جامعة منتوري قسنطينة- الجزائر

العدد 41 جوان 2014

ISSN 111- 505 X

مجلة العلوم الإنسانية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

منشـورات جـامعة قسنطينـة

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

مجلة العلوم الإنسانية

عدد 41 ، المجلد أ ، جوان 2014

مجلة العلوم الإنسانية
مجلة علمية محكمة سداسية
عدد 41، مجلد أ، جوان 2014

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

منسق النشر والتنشيط العلمي
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**

الجزائر: 400 د.ج. لعدد واحد - 700 د.ج. للاشتراك السنوي.
الخارج: 12 دولار أمريكي لعدد واحد - 20 دولار أمريكي للاشتراك السنوي.
توجه طلبات الاشتراك إلى: **عون محاسب جامعة قسنطينة.**
حساب الخزينة: **125.140**
حساب مركز الصكوك البريدية : **300008/59**
العنوان: طريق عين الباي، جامعة قسنطينة 1، 25000 الجزائر.

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة

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

كيفية تقديم المقالات

يجب ألا يزيد عدد صفحات البحث عن 20 صفحة مطبوعة على آلة الكمبيوتر، على ورق 21 × 29.7 سم (A 4) وبمسافة واضحة بين السطر والسطر، وأن يترك هامش بثلاث سم على يسار الورقة.

يكتب المقال بطريقة منظمة: مقدمة، النتائج، المناقشة والخاتمة.

بعد قبول المقال يطلب من الباحثين كتابته على آلة الكمبيوتر على قرص مضغوط (CD ROM) ليسهل عملية الطباعة بواسطة الكمبيوتر.

المراجع

يجب أن تذكر المراجع داخل النص بالإشارة إلى رقمها في الفهرس بين قوسين. مثال(5) يشير إلى المصدر في قائمة المراجع و المصادر المستخدمة في البحث.

عندما يشتمل المرجع على أكثر من مؤلفين يذكر اسم المؤلف الأول متبوعا بعبارة " آخرون".

إذا كان المرجع مقالا تذكر أسماء المؤلفين، اسم المجلة ورقمها، سنة النشر وعدد الصفحات المستغلة من البحث.

بالنسبة للكتب يذكر في الإحالة إلى المرجع اسم المؤلف، عنوان الكتاب، اسم الناشر، مكان النشر، سنة الطبع، ورقم الصفحات المستخدمة من الكتاب.

عندما يكون المرجع أشغال الملتقيات العلمية فإن الإحالة تتضمن اسم المؤلف أو أسماء الباحثين، السنة للتعريف بالملتقى، تحديد مكان وفترة الملتقى، اسم الناشر والصفحة الأولى الخاصة بمناقشة النتائج.

وسائل الإيضاح

يجب أن تقدم الجداول الإحصائية والرسوم البيانية والخرائط والصور الأصلية مستقلة عن النص في ورق A4 بشكل فردي أو جماعي مع ذكر رقم الجدول أو الشكل.

للحصول على أشكال وجداول وصور واضحة فإن استعمال الطابعة ليزر أو الحبر أمر ضروري.

يجب أن تتسم وسائل الإيضاح بالوضوح والنقاء لتسهيل عملية إعادة تصويرها.

مجلة العلوم الإنسانية

عدد **41**– مجلد أ، جوان **2014**

الفهـرس

□ تصورات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والاجتماعية لبدائل تمويل البحث العلمي خارج جامعة الكويت: دراسة باستخدام أسلوب دلفاي

د. عبد المحسن عايض القحطاني **7**

□ مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

د. نبيل بحري - أ.علي فارس..... **31**

□ معوقات تحقيق الفعالية في أدوات الاتصال التنظيمي لدى المؤسسات

أ. عاشور علوطي..... **53**

□ تمكين الموارد البشرية من خلال تفعيل قيم ذاكرتها التنظيمية

أ. إلهام قشي..... **77**

□ النظام القيمي للأسرة والمدرسة وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسيين

د. الطاهر بوغازي..... **101**

□ التربية الأسرية ودورها في ظهور السلوكات العنيفة عند الأطفال في المرحلة التحضيرية

بوكراع إيمان - أ.د . لونيس أوقاسي **119**

□ براديغم نسقي في علم النفس الصحة " تمهيد بنيوي للنموذج البيونفسي اجتماعي "

د. زهير بغول - محمد أمين دعيش..... **137**

□ التغير القيمي والعنف لدى الشباب في المجتمع الجزائري: دراسة ميدانية على عينة من الشباب الجامعي

د. مختار رحاب..... **153**

□ التربية على المواطنة في الكتاب المدرسي الجزائري في التعليم المتوسط

د. بلقاسم يخلف..... **171**

□ نظرية الحتمية القيمية : قراءة تبسيطية للسياق والمبررات والمنهج

أ . محمد عوالمية..... **195**

□ واقع استخدام أساتذة الرياضيات للوضعية المشكلة لتقويم الكفاءات الرياضياتية المستهدفة والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق

أ. خطوط رمضان..... **209**

□ فلسفة الحبّ عند الصوفية
د. محمد كعوان.....**237**
□ التشكيل الأسلوبي لظاهرة السخرية عند البشير الإبراهيمي "عيون البصائر" أنموذجا"
أ. مارية ريمة غربي **253**
□ المرأة في شعر صعاليك الجاهلية "
أ . العربي حمدوش.....**271**
□ الفعل الماضي دراسة تقابلية بين اللّغة العربية واللّغة الفرنسية
د. سعاد شقرون.....**285**
□ ذاكرة اللغة وتناسل النفي في النص الشعري المعاصر
د. عبد الوهاب ميراوي..... **301**
□ تحرير التجارة الخارجية في القانون الجزائري، المغربي والتونسي
أ. مولود قموح..... **315**
□ مدى تأثير الظروف المحيطة بخطأ رجل الضبط الإداري وتحديد نوعه في المسؤولية الإدارية
أ. الصادق بولعراوي.....**339**
□ المساواة بين المرأة والرجل في المواثيق الدولية لحقوق الإنسان والشريعة الإسلامية
د. ربيعة زواش..... **357**
□ معنى المراجعة في حديث عبد الله بن عمر
د.عبد القادر شرفي.....**375**
□ تطور مفهوم التدخل الدولي في ظل عولمة حقوق الإنسان– دراسة في تحول المفاهيم –
د. رياض حمدوش **385**
□ دراسة ثبات وصدق اختبار الذكاء D70 على عينة من الإطارات
د. صبرينة سليماني..... **401**
□ استخدام أشكال الدافعية أثناء حصة التربية والرياضية
د. نبيل كرفس - د. خالد حدادي - د. بوجمعة شوية.....**417**
□ إشكالية دافعية التلاميذ لممارسة التربية البدنية والرياضية
د. كريم لعبان - د. جمال سكارنة - د. محمد رياض فحصي..... **437**

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

Revue
SCIENCES HumaineS

SOMMAIRE

n°**41**, Volume 1- Juin 2014

□ LA COMMUNICATION PUBLIQUE EN ALGERIE : ENTRE PROFESSIONNALISME ET RECONNAISSANCE

Leila BENLATRACHE ……..…….**7**

□ Benchmarking de la performance du Tourisme Maghrébin : Approche par la Prise de Décision Multi-Critère

Afef TENIOU & Azzedine BENTERKI ……..**17**

□ LA REPRESENTATION SOCIALE
Un concept au carrefour de la psychologie sociale et de la sociologie

Aicha KOUIRA……. **31**

□ Conversion et conscience de soi

Ali SADALLAH …… **43**

□ Fonction et rôle de l'enseignant

Tarek SAKER…. **53**

□ LA PROTECTION SOCIALE ET LA LUTTE CONTRE LA PAUVRETE EN ALGERIE

Ouafa LABBANI.....**61**

□ Introducing Teaching Portfolios in Pre-service English Language Teacher Education in the Teachers' Training School of Constantine

Saliha BELEULMI & Hacène HAMADA…….....**75**

□ Investigating the Reading Difficulties of Magister Students of Physics vis-à-vis Their General English knowledge, University of Constantine

Djihed AZEROUAL …… **89**

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

Université Mentouri Constantine - Algérie

Revue

N° 41 - JUIN 2014

ISSN 111- 505 X

SCIENCES Humaines

Revue scientifique semestrielle à comité de lecture

Publication de l'Université CONSTANTINE 1

Revue scientifique semestrielle à comité de lecture

Revue SCIENCES HumaineS

N°41, Volume 1, Juin 2014

Revue
SCIENCES HumaineS

Semestrielle
n°41, Juin 2014

Comité de Rédaction

Pr. Brahim HAROUNI
Pr. Azziz LAKAICHI
Dr. Houria BENBARKAT
Pr. Riadh BOURICHE
Pr. Abdelfettah BOUKHEMKHEM
Pr. Abdelhak BOUATROUS
Pr. Said KESKES
Dr. Zine Eddine BENMOUSSA

Directeur de la Revue
Pr. Abdelhamid DJEKOUN
Recteur
De l'Université des Frères Mentouri
Constantine 1

Directeur des Publications
Pr. Nadir BELLEL

Rédacteur en Chef
Pr. Hachemi LOUKIA

Adjoint Rédacteur en Chef
Dr. Zineddine BENMOUSSA

Comité Scientifique

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

Correspondance

Direction des Publications et de l'Animation Scientifique, Université des Frères Mentouri, Constantine 1, ALGERIE
e-mail: **revue_ st_a@yahoo. fr** // Tél./Fax.: 213 (0) 31.81.12.78

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

INSTRUCTIONS AUX AUTEURS

I- Généralités

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

II- Manuscrits

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

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

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

III- Bibliographie

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

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

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

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

IV- Iconographie

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

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

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

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

تصورات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والاجتماعية لبدائل تمويل البحث العلمي خارج جامعة الكويت: دراسة باستخدام أسلوب دلفاي

ملخص

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس حول واقع وماهية وعوائق بدائل تمويل البحث العلمي في الكليات الإنسانية والاجتماعية بجامعة الكويت. وباستخدام أسلوب دلفاي وبمشاركة عيّنة خبيرين بموضوع الدراسة، فقد خلصت الدراسة إلى نتائج عدة، من أهمها: (أ) واقع تمويل البحث الخارجي يتميز بالثقة الممنوحة للباحث وتحديدا الثقة ذات الصلة بالجوانب المالية؛ و(ب) أن معظم بدائل التمويل متواجدة في بلدان ناطقة بغير العربية؛ (ج) وجود عوائق مؤسسية معظمها من داخل جامعة الكويت وعوائق شخصية تحول دون تفعيل بدائل التمويل، إن وجدت، خارج جامعة الكويت. وفي ضوء تلك النتائج، فقد خرجت الدراسة بتوصيات ذات صلة بموضوع الدراسة.

د. عبد المحسن عايض القحطاني

قسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية - جامعة الكويت
الكويت

Abstract

The current study aims at exploring faculty's members' of humanities and social sciences perceptions about external alternatives to financing academic research. Using the Delphi technique with a sample of expert participants, the major results showed that: (a) there was a trust, especially in financial matters, between funding agency and the researcher; (b) most of funding agencies were in non-Arabic speaking countries; and (c) there were obstacles either organizational, most of which arising from inside Kuwait University, and personal that caused ineffectiveness in those external financing alternatives, should they were available.

مقدمة

البحث العلمي هو السنة التي سنها الله عز وجل ليكون سر التطور المادي، بل ليكون روح الثقافة. فلا حياة للمثقف ولا مجال للتطور من غير أن يكون هناك بحث علمي رصين يؤمن الجميع بأهميته ويسعى لتعزيز دوره. والجامعة باعتبارها بوتقة للفكر والثقافة على أعلى مستوياتها معنية قبل أية جهة أخرى على الإطلاق بمواكبة مستجدات البحث العلمي؛ فإنها وبكل تخصصاتها تشكل رافدا للبحث والباحثين ولتطوير المجتمعات (البرغوثي وأبو سمرة، 2007). ولأن الجامعة هي بتلك الأهمية، فإن البحث العلمي هو المؤشر الأهم، إن لم يكن الوحيد، على مستوى إنتاجيتها العلمية (القحطاني

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر 2014.

والشايع، 2009؛ Sullivan, Mackie, Massy & Sinha, 2012). والعالم وهو يتجه صوب بناء مجتمعات المعرفة (Knowledge-based Society)، فإن الجامعة ستخرج خارج أسوارها وستلعب بلا ريب دورا حيويا في تشكيل تلك المجتمعات. فاقتصادات العالم تؤكد أن الجامعة بأدوارها التي تقوم بها مكوّن رئيس للنمو الاقتصادي من حيث إنّ المعرفة عنصر ضروري للنمو بمعناه الشامل (Inclusive Growth). ولهذا السبب تحديدا تحاول الجامعات في عالمنا العربي الانعتاق ولو جزئيا من الطوق الذي جعل الجامعة مؤسسة تصطف مع باقي مؤسسات الدولة لتُعطى نصيبها من الميزانية العامة للدولة. تلك الصورة التي جعلت من الجامعات العربية مؤسسات تنقصها في أحيان كثيرة الريادة لتحقيق الدور الحقيقي الذي يجب أن تضطلع به (اليسير، 2008).

والبحث العلمي له فوائد جمة. وهي فوائد تعود على الفرد والمجتمع والبشرية والكون. وهذا يتفق مع قوله عز وجل ﴿من أحياها فكأنما أحيا الناس جميعا٣٢﴾ (المائدة: 32) ومع قوله سبحانه (هو الذي خلق لكم ما في الأرض جميعا) (البقرة: 29). فإحياء البشرية بالعلم وإخراجها من ظلمات الجهل والمرض والفقر هو حياة حقيقية؛ وهذا هو فحوى البحث العلمي الذي يبحث في ثنايا المادة والنفس وصولا لمشاهدة دلائل وحدانية الله. ويمكن إجمالا حصر فوائد البحث العلمي في أنه استجابة للتطور الذي هو سنة الحياة، فهو سلاح البشرية للتصدي لما يعترضها من مشكلات طارئة، بل ومهددة أحيانا، على أنه يشبع غريزة الفضول (Curiosity) لدى الإنسان في الاستكشاف والتحدي، وهذا بدوره يوجد شعورا بتقدير الذات وتحقيقها لدى الباحثين والعلماء. فالباحث حين يرى أنه أسهم بنشر فكرة أو معالجة مشكلة يتولد لديه الإحساس بقيمته من حيث هو إنسان متميز تميزا مفيدا ومثمرا ومستديما (الربيعي، 2011).

ولا شك أن الجامعات هي في مقدمة مؤسسات المجتمع الحاضنة للبحث والباحثين. فالبحث العلمي ضمان لأن تكون الجامعة في موقع يسمح لها بأن تحتل موقعها الصحيح في المجتمع، وليس صحيحا إطلاقا أن يقتصر دورها على العملية التدريسية. وللبحث العلمي دوران وظيفيان في المؤسسة الجامعية: (أ) أن الترقيات العلمية منوطة بالبحث العلمي في المقام الأول؛ و(ب) أن كل برامج الاعتماد الأكاديمي (Accreditation) تولي أهمية خاصة للبحث العلمي في الجامعات التي تسعى للحصول على الاعتراف أو الاعتماد (Tokas, 2011). وبالطبع أن الترقيات العلمية تعكس مدى الإنتاجية العلمية وبالتالي هي مؤشر مهم على البند ذي الصلة بالبحث في برامج الاعتراف أو الاعتماد. وفي كل الأحوال، فإن نجاح العملية البحثية من حيث الكم والكيف مرتبط بعدة عوامل، منها ما هو من خصائص الباحث نفسه كالدافعية؛ ومنها ما هو من خصائص البحث نفسه كمدى أصالة البحث؛ ومنها ما هو متعلق بالجوانب الخارجية مثل الأعباء الوظيفية الأخرى التي قد تتعارض مع الدور البحثي لعضو هيئة التدريس ومدى ما يحصل عليه من تمويل يسهّل عملية الحصول على المصادر وجمع

المعلومات وإعداد البحث للإخراج النهائي (القحطاني والشايع، 2009). ولأنّ خصائص الباحث نفسه والبحث ذاته أمران متعلقان بالباحث نفسه، فإن الجامعات قد ركزت جهودها، من غير أن تهمل تطوير الباحثين أنفسهم، على الأمر الثالث والذي يمكن أن تسهم فيه من خلال وضع اللوائح وتسهيل القنوات (Sullivan, Mackie, Massy & Sinha, 2012).

وبالطبع حين تكون الحال هذه، فإنّ أهم ما يشغل المخطط التعليمي والقيادات الجامعية هو موضوع التمويل للأنشطة البحثية في الجامعة، إلى جانب الأنشطة الأخرى. فالتمويل يعدّ أحد المدخلات الحيوية في النظام التعليمي والذي يؤثر بصورة واضحة في كفاءة النظام التعليمي ومكوناته المختلفة (زاهي، 2005؛ المركز العربي للبحوث التربوية، 2012). ولأن الدعم الحكومي ليس بالضرورة أن يكون متواجدا دائما؛ فهو يخضع لاعتبارات أخرى ليست هي بالضرورة تعليمية وتخرج بها إلى سياقات أخرى تقترب من الاعتبارات السياسية والثقافية والاجتماعية لمتخذي القرارات ذات الصلة بالموازنات العامة، فإن التمويل قضية مستمرة وتعاود الظهور من حين لآخر أمام الإدارة الجامعية (المقادمة، 2012). علاوة على ذلك، فإن راسمي السياسات ومتخذي القرار، حتى وإن كانوا يحملون اتجاهات إيجابية نحو التعليم العالي والبحث العلمي، يجابهون بتقلبات اقتصادية ليست كل الدول بمنأى عنها، حتى دول الخليج النفطية. وتتمثل تلك التقلبات بأمرين هما: (أ) ارتفاع التكاليف وارتفاع نسب التضخم بنسب غير مسبوقة؛ و(ب) التوسع في العملية التدريسية بما يعني استقطاع ميزانيات أكثر لها على حساب العناصر الباقية. ولذا ، فإن التمويل وتنويع بدائله ستظل الشغل الشاغل على المدى البعيد (اليسير، 2008). وبما أن التدريس استأثر بمعظم مخصصات الموازنة، فإن البحث العلمي، وباعتباره يمثل أحد الأدوار الثلاثة المتوقعة من عضو هيئة التدريس (التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع)، يحتاج لأن يوجد له بدائل تغطي ما النقص الذي اعترى حصته في الموازنات الجامعية. يضاف إلى لذلك، أن الصورة النمطية السائدة للكليات الإنسانية والاجتماعية في مقابل العلمية يبدو أنها قد أسهمت في تهميش النظرة للبحوث في الكليات الأولى؛ ويتضح ذلك من خلال نسبة ما تستأثر به الكليات العلمية من أولوية في الدعم توقيتا وتكلفة (أي التكلفة المالية للمشروع البحثي المقدم). وبالطبع، فإن هذه النظرة على وجه الإجمال يبدو أنها قد أسهمت كذلك في أن يكون الإنتاج العلمي للكليات الإنسانية والاجتماعية أقل منه ذلك الذي يقوم به زملاؤهم في الكليات العلمية. وهذه الصورة النمطية أكثر ما تكون انتشارا في العالم العربي (الفريح والشايجي، 2005).

ومع تنامي التوجه العالمي نحو تخفيف العبء على الحكومات في دعم الخدمات الاجتماعية، فقد اتجهت الدول العربية نحو إشراك القطاعات الأخرى، أو بالأحرى السماح لها، في تقديم تلك الخدمات؛ وبالطبع، يأتي ضمن التوجّهات دعم التعليم العالي

وما يتصل به من دعم البحث العلمي، البحث عن بدائل لتمويله والدفع به نحو الاستمرار والنمو. وقد ذكرت المقادمة (2012) أن أول معوق للبحث العلمي في العالم العربي هو ضعف التمويل بحسب ما أوردته من إحصائيات وبيانات بهذا الخصوص.

ولقد قدّمت عدة دراسات في موضوع تمويل البحث العلمي. ومن تلك الدراسات دراسة الباحث الأحمد (2003)، ودراسة الفريح والشايجي (2005)، ودراسة الباحث خينش (2010)، ودراسة الباحث عبد الله (2012)، ودراسة الباحثة محسن (2012)، ودراسة الباحثة المقادمة (2012)، وقد أجريت هذه الدراسات في دول مختلفة من العالم العربي. ومن الدراسات الأجنبية دراستان محوريتان هما دراسة الباحث Matthews (2010) حول الدعم الفيدرالي في الولايات المتحدة للبحث العلمي، ودراسة الباحث Vincent-Lancrin (2009) التي تناولت موضوع تمويل البحث العلمي في الدول الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD). وباستقراء ما ورد في تلك الدراسات، يمكن الخروج بالاستنتاجات الآتية:

1. تتميز تلك الدراسات بتنوعها جغرافيا مما يعطي انطباعا بحجم مشكلة تمويل البحث العلمي داخل الجامعات بصورة أكثر تحديدا؛ وتختلف فيما بينها من حيث منهجياتها ما بين الدراسات المسحية والتحليلية (باعتماد بيانات منشورة)؛ وتتفق فيما بينها بأنها كمية من حيث المقاربة.

2. أن معظم التمويل للبحث العلمي في الجامعات يأتي من الموازنة العامة للدولة ضمن ميزانيات الجامعات نفسها. وقد سبب هذا الوضع ضغطا في البنود المالية المخصصة للبحث العلمي في الجامعات. لكن، بحسب نماذج الدراسات، تظل الدول المتقدمة صناعيا هي الأعلى من حيث وجود يكون بدائل متنوعة لتمويل البحث العلمي.

3. أن تنويع البدائل ضمانا لاستمرار الدعم، تحديدا مع تغير توجهات السياسات العامة في الدولة، وتقلبات الأوضاع الاقتصادية. وهذا يشير ضمنيا إلى أن السياسات المؤسسية وما يتبعها من إجراءات مدخل مهم من مدخلات تنويع البدائل، سواء بالإيجاب أم بالسلب.

4. اتجهت توصيات تلك الدراسات في مجملها إلى أن بدائل التمويل الفعالة تكمن خارج الجامعات؛ ألا أن لم تتوسع في دراسة تلك البدائل.

5. بتفحص نتائج نماذج الدراسات السابقة، يمكن القول بأن البحث في بدائل تمويل

البحث العلمي سواء داخل الجامعة أم خارجها ينطلق من خلال ثلاثة محاور: (أ) واقع تلك البدائل؛ و (ب) ماهية تلك البدائل؛ و (ج) العوائق التي تحول دون تفعيل تلك البدائل.

6. باستقراء نماذج الدراسات السابقة والإطار النظري أعلاه، فقد استفادت الدراسة الحالية من أن تمويل البحث العلمي يجب أن يبحث من زاوية أخرى غير متكررة. وبما أن نماذج الدراسات قد ركزت إجمالا على تمويل البحث العلمي من داخل الجامعات ذاتها، فإن تلك الزاوية هي تمويل البحث العلمي من مصادر خارج الجامعة، وفي الكليات الإنسانية والاجتماعية تحديدا (باعتبار أنها لم تنل نصيبها من البحث كما هي الحال مع الكليات العلمية)، وباستخدام منهجية تكون أكثر دلالة على وصف الظاهرة وتشخيصها على جولات واحدة للخروج من القصور الذي قد تسببه الدراسات المستعرضة.

مشكلة الدراسة

تقدم جامعة الكويت، وهي الجامعة الحكومية الوحيدة في البلاد حتى كتابة هذا البحث، دعما للأبحاث ضمانا لتحقيق أحد أهدافها وهو البحث العلمي. ولذا، فهي تخصص ضمن ميزانياتها السنوية بندا لهذا الغرض (جامعة الكويت، 2011). لكن لما كان الجزء ألأكبر من الموازنة المخصصة للجامعة تخصص للمصروفات الجارية وتحديدا، بنود الأجور والرواتب، فإن مخصصات دعم الأبحاث في الجامعة ليس بالقدر ذاته الذي تستحوذ عليه الجوانب ذات الصلة بالعملية التدريسية من مثل صرف المكافآت المتعلقة بالمحاضرات الزائدة على النصاب التدريسي أو انتداب أساتذة لتغطية النقص في الكوادر التدريسية. كذلك، فإن باب الميزانية المخصص للأبحاث يخضع لإجراءات باعتبار أن الجامعة تتبع الجهاز الحكومي وتخضع لديوان المحاسبة مما يجعل دعم الأبحاث يخضع لآلية الرقابة ذاتها التي تخضع لها أي جهة حكومية أخرى مما قد يسبب أيضا عائقا أمام فعالية استخدام البند المخصص لدعم الأبحاث. وبالطبع هذا الأمر يحصل لتغير النظرة تجاه الجامعة ودرورها على أكثر من صعيد بعد تزايد الضغوط على المؤسسات التعليمية (Tokas, 2011).

وسعيا من جامعة الكويت لإيجاد بدائل لتمويل البحث العلمي، تسعى لعقد شراكات بحثية مع مؤسسات مناظرة. وقامت بعقد بعض الشراكات مع جهات مختلفة داخل الكويت وخارجها لتعزيز واقع البحث العلمي بين المنتسبين لها تأليفا واستشارة. وعلى أنه لم تجر دراسات عميقة حول تلك البدائل خارج الجامعة التي من خلال جامعة الكويت أو التي ليست كذلك، إلا أن التقارير والإحصاءات بهذا الخصوص تشير إلى ثلاثة أمور (جامعة الكويت، 2011): (أ) أن الكليات العلمية أكثر إقبالا على طلب دعم الأبحاث وعلى تنويع بدائل ذلك الدعم مما أوجد فجوة بينها وبين الكليات الإنسانية والاجتماعية؛ و (ب) أن الكليات الإنسانية والاجتماعية أقل من الكليات العلمية في

الإنتاجية العلمية؛ و (ج) لم تتضمن تلك التقارير إشارة واسعة لبدائل أخرى خارج إطار الاتفاقيات ومذكرات التفاهم من خلال الجامعة؛ مع ما لهذه الإشارة من فائدة تعود بالنفع على عضو هيئة التدريس. لكن، ولأن المعني بالبحث عن الدعم عضو هيئة التدريس، فإنه وبحكم موقعه وما هو متوقع منه أن يكون على دراية بمجريات دعم الأبحاث وببدائل تمويل الأبحاث.

وقد قرر الفريح والشايجي (2005) أن من مشاكل تمويل البحث العلمي في الكليات النظرية بجامعة الكويت (وهي الكليات الإنسانية والاجتماعية) هو تعقيدات الحصول على إجراءات الدعم داخل الجامعة في تلك الكليات، فإن ذلك كان دافعا لأعضاء هيئة التدريس في تلك الكليات في معظمهم العزوف عن البحوث المدعومة من داخل الجامعة. وعليه، فإن الدراسة الحالية تأتي استكمالا لما بدأه الفريح والشايجي (2005) من حيث البحث في أمر بدائل التمويل خارج الجامعة، وهل تعاني من الواقع ذاته. ولعل الباحث في الدراسة الحالية قد استشعر هو كذلك ضرورة القيام بدراسة عن بدائل التمويل خارج الجامعة لكونه قد مر بتجربة مماثلة وتقدم بطلب لتمويل بعض أبحاثه داخل جامعة الكويت وخارجها، ولمس بعض الفروق في أسلوب معالجة طلب التمويل داخل الجامعة وخارجها؛ فكان هذا دافعا له لصياغة مشكلة صياغة علمية والبحث فيها إجرائيا. وعليه، تحاول أن تجيب عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما هي تصورات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والاجتماعية بجامعة الكويت لبدائل تمويل الأبحاث خارج جامعة الكويت من حيث واقع تلك البدائل وماهيتها والعوائق المرتبطة بها؟

أهداف الدراسة

1. إجراء جولة أولى للتعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والاجتماعية والذين تقدموا بطلب لتمويل أبحاثهم حول واقع بدائل تمويل البحث العلمي خارج جامعة الكويت، وماهية تلك البدائل والعوائق ذات الصلة.

2. إجراء جولة ثانية للتعرف على مدى التوافق بين تصورات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والاجتماعية والذين تقدموا بطلب لتمويل أبحاثهم حول واقع بدائل تمويل البحث العلمي من خارج جامعة الكويت، وماهية تلك البدائل والعوائق ذات الصلة.

3. إجراء جولات لاحقة للتعرّف على مدى التوافق بين تصورات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والاجتماعية والذين تقدموا بطلب لتمويل أبحاثهم حول واقع بدائل تمويل البحث العلمي من خارج جامعة الكويت، وماهية تلك البدائل والعوائق ذات الصلة، وصولا إلى نسبة توافق مرضية يصح عندها التوقف عن

جولات لاحقة.

مصطلحات الدراسة

بدائل تمويل البحث العلمي خارج الجامعة

يعتمد تعريف تمويل البحث العلمي من خارج الجامعة على مفهومه العام وهو تمويل التعليم. ويمكن تعريف بدائل تمويل التعليم بأنها الموارد التي يمكن الحصول عليها للمساعدة في تغطية الإنفاق على برامج المؤسسة التعليمية والصرف على مشروعاتها (المركز العربي للبحوث التربوية، 2012). وفي السياق ذاته، فقد عرف غانم (2000) تمويل التعليم بأنه "إيجاد مصادر مالية قادرة على تغطية احتياجات المنظمات التعليمية كافة حتى تتمكن من تحقيق أهدافها ورسالتها التربوية والعلمية والبحثية والاقتصادية" (صـ. 259). ولا يخرج التعريف الإجرائي لبدائل تمويل البحث العلمي خارج جامعة الكويت عن هذا المفهوم؛ فهو التنويع في مصادر الإنفاق على إجراء البحوث العلمية من موارد مختلفة خارج الجامعة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدّراسة الحالية في أنها ستوضح للقيادات الجامعية في الكليات الإنسانية والاجتماعية واقع وماهية وعوائق بدائل دعم الأبحاث خارج جامعة الكويت. ومن المأمول أن تمكن نتائج الدراسة من وضع خطط وبرامج وسياسات مؤسسية تعزز الممارسة نحو تنويع بدائل تمويل الأبحاث خارج جامعة الكويت من خلال الكشف عن واقع تلك البدائل وماهيتها والعوائق التي قد تعترض توظيفها التوظيف الأمثل.

محددات الدراسة

للدراسة الحالية محددات سياقية (بشرية ومكانية وزمانية) وموضوعية ومنهجية:

1. المحددات السياقية: اقتصرت الدراسة الحالية أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والاجتماعية الذين تقدموا بطلبات تمويل لأبحاثهم لجهات خارج جامعة الكويت. وقد أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2013./2012

2. محددات موضوعية: اقتصرت الدراسة على تصورات (Perceptions) أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والاجتماعية الذين تقدموا بطلبات تمويل لأبحاثهم لجهات خارج جامعة الكويت. أي أن الدراسة تتمحور حول خبرة أولئك الأعضاء فقط، على ما يتصل بتلك الخبرات من رؤى شخصية.

3. محددات منهجية: اعتمدت الدراسة المنهج الكمي والتغذية الراجعة المكتوبة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة

استخدم الباحث أسلوب دلفاي (Delphi Technique) للوصول إلى تصور لقضية تنويع بدائل تمويل البحث العلمي في الكليات الإنسانية والاجتماعية بجامعة الكويت يتم التوافق عليها من قبل مجموعة متطوعة من أعضاء هيئة التدريس سبق لهم التقدم لطلب تمويل أبحاثهم من جهات خارج جامعة الكويت. ويهدف أسلوب دلفاي إلى استكشاف آراء أعضاء هيئة التدريس وتقييمها فيما يخص بتنويع بدائل تمويل البحث العلمي في الكليات الإنسانية والاجتماعية. وأسلوب دلفاي نوع من تكوين رأي جماعي من قبل مجموعة ممن يعتبرون خبيرين في الموضوع قيد الدراسة على أن الاتصال والتواصل بينهم غير مباشر تجنبا للتأثر غير المرغوب الذي قد يحصل بين المشاركين لأسباب مختلفة (الشخيبي، 2003). ولذا، فإن أسلوب دلفاي أسلوب تفاعلي يهدف في فحواه النهائية إلى تحديد ماهية القضايا للموضوع قيد الدراسة وتحديد أولوياتها من خلال تكوين صورة جماعية وليست فردية للمستقبل المرغوب فيه من خلال الجمع بين الخبرة والاستبصار الذين يفترض أن يتمتع بهما المشاركون في الدراسة (فليه و الزكي، 2002؛ Jurs et al., 1993; Linstone & Turoff, 1975). وهنا تكمن قوة أسلوب دلفاي ذلك أنه يمدنا بحكم مُعْلِمْ في قضية مهمة (Akins, 2004). ولأنه، وبحسب علم الباحث، لم يستدل على وجود دراسات تناولت القضايا ذات الصلة بتمويل البحث من جهات خارج جامعة الكويت، فقد استخدم أسلوب دلفاي مع أعضاء هيئة التدريس الذين قدموا طلبات دعم لمشروعاتهم من خارج جامعة الكويت، باعتبار أن هدف أسلوب دلفاي هو التأكد من أن كل الاعتبارات الرئيسة قد جمعت وفحصت وقيّمت من خلال الآراء المعتبرة لأولئك الخبراء.

وفي معظم الدراسات التي استخدمت أسلوب دلفاي، يقوم فريق صغير من الخبراء من خلال التنسيق بينهم بالخروج بتساؤلات وقضايا. ثم يقوم الفريق نفسه بتقييم الردود التي وصلت من كل أعضاء الفريق لمراجعة تلك التساؤلات والقضايا. وفي الدراسة الحالية، استخلص الباحث مجموعة من القضايا صيغت على شكل عبارات أتت من المشاركين في الجولة الأولى؛ ثم جمعت وفحصت ونقحت وقدمت لهم مرة أخرى على شكل استبيان؛ ثم قدمت مرة ثالثة بعد إدخال التعديلات، ثمّ قدمت مرة رابعة للتأكد من أن المشاركين راضون بما أبدوه من استجابات. وفي الجولات الثلاثة الأخيرة حللت البيانات بما يتناسب مع متطلبات الجولة. وعدد الجولات هذه يتفق مع معظم الدراسات التي استخدمت أسلوب دلفاي (Akins, 2004).

وقد حدد Ziglio (1996) مرحلتين رئيستين في أسلوب دلفاي: الاستكشاف (Exploration) والتقييم (Evaluation). ففي مرحلة الاستكشاف، وهي المرحلة الأولى،

يحصل نوع من العصف الذهني بين الخبيرين من غير أن يلتقوا ببعضهم البعض؛ والبيانات المتحصل عليها يتم مراجعتها من قبل الباحث وتنسيقها وتجميعها لتقديمها في الجولات اللاحقة. والخطوات الرئيسة لمرحلة الاستكشاف هي:

1. تحديد مشكلة الدراسة؛

2. تحديد فريق من الخبيرين بالموضوع (وليسوا بالضرورة خبراء بمعنى استشاريين)؛

3. يطلب من أولئك الخبيرين تقديم آرائهم واستجاباتهم حول الموضوع قيد الدراسة.

أما مرحلة التقييم فهي تعنى بجمع آراء الخبيرين والتي حصلت في مرحلة الاستكشاف؛ وفي مرحلة التقييم، تتضح الرؤية بمدى توافق الآراء واختلافها. وتحوي هذه المرحلة خطوتين رئيستين:

1. بعد فحص وإعداد البيانات التي جمعت في الجولة الأولى تعاد للخبيرين في الجولة الثانية. وهنا يطلب من الخبيرين تقييم استجاباتهم من حيث الأهمية (تكون عادة على هيئة أداة محددة لتلقي الاستجابات، وتكون غالبا على هيئة مقياس ليكرت) أو التعديل أو الحذف لكل عبارة قدمت لهم في الجولة الثانية؛

2. تحلل الاستجابات الواردة في الجولة الثانية ومن ثم ترسل للخبيرين في جولة أو جولات لاحقة. وفي هذه الجولة أو الجولات تقدم استجاباتهم لهم إحصائيا لكي يتعرف كل فرد منهم استجابته مقارنة باستجابة باقي أعضاء المجموعة. وفي كل جولة لاحقة يطلب من الخبيرين مراجعة استجاباتهم التي قدموها في الجولة السابقة. وعدد الجولات مرتبط بوصول استجابات المشاركين إلى درجة توافق عالية أو إجماع إن أمكن. وعندما نصل إلى هذه المرحلة توقف الجولات.

وفي ضوء ما سبق، وباتباع الخطوات الأربعة التي ذكرها Linstone و Turoff (1975)، فقد مر جمع البيانات في الدراسة الحالية بالمراحل الآتية:

1. استكشاف القضايا الرئيسة في موضوع تنويع بدائل تمويل البحث العلمي في الكليات الإنسانية والاجتماعية بجامعة الكويت من خلال ما يسهم به كل خبير في الفريق من معلومات إضافية في جولات الدراسة؛

2. الوصول إلى حالة من التفاهم بين أعضاء الفريق بخصوص موضوع تنويع بدائل تمويل البحث العلمي في الكليات الإنسانية والاجتماعية بجامعة الكويت؛

3. استكشاف نقاط الاختلاف بين الخبراء؛

4. التقييم النهائي.

مجتمع الدراسة

أشار Ziglio (1996) إلى أن مجموعة من 10 إلى 15 فردا خبيرا بموضوع الدراسة كاف للحصول على نتائج يمكن الاعتماد عليها للتحليل والخروج بتصورات ضمن جولات أسلوب دلفاي. وهذا يعني أن اختيار العينة يكون قصديا (Purposeful) وليس عشوائيا (Random) من أجل إشراك من قد يكون ثريا بالمعلومات (Information Rich) بحيث يفيد الدراسة ويثريها (Gall, Gall & Borg, 2003). وقد حاول الباحث الحصول على معلومات كافية عن كل الذين تقدموا بطلبات لتمويل أبحاثهم من الجهات المعنية داخل جامعة الكويت أو حتى خارجها، إلا أنه لم يستطع الحصول على بغيته لعدم توفر البيانات (بعضها بحجة سرية المعلومات!). فالعدد المتضمن في الدراسة الحالية هو ما استطاع الباحث الحصول عليه؛ وعليه، فهو يمثل افتراضا مجتمع الدراسة كله.

وأعضاء هيئة التدريس الذين وقع عليهم الاختيار هم من انطبقت عليهم المواصفات المطلوبة للانضمام للجولات والاشتراك في الدراسة: (أ) أن يكون قد تقدم بطلب دعم لبحثه من جهة خارج جامعة الكويت، سواء داخل الكويت أم خارجها؛ و (ب) أن يكون تقدم بطلب الدعم ولو لمرة واحدة خلال الأربع سنوات التي سبقت إجراء الدراسة باعتبار أنها فترة كافية لعدم ضمان تغير الأنظمة واللوائح التي تقادم عليها الزمن. وقد حصل الباحث على المعلومات المطلوبة من خلال الاتصال الشخصي بزملاء بالكليات الإنسانية والاجتماعية، والذين أرشدوا بدورهم لمن يمكن أن يكون ينطبق عليه هذا الوصف. وبعد التأكد من صحة انطباق الوصف، يوجَّهْ لعضو هيئة التدريس خطاب (يبين الحقوق وسرية البيانات التي سَيُدْلى بها)، يفيد بموافقته على الرغبة في الاشتراك في جولات الدراسة. ويجدر بالذكر أن درجة السرية في دراسات دلفاي هي شبه سرية (Quasi-anonymity)، وهي درجة مقبولة في الدراسات الاجتماعية (Hasson, Keeney & McKenna, 2000). وقد كان المشاركون في الجولة الأولى 14 (10 ذكور و 4 إناث) بنسبة 100%، ثم أصبحوا 12 (9 ذكور و 3 إناث) في الجولة الثانية بنسبة 86%. ثم أصبحوا 11 (8 ذكور و3 إناث) في الجولة الثالثة والرابعة بنسبة 79%. والسبب في التناقص هو أن البعض قد انسحب من بعد الجولة الأولى وبعضهم من بعد الجولة الثانية. وقد كان أعضاء هيئة التدريس الإحدى عشر المستمرين كالآتي من حيث توزعهم على الكليات الإنسانية والاجتماعية: كلية العلوم الإدارية (3)؛ كلية العلوم الاجتماعية (2)؛ كلية الحقوق (1)؛ كلية الآداب (2)؛ كلية الشريعة والدراسات الإسلامية (1)؛ كلية التربية (2).

إجراءات الدراسة وأداتها

وظفت الدراسة الحالية أربع جولات للإجابة عن أسئلة الدراسة. ففي البدء سلمت

الاستبانات والتي اشتملت على أسئلة ذات نهايات مفتوحة في الجولة الأولى لأعضاء المجموعة. وفي خلال هذه الجولة (أي الجولة الأولى) أعطي المشاركون المجال لوضع إجاباتهم عن أسئلة الدراسة. وكان الهدف من أن تكون أسئلة الجولة الأولى مفتوحة النهايات هو الحصول على أكبر قدر ممكن من الإجابات التي تعكس خبرة المشاركين، ولأجل تجنب وضع مفاهيم مسبقة قد تؤثر على رؤية المشاركين وتقيدها في البداية. ومن بعد ذلك جمعت تلك الاستجابات، وفحصت، وفرغت تلك على هيئة موضوعات (Themes)، ومن ثم صيغت تلك الموضوعات على شكل عبارات بهيئة استبيان في الجولة الثانية (وذلك بعد التشاور مع بعض الزملاء المتخصصين في التعليم العالي لمزيد من المصداقية)، وطلب من المشاركين تقدير درجة موافقتهم على كل عبارة بالنسبة المئوية؛ وطلب منهم اقتراحاتهم إما بالحذف أو الإضافة أو التعديل، إن تطلب الأمر ذلك. وفي الجولة الثالثة أعطي المشاركون تقريرا عن نتائج الجولة الثانية؛ وقد احتوى التقرير على النسب المئوية لكل عبارة (لكل فرد على حدة وللمجموعة كلها حتى يستطيع الفرد أن يقارن استجابته باستجابات الآخرين). وعند هذه المرحلة، أعطي المشاركون الفرصة لتعديل درجة تقديرهم لكل عبارة أو الإبقاء عليها كما هي. وبعد أن قيدوا استجاباتهم وقدموا مقترحاتهم، أرسلت في جولة ثالثة لمعرفة مدى توافقهم، ثم أرسلت في جولة رابعة للتأكد من مدى توافقهم الذي سجل في الجولة الثالثة. ولأن الفروق بين الجولتين الثالثة والرابعة كانت طفيفة، فقد توقفت الجولات عند الجولة الرابعة. وقد أرسلت نتائج الجولة الرابعة والأخيرة للمشاركين لاستطلاع رأيهم، وكان تغذيتهم الراجعة إيجابية بخصوص ما تمخضت عنه الجولات من نتائج من حيث توافقت النتائج النهائية مع الجولة الأولى التي تضمنت أسئلة ذات نهايات مفتوحة. وكان المستوى المطلوب للتوافق هو 75% لاعتبار أن المشاركين قد حققوا مستوى توافقيا يصح عنده التوقف عن أي جولة لاحقة (الغنبوصي، 2009).

وقد كان التواصل مع من وقع عليهم الاختيار شخصيا، بحيث قام الباحث بزيارة شخصية لكل واحد من الأربعة عشر مشاركا الذين وقع عليهم الاختيار في الجولة الأولى. وشرح لهم في تلك الزيارات الدراسة وأهدافها وأسلوب دلفاي المستخدم. وقد كان الاتفاق معهم، بعد أن وافقوا رسميا من خلال التوقيع على صحيفة الرغبة بالمشاركة (Ethical Protocol) والتي وضحت حقوقهم وشرحت أهداف الدراسة وسرية البيانات التي سيدلون بها إلا لأغراض البحث العلمي، أن توضع الاستبانات في صناديق بريدهم ثم هم يرسلونها عبر البريد الداخلي للجامعة لتوضع في صندوق بريد الباحث. وقد كان متوسط الوقت الذي استغرقته استجابة أفراد العينة في كل جولة 30 دقيقة تقريبا بحسب إفادتهم في خانة وضعت خصيصا في نهاية الأداة. وقد تواصل البعض مع الباحث بغية الاستفسار والتوضيح لبعض المواضع في الدراسة أو الأداة. وكان بين كل جولة وأخرى فترة الشهر تقريبا ضمانا للتأكد من ثبات البيانات (Keeney, McKenna & Hasson, 2011).

تحليل البيانات

اعتمد تحليل البيانات في ضوء أداة الدراسة على ثلاثة أمور:

(أ). تحليل استجابات المشاركين في الدراسة بهدف الخروج بالموضوعات المستخلصة (Themes) من السؤال المفتوح والذي يجيب عن السؤال الأول للدراسة في الجولة الأولى؛ والسبب الداعي لهذا الإجراء التحليلي هو قلة الدراسات بهذا الخصوص (أي قلة الدراسات بخصوص تنويع بدائل التمويل من مصادر خارج الجامعة)، وتحديدا عدم وجود دراسات بهذا الخصوص توظف أسلوب دلفاي لجمع البيانات، مبتدءا بالسؤال المفتوح لتجنب التأثير على استجابات المشاركين كما سبق الإشارة إليه. والأداة في هذه الجولة عبارة عن أربعة أسئلة مفتوحة تجيب عن تساؤل رئيس: 'ما هو تصورك لبدائل تمويل البحث العلمي التي رأيتها خلال بحثك عن جهات خارج جامعة الكويت لدعم بحثك أو أبحاثك؟' وقد تفرع عن هذا التساؤل ثلاثة أسئلة فرعية ذات نهايات مفتوحة:

- تصوراتهم لواقع تمويل البحث العلمي الحالي من خارج الجامعة؛
- تصوراتهم لبدائل تمويل البحث العلمي من خارج الجامعة؛
- تصوراتهم للعوائق ذات الصلة ببدائل تمويل البحث العلمي من خارج الجامعة.

(ب). الإحصاء الوصفي المصاحب لكل جولات جولات الدراسة الأربع.

(جـ). حين تكون هناك علاقة منطقية بين بعض العبارات، فقد استخدمت معاملات الارتباط (r) للكشف عن طبيعة العلاقة.

(د). في حال وجود بينات مفقودة فقد وضعت العلامة '-' في الخانة المعنية للدلالة على أن المشارك لم يدل باستجابته.

نتائج الدراسة ومناقشتها –

الهدف الأول

تمحور الهدف الأول للدراسة حول التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والاجتماعية والذين تقدموا بطلب لتمويل أبحاثهم لواقع بدائل تمويل البحث العلمي من خارج الجامعة، ولماهية تلك البدائل، وللعوائق ذات الصلة. وقد كانت الأداة أسئلة مفتوحة تتيح للمشاركين الإجابة بما يرونه مناسبا. وبعد استكمال الجولة الأولى، قام الباحث بمراجعة استجابات المشاركين لاستخلاص الموضوعات المتمحورة حول كل سؤال فرعي يندرج تحت التساؤل الرئيس الأول وهو تصورات المشاركين لبدائل لتمويل البحث العلمي التي رأوها خلال بحثهم عن جهات خارج جامعة الكويت لدعم أبحاثهم. وقد كانت الموضوعات واضحة بحيث تعكس وضوح الرؤية لدى المشاركين (انظر جدول 1).

جدول رقم (1) الموضوعات المستخلصة من استجابات المشاركين في الجولة الأولى

الموضوعات المستخلصة	التكرارات

أ. واقع تمويل البحث العلمي من خارج الجامعة	
1. ثقة في التعامل المالي	9
2. سهولة التواصل مع جهات التمويل في حال بدء التواصل	4
3. الإجراءات أكثر سلاسة	4
4. جهات التمويل قليلة لكن فيها تنوع	4
5. الحرية النسبية في اختيار الموضوعات البحثية	4
ب. بدائل تمويل البحث العلمي من خارج الجامعة	
1. أكثر بدائل التمويل من داخل الكويت هي وقفية في صيغتها	4
2. بدائل التمويل من خارج الكويت هي جهات مرتبطة باتفاقيات مع جهات داخل الكويت غير الجامعة	4
3. يتركز معظم جهات التمويل المعروفة خارج دولة الكويت في أوروبا الغربية وأمريكا الشمالية	3
ج. العوائق ذات الصلة ببدائل تمويل البحث العلمي من خارج الجامعة	
1. إقحام الجامعة تدريجيا نفسها بين الباحث وبين جهات التمويل	6
2. ضعف الجانب الإعلامي بخصوص معرفة بدائل التمويل	6
3. صعوبة استخدام اللغة الأجنبية بسبب أن معظم بدائل التمويل من دول ناطقة بغير العربية	4
4. الجامعة ليس لها اتفاقيات ثقافية تسهل عمل الباحثين	4
5. العلاقات الشخصية قد تعلب دورا في الحصول على دعم للبحث المقدم	4
6. استخدام العملة الأجنبية في التحويلات المالية مما يسبب	2

تضمنت الجولة الأولى عن أسئلة مفتوحة تعكس المحاور الثلاثة. وواضح أن استجابات المشاركين فيها تمحورت حول موضوعات معينة، على أن أكثر الاستجابات كانت حول محور العوائق. ولعل ذلك يعود إلى طبيعة رؤية الأمر من زاوية أن العوائق هي انعكاس لما يجب أن يكون. ولو نظرنا إلى كل محور، أمكن استخلاص الآتي:

1. يتسم واقع بدائل التمويل خارج جامعة الكويت بمواصفات مهمة للباحث أن يجدها في جهة التمويل. فهو متعدد ومرن ومبناه على الثقة ويتصف بالحرية الأكاديمية. ولو جمعت هذه المواصفات في عبارة واحدة، فمن الممكن أن تكون أن فعالية وكفاءة سياسة التمويل في تلك البدائل خارج جامعة الكويت عالية بحسب تصورات المشاركين.

2. بدائل التمويل ليست متوزعة جغرافيا حول العالم، وإنما محصورة في الكويت وأوروبا الغربية وأمريكا الشمالية. كذلك، ليست أن تكون تلك الجهات بالضرورة مرتبطة باتفاقيات مع جامعة الكويت. وهذا يشير إلى أن المشاركين يرون أن بدائل

التمويل خارج جامعة الكويت بالنسبة للباحثين في الكليات الإنسانية والاجتماعية متنوعة تنوعا محدودا (وهذا ما أشارت إليه النقطة 4 في المحور أ).

3. العوائق هي الوجه الآخر لما يمكن أن يضعف من فاعلية وكفاءة بدائل التمويل خارج جامعة الكويت. وتلك العوائق لها أكثر من مظهر لكن بالنظر إلى فحوى العبارات، يمكن القول أنها تتمحور حول عوائق فنية ومؤسسية وشخصية:

أ. فالعوائق الفنية تمثلت في ضعف الجانب الإعلامي للتبصير ببدائل التمويل تلك، وفروقات الصرف في التحويلات المالية للجهات خارج الكويت.

ب. وأما العوائق المؤسسية فتمثلت في أن الجامعة تحاول إقحام نفسها تدريجيا بين الباحث وبين جهة التمويل مما قد يسبب إطالة في الدورة المستندية كما لا يخفى (كما حصل حين أصدرت الإدارة الجامعة قرارا بأن لا تخاطب بعض الجهات التمويلية خارج الجامعة إلا من خلالها وهو ما لم يكن موجود سابقا حين كان الأمر يتم عن طريق مكتب عميد الكلية المعني مباشرة). كما أن الجامعة لا توجد لها اتفاقيات خاصة بها مع أكثر بدائل التمويل تلك وخصوصا ذات الصلة بالتخصصات الإنسانية والاجتماعية؛ ويأتي في سياق العوائق المؤسسية كذلك العلاقات الشخصية التي قد تؤثر على القرارات الخاصة بتقديم التمويل اللازم، ولا يقف الأمر عند جامعة الكويت.

ج. ويأتي العائق الشخصي ليمثل الجانب اللغوي بحيث ينصرف بعض الباحثين عن التقدم لتلك الجهات باعتبار أنها جهات لا توظف اللغة العربية في أعمالها أو تعتمدها لغة للبحث العلمي. وبالطبع هذا عائق أمام الذين لا يجيدون استخدام لغة أجنبية لأسباب متعددة.

الهدف الثاني

تبلور الهدف الثاني للدراسة حول تعرف مدى التوافق بين تصورات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والاجتماعية والذين تقدموا بطلب لتمويل أبحاثهم لواقع بدائل تمويل البحث العلمي من خارج الجامعة، ولماهية تلك البدائل، وللعوائق ذات الصلة. والعبارات التي هي محور الهدف الثاني هي تلك العبارات المستخلصة من السؤال الأول. ولقد تضمن الإجابة عن هذا السؤال الجولة الثانية. ويوضح الجدول 2 النتائج المتحصل عليها.

جدول رقم (2) مدى التوافق بين المشاركين في الجولة الثانية حول الموضوعات المستخلصة من الجولة الأولى

الموضوعات المستخلصة	مستوى التوافق
أ. واقع تمويل البحث العلمي من خارج الجامعة	
1. ثقة في التعامل المالي	%90
2. سهولة التواصل مع جهات التمويل في حال بدء التواصل	%88

3. الإجراءات أكثر سلاسة	%81
4. جهات التمويل قليلة لكن فيها تنوع	%87
5. الحرية النسبية في اختيار الموضوعات البحثية	%79
ب. بدائل تمويل البحث العلمي من خارج الجامعة	
1. أكثر بدائل التمويل من داخل الكويت هي وقفية في صيغتها	%84
2. بدائل التمويل من خارج الكويت هي جهات مرتبطة باتفاقيات مع جهات داخل الكويت غير الجامعة	%86
3. يتركز معظم جهات التمويل المعروفة خارج دولة الكويت في أوروبا الغربية وأمريكا الشمالية	%93
ج. العوائق ذات الصلة ببدائل تمويل البحث العلمي من خارج الجامعة	
1. إقحام الجامعة تدريجيا نفسها بين الباحث وبين جهات التمويل	%90
2. ضعف الجانب الإعلامي بخصوص معرفة بدائل التمويل	%96
3. صعوبة استخدام اللغة الأجنبية بسبب أن معظم بدائل التمويل من دول ناطقة بغير العربية	%91
4. الجامعة ليس لها اتفاقيات ثقافية تسهل عمل الباحثين	%87
5. العلاقات الشخصية قد تعلب دورا في الحصول على دعم للبحث المقدم	%79
6. استخدام العملة الأجنبية في التحويلات المالية مما قد يسبب فروقات في الصرف المالي	%76

يلاحظ من جدول 2 أن المشاركين متفقون بنسب كبيرة حول العبارات المستخلصة من الجولة الأولى. ولو قسمنا النسب الواردة في جدول 2 تنازليا عشريا، ووضعنا جانبا المحاور الثلاثة لغرض التحليل، أصبح لدينا عبارات تقع في المدى العشري الأعلى (90-100)، يليه المدى العشري المتوسط (80-89)، ثم يليه المدى الأخير (70-79).

1. بخصوص المدى العشري الأعلى، فقد كانت ثلاث عبارات. وكانت أعلى نسبة للعبارة المتعلقة بالجانب الإعلامي؛ أي أن المشاركين يرون ضعف الجانب التسويقي لبدائل تمويل البحث العلمي خارج الجامعة، وضعف الجانب التوعوي بدورها. ولا شك أن التوعية والإعلام بوجود تلك البدائل وظروفها هي الخطوة الأولى نحو تحفيز عضو هيئة التدريس لمحاولة التقدم لتلك الجهات بطلب دعم للأبحاث. ثم أتى بعد ذلك العبارة المرتبطة بأماكن توزع بدائل التمويل خارج الجامعة. ولأن معظمها متواجدة في أوروبا الغربية وأمريكا الشمالية، فلا غرابة أن تأتي مسألة اللغة المستخدمة في تلك الجهات في الترتيب الذي يلي. فلكون معظمها ناطق بغير العربية (وخصوصا تلك الموجودة في دول ناطقة بغير العربية، وهي البدائل الأغلب)، فإن هذا شكل عائقا آخر أمام أعضاء هيئة التدريس للإقبال على تلك البدائل. ولو وضعنا بعين الاعتبار أن

الكليات الإنسانية والاجتماعية تستخدم العربية لغة تدريس وبحث علمي (80% من الأبحاث التي يتقدم بها عضو هيئة التدريس للترقية باللغة العربية و20% بلغة أجنبية عالمية). وعلى أن معامل الارتباط بين الأمرين مطرد اطرادا سلبيا متوسطا (r = 0.35, p = 0.03)، إلا أنه وفي سياق متصل بهذه النقطة، أشارت دراسة أجراها القحطاني والشايع (2009) إلى أن دافعية القراءة باللغة الإنجليزية مرتبطة بالإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت. وكانت آخر عبارتين في هذا المدى تتناولان الثقة، وإقحام الجامعة نفسها في الإجراءات بين الجهة المانحة وعضو هيئة التدريس طالب الدعم. ففي حين يرى المشاركون أن واقع العلاقة بين الجهات المانحة من خارج جامعة الكويت يقوم الثقة بينهما (الفريح و الشايجي، 2005)، فإن تدخلات الإدارة الجامعية في الكويت بصورة أو بأخرى يمثل عائقا أمام الباحث والجهة المانحة. وبالفعل فقد كان معامل الارتباط بين العبارتين مطرد اطرادا سلبيا (r = 0.70, p = 0.02).

2. وفي المدى المتوسط (80-89) تمحورت أعلى العبارات حول طبيعة تلك البدائل من جهة سهولة التواصل معها وتنوعها على قلتها؛ على أن ذلك تزامن مع ضعف دور الجامعة في تفعيل دور بدائل التمويل من خلال وجود اتفاقيات تسهل مهمة الباحث حين التقدم بطلب تمويل بحثه (علما بأن تلك الجهات الداعمة مرتبطة بجهات أخرى غير الجامعة!). ثم أتى بعد ذلك عبارتان تشيران إلى أن بدائل التمويل داخل الكويت هي أكثرها جهات وقفية؛ وهو أمر من مفاخر الحضارة الإسلامية لكنه لا ينفي ضرورة أن يكون البحث جامعا بين مفهوم الدعم المجتمعي والمغزى الإنتاجي بمعنى أن له مردودا ماديا يسمح باستمرار الطلب عليه (الربيعي، 2011). وجاءت العبارة الأخيرة لتعكس أن الإجراءات المتبعة في الحصول على التمويل ليست بالضرورة سهلة ضمن تلك الجهات البديلة لدعم البحث العلمي خارج الجامعة، على أن المشاركين كانوا أكثر إيجابية تجاه سهولة التواصل مع تلك الجهات. فسهولة التواصل لا يتضمن تنازلا عن سلامة الإجراءات المتبعة.

3. وفي المدى العشري المتوسط (75-79) جاءت عبارات متنوعة يبدو من ظاهرها أنه لا يوجد رابط موضوعي بينها. وكانت أعلى عبارتين هما تلك المتعلقتين بحرية اختيار موضوعات البحث قيد الدعم، ودور العلاقات الشخصية في التأثير على القرار بالحصول على الدعم من عدمه؛ وقد أتى لاحقا قضية التحويلات المالية بالعملة الأجنبية. ولا شك أن الحرية في اختيار الموضوعات؛ وبما أنه لم يكن محل اتفاق كبير، يدل أن مشكلات الحرية البحثية ليست فقط محصورة بالجامعة. إلا أن الأمر يظل إيجابيا في أن العلاقات الشخصية دورها ليس متضخما في تلك البدائل.

4. اقترح بعض المشاركين في الجولة الثانية تنقيحات لبعض العبارات. وبدراسة

الملاحظات الواردة، وجد أنها تمحورت حول الآتي:

أولا: تقسيم العبارة التي نصت على أن الجامعة ليس لها اتفاقيات ثقافية تسهل عمل الباحثين إلى أربع عبارات: (أ) الجامعة ليس لها اتفاقيات ثقافية تسهل عمل الباحثين؛ و (ب) اتفاقيات الجامعة الثقافية ليست واضحة المعالم بخصوص تمويل البحث العلمي؛ و (ج) اتفاقيات الجامعة الثقافية غير مفعلة؛ و (د) تستحوذ الكليات العلمية على النصيب الأوفر من الاستفادة من اتفاقيات الجامعة الثقافية.

ثانيا: تقسم العبارة التي نصت على أن العلاقات الشخصية قد تعلب دورا في الحصول على دعم للبحث المقدم إلى عبارتين: (أ) العلاقات الشخصية قد تعلب دورا في الحصول على دعم للبحث المقدم إلى جهات داخل الكويت؛ و (ب) العلاقات الشخصية قد تعلب دورا في الحصول على دعم للبحث المقدم إلى جهات خارج الكويت.

ثالثا: إضافة عبارة تتعلق بعدم كفاية الدعم المقدم للبحوث الاجتماعية والإنسانية.

الهدف الثالث

تمحور الهدف الثالث للدراسة حول تعرف مدى التوافق بين تصورات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والاجتماعية والذين تقدموا بطلب لتمويل أبحاثهم لواقع بدائل تمويل البحث العلمي من خارج الجامعة، ولماهية تلك البدائل وللعوائق ذات الصلة. والعبارات الواردة في الجولتين هي تلك التي عدلت أو أبقيت كما من الجولة الثانية. وتضمن تحقيق هذا الهدف الجولتين الثالثة والرابعة؛ ولقد كانت الجولات ستسمر لو كانت هناك فروقات واضحة بين نسب التوافق في الجولتين.

جدول رقم (3) مدى التوافق بين المشاركين في الجولتين الثالثة والرابعة

العبارة	الجولة الثالثة	الجولة الرابعة
أ. واقع تمويل البحث العلمي من خارج الجامعة		
1. ثقة في التعامل المالي	%91	%91
2. سهولة التواصل مع جهات التمويل في حال بدء التواصل	%89	%91
3. الإجراءات أكثر سلاسة	%79	%84
4. جهات التمويل قليلة لكن فيها تنوع	%88	%85
5. الحرية النسبية في اختيار الموضوعات البحثية	%82	%80
ب. بدائل تمويل البحث العلمي من خارج الجامعة		
1. أكثر بدائل التمويل من داخل الكويت هي وقفية في صيغتها	%86	%88
2. بدائل التمويل من خارج الكويت هي جهات مرتبطة باتفاقيات مع جهات داخل الكويت غير الجامعة	%88	%89

3. يتركز معظم جهات التمويل المعروفة خارج دولة الكويت في أوروبا وأمريكا الشمالية	%93	%91
ج. العوائق ذات الصلة ببدائل تمويل البحث العلمي من خارج الجامعة		
1. إقحام الجامعة تدريجيا نفسها بين الباحث وبين جهات التمويل	%90	%92
2. ضعف الجانب الإعلامي بخصوص معرفة بدائل التمويل	%95	%96
3. صعوبة استخدام اللغة الأجنبية بسبب أن معظم بدائل التمويل من دول ناطقة بغير العربية	%92	%92
4. الجامعة ليس لها اتفاقيات ثقافية تسهل عمل الباحثين	%89	%91
5. اتفاقيات الجامعة الثقافية ليست واضحة المعالم بخصوص تمويل البحث العلمي	%90	%89
6. اتفاقيات الجامعة الثقافية غير مفعلة	%95	%96
7. تستحوذ الكليات المعملية على النصيب الأوفر من الاستفادة من اتفاقيات الجامعة الثقافية	%94	%94
8. العلاقات الشخصية قد تعلب دورا في الحصول على دعم للبحث المقدم إلى جهات داخل الكويت	%90	%87
9. العلاقات الشخصية قد تعلب دورا في الحصول على دعم للبحث المقدم إلى جهات خارج الكويت	%80	%79
10. عدم كفاية الدعم المقدم للبحوث الاجتماعية والإنسانية	%93	%92
11. استخدام العملة الأجنبية في التحويلات المالية مما قد يسبب فروقات في الصرف المالي	%75	%77

بدراسة النتائج الواردة في جدول 3، يمكن استخلاص الآتي:

1. لم يكن هناك تباين كبير في مستويات التوافق بين آراء المشاركين في الجولتين الثالثة والرابعة. لذا، جرى التوقف عند الجولة الرابعة.

2. بخصوص واقع التمويل البحث العلمي خارج الجامعة، فقد كان أهم ملمح هو الثقة في التعاملات المالية؛ ولعل السبب في ارتياحهم من هذا الأمر يعود فيما يمر به، أو يعانيه، أعضاء هيئة التدريس من إجراءات مالية في جامعة الكويت حين الدفع لهم ضمن مخصصات البحث المدعوم داخل الجامعة (الفريح و الشايجي، 2005). ولعله أيضا سهولة التواصل مع تلك البدائل دعمت ذلك الواقع. ويلاحظ كذلك أن أقل العبارات كانت حول الحرية المتاحة لاختيار الموضوعات البحثية، وهذا أمر ليس بمستغرب باعتبار أن الجهات الداعمة يخضع الدعم الأبحاث واختيارها لاعتبارات كثيرة، ليست بالضرورة كلها موضوعية وعلمية بصورة مطلقة.

3. كان المشاركون يرون أن أكثر بدائل التمويل، أو لعلها تلك المعروفة لديهم، تقع في قارتي أوروبا وأمريكا الشمالية؛ وهذا بالفعل واقع الاتفاقيات التي ترتبط بها معظم المؤسسات في الكويت، ومنها جامعة الكويت. وهذا الأمر يبدو أنه قد حجّر واسعا باعتبار أن البحث العلمي ودعمه لم يعد مقصورا في تلك القارتين (Vincent-

Lancrin, 2009). والأمر الآخر هو اقتصار مفهوم دعم البحث بالنسبة للبدائل المحلية على جانب المسئولية الاجتماعية للمؤسسات (ومن صوره الوقف) قد يجعل تمويل البحث العلمي مع مرور الوقت عبئا أكثر من كونه عملا إنتاجيا يسهم في النقلات النوعية للمجتمع. يضاف إلى لذلك، أن قصور دور الجامعة في عقد الاتفاقيات ذات الصبغة الجادة وانتقال الأمر إلى مؤسسات خارج الجامعة قد يسهم بتضاؤل دور الجامعة لأن تكون حاضنة للباحثين فيها.

4. كانت العوائق هي الأكثر بروزا من بين موضوعات بدائل تمويل البحث العلمي في الكليات الإنسانية والاجتماعية بجامعة الكويت بحسب إفادات المشاركين في الدراسة. وقد كان ضعف الجانب الإعلامي بخصوص بدائل التمويل هو العائق الأوضح؛ ولا يقصد بالجانب الإعلامي في أي موضوع مجرد الإعلان عن وجوده، بل بحيثياته (Maringe & Gibbs, 2008). ولذلك فليس بمستغرب أن يرى المشاركون عائقا آخر بالدرجة ذاتها وهو أن اتفاقيات الجامعة الثقافية غير مفعلة، ثم تلا ذلك استحواذ الكليات العلمية على النصيب الأوفر من تلك الاتفاقيات؛ ولذلك لم يكن من المستغرب أن تأتي أيضا العبارة التي تشير إلى أن الدعم المقدم للبحوث الاجتماعية والإنسانية ليس كافيا. ولعل ضعف الإقبال على تلك البدائل مرده كذلك إلى أن معظم جهات التمويل تقع في دول ناطقة بغير العربية مما شكل عائقا أمام أولئك غير المتقنين للغات الأجنبية. ثم أتى بعد ذلك العبارة التي تشير إلى أن الجامعة تقحم نفسها بشكل قد يعيق قناة التمويل بين الباحث والجهة الممولة.

5. كان ملفتا للنظر أن العلاقات الشخصية في جهات التمويل من داخل الكويت لها أثر أكبر من تلك التي تقع خارج الكويت. وإذا علمنا أن معظم بدائل التمويل داخل الكويت جهات يغلب عليها الطابع البيروقراطي بصوره السلبية، فقد يكون طبيعة تلك المؤسسات وطبيعة المجتمع الكويتي لها أثر ما في هذا الأمر (للتوسع انظر، الريس والفضلي، 2004).

6. كانت فروقات الصرف هي الأقل من بين كل تلك العوائق، بما قد يدل دلالة واضحة على أن أعضاء هيئة التدريس ليس لديهم مشكلة في التضحية بشيء ما مقابل الحصول على دعم لبحوثهم.

الخاتمة والتوصيات

لقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع بدائل تمويل البحث العلمي للكليات الإنسانية والاجتماعية خارج جامعة الكويت وماهية تلك البدائل، وما قد يعترضها من عوائق. وقد استخدمت الدراسة أسلوب دلفاي باعتباره أسلوبا يتماشى مع أهداف الدراسة من خلال البحث عمن يمكن أن يكون خبيرا في موضوع الدراسة ويثريها بالبيانات. وفي ضوء النسب المئوية للاتفاق بين المشاركين، فقد خرجت الدراسة بأن واقع تلك البدائل ليس بالضرورة مثاليا، على أن أهم ملامحه هو الثقة

المتبادلة بين الباحث (عضو هيئة التدريس) وبين الجهة الداعمة؛ وأن معظم بدائل التمويل داخل الكويت وقفية وأما تلك التي خارج الكويت فمحصورة في أوروبا وأمريكا الشمالية. وأما العوائق فقد كانت في حقيقتها عوائق إما (أ) مؤسسية نابعة من جامعة الكويت نفسها إما بضعف الشراكة مع جهات داعمة للبحث العلمي في الإنسانية والاجتماعية أو ضعف تفعيل الشراكات إن وجدت؛ أو (ب) عوائق شخصية والمتمثلة في ضعف الإلمام باللغات الأجنبية (مع أن معظم بدائل التمويل موجودة في ناطقة بغير العربية)؛ أو (ج) عوائق فنية تمثلت في ضعف الجانب الإعلامي للتبصير ببدائل التمويل تلك، وفروقات الصرف في التحويلات المالية للجهات خارج الكويت. ويجدر بالذكر أن العلاقات الشخصية كان وجودها أكثر وضوحا بحسب تصورات المشاركين في التواصل مع بدائل التمويل داخل الكويت منه في خارجها.

وتتفق هذه النتائج إجمالا مع الدارسات السابقة من حيث الواقع والماهية العوائق (الأحمد، 2003؛ خينش، 2010؛ عبدالله، 2012؛ محسن، 2012؛ المقادمة، 2012؛ Matthews, 2012; Vincent-Lancrin, 2009)؛ ولعل السبب في تقارب النتائج المتحصل عليها حاليا مع نماذج الدراسات السابقة الواردة في ثنايا الدراسة الحالية هو أن تغير النظرة نحو تمويل البحث العلمي تأخذ وقتا لأنها تابعة لتغير السياسات والاستراتيجيات التي تحكم تنفيذ تلك السياسات (Tokas, 2011). وإذا ما سلمنا بأن الجامعة يتوجب عليها الاهتمام بصورة أكثر وأكثف بدعم البحث العلمي في الكليات الإنسانية والاجتماعية ، فإنه، وفي ضوء النتائج المتحصل عليها في الدراسة الحالية، يمكن الخروج ببعض التوصيات الإجرائية التي من شأنها أن تسهم في تفعيل تمويل البحث العلمي في الكليات الإنسانية والاجتماعية خارج جامعة الكويت:

1. ضرورة وجود توعية إعلامية فعالة تستهدف توعية أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والاجتماعية بأهمية الأبحاث الممولة وبإمكانية تنويع بدائل تمويل البحث العلمي خارج الجامعة. والمقترح الإجرائي بخصوص تلك التوعية الإعلامية هو تكثيف توزيع الملصقات الإعلانية الكبيرة (البوسترات) في أروقة الجامعة كما هو الملاحظ في الجامعات الغربية من كثافة استخدام الملصقات للإعلام عن أنشطة مماثلة، بحيث تصبح على مرأى أعضاء هيئة التدريس وتستوقفهم لقراءتها والتمعن فيها.

2. أهمية التوزع الجغرافي لبدائل تمويل البحث العلمي. والمقترح الإجرائي بهذا الخصوص البحث هو عقد مذكرات تفاهم واضحة المعالم فيما يخص التعاون في تمويل الأبحاث، وليست مجرد خطوط عامة لا يستفيد منها أعضاء هيئة بصورة فعالة؛ ومن تلك المعالم المهمة هو تحديد قنوات الاتصال وآلية الدفع وحجم التمويل ورفع التقارير. وفي هذا الخصوص، يتوجب أيضا استحداث مكاتب للترجمة في كل كلية، مهمتها التسهيل على أعضاء هيئة التدريس باعتبار أن اللغة في هذا الجانب وسيلة وليست هدفا.

3. مراعاة أن تعيد جامعة الكويت النظر في سياسات الحصول على تمويل البحث العلمي خارج الجامعة، وتحديدا في الكليات الإنسانية والاجتماعية، بحيث يكون مبنيا على آليات أكثر تحفيزا وأقل إعاقة، مبناها على تعزيز الثقة بالباحثين في مجالات البحث الإنساني والاجتماعي من حيث قدرتهم على إحداث نقلات نوعية في المجتمع.

المراجع

– الأحمد، عدنان (2003). بدائل لتمويل التعليم العالي ورفع كفايته. المجلة العربية للتربية، 23، 29-60.

– البرغوثي، عماد و أبو سمرة، محمود (2007). مشكلات البحث العلمي في العالم العربي. مجلة الجامعة الإسلامية في غزة (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 15، 1133-1155.

– جامعة الكويت (2011). التقرير السنوي لإدارة الأبحاث. الكويت: جامعة الكويت.

– جلال، أحمد و كنعان، طاهر (محرران) (2012). تمويل التعليم العالي في البلدان العربية: تقويم ومقاربات. قطر: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

– حجي، أحمد (2012). التعليم العالي والجامعي المقارن حول العالم. مصر: عالم الكتب.

– خينش، دليلة (2010). تمويل التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر. فكر وإبداع، 59، 213-237.

– الربيعي، إسماعيل (2011). التنمية المستدامة: الشراكة من أجل المستقبل. التعاون، 74، 126-143.

– الرميح، فاطمة (2008). تمويل البحث العلمي وسبل تنميته في جامعة الكويت في ضوء خبرات بعض الدول. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا، مصر.

– الريس، طارق و الفضلي، صباح (2004). الوساطة بين الالتزام الاجتماعي والخلل الإداري في الأجهزة الحكومية. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، 30، 75-114.

– الظاهر، نعيم (2013). إدارة التعليم العالي. الأردن: عالم الكتب الحديث.

– عبد الله، محمد (2012). البحث المؤسسي- مدخل لتطوير مؤسسات التعليم الجامعي. مجلة كلية التربية- جامعة الإسكندرية، 22، 293-456.

– عكاشة، سعد الدين (2000). تمويل البحث العلمي في الوطن العربي وسبل تنميته. في المنظمة العربية للتربية والثقافة العلوم (محررون)، التعليم العالي والبحث العلمي- لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين (31-62). تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة العلوم.

– العوهلي، محمد (2008، فبراير). دور وزارة التعليم العالي في دعم البحث العلمي في الجامعات: حاليا ومستقبليا. ورقة علمية مقدمة في المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم

والبحث العلمي في الدول العربية، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، المملكة العربية السعودية.

– الغنبوصي، سالم (2009). معايير ترشيح القادة التربويين لبرامج التأهيل الإداري والإشرافي في سلطنة عمان باستخدام أسلوب دلفاي. مجلة العلوم التربوية- جامعة القاهرة، 17، 199-229.

– الفريح، سعاد و الشايجي، عبد الرزاق (2005). المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بالكليات النظرية بجامعة الكويت في المشروعات الممولة للبحث العلمي. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، 119، 11-67.

– القحطاني، عبد المحسن عايض و الشايع، شايع (2009). الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي وعلاقته بدافعية القراءة باللغة الإنجليزية: دراسة ميدانية على كلية التربية بجامعة الكويت. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 2، 187-212.

– محسن، منهتى (2012). الصعوبات التي تواجه البحث العلمي في جامعة بغداد من وجهة نظر التدريسيين. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 32، 257-283.

– المركز العربي للبحوث التربوية (2012). اقتصاديات التعليم. الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية.

– المقادمة، يسرى (2012). البحث العلمي في جامعات فلسطين: رؤية مستقبلية في ضوء الخبرة الإسرائيلية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

– اليسير، العربي (2008، فبراير). واقع التعليم العالي والبحث العلمي في الدول العربية. ورقة علمية مقدمة في المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، المملكة العربية السعودية.

–Gall, M., Gall, J., & Borg, W. (2003). Educational research: An introduction, (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

–Hasson, F., Keeney, S., & McKenna, H. (2000). Research guidelines for the Delphi survey technique. Journal of Advanced Nursing, 32, 1008-1015.

–Keeney, S., McKenna, H., & Hasson, F. (2011). The Delphi technique in nursing and health research. UK: Wiley-Blackwell.

–Maringe, F., & Gibbs, P. (2008). Marketing higher education: Theory and practice. England: Open University Press.

–Matthews, C. (2012). Federal support for academic research. Washington, DC: Congressional Research Service.

–Sullivan, A., Mackie, C., Massy, W., & Sinha, E. (Eds.) (2012). Improving measurement of productivity in higher education. Washington, DC: National Academic Press.

–Tokas, S. (2011, January). Nature, changing perspectives and financing higher education. A paper presented at Globalization of Higher Education: Challenges and

Opportunities," Delhi School of Professional Studies and Research, New Delhi.

–Vincent-Lancrin, S. (2009). What is changing in academic research? Trends and prospects. In Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (ed.), Higher education to 2030 (Vol. 2, pp. 145-178). Paris: OECD: Centre for Educational Research and Innovation.

–Ziglio, E. (1996). The Delphi method and its contribution to decision making. In Adler, M., & Ziglio, E. (Eds.), Gazing into the oracle: The Delphi method and its application to social policy and public health (pp. 3-33). Bristol, PA: Jessica Kingsley Publisher, Ltd.

مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

ملخص

استهدفت الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وقد تكونت عينة الدراسة من (150) تلميذاً وتلميذة، وتم استخدام أداتين علميتين: مقياس مهارات ما وراء المعرفة الذي صممه الباحثان، ومقياس القدرة على حل المشكلات الذي أعده نزيه حمدي. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين مهارات ما وراء المعرفة بشكل عام وفي أبعادها الثلاث (التخطيط، المراقبة، والتقويم) وحل المشكلات، في حين لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مهارات ما وراء المعرفة بشكل عام وفي الأبعاد الثلاثة المشار إليها.

د. نبيل بحري

أ.علي فارس

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة الجزائر 2
الجزائر

Abstract

The present study aims to identify the nature of the relationship that exists between metacognition at his different dimensions and the problem solving. The study sample consisted of (150) students of both sexes from the high school level. Two scales were used, the first one, which was developed by the researchers was the measurement of metacognition, while the second, designed by Nazih Hamdi (1997), consisted on the measuring of problem solving. The obtained results were as follows:

1-There is a correlation between Planning skill, and problem-solving ability.

2-There is a correlation between Controlling skill, and problem-solving ability.

3-There is a correlation between Evaluating skill, and problem-solving ability.

4-There is a correlation between the metacogntion skills, and problem-solving ability.

5-There is no differences between male and female in metacogntion skills for high school students.

مقدمة

يُشكل التفكير أحد الأنشطة العقلية التي يتفرد بها الجنس البشري عن باقي المخلوقات، والتي ما فتئ يمارسها منذ استخلافه على هذه الأرض، فنحن ندخل في هذا النشاط منذ اللحظة التي نستيقظ فيها صباحا، إذ نفكر فيما نتناوله أو نرتديه، ونفكر لتقرير ما سنقوم به وكيف سنفعله، وما هي النتائج التي ستترتب عن هذا العمل في حالتي النجاح أو الإخفاق، بمعنى أكثر وضوحا إنه النشاط الذي نمنح من خلاله المعاني للأشياء والحياة ككل. إن أهمية التفكير ومهاراته في تسهيل وتحسين نوعية

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر2014.

الحياة للأفراد والجماعات دفع الكثير من الباحثين وحتى المؤسسات إلى الاهتمام به محاولين فهمه، من خلال تحديد عناصره وفهم آلياته، بقصد صناعته في فيما بعد. وبالفعل ونتيجة لما توصلت إليه الأبحاث في هذا الشأن فقد وجهت الجهود التربوية لمختلف المنظومات التربوية في العالم وفي كل المراحل التعليمية نحو هدف واحد وهو إكساب التلاميذ مهارات التفكير الأساسية، وتعليمهم كيفيات التفكير في المعرفة، وهذا بعد تعليمهم تطبيقها في مختلف المواقف الحياتية كي يصبح للتعلم معنى. وهو ما يفسر إعادة النظر المتواصلة للكيفية التي ينبغي أن يقارب وفقها النشاط التعليمي. وفي ضوء ذلك ازداد الاهتمام العالمي بموضوع التفكير من قبل العاملين والباحثين في الحقل التربوي في النصف الثاني من القرن العشرين، وقد اتضح ذلك من خلال الأبحاث والدراسات وبرامج التدريب التي عمدت إلى البحث عن كيفيات تحسين القدرة على التفكير بمختلف أشكاله. ويُعتبر مفهوم ما وراء المعرفة من أهم المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس التربوي، والذي ظهرت بداياته على يد فلافل Flavell (1976) إبان السبعينات من القرن الماضي، مشيراً إلى أنَّ ما وراء المعرفة تعني التفكير في عملية التفكير، وبالتالي فهي تعود إلى قدرة عقلية عالية تتدخل في عملية التعلم من حيث إيجاد خطة تعلم، واستخدام مهارات واستراتيجيات مناسبة لحل المشكلات، وقد أظهرت الدراسات أنَّ مهارات ما وراء المعرفة مهمة في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي للمتعلمين، فهي تساعدهم على التمييز الفعّال بين المعلومات التي يعرفونها والتي لا يعرفونها. وعلى هذا الأساس جاءت الدراسة لفحص طبيعة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

1- إشكالية الدراسة:

إنَّ تعقد الحياة المعاصرة جعلت المجتمعات في حاجة ماسة إلى البحث عن الأفراد المبدعين ورعايتهم وتوفير الفرص الملائمة لهم، كي يتسنى لها مواكبة التقدم الكبير في العلم والتكنولوجيا، لذا أصبحت التربية موضع تساؤل بشأن قيامها بدورها في إعداد المواطن الذي يمتلك ليس المعرفة بل ما وراء المعرفة، والقادر ليس فقط على التفكير بل التفكير في التفكير أو ما وراء التفكير، حيث يتطلب هدف التربية نوعية جيدة من التعليم من خلال تطوير شامل للعملية التعليمية-التعلمية، والإتيان بأحدث المقاربات، الأمر الذي يستدعي إعداد معلم قادر على مساعدة المتعلمين على اختيار أنسب الإستراتيجيات التي يُمكن أن يستخدموها أثناء عملية التعلم، حيث يتعلمون بالطريقة التي تُناسب تفكيرهم مما يزيد في تنمية القدرة لديهم على إدراك كيف يُفكرون، وكيف يتوصلون إلى حل المشكلات التي تواجههم، وبالتالي تحسين مستوى التحصيل الدراسي لديهم. (وليم عبيد، 2000).

ويُعد مفهوم ما وراء المعرفة Metacognition من المفاهيم الحديثة التي دخلت حديثاً إلى مباحث علم النفس المعرفي، وعلم النفس التربوي، ويكاد Flavell (1976)

يكون أول من استخدم هذا المفهوم في نهاية السبعينيات من القرن الماضي، والذي اشتقه من خلال البحث حول عمليات الذاكرة، فقد لاحظ فلافل أنَّ التلاميذ الذين يُعانون من صعوبات التعلم لا يكونون غالباً على وعي تام بما ينبغي عليهم تعلمه، ويتصرفون من دون وعي للاستراتيجيات والمهارات والأساليب المعرفية التي يجب إتباعها في عمليات التعلم.

وبهذا المنظور يتضمن ما وراء المعرفة مكونين أساسيين هما استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومهارات ما وراء المعرفة، يستخدمها المتعلم في عملية التعلم، وفي هذا تناول العديد من الباحثين هذا المفهوم نظراً لأهميته الكبيرة في ميدان التعليم والتعلم، وقد تحدث Sternberg (1988) عن المكونات الأسمى بأنَّها عمليات الضبط العليا التي تُستعمل في التخطيط والمراقبة والتقويم لأداء الطالب أو نشاطاته العقلية في أثناء قيامه بمهمة معينة، وهي تُقابل ما أطلق عليه Flavell والباحثين مهارات ما وراء المعرفة. (جروان، 1999).

وفي هذا قدم كل من Tobias & Everson (2000) بعد سنوات من الدراسة أنموذجاً هرمياً يفسر مهارات ما وراء المعرفة Metacognition Skills، حيث توصلا إلى نتيجة مفادها أنَّ ما وراء المعرفة نشاط مركب من المهارات التي تشير إلى معرفة المعرفة والتحكم فيها، والتخطيط للتعلم من خلال اختيار الاستراتيجيات المناسبة، ومراقبة العمليات المعرفية، وتقويم هذه العمليات.

وقد تناولت العديد من الدراسات مهارات ما وراء المعرفة من خلال بحث الأثر أو العلاقة بين مختلف المتغيرات التي تزيد في تحسين ظاهرة التعلم لدى المتعلمين كالتحصيل الدراسي، والقدرة على التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، والدافعية للتعلم. فتدريب المتعلمين على استخدام مهارات ما وراء المعرفة يؤدي إلى تجنبهم بعض المشكلات الدراسية وصعوبات التعلم ذات الطبيعة المعرفية، والناتجة عن سوء الفهم والتخطيط والمراقبة والتقويم، وبالتالي يزيد من تنمية القدرات العقلية العليا لديهم، وهذا ما تُؤكده بعض الدراسات التي أجريت في الجزائر، منها ما أثبتته دراسة عبد الله قلي (2009) التي انتهت إلى فعالية تدريب طلاب المدرسة العليا للأساتذة على إستراتيجية الوعي بالعمليات المعرفية.

وفي هذا يُشير Sarver (2006) إلى أنَّ مهارات ما وراء المعرفة تتضمن عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم التي من خلالها يستطيع المتعلم ضبط معارفه بطريقة غير مألوفة من خلال تنمية قدرته على حل المشكلات، كما تسمح مهارات ما وراء المعرفة بالتعلم الذاتي من منطلق أنَّها تساعد المتعلمين على الإدراك الذاتي لتفكيرهم.

وقد اهتمت بعض الدراسات بدراسة متغير الجنس في مهارات ما وراء المعرفة، حيث انقسمت بين مؤيد ومعارض، ففي الوقت الذي أشارت فيه بعض الدراسات إلى

وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في مهارات ما وراء المعرفة كدراسة (1998) Parker، أبو عليا والوهر (2000)، Anderson (2003)، شقير (2005)، دراسة السباتين (2006)، Theodosion & Al (2008) ، Kocak & Boyaci (2010) ، محمد عبد الفتاح شاهين وعادل عطية ريان (2011)، أشارت دراسات أخرى إلى أنَّه لم يكن هناك فروق تعزى لمتغير الجنس، كدراسة الشريدة (2004)، المطيري (2005)، بن بريكة (2007)، العلوان والعزو (2007)، Zulkiply (2007)، غسان إخضير (2009)، الجراح وعبيدات (2011)، الحموري وأبو مخ (2011)، وآخرون (2012)، بن ساسي (2012).

ويُعد استخدام حل المشكلات في المناهج والبرامج الدراسية -في المقام الأول- بمثابة تدريب عملي وإعداد عقلي للمتعلمين على كيفية مواجهة مشكلات الحياة، فهي تُثير كوامن التفكير وتزيد من نشاط العقل، حيث يُواجه الفرد عدداً كبيراً من المشكلات في حياته اليومية بحيث يتحتم عليه تكوين خططاً محددة لاستجاباته، واختيار الاستجابات الملائمة مع فحص الاستجابات الضرورية لحل هذه المشكلة. فقد أصبح موضوع حل المشكلات يُشكل مطلباً أساسياً في عملية التعلم من خلال تطبيق المتعلم لمبادئ علمية ومفاهيم ونظريات تساهم في حل المشكلات، حيث يتعلم التلاميذ حل المشكلات ليصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم. (الزغول والزغول، 2003).

وفي نفس السياق، يُشير Sternberg أنَّ حل المشكلات عبارة عن: "عملية يسعى الفرد من خلالها إلى تخطي العوائق التي تواجهه وتحول بينه وبين الوصول إلى الهدف الذي يسعى إلى بلوغه". فحل المشكلات إذن هي عملية فكرية معقدة تتطلب التحكم في مهارات التفكير العليا، المرتبطة بوضع وتجريب الاستراتيجيات الفكرية المختلفة. (جراون، 2002).

وفي هذا يقول Swartz & Perkins: "ينبغي على الواحد البحث الصارم عن البدائل الممكنة بدل الاكتفاء بأول بديل يتبادر إلى الذهن، كما ينبغي عليه أن يختبر الأسلوب الذي وصف به المشكلة لنفسه: هل يمكن فهم المشكلة بأسلوب آخر، أيكون عملي وضع الحلول موضع التجريب وهي غامضة ودون أن تخضع لغربال النقد". (نبيل بحري، 2007، ص 70).

ولا شك أنَّ مهارات ما وراء المعرفة تعمل على رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، حيث تزيد من قدرة التلميذ على التفكير الإبداعي وحل المشكلات التي تعترضه سواء كان ذلك في حجرة الدراسة أو في مجالات حياته اليومية، وفي هذا يقول Anderson : "إنَّ الفهم والتحكم في عملية التعلم يعد إحدى المهارات الضرورية، فلا يمكن للمعلمين مساعدة التلاميذ على اكتسابها إلا من خلال تشجيعهم على استخدام مهارات ما وراء المعرفة في حجرة الدراسة". (صحراوي، 2011، ص 43).

وعلاوة على ذلك، تؤكد بعض الدراسات التي أجريت على التلاميذ في المرحلة الثانوية على أهمية استخدام مهارات ما وراء المعرفة كإستراتيجية للتعليم والتعلم في المؤسسات التربوية قصد زيادة مستوى التحصيل الدراسي، وتنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات لديهم، حيث توصلت دراسة Hacker (2005) إلى إمكانية تحسين أداء التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض وتنمية قدراتهم من خلال استخدام مهارات ما وراء المعرفة. كما توصلت دراسة Gamma (2001) إلى نتائج تؤكد على فعالية مهارات ما وراء المعرفة في القدرة على حل المشكلات. (صحراوي، 2011).

وفي المقابل اهتمت بعض الدراسات بتناول علاقة مهارات ما وراء المعرفة بحل المشكلات، مثل دراسة Debeni & Cornoldi (1985) ، Glsser (1990)، (1998) Stilman، Mavarech (1999) الشربيني والطناوي(2006)، Appling (2001)، (2001) Erez & Peled، Oneil & Aobedi (1996) الحارون (2009) ودراسة السيد (2002)، العدل وعبد الوهاب (2003) التي بينت جميعها علاقة مهارات ما وراء المعرفة بالقدرة على حل المشكلات.

وبالنظر إلى ما سبق يلاحظ القارئ أنَّ الدراسات المشار إليها تشير إلى أنَّ هناك علاقة منطقية تكاد تكون عضوية بين مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على حل المشكلات، فحل المشكلات في حاجة إلى مهارات ما وراء المعرفة من تخطيط ومراقبة وتقويم، والعكس بالعكس، وهو بالضبط ما تحاول الدراسة الحالية الإجابة عليه، وهذا من خلال الأسئلة التالية:

1- هل توجد علاقة ارتباطية بين مهارة التخطيط والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2- هل توجد علاقة ارتباطية بين مهارة المراقبة والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية بين مهارة التقويم والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

4- هل توجد علاقة ارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

5-هل توجد فروق بين الجنسين في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2- فرضيات الدراسة:

1- توجد علاقة ارتباطية بين مهارة التخطيط والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2- توجد علاقة ارتباطية بين مهارة المراقبة والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3- توجد علاقة ارتباطية بين مهارة التقويم والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

4- توجد علاقة ارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

5-لا توجد فروق بين الجنسين في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

- طبيعة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

4- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- تناولها لإحدى الموضوعات البحثية المهمة في مجال علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي واستراتيجيات التعلم، وهو مهارات ما وراء المعرفة التي تعتبر أسلوب نموذجي في تنمية القدرات العقلية العليا لدى المتعلمين.

- تفيد في إبراز دور مهارات ما وراء المعرفة في تطوير وتنمية القدرات العقلية العليا، وخصوصاً في المرحلة الثانوية.

- تساعد نتائج الدراسة الحالية على إبراز مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات ذات الصلة الوثيقة بالمسار التعليمي والمهني والفكري للمتعلم.

- تعد ذات أهمية من الناحية التطبيقية في مجال التربية والتعليم وبناء المناهج والبرامج الدراسية.

5- تحديد مفاهيم الدراسة إجرائياً:

5-1- مهارات ما وراء المعرفة Metacognition Skills :

وهي قدرة التلميذ على وضع خطط لتحقيق أهدافه، واختيار الخطة المناسبة وتعديلها وابتكار خطط واستراتيجيات جديدة، وقدرته على مراقبة ذاته وتقييمها باستمرار قصد حل المشكلات التي تواجهه، وهي تقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس مهارات المعرفة المستخدم في الدراسة الحالية، وهي تتضمن الأبعاد التالية:

- **مهارة التخطيط Planning Skill:** وهي قدرة التلميذ على وضع الخطط والأهداف، وتبني الاستراتيجيات لحل المشكلة، والتي تقاس بالدرجة الفرعية التي يحصل عليها التلميذ في مقياس مهارات ما وراء المعرفة المستخدم في الدراسة الحالية.

- **مهارة المراقبة Controlling Skill :** وهي وعي التلميذ لما يستخدمه من استراتيجيات لحل المشكلات، وتبني البدائل لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء، والتي تقاس بالدرجة الفرعية التي يحصل عليها التلميذ في مقياس مهارات ما وراء المعرفة المستخدم في الدراسة الحالية.

- **مهارة التقويم Evaluating Skill:** وهي قدرة التلميذ على تحليل الأداء وتقويم خطوات تحقيق الهدف وفاعلية الاستراتيجيات المستخدمة، والتي تقاس بالدرجة الفرعية التي يحصل عليها التلميذ في مقياس مهارات ما وراء المعرفة المستخدم في الدراسة الحالية.

5-2-القدرة على حل المشكلات Problem Solving ability :

وهو الأسلوب أو الطريقة التي يستخدمها التلميذ لإيجاد حل لمشكلة ما، وتقاس بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس حل المشكلات المستخدم في الدراسة الحالية.

3-5- تلاميذ المرحلة الثانوية: وهم مجموعة من التلاميذ الذكور والإناث الذين تتراوح أعمارهم ما بين (18-20) سنة، والذين يدرسون في السنة الثالثة ثانوي.

6- إجراءات الدراسة الميدانية:

أولاً- منهج الدراسة:

تعد الدراسة الحالية من البحوث الوصفية الارتباطية، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي لأنه الملائم لفهم العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ثانياً-حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود أو المجالات التالية:

-الحدود البشرية: تم إجراء الدراسة الحالية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

-الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة الحالية بثانوية الكفيف أحمد وثانوية السعيد مقراني بمفتاح بالبليدة.

- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الحالية في الموسم الدراسي 2012-2013.

ثالثاً- مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة كافة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية الكفيف أحمد وثانوية السعيد مقراني بمفتاح بالبليدة، والذين يقدر عددهم بـ(722) تلميذا وتلميذة، والذين يمثلون المجتمع الإحصائي للدراسة الحالية.

رابعاً- عينة الدراسة:

بعد تعذر بل استحالة تطبيق الأسلوب العشوائي في الاختيار، وهذا للاعتبار المنهجي المرتبط بالعشوائية ذاتها، والتي تقتضي منح نفس الفرص لكل مفردات المجتمع الإحصائي حتى تختار ضمن عينة الدراسة، إذ كيف يتحقق هذا الشرط مع أكثر من (722) تلميذاً وتلميذة مسجلين بثانوية الكفيف أحمد وثانوية السعيد مقراني بمفتاح بالبليدة، فقد تكونت عينة الدراسة من (150) تلميذاً وتلميذة أبدوا رغبتهم في مشاركتهم في الدراسة من خلال الإجابة عن المقياسين المستعملين لتجميع البيانات، وعليه يمكننا القول أننا اعتمدنا الطريقة العرضية في اختيار أفراد العينة، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب الثانوية ومتغير الجنس.

الجدول رقم (01): يوضح توزيع العينة حسب الثانوية ومتغير الجنس:

الرقم	اسم الثانوية	ن= 150		المجموع	النسبة
		ذكور	إناث		
01	الشهيد الكفيف أحمد	35	45	80	%53
02	الرائد السعيد مقراني	32	38	70	%47
المجموع		67	83	150	%100
		% 45	% 55		

نلاحظ من خلال الجدول رقم (01) أنّ ما يمثل (53%) من المبحوثين من ثانوية الكفيف أحمد كحد أعلى، وبالمقابل نجد أنّ (47%) من المبحوثين من متقنة الرائد السعيد مقراني كحد أدنى. كما نلاحظ أنّ ما يمثل (55%) من المبحوثين إناثاً كحد أعلى، وبالمقابل نجد أنّ (45%) من المبحوثين ذكوراً كحد أدنى.

خامساً- أدوات الدراسة:

قام الباحثان في عملية جمع البيانات باستخدام الأدوات التالية:

1- مقياس مهارات ما وراء المعرفة:

قام الباحثان ببناء مقياس مهارات ما وراء المعرفة بإتباع جملة من الخطوات المنهجية في بناء المقاييس النفسية والتربوية من خلال تحديد الهدف من المقياس، والإطلاع على بعض المقاييس المشابهة قصد انتقاء عبارات المقياس، حيث تكون المقياس في صورته الأولية من (45) عبارة تتوزع على ثلاثة أبعاد أساسية تتمثل في مهارة التخطيط، ومهارة المراقبة، ومهارة التقويم، وكل بعد يحتوي على (15) عبارة، ويصحح المقياس عبارة وفق البدائل التالية: (5 دائماً، 4 غالباً، 3 أحياناً، 2 نادراً، 1 أبداً) إذا كانت العبارات ايجابية والعكس بالعكس، حيث تم عرض الصورة الأولية للمقياس على (10) أساتذة محكمين بكل من جامعة الجزائر2 وجامعة البليدة2 للتأكد من صلاحيتها لقياس السمة المقاسة، حيث سجلت عبارات نسبة عالية جداً من المواقفة بنسبة (80%)، غير أنه تم خذف (7) عبارات من المقياس لأنها توحي نوعاً ما بالتكرار، وللتأكد من صلاحية المقياس قام الباحثان بحساب خصائصه السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات على عينة قوامها (ن=80)، وتم حساب صدق المقياس من خلال ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس: مهارة التخطيط (0.78)، مهارة المراقبة (0.83)، مهارة التقويم (0.72)، وكذلك ارتباط كل عبارة بمجموع درجة البعد الذي

تنتمي إليه، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.20-0.56). كما تم التأكد من ثبات المقياس بطريقتين: طريقة التناسق الداخلي: حيث بلغت معامل ارتباط مهارة التخطيط (0.55)، ومهارة المراقبة (0.50)، ومهارة التقويم (0.47)، والمقياس ككل (0.70). كما تم حساب الثبات عن طريق إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره 15 يوماً، حيث بلغ معامل ارتباط مهارة التخطيط (0.83)، ومهارة المراقبة (0.78)، ومهارة التقويم (0.72)، والمقياس ككل (0.77).

2- مقياس القدرة على حل المشكلات:

قام نزيه حمدي (1997) بتطوير مقياس حل المشكلات بالاعتماد على نموذج Heppner (1978) في حل المشكلات، وقد تألف المقياس في صورته النهائية من (40) عبارة (8) عبارات لكل بعد من الأبعاد الخمسة موزعة على أبعاد المقياس كالآتي: التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التحقق من النتائج.

وتتم الاستجابة على العبارة على سلم من أربع (4) درجات حسب طريقة ليكرت. وقد تأكد حمدي (1998) من صدق المقياس باعتماد المحكمين، حيث تم عرضه على (18) محكماً من حملة الدكتوراه والماجستير في الإرشاد للحكم على مدى مناسبة كل عبارة للبعد الذي أدرجت ضمنه، حيث تم استبقاء العبارات التي كانت نسبة الاتفاق عليها 90٪ فما فوق من المحكمين.كما تم عرض المقياس على (42) طالباً من كلية التربية في الجامعة الأردنية للتأكد من وضوح العبارات من حيث الصياغة، وأخيراً عرض المقياس على (9) من المحكمين السابقين، وطلب من كل منهم أن يختار من الفقرات المخصصة لكل بعد (8) عبارات يراها مناسبة لقياس البعد، وقد تم إبقاء العبارات التي تم الاتفاق عليها من قبل (5) فأكثر من المحكمين.

كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني مناسب فكانت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.86) للدرجة الكلية، كما حسب الاتساق الداخلي للمقياس للدرجة الكلية والدرجات الفرعية على عينة من (434) طالباً، فكانت قيمة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي (0.91) وللمقاييس الفرعية : لمقياس التوجه العام (0.69) ، ولمقياس تعريف المشكلة (0.73) ، ولمقياس توليد البدائل (0.70) ، ولمقياس اتخاذ القرار (0.63) ، ولمقياس التحقق من النتائج (0.75).

وللتأكد من صلاحية المقياس في الدراسة الحالية قام الباحثان بتطبيقه على عينة شملت (80) تلميذاً وتلميذة، وتم حساب صدق المقياس من خلال ارتباط كل بعد

بالدرجة الكلية للمقياس: وقد تراوحت معاملات الارتباط بين 0.67 و0.41. وكذلك ارتباط كل عبارة بمجموع درجة البعد الذي تنتمي إليه، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.26-0.61).كما تم التأكد من ثبات المقياس بطريقتين: طريقة التناسق الداخلي: حيث بلغت معاملات ألفا بالنسبة لبعد التوجه العام (0.62)، تعريف المشكلة (0.67)، توليد البدائل (0.53)، اتخاذ القرار (0.41)، التحقق من النتائج (0.47)، والمقياس ككل (0.62). كما تم حساب الثبات عن طريق إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره 15 يوماً، حيث بلغت معامل ارتباط بعد التوجه العام (0.77)، تعريف المشكلة (0.74)، توليد البدائل (0.67)، اتخاذ القرار (0.63)، التحقق من النتائج (0.78)، والمقياس ككل (0.65) عند مستوى الدلالة (0.01). وعليه يتضح بأنّ مقياس حل المشكلات الذي أعده نزيه حمدي (1997) صالح للتطبيق لأنه يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، مما يسمح بتطبيقه في الدراسة الحالية.

سادساً- تقنيات التحليل الإحصائي:

استخدم الباحثان في تحليل بيانات الدراسة أسلوبين إحصائيين هما ارتباط بيرسون واختبار ت وقد استعانا في عملية التحليل بالرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

سابعاً- نتائج الدراسة الميدانية:

قبل عرض النتائج نشير إلى أننا حرصنا أن تتم الإجابة على المقاييس المعتمدة في الدراسة في أحسن الظروف الممكنة، كما تأكدنا من فهم أفراد العينة لتعليمة المقياس، خصوصاً ما تعلق بالهدف من عملية القياس بمعنى ضرورة أن تعكس إجابة المبحوث المطلوب في كل بند من بنود المقياس ما هي عليه الأمور في الواقع لا كما يتمنى أن تكون عليه، ولا كما يتوقع أننا ننتظره. وبعد الانتهاء من عملية التطبيق والتأكد من احترام أفراد العينة للتعليمة في شطرها المتعلق بالإجابة على كل بند من بنود المقياس، وضرورة تفادي الإجابة النمطية كاختيار الخيار الأوسط في الإجابة عن كل البنود مثلاً، قمنا بعملية التصحيح، ثم شرعنا في المعالجة الإحصائية لكافة البيانات المجمعة للتحقق من صحة فرضيات الدراسة. وعليه سنتناول فيما يلي تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بكل فرضية من فرضيات الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري الذي يُفسر متغيرات الدراسة:

7-1-عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

توجد علاقة ارتباطية بين مهارة التخطيط والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ على مقياس مهارات ما وراء المعرفة (بعد التخطيط)، وبين الدرجات التي حصلوا عليها على مقياس القدرة على حل المشكلات، حيث قدر معامل الارتباط بـ 0.26 وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، وعليه نقول أنه توجد علاقة ارتباطية بين مهارة التخطيط والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بمعنى أنه كلما استخدم التلميذ مهارة التخطيط كلما زايد ذلك من قدرته على حل المشكلات، وعليه نرفض الفرضية الصفرية.

حيث تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Debeni & Cornoldi (1985) ، و(1990) Glasser، وإستلمان Stilman (1998)، وميفاريش Mavarech (1999) و(2001) Appling، و(2001) Erez & Peled، و(1996) Oneil & Aobedi والعدل وعبد الوهاب (2003) ، كما تتفق أيضا مع دراسة الوطبان (2006) التي توصلت إلى تفوق الطلاب مرتفعي الفاعلية الذاتية على منخفضي الفاعلية الذاتية في مهارة تحديد الأهداف ووضع الخطط، حيث يمارس المتعلمون الفاعلون والنشطون في أثناء عمليات التعلم الخاصة بهم، فيكونون أكثر وعيا بالعلاقات الوظيفية بين أنماط تفكيرهم والمخرجات التعلمية، كما يقومون بعمليات التخطيط والتنظيم والدراسة الذاتية من خلال اكتساب المعرفة، فضلا على أنهم يدركون ذواتهم باعتبارهم أكفاء ومستقلين مما يسمح لهم بالقدرة على حل المشكلة المطروحة أمامهم. ويشير Singh (2009) إلى أن التعلم المنظم ذاتيا كجزء من مهارات ما وراء المعرفة يعتمد أساسا على كفاءة التلميذ الذاتية، حيث يقوم هذا الأخير بتحمل كامل مسؤوليته عن تعلمه، كما يعطيه الفرصة ليكون قادرا على وضع أهداف تعلمية واقعية والتخطيط لها، وتحقيقها في ضوء كفاءة الأداء وفاعلية الذات (Singh, 2009). إن مهارة التخطيط ترتبط بشكل أساسي بكفاءة الطالب الذاتية، حيث يقوم بوضع خطط واستراتيجيات لإنجاز أهداف محددة، ما يتطلب منه أن يكون على دراية تامة بما لديه من معلومات حول المهمة المطلوبة، وكذلك الأهداف المطلوب تحقيقها ليختار الخطط المناسبة التي تساعده على حل المشكلة أو إنجاز المهام.(Beyer, 1984)

وتساعد مهارة التخطيط على تحسين القدرة على استيعاب المهام والمهارات الأكاديمية، حيث تؤدي هذه الأخيرة بالطالب للتأمل المتزايد في خططه المعرفية الموجودة لديه لدمجها معا كي تنتج خططا جديدة يواجه بها مواقف معقدة، ما يسمح له بحل المشكلة وفقا للمكتسبات السابقة وتصوراته ومعتقداته الذاتية حول المعارف التي يمتلكها. (Adrain & Robert, 1993)

7-2- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

توجد علاقة ارتباطية بين مهارة المراقبة والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط لفحص العلاقة بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ على مقياس مهارات ما وراء المعرفة (بعد المراقبة)، وبين الدرجات التي تحصلوا عليها على مقياس القدرة على حل المشكلات، حيث قدر معامل الارتباط بـ0.32 وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، بمعنى أنه كلما زاد استخدم التلميذ لمهارة المراقبة كلما زاد ذلك من قدرته على حل المشكلات، وعليه نرفض الفرضية الصفرية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Debeni & Cornoldi (1985) ، Glsser (1990)، Stilman (1998)، Mavarech (1999) ، Appling (2001)، Erez (2001) & Peled، Oneil & Aobedi (1996) ، والعدل وعبد الوهاب (2003)، حيث بينت أغلب هذه الدراسات أن مهارة المراقبة تجعل الطالب يعيد النظر في الإستراتيجيات المختارة في حال فشلها، وذلك باستبدالها باستراتيجيات جديدة فعالة تساعد على عملية حل المشكلة من خلال تصحيح الفهم وأخطاء الأداء، حيث يقوم الطالب مرة أخرى بتنظيم المعلومات السابقة وتنظيم العمل ومتابعته بحرص شديد لتوضيح خطوات حل المشكلة. فمهارة المراقبة تعتمد بدرجة كبيرة على كفاءة الذات التي تجعل من الطالب أكثر ترويا أثناء عملية حل المشكلة، حيث تتطلب استدعاء الأفكار العقلية المسبقة للتخطيط، كونها توصف على أنها إحدى ميكانيزمات التغذية الراجعة التي تساعده على توجيه أنشطة تعلمه وفقا لمعتقداته الذاتية والشخصية وهو ما يزيد من كفاءته في التأكد من مستوى تقدمه باتجاه تحقيق الهدف كما أكد ذلك (Singh & Port, 1995).

وفي نفس السياق، يرى Everson et al (1997) أن التحكم الفعال في التعلم لا يمكن أن يتم من دون وجود مراقبة ذاتية لعمليات التنظيم الذاتي للمعرفة، حيث تساعد مهارة المراقبة المتعلم على إكسابه القدرة على إعادة النظر في الاستراتيجيات المتبناة والخطوات المتبعة لحل المشكلة المعروضة عليه، وكذا مصادر المعرفة المجمعة، حيث تزيد من قدرته على إدراك عناصر الضعف والقوة التي يقوم على أخذها في الاعتبار في عملية التعلم، وبالتالي تسمح له بفحص وتمحيص المشكلة بشكل جيد لإيجاد الحل المناسب.

7-3-عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

توجد علاقة ارتباطية بين مهارة التقويم والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط لفحص العلاقة بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ على مقياس مهارات ما وراء المعرفة (بعد التقويم)، وبين الدرجات التي حصلوا عليها على مقياس القدرة على حل المشكلات،

حيث قدرت قيمة معامل الارتباط بـ 0.49 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، بمعنى أنه كلما زاد استخدم التلميذ لمهارة التقويم كلما زادت قدرته على حل المشكلة، وعليه نرفض الفرضية الصفرية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Debeni & Cornoldi (1985) ، Glsser (1990)، Stilman (1998)، Mavarech (1999)، Appling (2001)، Erez (2001) & Peled، Oneil & Aobedi (1996) والعدل وعبد الوهاب (2003)، حيث بينت أغلب هذه الدراسات أن مهارة التقويم تجعل الطالب يحقق في مدى تحقق الأهداف المسطرة مسبقا، وفيما إذا كانت الاستراتيجيات المتبناة فعالة، وكذلك تحليل الأداء عقب حدوث عملية التعلم من خلال إمكانية الحكم على النتائج المتوصل إليها. وتعتبر مهارة التقويم عملية شاملة لمختلف عناصر الأداء التعليمي أو حل المشكلة وإنجاز المهام، حيث تمكن الطالب من رصد واستحداث التطورات والتجديدات الشاملة، كما تنمي هذه المهارة لديه الثقة بالنفس وتقدير الذات، كما تسهل عليه إدراك الفجوات في معارفه وتفكيره، وبالتالي العمل بسرعة لتقليل منها مما يسمح بحدوث تعلم مميز (Statemen, 1993).

وفي نفس السياق يرى جراون (1999) أن مهارة التقويم تشير إلى كفاءة الذات من خلال عملية التأكد من مدى تحقق الأهداف المعرفية المحددة، والحكم على كفاءة النتائج أو القدرة على حل المشكلة، والحكم أيضا على مدى مناسبة الاستراتيجيات المستخدمة لإنجاز المهمة المعرفية، وبالتالي تقويم مدى فاعلية الخطة وتنفيذها.

وبناء على ما سبق نقول أن مهارة التقويم تعد مرحلة جد هامة في إثبات الحل أو النتيجة المتوصل إليها، وذلك من خلال التحقق من الأهداف المنجزة في ضوء الاستراتيجيات المتبناة، فالطالب القادر على الحكم على ما توصل إليه من نتائج يستطيع بكل بساطة حل المشكلة المعروضة عليه سواء كان ذلك في حجرة الدراسة أو في مختلف مناحي الحياة.

7-4- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة:

توجد علاقة ارتباطية بين مهارات ما راء المعرفة والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ على مقياس مهارات ما وراء المعرفة وبين الدرجات التي حصلوا عليها على مقياس القدرة على حل المشكلات، حيث قدرت قيمة معامل الارتباط بـ (0.35) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، بمعنى أنه كلما زاد استخدم التلميذ لمهارات ما وراء المعرفة كلما كان بمقدوره حل المشكلات، وعليه نرفض الفرضية الصفرية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Debeni & Cornoldi (1985)، وجليسر Glsser (1990)، Stilman (1998)، Mavarech (1999) ، Appling (2001)، Erez & Peled (2001)، Oneil & Aobedi (1996) و العدل وعبد الوهاب (2003) التي بينت جميعها فعالية وعلاقة مهارات ما وراء المعرفة بالقدرة حل المشكلات، وفي نفس السياق انتهت دراسة Tayler (1999) إلى أن الوعي بمهارات ما وراء المعرفة يتيح الفرصة للتلاميذ لفحص مفاهيمهم الخاطئة عن التعلم، وعلى أنّ مهارات ما وراء المعرفة تساعد المتعلمين على تكوين عادات جديدة للتفكير من خلال قدرتهم على حل المشكلات، كما بينت الدراسة التي قام بها Pugalee (2001) أنه يمكن التنبؤ بمهارات ما وراء المعرفة من خلال أداء الطلاب لمهام حل المشكلات. وفي السياق ذاته يشير "باندورا" صاحب نظرية التعلم الاجتماعي أنّ التلميذ المتفوق دراسياً يزداد استخدامه لمهارات ما وراء المعرفة كلما زادت خبرات نجاحه جراء استخدامها، كاستخدام التلميذ مهارة التخطيط أثناء استذكاره للامتحانات، وذلك بتحديد طبيعة المادة الدراسية المراد مذاكرتها، وما تتطلبه من وسائل لفهمها وتحديد الخطوات الواجب إتباعها أثناء المذاكرة، وكذلك استخدامه مهارة المراقبة عندما يجد التلميذ أنّ المادة صعبة ولا تلائمها إستراتيجية معينة للمراجعة، وكذا استخدامه لمهارة التقويم من خلال تحققه من مدى تحقيقه للأهداف التي وضعها قبل مراجعته لتلك المادة، وبعد حصوله على درجات مرتفعة في الإمتحان يزداد استخدامه لتلك المهارات الثلاث في مواقف لاحقة من خلال خبراته السابقة. (الزيات (2004).

وإنّ المتمعن في أدبيات ما وراء المعرفة وحل المشكلات يجد أنّ هناك نقاط تقاطع بينهما، حيث تحكمهما علاقة تكاد تكون عضوية ووظيفية، وهذا ما انتهى إليه كل من Chwee & Timothy (2009)، حيث أكدا على أن ما وراء المعرفة يعد أهم بعد في حل المشكلات التي تحتاج إلى مهارات التخطيط والمراقبة والتقويم.

وفي نفس السياق يؤكد كل من ريسنك وجلاسير (1961) بأنّ القدرة على حل المشكلات هي أحد الجوانب الرئيسية للذكاء، أما Mayer (1999) فيرى أنّ ما وراء المعرفة هي أكثر الجوانب استخداماً في حل المشكلات من خلال رصد المعرفة بما في ذلك فهمها والتخطيط لها، ومراقبة تلك الخطط واستبدالها في حال فشل الخطط الأولى، وينتهي في الأخير إلى تقويم الحل المتوصل إليه، فما وراء المعرفة تعمل على تعزيز كفاءة المتعلمين في حل المشكلات التي تعترضهم من خلال تقييم الاستراتيجيات السليمة لحلها.(الحارون، 2008).

وفي هذا أكد جون فلافل (1976) على العلاقة المتبادلة بين ما وراء المعرفة وحل المشكلات، حيث أنّ ما وراء المعرفة تعمل على مساعدة الفرد على التحكم والتنظيم السليم لمعارفه وتصوراته ومكتسباته القبلية قصد إدماجها وتجنيدها لحل المشكلة التي تواجهه بطريقة إبداعية.

7-5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق بين الجنسين في درجات مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا باختبار الفرضية الصفرية بحساب دلالة الفروق في كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية عن طريق اختبار ت لعينتين متجانستين، وقد كانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (02): يبين دلالة الفروق بين الجنسين فيما يتعلق مهارات ما وراء المعرفة.

لجنس / البعد	الذكور ن=67		الإناث ن=83		درجة الحرية	الفروق	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري					
التخطيط	46.49	07.22	45.86	07.79	145	0.00	0.50	02.61	غ دال
المراقبة	51.29	06.44	51.08	06.34	148	0.31	0.20	02.61	غ دال
التقويم	46.13	06.75	44.42	06.49	148	0.25	01.57	02.61	غ دال
المقياس ككل	143.92	16.40	141.37	17.86	148	0.56	0.90	02.61	غ دال

نلاحظ من خلال الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مهارات ما وراء المعرفة بين الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (0.90)

وهي أقل من ت المجدولة (02.61) عند df = (148)، هذا ولم تكن قيم ت المحسوبة ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمختلف الأبعاد (مهارة التخطيط والمراقبة والتقويم)، وعليه نقبل بالفرضية الصفرية. وهذه النتائج تعد مقبولة ومنطقية ومتلائمة مع الواقع، وأكثر اتساقا مع ما سبقها من نتائج دراسات أخرى كثيرة ومتعددة. حيث تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات الشريدة (2004)، والمطيري (2005)، وبن بريكة (2007)، والعلوان والعزو (2007)، و(2007) Zulkiply، وغسان إخضير (2009)، والجراح وعبيدات (2011)، والحموري وأبو مخ (2011)، و الخوالدة وآخرون (2012)، وبن ساسي (2012) التي أكدت جميعها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير الجنس.

وتتعارض نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة عدة دراسات أخرى كدراسة (1998) Parker، والوهر (2000)، (2003) Anderson، وشقير (2005)، والسباتين (2006)، (2008) Theodosion & Al، (2010) Kocak & Boyaci ، وشاهين وريان (2011) والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير الجنس. ولعل ما قالت به الجزائري (2005) يفسر هذا الاختلاف في النتائج حيث ورد عنها أنّ معظم الباحثين يشيرون إلى أنّ الفروق بين الذكور والإناث في مهارات ما وراء المعرفة تكون واضحة بشكل كبير لدى الأطفال، وتتضاءل في المراحل العمرية اللاحقة، وكثيراً ما تنعدم هذه الفروق بين الجنسين لدى طلبة التعليم الثانوي.

الخاتمة

بعد تأكد العلاقة الطردية بين مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على حل المشكلات، يجدر بنا التعرض لبعض مقتضيات وحتى بعض تطبيقات هذه النتيجة في المجال التربوي. فالتعلم يكون أكثر فاعلية عندما يبدأ ويوجه ذاتيا، فالمتعلمين ليسوا مستقبلين للمعلومات، فهم نشيطون في إعادة تنظيم المادة المتعلمة وإعادة بناء المعرفة الموجودة بها وربطها بالمعرفة السابقة، مما يسهم في تكوين بنيات معرفية أكثر استقرارا. وأن المعرفة والحقيقة لا يمكن نقلها من شخص لآخر ولكن ما يمكن فعله هو توفير الشروط التي تسهل على الشخص أن يتعلم بنفسه عن طريق التدبر في الأشياء. إن التلاميذ في حاجة لأن يميزوا بأنفسهم بين ما يعرفونه وبين ما لا يعرفونه، ينبغي أن يدرك التلاميذ أن كثيرا مما يتعلمونه في الحاضر لا يعرفونه حق المعرفة ولكن خزنوه، فالتوجيه الذاتي لإدراك الجهل مهم. إن المتعلم يكتسب فقط المعرفة التي بحث عنها وقيمها، وأي تعلم آخر فهو سطحي انتقالي. أخيرا نقول أية معرفة تنتج، وتنظم، وتطبق، وتحلل وتستنتج وتُقوّم بالتفكير، وأن اكتساب المعرفة من غير تفكير غباوة.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

1- أحمد السباتين (2006)، دراسة مقارنة لمستوى مهارات التفكير فوق المعرفي بين الطلاب الموهوبين وأقرانهم العاديين بالمرحلة المتوسطة في مدراس مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

2-أحمد السيد (2002)، تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع (77)، مصر، ص ص 13-57.

3-أحمد فلاح العلوان وختام العزو (2007)، فعالية برنامج تدريبي لمهارات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، ع (13).

4-جبيقة محالي (2011)، علاقة مهارة حل المشكلات بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر(2).

5-حسين محمد أبو رياش وآخرون (2009)، أصول استراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيق)، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

6-خالد عبد الله أحمد الخوالدة وآخرون (2012)، درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (1)، ع (3)، الأردن.

7-خلود إكرام شوبان الجزائري (2005)، أثر مهارات ما وراء المعرفة في تدريس علم الأحياء على تحصيل طلاب الصف الأول ثانوي وتفكيرهم العلمي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة.

8- رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول (2003)، علم النفس المعرفي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

9- شيماء حمودة الحارون (2008)، كيف يعمل العقل أثناء حدوث عملية التعلم؟ نموذج عملي لمهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي، المكتبة العصرية، مصر.

10- صلاح الدين محمد علي أبو جادو ومحمد بكر نوفل (2007)، تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

11-عادل محمد العدل وصلاح شريف عبد الوهاب (2003)، القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقلياً، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (27)، الجزء 3، ص ص 171-247.

12-عبد الرحمان بن بريكة (2007)، العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة في مدينة الجزائر، أطروحة دكتوراه الدولة في علوم التربية، جامعة الجزائر.

13-عبد الله قلي (2009)، فاعلية تدريب طلاب المدرسة العليا للأساتذة على إستراتيجية الوعي بالعمليات المعرفية، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع (13)، جامعة الجزائر.2

14-عبد الله قلي (2003)، نحو نموذج عملي لتدريس العمليات المعرفية العليا (التحليل، التركيب، التقويم)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر.

15-عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات (2011)، مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (7)، ع (2)، الأردن، ص ص 145-.162

16-عز الدين شقير (2005)، أثر برنامج تدريبي في القراءة الناقدة على التفكير فوق المعرفي لدى طلبة الصف العاشر وعلاقته بمتغيري الجنس ومستوى التحصيل، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

17-عقيل بن ساسي (2012)، مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ الثالثة متوسط في مادة الرياضيات في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح بورقلة، ع (09)، ص ص 233-.249

18-غسان إخضير (2009)، العلاقة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي بالكفاءة الذاتية العلمية لدى الطلبة الموهوبين من الصف التاسع في المراكز الريادية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.

19- فتحي عبد الرحمان جراون (1999)، تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

20- فتحي عبد الرحمان جراون (2002)، تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، ط2، دار الكتاب الجامعي، بيروت، لبنان.

21- فتحي مصطفى الزيات (2004)، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة.

22- فراس الحموري وأحمد أبو مخ (2011)، مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، مجلد 25 ، ع (6).

23- فوزي الشربيني وعفت الطناوي (2006)، استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظري والتطبيق، ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر.

24- محمد أبو عليا ومحمود الوهر (2000)، درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها، مجلة دراسات: العلوم التربوية، المجلد (28)، ع (1)، الأردن، ص ص 01-13.

25- محمد خليفة الشريدة (2004)، أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

26-محمد سليمان الوطبان (2006)، مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصيم، مجلة علم النفس، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

27- محمد عبد الفتاح شاهين وعادل عطية ريان (2011)، درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة، مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد (6)، ع (1)، ص ص 195-223.

28- مرزوق المطيري (2005)، العلاقة بين الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفية وفهم المقروء لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بدولة الكويت في ضوء متغيري الجنس والتخصص، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

29- نبيل بحري (2007)، محددات القدرة على التفكير النقدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر.2

30- نزيه حمدي (1997)، علاقة مهارات حل المشكلات بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة الاردنية، مجلة الدراسات، الأردن، المجلد (25)، ع (01)، ص ص 34-89.

31-نزيهة صحراوي (2011)، علاقة ما وراء المعرفة وفعالية البنية المعرفية باستراتيجيات التعلم المعرفية لدى الطلبة الجامعيين، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر.2

32-وليم عبيد (2000)، ما وراء المعرفة: المفهوم والدلالة، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (1)، القاهرة.

المراجع الأجنبية:

33-Adrain, F. Ashman &Robert, N.(1993), Using Cognitive Methods in the classroom ", London of New York .

34-Anderson, N, (2003), Scrolling, Clicking and Reading English : online Reading strategies in a second Foreign language, The Reading Marix, Vol (3), No (3), pp. 01-33.

35-Appling, S.A, (2001), A model of infleunces on student's self-rating of change in problem solving and critical thinking after four (04) years of college, 2001, Available online at http : /www.askeric.org (online) Eric-No : ED 4640.

36-Beyer ,B.K.(1984) :"Learning Strategies For the Teaching of Thinking" .Boston ,M .A .Allyn and Bacon ,Inc.

37-Chwee Beng Lee & Timothy Teo (2009), Children's Use Metacognition in Solving Everyday Problem; AN Initial Study from an Ashian Context, The Australian Educational Researcher, Vol (36), N (3), pp. 89-120.

38-Flavell , J.H, (1976):"Metacognitive Aspects of Problem Solving" . In L.B. Resenich (ED) the Nature of Intelligence , (PP231-235) NJ, Hillsdale :Lawrence Erlbam Associates.

39-Kocak & Boyaci, (2010), The predictive role of basic ability levels and metacognitive strategies of students on their academic success, procedia social and Behavioral Sciences, Vol (2), No (2), pp. 767-772.

40-Parker, M.J, (1998), The effects of ashamed, internet science learning environment on the Academic Behaviors of problem solving and metacognition reflection, Vol (30), No (1),

41-Sarver, M.E, (2006), Metacognition and Mathematical Problem Solving, Case Study of six Seventh-Grade Students, Montclair state Uiversity.

42-Schraw ,G.(1994), "The Effect of Metacognitive Knowledge on Local and Globat Monitoring-Contemporary Educational Psychology". Vol. (19) (PP.143-154).

43-Singh & port Elizabeth Campus, (1995), "An Analysis of Metacognitive Processes Involved in Self –Regulated Learning to Transform A Rigid Learning System" http://www.aseesa-edu.co.zaymetacog.htm.

44-Singht, P (2009), An Analysis of Metacognitive Processes Involved in self regulated learning to transform a rigid learning system, vol 01.

45-Stateman, D (1993), Self-assessment, Self-esteem, and Self acceptance, Journal of Moral Education, vol (22), pp. 55-62.

46-Theodosion, A, & Al, (2008), Students self-reports of metacognitive activity in physical education classes, Age – group differences and the effect of goal orientation and perceived motivational climate, Educational Research and Review, Vol (3), No (12), pp. 353-364.

47-Tobias, S, & Everson, HT, (2002), Knowing what you know and what you don't : Further Reasearch on Metacognitive Knowledge Monotoring, College Board Reasearch Report, College Entrance Examination Board, New York, N (03), pp. 01-25.

48-Zulkiply, N, (2007), Metacognition and its Relationship with student's academic performance, , Available online at http : /www.eprints.utm.My/565/1/No.

معوقات تحقيق الفعالية في أدوات الاتصال التنظيمي لدى المؤسسات

ملخص

يعتبر الاتصال نوعا من النشاط الإنساني الذي يحدث باستمرار، فلا يمكن أن ينشأ التفاعل الاجتماعي الذي يعتبر البوابة الرئيسية التي تقود إلى تكوين العلاقات الإنسانية بين الأفراد داخل المجتمع عامة والمؤسسات والتنظيمات خاصة دون وجود الاتصال الذي يعتبر العنصر الهام في الحياة الاجتماعية.

والاتصال التنظيمي حظي باهتمام الباحثين والقادة عند دراسة سلوك الأفراد في المجتمعات أو في المنظمات الرسمية على حدّ سواء لما له من دور في العمليات الإدارية والتنظيمية ولعلاقته بالفعالية التنظيمية.

ورغم أهمية الاتصال في الإدارة و المنظمة إلاّ أنّ هناك قيود تهدّد فعاليته(معوقات و مشاكل) تحول دون الوصول إلى تحقيق أهدافه.

فتحقق فعالية الاتصال التنظيمي إذن تتوقف على مدى خلو عملية الاتصال من المعوقات التي تشوّه المعلومات المنقولة أو تحد من التأثير الذي تحدثه تلك المعلومات، أو من تحقيق الهدف الذي من أجله يتم الاتصال.

أ. عاشور علوطي
جامعة المسيلة
الجزائر

Résumé

La communication est une activité humaine qui se produit régulièrement, elle est de ce fait un élément important dans la vie sociale. En effet, c'est par le biais de la communication que l'interaction sociale, qui est le vecteur principal menant au développement des relations humaines entre les individus au sein de la communauté en général et les institutions et les organismes en particulier, se produit.

L'accomplissement de l'efficacité de la communication organisationnelle dépend donc des processus de communication libres d'obstacles qui faussent les informations transmises ou qui limitent l'impact qu'elle doit provoquer afin de réaliser l'objectif pour lequel elle est destinée.

مقدمة

يعتبر الاتصال التنظيمي من الوظائف الإستراتيجية للمؤسسات التي تسعى لضمان تواجدها، إستمراريتها وتطورها في الحقل الاجتماعي والاقتصادي، بما يقدم للمنظمة من إمكانيات لحل المشاكل المتعلقة بالإنتاج، التخطيط، المراقبة، العلاقات الاجتماعية والإنسانية، كما يسمح بالقضاء على الصراعات الداخلية والخارجية، وأن مؤشر تقدم ونجاح المنظمات أصبح يعتمد على مدى قدرتها على التحكم في الاتصال و مدى فعالية أدواته ونجاعة وظائفه.

© جامعة قسنطينة1، الجزائر2014.

لذلك فإن كل منظمة تسعى إلى تحقيق أهدافها المادية والمعنوية تتخذ شبكة اتصالات داخلية و خارجية تنظم طريقة انتقال الرسائل التي يجب أن تمر بين أكثر من طرفين، وتحدد نظام العلاقة بين الرؤساء والمرؤوسين، كما تربط بين كافة المستويات المختلفة بما يحقق التناسق بينهم، وبين أهداف العمل على الصورة المحددة.

والاتصال التنظيمي شأنه شأن الوظائف الإدارية الأخرى، يحتاج إلى تصميم وتخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقييم لمدى تحقيقه لمشاريع المنظمة الاقتصادية والاجتماعية و الإنسانية، وأن يتم هذا بشكل مستمر، بحيث يعاد النظر في وسائل وأدوات الاتصال كلما تطلب الأمر ذلك لاستخدام الوسيلة الأكثر فعالية، خاصة إذا ظهرت مشاكل اقتصادية و إدارية أو بشرية في المنظمة.

1. تعريف الاتصال التنظيمي:

هو الاتصال الذي يحدث في إطار منظمة ما وهو عملية هادفة تتم بين طرفين أو أكثر و ذلك لتبادل المعلومات والآراء والتأثير في المواقف والاتجاهات. [1]

ويعرف أيضا : هو ذلك الاتصال المتواجد في المؤسسة، وينحدر من السلطات و يشارك في تسيير الإفراد، بمعنى التأثير في دافعية الأفراد والتماسك الاجتماعي للمؤسسة، وتستعمل في هذه الاتصالات العديد من الوسائل كالسجلات الداخلية و لوائح الإعلانات . [2]

يعرفه تشارلز كونلي: بأنه " ذلك الميكانيزم الذي من خلاله، توجد المعلومات الإنسانية وتنمو وتتطور الرموز العقلية، بواسطة وسائل نشر هذه الرموز عبر المكان واستمرارها عبر الزمان، وهي تتضمن تغيرات الوجه والإيماءات والإشارات ونغمات الصوت والكلمات والطباعة وكل تلك التدابير التي تعمل بسرعة وكفاءة على قصر بعدي الزمان والمكان"[3]

كما يعرفه ويلي وارايس: "بأنه ذلك الانتقال للمعاني بين الأفراد والذي يحدد العملية الاجتماعية واستمرارها متوقفا على انتقال الرموز ذات المعنى وتبادلها بين الأفراد، كما أن أوجه النشاط الجماعية أيا كان نوعها متوقفة إلى حد كبير على الخبرات المشتركة من المعاني" [4]

ويعرفه أيضا محمد علي محمد: بأن "التفاعل في التنظيم يعتمد على الاتصال طالما أنه أداة نقل المعلومات، الوقائع، الأفكار والمشاعر من شخص إلى آخر ومن مستوى معين إلى مستوى آخر داخل كل التنظيمات وهذا بدوره يجعل من الممكن تحقيق الأهداف التنظيمية"[5]

ويشير هذا التعريف إلى أن الاتصال هو نقل المعلومات والأفكار على مختلف المستويات لتحقيق أهداف المؤسسة.

2. أدوات ووسائل الاتصال التنظيمي:

تتعدد أساليب الاتصال وتختلف حسب طبيعة الحالة أو الموقف، وتعتمد مهارة الاتصال بالدرجة الأساسية على القدرة على اختيار الأسلوب الذي ينسجم مع شروط الموقف المعني. إذ توجد وسائل متعددة للاتصالات تستخدم في نقل الأوامر و الأفكار والآراء والاتجاهات والبيانات والمعلومات بين مختلف المستويات الإدارية في المنظمة، واختيار أي منها يتوقف على الظروف المتاحة في المنظمة ونمط التعامل السائد فيها ، ونوع المادة المراد نقلها .و تتضمن أساليب الاتصال عدة أنواع منها :

2-1 الاتصال الكتابي:

إن الاتصالات التي تتم بخصوص أمور دائمة تحتاج إلى الدقة في التنفيذ خاصة إذا تعلقت بموضوعات معقدة كثيرة التفاصيل ، فإنها تفرغ في صورة كتابية و الواقع أن الكلمة المكتوبة ما تزال لها سحرها لدى الموظفين ولهذا فإن الإدارات تلجأ إلى الوثائق المكتوبة بكثرة .[6] وتعتمد الاتصالات الكتابية على طرق عديدة من بينها :

ا- *التقارير*: يمكن تعريفها بأنها عرض للحقائق الخاصة بنوع معين أو شكل عرض تحليلها بطريقة متسلسلة مبسطة مع ذكر الاقتراحات التي تتماشى مع النتائج التي تم التوصل إليها في البحث و التحليل. [7]

ب- *النشرات الدورية و الخاصة* : تعتبر هذه الوسيلة هامة في تنمية العلاقات العامة الاجتماعية للمنشاة وتستخدم لنقل المعلومات والبيانات عن المؤسسة ونشاطها وتاريخ الإنشاء و سياستها وتخصيص جزء منها للمعلومات الخاصة بالعاملين داخل الشركة من حيث التعداد والكفاءات والتخصصات المختلفة ... الخ. [8]

جـ- *الكتيبات و الدليل* : تعد الكتيبات إحدى وسائل الاتصال الجماهيري ، وهي صورة مصغرة للكتاب، وتعد بطريقة سهلة ومبسطة وإخراج رائع يجذب انتباه المتلقين أو الجمهور المستهدف، ولابد أن يتناول الكتيب موضوعا واحدا وبكامل تفاصيله كما أنها مجموعة عريضة من المعلومات عن سياسات الأفراد مثل نظام الحوافز، نظام الترقية، لائحة التأمينات والمعاشات ، وغيرها.

وتمثل الكتيبات صورة مصغرة للكتاب ، و تعد بطريقة سهلة و مبسطة و إخراج رائع يجذب المتلقين أو الجمهور المستهدف، ولا بد أن تشمل موضوعا واحدا و بكامل تفاصيله . [9]

وتشمل الكتيبات على وظائف عديدة ومنها :
الكتيبات الإرشادية أو التوجيهية: وهي تعرف الأفراد كيفية تشغيل الآلات.
كتيبات السياسات والإجراءات : وتعرف الأفراد القواعد التنظيمية .

الكتيبات التشغيلية : وهي تصف كيفية أداء المهام و الاستجابة للمشاكل المرتبطة بها . [10]

د- النماذج: وهي وثائق نمطية والتي تدون عليها معلومات التقارير، و تقدم النماذج محاولات لجعل الاتصال أكثر كفاءة و فعالية ، و أكثر توضيحا للمعلومات، ويمثل نموذج تقييم الأداء نموذجا من نماذج المستخدمة في المنظمة . [11]

هـ- *الشكاوي* : وتعتبر من الوسائل الاتصالية الهامة بالنسبة للمنظمات و تساعد العاملين ان يتقدموا بالشكاوي، وهذا عن طريق الرسائل والمنشورات أو داخل الصناديق المخصصة للشكاوي ، وتعد هذه الوسيلة ذات أهمية خاصة للإدارة حيث أنها تجعلها على علم بظروف وبيئة العمل الواقعية و مقترحات أصحاب الخبرة في ضوء الخبرة الميدانية مما تجعلها ان تتبنى بعض الاقتراحات الجادة في تحسيس الجودة و رفع الكفاءة الإنتاجية و انجاز الأعمال .[12]

و-المذكرات: وهي ترسل أو توجه عادة للأفراد والجماعات داخل المنظمة، وتميل المذكرات للتعامل مع موضوع واحد، كما أنها تمثل وسيلة غير شخصية لأنها توجه لأكثر من فرد، وهي أيضا اقل رسمية من الخطابات.

ي- لوحة الإعلانات : تفيد لوحة الإعلانات في بث ونشر الإعلانات الرسمية للمنظمة و لإخبار العاملين بالأمور العاجلة والهامة، وبالتغييرات التي تحدث في قواعد و أنظمة العمل، و تعتبر جريدة الحائط احد التنويعات من لوحة الإعلانات وهي تمثل وجهة نظر المنظمة بصفة دورية (شهريا مثلا)، أو قد تمثل وجهة نظر و تعليق العاملين و نقابتهم. [13]

2-2 : الاتصال الشفوي :

هو الاتصال الذي يتم من خلال استخدام اللغة المنطوقة أو الشفوية (الكلام) في توصيل الرسالة أو المعلومات إلى المستقبل، وغالبا ما يتم ذلك وجها لوجه، ويسمى أيضا الاتصال اللفظي .

ويعتمد الاتصال الشفوي على عدة طرق:

أ- الاجتماعات: وتعد من بين الوسائل الهامة في الاتصالات الشفوية للإدارة والعاملين في المنظمة ، وتلجا إليها الإدارة عند الرغبة في مناقشة أمور ذات أهمية أو تأثير مباشر على العاملين، ونجد من أهمية مناقشتها بصورة جماعية أو إعادتها على الملا و في وقت واحد، ويتم كذلك في الاجتماعات الإعلان أو إجراء تعديلات على العمل في أقسامه المختلفة مناقشة السياسة العامة للمنظمة أو الرغبة في تقديم و تعميق العلاقات الإنسانية بين الإدارة و العاملين في المنظمة .[14]

وتعتبر الاجتماعات من أهم وسائل الاتصال، فهي تتناول موضوعات رئيسية وضرورية لحياة المؤسسة ومسيرتها وتطورها. وأهم ما يتم عرضه عادة في هذه

الاجتماعات أعمال المؤسسة السنوية ، والنتائج التي حققتها إدارة تلك المؤسسة والعوائق الأساسية التي واجهتها، والتي أثرت على سير عملها موضحة الطرق التي اعتمدت لحلها ، كما يتم بحث سياسات المؤسسة بهدف التوصل إلى تفاهم متبادل حولها و كذلك الاتفاق حول الخطط المستقبلية للمؤسسة .[15]

ب- *الحديث الشفوي* : يعد الحديث أحد أوجه الاتصال اللفظي الشفوي، وهو عبارة عن رموز لغوية منطوقة، تنقل أفكارنا ومشاعرنا واتجاهاتنا إلى الآخرين، وتشير كثيرا من الدراسات إلى إن الاتصال الشفوي المباشر وجها لوجه له تأثيره الكبير على عملية الإقناع، وعلى موقف الناس، وتوصلت الدراسات كذلك إلى أن المواضيع المناقشة خلال الاجتماعات تؤثر تأثيرا كبيرا على عملية تغيير المواقف ولكن أكثر إقناعا بالحوار الناتج عن مجموعة من المحاورين .. ومن الممكن أن يؤدي هذا النقاش إلى التطرق في إيجاز المواقف .[16]

جـ- *المقابلات* : تعد المقابلة إحدى وسائل الاتصال الشخصي المباشر والمهمة في مختلف المنشآت، حيث يتم من خلال المواجهة بين اثنين أو أكثر يدور بينهما حديث أو نقاش حول موضوع أو مسألة معينة أو مشكلة لتحقيق هدف أو غرض معين، وهي بهذا تتيح تحقيق قدر كبير من التفاهم المستمر وتبادل الخبرات والمعلومات وتتيح التعرف على أفكار واتجاهات ومشاعر العاملين من مختلف المستويات الإدارية. فالمقابلة تعتبر من وسائل الاتصال الهامة [17] .

تعتبر المقابلات احد الأساليب الفعالة في الاتصال، كما تعد المقابلة الناجحة وسيلة مجدية لنجاح من يتقنها، وتهدف المقابلات الشخصية إلى التعرف على الحقائق، أو الاقتراحات، أو الشكاوي، أو التظلم في المنظمة، والوقوف على استعداد العاملين وقدرتهم، و قياس مدى استعداد الموظف للتعلم والتدريب .

حيث يتم من خلال المواجهة بين اثنين أو أكثر يدور بينهما حديث أو نقاش حول موضوع معين أو مشكلة معينة لتحقيق هدف أو غرض معين ، وهي بهذا تتيح تحقيق قدر كبير من التفاهم المستمر و تبادل الخبرات والمعلومات ، كما تتيح التعرف على أفكار و اتجاهات و مشاعر العاملين من مختلف المستويات الإدارية . (18)

د- *الاتصال التليفوني* : الهاتف جهاز اتصال هام جدا داخل المؤسسة وخارجها، وهو أكثر أجهزة الاتصال استخداما وشيوعا في العالم وطريقة التحدث فيه تعكس شخصية المتكلم وشخصية المؤسسة والعاملين فيها، وتختلف الأحاديث التلفونية عن الأحاديث الحوارية والأحاديث المباشرة التي تعتمد على الحوار ...فهي أحاديث غير مباشرة تلقائية وسريعة، وذات طبيعة خاصة، وتعتبر الآن احد أنماط الاتصال الرئيسية في كل قطاعات الأعمال [19]

3-2 الاتصالات الالكترونية:

أحدثت ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تحولا كبيرا في أساليب الاتصال والتواصل مع الآخرين، سواء على مستوى الأفراد أو المنظمات. فقد أتاح عصر الانترنيت و الاقتصاد الرقمي، ومن بعده اقتصاد المعرفة، أساليب وطرق مبتكرة و متنوعة لتبادل المعلومات والبيانات والوثائق بين الناس. فقد برزت تقنيات اتصال فعالة وسريعة مثل شبكات الانترنيت، والانترنيت، والاكسترنيت، وأجهزة الهواتف النقالة ، والبريد الصوتي والالكتروني، ومؤتمرات الفيديو، والشبكات التلفزيونية التفاعلية، والفضائية، وغيرها كثير، حيث أسهمت جميع هذه التطورات النوعية في مجال الاتصال في تمكين الأفراد والمؤسسات من تبادل كميات هائلة من البيانات والمعلومات بالوقت الحقيقي، ما وفر المال والجهد للأفراد والمنظمات، فشبكات الانترنيت، والانترنيت، والاكسترنيت مكنت من الاتصال الفوري بالناس وتبادل المعلومات والبيانات على نطاق كزني دون تكاليف سفر أو وقت . [20]

4-2 الاتصالات المرمزة والمصورة:

في هذا النوع من الاتصالات يتم استعمال بعض الرموز أو الصور أو الألوان ، في التعبير المهم أن يكون كلا من المستقبل و المرسل متفاهمين على ما ترمي إليه هذه الأساليب المستعملة، وغالبا ما يتم استعمال الاتصالات المرمزة في الاتصالات المصورة والملونة فيمكن أن تمثل أسلوبا في الاتصالات التعليمية كوسائل الإيضاح للطلبة المبتدئين. (21)، ومن الأساليب المستعملة في هذه الاتصالات خرائط سير الإجراءات وتساعد هذه الخرائط على تتبع الخطوات والمراحل التي تمر فيها المعاملات من نقطة البداية إلى المرحلة الغائية فيها، والخرائط ما هي إلا صورا أو رسومات تستعمل فيها الرموز لتوضيح الخطوات التي تمر فيها المعاملات و تنقسم خرائط سير الإجراءات إلى نوعين :

ا- *خرائط سير الإجراءات العادية* : و تبين هذه الخرائط الخطوات التفصيلية التي تمر فيها المعاملة من البداية إلى النهاية وتعتبر أفضل الوسائل لتحليل ودراسة الإجراءات واقتراح إجراءات مبسطة ، فهي تصور وبشكل دقيق كافة العمليات التي في المعاملة وجميع الخطوات التي تمر فيها مهما كانت صغيرة و تعرض في صورة مبسطة وبشكل متسلسل بحيث تساعد على التساؤل عن أسباب ومبررات وجود كل خطوة من الخطوات .

ب- *خرائط سير الإجراءات ذات الأعمدة المتعددة* : وتستخدم في تتبع سير إجراءات بعض المعاملات التي لا يمكن تتبعها بواسطة خريطة سير الإجراء [22]

5-2 الاتصال غير اللفظي :

تعتبر من الأشكال الرئيسية للاتصال، وهي تحتوي على استخدام الإشارات، الحركات، العيون، الوجه و الصوت. وبالتالي فان استخدام هذه الأساليب يمثل نوعا من الاتصال بدون كلمات أو اتصال صامت.

ويعرفها احمد ماهر: بأنها اتصالات بلغة الجسد، أو لغة الإشارة، وتنطوي هذه الاتصالات على نقل المعلومات والإخبار والانطباعات باستخدام الإشارات أو الإيماءات أو جوانب سلوكية معينة.

ويقسم بعض العلماء الاتصال غير اللفظي إلى ثلاث لغات هي :

ا- لغة الإشارة : وهي تتكون من الإشارات البسيطة أو المعقدة التي يستخدمها الإنسان في الاتصال بغيره.

ب- لغة الحركات أو الأفعال: وتتضمن جميع الحركات التي يأتيها الإنسان لينقل إلى الغير ما يريد من معان أو مشاعر.

جـ- لغة الأشياء: ويقصد بها ما يستخدمه مصدر الاتصال، غير الإشارة والأدوات والحركة ، للتعبير عن معان أو أحاسيس يريد نقلها للمتلقي.

كما يمتد الاتصال غير اللفظي ليشمل تعبيرات الوجه والإيماءات والأزياء والرموز والرقص والبروتوكولات الدبلوماسية.

3. الاتصال التنظيمي الفعال : (شروطه وعوامله):

الاتصال التنظيمي الفعال هو الذي يؤدي الى خلق نوع من الاستجابة تجاه أهداف المنشاة حتى تحقق هذه الأهداف بأحسن الوسائل واقل التكاليف . وهذا الاتصال يساعد على الانجاز للتخطيط الإداري بفعالية، إذ يساعد على التنفيذ الفعال للبرامج و للرقابة [23].

كما يعرف بأنه: رسالة تؤثر في سلوك المستقبل، وهو عملية تنتقل بواسطتها فكرة مرسلة من المصدر إلى المستقبل لإثارة انتباهه أو لإحداث تغيير في سلوكه . [24].

فالاتصال التنظيمي الفعال هو نقل الآراء والمفاهيم والأفكار، وتلقي ردود فعل عن طريق نظام دقيق للتغذية العكسية (للمعلومات المرتدة) لغرض التوصل إلى أفعال محددة تسهم في تحقيق أهداف المنظمة.

و يتميز الاتصال الفعال بمجموعة من الخصائص يمكن حصرها فيما يلي:

- أن يكون بسيطا و مفهوما وواضحا دون غموض أو تعقيدات لغوية.
- أن يكون مختصرا و مباشرا .
- أن يكون نتيجة مشاركة و ليس نتيجة سيطرة فرد أو جهة على الآخرين.
- أن تشمل اتجاهاته كل المصالح و الأفراد ، رغم اختلاف أماكن تواجدهم و رتبهم في الهيكل التنظيمي[25]
- ملائمة نظام الاتصال لاحتياجات المؤسسة، و ضرورة مرونته بما يساعد بلوغ أهدافها.
- ضرورة وجود شبكة مفتوحة لتدفق، و حركة المعلومات في كل اتجاه.

- مقارنة تكاليف النظام و فوائده، و ضرورة تحقيق عائد مقبول من ورائه.
- ضرورة قيام النظام على أساس استراتيجي ، و متابعة لاكتشاف الأخطاء في الوقت المناسب .
- حرص النظام على احترام العلاقات التنظيمية الرسمية في مزاولة الاتصال، و عدم تخطي المرؤوسين لرؤسائهم بالنسبة لكافة المستويات التنظيمية.

ونظرا لما يتسم به الاتصال من أهمية كبيرة في حياة الأفراد و المنظمة و المجتمع على حد السواء فانه غالبا ما ينطوي على العديد من الأغراض التي يتم تحقيقها من جراء ذلك.

ويمثل الاتصال جزء هاما من عمل المدير، حيث يتصل المدير بكافة أفراد المنظمة في جميع مستويات الإدارية، وترجع أهمية الاتصال للمدير إلى أن كل جوانب و أنشطة العمل ، مثل التدريب، وتقييم الأداء، تتم من خلال الاتصال، إذن يتغلغل الاتصال في جميع أنشطة المنظمة، وعلاوة على ذلك فانه العملية التي يتم من خلالها تنسيق أنشطة و تفاعلات الأفراد لتحسين الفعالية التنظيمية . [26]

ولكي تنجح عملية الاتصال لابد من توافر عدة شروط منها :

1- المعرفة التامة بالمعلومات والبيانات المطلوب إيصالها للغير، وذلك لان الاتصال الفعال يبدأ بالفهم العميق لما هو مطلوب تحقيقه عن طريق الاتصال وعلى ضوء ذلك يمكن تحديد ما هو مطلوب.

2- أن قبول أي رسالة يتأثر بمدى الثقة من مصدر الرسالة، و بدون توافر هذه الثقة فلم تحقق الرسالة أهدافها.

3- يجب أن تكون لغة الرسالة مفهومة بالنسبة للشخص الموجه اليه الرسالة ويجب تجنيب استعمال المصطلحات اهو عبارات غير المألوفة بالنسبة لمستقبل الرسالة .

4- يجب أن تتضمن الرسالة معلومات محددة، فتساؤلات المستقبلين لا يمكن الإجابة عليها بعبارات عامة أو مبهمة.

5- يستحسن أن تعالج الرسالة موضوعا محددا وهذا من شانه أن يساعد في فهم رسالة بدقة.

6- اختيار الوقت المناسب لتوصيل الرسالة ، من حيث استعداد المستقبل والمرسل و توفير الوقت الكافي لها.

7- الصدق في محتوى و أسلوب الرسالة مما يجعل المستقبل على استعداد لتلقيها و التأثر بها وتمهيدا للاتصالات المستقبلية .

8- عند إجراء الاتصال يجب التأكيد على المعنى والمفاهيم الواردة بالرسالة عن طريق المؤثرات الدالة على ذلك، فإذا كانت شفوية يجب استخدام الإيماءات المصاحبة أو النبرة اللازمة لتوضيح المعنى المطلوب، وإذا كانت مكتوبة فان تقسيم الرسالة الى

فقرات أو وضع خط تحت بعض العبارات أو الأقواس أو علامات الوصل ... كلها من شانها تيسر توصيل الرسالة بالمعنى المطلوب.

9- في طريقة عرض محتوى الرسالة سوى كتابة أو بطريقة شفوية يجب التدرج في توصيل المعلومات مع استخدام أسلوب التشويق لاستعداد لدى المستقبل لمتابعة محتوى الرسالة.

10- يمكن زيادة فاعلية عملية الاتصال عن طريق الرسائل المعاونة سواء بصرية أو سمعية أو النماذج التوضيحية أو من خلال الأمثلة التي تتماشى مع خبرة المستقبل للرسالة.

11- يجب على المرسل أن يتابع رد الفعل أو الفعل المنعكس من المستقبل ليتأكد من وصول الرسالة و استعاده لما جاء بها أو إرسال رسائل جديدة مكملة آو متممة لها لكي تتصل على الوجه الأمثل و ربما هذا من شانه أن يجعل عملية الاتصال تتسم بالفعالية والديناميكية والاستمرارية في نفس الوقت .[27]

كما تتوقف فعالية الاتصال وأثرها على عدة عوامل أو مقومات أشار إليها العديد من المفكرين والباحثين والاختصاصين، وفيما يلي أكثر العوامل شيوعا لدى العديد من الكتاب والمفكرين :

أولا : الإصغاء (الإنصات) : ويقصد به الاستماع إلى الآخرين بوعي وأدب واحترام وعدم مقاطعتهم ن واستيعاب الرسائل التي يعبرون عنها بطريقة لفظية وغير لفظية ، يقول الله سبحانه وتعالى مؤكدا أهمية الإنصات للوعي والاستيعاب والتذكر" فإذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون" .

وتشير العديد من الدراسات بان 75من العلاقات الإنسانية يمكن بناؤها عن طريق مهارة الاتصال الفعال، كما إننا نستعمل25 من قدراتنا في الإنصات.

ويعتبر إصغاء المدير لموظفيه من أهم مقومات الاتصال الفعال ، إذ يستطيع من خلا الإصغاء أن يتعرف على ما يريد الموظف قوله ، ويكون لدى الموظف الفرصة للتعبير الكامل عن نفسه ، إضافة إلى أن إصغاء المدير للآخرين يضمن فعالية القرارات التي يتخذها لأنها قد تبنى على معلومات تنقل إليه من خلال الحديث الشفوي

وتشير اغلب الدراسات إلى أن أكثر العادات أثرا على الإصغاء والتي ينبغي على المدراء تجنبها ، إشعار الموظف المتحدث بان ما يقوله ليس ذا أهمية (كانشغاله بمكالمة هاتفية أو توقيع بعض المراسلات) ، وانتقاد طريقته في عرض الموضوع ، وإثارته ومحاولة التهرب من المشكلة التي يعرضها ، ومقاطعته ليدلي بوجهة نظره هو، وتغيير الحديث فجأة ودون أسباب ، وعدم تهيئة الفرصة للجلسات الهادئة التي تسمح للموظف بالإضافة عما يجول في خاطره .ولذا على المدير الفعال ان يتجاوز العوائق التي تأثر في الإنصات من خلال ممارسة الأساليب التالية :

- إزالة الحواجز بينه وبين العاملين : إعطاء المتحدث الفسحة المناسبة بتوفير الاحترام والاهتمام وردود الفعل المناسبة و بإزالة العوائق والحواجز وعدم القفز إلى تعميمات ناقصة أو انطباعات سريعة قبل إعطائه الفرصة الكاملة في الحديث واستيعاب الرسالة التي يرغب في توصيلها .

- استعماله لغة الإشارة المناسبة : وذلك بالابتسامة وبالنظر إلى عيني المتحدث وتحريك الرأس ، بالموافقة والتشجيع على مواصلة الحديث واستعماله الجلسة الملائمة التي تشعر المتحدث بالراحة والهدوء، وخفض الصوت وتوجيه الأسئلة المناسبة التي تجعل المتحدث يعبر عن نفسه..لماذا ..كيف؟..ما رايك؟...ما ردود فعلك تجاه؟..

- **ثانيا : الحديث المؤثر(التفصيل):** وهو يعتبر أهم واسطة للاتصال بالآخرين والتأثير عليهم وقد يكون هو الواسطة الوحيدة لفعل ذلك في اغلب الأحوال ،

ومن مظاهر الوضوح أيضا أن يراعي المدير عند طلبه من الموظفين إعداد تقارير أو مذكرات مكتوبة تحدد المسئول عن إعدادها وما يجب أن تتضمنه من معلومات وتاريخ تقديمها والجهة التي يجب أن تقدم إليه والأوقات المناسبة التي يتم بها التقديم وغيرها من المتطلبات الأساسية لتحقيق فاعلية الاتصال .

ثالثا: استعمال لغة الإشارة : ويقصد بها الوسائل غير اللفظية مثل حركة الجسم والإيماءات وحركات العينين واليدين ، وطريقة الجلوس والمشي، وطريقة اللبس والابتسامة وغيرها ، وهي - كما سبق إيضاحه - مهمة جدا في عملية الاتصال - ويكون لها في بعض الأحيان تأثير اقوي من الرسائل اللفظية حيث يميل الناس إلى تصديقها عندما يتعارض الاثنان .

رابعا: السؤال والمناقشة: ينبغي على المدير المتصل قبل أن يبدأ بعملية الاتصال يجب أن يسأل نفسه عن الهدف الذي يريد تحقيقه من الاتصال وعلى ضوء هذا الهدف يمكن أن يختار كلماته ولهجته في مخاطبته للموظف ولكي يضمن المدير فعالية الاتصال لابد أن يعطي موظفيه الفرصة في أن يسالوا ويستفسروا وان يشجعهم على المبادأة وذلك بان ينزع من نفوسهم الخوف من النقد ، إذ أن بعض المرؤوسين يخشون الاتصال برؤسائهم وقد يتجنبون ذلك بقدر استطاعتهم حتى لا يكتشف المدير مصادر ضعفهم ، أو أنهم قد يتعرضون للارتباك عند مواجهته ومن ثم لا يستطيعون التعبير الواضح عن أنفسهم .

خامسا: التقويم : إن تقويم المدير لاتصالاته يفيد كأسلوب رقابة وأسلوب تحفيز إذ انه يساعد على الأداء ويعمل على تحسينه . فالمدير الفعال هو الذي يقف على رد فعل رسالته من جانب مستقبلها ويمكنه أن يعتمد في تقويم اتصالاته على المعلومات المرتدة من موظفيه وذلك من خلال ردود الفعل التي يظهرها موظفوه تجاه المعلومات التي يرسلها ،والتي تكون في صورة أسئلة واستفسارات أو انتقادات أو اقتراحات ،وهذه تساعد في تعديل ما قاله أو ما سيقوله في المستقبل .

سادسا : الاستجابة : وتعني ملاحظة المدير لمتطلبات الموقف في كلماته وقراراته ورسائله وتصرفاته الرسمية وغير الرسمية ،بحيث يغتنم الفرصة عندما تلوح لكي ينقل كل ما هو مفيد أو ذو قيمة أو يساعد على فهم المعلومات، ويراعي المعوقات

النفسية والتنظيمية التي قد تعطل الاتصالات ،ويتفهم الظروف المحيطة بالموقف بما في ذلك شخصيات واتجاهات من يتصل بهم ،ومدى فهمهم لكلامه .[28]

إن الواقع يشير بدائل واضحة المعالم أن مرتكز التطوير والتحسين في الأداء المنظمي يرتبط بعضوية واسعة من خلال تحسين سبل التفاعل الاجتماعي وبناء أواصر الثقة المتبادلة بين العاملين من خلال تطوير وسائل الاتصال الجارية بين الأفراد والمنظمة يدعم بشكل كبير عملية التطوير المستهدف .[29]

4. معوقات ا لفعالية في الاتصال التنظيمي وأدواته :

هناك معوقات تحول دون تحقيق الفعالية سواء في الاتصال التنظيمي ككل أو في أحد أدواته.

أ/ معوقات الفعالية في أدوات الاتصال التنظيمي:

معوقات الفعالية في الاتصالات الكتابية :

- عملية إعدادها وصياغتها تأخذ جهدا كبيرا و كثيرا ما يفشل المرسل في دقة التعبير مما يؤدي إلى عدم فهم المستلم مغزى الرسالة .
- تحتاج إلى نفقات كبيرة في التخزين و الحماية. [30]
- عدم السرعة في الظروف الاستثنائية و التي تقتضي سرعة بلاغ المعلومات إلى العاملين أو الرئيس الإداري .
- احتمالات التحريف الكبيرة ، فقد يكون للكلمة الواحدة أكثر من معنى ، فلا يدخل في ذهن المرسل إليه إلا المعنى الذي يتفق و طبيعة ثقافته و دراساته و خبرته في العمل .
- عدم توفير الفرص لطرح الأسئلة او إجراء مناقشات حول مضمون الرسالة لضمان فهمها .

2/معوقات الفعالية في الاتصال الشفوي :

- يعيب عن هذه المناقشات الشفوية أنها لا تسجل غالبا، مما يسهل فرصة للخلاف، كما أنها لا تكفل فهما موحدا لجميع المسائل فقد يفهم كل عضو مكون لأعضاء اللجنة المسالة على وجه معين ثم يتم تنفيذها حسب فهمه لها، مما يؤدي إلى التضارب في التنسيق، لهذا فان الكثير من اللجان تحرص على أن تسجل اجتماعات في محاضرات منتظمة يسهل الرجوع إليها عند الحاجة منعا للنسيان واختلاف التأويل. [31]
- قد يحرف مضمون الرسالة خصوصا في المنظمات الكبرى وذات الأقسام المتعددة والمستويات الإدارية المتعددة.[32]

3- **صعوبات نقل المعاني بواسطة الرموز:**

- إن الألفاظ كرموز تعبيرية لا تعني نفس الشيء لجميع من يسمونها. و قد يفسر تعدد و اختلاف معاني الألفاظ تبعا لاختلاف ثقافة و ذكاء و خبرة الأفراد فكل ما يسمعه الفرد و ما يفهمه يتلون عادة و يتشكل بناء على خبرته السابقة و طريقة تفكيره و أسلوب حياته.

4- اللغة و مشكلة الألفاظ و مدلولاتها : إن اللغة لا تمثل بالكلمات ذاتها إنما مدلولات تلك الكلمات ، فللمعاني مدلولات خاصة بالفرد فهو يستخرجها في ضوء خبراته وعاداته و تقاليده المقترنة بالبيئة التي يعيش فيها، ولذا فإنها تلعب أساسيا في تحقيق سبل الاتصال الفعال داخل المنظمة وخارجها .

5- عدم كفاية أدوات الاتصال :بحيث أنها لا تستطيع التغلب على عوائق التشتت الجغرافي الحاصل بين مراكز اتخاذ القرارات بين مراكز الأداء التشغيلي (التنفيذي) في العمل داخل المنظمة.

ب/ معوقات العملية الاتصالية:

إن الاتصال داخل المؤسسات أو المنظمات تصادفها عدة عراقيل أو صعوبات تمنعها من تحقيق الاتصال الفعال بين المرسل والمستقبل، وهذه الصعوبات متعددة، و ترجع إلى عدة عوامل مختلفة منها:

1- **عوائق نفسية واجتماعية:**

إن الاتصال يتعلق في جزء كبير بالتكوين النفسي، وبالخصائص الإنسانية للأفراد، فقد تفترض الإدارة أن الأفراد مهيئون نفسيا وفكريا لتلقي التعليمات والبيانات وأن لديهم من القدرة و الاستعداد ما يمكنهم من فهمها واستيعابها.

ولا ريب أن هذه الافتراضات لا تكون صحيحة دائما. فالأفراد تشغلهم دائما مشكلاتهم الشخصية وهمومهم اليومية، فضلا عن بعض المشاكل الأخرى.(33) ولهذا تكون الإدارة في موقف المتنافس مع المطالب الأخرى للأفراد العاملين التي تشغل وقتهم و تفكيرهم.وعندما يشعر الفرد بالخوف أو القلق و تعتريه مظاهر عدم التوافق النفسي فإن ما يراه أو يسمعه يبدو أكثر إثارة أو تهديدا له. ويرتبط ذلك بالانفعالات والمشاكل.

2- **عوائق تنظيمية:** ويمكن حصرها في ما يلي:

- **اختلاف المكانة:** اختلاف مكانا ت الأفراد قد تؤدي إلى صعوبة في الاتصالات نتيجة ما قد ينجز عن ذلك من آثار نفسية، كخوف العامل من رئيسه مثلا الخجل وعدم فهم أوامره نتيجة اختلاف الدرجة التعليمية ومدى قدرة العامل على استيعاب محتوى الاتصالات.
- **سلم الاتصال و مداه:** يكون الاتصال المباشر أكثر بساطة و سهولة، بينما تزيد صعوبة الاتصال مع زيادة البعدين المرسل والمستقبل. فعندما تكون التوجيهات أو النصوص غامضة فيصعب الحصول على التوضيحات والتفسيرات اللازمة، أن ذلك قد يتطلب شهورا من الإجراءات البيروقراطية والاجتماعات خاصة في الدول النامية.
- **حجم الجماعة:** أن حجم الجماعة المستقبلة، أثر على نجاح عملية الاتصال أو فشلها. إذ أن كلما كان حجم الجماعة صغير، كلما كان إمكانها تركيز والعناية واستقبال الاستفسارات والرد عليها، بينما تزيد صعوبة الاتصالات مع زيادة حجم الجماعات المستقبلية.
- **الزمن المستغرق في عملية الاتصال:** ضغط الوقت لكل من المرسل والمرسل إليه، فقد يسبب ذلك عدم وجود الثقة في إعداد الرسالة و تحديد الهدف منها بواسطة المرسل، و قد يؤدي من ناحية أخرى إلى عدم وجود وقت كافي لدى مستقبل الرسالة لكي يتفهمها جيدا طبقا لما يقصده المرسل.[34]
- **ندرة المعلومات:** قد يرجع ذلك إلى سوء معرفة حاجيات الإنسان إلى معلومات، أو إلى جهل قيمة الخبر كأداة توصيل وتحفيز.

و لكن هناك الأسباب الأخرى كتحلي الإدارة بالسرية، حيث نجد في غالب الأحيان عند المسؤولين السامين بعض الأفكار الخاصة بهم، و التي يجب أن تبقى سرية.

- **بطء عملية الاتصال:** لعدم جواز تخطي أي مرؤوس لرئيسه المباشر في إرسال المعلومات و استقبالها.[35]
- **ضخامة حجم المؤسسة:** الذي ممكن أن يؤدي إلى انعدام المرونة الكافية داخل التنظيم، نظرا للتعقيد الشديد لخطوط الاتصالات التي تؤدي إلى تحريف المعلومات.

•الافتقار لمهارات القيادة : لقد أوضحت الدراسات و البحوث ان مشاكل الاتصال بالمنظمات يرجع بعضها إلى عدم توافر مهارات القيادة لدى المديرين .

•تقييم المصدر : لمصدر الاتصال دور كبيرا في استيعاب الرسالة المرسلة إليه ، هو يستلم الرسالة المعينة ولا يفسرها فقط في ضوء المعاني و الرموز و الدلالات التي تحتويها وإنما يفسرها كذلك وفق خبرته و ثقافته ودرجة استيعابه كما انه يأخذ بنظر الاعتبار المرسل والأهداف المتوقعة من قبله جراء قيامه بإعداد الرسالة ، ففي مجال الصراعات الناشئة بين النقابات والإدارة مثلا فان الإدارة لو أصدرت قرارا منصفا للعامل في مجال معين فان الشك يساور النقابيين من الإجراء هذا التفات معين حول

العمال، كما أن الإدارات حيثما تمارس النقابات موقفا لصالح العمال، فان غالبا ما تفسره في ضوء الصراعات القائمة بين كل منها لذا فان تقييم مصدر الاتصال غالبا ما تكون عائقا أساسيا في استقبال الرسالة بوضوح واستيعاب المفاهيم الأساسية التي تنطوي عليها فعلا(36)

كما توجد بعض المعوقات التي تؤثر على سلامة الرسالة (مضمونها) وعلى فعالية الاتصال: كالحذف، التشويه والزيادة.

الحذف: وهو إلغاء جوانب من المعلومة ويمكن أن يكون مقصودا.

التشويه: وهو تحريف معاني المعلومات أثناء مرورها من خلال المنظمة، ويختلف باختلاف الخلفية الشخصية والمهنية .

الزيادة: وهي كثرة المعلومات الواردة. تتلقى المنظمة قدرا هائلا من المعلومات فتتجمع ولا تستطيع تصفيتها أو تنقيتها. (37)

3- المعوقات الشخصية:

وهذه تتعلق بالعناصر الإنسانية في عملية الاتصال المتمثلة بالمصدر(المرسل) والمستقبل وتحدث أثرا عكسيا بسبب الفروق الفردية مما يجعل الأفراد يختلفون في أحكامهم على الأشياء وبالتالي فهمهم لعملية الاتصال وأهم هذه العوائق هي:

- **التباين في الإدراك** : إن التباين في المدركات المتعلقة بالأفراد نتيجة اختلافاتهم الفردية وانتماءاتهم البيئية المختلفة تجعل إمكانية إدراك المفاهيم والمعاني مختلفة بينهم وبالتالي الإحكام التي يعطونها للأشياء مختلفة ومتباينة نتيجة اختلافاتهم الذاتية .
- **الاتجاهات السلبية:** وتتضمن اتجاهات المرسل السلبية تجاه ذاته واتجاه الموضوع والمستقبل ومن هذه الاتجاهات السلبية التي تنطوي عليها الحالات السيكولوجية للمرسل ما يأتي :
- **سوء العلاقات الفردية بين العاملين** : يلعب دورا هاما في سير عملية الاتصال وفعاليته إذ أن سوء العلاقات من شانه أن يعرقل سبل التعاون والتفاهم والثقة المتبادلة ويؤدي ذلك إلى صعوبة الاتصال وعدم إمكانية تحقيق فاعليته وبعكسها الثقة والتعاون بين الأفراد من شانه أن يحقق النجاح الهادف .(38)

4- المعوقات البيئية :

و تتمثل هذه المعوقات بالآثار الناجمة عن البيئة التي يعيش في إطارها الفرد سواء كانت داخل العمل أو في إطار العلاقات الخارجية للعمل و من هذه المعوقات ما يلي:

الموقع الجغرافي : إن التباعد الجغرافي (الإقليمي) بين مراكز اتخاذ القرارات ومراكز الأداء التنفيذي تؤدي بلا ادني شك إلى صعوبة الاتصال بينهما في الوقت المناسب .

عدم وجود أنشطة اجتماعية في المنظمة مما يساهم في تباعد العلاقات الاجتماعية بين الأفراد العاملين في المنظمة وتحد عادة من سبل تعميق الاتصالات بينهم . (39)

5- المعوقات الشخصية النفسية : تتعلق بالعناصر الإنسانية في عملية الاتصال المتمثلة بالمرسل والمستقبل وتحدث أثرا عكسيا بسبب الفروقات الفردية مما يجعل الأفراد يختلفون في أحكامهم على الأشياء و بالتالي فهمهم لعملية الاتصال وأهم هذه المعوقات ما يلي :

تباين الادراك : إن إدراك المرسل الخاطئ للمعلومات التي يرسلها و بالتالي اختلاف إدراك وفهم الآخرين لها، وعدم تحليل مستقبل الرسالة إلى محتوياتها أو إدراكه الصحيح لمحتوياتها وبالتالي تباين الإدراك نتيجة اختلاف الفروق الفردية والبيئية إلى اختلاف المعاني التي يعطونها للأشياء كما أن الكلمات المتضمنة في الرسالة قد تكون لها دلالات ومعاني مختلفة لكل شخص عن الآخر وتكمن أسباب الإدراك المشوش للمرسل إليه عن الأسباب التالية :

- تأثير التوقعات والحاجات و الخبرات السابقة للمرسل إليه على إدراكه لمقومات الرسالة.
- مدى تناسب المثيرات التي تحتوي عليها الرسالة مع درجة ومستوى وعي المرسل إليه.
- مدى بساطة محتويات الرسالة وانتظامها .
- درجة الخبرة في محتويات الرسالة حيث يصعب تفهم الوسائل ذات المحتويات غير المألوفة من جانب المرسل إليه (40)

- **الانطواء**: عدم مخالطة الآخرين وتبادل المعلومات وتعرضها تشويه وترشيح المعلومات مما يؤدي إلى انحراف العمل عن تحقيق أهدافه.(41)

- **اللغة** : هي وسيلة اتصال يتم نقل المعلومة أو الفكرة من خلالها ، واللغة قد تتحول إلى عقبة أمام الاتصال في حالة اختلاف مستوى التعليم والثقافة مما يؤدي إلى عدم فهم الكلمات والألفاظ المتبادلة بين الطرفين فيفسرها كل طرف حسب فهمه الخاص، كما أن عامل التخصص قد يشكل صعوبة في الاتصال لها وبطبيعة الحال فان مشكلة اللغة تظهر أكثر مما تظهر في الاتصالات المكتوبة، أما الاتصالات الشفوية فان الفرص تبقى متاحة لتوضيح المعاني والاستفسار عن مدلول الألفاظ والكلمات .(42)

- **الاختلافات الوراثية** : ان المقصود بالاختلافات الوراثية هو تحديد منبت كل من مرسل المعلومات ومتلقيها ومعرفة ما إذا كانت المستوى متجانسا نسبيا وإلا تعذر

عليها نقل المعلومة المطلوبة والمعروف بأن مركز الإنسان في الحياة يتشكل بقوة أفكاره واتجاهاته .(43)

- **التجريد** : عملية التجريد تعني إهمال التفاصيل، بحيث يقتصر الاتصال على الحقائق كما يدركها المرسل و ليس كما هي موجودة فعلا .(44)

6- المعوقات التقنية :

تتعلق هذه المعوقات بقنوات الاتصال، حيث يضطر المرسل أحيانا إلى استخدام قناة اتصال واحدة دون ملاءمتها لطبيعة الرسالة أو الهدف أو لطبيعة المستقبل ذاته و بالتالي استخدام قناة غير مناسبة أو غير متوافقة مع الرسالة.(45)

- الافتقار إلى الوسائل التكنولوجية الحديثة في الاتصال فقد تطورت من مجرد استخدام أجهزة الهاتف إلى استخدام الدوائر التلفزيونية المعلقة ويساعد استخدام الأجهزة التكنولوجية الحديثة على زيادة فعالية الاتصال.(46)

- تعدد قنوات الاتصال : حيث انه يكون من المحتمل أن تتلاعب هذه القنوات بالرسالة فتحرفها ، او تحول دون توصيلها في وقتها المناسب وستكون الآثار المترتبة على ذلك سلبية بالنسبة للهدف المطلوب حتى ولو تم ذلك بصورة عفوية من قبل هذه القنوات و بالطبع كلما تعددت القنوات كلما ازدادت احتمالات التشويش (47).

7- المعوقات الاجتماعية :

- **الاختلاف في مراحل التعليم** : المعروف أن الإنسان يتفهم الأشياء ويدرك المسائل ويتعمق في المعاني على قدر حظه من العلم وأن المرحلة التعليمية التي وصل إليها قد تحدد مجال فهم و تقييد المعاني التي قد يستوعبها، وان الإنسان يجب ان يخاطب الفرد على قدر علمه وفهمه، ولهذا على الشركات حين صياغة التعليمات وكذلك الأوامر أن تراعي مدارك الأفراد في المستويات السفلى في التنظيم ، بحيث نضمن أن المعاني المطلوبة تنطبع في ذهن الأفراد بصورة مواتية.

- **الخبرة السابقة** : تكيف الخبرة السابقة طبيعة العلاقة بين مرسل المعلومات و بين متلقيها، فإذا استغل الفرد فرد أخر آو أخلى به في بعض المواقف ولم يعطيه حقه من التقدير أو لم يسانده حيث يتطلب الأمر فان الكراهية والشك يفسد المعاني المطلوبة ويشوه الأفكار المنقولة ويظهرها بشكل واضح إذا مر الفرد بتجارب ماضية مع رؤسائه في العمل أو مع أرباب العمل (48).

- **الطبقات والمستويات** : يؤثر عدد المستويات أو الطبقات التي يمارس عبرها الاتصال على الأثر الذي يتولد عنه وبالتالي قد يعيق عملية الاتصال.(49)

- **عدم توافر الثقة بين أعضاء التنظيم** : وتتمثل عدم الثقة بين أعضاء التنظيم في تلك الاتجاهات السلبية التي تؤثر على كمية ونوعية المعلومات المتبادلة بين إطراف التنظيم، كضعف العلاقات الإنسانية داخل المنظمة، ضعف الثقة بين القائمين بعملية الاتصال لنقص الجودة والكفاءة، خوف العضو في المنظمة من الإدلاء بمعلومات او بيانات يساء فهمها واستخدامها حيث ينشط حينها دور الجماعات غير الرسمية داخل المنظمة وتعيق الاتجاهات السلبية في إخفاء المعلومات الدقيقة مما ينذر بنشر الشائعات.(50)

1- **المعوقات الفيزيقية** :

- **التباعد الجغرافي بين المرسل و المستقبل** : حيث سيؤدي ذلك إلى احتمالات التأخير والإعاقة ، صحيح أن التطورات قد خففت كثيرا هذه المشكلة إلا أنها تظل قائمة وخاصة أن الكثير من الأمور لا تسمح طبيعتها الهامة أو السرية بإرسالها عبر الاتصالات التكنولوجية .

- **كبر حجم المنظمة والإغراق في الرسمية** : حيث يلاحظ أن تضخم حجم المنظمات سوف يضاعف عدد المستويات الإدارية فيما كما يضاعف عدد الفروع والوحدات الفرعية الأمر الذي سيعقد عملية الاتصال بين أجزاء المنظمة المختلفة وفروعها، وتزداد هذه الصعوبة في الالتزام المعهود بالاتصالات الرسمية التي ستجعل الرسائل تمر عبر مختلف المستويات الفاصلة بين المرسل والمستقبل في معظم الحالات ... وبالتالي تشابك قنوات الاتصال العديدة، كما أن بعد المسافة بيم مركز المنظمة وفروعها يضاعف من احتمالات التأخير لمضمون الرسالة أو تغيير مضمونها أو إنقاص محتواها.(51)

5/ خطوات تحسين فعالية الاتصال التنظيمي :

بالرغم من تعدد المعوقات أو المشاكل التي تحول دون تحقيق الاتصال الفعال، إلا أنه من الممكن

تحسين عملية الاتصال باستعمال بعض الأساليب، من أهمها:

أ- اعتراف الإدارة بأهمية التغذية العكسية feed-back كوسيلة للتأكد من فهم واستيعاب المرؤوسين للبيانات واقتناعهم بها.

ب- اختيار التوقيت المناسب للاتصال، بحيث يجب أن يتم قبل تكوين العمّال لاتجاهات ومواقف تتعارض مع البيانات المرسلة إليهم.

ج- ضرورة تحديد القنوات اللازمة للاتصال، فكل نوع من المعلومات يتطلب قناة معينة تحقق الهدف من الاتصال بأقل جهد وتكلفة، وفي الوقت المطلوب. وأن يراعي عدم تعارض هذه القنوات مع التسلسل الرئاسي.

د- ترجمة البيانات ترجمة عملية وتنفيذ الأقوال تطبيقيا كوسيلة لتقوية الرسائل اللفظية بالعمل بغية زيادة احتمال قبولها.

هـ- عرض مضمون الرسالة بأسلوب مناسب وبطرق مختلفة تزيده تفسيرا، وتوضيحا.[52]

كما يمكن تحسين فعالية الاتصال من خلال النظر بتمعن و شمولية لجميع عناصر وخطوات عملية الاتصال، وإدراك المشكلات والصعوبات المحتملة في كل خطوة من تلك الخطوات، والعمل الجاد المتواصل على تجنب أي من تلك الصعوبات المحتملة وفيما يلي أهم الاقتراحات لتحسين فعالية الاتصالات في المنظمة :

- اختيار وسيلة الاتصال المناسبة.
- اختيار الأسلوب الذي يتوافق مع مستقبل الرسالة و مع أغراض الرسالة، أسلوب سهل سلس يمكن المستقبل من فهم الرسالة بشكل دقيق وسريع من القراءة الأولى.
- ان يتعاطف المستقبل مع المرسل ويتصور نفسه مكان المرسل و يتفهم موقف ووجهة نظره و مشاعره .
- المتابعة من قبل المرسل ليتأكد من أن المستقبل فهم المعنى المقصود من الرسالة.
- تنظيم تدفق المعلومات وإرسالها بالقدر المناسب وتجنب العبء الزائد من المعلومات.
- إعادة النظر في الهيكل التنظيمي وسياسات الاتصال وثقافة المنظمة بما يساعد على تحسين فعالية الاتصالات .
- تطوير اتجاهات ايجابية لدى العاملين .
- تدريب العاملين لزيادة قدرتهم و مهارتهم في الاتصال . [53]

وللتغلب أيضا على المعوقات الاتصالية يجب اولا و قبل كل شيء مراعاة العوامل التي تساعد على نجاح العملية الاتصالية ، و من اهم هذه العوامل التي يجب مراعاتها ما يلي :

- أن يكون المرسل موضع ثقة من المستقبل، باعتبار أن هذه الثقة تعد الأساس الذي يبنى عليه المستقبل تفاعله، كما يجب أن تتوفر لديه مهارات اتصالية عالية وملما برسالته عارفا لكيفية تصميمها بطريقة تجذب انتباه المستقبل وتساعده على إدراكها حتى يضمن لهذا نجاح عملية الاتصال .
- ضرورة توفر قدر من مهارات الاتصال والعمل على تنميتها و كذلك تنمية القدرات الخاصة بحسن الاستماع والإنصات والحديث لدى جميع العاملين في مختلف المستويات الإدارية ، وكذلك مهارات التفكير والكلام والفهم والتحليل في المستويات الإدارية العليا، وكذلك الكتابة والقراءة خصوصا في المستويات الدنيا قدر المستطاع ، حتى يمكن للمشاركين في عملية الاتصال في كل المستويات الإدارية التعبير بوضوح

وبدقة عن مشاعرهم وميولهم وآرائهم ورغباتهم ومقترحاتهم والفهم والاستيعاب الواضح عما يقوله الآخرون (56).

لابد أن يكون الاتصال مزدوجا بحيث يتفاعل المستمع مع المتكلم ليتأكد من المعلومات التي تسلمها، كما يجب أن يكون اتصالا مفتوحا من جميع الجهات أي معرفة أثار المواقف والبيئات والثقافات المختلفة على استجابات المستمعين وأخيرا فان الاتصال يجب أن يكون على أساس التفاهم لا على أساس الأمر كما يقول"" هوايت "".

كما أن الاتصال كما يقول "" بلزيري ملر"" : ثقة متبادلة أو مشاركة كافية من الثقة التي تنشا بشكل عفوي ، بل لا بد أن تكتسب من خلاله المعاملة و نوعيتها (57) .

الخاتمة

الاتصال ضرورة على المؤسسة يجب الاهتمام به للتأكيد على النظرة الموضوعية له وأ ثره في السلوك الإنساني بالمنظمة ، فلا يكفي نقل المعلومات في شكلها الرسمي الجاف بل يتعين أن تكون مصدر إشباع يلاءم كل التطورات الحاصلة ،خاصة والتطور السريع الذي تشهده البيئة الخارجية و تعداها إلى التطورات العالمية، فهو إذن للمنظمة كالأوعية الدموية و الأعصاب بالنسبة لجسم الإنسان، فهذه الأخيرة تنقل للإنسان الغذاء و الإحساسات التي تجعله يحيا ويحس بالبيئة المحيطة به وبالمثل فان الاتصال يسمح للمعلومات والأفكار والخبرات ووجهات النظر بالانسياب بين مختلف الجهات ، وهذا ما يضمن الاستمرار والبقاء والتقدم.

قائمة المراجع:

1. مصطفى عشوي : أسس علم النفس الصناعي – التنظيمي ، (دط) ،المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، 1992 ص 144
2. Alex Muchielli : les sciences de l'information et de la communication , édition Hachette, Paris , 2001 P67
3. محمود عودة: أساليب الاتصال والتفسير الاجتماعي، دار النهضة العربية،بيروت،1971.ص6
4. نفس المرجع. ص ص6-7.
5. بوفلجة غياث: مقدمة في علم النفس التنظيمي،ديوان المطبوعات الجامعية،1992،ص35.

6. سليمان محمد الطماوي : مبادئ علم الإدارة العامة ، ط1 ، مطبعة جامعة عين شمس ، الاسكندرية ، 1987 ، ص171 .
7. خيري خليل الجميلي : الاتصال ووسائله في المجتمع الحديث ، الكتاب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، 1997، ص143
8. محمد يسري ابراهيم دعبس : الاتصال والسلوك الإنساني ، سلسلة 18 ، البيطاش للنشر والتوزيع ، الإسكندرية ،مصر ، 1990 ، ص261.
9. محمد يسري دعبس : مرجع سابق.ص266.
10. احمد ماهر: الاتصال " كيف ترفع مهاراتك الإدارية"، (د. ط) ،الدار الجامعية للطبع والنشر والتوزيع ، الإسكندرية ، مصر ،2004 .ص52
11. راوية حسن : السلوك في المنظمات ، (دط) ، الدار الجامعية للطبع والنشر والتوزيع ، الإسكندرية ، مصر ، 1999 .ص190
12. محمد يسري ابراهيم دعبس :مرجع سابق ، ص266
13. احمد ماهر: مرجع سابق.ص52
14. محمد يسري ابراهيم دعبس : مرجع سابق ، ص 252.
15. عبد المعطي محمد عساف ، محمد صالح فالح : أسس العلاقات العامة ، دار الحامد للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن ، 2004 .ص100.
16. محمد يسري ابراهيم دعبس : مرجع سابق ، ص 254.
17. خيري خليل الجميلي : مرجع سابق ، ص 159
18. احمد ماهر: السلوك التنظيمي" مدخل بناء المهارات "،ط8 ،الدار الجامعية للطبع والنشر والتوزيع ، الإسكندرية ، مصر ،2003 .ص367.
19. محمد منير حجاب : الاتصال الفعال للعلاقات العامة ، ط1 ، الدار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر ، 2007 ، ص 123.
20. بشير العلاق : نظريات الاتصال "مدخل متكامل "، (دط) ،دار اليازوري للنشر والتوزيع ، عمان ،الأردن ، 2010 .ص94.
21. عبد المعطي محمد عساف : السلوك الإداري التنظيمي في المنظمات المعاصرة ، (دط) ، دار زهران للنشر ، عمان ، الأردن ، 1999، ص 228.
22. نفس المرجع،ص228.
23. محمد منير حجاب : مرجع سابق.ص13
24. ربحي مصطفى عليان ، عدنان محمود الطوباسي : الاتصال والعلاقات العامة ، ط1 ، دار النشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2005 .ص38.
25. بوفلجة غيات : مرجع سابق ،ص44.

26. راوية حسن: مرجع سابق .ص190.
27. سلوى عثمان عباس الصديقي ، أميرة منصور يوسف علي: الاتصال والخدمة الاجتماعية ، (دط) ، دار المعرفة الجامعية ، الازاريطة ، مصر ،(دس) .ص ص25-26.
28. خضير كاظم حمود: الاتصال الفعال في إدارة الأعمال ، ط1 ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2010 .ص ص 52-57.
29. بشير العلاق : مرجع سابق ، ص 58.
30. محمود سليمان العميان: السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال ، ط 1، دار وائل للنشر، عمان ، 2002 ، ص 245.
31. سليمان الطماوي : مرجع سابق ، ص 270 .
32. محمد يسري ابراهيم دعبس : مرجع سابق ، ص 195 .
33. لوكيا الهاشمي:السلوك التنظيمي، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، ص231.
34. بوفلجة غياث: مرجع سابق.ص ص41-42.
35. حسان الجيلاني: التنظيم غير الرسمي في المؤسسات الصناعية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر1988. ص80.
36. خليل محمد الشماع ، خضر كاظم حمود : نظرية المنظمة ، دار المسيرة للطباعة و النشر و التوزيع ، عمان ، 2000 ، ص 216 .
37. لوكيا الهاشمي: مرجع سابق.ص234
38. خضير كاظم حمود ،: مرجع نفسه ، ص 132.
39. خضير كاظم حمود : مرجع نفسه ، ص 135.
40. محمد يسري ابراهيم دعبس : مرجع نفسه ، ص252
41. محمد يسري ابراهيم دعبس : مرجع نفسه ، ص 307 .
42. محمود سليمان العميان : مرجع سابق ، ص 252 .
43. عبد الغفور يونس :تنظيم و إدارة الأعمال ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، بيروت ، 1971 ، ص 522.
44. عبد الغفار حنفي ، رسمية قرياقص : سياسيات الإدارة و بيئة الأعمال ، مؤسسة شباب الجامعة ، الإسكندرية ، 1987، ص 748.
45. هالة منصور : الاتصال الفعال " مفاهيمه و أساليبه و مهاراته " ، المكتبة الجامعية الازراطية ، الاسكندرية ، 2000، ص63 .
46. محمد يسري ابراهيم دعبس : مرجع سابق ، ص 314 .
47. عبد المعطي محمد عساف : مرجع سابق ، ص ص 334-335 .

48. عبد الغفور يونس : مرجع سابق ، ص ص 373-374.
49. عبد الغفار حنفي ، رسمية قرياقص : مرجع سابق ، ص 747 .
50. محمد يسري ابراهيم دعبس : مرجع سابق ، ص323 .
51. طارق المجذوب: مرجع سابق ، ص 522.
52. لوكيا الهاشمي: مرجع سابق.ص234.
53. حسين حريم : مبادئ الإدارة الحديثة " النظريات العمليات الإدارية ، وظائف المنظمة " ، ط1، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006 .ص ص288-289.
54. هالة منصور : مرجع سابق ، ص 58 .
55. هالة منصور : مرجع نفسه ، ص 60 .
56. محمد يسري ابراهيم دعبس: مرجع سابق ، ص ص 291-293 .
57. عبد المعطي محمد عساف: مرجع سابق ، ص 237 .

تمكين الموارد البشرية من خلال تفعيل قيم ذاكرتها التنظيمية

ملخص

تمكين الموارد البشرية ثورة مفاهيمية عرفتها مرحلة التسعينيات من القرن الماضي، وتأثرت بها علوم التسيير، فتغيرت بذلك مسألة تقسيم القوة والسلطة داخل المنظمات، فيجب التخلي على البنية العمودية ذات المستويات العديدة بين المدراء التنفيذيين والموظفين (المناظرة لبنية المؤسسات العسكرية)، ففي معظم الحالات تتوقف الحالة المعنوية للأفراد والعلاقات الإنسانية، والإنتاجية على التمكين. وقد نتجت هذه الثورة المفاهيمية من رحم الموجة التكنولوجية المرتبطة بتطوير الأنساق الخبيرة أو الأنساق القائمة على المعارف .

والهدف كان تحصيل المعرفة، لتفادي ضياعها بسبب الموت، دوران العمل، التقاعد، الترقية هذا العمل الذي يهتم ببناء المعرفة الخاصة بالأنشطة الماضية التي لها صلة بالعمل في المستقبل، هو موضوع الساعة الموسوم بـ " الذاكرة التنظيمية" الذي أسال الكثير من الحبر. وعلى ذلك تعتبر المنظمة نظام إنتاج المعرفة، وتسيير هذه المعرفة يشكل شرط أساسي لبقاء المنظمة على قيد الحياة.

وتندرج هذه المساهمة العلمية ضمن نطاق تحليل السلوك التنظيمي في إدارة الموارد البشرية، بالتطبيق على الموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بإدارة الغابات في ولاية ميلة.

إ.إلهام قشي

قسم العلوم الاجتماعية
جامعة بسكرة
الجزائر

Résumé

L'empowerment a connu au cours des années 90 un important bouleversement conceptuel. La répartition du pouvoir et de l'autorité a changé en omettant les niveaux de la structure verticale au sein de l'organisation.

Cette étude est une contribution à l'analyse des comportements organisationnels dans la gestion des ressources humaines chez le personnel de la gestion des forets publiques de la wilaya de Mila .

مقدمة

إن المورد البشري في المنظمات الذكية لا يقف عند مستوى تعلم واكتساب الخبرات لنفسه فقط، بل يتعدى ذلك إلى ضرورة نقل خبراته ومعرفته إلى زملائه والأجيال التي من بعده، لذلك كان لزاما عليه أن يبتكر ما يعرف بالذاكرة التنظيمية والتي تعد ذاكرة الإنسان جزء منها وتنتمي انتماءً وثيقا إليها، فذاكرة

© جامعة قسنطينة1، الجزائر2014

المنظمة هي مزيج من القيم والاعتقادات والافتراضات والمعاني والتوقعات التي يشترك فيها أفراد منظمة أو جماعة أو وحدة معينة ويستخدمونها في توجيه سلوكهم وحل المشكلات واتخاذ مختلف القرارات، كما تشمل على الذاكرة الخارجية المتمثلة فيما يستخدمه الإنسان من وسائط يسجل عليها معلوماته وبياناته التي يجمعها من خلال مشاهداته اليومية والتي يحصل عليها من نتائج تفكيره الخلاقة وتجاربه وخبراته على مر الأيام، وقد اتجهت الأنظار حديثا إلى الذاكرة التنظيمية من زوايا متعددة مثل السلوك التنظيمي والتعلم التنظيمي، وعلم الحاسوب، ونظام معلومات الإدارة، وعلم المعلومات، وتأثيرها على أنشطة المنظمة أو من خلال تأثير الذاكرة التنظيمية على المجال الاجتماعي وخلق المعرفة الإدارية ، وعلى أداء المنتج والإبداع، وعلى التطوير. وكلها مقومات لإستراتيجية تمكين الموارد البشرية في المنظمات. هذا ما سنبرزه من خلال اعتقادنا الشخصي في طرحنا العلمي هذا بالمساهمة الجد فعالة للذاكرة التنظيمية في إرساء ركائز تمكين الموارد البشرية وسياسة اتخاذ القرارات في المنظمات.

المحور الأول: منهجية البحث

أولاً: مشكلة البحث:

تتركز مشكلة البحث بثلاث جوانب أساسية هي:

الجانب الأول: إن منظماتنا تعاني من عدم تبنيها القيم التمكينية التي هي وسيلة جيدة للتعامل مع العنصر البشري وإداراته بشكل يحقق التفوق والنجاح للمنظمة؛ كما أنها الأسلوب الأفضل الذي يتماشى مع عهد العلم والمعرفة والثروة المعلوماتية، التي تنطلق من الفرد الممكن وتعود إليه، فالتمكين حالة ذهنية للفرد تعطيه الشعور بالتحكم في أداء العمل، الوعي والإحساس بإطار العمل الكامل، المساءلة والمسئولية عن نتائج أعماله، المشاركة في تحمل المسئولية فيما يتعلق بأداء المنظمة التي يعمل به.

الجانب الثاني: تلك الحالة الذهنية السابقة الذكر، تحتاج إلى تبني وتمثل لهذه الحالة من قبل الفرد لكي تتوافر له الثقة بالنفس والقناعة بما يمتلك من قدرات معرفية تساعده في اتخاذ قراراته واختيار النتائج التي يريد أن يصل إليها، أي أنها ليست شيء خارجي مفروض على الفرد، بل هي حالة ذهنية داخلية.

الجانب الثالث: الذي يجعل المشكلة تبدو أوضح هو اعتبار التمكين عملية أساسها الفرد فهي تبدأ من ذاته وتقوم على وعيه وإدراكه واستخدامه لقدراته المختلفة بالشكل الايجابي لإحداث التوازن المطلوب في أدائه، لذلك فان حتمية توظيف ذاكرة المنظمة توضح لنا أنه من الصعوبة بما كان تحديد اتجاهات وأهداف العمل بإستراتيجية تمكين الموارد البشرية دون أن تكون هناك معلومات؛ كما أنه من غير الممكن تنفيذ نشاطات المنظمة ومتابعتها والسعي إلى تطويرها دون أن تتوفر معلومات دقيقة ومنظمة ومبوبة

تكون دليل الفرد في مشواره التمكيني، مع العلم أنه هنالك أيضاً متطلبات أخرى ولكن دراستنا تقتصر أهدافها الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

❖ هل هناك قدرة للمنظمة محل الدراسة الميدانية على تفعيل دور ذاكرتها التنظيمية في تمكين مواردها البشرية؟

والإجابة عليه تكون من خلال الإجابة على التساؤلين الفرعيين التاليين:

1- هل هناك قدرة للمنظمة محل الدراسة الميدانية على تفعيل ذاكرتها التنظيمية المادية.

2- هل هناك قدرة للمنظمة محل الدراسة الميدانية على تفعيل ذاكرتها التنظيمية الثقافية.

ثانياً: أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في:

1- تنامي الوعي بقيمة الإنسان باعتباره هدفا ووسيلة للتنمية في آن واحد، فكانت هناك عديد الدراسات والبحوث تهدف إلى تطبيق عديد من الأفكار والمبادئ التنظيمية ومكوناتها الأساسية المتعلقة بالفرد والمنظمة، والتي من بينها تمكين الموارد البشرية بهدف تقديم نتائج يستفاد منها في تحقيق الأهداف المنشودة.

2- قامت الباحثة بربط عملية التمكين بتفعيل الذاكرة التنظيمية للمنظمة، لأنها المستودع الحقيقي للمعرفة ومختلف الخبرات والقيم الثقافية التنظيمية لاستثمارها أولا وحفظها ثانيا، ولا نجد بديلا أحسن من التمكين الذي أساسه المشاركة في المعلومات وتدفقها، وتفويض الأعمال للمشاركة في كسب الخبرة ومن ثم المحافظة عليها.

3- تقديم إطار مفاهيمي عن تمكين الموارد البشرية والذاكرة التنظيمية.

4- توجيه الاهتمام بقطاع الغابات الذي يساهم في التنمية المستدامة، لذلك لابد من السعي لتطبيق الأسلوب العلمي والإداري الحديث من أجل تقديم نتائج، مقترحات، من شأنها أن تسهم في تحسين جودة هذا القطاع.

ثالثاً: أهداف البحث:

يهدف البحث الى:

1- تحديد مستوى تمكين الموارد البشرية في محافظة الغابات لولاية ميلة (المديرية)، مقاطعة فرجيوة، مقاطعة القرارم قوقة، مقاطعة شلغوم العيد).

2- تصميم مقياس لقياس درجة استخدام الذاكرة التنظيمية في المنظمات يمكن اعتماده من قبل العديد من المنظمات خدمية و/أو إنتاجية.

3- تقديم توصيات ومقترحات تهدف إلى دراسة وتوضيح مفهوم تمكين الموارد البشرية يستفيد منها المسئولين والقيادات الإدارية على مستوى المحافظات الغابية عبر تراب الوطن، وإزالة المخاوف من تطبيق التمكين كممارسة تنظيمية و إدارية وبيان المناخ التنظيمي الملائم لتطبيقه في المنظمات الجزائرية.

رابعاً: منهج البحث:

أعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث قدم البحث وصفا لعملية تمكين الموارد البشرية لأسلاك محافظة الغابات لولاية ميلة من خلال تفعيل دور ذاكرتها التنظيمية، باعتباره المنهج الذي يتعدى جمع البيانات وتفريغها وتبويبها بحيث يقوم بفحص الموقف المشكل ودراسته دراسة وافية (1)، انطلاقاً من تحديد مشكلة البحث ووضع الفروض وتسجيل الافتراضات التي بنيت عليها الفروض وإجراءاتها واختيار عينة البحث واختيار أساليب جمع البيانات وإعدادها مع وضع قواعد لتصنيف البيانات تتسم بعدم الغموض ومواءمة الغرض من البحث والقدرة على إبراز أوجه التشابه أو الاختلاف أو العلاقات ذات المغزى وفي الأخير تحليلها وتفسيرها في عبارات واضحة ومحددة (2).

خامساً: مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأسلاك العاملة في قطاع الغابات بمحافظة الغابات لولاية ميلة، والبالغ عددهم (195)، وتكونت العينة من (78) أي بنسبة (40 %) من المجتمع الأصلي. وقد تم إختيار قطاع الغابات كونه واحد من القطاعات الحيوية جداً التي تسهم بشكل كبير في تطوير ما هو موجود من ثروة غابية وحمايته وتفعيل وتيرة العمل لما لها من دور كبيير في التنمية الريفية خاصة والاقتصاد الوطني عامة، لاسيما وأن الجزائر أخذت بإستراتيجية التنمية الريفية المستدامة(2008)، وإستراتيجية تجديد الاقتصاد الزراعي(2009-2013) وترتكز هذه الخطة في محورها الخامس: عصرنة الإدارة الفلاحية وتعزيز المؤسسات والهيئات العمومية المعنية (إدارة الغابات، الخدمات البيطرية، خدمات الصحة النباتية، منح العلامات التجارية...) التي تتطلب مشاركة متنوعة من جميع الجهات والمؤسسات والهيئات وأفراد المجتمع المتأثرين بنواتجها في عمليات التخطيط والإدارة والتقويم بلدنا العزيز يمر بظروف صعبة تتطلب منه زيادة الاهتمام بالقطاع الصحي. وقد تم إختيار محافظة الغابات لولاية ميلة بجميع مقاطعاتها وأقاليمها ومفرزاتها/المحافظة(المديرية)، مقاطعة فرجيوة، مقاطعة القرارم قوقة، مقاطعة شلغوم العيد.

سادساً: أسلوب جمع البيانات والمعلومات وتحليلها:

بهدف التعرف على درجة تفعيل قيم الذاكرة التنظيمية في محافظة الغابات لولاية ميلة استخدمت الباحثة إستبانة بحث التي ضمت عدداً من الفقرات والتي بلغت (20) فقرة، وقد تضمن المستوى الأول الذاكرة التنظيمية التقنية (10) فقرات، أما المستوى الثاني الذاكرة التنظيمية الثقافية، فقد تضمن (10) فقرات هو الآخر. وتم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من إستبانة الدراسة، والتي قامت الباحثة بجمعها؛ من خلال برنامج التحليل الإحصائي " الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social Sciences" (SPSS) رقم (20) الصادر عن شركة IBM، وتم الحصول على مجموعة من النتائج سوف يتم عرضها ومناقشتها حسب ترتيبها وورودها في مشكلة الدراسة، وفي خضم ذلك فان قيم المتوسطات الحسابية التي وصلت إليها الدراسة ودلالات مقياس ليكرت .

المحور الثاني

التأطير المفاهيمي للتمكين والذاكرة التنظيمية

أولاً: <u>مفهوم التمكين</u>:

أشتقت كلمة تمكين (Empowerment) من كلمة (Power)، وقد ظهر مفهوم القوة (Power) في علم النفس الإجتماعي في الستينيات، وتمت دراسته من خلال بناء الوظائف الإدارية أو القيادية في المنظمات والمؤسسات بشكل عام، وكان من أبرز نماذج القوة ما قدمه الباحثان فرينش ورافين (French & Raven) اللذان قاما بتصنيف القوة في خمسة أنماط هي : القوة المرجعية، والقوة القانونية، وقوة الخبرة، وقوة الإجبار وقوة المكافئة. فالقوة، تفاعل اجتماعي بين الأفراد، اجتذبت أنظار الفلاسفة وعلماء النفس والتربويين، وحاول جون ديوي في كتابه الديمقراطية والتربية، أن يثبت أن القوة هي المقدرة على النمو، وهي قوة إيجابية موجودة لدى المتعلم غير الناضج، وقال ديوي إن نمو القوة يعتمد على حاجة الأفراد الآخرين لها وعلى المرونة، وأوضح أن مفهوم المرونة المقصود هو قوة التعلم من الخبرة، وأن المقدرة على التعلم من الخبرة أمر جوهري. وقد جاءت كلمة القوة من كلمة (Potere) باللغتين الفرنسية واللاتينية تعني : أن يكون الفرد قادرا (to be able) أو أن يمتلك المقدرة لعمل ما (to have the ability to do).

أشتق من هذا المفهوم (القوة) مفهوم (التمكين) الذي تعددت الآراء في تعريفه، حيث كان أهم هذه التعريفات ما يأتي:

التمكين عند كل من Bowen and Lowler " يتمثل في إطلاق حرية الموظف، وهذه حالة ذهنية وسياق إدراكي لا يمكن تطويره بشكل يفرض على الإنسان من الخارج بين عشية وضحاها فالتمكين حالة ذهنية داخلية تحتاج إلى تبني وتمثل لهذه الحالة من قبل الفرد لكي تتوافر له الثقة بالنفس والقناعة بما يمتلك من قدرات معرفية تساعده في اتخاذ قراراته واختيار النتائج التي يريد أن يصل إليها". (3)

وفي نفس السياق، يعرف توماس وفلتهاوس (Thomas and Velthouse, 1999)التمكين (4) بأنه الحافز الداخلي الجوهري الذي يبرز من خلال عدد من المدارك التي تعكس مواقف الأفراد نحو المهام التي يقومون بها في وظائفهم، وهذه المدارك مثل:

1. المعنى (Meaning): ويقصد بالمعنى هنا استشعار الموظف قيمة العمل الذي يقوم به ومعناه، ولذلك فإن لمعنى يتضمن التوافق بين متطلبات العمل والأدوار التي يقوم بها الفرد من جهة، والاعتقادات والقيم والسلوكيات من جهة أخرى، فإذا كانت جميع هذه الاعتبارات منسجمة فإن الوظيفة بلا شك ذات قيمة، وإذا كانت متناقضة فهذا يكرس شعور الموظف بنقص المعنى، أي إن الوظيفة لا معنى لها. وكثيراً ما يقول الموظفون بأن "وظيفتي لا معنى لها" عندما تكون روتينية أو عندما لا يتوافق عمله مع قيمه أو قدراته أو مبادئه. (5)

2. الكفاءة (Competence): الشعور بالاقتدار والمهارة والكفاءة أمر هام جداً وهذا في حقيقة الأمر يعبر عن مدى اعتقاد الفرد وثقته بقدرته على القيام بمهام عمله بمهارة عالية (Gist،1987،Spreitzer،1995). (6)

3. الاستقلالية وحرية التصرف (Self-Determination): إضافة إلى الشعور بالاقتدار والكفاءة فإن الاستقلالية تعبر عن شعور الفرد بحريته بالاختيار عندما يرتبط الأمر بالإنجاز، وعمل الأشياء. فيصبح له الحق في اختيار البديل المناسب لتنفيذ العمل، بما يتناسب مع وجهة نظره، وتقديره الخاص (Deci، *et al*، 1989). (7)

4. التأثير (Impact): وهي درجة تأثير الفرد في نتائج المؤسسة الإستراتيجية والإدارية والتشغيلية (Ashforth،1989). (8) إذن، يتمحور التمكين في "تمكين الذات"؛ ويبرز التمكين هنا عندما تبدأ العوامل الإدراكية **(Cognitive)** للفرد بالتوجه نحو قبول المسؤولية والاستقلالية في اتخاذ القرار. هذا وقد توصلت **Spretizer**

(1996) (9) إلى أن الموظفين المتمكنين يمتلكون مستويات أكبر من السيطرة والتحكم في متطلبات الوظيفة، وقدرة أكبر على استثمار المعلومات، والموارد على المستويات الفرديةة، وعلى الرغم من أن التمكين هنا ينظر له على أنه تجربة فردية في التحكم والسيطرة وتحمل المسؤولية، إلا أن هنالك أساليب أخرى تقوم على التمكين الجماعي وتمكين الفريق.

ثانياً: مفهوم الذاكرة التنظيمية:

هناك عدة علماء حديثين الذين قدموا أعمالا خاصة بالذاكرة التنظيمية، لكن من الواضح أن أصول هذا المفهوم ترجع لما قدمه العلماء في القرن الماضي أمثال **ديرخيم** و**فيجوسكى** فطبقاً **لوكسلر** في عام 2002 نشأت فكرة الذاكرة التنظيمية من مفهوم **الذاكرة الجماعية** وأشار بأن الذاكرة التنظيمية ترتبط بعمل فيجوسكى **ونظرية البناء الاجتماعية** . ويعرض الحجة أن النشاط الاجتماعي يسبق تطوير الوعي الفردي (9) .

أما(1991 **Walsh& Ungson**) يستشهدان بعمل **مارش وسايمون** (1958)، اللذان يفترضان بأن ذاكرة منظمة أو مؤسسة يمكن أن تسكن في السياسات والإجراءات .و خاصية الاحتفاظ يمكن أن تؤدي إلى نتائج سلبية أيضا. كما يستشهدان أيضا **والش وأنجسون** 1991 بعمل **ستاربوك وهدبرج** 1977، اللذان أشارا بأن التركيبات الاصطناعية مثل الأدوار يمكن أن تؤذى المؤسسة، عند فقدان الكفاءة بمرور الوقت ويصبحون في الحقيقة عوائق للتغيير. (10)

ويلخص الجدول رقم (1) الذاكرة التنظيمية كما جاء بها مجموعة من العلماء على النحو التالي:

جدول رقم (1): مفهوم الذاكرة التنظيمية حسب أراء بعض العلماء الغربيين

المؤلف	رأيه حول الذاكرة التنظيمية

March & Olsen	أحداث ماضية، وعود، افتراضات، وسلوكيات. (11)
Stein & Swass	عبارة عن مقترح لذاكرة جماعية (12)
. Fisher	نظام معلومات تستند إلى تسجيل المعرفة لغرض جعلها معرفة مفيدة للأشخاص والمشاريع من خلال التطبيقات الاجتماعية مستقبلاً.
Sevelinger	المستودع الذي يخزن معرفة الشركة من اجل الاستخدام المستقبلي.
Laudon& Laudo	مخزونا تاريخا للمنظمة يمكن استخدامه في صنع القرارات والأغراض الأخرى (13) ويشترك معه **الساعدي** في فكرة أن خزنها وصيانتها ونشرها واسترجاعها لا يجردها من سياقها التنظيمي حين الحاجة إليها (14)
Gibson	ذاكرة المنظمة: تتكون من قيم واعتقادات ومدركات وافتراضات وقواعد ومعايير وأشياء من صنع الإنسان وأنماط سلوكية مشتركة.

ثالثاً: مقاربة الذاكرة التنظيمية:

لقد حاول عدة منظرين التطرق لمفهوم الذاكرة التنظيمية و مقاربتها من عدة أوجه فبرزت مقاربتان أساسيتان تعمل كل واحدة على التعامل مع المفهوم بطريقة مختلفة ووفق أسس خاصة.

1- المقاربة " محتوى": الذاكرة التنظيمية وفق منظور مادي (15): في هذا المنظور تعرف الذاكرة التنظيمية على أنها مجرد مخزون معارف ساكن ومنه فدورها محدود فهي تسمح بتذكر المعارف من أجل العمل على السلوكات وهو ما يتطلبه التمكين الإداري من خلال عملية التعلم التنظيمي في إطار سلوكي يعتمد على العادات التنظيمية كدعيمة مستقرة لسلوكيات العاملين. و قد قسم الباحثون وفق هذه المقاربة المعرفة إلى نوعين رئيسين :

أ- المعارف الصريحة:*Savoir Connaissance Déclarative* و يقصد به كل المعارف التقنية، العلمية والإدارية الآتية من التكوينات (الجامعية، المهنية). أي أنها معارف صريحة موضحة، و يمكن بثها بالاعتماد على الحوار.

ب- المهارات (المعرفة الإجرائية): *Savoir-faire (Connaissance procédurale* هي معرفة تابعة لحاملها ولا يمكن فصلها لا عنه ولا عن سياق استعمالها. كما أنها تمتاز بصعوبة نشرها بالاعتماد على اللغة فهي ضمنية بل يتحتم علينا الاعتماد على المحاكاة أو التجربة.

كما أنها معرفة آتية من طرق مختلفة للتعلم كالتعلم بالفعل *Learning by doing* أي أنها تتطلب وقتا طويلا وتفرض العمل الجماعي على مهمة معينة (16) كما تمثل هذه المعرفة في رأينا قدرة **الفرد الممكن** على تأويل السياق و إيجاد الحلول أي أن التنظيم يعتمد على خبرة الفرد وكذا على حدسه. هذه المعارف تتواجد في التنظيم في أشكال مختلفة وعلى وسائط متعددة.

2- المقاربة "سيرورة" : حركية الذاكرة التنظيمية: هذه المقاربة ترى أن الذاكرة التنظيمية مجموعة من المعارف التنظيمية المخزنة في ذاكرة الأفراد، الثقافة، سيرورة التحول، الهياكل، المحيط والأرشيف الخارجي للتنظيم كما أنها دعيمة للمعارف وسيرورة تعتمد على ثلاث مراحل : التحصيل أو التعلم، الحفظ أو التخزين، و الاسترجاع (17) .هذا التعريف الموسع للذاكرة التنظيمية يؤدي بنا إلى إعادة النظر في دورها مع تحميلها وظيفة أخرى وهي أنها " محرك لخلق المعارف أو عامل للتعلم Agent d'Apprentissage وهو ما يسمح بحدوث التعلم (18). كما قدمت عدة تقسيمات أخرى للذاكرة التنظيمية بعضها يتعلق بالفاعلين التنظيميين(مهنية، مؤسسة، فردية، خاصة بالمشروعات...)، بعضها بالشكل الذي تأخذه (وثائقية، قاعدة بيانات، قاعدة معارف متقاسمة...) أيضا يمكن أن تتعلق بدرجة نضوج المعارف*générique*)، متخصصة، *contextué*، *singulière*، غامضة،...) كما تفرق وفق الغاية منها(التجديد الصناعي، الذكاء الاقتصادي، رسملة المعارف، *Ingénierie des compétence*، و أخيرا وفق المدى الذي تعمل عليه أي قصيرة المدى أو طويلة المدى.

رابعا: خصائص الذاكرة التنظيمية:

✓ العمل وفق نماذج عقلية Mental MODELS ويعني أن الفرد في المنظمة عليه أن يتخلى عن أساليبه التقليدية في التفكير.

✓ التفوق أو البراعة الشخصية :Personal Mastery القدرة على التصرف الذاتي والانفتاح على الآخرين والتفاعل معهم في إطار عمل الفرق.

✓ التفكير عن طرق النظم و Systems thinking هو أن يتعلم كل فرد كيف تعمل المنظمة في إطارها العام.

✓ الرؤية المشتركة Shared Vision وتعنى أن يعمل الجميع وفق رؤية مشتركة وواضحة وخطة عمل يتفق عليها مسبقا.

✓ التعلم عن طريق الفرق :Team Learning وتعني التعلم بشكل جماعي من أجل تحقيق الخطة المقررة. (19)

خامساً: تصنيفات الذاكرة التنظيمية:

يقترح كل من والش وينجسون بأن الذاكرة التنظيمية يمكن أن تصنف ضمن ستة "صناديق تخزين" للمعلومات الأفراد ، الثقافة قصص ، نماذج عقليّة، التحويل العمليات المختلفة والإجراءات والهياكل الأدوار ضمن المنظمة، علوم البيئة عمليّة الإعداد الطبيعيّ من المنظمة و محفوظات خارجيّة معلومات وثائقية. (20)

تشير الذاكرة التنظيمية إلى المعلومات المخزونة للمنظمة التي يمكن أن تستعملها للقرارات الحالية .ولا تخزن مركزيا، لكن توزع عبر وسائل مختلفة حيث يمكن الاحتفاظ بها، كما يساعد النموذج مديري إدارة الموارد البشرية لتحسين فرص المنظمة لاستثمار أفضل لإمكانية التذكر، بتشكيل والتأثير على مواقع الذاكرة.

أما Dixon، فقد راى بأنها ذات مكونات داخلية وأخرى خارجية، على أن هناك تصنيفات متعددة للذاكرة التنظيمي منها: تصنيف(Li) في عام2004 إذ صنفوا الذاكرة التنظيمية في الشركات الصناعية إلى التصنيفات الآتية:

1. الذاكرة التنظيمية التقنية(T–OM): فهي تعني سلسلة من الذاكرة المستندة على المعرفة المهنية متضمنة التقنية، والخبرات ذات العلاقة والتي تدعم وتقوي العمليات النظامية للمنظمة .وتضمنت متغيرات، نظم تطوير المنتج، طريقة الرقابة على الإنتاج، نظام رقابة معلومات الإنتاج، استخدام تقنية، شبكة المعلومات، التجهيزات والمعدات، الأسلوب التقني المستخدم، إعادة الهندسة، وإدارة الجودة الشاملة...الخ . هذه العوامل تؤثر على تكوين الكفاءة، جودة المنتج، وكلفة الإنتاج .ويمكن ل(T.OM) أن تجعل الشركة قائدة في مجال صناعتها .وعلى العاملين فيما لديهم من (T.OM)

تحسين الإنتاجية .إذ التقنية تتطور بشكل مستمر، وعلى الشركة أن تبدع وتهتم بالتقنيات التي تحدث في البيئة، وان تتعلم منها .ولكن من جانب آخر، على المنظمة أن تحافظ على(T.OM) سرية كي لا تذهب إلى المنافسين .

2. الذاكرة التنظيمية الإدارية(MG – OM): وهي تميل للمعرفة التنظيمية الإدارية التي تسيطر على العمليات داخل المنظمة، ويمكن أن توصف على أنها طريقة الإدارة وهيكل المنظمة، مثل طريقة إدارة المعرفة، ترتيب المصنع، إدارة الموارد البشرية، والاستراتيجيات على المدى القصير والبعيد، إدارة التجهيزات والمعدات، إدارة الإنتاج، إدارة التوثيق، تدريب الموارد البشرية، وإدارة الأزمة . وان(MG– OM) قائمة على أساس تاريخ المنظمة وليس من السهولة على المنافسين تعلم روح ومحتوى(MG– OM) و يجب أن تكون معروفة للعاملين، ليدركوا هدف الشركة فهي اطر العمل واستراتيجياته وسياساته وبرامجه وقواعده. (21)

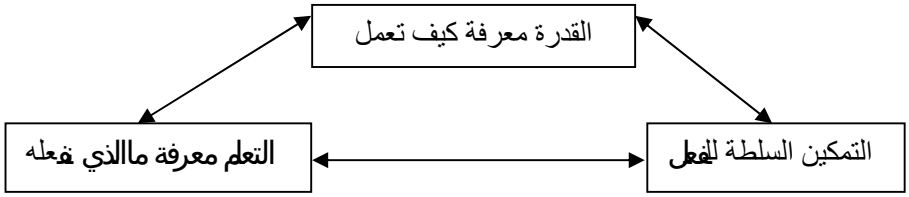
3. الذاكرة التنظيمية الثقافية(C–OM): وتعرف على أنها ثروة عقلية تراكمت مع تطور الشركة فهي موجودة في أي مكان في المنظمة، كتاريخ المنظمة، القيم المشتركة، التنظيم غير الرسمي والأعراف، التقاليد واقتراحات العاملين (22). وقد عرفها Schein على أنها تجسيد لذاكرة المنظمة وتاريخها وحاضرها .ومن كونها متشكلة في تاريخ المنظمة .وأنها تتأثر بالثقافة الخارجية، وان من الصعوبة تغيير الثقافة المتشكلة .إضافة إلى أن (C–OM) تتأثر بتصرف وأفعال الفرد كونها توجه تصرفاته، كما يجب فهمها وممارستها من جميع العاملين فهي أساس الذاكرات التنظيمية الأخرى. (23)

4. الذاكرة التنظيمية التسويقية (MR– OM): وهي تشمل كل ماله علاقة بالمجهز، والوسطاء، والزبائن، والمبيعات، والشراء .وتتضمن كذلك إدارة علاقات الزبون،(CRM) وإستراتيجية التسويق، والتعاون الخارجي، ومبادئ اختيار المجهزين والوسطاء ، قنوات التوزيع، والمزيج التسويقي ... الخ .لذا فأن المعرفة عن السوق يجب أن تكون محمية حيث لا يمكن أن يعرفها المنافسون. (24)

سابعا: ذاكرة المنظمة وتدعيم الإحساس بالشعور بالأمان عند الفرد الممكن:

إن عنصر التمكين يعني منح العاملين القوة والسلطة والحرية الكاملة لاتخاذ القرارات والتصرفات اللازمة لانجاز أعمالهم، وهو بذلك مكمل لعنصر التعليم والقدرة كما يوضحها الشكل رقم(1): (25)

الشكل رقم(1) علاقة التمكين بالقدرة والتعلم



المصدر: ابو بكر فاتن احمد 2001، نظم الإدارة المفتوحة، ط1،ايتراك، القاهرة، ص 101.

الذاكرة التنظيمية واحدة من الطرق المهمة لإدارة الموارد الذكية فيها بالنظر لما تحتويه هذه الذاكرة من مخازن المعلومات مثل دليل عمل المؤسسة الذي يحتوي على تفصيلات عن أعمال المؤسسة ويتم تقديمه للعاملين الجدد ليستفيدوا منه في فهم مجريات العمل المؤسسي، وقواعد البيانات، ونظام اللغات ،بالإضافة إلى المعرفة المتأتية من الثقافة التنظيمية والعمليات والهياكل التي تستخدمها المؤسسة في أعمالها وعملياتها اليومية. حيث تدعم تكنولوجيا المعلومات الذاكرة التنظيمية بطريقتين:

- جعل المعرفة المسجلة قابلة للاسترجاع.
- تمكين الأفراد من الوصول إلى المعرفة بسهولة أو دفعها إليهم عند الحاجة.

لذلك فإن الأفراد الممكنين بحاجة إلى السيطرة على آليات البحث والاسترجاع للمعرفة التي تمكنهم من توفير الدعم اللازم للعمليتين الآتيتين:

✓ استكشاف المعرفة knowledge exploration : والتي تبحث في ابتكار المعرفة ومكان وجودها أهي من داخل المؤسسة أم من خارجها؟.

✓ استغلال المعرفة knowledge exploitation : التي تساعد المؤسسة في تعريف المعرفة الموجودة وفهمها وتوزيعها وتطبيقها.

وبناءً عليه،فإن المؤسسة الناجحة سوف تحقق عدداً من المزايا نظراً لتخزينها معرفتها لبنائها قاعدتها المعرفية التي تعزز الذاكرة التنظيمية وذلك على النحو الآتي: (26)

القدرة على تخزين المعرفة المنتشرة وغير المهيكلة فيها مثل خصائص القدرات الجوهرية في العاملين وفي الموارد ذات العلاقة وخبرات المشاريع وفرق العمل وتوثيق السياق المعرفي.

1- زيادة القدرة على الأتمتة لمساعدة المستخدم في دعم القرار من خلال تزويده بالإرث المعرفي المتراكم المعتمد على البدائل أو تمثيل مناظير المستقبل للعمليات الموجودة.

2- القدرة على استرجاع المعلومات المعتمدة على السياق التنظيمي وتمثيلها في السياق المعرفي بالنسبة لمصادر المعلومات فيها، وخاصة ما يتعلق منها بحل المشكلات والعمليات واتخاذ القرارات.

3- القدرة على تمثيل التفكير ألسببي من خلال الهيكل المفاهيمي الذي يؤدي إلى المؤسساتية Institutionalization التي تقود إلى إبداع وتصنيف موجودات المعرفة الجديدة في المؤسسة .

ويلاحظ في هذا الإطار، بأن موارد المعلومات والسياق تتضمن المعرفة الإجرائية والمصرح بها والحقائق الموجودة في ذاكرة الأفراد مثل خبراتهم وتوجهاتهم ومعرفتهم ذات الصلة ومعرفة العمليات والحالات والوثائق شبه المهيكلة وقواعد البيانات وقواعد المعرفة والوسائط المتعددة في التوثيق ، ذلك لأن المعرفة المخزنة في الذاكرة التنظيمية يجب أن تكون مفيدة وتلبي حاجات المهام المختلفة المنوطة بالأفراد الممكنين. وعليه، فإن الذاكرة التنظيمية يجب أن تكون سهلة الوصول لكل أعضاء المنظمة وأن توظف في مهام حل المشكلات والعمليات والعمل المعرفي .

المحور الثالث

الجانب التطبيقي للبحث

قياس درجة تفعيل الذاكرة التنظيمية بالتطبيق على عينة البحث

يتناول هذا المحور أهمية الذاكرة التنظيمية في حياة الموارد البشرية الممكنة؛ معوقات تفعيل الذاكرة التنظيمية للموارد البشرية الممكنة، وكذلك تطبيق أداة الدراسة على عينة البحث والمتمثلة بمحافظة الغابات لولاية ميلة.

أولا: أهمية الذاكرة التنظيمية في حياة الموارد البشرية الممكنة:

- إن تمكين المورد البشري هو تعزيز قدراته ليصبح الفرد ذا مكنة empowered من خلال التعاون والتنسيق مع الآخرين واستخدام الإمكانات ايجابيا وتطوير الطاقات لتصل إلى أقصى دراجاته لذلك مهم جدا امتلاك المنظمات في الحاضر والمستقبل للذاكرة التنظيمية كضرورة تنافسية تساعدها في إنجاح سياسة تمكين المورد البشري.

- **إن** الذاكرة التنظيمية تضمن الاستقرار الكافي في حالة التمكين بما يسهل ويساعد على تحقيق الأهداف الراهنة للمنظمة.

- تجنب المنظمة حالة الإرباك التنظيمي من خلال الاستمرارية الكافية لنجاح التمكين و لضمان إحداث التغييرات المنظمة في الأهداف والوسائل.

- تكيف كافي للموارد البشرية الممكنة للاستجابة الملائمة للفرص والمتطلبات الخارجية، وكذلك الظروف الداخلية المتغيرة.

- تسهل الذاكرة التنظيمية العملية التمكنية عن طريق إدارة الموارد الذكية التي تمتلكها المنظمة وبذلك تجنبها الغباء التنظيمي Organizational stupidity وتحميها من النسيان التنظيمي. Organizational amnesia

- المساهمات الفاعلة للذاكرة التنظيمية في عملية تحسين حل المشكلات التنظيمية والهام الأفراد الممكنين لاتخاذ القرارات الإدارية المناسبة.

- كما تمنح إبداعية كافية للموارد البشرية الممكنة بما يسمح للمنظمة بالاستمرار في استباق الأحداث والمبادرة بالتغيير.

- وتسمح لهم باكتشاف وتوليد المعرفة من خلال الأزمات المخفية و تشخيصها.

- تمكين الأفراد الممكنين من المعلومة و توزيع المعرفة على متخذي القرار واستخدامها لاتخاذ القرارات المناسبة حتى تجنب المنظمة والأفراد الوقوع في الأخطاء الأزمات.

- عزل المعرفة القديمة التي تضر بالمعرفة الجديدة والتي يمكن أن يخلط بينهما الأفراد الممكنين الجدد.

- وأخيرا تحمي الذاكرة التنظيمية المعرفة للاستخدام المستقبلي.

ثانيا: معوقات تفعيل الذاكرة التنظيمية للموارد البشرية الممكنة:

تواجه عملية تفعيل الذاكرة التنظيمية للأفراد الممكنين العديد من المعوقات لعل أبرزها ما يلي:

1- تحديات تعود إلى الأفراد الممكنين: هنالك تفاوت موجود بين من تنصب جهودهم على إدامة المعرفة في الذاكرة التنظيمية وبين المستخدمين الذين ينتفعون بتطبيقاتها، كما أن هناك صعوبات تتعلق بإلتقاط المعرفة إذ كيف يمكن التقاط الحد الأدنى من المعلومات والمعارف المفيدة من الكم الهائل من المتوفر منها وخاصة مع عالم الانترنت والشبكات. بالإضافة إلى عرقلة عملية الأمن الوظيفي والاجتماعي والمتمثلة في مقاومة التغيير التكنولوجي وتبعاته. إن تبني برمجيات متقدمة يجب أن يشارك فيها الذين سينتفعون بتطبيقاتها ليتأكدوا من تلبية النظام لحاجاتهم لا أن تعتمد برمجيات جاهزة ذات قوالب محددة، أضف إلى ذلك عوائق تتعلق بصعوبة الحصول على الموارد البشرية الكفؤة اللازمة لإدامة الذاكرة التنظيمية، وعوائق تنظيمية وإدارية تتعلق بتشجيع المؤسسة على العمل الفردي أحياناً أكثر من تشجيعها على العمل الجماعي وفرق العمل والتي هي أساس العملية التمكينية. (27)

2- جعل المعرفة الضمنية(غير المصرح بها)معرفة واضحة: لقد اعتبر الإنسان المورد الأساس للمعرفة بما يدفن في دماغه من خبرة ومعرفة ومهارة لا يمكن لأي تكنولوجيا من التنبؤ بها ما لم يصرح عنها وتنقل منه إلى العقل الإلكتروني لتخزن فيه كما تخزن بقية أنواع المعرفة الموثقة (28)**.** أحد أهم التحديات التي واجهت وتواجه عمل الفريق هو الاتصال الفعال ومن هنا فإن مشاركة الفهم والمعرفة هو أمر في غاية الأهمية، لكن الذي يعيق الوصول إلى هذا الفهم المشترك أحياناً هو اللغة المشتركة وخاصة من جانب عالم المعرفة كمختصين في عالم معقد وغني في تخصصاتهم، فكل واحد منهم عميق في معرفته وخبرته يأتي ليلعب دوراً بارزاً في قاعدة معرفة الفريق. (29)

3- حفظ الوثائق بدون حفظ السياق: أحد العوائق في تفعيل الذاكرة التنظيمية هو حفظ الوثائق بدون حفظ السياق، ذلك السياق الذي يعطي الوثائق معناها وهو الأمر الأهم الذي يسمح باستخدامها مستقبلاً عندما يتغير السياق.

التصور الحالي يفترض أن الذاكرة التنظيمية هي تخزين للعمل اليدوي من خلال التركيز على حفظ وتنظيم وفهرسة واسترجاع المعرفة الصريحة(الواضحة)المخزنة في الوثائق وقواعد البيانات، إلا أن هذا وحده غير كاف، لأن معظم العمل المعرفي مطلوب لحل المشكلات المستعصية والمعقدة Wicked Problems أي تلك المشكلات التي لم تحصل بعد على تعريف و تحديد دقيق لها لأنها تتغير عبر الوقت (وهذا أهم شيء يتعامل معه الفرد الممكن في مجال اتخاذ القرارات) فالتعامل مع حل هذه المشكلات ربما يتم من خلال فقدان الافتراضات والتخمينات والقرارات تحت ظروف عدم التأكد. ومن هنا فإن توطين حل المشكلات وتوظيفها في المنظمات أي جعلها

مألوفة ،يتطلب بالإضافة إلى الحلول التقليدية في عملية اتخاذ القرار(تعريف المشكلة وجمع البيانات وتحليلها وصياغة الحل المناسب وتنفيذه) توفير الأساليب الحديثة التي تعمق من التفاعلات الاجتماعية مثل المحادثات والاجتماعات والنقاشات وتعاون فرق العمل.

وفي شأن التعامل مع المشكلة المعقدة فالهدف الرئيس ليس في إيجاد الإجابة الصحيحة لها، إنما في إيجاد الحل الصحيح الذي يجعل المشكلة قدُ فهمت بما لها من علاقات ودلالات بالمعنى الواسع .

4- الصلة و الحجم: Relevance & size تشكل الصلة السياقية للذاكرة الإنسانية التحدي الثالث أمام الذاكرة التنظيمية بما فيها المعرفة غير المصرح بها لأن المعرفة قد تفقد صلتها أو قيمتها عبر الوقت .وبناء على ذلك، فإن المعرفة غير المصرح بها(الضمنية) والتي قد تكون أكثر سياقية ولها وهج هي التي تكون الفاعلة أكثر في المنظمات (الفاعلية القيمية). أما في مسألة الحجم فالذاكرة التنظيمية شأنها شأن الذاكرة الإنسانية، لها قدرة على استدعاء ما تريد مما له صلة ملحوظة بالواقع . وعليه، فإن المشكلة تكمن في التساؤل عن مدى كبر الحجم الذي ستتسع له الذاكرة التنظيمية وخاصة مع انتشار استخدام شبكة الانترنت وربط المنظمة بها وبالمقابل، فإن هناك مشكلة أخرى قد تقود إلى الغباء التنظيمي عندما يقال بأنه يجب أن يتم تطبيق ما تم في الماضي بنجاح في الوقت الحاضر وفي المستقبل وبنفس الكيفية. لأن ذلك ضمان أكيد على نجاحه. وفي هذا مخالفة لقاعدة صريحة وواضحة في حياة المنظمات ألا وهي أن نجاح الأمس ليس دالة أكيدة على نجاح اليوم ونجاح الغد . وأن الثابت الوحيد في حياتها هو التغيير وأن من لم يتجدد يتبدد.وأن مواكبة المستجدات أمر مهم لصياغة الحاضر وتشكيل المستقبل.

وفي مسألة التشخيص السابق للمشكلة المتعلقة بالمعرفة ذات الصلة بالموضوع وفي الحجم الذي ستؤول إليه الذاكرة التنظيمية ،تبرز مسألة هامة وهي أن آليات البحث والفترة الحالية لا تزال ضعيفة في مواجهة الكم الهائل من السياقات التنظيمية . لذلك فإن قلب المشكلة هو في محاكاة الذاكرة الإنسانية التي لا تزال لها سعة هائلة في فهم المعاني وربط تلك المعاني التي لها علاقة وصلة بالموضوع قيد البحث على عكس ذاكرة الحاسوب. وعليه، فالتحدي هنا يكمن في إبداع آليات للذاكرة التنظيمية

مماثلة للذاكرة الإنسانية تستطيع أن تحتفظ بالكم الهائل من المعرفة وفي ذات الوقت تستطيع أن تسترجع المعرفة ذات العلاقة في الزمان والمكان الذي نحتاجه.

4- المقاضاة والنسيان التنظيمي: Litigation & Organizational Amnesiaإن طبيعة الطعن المقدم من الدوائر القانونية ضد بعض المؤسسات والشركات قادها إلى تبني سياسة النسيان التنظيمي وهي طريقة نظامية لإتلاف جميع المذكرات والوثائق التي تحتاج إليها المؤسسة في فترات منتظمة. تحدث المقاضاة أو الملاحقة الإجرامية من الناحية القانونية كأمر خطير فيما لو لوحظت أية مذكرات مكتوبة أو تقارير مالية غير صحيحة يمكن استخدامها ضد المنظمة، إن مثل هذا التفكير يشكل معوقاً أمام الذاكرة التنظيمية بأن تضع أية معلومة مدونة ومخزنة في الكمبيوتر تحت عدسة إمكانية استخدامها ضد المنظمة. (30)

5- ثالثا: تطبيق أداة الدراسة (الاستبيان) في محافظة الغابات لولاية ميلة:

تم تطبيق إستبيان الذاكرة التنظيمية في محافظة الغابات لولاية ميلة بمقاطعاتها الثلاث (فرجيوة، القرارم قوقة، شلغوم العيد)، ومست أقاليمها، ومفرزاتها، وتمت الإجابة على الإستبيان من قبل الأسلاك الخاصة بقطاع الغابات حسب رتبهم التالية: (محافظ رئيسي للغابات، مفتش رئيس للغابات، مفتش رئيسي للغابات، مفتش للغابات، مفتش فرقة للغابات، عريف رئيسي للغابات، عريف للغابات، عون للغابات)، وكانت النتائج كالآتي:

1- المستوى الأول: (الذاكرة المادية):

تشير النتائج الواردة في جدول (2) أدناه وعناصره (ف$_1$- ف$_{10}$)، ويظهر المعدل العام أن شدة إجابة أفراد العينة قد بلغت (94%) بوسط حسابي (2.28) وانحراف معياري (0.42) ودرجة موافقة (متوسط) ، نلاحظ أن أبرز الفقرات التي أسهمت في اغناء هذا المتغير هو (تسهل برامج الكمبيوتر من إعداد جداول بالمهام المطلوبة بسرعة.) (ف$_1$) إذ كانت شدة الإجابة (94.44%). بوسط حسابي (2.38) وانحراف معياري (0.47) ودرجة موافقة (مرتفع) أما العنصر الذي يليه (ف$_2$) فهو (تحث الإدارة العاملين على استخدام الوسائل المادية المتاحة في أداء وظائفهم.)، إذ كانت شدة الإجابة (85.04%) وبوسط حسابي (2.55) وانحراف معياري (0.78) مقابل درجة موافقة (مرتفع). ويأتي بعدها (ف$_3$) وهو (توظف معطيات العمل بواسطة استخراجها من حواسيب(كمبيوترات) المؤسسة.) ،إذ كانت شدة الإجابة (79.92 %) وبوسط حسابي(2.40) وانحراف معياري (0.86) ودرجة موافقة (مرتفع). ومن العناصر

الأخرى التي أسهمت في إغناء هذا المتغير هي كل من (ف$_4$، ف$_5$، ف$_6$،) إذ جاءت كل منهما بشدة إجابة (**79,06**% ,**73,08**%) وبوسط حسابي (**2,37** , **2,19**) على التوالي وانحراف معياري (**0,91** , **0,95**) مقابل درجة موافقة (مرتفع، مرتفع) على التوالي.

جدول (2): ترتيب فقرات مجال الذاكرة التنظيمية المادية حسب المتوسط الحسابي الموزون

رقم الفقرة	الذاكرة التنظيمية المادية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الموافقة
1	تسهل برامج الكمبيوتر من إعداد جداول بالمهام المطلوبة بسرعة.	2,83	0,47	94,44	1	مرتفع
2	تحث الإدارة العاملين على استخدام الوسائل المادية المتاحة في أداء وظائفهم.	2,55	0,78	85,04	2	مرتفع
3	توظف معطيات العمل بواسطة استخراجها من حواسيب(كمبيوترات) المؤسسة.	2,40	0,86	79,92	3	مرتفع
4	تمكن برامج الكمبيوتر الموظفين من الاستفادة من تجارب (أرشيف) المؤسسة السابقة.	2,37	0,91	79,06	4	موافق
5	تسهل الإدارة عملية الوصول إلى المعلومات القديمة في المؤسسة.	2,19	0,95	73,08	5	متوسط
6	على شبكة الإنترنيت العالمية.Web site للمؤسسة موقع الكتروني	2,18	0,85	72,65	6	متوسط
7	على شبكة الإنترنيت الداخلية. Web site للمؤسسة موقع الكتروني	2,18	0,88	72,65	7	متوسط
8	تمكن برامج الكمبيوتر من استظهار المهام التي قامت بها المؤسسة سابقا.	2,12	0,94	70,51	8	متوسط
9	تمتلك المؤسسة معدات عمل متطورة تسهل عمل الموظفين.	2,08	0,98	69,23	9	متوسط
10	تملك المؤسسة برامج حاسوبية تختصر عدة وظائف وتغني عن الرجوع للإدارة.	1,94	0,99	64,53	10	متوسط
نتيجة المستوى الأول / المتوسط العام		2,28	0,42	94	**متوسط**	

2- الذاكرة التنظيمية(الذاكرة الثقافية):

تشير النتائج الواردة في جدول (3) أدناه وعناصره (ف$_{11}$- ف$_{20}$)، ويظهر المعدل العام أن شدة إجابة أفراد العينة قد بلغت (68.33%) بوسط حسابي (2.05) وانحراف معياري (0.42) ودرجة موافقة (متوسط) ،نلاحظ أن أبرز الفقرات التي أسهمت في اغناء هذا المتغير هو (توضح الإدارة للعاملين القيم والاتجاهات التي تحكم عمل المؤسسة.) (ف$_{11}$) إذ كانت شدة الإجابة (81.20%). بوسط حسابي (2.44) وانحراف معياري (0.82) ودرجة موافقة (مرتفع) أما العنصر الذي يليه (ف$_{12}$) فهو (تسود المؤسسة عادات و قيم عمل يتناقلها كل من العمال والرؤساء في العمل.)، إذ كانت شدة الإجابة (79.06%) وبوسط حسابي (2.37) وانحراف معياري (0.85) مقابل درجة موافقة (مرتفع). ويأتي بعدها (ف$_{13}$) وهو (تبين الإدارة للعاملين الطرق والوسائل الأفضل لاستخدام الأدوات اللازمة للعمل.) ،إذ كانت شدة الإجابة (78.63 %) وبوسط حسابي(2.36) وانحراف معياري (0.88) ودرجة موافقة (مرتفع). ومن العناصر الأخرى التي أسهمت في إغناء هذا المتغير هي كل من (ف$_{14}$، ف$_{15}$، ف$_{16}$،) إذ جاءت كل منهما بشدة إجابة (**71,37**% ,**70,94**%) وبوسط حسابي (**2,14** , **2,13**) على التوالي وانحراف معياري (**0,92** , **0,96**) مقابل درجة موافقة (متوسط، متوسط) على التوالي.

جدول (3): ترتيب فقرات مجال الذاكرة التنظيمية الثقافية حسب المتوسط الحسابي الموزون

رقم الفقرة	الذاكرة التنظيمية الثقافية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الموافقة
11	توضح الإدارة للعاملين القيم والاتجاهات التي تحكم عمل المؤسسة.	2,44	0,82	81,20	1	مرتفع
12	تسود المؤسسة عادات و قيم عمل يتناقلها كل من العمال والرؤساء في العمل.	2,37	0,85	79,06	2	مرتفع
13	تبين الإدارة للعاملين الطرق والوسائل الأفضل لاستخدام الأدوات اللازمة للعمل.	2,36	0,88	78,63	3	مرتفع
14	يسمح للعامل في المؤسسة استغلال جميع الموارد المتاحة لإنجاح عمله.	2,14	0,92	71,37	4	متوسط

رقم الفقرة	الذاكرة التنظيمية الثقافية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الموافقة
15	تزود الإدارة العاملين بجميع المصادر التي يحتاجوها لأداء العمل باستقلالية.	2,13	0,96	70,94	5	متوسط
16	يقوم الرؤساء في المؤسسة بنقل خبراتهم إلى العمال ليستثمروها في وظائفهم.	2,03	0,97	67,52	6	متوسط
17	تمتلك المنظمة القدرات البشرية لتشغيل المعدات والبرمجيات.	1,92	0,79	64,10	7	متوسط
18	موظفي المؤسسة مزودين بكمبيوترات وتلفونات نقالة خاصة.	1,79	0,93	59,83	8	متوسط
19	توجد قناعات في المؤسسة تؤكد على أهمية أن يقرر العامل بنفسه فيما يخص وظيفته.	1,73	0,91	57,69	9	متوسط
20	يقوم الرؤساء في المؤسسة بمشاركة الموظفين في أسرار العمل.	1,55	0,83	51,71	10	منخفض
نتيجة المستوى الثاني / المتوسط العام		2,05	0,42	68.33	متوسط	

يتضح من خلال الجدولين (2) و(3) السابقين بأن أعلى نسبة تم تحقيقها كانت في المستوى الأول (الذاكرة التنظيمية المادية) فقد بلغت (94 %)، وهذا يعني بأن أغلب النشاطات التي تتضمنها العمليات الخاصة بالذاكرة التنظيمية، تمس الجوانب المادية. يليه المستوى الثاني (الذاكرة التنظيمية الثقافية) فقد حقق نسبة تولي الاهتمام بالذاكرة التنظيمية بمعدل متوسط.

الاستنتاجات والتوصيات

أولا: الاستنتاجات

توصل البحث إلى مجموعة استنتاجات هي:

1- تبين نتائج القياس بأن مستوى الذاكرة التنظيمية (الذاكرة المادية) حصل على نسبة بلغت (94%)، مما يدل على أن تفعيل الذاكرة التنظيمية في جانبها المادي طغى على أغلب النشاطات التي تتضمنها عمليات الذاكرة التنظيمية. يليه المستوى الثاني (الذاكرة التنظيمية الثقافية) فقد حقق نسبة بلغت (68.33).

2- يتضح من نتائج القياس الخاصة بتفعيل الذاكرة التنظيمية في محافظة الغابات لولاية ميلة بلغ بمتوسط مرجح (2.165)، وباتجاه (متوسط).

إن العبارة التي أغنت المستوى الأول (الذاكرة التنظيمية المادية)، بحيث تحصلت العبارة رقم (1) والخاصة بـ" **تسهل برامج الكمبيوتر من إعداد جداول بالمهام المطلوبة بسرعة**" على أعلى نسبة والتي تقدر بـ 94.44 %. وهذا شيء منطقي لأن أغلب المؤسسات على إختلاف أنواعها تسعى إلى أداء مهامه وتخزين معلوماتها عن طريق أجهزة الكمبيوتر. ثم البند رقم (2) " **تحث الإدارة العاملين على استخدام الوسائل المادية المتاحة في أداء وظائفهم**" بأهمية نسبية قدرت بـ85.04 %. وتدعم هذه النتيجة طبيعة الوسائل حيث يجهز الفرز بالضرورة بالوسائل التالية: خرائط قانونية وطبوغرافية خاصة بالفرز- مخططات حدودية خاصة بالفرز-دفتر يومي- دفتر معاينة- مطرقة غابية- سلسلة مسح الأراضي- جهز قياس الميل- بوصلة- لوحة رسم.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من استنتاجات يقدم البحث التوصيات الآتية:

1- يجب التخلي على البنية العمودية ذات المستويات العديدة بين المدراء التنفيذيين والموظفين (المناظرة لبنية المؤسسات العسكرية).

2- تهيئة مناخ عام داعم لتمكين الموارد البشرية من قبل المدراء التنفيذيين ومدراء الموارد البشرية من خلال تدعيم فرق العمل.

3- تحويل القوة، السلطة، والمسؤولية نحوي العاملين في المستويات الأدنى في الهراريكية التنظيمية.

4- نوصي الفاعلين في المنظمات على اختلاف أنواعها، باستثمار ذاكرتها التنظيمية إذا أرادت أن تمكن مواردها البشرية، فمن الصعب أن يكون هناك تمكين تنظيمي بدون ذاكرة تنظيمية، فالأشياء التي لا علاقة لها بأعمال المنظمة لن يكون لها دلالة تنظيمية. فالذاكرة التنظيمية هي المستودع الذي يخزن فيه معرفة المنظمة بهدف الاستخدام المستقبلي.

5- إنشاء بنك للذاكرة التنظيمية على مستوى كل منظمة لحفظ فيه المعرفة المتواجدة على مستوى أذهان الأفراد بغرض حفظها وتمريرها للأجيال اللاحقة، حتى لا تزول بزوال الأفراد (الموت، التقاعد، وران العمل، الترقية...).

6- الحث على استخدام هذا البنك (التوصية رقم5)، فكلما كانت المنظمة فعالة في استخدام هذا البنك، فإن ذلك مؤشر دال على التعلم التنظيمي، وعلى الفاعلية العالية أيضا. وبالتالي على نجاح مواردها البشرية الممكنة. وحسب جيفري بيتش فان ضياع المعرفة يمكن أن يكون أكبر خسارة، وهذا ما حدث في ناسا NASA التي فقدت

الطباعات الزرقاء لصاروخ ساتورن وضاعت معه معرفة جوهرية شارك فيها حوالي 400 ألف مهندس ساهموا برحلة الهبوط على القمر عام 1969 فالذاكرة التنظيمية توجد لدى الأفراد أصحاب الذاكرة الفعالة.

المراجع

1- فاخر عاقل(1985):"أسس البحث في العلوم السلوكية " ،ط2 ،دار العلم للملايين، بيروت، ص115 .

2- محمود عبد الحلم منسي، سهير كامل أحمد(2002):" أسس البحث العلمي في المجالات النفسية والاجتماعية والتربوية "، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 449 .

3- يحي سليم ملحم، التمكين كمفهوم إداري معاصر، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، بحوث ودراسات، القاهرة، مصر، 2006، ص06

4- Thomas, K. W., and Velthouse, B.A. (1990), Cognitive Elements of Empowerment : An Interpretive Model of Intrinsic Task Motivation, *Academy of Management Review*, 15 (4) 666-681.

5- Ibid.

6- Gist, M (1987), Self-Efficacy: Implications for Organizational Behavior and Human Resource Management, *Academy of Management Review*, 12, 472-485.

7- Deci, E.L. Connell, J. P and Ryan, R. M (1989), Self Determination in a Work Organization, *Journal of Applied Psychology*, 74, 580-590.

8- Ashforth, B. E. (1989), The Experience of Powerlessness in Organizations, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 207-242.

9- Spreitzer, G.M. (1996), Social Structural Characteristics of Psychological Empowerment, *Academy of Management Journal*, 39 (2), 483-504.

10- متاح على الموقع www.@12manage.com

11-Walsh J.R. ; Ungson G. R. ; "Organizational Memory"; Academy of management review, Vol 16; n°1; 1991; p 57-91

12- عادل هادي البغدادي 2007 علاقة وتأثير الذاكرة التنظيمية في الأداء التنظيمي دراسة تطبيقية في عينة من الشركات الصناعية العامة- مجلة الإدارة والاقتصاد العدد 65 ص 156

13 -Stein, E.& Zwass, V.(1995) "Actualizing Organizational Memory with Information System.", Information Systems Research, Vol.(2), No.2, PP.85-117

14- عادل هادي البغدادي 2007 ص 156

15- المصدر: الساعدي، مؤيد (2006) "التعلم التنظيمي والذاكرة التنظيمية وأثرهما في استراتيجيات إدارة الموارد البشرية"، أطروحة دكتوراه إدارة أعمال، كلية الإدارة والاقتصاد – بغداد – ص 126

16- Marlène Mermoud Thomassian ; Gestion des connaissances et dynamique d'apprentissage pour une reconsidération du rôle de la mémoire organisationnelle, Presse Université de Nice Sophia Antipolis ; 2004 ; p 12
-3Reix R. ; « Savoir tacite et savoir formalisé dans l'entreprise » ; Revue Française de gestion, n°105 ; Sep-Oct ; p 17-28
17- Arrow K. "Economic Welfare and the allocation of resources for invention"; in Nelson(ed), The rate and direction of inventive activity, Princeton University Press.
18- Walsh J.R. ; Ungson G. R. ; "Organizational Memory"; Academy of management review, Vol 16; n°1; 1991; p 57-91;
19- Marlène Mermoud ; Ibid ; p 17
http://governingbylearning.wordpress.com/5-2/ii-
20- متاح على الموقع/ www.uop.edu.jo/Material/165848822010.ppt
21- www.@12manage.com
22- عادل هادي البغدادي ص 157
23- Yezhuang, T., Li, Z. & shufen, F.(2001) "The Radiant Effect of Organizational Memory from Cultural – Oriented to Technical – Operational – Oriented.", Journal of Industrial Engineering and Engineering Management, Vol (4), PP.
24- Schein, E.(1996) "Three Cultures of Management: The key to Organizational learning." Sloan Management Review, Vol(38), P-9-
25- عادل هادي البغدادي 2007 علاقة وتأثير الذاكرة التنظيمية في الأداء التنظيمي دراسة تطبيقية في عينة من الشركات الصناعية العامة- مجلة الإدارة والاقتصاد العدد 65 ص159
26- ابو بكر فاتن احمد 2001 ، نظم الإدارة المفتوحة ، ط1،ايتراك، القاهرة، ص 101
27-J- Vasconcelos ،Jose & Gouuveie ،Feliz & Kimble،Chris،2002،An organizational Memory Information System Using Ontologist، Proceeding of the 3rd conference ،University of Cambria Portugal. . www. yahoo. com.ean Yves Prax ;Ibid ; p 5
28- Atwood،Michael،2002،Organizational Memory systems: Challenges For Information Technology. Proceedings of 35th Hawaii International conference on system sciences.www.yahoo.com .pp 5-7
29- إبراهيم رمضان الديب بحث في إدارة المعرفة، الأكاديمية العربية المفتوحة الدنمارك ص05 متاح على الموقع: www.ao-academy.org تاريخ الزيارة 2013/10/14
30- Wheelen، Thomas & Hunger David،2010،Strategic Management and business policy: achieving sustainability،12th، Person، Prentice- Hall.Boston.p 18
31- Atwood،Michael،2002،Organizational Memory systems: Challenges For Information Technology. Proceedings of 35th Hawaii International conference on system sciences.www.yahoo.com. pp 3-5

النظام القيمي للأسرة والمدرسة وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسيين

ملخص

عالجت الدراسة موضوع القيم بين الأسرة والمدرسة من حيث التجانس والاختلاف، وعلاقة ذلك بالتوافق والتحصيل الدراسيين لتلاميذ المدرسة الإعدادية (المستوى المتوسط)، بمدينة تلمسان، تمثلت العينة في الآباء وأبنائهم، ومدرسيهم مشتقة من المدينة نفسها طبقت عليهم أداتين للبحث: تمثلت الأداة الأولى في مقياس ملتون روكاتش المعدة لقياس موضوع القيم.

الأداة الثانية أعدت من قبل عبد الفتاح محمد يوسف لقياس التوافق الدراسي، واستخرجنا نتائج التحصيل الدراسي من كراسات التلاميذ.

وأسفرت النتائج على أن التلاميذ المتوافقين نفسيا، والناجحين دراسيا، هم أولئك الذين حصل لهم انسجام في القيم بين أسرهم والمدرسة.

د. الطاهر بوغازي
قسم علم النفس
جامعة تلمسان
الجزائر

Abstract

The present study attempts to determine whether a relationship values exists between the family and the school in terms of homogeneity and difference, and the relationship of that line and collection semesters for students in junior high school (middle level), the city of Tlemcen, The sample was the parents and their children, and their teachers are derived from the same city applied them tools to search:

The first tool was the Milton Rokeach scale designed to measure the subject of values.

The second tool prepared by Abdel Fattah Mohammad Yusuf to measure academic compatibility, we extracted the academic achievement results from brochures pupils.

مقدمة

يعتبر موضوع القيم من المواضيع التي نالت مكانة خاصة في الدراسات الفلسفية، الإنسانية والاجتماعية، نظرا لأهميتها في الحياة، ترتبط القيم بمعنى الحياة لدى الفرد، لأن لها علاقة بالأهداف، والسلوكات والآمال، إن كل الجهود التي نلاحظها في كثير من النشاطات اليومية، وتسعى كلها إلى تحقيق قيمة أو قيم ينشدها الفرد. يبقى موضوع القيمة إذن حاضر في فكر ووجدان الفرد حتى يتحقق، وإذا فقد قيمته قل الدافع إليه، ولذلك فإن جل الباحثين يرون أن موجهات سلوك الفرد هي قيم تدفعه لبلوغ غاية من غاياته، وإذا اكتنف الغموض هذه الغاية فإن الفرد سيخطئ السبيل، وينحرف عن النجاح، والتوافق مع أفراد المجتمع. وتصبح الصحة النفسية مهددة.

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر2014.

تعدّ القيمة أحد دواعي النجاح الهامة في الحياة، للأفراد، الجماعات، والحكومات. إذا كانت مبنية على نظام محكوم بقوانين المجتمع وثقافته، من جهة، ومرتكزة على برامج واضحة الهدف قابلة للتنفيذ في المؤسسات الاجتماعية والأندية الرياضية والإدارات العامة من جهة أخرى.

إن صورة المجتمع هي انعكاس لنظام قيمها الذي تتبنّاه في خططها السياسية والتربوية، واعتمادها على هذا النظام في نجاح التنمية، والرقيّ الإنساني يصبح أكثر من اعتمادها على التطوّر التكنولوجي. حيث إنّ القيم تؤثّر في العناصر الثقافية بعامة والتي ترفع من قيمة الإنسان بالوسائل المادية المعروفة: الاقتصادية، التكنولوجية، والترويحية. فالقيم، بهذا المعنى، هي الأرضية التي ترتكز عليها كل الجهود الفردية والاجتماعية لتحقيق السعادة الدنيوية والأخروية.

لقد أصبح الفرد المعاصر اليوم في أمس الحاجة إلى التعرف بعمق على هويته، وانتمائه الثقافي والحضاري، حيث أدى الانفتاح على الثورة التكنولوجية، والمعلوماتية، وما ترتب عنه من اختلال في نظام القيم إلى الخوف على هذا النظام الذي يحكم أفراد المجتمع.

تقوم التربية هنا بالدور الفعال في تمرير نظام القيم إلى الناشئة، ولا يخفى أهمية الدور الذي يجب أن يقوم به الفاعلون في هذا الميدان: الآباء، المدرسون، المسؤولون في كل القطاعات العامة، ولذلك جاءت هذه الدراسة لتوضيح أهمية القيم في حياة الشاب المتمدرس من خلال ما يعكسه الآباء والمدرسون من سلوك، وبالتالي من قيم.

الإشكالية:

أفرزت التحولات الاقتصادية والاجتماعية السريعة أزمة في القيم، وهي أزمة تربوية بالأساس، وقد لاحظنا من بين بعض نتائج تلك التحولات ما ظهر من صراع قيمي في سلوكات الجماعات والأفراد.

ويلاحظ أن الفئات الأكثر تضرراً من هذه التحولات هي الأسر التي أحست بالضغوطات وأفرزت سلوكات تربوية اجتماعية غير متوافقة، ومن ثم تطرح أمامنا مشكلة تربوية. ومن هذا المنظور، نرى أن الأسرة والمدرسة تمثلان المؤسستين التربويتين التي توكل لهما وظيفة التربية، وتسعى كل واحدة منهما من خلال برامجها، إلى استدخال قيم للأطفال من أجل توافق نفسي، واجتماعي ومدرسي وقد أثبتت الكثير من الأبحاث التربوية والاجتماعية أن وجود مؤسستين تختلفان من حيث البرامج والأهداف تطرحان إشكالا للأطفال، ففي الوقت الذي تعمل المدرسة على خلق تجانس قيمي لدى المتعلمين من خلال البرامج الدراسية الموحدة، والأهداف الواضحة، نجد الأسر تبث قيما تختلف باختلاف المستويات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية، ومن ثم يمكن طرح الإشكالية في التساؤلين الكبيرين التاليين:

1- هل هناك علاقة بين القيم الأسرية والمدرسية؟

2- ماهي آثار طبيعة العلاقة القيمية على التوافق الدراسي للتلميذ؟

3- ماهي آثار طبيعة العلاقة القيمية على التحصيل الدراسي للتلميذ.

الفرضيات:

وللإجابة على هذين السؤالين نقدم الفرضيات التالية:

1- توجد علاقة بين القيم الوسيلية والنهائية لدى الأسرة.

2- توجد علاقة بين القيم الوسيلية والنهائية لدى المدرسة.

3- هناك فروق بين الأسرة والمدرسة في القيم الوسيلية.

4- هناك فروق بين الأسرة والمدرسة في القيم النهائية.

5- يؤدّي التوافق بين الأسرة والمدرسة في القيم إلى توافق دراسي للتلميذ.

6- يؤدّي التجانس القيمي بين الأسرة والمدرسة إلى تحسّن التحصيل الدراسي للتلميذ.

أهمية الدراسة:

تناولت الدراسة موضوع القيم كأحد عناصر مكونات الشخصية الوجدانية والفكرية، في علاقتها بالمردود التربوي بعامة، وتتحد أهميتها العلمية فيما يأتي:

1- التعرف على قيم الأسرة.

2- الاطلاع على قيم المدرسة.

3- تحديد عناصر التجانس والاختلاف القيمي بين الأسرة والمدرسة.

4- الوقوف على أثر العلاقة القيمية للأسرة والمدرسة على التوافق والتحصيل الدراسيين للأبناء.

5- المساهمة في بناء نظام قيمي يخدم الفلسفة التربوية للمجتمع.

حدود الدراسة:

أما حدودها فتتلخص فيما يأتي:

1- الاقتصاد على عينة من الآباء وأبنائهم ومدرسيهم.

2- التلاميذ المعنيين بالدراسة ينتمون إلى السنة التاسعة أساسي (الثالثة إعدادي).

3- استخدام أدوات بحث لها علاقة بإشكالية وفرضيات البحث.

المفاهيم الإجرائية:

- القيم: يقصد بالقيم في هذه الدراسة ما يقيسه اختبار "ملتون روكاتش" ويتضمن لائحتين من القيم، القيم الوسيلية، القيم النهائية.

- التوافق الدراسي: يشير إلى مدى استجابة التلميذ للحياة المدرسية من خلال تعامله مع المدرسين، والأنشطة المدرسية، وهي بأداة معدة من قبل الباحث عبد الفتاح محمد يوسف.

- التحصيل الدراسي: يراد به مدى تحصيل التلميذ من معارف دراسية، ويقاس عن طريق ما حصله من نتائج في آخر السنة الدراسية.

الإطار النظري:

أولا: القيم التربوية:

هي مجموع العناصر الثقافية التي تؤطر الفعل التربوي، وتسعى إلى تحقيق سعادة الفرد، وتتمثل تلك العناصر في السلوكات، والعادات، ونمط التنشئة الاجتماعية ومن ثم تظهر القيم في شكل إدراكات يتمثلها الفرد وتوجه سلوكه، وتطبع اتجاهاته نحو الأمور الدينية، والفكرية والاقتصادية والجمالية أي تظهر القيم من خلال السلوك الذي يبديه الفرد عندما تعرض عليه أمور الحياة في شكل بدائل فالاختيار هنا ينم عن قيمة الفرد، ومن ثم نلاحظ الفروق الفردية من خلال الاختلاف في عملية الاختيار، كلما اعترضت الفرد بعض عوائق الحياة، وما أكثرها!! إن الاختيار هنا هو اختيار قيمي، ومن هنا تظهر أهمية التربية في تشكيل نسق القيم لدى الأطفال ومن ثم فإن مجال القيم لا حدود له، بحيث نعتبر أن القيم "هي كل ما يجدب الفرد ويلفت انتباهه، فيتجه نحوه، ويتفاعل معه سواء أكانت قيما مادية أو روحية".

يرى ملتون روكاتش أن: "القيمة هي عبارة عن اعتقاد، يحظى بالدوام وتعبر عن تفضيل شخصي أو جماعي لغاية من غايات الوجود".

كما يعرفها أحمد أوزي (1986، 76): "بأنها معايير اجتماعية تتأثر بالمستويات المختلفة التي يعيش فيها الفرد، وتظهر في مواقفه الخارجية، نتيجة خضوع الفرد لعملية التعلم المباشر والغير مباشرة من الوسط الذي يعيش فيه، سواء أكانت هذا الوسط أسرة أو مدرسة أو حي، أو أصدقاء".

ومن هنا يمكن ترتيب القيم في ثلاث مستويات (بوغازي، 1997، 30):

1- هناك قيم تعتبر كأهداف تربوية: حيث يقوم المربون بإعداد الأجيال الصاعدة على أساسها، وهذه القيم تختلف بطبيعة الحال باختلاف الثقافات (باعتبار أن الثقافة تشمل العرف، والعادات، والقانون، والصحة، والعلاقات الاجتماعية، وغيرها)، بعض الثقافات تفضل الحفاظ على عادات وتقاليد الأولين، بإدماج الأطفال في الوسط الاجتماعي، بالحفاظ على الأصالة والثوابت، وبعض الثقافات تفضل قيم التحرر من

قيود الماضي فتبدأ بإعطاء الطفل المسؤولية والحرية في إبداء الرأي بالتحليل والنقد، أي كل ما يجعل من الطفل راشداً قبل الأوان.

2- وهناك قيم تعد ضرورية لبناء أهداف مؤسساتية: وهذا النوع من القيم يخضع لأهداف المؤسسة، فهي التي تحدد القيم التي ستطبع الأفراد الذين ينتمون إليها بعد خضوعهم لعملية التعلم.

3- وأخيراً القيم التي تعتبر كمعايير عند الحكم التربوي، كذكرنا للصفات التي يتصف بها الفرد في ثقافة معينة: الأمانة، الصدق، الجد، التوكل، وبالنسبة للتلميذ: الاجتهاد، حب العمل، التعاون، النجاح فهذه تعتبر كمعايير قيمية.

وقد استطاع الباحثون أن يصنفوا الناس حسب درجة تفضيلاتهم للقيم، ونذكر في هذا الصدد بعض التصنيفات التي أخذت كقاعدة لإجراء التجارب الميدانية.

1- تصنيف البورت: وهو تصنيف مستنتج من نظرة سبرنجر لأنماط الشخصية والمتمثلة في: الشخصية النظرية، الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية، الجمالية، والدينية.

أ- القيمة النظرية: وتعني اهتمام الفرد بكل ماهو فكري وكاشف للحقيقة.

ب- القيمة الاقتصادية: وتعني اهتمام الفرد بكل ماهو نفعي.

ج- القيمة السياسية: اتجاه الفرد نحو المسؤولية والحكم.

د- القيم الاجتماعية: اتجاه الفرد نحو الآخرين ومساعدتهم.

هـ- القيم الجمالية: الاهتمام بكل ما هو جميل في الحياة.

و- القيمة الدينية: ميل الفرد إلى الحياة الروحية.

2- تصنيف وايت: ويتضمن هذا التصنيف ثمانية مجموعات وهي القيمة الاجتماعية، الأخلاقية، الوطنية والقومية، الجسمانية، الترويحية، الشخصية، الثقافية، الاقتصادية.

ومن هنا نرى أن القيم هي نتيجة للعملية التربوية التي يخضع لها الفرد بدء من الأسرة إلى المدرسة، فالبيئة ككل، وتتضمن كل العناصر الثقافية التي يتشبع بها الفرد فتؤثر في شخصيته وتظهر في سلوكه.

ثانيا: التوافق الدراسي:

يظهر في سلوك التكيفات التي تصحب الفرد في جوانبه الانفعالية، والفكرية عندما يواجه المجال الاجتماعي، وتظهر واضحة في نظام القيم. لقد اهتم البحث النفسي، الاجتماعي بالفرد كمصدر لكل سلوكاته: فالحب، والكره، والإقدام، والإحجام، والجد،

والعبث، والتوكل، والتواكل وغيرها من السلوكات النفسية تؤدي دورا كبيراً في حياة الفرد من حيث صحته النفسية. ونظراً لشساعة تلك العوامل، تلزمنا الضرورة المنهجية أن نتحدث عن العوامل النفسية ذات العلاقة بحياة الفرد الدراسية ومعوقاتها.

إن الأنشطة التربوية والتعليمية تقوم على أساس مشاركة المربين والتلاميذ من أجل بلوغ الأهداف المبرمجة، ومن بين العوامل النفسية المحددة لنوع النشاط التربوي والتعليمي، سوف نركز على الجوانب التالية في شخص التلميذ:

1- **الدوافع**: تعد هذه أهم عامل للإقبال على الدراسة، ولا حاجة للتذكير بالعوامل الاجتماعية التي تقوي أو تضعف هذا العامل.

2- **الإدراك والانتباه**: وتأتي أهمية هذا العنصر من متابعة المربين لموضوعات اهتمام الطفل، وتشجيعه على التبصر فيما يقوم به من أنشطة.

3- **الاهتمام**: يأتي اهتمام الطفل بالأنشطة المدرسية في سن مبكر عندما يكون الوسط متوفراً على دواعي الاهتمام.

4- **الممارسة**: وهي العادة التي يكتسبها الطفل في الأسرة عندما يكتسب قيما إيجابية نحو أمور الدراسة، فيقبل على المدرسة بجد واجتهاد.

5- **العمل في جماعة**: وهو أهم عنصر في حياة الفرد الاجتماعية، ويبدأ تدعيم هذه القيمة بدء من الأسرة، حيث تتقوى الروابط الفردية، فتنعكس في سلوك الطفل عندما يدخل المدرسة، وينخرط في أنشطتها الرياضية والترفيهية ومن ثم يظهر حسن، أو سوء توافقه الدراسي.

إن هذه العوامل، وغيرها مما لم يذكر هنا، يعتبر القاعدة الأساسية لكل تربية تسعى إلى الوصول بالأفراد إلى قيم إيجابية نحو الذات والآخر، وقد ظهرت الكثير من الدراسات ذات الطبيعة التربوية الاجتماعية تؤسس لنموذج الإنسان المنشود من فعل التربية على أساس العوامل المساعدة على استدخال قيم مرتبطة بالعوامل النفسية حتى تكون للفرد بمثابة المحرك الديناميكي لكل أنشطته، وتحافظ في الأخير على صحته النفسية ويظهر حسن توافقه الدراسي.

الدراسات السابقة:

تزايد الاهتمام بموضوع القيم مع بداية السبعينيات حيث ظهرت بحوث كثيرة أدت إلى تكوين تراث هائل للبحث، وسأعرض فيمايلي بعض الأبحاث التي أجريت في الموضوع للوقوف على الزوايا التي تم من خلالها تناول موضوع القيم.

يمكن تصنيف الدراسات التي تمكنت من الوقوف عليها إلى مايلي:

- دراسات كشفية استطلاعية عند فئات اجتماعية محددة، أو عند مجتمعات بشرية مختلفة جغرافيا، وأخرى ثقافيا.

- دراسات تناولت موضوع القيم في علاقته بمتغيرات اقتصادية- سياسية أو اقتصادية- اجتماعية.

- دراسات اهتمت برصد القيم من خلال المضامين التربوية، وسائل الإعلام، البرامج الدراسية، المضامين التعليمية.

- دراسات اهتمت برصد تأثيرات الاختيارات القيمية على العمليات العقلية (الإدراك خاصة).

سأتعرض، فيمايلي، لبعض النماذج من تلك الدراسات:

أ- دراسة مقارنة في القيم بين طلاب ثلاث جامعات عربية: الإمارات، فلسطين، وسوريا، للدكتور محمود السيد أبو النيل(1985، 82).

انطلق البحث من فرضية وجود اختلاف في الترتيب القيمي بين عينات الدراسة المتكونة من طلاب من الإمارات، فلسطينيين، وطلاب سوريين، كما أبان الباحث عن وجود فروق بين كل عينة وأخرى على مستوى ترتيب قيمها داخليا، وعزى هذا الفرق إلى اختلاف الثقافات.

وقد أجريت الدراسة على خمسين طالبا موزعين كالتالي: عشرون من الإمارات، خمسة عشر من طلبة فلسطين، وخمسة عشر من سوريا، واعتمد على أداة البورت، فرنون ولندزي التي أعدها الباحث بنفسه، في اللغة العامية، ثم عدلها إلى اللغة العربية.وكان من النتائج التي توصل إليها الباحث مايلي:

- اهتمام طلبة الإمارات أكثر بالقيم الاجتماعية والاقتصادية.

- كما اهتم الطلبة الفلسطينيين بالقيم السياسية، وهو أمر متوقع.

- وكان اهتمام طلبة سوريا بالقيم النظرية والاجتماعية.

ب- الدراسة الثانية: الخطاب التربوي في الأدب الموجه للأطفال، المجلات المغربية نموذجا. للباحث: ميلود حابيبي، المغرب (1981، 63) انطلق الباحث في دراسته من الإشكالية التالية:

إن الأدب المغربي الموجه للأطفال والشباب يراعي الخصوصيات الاجتماعية لهذه الشريحة من المجتمع، كما يراعي خصوصيات العمر الزمني بين العينتين، وعالج هذه الإشكالية من خلال الإجابة على الفرضيات التالية:

- إن شكل ومضمون الأدب الموجه للطفل هو انعكاس للخطاب المدرسي، لتطرقه لنفس الموضوعات المعرفية وحمله لنفس القيم التي تتضمنها الكتب المدرسية.

- تعمل المضامين الإعلامية على احترام القيم العربية الإسلامية من خلال النصوص المقدمة، ذكر سِيَر النبي -صلى الله عليه وسلّم- احترام الأسرة، أداء الواجبات الدينية.

- تحمل المجلات المدروسة على تبيان قيم المعرفة، والمنافسة لدى الشباب من خلال عرض المستويات العلمية في الدول الأخرى.

وتساءل الباحث في الأخير عن نوعية القيم المقدمة للطفل والشاب المغربي؟

- ماهو ترتيب القيم المقدمة في المجلات؟

- هل تغير شكل ومضمون ترتيب القيم خلال الثلاث سنوات (الفترة الزمنية المرصودة للبحث)؟

واعتمد الباحث على أداة تحليل المضمون لعينة شملت 272 صفحة تتراوح أحجامها بين المتوسط والصغير.

وانتهى التحليل إلى أن مجموعة القيم المبثوثة في المجلات المغربية قد بلغ 665 قيمة، موزعة على الفئات التالية:

- القيم الاجتماعية (71 قيمة).

- القيم الدينية (92 قيمة).

- القيم الوطنية (43 قيمة).

- القيم المصرفية (126 قيمة).

- القيم الترويحية (85 قيمة).

- القيم الاقتصادية (34 قيمة).

يخلص الباحث من دراسته إلى وجود تنافس بين المجلات الثلاث في مجال بث القيم التربوية، وأن هناك اختلاف واضح بينها، وعليه يرى أن هناك غيابا تاما للرقابة السياسية في هذا المجال.

ويجمل الباحث نتائجه فيمايلي:

- إن مضمون المجلات الثلاث المدروسة: أسامة، أزهار، العندليب، هو تكرار للخطاب الرسمي في المجال العلمي.

- تبث قيما تقليدية إلى حد ما، تعمل على استهلاك التراث.

- تتشابه إلى حد كبير إعلاميا، وتربويا، مع المجلات المشرقية شكلا ومضمونا، وبذلك فهي تغفل الخصوصية المحلية.

- لا تملك تصوراً واضحاً لمستقبل الطفل والشاب المغربي.

ج- الدراسة الثالثة: القيم التربوية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الأربعة العليا من المرحلة الأساسية في الأردن، توقيع الباحثين: أ.د.محمد الخوالدة، وأحمد مزيد الشوحة (2001، 82).

تضمنت إشكالية البحث التساؤلات التالية:

1- ما منظومة القيم التربوية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية؟

2- كيف تتوزع القيم التربوية على مجالاتها في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية؟

3- ما أهمية هذه القيم لتنشئة طلبة المرحلة الأساسية في المجتمع الأردني؟

تكونت عينة الدراسة من كتب التربية الإسلامية للصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر.

أداة البحث استخدمت أسلوب تحليل المضمون معتمدين الجملة كوحدة للتحليل، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

بالنسبة للسؤال الأول جاء مجموع تكرار القيم بقيمة (2377) مرة، واحتل الصف السابع المرتبة الأولى بتكرار بلغ (669) مرة، واحتل الصف الثامن المرتبة الثانية بتكرار بلغ (585) مرة، وجاء الصف التاسع في المرتبة الرابع بتكرار بلغ (556) مرة، ورتب الصف العاشر في المرتبة الثالثة بتكرار بلغ (567) مرة.

كما أظهرت نتائج الإجابة على السؤال الثاني أن المجال الأخلاقي قد حصل على المرتبة الأولى، وجاء المجال الديني في المرتبة الثانية واحتل المجال العقدي في المرتبة الثالثة، أما مجال المعاملات فجاء في المرتبة الرابعة، وأخيرا جاء المجال الاجتماعي في المرتبة الخامسة.

أما الإجابة على السؤال الثالث، ومن خلال ترتيب القيم ترتيباً تنازلياً احتلت قيم الجهاد في سبيل الله المرتبة الأولى، وقيمة الصلاة في المرتبة الثانية، وقيمة العمل التطوعي في المرتبة الأخيرة.

كما أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع أن القيم التربوية تؤدي دورا مهما في تشكيل شخصية الفرد.

إجراءات الدراسة الميدانية:

1- العينة:

أجريت الدراسة على عينة متكونة من التلاميذ، والآباء والمدرسين قوامها تسعون فرداً بمدينة تلمسان، ونظراً لأن مجتمع الدراسة متجانس من حيث التأثيرات الثقافية "القيمية" اخترنا التلاميذ من ثلاث إكماليات وهي: عويشة حاج سليمان، درار عبد الرحمان، والكيفان 3؛ تمثل عينة التلاميذ ثلاثين فرداً في مقابل ثلاثين من آبائهم، ومدرسيهم، توجد هذه المؤسسات التعليمية بأحياء مختلفة من حيث المستوى الاجتماعي الاقتصادي.

2- أدوات البحث:

اختبرنا أداتا البحث (مقياس القيم، والتوافق الدراسي) في الدراسة الاستطلاعية، ولاحظنا حسب النتائج المتوصل إليها أنهما تستجيبان لإشكالية البحث، وأهدافه:

أ- أداة القيم: تحتوي الأداة على قائمتين من القيم، تتضمن الأولى لائحة القيم الوسيلية، والثانية لائحة القيم النهائية.

توضح مفردات اللائحة الأولى القيم الشخصية والمتمثلة في اتجاهات الفرد نحو نفسه، ونحو الآخر، كما توضح المجموعة القيمية الثانية الغايات التي يريد الفرد تحقيقها في حياته كغايات نهائية وهي أداة معدة من قبل ملتون روكاتش.

ب- أداة التوافق الدراسي: تحتوي فقرات الاختبار المعدة من طرف الباحث يوسف عبد الفتاح، على عناصر تعبر عن اتجاهات المتعلم (تلميذ الإعدادي والثانوي) نحو المقررات الدراسية وهيئة التدريس، والأنشطة التربوية والتعليمية، وآثارها على حياة الطفل الدراسية.

اشتملت الأداة على سبعة عشر فقرة موزعة كالتالي: خمس فقرات غطت علاقة التلميذ بالمواد الدراسية.

واثنا عشر فقرة انصبت على علاقة التلميذ بالمدرسين والأنشطة الدراسية، والحياة النفسية والاجتماعية للتلميذ.

الصدق: إن المواقف التي تضمنها الاختبار واضحة وسهلة التجاوب معها ولذلك اعتمد الصدق المنطقي، عرضنا بداية اختبار التوافق الدراسي على عينة (06) من أساتذة علم النفس بجامعة وهران قسم علم النفس، وبعد فحصها قدم كل محكم رأيه حول اتجاهات بعض الأسئلة، واتضح في الأخير أن فقرات الاختبار تقيس ما وضعت لقياسه، وعملنا على تصحيح بعض اتجاهات الأسئلة التي وقع عليها الاتفاق من قبل الأساتذة وهي كالتالي:

جدول رقم 1 تصحيح الفقرات

رقم الفقرة	أصل الفقرة	التصحيح
5	أجد صعوبات في المواد	لا أجد صعوبات في المواد
9	أشعر أن المدرسة تقيد حريتي	لا أشعر أن المدرسة تقيد حريتي
12	انخفض معدلي في الفصل الدراسي الأخير	عادة ما ينخفض معدلي في الفصل الدراسي.

الثبات: لاستخراج معامل الثبات طبقت الأداة على خمسة عشر من الآباء (مقياس القيم)، وبعد تفريغها وتبويب المعطيات في جداول طبق قانون كيدور ريتشارسون 21، وأسفرت النتائج على معامل ثبات يساوي 82,5، وهو معامل قوى.

3- طريقة التصحيح والتحليل الإحصائي:

أ- أداة القيم: اعتمدنا جداول لتفريغ الاستمارة: القيم الوسيلية من جهة، والقيم النهائية من جهة أخرى، وقمنا بوضع درجات القيم بحسب ترتيبها كما وردت في إجابات المفحوصين، وعلى أساس كل لائحة، ثم خصصنا جدولين أخريين لترتيب الترتيبات لاستخراج الوسيط، ثم صممنا جدولين آخرين لمعرفة انسجام، أو اختلاف قيم الآباء مع قيم المدرسين في كل من اللائحتين، للحصول على مجموعتين: المنسجمين والغير منسجمين من حيث القيم، وقارنا المجموعتين بالتوافق الدراسي للتلاميذ.

ب- أداة التوافق: اشتملت هذه الأداة على سبعة عشر فقرة، والإجابات المطلوبة هي: نعم، لا، أحيانا. اعتمدنا التصحيح التالي: 3 نقاط للإجابة بنعم.

(2) نقطتان للإجابة بأحيانا، (1) نقطة واحدة للإجابة بلا.

4- التحليل الإحصائي:

استخدمنا لمعالجة المعطيات الأساليب الإحصائية التالية:
- معامل الارتباط لبرسون لدراسة العلاقة بين القيم الوسيلة والنهائية.
- اختبار "كا^2" لاختبار الفروق بين العينتين.
- اختبار "ت" لقياس التوافق والتحصيل الدراسيين.

تحليل النتائج:

جدول رقم 2: العلاقة بين القيم الوسيلية والنهائية عند الأسرة.

القيم	معامل الارتباط	الدلالة	معامل التحديد
الوسيلية والنهائية	.78,0	دالة عند مستوى 0,01	.%60

تبين النتائج أن هناك علاقة بين القيم الوسيلية والنهائية لدى الأسرة كما يوضح ذلك معامل الارتباط.

جدول رقم 3: العلاقة بين القيم الوسيلية والنهائية لدى المدرسة.

القيم	معامل الارتباط	الدلالة	معامل التحديد
الوسيلية والنهائية	.74,0	دالة عند مستوى 0,01	.%70

يتضح من خلال تحليل نتائج الجدول قوة العلاقة بين القيم الوسيلية والنهائية لدى المدرسة.

جدول رقم 4: الفرق بين الأسرة والمدرسة في القيم الوسيلية

القيم	كا^2	مستوى الدلالة
طموح	0,06	غير دالـة
واسع الأفق	6,73	دالـة
متمكن	4	دالـة
محبوب	13	دالـة
نظيف	2,40	غير دالـة
شجاع	3,26	غير دالـة
متسامح	13,08	دالـة
خدوم	15	دالـة
أمين	0,06	غير دالـة
واسع الخيال	3,28	غير دالـة
مستقل	0,06	غير دالـة
مثقف	0,07	غير دالـة
عقلاني	3,26	غير دالـة
مرح	0,07	غير دالـة
مطيع	0,07	غير دالـة
مؤدب	2,40	غير دالـة
متحمل للمسؤولية	2,40	غير دالـة
منضبط النفس	0,1	غير دالـة

جدول رقم 5: الفرق بين الأسرة والمدرسة في القيم النهائية

القيم	كا^2	مستوى الدلالة
الحياة المريحة	1,06	غير دالـة
الحياة المثيرة	1,27	غير دالـة
الإنجاز	2,44	غير دالـة
السلام	17,42	دالـة
الجمال	1,87	غير دالـة
العدالة	0,57	غير دالـة
الأمن	1,66	غير دالـة
الحرية	11,31	دالـة
السعادة	1,06	غير دالـة
الانسجام الذاتي	2,40	غير دالـة
الحب الناضج	0,06	غير دالـة
الأمن الوطني	3,26	غير دالـة
المتعة	2,40	غير دالـة
الغيرية	0,06	غير دالـة
احترام الذات	6,67	دالـة
التقدير الاجتماعي	11,47	دالـة
الصداقة الحقيقية	6,75	دالـة
الحكمة	0,26	غير دالـة

يظهر من الجدول أن الفرق بين الأسرة والمدرسة في القيم النهائية قليل بالمقارنة مع مجموع القيم.

الفرضية: يؤدي التجانس بين الأسرة والمدرسة في القيم الوسيلية إلى تحسين التوافق الدراسي.

جدول رقم 6: مقارنة مجموعة التلاميذ المنسجمين والغير منسجمين من حيث القيم الوسيلية لدى الأسرة والمدرسة.

المجموعات	التوافق الدراسي		مستوى دلالة	
	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت	
المنسجمة	22,1	5,61	8,42	دالة عند مستوى 0,01
الغير منسجمة	4,8	5,06		

يستنتج من الجدول أن قيمة "ت" الجدولية 7,42 > 2,76 المحسوبة وبدرجة حرية 16، ومستوى دلالة 0,01 ومن هناك فرق دال بين التلاميذ المنسجمين والغير منسجمين في التوافق الدراسي، وهذا الفرق هو لصالح المنسجمين.

الفرضية: يؤدي التجانس بين الأسرة والمدرسة في القيم النهائية إلى تحسين التوافق الدراسي.

جدول رقم 7: مقارنة مجموعة التلاميذ المنسجمين الغير منسجمين في التوافق الدراسي من حيث القيم النهائية للأسرة والمدرسة

المجموعات	التوافق الدراسي		مستوى دلالة	
	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت	
المنسجمة	15,27	7,59	.9,15	دالة عند مستوى 0,01
الغير منسجمة	10,37	7,90		

تدل نتائج التحليل الإحصائي أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية (9.15 > 2.76) بدرجة حرية 18-2=16، وبمستوى دلالة 0.01 ويستنتج من ذلك وجود فرق دال بين مجموعة التلاميذ المنسجمين، وغير المنسجمين في التوافق الدراسي، بناء على القيم النهائية وهذا لصالح التلاميذ المنسجمين.

جدول رقم 8: يحدث التجانس بين الأسرة والمدرسة في القيم الوسيلية تحسنا في التحصيل الدراسي

المجموعات	التحصيل الدراسي		مستوى الدلالة	
	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	
المنسجمة	12,3	2,63	3,02	دالة عند مستوى 0,01
الغير منسجمة	9,36	2,52		

يستنتج من العمليات المبينة في الجدول أن القيمة "ت" المحسوبة أكبر من القيمة "ت" الجدولية (3.02 > 2.6) بدرجة حرية 16، وتحت مستوى دلالة 0.01 ومن ذلك يوجد الفرق بين التلاميذ المنسجمين وغير المنسجمين في التحصيل الدراسي حسب القيم الوسيلية، والفرق الدال هو لصالح التلاميذ المنسجمين.

جدول رقم 9: يحدث التجانس بين الأسرة والمدرسة في القيم النهائية تحسنا في التحصيل الدراسي

المجموعات	التحصيل الدراسي		مستوى الدلالة	
	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	
المنسجمة	11,20	2,86	3,07	دالة عند مستوى 0,01
الغير منسجمة	8,82	2,23		

يظهر من المعطيات الواردة في الجدول أن القيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية (2.07 > 2.70) بدرجة حرية 16 وتحت مستوى دلالة 0.01. ومن ثم نستنتج فرقا دالا بين التلاميذ المنسجمين، في التحصيل الدراسي بناء على القيم النهائية وهذا الفرق هو لصالح التلاميذ المنسجمين.

منـاقشة النتـائـج:

1- هناك علاقة بين القيم الوسيلية والنهائية لدى الأسرة:

لقد ذهبت نتائج البحث الميداني في اتجاه هذه الفرضية، ويمكن أن نفسر هذه العلاقة على ضوء العناصر الثقافية للمجتمع. إن وجود وسائل مادية مما يوفره المجتمع في الحياة العامة، وفي علاقاتهم الاجتماعية والمهنية من جهة، والرجوع إلى المصدر الديني يجعل من العلاقة بين الوسائل والغايات أهداف ثقافية للأسرة. إن القيم السائدة لدى أفراد المجتمع نابعة من مستويين، مستوى الثقافة العربية الإسلامية، ومنها نجد القيم العليا: كالمحبة، والوضوح، والإيمان، التقدير الشخصي...إلخ، بالإضافة إلى القيم الوسيلية التي تربط علاقات الأفراد: التسامح، المحبة، الطموح، الأمان، المرح، التأدب وغيرها من القيم التي تطمح للوصول إلى قيم عليا نهائية.

نجد هذه الفكرة في الأبحاث حيث يشير (زاهر ضياء 1970) إلى أن الأفراد أكثر تمسكا بالقيم العربية الإسلامية المبنية على التماسك الاجتماعي، ويشير (م.بوتفنوشت 1995) إلى نفس الفكرة حيث يرى أن الأسرة لازالت محافظة على تماسكها العضوي.

2- هناك علاقة بين القيم الوسيلية والنهائية لدى المدرسة:

أظهر النتائج المحصل عليها صحة هذا الفرض، ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء تماسك البرامج الدراسية من حيث ترتيب المواد الأدبية، والأخلاقية والعلمية، كلها عناصر تهتم بالفرد في جوانبه النفسية والاجتماعية والعلمية، كما يوطد هذه العلاقة تجانس سلوك المدرس من حيث إعطاء صورة المربي الذي تتجسد فيه الروح الإنسانية والعلمية للمتعلم، وقد أشار في هذا الصدد (أحمد أبو هلال 1979) أن هناك بعض التحولات الاجتماعية ذات التأثير على البرامج الدراسية، ولازالت المدرسة تبحث عن الجديد في حياة الأفراد لتكييفه مع برامج تخدم الفرد المتعلم.

3- الفرق بين الأسرة والمدرسة في القيم الوسيلية والنهائية:

اتضح من خلال النتائج المحصل عليها أن الفرق بين الأسرة والمدرسة في القيم الوسيلية جاء في بعض القيم، يعزى هذا الفرق في رأي الباحث إلى خصوصيات الفئات الاجتماعية المتباعدة أطرها المرجعية النفسية والاجتماعية والاقتصادية، فبعض الأسر في المجتمع، وخاصة البسيطة منها ترى أن التربية لابد أن تسير إلى أهداف أذاتية، أي البحث عن الآني. ولذلك فهي ترى في أطفالها أداة كسب العيش من خلال مرورهم بالمدرسة، وهذا ما أشار إليه (Z.HADAAB 1974) حيث يرى أن الفئات الفقيرة تهدف من خلال الأعمال المدرسية إلى القيم الأداتية Instrumental. ويمكن أن يفسر هذا الفرق بين الأسرة والمدرسة في بعض القيم الوسيلية والنهائية إلى أن الاتجاه التربوي يسعى دائما من كلا الطرفين إلى تعزيز القيم المرتبطة بالفعالية التعليمية: كالقيم الثقافية، والعقلانية، اتساع الأفق، العمل على تنمية الخبرات، الإقبال التلقائي على مواجهة المشاكل، المرونة، الامتثال للقانون، التواضع والاتزان. وقد أكدت بعض الدراسات

القيم التربوية الموكلة لكل من الأسرة والمدرسة، ونذكر في هذا الصدد دراسة كل من (E.TEDESCO, 1979) ودراسة (S.HONORE, 1974) اللتان توصلتا إلى أن كلا من المؤسستين التربويتين تسعيان إلى تدعيم الجوانب السلوكية والمعرفية للمتعلم.

4- أثر الفرق في القيم بين الأسرة والمدرسة على التوافق الدراسي:

لقد أثبتت التحاليل الإحصائية أن التلاميذ الذين أظهروا توافقا دراسيا هو أولئك التلاميذ الذين أظهرت نتائج العلاقة القيمية بين أمرهم والمدرسة تجانسا في عدد كبير من القيم الوسيلية والنهائية ورغم هذه النتيجة الفريدة، فإن دراسات أخرى أشارت إلى دور العلاقة بين الآباء والأبناء في تدعيم القيم المفضلة لدى الآباء لغرسها في الأبناء ومنها دراسة (جابر عبد الحميد وآخرون 1973).

وهناك من اتجه صوب المدرسة ليظهر أثر العلاقة بين المدرس والتلميذ، ودور هذه العلاقة في تدعيم العوامل المعرفية وأثرها على المردود التربوي، ونذكر هنا دراسة (منصوري عبد الحق 1996).

ومن هذا البحث يتضح أن سوء التوافق لبعض التلاميذ جاء نتيجة لعدم تجانس قيم الأسرة مع قيم المدرسة.

المساهمة العلمية للباحث:

توصّل الباحث بعد هذه الدراسة الميدانية، وبعد اختبار العلاقة القيمية بين الأسرة والمدرسة، إلى تحديد عناصر القيم المشتركة بينهما وتعتبر هذه النتيجة ذات أهمية تربوية في نظر الباحث ويمكن الاعتماد على التجانس القيمي بين الأسرة والمدرسة في بناء المناهج الدراسية.

النظام القيمي المشترك بين الأسرة والمدرسة

المراجع

1- عبد المجيد شرف: القيم الأسرية وأثرها على بعض الاتجاهات الوالدية(...)، كلية الآداب، فاس المغرب، 1985.

2- أحمد أوزي: سيكولوجية المراهق، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، الرباط، المغرب، 1986.

3- محمد الدريج: التدريس الهادف، دار النجاح، الدار البيضاء، المغرب، 1991.

4-.زاهر ضياء: القيم في العملية التربوية، مؤسسة الخليج، عمان، 1984.

5- المرجع نفسه.

6- أحمد أبو هلال: مقدمة في الانتروبولوجية التربوية، مكتبة النهضة، القاهرة، 1979.

7 -HADDAB ZOUBIDA: Les variantes de la moral et les manuels scolaires. In actes de recherches en sciences sociales, n° 30, Paris, 1974.

8 -TEDESCO EMMI: Des familles parlent de l'école P.U.F, Paris, 1988.

9- منصوري عبد الحق: سلوك المعلم وإنجاز المتعلم، رسالة دكتوراه دولة معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران، 1996.

10- بوغازي الطاهر: إشكالية القيم التربوية المدرسية، مجلة علوم التربية، دورية مغربية محكمة نصف سنوية، العدد الثاني عشر، 1997.
11- بلوم بنجامين: نظام تصنيف الأهداف التربوية، ترجمة: الخوالدة محمد، وآخرون، جدّة، دار الشروق، 1985.
12- العظم يوسف: نحو منهاج إسلامي أمثل (ط10)، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، 1983.
13- مطر أميرة حلمي: مقالات فلسفية حول القيم والحضارة، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1976.
14- ميلود حبيبي: الخطاب التربوي في الأدب الموجه للأطفال، نموذج المجلات المغربية، كلية التربية، الرباط، المغرب، 1981.
15- د.محمود السيد أبو النيل: علم النفس الاجتماعي، ج2، دار النهضة العربية، ط4، مصر، .1985
16- د.محمد لخوالدة- أحمد مزيد الشوحة: القيم التربوية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية المقرر للصفوف الأربعة العليا من المرحلة الأساسية في الأردن، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الثالث، العدد الأول، جامعة دمشق.

التربية الأسرية و دورها في ظهور السلوكات العنيفة عند الأطفال في المرحلة التحضيرية

ملخص

يعتبر العنف من السلوكات التي تهدد الحياة المدرسية، حيث أن هذا النوع من التصرفات أصبح يمس جميع الأفراد باختلاف أعمارهم وباختلاف مستوياتهم الدراسية، انطلاقا من المرحلة الابتدائية إلى غاية المرحلة الثانوية. كان هناك اهتمام كبير بدراسة العوامل التي من شأنها المساهمة في ظهور هذا السلوك.

في دراستنا هذه ارتأينا تناول الجانب الأسري الخاص بالتربية. حيث أن التربية من الممارسات التي يكون لها تأثير مباشر على تصرفات الأفراد بصفة عامة. و قد اخترنا التعامل مع آباء الأطفال الذين يدرسون في المرحلة التحضيرية.

إيمان بوكراع

أ.د. لونيس أوقاسي

كلية علم النفس وعلوم التربية
جامعة قسنطينة 2
الجزائر

Résumé

La violence est l'un des comportements qui menacent la vie scolaire. Ce type de conduite touche un grand nombre de personnes, quelque soit leur âge, leur niveau scolaire, dés le primaire jusqu'au secondaire. Il y a beaucoup de facteurs qui peuvent contribuer à l'apparition de ce genre de comportement.

Dans cette recherche, on a tenté d'étudier le côté familial en tant que facteur à risque, plus précisément l'éducation, car les pratiques éducatives parentales ont une influence sur l'individu. Nous avons étudié les pratiques éducatives parentales chez les parents des enfants qui sont scolarisés au préscolaire.

مشكل الدراسة:

يعتبر العنف المدرسي من الاضطرابات والظواهر التي عرفت انتشارا سريعا. حيث من المفترض أن المدرسة مكان آمن، يختص بالتربية والتنشئة الاجتماعية للأفراد. لكن مع تواجد مثل هذه السلوكات، أصبحت المدرسة مكان يسبب المعاناة أحيانا للعديد من الأشخاص.

قام العديد من الباحثين بإعطاء تعريفات مختلفة لهذه الظاهرة، ولكن ليس هناك تعريف متفق عليه حول السلوكات العنيفة في المدرسة لأنها تختلف من دولة إلى أخرى حسب قيمها ومبادئها. ولكن مفهومه المشترك بصفة عامة يتميّز بكونه عبارة عن سلوكات

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر2014.

تلحق الأذى بالآخرين، فقد تكون بين التلاميذ، بين المعلم والتلميذ: حيث أن المعلم يمكن أن يسيء معاملة التلميذ أو العكس قد يعتدي التلميذ على المعلم، كما أن هناك سوء معاملة بين الراشدين في المؤسسة التربوية. كلّ ذلك يكون بين أفراد المدرسة و لكن هناك سلوكات عدوانية أخرى موجّهة ضد المدرسة، والتي تهدف إلى الاعتداء على ممتلكات المدرسة سواء بالكسر والتحطيم، الحرق أو السرقة. ذلك ما لخّصه Dubet (1991) في أن هناك ثلاث أنواع منه و هي: العنف في المدرسة، العنف الخارجي و العنف ضد المدرسة، وهذه الأنواع الثلاثة للعنف تشمل سلوكات يأتي بها التلميذ من محيطه الخارجي أي من الشارع أو من البيت.

الجزائر أيضا من بين الدّول التي تعاني من هذه الظاهرة، هذا ما يظهر من خلال الإحصائيات التي أعلنت عنها وزارة التربية والتعليم في الجزائر التي دلّت أن هناك تزايد مستمر في ظهور السلوكات العنيفة. حيث أن هناك أكثر من 300 ألف حالة عنف في مختلف الأطوار التعليمية وذلك بين "2001 و2007"، وأنّ 60 % منها على مستوى المتوسطات. كما أنّ هناك أزيد من 8 آلاف حالة عنف ضد الأساتذة والأعوان الإداريون، و5 آلاف حالة سوء معاملة للتلاميذ من قبل الأساتذة والعمال الإداريون على مستوى المؤسسات التعليمية كل سنة .cité par : Khiati 2011.nonviolence.fr.gd.

حيث أن المدارس المتوسطة الجزائرية تأتي في المرتبة الأولى ذلك بمعدل 29 ألف حالة عنف في السنة، وعلى العكس في المدارس الابتدائية و الثانوية لا تتعدى 5 آلاف حالة في السنة وهذا يمثل فرقا شاسعا. لكن ما هي العوامل المؤدية إلى ظهور هذا النوع من السلوكات وما هو مصدرها؟

هناك بعض البحوث والدراسات التي تناولت دراسة العوامل المؤدية إلى ظهور العنف بصفة عامّة، والعنف المدرسي بصفة خاصة. حيث تنوّعت العوامل بين ما هو شخصي، عائلي، اجتماعي، مدرسي وغيرها من العوامل الأخرى، كما ظهرت العديد من التوجّهات التّي دعمت بعض النظريات في تفسير هذه الظاهرة. من بين هذه العوامل نحاول التركيز على الجانب العائلي الذي من شأنه أن يكون كسبب مباشر لتفشي ظاهرة العنف بين الأطفال والمراهقين في الوسط المدرسي.

قام الباحثان Sheldon & Eleanor Glueck (1939 – 1950) بدراسة تعتبر أساسية في ما يخصّ الأسباب الأسرية التي تؤدي إلى جنوح الأبناء. و أعاد هذه الدراسة Sampson et Laub (1993)، و قد خرجت كلتا الدراستين بالنتائج المدعّمة لأهمية العلاقة العائلية و الحياة الأسرية في ظهور السلوكات الجانحة للأبناء, cité par : Born .2003, pp 73 – 74

فالعلاقات العائلية تنشأ خاصة حسب طريقة التربية و التفاعل الأسري، حيث أن هناك علاقة بين الممارسات التربوية الأبوية وطبيعة التكيّف الاجتماعي للأطفال ومدى استقلاليتهم. فالتربية الأسرية هي المسؤولة عن توجيه سلوك الطفل من خلال

التفاعلات العائلية التي تخصّ نقل القيم، الاتجاهات والسلوكات المدرسية Coslin, 2003, p 176.

للممارسات التربوية التي يقوم بها الآباء تأثير على حياة الأفراد، انطلاقا من الطفولة إلى غاية الرشد. فقد عرف Hamel (2001) الممارسات التربوية الأبوية على أنها "مجموعة من الوسائل المختلفة التي يتبناها الآباء لتربية و تنشئة الطفل اجتماعيا"، و ما جاء به Trudelle (1991) هو أن الممارسات التربوية هي "السلوكات التي يتبناها الآباء عند تفاعلهم مع أطفالهم"(Besnard et al., 2009).

كما أن هناك من قام بدراسة "الاتجاهات التربوية الأبوية" أيضا، والتي اعتبرتها العديد من البحوث أنها تعكس سلوكات الأبوين والبيئة العائلية. وهي تمثل ما يعرف بـ « le parenting » والذي عرفه Pourtois(1984) على أنه مصطلح مرتبط بالممارسة التربوية الأبوية الضرورية لنمو الطفل. والتي تتمثل في القيام بالوظائف النفسو اجتماعية والبيداغوجية التي تشمل الأدوار الوظيفية التي يتبناها الشخص خلال حياته سواء إذا كان هذا الشخص والد أم لا" cité par : Born, 2003, p 93.

أمّا فيما يخص العلاقة بين العنف وهذه الممارسات التربوية تتمثل في نمط العلاقة بين الطفل و الوالدين، حيث أن القسوة والصرامة المتمثلة في التصرفات العدوانية من قبل الآباء من شأنها أن تؤدي إلى خلق سلوك عنيف عند الأطفال (Patterson ; 1992, Weiss ; 1992). كما أصرّ Hirschi (1969) على أهمية التحكّم الأبوي كالمكوّن و العامل الأساسي الذي يجعل من الطفل عضو في مجتمع وبالتالي غياب السلوك الجانح. بالإضافة إلى أنه وLoeber (1990) أكدّا أهمية السلطة الأبوية في النمو الشخصي والاجتماعي للطفل. و يرى Farrington (1992) أن جميع الدراسات تؤكّد أن الجنوح يجد مكانه عند غياب الرقابة الأبوية (2003, p 92).

أي أن التربية العائلية المتسلطة من شأنها أن تكون سبب للعنف في الوسط المدرسي. كما أن هناك أساليب تربوية أخرى تؤثر على سلوك الطفل كاللامبالاة والإهمال، التسلط و التحرر المفرطين. لذلك فإن الممارسات التربوية الأسرية يمكن تصنيفها إلى عدة أنماط و التي قد تؤدي إلى تنشئة مختلفة للأفراد (نمط متسلط، نمط تربوي ديمقراطي و نمط متسامح). فالتربية تجعل من الطفل فردا اجتماعيا قادرا على التعاطي مع الأفراد بطرق سليمة، و بالتالي فإن عدم فعالية التربية يؤدّي إلى سوء في تنشئة الطفل.

و هكذا يمكن القول بأن السلوكات التي يقوم بها الطفل و التي تكون عدوانية لها تفسيرها خاصة من الناحية التربوية الأسرية. و هذا أيضا ما يمكن أن يفسر جانب من جوانب العنف المدرسي لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية، فحسب Coslin التلاميذ الأكثر عنفا في المؤسسات التربوية هم الذين لديهم علاقات متوترة مع آبائهم (Coslin,

(2003, p 175. كما أنّ لرأي الأسرة في المؤسسة التعليمية دور مهم في سلوك الطفل الدراسي.

هناك بعض الدراسات التي أجريت حول كيفية اكتساب السلوك العنيف أو العدواني عند الأفراد، من بينها نظرية التعلم الاجتماعي لـ Bandura (1993)، والتي تنصّ على أن السلوك العدواني هو سلوك متعلم يتعلمه الطفل من نماذج الكبار والراشدين. كما أن Olweus (1984) أكّد أن النمط العنيف للأب أو الأم له علاقة بسلوك الطفل العنيف في المدرسة، أي أن الآباء هم نمط تعليمي في حد ذاته (cité par : Coslin, 2003, p 175). فقد قام Besnard (2009) بدراسة تناولت الممارسات التربوية الأبوية لأمهات و لآباء الأطفال في سن ما قبل التمدرس الذين لديهم صعوبة في السلوك، وقد حدّد هذه الصعوبة على أنها السلوكات العدوانية والإفراط في الحركة. حيث أنه كان يهدف إلى المقارنة بين الممارسات التربوية لآباء الأطفال الذين لديهم صعوبة في السلوك و بين آخرين أطفالهم ليس لديهم صعوبة في السلوك. و قد وجد أنه كلما زاد الإحساس بالفعالية عند الطفل نقصت صعوبة السلوك، كما أنه كلما زادت السلوكات العدائية للأبوين زادت صعوبة السلوك عند الأطفال (Besnard et al., 2009).

و مما جاء فقد ارتأينا في بحثنا أن نقوم بدراسة دور التربية الأسرية في ظهور العنف المدرسي عند التلاميذ في المرحلة الابتدائية، ذلك من خلال التعرف على الأنماط التربوية الأسرية للأطفال الذين يقومون بسلوكات عنيفة وتلك الخاصة بالأطفال الذين لا يقومون بسلوكات تعتبر عنيفة. من اجل تحقيق ذلك اخترنا الأطفال الذين يدرسون في الأقسام التحضيرية، لأنهم في بداية الحياة المدرسية ولا يزالون متأثرين بالجو الأسري والتربية التي تلقوها في الوسط الأسري، وبالتالي فالسلوكات العنيفة التي قد يقومون بها في الوسط المدرسي قد يكون لها تفسير مباشر من خلال الأنماط التربوية الأبوية.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة دراستنا في آباء وأمهات الأطفال الذين يدرسون في المرحلة التحضيرية في مدينة تبسة. شملت دراستنا 254 أب وأم لـ 254 طفل تتراوح أعمارهم بين 5 و6 سنوات. موزعين على 21 مؤسسة تعليمية ابتدائية.

مواصفات العينة:

- **حسب مواصفات الأطفال:**

	جنس الطفل		المجموع	سن الطفل			المجموع
	ذكر	أنثى		4 سنوات	5 سنوات	6 سنوات	

التكرار	133	121	254	1	163	90	254
النسبة المئوية	52.36	47.64	% 100	0.39	64.17	35.43	% 100

الجدول رقم 01: توزيع العينة حسب جنس و سن الأطفال

من خلال الجدول الموضح أعلاه نلاحظ أن الأطفال الذكور يمثلون نسبة 52.36 %، أما الإناث فيمثلون 47.64 % من المجموع الكلي للأطفال. حيث تتراوح أعمارهم بين 5 و 6 سنوات، فنجد أن هناك طفل واحد عمره 4 سنوات، ثم نجد أن النسبة الأكبر من الأطفال أعمارهم 5 سنوات وهي 64.17 %، أما الذين أعمارهم 6 سنوات فيمثلون نسبة 35.43 %.

- **حسب مواصفات الوالدين:**

	جنس الوالدين		سن الوالدين			الحالة المدنية			
	أب	أم	25 - 35	36 - 45	أكثر من 45	متزوج	مطلق	أرمل	لا توجد إجابة
التكرار	137	117	78	106	24	239	9	3	3
النسبة المئوية	53.9 %	46.1 %	30.7 %	41.7 %	% 9.4	94.1 %	3.5 %	1.2 %	% 1.2

الجدول رقم 02: توزيع العينة حسب الجنس و السن و الحالة المدنية.

من خلال الجدول الموضح أعلاه نلاحظ أن الآباء يمثلون نسبة 53.9 %، أما الأمهات فيمثلون 46.1 % من المجموع الكلي للوالدين. حيث تتراوح أعمارهم بين 25 و 59 سنوات، فنجد أن الآباء الذين تتراوح أعمارهم بين 25 – 35 سنة يمثلون نسبة 30.7 %. ثم نجد أن أغلبية الآباء و الأمهات تتراوح أعمارهم بين 36 – 45 سنة و يمثلون نسبة 41.7 %، أما الذين تزيد أعمارهم عن 45 سنة فيمثلون نسبة 9.4 %. أما من ناحية الحالة العائلية أو المدنية للوالدين فأكبر نسبة و التي تمثل 94.1 % كانت من المتزوجين، أما المطلقين فمثلوا 3.5 % من المجموع الكلي، و أصغر نسبة كانت للأرامل التي كانت عبارة عن 1.2 %.

	المستوى التعليمي للوالدين					المهنة				
	دون مستوى	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	بطال	موظف	عامل حر	متقاعد	لا توجد إجابة
التكرار	10	15	54	120	52	122	92	32	5	3
النسبة المئوية	3.9	5.9	21.3	47.2	20.5	48	36.2	12.6	2	1.2

الجدول رقم 03: المستوى التعليمي ومهنة الوالد

من الجدول نجد أن النسبة الأكبر من الآباء المجيبين لديهم مستوى دراسي ثانوي والتي تمثل 47.2 % من المجموع الكلي للآباء، ثم يليها اذين لديهم مستوى تعليمي متوسط بمجموع 21.3 %، و بعدها نجد الأشخاص الذين لديهم مستوى تعليمي جامعي، ويمثلون 20.5 % من مجموع الآباء المجيبين. أما الذين لديهم مستوى تعليمي ابتدائي يمثلون نسبة 5.9 %. وفي الأخير نجد الآباء الذين لم يتلقوا أي تعليم يمثلون 3.9 % من المجموع الكلي من الآباء المشاركين في دراستنا. أما من ناحية المهنة لدينا 48 % من الآباء ليس لديهم عمل الذين يمثلون تقريبا نصف العدد أي 122 أب و أم. ثم لدينا 36.2 % من العينة عبارة عن موظفين، بعدها نجد 12.6 % منهم يعملون في مهن حرة. أما المتقاعدين فتمثل نسبتهم 1.2 % التي تقابل 5 آباء فقط.

أدوات البحث:

من أجل تحقيق هدف بحثنا و الذي يتمثل في التعرف على النمط التربوي السائد عند آباء الأطفال العنيفين و النمط التربوي السائد عند آباء الأطفال غير العنيفين، قمنا بإنشاء استمارتين: الأولى كانت موجهة للمعلمين للتفريق بين الأطفال الذين لديهم سلوكات عنيفة والأطفال الذين ليست لديهم سلوكات تعتبر عنيفة. أما الاستمارة الثانية فقد كانت موجهة للآباء للتعرف على الأنماط التربوية السائدة عنهم.

المعالجة الاحصائية للمعطيات:

من أجل المعالجة الإحصائية للمعلومات قمنا باستعمال البرنامج SPSS « 15.0 ». حيث قمنا بتفريغ المعلومات المتحصل عليها من كلتا الاستمارتين و معالجتها عن طريق هذا البرنامج الإحصائي. قمنا بحساب التكرارات والنسب المئوية، كما قمنا باستعمال كا[2].

النتائج الخاصة بالسلوكات العنيفة:

✓ **العنف المادي و الجسدي:**

	الذكور			الإناث		
	أبدا	أحيانا	دائما	أبدا	أحيانا	دائما
الشجار مع الزملاء	33.8	40.6	25.6	55.4	31.4	13.2
ضرب الزملاء	41.4	37.6	21.1	62	28.9	9.1
صفع الزملاء	57.1	30.8	12	72.7	19	8.3
الضرب بالرجل لهدف الإيذاء	42.1	39.8	18	76	18.2	5.8

لكم الزملاء	54.1	33.8	12	71.1	24.8	4.1
عض الزملاء	78.2	18	3.8	81	14.9	4.1
دفع الزملاء	35.3	40.6	24.1	60.3	29.8	9.9
إسقاط الزملاء أرضا	51.9	35.3	12.8	80.2	15.7	4.1
تخويف الزملاء	66.9	24.8	8.3	84.3	11.6	4.1
محاولة ضرب الأستاذ	98.5	1.5	0	97.5	2.5	0
شد الشعر	82	17.3	0.8	80.2	17.4	2.5
منع الزملاء من اللعب مع بعضهم	62.4	30.8	6.8	71.1	19	9.9
إزعاج الزملاء أثناء اللعب مع بعضهم	61.2	39.1	9.8	71	20.7	8.3
الاستيلاء على حاجيات الزملاء بالقوة	65.5	24.1	10.5	78.5	15.7	5.8
تحطيم حاجيات الزملاء	72.9	25.6	1.5	83.5	10.7	5.8
تحطيم و تخريب عتاد المدرسة	93.3	4.5	2.3	94.2	4.1	1.7
ضرب حاجيات الزملاء	73.7	23.3	3	81	13.2	5.8
قذف حاجيات الزملاء	60.3	34.6	5.3	73.6	21.5	5
قذف حاجيات الأستاذ	96.3	3.8	0	95.9	4.1	0
اللعب بخشونة مع الآخرين لأذيتهم	59.4	22.6	18	82.6	15.7	1.7

<u>الجدول رقم 04:</u> توزيع النسب المئوية للسلوكات الخاصة بالعنف الجسدي و المادي حسب الجنس.

من خلال النسب الموضحة في الجدول، نجد أن الذكور و الإناث يختلفوا عن بعضهم في مدى تبنيهم للسلوكات العنيفة الجسدية أو المادية. حيث أن الأطفال الذكور أكثر من الإناث في استعمالهم لهذا النوع من العنف خاصة بالنسبة لـ: الشجار، الضرب، الصفع، الضرب بالرجل، اللكم، الدفع، الإسقاط أرضا، التخويف، إزعاج الزملاء أثناء اللعب، تحطيم حاجيات الزملاء و اللعب بخشونة مع الآخرين بهدف أذيتهم. هذه السلوكات هي التي تظهر بكثرة عند هذه العينة من الأطفال.

✓ **<u>العنف اللفظي</u>**:

	الذكور			الإناث		
	أبدا	أحيانا	دائما	أبدا	أحيانا	دائما

سب الزملاء	61.7	31.6	6.8	79.3	17.4	3.3
شتم الزملاء	61.7	33.1	5.3	73.6	22.3	4.1
سب الأستاذ	98.5	0.8	0.8	98.4	1.7	0
شتم الأستاذ	99.2	0.8	0	99.2	0.8	0
سب العاملين في المدرسة	97.7	2.3	0	94.2	4.1	0.8
الصراخ بشدة	57.9	36.1	6	71.1	23.1	5.8
تهديد الزملاء بالضرب	56.4	34.6	9	78.5	18.2	3.3
تهديد الزملاء بأخذ أشيائهم أو بتحطيمها	71.4	23.3	5.3	81	15.7	3.3
رفض كلام الأستاذ لاستفزازه	77.4	20.3	2.3	85.1	9.1	5.8
استفزاز الزملاء من أجل اهانتهم	72.2	23.3	4.5	80.1	17.4	2.5
الاستهزاء بالآخرين	75.2	19.5	5.3	82.6	14	3.3
توبيخ الزملاء	68.5	29.3	2.3	76	19	5
استعمال كلام بذيء لاستفزاز الزملاء	73.7	22.6	3.8	84.3	12.4	3.3
استعمال ألفاظ بذيئة مع الأستاذ	97	3	0	98.3	1.7	0
اغضاب الآخرين	57.9	35.3	6.8	70.2	24.8	5

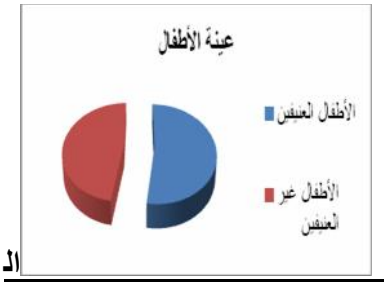
<u>الجدول رقم 05</u>: العنف اللفظي عند الجنسين.

من الجدول الموضح أعلاه نجد أن الذكور أيضا يتفوقون على الإناث في استعمال العنف اللفظي في المدرسة، أي أن الذكور هم الذين يكونون عنيفين في الأغلب أكثر من الإناث. أما السلوكات اللفظية العنيفة الأكثر ظهورا عند هذه العينة من الأطفال هي: سب و شتم الزملاء، الصراخ بشدة، تهديد الزملاء بالضرب أو بأخذ أشيائهم، استفزاز الآخرين و الاستهزاء بهم بالإضافة إلى العمل على إغضاب الآخرين.

من مجموع النتائج الكلية لهذه الاستمارة أردنا التحصل على متغير "العنف"، حيث قمنا بتصنيف الأطفال إلى صنفين: عنيفين و غير عنيفين. حيث أن الأطفال العنيفين هم الذين يظهر لديهم على الأقل سلوك عنيف بشكل متكرر، الذي قد يسبب ازعاج دائم للآخرين. أما الأطفال غير العنيفين هم أولئك الذين ليست لديهم سلوكات عنيفة أو لديهم على الأكثر سلوكين يظهران أحيانا أي لا يسبب إزعاج دائم للآخرين. و منه خرجنا بالجدول التالي:

	التكرار	النسبة المئوية

الأطفال العنيفين	133	% 52.4
الأطفال غير العنيفين	121	% 47.6
المجموع	254	% 100



الـ

جدول رقم 06: توزيع العينة حسب متغير العنف

النتائج الخاصة بالأنماط التربوية الأسرية:

كما ذكرنا سابقا قمنا بإنشاء استمارة للتّعرف على الأنماط التربوية الأبوية، كانت هذه الاستمارة نتيجة لمجموعة من الأبحاث والمقاييس التي أنشأت في هذا المجال. قد شملت 62 عبارة موزعة على ثلاثة أنماط تربوية رئيسية هي: النمط المتسلط، النمط الديمقراطي و النمط المتسامح. أمّا الإجابات فكانت محددة على سلّم مكوّن من خمس درجات: أبدا – تقريبا أبدا – أحيانا – تقريبا دائما – دائما. حيث كان هدفنا معرفة مدى استعمالهم للسلوكات التربوية المذكورة في شكل عبارات.

قمنا بتجميع العبارات الخاصة بكل نمط تربوي مع بعضها، ثمّ قمنا بحساب التّكرارات والنّسب المئوية لكل العبارات. كما استعملنا الاختبار الإحصائي كا^2 « khi^2 » مع العبارات حسب متغيّر العنف. وذلك للتحصل على المعلومات المباشرة التي كان هدفنا التوصل إليها في الدراسة وهي التعرف على الأنماط التربوية السائدة عند كل عينة من الآباء (آباء الأطفال العنيفين وآباء الأطفال غير العنيفين). حاولنا في كل عبارة التعرف على العينة التي كانت أكبر الإجابات فيها تدور حول الدرجتين: تقريبا دائما – دائما والتي لديها إجابات أقل حول الدرجتين: أبدا – تقريبا أبدا، بالتالي التفسير أيضا كان على هذا الأساس. أما بالنسبة للإجابة بـ"أحيانا" فتفسيرها يرجع إلى طبيعة العبارة، ثم المقارنة بين إجابات العينتين.

✓ **النمط التربوي السائد عند آباء الأطفال العنيفين:**

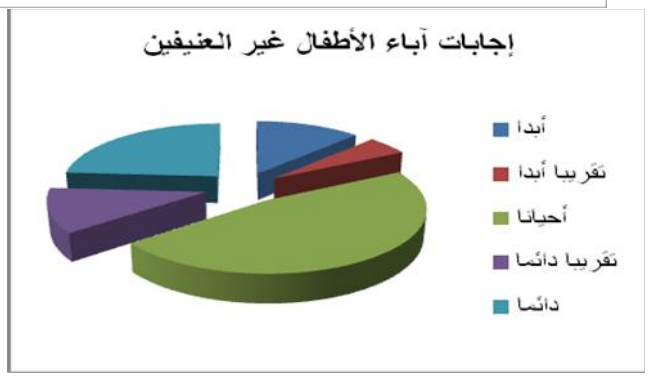
من خلال النتائج المتحصل عليها، نجد أن السلوكات التي تقوم بها هذه العينة من الآباء بصفة عامة تدور معظمها حول النمط المتسلط بالمقارنة مع إجابات آباء الأطفال غير العنيفين. و هذا مثال على العبارات التي طرحت حول هذا النمط:

- تقوم بصفع طفلك عندما يقول شيء لا يعجبك
- تحاول التحكم بسلوكات طفلك
- تظن من الأحسن أن يفعل الأطفال ما يطلبه منهم الآباء و لو كانوا غير موافقين

- تظن أن طفلك يجب أن يخضع دائما لقواعد الراشدين
- تكون قاسيا مع طفلك إذا كان سلوكه غير جيد
- تصرخ في وجه طفلك عندما لا تعجبك تصرفاته
- تعاقب طفلك على أشياء ليست لها أهمية كبرى

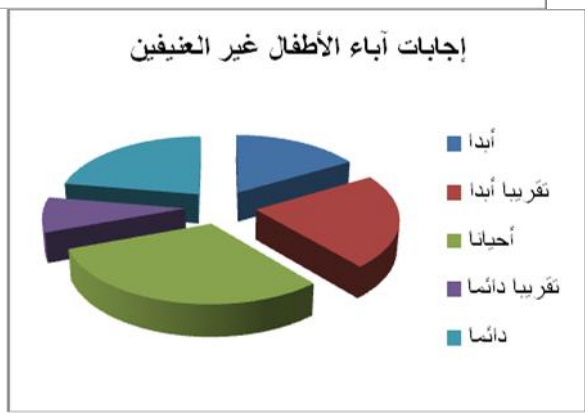
		أبدا	تقريبا أبدا	أحيانا	تقريبا دائما	دائما	المجموع
آباء الأطفال العنيفين	التكرار	7	8	18	26	74	133
	النسبة المئوية	5.3 %	% 6	13.5 %	**19.5 %**	**55.6 %**	% 100
آباء الأطفال غير العنيفين	التكرار	15	6	57	14	29	121
	النسبة المئوية	12.4 %	% 5	47.1 %	11.6 %	% 24	% 100

الجدول رقم 07: إجابات الآباء حول عبارة: تصرخ في وجه طفلك عندما لا تعجبك تصرفاته



		أبدا	تقريبا أبدا	أحيانا	تقريبا دائما	دائما	المجموع
آباء الأطفال العنيفين	التكرار	4	2	11	39	76	133
	النسبة المئوية	% 3	% 1.5	8.3 %	**29.3 %**	**57.1 %**	% 100
آباء الأطفال غير العنيفين	التكرار	20	27	37	10	27	121
	النسبة المئوية	16.5 %	% 22.3	30.6 %	% 8.3	22.3 %	% 100

الجدول رقم 08: إجابات الآباء حول عبارة: تجعل طفلك يحسّ بالذنب إذا فعل شيء ما سيء.



من خلال النتائج الخاصة بمجموع 27 عبارة التي تدور حول هذا النمط، استطعنا الخروج بالنمط المتسلط كنمط تربوي سائد عند آباء الأطفال الذين لديهم سلوكات عنيفة. كما قمنا بحساب كا^2 الخاص بالعبارات من أجل التأكد من أن الاختلافات الموجودة في إجابات العينتين ذات دلالات إحصائية. فكانت النتائج على الشكل التالي:

كا^2	درجة الحرية	قيمة p	<0.05 = *
86.461	4	0.000	*

الجدول رقم 09: جدول الدلالة الإحصائية للعبارة: تجعل طفلك يحسّ بالذنب إذا فعل شيء ما سيء

الفرضية الصفرية: لا يوجد هناك اختلاف ذو دلالة إحصائية بين إجابات آباء الأطفال العنيفين و إجابات الأطفال غير العنيفين لهذه العبارة عند عتبة الدلالة $\alpha = 0.05$.

- عندما تكون قيمة p أصغر من 0.05، نرفض الفرضية الصفرية. أي أن هناك اختلاف ذو دلالة إحصائية بين إجابات العينتين.
- إذا كان p أكبر من α نقبل الفرضية الصفرية، أي أنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين إجابات العينتين.

من خلال مجموع النتائج العامة الخاصة بحساب التكرارت والنسب المئوية و حساب كا^2 فإن 21 عبارة من أصل 27 عبارة خاصة بالنمط المتسلط كانت إجابات بـ' دائما" عند آباء الأطفال الذين لديهم سلوكات عنيفة. لذلك فالنمط المتسلط هو النمط السائد عند هذه العينة من الآباء.

✓ **النمط التربوي السائد عند آباء الأطفال غير العنيفين:**

من خلال النتائج المتحصل عليها لهذه العيّنة بنفس الطريقة المذكورة سابقا (التكرارت، النسب المئوية و كا^2)، وجدنا أن آباء الأطفال غير العنيفين لديهم نمط تربوي ديمقراطي. حيث أن أغلب إجاباتهم تكون بـ' دائما" حول 26 عبارة الخاصة بهذا النمط. هذه أمثلة حول هذه العبارات:

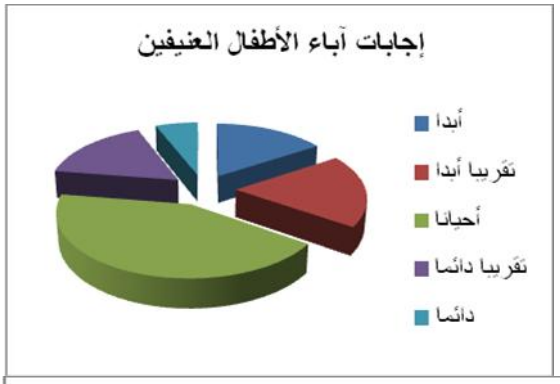
- ✓ تعتقد أنه من المهم مناقشة القواعد العائلية مع طفلك.
- ✓ تساعد طفلك أثناء القيام بنشاطاته.
- ✓ تشجع طفلك على الحديث حول مشاعره.
- ✓ تعتذر من طفلك إذا تصرفت بعدم مسؤولية.
- ✓ تضع في الاعتبار أولويات طفلك عندما تضع خططا عائلية (نهاية الأسبوع، العطل...).

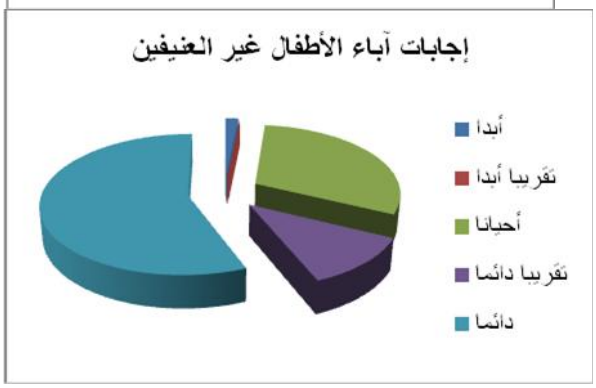
حيث أن إجاباتهم بـ' دائما" كانت 18 من أصل 26 عبارة تخص النمط الديمقراطي. كما أن حساب كا^2 أكد وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين إجابات آباء الأطفال العنيفين و إجابات آباء الأطفال غير العنيفين. هذا مثال على النتائج المتحصل عليها:

			أبدا	تقريبا أبدا	أحيانا	تقريبا دائما	دائما	المجموع
آباء	الأطفال	التكرار	21	25	57	22	8	133

العنيفين	النسبة المئوية	15.8 %	18.8 %	42.9 %	16.5 %	% 6	% 100
آباء الأطفال غير العنيفين	التكرار	2	0	37	14	68	121
	النسبة المئوية	1.7 %	% 0	30.6 %	**11.6 %**	**56.2 %**	% 100

الجدول رقم 10: إجابات الآباء حول العبارة: تشجع طفلك على الحديث حول مشاعره





$كا^2$	درجة الحرية	قيمة p	* = 0.05>
93.739	4	0.000	*

الجدول رقم 11: حساب $كا^2$

مناقشة النتائج:

حسب ما يراه Durkheim "التربية هي عبارة على الفعل الذي تقوم به الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم تنضج بعد للحياة الاجتماعية. هدفها تطوير الحالة

الفيزيائية، الفكرية و المعنوية للفرد التي تتطلبها منه الحياة في المجتمع الذي ينتمي إليه" (Darmon,2009, p 12). أي أن التربية هي المسؤولة عن إنتاج شخصيات اجتماعية، تتمكن من التواصل و العيش على مستوى المجتمع الذي تنتمي إليه بطريقة سليمة. لكن اختلاف الطرق و الأساليب التربوية من شأنه أن يؤثر بطرق مختلفة على السلوكات التي يقوم بها الأفراد.

هذه الطرق و الأساليب تختلف من مجتمع إلى آخر، لكن هنا يجب الإشارة إلى أن ما يعتبر سيء في مجتمع قد يعتبر عادي في مجتمع آخر. لذلك فإن دراستنا تناولت السلوكات التربوية التي من المفترض أن تكون في أي مجتمع و التي قد تكون بسيطة لكنها فعّالة للجميع. فالجزائر كمجتمع له خصائصه الجغرافية، الديمغرافية، الاجتماعية، الثقافية... وغيرها يختلف أيضا عن غيره من المجتمعات من حيث أساليبه التربوية.هناك بعض الممارسات التربوية التي تعتبر عنيفة ومتسلطة في مجتمعات أخرى، لكنها تعتبر بعض الأحيان ضرورية لتربية الأبناء في الجزائر. هنا يجب الإشارة إلى أن الممارسات التربوية المتسلطة ليست دائما ذات تأثير سلبي على الأفراد.

حسب Baumrind (1991) النمط التربوي له تأثير على نمو الإمكانيات الاجتماعية والمعرفية للأطفال (cité par : Born, 2003, p 94). حيث يرى الأخصائيون النفسانيون أن مجموع الاضطرابات السلوكية التي يظهرها الأطفال والمراهقين يمكن أن تفسر بطريقة تربيتهم في الوسط العائلي (Durning, 2006, p 162)، وأحيانا العكس يمكن الانطلاق من النمو الجيد للطفل للوصول إلى شروط النجاح التربوي (2006, p 08).

فعند التحدث عن الأطفال الذين لديهم سلوكات عنيفة نجد من خلال النتائج المتحصل عليها أن آباءهم لديهم نمط تربوي متسلط. حيث أن الممارسات التربوية لأغلب هذه العينة من الآباء تتميز بالتسلط. من بين هذه الممارسات التي يقوم بها الآباء بصفة دائمة وبنسبة كبيرة هي: تقوم بصفع طفلك عندما يقول شيء لا يعجبك، تحاول التحكم بسلوكات طفلك، تعاقب طفلك من خلال حجب بعض التعبيرات العاطفية... كل العبارات المندرجة ضمن هذا النمط تتميز بتحكم كبير مما يعطي استقلالية أقل للطفل. هذا النقص في الحرية والاستقلالية في الوسط الأسري قد تؤدي إلى الرغبة في التعبير، الذي قد يكون بطرق غير صحيحة كالسلوكات العنيفة مثلا.

كما أن أغلب هؤلاء الآباء يقومون بصفع و ضرب أبنائهم، كما يقومون بالصراخ عليهم. أي أن هناك سوء معاملة ممارسة من قبل الآباء على الأبناء، والتي قد تكون الطريقة التي تربّى بها الآباء في حد ذاتهم لأنها كانت في القديم تعتبر الطريقة الجيدة للتربية. فيرى Durning أنّ سوء المعاملة الأبوية تجمع كلّ ما يسبب عدم فعالية التربية (2006, p 168). حيث أن هناك دراسة أجريت على آباء وأمهات أطفال لديهم ثمانية سنوات، وجد أن الأسلوب التربوي المتسلّط الذين يقومون به كان مصحوب بظهور سلوكات عدوانية و مضطربة في القسم، كما كان أيضا مصحوب بضعف مهارات الأطفال المدرسية (Parent, 2006, p 17).

كما أن هذا النمط التربوي يجعل من الطفل فردا خاضعا لما يأمره الآباء دون إعطاء الحرية اللازمة لهم، فيصبح الطفل خاضع لكل ما ينقله الأب إليه من معايير وقيم اجتماعية. وما يمكن أن يقوم به الطفل في مثل هذا السن هو تقليد لما يقوم به الأب من سلطة، حيث يقوم بممارسة السلوكات العنيفة على من هم أضعف منه من الأطفال. مع العلم أن الأطفال الذين لديهم مشاكل سلوكية في الطفولة هم الذين يكون لديهم خطر إظهار سلوكات مضادة للمجتمع خلال نموهم (Yergeau, 2010, p 146). أي أن السلوكات العنيفة التي يظهرها الأطفال قد تكون عامل خطر لاضطرابات تظهر في مراحل أخرى من نموهم سواء في المراهقة أو حتى الرشد.

ليست كل الممارسات التربوية الأسرية بالنسبة لهذه العينة من الآباء ذات طابع متسلط، مثل العبارات التي قمنا بتناولها من خلال العبارات التالية: تسأل طفلك عن علاقته بأصدقائه، تبين لطفلك أنك تحبه، تعتبر نفسك المسؤول عن تلبية احتياجات طفلك، تقوم بمحادثات ودية مع طفلك... أي أن آباء الأطفال العنيفين لديهم بعض الممارسات التي تقوم بها نسبة كبيرة من هذه العينة و تكون ذات طابع ديمقراطي. لكن بصفة عامة حسب النتائج المتحصل عليها أن السلوكات التي يقومون بها بصفة دائمة و بنسب كبيرة تكون ذات طابع متسلط.

أما آباء الأطفال غير العنيفين فالممارسات التربوية التي يقومون بها بصفة دائمة ذات طبيعة ديمقراطية، حيث أنها تتسم بالعاطفة بين الآباء والأبناء. هذه الأخيرة تحتل اليوم مكانة كبيرة في الصيرورة التربوية الموجودة داخل الخلية التربوية.

الممارسات الموجودة في النمط الديمقراطي لا تكون بالضرورة ذات طابع متسامح أو عشوائي أين تكون فيها السلوكات التربوية معاكسة لما هو موجود في النمط المتسلط. وإنما تكون ذات طابع متفهم، يعطي نوعا من الاستقلالية والحرية للطفل. كما أن هذا الأسلوب التربوي يتميّز أيضا بالتحكم لكنه هنا يقوم على استعمال المنطق في التعامل مع الأطفال وعلى التعزيز. هذا ما يعزز الحوار بين الأطفال والآباء و تشجيعهم على التعبير.

هذا ما يمكن أن يكون العامل في قلّة السلوكات العنيفة عند أطفال هذه العينة من الآباء. حيث أن هذه الأنماط التربوية تؤثر وبشكل مختلف على سلوكات الأفراد، ليس فقط السلوك ما تؤثر فيه و إنما تؤثر أيضا على النمو المعرفي للأطفال. حسب ما جاء به Lautrey (1980) الأسلوب التربوي الديمقراطي هو الأفضل للنمو المعرفي للأطفال (cité par : Abdallah, 2011, p 41).

المراجع:

1- Abdalah, M. (2011). Pratiques éducatives parentales, adaptation sociale et réussite scolaire : comparaison interculturelle entre enfants syriens et français d'âge scolaire. (Thèse de doctorat). Université Rennes 2. Bretagne.
2- Besnard et al. (2009). Liens différenciés entre les pratiques éducatives des pères et des mères et la présence de difficultés de comportement chez les garçons et les filles d'âge préscolaire, in : Enfances, Familles, Générations**,** no 10, p. 61-82. Récupéré le : 02/12/2011 à www.efg.inrs.ca.
3- Born. M, (2003), Psychologie de la délinquance. Bruxelles. De Boeck.
4- Coslin. P. G. (2003). Les conduites à risque à l'adolescence. Paris. Armon Colin.
5- Darmon. M. (2009). La socialisation. Paris. Armon Colin.
6- Durning, P. (2006), Education familiale : acteurs, processus et enjeux. Paris. L'Harmattan.
7- Yergeau. E. & al. (2010). La persistance des troubles des conduites chez les garçons âgés de 6 à 11 ans : effets principaux et interaction du contexte familial et du tempérament des enfants. In : Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13 (2), p 145 – 158.
8- Khiati. M. (2011). La violence : statistique. Consulté le : 28/04/2011. Disponible sue le site : nonviolence.fr.gd.
9- Parent. C. & al. (2008). Visages multiples de la parentalité. Québec. PUQ.

براديغم نسقي في علم النفس الصحة
" تمهيد بنيوي للنموذج البيونفسي اجتماعي "

ملخص

يعتبر النموذج البيونفسي اجتماعي أحد تلك النماذج والنظريات التي كانت وراء تأسيس علم النفس الصحة، ويعرف على أنه طرح نسقي حديث بين مجموعة من الأبعاد النفسية والاجتماعية والبيولوجية في تفسير ظاهرتي الصحة والمرض.

ظهر هذا النموذج لضرورة علمية دعتها الحاجة إلى إيجاد طرح أكثر موضعية وتوافقا مع تركيبة ظاهرتي الصحة والمرض باعتبارهما أشمل من أن تفسرا من خلال بعد أحادي الاتجاه، أين دعا هذا النموذج إلى وجوب تناولهما من خلال نسق براديغمي كلي، يتجاوز أطروحات النماذج والمقاربات التي سبقته (نموذج بيوطبي، مقاربات سيكوسوماتية ....) ذات التفسير الأحادي البعد.

يهدف هذا المقال إلى محاولة وضع تمهيد بنيوي لهذا النموذج من خلال التطرق إلى الخلفيات النظرية والإبستيمولجية التي كانت وراء تأسيسه، سعيا خلف فهم أعمق وأدق له .

د. زهير بغول

محمد أمين دعيش

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة محمد لمين دباغين -سطيف 2

الجزائر

Résumé

Le modèle biopsychosocial est l'un des modèles qui ont contribué à la fondation de la psychologie de la santé. Il s'agit d'une approche systémique récente reliant l'ensemble des dimensions psychologiques, sociales et biologiques dans l'interprétation des phénomènes de la santé et de la maladie.

Ce modèle a émergé suite à une nécessité scientifique engendrée par le besoin d'un concept plus objectif et plus cohérent avec la structure des phénomènes de la santé et de la maladie qui sont plus complexe que d'être interpréter selon une dimension unidirectionnelle, or ce

مقدمة

إن محاولتنا إيجاد سببية لما تشهده العلوم - وتحديدا علم النفس الصحة - من تطورات ونقلات نوعية من حيث النتائج الموضوعية الملاحظة تجريبيا، وكذا من حيث البنى والركائز النسبية التي ترتكز عليها من نظريات ونماذج مستحدثة، يجعلنا نبحث تاريخيا عن المراحل التي مر ويمر بها هذا العلم، بدءا من أحدث النتائج والنظريات المتوصل إليها وسعيا نحو التأصيل تسليما منا بسمة وخاصية من خصائص العلم

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر 2014

modèle les traite selon un mode paradigmatique dépassant les modèles et les approche unidimensionnelle qui l'ont précédé (model biomédical, approche psychosomatique ...).
Cet article vise à établir une introduction structurale à ce modèle en explorant ses précurseurs théoriques et épistémologiques pour le comprendre profondément.

الحديث والمتمثلة في تراكمية المعارف في العلم la Connaissance accumulée حيث تشير هذه الأخيرة إلى أن التقدم العلمي يكون من خلال انطلاق الباحث من آخر نقطة توقف فيها من سبقه حول الموضوع المراد البحث فيه، وفي هذا الصدد يشير نيوتن Newton إلى التراكمية في قوله " إنني لم استطع أن أرى ابعد من الآخرين إلا عندما صعدت على أكتاف من سبقوني "، كما يذهب كارل بوبر Karl Popper في نفس السياق بقوله أن التطور العلمي والنقلات تكون من خلال تراكمية هذه النظريات والنماذج البحثية التي تنشأ عبر تفنيدنا للنظرية الآنية وسعينا نحو إيجاد بديل أكثر دقة وموضوعية من الذي سبقه في التفنيد falsifiability (1).

إن سمة التراكمية في العلم تجعلنا نسلم ضمنيا بوجود مراحل وبنى ارتكزت عليها هذه النظريات والنماذج الحديثة في وضع أسس أكثر موضوعية ودقة، إن البحث في علم النفس الصحة والنموذج البيونفسي حيوي le modèle biopsychosocial باعتبارهما علما ونموذجا حديثين هما بحاجة إلى معرفة هذه البنى والخلفيات المعرفية القابعة وراء تأسيس مثل هذا النموذج، وكذا معرفة العجز المحصل في النظريات السابقة التي فرضت الحاجة إلى إيجاد نموذج بديل، كل هذا بهدف توضيح حدود تطبيقات هذا النموذج والنقلات الفارقية مع النظريات السابقة له، ونقصد هنا عجز النظرية البيولوجية والنظرية النفسية والنظرية الاجتماعية بشكل مستقل (أحادية التفسير) على إعطاءنا تفسيرات كلية للسببيات الكامنة وراء الحالة الصحية الجسدية (باعتبارنا نستهدف الأمراض العضوية من خلال هذا النموذج) تسليما من الباحثين في المجال الصحي بضرورة تجاوز النموذج البيوطبي في تفسير الحالة الصحية والسعي نحو إيجاد بديل له (2) .

إنه من أجل أن يكون الباحث أكثر معرفة بالنموذج البيونفسي اجتماعي وجب التطرق إليه بنيويا، باعتبار البنيوية الامبريقية structuralisme empirique في العلم كمنهج بحث يسعى إلى الوصول إلى العلاقات القائمة بين العناصر الأولية لعلم من العلوم (3) ، ويهدف هذا التمهيد البنيوي للنموذج إلى إعطاء تعريف دقيق له والكشف عن براديغماته والتفاعلات القائمة بين أبعاده البيولوجية والنفسية والاجتماعية، في محاولة تفسير الظاهرة الصحية عامة والظاهرة المرضية بشكل خاص.

1- النظرية، البراديغم والنموذج البيونفسي اجتماعي.

1-1 تعريف النظرية.

يعد مصطلح النظرية théorie والبراديغم Paradigm والنموذج modèle مصطلحات مستقلة من حيث المفهوم، غير أن استقلالية المعنى في هذه المفاهيم لا يعني بالضرورة الاستقلالية المطلقة، فالمفاهيم الثلاثة متداخلة مع بعضها البعض لتفسر الواحدة الأخرى، وبمعنى آخر أن المفهوم الواحد يساهم في البناء الكلي في تعريف المفهومين الآخرين، فمفهوم النظرية يعرف حسب بارسون Parsons على أنها " نظام من القوانين " أين يشير في هذا النسق إلى النظرية من حيث مفهومها في العلوم الطبيعية (4) ، كما يذهب كل من وات وفان دان بارغ Berg Watt et Van Den إلى أن" النظرية مجموعة من المفاهيم المترابطة من خلال الأطروحات الفرضية أو النظرية " (5) ، لتشير النظرية هنا إلى تلك المفاهيم التي تحاول البحث في صحة الفرضيات وإمكانية إعطاء تفسير لهذه الأخيرة في علم من العلوم، ولنفهم من هنا استقلالية النظريات في محاولة إعطاء تفسير الظاهرة، فكل نظرية تتبنى مفاهيم خاصة بها مستقلة في تفسير ظاهرة ما بما فيها ظاهرة الصحة والمرض، غير أنه وحسب تعريف بودون Boudon للنظرية أين يشير إلى أن " مفهوم النظرية في العلوم الاجتماعية يحمل في معناه معنى واسعا ومعنى ضيقا، ففي معناها الضيق تتوافق مع مفهوم النظام الافتراضي– الاستنتاجي hypothético-déductif للفرضيات، أما في معناها الواسع وبالإضافة إلى معناها الضيق فإنها تشمل على الأقل ثلاث فئات من البراديغمات، ما بين البراديغمات النظرية والتناظرية والبراديغمات الشكلية، والبراديغمات المفاهيمية " (6) ، إن هذا التعريف يحمل مفهوما مخالفا للمفاهيم العامة للنظرية، حيث ذهب Boudon إلى أن لها تعريفا آخر عاما تتجاوز حدود استقلالية النظرية الواحدة في التفسير بل إنها في معناها العام عبارة عن براديغم.

2-1 تعريف البراديغم.

ظهر مفهوم البراديغم paradigme عند كون Kuhn ليشير في البداية إلى تلك التقاطعات الفكرية والنظرية بين العلوم، كذلك يشير إلى بؤرة الاتصال الواحدة بين العلوم حول ظاهرة علمية واحدة أين لاحظ وجود أرضيات مشتركة بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية كعلم الاجتماع وعلم النفس من حيث إمكانية إعطاء تفسيرات مستقلة من حيث الرؤى والنظريات المستقلة للعلم الواحد، ولما لا توحيد التفسيرات بين هذه العلوم في نسق واحد مادامت الظاهرة واحدة. (7)

ثم أعطى كوهن مفهوما أكثر دقة لما أسماه بالبراديغم حيث يرى أن " البراديغم يوظف في مفهومين مستقلين، فمن ناحية يمثل وحدة المعارف للقيم المعترف بها وللتقنيات المشتركة بين أعضاء مجموعة معينة، ومن ناحية أخرى فإنه يدل على عنصر(قيمة) معزول عن هذه الوحدة: فحلول الأحجيات الملموسة والتي تكون عبارة عن نماذج أو أمثلة، يمكن أن تحل محل القواعد الصريحة باعتبار هذه الأخيرة ركيزة لحلول الأحجيات في العلوم العادية".(8)

3-1 البعد النظري والبراديغمي للنموذج البيونفسي اجتماعي.

إن التعريف الأخير للبراديغم حسب كون يشير إلى أن البراديغم له مفهومان مستقلان الأول هو وحدة من مجموع المعارف والنظريات والتي تتخذ شكلا نسقيا نموذجيا والمفهوم الثاني يعبر عن استقلالية العنصر الواحد في هذه المعارف والذي يمكن أن يعطينا تفسيرا جزئيا لهذه الوحدة الكاملة، إن النموذج البيونفسي اجتماعي يحمل في معانيه مفاهيم البراديغم عند كون فمن ناحية هو عبارة عن وحدة من مجموعه من النظريات البيولوجية والنفسية والاجتماعية في تفسير الظاهرة الصحية والمرضية، وفي جانب آخر يشير إلى أن كل نظرية من هذا النموذج تعطينا جانبا يفسر الظاهرة بشكل جزئي ينجم عن وحدة هذه الجوانب التفسير الكلي والشامل.

إن في محاولتنا للمقاربة بين مفهومي البراديغم والنموذج باعتبار أننا أعطينا تعريفا للبراد يغم وبحاجة إلى تعريف للنموذج نجد أن أغلبية استعمالات المفهومين تكون واحدة بالنظر لأغلبية العلماء، فقط يكمن الاختلاف في أن البراديغم كما سبق تعريفه عبارة عن وحده بين المعارف والنظريات، في نفس الوقت يعبر مفهوم البراديغم عن استقلالية للمعرفة والنظرية الواحدة في إعطاء تفسير جزئي لهذه الوحدة- استقلالية جزئيهداخل إطار البراديغم وليس مطلقة تكون بعيدا عن البراد يغم العام-، فالنموذج حامل لهذه الخصائص التي عُرّف بها البراد يغم بالإضافة إلى ذلك تتسم النماذج بقدرتها على التفسير أين تحاول إعطاء نمذجة للنظريات قصد تجريبها وتفسيرها ذلك إذا ما اعتبرنا أن النظريات تتوقف مهمتها على الوصف والشرح أكثر منها على التفسير. فالنظرية تعمل على الوصف والشرح فيما نمذجة النظرية تسعى إلى التفسير والتجريب، أين ترتكز العلاقة القائمة بين التنظير والنمذجة ارتكازا منطقيا إمبريقيا empirique logique (9) قائمة على المبادئ وخطوات المنهج التجريبي.

2- من النظريات المستقلة إلى النموذج البيونفسي اجتماعي.

لسنوات عديدة كان ينظر إلى الصحة والمرض بشكل أحادي الاتجاه، أين فرضت استقلالية النفس عن الجسد موقعها في التمسك بمثل هذه النظريات التي تدعو إلى استقلالية التفسيرات الموجهة نحو ظاهرة الصحة النفسية والجسدية معا، وبالرغم من الأطروحات والمقاربات المؤسَسة والتي تتطرق إلى اعتبار وجود وحدة بين النفس والجسد إلا أن النظريات المتناولة في مجال الصحة بقت متفردة، فظاهرة المرض النفسي بقت لسنوات طويلة حبيسة النظريات النفسية المفسرة لها، كما كان الحال مع الأمراض الجسدية والتي طالما اعتبرت كظاهرة عضوية مادية بحته منعزلة عن باقي المتغيرات الدخيلة التي من شأنها أن تؤثر على الجانب العضوي للإنسان، ثم برزت مجموعة من الاتجاهات أحادية التفسير التي طالما كانت صادرة من مجموع تخصصات علمية مستقلة حاولت وضع تفاسير للسببيات القابعة وراء المرض العضوي، ففي المرض العضوي الواحد يذهب الأطباء إلى وضع نظريات بيولوجية ترجع سببية الأمراض إلى جوانب وراثية ومناعية وتفاعلات بيوكيميائية تحدث في

الجسد، كما يذهب المختصون في علم النفس إلى وضع أطروحات أخرى تفرضها المقاربة بين النفس والجسد لتفسير نفس المرض، أين تعد المقاربات السيكوسوماتية psychosomatique أحد هذه المقاربات النفسية التي ارتكزت أعمالها على تفسير المرض الجسدي من خلال خلفيات ومقاربات نفسية، كذلك كان الحال مع علماء الاجتماع أين وضعوا أطروحات مفسرة تتواءم مع مقارباتهم ونظرياتهم في علم الاجتماع والتي من شأنها أن تفسر المرض باعتبار أن الإنسان كائن اجتماعي متفاعل مع الآخر، وهذا من شأنه أن يطرح مشكلة التأثر والتأثير المتبادلين مع مجتمعه، أين يتأثر الفرد بنوعية السلوكيات الاجتماعية التي من شأنها أن تعتبر كسبب وراء المرض الجسدي حسبهم. فالاتجاه القديم في الصحة أستدخل التفاعلات الاجتماعية مع الفرد، فعلماء الاجتماع والمختصون في علم الأوبئة يعرّفون ويقيمون الشبكة الاجتماعية للفرد من خلال عدد الأفراد المحيطين به، ومن خلال تكرارات الاتصالات الاجتماعية القائمة وشدة العلاقات والترابطات بين هذه الشبكة....هناك عدة مؤشرات التي تربط بين التفاعلات الاجتماعية والصحة النفسية والجسدية للأفراد".(10)

إنه وبالرغم من استقلالية التفسيرات والنظريات في تفسير المرض الجسدي إلا أنه ومن خلال الاطلاع على البحوث والأعمال في هذا المجال تاريخيا وذلك قبل ظهور وحدة هذه النظريات وظهور البراديغم البيونفسي اجتماعي، نرى أنه قد كان هناك تلميحات ضمنية غير معلنه في تلك النظريات الأحادية إلى ضرورة النظر إلى الصحة والمرض بمنظور اشمل وأعم وذلك تسليما من هذه النظريات ببعض الثغرات العلمية والعجز الحاصل في الإحاطة بمفاهيم السببية المرضية كذلك اعترافا منها بعدم قدرتها على التحكم في المتغيرات الدخيلة في ظاهرة الصحة والمرض وعزل الأبعاد الأخرى المتداخلة بغية إعطاء الظاهرة الصحية مفهوما شاملا في إطار النظرية الواحدة.

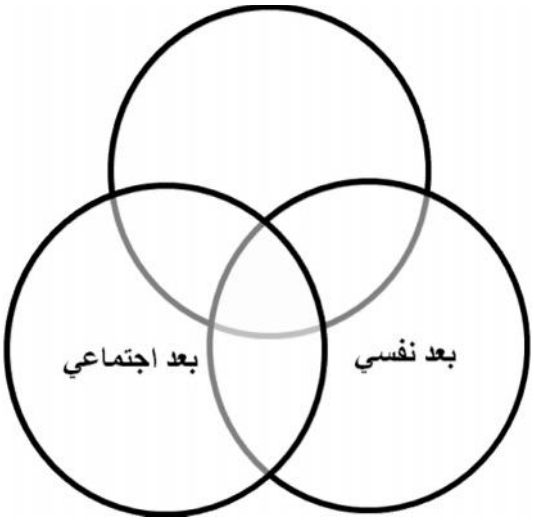
إن الإنسان عبارة عن كائن نفسي اجتماعي وبيولوجي متفاعل الأبعاد، ولكي يُفهم وجب أن يُرى من خلال هذه الأبعاد الثلاثة التي تشكل كيانه، إن هذا المفهوم كان وراء نشأة علم ونموذج جديدين يسعيان وراء فهم الظاهرة البشرية والظاهرة الصحية والمرضية، تحديدا من خلال هذه التفاعلات، ليكون النموذج البيونفسي اجتماعي كمحاولة جديدة وأكثر موضوعية لتفسير الصحة والمرض، فالعمليات التي تتم على المستوى الاجتماعي الواسع Macro-level processes (مثل وجود المساندة الاجتماعية أو وجود الكآبه) والعمليات التي تتم على المستوى الشخصي الضيق Micro-level processes (مثل اضطرابات الخلية أو انعدام التوازن الكيمائي) تتفاعل جميعا لكي تؤدي إلى حالة من الصحة والمرض ". (11)

Micro-level processes

141

بعد بيولوجي

صحة
جسدية



Macro-level processes

مخطط يوضح تداخل الابعاد في النموذج البيونفسي اجتماعي

3- نظرية الأنساق كقاعدة ابستيمولوجية للنموذج البيونفسو اجتماعي.

تعد نظرية الأنساق العامة la théorie Systémique générale كقاعدة لكثير من العلوم والنماذج الحديثة التي رأت في هذه النظرية المنهج والطريقة المناسبة لحل بعض الإشكالات المطروحة في الظواهر المتناولة في هذه العلوم، بمعنى آخر، تأسيس نظريات ونماذج علمية أكثر شمولية من شأنها أن تلم بالظاهرة الواحدة، على اعتبار أن هذه النظرية تفترض النسقية في الظاهرة ولا وجود لظاهرة معزولة أحادية التفسير، وفي هذا السياق يشير E. Boulding إلى أن نظرية الأنساق العامة هي مفهوم جاء ليستخدم في وصف مستوى من مستويات البناء النظري للنماذج، والذي يتموقع في مكان ما بين البنيوية العامة للرياضيات البحتة وبين النظريات الخاصة للتخصصات الضيقة (12) كما يشير هذا الأخير في مقاله المعنون" نظرية الأنساق العامة: هيكل العلوم" بأن نظرية الأنساق عبارة عن هيكل موحد للعلوم، وهي تعتبر كطرح ومنهج يحاول مسايرة التعقيد المتزايد في العالم la complexité croissante du monde. (13)

وفي طرح آخر حول نظرية الأنساق يذهب Gordon Hearn إلى أن نظرية الأنساق تتناول من بعدين:

- البعد التحليلي: ويقصد به التعامل مع النسق الواحد ومحاولة إيجاد العلاقات الكامنة بين عناصر النسق الواحد. وأكثر من ذلك محاولة إيجاد الروابط بين هذا النسق والأنساق الأخرى التي تفترض أن يكون لها تداخل معه، هذا الاتجاه يجعلنا نربط

مفهومه بمفهوم البراد يغم في الجانب الذي يتناول النظرية الواحدة بشكل مستقل لكن داخل الإطار العام للبراد يغم.

- البعد الشامل: ويقصد به إيجاد نموذج عام، يكون من خلال التعامل مع عده مستويات في أنساق مختلفة ومحاولة تقنينها داخل نموذج نظري موحد قادر على وصفها كل على حده وكذلك على وصفها مجتمعة ". (14)

يعتبر علم النفس الصحي والنموذج البيونفسي اجتماعي أحد تلك العلوم والنماذج التي تأثرت بهذا الطرح النسقي، فالنموذج البيونفسي اجتماعي عبارة عن هيكلة لمجموعة من النظريات المستقلة والتي تتناول في نسق واحد، هذا الأخير فرضته تركيبة الكائن البشري وتداخله مع تركيبة العالم المحيط به، إن تأثر النموذج BPS بالنظرية النسقية العامة جعله يتبنى مفاهيمها وأبعادها بشكل نسبي فالبعد التحليلي للنسقية يُتناول في النموذج كاتجاه يعتبر أن النظريات البيولوجية نسق والنظريات النفسية نسق والنظريات الاجتماعية نسق، أين يحاول هذا الاتجاه وصف وإيجاد الروابط بين العناصر داخل النسق الواحد، ثم إيجاد الترابطات بين الأنساق الأعلى مستوى، أما الاتجاه الشامل فهو النموذج BPS ككل والذي يعتبر قادرا على وصف النظريات النفسية، الاجتماعية، البيولوجية ككل متداخل كما هو قادر على وصفها بشكل مستقل لكن داخل الإطار العام، وتؤكد شيلي تايلور Shelley E. Taylor هذا الطرح من خلال قولها أن " نظرية الأنساق تعتبر أن جميع مستويات النظام تترابط مع بعضها على أساس هرمي، كما أن التغير في أي مستوى يحدث تغيرا في جميع المستويات الأخرى. وهذا يعني أن العمليات التي تتم في المستوى الشخصي الضيق (مثل التغيرات الخلوية) تتشابك مع العمليات التي تتم وفق المستوى الاجتماعي الواسع (مثل القيم الاجتماعية)، وأن التغيرات التي تحدث وفق المستوى الضيق يمكن أن يكون لها تأثير في التغيرات التي تحدث في المستوى الواسع، والعكس بالعكس". (15)

4- البعد الكرونولوجي والمعرفي للنموذج BPS.

يعتبر البعد التاريخي (الكرونولوجي) أهم عنصر يبدأ به الباحث سعيا في تحديد مفهوم، وكذا تحديد المبادئ العامة للنموذج BPS محاولين أن نستمد التعريف العام للنموذج من كرنولوجيا التأسيس، أين حاولت الباحثة في مجال علم النفس الصحي Maryse Siksou طرح بعض المراحل الكبرى والفارقية التي كانت وراء التفكير في تأسيس هذا النموذج بشكل زمني.

4-1 النموذج البيونفسي اجتماعي كرونولجيا التأسيس.

يعود ظهور النموذج البيونفسي اجتماعي إلى سنوات الثمانينات، وتحديدا من خلال مقال قام بنشره جورج أنجل George Engel بعنوان:" التطبيقات الإكلينيكية للنموذج البيونفسي اجتماعي " وإن كان له مجموعة مقالات سابقة يلمح فيها إلى ضرورة إيجاد

نموج بديل شامل، إلا أن مفهوم النموذج والإعلان النظري والتطبيقي له يعود إلى سنه 1980 من خلال هذا المقال لذي يعتبر أنجل Engel مؤسس هذا النموذج .(16)

وفي مقال لـ Maryse Siksou بعنوان " النموذج البيونفسي اجتماعي ونقد النموذج البيوطبي" ذهبت الباحثة إلى عرض أهم المراحل الكبرى -حسبها- والتي كانت وراء تأسيس النموذج أين ترى أن النموذج مر بمرحلتين أساسيتين الأولى مرحلة التمهيد والتفكير في ظهور النموذج ونقد النظريات والنماذج أحادية البعد والتي تتمظهر من خلال المقالات التي طرحها أنجل قبل سنة 1980 والمرحلة الثانية والتي تعتبر مرحلة الطرح الحقيقي للنموذج والتي كانت بعد سنة 1980 وتحديدا بعد المقال المعنون " التطبيقات الإكلينيكية للنموذج البيونفسي اجتماعي"، لتشير إلى أن النموذج ظهر في أواخر سنوات الثمانينات من خلال "صراع داخلي بين الاختزالية البيولوجية le réductionnisme biologique ومعتقدات التحليل النفسي أين تعود جذور هذا الصراع إلى العلاقة بين النفسي- بيولوجي psychobiologie عند ماير A. Meyer" (17) وتعتبر أعمال Meyer كركيزة ممهدة لظهور النموذج BPS.

حيث " اعترف انجل Engel بالأهمية التاريخية التي لعبتها أعمال Meyer في ظهور النموذج BPS " (18) ، وذلك من خلال المقال المنشور سنة 1977 أين ذهب Engel إلى أن مقاربة Meyer في – الإجهاد النفسي – والمقاربة النفسية-بيولوجية " منحت إطارا مرجعيا من حيث إمكانية استدخال العمليات النفسية في إعطاء مفهوم للمرض" (19) كذلك يتطرق Engel إلى أن نظرية التحليل النفسي عند فرويد ومقاربته السيكوديناميةl’approche psycho-dynamique كان لها نفس الأثر في تحديد مفهوم المرض كما كان الحال مع المقاربة النفسية – بيولوجية عند Meyer. (20)

من هذا المنطلق ارتأى Engel إلى أن الحاجة ماسة – ضرورة استدعاها التقدم في البحث العلمي - إلى إيجاد نموذج جديد يشمل جميع نواحي التأثير التي من شأنها أن تكون كطرف مؤثر في ظاهرة المرض، إن كان من حيث سببية ظهور المرض etiopathology أومن حيث التأثيرات المصاحبة للمرض، وهذا ما أدى به إلى التأسيس نحو النموذج BPS، ليكون النموذج البيونفسي اجتماعي كنقلة نوعية، تتجاوز مقاربات النموذج البيوطبي biomédical والتي طالما كانت أحادية البعد في تفسير الظاهرة المرضية.

2-4 النموذج البيونفسي اجتماعي كبديل للنموذج البيو طبي.

لعل أفضل وسيلة لفهم النموذج الحيوي النفسي الاجتماعي هي مقارنته بالنموذج الحيوي الطبي (Biomédical model) " (21)، هذا ما تطرقت إليه Shelley E. Taylor في محاولة لإعطاء تعريف للنموذج BPS، حيث تعد المقارنة بين النموذجين المنهج السليم نحو التأسيس لوضع تعريف ومفهوم للنموذج البيونفسي حيوي، إذا اعتبرنا أن النموذج البيوطبي كان ولمدة طويلة النموذج الوحيد صاحب الأطروحات المعتمدة من

طرف الباحثين والمختصين في مجال الصحة، إما من حيث الارتكاز على مبادئه العلمية في مجال البحث ونعني بذلك التعامل مع الظاهرة الصحية من خلال العمليات الجسمية البيولوجية، أو من حيث اعتماد نظرياته في تفسير الصحة والمرض باعتبارها النظريات الوحيدة العلمية القادرة على ذلك.

في ذلك الوقت ذهب أنجل في مقاله المنشور سنة 1977 إلى أن " النموذج المهيمن في ذلك الوقت هو النموذج البيوطبي، كذلك البيولوجيا الجزئية والتي تعتبر أساس المبادئ العلمية فهو يفترض أن المرض يتعلق وبشكل كلي بانحراف عن المعايير القابلة للقياس بيولوجيا (المتغيرات الجسدية) somatic variable، فهو لا يفسح أي مجال للإطار الاجتماعي، النفسي والبعد السلوكي للمرض ". (22)

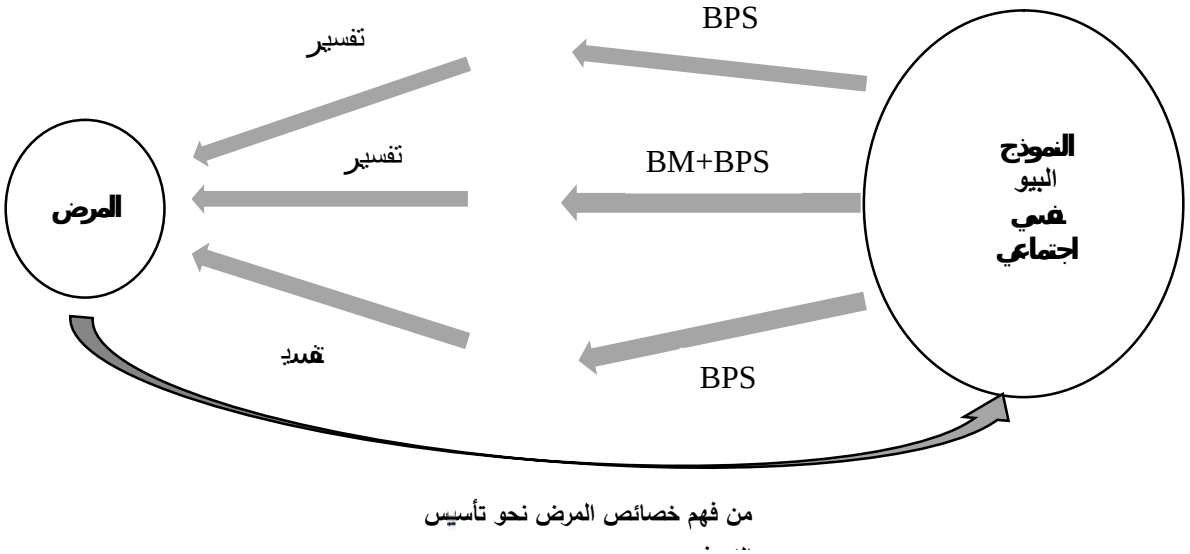
تطرقنا في عنصر سابق إلى أن نشأة النموذج البيونفسي اجتماعي مرت بمرحلتين المرحلة الأولى كانت مرحلة التمهيد لظهور النموذج، من خلال طرح جديد يتجاوز النموذج البيوطبي الذي كان نموذجا سائدا قبل النموذج BPS، وكان ذلك بعد أوجه الانتقاد العديدة التي وجهت للنموذج البيوطبي فيما يخص عجزه عن إعطاء تفسيرات شامله وكلية تحيط بالظاهرة الصحية والمرض تحديدا، إن الإشكال الحاصل والذي يتمظهر في عديد الدراسات والمقالات المطروحة في ما يخص إشكالية النموذج البيوطبي والنموذج البيونفسي اجتماعي كنموذج بديل له تعود أصوله إلى " الانتقادات التي وجهها بعض المختصين في فلسفة الطب philosophers of medicine إلى النموذج البيوطبي، والذي يعود في الأساس إلى أن مفهوم المرض هو مفهوم قيمي وليس هدفا مثلما يتضح في المفاهيم المقترحة من طرق النموذج البيوطبي" (23) ، ونقصد بذلك أن المرض في حد ذاته هو موضوع ننطلق منه نحو تحديد المنهج المناسب لدراسته والإحاطة بالمفاهيم والمتغيرات التي نستطيع من خلالها تحديد مفهومه وليس عبارة عن هدف نستهدفه من خلال نموذج معد قبلا لنطبقه على الظاهرة المرضية، مثلما كان الحال مع النموذج البيوطبي أين يعد المرض حسب النموذج "اضطرابا وظيفيا – عضويا يكون بسبب تأثير عوامل خارجية (فيروسات، صدمات.) و/ أو أسباب داخلية (هشاشة في نظام ما) مثل هذا النموذج هو تبسيط لـ (الأسباب التأثيرات)، فهو لا يهتم بفهم النشأة أو التطور الفارقي للأمراض المتعددة العوامل " (24) وهذا ما جعل النموذج يهمل باقي العوامل الأخرى التي من الممكن أن تؤثر على الصحة والمرض.

- **مناهج وتطبيقات النموذج البيوالطبي ←فهم ودراسة المرض.**

في حين أن تركيبة الظواهر الوجودية وظاهرتي الصحة والمرض تحديدا،(إن كان مورفولجيا أو وظيفيا) هي من تفرض علينا طبيعه المنهج المناسب والذي يتلائم مع الظاهرة، بمعنى ولنكون موضوعيين في التعامل مع ظاهرتي الصحة والمرض وجب الإنطلاق من فهم خصائص وتراكيب الظاهرة الصحية والمرضية نحو التأسيس وإيجاد المنهج وأدوات الدراسة والتي تتناسب مع طبيعة الظاهرة، فالنموذج البيونفسي اجتماعي أُسِّس وفق هذا المبدأ، أين كانت منطلقاته أولا من الانتقادات الموجه للنظريات والنماذج التي سبقته وكذا محاولة معرفة طبيعه الظاهرة المرضية

والإحاطه بكل جوانبها بمعنى محاولة تجاوز الثغرات وخلق نموذج كامل قادر على فهم العوامل المتعدده وراء المرض والتي أهملها النموذج البيوطبي.

والمخطط التالي يوضح الطرح القائم فيما يخص إشكالية النموذج الطبي والبيونفسي اجتماعي من حيث الأبعاد التي يوظفها كل نموذج في فهم المرض، والذي قد يعتبر النموذج البيو طبي كنموذج مستدخل داخل النموذج البيونفسي اجتماعي.



مخطط يوضح مسار النموذج BPS والنموذج BM في دراسة أبعاد المرض

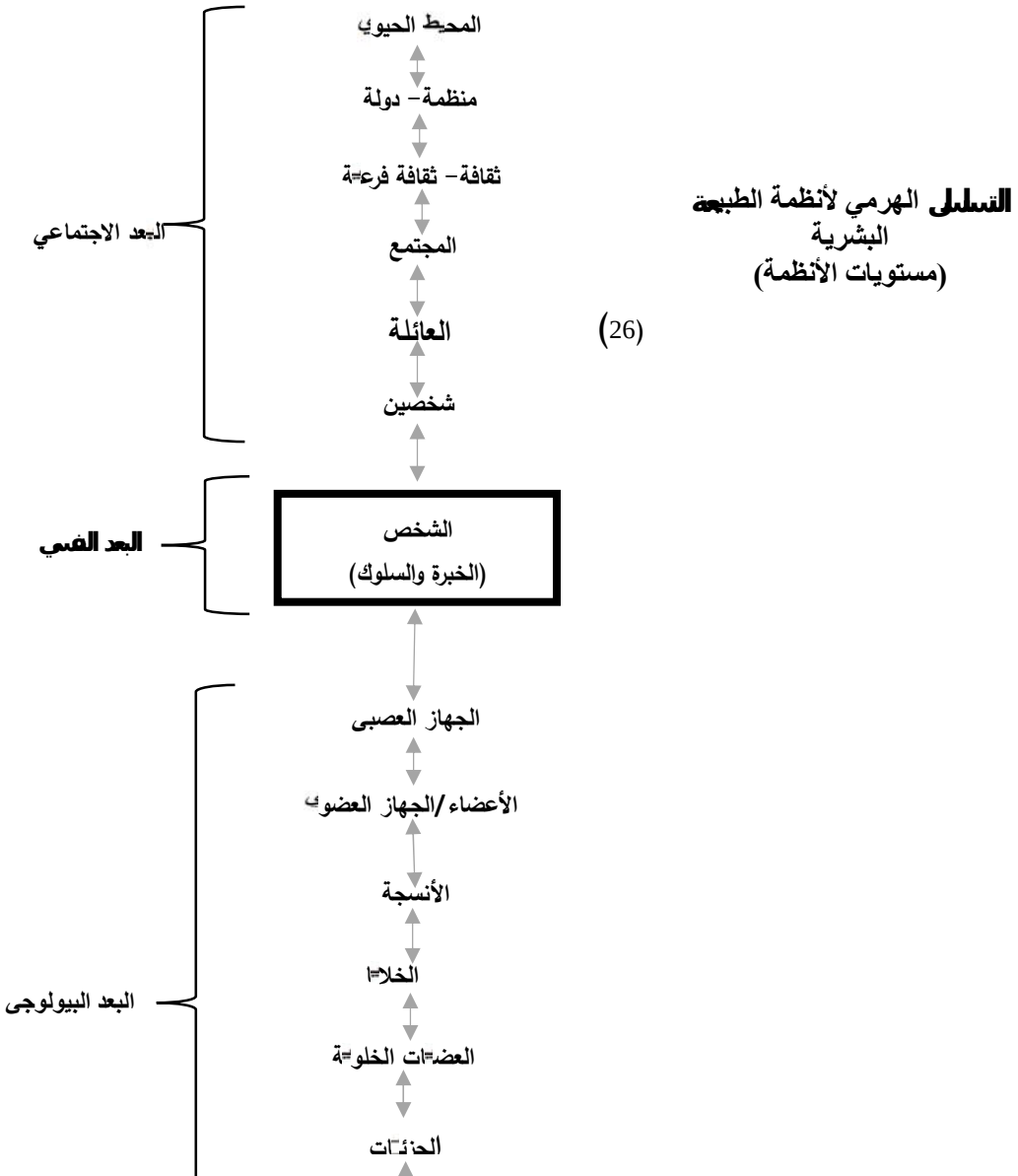
5- مفهوم النموذج البيونفسي اجتماعي.

بعد عرض بنيوية النموذج البيونفسي اجتماعي من كرونولجيا ودواعي التأسيس وكذلك الحاجة التي دعت إلى تأسيس مثل هذا النموذج والتي تمثلت في عجز النظريات والنماذج السابقه له في إعطاء تفسيرات ومفاهيم كلية للصحة والمرض وتحديدا بعد عجز النموذج الطبي في ذلك باعتباره النموذج السائد في المجال الصحي، بإمكاننا الآن تحديد تعريف عام للنموذج بين التنظير والتطبيق عند George Engel والذي يتحدد في أن النموذج البيونفسي اجتماعي ظهر كرد فعل على أطروحات النموذج البيوطبي بشكل خاص والذي فسر المرض من بعد واحد وهو البعد البيولوجي، في حين جاء النموذج البيونفسي اجتماعي كنموذج براديغمي نسقي يفسر المرض من خلال نسق كلي لمجموعة من الأبعاد (النفسية والبيولوجية والاجتماعية)، حيث يرى أن المرض يفسر من التفاعل القائم بين هذه الأبعاد نظريا وتطبيقيا.

- **النموذج البيونفسي اجتماعي بين التنظير والتطبيق.**

يعتبر النموذج البيونفسي اجتماعي نموذجا نظريا، بمعنى أنه عبارة عن مجموعة من الفرضيات المتماسكة والواضحة التي تفسر الصحة والمرض، كذلك يعد أداة إكلينيكية، بمعنى أنه مجموعة من الوسائل التشخيصية والعلاجية القابلة للتطبيق".(25)

ففي جانبه التطبيقي حاول Engel من خلال مقاله 'التطبيقات الإكلينيكية للنموذج البيونفسي اجتماعي تجسيد أفكاره النظرية فيما يخص النموذج تطبيقيا، فإذا كان النموذج البيوطبي نموذجا تطبيقيا من خلال الممارسات الإكلينيكية والطبية للنموذج (المرض عبارة عن تظاهرات عضوية إذن السبب اضطراب عضوي)، كيف يمكن تطبيق مفاهيم النموذج البيونفسي اجتماعي بأبعاده الثلاث؟ هذا ما سعى Engel للإجابة عنه في مقاله هذا، من خلال عرضه لمخطط يوضح نظام التسلسل الهرمي للطبيعة البشرية Systems Hierarchy of Natural Systems ومدى تداخل مستويات النظام.



يوضح أنجل من خلال هذا المخطط تداخل مستويات الأبعاد البيولوجية والنفسية والاجتماعية معتبرا " أن كل نظام في المخطط هو نظام مستقل وفي نفس الوقت يعتبر مكونا من نظام أعلى فنظام الخلية هي أحد مكونات أنظمة الأنسجة والأعضاء والشخص ككل، كذلك الشخص والشخصين هم مكونات للعائلة والمجتمع، ففي استمرارية أنظمة الطبيعة البشرية كل وحدة هي في نفس الوقت وحدة كلية وجزء " (27)، إنه وما دام المستوى البيولوجي يُتناول تطبيقيا (من جانب إكلينيكي طبي)، كذلك وكما وضح Engel هو وحدة في نفس الوقت يعتبر جزء متفاعلا مع وحدة كلية ومتفاعل مع أبعاد أخرى (البعد النفسي والبعد الاجتماعي) فإنه لا يمكن تناول هذا البعد تطبيقيا بمعزل عن البعدين الآخرين للتداخل القائم بين الأبعاد الثلاث فالتناول التطبيقي للطبيعة البشرية وللصحة والمرض هو تناول نسقي مكتمل الأبعاد.

"أما فيما يخص جانبه النظري فهو يُنظّر ويضع الفرضيات القابلة للتناول إمبريقيا، والتي تكون أساس بعده التطبيقي، كذلك يعد في جانبه النظري، تمثيلا للوجود البشري

ومدى مساهمة العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية متحدة في الحفاظ على الصحة أو في تطور المرض". (28)

لنرى أن النموذج البيونفسي اجتماعي لم يبقى حبيس أطروحات نظرية فقط بالرغم من تعدد عوامله والتي قد تعتبر عائقا في تناول النموذج تطبيقيا باعتبارها تنتسب إلى مجموعة علوم ذات فروقات نسبية من حيث دقة النتائج المحصلة فيها ومن حيث طبيعة مناهجها. فالعوامل البيولوجية لا تطرح إشكالا من هذا المستوى بقدر ما تطرحه العوامل النفسية الاجتماعية، أين كانت العوامل البيولوجية تتناول تطبيقيا من خلال النموذج البيوطبي، وذلك لاعتبارات خصائصية تتعلق بالمادة المتعامل معها في التناول التطبيقي للنموذج (التفاعلات البيولوجية) والمستدخلة في مجال العلوم التجريبية، يُتجاوز هذا الإشكال نسبيا من خلال التطور الحاصل في العلوم الاجتماعية تحديدا علم النفس والاجتماع عبر تبني هذه الأخيرة لمناهج العلوم التجريبية وكذا من خلال توسيع مجال البحث من خلال استدخالها وتوظيفها لبعض الدراسات والنتائج المحصلة في بعض العلوم التجريبية والسعي نحو تحصيل نتائج دقيقة تقترن ونتائج هذه العلوم، فتح هذا التطور والاقتران والتفاعل الحاصل بين العلوم التجريبية والعلوم الاجتماعية المجال للنموذج البيونفسي اجتماعي للتناول التطبيقي لأبعاده ككل(النفسية والاجتماعية والبيولوجية) كوحدة كلية من خلال مناهج موحدة والوصول إلى نتائج موحدة كلية معبرة عن الأبعاد ككل.

الخاتمة

من خلال تفكيكنا لبنيوية النموذج البيونفسي اجتماعي نخلص إلى أن النموذج استمد مفهومه وفكرة نشوئه من خلال خلفيات نظرية كانت ركائز لظهوره، نقصد بهذه الخلفيات تبنيه لمنهج نسقي براديغمي، ففي إطاره النسقي تبنى النموذج مفاهيم وأطروحات نظرية الأنساق التي تعتبر كهيكل للعلوم عامة والنموذج تحديدا، والتي تفترض النسقية في الظاهرة ولا وجود لظاهرة معزولة أحادية التفسير، أما في جانبه البراديغمي فهو محاولة لتجاوز النظريات أحادية البعد في تفسير الصحة والمرض، من خلال ما افترضه Thomas Kuhn في أطروحاته حول مفهوم البراديغم والذي يرى أن البراديغم هو تفسير الظاهرة والذي يكون من خلال وحدة من مجموع المعارف والنظريات والتي تتخذ شكلا نسقيا نموذجيا.

هذا التبني الفكري لنظرية الأنساق ومفهوم البراديغم دعى George l. Angel إلى التفكير لإيجاد نموذج بديل للنموذج البيوطبي تحديدا وباقي النظريات المفسرة للصحة والمرض عامة، وكان ذلك سنة 1977 من خلال مقاله الموسوم "الحاجة إلى إيجاد نموذج طبي جديد: تحد النموذج البيوطبي "، وكان الطرح الحقيقي للنموذج ومفهومه سنة 1980 من خلال مقاله " التطبيقات الإكلينيكية للنموذج البيونفسي اجتماعي"، أين أعطى مفهوما عاما للنموذج وبين حدود تناوله وركائزه النظرية، كما أوضح إلى إمكانية التناول التطبيقي والإكلينيكي للنموذج.

إنه وبالرغم من النظرة الشمولية للنموذج البيونفسي اجتماعي في تفسير ظاهرتي الصحة والمرض، إلا أن بعض الدراسات الحديثة دعت إلى إضافة بعد " الروحانية " dimension spiritual إلى النموذج ليصبح " نموذجا بيونفسي اجتماعي-روحاني " وهذا ما يظهر جليا من خلال مقال بعنوان: الحاجة إلى إيجاد نموذج طبي جديد: النموذج البيونفسي اجتماعي –روحاني " والذي يرى أن بعد الروحانية لا يقل شأنا عن باقي الأبعاد النفسية والبيولوجية والاجتماعية. (29)

قائمة المراجع.

بالعربية.

1- توماس كون، تر: حيدر حاج إسماعيل(2007)، بنية الثورات العلمية، مركز دراسات الوحدة العربية.

2- شيلي تايلور، تر: و.د.بريك و ف.ش. طعميه(2008)، علم النفس الصحي، دار الحامد للنشر والتوزيع.

3- عبد العزيز الدامغ (2009)، نظرية الأنساق العامة : إمكانية توظيفها في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية، جامعة الملك سعود، pdf.

4- كارل بوبر، تر: محمد البغدادي(2007)، منطق البحث العلمي، المنظمة العربية للترجمة.

بالفرنسية.

5-M. Vannotti (2009) ,Modèle bio-médical et modèle bio-psycho-social, http://www.cerfasy.ch /cours_modbmbps.php (PDF) .

6- Gilles Willette (1996) , Paradigme, théorie, modèle, schéma :qu'est-ce donc?, Presses universitaires de Bordeaux.

7 - Jean-Michel Berthelot (2004), Sociologie: Épistémologie d'une discipline, De Boeck.

8- Bruchon-Schweitzer et Maryse Siksou (2008), La psychologie de la santé, Le Journal des psychologues.

9-Aurore Cambien (2007), Une introduction à l'approche systémique, Certu.

10- Maryse Siksou (2008), Le modèle biopsychosocial et la critique du réductionnisme biomédical, Le Journal des psychologues.

11- Anne Berquin (2010), Le modèle biopsychosocial : beaucoup plus qu'un supplément d'empathie, Revue Médicale Suisse, vol 6.

12- Bruchon-Schweitzer (2006), Au-delà du modèle transactionnel. Vers un modèle intégratif en psychologie de la santé , Presses Universitaires de Rennes.

بالإنجليزية.

12-Katherine Brading and Elaine Landry (2007), Scientific Structuralism: Presentation and Representation, journal philosophy of science, N°73

14- thomas mormann (2008), The Structure of Scientific Theories in Logical Empiricism, Cambridge University Press .

15-Kenneth E. Boulding (2004), General systems theory: The skeleton of science, Management Science journal.

16- George l. Angel (1980), the clinical application of the biopsychosocial model, American journal of psychiatry, vol 37.

17- D. B. Double (2008), Adolf Meyer's Psychobiology and the Challenge for Biomedicine, Johns Hopkins University Press, vol 14.

18- George L. Engel (1977), The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine, science, vol 196.

19- Norman Daniels (1989) ;The Biomedical Model and just Health Car, journal of medicine and philosophy, vol 14.

20- Allen R. Dyer (2011), The Need for a New ''New Medical Model'': A Bio-Psychosocial-Spiritual Model, Southern Medical Journal , vol 104.

التغير القيمي والعنف لدى الشباب في المجتمع الجزائري
دراسة ميدانية على عينة من الشباب الجامعي

ملخص

نسعى من خلال هذا المقال إلى دراسة حالة اللامعيارية وكيف يؤثر وجودها لدى الشباب الجامعيين على نزوعهم للقيام بأفعال عنف في الوسط الجامعي. وقد تم وضع مجموعة من المؤشرات لقياس مدى انتشار هذه الحالة في أوساط الطلاب الجامعيين، وما هي أبرز أفعال وأشكال العنف المنتشرة في مجتمع الدراسة، وقد تم الاعتماد على التحليل بنوعيه الكمي والنوعي للمعطيات الميدانية المحصلة.

د. مختار رحاب
قسم علم الاجتماع
جامعة المسيلة
الجزائر

مقدمة

لقد أبرزت العديد من المراكز وهيئات الإحصاء الدولية أو المحلية، حكومية أو غير حكومية في الكثير من دول العالم- سواء المتقدمة أو الدول النامية- إلى أن العنف قد انتشر بشكل واسع، وقد زادت حدته، لقد فرض العنف نفسه وأصبح سيد المواقف في الحياة الاجتماعية في أبسط التفاعلات الحاصلة، ولم يعد مقصورا على الأفراد، بل امتد إلى بعض الجماعات في إطار المجتمع الواحد وازداد اتساعا إلى صراع وقوة عنيفة في مجال العلاقات الدولية، حقيقة لقد أصبح العنف يمثل مشكلة اجتماعية في حياتنا المعاصرة.

Résumé

Le présent article se propose d'étudier le cas d''anomie chez les étudiants de l'université Mentouri de Constantine et ses conséquences sur la vie communautaire des étudiants. Plusieurs indicateurs ont été pris en comte pour mesurer l'ampleur de cette situation chez les étudiants universitaires et déceler les principaux actes et formes de violence prévalant dans la population étudiée.

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر2014.

فأصبح الفرد يمارسه ضد نفسه، وضد الآخر من بني جنسه، وضد مجتمعه، كما أصبح المجتمع يمارس عنفا كذلك ضد الأفراد، ونظرا لأن العنف قد برز كظاهر اجتماعية عالمية، فلا شك أنه أرق أذهان الباحثين والمفكرين، وأخذ نصيبا وافرا من اهتماماتهم العلمية البحثية، أملا منهم في الوصول إلى إبراز الأسباب والعوامل الكامنة وراء الظاهرة، وتحديد أنماطه وأشكاله، واطلاعنا على أهم سماته ومجالات انتشاره.

والملاحظ في واقع حياتنا الاجتماعية في مجتمعنا الجزائري هو شيوع وانتشار ظاهرة العنف في أغلب المستويات والمجالات حيث انتشر العنف داخل الأسرة، و في الأوساط الحضرية، والأماكن ذات الأنشطة الجماعية، وداخل المؤسسات التجارية والصناعية، وداخل الملاعب الرياضية...، بل وامتدت إلى مؤسسات التعليم والتكوين، كالمدارس والجامعات، فبدلا من أن تساهم هذه المؤسسات في تسريع وإنجاح عمليات التنمية الشاملة أصبحت تعاني من تأثير هذه الظاهرة.

أولا: الإشكالية

للمعايير الاجتماعية دور هام جدا في حياة الأفراد والمجتمعات، حيث تقوم بدور الموجه لسلوك الأفراد في اختيار التصرفات والأفعال المناسبة في مواقف الحياة الاجتماعية المختلفة، فالمعايير تحدد إذا ما كان الفرد سيلجأ لأسلوب العنف في استجابته لبعض الضغوطات، وتعامله تجاه بعض المواقف في تفاعله مع الآخرين أم لا، بمعنى آخر أن هذه المعايير تحدد ماهية الاستجابات التي تقترن بالتعبير عن العنف، ونوعية التصرفات الأخرى التي تستوجب كبح العنف والابتعاد عنه.

وكان **"**روبرت ميرتون**"** من أوائل علماء الاجتماع – وان كان دوركايم قد أشار إليها في دراسته لظاهرة الانتحار- من تطرق إلى دراسة حالة اللامعيارية، واللامعيارية عند ميرتون: "حالة الانعدام الأخلاقي للوسائل القائمة في كثير من الجماعات التي تتميز بانعدام التكامل بين المكونين الأساسيين لبنائها الاجتماعي، وهي أيضا حالة الانعدام النظامي التي تتميز بها هده الوسائل، والتي تنجم عن عملية تمجيد الأهداف الثقافية والاستهانة بأي شكل من أشكال الإشباع الذي يمكن أن تحققه المشاركة الخالصة في نشاط المنافسة، وعدم الاقتناع بغير المحصلة" الناجحة" تماما والتي توفر الإشباع المطلوب.

غير أن الأسئلة المطروحة هي هل توجد حالة اللامعيارية لدى الشباب الجامعيين بالوسط الجامعي؟. ما هي مؤشرات وجود حالة اللامعيارية لدى أفراد عينة الدراسة؟ .وهل يؤثر وجود هذه الحالة لدى أفراد العينة على لجوئهم لممارسة العنف في بعض المواقف بالوسط الجامعي؟

ثانيا: تحديد المفاهيم:

1- تعريف العنف

ورد في قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية أن العنف هو إقدام طرف ما على استخدام القوة المادية لإلحاق الأذى أو الضرر بالأشخاص أو الممتلكات.[1]

لقد ركز التعريف السابق على استخدام نوع من القوة المادية, والغاية من العنف هي إلحاق الأذى أو الضرر بالأشخاص أو الممتلكات.

وجاء في معجم المصطلحات الاجتماعية "أن العنف هو الإيذاء سواء باليد بالفعل, أو بالكلمة في الحقل التصادمي مع الآخر، وهو حالة لا يمكن دراستها بعيدا عن أسبابها وموجباتها ومبرراتها، ومساراتها التاريخية، ومن ناحية أخرى فالعنف يمكن اعتباره حالة مركبة من حيث الظهور وإيذائها أو ترابطاتها، وحالة ذاتية لها موضوعها (الأنا في مواجهة الآخر)". [2]

وهناك من يرى أن العنف هو: "رمز ومثل، وذلك من خلال مدلولات العبارات الآتية: الجريمة العنيفة، عنف الشوارع، التظاهر، العنف البوليسي، العنف المضاد من جانب الأحزاب، الانتحار، الإدمان والعنف، حوادث القتل، العنف الاجتماعي، العنف الجماهيري، العنف في الثقافات الفرعية، العنف المجتمعي."[3]

وما يمكن أن نلاحظه حول التعريفات السابقة، أنها اعتمدت في إبراز تعريف للعنف، على المعايير والقواعد الاجتماعية التي تصنف السلوكات بأنها عنيفة أو غير عنيفة، باعتبار أن المعايير المعتمدة في التصنيف هي محل اتفاق جمعي، كما اتفقت التعريفات السالفة على أن العنف له غاية وهدف يتمثل في تغيير الأوضاع.

أما التعريف الإجرائي للعنف المستخدم في هذه الدراسة فهو:" هو استجابة سلوكية مصحوبة بانفعال شديد الدرجة، يسعى من خلالها ممارس العنف"الطرف العنيف" إلى تحقيق أهداف معينة، منها إلحاق الضرر الجسمي،أو النفسي بالذات كتناول المواد السامة، أو الانتحار... أو إلحاق الضرر بالآخرين وذلك عن طريق الاعتداء اللفظي،أو الاعتداء البدني،أو توجيه التهم، أو السرقة، أو القتل، أو إلحاق الضرر بالممتلكات عن طريق التحطيم والتخريب والإتلاف.

2- تعريف حالة اللامعيارية:

في تفسيره لنشأة حالة الأنومي يرى ميرتون، أن هذه الحالة لا تحدث بسبب التغيرات السريعة والمفاجئة، والتي تتسبب في حدوث اضطراب في النسق القيمي، وخللا في البناء المعياري، مما يسبب حدوث صراع بين القيم والمعايير، وإنما يرجع حالة الأنومي إلى الخلاف الذي يحصل بين الأهداف القيمية والأساليب النظامية، التي تتسبب في حدوث توتر بين الفرد والنظام، وبين الفرد والآخرين في إطار العلاقات الاجتماعية، وهو الذي يتسبب في ظهور حالة الأنومي أو اللامعيارية في الحياة

الاجتماعية، ويرى ميرتون أن المجتمع يصاب بالخلل الوظيفي والتفكك الاجتماعي، حيث يصبح الحرص على تحقيق الأهداف، دون النظر للوسائل، وفي هذه الحالة لما يستمر التأكيد على تحقيق الأهداف دون النظر إلى مشروعية الوسائل المستخدمة في ذلك، تصاب عناصر التوافق في المجتمع بالتفكك، ويرتبك النظام وتنتشر الفوضى، ويصبح المجتمع في حالة من اللامعيارية وتزداد بذلك نسبة الجريمة.(4)

وكان روبرت ميرتون قد ورث مصطلح " اللامعيارية" عن إميل دوركايم وحاول أن يطوره، وذلك بتقديمه تفسيرا سوسيولوجيا للانحراف، فكان قد ألقى المسوؤلية عن بروز الانحراف والعنف في المجتمع على البناء الاجتماعي و القيم الثقافية كمسببين لحدوث حالة الآنومي، وذلك من خلال فرض الالتزام على الأفراد، وفي الوقت ذاته يحدثان انفصالا وتناقضا، وهدا ما يؤدي إلى حدوث الانحرافات الاجتماعية.

3- الشباب الجامعي:

لقد ظلت التعريفات حول مصطلح "الشباب" متغيرة ومختلفة من زمان إلى زمان، ومن بين التعريفات المعاصرة، والتي هي مناسبة وتتماشى مع موضوع بحثي هذا، أذكر تعريف " روسلي ROUSSELET" الذي استند في صياغة تعريفه على مجموعة من المتغيرات كالتعلم، والتكوين، وتقلد الأدوار والمسؤوليات، وتحقيق الاندماج الاجتماعي، فجاء تعريفه: "أن الشباب هو ذلك الشخص الذي ينتظر تحقيق الاندماج الاجتماعي والذي هو في حالة بين اكتساب الأدوار وتعلم الوظائف للوصول إلى تقلد المسؤولية".(5).

أما مرحلة الشباب الجامعي بما تقتضيه طبيعة الدراسة الحالية يمكننا تعريفها كما يلي: الشباب الجامعي هي المرحلة العمرية الممتدة ابتداء من سن السابعة عشر إلى سن الثلاثين. خلالها يكون لدى الفرد القابلية للتشكل والانتماء لأفكار وعادات اجتماعية، كما تتميز العلاقات الاجتماعية للفرد بالاتزان النسبي مع الأسرة والأصدقاء وأفراد المجتمع، وخلال هذه الفترة يحقق الشاب النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي، ويؤدي أدوارا اجتماعية وثقافية معينة في المجتمع.

ثالثا: الإجراءات المنهجية للدراسة

وفقا للقواعد المنهجية أثناء اختيار وتحديد العينة المناسبة للدراسة، فان وحدة العينة فيما يخص الدراسة الحالية، تمثلها الإقامات الجامعية للطلبة الذكور بجامعة منتوري الكائنة بمدينة قسنطينة، أما عن إطار العينة فقد حصل عليه الباحث من إحصاءات رسمية لأعداد الطلاب الذكور القاطنين بالإقامات الجامعية التابعة لجامعة منتوري قسنطينة، وهذا خلال السنة الجامعية 2008\2009.

وكان نوع العينة المناسب لهذه الدراسة هو العينة العشوائية البسيطة، ورغم عيوبها التي أقرها علماء الاجتماع، غير أنها – حسب رأي الباحث- كان اختيار هذا النوع من العينة هو المناسب، من حيث اختصار الجهد، والتوصل إلى نتائج أفضل

لقد تم اختيار عينة الدراسة الحالية بالأسلوب العشوائي المنتظم، وشملت سبع مستويات دراسية جامعية، من السنة الأولى جامعي إلى السنة السابعة جامعي، ولذلك تم اختيار أربع اقامات جامعية من جامعة منتوري بولاية قسنطينة، وبلغ الحجم الكلي للعينة 452,5 طالبا جامعيا، وقد تم مراعاة القواعد والأسس العلمية المعمول بها عند اختيار العينة.

وقد تم اعتماد طريقة التوزيع المتجانس " المتساوي" ، بهدف تطبيق استبيان مفتوح لمعرفة أراء الطلاب الجامعيين الذكور القاطنين بالإقامات الجامعية، ووجهات نظرهم حول تأثير حالة اللامعيارية في نشؤ وانتشار ظاهرة العنف في الوسط الجامعي.

أما بالنسبة للمنهج المستخدم والذي يمثل الركيزة الأساسية لأية دراسة علمية، ففي الدراسة الحالية تم الاعتماد الوصفي التحليلي، كما تم التدعيم باستخدام نظام(spss) ، حيث تم من خلاله استخراج النسب المئوية، وكذا قيم **"كاي مربع".**

ضف إلى ذلك أنه قد تم استخدام مجموعة من الأدوات البحثية المساعدة على جمع المعطيات والبيانات من الميدان، أو أثناء الدراسة الحقلية، وتمثلت هذه الأدوات في: الملاحظة بالمشاركة، المقـابلة، الاسـتبيان، التصوير الفوتوغرافي ويرى بعض الباحثين أن التصوير الفوتوغرافي -والذي يعتبر من أهم الوسائل التي يمكنها مساعدة الباحث على توثيق ملاحظاته، أو إبراز صور الممارسة أثناء دراسة الظاهرة-، الوثائق والسجلات، وهذا أملا في الوصول إلى نتائج علمية دقيقة.

أما فيما يتعلق بأسلوب التحليل: فمن أجل الإجابة عن التساؤلات المطروحة، اعتمد الباحث على الأسلوب الكمي الذي أفادنا في تبويب البيانات وتحديد الإحصاءات والعمليات والنسب الحسابية، كما تم توظيف المنهج الكيفي، مما يعني استخدام أسلوب التحليل الكيفي – وهو من أنسب المناهج المستخدمة في الدراسات الأنثربولوجية- من خلال تحليل ما أسفرت عنه الملاحظة بالمشاركة، والمقابلات، والاستبيان. وقراءة وتحليل النسب والأرقام الإحصائية المحصلة.

رابعا : مؤشرات وجود حالة اللامعيارية لدى الشباب الجامعي.

في هذا المحور من تحليل البيانات الميدانية يسعى الباحث للكشف عن إن كان هناك خلل معياري لدى الطالب الجامعي، ومحاولة تحديد مظاهر هذا الخلل، والسعي لإبراز كيفية تأثير هذا الخلل على طريقة تفكير الشاب الجامعي، وتشكيل قيمه، وبالتالي سلوكاته وأفعاله أثناء تفاعلاته في محيط العلاقات الاجتماعية داخل الوسط الجامعي، وأخيرا إبراز العلاقة بين وجود الخلل المعياري وبين سلوك العنف الصادر من الشاب الجامعي، سواء أكان هذا السلوك العنيف موجها تجاه الأشياء المادية، أو الأفراد، أو تجاه ذات الطالب الجامعي.

وكان عالم الاجتماعي الفرنسي "إميل دوركايم" قد استخدم مصطلح " اللامعيارية" في كتابه:" تقسيم العمل الاجتماعي" ، ثم استخدمها بشكل جلي لما عالج ظاهرة الانتحار، فيرى أن الانتحار يحدث نتيجة انتشار حالة الآنومي، هذه الأخيرة التي تعبر عن فشل القيود الاجتماعية في القيام بدور ضبط الطموحات الجامحة، مما يبرز حاجة المجتمع في هذه المرحلة إلى فعالية المعايير الضابطة، فاضطراب النظام الاجتماعي يسهل لطموحات الإنسان أن تفوق الإمكانيات المتاحة.(6)

ويرى دوركايم أن سلوكات الإنسان لما يسعى لتحقيق أهدافه لابد لها من وجود عامل خارجي يؤدي وظيفة الضبط والتوجيه لهذه السلوكات، وتوصل دوركايم أن العامل الخارجي الضابط هو " الضمير الجمعي"، ولما يحدث انهيار لهذا العامل الضابط والموجه، يقع جموح في طموح الفرد فيتجاوز كل الحدود المسموح بها، ويرى الأفراد أن كل السبل متاحة لتحقيق أهدافهم، ومن ثم يصبح الأفراد خارج نطاق السيطرة، مما يؤدي إلى ظهور السلوكات المنحرفة.وكان دوكايم قد أبرز الأسباب الرئيسية التي تؤدي إلى حدوث حالة "الآنومي"، والتي تتمثل في الانفجار السكاني، التحضر السريع، التحول السريع والمفاجيء في وسائل الاتصال، الأزمات الاقتصادية والكوارث الطبيعية والحروب.

وكان روبرت ميرتون قد ورث مصطلح " اللامعيارية" عن إميل دوركايم وحاول أن يطوره، وذلك بتقديمه تفسيرا سوسيولوجيا للانحراف، فكان قد ألقى المسوؤلية عن بروز الانحراف والعنف في المجتمع على البناء الاجتماعي و القيم الثقافية كمسببين لحدوث حالة الآنومي، وذلك من خلال فرض الالتزام على الأفراد، وفي الوقت ذاته يحدثان انفصالا وتناقضا، وهدا ما يؤدي إلى حدوث الانحرافات الاجتماعية.

وللكشف عن وجود تحول في عدد من المعايير المجتمعية، ومدى إدراك الطالب الجامعي لهذا التجول المعياري، فقد قام الباحث باستخدام بعض العبارات تشتمل كل عبارة على مؤشر يبرز التغير في قيمة أو معيار من المعايير الاجتماعية ، ومن خلال هذه العبارات حاول الباحث قياس مدى التغير الحاصل في بعض المعايير الاجتماعية لدى الطالب الجامعي، وأما المعايير التي تم التركيز عليها فقد كانت مرتبطة بضعف قيمة التمسك بأداء الفرائض الدينية، الاقتناع بعدم وجود قيم ومعايير ثابتة في الحياة، إحساس الطالب بفقدان الأمن الاجتماعي في الحياة ، التمسك بالمصلحة الشخصية على حساب المصلحة العامة، الإيمان بأن الغاية تبرر الوسيلة، الاعتقاد بأن البقاء للأقوى.
وقد تم طرح هذه العبارات على أفراد العينة من خلال الاستمارة الموزعة عليهم، على أنها موجهة وتخص الطالب الجامعي بصورة عامة، أي أنه ليس هو الشخص المقصود حصريا بالتغير القيمي والمعياري، وذلك لكي يجيب على الأسئلة المتعلقة بهذا الشأن بكل حرية، تؤدي إلى حكمه على مدى التحول الحاصل لدى الآخرين في التفكير والسلوكيات.

جدول رقم (01): يبرز وجود حالة اللامعيارية "الاجتماعية" لدى الطالب الجامعي من وجهة نظر أفراد العينة.

الاحتمالات / مؤشر اللامعيارية	نعم		لا		بدون إجابة		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
عدم وجود قيم ومعايير ثابتة في الحياة.	314	%78,5	76	% 19	10	%2,5	400	%100
عدم تمسك الطالب بأداء الفرائض الدينية.	246	%61,5	124	%31	30	%7,5	400	%100
التمسك بالمصلحة الشخصية على حساب المصلحة العامة	274	%68.5	114	%28,5	12	%3	400	%100
إحساس الطالب بفقدان الأمن الاجتماعي.	276	%69	114	%28,5	10	%2,5	400	%100
الإيمان بأن الغاية تبرر الوسيلة.	274	%68,5	116	%29	10	%2,5	400	%100
الاعتقاد بأن البقاء للأقوى.	301	75,25 %	93	%23,25	06	%1,5	400	%100

ما يمكن أن نستخلصه من المعطيات الإحصائية هو أن النسبة الغالبة من أفراد العينة قد أثبتوا من خلال إجاباتهم، وجود مؤشرات حالة اللامعيارية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي، فأغلب النسب الإحصائية الايجابية المعبرة عن وجود حالة اللامعيارية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي- من خلال إجابات أفراد العينة- كانت تفوق نسبة 60% كل مؤشر من مؤشرات وجود حالة اللامعيارية الاجتماعية. ولاحقا سنبرز مدى تأثير وجود حالة اللامعيارية الاجتماعية- حالة الآنومي- لدى الشباب الجامعي، على لجوئهم لممارسة العنف.

وإذا كان دوركايم قد جعل من الانتحار مؤشرا لحالة الآنومي، فان هذه الأخيرة عند ميرتون لها مجموعة من المؤشرات كجناح الأحداث، العنف، الإدمان، الجرائم .... وغيرها من السلوكات غير السوية. ولكن السؤال المهم الذي يمكن طرحه، هل وجود حالة الأنومي يدفع كل الأفراد للانحراف؟ وفي إجابته ذكر ميرتون أن عملية التكيف لدى الأفراد في علاقتهم مع الأهداف الثقافية، والمعايير الاجتماعية النظامية، يتخذ خمسة أشكال: الامتثال، التجديد والابتكار، الطقوسية، الانسحاب والانعزال، التمرد أو الثورة.

خامسا: تأثير وجود حالة اللامعيارية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي، على لجوئهم لممارسة العنف.

كان روبرت ميرتون في إطار عملية التكيف لدى الأفراد في علاقتهم مع الأهداف الثقافية، والمعايير الاجتماعية النظامية، قد ذكر الأشكال الخمسة السالفة الذكر، وفي ضوء متصل الإيجاب يرى ميرتون أن الشكل الخامس" الشخصية المتمردة" يمكن اعتباره أنه نمط ايجابي لا يستطيع الهروب والانسحاب من الواقع، ولا يرضى بالواقع كما هو عليه، فيعمل على تبني المواجهة، ويرى أنها الوسيلة الأكثر فائدة والأنجع لإيجاد حلول لكل المشكلات الفردية والجماعية، وتبني مواجهة الواقع يكون من خلال الرفض والمساءلة، ويرى روبرت ميرتون أن انتشار هذا النمط من الشخصية في الواقع الاجتماعي يتسبب في امتلاء ذلك الواقع باللاستقرار، والتمزق. وفيما يلي ومن خلال المعطيات الميدانية، سنعمل على إبراز تأثير وجود حالة اللامعيارية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي، على لجوئهم لممارسة العنف.

جدول رقم (02): يبين توزيع أفراد العينة حسب الاعتقاد بعدم وجود قيم ومعايير ثابتة في واقع الحياة الاجتماعية، والاندفاع لممارسة العنف داخل بالإقامات الجامعية.

الرأي / المعايير والقيم غير ثابتة	يشارك		لا يشارك		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
نعم	224	%56	90	%22,5	314	%78,5
لا	54	%13,5	22	%5,5	76	%19
بدون إجابة	-	-	-	-	10	%2,5
المجموع	284	%71	116	%29	400	%100

نتائج اختبار كا^2 حول علاقة وجود مؤشر اللامعيارية" عدم وجود قيم ومعايير ثابتة في الحياة." لدى مجموع أفراد العينة واللجوء لممارسة العنف.

مؤشر اللامعيارية	كا^2 المحسوبة	قيمة SIG	النتيجة
عدم وجود قيم ومعايير ثابتة في الحياة.	0,002	0,961	دالة

ما يمكن أن نستخلصه من المعطيات الإحصائية هو أن النسبة الغالبة من أفراد العينة يرون أن القيم أصبحت غير ثابتة، في المجتمع الطلابي، حيث أن 56% من مجموع أفراد العينة، يرون أن القيم غير ثابتة في الحياة، وكانوا يشاركون في أعمال

العنف التي تجري وقائعها داخل محيط الإقامات الجامعية، مقابل 22,5%، يرون أن القيم غير ثابتة في الحياة، ولكن لا يشاركون في أعمال العنف التي تجري وقائعها داخل محيط الإقامات الجامعية، وإذا ما قارنا بين القيمتين الإحصائيتين، نجد أن الإحساس باضطراب القيم وعدم ثباتها عند مجموع الأفراد في واقع الحياة الاجتماعية يدفع الشباب الجامعي لتبني و انتهاج سلوكات عنيفة، ذلك أن القيم المجتمعية والمعايير الحاكمة إذا أصابها الخلل، والتعارض والتناقض فان ذلك يؤدي إلى ظهور العديد من الظواهر السلبية، وكمثال على ذلك ثوران الشباب وتمرده غالبا على الأوضاع السائدة. وقد كانت قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا بين متغير اعتقاد الطالب الجامعي بعدم وجود قيم ومعايير ثابتة في الحياة، وقيامه بممارسة العنف داخل الإقامات الجامعية، وهو ما يعكس أن عدم ثبات القيم يؤثر على لجوء الشباب الجامعي إلى ممارسة العنف.

حيث يرى الكثير من الباحثين أن:" الشخصية الشابة تكون ناقصة من حيث اكتمال صياغتها النظامية، واستيعابها لكل تقاليد المجتمع وقيمه ومعاييره، هذا بالإضافة إلى أن بناء الشخصية في هذه المرحلة يكون أكثر حساسية لمتغيرات الواقع المتجدد، ولأن الشباب أكثر تحملا لعبء العملية الإنتاجية في المجتمع، فهم أحرص ما يكونوا على حركة المجتمع واندفاعه إلى المستقبل، ومن ثم فهم أكثر تدخلا لتوجيه التفاعل الاجتماعي وجهة معينة قد تناقض وجهة الكبار، وقد تدينها السلطة، ومن ثم فهم دائما ما يكونون طرفا في وقائع العنف وصدماته."[7].

لقد أصبح الاحتجاج سمة من سمات العديد من القطاعات المتباينة في المجتمع الجزائري، بل أصبح الاحتجاج يمثل موقفا عاما موحدا يظهر في العديد من المواقف الاجتماعية، ذلك أن العديد من فرص التنمية المتاحة للتطوير وتحسن أوضاع الطبقات الدنيا والطبقة المتوسطة، لم تحقق ما كان منتظرا، وأصبح الأفراد يلهثون من أجل الوصول إلى مستوى معيشي مريح ولو على حساب القيم، فأصبح التناقض جليا بين سلوكات الحياة اليومية ونسق القيم والمعايير، حيث وصل إلى حد أصبح فيه من الصعب التعاقد على شيء مشترك وملزم للجميع.

جدول رقم (03): يبين توزيع أفراد العينة حسب التمسك بأداء الفرائض الدينية واللجوء لممارسة العنف داخل الإقامات الجامعية

الرأي / لا يتمسك	يشارك		لا يشارك		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%

نعم	170	%42,5	76	%19	246	%61,5
لا	90	%22,5	34	%8,5	124	%31
بدون إجابة	-	-	-	-	30	%07,5
المجموع	273	%68,25	127	%31,75	400	%100

نتائج اختبار كا^2 حول علاقة وجود مؤشر اللامعيارية" عدم التمسك بالفرائض الدينية" لدى مجموع أفراد العينة واللجؤ لممارسة العنف.

مؤشر اللامعيارية	كا^2 المحسوبة	قيمة SIG	النتيجة
عدم التمسك بالفرائض الدينية.	0,477	0,490	دالة

ما يمكن أن نستخلصه من الأرقام الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه هو أن النسبة الغالبة من أفراد العينة لا يتمسكون بأداء الفرائض الدينية، حيث أن 42,5% من مجموع أفراد العينة، صرحوا بذلك، وكانوا يشاركون في أعمال العنف التي تجري وقائعها داخل محيط الإقامات الجامعية، مقابل 19%، أجابوا بأنهم لا يتمسكون بأداء الفرائض الدينية، ولكن لا يشاركون في أعمال العنف التي تجري وقائعها داخل محيط الإقامات الجامعية، وإذا ما قارنا بين القيمتين الإحصائيتين، نجد أن عدم الالتزام بأداء الفرائض الدينية قد يساهم في دفع الشباب الجامعي لتبني و انتهاج سلوكات عنيفة، ذلك أن التمسك بأداء الفرائض الدينية قد يؤدي بالفرد إلى تبني بعض القيم الحسنة كالرفق، عدم المعاملة بالمثل، الدفع بالتي هي أحسن، الجدال بالحسنى وغيرها من الأوامر والترغيبات الدينية التي تحث على الرفق ولا تحبذ سلوكات وأفعال العنف. وقد كانت قيمة كا^2 المحسوبة دالة. مما يبرز أن الفروق كانت دالة إحصائيا بين متغير عدم تمسك الطالب الجامعي بأداء الفرائض الدينية، وقيامه بممارسة العنف داخل الإقامات الجامعية.

وإضافة إلى الافتراضات السابقة في تفسير عدم تمسك الطلاب الجامعيين بأداء الفرائض الدينية، مع اللجوء لممارسة العنف في الوسط الطلابي فيمكن تفسيره أيضا بأن الشباب الجامعي يسعى لتجنب حالات التوتر النفسي وتفاقم الحقد الداخلي من خلال إفراغها في أعمال عنف، حتى يتخذ منه معنى للتغيير الفعال لمجريات الواقع المأزوم، حيث يرى أن العنف هو وسيلة فعالة لإعادة شيء من تقدير الذات المفقودة، كما أن الشباب يرى أن العنف هو لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع ومع الآخرين عند الإحساس بالعجز عن إبداء رأيه وإيصال صوته للآخرين في ظل غياب ثقافة الحوار.**(8)**

جدول رقم (04): يوضح توزيع أفراد العينة حسب التمسك بالمصالح الشخصية على حساب المصالح الجماعية و اللجوء لممارسة العنف داخل الإقامات الجامعية.

الرأي / المصلحة الفردية على حساب المصلحة العامة	يشارك		لا يشارك		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
نعم	206	%51,5	68	%17	274	%68,5
لا	64	%16	50	%12,5	114	%28,5
بدون إجابة	-	-	-	-	12	%03
المجموع	270	%67,5	118	%29,5	400	%100

نتائج اختبار كا^2 حول علاقة وجود مؤشر اللامعيارية" المصلحة الفردية على حساب الصالح العام " لدى مجموع أفراد العينة واللجوء لممارسة العنف.

مؤشر اللامعيارية	كا^2 المحسوبة	قيمة SIG	النتيجة
المصلحة الفردية على حساب الصالح العام	2,043	0.153	غير دالة

ما يمكن أن نستخلصه من الأرقام الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه هو أن النسبة الغالبة من أفراد العينة يتمسكون بتحصيل وجلب المصالح الشخصية ولو على حساب المصالح الجماعية ، حيث أن 51,5% من مجموع أفراد العينة، صرحوا بذلك، وكانوا يشاركون في أعمال العنف التي تجري وقائعها داخل محيط الإقامات الجامعية، مقابل 17% أجابوا بأنهم يتمسكون بتحصيل وجلب المصالح الشخصية ولو على حساب المصالح الجماعية ، ولكن لا يشاركون في أعمال العنف التي تجري وقائعها داخل محيط الإقامات الجامعية، وإذا ما قارنا بين القيمتين الإحصائيتين، نجد أن اتجاه الفردية الذي يعبر عن ميولات الفرد واهتماماته الذاتية"الأنانية" صارت له أهمية من قبل الأفراد على حساب" النحن" الجماعية، أو بتعبير آخر يمكن القول أن قيم

الالتزام انخفضت معدلاتها لدى الشباب الجامعي، بينما زادت قيم المصلحة الشخصية لديهم، وأصبحت هي القناعة السائدة في المجتمع الطلابي، فالحرص على تحقيق النجاح الذاتي ولو على حساب قيم الالتزام الجماعية.

ويرى بعض الباحثين أن التنافس من أجل إحراز النجاح، وتحقيق الربح، والرغبة في الاستهلاك أكثر، جر معه العديد من المآزق الأخلاقية، كالإدمان، واللامعيارية في الجانب الأخلاقي، و تغليب المنفعة والأنانيات إضافة إلى تهاوي الروابط الإنسانية، مما أدى إلى سوء المعاملة، وقيام الحروب، وانتشار الفقر والمجاعات، والاتجار بالأعضاء البشرية، كمظاهر عنيفة تضر بالإنسانية، وحسب الكثير من التقارير الدولية فان الأطفال هم أكثر عرضة لهذه الظاهر، خاصة في مناطق العالم الثالث، إضافة أحزمة البؤس في الشمال.(9)

يمكننا القول أن القيم الفردية أصبحت لها الغلبة -مقارنة بالقيم الجمعية- في حياتنا المعاصرة نتيجة للعولمة وما حملته من قيم، كالعمل من أجل الربح السريع، وتحقيق النجاح بغض النظر عن الطريق المتبع، والرغبة في السيطرة، وزيادة درجة الاستهلاك.

جدول رقم (05): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الإحساس بفقدان الأمن الاجتماعي واللجوء لممارسة العنف داخل الإقامات الجامعية.

الرأي / الإحساس بفقدان الأمن الاجتماعي	يشارك		لا يشارك		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
نعم	240	%60	36	%9	276	%69
لا	100	%25	14	%3,5	114	%28,5
بدون إجابة	-	-	-	-	10	%2,5
المجموع	340	%85	50	%12,5	400	%100

نتائج اختبار كا^2 حول علاقة وجود مؤشر اللامعيارية" إحساس الطالب بفقدان الأمن الاجتماعي" لدى مجموع أفراد العينة واللجوء لممارسة العنف.

مؤشر اللامعيارية	كا^2 المحسوبة	قيمة SIG	النتيجة
إحساس الطالب بفقدان الأمن الاجتماعي.	0,042	0.838	دالة

ما يمكن أن نستخلصه من الأرقام الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه هو أن النسبة الغالبة من أفراد العينة، يرون أن الأمن الاجتماعي غائب في حياتنا الاجتماعية، حيث أن 60% من مجموع أفراد العينة، أقروا بفقدان الأمن الاجتماعي، وكانوا

يشاركون في أعمال العنف التي تجري وقائعها داخل محيط الإقامات الجامعية، مقابل 09% أجابوا بأنهم يشعرون بفقدان الأمن الاجتماعي، ولكن لا يشاركون في أعمال العنف التي تجري وقائعها داخل محيط الإقامات الجامعية، وإذا ما قارنا بين القيمتين الإحصائيتين، يمكننا القول أن النسبة الأكبر من الطلبة الجامعيين لديهم إحساس بفقدان الأمن الاجتماعي، وهي نتيجة دالة على وجود وانتشار حالة اللامعيارية لدى الطالب الجامعي من خلال وجود هذا المؤشر" فقدان الأمن الاجتماعي". وقد كانت قيمة كا^2 المحسوبة دالة مما يبرز أن الفروق كانت دالة إحصائيا بين متغير إحساس الطالب الجامعي بانعدام الأمن الاجتماعي في الحياة، وقيامه بممارسة العنف داخل الإقامات الجامعية.

ويرى بعض الباحثين أن اهتزاز القواعد الاجتماعية، يؤدي إلى حالة من اللاتوازن داخل المجتمع، حيث تتسبب هذه الحالة في حدوث انفلات لدى الكثير من أفراد المجتمع، بسبب ضعف الوظيفة التوجيهية التي كانت تؤديها المعايير الضابطة للسلوك الاجتماعي، حيث تتجه العديد من القطاعات الاجتماعية للتحلل والتحرر من القيود والقيم الأخلاقية، والمثل الاجتماعية المتعارف عليها، والانفلات يعني التحرر من قيود القانون، والتصرف بطريقة توحي بأنه لا قانون يحكم المشاركة الاجتماعية، أي أن الناس يتصرفون وفقا لأهوائهم ومتطلبات حاجاتهم دون الأخذ بعين الاعتبار أن هناك ضوابط تقوم عليها عمليات التنظيم.(10)

جدول رقم (06): يبين توزيع أفراد العينة حسب الاعتقاد بأن الغاية تبرر الوسيلة و اللجوء لممارسة العنف داخل الإقامات الجامعية.

الرأي / الغاية تبرر الوسيلة	يشارك		لا يشارك		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
نعم	159	%39,75	115	%28,75	274	%68,5
لا	80	%20	36	%9	116	%29
بدون إجابة	-	-	-	-	10	%02,5
المجموع	240	%60	160	%40	400	%100

نتائج اختبار كا^2 حول علاقة وجود مؤشر اللامعيارية" الإيمان بأن الغاية تبرر الوسيلة. " لدى مجموع أفراد العينة واللجوء لممارسة العنف.

مؤشر اللامعيارية	كا^2 المحسوبة	قيمة SIG	النتيجة
الإيمان بأن الغاية تبرر الوسيلة.	4,108	0,043	غير دالة

ما يمكن أن نستخلصه من الأرقام الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه هو أن النسبة الغالبة من أفراد العينة، يؤمنون بقيمة الغاية تبرر الوسيلة، حيث أن 39,75% من مجموع أفراد العينة، أقروا بأنهم يؤمنون بقيمة الغاية تبرر الوسيلة ، وكانوا يقومون بأعمال عنف داخل محيط الإقامات الجامعية، مقابل 28,75% أجابوا بأنهم يؤمنون بقيمة الغاية تبرر الوسيلة ، ولكن لا يشاركون في أعمال العنف التي تجري وقائعها داخل محيط الإقامات الجامعية، وإذا ما قارنا بين القيمتين الإحصائيتين، يمكننا القول أن النسبة الأكبر من الطلبة الجامعيين يؤمنون بقيمة الغاية تبرر الوسيلة ، وهي نتيجة دالة على وجود وانتشار حالة اللامعيارية لدى الطالب الجامعي من خلال وجود هذا المؤشر" الإيمان بقيمة الغاية تبرر الوسيلة ". وان كانت قيمة كا^2 المحسوبة غير دالة، غير أن الصراع القيمي الذي يعانيه الأفراد بسبب وقوعه بين ما يجب أن نقوم به، وفق ما تمليه القيم والمثل العليا، وبين قيم الحياة الواقعية التي تفرض وتدعم قيمة الغاية تبرر الوسيلة، وهذا الصراع يدفع الفرد في بعض المواقف لممارسة العنف، سواء لتحقيق مصالحه وأهدافه، أو للدفاع عن حقوقه.

- إن الإيمان بقيمة الغاية تبرر الوسيلة لدى الفرد معناه النزوع نحو النفعية، والعمل على الوصول إلى الغايات المسطرة دون إعطاء أهمية لمشروعية الوسائل المتبعة للوصول إلى تحقيق تلك الغايات.

ونجد أن الإيمان بقيمة الغاية تبرر الوسيلة عند الطالب يشجعه على اللجوء لاستخدام العنف بأشكاله المختلفة في بعض المواقف، بل انه قد يصل إلى درجة ارتكاب عنف إجرامي كسرقة بعض الممتلكات العامة.

جدول رقم (07): يبين توزيع أفراد العينة حسب الاعتقاد بأن البقاء للأقوى و اللجوء لممارسة العنف داخل الإقامات الجامعية.

الرأي / البقاء للأقوى	يشارك		لا يشارك		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
نعم	205	%51,25	96	%24	301	%75,25
لا	75	%18,75	18	%4,5	93	%23,25

بدون إجابة	-	-	-	6	%1,5	
المجموع	280	%70	114	%28,25	400	%100

نتائج اختبار كا^2 حول علاقة وجود مؤشر اللامعيارية" الاعتقاد بأن البقاء للأقوى" لدى مجموع أفراد العينة واللجوء لممارسة العنف.

مؤشر اللامعيارية	كا^2 المحسوبة	قيمة SIG	النتيجة
الاعتقاد بأن البقاء للأقوى.	5,432	0,020	غير دالة

ما يمكن أن نستخلصه من الأرقام الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه هو أن النسبة الغالبة من أفراد العينة يعتقدون بأن البقاء للأقوى في حياتنا الاجتماعية، حيث أن 51,25% من مجموع أفراد العينة، صرحوا بأنهم يعتقدون بأن البقاء للأقوى في حياتنا الاجتماعية، وكانوا يقومون بأعمال عنف داخل محيط الإقامات الجامعية، مقابل 24% أجابوا بأنهم يؤمنون بأن البقاء للأقوى في حياتنا الاجتماعية،، ولكن لا يشاركون في أعمال العنف التي تجري وقائعها داخل محيط الإقامات الجامعية، وإذا ما قارنا بين القيمتين الإحصائيتين، يمكننا القول أن النسبة الأكبر من الطلبة الجامعيين يعتقدون بأن البقاء للأقوى في حياتنا الاجتماعية، وهي نتيجة دالة على وجود وانتشار حالة اللامعيارية لدى الطالب الجامعي من خلال وجود هذا المؤشر" البقاء للأقوى".

إن الاعتقاد بأن البقاء للأقوى في حياتنا الاجتماعية، لدى الفرد معناه بتعبير آخر هو تأييد وانتشار قيمة أخذ الحق بالقوة، وهذه القوة قد تكون جسدية، كما قد تكون مادية، كما قد تكون بالاعتماد على المراوغة والذكاء" الاحتيال"، وقد يوجه هذا النوع من القوة ضد الفرد، كما يوجه ضد المجموعة أو الهيئة.

ومن خلال المعايشة الميدانية لاحظ الباحث مشكلة مطروحة بين الطلبة الجامعيين، فمع الإيمان بأخذ الحق بالقوة، تبقى مشكلة تحديد ماهية الحق المراد استرجاعه مطروحة، فأغلب الطلاب يرون أنفسهم بأنهم على حق، وهذا ما يزيد من التمسك بالرأي ولو كان خاطئا، مما يزيد من لجوء الطلاب لممارسة العنف، والإيمان بقيمة أخذ الحق بالقوة وتطبيقها من قبل الطلاب الجامعيين هو مؤشر على ضعف نسق الضبط العام الذي يقر الحق، ويبرز الباطل، وفي ظل الضعف الذي أصاب النسق العام، أصبح كل فرد يقرر ما هو حقه، وما هي طريقة الحصول عليه.والإيمان بقيمة البقاء للأقوى لدى الشباب الجامعي يؤدي بلا شك لتمسكهم باستخدام العنف.

نتائج الدراسة

- ما يمكن أن نستخلصه من المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول رقم (01) هو أن النسبة الغالبة من أفراد العينة قد أثبتوا من خلال إجاباتهم، وجود مؤشرات حالة اللامعيارية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي.

- أغلب النسب الإحصائية الايجابية تعبر عن وجود حالة اللامعيارية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي- من خلال إجابات أفراد العينة.

- نسبة 60% لكل مؤشر من مؤشرات قياس وجود حالة اللامعيارية الاجتماعية لدى الطلاب الجامعيين تثبت وجود حالة اللامعيارية .

- كما تبين كذلك من خلال المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول رقم: (02)،(03)،(04)،(05)،(06)،(07) أن وجود حالة اللامعيارية لدى الطلبة الجامعيين من خلال المؤشرات المحددة في الدراسة الحالية تؤثر على لجوئهم لممارسة العنف.

الخاتمة

في هذه الدراسة تم الكشف عن وجود حالة اللامعيارية لدى الطلاب الجامعيين، من خلال مجموعة من المؤشرات، تمثلت في**:"** عدم وجود قيم ومعايير ثابتة في الحياة، عدم تمسك الطالب بأداء الفرائض الدينية، التمسك بالمصلحة الشخصية على حساب المصلحة العامة، إحساس الطالب بفقدان الأمن الاجتماعي، الإيمان بأن الغاية تبرر الوسيلة، الاعتقاد بأن البقاء للأقوى**"** وأغلب هذه المؤشرات كانت ايجابية حسب رأي مجموع أفراد العينة، كما عملنا على الكشف عن وجود ومدى تأثير حالة اللامعيارية على وجود تناقض قيمي وتضارب معياري، الذي كان له تأثير على قيام الشباب الجامعي بأعمال العنف داخل الوسط الجامعي، سواء أكان هذا السلوك العنيف موجها تجاه الأشياء المادية، أو الأفراد والجماعات، أو تجاه ذات الطالب الجامعي.

الهوامش والمراجع

1. مصلح الصالح: الشامل قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، الرياض، 1999، ص401.
2. خليل أحمد خليل: معجم المصطلحات الاجتماعية، دار الفكر اللبناني، بيروت، 1994، ص 282.281.
3. رشيد الدين خان: العنف والتنمية الاجتماعية والاقتصادية، ترجمة راشد البراوي، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، ديسمبر 1979، مطبوعات اليونسكو، مركز القاهرة، ص130.
4. مصطفى عبد المجيد كاره: مقدمة في الانحراف الاجتماعي، معهد الإنماء العربي، بيروت 1985، ص253.
5. Madeleine Grawitz, Lexique des sciences sociales Edition Dalloz, 7ème édition, Paris, 2000.
6. إبراهيم أبو الغار: الجريمة والسلوك الانحرافي، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة، 1985، ص107.
7. أحمد محمد خليفة وآخرون: العنف التلقائي الجماهيري في المجتمع المصري، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة،1976،ص31.

8. مصطفى حجازي:التخلف الاجتماعي، مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، معهد الإنماء العربي، بيروت، 1984، ص173.
9. المكتب التنفيذي لمجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون الخليجي، عدد 34، البحرين، 1997، ص 35.
10. محمود صادق سليمان: الأمن الاجتماعي المفقود في الشارع المصري، ورقة بحثية قدمت في أعمال الندوة السنوية الخامسة بعنوان" الأبعاد الاجتماعية للشخصية المصرية" قسم الاجتماع، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 1998، ص07.
11. Arborio Anne-Marie et Fournier Pierre: L`enquête et ses méthodes L`observation participante, Editions Nathan Université, collection 128, Paris, 1999.
12. Alain Vulbeau: Les graffitis ou l'émergence de l incisif; les inscriptions de la jeunesse, Paris, L Harmattan, 2000.
13. Lahouari Addi : L'Algérie et la démocratie; Pouvoir et crise du politique dans l'Algérie contemporaine.ed.la découverte. Paris.1995.
14. Manuel Eisner, Denis Ribeaud et Stéphanie Bittel Prévention de la violence chez les jeunes Commission fédérale des étrangers CFE; Paris; Mai 2006.

التربية على المواطنة في الكتاب المدرسي الجزائري في التعليم المتوسط

ملخص

تعد التربية على المواطنة أحد العناصر الهامة في تماسك المجتمع والوطن، لأن بناء كل مجتمع يتوقف أساسا على مدى درجة الشعور بالانتماء إلى الجماعة التي نحيى فيها والمكان الذي ننتمي إليه. ومن آليات تعزيز الانتماء نجد التربية الأسرية والمدرسية ومدى اهتمامنا بهذه التربية. بهذا المقال نحاول الإطلالة على هذا الموضوع في الكتاب المدرسي. ومن الأسئلة المطروحة هنا: كيف هي إذا التربية على المواطنة في الكتاب المدرسي الجزائري من التعليم المتوسط؟ وما مدى اهتمامه بها ؟ وكيف يمكن تدريسها وتعزيزها عند المتعلمين؟

د. بلقاسم يخلف

المدرسة العليا للأساتذة
قسنطينة
الجزائر

Résumé

L'éducation civique ou l'éducation à la citoyenneté est un des éléments importants dans la solidarité entre les individus parce que le fondement de la société repose sur le degré du sentiment d'appartenance qu'on éprouve au groupe et au lieu auquel on appartient. Un des moyens par lesquels on renforce ce sentiment d'appartenance est l'éducation familiale et scolaire et le degré d'intérêt qu'on lui apporte. Par cet article nous voulons nous pencher sur ce sujet à travers le manuel scolaire. Parmi les questions posées dans cet article : Comment est donc l'éducation à la citoyenneté dans le manuel scolaire algérien au collège ? Quelle place il lui accorde ? Et comment pouvons nous l'enseigner et la renforcer chez les élèves ?

مقدمة

من الطبيعي القول، أن كل مجتمع لا يمكنه الخروج من أزماته وتوتراته الداخلية، والنهوض به إلا بإعادة الاعتبار للسياسات والإجراءات والتشكيلات التي تركز على الفرد كمكوّن رئيسي للمجتمع وتعتبره العنصر الفعال في خلق ديناميكية مجتمعية هامة، عنصر إذا انسجم مع باقي العناصر المكونة للمجتمع صلح المجتمع ككل.

وكما هو معلوم فإن بناء المجتمعات لن يكون إلا بالاهتمام والاعتماد على الأفراد، أو بتعبير آخر على المواطنين والتربية على المواطنة، وبالعمل على صياغة فضاء قوامه الأساس ومرتكزه الرئيس هو الإنسان بصرف النظر عن المنابت الإيديولوجية أو الطبقية أو القبلية (العَروشِيّة – بالتعبير العامي الجزائري). إذ أن التنوع المتوفر في فضاء كل وطن وبعناوين متعددة ومختلفة، لا يمكن أن يتوحد

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر 2014.

إلا بالإنسان أو الفرد أو ما يُطلق عليه عبارة المواطن. حقيقة يمارس كل مواطن حقه ويلتزم بواجبه دون مخاتلة. لذا كانت المواطنة منذ عهد الإغريق- قبل الميلاد- بكل ما تحتضن من متطلبات وآليات، هي حجر الأساس في مشروع بناء المدينة (la cité) والوطني هو الذي يحمل على عاتقه صيانة الفرد، وحفظ حقوقه والدفاع عنها والعمل على تطوير العلاقات بين كل أفراد المجتمع وخلق نسيج تواصلي أين كل واحد يؤدي دوره وبفرح وانسجام ويرى نفسه مهما في بنية المجتمع. وأي تعطل لدور من الأدوار- كبر أو صغر- أدى إلى خلل يُعيق نمو المجتمع. هذا التكامل بين أعضاء المجتمع ليس مهما في المجتمع الواحد بل بين كل المجتمعات خاصة في الوقت الحالي أين رقعة المجتمع اتسعت وتتسع كل يوم، والنسيج الاجتماعي يزداد تشابكا وتعقيدا مع التطورات التكنولوجية وكل وسائل الاتصال التي أصبحت لا تعرف أية حدود جغرافية بل حتى عرقية أو دينية -أثنية.

فإلغاء المواطنة لصالح ولاءات خاصة سيزيد من هشاشة الاستقرار السياسي والاجتماعي في المجتمع الواحد ليفضى في النهاية إلى خلق جزر اجتماعية معزولة عن بعضها البعض، لا يجمعها إلا الاسم وبطاقة التعريف الوطنية. هذا على الصعيد المحلي والإقليمي ناهيك على المستوى العالمي أين كل إقليم وأمة ودولة ومجتمع قد يرى نفسه أحسن من الآخر مما يخلق صراعات جهوية وما يترتب على ذلك من أزمات مختلفة ناهيك عن الحروب التي يعيشها المجتمع الدولي في الوقت الراهن.

لقد تجاوزنا حدود جغرافية البلد الواحد أين "اخترقت" الحدود وأجبرت الدول على تبني مشروع بناء المجتمع الإنساني الجديد وتجاوز كل الأطر والعناوين الضيقة بحيث يكون الجامع العام لكل المكونات والتعبيرات والأطياف هو الإنسان. ويصبح ما تصبو إليه البشرية ليس **المواطن الصالح** بل **الإنسان الصالح**، هذه العبارة التي لا تعني فقط جملة الحقوق والمكاسب الوطنية المتوخاة في رقعة جغرافية معينة، وإنما تعني أيضاً جملة الواجبات والمسؤوليات العامة الملقاة على عاتق كل فرد في الكرة الأرضية.

من الآليات التي يمكن الاعتماد عليها في ترسيخ المفهوم الجديد للمواطنة لدينا المدرسة ببرامجها وكل مكوناتها. فهل الكتاب المدرسي الجزائري في التعليم المتوسط أعطى القدر الكافي في ترسيخ وتحديد المواطن الصالح؟ ما هي مواصفات المواطن الصالح بحسب البرنامج الدراسي؟

وقبل هذا هل مفهوم **المواطن الصالح** مفهوم تجاوزه العصر ويجب تبديده ؟

إذا كان كذلك هل يمكن استبداله بمفهوم **الإنسان الصالح؟**

وما هي الوسائل وما مدى إمكانية الوصول إلى بناء هذا الإنسان الصالح؟ خاصة إذا أقررنا أن إطار الإنسان الصالح في المنظور الحضاري، يقوم على مفهوم الجماعات

الحرة والمتوافقة والمتعايشة بالتراضي والوئام والشراكة. فإلي أي مدى يمكن خلق هذا التوافق وضمان سعادة الإنسان؟ وما هي الطرق؟

I - حول مفهوم المواطن:

1 - وَطنٌ، ومواطنة

قبل التطرق إلى **المواطن الصالح** نود أن نتعرف على مفهوم الوطن والمواطنة هذين المفهومين الكثيري التداول في مختلف مجالات الحياة: السياسية والقضائية والاجتماعية والتربوية...

لغويا معنى كلمة **وطن** كما جاء في لسان العرب لابن منظور، **الوطن**: المنزل تقيم به، وهو موطن الإنسان ومحله، ... وأوطان الغنم والبقر: مرابضها وأماكنها التي تأوي إليها،... وَطن بالمكان وأوطن أقام. وأوطنه: اتخذه وطنا. يقال: أوطن فلان أرض كذا وكذا أي اتخذها محلا ومسكنا يقيم فيها. والميطان: الموضع الذي يوطن لترسل منه الخيل في السباق، وهو أول الغاية، والميتاء والميداء آخر الغاية،... الميدان والميطان، بفتح الميم من الأول وكسرها من الثاني... يقال: من أين ميطانك أي غايتك. وفي صفته، صلى الله عليه وسلم: كان لا يوطن الأماكن أي لا يتخذ لنفسه مجلسا يعرف به . (1)

هذا لغويا فماذا يعنى الوطن اصطلاحا كيف يكون انتماءنا للوطن؟ ونكون مواطنين؟

يقول الجرجاني الوطن الأصلي هو مولد الرجل والبلد الذي هو فيه. و**وطن الإقامة**: موضع ينوي أن يستقر فيه خمسة عشر يوماً أو أكثر من غير أن يتخذه مسكناً. (2)

من هنا نقول الوطن هو الرقعة الأرضية التي يتخذها الإنسان مقرا له دائما أو لمدة قد تطول أو تقصر، بل لمدة لا تقل عن ستة أشهر كما تحددها بعض القوانين الوضعية. الوطن اصطلاحا هو: البلد الذي يخص الإنسان بأحد أو الأوجه التالية:

أ- وطن أصلي:

. البلدة التي هي أصل مسكن أبويه وعائلته وتكون مسقط رأسه هو كذلك.

. البلدة التي يقيم فيها إقامة دائمة ويتخذها وطناً له ومقاماً مدى الحياة، فالإنسان الذي يقرر الهجرة إلى بلدٍ ما والإقامة فيه بقية حياته، تكون هذه البلدة وطناً له.

ب- وطن إقامة: وهو البلدة التي يتخذها مقرا له من غير أن يقيم فيها إقامة دائمة. وإنما نوى الإقامة فيها مدة مؤقتة من الزمن ولكنها مدة طويلة نسبياً، كبعض المهاجرين والموظفين أو الطلبة ما إن تنتهي وظيفتهم أو دراستهم يعودون إلى الوطن الأصل مثلا.

ج - وطن سُكْنَى: البلد المؤقت الذي يقيم فيه مدة غير طويلة أو لا تُعرف المدة التي يقضيها في ذلك البلد كحال الموظف المتنقل.

كلمة مواطنة: مصدر رباعي مشتق من فعل وَطّن على الأمر: أضمر أن يفعله معه، كما يدل على المشاركة والمداومة والاستمرار، ومن ملفوظات المواطنة-أيضاً- وَطَنَ يَطِنُ وطناً بالمكان: أقام فيه، ووطَّن نفسه على الأمر: هيأها لفعله وحملها عليه. واستوطن البلد: اتخذه وطناً، وتوطنت نفسه على كذا: حملت عليه. والمَوَاطِن:/ جمع مفرده موطِن، والوطن: المشهد من مشاهد الحرب، والمُواطن من يقيم معك فيه. (3)

من خلال هذا نقول أن لكل وطن حدودا جغرافية محدودة جداً، وخاضعة للعلاقات الاجتماعية، وعليه فالإنسان الذي يسكن في رقعة أرضية: مدينة أو قرية لا تكون وطناً له إلا إذا اتخذها سكناً ومقراً له بالشروط السابقة. لذا كان الوطن أمر عرفي ناتج عن الحدود الجغرافية التي رسمها المجتمع وعن مدى استقرار الفرد فيها، فتحقيقُ مصداقيته خاضعٌ للإقامة فيه، وتحقيق محدوديته خاضعة للعمران السكني.

إذا كان هذا هو الوطن فما الذي يدفع أي إنسان لأن يكون لديه شعور الانتماء للوطن والتعلق به؟

هل تعلقنا بالوطن نتيجة أننا ولدنا فيه... أم لأننا تربينا فيه... أم الاثنين معاً... أم هل الوطن هو المكان الذي نشعر بالأمن فيه وننال حقوقنا فيه... نعرف ما لنا وما علينا... يتساوى فيه الجميع أمام القانون... نحيا ونحن نعلم أن العدل هو ميزان الحكم في هذا البلد، نعلم أن جزاء الإحسان إحسانا وليس جحودا وظلما ونكرانا... فنجِدُّ ونعمل ونُخلِص من أجل رفعة هذا البلد، وطن نتكاتف فيه ونتكافل ونتكامل... نموت ونتمنى أن يكون موتنا للوطن، ننام وتقر أعيننا ونعلم أن الآخر يصهر من أجلنا وأن لا أحد سوف يقتحم منزلنا؟ نعمل ونسعد في عملنا لأن ذلك العمل لوطننا وليس لأنفسنا. هل الشعور والإحساس بالانتماء هو الذي يخلق المواطنة؟

هذه الكلمة في اللغة العربية قد تكون مأخوذة كذلك من الوطن وهو محل الإقامة والحماية. كما أن هذا المفهوم الذي هو تعريب لكلمة (citoyenneté) **المُواطنة** كلمة تبدو حديثة العهد ووليدة العصر وتعقيداته كما أنها تتسع للعديد من المفاهيم والتعريفات كالولاء والانتماء والقومية. لكنها ارتبطت قديما بمفهوم المدينة (cité أو*polis*) هذا التجمع السكاني الذي تكوّن عند الإغريق قبل الميلاد بعدة قرون والتي تعني **المدينة-الدولة** (cité-état). مدينة بمعنى البلدة أو المقاطعة أو أيضا تجمع السكان أو الأفراد الذين يعيشون في تلك المدنية وعلاقاتهم ببعضهم بعضا، وهى الوحدة الأساسية في التكوين السياسي. مفهوم المواطنة عند نشأته عند الإغريق مفهوم نقول عنه، بنظرتنا الحالية، مفهوم عنصري حتى وإن كان في عصره من الشواهد على تطور الفكر الإغريقي وديمقراطيته. هذا المصطلح "العنصري" جاء للتفرقة بين السكان الأصليين والعبيد والأجانب بل حتى أن النساء لم يكن مواطنات لأنهن محرومات من حق

المواطنة، هذه الكلمة مما تعنيه حق المشاركة في الحياة السياسية وإبداء الرأي (إصدار القوانين، الحرب، القضاء، والإدارة) أي المشاركة في مناقشات الساحة (*agora*).

. أما من حيث مفهومها السياسي: فالمواطنة هي (صفة المواطن الذي يتمتع بالحقوق ويلتزم بالواجبات التي يفرضها عليه انتماؤه إلى الوطن).

. ومن منظور نفسي: فالمواطنة هي الشعور بالانتماء والولاء للوطن وللقيادة السياسية التي هي مصدر الإشباع للحاجات الأساسية وحماية الذات من الأخطار المصيرية (وبذلك فالمواطنة تشير إلى العلاقة مع الأرض والبلد والسلطة والمجتمع.) لأن « مسقط الرأس ليس لأحد بوطن، إذا صار بلقعاً، أو استحوذ عليه العدو وبغى، ولم يبق فيه أصل ولا ملك ولا جدوى، ولحق بما هو خير منه وأولى.» (4)

لذا كان لهذه عبارة المواطنة أبعادا متناسقة تتمثل في البعد القانوني المنظم لعلاقة المحكوم بحاكمه، والنفسي المتعلق بالخصوصيات الفردية والتعلق الوجداني، والبعد الاقتصادي في إشباع الحاجات المادية الأساسية لكل فرد يوجد على الرقعة الأرضية، والثقافي في احترام الخصوصية الهوية وتأكيد الذات.

. أما وطبقا للصيغة اللغوية للمواطنة (مُفاعلة)، يمكن اعتبارها مفهوما اعتباريا شأنه شأن أي مفهوم آخر كالحب والانتماء، فقوّتها وضعفها يكون بحسب الصيغة التي يأخذها الفرد في ذهنه وبالتالي فالمواطن "الصالح" يكون بقوة وضعف انتماءه وعلاقته بهذا البلد والمجتمع الذي يتفاعل معه، فلو افترضنا أن هذا الوطن بدساتيره ومواقفه السياسية أساء للإنسان الذي يعيش على أرضه، نجد أن علاقة المواطنة تضعف بطبيعة الحال ويكون المواطن من وجهة ما غير صالح. لذا فالمواطنة ليست شيئاً مقدساً أو مثالياً، فعلاقة المواطنة تشتد أو تقوى إذا أعطي لهذا الإنسان حقوقه واستجيب لحاجاته الأساسية. فالوطن بهذا المعنى ليس هو الأرض وإنما هو النظام السياسي الذي يعطي لصفة مواطنيه الثبات والاستقرار، هو الصورة الذهنية التي يأخذها كل "فرد" يقطن البقعة الأرضية التي تسيرها قوانينها ومسؤوليها، فكلما ساءت علاقتنا مع مسؤولينا كلما ساءت علاقتنا بالمواطنة وكنا بعدها "مواطنين غير صالحين". و « قد تبلور الوعي القومي-حديثاً- نتيجة للاضطهاد الذي مارسته الدول المستعمِرة على الشعوب المستعمَرة، كالدولة العثمانية والأنظمة الرأسمالية، كما تبلورت فكرة القومية كرد فعل سياسة التجزئة التي فرضها الاستعمار الغربي على البلاد العربية.» (5)

هذا المفهوم الحديث للمواطنة تطور عندما تشكلّت الدول الأوربية الحديثة التي تعتبر لنفسها السيادة المطلقة داخل حدودها، وأن أوامرها نافذة على كل من يقطن داخل تلك الحدود الجغرافية. لكن ومن أجل منع استبداد الدولة وسلطاتها فقد نشأت فكرة المواطن الذي يمتلك الحقوق غير القابلة للأخذ أو الاعتداء عليها من قبل الدولة. فهذه الحقوق هي حقوق مدنية تتعلق بالمساواة مع الآخرين وأمام هذه القوانين، وحقوق سياسية تتعلق بالمشاركة في اتخاذ القرار السياسي، وحقوق جماعية ترتبط بالشؤون الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والإعلامية والصحية وكل ما جاءت به وثيقة ميثاق

الأمم المتحدة الصادر بمدينة سان فرانسيسكو في يوم 26 جوان 1945 بفصوله التسعة عشر(19) ومواده المائة وأحد عشر(111). والتي كما جاء في ديباجة الاتفاقية « أن نؤكد من جديد إيماننا بالحقوق الأساسية للإنسان وبكرامة الفرد وقدره وبما للرجال والنساء والأمم كبيرها وصغيرها من حقوق متساوية... »

نزعة الانتماء نقول عنها طبيعية في كل فرد لأنها تشعره بالأمان والقوة مثلا، فبقاء الفرد من بقاء الجماعة التي ينتمي إليها، ولو رجعنا إلى المجتمع العربي لنجد في أشعاره قبل الإسلام خاصة روح الانتماء والولاء وحتى النزعة القبلية والعشائرية، هي "وطنية" يمكن تلخيصها في هذا البيت لدريد بن الصمة . *

وَمَا أنَا إلاَّ مِنْ غَزيَّةَ إنْ غَوتْ غَوَيْتُ وإنْ تَرْشُدْ غَزَيَّةَ أرْشُدِ

« فالانتماء الصحيح -قبل الإسلام- يرتبط بالقيم السامية من حسب ونسب وشرف، وكل من خرج على هذه القيم، فَقَدَ انتماء وجوده من هويته، كما حدث للصعاليك. وحين جاء الإسلام، دخل الفرد مجتمعاً سياسياً جديداً، أدرك أنه جزءٌ من المؤمنين، فحَلَّت رابطة العقيدة محل رابطة الدم والعصبية، فتبنَّى المواطنة بدل القرابة، وتجاوز القبيلة والجنس والانتساب إلى الأمة.» (6) لكن هذا لا يمنع من التعلق بالمَوْطِن الذي وُلد فيه الفرد. والمتتبع لحياة الرسول (ص.) يلاحظ أنه كان متعلقا بمكة، فعن ابن عباس رضي الله عنهما قال: قال رسول الله (ص.) لمكة: (ما أطيبك من بلد، وأحبك إلي، ولولا أن قومي أخرجوني منك ما سكنت غيرك.)

كما أن الآية ﴿ إِنَّ الَّذِي فَرَضَ عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لَرَادُّكَ إِلَى مَعَادٍ... ﴾ [القصص.85] نزلت في شأن الرسول(ص.) حينما اشتاق إلى مكة المكرمة، (تفسير الجلالين) عند هجرته. (7)

كما أن التقاليد العربية قد هيأت قبل الإسلام لقدر كبير من المواطنة فمثلا **حلف الفضول** هو حلف من قبائل قريش تعاقدوا وتعاهدوا فيه على أن لا يجدوا بمكة مظلوما من أهلها وغيرهم ممن دخلها من سائر الناس إلا قاموا معه، وكانوا على من ظلمه حتى ترد عليه مظلمته. هو حلف يضمن حقوق المواطن.

بمجيء الإسلام وبناء على شمولية رسالته إلى الناس كافة وشموليتها في توجيه المسلم نحو الاستقامة على القيم الفاضلة في كل مفاصل الحياة الفردية والاجتماعية فلقد ربط الإسلام كل فرد مسلما مع غيره من المسلمين وغير المسلمين من حولهم بحقوق وواجبات متبادلة يترتب على الإخلال بها خلل في الدين والحياة.

كما أن القرآن الكريم اهتم **بالقوم والأمة** مثلا. علما أن هتين العبارتين جاءتا بمعاني مختلفة « ذكرت مادة قوم على اختلاف صورها في القرآن الكريم إحدى وستون وستمائة مرة "661".» ومشتقات المادة اللغوية: أ م م، في استخدامات القرآن الكريم أربعا وسبعون مرة "74" (8) « وما يمكن استخلاصه من دراسات حول المادة اللغوية: ق و م، وما اشتق منها من كلمات وبخاصة كلمة القوم وما يمتد إليها بسبب من

كلمات مثل: الإقامة، والمقام، والمقيم، وما أشبه مما يدل على الاستقرار في المكان، وهذه الأمور هي:

أولا: كلمة قوم مرتبطة ارتباطا تاما بالجماعات البشرية،... أما كلمة الأمة فلا ترتبط بالجماعات البشرية فقط، وإنما تمتد إلى الجماعات من الدواب والطيور... كما جاء في القرآن الكريم ﴿ وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الأَرْضِ وَلَا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلَّا أُمَمٌ أَمْثَالُكُمْ مَا فَرَّطْنَا فِي الكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ ثُمَّ إِلَى رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ... ﴾[الأنعام (38)]

ثانيا: أن الروابط التي تجعل من الجماعة البشرية أو الحيوانية أو ما إلى ذلك أمة ليس يلزم أن تكون روابط عديدة، فقد يكفي الرابط الواحد...» (9) وعلى عكس ذلك كي تصبح الجماعة قوما يجب توفر عدة روابط « وأول هذه القوائم أو المقومات: المقام بضم الميم أي محل الإقامة. ومحل الإقامة فيما نعلم جميعا هو المكان الذي تتخذ منه الجماعة مستقرا لها ومقاما. وهذا المكان هو الذي يمكن أن نسميه بالوطن. الوطن الذي يكن له المواطن كل حب وتقدير، ويكون ولاؤه له من القوة بحيث يضحّي الإنسان في سبيله بالنفس والمال... وليس يخفى أن، المقام، ومحل الإقامة، والقيام أو القوائم، والمقومات هي من مشتقات المادة اللغوية التي منها: القوم. إن القوم إنما يقيمون في مكان هو المقام.» (10)

وتبقى المواطنة كلمة تدل على طبيعة العلاقة العضوية السياسية أو العاطفية أو الاجتماعية التي تربط ما بين الفرد والوطن الذي يكتسب جنسيته أو يعيش فوق أرضه، وما تفرضه هذه العلاقة أو الجنسية من حقوق وما يترتب عليها من واجبات تنص عليها القوانين والأعراف.

المواطنة بهذا المفهوم تتسع باتساع الدولة باعتبارها كيانا معترفا به جغرافيا وسياسيا، كما أن هذه الدولة قد تضم مواطنين لهم جنسيات أخرى ولا يخضعون لنفس الالتزامات ولا ينتفعون بالامتيازات ذاتها التي ينتفع بها المواطنون.

المواطنة في عصرنا الحالي لم تعد محصورة في ولاء عشائري ولا قبلي ولا طائفي ولا عرقي ولا طبقي أو ديني... بل ترتبط بالوطن الأم الحاضن للجميع. بل أكثر من ذلك فإن هذه الدائرة بدأت تتسع أو نقول أنها اتسعت في ظل المفهوم الجديد للعولمة وما أتت به من تحولات سياسية واقتصادية وثقافية وعلمية وتقنية. لقد أصبح العالم وطننا الأكبر أو كما يقال قريتنا الكوكبية التي نسكن فيها. وهذا لا يعني إلغاء المواطنة بمفهومها القومي أو الدولي بل لها قيمتها. إذ تعد أساس بناء هذه المواطنة الجديدة التي يمكن الاصطلاح عليها بمفهوم **المواطنة العظمى** أو **العالمية** وذلك لقيمتها في غرس روح الولاء والانتماء، وحب الوطن، وخدمته بإخلاص والتعاون والمشاركة في الأمور العامة بين المواطنين.

هذه المواطنة الجديدة تتطلب السلام، والتسامح الإنساني واحترام ثقافات الآخرين وتقديرها والتعايش مع كل الناس على اختلاف جنسياتهم. هذه المواطنة التي إن امتدت ستخلق **إنسانا صالحا**.

2 - الإسلام والمواطنة أو المواطنة المبنية على أساس ديني أو عقائدي

مما لا شك فيه أنه عبر التاريخ كانت للعقائد والأديان دورا هاما في تحديد حياة الأفراد والشعوب وضبط سلوكهم حتى أنه يذهب البعض إلى ما هو أبعد وينظرون إلى الأديان على أنها الأساس الأول للجماعة الإنسانية. بل كما جاء به ابن خلدون في "الفصل الخامس في أن الدعوة الدينية تزيد الدولة في أصلها قوة على قوة العصبية التي كانت لها من عددها" إذ يقول « والسبب في ذلك كما قدمناه أن الصبغة الدينية تذهب بالتنافس والتحاسد الذي في أهل العصبية وتفرد الوجهة إلى الحق فإذا حصل لهم الاستبصار في أمرهم لم يقف لهم شيء لأن الوجهة واحدة والمطلوب متساو عندهم وهم مستميتون عليه وأهل الدولة التي هم طالبوها إن كانوا أضعافهم فأغراضهم متباينة بالباطل وتخاذلهم لتقية الموت حاصل فلا يقاومونهم وإن كانوا أكثر منهم بل يغلبون عليهم... وهذا كما وقع للعرب صدر الإسلام في الفتوحات فكانت جيوش المسلمين بالقادسية واليرموك بضعةً وثلاثين ألفاً في كل معسكر وجموع فارس مائة وعشرين ألفاً بالقادسية وجموع هرقل على ما قاله الواقدي أربعمائة ألف فلم يقف للعرب أحد من الجانبين وهزموهم وغلبوهم.» (11)

والديانة هي الالتفاف حول نظام معين، ويصبح أجنبي كل من خرج عن هذا النظام ولو كان هذا أب أو أم ومن الأقربين، كقوله تعالى ﴿ مَا كَانَ لِلنَّبِيِّ وَالَّذِينَ آمَنُوا أَنْ يَسْتَغْفِرُوا لِلْمُشْرِكِينَ وَلَوْ كَانُوا أُولِي قُرْبَى مِنْ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُمْ أَصْحَابُ الْجَحِيمِ.﴾ [التوبة. (113)]

أو كقوله تعالى ﴿ لا تَجِدُ قَوْمًا يُؤْمِنُونَ باللَّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ يُوَادُّونَ مَنْ حَادَّ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَلَوْ كَانُوا آبَاءَهُمْ أَوْ أَبْنَاءَهُمْ أَوْ إِخْوَانَهُمْ أَوْ عَشِيرَتَهُمْ أُولَئِكَ كَتَبَ فِي قُلُوبِهِمُ الإِيمَانَ وَأَيَّدَهُمْ بِرُوحٍ مِنْهُ وَيُدْخِلُهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ أُولَئِكَ حِزْبُ اللَّهِ أَلا إِنَّ حِزْبَ اللَّهِ هُمُ الْمُفْلِحُونَ.﴾ [المجادلة (22)]

أو كقوله ﴿ وَمَا كَانَ اسْتِغْفَارُ إِبْرَاهِيمَ لِأَبِيهِ إِلَّا عَنْ مَوْعِدَةٍ وَعَدَهَا إِيَّاهُ فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُ أَنَّهُ عَدُوٌّ لِلَّهِ تَبَرَّأَ مِنْهُ إِنَّ إِبْرَاهِيمَ لَأَوَّاهٌ حَلِيمٌ.﴾ [التوبة (114)]

وعليه نشأ مفهوم خاص للمواطنة في ظل الأديان وهي أن الأجنبي هو من يكون خارج العقيدة أو الدين الذي تتبعه الجماعة، وهو ما أدى إلى ظهور العصبيات الدينية المتشددة والتي أدت إلى حجب صفة الوطنية عن من لا يدين بديانة الدولة وكانت تلك الصورة واضحة على الأخص مع الديانات غير السماوية إذ يحرم الفرد من بعض حقوقه.

مع ظهور الإسلام وانتشاره تطور الأمر كثيرا. ففكرة المواطنة لم تعد مقتصرة على من يحمل العقيدة نفسها فقط ومن أهل البلد بل حتى الوافدين، فهذا سلمان الفارسي (12) بمجرد دخوله الإسلام أصبح مواطنا له ما للقريشيين المسلمين من حقوق وعليه ما عليهم من واجبات.

كما تطورت الفكرة إلى ثبوت المواطنة لكل ممن يقيمون في إقليم الدولة التابعة للشريعة الإسلامية إذ تحرم أشد تحريم ظلم من لم يدن دين الإسلام من أهل الكتاب ﴿ لاَ يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ. ﴾ [الممتحنة.8] والبر أعلى أنواع المعاملة.

المواطنة بهذا المفهوم، تختلف عن الأخوة الدينية. فالمسلم أخ المسلم ويرتبط معه بروابط معنوية فوق الزمان والمكان، أما المواطنة فهي رابطة التعايش السلمي بين أفراد يعيشون في زمان معين ومكان معين (أي جغرافية محددة). والمواطنة لا تتناقض مع المبدأ الإسلامي لأن العلاقة الدينية تعزز الروابط الزمنية أيضاً، ولا خلاف في ارتباط الإنسان المسلم مع غير المسلم ضمن إطار اجتماعي يتم الاتفاق عليه تحت عنوان المواطنة.

كما فُضِّل الإنسان على كثير من المخلوقات ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً. ﴾ [الإسراء.70] بل ولقد سُخر له الكون إذ يقول الله عز وجل ﴿ وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ جَمِيعاً مِّنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ.﴾ [الجاثية.13] هذا دليل على القيمة المميزة التي يحض بها الإنسان.

وقوله تعالى ﴿ أَلَمْ تَرَوْا أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ وَأَسْبَغَ عَلَيْكُمْ نِعَمَهُ ظَاهِرَةً وَبَاطِنَةً وَمِنَ النَّاسِ مَن يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَلاَ هُدًى وَلاَ كِتَابٍ مُّنِيرٍ. ﴾ [لقمان.20]

من هذا نقرأ أن الإسلام لم يفضل المسلمين عن باقي المخلوقات فقط لكن الإنسان ﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا الإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ. ﴾ [التين.(4)] ويدعو هذا الإنسان إلى الارتقاء إلى مرتبة يحترم فيها الإنسانُ الإنسانَ ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً. ﴾ [الإسراء. 70] فالآية تقر بتفضيل الإنسان غير أن هذا التفضيل ينشأ عنه واجبات ﴿ مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنَّهُ مَن قَتَلَ نَفْساً بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعاً وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعاً ...﴾ [المائدة.32] كما تمنحه الحقوق والواجبات.

يحدد الإسلام سلوك الإنسان في الأرض ويعده ليكون أهلا للاستخلاف عن الله فيها ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلاَئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً...﴾ [البقرة.30] ولا يتم تأهيله إلا بتوفير كافة الحقوق أي ليجعله إنسانا صالحا. و« باستخدام المعيار الأنسني، يُعد

الإنسان أنسنيا (ذاتا أنسنية) طالما أدرك الأنسنية وسعى لتبصير الغير بها، ولم يستأثر بها لنفسه أو لفريق بعينه، وكذا يُعد الإنسان ذاتا حتى لو جهل الأنسنية، ولم يُدرك كنهها، أو أعرض عنها، لكنه في تلك الحالة يكون ذاتا مغتربة ثقافيا. فالشائع ـ خاصة في المجتمعات المتخلفة ـ هو تنازل الإنسان عن حقه الطبيعي في امتلاك ثقافة حرة ومتطورة، إراحة لذاته وإرضاء لمجتمعه! » (13) والمقصود بكلمة "الأنسنية"، هو مصطلح يعتمده المؤلف في هذا المقال للدلالة على النزعة الإنسانية القائلة بأن الإنسان هو أعلى قيمة في الوجود، تمييزا لها عن "الإنسانيات" باعتبارها مادة الدراسة الجامعية التي تُعنى باللغات والفنون والآداب والتاريخ... وكذلك تمييزا لتلك النزعة عن "الإنسانوية" التي تستخدم للدلالة على الميل أو النزوع إلى الإنسانية أو ادعائها. (14)

فالمواطنة في الإسلام يمكن تعريفها على أساس إنساني تحمل المساواة في الحقوق والإنصاف والعدل بين الناس، والوحدة الإنسانية ليس بين المسلمين فقط بل لكل غير المحاربين، بل محاربة من يعتدي على حقوق الآخرين ولو كان مسلما. ﴿ وَإِن طَائِفَتَانِ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ اقْتَتَلُوا فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا فَإِن بَغَتْ إِحْدَاهُمَا عَلَى الْأُخْرَى فَقَاتِلُوا الَّتِي تَبْغِي حَتَّى تَفِيءَ إِلَى أَمْرِ اللَّهِ فَإِن فَاءتْ فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا بِالْعَدْلِ وَأَقْسِطُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ.﴾ [الحجرات.9]

على كل حال ليس من شأن هذه الورقة المقتضبة أن تلم بالموضوع، وإنما هي مجرد إشارات لأهمية الإنسان وتفعيل إنسانيته في الإسلام، هذا الدين الذي يلغي الحدود الجغرافية، ﴿ إِنَّ الَّذِينَ تَوَفَّاهُمُ الْمَلآئِكَةُ ظَالِمِي أَنْفُسِهِمْ قَالُواْ فِيمَ كُنتُمْ قَالُواْ كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِي الأَرْضِ قَالُوَاْ أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ اللهِ وَاسِعَةً فَتُهَاجِرُواْ فِيهَا فَأُوْلَـئِكَ مَأْوَاهُمْ جَهَنَّمُ وَسَاءتْ مَصِيراً.﴾ [النساء.97] (15) لكن هذا لا يعني التولي يوم الزحف ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ إِذَا لَقِيتُمُ الَّذِينَ كَفَرُواْ زَحْفاً فَلاَ تُوَلُّوهُمُ الأَدْبَارَ. ﴾ [الأنفال. 15]

ويجعل، في نظرنا، المواطنة كمدلول عن الوطن غير كافية بل يريد بناء إنسانا صالحا. فإذا كان بعض الرسل أرسلوا لأقوامهم ليجعلوا منهم مواطنين صالحين فإن محمدا (ص.) أُرسل كافة للعالمين ﴿ تَبَارَكَ الَّذِي نَزَّلَ الْفُرْقَانَ عَلَى عَبْدِهِ لِيَكُونَ لِلْعَالَمِينَ نَذِيراً. ﴾ [الفرقان.1] ليجعل من الإنسان إنسانا صالحا.

فمواطنة القرن الواحد والعشرون تتطلب المشاركة الفعالة لكل فرد في دائرته الواسعة أو المحدودة وتحمل المسؤولية الاجتماعية. فالفرد الذي نسعى إلى تكوينه هو ليس المواطن الصالح بل **الإنسان الصالح.**

3- المواطن الصالح

كلمة المساواة استهوت الأفراد والمجتمعات والدول واستعملها القادة والزعماء والمصلحون رغم غموضها وتباينها وأصبحت ميزة المواطنة الصالحة، آلية للحد من الصراعات العرقية، والاجتماعية، والجنسوية.

المساواة تعد من الكلمات الجبارة التي ملأت قلوب الشعوب وكانت حافزا للثورات الشعبية والنهضات والاندفاعات الاجتماعية، كثورة العبيد في الإمبراطورية الرومانية والثورة البلشفية في روسيا والصينية... وكان ذلك بسبب اضطهاد حريات الإنسان وكرامته، أو تفاوت الطبقات أو الثروات.

لكن في الواقع ومما لا ريب فيه أنه لا توجد مساواة طبيعية، لأن الناس خلقوا متفاوتين خَلقاً وخُلقاً، فهم مختلفون غير متساويين، في التكوين، والشكل واللون، والقدرة الذهنية، وهم مختلفون متمايزون في القوة... إذن لا مساواة بين الناس في عرف الطبيعة، إلا من حيث بعض التكوين الأساسي والدوافع الفطرية.

وإن لم تكن المساواة موجودة فما هي إذا هذه المساواة التي قصدها الفلاسفة والحكماء والمصلحون والثوريون والمشرعون والسياسيون عندما نادوا بها كحق من حقوق الإنسان الأساسية **!؟**

إن الاختلاف جعل أفراد المجتمع بحاجة إلى بعضهم البعض مما خلق ديناميكية بين الأفراد والمجتمعات والشعوب والأمم ومازالت دائرة التفاعل تتسع لتشمل كل الكرة الأرضية، وهذا ما نعيشه في عصرنا (قرننا) الحالي. **والإنسان الصالح** هو ذلك الفرد المتفاعل مع الأفراد الآخرين لأن المواطنة الصالحة ما هي إلا المشاركة النشطة في جماعة أو عدد من الجماعات، وتتضمن الإحساس بالارتباط والولاء لمفهوم الدولة أو النظام المدني وليس لشخص ملكا أو رئيسا أو أي حاكم، وهو ما يعني أن المواطنة هي عضوية نشطة في مجتمع سياسي في إطار من الحقوق والمسؤوليات التي يحددها الدستور والقانون.

مبدأ المساواة خطا خطواته الواسعة في أعقاب الحرب العالمية الثانية وشهدت تلك الحقبة تدوين حقوق الإنسان وظهور المواثيق والعهود الدولية التي تلزم كافة الدول المصادقة عليها بمبادئها ونصوصها وتضمن للأفراد حقوقهم.

وعَرف المجتمع الدولي للمرة الأولى تعريفا محددا لماهية حقوق الإنسان ليس هذا فحسب بل أصبح هناك معايير يمكن من خلالها قياس وضعية حقوق الإنسان في أي دولة في العالم كحق التعبير وحريته في تكوين الجمعيات والأحزاب... وانتقلت حقوق الإنسان والجماعات وحرياتها من الحيز الضيق الخاص بكل دولة إلى الحيز الأوسع، فلم تعد حقوق الإنسان شأناً داخليا فحسب بل أصبحت شأنا دوليا وبات هناك ما يعرف بالشرعية الدولية لحقوق الإنسان والتي تضم المواثيق والعهود الدولية المعنية بهذه حقوق الإنسان.

لكن تختلف التصورات حول مفهوم المواطن الصالح من دولة إلى أخرى بحسب التوجهات السياسية والاقتصادية والدينية وبخاصة الثقافية والتاريخية. أما إذا ما بحثنا في مرتكزات عملية التنشئة، سنجدها مسطرة أولا في الأهداف الكبرى للسياسات التعليمية، ومن خلال الكتب المقررة والأفكار المتضمنة في البرامج الدراسية مثلا، لكن

السؤال الذي يطرح نفسه، من هو المواطن الصالح؟ هل هذه العبارة تعني الانتماء والتبعية المطلقة للوطن؟ أم للحاكم والولي ولمن هو مسؤول عنا؟ وهل الوطن كيان مستقل أم مجموعة أفراد؟ وما الذي نقصده بالصالح هل هو أي شخص يخدم وطنه بكل تفان ويساهم بكل فعالية في تدبير الشأن العام ؟ أم أن الصلاح تعني السلبية في التفكير والتعبير وتعطيل الحواس وحتى التفكير لأن الآخر يفكر مكاننا؟ ومن هو المواطن غير الصالح؟ هل هو شخص يتحايل مع الظروف السياسية للوصول إلى مبتغاه؟ أم هو فرد ضد سياسات مجموعة أفراد...؟

إن المجتمعات العربية، بعد استقلالها تطلّع مواطنوها إلى فجر مضيء بعد عناء ونضال، والسؤال المطروح ما هو حال المواطن العربي؟ هل هو مُحبط؟ فهل انتقل المواطن من سلطوية غربية إلى سلطوية محلية؟ هل ناضل ليتغير اسمه من مواطن مناضل سياسي ضد الاستعمار إلى مشاغب سياسي ضد أمن الدولة؟ وهل بدا فردا غير صالح ومواطنا غير مرغوب فيه؟ وهل بدت حواسه غير صالحة؟ وهل لم يعد مفهوم الوطن كما كان، ولم يعد المواطن كما كان ولم يعد بإمكانه المَواطِنُ، وعليه أن يصحح مفاهيمه؟

إن النظرة السلبية تجعل المواطن يتقاعس ويتخلى عن صوته في الانتخاب وعن كل ما يتعلق بشؤون الدولة، ولا يفكر في المشكلات الاجتماعية، ولا يشغل سمعه لما يُتلى عليه من شعارات المواطنة، ولا يرى أي انجاز لخدمة الوطن. لقد ركبت فئة من أبناء الوطن البحر وخاطرت بحياتها للوصول إلى أوطان أخرى ربما لتعيش المواطنة التي هي بداخلها، وتركت الوطن للمواطنين.

وحتى وإن جاء ما يصطلح عليه حاليا **"بالربيع العربي"**، وأعطت تلك الانتفاضات الشعبية صورة جديدة للمواطن العربي، فلسنا ندري ما هي نتائج هذا "الربيع العربي" وكيف سيكون هذا المواطن العربي.

4 - المواطنة الحديثة

لما كانت عبر التاريخ أهم محددات الدولة وبقاءها هي ارتكازها على "مفهوم المواطن الصالح" بمختلف صيغه "كالعصبية" مثلا أو "القومية" أو "الولاء" أو "الانتماء" على اختلاف التفسيرات التي تعطى له فإن هذا المفهوم سيلعب دوره في أذهان أفراد المجتمع الواحد ليؤثر سلبا أو إيجابا على كيان الدولة ويكون سببا في بقائها أو انهيارها.

المواطنة الحديثة، ما هي سوى أنها انعكاسات للمجتمعات التي عرفت كيف تحل أزماتها، هي تطورات الفكر الإنساني الذي يبحث عن معايير جديدة قادرة على ضبط سلوكات الفرد في الجماعة المصغرة والكبيرة، أي المستوى المحلي بدء بالمدينة إلى الدولة ولما يصطلح عليه حاليا بالمجتمع المدني إلى مستوى أوسع ليشمل الكرة الأرضية ومنه نقول المجتمع الإنساني بحثا عن **الإنسان الصالح** عوضا عن المواطن

الصالح. فالمواطنة في محصلة الختام تعتبر نتيجة لتعاقب مفاهيم مختلفة وتفاعل القيم والنظم المسيرة والمنظمة لسلوك الفرد والسلطة لتشكل تاريخا متسلسلا ومستمرا لكل ما يمكن فعله ويكون صالحا للإنسان.

المواطنة هي في الأخير نرى أنها تفاعل لعناصر ثلاثة يرتكز عليها المجتمع أو بالأحرى المواطنة والتي يتمفصل حولها هذا المفهوم هي:

. القيم الاجتماعية.

. درجة وكيفية التفاعلات القيمية.

. والممارسة.

وإذا قال قائل أن عولمة مفهوم المواطنة هو محاولة طمس الثقافات الوطنية وخصوصيات الشعوب بسبب الصراعات السياسية أو التفاوتات الثقافية والاقتصادية مثلا فإن هذه الرؤية أو المواطنة الحديثة لا تغفل الخصوصيات والخبرات الثقافية والقومية والعقائدية في كل بلدان العالم، بل إن هذه الخصوصيات ستكون بعدا أساسيا في هذا الوعي الشامل العقلاني النقدي والتي بهذا البعد سنقضي على مختلف الصراعات. فإذا كان المواطن الصالح في أثينا القديمة من يشارك في أمور مدينته، والمواطن الصالح في وقتنا الحاضر من يدفع ضرائبه وينتخب ويخدم دولته فإن المواطن الصالح أو بالأحرى **الإنسان الصالح** من يقدم مصلحة الإنسان عن مصلحته الفردية في مدينته وبلده والأرض جميعها. هذه الرؤية الإنسانية- في رأي بعضهم- لا تلغي الخصوصية القومية والثقافية، كما أنها لا تلغي التفاعل المثمر، لأن العام كامن محايث في الخاص، والخاص طاقة تجديد وتطوير للعام، بالوعي الموضوعي النقدي والممارسة والإبداع المشترك. (16)

بناء هذا المواطن يكون عبر آليات ووسائل منها وسائل الإعلام والأسرة والمدرسة مثلا.

II- المدرسة والمواطن الصالح

وظيفة المدرسة خطيرة وهامة لما يميزها بموضوعها الذي هو الإنسان الذي تحضنه لمدة طويلة وفي أكثر مراحل حياته بل نقول في المرحلة الحرجة من حياته - بداية تكوين شخصيته-، كما أنها تتميز بأدواتها ووسائلها وهي المعارف والقيم وأهدافها التي هي تكوين المواطن من حيث هو إنسان عارف وعامل وحامل لقيم ومبادئ السلطة الحاكمة والوطن والمدافع عنه بل وحامل قيم الإنسانية. هي الوسط الأساسي لغرس وإنماء وتفعيل المواطنة الصالحة في أبناء الوطن، لذلك يحرص المفكرون والقادة على مراقبة مشاريع المدرسة وبرامجها حتى لا ينفلت المواطن عن المسار الذي رُسم له.

إن أي مجتمع لا يمكنه أن ينشئ أجياله ويعدهم الإعداد الملائم المحقق لغايته ما لم يكن له مشروع مجتمعي واضح ومخطط بعناية يحدد التحديات التي يريد التغلب عليها وما يبتغيه من أجياله وطرق التنشئة الملائمة التي تضمن بلوغ الأهداف.

البرامج الدراسية من الوسائل الهامة في ذلك والتربية المدنية كما هو الحال في المدرسة الجزائرية من أهم آليات اكتساب الأفراد والجماعات لمواطنتهم من حيث تبصيرهم بحقوق وواجبات المواطنة، ومن حيث وعى المواطن بمواطنته التي تتحقق من خلال مفاهيم المساواة والحرية والإنصاف والمشاركة مثلا، ليس بالنظر إليها كمفاهيم مجردة بل أيضا كمفاهيم تتجسد على أرض الواقع. هنا لا يكون المواطن سلبي تجاه ما يحدث في مجتمعه من متغيرات وتحولات بل يكون مساهما في تحقيق ذلك التغيير والتحول. بكلمة واحدة يدخل الطفل إلى المدرسة فردا ويخرج منها مواطنا.

المواطنة في أحسن صورها وتطبيقاتها هي المشاركة المتساوية في صياغة الاقتراح والتدبير والتسيير والتنفيذ والتتبع لمختلف القرارات الهامة التي تحدد مصير المجتمع والدولة والبشرية. حتى أن جيرار مندل(Gérard MENDEL) يقترح حق الانتخاب انطلاقا من السنة الثانية عشر لأن إذا كان في « التقاليد، يكون الطفل قد قولب في قالب المجتمع السائد. فهذا يسمح لنا جيدا أن نفهم بسهولة أنه لا يمكنه أن يكون ممثل تطور اجتماعي محتمل لكن ببساطة صورة عنه، وبعدها، عندما يصبح راشدا، هو من سيوصل وفي أحسن الأحوال يزيد من فعالية هذا التطور.» (17) أما « في وقتنا الحالي هذا القالب قد انكسر... الطفل والمراهق لا يمكنهما التمثيل للثقافة السائدة، يرفضانها ويرفضانها كل يوم أكثر، إنهم منقطعون ويكونون أكثر انقطاعا عن المجتمع الذي يعيشون فيه.» (18)

هذه المشاركة الفعالة تكون من خلال تكوين أولي أساسي يتلقاه المواطن منذ نشأته الأولى من الأسرة إلى المدرسة إلى مختلف المؤسسات المنظمة والمسيرة للمجتمع المحلي والوطني. لذا كانت التربية على المواطنة هي التنشئة على قيم الحرية، وحرية التعبير وإبداء الرأي، والتضامن، والاحترام المتبادل، والتسامح، والكرامة المستحقة للإنسان، وتكافؤ الفرص، والمساواة، والعدل، والبيئة السليمة، والتعاون... هذه المبادئ من المفروض أن يتعلمها الفرد في أسرته، وبعدها في مدرسته بدءا باكتشافها والتعرف عليها مرورا بممارستها في الصف الدراسي ثم تفضيلها من بين غيرها وتبنيها وصولا إلى اعتمادها بشكل تلقائي كمعايير ذاتية ـ داخلية ـ أثناء التعبير اللفظي أو الفعل أو التصرف السلوكي الحركي الملموس في حياته العامة. لذا كانت المدرسة الفضاء الأحسن لغرس وإنماء هذه القيم أو بالأحرى هذه المواطنة الصالحة المرغوبة خاصة إذا علمنا أن المواطن سيقضى أطول مدة ووقت من حياته في المدرسة.

إن المدرسة الجزائرية لم تغفل التكوين على المواطنة في برامجها وخصصت عبر مختلف مراحل التعليم من الابتدائي إلى المتوسط مواد تتطرق فيها إلى المواطنة كمادة **التربية المدنية**، إذ نجد مثلا الكتاب المدرسي **"كتابي في التربية المدنية اكتشف**

محيطي" للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، وكتاب **" الجديد في التربية المدنية"** للسنة 4 ابتدائي، و**"التربية المدنية"** السنة 1 متوسط مثلا - كلها من منشورات الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية- تتطرق لموضوع المواطنة. ونحن في ورقتنا هذه نأخذ كنموذج من هذه الكتب كتاب السنة الأولى متوسط.

1- بطاقة فنية عن الكتاب المدرسي

نحن لا نريد نقد كل محتوى الكتاب المدرسي لكن نريد الوقوف ولو بصورة موجزة على المحتوى الذي يهمنا في بحثنا هذا وهو المواطنة.

أ- . الحجم: متوسط: 16.5 سم على 23.5 سم

. عدد الصفحات: 125 صفحة.

. مقرر السنة المدرسية 2012/ 2013.

. مطبوعات الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

. رقم الإيداع القانوني: 633- 2003

ب - محتوى الكتاب: يحتوى على ثلاثة مجالات هي:

أ – **" الحياة الجماعية في المؤسسة التعليمية "** من الصفحة 05 إلى الصفحة 41 أي خصص لهذا المجال 37 صفحة.

ب - **" الهوية والمواطنة "** من الصفحة 43 إلى الصفحة 77 أي خصص لهذا المجال 34 صفحة.

ج- **" البيئة والتراث "** من الصفحة 79 إلى الصفحة 123 أي خصص له 44 صفحة.

الكتاب معزز بالصور والجداول وهي سندات مهمة في التعليم حتى نوصل الفكرة إلى المتعلم في أشكالها المحسوسة.

في مجال **" الهوية والمواطنة "** تطرق الكتاب إلى الهوية التي لخصها في:

1- **"الهوية الشخصية"** أين نُطلع التلميذ على بعض المواد القانونية: المادة 28 و63 و 64 من قانون الحالة المدنية، والمادة 35 و39 من الدستور وهي بعض الحقوق المتعلقة بالهوية (امتلاك الاسم) وحق الحياة (حرمة الحياة واحترامها). كما أننا نلاحظ تطبيقات وهي إدماج التلميذ في العمل التربوي حيث يطلب منه مثلا البحث في الدستور عن المادة 34 و 37 و 38 وهي مواد تنص على حرمة الفرد وحريته الفكرية.

إن هذه العناصر المعرفية مهمة في تحديد وتبصير المواطن بحقوقه وحرياته.

2- **"عناصر الهوية ووثائقها"** نجد هنا في الصفحة 47 من الكتاب صورة لبطاقة التعريف الوطنية ثم نبين كيفية الحصول على هذه البطاقة كما يتطرق هذا العنصر إلى بعض الوثائق التي لها علاقة بالهوية الشخصية كجواز السفر والدفتر العائلي...

3- **" مصلحة الحالة المدنية"** وهي المكان الذي نستخرج منه مختلف الوثائق المتطرق إليها وإظهار مختلف مصالحها، كما نطلع التلميذ على بعض المواد القانونية كالمادة 2 و 3 و 6 و 63 من قانون الحالة المدنية.

4- **" الجنسية"** نتطرق هنا إلى المادة 6 و7 و8 من قانون الجنسية والمادة 30 من الدستور حول اكتساب الجنسية.

5- **"المواطنة"** نجد في الصفة الأولى من هذا العنصر (الصفحة 62 من الكتاب) صورة تمثل خريطة الجزائر وبداخلها علم الجزائر وتطرح أسئلة حول هذه الصورة: العناصر المكونة لها وأسئلة أخرى حول معنى المواطنة وحول حقوق وواجبات المواطن وكيف نثبت حبنا للوطن.

والقراءة المتأنية تجعلنا نقول أن المواطنة حسب هذا الكتاب المدرسي تتلخص في الحقوق والواجبات والجنسية إذ نجد مثلا عبارة " الجنسية يجسدها القانون والمواطنة. كيف ذلك؟ " (الصفحة. 64) بمعنى أن من يحمي الجنسية هو القانون والمواطنة، فإن ذهب القانون والمواطنة ذهبت معه الجنسية.

كما أن حسب هذا الكتاب المدرسي فاحترام القوانين هو إثبات المواطنة " المواطن الذي يحترم قوانين وطنه ويلتزم بها يتصف بالمواطنة" (الصفحة 64) كما نجد عبارة " الجنسية تثبتها الوثائق والمواطنة." (الصفحة 64)

غير أن في الصفحة 65 في الخلاصة نجد "الاستفادة من جنسية بلد ما، تكسب صاحبها صفة المواطنة."

والخلاصة التي يصل إليها الكتاب هي " المواطنة هي صفة المواطن التي تدل على الانتماء إلى الوطن، له حقوق يستفيد منها، وعليه واجبات يلتزم بها."

نلاحظ هنا نوع من الغموض في الصفة والطريقة التي نثبت بها مواطنتنا. غير أن هذا الغموض ينجلى في العنصر الأخير من هذا المجال وهو **"ممارسة المواطنة"**

6- **"ممارسة المواطنة"** يخصص لها أثنى عشر صفحة (12) (من ص. 66 إلى ص. 77 من الكتاب.) أين نتطرق إلى المساواة بين المواطنين وحقوقهم في الصحة والأجر وحرية الدخول والخروج من الوطن والتنقل وحق التعبير والانتخاب وإنشاء الجمعيات (المادة 29 و42 و 43 و 44 و 55 من الدستور)، كما يوضح الواجبات التي يلتزم بها كل فرد في الوطن كمعرفة القوانين وأداء الواجبات الوطنية بإخلاص وتحمل المسؤوليات كما يتطرق إلى مواد من الدستور (كالمادة 60 و 62 و 64 و65 من الدستور) كما يستعان بالأحاديث النبوية الشريفة والقرآن الكريم. هي سلوكات نريد

ترسيخها عند المتعلم لو طبقها وترسخت في الممارسات اليومية لكان مواطنا صالحا. أما الخلاصة التي يصل إليها الكتاب المدرسي هي "المطالبة بالحقوق وأداء الواجبات بإتقان، حق وواجب" (الصفحة 67).

من جملة ما يمكن قوله أن الكتاب المدرسي في نظرنا كان ملما بالموضوع علما أن التربية المدنية وموضوع المواطنة من المواد التي تتطرق لها المدرسة الجزائرية كما أشرنا، وهذا من التعلم الابتدائي وفي مختلف السنوات إلى التعليم المتوسط. يبقى كيفية التعامل مع المادة وتدريسها وتفاعل التلاميذ ميدانيا وفعليا معها يتطلب بحثا من أجل معرفة الصورة التي يتم التعامل مع هذه المادة سواء من طرف التلاميذ أو من طرف المعلمين والأساتذة..

أما لتنشيط وتفعيل وترسيخ المواطنة وخلق المواطن الصالح كما أشرنا إضافة إلى الإعلام والأسرة فالمدرسة تعتد برأينا الأهم، كما أشرنا، بمكوناتها الفيزيقية والإنسانية لتفعيل المواطنة. فالعملية لا تتوقف على إقرار برنامج دراسي في الكتاب أو تربية على المواطنة فحسب بل إن هذا الدور يتعدى ذلك إلى مهام أخرى يمكن تلخيصها في جملة من المقترحات منها تهيئة البنية الفيزيقية والبيداغوجية المدرسية لتصبح قادرة على تيسير هذه التربية وترسيخ المواطنة وصناعة الإنسان الصالح. من بين هذه المهام:

1- على صعيد البنية الفيزيقية والقانونية للمدرسة.

• مواصلة الاهتمام بجمالية المدرسة وتحسين فضاءاتها؛ فإذا قرأ التلميذ مثلا في كتاب التربية المدنية (محل الدراسة) عبارة " يضمن القانون أثناء العمل الحق في الحماية، والأمن، والنظافة. (المادة 55 من الدستور)" فإن هذا يجب أن يتجسد في مدرسته والفضاء الذي يتعلم فيه. كما ان اشراك التلميذ في الحفاظ على هذا الفضاء وتزيينه وصيانته بل وحتى تصميمه مثلا سيجعل المتعلم اكثر انتماء لهذا المحيط مما يعزز من هويته.

• تهيئة أقسام الدراسة وإعادة تجديد الأثاث المكاني للأقسام (الفصول، الصفوف.) بما يجعله مرنا، متحركا، وذلك للحد من ظاهرة جلوس التلامذة الواحد خلف الآخر كما ألفناه، حيث، كما هو سار، كل واحد يستمر جالسا طوال السنه، بل طوال عمر دراسته، في قفا زميله والجميع ينظر إلى المدرس طيلة حصة مادة التربية المدنية، الأمر الذي يتنافى بالتمام مع كفايات التربية على المواطنة وحقوق الإنسان التي يستحسن بل يتطلب أن ينتظم المتمدرسون إما في شكل دائرة أو دوائر أو نصف دائرة أو في شكل حرف U حتى يسهل الاتصال بالنظر وإبداء الرأي وتسهيل المناقشة مثلا والتواصل بين تلاميذ القسم وبين التلاميذ والأستاذ.

• الاعتراف بالشخصية القانونية للطفل، « ثورة بيداغوجية، أولا، لأن التعلم الذي عليه أن يبدأ مبكرا يكون ضروريا كي نتعلم كيف نعيش مع الخلافات محتفظين بأعين مفتحة.» (19) وذلك عن طريق تكييف القوانين والقوانين الداخلية للمؤسسات التعليمية

والمذكرات التربوية الداخلية حتى نبرز ونعزز روح المسؤولية وحق إبداء الرأي، كالكف مثلا عن مواصلة مطالبة متمدرسينا ومتمدرساتنا بإحضار أولياء أمرهم إثر ابسط شبهة تسجل ضدهم متى بلغ سن 18 سنة مثلا.

2- على صعيد البنية البيداغوجية للمدرسة.

• إعداد معلمين وأساتذة في مجال البيداغوجيات الحديثة، وخاصة منها البيداغوجيات ذات الصلة بالأنشطة التفاعلية التي دون إشاعتها لن تعني التربية على المواطنة لدى المستهدفين بها سوى خطابا من جملة الخطابات المرتبطة بالاجتهاد في حفظها حتى يتحصل المتعلم على علامة يضمن بها نجاحه.

• تحديث طرق التدريس وتحسينها، وذلك عن طريق مثلا:

◊ استبعاد كل أشكال المحاضرات وإملاء الدرس وغيرها من أشكال الخطاب الإلقائي، والحرص على أن يتم الاعتماد في التدريس على تقنيات التنشيط التفاعلي. كتطبيق الأسئلة المفتوحة: المقصود هنا، هو غير تلك الأسئلة الموظفة بشكل يومي من قبل الأساتذة والتي تُلقى على التلاميذ بغرض اختبار المعرفة، تلك الاسئلة المغلقة التي لا تتوقع مثلا سوى إجابة صحيحة واحدة. بل المقصود هو تلك الأسئلة التي تشجع التلاميذ على تحليل وتركيب وتقييم الفكرة والمعلومات. ذلك النوع من الأسئلة التي تتوخى تسهيل وتنشيط عملية تبادل مفتوح للأفكار، من أمثلة ذلك:

أ- الأسئلة

◊ **الأسئلة الافتراضية** التي تساعد المشاركين على تصور الوضعيات وتنشط ردود الفعل من قبيل: تعتقد أن ... لو..

◊ **الأسئلة الباعثة على التأمل،** من نوع: " كيف يمكننا المساعدة على حل هذه المشكلة ؟ "

◊ **أسئلة التشجيع** والدعم، التي تعين على إبراز التجربة الشخصية للمستهدفين كمثل: "هذا مهم، فكرة مهمة لكن، وبعد ؟... "

◊ **أسئلة تفحص** الآراء على أن لأراء المتعلمين أهمية: " وما هو رأيك... أو ما هو شعورك تجاه..؟

◊ **أسئلة تدقيق النظر**: " لماذا تعتقد ذلك ؟ " إذ كلما طرحت دون عنف ستساعد أفراد المجموعة على تعميق رد الفعل وتفحصه، وعلى تحليل الرأي والبرهنة عليه.

◊ **أسئلة التلخيص** الاستيضاحية بحيث من مزايا تلخيص الأستاذ لما قاله أحد المشاركين وإبدائه الرأي والرغبة في التحقق من مدى فهمه لذلك القول، هو أن التلخيص يحفز الآخرين على التساؤل حول ما إذا كانوا يتفقون على ما تم قوله، من أمثلة هذه الاسئلة " هل صحيح حين نقول بأن ...؟"،

ومختلف الإشارات والإيماءات ولغة الحسد من هزة رأس أو من ابتسامة، أو حتى من مجرد جلوسه في نفس مستوى المجموعة.

◊ أن يتخلى المعلم عن كثير من سلطاته وعاداته السابقة، وأن يقبل إراديا بأن يتحول إلى مسهل للتعلم يلعب دور المنشط بصفته عضوا وليس كعالم عارف.

◊ ألا ينوب عن التلاميذ في تفكيرهم وأدائهم سواء في الاقتراح أو في الإنجاز.

هذه بعض المقترحات على المعلم إيجاد الطرق المناسبة للقسم الذي يدرسه.

ب- **عصف الذهن** (أوremue-méninges أو Brainstorming)،

تعرف هذه التقنية بتسميات أخرى كإثارة الفكر، والزوبعة الذهنية، أو حتى التداعي الحر للأفكار، والتنقيب عن الأفكار ... إنها وسيلة أو تقنية الحلول الإبداعية لمسائل وإشكاليات مختلفة قوامها التشجيع على الإبداعية وعلى الإنتاج المكثف والسريع لعدد كبير من الأفكار المبتكرة ذات الصلة بوضعية ما. تُسير من مبدأين أساسين هما: مبدأ **الابتعاد عن أي حكم** قبل النهاية أو التعليق ومبدأ **البحث** عن أكبر عدد من الأفكار ولو كانت تبدوا تافهة، ويحرص المدرس (الذي يلعب هنا دور المنشط) أثناء الدرس على تشجيع كل من المشاركين على الإدلاء بمساهمته، بأفكاره في شكل كلمات أو جمل قصيرة، لكن في حدود عدم الإجبار على التفكير في فكرة بعينها كي لا يؤدي ذلك إلى التكلف السلبي وإلى تثبيط الإبداعية. كما يحرص على عدم إظهار أفكاره الخاصة إلا إذا كان ذلك ضروريا لتشجيع المجموعة.

ج- **المناقشة في إطار مجموعات صغيرة العدد**:

تعتبر المناقشات واحدة من الوسائل الجد مهمة للتربية على حقوق الإنسان والمواطنة والديمقراطية وإحدى أدوات تفعيل الحياة المدرسية. فإذا كانت، من جهة، تمكن المنشط (المعلم) والمشاركين من التعرف على مواقف هؤلاء وأولئك تجاه نفس القضايا المتعلقة بحقوق الإنسان والمواطنة، فمن جهة ثانية، تساعد التلاميذ على التعرف على مجريات الأحداث واستكشاف المشاكل وتحليلها. كما أنها تعتبر، أيضا، أنسب الفرص لتدرب أبناءنا على الإنصات النشيط وعلى التكلم بالتناوب واحترام رأي الآخر ووجهات النظر وطرق التفكير المختلفة.

ولضمان المشاركة الفعالة يشترط ألا يتعدى عدد المشاركين 20 إلى 25 فردا، وأن يجلسوا في شكل دائرة أو نصف دائرة أو في ما يشبه حرف U بما يسمح لجميع الأفراد بأن يروا بعضهم البعض بطريقة مباشرة أي تبادل الرؤية بينهم.

ولضمان سيادة جو الثقة والاحترام المتبادل، أثناء المناقشة داخل المجموعة، ينصح المربون (المنشط، المدرس،) بوضع القواعد الأساسية للمناقشة مع بداية الموسم الدراسي أو بداية تنفيذ برامج الحياة المدرسية، والعمل من أجل تنميتها واحترامها في

كل لحظة، وذلك بتخصيص بعض الوقت لعصف ذهني يقترح فيه المشاركون خلاله بعض المبادئ التي يرون وجوب إتباعها من قبل الجميع ليصبح القسم أو الجماعة فضاء يشعرون فيه بحرية التعبير وتقدير الذات مثلا وغيرها من طرق التعليم.

الخاتمة

كل دولة بحاجة ماسة إلى أشخاص يؤدون واجباتهم بإخلاص ولا يتملصون من أداء الضرائب مثلا ولا يتغيبون عن التصويت أثناء الانتخابات والاستفتاءات العامة، ويتتبعون مجريات الحياة اليومية في بلدهم، على الصعيد المحلي والجهوي والوطني والإقليمي، وحتى الدولي، ويبدون رأيهم فيها ويقترحون حلولا للمشكلات، العادية أو الاستثنائية المترتبة عنها، ويساءلون ويساهمون في تتبع مسار هذه المساءلة كلما بدا لهم أن الأمر يتعلق بتهديد يمس قواسمهم الوطنية المشتركة بل وحتى المشكلات الإنسانية ويطالبون بحقوقهم. أي كل دولة تريد أن تصنع مواطنا صالحا. ومن أجل الوصول إلى هذا المواطن فالمدرسة تعد أهم ورشة لصناعته وفضاء تتبلور فيه هذه الشخصية.

ومن باب ترسيخ المواطنة وإنشاء **الإنسان الصالح** على المدرسة أن تعكس ذلك ليس في برامجها فقط بل وفي ممارساتها اليومية لأن هذه العملية التربوية لا تقوم على النقل المباشر للمبادئ الإنسانية وتعليمها لأنه لا يمكن تحفيظها للتلاميذ في منظومات أو أراجيز أو أشعار يتلوها الطفل. فهذه القيم يتم إشاعتها في الحياة المدرسية من خلال العلاقات التربوية بين المعلمين والتلاميذ، في ظل التواصل التبادلي الحر بين كل إطراف العملية التعليمية: بين المعلمين والمتعلمين والمعلمين أنفسهم والتلاميذ فيما بينهم، بكلمة واحدة ممارستها في القسم والمحيط المدرسي بصورة عامة.

إذ ينبغي للمدرسة أن تجعل من دروس المواطنة تعليما يعتمد أساسا على التنشيط الذي يكثر فيه فرص التواصل الحر التي تتيح بروز مشاعر التعاون والتكافل الفطري الكامن في كل إنسان حتى يكتسب الحس الاجتماعي وتنمي فيه الإنسان الصالح. وذلك بـ:

- تعزيز صورة الذات لدى التلميذ وإثارة الطموح عنده ومساعدته على التحرر،
- بث روح المسؤولية والإخلاص للعمل، الفعل التعليمي...،
- الابتعاد عن أي شكل من أشكال التعصب وتشجيع كل السلوكات التي من شانها تعزيز الإنسان الصالح في كل طفل اليوم.

كما نتمنى أن يكون هذا العمل إطاراً لفتح نقاش واسع حول **المواطنة الصالحة** المنشودة أو الإنسان الصالح أي **المجتمع الانسني** وسبل تفعيله في ظل تحول الاقتصاد العالمي للسوق المفتوحة وما نجم عنه من انفتاح على العالم والتأثر بالآخر، وما نتج عن ذلك من تغير في دور الدولة في ظل الحاجة لخطاب ديمقراطي مركب يصوغ

رؤية جديدة للإنسان، رؤية قابلة وصالحة للتطبيق من أجل تفعيل المشاركة الواسعة لكل فرد في أي مجتمع.

الهوامش والمراجع

1. ابن منظور، لسان العرب.
2. الجرجاني، علي بن محمد الشريف، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، 1985.
3. المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط21، 1973، ص906.
4. ساطع الحصري: آراء وأحاديث في الوطنية والقومية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 1985، ص15.
5. فرحان الأحيي، أزمة المواطنة في شعر الجواهري، دمشق، اتحاد الكتاب العرب،2001، ص.27

* ينظر، www. Wikipédia ، دريد بن الصمة فارسٌ شجاع شاعر فحل، غزا نحو مائة غزاةٍ ما أخفق في واحدة منها، وأدرك الإسلام فلم يسلم، خرج مع قومه في يوم غزوة حنينٍ (8 للهجرة، 630م) وهو عجوزاً كهلاً يبلغ من العمر ما يزيد عن 100 عام، مظاهراً للمشركين، ولا فضل فيه للحرب، وإنما أخرجوه تيمناً به وليقتبسوا من رأيه، قتل عندما كان في طريقة بعد انهزام المشركين في هذه الغزوة.

6. فرحان الأحيي، أزمة المواطنة في شعر الجواهري، دمشق، اتحاد الكتاب العرب،2001، ص.40
7. ذلك أن النبي صلى الله عليه وسلم لمّا خرج من الغار مهاجرًا إلى المدينة سار في غير الطريق مخافة الطلب، فلما أمن ورجع إلى الطريق نـزل الجحفة بين مكة والمدينة، وعرف الطريق إلى مكة اشتاق إليها، فأتاه جبريل عليه السلام وقال: أتشتاق إلى بلدك ومولدك؟ قال: نعم، قال: فإن الله تعالى يقول﴿إِنَّ الَّذِي فَرَضَ عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لَرَادُّكَ إِلَى مَعَادٍ.﴾ وهذه الآية نـزلت بالجحفة ليست بمكية ولا مدنية
8. محمد أحمد خلف الله، مفاهيم قرآنية، سلسلة عالم المعرفة، رقم 79، يوليو 1984، ص.55، 56.
9. المرجع نفسه، ص.64.
10. المرجع نفسه، ص.65.
11. ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار الجيل، بيروت، ص. ، 174،175.
12. هو أبو عبد الله الفارسيّ، يُقال له سلمانُ ابنُ الإسلام، وسلمانُ الخير واسمه عندما كان ببلاد فارس روزبه وقيل "مابه بن يوذخشان" وأصله من منطقة أصبهان في إيران، كان قد سمع بأنَّ النبيّ سيبعث، فخرج في طلب ذلك، فأُسِرَ وبيع بالمدينة، وهو الذي أشار على النبي محمد في غزوة الخندق أن يحفروا حول المدينة خندقا يحميهم من قريش، وذلك لما له من خبرة ومعرفة بفنون الحرب والقتال لدى الفرس.

13. د.حازم خيري، مقالات في الفكر الأنسنى، مقالات منشورة على الانترنت، تاريخ الزيارة: 2012/03/28.
14. د.حازم خيري، مقالات في الفكر الأنسنى، مقالات منشورة على الانترنت، تاريخ الزيارة: 2012/03/28
15. جاء في التفسير الميسر"إن الذين توفَّاهم الملائكة وقد ظلموا أنفسهم بقعودهم في دار الكفر وترك الهجرة، تقول لهم الملائكة توبيخًا لهم: في أي شيء كنتم من أمر دينكم؟ فيقولون: كنا ضعفاء في أرضنا، عاجزين عن دفع الظلم والقهر عنا، فيقولون لهم توبيخا: ألم تكن أرض الله واسعة فتخرجوا من أرضكم إلى أرض أخرى بحيث تأمنون على دينكم؟ فأولئك مثواهم النار، وقبح هذا المرجع والمآب."
16. محمود أمين العالم: (الفلسفة تعيد السؤال عن نفسها) مقال، مجلة العربي العدد 457، ديسمبر 1996، ص36-37.
17. Gérard Mendel : Pour décoloniser l'enfant, Petite Bibliothèque Payot, 6ème édit. 1979, P.13.
18. idem. P.13.
19. Gérard idem. PP.12.13 .

نظرية الحتمية القيمية : قراءة تبسيطية للسياق والمبررات والمنهج

ملخص

يستهدف هذا المقال تبسيط بعض أفكار المفكر الجزائري عبد الرحمن عزي . هذه الأفكار المعروفة في بحوث علوم الإعلام والاتصال باسم نظرية الحتمية القيمية في الإعلام.
هذه النظرية أو محاولة البحث تقدم نمطا جديدا في التفكير وفهم الظاهرة الاتصالية يأخذ في الحسبان متغير القيمة كأساس للتفسير.
هذا المتغير الذي أهملته جل الدراسات والأبحاث في الغرب لكونه يحمل الخصوصية أو البصمة التي تميز كل مجتمع وتحدد نظرته للظواهر. تلك البصمة التي تشكل معرفتها عائقا أمام عولمة الأفكار وتنميط المناهج.
يأتي هذا المقال تلخيصا لهذه النظرية من خلال تتبع سياقها وإبراز أسسها وبيان علاقتها بباقي النظريات في الغرب والعالم العربي.

أ . محمد عوالمية

قسم علوم الإعلام والاتصال
جامعة عنابة
الجزائر

Résumé

L'objectif de cet article est d'expliquer la pensée en matière de l'information et de la communication du professeur et théoricien en communication Abderrahmane Azzi sur sa théorie " le déterminisme de la valeur morale des média ou de l'information " (value media Determinism theory).
Les fondements de cette théorie sont présentés dans leur contexte historique et en relation avec les autres théories à l'occident et dans le monde arabe.

مقدمة

ظل العقل العربي يردد صدى الكتابات الإعلامية الغربية ترجمة وتبنيا بحكم نشأة علوم الإعلام والاتصال في البيئة الغربية ،وبسبب سيطرة الإنتاج الإعلامي بشتى مجالاته المكتوب والمسموع والمرئي على حياة الإنسان المعاصر في كل مكان، تلك السيطرة لم تدع مجالا كبيرا للعقل العربي لتصفية الكتابات الغربية، واستبعاد معطياتها الثقافية غير المتجانسة مع الخصوصية العربية بما تحمله كلمة العربية من محتوى يتجاوز اللغة واللسان. ونظرا لعدم حضور المجتمعات العربية في حقل الإنتاج لانشغالها بمسألة التحرر السياسي من جهة

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر2014.

ونظرا لعدم حضور المجتمعات العربية في حقل الإنتاج لانشغالها بمسألة التحرر السياسي من جهة ولاندماج نخبها في السياق الثقافي للمنتج من جهة أخرى، فقد تعسر نضج تفسيرات نظرية تنطلق من الذاتية الحضارية وليس من الواقع المفروض من قبل الآخر.

لقد شهد العالم العربي محاولات كثيرة للانبعاث والتجديد كان نصيب المسألة الإعلامية والاتصالية من فلسفتها ضئيلا ، نتيجة عدم الوعي الكافي بأهمية هذا المجال الحيوي، ونتيجة الفجوة الكبيرة التي كانت تفصل الإنسان العربي عن العصر. تلك الفجوة التي يمكن التعبير عنها بعدة قرون ضاعت على المجتمعات العربية منذ عصر الانحطاط الذي انتهى بشكل طبيعي بالاستعمار؛ أو ما يمكن التعبير عنه بالامتداد الحضاري للمجتمع الغربي الذي لم تضع عليه تلك القرون.

لقد انقسم المجددون إلى تيارين رئيسين تبنى أحدهما المقولات الغربية بشقيها الاشتراكي واللبرالي، وراح يمارسها في مجال الإنتاج المعرفي والفعل السياسي والاجتماعي، بصرف النظر عن مصادماتها النظرية والواقعية للخيارات الإستراتيجية للإنسان العربي. أما ثانيهما فانكفأ على نفسه باحثا في التراث عن أجوبة لمشكلات واقعية غير متآلفة مع مناهجه، رافضا مقولات الحضارة الغربية، غير قادر على إيجاد بدائل مقنعة لتلك المقولات.

في سياق هذه المعطيات ظهرت محاولات للاستقلال المعرفي في جميع المجالات ومنها الإعلام، حيث تعتبر نظرية الحتمية القيمية نمطا متميزا من تلك المحاولات، وهو ما تسعى هذه الورقة لتناوله بشكل مبسط، يستهدف إبلاغ محتوى النظرية إلى جيل من الطلبة والباحثين لم تتح له بشكل كاف إمكانية الاتصال المتفاعل مع الأدبيات المؤسسة لهذه النظرية. تلك الأدبيات المركزة والكثيفة والأكاديمية التي تعد - مع الأسف - غير متاحة لجيل يحتاج في تقديري إلى كتابات وسيطة - إن جاز التعبير - تمكنه من الولوج برفق إلى نظرية الحتمية القيمية لفهمها والعمل على تطويرها .

السياق العام للنظرية

ولد احتكاك النخب العربية بالثقافة الغربية بشكل مباشر أو غير مباشر، حالة من الصدمة دفعت بعض تلك النخب إلى تبني النموذج الغربي في تفسير كافة الظواهر، ومنها الظاهرة الإعلامية تبنيا مطلقا، ودفعت البعض الآخر إلى استيعاب الإنتاج النظري الغربي، وإعادة تكييفه أو إنتاجه من جديد بإخضاعه إلى الرؤية المرجعية للمجتمعات العربية. وفي طليعة هذا الصنف يقع الباحث الأستاذ عبد الرحمن عزي، الذي مكنته معايشته المباشرة للحضارة الغربية في مطلع ثمانينيات القرن الماضي من اكتشاف هذه الحضارة من الداخل، والوقوف على خلفية تفسيراتها للظاهرة الاتصالية ،تلك التفسيرات المادية التي تلخصت في الماكلوهانية المركزة على الوسيلة في تفسير تطور الظاهرة الاتصالية.

ذلك التركيز الذي يلغي الفروق بين مختلف الثقافات، أي يقدم الرسالة كمستوى تابع للوسيلة، وهو ما يمكن اعتباره تمهيدا لمفهوم العولمة الحقيقي، الذي يعني تنميط العالم وفقا لثقافة من يملك الوسيلة، ويتحكم في الإنتاج الإعلامي بكل مكوناته.

لم تكن تلك التفسيرات للظاهرة الاتصالية منفصلة عن سياق اجتماعي محكوم بثقافة، رددت النظريات الغربية المختلفة بعض صداها كل بقدر، وكل بما يقتضيه الحقل المعرفي الذي انطلق منه.كان على أمثال الأستاذ عزي إذن أن يتحكموا في الأدوات المنهجية التي تستخدمها النظريات الغربية من جهة، وأن لا يفقدوا ما تقتضيه خصوصيتهم الثقافية المغايرة من استقلالية معرفية، أو ما يمكن التعبير عنه باستثمار نتائج الحضارة الغربية، وهدايتها إلى أرشد السبل وأنفعها للإنسانية قاطبة من جهة أخرى.وقد كان لاتصال الأستاذ عزي بالبيئة الحضارية العربية بحكم نشأته وما خلفته لديه من محتوى ديني أو (قبليات لا شعورية) [1] حسب أحد الباحثين وهو ما سماه الأستاذ عزي بالرواسب الثقافية التي اعتبرها بنيات ثقافية كامنة غير شعورية يتردد صداها في الفعل الفردي والاجتماعي على السواء، [2] وبفعل عودته إلى الجزائر وما أثارته لديه من أسئلة وانشغالات حضارية أعادت وصله بالنسق الفكري العربي ، كما أشار إلى ذلك في أحد أبحاثه المحورية حيث قال: (والواقع إن عودتي المؤقتة إلى الجزائر والمحيط الثقافي الذي كان يكون أزمتها الفكرية والهويتية (من الهوية) جعلني أستقل تدريجيا عن البنية النظرية الاجتماعية الغربية، ولكن أدواتها ظلت حاضرة في مقاربتي لهذا المحيط المستجد رغما عني، ولقد مكنتني تلك الأدوات من أن أنظر إلى الذات والثقافة من زاوية خارجية، وكأنني أكتشف هذه الذات والثقافة من جديد، فكان ذلك حافزا أساسيا في النبش في التراث، فكتبت عن النظرية الاجتماعية الغربية الحديثة وابن خلدون، كما استوقفتني إسهامات مالك بن نبي في دراسة " مشكلة الحضارة" وإبراز الترابط البنيوي بين (الإنسان والتراب والزمن) فأضفت في دراسة أخرى عامل الإعلام في نظريته وبينت مفهوم (الأهلية القيمية) في دراسة مجتمع عصر المعلومات [3].

ضمن هذه التفاعلات ولدت نظرية الحتمية القيمية عند رائدها الأستاذ عزي الذي استطاع بسلسلة من الدراسات العميقة، أن يحول هما حضاريا إلى بديل أكاديمي متميز من حيث المضمون وأصيل من حيث المصطلح ومنفتح على المدارس الأخرى من حيث الاستفادة من أدواتها ما لم تصادم جوهر النظرية المبني على القيمة (كمتغير مستقل)[4] ضابط للمحتوى ، ولكيفية وزمن استخدام الوسيلة.

مبررات اعتماد القيمة كأساس للنظرية:

تتأسس نظرية الأستاذ عبد الرحمن عزي على القيمة التي تعني لديه(الارتقاء أي ما قد يسمو في المعنى، والقيمة معنوية وقد يسعى الإنسان إلى تجسيدها عمليا كلما ارتفع بفعله وعقله إلى منزلة أعلى) [5].

والقيمة مركوزة في الفطرة الإنسانية ، إنما قد تضمر في الممارسة بفعل التشوه الذي يصيبها من جراء التناول الخاطئ من قبل وسائل الاتصال التي أصبحت تمارس سطوة على الأفراد والجماعات.ولعل أبرز ما يبرر استناد هذه النظرية على الأساس القيمي المتين ما يلي:

الاتجاه الحضاري للنظرية

إنّ أصل القيمة الدين[6] قال الله تعالى: "دِينًا قيّمًا" وقال أيضا: "وَذلك دِينُ القَيّمة" [7] ويعدّ الدّين المركب - على حد وصف مالك بن نبي - الذي تتفاعل من خلاله وضمن إطاره كافة عناصر الحضارة.

ولا يتسنى للفكرة الدينية حسب قوله أن تكون مؤثرة إلا إذا كانت وثيقة الصلة بقيمها الأساسية،(وبعبارة أدق فإن الفكرة الدينية لا تقوم بدورها الاجتماعي إلا بقدر ما تكون متمسكة بقيمتها الغيبية في نظرنا، أي بقدر ما تكون معبرة عن نظرتنا إلى ما بعد الأشياء الأرضية) [8] لأن الدين وضع إلهي شامل لعالم الغيب والشهادة وكامل لا يحتمل النقص وواجب تبليغه ، فإن الرسالة الإعلامية للحضارة التي تتمثل ذلك الدين ينبغي أن تنسجم مع رؤية ذلك الدين التي تمثل مرجعية تلك الحضارة ، لذا ارتكزت نظرية الحتمية القيمية على الأساس القيمي الذي يعبر عن(الفكر المتميز)للحضارة الإسلامية، ذلك الفكر المنطلق من التوحيد (كجوهر للحضارة)[9] ، تتحدد ضمن تصوره كل العلاقات والاتجاهات والأهداف . كما هي في الحقيقة أي على أساس الصلة بالله الخالق الملك الوارث، فالأرض لله والإنسان يعمر هذه الأرض وفق منهج الله[10] الذي يشمل الحياة الدنيا والآخرة (الغيب والشهادة). والمسألة الاتصالية بناء على ما تقدم جزئية يجب تناولها ضمن هذا الاتجاه الحضاري، لتفادي الخروج بها إلى أنساق فكرية مغايرة كالمادية المتمحورة حول الوسيلة والمثالية التي تقدم رسالة غير متآلفة مع الواقع،(والعلمانية الشاملة والجزئية) ـ على حد وصف المفكر عبد الوهاب المسيري ـ التي تشتت القصد وتوقع الإنسان في اضطراب بين رؤى متباينة.

الطبيعة الاجتماعية للظاهرة الاتصالية

إن استقلال الظاهرة الاتصالية بعلوم تعالج شكلها ومضمونها ووظائفها ، لا يمكن بحال من الأحوال أن يغير من طبيعتها الاجتماعية ذلك أنها تنشأ في المجتمع وتساير تطوره وتحمل (قيمه) وتصوراته بمعنى آخر أنها تنمو في إطار المجتمع وليس العكس، ينسحب هذا على الرسالة والوسيلة كلتيهما (فالمجتمع يستمر في الوجود ليس بالاتصال ولكن في الاتصال الدال الحامل للشخصية القيمية ذات الأبعاد الحضارية والإنسانية) [11]. ولقد ظلت مسألة القيم غائبة أو مغيبة في الدراسات الغربية المؤسسة بسبب اعتبار

مبحث القيم مبحثا تجريديا خاصا بالفلسفة كما ذكر السعيد بومعيزة [12]، أو بسبب المشكلات التي يمكن أن تطرحها مسألة القيم من بحث في الخصوصية ، واتجاه إلى الثقافة وهو ما يهدد مقولات المدارس الغربية بالانحصار ، وهي دائما تتطلع إلى العالمية.

وما دامت القيم ليست محل اتفاق في المصدر خاصة كما تقدم، فإن المدارس الغربية لم تؤسس عليها ـ وإن أشار بعضها إليها أو إلى جزء منها ـ كما ذكر ذلك الأستاذ عزي حين قال: (وجزئيا فإن القيمي يتضمن المدلول في البنيوية والماهية في الظاهراتية والمعاني في التفاعلات الرمزية والحق والحقيقة والحسن في التأويلية النقدية)[13]، يضاف إلى ذلك أن تلك المدارس كانت تركز على المرجعية الاجتماعية في دراستها للمسألة الاتصالية ، تلك المرجعية التي تشهد تقلصا رهيبا للقيمة عدى القيم المادية النفعية الاستهلاكية التي تخص المجتمعات الغربية دون غيرها ، رغم السعي الحثيث لتعميمها ونشرها من قبل وسائل الإعلام من خلال تصديرها للمجتمعات في شكل منتجات إعلامية ذات طبيعة اقتصادية واجتماعية.

هذا التركيز وما يمثله من خطر ناشئ عن اضطراب المرجعية الاجتماعية وسرعة تحولها الخاضع غالبا للسوق والربح ، إضافة إلى الأزمة القيمية التي تمر بها الإنسانية نتيجة إخفاق نماذج التحديث في تقديم بديل يرتكز على قيم يمكن أن تكون خادمة للإنسانية كافة.

كل ذلك دفع المفكر عبد الرحمن عزي إلى الارتكاز على المرجعية القيمية التي تعد في نظره ثابتة وذات مصدر يسمو على المرجعية الاجتماعية. يقول مبينا ذلك: (فإذا كان مصدر قوة نظريات الاتصال الغربية المرجعية الاجتماعية المتغايرة فإن ثقل نظريتنا وتميزها يكمن في المرجعية القيمية غير المباشرة، فالقيمة تؤسس الإنسان ولا يكون هذا الأخير مصدر القيمة بل أداة لها) [14] وفي تصوري فإن هذا التأسيس لا يتم خارج المجتمع ولا يتم بمعزل عن الأدوار الكبيرة التي تقوم بها وسائل الاتصال في مجال التنشئة الاجتماعية، أو ما يمكن التعبير عنه بإكساب الأفراد القيم التي يؤمن بها المجتمع، ذلك واضح من خلال ملاحظة حجم أو نسبة ما سماه المفكر عبد الرحمن عزي بالزمن الإعلامي والذي يعني ببساطة ما تستغرقه وسائل الاتصال من وقت الفرد، هذا الزمن الذي ينمو بشكل متسارع وكلما ملئ بمحتوى إيجابي صار (دالا) متحركا في الاتجاه الصحيح اتجاه القيمة. وكلما شحن بمحتوى سلبي صار عبثيا مشتتا للزمن القيمي والاجتماعي على السواء وكانت نتيجة ذلك حتما تسفل الإنسان وإخلاده إلى جواذبه الأرضية الغرائزية وهو ما يفسر استهلاك الجمهور للمواد المضادة للقيم كأفلام العنف والجنس، وإضاعة الوقت في تصفح المواقع بلا هدف ، وسيادة التعرض للمحتوى الترفيهي على حساب التعليمي، وكثير من مثل هذه المظاهر التي يضيق مجال البحث عن حصرها[15].

علاقة الثقافة بالقيم ووسائل الاتصال

تتحدد العلاقة بين الثقافة والقيم ووسائل الاتصال انطلاقا من فهم الثقافة على أنها كما قال مالك بن نبي: (مجموعة من الصفات الخلقية، والقيم الاجتماعية التي يلقاها الفرد منذ ولادته كرأسمال أولي في الوسط الذي ولد فيه، والثقافة على هذا هي المحيط الذي يشكل فيه الفرد طباعه وشخصيته.)[16] ؛ وإلى مثل ذلك ذهب الأستاذ عزي بتعريفه للثقافة على أنها (كل ما يحمله المجتمع الماضي وما ينتجه الحاضر والمستقبل من قيم ورموز معنوية أو مادية وذلك في تفاعله مع الزمان (التاريخ) والمكان (المحيط) بماضي ذلك النظام الاجتماعي انطلاقا من بعض الأسس (القيم) التي تشكل ثوابت الأمة وأصولها (البعد الحضاري). [17]

فالثقافة بهذا المفهوم تمثل نظرية في المعرفة وطريقة أو منهج في السلوك ومنهجية في الإنجاز وعمارة الكون، [18] انطلاقا من قيم ثابتة مصدرها علوي غير خاضعة للتحولات الظرفية، وعليه يمكن اعتبار الثقافة معايشة الواقع انطلاقا من القيم)، [19] وكي تتم هذه المعايشة لا بد من تجسد الثقافة في رسالة يمكن تداولها من خلال كافة أشكال الاتصال، انطلاقا من الأسرة إلى الوسائل الجماهيرية لضمان انتقال ثقافة المجتمع من جيل إلى جيل.

ليس معنى هذا أن الناقل الوحيد للثقافة هو هذه المؤسسات فقط، إنما معناه أنها تساهم- إذا استخدمت استخداما قيميا ـ مساهمة فعالة في صيانة ثقافة المجتمع وضمان استمرار تأثيرها الإيجابي في أجياله الصاعدة لوقايتها من (الأحزمة الثقافية الوافدة)التي كثيرا ما تصادم قيم المجتمع ، وتبدد جهوده وطاقاته في غير صالحه.

إن على المجتمعات العربية الإسلامية إذن أن تستعيد ثقافتها على مستوى المعرفة والممارسة قبل التفكير في امتلاك وسائل الاتصال وتكديسها، لأن تلك الوسائل ستصبح مرتعا خصبا لثقافة الآخر. وحسب نظرية الحتمية القيمية فإن استعادة الثقافة في هذه المجتمعات تمر حتما عبر (استعادة المكتوب) [20] (لأن المكتوب يمكن من جهة من إحداث التراكم المعرفي، ومن جهة أخرى يمكن من التأمل والمعالجة العميقة والمتأنية للمعاني. تلك المعالجة التي تؤدي إلى التحكم في الإنتاج الإعلامي، وتعصم المجتمع من الانتقال السريع إلى ثقافة (الصورة) ، والقفز على المراحل الطبيعية التي أوصلت المجتمعات الغربية إلى هذه الثقافة.

لقد ظنت المجتمعات العربية أن اللحاق بالحضارة الغربية يتم بتجميع منتجاتها، والمسارعة إلى اقتناء كل جديد سواء كان جهازا متطورا أو فلما جديدا أو نمطا استهلاكيا للطعام واللباس ، فأنفقت ولا تزال على ذلك أموالا طائلة ولم تدرك بعد أنها بذلك تعمق تبعيتها ، وتضاعف من مديونيتها الحضارية (21) وكان الأجدر بها الاتجاه إلى الاستثمار في الموارد البشرية بتأهيل الإنسان لأداء دوره في بناء حضارته ضمن ثقافته وقيمه، والانتقال من الفكرة إلى الشيء على حد قول ابن نبي، أو (من الثقافة إلى وسائل الاتصال وليس العكس) كما يقول الأستاذ عزي(22).

إن تردد هذه المجتمعات في المعالجة الجادة لمشكلة المكتوب وكيفية مساهمته في استعادة الثقافة ، يرجع إلى عدم الجرأة على تناول مشكلة القراءة في هذه المجتمعات وخاصة لدى الفئات القيادية من الطلبة والباحثين، حيث نلاحظ تراجعا مستمرا في كمية ونوعية ما يقرأ ، ولعل من أسباب ذلك ما توفره تكنلوجيا المعلومات ووسائل الاتصال من يسر في الوصول إلى المعلومة التي يحتاجها الفرد فأصيب هذا الأخير بنوع من الكسل ، فأصبح ناقلا للمعلومة غير مدرك في أحيان كثيرة لسياقها الاجتماعي والمرجعي ؛ وهو الأمر الذي جعل كثيرا من المثقفين يعتنقون - عن غير وعي - أطروحات ورؤى غير منسجمة مع قيمهم وثقافتهم.

إن مشكلة القراءة تقود حتما إلى مشكلة الكتابة والتأليف، فالفرد الذي لا يقرأ أو يقرأ قراءة غير موجهة ثقافيا سينتج فكرا رديئا ومحتوى متورطا في ثقافة الآخر، أو يعزف عن الكتابة كما هو حال كثير من المثقفين في مجتمعاتنا.

ولعل من نافلة القول، أن القراءة والكتابة تؤثران على الرسالة التي تحملها وسائل الاتصال أو الإنتاج الإعلامي بجميع مركباته، كما تحددان مدى فعالية الاتصال في المجتمع ومدى قدرته على إشاعة القيم بين أفراده أولا ثم الانتقال بها إلى الفضاء العالمي المفتوح.

بعض القضايا المنهجية المرتبطة بنظرية الحتمية القيمية

لعل ما طرح كثيرا من التساؤلات ، الطبيعة المنهجية لنظرية الحتمية القيمية ، وما إذا كانت ذات صلة بالنظريات السائدة داخل العالم العربي وخارجه، وهي أسئلة مبررة تتعلق بكل نظرية أو رأي جديد .ولمحاولة الإجابة الأولية عن شيء يسير من هذه التساؤلات ارتأيت الإشارة إلى بعض الجوانب المنهجية التي يمكن أن توضح هذه المسألة أكثر، وقد اقتصرت في هذا المقال على ثلاث فقط تتعلق الأولى بتسمية النظرية ودلالاتها ، وترتبط الثانية بصلة النظرية بنظريات الاتصال الأخرى ونظرية الإعلام الإسلامي بشكل خاص، أما الثالثة فتتعلق ببعض مواقف النظرية من الكتابات الإعلامية ومناهج البحث التي تعتمدها.

تسمية النظرية

في بداية إعلانه عن النظرية كتفسير جديد للظاهرة الاتصالية يصطبغ بالصبغة الحضارية سمى الأستاذ عزي نظريته بالحتمية النظرية القيمية ، ليضيف الدكتور نصير بوعلي إلى هذه التسمية مسمى جديدا هو الحتمية القيمية الإعلامية ، لتضيف الباحثة هند عزوز مسمى ثالثا هو الحتمية القيمية [23] ليستقر الأمر على تسمية النظرية بنظرية الحتمية القيمية. وقد استعرض الأستاذ نصير بوعلي هذه المسميات وبررها وفسرها ووجد الرابط بينها ووضعها في سياق نظريات الاتصال . فبعد استعراضه لتاريخ التسمية أشار إلى أن تسمية الأستاذ عزي تتجه إلى ما ينبغي أن يكون ،وتسميته هو تتجه إلى تقريب الفكرة وبيان ارتباط النظرية بالإعلام . ليبين بعد

ذلك أنه يمكن تسمية النظرية على أساس نظريات الاتصال، فنقول حسب التأثير الحتمية القيمية في الإعلام ،كما يمكن تسمية هذه النظرية حسب النظم بالإعلام القيمي على شاكلة الإعلام اللبرالي. إلى جانب إمكانية التسمية على أساس النموذج فتسمى بنموذج عبد الرحمن عزي الذي يستوعب نموذج لاسويل وماكلوهان، بل يضيف إليهما النظام الاجتماعي والبعد الحضاري. [24] ومهما يكن الاسم فإن المناقشات التي دارت حوله والتطورات التي شهدها دالة على الثراء الفكري من جهة، والتفاعل الإيجابي بين معتنقي النظرية من مؤسسها إلى الباحثين والطلبة المرتبطين بنسقها من جهة أخرى.

علاقة نظرية الحتمية القيمية بالنظريات الأخرى

ما دامت كل نظريات الاتصال تسعى إلى تفسير الظاهرة الاتصالية من حيث مكوناتها وسياقها وأثرها والمشكلات التي تعالجها في مجال البحث، فإن نظرية الحتمية القيمية في الإعلام كما ذكر الأستاذ نصير بوعلي لا يمكن فهمها بمعزل عن النظريات الأخرى، إنما يجب أن تقرأ كإضافة نوعية لهذه النظريات، وتتم مقارنتها بتلك النظريات لاكتشاف مواطن ضعفها ومواطن تميزها في تناول مختلف مفردات العملية الاتصالية، على ألا تتم هذه القراءة بدافع البحث عن نقائص وعيوب النظريات الأخرى، إنما لإثبات تميز نظرية الحتمية القيمية وأصالتها وفعاليتها في تقديم بديل يطور قدرة البشرية على تفسير الظاهرة الاتصالية باعتبارها مجالا حيويا تتعاظم أهميته من يوم لآخر.[25] وحسب الأستاذ نصير بوعلي ـ الذي تعتبر كتاباته متميزة في فهم نظرية الحتمية القيمية ـ، فإن هذه النظرية لا تلغي بحال من الأحوال باقي النظريات، إنما تتعايش معها(على بعض المستويات الواقعية والمنطقية لكن تنفصل عنها على مستوى القيمة)[26] ، ذلك أن لكل نظرية مرجعية تنطلق منها وتفسر وفقها،سواء كانت تلك المرجعية اجتماعية كما هو شأن النظريات الغربية أو قيمية غير مباشرة كما هو شأن نظرية الأستاذ عزي كما تقدم .

وإذا كان إدراك الفروق بين نظرية الحتمية القيمية وبين النظريات الغربية متاحا ـ كما يبدو ـ للتغاير الواضح في المرجعية والمجال الاجتماعي كواقع تطبيقي، فإن الأمر يزداد تعقيدا حين نقارن هذه النظرية بنظريات مجاورة لها من حيث المرجعية والمجال الاجتماعي كما هو الحال بالنسبة لنظرية الإعلام الإسلامي ومشروع إسلامية المعرفة.

لقد كان الأستاذ عبد الرحمن عزي من المشتغلين بالإعلام الإسلامي وذلك منذ نهاية الثمانينيات،لكنه انتهى إلى أن فكرة الإعلام الإسلامي اكتفت بالنصوص، واستغرقت في البحث عن جذور للممارسة الإعلامية في التراث ولم تستطع التحكم في الأدوات المنهجية التي تتطور من خلالها فتحولت إلى خطاب ديني أكثر من نظرية تفسر الظاهرة بناء على مرجعية ثابتة،ولعل موقف نظرية الحتمية القيمية من نظرية الإعلام الإسلامي ملخص في قول الأستاذ عزي ردا عن سؤال حول هذا الموضوع: (ظهر مجال "الإعلام الإسلامي" في بعض الجامعات ذات الطابع الإسلامي، وهو يُعبر عن

جهد صادق في البحث عن التمايز، إلا أنه يفتقر إلى أدوات الدراسة والتحليل بحكم "عدم معرفة الآخر أو تجاهله أو إقصائه" وتحول مع الزمن إلى خطاب أكثر منه نظرية علمية. فالعلم في مستواه العقلي لا يحمل جنسية أو عقيدة معينة) [27]وقد جاءت نظرية الحتمية القيمية لتستكمل هذا النقص، وتخاطب الآخر باللغة التي يفهمها وبالمنطق المنهجي الذي يؤمن به، ولكن انطلاقا من مرجعية قيمية لا يملكها ولكنه محتاج إليها.

وكما أسلفنا فإن هذه النظرية لم تأت لإلغاء أية نظرية ، إنما قدمت بديلا أكثر نضجا على مستوى الأدوات التحليلية والمرجعية الحاكمة ؛ ويمكن لنظرية الإعلام الإسلامي الاستفادة من هذا البديل وتعميقه وتفعيله خدمة للتوافق المرجعي الموجود بينها وبين نظرية الحتمية القيمية.

وقريبا من هذا جاء موقف نظرية الحتمية القيمية من مشروع إسلامية المعرفة الذي نادت به نخبة من المهتمين بالعلوم الاجتماعية ، درس جلها في الجامعات الأمريكية حيث يرى الأستاذ عزي أن توافقا على مستوى المقاصد موجود بين نظرية الحتمية القيمية وبين فكرة إسلامية المعرفة ، ولكن اختلافا منهجيا كبيرا موجود أيضا بينهما ، ذلك لأنّ نظرية الحتمية القيمية تعمل على إنتاج المعرفة وفقا للمرجعية وتستفيد في الوقت ذاته من إنتاج الآخر ، في حين تستهدف فكرة إسلامية المعرفة أسلمة شكلية بوصف المنتجات الفكرية بالإسلامية حتى وإن أنتجت في بيئة مغايرة ومرجعية متغايرة. وهذا حسب الأستاذ عزي سطو على منتجات الآخر لا ينسجم مع النسق المعرفي والمنهجي الإسلامي.[28] ؛ فالمطلوب حسب تصور نظرية الحتمية القيمية ليس انتظار إنتاج الآخر لطبعه بطابع ما أو النظر في كونه مستوحى من التراث ، إنما المبادرة إلى إنتاج معرفة أصيلة متفتحة على مواضيع ومناهج العصر، لأن مجرد وضع المصطلح أو التسمية عملية لاحقة لتوليد المفاهيم وفهم الظواهر ووصفها وليست سابقة لها كما يذهب إلى ذلك المفكر عبد الوهاب المسيري.

وبعبارة أخرى الانطلاق من الذات وليس من الآخر . ولا يتحقق هذا إلا بتعزيز الانتماء المرجعي من جهة ، وتجاوز عقدة اعتبار الآخر مصدرا للمعرفة وليس موضوعا من مواضيعها على حد قول الأستاذ نصير بوعلي من جهة أخرى [29].

موقف نظرية الحتمية القيمية من الكتابات الإعلامية

تعد الكتابة ممارسة متميزة للانتماء الحضاري، ذلك أنها الوسيلة المثلى لانتقال المحتوى الثقافي للمجتمع من جيل إلى جيل. وبقدر توفيق الكتابة في هذه المهمة الجليلة يقاس توفيق المجتمع في الامتداد بثقافته في الزمان والمكان،لذلك نجد أن مؤسس نظرية الحتمية القيمية يلح في كتاباته على ضرورة الانطلاق من تصور نظري واضح لتجنب التورط في الأنماط الكتابية للآخر، تلك الأنماط الناشئة استجابة لحاجات خاصة بالمنتج وليست بالضرورة قابلة للتعميم على كافة المجتمعات، وضمن هذا السياق يحذر الأستاذ

عزي من الكتابات البيانية غير المنتجة فيقول إنها: (نوع من الكتابات السائدة المتسمة بالإنشاء والخطابة وإعادة إنتاج نفسها بالتكرار والمزيد من الوصف ليس إلاّ)[30] ويمثل لهذه الكتابات بدراسات الجمهور التي نشأت تلبية لاحتياجات المؤسسات التجارية الغربية، ومع هذا نستعملها في جل بحوثنا لا على اعتبارها ظرفية خاصة ولكن على كونها الكيفيات المثلى للبحث والقياس ونبني عليها النتائج. ونحن في الحقيقة محتاجون إلى نوع آخر من المعرفة (الإيجابية المعرفة التي تمكن من جمع شمل أو توثيق بيانات، حقائق أرقام ووقائع عن وسائل الاتصال الجمعي في المجتمع الذي تتواجد فيه.هذه المرحلة حاجة ماسة، وتمثل القاعدة المادية للمعالجة الفكرية أو التنظير) [31] فالتنظير هو الغاية وليس الاستغراق في البحوث والدراسات الكمية التي تصب في نظريات ناشئة في مجتمعات أخرى.

كما انتقد الأستاذ عزي في دراسات عدة تحليل المضمون السائد في دراسات التأثير والجمهور واعتبر أن أدواته غير ثابتة وأنه يفتقد الدلالة النظرية وبين أن شرط استخدامه (أن تقدم المستندات الكمية كدعامة أو سند لتحليل كيفي أوسع وأشمل [32].
ولعل ما يقود الباحثين عندنا إلى إيثار الدراسات الكمية الميدانية على الدراسات التنظيرية سببان، أحدهما عدم الثقة في إمكانية الإتيان بجديد نظري يصمد أمام النظريات السائدة، وهو ما تجاوزه ـ بكفاءة واقتدار ـ مؤسس نظرية الحتمية القيمية. وثانيهما عدم وعي المؤسسات البحثية والجامعات بأهمية التنظير وخطر استيراد الجاهز على البنيات الثقافية والقيمية للمجتمعات المستهلكة.

الخاتمة

ليس هينا قراءة وتبسيط نظرية كاملة في مقال موجز كهذا خاصة إذا تعلق الأمر بنظرية الحتمية القيمية التي تتسم أدبياتها بالعمق والكثافة التي تصل إلى حد التعقيد بالنسبة لمن لا يمتلك الأدوات التي أنتجتها أو للمتصل حديثا بهذه الأدبيات،ولكن استجابة للحاجة الملحة التي لمستها في أوساط بحثية،فقد حاولت التبسيط من غير تسطيح يشوه مضمون النظرية، وقد اعتمدت في ذلك على المراجع التي وصفها الأستاذ عزي بالمحورية.

لقد اقتصرت هذه القراءة على السياق الذي أنتج هذه النظرية، والمبررات التي جعلتها تتبنى على العنصر القيمي ،وكذا محاولة البحث في ما يربط هذه النظرية بغيرها داخلا وخارجا. وقد ركزت على هذه العناصر لقناعتي بأنها الأهم بالنسبة للقارئ الجديد لهذه النظرية، ذلك القارئ الذي أريده أن يمتد من الأوساط الأكاديمية النخبوية إلى غيرها من الطبقات الاجتماعية التي ترتبط حتما بالإعلام، وتحتاج إلى تفسير قيمي يقيها من التعرض العشوائي الذي يبدد وقتها وجهدها. إن هذا الامتداد لا يمكن أن يحدث إلا من خلال ما سميته بالكتابات الوسيطة التي تشكل حلقة الوصل بين القارئ العادي والكتابات المؤسسة للنظرية. هذه الكتابات الوسيطة التي لا تستغني عنها أية نظرية أو فكرة تريد الانتشار تكتسي أهمية بالغة في تحويل النظريات من كتابات

مجردة إلى حاضرة في الممارسة الاجتماعية بمفهومها الواسع ، حيث تصبح النظرية مؤثرة في سلوك الأفراد ومساهمة بعمق في مسيرة التغيير التي تحتل المسألة الاتصالية ضمنها موقعا متميزا.

وإذ تدعو هذه الورقة إلى مزيد من هذه الكتابات الوسيطة ، فإنها تدعو كذلك إلى تكثيف البحوث المعمقة التي تدفع بنظرية الحتمية القيمية إلى مزيد من الارتقاء، تلك البحوث التي ينبغي أن تتمثل منهج الأستاذ المؤسس عبد الرحمن عزي فلا تتوقف عند ما أنتج إنما تتجاوزه فهما وتحليلا ونقدا وهو ما يلح عليه الأستاذ عزي صراحة وضمنا في عديد أبحاثه.

هوامش المادّة العلمية

1- بشير كردوسي:حفريات إبستيمولوجية لنظرية الحتمية القيمية في الإعلام المنتسبة إلى العلامة عبد الرحمن عزي
.http://sites.google.com/site/valuemediadeterminismtheory/home

2 - عبد الرحمن عزي : الإعلام وتفكك البنيات القيمية في المنطقة العربية:قراءة معرفية في الرواسب الثقافية، الدار المتوسطية للنشر،تونس،الطبعة الأولى،2009،ص6.

3- عبد الرحمن عزي: دراسات في نظرية الاتصال، نحو فكر إعلامي متميز، سلسلة كتب المستقبل العربي عدد 28، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت،الطبعة الأولى،2003، ص ص10-11.

4- السعيد بومعيزة: لماذا نهتم بدراسة القيم؟
D:\azzi\sites.google.com\site\valuemediadeterminismtheory\saidbou.htm

5 - المرجع السابق، ص108.

6 - عبد الرحمن عزي:الإعلام وتفكك البنيات القيمية في المنطقة العربية:قراءة معرفية في الرواسب الثقافية،مرجع سابق،ص33.

7- الأنعام 161، البينة 5.

8- مالك بن نبي: شروط النهضة، ترجمة عبد الصبور شاهين،دار الفكر،دمشق سوريا،1986،ص13.

9- يراجع كتاب جوهر الحضارة الإسلامية للمفكر إسماعيل راجي الفاروقي.

10- عبد الرحمن عزي: الإعلام وتفكك البنيات القيمية في المنطقة العربية: قراءة معرفية في الرواسب الثقافية،مرجع سابق،ص49.

11- عبد الرحمن عزي: الإعلام والبعد الثقافي من القيمي إلى المرئي،مجلة التجديد،الجامعة الإسلامية العالمية،ماليزيا،السنة الأولى،العدد الأول،يناير 1997،ص144 .

12- السعيد بومعيزة: لماذا نهتم بدراسة القيم؟ مرجع سابق.

13 - المرجع السابق،ص130.

14- عبد الرحمن عزي: دراسات في نظرية الاتصال، نحو فكر إعلامي متميز، مرجع سابق، ص12.

15 ـ عبد الرحمن عزي: الإعلام وتفكك البنيات القيمية في المنطقة العربية: قراءة معرفية في الرواسب الثقافية،مرجع سابق،ص ص 36-54 .
16- مالك بن نبي: شروط النهضة، مرجع سابق، ص 82.
17- عبد الرحمن عزي: دراسات في نظرية الاتصال، نحو فكر إعلامي متميز،مرجع سابق، ص ص106-107.
18 ـ الطيب برغوث: محورية البعد الثقافي في استراتيجية التجديد الحضاري عند مالك بن نبي، دار قرطبة،الطبعة الثانية،2004،ص34.
19 ـ المرجع السابق،ص107.
20 ـ المرجع نفسه،ص49.
21 ـ مصطلح المديونية مصطلح اقتصادي ولكن الباحث الطيب برغوث يستعمله في مؤلفاته مضافا إلى الحضارة فيدل عنده على التبعية لحضارة الآخر كما يدل على كل الجهود التي تبذل لتعميق الفجوة بين المجتمعات العربية والحضارة الغربية من حيث وتيرة التطور.
22 ـ المرجع السابق،ص111 .
23 ـ نصير بوعلي: الإعلام والقيم: قراءة في نظرية المفكر الجزائري عبد الرحمن عزي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر،2005 مقدمة الكتاب.
24- نصير بوعلي: مناظرة حول نظرية الحتمية القيمية
http://sites.google.com/site/valuemediadeterminismtheory/hiwarb
25 ـ المرجع نفسه .
26 ـ المرجع نفسه.
27 ـ السعيد بومعيزة: حوار مع الدكتور عبد الرحمن عزي
http://www.assala-dz11-01-24-19-46-13&catid=11:2010-08-15-10-18-
28 ـ المرجع نفسه.
29 ـ المرجع السابق.
30 ـ عبد الرحمن عزي: الإعلام وتفكك البنيات القيمية في المنطقة العربية: قراءة معرفية في الرواسب الثقافية،مرجع سابق،ص6 .
31 ـ عبد الرحمن عزي: دراسات إعلامية، مركز الطباعة لجامعة الجزائر،1992-1993، ص38.
32- المرجع نفسه،ص38.

واقع استخدام أساتذة الرياضيات للوضعية المشكلة لتقويم الكفاءات الرياضياتية المستهدفة والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق

ملخص

يؤدي التقويم دورًا مهمًا في العملية التعليمية وهو جزء لا يتجزأ منها. فسياسات التقويم وأساليبه تبني العملية التعليمية أو تهدمها تبعًا لمستوى جودتها وارتباطها برؤية وأهداف واضحة للتعليم والتعلم، فمن خلاله يمكن اتخاذ القرارات والإجراءات العملية لعلاج نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة للوصول إلى نتاجات مرضية.

ولذلك فقد سعينا من خلال دراستنا هذه إلى الوقوف على واقع استخدام أساتذة الرياضيات للوضعية المشكلة لتقويم الكفاءات المستهدفة في مادة الرياضيات في ظل التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، هذه الأخيرة التي جاءت لتغير العلاقات التربوية النمطية القديمة التي كانت قائمة بين المتعلم والمعلم فتجعل من المعلم منشطا و منظما و ليس ملقنا للمعارف ، وتجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية ، ومسؤولا عن التعلمات التي يحرزها ، فيمارس و يحاول و يبني التعلمات و يقوم و يثمن تجاربه السابقة و يعمل على توسيع آفاقها.

فمن خلال معالجة المتعلم للوضعية المشكلةيقوم بتوضيح تعلمه وتوظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية ،أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية.

وحاولنا كذلك من خلال دراستنا هذه إبراز أهم الصعوبات التي تحول دون تطبيقهم لهذه الإستراتيجية ، وتوصلنا إلى أن هناك صعوبات بيداغوجية وأخرى تنظيمية منها نقص التكوين في ميدان التقويم التربوي وخاصة كيفية تقويم الكفاءات ، مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح ، بالإضافة إلى ارتفاع عدد التلاميذ داخل القسم ، لهذا مازال الأساتذة يعتمدون على الاختبارات التحصيلية دون إدراج وضعيات مشكلة ضمن هذه الاختبارات.

أ. رمضان خطوط

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة المسيلة
الجزائر

Résumé

Notre étude tente de mettre en évidence l'utilisation par les enseignants de mathématiques de la situation problème comme stratégie d'évaluation des élèves.

1- المقدمة وطرح الإشكالية:

إن من طبيعة كل إنسان أن يسعى في مختلف مراحل ومجالات حياته إلى تحقيق جملة من الأهداف والغايات التي

إشكالية الدراسة:

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر 2014.

Nous avons élaboré un questionnaire auprès des enseignants pour évaluer le degré d'utilisation et de mise en œuvre des situations problèmes telles que stipulées par la nouvelle réforme pédagogique et son corolaire l'approche par compétence.
Les résultats ont montré que les enseignants utilisent peu cette stratégie par :
-L'absence de formation pédagogique, la résistance au changement, la surcharge des classes et des programmes. De ce fait, les enseignants de mathématiques continuent de privilégier l'utilisation de l'évaluation traditionnelle.

يؤدي التقويم دورًا مهمًا في العملية التعليمية وهو جزء لا يتجزأ منها. فسياسات التقويم وأساليبه تبني العملية التعليمية أو تهدمها تبعًا لمستوى جودتها وارتباطها برؤية وأهداف واضحة للتعليم والتعلم، فمن خلاله يمكن اتخاذ القرارات والإجراءات العملية لعلاج نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة للوصول إلى نتاجات مرضية.

إن اختيار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات جاء ضمن سياق الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المعرفة وتقديمها جاهزة للمتعلم إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم ويعتبر دوره محوريا في العملية التعليمية التعلمية .

إن التعلم الحقيقي هو الذي لا يقتصر على المعارف فقط، إنما هو معارف وكفاءات معا ، فلا يعقل أن نستهدف المعرفة ، فنقدمها للتلميذ دون تحويلها إلى ممارسات وكفاءات لها دلالة واقعية لدى التلاميذ . ونحن بهذا لا نقصد أبدا أن نتخلى عن المعارف، التي تعد الموارد الضرورية للمتعلم، إنما نريد أن ننتج فردا ذا كفاءات أيضا. إذن من خلال ذلك يمكن أن نقول أن اعتماد بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات كاختيار استراتيجي كان نتيجة استجابة لدواع فلسفية وسياسية ، ودواع علمية و بيداغوجية :

أ- الدواعي الفلسفية والسياسية:

يقصد بهذه الدواعي الأسس التي نص رئيس الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، الذي بادر إلى تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي سنة 2000 ، وحسب بوبكر بن بوزيد (2009، ص25) فانه :" تتألف هذه اللجنة من 157 عضوا ، تم اختيارهم من بين الشخصيات الوطنية ذات الكفاءة المشهودة في عالم التربية والتكوين".

ومن خلال هذه اللجنة تم تشخيص شامل للمنظومة التربوية الجزائرية ، قصد الخروج بمقترحات حول مشروع سياسة تربوية جديدة ،وقصد مراجعة برامج التعليم في بلادنا،وبناء منهاج جديد ومتكامل يستجيب للشروط والمتطلبات العلمية الراهنة التي يقتضيها الوقت الراهن.

ومن بين ما تم التأكيد عليه هو العمل على إنجاح المتعلم في الحياة، والاعتماد على التعلم المتمركز حوله وكذا تأهيله للتوافق مع محيطه، وذلك في كل فترات ومراحل

تربيته وتكوينه، وذلك بفضل ما يكتسبه من كفاءات ضرورية لإحقاق النجاح والتوافق والتفوق.

ومن بين الشهادات التي يمكن الاستدلال بها على هذا التوجه في هذا المنحى ما يلي:

- يمنح الأفراد المتعلمون فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية،وفرصة مواصلة التعلم كلما استوفوا الشروط والكفاءات المطلوبة.

- استيعاب المعارف الأساسية والكفاءات التي تنمي استقلالية المتعلم.

- التمكن من المفاهيم ومناهج التفكير والتعبير والتواصل والفعل والتكيف، مما يجعل من الناشئة أشخاصا نافعين قادرين على التطور والاستمرارية في التعلم طيلة حياتهم بتلاؤم تام مع محيطهم المحلي والوطني والعالمي.

- اكتساب مهارات تقنية ورياضية وفنية أساسية، مرتبطة مباشرة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي للمدرسة.

ب- الدواعي العلمية والتكنولوجية :

ترتكز هذه الدواعي إلى الارتقاء بالمتعلم إلى ما ينشده الهدف الأساسي للإصلاح، وذلك بجعله يستند إلى نظام متناغم ومتكامل في المعارف والإنجازات والمهارات المنظمة ضمن وضعيات تعلمية، تجعل المتعلم في صلب التعلم، لذلك تم اعتماد بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، لأنها تحلل الوضعية التعليمية-التعلمية إلى مجموعة من الوضعيات الفرعية وتبنيها وفق منظور إيجابية المتعلم، بهدف إدماجه كفاعل أساسي في بناء التعلمات وذلك بالاستناد إلى المبادئ البيداغوجية التالية:

أ- التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية:

فالمتعلم هنا فاعل أساسي في بناء المعرفة والتعلمات، مما يدعو إلى استحضار جانب التعلم الذاتي في كل الأنشطة، واعتبارا لهذا المنطق كان لابد من بناء كل النشاطات البيداغوجية على فاعلية المتعلم وذلك بالتركيز على تنمية قدراته العقلية (التفكير، التحليل، التركيب، التقويم ،الاستدلال...) وخصائصه الوجدانية (الانفعال، العاطفة...).

ب- التعلم الذاتي :

ويكون ذلك بفتح المجال أمام المتعلم لكي يوظف إمكاناته وقدراته للتعلم، ولا يتأتى

لـه ذلك، إلا عن طريق بناء وضعيات تعلمية تحفزه على التفاعل مع محيطه تفاعلا إيجابيا ، من خلال التعاون و المساءلة والاستكشاف وفق قواعد التفكير العلمي.كما تجدر الإشارة إلى ضرورة توفير كل الشروط المادية والتربوية لتحقيق ذلك.

وعلى هذا الأساس، جاءت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات اختيارا تربويا استراتيجيا ليجعل من الأستاذ فاعلا يعمل على تكوين القدرات والمهارات ولا يبقى منحصرا في مد المتعلم بالمعارف والسلوكات الجزئية.

من هنا يتضح أن المقاربة بالكفاءات إستراتيجية تعمل على :

- توسيع الفضاء المدرسي وجعله يشجع على التعلم الذاتي.

- ربط التعلم باهتمام التلاميذ وميولاتهم وجعله قريبا منهم .

- تيسير النجاح في توظيف التعلمات لحل المشكلات، وذلك بفضل ما تحققه من كفاءات عبر مختلف المواد الدراسية والوحدات التعليمية.

- إعطاء التعلمات المكتسبة في فضاء المدرسة دلالات حقيقية.

- الحرص على اعتبار التكامل بين مختلف المواد والوحدات الدراسية في بناء الكفاءات.

- ربط أنشطة التعلمات بحاجات المتعلم، وجعل بيئته مصدرا لها.

- الإدماج وذلك بتوظيف المتعلم عدة تعلمات سابقة منفصلة في بناء جديد متكامل وذو معنى، وغالبا ما يتم هذا التعلم الجديد نتيجة التقاطعات التي تحدث بين مختلف المواد والوحدات الدراسية.

- أحقية المتعلم في الخطأ، والمراد به ألا يعتبر الخطأ في إنجاز المتعلم عملا سلبيا، بل يكون منطلقا للبيداغوجيا العلاجية التي توظف الخطأ، إيجابيا، وتعتبره دليلا وأداة كشف عن آليات التفكير عند المتعلم، وهكذا يتم ضبط الخطأ وتحديد مصدره، ثم علاجه بوعي وتبصر من لدن المتعلم.

ويمكن أن نلخص أهم الأسباب أو التحديات التي أدت إلى اختيار هذه المقاربة وهي كما يلي :

- اختيار لمواكبة التغيرات الحاصلة في العالم.
- الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم.
- تطوير بيداغوجيا الأهداف .
- تجاوز الطرح السلوكي المجزئ للفعل التعليمي التعلمي.
- التركيز على السيرورة أكثر من المنتوج.
- تجنيد المعارف النظرية وتحويلها إلى معرفة ذهنية .

- تمكين المتعلمين من بناء المعرفة بالشكل الأمثل .
- تحقيق الانسجام الأفقي والعمودي بين المواد والأطوار.
- جعل التقويم ملازما للفعل .
- اعتبار المعرفة وسيلة وأداة وظيفية حتى خارج المدرسة.
- إعداد مناهج فعالة وقابلة للتنفيذ .
- المؤسسة التربوية فضاء للاكتشاف والبحث والتفكير والتقويم.

- مكانة التقويم في المقاربة بالكفاءات:

يعتبر التقويم في بيداغوجية الكفاءات جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية فهو يمتد على كل مراحلها ، فيكون قبل التعلم وأثناءه وبعده . ولا يتوقف عند معرفة الخطأ أو النقص أو العقبات التي تصادف المتعلم أو المعلم ، كما انه لا يركز فقط على إعطاء علامة للتلميذ فقط ، ولا يحدد بزمن معين ولا بموقف معين كذلك ، بل هو جزء من الممارسات التي تتم داخل القسم بشكل منسجم بين المعلم والمتعلم ، كما انه يسمح بتسجيل ما إذا كان هذا الأخير قد اكتسب الكفاءة المنشودة أم هو في طريق اكتسابها أم انه لم يكتسبها أصلا ، فتقدم له المساعدة الضرورية، ويتم في اغلب الأحيان من خلال وضعيات متنوعة وقريبة من واقعه ، حتى تجلب اهتمامه ورغبته في التعلم .

وحسب وزارة التربية الوطنية (2005 ، ص10) فان :" التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات يتكفل بثلاث أبعاد يتمحور حولها الفعل التعليمي التعلمي وهي :

- اكتساب المعارف.
- استعمالها واستثمارها في الوضعيات.
- تطوير الاستقلال الذاتي وروح المبادرة والإبداع والنقد".

وللوصول إلى تحقيق أهداف الدراسة يمكن طرح الأسئلة التالية :

- ما هو واقع استخدام أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية للوضعية المشكلة لتقويم الكفاءات الرياضياتية المستهدفة في ظل التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ؟

- ما هي الصعوبات التي يواجهها أساتذة الرياضيات أثناء تطبيق إستراتيجية التقويم المعتمد على الوضعية المشكلة؟ والى ماذا ترجع هذه الصعوبات ؟

هل ترجع إلى نقص التكوين ؟ أم ترجع إلى مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح ؟ أم هي راجعة إلى ارتفاع عدد التلاميذ في القسم ؟

- فرضيات الدراسة :

الفرضية الأولى :

- غالبية أساتذة الرياضيات لا يستخدمون الوضعية المشكلة لتقويم الكفاءات الرياضياتية المستهدفة لدى التلاميذ.

الفرضية الثانية :

يواجه تطبيق الأساتذة لاستراتيجيات التقويم صعوبات ترجع إلى عوامل بيداغوجية وعوامل تنظيمية .

الفرضيات الإجرائية للفرضية الثانية :

- ترجع صعوبة تطبيق الوضعية المشكلة في عملية تقويم الكفاءات إلى نقص التكوين في ميدان التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات.
- ترجع صعوبة تطبيق الوضعية المشكلة في عملية تقويم الكفاءات إلى مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح.
- ترجع صعوبة تطبيق الوضعية المشكلة في عملية تقويم الكفاءات إلى ارتفاع عدد التلاميذ في القسم.

التعريف بمصطلحات الدراسة:

أولا: المقاربة بالكفاءات:

شعارها : لا نتعلم بالضرورة لنعرف ولكن نتعلم خاصة لنتصرف .

مبدؤها : حسب Meirieu : أتعلم كيف أتعلم .

حسب وزارة التربية الوطنية (2003 ،ص14) فان Perrenoud. P, (1998) يرى أن المقاربة بالكفاءات تحدد مكانة المعارف في الفعل ، هذه المعارف تشكل موارد حاسمة لتحديد طبيعة المشاكل وحلها , واتخاذ القرارات وتكون عديمة القيمة إلا إذا توفرت في الوقت المناسب وتسنى لها الشروع في الاشتغال مع الموقف ".

وحسب الربيع بوفامة (2002 ، ص50) فان المقاربة بالكفاءات : " هي احد تطور بيداغوجية الأهداف والتي يطلق عليها الجيل الثالث لإستراتيجية الأهداف، فهذه الإستراتيجية تنطلق من القدرات والتي تكون فطرية في المتعلم، إلا أن كل قدرة تحتاج إلى اكتساب كفاءات تستجيب لها وترقيها وتطورها إلى أرقى ما يمكن من استغلال القدرة، وبالتالي كل قدرة من قدرات المتعلم تشمل كفاءات عديدة ومتنوعة ، معرفية ، نفسية وحركية".

إذن يمكن القول أن المقاربة بالكفاءات:

هي طريقة تربوية وأسلوب عمل تمكن المعلم من إعداد دروسه بشكل فعال , فهي تنص على الوصف والتحليل للوضعيات التي يتواجد فيها أو سيتواجد عليها المتعلم ،فهي تخاطب المتعلم في الجوانب الكلية لشخصيته ، وتسمح له بتوظيف مكتسباته

التعليمية ومعارفه في وضعيات جديدة ليحقق الكفاءة المطلوبة والوصول إلى درجة من الإتقان والمهارة . كما تجعل من المتعلم- حسب إبراهيم قاسمي (2004،ص05) :"محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم ، ومن المعلم منشطا ورفيقا ومرشدا وموجها"، فهي تصور بنائي للتعلمات تسمح للمتعلم بإعطاء معنى للمعارف التي يدرسها ، وتكون هذه المعارف والإجراءات حاضرة للتوظيف عند الحاجة ، كما تسمح للمعلم بتطوير ممارساته وفق ما تتطلبه هذه البيداغوجية ، وذلك من خلال اهتمامه أكثر بالتلميذ ، كيف يتعلم ؟ كيف يسير أخطائه ؟ وكيف يقيمه ؟ دون إهمال الاهتمام بالمعارف .

ثانيا: تقويم الكفاءات :

يعتبر التقويم في المقاربة بالكفاءات أحد أهم المحاور التي تتطلب عناية خاصة، ذلك لأن التجديد في صياغة المناهج يتطلب حتما تجديدا في التقويم.

تتطلب المقاربة بالكفاءات اللجوء إلى طرق تقويم فعالة، و المبدأ الأساسي في ذلك هو أن يجرى هذا التقويم في سياق معين بمعنى:
- أن تمثل وضعية التقويم التي يقترحها المقوم بمهمة تنفذ من طرف التلاميذ في نهاية التعلم .

-أن يكون التقويم شاملا قدر الإمكان وأن يستدعي اللجوء إلى عدد معتبر من مجالات المعرفة المقررة على التلاميذ أي المعارف و المعارف الفعلية (المهارات) و المعارف السلوكية.

- أن تستعمل فيه مختلف الوسائل التي تسمح بالوقوف على جوانب التعلم (الملاحظة، المقابلة، تحليل النتائج...الخ).

- أن يشارك التلاميذ فيه بشكل نشط.

- أن يساهم في إنماء الكفاءة .

- أن يبنى على حكم المعلم القائم على معايير متعددة و محددة، يطلع عليها التلاميذ.

- حسب حاجي فريد (2005 ، ص65) فان تقويم الكفاءات هو :" هو مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكل كفاءة واقتدار" .

فهو عملية يتم من خلالها إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة.

فتقويم الكفاءة من خلال هذا هو تقويم لقدرة المتعلم على انجاز نشاط أو أداء معين .

ثالثا: الوضعية المشكلة :

مفهوم الوضعية المشكلة ووظائفها :

شهد العصر الحالي تفجراً معرفياً هائلاً وغير مسبوق، ولم يعد بوسع الإنسان أن يحيط إلا بالقدر اليسير من هذه المعارف المتدفقة، فبرزت الحاجة إلى تطوير أساليب التفكير المنطقي ليغدو التلميذ قادراً على التعامل مع المشكلات المصاحبة للتطور التقني العالي، وعلى اتخاذ قرارات صعبة في قضايا معقدة، لذلك أصبح تعليم التفكير ضرورة تربوية ملحة لا تقبل التأجيل لأن الأمر يتعلق ببناء الجيل الذي تعده المدرسة.

فمن سمات بيداغوجيا الكفاءات، أنّها تفتح المجال أمام المتعلم كي يتعلّم بنفسه، وينمّي قدراته ذات الصلة بالتفكير الخلاّق والذكي، وتجعله مركز النشاط في العملية التعليمية التعلمية، وذا دور إيجابي أثناء تعلّمه داخل المدرسة وخارجها . والتعلم لا يتعلّق بجمع وإضافة معلومات في ذاكرة المتعلم، بل هو الانطلاق من البنيات المعرفية التي بحوزته والقدرة على تحويلها كلّما دعت الضرورة إلى ذلك.

إنّ التلميذ يتعلّم حينما يكون أمام وضعية أين يمكنه تطبيق خبراته وتحويلها حسب الردّ الذي يتلقّاه على عمله ، وهذا يستدعي تشجيع التعلم الذاتي وفق إمكانياته ومستواه من ناحية، وبناء الأنشطة على التجربة المعرفية والمهارات التي يملكها من ناحية أخرى، ما يحقّق التعلّم المرغوب.

ولعلّ أهم إجراء لإثارة الرغبة في التعلم، هو تحويل المعرفة إلى مشكلات ، أي عن طريق تصوّر وضعيات مشاكل صعبة وقابلة للتجاوز، ترفع من احتمال حدوث التعلم باعتبارها وضعية ديداكتيكية نقترح فيها على المتعلم مهمّة لا يمكن أن يُنجزها إنجازا جيدا دون تعلّم يشكّل الهدف الحقيقي للوضعية المشكلة، ولا يتحقّق هذا الهدف إلاّ بإزاحة العوائق أثناء إنجاز المهمّة.

وعليه، فالمعرفة لا تتجسّد عبر تراكمها وتخزينها على مستوى ذهن المتعلم، وإنّما ما يعبّر عنها هو المهام التي تستنفر الموارد التي تتوقّف فعاليتها على مدى صلاحيتها ووظيفتها في تجاوز العائق الذي تتضمّنه الوضعية المشكلة.

يقول الحسن اللحية (2010 ، ص246) أن " الوضعية المشكلة تعني مجموعا من معلومات مسبقة بغاية تمفصلها من طرف شخص أو جماعة للقيام بمهمة محددة".

- يعرفها عبد الكريم غريب (2009 ، ص28) بأنها " الإطار الذي يتم ضمنه ومن خلاله ممارسة أنشطة وانجازات التعلم الخاصة بكفاءة معينة، أو مزاولة أيضا أنشطة وممارسات ترتبط بتقييم تلك الكفاءة ".

2- مكونات الوضعية المشكلة :

حسب (Xavier. R, (2006,P128: فان الوضعية المشكلة تتكون من ثلاث مكونات:

1- الحامل أو السند: مجموعة من العناصر المادية التي تقدم للمتعلم: نص مكتوب،جداول، تمثيلات بيانية ،... الخ. وتعرف بثلاث عناصر:

-**السياق:** وهو المجال الذي تمارس فيه الكفاءة: إما مهني أو عائلي .

-**المعلومات:**التي يستثمرها المتعلم أثناء الإنجاز، وقد نجد معلومات مشوشة لاختبار قدرة المتعلم على الاختيار.

-**الوظيفة:** تتحدد في تحديد الهدف من إنجاز ما هو مطلوب .

2- المهمة : تتمثل في مجموع التعليمات التي تحدد ما هو مطلوب من المتعلم إنجازه.

3- التعليمات: مجموع التوجيهات التي توضح للمتعلم المطلوب منه.

كما تجدر الإشارة إلى أن الوضعية تكون :

- مرتبطة بكفاءة معيّنة أي ملائمة للكفاءة المستهدفة.
- مركبّة تحتوي معلومات أساسية وأخرى ثانوية.
- تدمج مجموعة من الموارد .
- ذات دلالة، أي ذات معنى بالنسبة للمتعلم (من واقع المتعلم مثلا).
- تثير التساؤل لدى المتعلم .
- جديدة بالنسبة للمتعلم وإلاّ اعتبرت استرجاعاً لما تمّ تعلمه سابقاً.
- وضوح الصياغة، بالنسبة للتعليمة خاصّة.

وظائفها: يمكن حصر وظائف الوضعية- المشكلة في أربعة وظائف أساسية تتمثل فيما يلي:

- وظيفة ديداكتيكية : توجيه التعلم، بتقديم إشكالية لا يجد المتعلم حلا لها في البداية فتدفعه للانخراط في التعلم.

- وظيفة الإدماج : إدماج الموارد (المكتسبات السابقة) في سياق خارج المدرسة.

- وظيفة الإشهاد : التأكد من بلوغ المتعلم لمستوى تحقيق الكفاءة المطلوبة.

- وظيفية التقويم : ضبط مسار التعلم، والوقوف على الاختلالات التي تشوب عمليات اكتساب الكفاءات قصد برمجة الاستدراك و الدعم .

- منهج الدراسة:

بما أن هذه الدراسة تهدف إلى معرفة مدى استخدام أساتذة الرياضيات للوضعيات المشكلة لتقويم الكفاءات الرياضياتية المستهدفة في ظل بداغوجيا المقاربة بالكفاءات وكذا التعرف على أهم الصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق ،استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي والذي يعتمد حسب أمين ساعتي (1992،ص98) :" على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع ، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا،فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها ،أما التعبير الكمي فيصفها وصفا رقميا يوضح مقدرا هذه الظاهرة أو حجمها ، ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى".

3- حدود الدراسة .

تمثلت حدود دراستنا المكانية والزمانية فيما يلي :

الحدود الزمانية :

تم انجاز هذه الدراسة على مدى السنة الدراسية 2013/2012.

الحدود المكانية :

أجريت هذه الدراسة في ولاية المسيلة في مؤسسات التعليم الثانوي ، والتي بلغت 25 ثانوية ، مع العلم أن الولاية تحتوي على 52 ثانوية .

- أسلوب المعالجة الإحصائية :

اعتمدنا في تعاملنا مع البيانات التي تحصلنا عليها على أسلوب إحصائي يتمثل في تبويبها في جداول إحصائية، وتشمل هذه الجداول:

- التكرارات: حيث تم حسابها من خلال إجابات الأساتذة على كل عبارة في الاستمارة
- النسب المئوية :لإعطاء دلالة للتكرارات تم ترجمتها إلى نسب مئوية .

5- وسيلة البحث:

اعتمدنا في دراستنا هذه على الاستمارة التي تعد من وسائل البحث العلمي المستعملة بكثرة في أوساط الباحثين ،ويمكن إعطاء تعريف للاستمارة حسب عمار بوحوش (1999،ص66) :" هي مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين يتم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها ".

ويأتي اعتمادنا على الاستمارة انطلاقا من كون المنهج الوصفي هو المنهج المستخدم في هذه الدراسة، وهذا حسب محمد بوعلاق (1999 ،ص189):"إن البيانات

الوصفية غالبا ما يتم جمعها من خلال الاستبيانات والملاحظات وأساليب المشاهدة ".

- عينة الدراسة وخصائصها :

- عينة الدراسة :

انطلاقا من صعوبة الدراسة الميدانية على كل أفراد المجتمع الأصلي والبالغ عددهم 212 أستاذا موزعين على 52 ثانوية عبر تراب ولاية المسيلة ، فإننا لجأنا إلى دراسة هذه الظاهرة على مجموعات اقل عددا وممثلة للمجتمع الأصلي ، و حسب عبد الرحمان عدس (1980،ص243):" غالبا ما نلجأ إلى دراسة هذه الظواهر على مجموعات صغيرة تسمى العينات ، ويسمى جميع الأفراد الذين تتمثل فيهم هذه الظواهر بالمجتمعات الأصلية".

- حجم عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة 112 أستاذا لمادة الرياضيات موزعين على 25 ثانوية من ثانويات الولاية، وتم إجراء الدراسة النهائية على 91 أستاذا موزعين على 18 ثانوية ، وهي عينة عنقودية ، فحسب محمد بوعلاق (2009، ص21):" يتم اختيارها عندما تكون مفردات المجتمع على شكل تجمعات أو مجموعات أو عناقيد ، بحيث يحتوي كل عنقود على الكثير من مفردات المجتمع ".

وبعد توزيع الاستمارة الخاصة بدراستنا على أفراد العينة تم استرجاع 91 استمارة، حيث أن باقي الاستمارات والمقدرة ب 21 استمارة لم يتم استردادها من أصحابها، وبالتالي فقد اعتمدنا في تحليل النتائج على عينة مكونة من 91 أستاذا وهو ما يمثل نسبة 42,92 % من المجتمع الأصلي .

نتائج الدراسة:

1- واقع استخدام أساتذة الرياضيات للوضعية المشكلة لتقويم الكفاءات المستهدفة :

1-1-استخدام الأساتذة للوضعية المشكلة قصد توظيف المعارف في الحياة اليومية :

الجدول رقم (01) :إن استخدام الأساتذة للوضعية المشكلة في عملية التقويم بغرض توظيف المعارف التي يتلقاها التلميذ داخل القسم في الحياة اليومية، لا يزال بعيدا عن متطلبات بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، وهو ما يؤكده الأساتذة من خلال هذه الدراسة ، فمن خلال النتائج المدونة في الجدول الموالي نجد أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الوضعية المشكلة بشكل مرض هي12,4% ، في حين نجد أن النسبة

استخدام الوضعية المشكلة في الحياة اليومية	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	11	12,4
عدم الاستخدام	59	66,3
الاستخدام بشكل غير مرض	19	21,3
المجموع	89	100

الكبيرة منهم والتي تقدر ب 87,6% تتوزع بين66,3% ممن يستخدمونها بشكل غير مرض، ونسبة 21,3%ممن لا يستخدمونها مطلقا.

وهذا يعني أن 07 أساتذة تقريبا من بين 10 لا يستخدمون الوضعية المشكلة ، زيادة على ذلك نلاحظ أن أكثر من أستاذين من بين 10 يستخدمونها بشكل غير مرض .

إن استخدام الوضعية المشكلة أثناء عملية التقويم يساهم بشكل كبير في ضبط مسار التعلم لدى التلميذ ، والوقوف على الاختلالات التي تشوب عمليات اكتساب الكفاءات قصد برمجة الاستدراك والدعم ، لكن النتائج التي تحصلنا عليها تبين لنا أن غالبية الأساتذة لا يستخدمون هذه الوضعية في عملية التقويم ، ويمكن تأكيد هذه النتيجة من خلال عدم استخدام الأساتذة للوضعية المشكلة في عملية التقويم ، والجدول الموالي يوضح ذلك:

2.1. استخدام الأساتذة للوضعية المشكلة لدمج معارف التلاميذ:

الجدول رقم (02) :

استخدام الوضعية المشكلة لدمج معارف التلاميذ	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	16	18,4
عدم الاستخدام	54	62,1
الاستخدام بشكل غير مرض	17	19,5
المجموع 220	87	100

تؤكد إجابات الأساتذة في هذه الدراسة أن غالبيتهم لا يستخدمون الوضعية المشكلة لدمج معارف التلاميذ ، حيث تبين النتائج المدونة في الجدول رقم (02) الموالي أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الوضعية المشكلة لدمج معارف التلاميذ بشكل مرض هي 18,4% فقط، في حين نجد أن النسبة الكبيرة منهم والتي تقدر ب 81,6% تتوزع ما بين 19,5% ممن يستخدمونها بشكل غير مرض ،ونسبة 62,1% ممن لا يستخدمونها مطلقا.

وهذا يعني أن أكثر من 06 أساتذة من بين 10 لا يستخدمونها مطلقا، بالإضافة إلى أستاذين تقريبا من بين 10 يستخدمونها بشكل غير مرض ، مما يدل على أن 08 أساتذة من 10 لا يحسنون استعمال الوضعية المشكلة لدمج معارف التلاميذ.

لكن ورغم ما جاءت به الإصلاحات الأخيرة من ضرورة استخدام هذه الوضعيات خاصة في عملية التقويم ، إلا انه ومن خلال نتائج دراستنا نجد أن الأساتذة لا يستخدمون هذه الوضعية أو يستخدمونها بشكل غير مرض ، مما أدى إلى عدم تكليف التلاميذ بانجاز الأعمال التي تتطلب أداء معينا ، وهذا ما أكده الأساتذة من خلال الجدول الموالي :

3.1. تكليف التلاميذ بمهام متنوعة قصد تقويم أدائهم خارج القسم :

الجدول رقم (03) :يتضح من خلاله والنتائج المدونة فيه أن نسبة الأساتذة الذين يقومون بتكليف تلاميذهم بمهام أدائية خارج القسم بشكل مرض بلغت 31,1% .بينما نجد نسبة 68,9% منهم تتوزع بين عدم الاستخدام والاستخدام بشكل غير مرض ، حيث نجد نسبة 37,8% من الأساتذة لا يستخدمون ذلك مطلقا ، ونسبة 31,1% منهم يستخدمونها بشكل غير مرض.

وهذا يعني أن 04 أساتذة تقريبا من بين 10 لا يستخدمون ذلك مطلقا ، بالإضافة إلى ذلك نجد أن 03 أساتذة من بين 10 يستخدمون ذلك بشكل غير مرض، أي أن 03 أساتذة فقط يستعملونها بشكل مرض، فحسب صلاح الدين محمود علام ،(2004 ،

تكليف التلاميذ بمهام متنوعة قصد تقويم أدائهم خارج القسم	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	28	31,1
عدم الاستخدام	34	37,8
الاستخدام بشكل غير مرض	28	31,1
المجموع	90	100

ص105): "تقويم الأداء يتطلب أن يظهر المتعلم بوضوح ، أو يبرهن أو يقدم أمثلة أو تجارب أو نتاجات أو غير ذلك تتخذ دليلا على تحقيقه مستوى تربويا ، أو هدفا تعليميا

معينا" ، ولا يتم تقويم أداء التلاميذ إلا إذا قمنا بتكليفهم سواء داخل القسم أو خارجه بالقيام بمهام أدائية ، يظهرون فيها كيفية أدائهم ، ومدى اكتسابهم للكفاءات التي تلقوها في القسم ،وعدم قيام الأساتذة بهذه المهمة فان ذلك سيؤثر سلبا على سير العملية التعليمية التعلمية في ظل المقاربة بالكفاءات، ولعل هذه النسبة المخيفة من عدم استخدامهم لهذه المهمات ، تؤكدها النتيجة الموالية من دراستنا والخاصة بالتواصل مع أولياء التلاميذ من خلال الوضعيات التقويمية ، وهذا ما يبينه الجدول الموالي.

4.1. استخدام الوضعيات التقويمية لتزويد أولياء التلاميذ بالمعلومات الضرورية(نتائج التقويم):

استخدام الوضعيات التقويمية لتزويد أولياء التلاميذ بالمعلومات الضرورية	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	11	12,6
عدم الاستخدام	60	69
الاستخدام بشكل غير مرض	16	18,4
المجموع	87	100

الجدول رقم (04) :إن النتائج السابقة التي تناولناها والخاصة باستخدام الأساتذة للوضعيات التقويمية ،كالوضعية المشكلة والوضعية الإدماجية ،حيث وجدنا أن غالبية الأساتذة لا يستخدمون ذلك ، فإننا نلمس فجوة كبيرة بين أولياء التلاميذ وأساتذتهم ، فمن خلال التقويم يعرف ولي التلميذ نتائج أبنائه وكذا ميولاتهم نحو أشياء معينة ، يستطيعون تنميتها مستقبلا ، لكن النتائج التالية التي توصلنا إليها تؤكد غير ذلك ، حيث أننا نجد نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الوضعيات التقويمية بغرض تزويد أولياء أمور التلاميذ بالمعلومات الخاصة بنتائج أبنائهم ، بشكل مرض بلغت 12,6% ، بينتما نجد النسبة الكبيرة منهم والتي قدرت ب 87,4% تتوزع بين عدم الاستخدام والاستخدام بشكل غير مرض ، حيث نجد أن الأساتذة الذين لا يستخدمونها بشكل مطلق فتقدر ب 69% ، في حين نجد نسبة 18,4% يستخدمونها بشكل غير مرض.

أي أن 07 أساتذة تقريبا من بين 10 لا يستخدمون هذه الوضعيات التقويمية ، بالإضافة إلى أقل من أستاذين بين 10 يستخدمونها بشكل غير مرض .

شكّلت مسألة تحويل المعارف لمدّة طويلة إحدى انشغالات الباحثين في علوم التربية فدور الأستاذ لا يتمثّل في تدريس أشياء لمطالبة التلاميذ بعد ذلك بإرجاعها كما هي، بل يتعلّق الأمر بمساعدتهم على استعمال مكتسباتهم في وضعيات تعليمية قصد الحصول على المعلومات الكافية حول سيرورة تعلمهم ففي هذا الإطار تبرز أهمية الوضعيات التقويمية التي تضع المتعلم أمام مهام ينبغي تأديتها ، أي أن المتعلم يجد

نفسه أمام موقف أو مهمة أو مشكلة ، فيوظف قدراته ومعارفه لمعالجة هذا الموقف ، مستفيدا من مكتسباته القبلية ، وكل تعلماته ، وهنا تبرز كفاءاته وإمكاناته التي يستطيع من خلالها الأستاذ والولي من تعزيزها وتنميتها ، فالوضعيات التقويمية هي بمثابة همزة الوصل بين الأستاذ والولي ، لكن ما وصلنا إليه من خلال دراستنا لا يعكس ذلك ، و من بين أسباب ذلك هو عدم استخدام وضعيات مكيفة مع اهتمامات التلاميذ ، وهذا ما تؤكده النتائج الموالية.

5.1. استخدام وضعيات مشكلة مكيفة مع اهتمامات التلاميذ:

استخدام وضعيات مشكلة مكيفة مع اهتمامات التلاميذ	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	12	13,3
عدم الاستخدام	52	57,8
الاستخدام بشكل غير مرض	26	28,9
المجموع	90	100

الجدول رقم (05) :تبين النتائج الموضحة أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الوضعيات الإدماجية المكيفة مع اهتمامات التلاميذ بشكل مرض بلغت 13,3% فقط ، بينما نجد النسبة الكبيرة منهم والتي قدرت ب 86,7%تتوزع بين عدم الاستخدام والاستخدام بشكل غير مرض ، فأما الذين لا يستخدمونها بشكل مطلق فتقدر ب 57,8% ، في حين نجد نسبة 28,9% يستخدمونها بشكل غير مرض.

وهذا يعني أن 06 أساتذة تقريبا من بين 10 لا يستخدمون ذلك مطلقا ، زيادة على ذلك نجد أن 03 أساتذة تقريبا من بين 10 يستخدمونها بشكل غير مرض .

مما لا شك فيه أن مراعاة اهتمامات التلاميذ يساهم بشكل كبير في التفاف التلاميذ حول ما يقدمه الأستاذ ، وتعد الوضعيات الإدماجية فرصة لذلك ، فقبل تقديمها للتلاميذ يجب تحضيرها جيدا مع الحرص على تكييفها مع اهتماماتهم وميولاتهم ، وأن تكون نابعة من حياتهم اليومية ، ونجد الكثير من دروس الرياضيات تخدم كثيرا واقع التلميذ ، كدرس الاحتمالات والمتتاليات ...الخ .ولعل من بين الوسائل التي تلفت اهتمام التلاميذ هي تكنولوجيات الإعلام والاتصال .

2- الصعوبات التي تواجه الأساتذة أثناء عملية تقويم الكفاءات :

- نقص عملية التكوين في ميدان تقويم الكفاءات:

حسب ما ذكره ميلود زيان (1998، ص196) فان تكوين المدرس يمر عادة ما ينصب في الجوانب الأربعة التالية وهي : التحكم المعرفي ، القدرة على توصيل

المعارف العلمية إلى المتعلمين ، الإلمام بمبادئ ونظريات سيكولوجيات التعلم ، الجانب العلائقي ، إلا انه نادرا ما يتم تكوينهم فيما يخص كيفيات تقويم التلاميذ ، وخاصة ميدان التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات .

التكوين حول كيفية إجراء عملية تقويم الكفاءات :

التكوين حول كيفية إجراء عملية تقويم الكفاءات	التكرارات	%
تكوين كاف	7	7,9
عدم التكوين	55	61,8
تكوين غير كاف	27	30,3
المجموع	89	100

الجدول رقم (06) :يتضح من خلاله أن غالبية الأساتذة يرون أن التكوين الذي تلقوه حول كيفية إجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات كان غير كاف ، حيث نجد نسبة الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في هذا المجال بشكل كاف بلغت 7,9% ، بينما نجد النسبة الكبيرة منهم والتي قدرت ب 92,1% تتوزع بين عدم تلقي تكوين في مجال التقويم و التكوين الذي تلقوه كان غير كاف ، أما الذين لم يتلقوا تكوينا في هذا مجال التقويم فقد بلغت النسبة 61,8% ، والذين كان تكوينهم غير كاف فقد بلغت النسبة 30,3%

وهذا يعني أن أقل من أستاذ واحد من بين 10 تلقى تكوينا كاف في هذا المجال .

مما لا شك فيه أن نجاح العملية التعليمية التعلمية وتحقيق أهدافها لا بد لها من أستاذ كفء قادر على تطوير الأداء التعليمي والتكويني وتحسين مردوديتهما ، فدور الأستاذ تغير في ظل المقاربة بالكفاءات من ملقن للمعلومات إلى موجه ومرشد قادر على إثارة التفاعل وتهيئة البيئة التعليمة بطرق مغايرة لما كان يفعله ، وكذا تقويم أداء تلاميذه بطرق واستراتيجيات مناسبة ، إن هذا الدور لن يقوم به إلا إذا كان قد تلقى تكوينا من خلاله يستطيع مسايرة طريقة التقويم الجديدة في ظل المقاربة بالكفاءات ، كما أن هذه النتائج تؤكد ما توصلت إليه الباحثة لبنى بن سي مسعود (2008/2007) في دراستها حول واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث توصلت إلى أن 50% من المعلمين غير راضين عن التكوين المقدم لهم ، وهو ما أكده أيضا ارزقي بركان (1998،ص173) :"إننا نعلم المعلم كيف يجب أن يعلم ولكننا لا نعلمه كيف يقوم".كما أن الدورات التكوينية التي تقام لصالح الأساتذة ليست كافية وهو ما تؤكده النتائج المبينة في الجدول الموالي.

2. المشاركة في دورات تكوينية حول كيفية تقويم الكفاءات :

المشاركة في دورات تكوينية حول كيفية تقويم بالكفاءات	التكرارات	%
تكوين كاف	9	9,9
عدم التكوين	34	37,4
تكوين غير كاف	48	52,7
المجموع	91	100

الجدول رقم (07) :تبين النتائج المدونة فيه أن نسبة الأساتذة الذين شاركوا في دورات تكوينية حول عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات بشكل كاف بلغت 9,9% ، بينما نجد النسبة الكبيرة منهم والتي قدرت ب 90,1% تتوزع بين عدم المشاركة في دورات تكوينية أو كانت المشاركة في هذه الدورات غير كافية ، أما الذين لم يشاركوا في دورات تكوينية فقد بلغت النسبة 37,4% ، والذين كانت مشاركتهم في هذه الدورات غير كافية فقد بلغت النسبة 52,7% .

وهذا يعني أن أستاذا واحدا من بين 10 كانت مشاركته في هذه الدورات التكوينية فعالة .

تلعب الدورات التكوينية دورا مهما جدا من حيث تزويد الأساتذة بكل ما هو جديد في الحقل التربوي وبخاصة في مجال التقويم التربوي ، فمشاركة الأساتذة في هذه الدورات التكوينية يساعدهم على الاحتكاك ببعضهم البعض ومناقشة مستجدات هاته العملية ، خاصة في ظل الغموض الذي يشوب عملية التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات، إلا أن نتائج دراستنا تبين أن هذه الدورات التكوينية غير كافية ، وهذه النتائج تنطبق مع ما توصل إليه الباحث يوسف خنيش (2006/2005) في دراسته حول صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها ، حيث توصل إلى نسبة 56,97% من الأساتذة يعانون من نقص التكوين في هذا المجال ، ولعل النتائج الموالية والخاصة بالتدريب على كيفية تقويم الكفاءات ، لا تختلف عن النتائج السابقة ،حيث نجد أن غالبية الأساتذة لم يستفيدوا من ذلك:

3. التدريب على كيفية تقويم الكفاءات:

التدريب على كيفية تقويم بالكفاءات	التكرارات	%
تكوين كاف	7	7,9
عدم التكوين	50	56,2
تكوين غير كاف	32	36
المجموع	89	100

الجدول رقم (08) :جاءت المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا جديدة من اجل اكتساب التلميذ للكفاءات التي تفيده في مستقبله ، ولعل تقويم هذه الكفاءات من طرف الأستاذ

يعد من الأمور الضرورية ويجب الالتزام بها إلا أن النتائج المحصل عليها تبين أن غالبية الأساتذة لم يتدربوا على ذلك ، فنجد نسبة الأساتذة الذين تدربوا أثناء عملية التكوين على كيفية تقويم الكفاءات بشكل كاف بلغت 7,9% ، بينما نجد النسبة الكبيرة منهم والتي قدرت ب 92,2% تتوزع بين عدم تلقي أي تدريب حول تقويم الكفاءات أو كان هذا التدريب غير كاف ، أما الذين لم يتلقوا تكوينا في مجال تقويم الكفاءات فقد بلغت النسبة 56,2% ونجد نسبة الذين كان تكوينهم غير كاف 36%.

وهذا يعني أن أقل من أستاذ واحد من بين 10 تلقى تدريبا كافيا حول كيفية تقويم الكفاءات.

صعوبة الانتقال من طريقة التقويم السابقة إلى طريقة التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات	التكرارات	%
وجود صعوبة في تغيير طريقة التقويم	40	47
عدم وجود صعوبة في تغيير طريقة التقويم	45	53
المجموع	85	100

نظرا للتغييرات التي حملتها المقاربة بالكفاءات في صياغة المناهج الدراسية ، فإن التقويم باعتباره أحد أهم مكوناتها ،لا بد أن يكون متميزا عن أساليب التقويم في بيداغوجيا الأهداف السابقة ، فهو تقويم يقوم على تمييز أداء الفرد عوض معرفة نسبة التحصيل أو بمعنى آخر معرفة مدى تحقق الأهداف الإجرائية المسطرة ، وحسب حاجي فريد (2005 ، ص65) فان تقويم الكفاءات هو :" مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكل كفاءة واقتدار". ولن يتأتى كل هذا إلا من خلال تكوين فعال للأستاذ باعتباره المكلف بهذه العملية ، فعملية التدريب على كيفية تقويم الكفاءات لها مكانة خاصة في إنجاح عملية التقويم في حد ذاتها .

2- مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح:

إن دور الأستاذ في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تغير تغيرا كبيرا ، حيث أصبح لا يقتصر على حدود حجرة الدرس ولا على فترة العمل بداخلها بل يتسع إلى ما قبل الدخول إليها والى ما بعد الخروج منها ، فمن التفكير في انجاز نشاط ما مع التلاميذ إلى التخطيط له ومن ثم إلى تنفيذه، فيربط التعلمات مع بعضها ربطا عموديا في الميدان الواحد وربطا أفقيا في الميادين التعلمية جميعا .

2-1- . صعوبة الانتقال من طريقة التقويم السابقة إلى طريقة التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

الجدول رقم (09) :من خلال النتائج السابقة الخاصة بواقع استخدام الأساتذة لاستراتيجيات التقويم فإننا نجد أن الأستاذ مازال يعتمد اعتمادا كبيرا على الاختبارات

التحصيلية ، وعند تصحيح أوراق تلاميذه نجده يعتمد على إعطاء العلامة على النتيجة مباشرة ، دون الاعتماد على شبكة تقويم ، فيعطي للتلميذ علامة معينة محصورة بين 0 و20 نقطة ، مع ملاحظة معينة كذلك بعبارة : ضعيف أو متوسط أو ممتاز أو غير ذلك ، ومن خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (53) الموالي فإننا نجد أن نسبة الأساتذة الذين صرحوا بأنهم وجدوا صعوبة في الانتقال من طريقة التقويم السابقة إلى الطريقة الحالية في ظل المقاربة بالكفاءات بلغت 47% ،في حين نجد أن نسبة 53% منهم لم يجدوا صعوبة في الانتقال من الطريقة السابقة إلى الطريقة الحالية .

وهذا يعني أن أستاذ واحد تقريبا من بين اثنين يجدون صعوبة في تغيير طريقة التقويم السابقة .

إن اختيار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات جاء ضمن سياق الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المعرفة وتقديمها جاهزة للمتعلم إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم ويعتبر دوره محوريا في العملية التعليمية التعلمية .

إن التعلم الحقيقي هو الذي لا يقتصر على المعارف فقط، إنما هو معارف وكفاءات معا ، فلا يعقل أن نستهدف المعرفة ، فنقدمها للتلميذ دون تحويلها إلى ممارسات وكفاءات لها دلالة واقعية لدى التلاميذ ،ونحن بهذا لا نقصد أبدا أن نتخلى عن المعارف، التي تعد الموارد الضرورية للمتعلم، إنما نريد أن ننتج فردا ذا كفاءات أيضا ، فيعتبر التلميذ حسب إبراهيم قاسمي (2004،ص05) :"محورا أساسيا للعملية التعليمية وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم"، ومما لا شك فيه أن طريقة التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات تتطلب من الأستاذ بذل جهود معتبرة ، ذلك أن التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات كما ذكرنا عملية تلتف حول العملية التعليمية التعلمية ، لذلك كان من الضروري مواكب هذا التغيير والإصلاح . لكن مع تفحصنا للنتائج التي تحصلنا عليها من خلال دراستنا نجد أن نصف عدد الأساتذة مازالوا لم يغيروا طريقتهم في عملية التقويم ، كما أن طريقة تقييم وضعية مشكلة مازالت بالطريقة السابقة وهي منح التلميذ علامة معينة ، مع ملاحظة معينة كذلك ، ولعل النتائج المبينة في الجدول الموالي توضح ذلك :

2. تغيير طريقة التقويم السابقة عند تقييم وضعية مشكل :

تغيير طريقة التقويم السابقة عند تقييم وضعية مشكل	التكرارات	%
تغيير طريقة التقويم	31	36,5
عدم تغيير طريقة التقويم	54	63,5
المجموع	85	100

الجدول رقم (10) :إن تقييم وضعية مشكل هو عملية يتم فيها تقدير قيمة ومعرفة نواحي القوة والضعف لمستوى المتعلمين، من خلال طريقة معالجتهم للوضعية المقدمة

إليهم ،ولن يكون هذا التقييم ذا فائدة إلا إذا تم عن طريق تحليل هذا العمل باستخدام المعايير ومن ثم تحليل هذه المعايير إلى مؤشرات ، من خلالها يستطيع الأستاذ الحكم على مدى تحكم هذا التلميذ في الكفاءات المستهدفة من هذه الوضعية ، لكن النتائج التي توصلنا إليها من خلال دراستنا تؤكد أن غالبية الأساتذة مازالوا يتعاملون مع هذه الوضعيات على أنها تمارين تطبيقية تقيم عن طريق علامة معينة ، حيث وجدنا من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (54) أن نسبة الأساتذة الذين غيروا طريقة تقويمهم لوضعية مشكل في ظل المقاربة بالكفاءات بلغت 36,5% ، بينما نجد النسبة الكبيرة منهم والتي قدرت ب 63,5% مازالوا لم يغيروا طريقتهم في تقييمهم لوضعية مشكل .

وهذا يعني أن أكثر من 06 أساتذة من بين 10 مازالوا لم يغيروا طريقة التقويم.

التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات يقوم على أساس تمييز أداء الفرد ،عوض معرفة نسبة التحصيل أو مدى تحقق الأهداف الإجرائية وحسب وزارة التربية الوطنية (2005 ، ص10) فان :" التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات يتكفل بثلاث أبعاد يتمحور حولها الفعل التعليمي التعلمي وهي :

- اكتساب المعارف
- استعمالها واستثمارها في الوضعيات
- تطوير الاستقلال الذاتي وروح المبادرة والإبداع والنقد".

كما تجدر الإشارة إلى أن هناك مهارات يجب أن تتوفر في الأستاذ حتى يقوم بتقويم الكفاءات على أحسن وجه، نذكر منها: مهارة صياغة الأسئلة و مهارة تحليل النتائج وتفسيرها ، وهذه الأخيرة تعتمد على إعداد الأستاذ لشبكة تصحيح مناسبة للوضعية المشكلة التي اختارها .

3. الاقتناع بان تقويم الموارد بالكيفية السابقة لم يعد مفيد:

الاقتناع بان تقويم الموارد بالكيفية السابقة لم يعد مفيد	التكرارات	%
الاقتناع	47	54
عدم الاقتناع	40	46
المجموع	87	100

الجدول رقم (11) :حسب الربيع بوفامة (2002 ، ص50) فان المقاربة بالكفاءات : " هي تطور بيداغوجية الأهداف والتي يطلق عليها الجيل الثالث لإستراتيجية الأهداف"، فالتقويم في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات يسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف منها:

- تنمية أداء المتعلم .
- تنمية مستوى كفاءة المتعلم.
- مساعدة المتعلم على تحديد أهدافه في المستقبل .

- مكافأة المتعلم الذي له أداء جيد .
- التعرف على مدى تحقق الهدف التربوي.

ولعل اقتناع الأساتذة وإيمانهم بتحقيق هذه الأهداف هو السبيل الوحيد للوصول إلى نتائج ايجابية ، لكن النتائج التي توصلنا إليها من خلال الجدول رقم (56) لا تعكس ذلك حيث وجدنا أن نسبة الأساتذة الذين لديهم الاقتناع بان تقييم الموارد بالكيفية السابقة لم يعد له فائدة بلغت 54% ، في حين نجد أن نسبة 46% منهم لديهم اقتناع بان تقويم الموارد بالكيفية السابقة مازالت له فائدة .

وهذا يعني أن نصف الأساتذة تقريبا غير مقتنعين بأن تقويم الموارد بالكيفية السابقة لم يعد يفيد.

إن هذه النتائج تؤكد لنا أن الأساتذة مازال لديهم ارتباطا وثيقا بطريقة التقويم في ظل المقاربة بالأهداف، وهذا إنما يدل على وجود مقاومة داخلية لهذا التغيير ، ولعل من أهم أسباب ذلك هو عدم مشاركتهم في هذا الإصلاح كطرف فاعل وفعال ، وكذلك الجانب التكويني الذي تطرقنا إليه ، كما أن عدم الاقتناع بطريقة التقويم الجديدة هو نابع من عدم وجود رغبة لدى بعض الأساتذة في تطبيقها ، ومن خلال الجدول الموالي سنوضح هذا :

5. الرغبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة:

الرغبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة	التكرارات	%
وجود رغبة	51	57,3
عدم وجود رغبة	38	42,7
المجموع	89	100

الجدول رقم (12) :يتضح من خلاله أن نسبة الأساتذة الذين لديهم رغبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات بلغت 57,3% ،في حين نجد أن نسبة معتبرة منهم ليس لديهم أي رغبة في تطبيق هذه الاستراتيجيات، حيث وصلت إلى 42,7% .

وهذا يعني أن أكثر من 04 أساتذة من بين 10 ليس لديهم رغبة في تطبيق هذه الاستراتيجيات. تعتبر استراتيجيات التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، جملة الإجراءات المستخدمة في عملية التقويم وتطبيقها يتطلب من الأستاذ التخلي عن الطريقة التقليدية ، ولا يمكن التخلي عن الطريقة السابقة إلا بوجود رغبة لدى الأساتذة في تغيير هذه الطريقة ، ولعل هذا يؤكد أن هناك مقاومة لدى الأساتذة لهذا الإصلاح ، وربما لا نبالغ إذا قلنا أن عدم استشارة هذه الفئة في هذا التغيير هي السبب الرئيسي لذلك، كما أن الأساتذة تعودوا على طريقة التقويم السابقة كما انهمك يجدونها أكثر سهولة في تطبيقها ، ومن خلال النتائج الموالية سنوضح ذلك :

6. تقويم الموارد بالكيفية السابقة أسهل منه في الطريقة الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات:

تقويم الموارد بالكيفية السابقة أسهل منه في الطريقة الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات	التكرارات	%
نعم	49	56,3
لا	38	43,7
المجموع	87	100

الجدول رقم (13) :نظرا للتغييرات التي حملتها المقاربة بالكفاءات فبصياغة المناهج الدراسية ، فإن التقويم باعتباره أحد أهم مكوناتها ، لا بد أن يكون متميزا عن أساليب التقويم في ظل المقاربة بالأهداف ، فهناك اختلاف كبير بين الطريقتين ، إلا أن النتائج تبين أن نسبة الأساتذة الذين يرون بأن تقويم الموارد بالكيفية السابقة أسهل منه في الطريقة الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات، بلغت 56,3% ، بينما نجد نسبة 43,7% يرون عكس ذلك .

وهذا يعني أن 06 أساتذة تقريبا من بين 10 يؤكدون أن التقويم بالطريقة السابقة أسهل منه بالطريقة الحالية في ظل المقاربة بالكفاءات

إن اختيار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات جاء ضمن سياق الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المعرفة وتقديمها جاهزة للمتعلم إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم ويعتبر دوره محوريا في العملية التعليمية التعلمية ، فإذا عدنا إلى التقويم في ظل المقاربة بالأهداف نجد أن الهدف منه هو فحص التحصيل الدراسي وكذا الاهتمام بالنتيجة التي توصل إليها التلميذ ، أي أن الأستاذ يصدر حكمه على تبعا لنتائج الامتحانات ، بينما نجد وحسب Scallon, G.(2007,P24) فان التقويم مندمج في العملية التعليمية .

لذلك نقول أن هذه النتائج تؤكد لنا مرة أخرى أن غالبية الأساتذة لم يستطيعوا مواكبة الإصلاحات، خاصة في مجال تقويم الكفاءات ، ولعل ذلك يعود إلى مقاومتهم لهذا التغيير وحتى يعود إلى نقص التكوين في حد ذاته.

3-اكتظاظ الأقسام:

3-1- عدد التلاميذ داخل القسم وإجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

عدد التلاميذ في القسم وإجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات	التكرارات	%
يسمح بإجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات	6	6,7
لا يسمح بإجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات	84	93,3
المجموع	90	100

الجدول رقم (14) :إن عملية التقويم في ظل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وحسب

Scallon, G.(2007,P24) فإنها:" مندمجة في العملية التعليمية". فهي عملية مصاحبة للعملية التعليمية التعلمية ، وهي جزء لا يتجزأ منها ، كما أن هذه المقاربة جاءت لتفعيل دور كل من الأستاذ والتلميذ معا ، فمنحت الفرصة لكل تلميذ بان يتعلم بنفسه دون أن يتلقى المعرفة جاهزة من طرف أستاذه ، إلا أن العدد الكبير للتلاميذ في القسم الواحد صعب كثيرا من مهمة الأستاذ ، فالنتائج تؤكد أن نسبة الأساتذة الذين صرحوا بأن عدد التلاميذ داخل القسم الواحد لا يسمح لهم بإجراء عملية التقويم بلغت 93,3% في حين نجد أن القليل منهم صرحوا بأن عدد التلاميذ داخل القسم الواحد يسمح لهم بإجراء هذه العملية ، أي بنسبة 6,7% .

عدد التلاميذ داخل القسم ومتابعة انجازات كل تلميذ	التكرارات	%
يسمح بمتابعة انجازات كل تلميذ	6	6,6
لا يسمح بمتابعة انجازات كل تلميذ	85	93,4
المجموع	91	100

وهذا يعني أن أكثر من 09 أساتذة من بين 10 يرون بان عدد التلاميذ في القسم لا يسمح بإجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات .

إن العدد الكبير للتلاميذ داخل القسم الواحد يقف عائقا أمام الأستاذ في التعرف بدقة عن مدى تحكم كل تلميذ في الكفاءات المستهدفة وكذا السابقة وكذلك اللازمة لكل تعلم جديد ، وهذا ما يتعارض مع أهداف التقويم ، سواء التشخيصي أو التكويني ، وهو ما يزيد من معاناة الأستاذ داخل القسم ، ولعل النسبة الكبيرة التي توصلنا إليها من خلال دراستنا تؤكد لنا أن اغلب الأساتذة لا يستطيعون إجراء عملية التقويم في وجود هذا العدد الهائل من التلاميذ داخل القسم الواحد ن وهو ما سينعكس حتما على نتائجهم وتحصيلهم .

2. عدد التلاميذ داخل القسم ومتابعة انجازات كل تلميذ :

الجدول رقم (15) :إن متابعة انجازات التلاميذ عملية أكثر من ضرورية ، والهدف منها هو تتبع تطور تعلم التلميذ ، ومن خلالها يتم معالجة النقائص التي يمكن أن تظهر خلالها ، إلا أن النتائج تبين أن نسبة الأساتذة الذين لا يسمح لهم عدد التلاميذ داخل القسم الواحد من متابعة انجازات كل تلميذ بلغت 93,4% ، في حين نجد أن 6,6 % منهم يرون غير ذلك .

وهذا يعني أن أكثر من09 أساتذة من بين 10 يرون بان عدد التلاميذ في القسم لا يسمح بمتابعة انجازات كل تلميذ.

إن متابعة انجازات التلاميذ ، عملية ضرورية يقصد بها تتبع تطور تعلم هذا التلميذ وكذا معالجة النقائص التي يمكن أن تظهر أثناء أدائه ، فهدف الأستاذ هو تحقيق كل تلميذ للكفاءات المستهدفة، إلا إن النتائج تؤكد مرة أخرى بان ارتفاع عد التلاميذ يعيق هذه العملية ، ولعله يعيق أيضا دور الأستاذ أثناء قيامه بتحليل أداء كل تلميذ ، ومن

خلال النتائج الموالية نوضح ذلك :

3. عدد التلاميذ داخل القسم وتحليل أداء كل تلميذ:

عدد التلاميذ داخل القسم وتحليل أداء كل تلميذ	التكرارات	%
يسمح بتحليل أداء كل تلميذ	6	6,7
لا يسمح بتحليل أداء كل تلميذ	84	93,3
المجموع	90	100

الجدول رقم (16) :يقود تحليل أداء المتعلم ، إلى معرفة مدى تطبيق ما تعلمه في مواقف طبيعية ، فمن خلال تحليل الأستاذ لأداء كل تلميذ من تلاميذه يتبين له الأخطاء التي ارتكبوها عند معالجتهم لوضعية ما ، إلا أن النتائج تبين أن نسبة الأساتذة الذين لا يسمح لهم عدد التلاميذ داخل القسم الواحد بتحليل أداء كل تلميذ بلغت 93,3 % ، في حين نجد أن 6,7 % منهم يرون غير ذلك.

وهذا يعني أن أكثر من 09 أساتذة من بين 10 يرون بان عدد التلاميذ في القسم لا يسمح بتحليل أداء كل تلميذ.

يرى محمود عبد المسلم الصليبي (2008 ، ص 85) أن: " عملية تقويم الأداء تؤدي إلى معرفة واقع الممارسات الأدائية وتعمل على حفز الفرد للعمل ومساعدته على معرفة مواطن القوة لديه من اجل تطويرها وتحديد جوانب الضعف والعمل على معالجتها باستخدام الاستراتيجيات المناسبة "ولن يكون ذلك إلا بتحليل أداء كل تلميذ ، إلا أن نتائج دراستنا تؤكد مرة أخرى أن عدد التلاميذ داخل القسم الواحد لا يسمح بذلك ، كما أنه من خلال النتائج الموالية فانه لا يسمح أيضابملاحظة تقدم تعلم كل تلميذ :

4. عدد التلاميذ داخل القسم وملاحظة تقدم تعلم كل تلميذ:

عدد التلاميذ داخل القسم وملاحظة تقدم تعلم كل تلميذ	التكرارات	%
يسمح بملاحظة تقدم تعلم كل تلميذ	9	10,1
لا يسمح بملاحظة تقدم تعلم كل تلميذ	80	89,9
المجموع	89	100

الجدول رقم (17) :تبين النتائج الموضحة أن نسبة الأساتذة الذين لا يسمح لهم عدد التلاميذ داخل القسم الواحد بملاحظة تقدم تعلم كل تلميذ بلغت 89,9% ، في حين نجد أن 10,1% منهم يرون غير ذلك . وهذا يعني أن 09 أساتذة من بين 10 يرون بان عدد التلاميذ في القسم لا يسمح بملاحظة تقدم تعلم كل تلميذ .

حسب رافدة الحريري (2008 ، ص67) فان : "الملاحظة هي إحدى وسائل جمع المعلومات المتعلقة بسلوكات الفرد المتعلم ، وتصرفاته واتجاهاته ومشاعره "، وهنا نقصد بها الملاحظة المقصودة التي من خلالها يتتبع الأستاذ تقدم تعلم كل تلميذ داخل القسم ويعمل على ملاحظة هذا التقدم ، فيقوم بالتدخل والمعالجة والتعزيز أيضا .

5. عدد التلاميذ داخل القسم ومعالجة وتصحيح أخطاء كل تلميذ:

عدد التلاميذ داخل القسم ومعالجة وتصحيح أخطاء كل تلميذ	التكرارات	%
يسمح بمعالجة وتصحيح أخطاء كل تلميذ	7	7,7
لا يسمح بمعالجة وتصحيح أخطاء كل تلميذ	84	92,3
المجموع	91	100

الجدول رقم (18) :تبين النتائج أن نسبة الأساتذة الذين لا يسمح لهم عدد التلاميذ داخل القسم الواحد بمعالجة وتصحيح أخطاء كل تلميذ بلغت 92,3 % ، في حين نجد أن 7,7 % منهم يرون غير ذلك .

هذا يعني أن أكثر من 09 أساتذة من بين 10 يؤكدون على أن عدد التلاميذ في القسم لا يسمح بمعالجة وتصحيح أخطاء كل تلميذ.

إن من أهم أهداف التقويم التربوي هو توفير تغذية راجعة للتلميذ ، يستطيع من خلالها إدراك نقاط قوته وضعفه ، فهو حسب علي أحمد مذكور (1998، ص265) :"ليس وسيلة عقاب ، بل أسلوب لتحقيق الذات وتنمية العلاقة بين المتعلمين وكل من يساعدهم على تحقيق الذات" .وبالتالي يقوم الأستاذ بتوجيه تلاميذه إلى أخطائهم وتصحيحها ومعالجتها حتى يستفيدوا من هذه الأخطاء ، وبالتالي عدم إعادتها مستقبلا ، فإدراك التلميذ لخطئه يمكنه من معالجة ذلك الخلل ، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال توجيه الأستاذ إلى ذلك والوقوف عند خطا كل تلميذ ، لكن النتيجة التي توصلنا إليها من خلال دراستنا والنسبة الكبيرة التي بلغت 92,3% من الأساتذة تؤكد لنا مرة أخرى أن العدد الكبير للتلاميذ داخل القسم الواحد لن يسمح للأستاذ بالقيام بذلك على أحسن وجه ، ولعل النتائج تتطابق مع ما توصلت إليه الباحثة لبنى بن سي مسعود (2008/2007) في دراستها حول واقع التقويم في المدرسة الابتدائية في ظل المقاربة بالكفاءات ، حيث توصلت إلى نسبة 69,1% من المعلمين يصرحون بان عدد التلاميذ لا يسمح لهم بتوجيه كل تلميذ إلى خطئه.

اقتراحات :

بناء على النتائج التي توصلنا إليها من خلال دراستنا نورد الاقتراحات التالية :

- ضرورة تكوين الأساتذة في مجال التقويم التربوي ، وكيفية التطبيق الجيد لاستراتيجيات التقويم الحديثة ، وخاصة الوضعيات التقويمية

كالوضعية المشكلة والوضعية الإدماجية ، بالإضافة إلى استغلال الملاحظة في عملية التقويم.

- ضرورة إشراك الأساتذة واستشارتهم في كل تغيير أو إصلاح، فالأستاذ هو المعني بتنفيذ ما جاءت به المناهج ، لذلك يجب استشارته وإشراكه في هذه

الإصلاحات حتى يتسنى له فهم كل ما جاءت به ومن ثم تنفيذها وتطبيقها بصورة جيدة.

- استحداث مناصب مالية جديدة لتخفيف العبء على الأساتذة، فنجد أن العديد من الأساتذة يدرسون أكثر من النصاب القانوني والمحدد ب 18 ساعة في الأسبوع، حيث يصل البعض إلى تدريس 24 ساعة أسبوعيا أو أكثر وتسند له أكثر من

05 أقسام ، لذلك لا يمكنه تطبيق ما جاءت به بيداغوجية المقاربة بالكفاءات .

- تكييف مضامين المناهج التعليمية مع وقت الحصة الدراسية حتى يتوافق عامل الوقت والجهد مع مضمون المنهاج، فنجد العديد من الدروس تحتاج إلى وقت كبير لإنهائها وفهمها من طرف التلاميذ، في حين يخصص لها وقت محدد.

- الاهتمام بجميع سنوات التعلم في المرحلة الثانوية وعدم التركيز فقط على السنة النهائية وإهمال السنوات السابقة، فنجد - خاصة في السنوات الثلاثة الأخيرة – متابعة تقدم برنامج السنوات النهائية وضرورة إنهائه في الوقت المحدد في حين لا نجد أي اهتمام بتقدم برنامج السنوات الأولى والثانية، حتى أنه أثناء غياب أحد أساتذة الأقسام النهائية في مادة معينة يتم تعويضه بأحد أساتذة السنوات الأولى والثانية، حتى لا يتأخر تنفيذ برنامج السنة النهائية.

- تخفيض عدد التلاميذ في الأقسام وذلك بفتح أقسام موازية من أجل التقليل من الاكتظاظ.

قائمة المراجع

1- إبراهيم قاسمي (2004) : دليل المعلم في الكفاءات ، دار هومة ، د ط ،الجزائر.
2-الربيع بوفامة (2002): تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي ، ط2 الجزائر.
3-أمل البكري ، عفاف الكسواني (2001): أساليب تعليم العلوم والرياضيات ، دار الفكر ، ط1 ، عمان، الأردن.
4- ماجدة محمود صالح(2006): الاتجاهات المعاصرة في تعليم الرياضيات، دار الفكر، ط1، الأردن.
5- مجدي عزيز إبراهيم (1985): تدريس الرياضيات في التعليم قبل الجامعي، مكتبة النهضة المصرية، ط2، القاهرة.
6- محمد بوعلاق (2004): مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات ، قصر الكتاب ، البليدة ، الجزائر .
7- محمد قاسم (1978): المنطق الحديث ومنهج البحث، دار المعارف، ط1، الجزائر.
8- محمد محمود الحيلة (1999): التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1 ،عمان الأردن .
9- ميلود زيان (1998): أسس تقنيات التقويم التربوي، منشورات ثالة، د ط، الجزائر.

10- سبع محمد أبو لبدة (2008):مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، دار الفكر، ط1، عمان، الأردن.
11-عبد الكريم غريب وآخرون، معجم المصطلحات التربوية ،عالم الكتب ، ط2، القاهرة.
12- علي احمد مذكور (1998): مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، ط1، مصر.
13- رافدة الحريري (2008):التقويم التربوي ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، د ط، عمان الأردن .
14- يوسف خنيش (2005): صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها ، رسالة ماجستير في العلوم التربوية ، باتنة .
15- لبنى بن سي مسعود (2008): واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات ، رسالة ماجستير في العلوم التربوية ، جامعة قسنطينة .
16- وزارة التربية الوطنية(2003): الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.
17-وزارة التربية الوطنية (2005):المجموعة المتخصصة لمادة الرياضيات، الوثيقة المرافقة لبرنامج السنة الأولى ثانوي، الجزائر.

18- Roegiers. X. (2006), la pédagogie de l'intégration en bref. Rabat, mars.

19- Scallon.G. (1988), l’évaluation Formative des apprentissages, Les presses de L'université Laval, Tom1, Québec.

20- Scallon. G. (1988), l’évaluation Formative des apprentissages, Les presses de L'université Laval, Tom2, Québec.

21-Scallon. G. (2007), L’évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, de Bœck , Bruxelles.

مجلة العلوم الإنسانية عدد 41 جوان 2014، مجلد أ، ص.ص.237- 251

فلسفة الحبّ عند الصوفية

ملخص

تسعى هذه الورقة البحثية إلى كشف أهم المقولات التي تتأسس عليها تجربة الحبّ الصوفي، باعتبار هذا الأخير أساسا راسخا للحالة الوجدية الصوفية المتعالية، وما ينجر عنها من كتابة إبداعية تعكس الوعي الصوفي بكل تساؤلاته المعرفية، وفي المقابل تكشف هذه الدراسة أيضا عن ذلك التعارض الموجود بين التجربتين؛ الصوفية الإسلامية من جهة والغنوصية من جهة أخرى ، كما يقودنا الحديث عن هذه المفارقة بين التجربتين إلى استحضار أهم المقولات التي تتبني على أساسها فلسفة الحبّ عند الصوفية المسلمين ، كما حاولنا قدر الإمكان تعزيز هذه المقولات الفلسفية القديمة بما يلائمها من رؤى شعرية معاصرة، انطلاقا من إيماننا العميق بأن التجارب الشعرية المعاصرة هي تجارب صوفية وفلسفية بامتياز، وأنها تجسد وعي الذات الشاعرة لحظة استبطانها للمطلق

د. محمد كعوان

قسم الآداب واللغة العربية
المدرسة العليا للأساتذة
قسنطينة
الجزائر

Abstract

This research article attempts to shed light on the most famous sayings of the Sufism love experience which represents the basic foundation of transcendent Sufism love and what the latter produces as creative writing that reflects the Sufism consciousness of and reflection on knowledge. The research also uncovers the dichotomy between the two experiences of Muslim Sufism and old eastern Sufism on the one hand, basing the study on famous sayings on which the love philosophy is founded among Sufism Muslims. On the other hand, and starting from our belief that modern poetic experiences are authentic Sufism and philosophical experiences that reflect poetic self consciousness at the moment of exploring absolute knowledge, the study draws a parallel between the old Sufism sayings and modern poetic views.

مقدّمة

يعتبر الحبّ مصدرا خصبا من مصادر فلسفتنا الصوفية الإسلامية، إذ يعزى إليه فعل الخلق، وهذا ما تؤكده الفلسفة الصوفية الإسلامية عبر التاريخ، إذ تجنح معظم مقولات الصوفية إلى الاتكاء على فعالية الحبّ باعتباره المحرك الأساس لكل التجارب الروحية، فالحبّ الصوفي يتناقض مع الحبّ الغنوصي في كون هذا الأخير يتأسس على فكرة كره العالم باعتباره شرّا مطلقا، وأن الذات الإنسانية بامتلاكها لقوة غريبة تحاول استكمال نقصه التمكّن الكائن البشري من العودة إلى جزئه المفقود، والتوحد بمملكة الإله المتعالي وغير المعروف، لأن العالم هو نتيجة خطأ أو انحراف

©جامعة قسنطينة1، الجزائر2014

في بنية الكون،إنه مجرد صورة مشوهّة للعالم الأصلي والإلهي.[1] وهذه المفارقة بين التجربتين الصوفية الإسلامية والغنوصية هي التي قادتنا إلى طرح أهم المقولات التي تنبني على أساسها فلسفة الحبّ عند الصوفية المسلمين ، وحاولنا قدر الإمكان تعزيز هذه المقولات الفلسفية القديمة ببعض النماذج الشعرية المعاصرة ، لنبين بأن هذه العاطفة الربانية لا تغيرها الأزمنة ، ولا الأفكار الجديدة .

يعتبر الحبّ أسمى سمة موضوعاتية في الكتابة الصوفية، فهو يشكل حلقة الوصل بين ما هو إنساني، وما هو إلهي، وقد كان التداخل جليا بين الخطابات الشعرية الصوفية القديمة، و الخطابات الإبداعية التي راهنت على تصوير وكشف حالات عشقية مأزومة لشعراء عذريين، لذلك كان الحبّ العذري مدخلا للحب الإلهي في أسمى درجاته .

وقد عني الصوفية كثيرا بوضع أسس لهذا الحبّ تميزه عن غيره، إلا أن الحدود لا تزال متداخلة بينهما، حيث استعار الحبّ الصوفي ألفاظه من الحبّ العذري، بل إنه كان منطلقا خصبا لتجربة الحبّ الصوفي، ومقولات الصوفية بخصوص هذه الحال كثيرة، إذ لا يمكن بأي حال العثور على نص، شعريا كان أو نثريا، لدى الصوفية إلا ويكون الحبّ الصوفي مداره، فهو مركز الأحوال والمقامات كلها، حتى قيل: من صحّ حاله في الحبّ صحّت له جميع الأحوال التي بعده، ومن قطع الطريق أمامه عند الحبّ خاب مسعاه، وهو التوبة بالنسبة للمقامات .

وقد قسم السرّاج الطوسي المحبّة إلى ثلاثة أحوال:" فالحال الأول من المحبّة، محبة العامة... والحال الثاني .. يتولد من نظر القلب إلى غناء الله، وجلاله، وعظمته، وعلمه وقدرته، وهو حب الصادقين، والمحققين، وشرطها... هتك الأشياء، وكشف الأسرار... أما الثالث فهو محبة الصديقين والعارفين، تولدت من نظرهم ومعرفتهم بقديم حب الله تعالى لهم بلا علة، فكذلك أحبوه بلا علة "[2]، والحبّ بدون علة كان مذهب رابعة العدوية حين قالت :

أحبك حبين حب الهوى وحبا لأنك أهل لذاكـــا
فأما الذي هو حب الهوى فشغلي بذكرك عمن سواكا
و أما الذي أنت أهل له فكشفك للحجب حتى أراكا[3]

فالحبّ بدون علة أصبح شريعة في عرف الصوفية، فلما عرفوا قديم حب الله لهم أحبوه، قاصدين بحبهم هذا القرب منه، والتنعم بالنظر إليه، ليس خوفا من ناره ولا رغبة في جنته، يقول عثمان لوصيف في قصيدة "شريعة الحبّ"، معلنا هذا الحبّ الفياض نحو الذات الإلهية، هائما بالجمال المطلق:

أغرقت هذا الكون في صوفيتي فيضا لفيض...والهوى إبحار
ونسخت باسم الحبّ كل عبادة إلا الجمـال...وصحت يا قهار
هذي يدي بيضاء هذي خمرتي للعاشقيـن... و هذه الأزهار[4]

لقد علل الصوفية مذهبهم هذا بآيات من القرآن الكريم، قال تعالى :" سوف يأتي الله بقوم يحبهم ويحبونه " [المائدة 54] هذه الآية تبين حب الله السابق لحب العباد له، وقال

تعالى أيضا: " قل إن كنتم تحبون الله فاتبعوني يحببكم الله" [آل عمران 21] وهي دعوة إلى اتباع طريق الرسول (ص)، وهو المحبّ والمحبّوب في الوقت ذاته، وللرسول (ص) "مقام المحبّة بكاملها، مع أنه صفي، ونجي، وخليل، وغير ذلك من معاني مقامات الأنبياء، وزاد عليهم أن الله اتخذه حبيبا، أي محبا ومحبوبا"[5].

ويدخل حال الحبّ في تكوين جميع الأحوال السامية، حيث لا يتحقق الفتح الإلهي إلا أساسها ، وقد قيل "المحبّة ما يكون في حبة القلب؛ يعني سويداء القلب، وسمى المحبّة محبة لأنها تمحو بها ما سواها من القلب ؛ فلذلك فضل الحبّيب على الخليل"[6]قال الله تعالى مشيرا إلى حب المؤمنين: (والذين آمنوا أشد حبا لله)" /165]، وأشار الغزالي في "المنقذ من الضلال": إلى كون المحبّة "أول حال رسول الله (ص) حين تبتل، حين أقبل إلى جبل حراء، حيث كان يخلو بربه ويتعبد حتى قالت العرب: إن محمدا قد عشق ربه "[7] وما جعل الحبّ من الأحوال إلا لأنه "محض موهبة ليس للكسب فيه مدخل "[8].

والحبّ حبّان؛ حب المحبّين، وحب المحبّوبين، وحب المحبّين دليله الترقي في المقامات وانتقال المريد من مقام إلى آخر أعلى منه، والسفر فيه يطول، أما حبّ المحبّوبين فطريقه محفوفة بإرادة الله وعنايته والعناية فيه مقضيه متحققة، والسفر فيه سريع، و"من أخذ في طريق المحبّوبين يطوى بساط أطوار المقامات، ويندرج فيه صفوها وخالصها بأتم وصفها، والمقامات لا تقيده ولا تحبسه، وهو يقيدها ويحبسها بترقيه منها، وانتزاعه صفوها وخالصها، لأنه حيث أشرقت عليه أنوار الحبّ الخاص خلع ملابس صفاتها ونعوتها"[9] .

وطريق المحبّوبين تطوى لهم، وتختصر اختصارا ويكون وصولهم مبكّرا، لأن الحبّ إذا استولى على قلب المريد كان دليله وأستاذه في رحلته، ولما كان الجمال الطبيعي آسرا لعقول وقلوب الناس لتجلي عظمة الله فيه، جعله الله بابا من أبواب جماله المطلق، وقد عبر الصوفيه عن هذه الفكرة بوحدة الوجود ، فجمال الله متجل في كل مظاهر الكون؛ من مظاهر الطبيعة الخلابة، إلى جمال الكائنات الحية، لذلك اعتبر التغني بجمال الكون بابا من أبواب التقرب إلى الله ، فهو عين تلك التجليات الكونية البديعة بحسب العرف الصوفي الإسلامي والمسيحي واليهودي، كما اعتبرت المرأة أفضل وسيط غنوصي لجمال الذات الإلهية، فعن طريقها يتم الانتقال من الأرضي إلى السماوي .

لقد استلهم الصوفية صور الحبّ العذري عند شعراء العرب قديما، ووظفوا تلك الصور في كتاباتهم، وكان أن جعلوا شهداء الحبّ ومجانينه رموزا دالة في كتاباتهم، كـ "جميل بثينة"، "قيس بن الملوح"، وجعلوا للحبيبة أسماء كثيرة منها الخمرة، أسماء، ليلي، بلقيس، ... وغيرها من المسميات . والمحبّوب دوما أنثى يحارون من جماله، فهم هائمون لشهودهم ذلك الجمال الأزلي .

ولما كان الحبّ الإنساني ممهدا للحبّ الإلهي، كان الجمال الطبيعي دليلا إلى ذلك، " فشأن الجمال أن يضيق درعا ببقائه مجهولا خلف النقاب "[10]، لهذا خلق الله الجمال في الكون وجعله محبوبا لذاته، ويذهب زكي مبارك إلى القول بأن الصوفية "قد ابتدأوا حياتهم بالحبّ الحسي ثم ترقوا إلى الحبّ الروحي"[11]، ويبرر هذا بكون الانتقال من الجمال إلى التصوف معقول، خاصة أثناء حدوث حالة الحرمان للمحب، فيكون حزنه، وعزلته وخيبته، أولى بدايات الطريق نحو الحبّ الروحي، ولعل ما حدث لمجنون ليلى هو من قبيل هذا إذ كان إذا سئل عن ليلى يقول: أنا ليلى، "فكان يغيب بليلى عن ليلى، حتى يبقى بمشهد ليلى "[12]، وذكر ابن عربي في فتوحاته أن "الحبّ سببه الجمال، وهو له؛ لأن الجمال محبوب لذاته، والله جميل يحب الجمال[13]. وقد عبر عن هذا الحبّ في الخطاب الشعري الصوفي العربي المعاصر بعدة دوال، هي في الحقيقة تشتغل رمزيا ضمن حقل المحبّة، كالعشق، والهيمان، والصبابة، الهوى الصوفي، الجوى، الهوى الأخضر، الغرام، طائر الحبّ، حقول الغرام، قيس الهوى، هينمات العشق، فراديس لهوى ،....الخ .

وبما أن العشق هو درجة عليا من درجات المحبّة، فقد نال قسطا وافرا من الحضور في خطابنا الشعري، يقول محجوب العياري :

لم يبق طير علــى كفي، ولا شجـر

إلا وأضحى بمــزن العشق مغتسـلا

للعشق كــل عنــاقيدي وأوردتي

كم ارتوى العشق من روحي، وكم نـهلا

العشق أن يبذل العشاق أنفســهم

ما عاشــق صادق إلا وقــد بذلا

لو كان لي ألف نفس كنت أشعـلها

في مذبح العشق نشوانا ومحــتفلا

آمنت بالعشق دربا ليـس يـوصـلني

فالعشق أعذبه أن لا وصول، ولا...[14]

إن العاشق دوما مشتاق، إذ لا يوصف طريق العشاق بأن له نهاية يستقر عندها، فلو جاز ذلك لكان الوصل دواء العاشق، فهو لا يطفئ نار العشق بقدر ما يؤججها، وقد عبر شعراؤنا عن قدم حب الله لهم، وقدم حبهم له، يقول محجوب العياري في قصيدة: "وجع النشيد " :

وأنا الذي علقتها، وعشقـتها

منذ القديم، من الوريد إلى الوريد

سميتها عشقي الأخير وقبلتي

ورسمتها خالا على خد القصيد

ما زلت أسقيها قديم مدامتي

وتصيح: هل في جرارك من مزيد[15]

فإذا كانت المدامة رمزا لقدم حب الله لعباده، فإن الشاعر قد عبر عن هذا صراحة، وذلك من خلال توظيفه لمجموعة من العلامات الرمزية: عشقي الأخير، قبلتي، عشقتها، قديم مدامتي، وهي رموز صوفية قديمة لا تزال طافحة بعبق الوجد الصوفي حيث تستحضر في كثير من الخطابات الشعرية لتعبر عن حال سام من أحوال الطريق الصوفي، الذي لا ينتهي أبدا، فلكل لحظة طريقها، ولكل مريد طريقه المخصوص . ولكن الثابت دوما هو ذلك الضمير الذي يحيل على ذات مؤنثة تكون غاية للصوفي الذي يستحضر كل مكوناتها الجمالية.

ولما كان الحبّ يقتضي الجمال والمشاهدة جعل الصوفية المرأة رمزا له "فهي ليست محلا للشهوة بذاتها، بل هي رمز لذلك الجمال الشامل، وطريق موصل إلى الحق إن جاز التعبير ، فإن بثها حبه وأشواقه فإنما هو في الحقيقة يعبر من خلالها إلى ما ترمز إليه؛ إلى الحق تعالى فالجمال المقيد المحسوس باب مفتوح على الجمال المطلق يعبر منه من لا يقف مع الرمز "[16]

إن المحبّ يرى محبوبه بعين محبوبه، لا بعينه هو، لأنه قد أفنى رؤيته، والمحبّوب يرى محبوبه بعين المحبّ، وقد قال الكمشخانوي في هذا الباب :"المحبّة سر في القلب من المحبّوب إذا نبتت قطعتك عن كل مصحوب "[17]، لهذا يرى الصوفية أن المحبّ لا يشهد غير محبوبه، فيه يرى ويفكر، والمحبّ شرطه أن تلحقه سكرات المحبّة، فإذا لم يكن ذلك لم يكن حبه فيه حقيقة. وكلام الشعراء في سكر المحبّة طريف، إذ يصور أدق خلجات النّفس في حنينها إلى المطلق، فالمحبّ الواصل يشهد الأشياء بعين الله لا بعينيه، فتختلط هنا الضمائر فالأنت أنا، والأنا أنت وهو دليل على امحاء الصفات وذوبانها في بعضها البعض، لأن المحبّة هي "دخول صفات المحبّوب على البدل من صفات المحبّ"[18]، وهذا مصداقا للحديث القدسي القائل "...فإذا أحببته كنت سمعه الذي يسمع به، وبصره الذي يبصر به، ويده التي يبطش بها" .

لقد وصفت المحبّة بكونها شراب الله يسقيه أولياءه المحبّين، غير أن هذا الشّراب لا يروي أبدا، فكلما شربت ازددت عطشا حتى لو أنك شربت كل بحار الكون، لظل فاك فاغرا، وجعلت للمحبّة كأس كالتي للخمرة الحقيقية . يقول الكمشخانوي داعيا إلى الإدمان على شربها :" وأدمن الشّرب بكأسها مع السّكر والصّحو ،كلما أفقت أو تيقظت شربت، حتى يكون سكرك وصحوك به، وحتى تغيب بجماله عن المحبّة وعن الشّراب والشرب والكأس، بما يبدوا لك من نور جماله، وقدس جلاله، وأجل ما أخذت

أن لا تعرف المحبّة، ولا الشّراب، ولا الشرب، ولا الكأس، ولا الصحو، ولا السّكر، فنعمة المحبّة أخذت من الله قلب من أحب، بما يكشف له من نور جماله، وقدس كمال جلاله، وشراب المحبّة مزج الأوصاف بالأوصاف....فمنهم من يسكر بشهود الكأس ولم يذق بعد شيئا"[19]. يقول عثمان لوصيف في قصيدة "الطوفان" واصفا شربه لكأس المحبّة بغير أقداح :

صاعدا صاعدا إلى حيث تفنى في هواها حشاشة الأرواح

حيث تعرى النفوس من كل رجس شاربات خمرا بلا أقداح

غارقـات في نبـع زكـي جـانيات لذائذ التفاح[20]

إن الشّرب والريّ والخمر والكأس كل هذه الاصطلاحات كثيرا ما تحفل بها النصوص الشعرية وهي تدل على حصول حال السّكر إثر مباغتة الجمال لسرّ المحبّ، فأساس هذه الأحوال التي تصف المذاقات هو الحبّ، وغالبا ما نعثر على صفات كثيرة تشكل حال الحبّ، كالمعاناة، والسقم، والسهر، إلى غيرها من التحولات الفيزيائية التي تطرأ على بنية المحبّ. ويصف ابن عربي حاله في الحبّ قائلا :" وألطف ما في الحبّ ما وجدته، وهو أن تجد عشقا مفرطا، وهوى وشوقا مقلقا، وغراما، ونحولا وامتناع نوم، ولذة طعام، ولا يدري فيمن ولا بمن، ولا يتعين لك محبوبك، وهذا ألطف ما وجدته ذوقا "[21].

وللمحبة أقسام ومقامات كثيرة ينزل بها المحبّ أثناء ارتقائه في هذا الحال، لأن آخر المحبّة موت واستشهاد، وهي عشرة أقسام، "خمسة منها مقامات المحبّين السالكين، فأولها الألفة ،ثم الهوى ،ثم الشغف، ثم الوجد، وأما مقامات العشاق فأولها الغرام، ثم الافتتان ،ثم الوله، ثم الدهش، ثم الفناء...إلا أن المحبّ لا يخلو، فإما أن يستعمل المحبّة أو تستعمله، فإن استعملها وكان له فيها كسب واختيار سمي محبا اصطلاحا، وإن استعملته المحبّة بحيث لا يكون له فيها كسب ولا اختيار، ولا نظر إلى نفسه بما تصلحه فهو عاشق، فالمحبّ مريد والعاشق مراد "[22] وقد ميز الصوفية بين الحبّ والعشق، وقالوا بأن العشق مجاوزة الحد في المحبّة إذ لا يصح وصف الله بالعشق [23]، غير أن عبد الواحد بن زيد (ت 177 هـ)، " يؤثر استعمال كلمة العشق على كلمتي الحبّ والمحبّة "[24]، وأمثاله كثيرون إذ لا تخلو القصائد الموغلة في الصوفية من هذه الكلمة والتي تعبر عن الحد الذي وصلت إليه حال المحبّ، لأن المحبّة درجات، فالعاشق فان "" لا يسكن أنينه وحنينه حتى يسكن مع محبوبه"[25]على حد قول رابعة العدوية.

ويعد مصطلح العشق من أكثر الاصطلاحات شيوعا في التعبير عن غلبة الحبّ، وقد كثر حضوره في الخطابات الشعرية القديمة والمعاصرة، وهو بمدلوله المعتاد يشير إلى عدم تحمّل المريد العاشق لأشواقه الفياضة التي أنهكته، والعشق غالبا ما يؤدي إلى الشطح، لأن له سلطانا على العقل، فغالبا ما يصاب العاشق بهستيريا، هي أشبه ما

تكون بالجنون ، جنون العشق ، وهو ما استبكى الشعراء قديما وحديثا ، نظرا لما يتركه من آثار على عقل وقلب العاشق ، فلا يسلم المتيم من تبعاته التي قد تفضي إلى فقدان العقل، وفقدان لذة العيش ... إلخ ، بل قد يمتد ذلك إلى ذهاب روحه.

وقد قسم عبد القادر عيسى [26]، مراتب المحبّة إلى عشر مراتب جاعلا العشق في المرتبة السابعة، ويذكر بعده التتيم والتعبد والخلة، وهذه الأخيرة هي ""المحبّة التي تخللت روح المحبّ وقلبه، حتى لم يبق موضع لغير المحبّوب"[27].

ويعدّ الصوفية الحبّ حجابا إذا اقتضى الجهتين، وأما إذا قامت المحبّة بذاتها عند فناء جهتها، فإنها لا تكون حجابا، والحجاب،كما يعرفه القاشاني بأنه: " الوقوف مع الشيء كائنا ما كان "[28]، لأنك إذا استغرقت في المحبّة وجعلتها مبتغاك الوحيد أعمتك عن إتمام طريقك، فكانت حجابا بينك وبينه، ويقول أبو حامد الغزالي عن المحبّة وناكرها: " فكلما ازدادت المحبّة، ازدادت اللذة، ولا ينكر هذه المحبّة إلا من قعد به القصور في درجة البهائم، فلم يجاوز إدراك الحواس أصلا، وهيهات أن يدرك جمال الله كل إنسان "[29] .

والهوى عند ابن عربي تلازمه الحيرة، وهو عنده عبارة عن " سقوط الحبّ في القلب، في أول نشأة في المحبّ لا غير، فإذا لم يشاركه أمر آخر وخلص له وصفا يسمى حبا، فإذا ثبت يسمى ودا، فإذا عانق القلب والأحشاء والخواطر ولم يبق فيه شيء إلا تعلق القلب به سمي عشقا، من العشق؛ وهي اللبلابة المشوكة "[30].

والهوى أوله هزل وآخره جد، وغالبا ما يكون مصير العشاق الموت، وأحسن الموت لدى الطائفة؛ ما كان ناتجا عن عشق مفرط.

إن فداء الحبّيب بالروح والموت في سبيل الوصول إليه، هو من أعظم التضحيات التي يقدمها الصوفية فداء لحبهم، وقد عثرنا على كثير من النصوص والسياقات التي تشير إلى هذا النوع من التضحية، ففي قصيدة "صلاة" لعثمان لوصيف يقول:

مديّ يديك إنني ميّت هل هكذا يموت من يعشق ؟[31]

إنه بسؤاله هذا يريد استلطاف قلب حبيبه طالبا القرب منه، إلا أنه يُجابَه بهذا المجهول الذي هو خاتمة طريق العشّاق التائهين، ولهذا سمّي الصوفية بشهداء الحبّ الإلهي. فالحبّ أوله وجد، وأوسطه محو، وآخره صعق.

والعشق الصوفي هو نوع خالص من أنواع الطرق على الباب، ومن أدمن الطرق على الباب، أوشك أن يفتح له، ومن فتح له، فقد وصل، ومن وصل اتصل، وهي غاية من غايات التجربة الصوفية في الحبّ الإلهي، كما أن تجربة الحبّ والعشق الصوفيين هي تجربة فقد وفناء في الآن ذاته، لأن العاشق مغيّب، والمغيب هو الفاني عن نفسه، المتّصل بغيره .

الحب والتوالـج والتماس في فلسفة ابن عربي:

تشكل هذه الدائرة عند ابن عربي مصدرا خصبا لقيام التأويل لديه، حيث عزا إليها فكرة الخلق والظهور، فقد استحضر صورة تماس الرجل والمرأة في تأويله لاختفاء الواو من الأمر الإلهي: " كن"، حيث فسّر هذا الاحتفاء بالوصال السري يقول: "إذا التقى الرجل والمرأة لم يبق للقلم عين ظاهر، فكان إلقاؤه النطفة في الرحم غيبا لأنه سرّ"[32]، فقد رأى في انفصال حواء عن آدم ميلادا للشّهوة النكاحية التي عمّرت موضع الانفصال، وهذه الشّهوة هي الهواء الذي حلّت حواء محلّه، فانتقل إلى موضعها من آدم، فلمّا حنَّ الجزء الشهواني إلى موضعه الذي أخذته شخصية حواء، حرَّك آدم لطلب موضعه، فوجده معمورا بحواء، فوقع عليها، فكان هذا الوقوع صورة الكتابة في اللوح المحفوظ، لأنّ أساس العلاقة بين القلم واللوح هو النكاح، وصدور حواء عن آدم كصدور اللوح عن القلم، ذلك أن سبب انفصال حواء عن آدم والسعي إلى إيحاء المنفصل هو طلب الأنس بالمشاكل في الجنس، الذي هو النوع الأخص،[33]وبهذه الطريقة أوّلَ ابن عربي فعل الكتابة والخلق، والحبّ، وحنين الفرع إلى الأصل .

كما أن هذه الفكرة تعد من القضايا المسكوت عنها في الثقافة الإسلامية، ففي حدود اطلاعنا الضيق، لم تشر دراسة مستقلة إلى هذه المسألة باستثناء بحثين لكاتبين مغربيين.

البحث الأول بعنوان: الكتابة والتجربة لمنصف عبد الحق، هذا الأخير الذي وظّف مصطلحا لا يليق بالتجربة الصوفية، وهو الإيروتيكية، ونحن نرى بأن هذا المصطلح هو أقرب إلى الإباحية لارتباطه بالجنس ومظاهره، وقد أجهد الباحث نفسه في الحديث عن العلاقة الجنسية بين الرجل والمرأة، وعلاقتها بآراء ابن عربي في كتاب الفتوحات المكية، كما ساق العديد من الآراء التي تحدثت عن علاقة الرجل بالمرأة، وأعضائهما الجنسية، أما البحث الثاني فقد قارب بين الكتابة الصوفية باعتبارها مظهرا من مظاهر الوجود وفعل التوالج المفضي إلى الخلق والوجود والكتابة في آن واحد، وذلك في كتاب خالد بلقاسم الموسوم بـ: الكتابة والتصوف عند ابن عربي، وتوظيف خالد بلقاسم لمصطلح التوالج هو توظيف مقبول إلى درجة كبيرة، لأنه حاول من خلاله التلطّف في التعبير، ومراعاة المقام، فالعلاقة الكائنة بين الإنساني والإلهي لا يمكن وصفها إلا بمصطلحات مستساغة ومقبولة .

ويمثل هذا المسكوت عنه في الخطاب الشعري العربي المعاصر قمة الكتابة الوجديةالشطحية، وقد تجلى في العديد من النصوص الشعرية، كما وردت دلالات التوالج في الخطاب الشعري الجزائري المعاصر، ممثلة في كتابات الشاعر: عبد الله حمادي بوجه خاص، كما برزت أيضا في نصوص الشاعر المصري المغضوب عليه من قبل علماء الأزهر: أحمد الشهاوي ، والشاعر المستعين بالرؤية الصوفية في غزواته الحداثية ؛ أدونيس.

إن التوالج هو الفعل الأساسي للفناء الصوفي، وقاعدته أيضا لدى الصوفية الأوائل والمتأخرين في آن واحد، لأنه إفراط في الحبّ بل إن المعبّر عنه بسكرات المحبّة في

قول القائل: شرط الحبّ أن تلحقه سكرات المحبّة، فهو يعبر عن " امتلاء كينونة الإنسان بهاجس الألوهية وشواهدها الذي يملأ الفراغ الوجداني الذي تولّد بفعل الإحساس بالاغتراب القديم والخالد ".[34]

اهتم بعض العلماء العرب قديما بالحبّ الإنساني، حيث صوروا مصارع العشّاق ونقلوا حكاياتهم وأخبارهم، وقد استلهمت تلك الأخبار من طرف الصوفية، حيث جعلوها منطلقا لهم في حبهم الإلهي، لأن الحبّ الإنساني هو باب للحب الإلهي، فقد ألّف ابن الجوزي (ت 597هـ) كتاب " ذم الهوى "، والوزير الفقيه الفيلسوف ابن حزم الأندلسي كتاب "طوق الحمامة في الألفة والألاف"، هذا الكتاب الذي ألّف منذ أكثر من تسعمئة سنة ، والذي فصّل فيه عناصر الحبّ وصفاته، ويضاف إلى هذا جهد علامة آخر وهو ابن قيم الجوزية (ت 751هـ) في كتابه " روضة المحبّين ونزهة المشتاقين"، وقد سما في كتابه هذا بالحبّ إلى مكانته الحقيقية ، وهي مكانة عليّة مقدّسة لا يدنّسها فهم كثير من الناس لهذه النعمة الإلهية . كما اهتم بعض مؤلفي كتب النوادر والأخبار، كجعفر أحمد القارئ سرّاج صاحب كتاب " مصارع العشّاق"، والأصفهاني (أبو الفرج) صاحب كتاب الأغاني. كما ألفت كتب أخرى في العصر الحديث، ولعل أهمّها كتاب زكي مبارك الذي وسمه بـ: " مدامع العشاق" ، وقد وردت في هذه الكتب عديد الأشعار والحكايات عن العشاق، ومآسيهم، وصفات المحبّين والمحبّوبين، وجلّ هذه الشوارد والنوادر بقيت رهينة بعض المكتبات، فقد أدرجت ضمن ما يسمىّ بالمسكوت عنه، أو الهامشي. هذا الأخير وجد صدى كبيرا في الدراسات النقدية الثقافية المعاصرة، فبعدما كان يحتل مكانا هامشيا أصبح محتفى به ، بل أصبح في المركز ، لأن نظريات ما بعد الحداثة أعلت من شأن الهامشي والمسكوت عنه، وراحت تبحث في الكيفيات التي تشكّل بها هذا النّسق .

أما إذا عدنا إلى الثقافة الصوفية الإسلامية، فإن حديث المتصوفة عن الحبّ قد أخذ مظاهر متعددة، إذ قسموه إلى صنفين، الأول وهو الحبّ الإلهي، وهو الدافع الأساسي إلى خلق العالم، كما أن الحبّ من هذا المنظور هو مقام إلهي، أي أنه صفة إلهية وصف الحق بها نفسه، أما الصّنف الثاني فهو الحبّ البشري ودافعه الأساسي هو: "حب الاتصال بالمحبّوب، كيفما كان ذلك المحبّوب".[35]

وقد قسّم ابن عربي الحبّ إلى ثلاث مراتب؛ الحبّ الطبيعي، والحبّ الروحاني، والحبّ الإلهي، كما أنه أفرد لكل مرتبة تحليلا خاصا وموسعا، فالحبّ الطبيعي ـ الحبّ السائد لدى العوام ـ وهو خاص بكل المخلوقات، وغايته السامية هي: " الإتحاد في الروح الحيواني، فتكون روح كل واحد منهما (المتحابين) روحاً لصاحبه بطريق الالتذاذ، وإثارة الشهوة، ونهاية من الفعل النكاح، فإن شهوة الحبّ تسري في جميع المزاج سريان الماء في الصوفة، بل سريان اللّون في المتلون".[36]

وهذا الحبّ الطبيعي هو حب مقدّس في كل الشرائع السّماوية، وليست له علاقة بالحبّ البوهيمي، كما أن هذا الحبّ هو حب أناني، لأن المحبّ فيه لا يحبّ محبوبه لذاته، وإنما لنفسه ـ تحقيقا لمبدأ اللّذة ـ

و في حالة وجود عائق في تحصيل مبتغى المحبّ، فإن ذلك سيزيد نار الحبّ اشتعالا، كما يستولي على ذات المحبّ شعور غريب يؤدي إلى مضاعفات كثيرة؛ ومنها: تضخم صورة المحبّوب في خيالة، وذاكرته، فتستولي كلّية على مشاعره وفكره استيلاءً تاما، وتلك هي العلامات الأولى لتحول الحبّ الطبيعي إلى حب روحاني، وهنا تستحضرنا صورة قيس بن الملوح حينما غيبه حبّه عن محبوبه ـ ليلى ـ وتنقل لنا كتب التراث أيضا قصص المحبّين حينما يغشى عليهم أثناء لقائهم بمحبوبهم، وهذا ما يعرف حديثا " بتثبيت الرغبة التي تتركّز حول موضوع واحد، فتتحوّل من كونها مجرد رغبة طبيعية متغيرة بتغير موضوعاتها، إلى رغبة نفسية متجذّرة في وجدان المحبّ".[37]

وقد عُبرّ عن هذه المظاهر النّفسية بغلبة الحبّ، حيث يؤدي ذلك بالمحبّ إلى الجنون، لأن مطلب المحبّة قد انتقل في وجدان المحبّ من رغبة طبيعية إلى رغبة روحانية.

أما الحبّ الروحاني فهو تعلق أسمى بالمعارف والأسرار لدرجة الاستماتة، إنه "حب الخواص، والعارفين الذين يتعلقون بالمعاني العامة والعلوم والحقائق الكلية"[38]، كما أن هذا الحبّ يولد في الكائن البشري ميلا نحو التسامي إلى المراتب العلوية للكون، واشتياقا دائما لتلقي الحقائق الروحية العليا، لأجل الالتذاذ بالمعارف.

والحبّ الإلهي هو درجة عالية للحبّ الروحاني، لذلك سعى الصوفية إلى خلق معجم دلالي يتماشى وطروحاتهم في هذا المجال، وتكمن غاية الصوفي في هذه الدائرة في السعي إلى التشبه بالحبّ الإلهي الأزلي الذي أشرق على الكائنات في حالة ثبوتها الأزلي، فأخرجها من بطونها إلى ظهورها الوجودي.[39]

ومن هنا فإن الحبّ الإلهي هو سعي إلى حقيقتين، الأولى متعلقة بحب الله للعالم والموجودات، أما الثانية فمتعلقة بحبّ الصّوفي لله، ومحاولة التعلّق بالألوهية. وحب الله للعالم والكائنات هو حبّ متعلق بالذات الإلهية نفسها، لأن الله لا ينظر إلا إلى نفسه المتجلية في كل المظاهر الوجودية، وحبّ المعرفة المرتبط بالذات الإلهية، " ولما علم الحق نفسه فعلم العالم من نفسه فأخرجه على صورته، فكان له مرآة يرى صورته فيها فما أحبّ سوى نفسه (...) لأنه لا يرى سوى نفسه".[40]المتجلية في أشكال الموجودات.

والحبّ الإلهي لدى الإنسان هو حبّ جامع، إذ لا يتعلق بموضوع معين كالحبّ الروحاني والطبيعي، إنه "جامع لكل مظاهر الألوهية والكون والإنسان، لذلك كان الحبّ الطبيعي والحبّ الروحاني مجرد مرتبتين جزئيتين للحبّ الإلهي الجامع لدى الإنسان، فيما هو صورة للألوهية يحب كل مظاهرها، وبما هو صورة للعالم يحبّ كل

مراتبه، وبما هو عنصر من عناصر الطبيعة سيتوجه حبّه أيضا إلى كل موضوعاتها وعناصرها"[41]فالحبّ الإنساني للألوهية حينما ينتح نحو كل مراتب الوجود ومظاهره يكون أتم من حب الصوفية الذين يحبون الألوهية لذاتها خارج هذا العالم، وقد احتجب الحبّ لدى شعرائنا بأسماء عديدة، كما تعدّدت مظاهر هذا الحبّ الذي هو في الحقيقة حبّ للذات الإلهية ممثلة في مظاهرها الوجودية، لأن الجمال محبوب لذاته، وهذه خلاصة ابن عربي في مذهبي؛ وحدة الوجود، والحبّ الإلهي، إذ تعود كل الأمور إلى مبدأ واحد مستمد من الإرادة الإلهية .

وتتقاطع مفاهيم الكتابة والكلام والحبّ والنكاح والخيال في فلسفة ابن عربي تقاطعا كبيرا، لكونها تعود إلى أصل واحد، فهي مشدودة إلى الفعل الأول، " فحديث ابن عربي عن الكلام يستحضر دوما " كن" الأولى، التي عن سماعها تكوّن العالم، قبل أن يتابع سفر الكلام الإلهي في الوجود والتباس الكلام الإنساني به، ومقاربة الشيخ الأكبر للحب تستحضر الحبّ الأول، الذي عنه صدر العالم، وتحتفظ به نواه في متابعة المفهوم، سواء اقترن بالطبيعة أو بالإنسان، والنكاح الإنساني ليس إلا مظهرا للنكاح الأول المقترن بـ"كن" فيما هو مقترن بما يسميه ابن عربي بالنكاح الساري في جميع الذراري، كما أن الخيال لا ينحصر في طرق الإدراك، وإنما له صلة بالوجود، ولعلاقة الله بالإنسان، ولا يشذ مفهوم الكتابة عن هذا التصور، فتأويل ابن عربي له، وممارسته للكتابة يستدعيان دوما الكتابة الأولى....ويستحضران تجلي العالم بوصفه كتابا خطَّ بغير الحروف الأبجدية".[42]

الحبّ وعلة الخلق :

يرى ابن عربي بأن أصل الوجود هو الحبّ، حب الخروج من الكنزية مصداقا للحديث القدسي: "كنت كنزا مخفيا فأحببت أن أعرف فخلقت الخلق فبي عرفوني"[43]، وعن طريق هذا الإفصاح عن كرب الحبّ كان النّفس الإلهي، وعن هذا النّفس الرحماني ظهر العماء الذي انطوى على الصور الأولى-الأعيان الثابتة- وبسماع هذه الأعيان الثابتة للأمر الأول "كن" ظهرت في العالم[44]، فهذا الانتقال من حضرة الثبوت إلى حضرة الظهور تم نتيجة لحبّ الله القديم في أن يعرف، وهو سبب الخلق والإيجاد.

وقد ارتبط هذا الحبّ الأزلي بالحيرة، " فأول ما دل به الرسول صلى الله عليه وسلم على أينية الله هو العماء، ومن ثم دل عليه بموجود برزخي بين السماء والأرض، وفي البرازخ حارت الحيرات، فكيف المتحيرون كالخط بين الظل والشمس....فعادت الكلمة البرزخية إلى الحيرة بعينها، فما تم إلا الحيرة...فإن قلت هو هو فهو هو، وإن قلت ليس هوهو، فليس هوهو، وحارت الحيرة".[45]وترتبط أيضا هذه الحيرة الوجودية بالحبّ والمعرفة، لأن معرفة الله تثير دهشا وحيرة لدى العارف، فالحيرة قلق وحركة، والحركة حياة كما يرى الصوفية.

ويرتبط الحبّ أيضا بالاغتراب الصوفي، فهو حنين إلى الأصول الأولى للكائن البشري، وهو رد فعل إيجابي لاغتراب الذات الصوفية، ونزوع نحو طريق العودة،

كما أن هذا الحبّ يختلف اختلافا جذريا عن الحبّ الغنوصي، فتجربة الحبّ الصوفي الإسلامي ترى أن كل مشاهد العالم بمختلف مراتبه هي مظاهر للجمال الإلهي- وحدة الوجود- ولذلك، كان حب العالم حباً إلهيا، في حين يتأسس الحبّ الغنوصي على فكرة كره العالم باعتباره شرا مطلقا، وأن الذات الإنسانية بامتلاكها لقوة غريبة تحاول استكمال نقصها لتمكن الكائن البشري من العودة إلى جزئه المفقود والتوحد بمملكة الإله المتعالي وغير المعروف، لأن العالم هو نتيجة خطأ أو انحراف في بنية الكون، إنه مجرد صورة مشوهة للعالم الأصلي والإلهي.[46]

وقد دأب الصوفية على تأنيث كل الأشياء المحبّوبة، لذلك قيل: لا خير في شيء لا يؤنث، يقول ابن عربي: " وليس في العالم المخلوق أعظم قوة من المرأة لسر لا يعرفه إلا من عرف فيم وجد العالم، وبأي حركة أوجده الحق تعالى"[47]،وحب المرأة عند الصوفية يرتبط بنظرتهم الجمالية للكون والعالم، وتشكل المرأة أسمى مظهر للتجلي الإلهي لدى الصوفية جميعهم، باعتبارها أجمل المخلوقات على الإطلاق، ويعلل ابن عربي هذا التجلي في المرأة قائلا: " أحب صلى الله عليه وسلم النساء، لكمال شهود الحق فيهن ... فشهود الحق في النساء، أعظم الشهود وأكمله"[48].

وسبب هذا كله أن الله أشتق من ذات الإنسان –آدم- "شخصا على صورته سمّاه امرأة فظهرت بصورته، فحنّ إليها حنين الشيء إلى نفسه وحنّت إليه حنين الشيء إلى وطنه ،فحبّب إليه النساء، فإن الله أحبّ من خلقه على صورته وأسجد له ملائكته النوربين ... فإنها زوج أي شفعت وجود الحق كما كانت المرأة شفعت بوجودها الرجل فصيرته زوجا فظهر الثلاثة؛ حق ورجل وامرأة . فحنين الرجل إلى ربّه هو أصله حنين المرأة إليه، فحبّب إليه ربّه النساء كما أحبّ الله من هو على صورته...فلهذا قال " حبّب ولم يقل أحببت من نفسه لتعلق حبّه بربه الذي هو على صورته حتى في محبته لامرأته"[49].

فالفلسفة الصوفية الإسلامية تقوم على تجربة الحبّ كأساس لها، كما أن الكراهية تتولد من انتفاء الحبّ، فالأصل في الحبّ ثم انجرّ عنه فعل الكره ما دام منافيا له، وقوام الديانات السماوية كلها هو الحبّ الذي يظل دوما مطلب المخلوقات كلّها . والأساس الذي تدور حوله كل المقولات . فهو سبب الخلق والإيجاد ، وهو وسيط للرحمة التي يُدخل بها الله سبحانه وتعالى المؤمنين إلى جنّة الخلد ، ولولا الحبّ ما لانت طباع الناس، ولا رقت نسائم عواطفهم تجاه المخلوقات الأخرى .

هوامش المادّة العلمية

1 - ينظر: منصف عبد الحق، الكتابة والتجربة الصوفية، منشورات عكاظ، الرباط، المغرب، ط1، 1988، ص 364.

2 - الطوسي: اللمع، تح: عبد الحليم محمود و طه عبد الباقي سرور، دار الكتب الحديثة، مصر/ ومكتبة المثنى، بغداد، 1960ص87/86

3 - نقلا عن: مبارك (زكي): التصوف الإسلامي في الأدب والأخلاق، ط1، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، صيدا، بيروت، لبنان.ص134.

4 - عثمان لوصيف: الإرهاصات، دار هومة للطباعة والنشر ، الجزائر 1997 ، ص 17/16

5 -ابن عربي: ذخائر الأعلاق شرح ترجمان الأشواق، متبع بالأمر المربوط في ما يلزم أهل طريق الله تعالى من الشروط، تح: محمد عبدالرحمن الكردي، 1968.، ص40.

6 -الطوسي: اللمع، ص155

7 - نقلا عن: إبراهيم بسيوني. نشأة التصوف الإسلامي. دار المعارف بمصر ، دت ، ص 174.

8 - السهروردي: عوارف المعارف، ص504.

9 -أبو الفيض المنوني: التصوف الإسلامي الخالص، دار النهضة مصر للطبع والنشر، الفجالة، القاهرة.، ص 142.

10 - عاطف جودة نصر: شعر عمر بن الفارض: دراسة في الشعر الصوفي، ط1، دار الأندلس، بيروت، لبنان،1982 ، ص198.

11 - ينظر: زكي مبارك: التصوف الإسلامي في الأدب والأخلاق، ط1، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، صيدا، بيروت، لبنان ، ط1 (جزءان).، ص 189.

12 - ينظر:الطوسي: اللمع، ص 437.

13 - ابن عربي: الفتوحات المكية ، دار الفكر ، دون تاريخ (4 مجلدات)مج2، ص 326.

14 - محجوب العياري: أقمار لسيدة الشجرات، مؤسسة الصقر للدعاية العالمية ، تونس ، ط1 ، 2000، ص36/35.

15 - محجوب العياري: أقمار لسيدة الشجرات، ص57.

16 - سعاد الحكيم: المعجم الصوفي، ص 305.

17 - الكمشخانوي: جامع الأصول، في الأولياء وأنواعهم وأوصافهم، دار الطباعة الأزهرية القاهرة 1331 هـ، ص36.

18 - الطوسي: اللمع، ص88.

19 - الكمشخانوي: جامع الأصول، ص 35.

20 - عثمان لوصيف: الكتابة بالنار، دار البعث للطباعة والنشر والتوزيع ، ط1982، ص 60.

21 - ابن عربي: الفتوحات المكية، مج2، 323/ 324.

22 - عبد المنعم الحفني: معجم مصطلحات الصوفية، ص 238.

23 - أنظر: الرسالة القشيرية، دار الكتاب العربي لبنان ، دت ، ص 145.

24 - إبراهيم بسيوني: نشأة التصوف الإسلامي، ص 133.

25 - السهروردي: عوارف المعارف، ص 507.

26 - عبد القادر عيسى: حقائق عن التصوف، ص 408.

27 - حقائق عن التصوف، ص 409.

28 - نقلا عن: عاطف جودة نصر، شعر عمر بن الفارض، ص267

29 -عبد الرحمن مرحبا: من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الإسلامية، ط2، منشورات عويدات، وبحر المتوسط، بيروت، باريس 1981، ص702

30 - محي الدين بن عربي: ذخائر الأعلاق، ص9 /10.

31 - عثمان لوصيف: شبق الياسمين، ص 117.

32 - ابن عربي: الفتوحات المكية : تحقيق وتقديم : عثمان يحي ، تصدير ومراجعة ابراهيم مذكور ، الهيئة المصرية العامة للكتاب (14 سفرا)، س2، ص 301.

33 ينظر: خالد بلقاسم، الكتابة والتصوف عند ابن عربي، ص 45/44.

34 - منصف عبد الحق، الكتابة والتجربة الصوفية سابق، ص 370.

35 - منصف عبد الحق: الكتابة والتجربة الصوفية، ص 376.

36 - ابن عربي، الفتوحات المكية، ج2، ص 334، نقلا عن: الكتابة والتجربة الصوفية، ص 377.

37 - منصف عبد الحق: نفسه، ص 381/380.

38 - الكتابة والتجربة الصوفية، ص 384.

39 - ينظر: الكتابة والتجربة الصوفية، ص 386.

40 - الفتوحات المكية :ج2، ص 326، نقلا عن: الكتابة والتجربة الصوفية، ص 387.

41 - الكتابة والتجربة الصوفية، ص 388.

42 - الكتابة والتصوف عند ابن عربي، ص 26/25.

43 - حديث لا يعرف له سند: ينظر: نور الدين علي بن محمد بن سلطان، الأسرار المرفوعة في الأخبار الموضوعة، المعروف بالموضوعات الكبرى، تج: محمد بن لطفي الصباغ، ط2، المكتب الإسلامي، بيروت، لبنان، 1971، ص269.

44 - ينظر: الكتابة والتصوف عند ابن عربي، ص 34

45 - خالد بلقاسم: نفسه، ص35، وينظر أيضا: كتاب الجلالة، وهو كلمة الله ضمن-سائل ابن العربي، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1997، ص 64.

46 - ينظر: منصف عبد الحق، مرجع سابق، ص 364.

47 - الفتوحات المكية، ج2، ص 466.

48 - ابن عربي: فصوص الحكم : تحقيق أبو العلا عفيفي ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، لبنان ، ط2002 ، ص201/200

49 - إشارة إلى الحديث النبوي الشريف "حبب إلي من دنياكم ثلاث النساء والطيب وجعلت قرة عيني في الصلاة" قال الزركشي، رواه النسائي والحاكم من حديث أنس بدون لفظ ثلاث، وقال عنه السيوطي: إسناده صحيح، إلا أن فيه رجلا لم يسم، أنظر: الأسرار المرفوعة في الأخبار الموضوعة، ص168. وقد علل ابن عربي انطلاقا من هذا الحديث الشريف تقديم الرسول للنساء على الصلاة بأن المرأة جزء من الرجل في أصل ظهور عينها، ومعرفة الإنسان بنفسه مقدمة على معرفته بربه، حيث استدل بحديث آخر للرسول يقول فيه: " من عرف نفسه فقد عرف ربه"، وهذا حديث قال عنه النووي ليس بثابث، وقال ابن تيمية: موضوع، وقال أبو المظفر بن السعاني في القواطع أنه لا يعرف مرفوعا، وانما يحكى عن يحي بن معاد الرازي يعني من قوله، وللحافظ السيوطي فيه تأليف لطيف سماه: القول الأشبه في حديث من عرف نفسه فقد عرف ربه: ينظر: اسماعيل بن محمد العجلوني: كشف الخفاء ومزيل الألباس تح: أحمد القلاش، ط4، مؤسسة الرسالة، بيروت 1985، ص343.

التشكيل الأسلوبي لظاهرة السخرية عند البشير الإبراهيمي "عيون البصائر" أنموذجا"

ملخص

تعد ظاهرة السخرية مظهرا من مظاهر النبض الواعي للوجود البشري وشكلا من أشكال الرقي الاجتماعي،لأنها تمثل جانبا من الجوانب المعتملة في أعماق الأديب الذي يريد الإصلاح من خلال النقد الساخر لواقع الأمة وأحوال المجتمع،ونخص هذا البحث بالحديث عن تقنيات هذا اللون من ألوان الإمتاع الكلامي في خطابات رجل من رجال الأدب والإصلاح في الجزائر الإمام (البشير الإبراهيمي) الذي اتخذ من الأسلوب الساخر سيفا قاطعا لمحاربة خصوم جمعية العلماء المسلمين من استعماريين وطُرقيين وإداريين أرادوا سحقها والقضاء على مبادئها،حيث شغل هذا الأسلوب حيزا كبيرا في مقالات "عيون البصائر" فكان انعكاسا لموقفه الفكري الصادق الممثل للقيم الحقيقية،المستهجن للتناقضات الكائنة.

أ.مارية ريمة غربي

قسم اللغة العربية و آدابها
كلية الآداب واللغات
جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي- الجزائر

Abstract

The phenomenon ironic manifestation of pulse conscious of human existence and form of social progress, it represents an aspect of aspects Almatmlh in the depths of the writer who wants to reform through cash satire of the reality of the nation and the conditions of the community and we specialize in this research talking about the techniques of the color of the colors interestingness verbal in Letters man of the men of literature and Reform in Algeria Imam (al-Bashir Ibrahimi), which was adopted from the method satirical sword categorically to fight opponents Association of Muslim Scholars of colonialists and Trgian and administrators wanted to crush and eliminate its principles, where he served this method figured prominently in the articles eyes Insights was a reflection of his intellectual sincere representative of the real values, deplorable contradictions located.

مقدمة:

استقطبت ظاهرة السخرية أذهان الأدباء والمبدعين العرب في مختلف العصور،فكانت تعبيرا ناقدا لكل ما يلمحه البصر وتلحظه البصيرة من مفارقات وتناقضات وممارسات خارجة عن المألوف لدى شخصية من الشخصيات،أو داخل مجتمع من المجتمعات في قالب الفكاهة والضحك لإضفاء جو من الخفة والمتعة في الكلام،ويعتبر (الجاحظ) أبا لفن السخرية حيث "لم يؤلف في السخرية قبله كتاب يورد نوادر المجتمع،ويتسلل إلى أعماقه،ليظهر دخائله بنزعة فنية خالصة،باستثناء (المدائني) في كتابه (الأكلة) الذي كان إخباريا في نوادره، و(أبي عبيدة) في كتابه (لصوص العرب) ومن هنا

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر 2014.

كان (الجاحظ) أول مؤلف في تاريخ الأدب يخص كتبا بأكملها في السخرية،تحليلا ودراسة،كما فعل في كتابه (البخلاء) وفي رسالته (التربيع والتدوير)"[1].وقد تأثر به من جاء بعده أمثال:

"ابن قتيبة (276هـ)،والوشاء (325هـ) وابن الجوزي (597هـ)،وأبو حيان التوحيدي (414هـ)، وغيرهم، حيث كثر المؤلفون في الأدب الساخر في العصر الحديث"[2].

والسخرية في الأدب هي "العنصر الذي يحتوي على (توليفة) درامية من النقد،الهجاء التلميح،التهكم والدعابة،وذلك بهدف التعريض بشخص ما،أو مبدأ ما،أو فكرة،أو أي شيء لتعريته بإلقاء الأضواء على الثغرات والسلبيات وأوجه القصور فيه"[3]؛فقد غدت السخرية أسلوبا لابد منه في الكتابات الواعية التي تهدف إلى إبراز أوجه الاختلاف بين المبادئ والأهداف والتوجهات،ولهذا لجأ إليها الأدباء المصلحون في نقدهم لحال الأمة،كما فعل (البشير الإبراهيمي)،مقتفيا آثار السلف في طبع نصوصه بطابع ساخر كرد فعل على التيارات المناقضة لجمعية العلماء المسلمين التي أقضّت مضاجع الاستعمار ونغصت عليه وجوده هو ومن والاه،بأسلوب يشيع تهكما هدفه كشف الستار عن المغالطات والتناقضات بين الطرفين في التصرفات والأهداف.وقد تفنن (الإبراهيمي) في تشكيل هذا النوع من الأساليب الفنية في مقالات "عيون البصائر" معبرا عن انفعالاته الساخرة بأساليب مختلفة؛حتى صارت السخرية " سمة بارزة في أسلوبه وذات أهمية في فهم كتاباته،وهي عنده درجات في القسوة والحدة،يرتفع بعضها فوق بعض وتنتشر على طريق ممتد من التهكم الساخر إلى الإقناع المفحش"[4]،ونحن في هذا البحث سنحاول جمع وتحديد أكثر تلك الأساليب تعبيرا عن الحالة الانفعالية التي عاشها (الإبراهيمي) في مواجهة خصومه.

السخرية بين المدلول اللغوي والاستعمال الفني:

السخرية في المفهوم اللغوي تدل على الاستهزاء والاحتقار والاستذلال، والإهانة، والضحك،واللفظة مشتقة من الفعل "سخر" حيث يقال:"سخر منه وبه أي استهزأ، والسخرية مصدر في المعنيين جميعا وهو السخري أيضا،وتكون نعتا كقولك:هم لك سخري وسخرية..والسخرة:الضحكة،وأما السخرة فما تسخرت من خادم ودابة بلا أجر ولا ثمن"[5]،وينقل (الألوسي) عن (القرطبي) قوله:"السخرية تعني الاستحقار والاستهانة والتنبيه على العيوب والنقائص بوجه يضحك منه،وقد تكون بالمحاكاة بالفعل والقول أو الإشارة أو الإيماء أو الضحك على كلام المسخور منه إذا تخبط فيه أو غلط أو على صنعته أو قبح صورته"[6]؛فالسخرية هي نوع من الضحك الكلامي أو التصويري الذي يعتمد على العبارة البسيطة أو على الصورة الكلامية مع التركيز على

النقاط المثيرة فيها.[7] ويرى (عبد المالك مرتاض) أن السخرية سلاح معنوي وأشد وقعا في النفوس من العنف اللفظي حيث يقول:"والحق أن السخرية لا تختلف كثيرا عن العنف،لأن استخدام سلاح السخرية في الأدب هو في حد ذاته ضرب من العنف،فإنما العنف وقصُ الخصم بقذائف الكلام،وقضم ظهره بها من القول،في حين أن السخرية تهكم معنوي شديد اللذع، ثقيل الوطء،عنيف الوقع"[8]،فالساخر"يرصد ويُراقب ما يجري من أخطاء ويستخدم وسائل وأساليب خاصة في التهكم عليها أو التقليل من قدرها،أو جعلها مثيرة للضحك،أو غير ذلك من الأساليب،يقصد من ورائها محاولة التخلص من بعض الخصال السلبية في المجتمع"[9].وتسير السخرية في اتجاهين:"اتجاه إيجابي بناء واتجاه سلبي هدام،والهدم مرحلة حتمية في إعادة البناء،وأيا كان اتجاهها وشكلها فإن طعم القسوة هو نكهتها الخاصة،لكن هذه القسوة ليست هي نفسها في كل مجالات السخرية،إذ تتفاوت درجة حدتها وقسوتها بحسب ما تقتضيه الظروف،فهي تبدأ بما يُعرف بالغمز واللمز الذين غالبا ما يردان في إطار من اللهو،والظرف والضحك يبعدهما عن الإصابة المباشرة الجارحة،ويلطف وقعهما في النفس،هذا الوقع الذي يستشف استشفافا ويتفاوت بين شخص وآخر بحسب ذكائه وإرهاف حسه،ثم تقوى السخرية شيئا فشيئا حتى تصبح هوجاء،مهشمة تنال من هدفها دون مواربة،إذ لا تغفلها أجواء المرح وعندها تسمى تهكما"[10]،وقد"تعددت المفاهيم التي قدمت للسخرية سواء عند العرب أو عند الغربيين،إلا أنه حدث الاتفاق حول هذا المبدأ الذي تنبني عليه من حيث إنها تتشكل في صيغة مفارقة بين المعنى الحرفي والمعنى المجازي/ الانزياحي، أو المفارقة بين حالات الوعي والواقع الذي يتأسس هو بذاته على مفارقات يحاول الكاتب فضحها بشكل ساخر،فالسخرية أداة إجرائية يعبر بها الكاتب عن نظرته إلى العالم"[11]،والسخرية ليست بالضرورة ناتجة عن بنية مفارقة،فالفرق بينهما حسب ما ذهبت إليه (نبيلة إبراهيم) أن "السخرية تمثل هجوما يذهب إليه صاحبه متعمدا لشخص هادفا من ذلك سلبه كل أسلحته وإظهار كل ما يخفيه من عيوب،أما المفارقة فهي ترى أنها عبارة عن تضارب الحقائق بعضها ببعض من دون أن تزيح واحدة عن الأخرى، لكن إحداهما تُصبح ظاهريا والأخرى باطنا"[12]،فالسخرية لا تعني المفارقة لكون المفارقة تتولد عنها و تستدعيها.

تجليات ظاهرة السخرية في خطابات "البشير الإبراهيمي" :

للسخرية عند أهل البلاغة مظهران،أولهما التهكم،وثانيهما الهزل الذي يراد به الجد، وقد سلك الشيخ "البشير الإبراهيمي" درب هذين المظهرين في خطاباته الساخرة من الواقع الاستعماري في الجزائر، نستهلها بدراسة:

أولا- التهكم في "عيون البصائر":

أصل التهكم من "تهكمت البئر تهدمت،وتهكم الشيء تعيبُه،أو من تهكم عليه اشتد

غضبه،فإن تناهى غضبه ربما عظم كبره فاستهان بالمخاطب واستهزأ به،و ربما أحمى الغضب مزاجه حتى خُيِّل إيه ضد مقتضى الحال"[13]،ولذلك يُقال إن التهكم هو "إخراج الكلام على ضد مقتضى الحال،استهزاء بالمخاطب وغيره أو تعريضا بقوة المحرك للغضب،وهذا الفن البديعي يُعد خروجا على الكلام المألوف الواضح،لأن المعنى المقصود من أسلوب التهكم يُخالف المعاني الحقيقية للألفاظ،ويسهم السياق العام وطريقة النطق والتنغيم في العدول بذهن المتلقي عن المعنى الظاهري للألفاظ إلى معان أخرى يقصد المتكلم ترسيخها في نفس المتلقي،وهذه المعاني تؤدي إلى إحداث النفور أو السخرية من الأشخاص أو الأشياء التي يتهكم منها المتكلم"[14]؛ وللتهكم صور يتجسد من خلالها الأسلوب الساخر وهي:

أ -إظهار الكلام في ألفاظ الوعد،والمقصود بها الوعيد:[15]

وهو الإتيان بلفظ البشارة في موضع الإنذار،والوعد مكان الوعيد،كقوله تعالى: "بشر المنافقين بأن لهم عذابا أليما"[16]،ونرصد هذا النوع من التهكم عند "الإبراهيمي" في خطابه الموجه للأعضاء المسلمين بالمجلس الجزائري،حيث يقول:

"...وإنما أنتم موظفون،لكم من النيابة لفظها وحروفها،ولكم من الوظيفة معناها وحقيقتها،وما دامت الانتخابات بالعصيً فابشروا بطول البقاء في هذه الكراسي."[17]

فالكاتب يعد خصومه ويُبشرهم بطول البقاء على كرسي المجلس الجزائري،وهذا ما دلت عليه لفظة "فابشروا"،التي وظفها الكاتب للتعبير عن معنى مغاير للمعنى الحرفي، فهو في الحقيقة يسخر منهم ويتوعدهم بزوال هذه النعمة في القريب العاجل،لأنهم قد تم فرض انتسابهم إلى المجلس الجزائري ولم يتم انتخابهم من قبل الأمة.

ب- إظهار الكلام في ألفاظ المدح والمقصود الذم :

وهو المدح في معرض الاستهزاء،كقوله تعالى:"ذق إنك أنت العزيز الكريم"،[18] والفرق بين التهكم و الهجاء في معرض المدح أن:"التهكم لا تخلو ألفاظه من لفظة تدل على الذم أو لفظة يفهم من فحواها الهجو بخلاف الهجاء فإن ألفاظ المدح لا يقع فيها شيء من ذلك"[19].وقد قام (الإبراهيمي) بتوظيف هذا اللون من ألوان السخرية في مقالات "عيون البصائر" ضمن عتباته النصية التي تمتزج فيها عفوية الغضب ببراعة التصوير في ألفاظ ظاهرها المدح وباطنها الاستهزاء والتهكم،نذكر منها مقال بعنوان: "إبليس ينهى عن المنكر"وآخر بعنوان "إبليس يأمر بالمعروف"،[20]ففي هاتين العتبتين نلمس اشتغالا واضحا على المفارقة التي حولتهما من" واقع حقيقي معيش إلى واقع لغوي يفضح ويُعري ويغمز ويتهكم،فيصير الواقعي كأنه أسطوري لا معقول،أو يصير اللامعقول الأسطوري واقعا"[21]، فالواقع هو أن(إبليس) رمز الشر لا عهد له بالأمر بالمعروف ولا النهي عن المنكر،ونقض هذا الواقع هو ضرب من الخيال والأساطير، والمقصود بإبليس في هذا النص هو"المتنبئ الذي ظهر في مدينة تامنسا بالمغرب

الأقصى،ووضع لنفسه كلاما سخيفا سمى سوره بأسماء غريبة،وفتن به كثيرا من القبائل البربرية،وكان ظهوره في خلافة هشام بن عبد الملك في سنة 127هـ،وأصله من قبيلة برغواطة البربرية"[22]،فقد لجأ الكاتب إلى أسلوب إظهار الكلام في ألفاظ المدح والمقصود منها الذم للتعبير عن نقده لأفعال ذلك المتنبئ مفجرا الدلالة التهكمية في معادلة ساخرة تتمثل في إبليس ينهى عن المنكر ويأمر بالمعروف.

ج-الشماتة:[23]

هي إظهار المسرة بمن أصيب كقوله تعالى لفرعون:"الآن وقد عصيت قبل وكنت من المفسدين"[24]،وتتجلى الشماتة عند (الإبراهيمي) من خلال طرحه لفكرة تبدد الحكم الروماني في الجزائر التي تعكس مصير الاستعمار الفرنسي في الجزائر،وذلك في قوله:

"ملكها الرومان قرونا فلم تنقلب رومانية،وبادوا ولم تبد،وبقيت ولم يبق منهم إلا آثار الظلم،ومعالم الطغيان،(فتلك مساكنهم لم تسكن من بعدهم إلا قليلا وكنا نحن الوارثين)."[25]فالكاتب يعزز فكرة الشماتة من المستعمر عن طريق استدعاء النص القرآني بشكل مباشر،حيث قام باستنساخ قوله تعالى:"فتلك مساكنهم لم تسكن من بعدهم إلا قليلا وكنا نحن الوارثين"[26]،لترسيخ مدلولات النص الحاضر وتعميق فكرته الساخرة.

كما قام "الإبراهيمي" في موضع آخر باستغلال أسلوب الشماتة للتعريض بالحال الذي آل إليه بعض علماء الإسلام حين قاموا بإهمال حق الله في عباده وهو حماية الدين والحفاظ على سلطانه ونشر تعاليمه،فكان مصيرهم الذل والهوان،وذلك في قوله:

"وهذا هو حال علماء الإسلام في الشرق والغرب،لم يقوموا بحق الله في عباده، فأصبحوا أضحوكة بين عباده،وكساهم الله ثوب عزً فنضوه فأذلّهم"[27]،فالشماتة عند "الإبراهيمي"هي وسيلة من وسائل التذكير بالنعم،وأسلوب من أساليب زجر الباطل، فالكاتب لا يشمت لمجرد التهكم والسخرية وإنما يشمت لاستبيان أوجه الحق وخلخلة نفسية الخصوم الوجلة من الحق.

ثانيا- الهزل المراد به الجد في "عيون البصائر":

هو ذكر الشيء على سبيل الهزل والمداعبة،واللعب والممازحة،ويُقصد به أمر صحيح ومعنى جاد،كما في قول (أبي نواس) يهجو (تميما):

إذَا مَا تَمِيمِيّ أَتَاكَ مُفَاخِراً فَقُلْ عَدِّ عَنْ ذَا كَيْفَ أَكْلُكَ لِلضَّبِّ

فالضّبُّ حيوان صغير ذنبه كثير التعقد،وكان أشراف العرب يعافون أكله،فعندما

يأتي (التميمي) مفتخرا،وتقول له:دع هذا الافتخار،كيف تفخر وأنت تأكل الضب؟ تكون بهذا قد هجوته بأسلوب ظاهره الهزل والمزاح[28]،ومن الهزل ظاهره والجد مراده ما حكي عن (أشعب)"أنه حضر بمكة وليمة لبخيل ثلاثة أيام،وفي المائدة جدي مشوي لا يمسه أحد لعلمهم ببخله،فقال (أشعب) في اليوم الثالث:زوجته طالق إن لم يكن عمر هذا الجدي بعد أن ذبح وشوي أطول منه قبل ذلك."[29]

ويتجلى الهزل المراد به الجد عند "الإبراهيمي" من خلال سخريته من خصم موال للاستعمار معاد للجمعية وهو(التهامي)،حيث يقول:

"لم يفت هذا المخلوق العجيب إلا أن يغلط يوما فيدخل أحد مساجد مراكش الجامعة (ولو جامع الفناء،مثلا) فيصعد المنبر في يوم جمعة،ويخطب الناس،فيتباكى كما يتباكى بعض الناس عندنا، ويتشاجى كما يتشاجون"[30]،فالكاتب يسخر من خصومه بأسلوب فكاهي ضاحك ظاهره هزل واستهزاء لكن المراد به أعمق من مجرد الهزل والمزاح لأنه يتعلق بمصير القضايا الدينية في الجزائر وهو خط أحمر عند "الإبراهيمي" يستحيل التلاعب به.

كما يتجلى الهزل المراد به الجد عند "الإبراهيمي" في هجاءه الساخر لعدو جمعية العلماء المسلمين (الزاهري)،وذلك في قوله:
"وربما أثنينا عليك بالوفاء للصاحب الذي صاحبك منذ عققت التمائم،وهو الكذب، وباستقامتك على الجبلة التي جبلت عليها وهي الشر،وبالموهبة التي خُصصت بها، وهي البراعة في قلب الحقائق."[31]حيث يتهكم الكاتب من خصمه بأسلوب فيه نوع من الفكاهة الجادة التي تضحك في السطح وتقدم في العمق نقدا لاذعا لأفعال ذلك الشخص،التي يأتي الشر في الفعل،والكذب في القول،فالأسلوب الهزلي الساخر يُضفي "جو الفكاهة والسخرية في النص لكي يتفاعل معه المتلقي،ويدرك ما ينطوي عليه من انتقاد عنيف لعيوب كثيرة أوعلاج مقترح لمشاكل ملحة."[32]

الفرق بين التهكم والهزل:

يكمن الفرق بينهما في أن التهكم ظاهره جد ومدح،وباطنه هزل واستهزاء وذم، والهزل الذي يراد به الجد ظاهره هزل ومجون وسخرية وباطنه جد،وألفاظه تهدف إلى إشاعة جو الهزل والفكاهة،وهذا ما يجعل المتلقي يسرع إلى قبوله والتفاعل مع دلالته الجدية المغلفة بالسخرية.[33]

التشكيل الأسلوبي لظاهرة السخرية في "عيون البصائر":

ارتأى (الإبراهيمي) في مقالات"عيون البصائر" توظيف تقنيات وآليات متنوعة ساعدت في عملية إفراز الأسلوب الساخر الذي يبرز من خلاله جوهر الاختلاف بين

مزاعم الباطل وقضايا الحق التي يصبو إلى رفع رايتها،ويتجلى ذلك من خلال:

أ- التصوير الساخر:

لقد استخدم (الإبراهيمي) مخيلته الواسعة لتصوير كل التناقضات التي طبعت خصومه المناهضين لجمعية العلماء المسلمين،وليضع القارئ أمام صورة حية عن تنافر أهداف الفريقين حول القضايا المصيرية،محررا طوق العنان لمقدرته على التخيل بطريقة تهكمية،تمثل في حقيقتها رؤية جدية لحاضر الأمة الجزائرية ومستقبلها حيث يستعين بالتشبيه كوسيلة من وسائل الإيضاح هادفا إلى زيادة التأثير في النفس وتثبيت المعاني فيها،معتمدا على الذم والنقد اللاذع ليبرز نقائص المهجو ويصورها واضحة للعيان لأن "الصورة أبلغ في الذم وأكثر تأثيرا في الخصم"[34]،وهذا ما نلمسه في قوله:

"...وسيعلم الاستعمار وأعوانه أن هذه الموجة ستبتلعها أمواج،وأن المذيعين فيها كالمغنين في المقبرة،أصداء في الأثير،لا تحرك ولا تثير"،[35]فقد قام الكاتب بتشبيه المذيعين بالمغنيين في المقبرة لأنهم متحدثون باللهجة القبائلية التي أراد الاستعمار من خلالها فتح جبهة لمحاربة اللغة العربية في الجزائر،مشتغلا على إزاحة المألوف اليقيني،وإقامة بنى تخييلية جديدة من التشفير الدلالي والرمزي للغة بأسلوب تصويري ساخر.

وفي موضع آخر ذهب "الإبراهيمي"إلى توظيف الصورة التشبيهية للسخرية من كثرة الملوك والسيوف (كناية عن المحاربين) في البلاد العربية مركزا على الأنظمة البلاغية الشديدة الحساسية في تقنيات البناء وتطورات الحدث كالمبالغة،في قوله:

"ما أكثر الملوك وأهون العنا،وما أكثر السيوف وأقل الغنا،سيوف كالدراهم الزيوف هذه لا تُقني،وتلك لا تُغني،ونُعيذ العروبة بالله من ملك لا يدفع،وسيف لا يقطع"[36]

حيث نلمس جرأة الكاتب في تصوير واقع الأمة العربية تحت سلطة بعض الحكام عن طريق التشبيه الساخر في قوله "سيوف كالدراهم الزيوف" تعبيرا عن تخاذل أولئك الحكام للدفاع عن شعوبهم المضطهدين.

فالتشبيه عند "الإبراهيمي" هو"عمدته في تفصيل المجمل وتقييد العام وتبسيط المركب ،وتجسيم المجرد."[37]

وفي موضع آخر يصور "الإبراهيمي" الإدارة الجزائرية بأسلوب ساخر موظفا الاستعارة،في قوله:

"وهذه الإدارة هي النافذة الوحيدة التي تُشرف منها الحكومة على المسلمين الجزائريين،وهي المعمل المختص بحبك المكائد،وفتل الحبال،وهي المطبخ الذي تُطبخ فيه الآراء على حسب الشهوات،وهي البورصة التي كانت تباع فيها الضمائر

وتشترى"[38]،حيث يستعير الكاتب مجموعة من الألفاظ والتراكيب ويُجريها على المشبه وهو الإدارة الجزائرية التي يُصورها عن طريق تشبيه الجمع بالنافذة،والمعمل المختص في حبك المكائد،والمطبخ،والبورصة،مستدعيا هذه الألفاظ المستعارة بصورة ذكية لينقل لنا من خلالها قتامة صورة الإدارة الجزائرية التي تحيك المكائد،وتُسمم الآراء،وتقتل الضمائر وتُحييها كما تشاء.

فالسخرية "تتطلب التلاعب بمقاييس الأشياء تضخيما أو تصغيرا،تطويلا أو تقزيما، هذا التلاعب يتم ضمن معيارية فنية هي تقديم النقد اللاذع في جو من الفكاهة والإمتاع."[39] وهي المعيارية التي تبناها "الإبراهيمي" لنقد الواقع المعيش.

ب-الرسم الكاريكاتوري للخصوم:

يقوم الكاريكاتور على تكبير جوانب الضعف أو القبح في شيء ما فيبالغ فيها بقصد استغلال الطبيعة في بيان عنصر التشويه فتكون باعثا على الضحك في الوقت الذي تؤدي فيه غرضا اجتماعيا وإنسانيا عظيما،[40]وقد قام "الإبراهيمي" برسم لوحات كاريكاتورية لشخصيات معادية صب عليها جام سخريته كما فعل مع (عبد الحي الكتاني) الذي قال في جواب السؤال عنه:

"وعلى هذا يُقال في جواب ما هو عبد الحي؟ هو مكيدة مدبرة،وفتنة محضرة،ولو قال قائل في وصفه:

شَعْوَذَةٌ تَخْطُرُ فِي حِجْلَيْنْ وَفِتْنَةٌ تَمْشِي عَلَى رِجْلَيْنْ

لأراح البيان والتحليل،كما يقول (شوقي)،وإذا أنصفنا الرجل قلنا:إنه مجموعة من العناصر منها العلم ومنها الظلم،ومنها الحق ومنها الباطل،وأكثرها الشر والفساد في الأرض-أُطلق عليها لكثرتها واجتماعها في ظرف-هذا الاسم المركب الذي لا يلتقي مع الكثير منها في اشتقاق ولا دلالة وضعية،وإن اسم صاحبنا لم يصدق فيه إلا الجزء الأول،فهو عبد لعدة أشياء جاءت بها الآثار وجرت على ألسنة الناس ولكن أملكها به الاستعمار،أما جزءه الثاني فليس هو من أسماء الله الحسنى،ولا يخطر ببال مؤمن يعرف الرجل،ويعرف صفات عباد الرحمان"،[41]فقد قام "الإبراهيمي" بتجريد واقع خصمه (عبد الحي الكتاني) وكشف كل التضاربات والتشوهات في شخصيته بأن جعل منها متحفا للتناقضات،مستعينا في ذلك بالتصوير الكاريكاتوري لخلق صورة هازلة وساخرة تُعبر عنه.

وفي مقطع آخر نجد "الإبراهيمي" يسخر من فئة من الأمة تواطأت مع الاستعمار فتوطد معها لهدم الجمعية،حيث قام الكاتب بوضعها داخل إطار كاريكاتوري هزلي عبر من خلاله عن رأيه في هذه الطائفة وعن رأيه في الاستعمار بقوله:

"وهي من ورائهم تتوارى بهم،كما يتوارى سائق الحمار بالحمار،ثم يخزه ليندفع

على غير هدى الغريزة الحمارية،فلا يفهم الناس إلا أن وراء الحمار سائقا،وأنه يسوقه إلى ما ليس في طبعه،أو ليس في قدرته"[42]،فقد شبه الكاتب تلك الفئة بالحمار،وشبه الاستعمار بسائق ذلك الحمار،لأنه يعمل على ضرب مبادئ الجمعية عن طريق تلك الطائفة التي تفتقد لصواب العقل وهمة الشرف،فيحركها حسب أغراضه الدنيئة كما يشاء،شأنها في ذلك شأن الحمار الذي يسوقه صاحبه أينما يشاء.والمتأمل في هذا المقطع يستطيع أن يتخيل من خلاله هذا الرسم الكاريكاتوري الضاحك الذي رسمه الكاتب لأعدائه.ويعتبر الكاريكاتور الساخر من أهم أشكال التعبير الساخر عند "الإبراهيمي"،لأنه يدعم مقدرته على تصوير المدلولات الحاضرة بشكل أوضح.

ج-السخرية من خلال الأساليب الخطابية:

تعتبر الأساليب الإنشائية الخطابية كالاستفهام والتعجب،والنداء،والأمر من أكثر الأساليب شيوعا في أدب السخرية لما تؤديه من معان ضاحكة،فوجود السخرية مرتبط أشد الارتباط بالمخاطِب أولا ثم بالمتلقي (المخاطَب) ثانيا،ومرتبط بما يحيط بالخطاب من ملابسات تتبلور في السياق،وقد كان لأسلوبي الاستفهام والتعجب حظ وافر في خطابات "البشير الإبراهيمي" حقق من خلالهما غرضه المتمثل في السخرية من أفعال الاستعمار الفرنسي المتناقضة،حيث نجده يستفهم بأسلوب تهكمي ساخرا من محاولة الاستعمار إنشاء موجة راديو باللهجة القبائلية،في قوله:

"ما هذه النغمة الناشزة التي تصك الأسماع حينا بعد حين،والتي لا تظهر إلا في نوبات من جنون الاستعمار؟.ما هذه النغمة السمجة التي ارتفعت قبل سنين في راديو الجزائر بإذاعة الأغاني القبائلية وإذاعة الأخبار باللسان القبائلي،ثم ارتفعت قبل أسابيع من قاعة المجلس الجزائري بلزوم مترجم للقبائلية في مقابلة مترجم للعربية؟، أكل هذا إنصاف للقبائلية،وإكرام لأهلها،واعتراف بحقها في الحياة،وبأصالتها في الوطن؟"[43]، حيث يقودنا السياق الخارجي لهذا القول إلى افتراض وجود إضافات تتمثل في معرفة أفكار المخاطِب وقيمه الإيديولوجية،وبهذا البعد يمكننا الكشف عن الزوايا المظلمة التي تعكس لنا واقعا خفيا أراد الكاتب كشفه من خلال الاستفهام الساخر،ويتمثل ذلك الواقع في سعي الاستعمار إلى محو اللغة العربية وضرب لغة القرآن في الجزائر.

كما يستعين "الإبراهيمي" بالخطاب الاستفهامي للسخرية من سياسة الرجل غير المناسب في المكان المناسب،وذلك في قوله:

"أصحيح أن الإسلام بالمغرب في خطر؟أصحيح أن هذا الرجل هو الذي يقوم بنصره،وقد كنا نعلم-ونحن أطباء هذا المرض-أن الإسلام في جميع مواطنه تحيط به أخطار لا خطر واحد،وأن بعض أخطاره هذا الرجل وأمثاله،وأن أكبر الأخطار وأعظمها ما التجأ إليه هذا الرجل من أنواع الحماية،فهل جد في الاكتشافات الطبية أن يكون السرطان دواء للسل؟وهل جد في القوانين الاجتماعية أن يكون (حاميها حراميها) كما يقول المثل الشرقي؟"[44]،فالكاتب ينتقد السياسة الفرنسية في الجزائر

خاصة عندما قامت بتنصيب عميل لها وهو (التهامي الجلاوي) محاميا عن الدين الإسلامي بالمغرب العربي،بأسلوب استفهامي ساخر يفيض ثورة وغضبا على سياستها الجائرة.

وفي موضع آخر قام "الإبراهيمي" بتوظيف الأسلوب التعجبي للتعريض بأفعال فرنسا اتجاه الجزائريين،حيث يقول:

"وما أغرب شأن الجزائريين مع الاستعمار الفرنسي، فئة تدرس في جامعة، وملايين ترسف في جامعة ويا بعد ما بين الطرفين."[45]، فقد دلت عبارة (ما أغرب) على أسلوب التعجب الساخر الذي يبين الكاتب من خلاله مفارقة يعيشها الشعب الجزائري بسبب الاستعمار الفرنسي تتمثل في انقسامه إلى فئتين: فئة قليلة ميسورة متحررة، وفئة غالبة فقيرة مسلوبة الحرية ترسف في أغلال الأمية والجهل ونير الاستعمار؛فالكاتب يهدف من وراء هذه الأساليب الخطابية الساخرة إلى شد انتباه المتلقي وحمله على التفكير في هذه الأقوال ليتبين حقيقة الاستعمار وسلبياته،فنماذج السخرية عند "الإبراهيمي" لا تتفاوت من حيث درجاتُها فحسب ولكنها "تتفاوت كذلك من حيث أدواتُها ووسائلُها، فالإبراهيمي لا يستخدم في السخرية أسلوبا واحدا يسير على منواله، وإنما تتنوع الأساليب عنده لإقامة السخرية."[46]

د-المفارقات الساخرة:

المفارقة تتطلب التناقض أو التضاد أو التنافر بين الحقيقة والمظهر،وهي تعبير عن اجتماع الثنائيات المتضادة التي لا يجب أن تجتمع،وتكون أشد وقعا عندما يشتد التضاد،وتعتبر المفارقات أو المقارنات بين معاني بعض الألفاظ من أكثر الأساليب شيوعا في خطابات "الإبراهيمي"الساخرة،حيث قام بالاستفادة مما بينها من تخالف لإبراز التناقضات الكائنة،معتمدا في ذلك على لغة المفارقة الساخرة المبنية على الطباق والمقابلة،ويتجلى ذلك في قوله:

"للسياسة في جميع بلاد الله وعند جميع خلقه معنى محدود قارّ في حيزه من الإدراك،إلا في هذا البلد وعند حكومته الاستعمارية وساسته المقلدين،فإن معناها غير محدود ولا مستقر،يتسع إلى أقصى حدود الاتساع، فيحمل ما قارب وما باعد،وما جانس،وما خالف،وما اطّرد وما شذّ...ولا يتبين فيه مورد من مصدر"[47]،فالبنية اللغوية في هذا النص تحمل مجموعة من التضاد القائم على الطباق بين الألفاظ،فقد ورد طباق السلب بين (محدود-غير محدود)،(قار-لا مستقر)،وطباق الإيجاب بين (قارب-باعد)،(جانس-خالف)،(اطرد-شذّ)،(مورد-مصدر)،بأسلوب هزلي يسخر فيه الكاتب من سياسة المستعمر المكشوفة لذوي البصائر.

وتتجلى المفارقة الساخرة المبنية على أسلوب المقابلة،في قوله:

"كتبت أيها الشيخ (يقصد الزاهري) كثيرا من الباطل،وسنكتب قليلا من الحق،

ولكن قليلنا لا يُقال له قليل"[48]،فالمقابلة الحاصلة بين قوله (كثيرا من الباطل-قليلا من الحق) تُجسد سخرية "الإبراهيمي" من افتراءات خصمه بأسلوب يقوم على أساس تصارع الأضداد وتداخل المتناقضات هدفه الكشف عن منطلقات خصمه الباطلة.

فالمفارقة الساخرة تتضح أكثر من خلال المطابقة والمقابلة لأنهما يؤديان إلى رفع مستوى المفارقة من خلال"تداعي المعاني في ذهن المتلقي،فالضد أو المقابل يجلب إلى الذهن ضده أو مقابله لأنهما متضايفان،وذلك التداعي يُحدث التفاعل بين المتلقي والنص الأدبي،وهذا التفاعل الإيجابي عامل مهم في قياس جودة العملية الإبداعية."[49]

هـ-التلميح الساخر:

استعان "الإبراهيمي" بتوظيف أسلوب التلميح للسخرية من خصومه،لأن التلميح "أبلغ من التصريح،فهو يجعل الخطاب أكثر تبليغا،ويساعد صاحبه على تجنب استجابات المتلقي التي قد تكون في غير صالحه."[50]ومن التلميحات الساخرة نذكر قوله:

"نعتقد أن كل ما قررته هذه الحكومة المسيحية،وكل ما تقرره في شؤون ديننا باطل منقوض دينا وعقلا وقانونا..لأن شرط نصب الإمام أن يكون من حكومة مسلمة،أو من جماعة المسلمين،لا يختلف في هذا مسلمان،ولا يخالف فيه إلا (العاصمي) في قياسه لحكومة الجزائر على حكومة ابن سعود،وهو قياس لا يشبهه في الفساد إلا قياس مسيلمة على محمد في شهادة الإخلاص."[51]

فالكاتب ينقد قرارات خصمه (العاصمي) بالتلميح إلى(مسيلمة) الذي اشتهر بالفساد والكذب والافتراء على الرسول(صلى الله عليه وسلم) بأسلوب ساخر يهدف من ورائه إلى محو الفساد،وترسيخ المنطلقات الإصلاحية في الجزائر.

كما يُلمح (الإبراهيمي) إلى تيه الاستعمار وحيرته في التعامل مع عملائه لتغطية فضائحه وألاعيبه المكشوفة،بالتنويه لما يُعرف عند العرب بـ"القالب الحيران"،وذلك في قوله:

"فبالأمس غطت فضيحة استعباد المساجد باسم المفتي العاصمي،واليوم تستر مكيدة تدخلها في الأعياد الإسلامية باسم (القاضي)،ولا مفتي،ولا قاضي،وإنما هي الحكومة متسترة بهذه الأسماء التي لا تستر متقنعة بهذه الأسماء والصفات والثياب،لابسة لها لبسة الممثل،كأنها تقصد ما يقصده (القالب الحيران)،فمن مزاعم العرب أن من حار ولم يتبين له وجه الصواب فدواؤه أن يلبس ثوبه مقلوبا لتزول عنه الحيرة،يقول شاعرهم:

جَدَّتْ جدادُ بلاعبٍ وَ تَبَدَلتْ فِي الحَيّ لِبْسَةَ القالِبِ الحَيْرَان"[52]

فالتلميح عند "الإبراهيمي" أسلوب مهم في عملية إنتاج الدلالات وتأويلها وخلق

قراءات ساخرة لنصوصه.

و-السخرية عن طريق الاقتباس من القرآن:

يعتبر الاقتباس من القرآن الكريم سمة بارزة وقارة في خطابات"البشير الإبراهيمي"،فهو لا يستغني عن حضوره الفعال في تخصيب تجربته النثرية الإبداعية وقد شكلت النصوص القرآنية المقتبسة جزءا مهما في خطابته الساخرة،نذكر من ذلك قوله:

"وهم فئة استفزها الشيطان بصوته فنزر حظها من الإيمان والشرف،فأعطت قيادها للشهوات والمطامع،فقادتها إلى الاستعمار فكانت حظه منا، وكأن الله قال للاستعمار ما قاله للشيطان:"وشاركهم في الأموال والأولاد وعِدهم."[53] حيث يُحيلنا الكاتب إلى استدعاء قوله تعالى:"واستفزز من استطعت منهم بصوتك وأجلب عليهم بخيلك ورجلك وشاركهم في الأموال والأولاد وعدهم وما يعدهم الشيطان إلا غرورا"[54] بأسلوب مباشر لتعميق فكرة السخرية من تلك الفئة التي اختارت التحالف مع الباطل،فالاستفزاز يعني"الإزعاج والاستخفاف،وصوت الشيطان هو الدعاء إلى معصية الله تعالى، والمشاركة في الأموال هي عبارة عن كل تصرف قبيح في المال ويدخل فيه الربا والغصب والسرقة والمعاملات الفاسدة،وأما المشاركة في الأولاد فذكروا فيها وجوها أحدها أنها الدعاء إلى الزنا."[55]

كما قام "الإبراهيمي" باقتباس النص القرآني لدعم سخريته من خصمه اللدود (الشيخ الزاهري) ومن والاه، في قوله:

"إنكم أصبحتم كأصنام البابليين التي قال فيها إبراهيم:"رب إنهن أضللن كثيرا من الناس"،ولو كان إضلالا في السياسة لهان الأمر،ولكنكم تجاوزتم إلى ميادين ليست من اختصاصكم،وتقحمتم في مسالك لا تحسنون السير فيها."[56]

مستحضرا قوله تعالى:"وإذ قال إبراهيم ربِّ اجعل هذا البلد آمنا واجنُبني وبنيّ أن نعبد الأصنام،ربّ إنهن أضللن كثيرا من الناس فمن تبعني فإنه مني ومن عصاني فإنك غفور رحيم."[57]مشبها خصومه بالأصنام المضلة.

وفي موضع آخر قام "الإبراهيمي" بمحاورة النص القرآني للسخرية من قوانين الاستعمار،ونلمس ذلك في قوله:

"ثم ارجع البصر في الدنيا وقوانينها التي يسوسنا بها الاستعمار،تجد المعنى لائحا في كل حرف منها،فائحا من كل كلمة من كلماتها،واضحا في كل تأويل من تأويلاتها، بينا في كل تطبيق من تطبيقاتها،أنظر إلى قوانين الانتخاب –وهو عصب الحياة وسلاح الدفاع- تقع أول نظرة منك على احتقار مفضوح بشواهده."[58]،حيث يجعلنا نستحضر قوله تعالى:"ثم ارجع البصر كرتين ينقلب إليك البصر خاسئا وهو حسير."[59] فمن خلال هذه الآية الكريمة عبر الكاتب عن فكرته الساخرة،التي تعكس

بوضوح عدم مشروعية القوانين التي يسنُّها الاستعمار في الجزائر.

ز-السخرية من خلال التناص مع الشعر العربي:

من ملامح الأسلوب الإبراهيمي التناص مع التراث العربي،خاصة التراث الشعري،وهذا ما نلمسه في نصه الذي يتعالق فيه مع (ابن الرومي) لخلق رد ساخر من خصمه اللدود (الشيخ الزاهري)،حيث يقول:

"وهنيئا لك هذا الذوق اللطيف في أخذك بأحد بيتي (ابن الرومي) في الحقد وهي قوله:

وما الحقدُ إلّا تؤأمُ الشُّكْر فِي الفتىَ وَبعْضُ السَّجَايَا يِنْتَمِينَ إلَى بَعْضِ

وتركك للبيت الثاني وهو قوله:

فحيث ترى حِقْداً عَلَى ذِي إسَاءَةٍ فثَمَّ تَرَى شُكْراً عَلَى أحْسَن القَرْضِ[60]

فالكاتب يسخر من فكر (الزاهري) بأسلوب أدبي شعري، متناصا مع (ابن الرومي) وهذا ما يُبرز عمق ثقافته التراثية.

كما قام "الإبراهيمي" باستحضار بيت من الشعر العربي كشاهد على مقولاته ضمن نصه الساخر من الظلم الاستعماري الذي طال حتى مفهوم الكلمات عندنا،في قوله:

"المقاديم عند العرب جمع مقدام،وهو الذي يقدم على العظائم،والشاهد قول شاعرهم:

مَقَادِيمُ وصَّالُونَ فِي الرَّوْعِ خَطْوَهُمْ بِكُلّ رقيق الشَّفْرتين يَمان

أماعندنا فالمقاديم جمع مُقدَّم (يُطلق على المسؤول عن شؤون الزاوية)،على غير قياس في اللفظ والمعنى." [61]

ح-السخرية عن طريق ضرب الأمثال:

للمثل ميسم يبقى على طول الدهر،وقد جعل منه "الإبراهيمي" آلية للسخرية والهزل من خصومه لما يحمله من دلالات كنائية تُلوح بالمعنى دون أن تُصرح به، فقد ذهب الكاتب إلى توظيف المثل العربي "عادت لعترها لميس"[62]عتبة لمقاله الذي يسخر فيه من الإدارة الجزائرية التي تسنّ القوانين الجائرة وتتناسى تنفيذها إلى حين،تغليطا للمغفلين وإيهاما للمنتقدين،ثم تعود بعد ذلك لتنفيذها، مثّلها مثل(لميس) التي صير فيها العرب هذا المثل،فقد كانت امرأة لها عوائد شر تعتادها،وأخلاق سوء تفارقها ثم تقارفها لغلبة الفساد فيها وصيرورته أصلا في طباعها-والعتر هو الأصل- كما أن عتر الإدارة الجزائرية هو الاستعمار الفرنسي،الذي يعتبر ملاذا لأفكارها، ومصدرا لأفعالها وقراراتها،وموطنا لمؤامراتها.

الخاتمة

إن ظاهرة السخرية عند الشيخ " البشير الإبراهيمي" هي مظهر من مظاهر التعبير الناقد والمستنكر للأحداث والمواقف والشخصيات المعادية للفكر الإصلاحي والتحرري في الجزائر إبّان الاستعمار الفرنسي،هذه الظاهرة التي انبثقت عن فائض كأس الظلم والتعسف الاستعماري،والتعنت الإداري.

وقد تفنن "الإبراهيمي"في تشكيل هذا اللون الفني في مقالات "عيون البصائر" موظفا تقنيات وأساليب مختلفة استقى مادتها من نبع البلاغة العربية،مضفيا عليها لمسة من روح الدعابة التي يتمتع بها،وجامعا فيها كل ما أوتي من ثقافة علمية ودينية وتراثية،فقد تمكن بفضل براعته الفنية ومقدرته البلاغية المنقطعة النظير أن يحقق الهدف الجمالي والنضالي والتربوي الذي ما فتئ ينتظره أنصاره من دعاة الأصالة والحرية.

الهوامش

1- السيّد عبد الحليم محمد حسن: السخرية في أدب الجاحظ، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس-ليبيا-ط1، 1988م، ص93.

2-المرجع نفسه،ص63.

3-نبيل راغب: موسوعة الإبداع الأدبي،الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان،القاهرة-مصر- ط1، 1996م،ص179.

4- شكري فيصل:قضايا الفكر في آثار الإبراهيمي، مجلة الثقافة،مجلة الثقافة، الصادرة عن وزارة الثقافة والسياحة بالجزائر،السنة15،العدد87،مايو-يونيو 1985م، ص208.

5- الفراهيدي(الخليل بن أحمد):معجم العين،تحقيق:عبد الحميد هنداوي،ج2، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان-ط1، 2003م،ص226.

6- الألوسي(محمود شكري الألوسي البغدادي):روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني،ج26،دار إحياء التراث العربي-بيروت-لبنان-ط4،ص152.

7-حامد عبده الهوال:السخرية في أدب المازني،الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر،(دط)، 1982م،ص16.

8- عبد المالك مرتاض: فنون النثر الأدبي في الجزائر،(1931-1954)، ديوان المطبوعات الجامعية-الجزائر-1983م،ص384.

9- عبد الحميد شاكر:الفكاهة والضحك رؤية جديدة،منشورات عالم المعرفة،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب-الكويت-(دط)، 2003م،ص51.

10- سوزان عكازي:السخرية في مسرح أنطوان غندور،المؤسسة الحديثة للكتاب-بيروت-ط1، 1991م، ص29.

11- حمو الحاج ذهبية:البعد التداولي للسخرية في الخطاب القصصي الجزائري،مجلة الأثر الأدبية دورية دولية متخصصة محكمة في الآداب واللغات تصدر عن جامعة قاصدي مرباح ورقلة –الجزائر-العدد17،جانفي2013م،ص17.

12- نبيلة إبراهيم:فنّ القصّ في النظرية والتطبيق،سلسلة الدراسات النقدية،دار قباء،مكتبة غريب-مصر- (دط)،(دت)،ص213.

13- ابن الناظم(بدر الدين بن مالك): المصباح في المعاني والبيان والبديع، تحقيق:حسني عبد الجليل يوسف،مكتبة الآداب،ص243.

14- أسامة البحيري:تيسير البلاغة، كلية الآداب، جامعة طنطا- مصر،2006م، ص75.

15- المرجع نفسه،ص75.

16- سورة النساء/الآية:138.

17- أحمد طالب الإبراهيمي:آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي:عيون البصائر،ج3،دار الغرب الإسلامي،بيروت-لبنان-ط1، 1997م،ص185.

18- سورة الدخان/الآية:49.

19- الحنبلي(مرعي بن يوسف):القول البديع في علم البديع،تح:محمد بن علي الصامل،دار كنوز اشبيليا للنشر والتوزيع-الرياض-ط1، 2004م،ص176.

20- الإبراهيمي:المصدر السابق،ص ص414-418.

21- بسام قطوس:سيمياء العنوان،طبع وزارة الثقافة،عمان –الأردن- ط1، 2000م، ص83.

22- الإبراهيمي:المصدر السابق، ص417.

23- الحنبلي:المرجع السابق، ص176.

24- سورة يونس/الآية:91.

25- الإبراهيمي:المصدر السابق، ص349.

26- سورة القصص/الآية:.58

27- الإبراهيمي:المصدرالسابق، ص419.

28- بسيوني عبد الفتاح فيود:علم البديع،مؤسسة المختار-القاهرة-دار المعالم الثقافية،المملكة العربية السعودية،ط2، 1998م،ص247.

29- الحنبلي:المرجع السابق، ص177.

30- الإبراهيمي:المصدر السابق، ص417.

31- المصدر نفسه،ص558.

32- أسامة البحيري:المرجع السابق،ص80.

33- المرجع نفسه،ص79.

34- أحمد بسام ساعي:الصورة بين البلاغة والنقد،دار المنارة-بيروت-ص45.

35- الإبراهيمي:المصدر السابق، ص400.

36- المصدر نفسه، ص522.

37-عبد الرحمان شيبان:الإمام الشيخ محمد البشير الإبراهيمي واللغة العربية،مجلة الثقافة، الصادرة عن وزارة الثقافة والسياحة بالجزائر،السنة15،العدد87،مايو-يونيو 1985م، ص74.

38- الإبراهيمي:المصدر السابق، ص233.

39- نجيب كيالي:من تقنيات السخرية في إمبراطورية المجانين،مجلة الموقف الأدبي، منشورات اتحاد كتاب العرب-دمشق-سوريا-العدد450،السنة الثامنة والثلاثون،تشرين الأول 2008م،ص.61

40- حامد عبده الهوال:المرجع السابق،ص18.

41- الإبراهيمي: المصدر السابق، ص ص539-540.

42- المصدر نفسه،ص382.

43- المصدر نفسه،ص207.

44- المصدر نفسه،ص419.

45- المصدر نفسه،ص231.

46- شكري فيصل:المرجع السابق،ص209.

47- المصدر نفسه،ص59.

48- المصدر نفسه،ص558.

49- أسامة البحيري: المرجع السابق،ص.34

50- عمر بلخير: البعد التلميحي للخطاب المسرحي، مجلة التبيين،العدد 16 الجمعية الثقافية الوطنية « الجاحظية » الجزائر،عام 2000م،ص27.

51- الإبراهيمي:المصدر السابق، ص107.

52- المصدر نفسه،ص113.

53- المصدر نفسه،ص381.

54- سورة الإسراء/الآية:64.

55- الإبراهيمي المصدر السابق،ص 560.

56-الرازي(محمد الرازي فخر الدين ابن العلامة ضياء الدين عمر): مفاتيح الغيب،دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت-لبنان-الجزء21، ط1، 1981م،ص8.

57- سورة إبراهيم/الآية: 36-37.

58- الإبراهيمي:المصدر السابق،ص363.

59-سورة الملك/الآية:04.

60- الإبراهيمي:المصدر السابق،ص 558.

61- المصدر نفسه،ص505.

62- المصدر نفسه،ص341.

المـرأة فـي شعـر صـعاليك الجاهليـــة

أ . العربي حمدوش
قسم الآداب واللغة العربية
كلية الآداب واللغات
جامعة قسنطينة 1
الجزائر

ملخص
يتناول هذا المقال بالدراسة صورة المرأة في شعر صعاليك ما قبل الإسلام، مقدما صورة مفارقة للصورة النمطية للمرأة كما تجلت عند (شعراء القبيلة). فقد تعودنا- في ما درسنا من شعر جاهلي- عن احتفاء هذا الشعر بجسد المرأة، وتفصيل الوصف لأعضائها ومفاتنها. ولكن شعر الصعاليك تحدث عن المرأة بوصفها كائنا يحس ويشعر، ويشارك في صناعة الحياة إلى جنب الرجل: فإذا المرأة عندهم حبيبة، وزوجة حريصة على زوجها، ورفيق مُعين في الضراء قبل السراء.

مقدمة

اختلفت صورة المرأة في شعر الصعاليك عن مثيلتها في شعر شعراء القبيلة، حيث تجلت عند الصعاليك بمظهر الإنسان الذي يحس ويشعر، ويشارك في صناعة الحياة إلى جنب الرجل، فهي الحبيبة والزوج الملهوفة والمحاورة ورفيق الضرّاء قبل السرّاء. بينما كان أكثر حضور المرأة عند شعراء القبيلة حضورا جسديا، فهي، عند امرئ القيس مثلا، جسد يغري بالاستمتاع:إنها امرأة دقيقة الخصر، ضامرة البطن، ممتلئة الردف والساق، مطواع مستجيبة لأوامره ورغباته الجنسية:

هَصَرْتُ بِفَوْدَيْ رأسِها فتمايلتْ
عَلَيَّ هَضِيمَ الكَشْحِ رَيَّا المُخَلْخَلِ
مُهَفهَفَةٌ بَيْضَاءُ غَيْرُ مُفاضَةٍ
تَـرائبُهَا مَـصْقُولَةٌ كالسَّجَنْجَلِ

Abstract
This paper is an investigation of woman's image in the poetry of Pre-Islam tribe poets, specifically the wretches (Sa'aleek). As opposed to the poetic tendency in that era which regarded woman as only a body describing with details her organs and charms, Sa'aleek's poetry dealt with her as a living creature that contributes with man in all life events. They considered woman as the lover, the caring wife and the supporting partner during miserable as well as blissful moments of life.

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر 2014.

وَجيدٍ كجيدِ الرِّئْمِ ليس بفاحشٍ إذا هِيَ نَصَّتْهُ ولا بمُعَطَّل
وفَرْعٍ يَزينُ المَتْنَ أسْوَدَ فاحِمٍ أثِيثٍ كَقِنْوِ النَّخلةِ المُتَعَثْكِل[1]

ولم تَعُدِ المرأة عند الصعاليك تلك الفاتنة التي " تغري أحضانها بالهروب من الخطر، أو تُشعل الشهوة التي تتوهج في اليوم الغائم تحت الطراف المعمد، كأنها حضور جسدي دائم يُنسي الهمَّ كالخمر، ويُغري بالاقتناص كالفريسة"[2]، كما صرّح بذلك طرفة بن العبد في معلقته:

وتَقْصِيرُ يَوْمِ الدَّجْنِ والدَّجْنُ مُعْجِبٌ ببَهْكَنَةٍ تَحْتَ الطِّرافِ المُعَمَّدِ[3]

ولنبدأ رحلتنا مع الشّنفرى في تائيته المفضلية المشهورة، وفيها حديث عن المرأة مخالف لما عهدناه من حديث شعراء الجاهلية، حتى قال الأصمعي عن الأبيات التي تحدث فيها الشاعر عن (أم عمرو): " هذه الأبيات أحسن ما قيل في خفر النساء وعفتهن".[4]

يقول الشنفرى:

أَلاَ أُمَّ عَمْرٍو أَجْمعتْ فاسْتقلَّتِ وما وَدّعتْ جيرانَها إذْ تَوَلَّتِ
وقد سَبَقَتْنا أُمُّ عَمْرٍو بأمْرِها وكانتْ بأعناقِ المَطِيِّ أظَلَّتِ
بعَيْنَيَّ ما أمْستْ فباتتْ فأصبحتْ فقضَّتْ أموراً فاستقلَّتْ فوَلَّتِ
فوَا كَبِدَا على أُمَيْمَةَ بَعْدَمَا طمِعْتُ، فهَبْهَا نِعْمةَ العَيْشِ زَلَّتِ
فيَا جَارَتِي وأنتِ غيْرُ مُلِيمَةٍ إذا ذُكِرتْ ولا بِذاتِ تَقَلَّتِ
لقد أعْجَبَتْني لا سَقُوطاً قِناعُها إذا ما مَشَتْ ولا بِذاتِ تَلَفُّتِ
تَبيتُ بُعَيْدَ النَّوْمِ ثُهْدِي غَبُوقَها لِجَارتِها إذا الهَدِيَّةُ قَلَّتِ
تَحُلُّ بمَنجاةٍ من اللَّوْمِ بَيْتَها إذا ما بُيُوتٌ بالمَذَمَّةِ حُلَّتِ
كأنَّ لها في الأرْضِ نِسْياً تَقُصُّهُ على أُمِّهَا وإنْ تُكَلِّمْكَ تَبْلَتِ
أُمَيْمَةُ لا يُخْزِي نَثَاهَا حَلِيلَتَهَا إذا ذُكِرَ النِّسْوانُ عَفَّتْ و جَلَّتِ[5]
إذَا هُوَ أمْسَى آبَ قُرَّةَ عيْنِهِ مَآبَ السَّعِيدِ لم يَسَلْ: أيْنَ ظَلَّتِ[6]

إنه أنموذج أنثوي يظهر في صورة متكاملة الأبعاد، حيث نبضت هذه الأبيات بالصفات المعنوية والنفسية، فهذه المرأة الزوجة كما يصورها وقور خجول شديدة الحياء عفيفة سمحة لا تتناولها الألسن، ولا يسقط قناعها في أثناء مشيتها، ولا تكثر من التلفت حتى لا تحوم حولها الشبهات، وإنما تسير في طريقها غاضة بصرها، حتى ليظن مَن يراها أنها أضاعت شيئا في الأرض فهي تبحث عنه، وهي - لشدة حيائها- لا تسترسل في الحديث ولا تتكلم إلا بقدر الحاجة، وهي بعد ذلك حريصة على سمعة بيتها.

وهي تتسم بالوفاء والكرم. فهي حافظة لعرضها في غيبة زوجها وفي حضوره، وهي تصون كرامته، وهو شديد الاعتزاز بها، وإذا رجع إليها بعد رحلة أو غارة وقعت عيناه على ما يسعده ويسره. وهي أيضا كريمة مع جاراتها حسنة المعشر والمعاملة، تؤثرهن على نفسها ولو كان بها خصاصة، ففي أوقات الشدة والجدب والقحط تهدي لهن ما تملك من لبن أو زاد، تحت جنح الظلام بعيدا عن المن والأذى.

فهذه المرأة التي صوّرها الشنفرى مثالية في كل شيء: مثالية مع نفسها، ومع زوجها، ومع الآخرين.

ولكن المتمعن في قراءة الأبيات يتضح له أن الشاعر يقدم صورتين مختلفتين لهذه المرأة الظاعنة: حيث تظهر - في الأبيات الثلاثة الأولى- بصورة المرأة المستبدة، ويبدو استبدادها واضحا في تفردها برأيها وترتيبها أمور رحلتها أمام مرأى من الصعلوك دون أن تترك له حق التعبير عن رأيه، فكأنها قد قمعت رغبته في عدم رحيلها، بل لم تبال أصلا بموقفه إزاء ذلك، وقمعت الصعلوك ثانية بأن جعلته خارج نطاق اهتمامها ولم تتجشم عناء توديعه:

أَلاَ أُمُّ عَمْرٍو أَجْمعتْ فاسْتقلَّتِ وما وَدّعتْ جيرانَها إذِ ارْتَحَلَّتِ

وفي هذا كله يريد الصعلوك أن يقول: إنه لم يكن يتوقع هذا الموقف السلبي من "أم عمرو" التي يكن لها كل الاحترام والتقدير. ويبدو ذلك واضحا من لجوئه إلى الكنية أولا، ثم تكرار اسمها في بيتين متتابعين:

ألاَ أُمُّ عَمْرٍو أَجْمعتْ فاسْتقلَّتِ وما وَدّعتْ جيرانَها إذِ ارْتَحَلَّتِ
وقد سَبَقَتْنَا أُمُّ عَمْرٍو بأمْرِها وكانتْ بأعناقِ المَطِيِّ أظَلَّتِ

وحسبنا "أن نعرف أن من وظائف التكرار اللغوي – ولا سيما تكرار اسم العلم- بيان الأهمية وتوكيد المعنى وتقوية الإحساس به."[7]

وإلى جانب ذلك نحس بقوة شخصية "أم عمرو"، فهي حازمة في قراراتها، تقرر وتدعم قراراتها بالأفعال، تعرف ما تريد على وجه الدقة وتسعى إليه، لا يثنيها عن ذلك لوم أو عتاب:

بعَيْنَيَّ ما أمْستْ فباتتْ فأصبحتْ فقضَّتْ أموراً فاستقلَّتْ فوَلَّتِ

ولعل ما يلفت نظرنا هذه السرعة التي تميز بها مشهد الرحيل، الذي مر حثيثا على ناظريه من خلال تعاقب الأحداث في زمن قصير: "أمست، فباتت، فأصبحت، فقضّت، فاستقلّت، فولّت .."

ومن خلال الكيفية التي استخدم بها الشاعر اللغة تبدو السرعة واضحة في مشهد الرحيل؛ حيث وردت كل الأفعال بصيغة الماضي التي تفيد الحسم والانقضاء، كما جاءت مقترنة – في معظمها- بفاء الفورية التي قضت على كل إمكانيات التراخي، وزادت صيغ الماضي تسارعا، لم يتمكن الشاعر معه من إيجاد فرصة إثبات ذاته، أو محاولة ثني هذه المرأة عن قرارها.

ويبدو تأثر الشنفرى واضحا بقرار جارته الرحيل، ولذلك يعود في البيت الرابع ليصدح بأنفاسه الحَرَّى لفقدها:

فُوَا كَبِدَا على أُمَيْمَةَ بَعْدَمَا طَمِعْتُ، فَهَيْهَا نِعْمةَ العَيْشِ زَلَّتِ

وتظهر هذه المرأة في بقية الأبيات المذكورة بصورة مثالية "يركز فيها الأضواء

على ثلاثة جوانب تبرزها في أجمل أوضاعها: فهي مثالية مع نفسها، مثالية مع زوجها، مثالية مع صاحباتها."[8]

إننا إذا ربطنا صورة المرأة بواقع الصعلوك، وظروف حياته الراهنة، وبحثنا في أغوار نفسه عن الحياة التي يتطلع إليها، أمكننا التوفيق بين الصورتين المختلفتين.

فصورة المرأة المستبدة إنما تعكس واقعه الحالي، الذي يعاني فيه من التهميش والازدراء، فهو يقبع على هامش المجتمع ورأيه غير ذي أهمية، على الرغم من أنه يحاول الظهور بمظهر الاعتداد بالنفس، ومحاولة مجابهة هذا الموقف بالانكفاء على ذاته. ذلك أن صورة المرأة "أكثر استقطابا لحركة الواقع، وأغنى دلالة لتحديد موقف الأديب منه، فالعلاقة التي تربط الفن بالواقع، تجعل هذا الفن مكثفا للنشاط البشري القائم في المجتمع."[9]

أما الصورة المثالية فهي تعكس طموح الشاعر إلى نمط آخر من الحياة، يسوده الوئام والعدل، ويحظى فيه الصعلوك بحياة أفضل، حيث يجسد العمل الأدبي – إلى حد كبير- حلم الشاعر بدلا من حياته الواقعية.

فمثالية المرأة الظاعنة عند الشنفرى إنما تعكس مثالية المجتمع الذي يتوق إليه. وعلى الرغم من أن تلك الصورة المثالية هي الصورة التي يرغب فيها الصعلوك، إلا أنه يقر ضمنيا باستحالة تجسيدها واقعيا، فرحيل "أم عمرو" قطع أواصر هذه الإمكانية، فلا يمكن أن تكون واقعا بعد الآن، الواقع هو الزمن الذي يسير ضد الصعلوك وضد طموحه، إنه واقع الرحيل والاستبداد، واقع الغربة والتهميش.

فإذا انتقلنا من تائية الشنفرى المفضلية، إلى رائية عروة بن الورد الأصمعية، وجدنا صورة للمرأة العاذلة. ويستطيع المتتبع لظاهرة العذل في شعر الصعاليك أن يلاحظ أن المرأة العاذلة في سياق هذه الظاهرة كانت دوما حريصة على الشاعر مشفقة عليه، تدعوه إلى التعقل والتريث، وكانت صوت العقل الواعي، أو هاجس نفس الشاعر الحائرة التي تحاول إحداث التوازن في تصرفاته.

ولكن الصعلوك غالبا ما يرفض الاستجابة إلى إغراء هذا الصوت الأنثوي، الذي يحاول أن يرده عن مبادئه وأهدافه، متبعا في ذلك الوسائل المتاحة للتأثير عليه. فتارة يستعمل الحجة وتارة أخرى يستعمل الإغراء، وفي كليهما يُبرز الصعلوكُ العاذلة في صورة المرأة الضعيفة التي لا تستطيع تغيير قناعاته، ويظهر إلى جانبها ذلك الفارس المغوار الذي وقف حياته من أجل مبادئه النبيلة وأهدافه السامية، فهو صاحب رسالة في الحياة قوامها طلب العدل ومحاولة التخلص من براثن الظلم الاجتماعي بالاجتهاد للخروج من دائرة الفقر والبحث عن الغنى والعيش الكريم، مفصحا عن نظرة ثاقبة في فلسفة الحياة والعمل.

والشاعر في مخالفته صوت العاذلة، لا يفعل ذلك ازدراء أو انتقاصا، ولكن يفعله "مبالغة فيما هو فيه، وإصرارا منه عليه، لأنه يرى في ذلك معنى جديدا يضاف إلى ما

يفتخر به من مكارم الأخلاق ومن القيم والخصال الحميدة، فاستعان بهذه الوسيلة غير المباشرة للتعبير عما يريد".[10]

إن الشاعر الصعلوك يتخذ من العاذلة متنفسا لما يعتمل في صدره، وتسويغا لما يقوم به من أفعال، وإبرازا لقيمة ما يؤمن به من أفكار.

وسنحاول أن نتتبع هذه القضايا الموضوعية والفنية في رائية عروة التي ابتدأت بهذه الحوارية بينه وبين زوجته"سلمى" التي تحاول أن ترده عن أسلوب حياته وطريقة تصرفه في ماله حيث يقول:

أَقِلِّي عَلَيَّ اللَّوْمَ يا بِنْتَ مُنْذِرٍ ... ونَامِي وإنْ لَمْ تَشْتَهِي النَّوْمَ فَاسْهَرِي
ذَرِينِي ونَفْسِي أُمَّ حَسَّانَ إنَّنِي ... بها قَبْلَ أنْ لا أَمْلِكَ الْبَيْعَ مُشْتَرِي
أحاديثَ تَبْقَى والفتَى غيْرُ خالدٍ ... إذَا هُوَ أمْسَى هَامَةً فَوْقَ صَيِّر
تُجاوبُ أَحْجارَ الكِنَاسِ وتشتكي ... إلَى كُلِّ مَعْروفٍ رَأَتْهُ ومُنْكَر
ذَرِينِي أَطَوّفْ في البِلادِ لعَلَّنِي ... أُخَلِّيكِ أَوْ أُغْنِيكِ عن سُوءِ مَحْضَر
فَإنْ فَازَ سَهْمٌ لِلْمَنِيَّةِ لَمْ أَكُنْ ... جَزُوعاً وهَلْ عَنْ ذَاكَ مِنْ مُتَأَخَّر؟
وإنْ فَازَ سَهْمِي كَفَّكُمْ عن مَقَاعِدٍ ... لَكُمْ خَلْفَ أَدْبَارِ البُيُوتِ ومَنْظر
تَقُول لكَ الويلاتُ هلْ أنتَ تاركٌ ... ضُبُوءاً برَجْلٍ تارةً وبمَنْسِر؟
ومُسْتَثْبِتٌ في مالِكَ العامَ إنَّنِي ... أَرَاكَ على أَقْتَادِ صَرْمَاءَ مُذْكِر
فَجُوعٍ لأهلِ الصَّالحينَ مَزَلَّةٍ ... مَخُوفٌ رَداهَا أنْ تُصيبَكَ فاحْذَر
أَبَى الخَفْضَ مَنْ يَغْشَاكِ مِن ذِي قَرابةٍ ... ومِن كُلِّ سَوْداءِ المعاصِمِ تَعْتَرِي
ومُسْتَهْنِىءٍ، زَيْدٌ أَبُوهُ، فَلاَ أَرَى ... له مَدْفَعاً فاقْنَيْ حَيَاءَكِ واحْذَرِي[11]

هاهو عروة يضيق ذرعا بملازمة هذه المرأة اللوم ومبالغتها فيه، فينهرها بشدّة، ويشعرها بأنّ مسافةً بَعيدة تفصل بينهما، لقد أصبحت بهذا السلوك غريبة عنه، فهي ابنة أبيها (يا بنت منذر) وليست زوجه التي يسكن إليها، لذلك يطلب منها أن تهتم بأمور أخرى بعيدا عنه.

ولكنه ما يلبث أن يغيّر من نبرته، ويلعب على وَتَر ما يجمع بينهما من ثمرة هذه العلاقة الزوجية، وهو ابنهما (حسّان)، موحيا إليها بقربها إليه، وراغبا إليها أن تلين وتعينه على ما هو فاعل، مُقدّما جملة من الحجج تدفعه إلى الضرب في الأرض والتعرض للمهالك، ذلك أنه لا يستطيع إجابة طلبها بالاستكانة إلى الدعة وترك السعي، يمنعه من ذلك واجب المعروف نحو الأقرباء الذين يحلون ببيته، ونحو طالبات العطاء من الفقيرات ذوات العيال اللواتي اسودّت معاصمهن لكثرةِ ما يُحرّكن الرماد يُعلّلنَ بذلك عيالهن الجائعين.

ونلاحظ أن "التضاد الذي يتخلل الأبيات الثلاثة الأولى لافت في تعارضاته ما بين الذكر والأنثى، الخوف والشجاعة، اليقظة والنوم، البيع والشراء، البقاء والضياع، الخلود والعدم، الحياة والموت. والتمرد على الأنثى الخائفة يوازي محاولة إقناعها والشدة في الخطاب الأمري تتجاوب واللين في فعل التمني. وابنة منذر المأمورة في

حسم هي نفسها أم حسان المتودد إليها في لطف، ويستجيب الخطاب في الأبيات إلى الأدوار المتعددة التي تؤديها المرأة في شعر الصعاليك، فيقابل بين ابنة منذر وأم حسان كما لو كان يقابل بين طرفي الحضور المنقسم للأنثى الواحدة المخاطبة بنداءين مختلفين، فتتقابل الابنة التي تنتمي إلى الآخر والأم التي تنتمي إلى الأنا، ويتعارض الصوت الذي يردد أصداء الجماعة الخارجية والصوت الذي يردد أصداء الخوف الداخلي للأنا التي ترى نفسها في مرآة الزوجة. "[12]

ومن هنا يمكن أن نصف شعر عروة بن الورد بأنه شعرُ رفضٍ للقرابة الدموية أو القبلية، وبأنه "شعرُ انفتاحٍ على الإنسان، فيما يتجاوز الولاء القبلي، واللون والجنس، والفقر والغنى. فالعالم الشعري الذي يخلقه لنا عروة في قصائده هو عالم الاحتفاء بالإنسان والمعاناة في سبيل تحقيق هذا الاحتفاء. إنه عالم المشاركة الإنسانية. وقد حوَّل حياته إلى كفاح من أجل تحقيق هذه المشاركة، وكان هذا الكفاح يكتسي طابعا تمرُّدياً، بمعنى أنه كان كفاحا ضد الراهن الجائر الذي يستغل الإنسان ويستهين به".[13]

ومن هنا يتجلى لنا أنه إذا كان للثروة دورها في حياة هؤلاء الصعاليك لتحقيق الذات، فقد كان للمرأة دورها أيضا في حياتهم. "فهم يريدون أن يعيشوا تجربة الأسرة ! ولم لا؟ ونحن أمام غرباء يبحثون عند المرأة عن مخرج لهم مما هم فيه من عزلة فرضتها معايير هذا المجتمع الظالم التي خلت من كل جانب إنساني؟ فعند المرأة ربما يجدون الحب في غربتهم، وحيث يتحد المحبان، يختفي الشعور بالعزلة والانقسام، وتكتسب الحياة خصوبة وامتلاء".[14]

ولكن سبيل المرأة، التي ظنوا فيها الخلاص، لم تكن سهلة ميسورة، فموقف المرأة منهم لم يكن، في كثير من الأحيان، ليختلف عن معايير المجتمع الظالم المضطهد. فهي نافرة منهم لفقرهم حينا، ولسواد بشرتهم حينا آخر، "وربما كان هناك سبب آخر لا يقل أهمية عما سبق، ونعني به خوف (الترمل) بعد هذا الصعلوك الشريد الذي لا ينتهي من غارة [إلا] ليبدأ أخرى، فالمستقبل معه غير معلوم الملامح والقسمات".[15]

يقول السُّليك بصدد الحديث عن سواد البشرة:

أَلاَ عَتَبَتْ عَلَيَّ فَصَارَمَتْنِي وأَعْجَبَهَا ذُوُو اللِّمَمِ الطِوال !
فَإِنِّي يا ابْنَةَ الأَقْوامِ أُرْبِي عَلَى فِعْلِ الْوَضِيِّ مِنَ الرِّجَال
فَلاَ تَصِلِي بِصُعْلُوكٍ نَؤُومٍ إِذَا أَمْسَى يُعَدُّ مِنَ الْعِيَال
إِذَا أَضْحَى تَقَعَّدَ مَنْكِبَيْهِ وأَبْصَرَ لَحْمَهُ حَذَرَ الهُزَال
ولكِنْ كُلّ صُعْلُوكٍ ضَرُوبٍ بِنَصلِ السَّيْفِ هَاماتِ الرِّجال[16]

فهذه المحبوبة عاتبت الشاعر على سواد بشرته، وخشونته وشظف عيشه، مُظهرة إعجابها بالمراهقين الذين يطيلون شعورهم حتى تلامس مناكبهم، فيجيبها بأنه أفضل منهم، فالرجولة الحقيقية لا يثبتها جمال الشكل ووضاءة الوجه، وإنما تثبتها الفعال. ثم يتوجه إليها بنصيحة مفادها أنها إذا أرادت أن تكون لها صلة برجل، فلا تجعلها صلة

بصعلوك خامل كثير النوم، لا يملك التحكم بحياته لأنه يعيش عالة على أهله. شغله الشاغل ذاته، فأول عمل يباشره عندما يستيقظ هو أن يتفقد رأسماله الوحيد: جسده، يتفحصه، يمر بيديه عليه ويتحسس منكبيه ليتأكد له دوام الصحة عليه، ويطمئنّ إلى أنّ هزالا ما لم يلحق به. وكان الأجدر بها أن تتصل بصعلوك مثله، صاحب همّة لا يني يستخدم سيفه لضرب رؤوس الرجال.

والسُّليك إنما يرد على المجتمع، من خلال مخاطبته لهذه المحبوبة، "فموقف المرأة هو موقف المجتمع من هؤلاء المتمردين الذين جاءوا إلى الدنيا بهذه البشرة السوداء، التي تمثل في حياتهم اللعنة الدائمة. ولن يشفع لهم ما يقومون به من أفعال، حتى ولو كانت مما يعجز عنه ذو الحسب والنسب."[17]

وقد شكّل اللون هاجسا ذاتيا عميقا عند (الأغربة) فوظفوه في أشعارهم، كاشفين دلالاته المعرفية والجمالية، فالألوان بالإضافة إلى كونها مظهرا من مظاهر الواقعية الشعرية، كانت حاملة إرث ثقافي لثقافات الشعوب.

ولا يجد شاعر مثل تأبّط شرّاً حرجا في أن يطلب المرأة على طريقة القبليين فيقوم بخطبتها، ثم يبرر رفضها إياه بموقف القبيلة التي عارضت زواجها من رجل صعلوك، وهذا يدل على تفهمه لموقفها، وإن كان الواقع يقول: إن القبيلة هي التي رفضت وليست المرأة المخطوبة في حد ذاتها، يقول:

وَقالُوا لَهَا : لا تَنْكِحِيهِ فَإنَّهُ لأوّلِ نَصْلٍ أنْ يُلاقِيَ مَجْمَعَا
فَلَمْ تَرَ مِنْ رَأيٍ فَتِيلاً وحَاذَرَتْ تَأيُّمَهَا مِنْ لابِسِ اللَّيْلِ أرْوَعَا[18]

يحاول الشاعر إبراز صورة المرأة المخطوبة وكأنها تملك حرية الرأي" فَلَمْ تَرَ مِنْ رَأيٍ" وتمثل موقفا محايدا بينه وبين القبيلة، ولعل ذلك يعزي الصعلوك إذ يحاول أن يثبت أن الرفض لم يقع من جهة المرأة بل من جهة القبيلة. والحقيقة المرة أنّ ذلك سواء، فالمرأة ما هي إلا القبيلة، إنهما وجهان لعملة واحدة، لا تجرؤ هذه المرأة أن تعصي رأي القبيلة وتجازف مع رجل صعلوك، حياته في خطر دائم، ونَعْيُه على شفاه الناس يكاد يلفظونه من شدة ما يلاقيه من الأخطار والمصاعب والأعداء.

وعلى الرغم من هذا كله، فإنّ الشاعر الصعلوك لم يتخلَّ قطُّ عن مبادئه التي طبعت حياته المضطربة، حيث يطالعنا بأخلاق عالية وقيم إنسانية رفيعة، وخاصة ما تعلق منها بالعفة التي "سَمَتْ إلى درجة من النُّبل، لا نظن أن شعرا صور خلقا أو نبلا أسمى منها وليس شعرهم وحده هو الذي يصور هذه المثالية الرفيعة في أخلاقهم فأخبارهم أيضا لا تعارض هذا ولا تنفيه، بل تؤيده وتؤكده.."[19]

يقول عروة:

وإنْ جَارَتِي أَلْوَتْ رياحٌ ببَيْتِها تَغافَلْتُ حَتَّى يَسْتُرَ البَيْتَ جَانِبُهْ[20]

فعروة يصف نفسه بالعفة، وآية ذلك أنه يغض الطرف عن جارته، إذا حملت

الرياح بيتها، إلى أن يحجبها الفناء (أو جانب البيت) عن أنظاره.

وعفة الصعاليك في ترفعهم عن كل ما يسيء إلى المروءة، ويخدش الكرامة والخلق النبيل عفة مطلقة، غير محدودة بنوع أو مجال معين، وأوضح ما تكون العفة فيما يتعلق بالمرأة، "فالواقع أنه من الهضم لحق الصعاليك أن يوصف غزل قط بأنه أعف من غزل الصعاليك، ولئن كان غزل بني عذرة قد اشتهر بالعفة، فإن غزل الصعاليك كان أسبق وأعف".[21]

وبينما نجد الشعراء الجاهليين القَبَليّين يفرغون معظم جهدهم الشعري في الهيام بالمرأة مركزين معظم هذا الجهد في تتبع مواضع الأنوثة والعفة، مما يشف عن شهوة جامحة إلى كل شيء في المرأة، بل إن كثيرا من شعرهم يتتبع أعضاء المرأة عضوا عضوا، وجزءا جزءا من أعلاها إلى أدناها، مما تفيض به كتب الأدب، بينما نجد الشعراء كذلك، "نجد غزل الصعاليك يسمو عن ذلك كله، فلا يعرض قط لعورة، ولا يشير قط إلى موضع أنوثة أو عفة، ولا يشف قط عن تهافت أو جموح، بل على العكس نلمس فيه تعمد الحديث عن العفة سواء في خلق المرأة المُتغزَّل بها، أو في خلق الشاعر نفسه."[22]

فهذا السليك بن السلكة يضع لنفسه هذا الشعار الذي ينبئ عن العفة المترفعة باحتقاره لغير (النَّوَار) ، وهي المرأة النَّفور من الريبة، فيقول:

يَعَافُ وصَالَ ذَاتِ البَذْل قَلْبي ويَتْبَعُ المُمَنَّعَةَ النَّوَارَا[23]

فالشاعر لا يتعلق بالمرأة السهلة، السريعة إلى بذل نفسها، وإنما يميل قلبه إلى المرأة الشريفة الأبية التي تنفر عن الشر والقبيح، وتمتنع من إتيان الفاحشة.

وهذه التقابلية التي أقامها الشاعر بين المرأة (ذَاتِ البَذْل) وبين (المُمَنَّعَة النَّوَار)، إنما تعكس صدق فكره ومبادئه وطباعه، "لأنّ الصورة ليست أداة لتجسيد شعور أو فكر سابق عليها، بل هي الفكر والشعور ذاته، لقد وجدا بها ولم يوجدا من خلالها".[24]

وفي موقف إنساني مؤثر يقدّم السُّليك صورة لصنف من النساء يعاني الضيم والهوان، والشاعر عاجز – لفقره- عن أن يفعل من أجلهن شيئا حتى ليشيب رأسه مما يقاسيه نفسيا لأجلهن:

أَشَابَ الرّأسَ أنّي كُلَّ يَوْمٍ أَرَى لِي خَالَةً وَسْطَ الرّحَال
يَشُقُّ عَلَيَّ أَنْ يَلْقَيْنَ ضَيْماً ويَعْجِزُ عَنْ تَخَلُّصِهنَّ حَالِي[25]

إنها محنة السبي ومحنة اللون معا. إن الشاعر ليذكرنا بالحرب ومآسيها، وما توقعه من قتل وأسر وسبي، فمن لم تَفْتَدِه قبيلته، أو لم تقبل القبيلة العاديَة بفديته فإنه يصبح عبدا أو أَمَةً، وأكثر ما يكون ذلك في النساء والأطفال.

وكانت حياة الأَمَة تعيسة إلى أبعد الحدود، حيث كان عليها أن تنسى إنسانيتها وتتحول إلى أداة وظيفتها الإذعان والطاعة، وإذا حاولت أن تعترض أو تبدي نوعا من المقاومة والرفض، فإنها ستلقى أشد العقاب قسوة، وقد يصل بها الأمر حد الموت، ولن

تجد من يقف إلى جانبها أو يدفع الضيم عنها.

وكان أسوأ الهجناء حظا - والهجين ولد العربي من غير العربية- وأوضعهم منزلة اجتماعية هؤلاء الذين سرى إليهم السواد من أمهاتهم، "فقد كانوا سبة يعير بها آباؤهم، ومرد ذلك من غير شك إلى ظاهرة اللون، فقد كان العرب يبغضون اللون الأسود، بقدر ما يحبون اللون الأبيض".[26]

والسليك، في بيتيه السابقين، " لا يقصد خالاته القريبات شقيقات أمّه بالذات، ولكنه يقصد بهن عامة الجنس، فهو يصور فيهما هوان الجنس الأسود الذي تنتمي إليه خالاته".[27]

وهذا التفسير يعطي البيتين بُعدا إنسانيا أكبر، فمحنة كل أَمَةٍ سوداء هي محنة (السُّلَكَة) أمّ الشاعر، وكلهن خالاته لا من جهة النسب ولكن من جهة المحنة والغربة: " وكل غريب للغريب نسيب !".

وإذا تأملنا البيتين نجد أن الشاعر قد استهلهما بأسلوب مُشوّق يدفعنا إلى التساؤل، ويثير فينا حب الاستطلاع: (أشَابَ الرّأسَ). ما هذه الدهياء المظلمة التي تجعل هذا الفتى القوي الجَلد يشيب من هولها؟ وما هذا الأمر الهائل الذي يُلم فيجعل شعر الرأس يبيضّ؟ إننا لنستشعر أمرا مأساويا، وإنه لكذلك. إنها مأساة الإنسان عندما يتحول إلى وسيلة متعة، وأداة لذة. وهل هناك أمر أشدُّ وأنكى من أن يرى المرء أُمَّه وأخوات لها من لونها، في متناول الرجال وطوع إرادتهن يخدمنهم فتتداولهن أيديهم وتتحكم فيهن رغباتهم؟ إن الشعور بالعجز عن رفع هذه الجريمة في حق الإنسانية أمر مؤلم ومدمّر وقاتل. أو ليس الشيب نذير الموت ورسول الفناء؟ !

وبعد أن طوّفنا مع المرأة في أحوال مختلفة وقد تجلت في شعر الصعاليك متميزة عن سائر الشعر الجاهلي بأبعاد إنسانية ارتفعت بها إلى مستوى الشريك الكامل الحقوق للرجل، لا بأس أن نتحدث قليلا عن الحب وآثاره عند هؤلاء الصعاليك.

يكثر في شعر الصعاليك الحديث عن الأرق وقلة النوم، بسبب بعد الحبيبة وعدم رؤيتها، والتنعم بقربها، والهناء بوصلها. ويصور تأبّط شرّاً في مطلع مفضليته ما يعانيه من الأرق، وطول الليل، وشدة الشوق، متحدثا عن خيال محبوبته الذي يطرقه ليلا فيقول:

يَا عِيدُ مَالَكَ مِنْ شَوْقٍ وإيرَاقِ وَمَرّ طَيْفٍ عَلَى الأهْوالِ طرَّاقِ
يَسْرِي على الأيْنِ والحَيَّاتِ مُحْتَفِياً نَفْسِي فِدَوْكَ مِنْ سَارٍ عَلَى سَاقِ
طَيْفِ ابْنَةِ الحُرّ إذْ كُنَّا نُوَاصِلُهَا ثُمَّ اجْتُثِثْتُ بِهَا بَعْدَ التِّفِرَّاقِ
تَاللهِ آمَنُ أُنْثَى بَعْدَمَا حَلَفَتْ أسْمَاءُ باللهِ مِنْ عَهْدٍ ومِيثَاقِ
مَمْزُوجَةُ الْوُدِّ بَيْنَا وَاصَلَتْ صَرَمَتْ الأوَّلُ اللَّذُّ مَضَى والآخرُ البَاقِي
تُعْطِيكَ وَعْدَ أمَانِيّ تغرّ بِهِ كالقَطْرِ مَرَّ عَلَى ضَجْنَانَ بَرَّاقِ[28]

في هذه الأبيات خطاب تأملي رقيق لما اعتاده الشاعر من شوق يزعج، وسهر يقلق وخيال يأتي، على ما يعرض له من النوائب والآفات ويطرق.

إنه خيال الحبيبة يسري، على ما يعرض له من تعب، وإعياء، ووطء حيات، حافيا، ثم التفت إليه فقال: تفديك نفسي من سارٍ على شدة وصابر على أذىً ومشقة في زيارة الصديق. إنه طيف الحبيبة التي كان الشاعر يواصلها، وهو اليوم مجنون بحبها بعد البين والهجر. تلك المرأة المَشوبة الممزوجة الود، تخلط الحب بالجفاء، والوصل بالصرم، والقرب بالهجر. إنها تعد مواعد كاذبات كالسحاب الخُلَّب الذي يبرق ولا يمطر، أو كالمطر الخفيف على الجبل الصَّلد لا يُغني ولا يُغيث.

ويأرق عروة لرؤية البرق الذي ذكّره بمحبوبته التي تعلق بها واشتاق إليها، وندم على فراقها. وكيف لا يندم على فراقها وقد كانت في يوم من الأيام زوجة ينعم بقربها، إلى أنْ أكرهَ على مفاداتها وتخييرها، فاختارت أهلها، فظل نادما على فراقها، ويذكرها في كل مناسبة، فيقول:

أَرِقْتُ وصُحْبَتِي، بِمَضِيقِ عَمْقٍ لِبَرْقٍ، مِنْ تِهَامَـةَ، مُسْتَطِيرِ
إِذَا قُلْتُ : اسْتَهَلَّ عَلَى قُـدَيْدٍ يَحُـورُ رَبَابُهُ حَـوَرَ الْكَسِيرِ
تَكَشَّفَ عَـائِذٍ بَلْقَـاءَ، تَنْفِي ذُكُورَ الخَيْـلِ عَنْ وَلَدٍ، شَغُورِ
سَقَى سَلْمَى، وَأَيْنَ دِيَارُ سَلْمَى؟ إِذَا حَلَّتْ، مُجَاوِرَةً السَّرِيرِ[29]

ويبيت تأبّط شرّاً يراقب النجوم، بعد أن أذهب خيال سعاد نومه، وأقضّ مضجعه، وكيف لا يسهر هؤلاء، وقد أرقهم طيف الأحبة، يمر بخاطر أحدهم مرور الصَّبا في ساعات المساء، فيلامس قلوبا صادقة مخلصة، أحبت حبا فطريا خالصا ولم تنعم بهذا الوصل وهذا الحب، بسبب كثرة الترحال، وبعد المحبوبة، وشدة الطلب، وقساوة الحياة، وهذا كله يجعل هؤلاء الشعراء يعانون من الحرمان والهجر والصد أكبر المعاناة، وتشتد المعاناة ليلاً، حين ينفرد الإنسان وحيدا، فيصبح الليل طويلا ثقيلا، يضيق به الشاعر ذرعا.

يقول تأبّط شرّاً في ذلك:

يَقُولُ لِيَ الْخَـلِيُّ وبَاتَ جَلْساً بِظَهْـرِ اللَّيْلِ شُدَّ بِهِ العُكُومُ:
أَطَيْـفٌ مِنْ سُعَادَ عَنَاكَ مِنْهَا مُـرَاعَاةُ النُّجُـومِ وَمَنْ يَهِيمُ[30]

لقد مثّل الأرق ظاهرة في شعر الصعاليك، حيث كثر ذكره في شعرهم، وهذا أمر غير مُستغرَب ولا مستهجن، بل قد يكون أمرا طبيعيا عند المحبين المتيمين، وهو عند الصعاليك أكثر، نظرا لظروف عيشهم، وقلة نومهم، ولكن الأمر اللافت للنظر هو العلاقة بين الأرق والبرق الذي يتكرر كثيرا في شعرهم، فمن المفيد الإشارة إلى أن "انكشاف السحاب وعدم هطول المطر كانا دليلا على انحباس الهم والحزن في نفس الشاعر، لقد أقفرت حياته من مظاهر الفرح والبهجة، وأقفر المكان الذي عاش فيه مع زوجته من مظاهر الحياة، فأهمية المكان تنبع من كونه قيمة اجتماعية، أو بعبارة أدق مكانا اجتماعيا زاخرا بالحياة والحضور الإنساني، وإذا ما تلاشى هذا الحضور،

واندثرت تلك الحياة، حل الخراب واليباس، فالمطر لم ينهمر لأن سلمى رحلت، ورحل معها الخصب والنماء والعطاء والحنان، ولعله في استحضاره صورة العائذ التي تذود الخيل عن ولدها برجلها فينكشف بياض بطنها كانكشاف السحاب وتبدده، يشير إلى الأمومة المتجسدة في سلمى والتي حرم الشاعر منها بعد رحيلها، فآلت حياته قفرا خاويا من مظاهر الحياة، ورغم المسافات التي تفصل بينهما ما زالت تسكن قلبه ووجدانه، فهي الكائن الذي استوطن وجدانه وكيانه".[31]

تلك جولة سريعة في عالم المرأة والحب عند الصعاليك، انتقينا من أشعارهم ما بدا لنا سابقا لعصرهم، طافحا بالقيم الإنسانية الخالدة بفطرتها وعفويتها، ورأينا هؤلاء الفرسان الأشدّاء في ميادين القتال،كيف يذوبون رقة وصبابة في ميدان الحب، وليس أدلّ على ذلك من آخر أبيات ديوان عروة التي نختم بها مقالنا هذا:

أَلَمْ تَعْرِفْ مَنَازِلَ أُمِّ عَمْرٍو بِمُنْعَرَجِ النَّوَاصِفِ مِنْ أَبَانِ
وَقَفْتُ بِهَا فَفَاضَ الدَّمعُ مِنِّي كَمُنْحَدِرٍ مِنَ النَّظْمِ الجُمَانِ
ولكِنْ لَنْ يُلَبِّثَ وَصْلُ حَيٍّ وجِدَّةُ وَجْهِهِ مُرُّ الزَّمَـانِ[32]

هكذا إذن، فكل وصل إلى فراق، ومن غير الطبيعي أن يدوم الوصل لإنسان ما دام أن مستقبله يصنعه الزمن المر، وهذا الزمان يُطعّم بمصائبه كل حدث جديد، حتى يأتي الأجل المحتوم.

هوامش المادّة العلمية:

1- الزوزني: شرح المعلقات السبع، تقديم عبد الرحمن المصطاوي، ط2، دار المعرفة، بيروت- لبنان، ص ص 36- 39.

2 - جابر عصفور : حكمة التمرد، مجلة العربي، وزارة الإعلام بدولة الكويت، عدد 444، نوفمبر 1995، ص 78.

3 - شرح المعلقات السبع، ص 93.

4- المفضل الضبي: المفضليات، تحقيق أحمد محمد شاكر وعبد السلام محمد هارون، ط10، دار المعارف بمصر، ص 109.

5 - ضبط المحقق كلمة (أُمِّهَا) بضم الهمزة، والصحيح أنها مفتوحة (أَمِّها)، والأُمُّ: القصد. ولعله سهو؛ فإميل بديع يعقوب مشهور بأبحاثه وتصويباته اللغوية.

6 - ديوان الشنفرى: تحقيق وجمع إميل بديع يعقوب، ط2، دار الكتاب العربي، بيروت- لبنان، ص ص 31- 33.

7 - فاطمة تجور: المرأة في الشعر الأموي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق – سورية، 1999، ص 102.

8 - يوسف خليف: دراسات في الشعر الجاهلي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع،

ص 152.
9- طه وادي: صورة المرأة في الرواية المعاصرة، ط2، دار المعارف بمصر، 1980، ص 54.
10- علي أبو زيد: ظاهرة العذل في شعر حاتم، مجلة جامعة دمشق، المجلد 18، العدد 1، 2002، ص 86.
11 - ديوان عروة بن الورد : شرح سعدي ضناوي، ط1، دار الجيل، بيروت- لبنان، ص ص 143- 149.
12- جابر عصفور : حكمة التمرد، ص 78.
13- أدونيس: كلام البدايات، ط1، دار الآداب، بيروت – لبنان، ص 109.
14 - عبد القادر عبد الحميد زيدان: التمرد والغربة في الشعر الجاهلي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2000، ص 119.
15- م.ن، ص ص 119- 120.
16- ديوان السليك بن السلكة، شرح سعدي الضناوي، ط1، دار الكتاب العربي، بيروت- لبنان، 1994، ص ص 87- 89.
17 - التمرد والغربة في الشعر الجاهلي، ص 120.
18 - ديوان تأبّط شرّاً وأخباره، جمع وتحقيق وشرح علي ذو الفقار شاكر، دار الغرب الإسلامي، بيروت- لبنان، 1984، ص ص 112- 113.
19 - شعر الصعاليك منهجه وخصائصه، عبد الحليم حفني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1987 ص ص 337- 338.
20- ديوان عروة بن الورد، ص 92.
21 - شعر الصعاليك منهجه وخصائصه، ص 338.
22 - م.ن، ص.ن.
23 - ديوان السليك بن السلكة، ص 75.
24- محمد حسن عبد الله: الصورة والبناء الشعري، دار المعارف بمصر، 1981، ص 33.
25 - ديوان السليك بن السلكة، ص 89. وقد أورد يوسف خليف عجز البيت الثاني هكذا: ويعجز عن تخلصهن مالي. انظر الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، ص 236.
26 - عبده بدوي: الشعراء السود وخصائصهم في الشعر العربي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1988، ص21.
27 - الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، دار المعارف بمصر،1978، ص 236.

28 - ديوان تأبّط شرّاً وأخباره، ص ص 125- 129.
29- ديوان عروة بن الورد، ص ص 127- 128.
30- ديوان تأبّط شرّاً وأخباره، ص ص 201- 202.
31- عبد الكريم يعقوب: المرأة الزوج في أشعار الصعاليك الجاهليين، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية، مجلد 13، عدد 1، 1411هـ- 1991م، ص 127.
32- ديوان عروة بن الورد، ص 230- 231.

الفعل الماضي دراسة تقابلية بين اللّغة العربية واللّغة الفرنسية

ملخص

لا تتماثل اللّغات في تراكيبها ولا في تصريف أفعالها، وتعليم أيّة لغة أجنبية عن المتعلّم يعدّ مشكلة تستحق التفكير الطويل والبحث العميق لإيجاد طريقة ناجعة وسليمة لتيسير عملية تعليمها في الوطن العربي في وقت قصير وبجهد معقول فلهذا حاولنا أن نتّبع نهجا مغايرا في تدريس مادّة الصرف العربي والفرنسي لطلاّب قسم الترجمة معتمدين على الجانب التطبيقي والمتمثّل في شرح الفعل الماضي في جداول ـ لقد أثبتت اللّسانيات الحديثة أنّ الجداول والرّسومات البيانية تساعد المتعلّم على التخلّص من الصعوبات التي عرفها في الدّرس التقليدي، كما تسهم في تثبيت المعلومات وبقائها مدّة طويلة في ذهن المتعلّم وتوفّر الجهد والوقت، فدراسة القواعد لا تؤتي ثمارها إلاّ بالتطبيق ـ ثمّ حاولنا التعليق على الجداول ـ تحليل الجملة وفق الإعراب التقليدي لنتناول موضوعين في الوقت نفسه، درس في النّحو حددّنا فيه وظائف كلّ لفظة في الجملة في اللّغتين، ودرس في الصرف في اللّغتين، درسنا فيه الفعل الماضي. كما اعتمدنا على المنهج التقابلي لحصر مواطن التشابه والاختلاف بين اللّغتين؟

د. سعاد شقرون

قسم الترجمة
جامعة عنابة
الجزائر

Abstract

The modern linguistic research has proved that tables and graphs help learners to get rid of the difficulties known in the traditional lesson and also contribute in fixing the information in the learner's mind for a long period of time and in saving time and effort because studying rules do not bear fruit without application ,then we tried to comment on the tables and after that to analyze the sentence according to the traditional conjugation in order to tackle two issues in the same time : a lesson of

مقدمة

إنّ محور هذا البحث مبني على منهج علم اللّغة التقابلي؛ وهو أحد ث فروع علم اللّغة وفرع من علم اللّغة التطبيقي وموضوع البحث فيه هو المقابلة بين نظامين لغويين من أسرتين ليستا مشتركتين في أرومة واحدة، كالمقابلة بين اللّغة العربية واللّغة الفرنسية؛ بقصد معرفة الفروق في المستويات اللّغوية – والتحليل التقابلي لا يقابل لغة بلغة، وإنّما يقابل نظامًا بنظام كالنظام الصوتي، والصرفي، والنّحوي، والدلالي - وبهدف بحث أوجه الاختلاف بين اللّغتين والتعرُّف على الصعوبات الناجمة عن ذلك.

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر 2014.

grammar in which we have identified the functions of each word in the sentence of the two languages and a lesson of analysis in both languages in which we have studied the past tense. This work is based on a contrastive approach to restrict similarities and differences between the two languages.

وانطلاقا من إدعاءات المستشرقين على اللّغة العربية قلة وقصور ألفاظها في الدلالة على الزمن، ظنا بأنّ اللّغة الفرنسية أكثر دقة في أبنيتها الزمنية جاء هذا البحث بعنوان الفعل الماضي دراسة تقابلية بين اللّغة العربية واللّغة الفرنسية.

فبحثنا هذا ما هو إلاّ محاولة لوضع هذا النظام اللّغوي في ميزان التقابل بين اللّغة العربية واللّغة الفرنسية اللتين هما من أرومتين لغويتين مختلفتين؛ فالعربية لغة سامية بينما تنتمي اللّغة الفرنسية إلى اللاتينية. وبيان أوجه الاختلاف والتشابه بين اللّغتين.

لكل لغة أسلوب خاص بها في تحديد الزمن. إنّ كل من يعتقد أنّ اللّغة العربية تعوزها الدقة والتنوع في الزمن ويقتصر على صيغ صرفية ثلاث: ماض، ومضارع، وأمر فإنّه لا يعرف اللّغة العربية جيدا. إنّ لغة القرآن الكريم تملك ما يكفيها من تراكيب وقرائن وأدوات لتعبير عن كافة أبعاد الزمن، فإنّ من يتعمق في دراسة الزمن يجد في الأفعال والأسماء وأسماء الفعل والحروف معنى الزمن، نحو هيهات وشتان(1)، تعبر عن الماضي وعن الحاضر آه و أف(2) وعن المستقبل صه ومه (3)، كما يعبر المصدر أحيانا عن الحاضر، نحو: سبحانك ولبيك (4) وعن المستقبل رويدك (5)...

وبما أنّ الوقت لا يسعنا بأن نتعرض لكل صيغ الفعل الماضي في اللّغة العربية واللّغة الفرنسية ثم مقارنتها، سنحاول أن ندرس في هذه البحث صيغة وحالة الفعل الماضي المطلق في اللّغة العربية والفعل الماضي المركب في اللّغة الفرنسية ثم نعقد الدراسة التقابلية بين اللّغة العربية واللّغة الفرنسية، فنبدأ بتعريف الفعل الماضي في اللّغة العربية، ثم في اللّغة الفرنسية، وأخيرا المقابلة بينهما.

يعد الزمن اللّغوي من العناصر الأساسية في اللّغات الإنسانية فهو حصيلة لدلالة الصيغ والتراكيب داخل الجملة والنص. والزمن ذا أهميّة من حيث علاقة الفعل به. وللفعل في اللّغة العربية واللّغة الفرنسية زمنيين؛ زمن نحوي ونعنى بهذا أن يكون الفعل الماضي والفعل المضارع (الحاضر أو المستقبل) وفقا للسياق الوارد فيه إذ هناك قرائن لفظية ومعنوية تساهم في تحديد الدلالة الزمنية، وزمن صرفي والمتمثل في الدلالة المجردة من السياق مثل قرأ، يقرأ، lire, Il lit. وما يهمنا في دراستنا هو الزمن الصرفي (للفعل الماضي) في اللّغة العربية واللّغة الفرنسية.

تعريف الفعل:

هو ما دل على حدث(6) في نفسه مقترنا بزمن (7) معين، نحو: رسم الفنان اللوحة.

أقسامه:

في اللّغة العربية لا يأتي الفعل بمنعزل عن الزمن، كما لا تعرف اللّغة العربية صيغة الفعل بمفرده كما هو معروف في اللّغة الفرنسية ويسمى l'infinitif، ويقسم الفعل حسب زمن وقوعه إلى ثلاث أزمنة:

فعل ماض، نحو: قرأ.

فعل مضارع، نحو: يقرأ.

فعل أمر، نحو: إقرأ.

- تعريف الفعل الماضى:

ما دل على حدوث شيء قبل زمن التكلم؛ يعنى فات زمانه.

- العلامات التي تميز الفعل الماضي:

يقبل الفعل الماضي مورفيم الفاعل المتحرك (تاء الفاعلية المتحرّكة) سواء للمتكلم أم للمخاطب، نحو: رسمتُ، رسمتِ.

يقبل مورفيم التاء الساكنة (تاء التأنيث الساكنة)، نحو: رسمتْ.

- يبنى الفعل الماضي دائما:

على الفتحة في التّصريف مع هو: رسم، هي: رسمت، هما: رسما.

على الضمّة في التّصريف مع هم: رسموا.

على السّكون في التّصريف مع أنا، نحن، أنتَ، أنتِ، أنتما، أنتن، أنتم، هنّ.

- تعريف الفعل في اللّغة الفرنسية:

Un verbe est un mot qui indique ce que fait, ce qu'est ou ce que pense une personne.

On dit qu'un verbe est conjugué lorsque son écriture change selon le sujet du verbe ou le temps de la phrase.

- الفعل يدل على فعل أو شيء يفكر فيه المرء.

- الفعل المتصرف يتغير فاعله بتغير الزمن في الجملة.

- الفعل الماضي: ما دل على حدوث شيء قبل زمن التكلم.

- ولضيق الوقت والمجال في هذا الدراسة سنكتفي بتقديم مثال واحد (درس، Etudier) نقارن فيه بين نظام الزمن في اللّغة العربية واللّغة الفرنسية.

- المفرد المتكلم:

Étudier	1ére Personne Masculin	1ére Personne Féminin	المتكلم المؤنث	المتكلم المذكر	درس
	J’ ai étudié		أنا درستُ		
	Singulier		المفرد		

- التعليق:

- أنا درستُ: أنا + درس + تُ:

-(أنا : ضمير المفرد المتكلم: مذكر أو مؤنث: فاعل) + (درس: فعل الأساس) + (ت: مورفيم: تاء الفاعل المتحركة الدالة على المفرد المتكلم مذكر أو مؤنث: فاعل).

- فاعل (8) + فعل + مورفيم التاء: فاعل.

- مبتدأ + فعل + فاعل.

- مبتدأ + جملة فعلية في محل رفع خبر.

- جملة مركبة: جملة اسمية: جملة اسمية + جملة فعلية.

- جملة اسميه: مبتدأ + خبر.

- j’ai étudié:
- j’(1)+ ai + étudie :
- (Je) : pronom singulier (féminin et masculin : sujet) + (auxiliaire avoir verbe conjugué: ai) + (participe passé du verbe conjugué : étudié).
- Je : sujet + ai: auxiliaire avoir + participe passé du verbe conjugué : étudié.
- Phrase verbale(2) : sujet + auxiliaire(3) + verbe(4) .

- (je): ضمير المفرد المتكلم (مذكر، أو مؤنث: فاعل) + فعل مساعد متصرف: (ai) + فعل الأساس متصرف: (étudié).

- فاعل + فعل مركب: فعل الكينونة + فعل متصرف: جملة فعلية.

- المثنى المتكلم:

Étudier	1ére Personne Masculin	1ére Personne Feminin	المتكلم المؤنث	المتكلم المذكر	

درس	نحن درسنا	Nous avons étudié	
	المثنى	duel	

L'élision est avant tout un phénomène de l'oral : c'est le fait de ne pas prononcer une voyelle lorsqu'elle précède une autre voyelle. L'élision peut être marquée à l'écrit par une apostrophe, mais ce n'est pas toujours le cas L'apostrophe remplace une lettre, généralement une voyelle, qui est supprimée pour raison d'élision et évite ainsi l'hiatus (= rencontre de deux voyelles).
La phrase verbale en langue française commence toujours par un sujet.
auxiliaire avoir conjugué au passé à la première personne du singulier.
verbe étudier conjugué au participe passé.

- تبدأ الجملة الفعلية في اللّغة الفرنسية بالفاعل دائما

- الجمع المتكلم:

درس	المتكلم المذكر	المتكلم المؤنث	3éme Personne Féminin	3éme Personne Masculin	Étudier
	نحن درسنا		Nous avons étudié		
	جمع		Pluriel		

- التعليق:

- نحن درسنَا: نحن + درس + نَا.

- (نحن : ضمير المثنى أو الجمع المتكلم: مذكر أو مؤنث: فاعل) + (درس: فعل الأساس) + (نا: مورفيم: المتحرك الدال على المثني المتكلم مذكر أو مؤنث: فاعل).

- فاعل + فعل + مورفيم نا: فاعل:

- مبتدأ + فعل + فاعل.

- مبتدأ + جملة فعلية في محل رفع خبر.

- جملة مركبة: جملة اسمية: جملة اسمية + جملة فعلية.

- جملة اسميه: مبتدأ + خبر.

- Nous avons étudié.
s + étudié. + Nous + avon-
- Nous : pronom pluriel (féminin et masculin : sujet) + (auxiliaire avoir verbe conjugué au pluriel: avons) + (participe passé du verbe conjugué : étudié) .
- Nous sujet + auxiliaire avoir : avon + morphème désignant le pluriel (s) + (passé composé du verbe conjugué : étudié) .
- Phrase verbale : sujet + auxiliaire + verbe.
- (Nous): ضمير المثنى أو الجمع المتكلم (مذكر، أو مؤنث: فاعل) + فعل مساعد متصرف: (avons) + فعل الأساس متصرف: (étudié).
- فاعل + فعل مركب: فعل مساعد + فعل متصرف: جملة فعلية.

- المفرد المخاطب:

Étudier	2éme Personne Masculin	2éme Personne Féminin	المخاطب المؤنث	المخاطب المذكر	درس
	Tu as étudié		أنتِ درستِ	أنتَ درستَ	
	Singulier		مفرد		

- التعليق:

- أنْتَ درسْتَ: أنتَ + درس + تَ:

- (أنتَ ضمير المفرد المخاطب: أنتَ (مذكر: فاعل) + (فعل الأساس: درس) + (مورفيم التاء الفاعل المفتوحة الدالة على المفرد المخاطب المذكر: فاعل).

- فاعل + فعل + مورفيم فوفيم التاء: فاعل.

مبتدأ + فعل + فاعل.

- مبتدأ + جملة فعلية في محل رفع خبر.

- جملة مركبة: جملة اسمية + جملة فعلية.

- جملة اسميه: مبتدأ + خبر.

- أنْتِ درسْتِ: أنتِ + درس + تِ:

- (أنتِ ضمير المفردة المخاطبة: أنتِ (مؤنث: فاعل) + (فعل الأساس: درس) + (مورفيم التاء الفاعل المكسورة الدالة على المفردة المخاطبة المؤنث: فاعل).

- فاعل + فعل + مورفيم التاء: فاعل.
- مبتدأ + فعل + فاعل.
- مبتدأ + جملة فعلية في محل رفع خبر.
- جملة مركبة: جملة اسمية + جملة فعلية.
- جملة اسمية: مبتدأ + خبر.

- Tu as étudié: Tu + as + étudié :
-Tu : pronom singulier (féminin, masculin : sujet) + (auxiliaire avoir conjugué: as + participe passé du verbe conjugué étudié).
- Tu sujet + auxiliaire + verbe.
- Phrase verbale : sujet + verbe
- (tu): ضمير المفرد المخاطب (مذكر، أو مؤنث: فاعل) + فعل مساعد: (as) + فعل الأساس: (étudié).
- فاعل + فعل ماضي مركب: فعل مساعد + فعل متصرف: جملة فعلية.

- المثنى المخاطب:

Étudier	3éme Personne Masculin	3éme Personne Féminin	المخاطب المؤنث	المخاطب المذكر	درس
	Vous avez étudié		أنتما درستما		
	Duel		المثنى		

- التعليق:

- أنْتُما درسْتُما: أنتُما + درس + تُ (9) + ما

- (أنْتُما ضمير المثنى المخاطب: أنْتُما: مذكر أو مؤنث: فاعل) + (درس: فعل الأساس) + (مورفيم (التاء الدالة على المخاطب والميم والألف الدالان على المثنى المذكر أو المؤنث: فاعل).

- فاعل + فعل + مورفيم التاء والميم والألف: فاعل.
- مبتدأ + فعل + فاعل.
- مبتدأ + جملة فعلية في محل رفع خبر.
- جملة مركبة: جملة اسمية + جملة فعلية.

- جملة اسمية: مبتدأ + خبر.

- vous avez étudié.
- vous + ave + z + étudié.
- vous : pronom pluriel (féminin et masculin : sujet) + (auxiliaire avoir verbe conjugué: avons au pluriel) + (passé composé du verbe conjugué : étudié).
- vous sujet + auxiliaire avoir (ave) + morphème désignant le pluriel (z) + (passé composé du verbe conjugué : étudié).
- Phrase verbale : sujet + auxiliaire + verbe.

- (vous): ضمير المثنى أو الجمع المتكلم (مذكر، أو مؤنث: فاعل) + فعل مساعد متصرف: (avez) + فعل الأساس متصرف: (étudié).
- فاعل + فعل مركب: فعل مساعد + فعل متصرف.

- الجمع المخاطب:

Étudier	3éme Personne Masculin	3éme Personne Féminin	المخاطب المؤنث	المخاطب المذكر	درس
	Vous avez étudié		أنتن درستن	أنتم درستم	
	Pluriel		جمع		

- التعليق:

- أنْتُمْ درسْتُمْ: أنتُمْ + درس + تُ + مْ:

- (أنْتُم ضمير الجمع المخاطب: أنْتُم: مذكر: فاعل) + (درس: فعل الأساس) + (مورفيم (التاء الدالة على المخاطب والميم الدل على الجمع المذكر: فاعل).

- فاعل + فعل + مورفيم التاء + الميم: فاعل.

- مبتدأ + فعل + فاعل.

- مبتدأ + جملة فعلية في محل رفع خبر.

- جملة مركبة: جملة اسمية + جملة فعلية.

- جملة اسميه: مبتدأ + خبر.

- أنْتُنَ درسْتُنَّ: أنتُنَ + درس + تُنَّ:

- (أنتنّ ضمير الجمع المخاطبة: أنْتُنَّ (مؤنث: فاعل) + فعل الأساس: (درس) + مورفيم (التاء المتحركة: فاعل والنون الساكنة الدالة على الجمع المخاطبة المؤنثة).

- فاعل + فعل + مورفيم التاء: فاعل والنون لا محل لها من الإعراب.

- مبتدأ + فعل + فاعل.
- مبتدأ + جملة فعلية في محل رفع خبر.
- جملة مركبة: جملة اسمية + جملة فعلية.
- جملة اسمية: مبتدأ + خبر.

- vous avez étudié.
- vous + ave + z + étudié.
- nous : pronom pluriel (féminin et masculin : sujet) + (auxiliaire avoir conjugué: avons au pluriel) + (participe passé du verbe conjugué : étudié).
- Nous Sujet + auxiliaire avoir (ave) + morphème désignant le pluriel (z) + (participe passé du verbe conjugué : étudié).
- Phrase verbale : sujet + auxiliaire + verbe.
- (vous): ضمير المثنى أو الجمع المتكلم (مذكر، أو مؤنث: فاعل) + فعل مساعد متصرف: (avez) + فعل الأساس متصرف: (étudié).

- المفرد الغائب:

Étudier	2éme Personne Masculin	2éme Personne Féminin	الغائب المؤنث	الغائب المذكر	درس
	Il	elle	هي	هو	
	as étudié		درستْ	درس	
	Singulier		المفرد		

- التعليق:

- هو درسَ: هو + درس:
- (هو ضمير المفرد الغائب: هو (مذكر: فاعل) + (فعل الأساس: درسَ + ضمير مستتر: فاعل).
- فاعل + فعل + ø (10).
- مبتدأ + فعل + فاعل ضمير مستر.
- مبتدأ + جملة فعلية.
- جملة مركبة: جملة اسمية + جملة فعلية.
- جملة اسمية: مبتدأ + خبر.

- هي درستْ: هي + درس + تْ:

- (هي ضمير المفردة الغائبة: هي: (مؤنث: فاعل) + (فعل الأساس: درس) + (مورفيم التاء الساكنة الدالة على المفردة المخاطبة المؤنث: فاعل).

- فاعل + فعل +: مبتدأ + فعل + مورفيم التاء فاعل.

- مبتدأ + فعل .

- مبتدأ + جملة فعلية.

- جملة مركبة: جملة اسمية + جملة فعلية.

- جملة اسمية: مبتدأ + خبر.

- Il a étudié: Il + a + étudié :
- Il : pronom singulier (masculin : sujet) + (auxiliaire avoir a conjugué: + participe passé du verbe conjugué étudié).
- Il sujet + auxiliaire avoir a + participe passé du verbe conjugué étudié.
- Phrase verbale : sujet + verbe au passé composé

- (Il): ضمير المفرد الغائب (مذكر: فاعل) + فعل مساعد: (a) + فعل الأساس: (étudié).

- فاعل + فعل ماضي مركب: فعل مساعد + فعل متصرف: جملة فعلية.

- هي درستْ: هي + درس + تْ:

- (هي ضمير المفردة الغائبة: هي: (مؤنث: فاعل) + (فعل الأساس: درس) + (مورفيم التاء الساكنة الدالة على المفردة المخاطبة المؤنث: فاعل).

- فاعل + فعل + مورفيم التاء فاعل.

- مبتدأ + فعل.

- مبتدأ + جملة فعلية في محل رفع خبر.

- جملة مركبة: جملة اسمية + جملة فعلية.

- جملة اسمية: مبتدأ + خبر.

- Elle a étudié: Il + a + étudié :
- Elle : Pronom singulier (masculin : sujet) + (auxiliaire avoir a conjugué + participe passé du verbe conjugué étudié).
- Elle sujet + auxiliaire avoir a + verbe conjugué.

- Phrase verbale : sujet + verbe au participe passé

- (Elle): ضمير المفرد الغائب (مؤنث: فاعل) + فعل مساعد: (a) + فعل الأساس: (étudié).

- فاعل + فعل مركب: فعل مساعد + فعل متصرف: جملة فعلية.

- المثنى الغائب:

Étudier	2éme Personne Masculin	2éme Personne Féminin	الغائب المؤنث	الغائب المذكر	درس
	Ils	elles	هما	هما	
	ont étudié	ont étudié	درستا	درسا	
	Duel		المثنى		

- التعليق:

- هما درسَا: هما + درسَا:

- (هما: ضمير المثنى الغائب: هما (مذكر: فاعل) + فعل الأساس: (درس) + مورفيم الألف الدال على المثنى المذكر: فاعل).

- فاعل + فعل.

مبتدأ + فعل.

- مبتدأ + جملة فعلية في محل رفع خبر.

- جملة اسمية: جملة اسمية + جملة فعلية.

- جملة اسميه: مبتدأ + خبر.

- هما درسَتَا: هما + درسَ + تَ + ا.

- (هما ضمير المثنى الغائبة: هما (مؤنث: فاعل) + فعل الأساس: (درس) + فوفيم التاء الدال المؤنث، والألف الدال على المثني: فاعل).

- مبتدأ + فعل + مورفيم التاء الدال على المؤنث + الألف الدال على المثني: فاعل.

- فاعل + فعل + مورفيم يعود على الفاعل:

- مبتدأ + جملة فعلية في محل رفع خبر.

- جملة اسمية: جملة اسمية + جملة فعلية.

- جملة اسمية: مبتدأ + خبر.

- Ils ont étudié: Ils + ont + étudié :
- Ils pronom pluriel (masculin pluriel : sujet) + auxiliaire avoir ont + participe passé verbe conjugué)
- Ils sujet + auxiliaire avoir ont + participe passé du verbe conjugué étudié .

- ضمير المفرد الغائب (مذكر: فاعل): (Ils) + **فعل مساعد:** (ont) + **فعل الأساس:** (étudié)..

- Elles ont étudié: Elle + ont + étudié :
- Elles pronom pluriel (Féminin : sujet) + auxiliaire avoir + verbe conjugué.
- Elles sujet + auxiliaire être ont + verbe conjugué étudié.

- (Elles): ضمير المفرد الغائبة (مذكر: فاعل) + فعل مساعد: (ont) + فعل الأساس: (étudié).

- الجمع الغائب:

Étudier	2éme Personne Masculin	2éme Personne Féminin	الغائب المؤنث	الغائب المذكر	درس
	Ils	elles	هن	هم	
	ont étudié	ont étudié	درسنّ	درسوا	
	Pluriel		الجمع		

- التعليق:

- هم درسوا: هم + درس + وُ (11)+ ا(12):

- فاعل + فعل: مبتدأ + فعل.

- (هم: ضمير الجمع الغائب: مذكر: فاعل) + فعل الأساس: (درس) + مورفيم الواو الدال على الجمع + الألف.

- فاعل + فعل + مورفيم الجمع يعود على الفاعل.

- مبتدأ + فعل + مورفيم الواو: فاعل.

- مبتدأ + جملة فعلية في محل رفع خبر.

- جملة اسمية مركبة: جملة اسمية + جملة فعلية.

- جملة فعلية: مبتدأ + خبر.

- هنّ درسْنَّ: هن + درسْ + نَّ:

- ضمير المفردة الغائبة: هنّ (مؤنث: فاعل) + فعل الأساس: (درس) + مورفيم (نون النسوة: المتحركة الدالة على الجمع الغائبة: المؤنث: فاعل).

- فاعل + فعل + مورفيم الجمع يعود على الفاعل.

- مبتدأ + فعل + مورفيم النون: فاعل.

- مبتدأ + جملة فعلية في محل رفع خبر.

- جملة اسمية مركبة: جملة اسمية + جملة فعلية.

- جملة فعلية: مبتدأ + خبر.

- Ils ont étudié: Ils + ont + étudié :
- Sujet + auxiliaire avoir ont + participe passé verbe conjugué étudié .
- Pronom pluriel (masculin pluriel : sujet) + auxiliaire avoir + participe passé verbe conjugué.
- ضمير المفرد الغائب (مذكر: فاعل): (Ils) + فعل مساعد: (ont) + فعل الأساس: (étudié).
- Elles ont étudié: Elle + ont + étudié :
- Pronom pluriel (Féminin : sujet) + auxiliaire être + participe passé du verbe conjugué
- Sujet + auxiliaire être ont + participe passé du verbe conjugué étudié.
- ضمير المفرد الغائبة (مذكر: فاعل): (Elles) + فعل مساعد: (ont) + فعل الأساس: (étudié).

الخاتمة

أنّ الفعل الماضي درس في اللّغة العربية واللّغة الفرنسية زمن انتهى في الماضي. الفعل الماضي في اللّغة العربية قد يحتمل الماضي البعيد كما قد يحتمل الماضي القريب ويسمى بالماضي المطلق لكونه مجرد من أي لفظ يقيد معناه.

تتصدر الضمائر (المتكلم، المخاطب، الغائب: في التصريف) الجملة في اللّغة والفرنسية، نحو: J'étudie.

تختلف رتبة الضمائر من العربية إلى الفرنسية؛ ففي اللّغة الفرنسية تتصدر دائما الضمائر الجملة لكن في اللّغة العربية لا تتصدر الضمائر الجملة إلاّ عند تصريف الفعل، نحو: أنا أدرس، أنت تدرس، نحن ندرس... أو لغرض بلاغي.

اكتفت اللّغة العربية بصيغة واحدة مفردة أي بالفعل الأساس في الماضي مع إضافة أحيانا مورفيم يدل على المتكلم، أو المخاطب، أو الغائب، المؤنث، أو المذكر، الجمع، أو المثنى، بينما اللغة الفرنسية تستعمل صيغة مركبة من الفعل المساعد + الفعل الأساس في الماضي.

لا نضيف للفعل الأساس أي مورفيم في اللّغة الفرنسية، نحو: J'ai étudié ، Tu as étudié، il a étudié .

نضيف مورفيم (Avon + s)،(Ave + z) للدلالة على الجمع، أو المثنى.

اللّغة الفرنسية لا تعرف المثنى.

يتساوى ضمير المخاطب في اللّغة الفرنسية في حالة التثنية والجمع.

لا تفرق اللّغة الفرنسية بين الضمير المذكر والضمير المؤنث في حالة المفرد، والمثنى، والجمع، je, nous, vous .

للّغة العربية ضمائر خاصة بالمثنى وأخرى بالجمع، خلافا عن اللّغة الفرنسية التي تستعمل ضميرnous ,vous للمثنى والجمع (المتكلم والمخاطب، المذكر والمؤنث).

لا تظهر علامات الجمع أو المثنى في اللّغة الفرنسية إلاّ مع الفعل المساعد نحو: avons, avez, ont.

لفعل اللّغة العربية في الزمن الماضي علامات ومورفمات تدل على المذكر والمؤنث، المفرد والمثنى والجمع.

وهذا البحث إنّما كان دراسة أولا تقابلية - ومحاولة نحوية وصرفية لصيغة وحالة الفعل الماضي، الضمائر - لتوضيح مواطن التشابه والاختلاف بين لغويين ليستا من أسرة لغوية واحدة.

هوامش المادّة العلمية

1 ـ معناها بعدَ أن يكون أو يتحقق.
2 ـ أتألم الآن أو أتذمّر.
3 ـ معناها إيّاك أن تتكلم في المستقبل القريب.
4ـ معناها أسبح تسبيحا الآن وألبّي تلبية.
5 ـ معناها تمهّل فيما ستقوم به في المستقبل القريب.

6 ـ فلفظة رسم – رسم الفنان اللوحة – تدل بذاتها على دون حاجة لكلمة أخرى على أولا المعنى العقلي الذي توحي به لفظة رسم وهذا يسمى الحدث، وثانيا على الزمن الذي حصل فيه ذلك الحدث، وفي جملة رسم الفنان اللوحة الحدث قد انتهى قبل النطق بفعل رسم، فهو زمنّ قد فات وانقضى قبل الإخبار عنه. ولكن إذا بدلنا صيغة الفعل (رسم) بإضافة مورفيم المضارع (يرسم) فإنّ الدلالة تصبح على أنّ الزمن لم يفت ولم ينقض، وإنّما هو زمن يحتمل الآن أو في المستقبل.

7 ـ الزمن والفعل متلازمين على الرغم من كون مفهوم الزمن ذي خصائص مجردة لغويا ولا يحمل دلالات محددة، غير أنّه يشير إلى مدة من الوقت قصيرة كانت أو طويلة. والزمن علميا ينقسم حسب الحركات الفلكية إلى حركة ماضية وحركة آتية وحركة تفصل بين الحركتين السالفتين الذكر أي بين ما مضي وما سيكون وتعرف بالحاضر. وبما أنّ الزمن من مقومات الفعل نجد أنّ الأفعال في اللّغة العربية تنقسم بانقسام الزمن إلى ماض وحاضر ومستقبل.

8 ـ أصل الضمائر تتصدر الفعل فاعل.

9 ـ يقول علماء النحو: أن: ضمير منفصل مبني على السكون في محل رفع مبتدأ. والتاء: حرف خطاب، والميم والألف: علامة التثنية.

10 ـ ضمير مستتر.

11- واو الجماعة كَتَبُوا في محل رفع فاعل.

12 ـ ألف التفريق؛ هي الألف التي تُكتب ولا تلفظ بعد واو الجماعة مع الأفعال الماضية والمضارعة المنصوبة أو المجزومة و الأمر.

ـ مصادر البحث:

- أحمد حساني، السمات التفريعية للفعل في اللّغة البنية التركيبة، مقارنة لسانية، ديوان المطبوعات، 1993.

- إميل بديع يعقوب، موسوعة الحروف في اللّغة العربية، دار الجيل، ط 2، بيروت، 1995.

- الهذيلي يحي، دور الفعل في بنية الجملة، دار سحر للنشر، تونس.

- بوخلخال عبد الله، التعبير الزمني عند النحاة العرب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1987.

_ تمام حسان، اللّغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب.

- خليل إبراهيم، المغني في قواعد الإملاء، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2002

- علي كشرود، أحكام الصّرف في اللّغة العربية، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006.

- محمّد عبد الرّحمن الريحاني، اتجاهات التحليل الزمنيّ في الدّراسات اللّغوية، دار قباء، القاهرة، 1995.

- Alain Rouveret (dir.), « Être » et « avoir » : syntaxe, sémantique, typologie, Presses universitaires de Vincennes, Saint-Denis, 1998.

- Danielle Leeman-Bouix, Grammaire du verbe français, Nathan Université, 2002.

- Dubois :- Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage, Larousse 1994.

- Grammaire structurale du Français, la phrase et la transformation, Larousse, Paris.

- Dubois. R.Lagane :- La nouvelle grammaire du Français, Larousse, 1973.

- M. Grevisse, André Goosse :- Nouvelle grammaire Française, Edition J. Duculot S.A. Gembloux, 1980.

- Nouveaux exercices Français, 2eme édition, Edition J. Duculot S.A.

- Jean-Louis Duchet (dir.), L'Auxiliaire en question, Presses universitaires de Rennes 2, Rennes, 1990.

www.logilangue.com/public/Site/clicjeux.htm

www.bonjourdefrance.com/n7/cdm2.htm

http://fran-lang.vaniercollege.qc.ca/prep/temps/pc1.htm

http://platea.pntic.mec.es/~cvera/hotpot/etreb.htm

ذاكرة اللغة وتناسل النفي في النص الشعري المعاصر

ملخص

ما أعطى تيسيرا واضحا في مقاربة النصوص الشعرية المعاصرة ، والوقوف على مغامرة اللغة فيها، هو ما وصلت إليه فاعلية القراءة في مساءلة المفردات وهي تأخذ مكانها في النص الشعري المعاصر، وأصبحت مهمة القارئ ليس البحث عن مقصدية الكاتب بقدر ما البحث عن أهم الافتراضات والاحتمالات التي يمكن أن تؤول، وبهذا أصبحت القراءة مفتوحة على نص مفتوح ومشرع على اللانهائي، أي قراءة قائمة على كشف اللامقول، قراءة تقوم على البحث عن كل شئ ما عدا مقصدية المؤلف، أي قراءة ما يمكن قوله من خلال لغة التجاوز التي حققت مسافة التأويل الشعري المتعدد والمتنوع.

د. عبد الوهاب ميراوي

كلية الآداب واللغات والفنون
جامعة وهران
الجزائر

مقدمة

ما أعطى تيسيرا واضحا في مقاربة النصوص الشعرية المعاصرة، والوقوف على مغامرة اللغة فيها، هو ما وصلت إليه فاعلية القراءة في مساءلة المفردات وهي تأخذ مكانها في النص الشعري المعاصر، وأصبحت مهمة القارئ ليس البحث عن مقصدية الكاتب بقدر ما البحث عن أهم الافتراضات والاحتمالات التي يمكن أن تؤول، وبهذا أصبحت القراءة مفتوحة على نص مفتوح ومشرع على اللانهائي، أي قراءة قائمة على كشف اللامقول، قراءة تقوم على البحث عن كل شئ ما عدا مقصدية المؤلف، أي قراءة ما يمكن قوله من خلال لغة التجاوز التي حققت مسافة التأويل الشعري المتعدد والمتنوع.

مافتئ الشاعر العربي المعاصر- منذ ظهور النص الشعري الجديد- وهو يُقدِّم اجتهادات وبدائل، ليُحقّق عوالم إبداعية راقية، فإذا كان همه في بدايته، هو الاعتراف بتجربته، لأن مسـار مغامرته، لم يكـن مُؤَمَّن المُخاطـرة

Résumé

La recherche des significations de la langue poétique a facilité l'étude et la compréhension du texte poétique contemporain.

C'est une lecture qui cherche les non-dits, c'est-à-dire toutes les significations possibles, excepté celles que propose explicitement l'auteur.

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر 2014.

والاختلاف- في وقتٍ كان السير فيه ضد التيار صعبا وشاقا- فإنه الآن، استطاع أن يفرض وجوده الإبداعي ، نتيجة تجاوزه لاكراهات، ومقاييس، ومعايير، إلى أن استجاب النقاد مكرهين لتجربته ومغامرته، ووصل الأمر الآن، إلى التباس الظاهرة عليهم في فرزهم للأشكال الشعرية من النثرية، إذ لم يعد الشكل الظاهر وحده المُفرّزُ والمُجَنِّسُ للنص، وإنما الكتابة الشعرية ترسخت كبديل، له سلطته وكيانه المتميز.

فإذا كان النقد في فترات متعاقبة - بعد ظهور القصيدة المعاصرة- منكبا على البحث في ظواهر، كان وضوح تجاوزها وتخطيها- حتى نهاية الثمانينيات - واضحا، لأن الابقاء عليها يؤدي حتما إلى أسر التجربة الجديدة المفتوحة في أفق ضيق، فإن البحث، في مسألة الوزن، والقافية، والالتزام، والمقاومة، والوطن، والثورة، وغيرها من المواضيع، أصبحت أمرا متجاوزا، لأن القراءات النقدية المعاصرة، ألغت من اهتماماتها هذه المواضيع الخارجية، التي لم تعد تغري القراءة بالبحث والمتابعة، ولا سيما بعد ظهور المناهج النقدية المعاصرة التي أعطت اهتماما كبيرا للنص وحده.

من هذا الاهتمام، سنحاول الوقوف على جملة من النصوص الشعرية، المعاصرة، التي أعطت اهتماما كبيرا للغتها ولمفرداتها، والوقوف بها على ما هو جمعي، وتاريخي، والارتفاع بها الى ماهو رمزي وأغنى، وأعم، وأشمل، لا من حيث الوقوف التاريخي الثابت عليها، ولكن من حيث تجسيدها لحالات ومواقف وانفعالات وفضاءات تكوُّنها، وهو الأمر الذي يُلوّن المعنى بأكثر من موقف، مما يجعل القراءة وهي تُلئِم المعنى بالمفردة، وتُلمْلِمُ المعاني المُتعددة، أن تقوم على الافتراض والاحتمال وقراءة كثافة المعنى، أي قراءة، قائمة على المفاضلة والاختيار، وهي قراءة فاعلة لأنها قائمة على الحركة والفعل، أي تحريك النص على أكثر من وجه ولون.

إنها الممارسات والتساؤلات التي أفضت الى تبجيل القراءة القائمة على الغاء دور المؤلف وتمجيد القارئ وذلك " باكتشاف أن يكون للنصوص أن تقول كل شئ، عدا ما يريد مؤلفوها أن تعنيه"[1] أي بمعنى آخر أن الكتابة تتناقض وطبيعة التصريح بالمعنى الواحد، فكل نص له من الأسرار المتعددة ما يجعله لا ينضبط وفق نية المؤلف وهو الاهتمام الذي أولاه امبرتو إيكو Umberto Eco مع نهاية الخمسينيات وبداية الستينيات وما تلى ذلك في بحوث أخرى، أين ركز على دور القارئ* في انتاج المعنى وطفح على سطح الاهتمام بالقارئ ظهور أنواع من القراء ، القارئ التجريبي، والقارئ الضمني ، والقارئ النموذجي وهو الاهتمام الذي أصبح معه لا بد للقارئ من الظن بأن كل سطر في النص يخفي معنى سريا آخر، كلمات، بدلا من التصريح، تخفي ما لم يقل، [....] والقارئ الحقيقي هو من يدرك أن سر النص هو خلاؤه "[2].

من العناصر التي أعطاها الشاعر المعاصر اهتماما كبيرا في بناء عمله هو عنصر اللغة، ولذلك هناك من الرواد من اعتبر حداثة النص الشعري المعاصر هي في أساسها حداثة لغوية أي حداثة من الداخل"، [3] لأن اللغة التي استثمرها الشعراء لم تكن طيّعةً ليّنةً توافق هوى قصدهم، وإنما مُحمَّلة بانفعال وحساسية التجاور، وذاكرة لا يمكن

ضبطها وتوجيهها عن إكراه ثابت، فيه من الاستقامة ما يجعلها قائمة على معنى أحادي الجانب.

ما أغرى الشعراء، في ترديدهم لتلك المفردات، هو ذاكرتها، أي حمولتها المعرفية والتاريخية، ولذلك حينما تُوظّف، يغيب ارتباطها بوضعها الطبيعي في الشعر، لتسمو بذلك، إلى مصاف المفردات ذات الحرارة الشعرية المتنوعة، المتحركة، فتتبوأ بذلك موقعا متحركا وهي تتجاور، وتنقل من وضع لآخر في السياق الشعري .

من المفردات التي راعت انتباهي، وأنا اقرأ نصوصا شعرية مختلفة، مفردة البحر، التي وردت بشكل لافت في الشعر الفلسطيني المعاصر، وربما ذلك الارتباط، راجع الى تلك العلاقة الطبيعية التي تربط بعض الشعراء، لقربهم من الساحل البحري ، وكذا العلاقة الثقافية التي تربطهم عن طريق الحكايات الشعبية، و الدينية، والأساطير، ولذلك حينما توظف تأخذ هذا الالتباس المتعدد.

إن البحر بصورته وتشكله الإيقاعي في الحياة، يكشف عن ذلك الاتساع للمخيلة الشعرية، وهي تجمع تلك الصور في أبعادها الأسطورية،[4] والتاريخية، والدينية، بحيث تكثف وتركز من حضورها بأعمق دلالاتها وأبعادها الرامزة، سواء ما تعلق منها بالذاتي أو العام، وإن كان كل منهما (الذاتي، العام)، مرتبطان بما يوحي على الضياع، والاغتراب، والتيه، واثبات الذات، والكشف، والمغامرة، والحركة الدائمة، والفصل أيضا،[موسى/ فرعون]

إن صورة البحر، متلبسة في المخيلة البشرية، بالموت، والقهر، والتيه، والضياع في التاريخ الأسطوري، والديني، [أوليس، السندباد، موسى، فرعون، نوح، طارق بن زياد]، لذلك كله نجد وطأة الإحساس بالموت والمغامرة والضياع وإثبات الذات، كلها صور مرتبطة بفضاء البحر، وهي صفات قائمة على ما يتناقض مع طبيعة حياة الإنسان (الاستقرار في البر لا في البحر).

فالبحر حسب مكوناته الطبيعية والتاريخية، يُوَلِد لدى المتلقي، علامات دالة على مغامرات ومكونات فردية، وتاريخية، وأسطورية، مما يضفي على البحر فضاء التحول والتغير والتجدد، ويعطيه صفة الاحتمال والافتراض في النص الشعري، لأن صورته شعريا، ليست موقوفة على ما هو عليه، وإنما على ما جرى فيه وكوَّنه، ولذلك يُصاغ البحر على فكرة الخيال الشعري، مما يعطيه ويضفي عليه الفضاء الرمزي، الدال على المعاينة والتقابل والمقارنة.

من هذا كله، حاولنا أن نتتبع شعرية فضاء البحر في النص الشعري المعاصر، وبعد القراءة لاحظنا أن هذه التجربة تكاد تقتصر بصورة واضحة على الشعر الفلسطيني المعاصر، وخاصة منه، تجربة محمود درويش، نظرا لما لبعض التجارب التراثية الأسطورية من تقارب في رحلاتها مع رحلة الفلسطيني في رحيليه البحري والبري

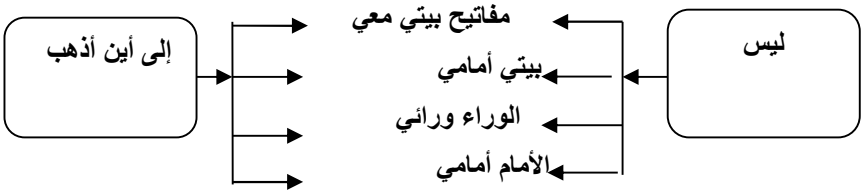
بحثا عن استقرار دائم ومكان يرسو إليه ويأويه من تعب الأسفار الدائمة، والتنقلات المُوجِعة*.

إن تجربة الشاعر محمود درويش في قصيدته "بيروت" يجسد ذلك الرحيل القسري المرير والقاسي الذي عانته المقاومة الفلسطينية في خروجها من "بيروت" 1981 المكان الجغرافي التي ارتبط بها وأحبها، فَكَانَتْهُ وكَانَهَا، لذلك نلاحظ ذلك الالتحام بالمكان والزمان التاريخي لبيروت، مما جعل الشاعر يستحضر فضاءات مرتبطة بالتيه عن المكان والزمان، إنه تجسيد لذلك التعب الروحي الذي أصاب الشاعر وهو يسلخ عن مكانه وزمانه الأخيرين، فكان البحر وجهته، وجهة التيه والضياع والقلق واللااتجاه واللااستقرار، إنه الفضاء الذي يرتبط بالتيه والضياع والبحث، عند السندباد، أو أوليس، وإلى ما يحقق حضور الذات عن طريق البحر طارق بن زياد.

فإذا كان التيه في النص القرآني مرتبطا بتيه اليهود في صحراء سيناء عقابا لهم، فإن محمود درويش قابل ذلك الفضاء التيهي، بضياع الفلسطيني في البر، كما في البحر، لا يعرف أي وجهة يأخذ ولا إلى أي اتجاه يتجه كما في المقطع الخامس من قصيدة "موت آخر.. وأحبك"[5].

كنت القتيل الذي لا يعود
نسيت الجنازة خلف حدود يديك
سمعت دمي، فاستمعت إليك..
إلى أين أذهب
ليست مفاتيح بيتي معي
ليس بيتي أمامي
وليس الوراء ورائي
وليس الأمام أمامي
إلى أين أذهب؟
إن دمائي تطاردني، والحروب تحاربني، والجهات
تفتشني عن جهاتي
فأذهب في جهة لا تكون
كأن يديك على جبهة لحظتان
أدور أدور
ولا تذهبان
أسير أسير
ولا تأتيان
كأن يديك أبد
آه، من زمن في جسد ! [6]

إن الضياع الزماني والمكاني، الذي يضرب بسياجه حركة الفلسطيني الضائعة، التائهة، التي لم يستطع المبدع أن يعلن عن اتجاهها، والوقوف على مسيرة ضياعه، ولذلك يصبح هاجس الرحيل، هو الهاجس الوحيد المتبقي لذات مطبوعة على الحركة والبحث عما يضمن لها الثبات واستقرار الروح، وهو البحث الذي سمح له وأهَّله بالولوج إلى قلب فضاءات الرحلات المطبوعة في عالم الأساطير والتراث الشعبي والتاريخ، وجعله يعقد تلك الصلة بينها، وبين تاريخه، الذي يصنعه بمجده وصبره ومقاومته وبحثه، عما يحقق له ذاته وكيانه وتوازنه. وإذا ما أردنا إعطاء صورة سيمائية لهذا الضياع من خلال المفرات التي شكلت حضوره في النص فإنه يمكن تجسيده في الخطاطة التالية:



إذا كانت رمزية المفاتيح قائمة ودالة على ما يُكَوّنُ حضورها وتوظيف آليتها وما ترتبط به هي أبواب المنازل، فإن الإقامة والاستقرار والمأوى والمسكن والسكينة، تصبح كلها جوابا لما بعد عتبة البيوت، وإذا كان الأمام هو الاتجاه والمقصد والأمل والهدف ، والوراء والأمام جهتان تحددان مركز الذات ووجودها في موقع ما من جهات الكون وفضاءاته، فإن درويش يفتقد هذا كله ، مما يوحي إلى أنه ضيع كيانه وذاته، ولذلك تصبح النتيجة قائمة على طرفي المعادلة، أي على طرفين متقابلين في معادلة فقدت مركزها وجوهرها ويقينها وزمانها، [المفاتيح، البيت، الوراء، الأمام]، وإذا ما تم إلغاء الوسط فإن النتيجة تصبح قائمة على الطرفين أي على[ليس- لي- إلى أين أذهب]، أو كما جسد الشاعر ذلك في قوله، "فاذهب في جهة لا تكون"

إن ضياع المكان هو المحور الذي يُصعِّد ويُنمّي الإحساس بالتيه الذي يضفي إلى عدم الاستقرار، إنها الحيرة والقلق والتمزق، الذي يطبع حالة الفلسطيني ، وهو مُلغى عن كل الجهات، ومنْفيٌّ عن كل الأزمنة، ولذلك يبدو من خلال التعبير أن الرحلة هاجس يلح عليها الظرف التاريخي ويحتمها الوضع الذي يجتازه الفلسطيني، وهو يعطي الصورة النفسية المقابلة والملحاحة التي يبحث عنها الشاعر، وهي الاستقرار وإيجاد مكان يأوي إليه. فالمقام المؤقت دائما يعلن عن سفر حتمي قادم، وهي الصورة التي تتداعى معها صورة اوليس""Ulysse"" والموج يقذفه من جزيرة لأخرى ، فيعلن محمود درويش غربته عن المكان والناس في قصيدة :"نُزْلٌ على البحر"[7]

نُزْلٌ على البحر: زيارتنا قصيرة
وحديثنا نُقط من الماضي المهشم منذ ساعة

من أي أبيض يبدأ التكوين؟
أنشأنا جزيرة
لجنوب صرختنا. وداعا يا جزيرتنا الصغيرة *
لم نأت من بلد الى هذا البلد
جئنا من الرمان، من سريس ذاكرة أتينا
.....
لا تسألونا كم سنمكث بينكم، لا تسألونا
أي شيء عن زيارتنا.دعونا
نفرغ السفن البطيئة من بقية روحنا ومن الجسد
.....
تفاحة أخرى، دوائر من دوائر، أين نذهب
حين نذهب؟أين نرجع حين نرجع؟ يا الهي

نشيد كله مسيج بذات ضعيفة ، أتعبها الرحيل، ومزقتها الإقامات المؤقتة ، في أمكنة ليست لها، وضياع الاتجاه، وخطيئة أخرى، [تفاحة أخرى]* ، ستدفع بالذات إلى الخروج إلى دوائر مغلقة ليصبح بذلك لا الذهاب ذهابا، ولا الرجوع رجوعا ، كل شيء يتخلى عن طبيعته وذوقه ولونه، في مسيرة الفلسطيني وهو راحل نحو المجهول، دون غاية أو قصد، إنها لعبة الصدف القاسية التي تتحكم فيه، فلم يبق له، إلا الشكوى إلى الله، من هذا الزمن القاسي، لذلك ينعطف الشاعر بعد ان انغلقت أبواب الانفراج أمامه إلى الله- في حالة انسداد وتعب وانكسار- يشكو لـه حاله ووضعه، [يا إلهي] .

إن محمود درويش يجسد من خلال هذا التكثيف اللغوي، إحساسه الحاد بالأزمة المُلتهبة في وجوده وعن قلقه وحيرته، إنها صورة أوليس ، وهو يبحث عما يضمن له البقاء والرجوع، حينما ضاعت منه كل الجهات التي تؤدي إلى إيتاك "Itaque"[8]، الوطن، إلى بَرّه، إنه فضاء البحث عن البقاء والاستقرار والعودة، ومن هنا يصبح نص درويش "فضاء ينبع من صميم حواریاته وتعدد خطاباته"[9].

إنها حيرة آدم عليه السلام حين استجاب لخطإ داخله، أخطأ وتعدى على قانون الله، حيرة تدفع الذات إلى الرحيل والسفر عن مكان الألفة والإقامة والانتماء، عقابا لها على ما اقترفته من تعدي على قانون الحياة والاستجابة لضعف النفس ، لذلك الشاعر يشير في تورية غارقة في الإبهام والغموض، وذلك حينما يشير إلى هذه الخطيئة بما يدل عليها، أي عن طريق مصدر الخطيئة [تفاحة أخرى]، خطيئة أخرى، خطيئة مع الذات والتاريخ والحقيقة والواجب، وما أكثر أخطاء آدم العصر[العربي]، مع واقعه وتاريخه، وماضيه، ومستقبله.

إنها مآسي الشخصيات التي أخطأت مع تاريخها ، تتعانق وتتعالق في كثافة وتركيز، لتعلن في الأخير عن مصيرها الذي فَصَمَ كيْنونَتَها عن وجودها، وحضورها عن زمانها

، وحركتها عن وِجْهتِها ومقصدِها، لذلك يظهر الخطاب مبنيا على تساؤلات مُبهمة فاضِحة لموقف الحيرة والتمزق الذي تعاني منه الذات، فتدخل بذلك دهاليز مظلمة، ومتاهات ملتوية مجهولة المواقع.

ويبدو هذا الضياع مجسدا بداية من العنوان، إذ عمد فيه الشاعر إلى تكثيف واختصار معنى النص، إذ للشاعر قدرة شعرية كبيرة في دفع مفرداته إلى التسربُل بالتلميح والإيحاء، مما يجعل القراءة تتعدى مستوى ظاهر المفردات [الدال] إلى البحث في مستوى المعاني[المدلول]، أي ظل النص، أو الغياب، ولا يمكن الوقوف على معنى العنوان إلا بادراك معنى النص .

فالعلاقة قائمة بين العنوان والنص عن طريق التفاعل، بشكل كبير، وهو الأمر الذي يجعل المعنى يقوم في أضلاع ثلاثة كما حددها ش. س. بيرس Ch. S. Perse ، أي بين الإشارة والموضوع والمعنى*، وتقوم أهمية هذا المثلث في الكشف عن علاقة الواقع الخارجي بالتجليات الفنية والأدبية للعلامات، خاصة وأن هذا النظام لم يحدد نطاق عمله داخل إطار العلامة اللسانية، وإنما قدم تحديدا أوسع وأشمل للعلامة ، يصلح لتحليل المظاهر والتجليات غير اللسانية خاصة في الأدب والفن والحياة[10].

وهي أطراف تتفاعل لتدفع النص إلى التحرك في اتجاهين متناقضين، سطحي، عمودي، أي بين البناء الفيزيائي للكلمات، والبناء الاشاري لها ، مما يجعل القراءة تتحرك لتكتشف معاني الإشارات وتجعلها قائمة في غير موضعها، وذلك بقراءة تفاعلها وهي تتجاور في شكل تنافر وتضاد، وبهذا يعتبر العنوان إحالة استراتيجية على مضمون النص، لذلك أعطته السيميائية عناية خاصة وكأنه يشكل ضرورة حتمية لوجود النص،

إن عنوان النص السابق [نُزُلٌ على البحر]* صَادِمٌ في معناه الحرفي ، اذ كيف يمكن قيام أشكال مادية فيزيائية على الماء، كيف نبني فوق الماء، إلا أن القراءة الاشارية للنص وربط العنوان بموضوعه يجعل الدهشة والغرابة تترجعان، ويتمركز الفهم على المعنى الإحالي الذي تشيران إليه /عليه مفردتا [نُزُلٌ ، البحر]، فـ [نُزُل] جاءت جمعا نكره ، لتحيل بذلك على التشتت في الجهات أي تفيد التنوع والتعدد في هيئة الوضع وجهاته، أي هي موضوعة هنا، وهناك، وهنالك، وهي تعني، في مدلولها الاجتماعي ، الإقامة المؤقتة للمسافر، حينما يجرده السفر عن ملكيته لمكانه، وسُكُونه وسَكَنه ، ومن هنا يصبح، [النُّزُلُ] ، هو المكان الدال على المؤقت في حياة الفلسطيني، أي لا يَحْلُص من رحيل، إلا لكي يَشُدَّ نفسه على رحيل آخر، وإلى وجهة مجهولة، ولذلك عمد الشاعر الى بناء عنوانه بالنكرة [نُزُل]، وهي قائمة على البحر ، والبحر هو فضاء الرحيل الدائم والاغتراب والمتاهة، فيصبح الحامل والمحمول معا، علامة على الرحيل والحركة الدائمة، لذلك تتضافر المفردات بمعانيها المجازية وانزياحاتها، لتعلن عن رؤيا الشاعر وهو يجرد المفردات عن معانيها التاريخية

المحدودة، ويلبسها حالات معاني جديدة، أي يصبح العنوان بذلك يحيل على وضع مأسوي تَتَبَوَّبُهُ العلاقة التنافرية القائمة في وضع النزل على البحر.

وإذا أردنا قراءة العنوان بمستوى القاعدة الصرفية فإن مفردة نُزْل جاءت على وزن فُعْلٌ وهي جمع لصيغة [فُعْلٌ] و [فُعُلٌ] ، وهي من صيغ المبالغة، تدل على ما يدل عليه اسم الفاعل مع زيادة المعنى وتوكيده، لذلك حينما نقرأ النص، نجد الشاعر قد أطّر نَصَّه، بكل ما هو مُؤَقَّتٌ في الزمان، والمكان، والفعل، أي في الحياة، وهي نُعوتٌ قائمةٌ على تأكيد المعنى.

إنها القاعدة التي نعتبرها هادِيَةً للقراءة، ومُوَجِّهة لها، توجيها يجعل باب التأويل قائما على ما يُقرّب المفردات من مسالك الربط بين النص، والعنوان، وما يبعد الاكتراث من العناية المفرطة بالظاهر، بقدر ما يقف على المعاني الإشارية للمفردات، التي تُلْحِمُ العُنْوانَ بنصه والنَّصَّ بعنوانه، والوقوف على الممكنات التي يمكن تصورها في ربط الاتصال بينهما والموضوع، إذِ الشاعر عمد إلى توظيف جملة من المفردات الدالة والرامزة إلى هذا الربط والالتحام.

لذلك يجب أن تخرج القراءة عن البحث الآلي والتقني المحدود في آليته، إلى البحث في تخوم التصور والتَّمثُّل، وفك أنظمتها، لتكتسب آلية القراء آفاقا أرحب وأوسع ، ويمكنها الوقوف على الإمكان، الذي لا يمكن أن يدرك إلا في رحاب التصوُّر والتَّخْييل، فالشاعر هنا لا يقف ولا يعاين ذاتا، بقدر ما يقف على حالة، وارتباك، وانفصام روح، عما يضمن لها وجودها وكيانها ، من ذلك مثلا : [نُزْلٌ على بحر: زيارتنا قصيرة - وداعا يا جزيرتنا الصغيرة - لا تسألونا كم سنلبث بينكم ، دعونا نفرغ السفن - أين نذهب حين نذهب، أين نرجع حين نرجع ؟ - هل من صخرة أخرى نقدم فوقها من بقايانا لنرحل من جديد - سننام في نزل على بحر وننتظر المكان- ونقول: بعد هنيهة أخرى سنخرج من هنا - أفلا يدوم سوى المؤقت يا زمان البحر فينا ؟ نريد أن نحيا قليلا، لا لشئ - بل لنرحل من جديد - نريد أن نحيا قليلا كي نعود لأي شيء...].

وربما ما يُلخِّص رؤيتنا السابقة للمفردات، هو قول الشاعر محمود درويش، [أفلا يدوم سوى المؤقت يا زمن البحر فينا ؟، بل لنرحل من جديد]، [المؤقت – زمان البحر فينا - لنرحل]، إن شعرية النص، قائمة في ثلاثية متلاحمة، دالة على الحركة الدائمة، [المؤقت – البحر- لنرحل]، وعلى أساسها تتولد جملة من الخروقات للفعل العادي والطبيعي، للعلاقة التي تحكم أي إنسان بالمؤقت، وبالبحر، وبالرحيل، فتنعدم تلك العلاقة العادية، لتتولى العلاقة الفاصمة والقاسمة لذات تبحث عن سكون روحها بألفة حياتها بمكانها، ولاسيما، درويش هنا لم يُعَيّن المُؤقَّتَ بموضوع ما ، وإنما ترك الأمر عاما، وكأن الذات مُسيَّجة بالمؤقت في كل شيء[الإقامة، المكان، الحياة، العيش، السكينة، الألفة]، والأمر نفسه مع زمن البحر، وهكذا تتجسد شعرية الموقف من مكونين، مجرد وطبيعي، ليتلون الموقف من خلالهما بلون الشمول في المعاناة والمأساة والرحيل الدائم، وتكتسب بذلك رؤيا الشاعر الحدة المأسوية في التجسيد والمعاينة.

إنه التفاعل القائم بين المجرد والمحسوس، الذي يلعب دوره الإيقاعي في النص، من مثل ما تلعبه الألوان والظلال في اللوحات التشكيلية وهي تتداخل ببعضها البعض، وهي صور تظهر متباعدة في واقعها المحسوس، لكنها متلاحمة ومتقاربة في التصور، وهي الصورة التي رأى فيها م. فوكو M. Foucault ، أنها حينما تنتظم في بنية لغوية متجانسة تصبح مؤثرة وفاعلة بإيقاع خارق"[11].

إنه الأسلوب الذي اعتمده محمود درويش في تجسيد رؤاه، وذلك عن طريق ذلك التقاطب الذي يوازي بين الرغبة وحواجزها، الرغبة في السكون، والرحيل الدائم ، لذات لم تستطع تجسيد حلمها، وتحقيق رغبتها، وشعر الشاعر، مليء من مثل هذا التجاور اللامنطقي.

إن الصور المأسوية المستمدة من فضاءات البحر، عديدة ومتنوعة، وتشكلت بطرق مختلفة بين الشعراء، لأنها صور، تأخذ موقعها ودلالتها من فضاء القصيدة، وعليه، نجد ذلك الاختلاف والتنوع في حركة الموروث وفعله في النص الشعري المعاصر، من ذلك مثلا ما نجده لصورة طارق بن زياد عند الشاعر خالد أبو خالد في قصيدته " عن القمر الأحمر والقراصنة "[12] أين يستثمر تلك الوصية وذلك التحدي البطولي لطارق بن زياد، حينما وضع رفقاءه أمام وضع صعب وشاق، لا البحر بحرهم - وذلك بحرقه للسفن - ولا البر برهم، وذلك بأنه لغيرهم، فهم غرباء فاتحون لأراضي غيرهم، فلن يبقى لهم – إذن - إلا التحدي والصمود وفرض الذات ، إنه التحدي، الذي يضيف إليه الشاعر خالد أبو خالد، جملة من التحديات الأخرى التي تجابه الفلسطيني وهو يدافع ويناضل ويقاوم ويجاهد في شتى السبل [الزمن – الحصار – الرجوع].

فاللعب الإسرائيلي على عامل الزمن، مدمر، والحصار والمساومة على الرجوع الفلسطيني وبالمقابل الإسرائيلي، هي كلها مدمرة للذات ، لذلك عمد أبو خالد إلى أن يفتتح بها نصه وكأنها لافتة حمراء تنذر بالمحضور، لأنها نتيجة تؤدي –حتما- إلى نهاية الفلسطيني أي موته [موتكم]، لذلك يجب أن لا تزرع الرماح في الضياع والفضاء الخالي وإنما توجه إلى الأعداء يقول:

أوصيكم
مذ لوحت يداي للسفائن المحترقة
"البحر من ورائكم"
والزمن
الحصار
الرجوع

موتكم
لا تزرعوا رماحكم في البحر
ويلكم
أكلتم قلبي على الطريق

إنه يبحث عن حلم التماثل وتحدي التقابل، ببطولة طارق بن زياد، في فتحه للأندلس وانتصاره، وهي وصية قائمة، منذ أن أحرق طارق سفائنه، فانتفى الخَلْفُ والأدبار والوراء، وانتصب الأمام كطريق وحيد لتحقيق الانتصار، فيقابل الشاعر تلك الوصية بوصية أخرى [لا تزرعوا رماحكم في البحر]، فالرماح لا تُوَجَّه بدون هدف وغاية ، وإنما تُوَجَّه لصدور الأعداء، وبذلك فإن الشاعر يكون قد فَرّعَ القولة الموروثة إلى جملة من البِنْيات الأخرى، وهي بنيات موضوعية تدعم حضور الدلالة، وتُشعِّبُها، ويمكن أن نتمثَّلها في الخطاطة التالية :

إنها شبكة من التفاعلات مع المرجع، والتي تفرعت بدورها إلى حالات من التنبيهات على ما يدمر الذات، وهي قائمة في حاضر الفلسطينيين، بصور مختلفة. وهي حالات تُضَاعِفُ من تفاعل الأنظمة البلاغية البانية للمعنى ، فتصبح اللغة بذلك مُشبَّعة بتكتل دلالي متنوع يتضافر بتباعده وبتجاوره في إضفاء الحِدَّة المأسوية على المكان، [فلسطين]، في غياب الاستجابة إلى توصية البطل المضمر [القناع المضمر] في النص الشعري [طارق بن زياد] ، أوصيكم ، ومن هنا تصبح مفردة أوصيكم هي الرابط العضوي بين زمانين، أي بين، ما لم يحدث مع طارق قديما، وبين ما لا يجب أن يحدث معه حديثا.

لذلك يبدو لي أن التحذير هنا، قُدِّمَ بصورة مجازية مرسلة، تدفعنا إلى أن نواجه زمانين عربيين، هيهات، أن يكون بينهما تشابه من حيث الحضور الفاعل، ومن المقارنة، تنفتح الاستعارة على زمانين، زمن الانتصارات وقوة الذات ويقينها المطلق والعطاءات المعرفية المتنوعة، وزمن الهزائم والتراجع والانكسار، ذلك الزمن الذي يُلوّح له الشاعر وكأنه يودِّعه وهو آفلٌ إلى غروبٍ نِهائيّ [مذ لوحت يداي للسفائن المحترقة]، و[مذ] هنا تفيد استمرارية الفعل في الزمن، وكأن الشاعر هنا يحذر قومه بصورة دائمة ومن زمن بعيد. لذلك، تتدفق الاستعارات التحذيرية من مفردة أوصيكم إلى مجموعة من الاستعارات القائمة في مفردات أخرى وهي كلها دالة على العوامل الهادمة للذات، [البحر من ورائكم – والزمن – الحصار – الرجوع]، لذلك تعتبر هي النواة التي تولدت عنها كل هذه الاستعارات والدلالات والأضواء الحمراء التحذيرية .

ومن هنا يصبح ثقل الغياب بموضوعات تشكُّلِه وتكوُّنه، بلاغة قائمة في النص الشعري المعاصر مما يجعل القراءة تتنصل عن واجهة المفردات، لتدخل إلى ذاكرتها باحثة عن تنوع تشكلها وحضورها في النص الشعري المعاصر، وهو البحث الذي يوفر انسجام النص بين فكرته ولغته من جهة، وبينه وبين تاريخه ،من جهة أخرى، أي

بينه وبين المُعطى المَعِيني الذي تشرَّب النصُّ الجديد من أحداثه ووقائعه وتاريخه، ويصبح التأويل قائما في/على مسافة يمكن أن نطلق عليها مسافة التأويل المشروع لأن هناك ما يبرر حضوره وحركته في النص، مقابل ما سماه Umberto Eco امبرتو إيكو، بالتأويل المفرط، وهي مبررات إبداعية لا تعلن عن نفسها، لأنها دخلت عالم الشعر القائمة لُغتُه على المخاتلة والمراوغة والتستر، وهي النعوت التي يترتب عنها انتاج القارئ النموذجي كما يعلن أمبرتو إيكو، أي القارئ الفاعل الذي " يتخيل أن كل سطر يخفي دلالة خفية. فعوض أن تقول الكلمات، فإنها تخفي ما لا تقول. إن مجد القارئ يكمن في اكتشافه أنه بإمكان النصوص أن تقول كل شئ باستثناء ما يود الكاتب التدليل عليه.[13]

وبهذا تصبح الدلالات قائمة في/على دورة لا تنتهي أي في ما يمكن أن نسميه تناسل النفي، "ففي اللحظة التي يتم فيها الكشف على دلالة ما، ندرك أنها ليست الدلالة الجيدة. إن الدلالة الجيدة هي التي ستأتي بعد ذلك، وهكذا دواليك"[14].

إنها الدورة التي تجعل اللغة في حركة دائمة لكي تكسب خصوصيتها وهي الخصوصية التي دفعت سارتر إلى تشبيهه للنص بالغضروف العجيب، لا وجود له إلا في حركته، ولأجل استعراضه أمام العين لا بد له من عملية حسية تسمى القراءة. وهو يدوم ما دامت القراءة، وفي عدا هذا لا يوجد سوى علامات سود على الورق"[15]، إنها السيرورة التي تعطي للنص حياته ودورته مع الزمن وإلا كيف نفسر ديمومة الحياة لنصوص قديمة بيننا واستمرارها رغم موت مواضيعها ودوافع إبداعها، إنها انفعالية اللغة واستمرارها وتجددها، إنها الفاعلية التي يصبح معها هدف النص كما يقول إيكو هو "إنتاج القارئ النموذجي بعبارة أخرى، القارئ الذي يقرأ النص كما صمم حيث يمكن لهذا أن يتضمن إمكانية قراءته لكي يثمر تأويلات متعددة[16]، إنها الحركة الفاعلة في اللغة، أي أنها تبقى دائما تخفي التجاوز والتعدي والنفي، نفي ما تعودت عليه من قوْلٍ وتحْديدٍ وتعيينٍ ووصْفٍ.

هوامش المادّة العلمية

1- أمبرتو إيكو، التأويل والتأويل المفرط، تر: ناصر الحلواني، مركز الإنماء الحضاري، ط1، 2009، ص50.

*- مثل كتابيه التأويل والتأويل المفرط ، وكتاب ، التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، تر، وتق، سعيد بنكراد، المركز الثقافي العربي، ط2، 2004.

وكذلك كتابه" القارئ في الحكاية-التعاضد التأويلي في النصوص الحكائية، تر، أنطوان أبو زيد،المركز الثقافي العربي،ط:1، 1996.

2- امبرتو إيكو ، التأويل والتأويل المفرط م,س، ص50.

3- يوسف الخال، الحداثة في الشعر، دار الطليعة بيروت، لبنان، د.ط، 1987، ص15.

4- للمزيد ينظر: كيفية تكون البحر في مسخ الكائنات، ص:84. كما ينظر شرحها بالتفصيل في التعقيبات من المصدر نفسه، ص:413.

*- قصائد درويش التي جسد فيه الرحيل كثيرة منها قصيدة" نسافر كالناس" أين يقول

نسافر كالناس،لكننا لا نعود إلى أي شئ..كأن السفر
طريق الغيوم.دفنا أحبتنا في ظلال الغيوم وبين جذوع الشجر
وقلنا لزوجاتنا:لدن منا مئات السنين لنُكمل هذا الرحيل
لنا بلد من كلام. تكلم تكلم لنعرف حدّا لهذا السفر....

الديوان ص:490.

5- محمود درويش، الديوان، ص:252.

6- م.س، ص ص: 256-275.

7- م.س، 448.

*- وهي الصورة نفسها في قصيدة "جدارية" الديوان :ص:729/728

أتأذن لي بأن أختار مقهى عند
باب البحر؟-لا...لا تقترب
يا ابن الخطيئة، يا ابن آدم من
حدود الله ! لم تولد لتسأل، بل
لتعمل...-

وكذلك واردة بنفس الصورة في قصيدة " شتاء ريتا"الديوان : ص:579 أين يقول

ريتا تحتسي شاي الصباح
وتقشر التفاحة الأولى بعشر زنابق،
وتقول لي:
لا تقرأ الآن الجريدة، فالطبول هي الطبول
والحرب ليست مهنتي . وأنا أنا.هل أنت أنت ؟
أنا هو،
هو من رآك غزالة ترمي لآلئها عليه

8- ينظر أحمد عثمان، الشعر الإغريقي تراثا إنسانيا وعالميا، عالم المعرفة، الكويت، ع 77، مايو 1984، ص: 28-29-30-31.

9- رشيد يحياوي، الشعري والنثري، منشورات اتحاد كتاب المغرب، طبعة نوفمبر 2001، ص: 219.

*- وقع الباحث خالد حسين حسين في سهو، حينما أشار في كتابه في نظرية العنوان ، مغامرة تأويلية في شؤون العتبة النصية، ص:213 إلى أن عنوان القصيدة [نُزْلٌ على البحر] هو جملة فعلية فعوض أن يقرا نُزْلٌ بضم النون وتسكين الزاي قرأها نَزَل إلى البحر أي بفتح

النون والزاي فذهب به ظنه على أن الجملة ، هي جملة فعلية وذلك يتناقض وطبيعة موضوع القصيدة

10- فاضل ثامر، اللغة الثانية، في إشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث، المركز الثقافي العربي، الطبعة1، 1994، ص19.

11- كمال أبو ديب، في الشعرية، مؤسسة الأبحاث العربية، الطبعة 1، 1987، ص128.

12- خالد أبو خالد، العوديسا الفلسطينية، الأفعال الشعرية، ج2، بيت الشعر الفلسطيني، رام الله، ط1، 2008، ص38.

13- امبرتو إيكو، التأويل بين السيميائيات والتفكيكية،ترجمة وتقديم، سعيد بنكراد، المركز الثقافي العربي، ط2، 2004، ص43.

14- م،ن، ص:43.

15-جان بول سارتر، ما الأدب، تر، وتق، وتح، محمد غنيمي هلال، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة د،ط د،ت ص:47.

16-امبرتو إيكو، التأويل والتأويل المفرط ، م،س، ص:17.

تحرير التجارة الخارجية في القانون الجزائري، المغربي والتونسي

ملخص

مع مطلع التسعينات توجهت الجزائر من الاقتصاد الموجه إلى اقتصاد السوق وكنتيجة لهذا التغيير قامت الجزائر بتحرير تجارتها الخارجية بعدما كانت تخضع لسيطرة الدولة.

ولتجسيد القطيعة مع احتكار الدولة والتسيير الإداري للأسعار أصدر المشرع الجزائري ترسانة من القوانين التي تؤكد على مبدأ حرية التجارة الخارجية وتدعمه، ورغم ذلك فإن هذا القطاع مازال يشهد اختلالات متعددة، فقطاع الاستيراد يشهد عددا كبيرا من المتدخلين وفوضى تعكس عدم قدرة الدولة على ضبطه ، بينما قطاع التصدير خارج المحروقات يكاد يكون منعدما.

هذا الواقع دفعنا إلى القيام بهذه الدراسة التي من خلالها سنحاول تسليط الضوء على الجوانب القانونية والواقعية لقطاع التجارة الخارجية ومقارنة ذلك مع كل من تونس والمغرب.

أ. مولود قموح

كلية الحقوق
جامعة قسنطينة 1
الجزائر

Abstract

In the early of nineties Algeria shifted from a command economy to a market economy and following this change, Algeria opted for the liberalization of foreign trade after having a long time under the state control.

Although the liberalization of the trade that is mentioned in the various laws of the Algerian state, the foreign trade has an unbalanced situation, massive and uncontrolled import while export-out oil-is almost nonexistent.

This prompted us to do this study in which we try to shed a light on the legal and practical aspects of the foreign trade sector in comparison with Morocco and Tunisia.

مقدمة

شهد العالم تطورا كبيرا للمبادلات التجارية الدولية خاصة في الربع الأخير من نهاية القرن السابق نتيجة تحرير التجارة الدولية، ويرجع التطور السريع في تحرير المبادلات التجارية بهذا الشكل إلى عدة أسباب أهمها: سقوط المعسكر الشرقي وتحوله إلى النظام الرأسمالي، تأسيس منظمة التجارة العالمية، ظهور العولمة وتطور وسائل الاتصال والمواصلات، كل هذا جعل العالم يبدو كسوق كبيرة تتنافس فيه المنتوجات من كل الدول .

إن تحرير التجارة الدولية جاء نتيجة أخذ هذه الدول بمبدأ حرية التجارة بشكل عام والتجارة الخارجية بشكل خاص، والذي يعني السماح

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر 2014.

للأشخاص بممارسة نشاط التصدير و/أو الاستيراد للسلع والخدمات دون قيد أو تمييز، إن مبدأ حرية التجارة يتعدى ذلك ويتسع إلى المنظمات المهنية والقانونية الوطنية منها و الدولية العاملة في مجال التجارة الدولية والتي لا تهدف في الغالب إلى تحقيق الربح وإنما إلى تطوير هذا النشاط.

وبناء على ما سبق فإن مبدأ حرية التجارة فيما يخص التجارة الخارجية يعني فتح المجال لكل المتعاملين سواء كانوا أشخاص طبيعيين أو معنويين، خواص أو عموميين من دخول عالم التجارة الدولية دون قيد أو تمييز سواء من أجل تحقيق الربح بالمتاجرة كالشركات التجارية، أو تقديم الخدمات كالبنوك والتأمين والنقل ومكاتب الاستشارة القانونية والمحامين، كما يشمل السماح بالعمل للمنظمات التي تساهم في تطوير التجارة الخارجية دون البحث عن الربح، سواء من ناحية التقنيات التجارية المستعملة فيه كالمنظمات المهنية أو من الناحية القانونية كالمنظمات القانونية ...الخ

فيما يخص الجزائر فإن تجارتها الخارجية خضعت لوضعيات مختلفة اتسمت بين الحرية والاحتكار تبعا لاختلاف المراحل التي مرت بها منذ الاستقلال لتنتهي في الأخير بتبني خيار تحرير تجارتها الخارجية .

فما مدى تجسيد هذه الحرية في التشريع الوطني وما مدى انعكاس ذلك في الواقع العملي ؟

هذا ما سنحاول البحث عنه من خلال تحليل النصوص القانونية التي تحكم التجارة الخارجية في الجزائر ومقارنتها مع التشريعات المغربية و التونسية في هذا المجال، مستشهدين بما يمليه واقع التجارة الخارجية في البلدان الثلاثة وفق النقاط التالية:

1- مبدأ حرية التجارة الخارجية
2- القيود المفروضة على مبدأ حرية التجارة الخارجية
3-واقع حرية التجارة الخارجية .

1- مبدأ حرية التجارة الخارجية:

إذا كانت حرية ممارسة التجارة الخارجية مكفولة في الدول الرأسمالية من خلال قوانينها، فهل هذه الحرية مكفولة في التشريعات الوطنية بمختلف تدرجاتها في كل من الجزائر، المغرب و تونس ؟

1-1- تجسيد مبدأ الحرية من خلال الدستور والاتفاقيات الدولية

1-1-1- تجسيد مبدأ الحرية من خلال الدستور:

جرى العرف على تكريس مبدأ احترام مختلف الحريات في الدستور باعتباره أسمى وثيقة قانونية في الدولة، بما في ذلك التأكيد في الدستور على حرية التجارة والصناعة بالنسبة لبعض الدول، فهل تكرس كل من الجزائر، المغرب و تونس حرية التجارة والصناعة في دساتيرها ؟

ينص الدستور الجزائري المعدل في 28 نوفمبر 1996 [1] في مادته 19 " تنظيم التجارة الخارجية من اختصاص الدولة، ويضيف في الفقرة الثانية:"يحدد القانون شروط ممارسة التجارة الخارجية ومراقبتها"

و ينص في مادته 37 على أن " حرية التجارة والصناعة مضمونة ، وتمارس في إطار القانون " من خلال استقرائنا لهاتين المادتين يتضح لنا أن المشرع الجزائري وفي مادته 37 قد كرس مبدأ حرية التجارة والصناعة، وفي رأينا فإنه يقصد بذلك كلا من التجارة الداخلية و الخارجية باعتبار أن اللفظ قد جاء عاما، ليؤكد من خلال نفس المادة أن هذه الممارسة تكون في إطار القانون، أي في إطار احترام ما تنص عليه القواعد في هذا المجال كأي نشاط آخر، وأن المادة 19 هي مادة خاصة بالتجارة الخارجية بصريح العبارة بحيث وضعت شروط لممارسة هذا النشاط كما أخضعته للمراقبة ويرجع السبب حسب رأينا لارتباط التجارة الخارجية بالسيادة الوطنية والأمن الوطني.

وعليه فإن مجال التجارة الخارجية من حيث التنظيم يعود لاختصاص الدولة وتشرف عليه من الناحية العملية وزارة التجارة من خلال مديرية التجارة الخارجية ، وهنا يجب التأكيد على الفرق بين تنظيم القطاع الذي هو موكول للدولة بنص المادة الدستورية وبين ممارسة هذا النشاط الذي يقوم به الأشخاص الطبيعيون والمعنويون و الذي يخضع لشروط ممارسة ورقابة يحددها القانون حسب ما نصت عليه المادة 19، ويفهم من نص هذه المادة أن النشاط بحد ذاته مسموح به ويمكن للأشخاص الخواص والعموميين القيام به ولكن في نفس الوقت يخضع إلى شروط معينة وإجراءات رقابية تتطلبه خصوصية هذا النشاط .

ولعل السؤال الذي يطرح نفسه، هل شروط الممارسة والرقابة التي يفرضها القانون لازمة لتنظيم هذا النشاط وهي ضرورة حتمية كما هو الحال في أي قطاع من القطاعات، أم أن هذه الشروط وهذه الرقابة هي مجرد أداة لرسم حدود لهذه الممارسة وبالتالي وضع حدود لحرية التجارة الخارجية وبقاء سيطرة الدولة عليها؟

في الحقيقة لا يمكننا الإجابة على هذا السؤال ولا يتسنى ذلك إلا بعد دراسة وتحليل القوانين التي تحكم التجارة الخارجية والقيود الواردة على مبدأ حرية التجارة الخارجية وواقع ممارستها في كل من الجزائر، المغرب وتونس.

من جهة أخرى وبمقارنة الدستور الجزائري مع الدستور المغربي القديم لا نجد من بين نصوص هذا الأخير نص يتطرق صراحة إلى حرية التجارة والصناعة الداخلية أو الخارجية وربما النص الوحيد الذي وجدناه قريب نوعا ما من هذا المعنى جاء في الفصل الخامس عشر حيث ينص على أن " حق الملكية والمبادرة الخاصة مضمونان، للقانون أن يحد من مداهما وممارستهما إذا دعت إلى ذلك ضرورة النمو الاقتصادي والاجتماعي للبلاد . ولا يمكن نزع الملكية إلا في الأحوال وحسب الإجراءات

المنصوص عليها في القانون" ، ونفس الشيء بالنسبة للدستور المغربي الجديد[2] حيث جاء في الفصل 35 أنه " يضمن القانون حق الملكية ".

ويمكن الحد من نطاقها وممارستها بموجب القانون، إذا اقتضت ذلك متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد . ولا يمكن نزع الملكية إلا في الحالات ووفق الإجراءات التي ينص عليها القانون.

" تضمن الدولة حرية المبادرة والمقاولة والتنافس الحر..."

وعليه ومن خلال قراءتنا لنص الدستور المغربي القديم نجد أنه استعمل مصطلح المبادرة الخاصة ولم يستعمل مصطلح الحرية كما وصف مصطلح حق المبادرة الخاصة بأنه مضمون ولم يرد مصطلح التجارة بتاتا في الدستور القديم، أما الدستور المغربي الجديد فقد نص على حق الملكية كما ضمن حرية المبادرة والمقاولة والتنافس الحر وعليه حتى في الدستور الجديد فلا نجد فيه هو أيضا أي نص يتحدث عن حرية التجارة سواء الداخلية أو الخارجية وعليه لا يمكن القول بأن حرية التجارة لاسيما التجارة الخارجية منصوص عليه صراحة في الدستور المغربي.

أما الدستور التونسي القديم [3] فنص في فصله الخامس" تضمن الجمهورية التونسية الحريات الأساسية وحقوق الإنسان في كونيتها وشموليتها وتكاملها وترابطها" ونص في فصله السابع " يتمتع المواطن بحقوقه كاملة بالطرق والشروط المبينة في القانون ، ولا يحد من هذه الحقوق إلا بقانون يتخذ لاحترام حقوق الغير ولصالح الأمن العام والدفاع الوطني ولازدهار الاقتصاد وللنهوض الاجتماعي" ، أما الدستور الجديد الصادر في 10 فيفري 2014[4] فينص في الفصل 21 على أن : " المواطنون والمواطنات متساوون في الحقوق و الواجبات، وهم سواء أمام القانون من غير تمييز.

" تضمن الدولة للمواطنين والمواطنات الحقوق والحريات الفردية والعامة، وتهيئ لهم أسباب العيش الكريم"

وعليه نلاحظ أن الدستور التونسي سواء القديم أو الجديد وإن ضمن في نصه مصطلح الحرية فإن هذا الأخير جاء بمفهومه الواسع الذي يفهم منه جميع الحريات العامة والتي قد تدخل ربما ضمنها حرية التجارة، ورغم أنه وفي نصوص أخرى أكد على حريات بعينها كحرية المعتقد والفكر والإبداع والتعلم والإعلام ...الخ ، إلا أنه لم يرد ولا نص يتضمن حرية التجارة .

أخيرا وباستقرائنا للدساتير الثلاثة يتبين لنا أن الدستور الجزائري هو الدستور الوحيد الذي نص على حرية التجارة والصناعة وهو الدستور الوحيد الذي تطرق إلى التجارة الخارجية صراحة، وفي رأينا فإن تطرق المشرع الجزائري للتجارة الخارجية في الدستور يعكس الأهمية الكبيرة التي يوليها المشرع لهذا القطاع وربطه بالسيادة الوطنية، غير أن عدم نص كل من الدستور التونسي والمغربي على حرية التجارة والصناعة لا يعني عدم وجودها، وإنما ترك تنظيم هذه المسألة إلى نصوص أخرى

تحكم هذا المجال وهو ما سنبحث عنه في المعاهدات الدولية والقوانين الداخلية التي تحكم ميدان التجارة الخارجية في البلدان الثلاثة .

1-1-2 - مبدأ حرية التجارة الخارجية في اتفاقية منظمة التجارة العالمية :

تعتبر منظمة التجارة العالمية أكبر منظمة دولية تهتم بالقواعد التي تحكم التجارة بين الدول حيث تأسست بموجب اتفاق مراكش الذي دخل حيز التطبيق في 1 جانفي 1995 ، غير أن أصولها ترجع إلى منظمة الجات (GAAT) وتعتبر امتدادا لها [5].

تهدف منظمة التجارة العالمية بالأساس إلى تحرير التجارة العالمية ومساعدة المصدرين والمستوردين في نشاطاتهم وهي تعمل على ثلاث محاور رئيسية هي: تحرير وتطوير تجارة السلع، تحرير وتطوير تجارة الخدمات و تحرير وتطوير الملكية الفكرية .

وبالرجوع إلى الدول الثلاث وبدأ بالجزائر فإن هذه الأخيرة لم تنضم بعد إلى منظمة التجارة العالمية فهي تعتبر عضوا ملاحظا فقط، غير أن إجراءات الانضمام إلى منظمة التجارة العالمية بالنسبة للجزائر تعود إلى سنوات الثمانينيات حيث تأسست أول مجموعة عمل للانضمام إلى منظمة التجارة العالمية في 17 جوان 1987، واجتمعت لأول مرة في أفريل من سنة 1998 ، وبعد مسار طويل ومتعثر تم بعث المفاوضات من جديد من أجل الانضمام إلى منظمة التجارة العالمية في 5 أفريل 2013 [6].

وعلى عكس الجزائر فإن كل من المغرب و تونس يعتبران عضوين في منظمة التجارة الدولية، حيث أن المغرب يعتبر من الموقعين على المعاهدة يوم إنشائها والتي تم التوقيع عليها في مراكش أي فوق أرضه وبالتالي فهو عضو من 1 جانفي 1995، بينما انضمت تونس إلى المنظمة في 29 مارس سنة 1995 .

وبإمضاء كل من المغرب و تونس على الاتفاقية المنشئة لمنظمة التجارة الدولية فإنهما يعتبران مقران بحرية التجارة الخارجية على اعتبار أن المعاهدات في القانونين المغربي [7] والتونسي [8] تسموان على القانون وإن كانت أقل من الدستور.

2-1- تجسيد مبدأ الحرية في القوانين الداخلية المتعلقة بالتجارة الخارجية:

1-2-1- مبدأ الحرية في القوانين المتعلقة بالتجارة الخارجية الجزائرية:

يحكم التجارة الخارجية في الجزائر الأمر رقم 03-04 الصادر في 19 جويلية 2003 والمتعلق بالقواعد العامة المطبقة على عمليات استيراد البضائع وتصديرها[9] ويعد هذا القانون الأول في هذا المجال منذ قانون سنة 1978 [10] والذي كان ينظم التجارة الخارجية في ظل النظام الاشتراكي ، وبعد التحول إلى نظام اقتصاد السوق

ظلت التجارة الخارجية الجزائرية غير مؤطرة بقانون عام وإنما اتسمت بوجود عدد كبير من المراسيم و القرارات الوزارية التي كانت في بعض الأحيان متناقضة وصعبت كثيرا من مزاولة هذا النشاط .

تنص المادة الثانية من الأمر رقم 03- 04 في فقرتها الأولى : " تنجز عمليات استيراد المنتوجات وتصديرها بحرية " والعبارة صريحة فنشاط الاستيراد والتصدير يخضع لحرية الممارسة وبالتالي ففي الجزائر التجارة الخارجية حرة وهذه الحرية هي تأكيد لما جاء في الدستور الجزائري ويعد هذا تكريسا واضحا لمبدأ تحرير التجارة الخارجية الذي يعد أحد مبادئ نظام اقتصاد السوق الذي تبنته الجزائر في بداية التسعينات.

وعليه يمكن ممارسة التجارة الخارجية في الجزائر من طرف العموميين أو الخواص سواء كانوا وطنيين أو أجانب .

1-2-2- مبدأ الحرية في القوانين المتعلقة بالتجارة الخارجية التونسية والمغربية:

يحكم التجارة الخارجية في المغرب القانون رقم 13-89 [11] بينما يحكمها في تونس قانون عدد 41 -94 [12] وقد تطرق كل من القانونين المتعلقين بالتجارة الخارجية في تونس والمغرب إلى حرية ممارسة التجارة الخارجية .

ففي المغرب وبناء على الظهير رقم 1-91-261 الصادر في 09 نوفمبر 1992 المعدل والمتمم والذي بموجبه تم إصدار القانون رقم 13-89 المتعلق بالتجارة الخارجية، فنص في مادته الأولى: " عملية استيراد وتصدير السلع والخدمات حرة..." والنص صريح في أن نشاط استيراد السلع والخدمات وتصديرها يعتبر حرا في المغرب بعد فترات عديدة من التذبذب بين الحرية والاحتكار، ليؤكد المغرب أخيرا بما لا يدع أي مجال للشك توجهه في تحرير تجارته الخارجية بعد التوقيع على اتفاق منظمة التجارة العالمية فوق أرضه في مدينة مراكش سنة 1994.

وفيما يخص تونس، فقد نص القانون التونسي عدد 41 لسنة 1994 والمؤرخ في 7 مارس 1994 المتعلق بالتجارة الخارجية في الفصل 2 منه :" يعتبر توريد وتصدير المنتوجات حرا باستثناء المنتوجات الخاضعة للقيود المنصوص عليها بالقانون." وهنا القانون التونسي وضع مبدأ عام وهو حرية ممارسة نشاط التوريد والتصدير ووضع استثناء وهي المنتوجات التي يضع عليها القانون قيودا وهو ما يدخل ضمن الاستثناءات الواردة على مبدأ حرية التجارة الخارجية والذي نجده في جميع الدول بما في ذلك الجزائر والمغرب لكن في مواد أخرى من نفس القانون الذي يحكم التجارة الخارجية وهو ما سنتطرق له في النقطة الموالية.

ويبدو جليا من خلال نصي قانوني التجارة الخارجية لكل من المغرب و تونس وكما رأينا قبل ذلك بالنسبة للجزائر أن قوانين البلدان الثلاثة تنص صراحة على حرية

ممارسة نشاط الاستيراد والتصدير، وهي بذلك تساير المنحى الدولي العام المتجه نحو تحرير التجارة الخارجية وتشجيع المبادلات الدولية.

ولكن هل هذه الحرية مطلقة أم ترد عليها قيود؟ هذا ما سنبحثه في النقطة الآتية.

2- القيود المفروضة على مبدأ حرية التجارة الخارجية :

تضمن كل من الجزائر، المغرب و تونس حرية ممارسة التجارة الخارجية من خلال نصها في قوانينها على حرية الاستيراد والتصدير، إلا أن هذه الحرية في حقيقة الأمر غير مطلقة في جميع الأحوال، بل هناك استثناءات ترد عليها، كما أن هناك إجراءات بطبيعتها تعتبر تقييدية لهذا المبدأ، فما هي هذه الاستثناءات وهذه القيود يا ترى؟ وكيف نظمتها الدول الثلاث ؟ وما مدى ملاءمتها مع التشريع الدولي ؟.

يمكننا تقسيم القيود المفروضة على مبدأ حرية التجارة الخارجية إلى قسمين هما :

ـ الاستثناءات الواردة على مبدأ حرية التجارة الخارجية والتي سنتطرق فيها إلى المنتوجات المستثناة من التجارة الخارجية و مسألة فرض تراخيص على الاستيراد والتصدير.

ـ تدابير الدفاع التجارية والتي تتضمن التدابير المضادة للإغراق ، التدابير التعويضية لمواجهة الدعم أو المساعدات وأخيرا التدابير الوقائية.

2-1- الاستثناءات الواردة على مبدأ حرية التجارة الخارجية:

من خلال تفحصنا لقوانين التجارة الخارجية للبلدان الثلاثة يتضح لنا أن هناك منتوجات مستثناة من التجارة وأخرى تخضع لإجراءات خاصة، فماذا يقصد بكل منهما ؟ وهل يعتبر ذلك مساس بحرية التجارة الخارجية؟

2-1-1 - المنتوجات المستثناة من التجارة الخارجية :

تنص الفقرة الثانية من المادة الثانية من الأمر 03-04 على أنه " تستثنى من مجال تطبيق هذا الأمر عمليات استيراد وتصدير المنتوجات التي تخل بالأمن والنظام العام وبالأخلاق"

وينص القانون المغربي رقم 13-89 في مادته الأولى دائما " عمليات استيراد وتصدير السلع والخدمات حرة مع مراعاة القيود المنصوص عليها في هذا القانون أو قوانين أخرى سارية المفعول عندما يتعلق الأمر بصيانة الأخلاق و الأمن والنظام العام

وصحة الأشخاص وحماية النباتات والحيوانات والتراث الوطني التاريخي والأركيولوجي والفني والحفاظ على مركز البلاد المالي في الخارج "

وينص القانون التونسي في الفصل 3: " يستثني من نظام حرية التجارة الخارجية كل المنتوجات التي لها مساس بالأمن والنظام العام والنظافة والصحة والأخلاق والثروة الحيوانية والنباتية والتراث الثقافي.

" تضبط بأمر قائمة المنتوجات المذكورة بهذا الفصل"

وعليه فإنه يمكننا أن نلاحظ أن كل من المشرع الجزائري والتونسي قد نصا بصريح العبارة على استثناء بعض المنتوجات من التجارة الخارجية و اشتركا في هذا الاستثناء في المنتوجات الماسة بالأمن والنظام العام كتجارة الأسلحة مثلا و المنتوجات الماسة بالأخلاق كالأفلام الإباحية ، بينما زاد عليه المشرع التونسي باستثناء المنتوجات الماسة بالصحة والثروة الحيوانية والنباتية والتراث الثقافي ، وهي المنتوجات التي نص المشرع الجزائري على إمكانية إخضاعها إلى تدابير خاصة وذلك بنص المادة الثالثة من القانون 03-04 التي جاء فيها : " يمكن إخضاع استيراد وتصدير المنتوجات التي تمس بالصحة البشرية والحيوانية وبالبيئة وبحماية الحيوان و النبات وبالحفاظ على النباتات وبالتراث الثقافي إلى تدابير خاصة تحدد شروط وكيفيات تنفيذها عن طريق التنظيم طبقا للنصوص التشريعية الخاصة بها ولأحكام هذا الأمر"

وفيما يخص القانون المغربي فقد عبر عن مجمل المنتوجات السابقة بضرورة مراعاة القيود المنصوص عليها في هذا القانون والقوانين الأخرى السارية المفعول وهو بذلك لم يفصل بين السلع أو المنتوجات المستثناة أصلا من التجارة وبين تلك التي يمكن أن تخضع إلى تدابير خاصة ، مما يحتم على القارئ أو المتعامل اللجوء إلى قوانين أخرى لمعرفة موقف المشرع المغربي منها ، كما أضاف سببا آخر لم يتطرق له المشرعين التونسي والجزائري وهو سبب مالي يتمثل في الحفاظ على مركز البلاد المالي .

وفي رأينا فإن المشرع الجزائري كان أكثر وضوحا في نصوصه من نظيريه المغربي والتونسي بالفصل بين السلع المستثناة من التجارة أصلا لخطورة النتائج التي قد تترتب عن المتاجرة فيها لمساسها بكيان الدولة أو أفراد الشعب باعتبارهم المستهلكين وهي المنتوجات المستثناة من التجارة في أغلب دول العالم، وبين تلك التي وعلى أهميتها أو خطورتها النسبية يمكن مراقبتها من خلال إخضاعها إلى تدابير خاصة .

ومهما يكن من أمر فيما يخص مجمل هذه المنتوجات، فإن معظم دول العام خاصة منها العربية والدول الاشتراكية السابقة تستثني هذه المنتوجات من التجارة الخارجية أو تفرض عليها إجراءات خاصة، مما يجعل تعامل الدول الثلاثة معها بهذا الشكل أمرا مقبولا ولا يمكن اعتباره مساسا حقيقيا بحرية التجارة الخارجية.

وفي حقيقة الأمر إن معرفة القيود أو التدابير التي وضعها كل من المشرع الجزائري والمغربي ومعرفة درجة صعوبة أو سهولة تحقيق هذه الشروط أو كيفيات تنفيذها هي التي تحدد هل هذه المنتوجات حقيقة مسموح بها أو ممنوعة بطريقة غير مباشرة ، وبالتالي معرفة مدى التجسيد الواقعي لحرية التجارة المعلن عنه ، وتتمثل غالبا هذه القيود في فرض تراخيص للاستيراد أو التصدير و تدابير الدفاع التجارية وهو ما سنتطرق له في النقطة الموالية.

2-1-2- المنتوجات الخاضعة لرخصة الاستيراد أو التصدير :

تملك الدول بما لها من سيادة على إقليمها سلطة فرض تراخيص على الاستيراد أو التصدير لتنظيم تجارتها الخارجية ومواجهة بعض الصعوبات أو تحقيق بعض المتطلبات، ويعد هذا الإجراء في حد ذاته مقبولا فيما يخص القانون الدولي الموضوع من طرف منظمة التجارة العالمية حيث تسمح هذه الأخيرة بفرض تراخيص على الاستيراد أو التصدير، و لكن باعتبار هذه التراخيص هي تراخيص إدارية فإن إجراءات الحصول عليها قد تنجر عنها أثار سلبية قد تمس المبادلات التجارية بما يتولد عنها من تعطيل لتدفق السلع أو زيادة النفقات أو إضرار بمنتوجات معينة، إلى غير ذلك .

وللحد من الآثار السلبية لفرض رخص الاستيراد، فقد نظمت منظمة التجارة العالمية هذه المسألة من خلال الاتفاق حول إجراءات رخص الاستيراد [13] حيث حددت المبادئ التي تحكم منحها، سواء من حيث المدة اللازمة لإصدارها أو القواعد الخاصة المطبقة عليها ، وقد قسمتها المنظمة إلى الرخص الآلية وهذا النوع لا يثير في الغالب مشاكل، فقد قامت المنظمة فقط بتحديد مهلة الحصول عليها والتي يجب أن لا تتعدى مدة 10 أيام حسب المادة 2 من الاتفاقية ، أما النوع الثاني فهي الرخص التي تمنح بصفة غير آلية والتي قد ينجر عنها تقييدا كميا على الاستيراد، فقد حددت المادة 3 مهلة إصدارها ما بين 30 يوم إلى 60 يوم، أما فيما يخص إجراءات الحصول عليها فقد حددت المنظمة قواعد خاصة بذلك مبنية على احترام الدولة لمبدأ التناسبية .

إن التعامل مع مسألة فرض التراخيص وتنظيم الإجراءات الإدارية المتبعة لمنحها، يعكس في الحقيقة مدى انفتاح الدولة على التجارة الخارجية واحترامها لمبدأ حرية التجارة ، وفي هذا الشأن فقد نظمت الجزائر مسألة فرض التراخيص من خلال المادة 6 من الأمر 03-04 حيث نصت على أنه:" يمكن أن تؤسس تراخيص لاستيراد المنتوجات أو تصديرها لإدارة أي تدبير يتخذ بموجب أحكام هذا الأمر أو الاتفاقات الدولية التي تكون الجزائر طرفا فيها، تحدد كيفيات تنفيذ نظام تراخيص الاستيراد أو التصدير عن طريق التنظيم "

و في المغرب فإن السلع التي تحتاج إلى ترخيص يتضمن شهادة استيراد تمنح في شكل تصاريح الاستيراد - التي يتم إصدارها في ست نسخ وتسري لمدة أقصاها ستة

أشهر - تُطلب لأسباب تتعلق بالصحة والسلامة والنظام والأخلاق، أو لحماية الثروة النباتية والحيوانية، والسلع ذات الطابع التاريخي والفني والأثري [14].

أما في تونس فينص المشرع التونسي في الفصل الخامس على أنه : " تورد أو تصدر المنتوجات المستثناة من نظام حرية التجارة بمقتضى رخص توريد أو تصدير تمنح من طرف الوزير المكلف بالتجارة"

ويلاحظ على المشرع الجزائري أنه أرجع السبب في إمكانية فرض تراخيص على استيراد المنتوجات أو تصديرها لتسيير أي تدبير سواء كان هذا التدبير اتخذ في إطار أحكام الأمر 03-04 أو أملته الاتفاقات الدولية التي صادقت عليها الجزائر، ومن التدابير التي نص عليها الأمر 03-04 والتي تستدعي إدارتها إمكانية فرض تراخيص لاستيراد المنتوجات أو تصديرها نذكر مثلا التدابير الوقائية حيث يعتبر التحكم في التراخيص الخاصة بالاستيراد في هذه الحالة أحد الوسائل لمواجهة ظاهرة استيراد منتوج ما بكميات متزايدة من شأنها أن تلحق ضررا بفرع إنتاج وطني لمنتوج معين، أو فيما يخص التصدير بفرض تراخيص على تصدير منتوج معين كالمواد الأولية للمحافظة عليها كما هو الحال بالنسبة لمادتي الفلين والجلود والتمور والنفايات الحديدية وغير الحديدية مثلا والتي كانت محل تنظيم خاص[15] .

أما المشرع التونسي فخص فرض رخص توريد أو تصدير المنتوجات فيما يتعلق بالمنتوجات المستثناة من نظام حرية التجارة فقط ، أي أن هذا الإجراء مقتصر على المنتوجات التي ترد في القائمة و التي تحدد بموجب أمر كما هو منصوص عليه في الفقرة الثانية من الفصل الثالث .

ورغم أن كلا من الجزائر، المغرب وتونس قد نصت على مسألة فرض تراخيص للاستيراد والتصدير إلا أن بالنسبة للجزائر فيتعلق الأمر بإمكانية اللجوء إلى ذلك، وبالتالي فإن الإجراء غير قطعي ومتعلق بالظروف والتدابير المتخذة، بينما الإجراء في حد ذاته يمكن أن يمس أي نوع من المنتوجات طالما أن اللفظ جاء بالعموم ولم يخص نوعا معينا من المنتوجات، وهو ما يسمح بالتعامل مع الظروف أو التدابير التي قد تمس قطاعا معينا من الإنتاج أو نوعا معينا من المنتوج، بينما المشرع التونسي ففرض إلزاميا رخصا للتوريد أو للتصدير ولكن لمنتوجات محددة بعينها والتي هي في الأصل مستثناة من حرية التجارة، أما المشرع المغربي فيفرضها للأسباب المذكورة سالفا، وعليه فإن سبب فرض تراخيص الاستيراد أو التصدير مختلف بالنسبة لكل من والجزائر، المغرب وتونس.

وفي رأينا فإن المشرع الجزائري جاءت نصوصه متجانسة ويمكنها التماشي أكثر مع المستجدات التي قد تلحق بقطاع التجارة الخارجية منه من المشرع المغربي و التونسي.

2-2- تدابير الدفاع التجارية :

لقد كانت تدابير الدفاع التجارية محل تنظيم دائم من طرف منظمة الجات ، إلا أن آخر اتفاق تضمنها بالتفصيل كان اتفاق مراكش لسنة 1994 والذي انعقد في إطار إنشاء منظمة التجارة العالمية ، وباعتبار كل من تونس والمغرب عضوين في المنظمة فإنهما ملزمين مباشرة بتطبيق الاتفاقيات المتعلقة بذلك.

غير أن الوضع يختلف بالنسبة للجزائر التي ليست عضوا بعد في منظمة التجارة العالمية وإنما تسعى للانضمام إليها، مما جعلها تصدر قوانين وطنية خاصة بتدابير الدفاع التجارية مع محاولة ملاءمتها مع ما هو مقرر في اتفاقيات منظمة التجارة العالمية تمهيدا لانضمامها، وقد نصت على تدابير الدفاع التجارية المادة 9 من الأمر 03-04 حيث جاء فيها: " يمكن وضع تدابير الدفاع التجارية عن طريق التنظيم في شكل تدابير وقائية أو تعويضية أو مضادة للإغراق".

و تتمثل تدابير الدفاع التجارية إذا في اتخاذ إجراءات ضد بعض الممارسات التجارية غير المشروعة التي قد تقوم بها الشركات التجارية كالإغراق dumping ، أو تقوم بها الدول مثل الدعم subvention أو تلك التي قد تزعزع استقرار السوق و تمس بالمنافسة وبالتالي تحد من المبادلات التجارية فتتخذ في مواجهتها تدابير وقائية sauvegardes .

وفيما يخص تدابير الوقاية التجارية في المغرب فإنه قد صدر في السنوات الأخيرة قانون جديد يخص تدابير الحماية التجارية داخل المملكة وذلك بموجب الظهير رقم 1.11.44 بتاريخ 2 جويلية 2011 الذي يحمل قانون رقم 15-09 [16]، وقد حدد القانون الجديد تدابير الحماية التجارية الرامي لتصحيح أو إزالة الاختلالات الناجمة عن بعض ممارسات المنافسة غير المشروعة عند الاستيراد أو عن التزايد المكثف لحجم الواردات لمنتوج معين والشروط والآليات التي يمكن للإدارة وفقها اتخاذ هذه التدابير وذلك في إطار احترام الالتزامات الدولية التي تعهدت بها المملكة المغربية وتتخذ هذه التدابير على شكل" تدابير مضادة للإغراق " أو " تدابير تعويضية " أو " تدابير وقائية " مع الأخذ بعين الاعتبار المصالح الوطنية. [17]

أما في تونس فهناك قانونين ينظمان تدابير الحماية التجارية فالأول خاص بمجال الحماية ضد الممارسات غير المشروعة عند التوريد وهو القانون عدد 9 لسنة 1999 المؤرخ في 13 فيفري 1999 ، بالإضافة إلى الأمر عدد 477 لسنة 2000 المؤرخ في 21 فيفري 2000 والمتعلق بضبط شروط وطرق تحديد هذه الممارسات و تحدد هذه النصوص أنواع الممارسات غير المشروعة عند التوريد (الإغراق والدعم) وطرق الحماية من آثارها السلبية على الصناعة الوطنية إلى جانب النواحي الإجرائية الواجب إتباعها لاستغلال الآليات الحمائية التي تضمنتها هذه النصوص.

أما القانون الثاني فيخص الإجراءات الوقائية عند التوريد وهو القانون عدد 106 لسنة 1998 المؤرخ في 18 ديسمبر 1998 و قرار وزير التجارة المؤرخ في 12 أوت 2004 والمتعلق بضبط إجراءات المراقبة المسبقة عند التوريد .

وقد تضمن كلا من القانون المغربي والقانونين التونسيين ما تم تبنيه في اتفاقيات منظمة التجارة العالمية من إجراءات سواء في مجال الإغراق أو الدعم أو المراقبة المسبقة وهو ما سنتطرق له في القانون الجزائري مقارنة مع ما تم تبنيه في اتفاقيات منظمة التجارة العالمية.

2-2-1- الإغراق dumping:

تنص المادة 6 من اتفاقية الجات المعدلة باتفاقية مراكش لسنة 1994 المتعلقة بالإجراءات المضادة للإغراق على أنه " يقصد بالإغراق إدخال سلعة إلى سوق أجنبي بأقل من قيمتها العادية " وهي ممارسة غير مشروعة تلجأ إليها بعض المؤسسات التجارية للسيطرة على الأسواق الأجنبية ، غير أن هذه الممارسة غير معاقب عليها إلا إذا سببت ضررا لقطاع إنتاج وطني أو تهدد بتعطيل إنشاء فرع إنتاج وطني.

لقد لجأت منظمة التجارة العالمية لتنظيم الإجراءات المضادة للإغراق نتيجة تعسف بعض الدول المتقدمة في اتخاذ هذه الإجراءات ، والتي أخذت طابعا حمائيا وهو ما يتنافى وتوجهات المنظمة[18]، مما دفعها إلى فرض بعض الضمانات لخلق توازن بين مصلحة المصدرين والدول المستوردة ، من بينها ضرورة إجراء تحقيق حول الإغراق، وأن يسبب هذا الأخير ضررا كبيرا للدولة، وأخيرا أن لا يتعدى فرض هذه الإجراءات خمس سنوات كأقصى حد .

وفيما يخص المشرع الجزائري فقد نص على الممارسات المضادة للإغراق من خلال المادة 14 و 15 من الأمر 03-04 حيث نص في المادة 14 على أنه : "يمكن أن يوضع حق ضد الإغراق على أي منتوج يكون سعر تصديره إلى الجزائر أدنى من قيمته العادية ، أو قيمة منتوج مماثل ، الملاحظ أثناء عمليات تجارية عادية في بلد المنشأ أو بلد التصدير بحيث يلحق استيراده أو يهدد بإلحاق ضرر كبير بفرع من الإنتاج الوطني" .

إذا اشترط المشرع الجزائري من خلال المادة السابقة لفرض تدابير مضادة للإغراق وجود الإغراق أولا وأن يلحق الإغراق أو يهدد بإلحاق ضرر كبير بفرع من الإنتاج الوطني أي وجود الضرر وعلاقة السببية.

وللتحقق من وجود الإغراق اشترطت منظمة التجارة العالمية إجراء تحقيق وفق شروط معينة وهو ما ينص عليه المرسوم التنفيذي رقم 05-222 [19] والقرار الوزاري الصادر في 3 فيفري 2007 [20] وعليه فقد تبنى المشرع الجزائري الضمانات التي وضعتها منظمة التجارية العالمية فيما يخص الإجراءات المضادة للإغراق والتي يتبناها كذلك كل من المغرب وتونس.

2-2-2- التدابير التعويضية :

تتخذ التدابير التعويضية لمواجهة الدعم الذي تقدمه الدول للمؤسسات الوطنية والذي يكون على مستوى الإنتاج أو التصدير ، وتعرف اتفاقية منظمة التجارة العالمية حول الدعم والإجراءات التعويضية الدعم بأنه " مساهمة مالية ممنوحة من طرف السلطات العامة المحلية (أو كل هيئة عامة محلية) والذي يمنح أفضلية على مستوى السوق لمؤسسة أو مجموعة مؤسسات أو لفرع إنتاج أو مجموعة فروع إنتاج" [21].

ولمواجهة هذا الإجراء نص المشرع الجزائري على اتخاذ تدابير تعويضية من خلال المادة 12 و13 من الأمر 03-04 حيث نص في المادة 12 على أنه : " يمكن فرض حق تعويضي على سبيل المقاصة ، على كل دعم ممنوح مباشرة أو غير مباشرة عند الإنتاج أو التصدير أو النقل لكل منتوج يلحق تصديره إلى الجزائر أو يهدد بإلحاق ضرر كبير لفرع من الإنتاج الوطني ."

أما المادة 13 من الأمر 03-04 فتطرقت إلى الحق التعويضي ونصت على أن : "الحق التعويضي حق خاص يستوفى كما هو الشأن بالنسبة للحقوق الجمركية .

" تحدد شروط وكيفيات تنفيذ الحقوق التعويضية عن طريق التنظيم "

وقد صدر المرسوم التنفيذي رقم 05-221 في 22 جويلية 2005 [22] بالإضافة إلى القرار الوزاري الصادر في 3 فيفري 2007 الذين يحددان شروط تنفيذ الحق التعويضي وكيفياته [23]، حيث تضمنت هذه النصوص كما هو الشأن بالنسبة للإغراق كل ما يتعلق بإجراءات تطبيق الحق التعويضي والتحقيق .

ويبدو الغرض واضحا من فرض حق تعويضي على الدعم وهو امتصاص الأفضلية المصطنعة التي يكتسبها المنتوج من خلال الدعم وبذلك يلغي أثر الدعم الممنوح للمصدر، وهذه الإجراءات المتخذة من طرف المشرع الجزائري تتماشى مع ما أقرته منظمة التجارة العالمية فيما يخص الدعم وهي نفس الإجراءات المعمول بها في كل من المغرب وتونس .

2-2-3- التدابير الوقائية:

التدابير الوقائية كإجراء يتخذ في حالة وجود ارتفاع كبير للواردات من منتوج ما لدرجة يمكنه أن يسبب ضرر جسيم للمنتجين الوطنيين وقد عرفته المادة 2-1 من اتفاق التدابير الوقائية لسنة 1994 بأنه " يمكن تطبيق تدابير وقائية من طرف دولة عضو عندما يستورد منتوج إلى إقليمها بكميات كبيرة تهدد بحصول ضرر جسيم لفرع من الإنتاج الوطني لمنتوجات مماثة أو منافسة له مباشرة"

في الحقيقة إن هذا التعريف هو ما تبناه المشرع الجزائري في نص المادة 10 من الأمر 03-04 حيث جاء فيها " تطبق التدابير الوقائية تجاه منتوج ما ، إذا كان هذا

الأخير مستوردا بكميات متزايدة إلى درجة تلحق أو تهدد بإلحاق ضرر جسيم لفرع من الإنتاج الوطني لمنتوجات مماثلة أو منافسة له مباشرة ".

ولمواجهة هذه الممارسات فإن منظمة التجارة العالمية ومن خلال اتفاق سنة 1994 نصت على أن تأخذ التدابير الوقائية أحد الشكلين التاليين وهو إما فرض تقييد كمي للمنتوجات المستوردة وإما فرض حقوق جمركية وهو الإجراء الذي تبناه المشرع الجزائري بالضبط من خلال المادة 11 من الأمر 03-04 التي تنص : " تتمثل التدابير الوقائية في التوقيف الجزئي أو الكلي للامتيازات و/ أو الالتزامات ، وتأخذ شكل تقييدات كمية عند الاستيراد أو رفع لنسب الحقوق الجمركية .

" تحدد شروط وكيفيات تنفيذ التدابير الوقائية عن طريق التنظيم ".

ولتنظيم هذا الأمر في الجزائر فقد أصدر المشرع الجزائري في 22 جوان 2005 المرسوم التنفيذي رقم 05-220 الذي يحدد شروط تنفيذ التدابير الوقائية وكيفياتها[24] ومن بين التدابير التي جاء بها هذا المرسوم هو نصه على ضرورة إجراء التحقيق للتثبت من وجود استيراد متزايد ووجود ضرر ناتجا عنه يمس قطاع من الإنتاج الوطني (المادة 3) بالإضافة إلى نصه على أن تنظيم التحقيق يكون بقرار من وزير التجارة حيث أصدر هذا الأخير القرار الوزاري في 3 فيفري 2007 الذي يحدد كيفيات وإجراءات تنظيم التحقيق في مجال تطبيق التدابير الوقائية[25] والذي تضمن كل الضمانات التي أقرتها منظمة التجارة العالمية بالنسبة للتحقيق في هذه الممارسة وهو نفس الإجراء المعمول به كذلك في المغرب.

أما بالنسبة لتونس فقد اتخذت نفس التدابير لكنها أفردت لهذه الممارسة أي التدابير الوقائية قانون خاص بها هو القانون عدد 106 لسنة 1998 المؤرخ في 18ديسمبر 1998 المتعلق بالإجراءات الوقائية عند التوريد حيث ينص الفصل 30 منه على أنه "في صورة تبين أن تزايد واردات منتوج ما يهدد بحصول ضرر للمنتجين المحليين، يمكن إخضاع توريد هذا المنتوج إلى مراقبة مسبقة طبقا للإجراءات التي تم ضبطها بقرار وزير التجارة المؤرخ في 12 أوت 2004 والمتعلق بضبط إجراءات المراقبة المسبقة عند التوريد " .

3- واقع حرية التجارة الخارجية في الجزائر ، تونس والمغرب:

تؤكد النصوص القانونية الجزائرية، المغربية و التونسية وعلى اختلاف تدرجاتها حرية التجارة الخارجية في شقيها المتمثلين في الاستيراد والتصدير، إلا أن السؤال الذي يطرح نفسه ، هل واقع التجارة الخارجية لكل من الجزائر، المغرب و تونس يعكس هذه الحرية المنصوص عليها في تشريعات الدول الثلاث؟.

لقد لعبت الأحداث الأخيرة التي مست كل من الجزائر، المغرب وتونس دورا كبيرا في تعرية واقع التجارة الخارجية في البلدان الثلاث حيث بينت اختلالات كبيرة لاسيما

في جانب الاستيراد الذي تبين أنه يخضع لاحتكار بعض الخواص، عكس التصدير الذي يتمتع بحرية أكبر .

3-1- واقع الاستيراد في الجزائر ، المغرب و تونس:

طالما شكل الاستيراد في الدول العربية مكانة هامة في اقتصادياتها ، باعتبار أن معظم الدول العربية غير مكتفية ذاتيا في أغلب الميادين، لا سيما فيما يخص المواد الغذائية واسعة الاستهلاك، وعليه فإن توفير السلع عن طريق الاستيراد أصبح يشكل عامل استقرار لهذه الدول، التي شهدت اهتزازات متفاوتة كلما قلت هذه المواد أو ارتفع ثمنها.

ونظرا لحساسية نشاط الاستيراد بالنسبة للدول العربية فإن هذه الدول بما فيها الجزائر، المغرب وتونس مطالبة بالتحكم أكثر في تنظيم ومراقبة هذا النشاط حتى تضمن منافسة نزيهة ولا يقع في يد مجموعة قليلة من الخواص يتحكمون فيه حسب مصالحهم على حساب استقرار بلدانهم.

فهل استطاعت الدول الثلاث ضمان ذلك ؟ إن واقع نشاط الاستيراد هو الذي يجيبنا على ذلك.

3-1-1- واقع الاستيراد في الجزائر

بعد الاستقلال مباشرة حاولت الدولة الجزائرية تنظيم الاستيراد فأنشأت سنة 1962 الديوان الوطني للمشتريات (ONACO) [26]، الذي أوكلت له مهمة تزويد السوق الوطنية بالمنتوجات لاسيما المنتوجات واسعة الاستهلاك واستمر هذا الديوان في عمله بصفة مقبولة إلى غاية منتصف الثمانينات أين شهد عجزا في تزويد السوق الجزائرية بما تحتاجه من منتوجات نتيجة أزمة البترول التي أدت إلى نقص العملة الصعبة اللازمة للاستيراد .

بعد توجه الجزائر إلى اقتصاد السوق قامت بتحرير تجارتها الخارجية ، فأصبح الخواص هم من يقومون بالاستيراد والتصدير، وعلى عكس قطاع التصدير ، شهد قطاع الاستيراد إقبالا كبيرا من طرف الخواص حيث أصبح عدد منهم يسيطر على السلع الواسعة الاستهلاك كالمواد الغذائية والخضر والفواكه ومواد البناء وغيرها ، وهو الوضع الذي استنكرته السلطة الحاكمة في الجزائر خاصة بعد سنة 1999 ، حيث أن كلا من رئيس الجمهورية ووزير التجارة قد صرحا في أكثر من مرة أنه لا يمكن الاستمرار في الاقتصاد بهذا الشكل في ظل وجود أشخاص تهيمن بصفة واسعة على قطاع الاستيراد ، ولعل تصريحا من شخصيات في أعلى هرم السلطة في الجزائر يؤكد وضعية الاحتكار التي يخضع لها قطاع الاستيراد وهو ما دفع بالاعتقاد أن السلطة الحاكمة ستعمل على تغيير هذا الوضع.

وبالفعل فقد اتخذت الحكومة عدة إجراءات من أجل التحكم أكثر ومراقبة قطاع الاستيراد لعل أبرزها هو فرض استعمال تقنية الاعتماد المستندي كوسيلة حصرية للدفع بالنسبة للواردات بموجب المادة 69 من قانون المالية التكميلي لسنة 2009 [27]، وكان قد تم فرض من قبل استعمال الشيك كوسيلة دفع في التجارة الداخلية عن كل مبلغ يزيد عن 5 ملايين سنتيم[28] ، بالإضافة إلى فرض استعمال الفاتورة التجارية [29] ، حتى يمكن تتبع مسار السلع و الأموال المقابلة لها ومراقبتها.

غير أن الأحداث التي شهدتها الجزائر في بداية جانفي 2011 والتي أطلق عليها أزمة الزيت والسكر، عقب ارتفاع أسعار المواد الغذائية ، أعادت التساؤل حول هذا الوضع حيث أرجع وزير التجارة آن ذاك السبب في ارتفاع أسعار المواد الغذائية إلى مستوردي هذه المواد والذين وصفهم بالمحتكرين ، وأعلن عن نية الحكومة في إعادة تنظيم السوق وضبطه ، وفي الحقيقة يرى بعض الخبراء أن ارتفاع الأسعار كان مصطنعا من طرف محتكري هذه المواد للضغط على الحكومة والتراجع عن الإجراءات المتخذة أو التخفيف منها .

وبالفعل فقد خففت الحكومة المراقبة على الفواتير وكانت قد ألغت من قبل فرض استعمال وسائل الدفع بالنسبة للقيمة التي تتجاوز 5 ملايين سنتيم [30] ، بالإضافة إلى السماح باستعمال تقنية الإيداع المستندي كوسيلة للدفع بالنسبة لواردات التجهيز والمواد الداخلة في الصنع والمواد المستعملة للإنتاج ، وكذلك استعمال التحويل الحر بالنسبة للمواد المدخلة في الصنع وقطع الغيار والتجهيزات الجديدة التي لا تتعدى قيمتها 4 مليون دج في السنة[31] ، لتسمح في الأخير وعن طريق قانون المالية لـ 2014 باستعمال تقنية الإيداع المستندي دون شرط إلى جانب الاعتماد المستندي بالنسبة للواردات[32].

وإضافة إلى فئة المحتكرين فإن قطاع الاستيراد يعاني من فئة أخرى تتمثل في المستوردين الذين يستعملون الاستيراد كغطاء لتهريب العملة الصعبة بصفة قانونية ، حيث تقوم هذه الفئة باستيراد عتاد قديم سرعان ما تتخلى عنه عند دخوله الميناء، وهناك فئة أخرى من المستوردين تقوم بتهريب العملة الصعبة عن طريق تضخيم مبلغ الفواتير، حيث أن المبالغ المسجلة في الفواتير لا تعكس القيمة الحقيقية للسلع، وهو الأمر الذي حذر منه كل من بنك الجزائر والجمارك الجزائرية حيث أعدوا تقريرا بذلك للوزير الأول [33] ، غير أن الحكومة لم تتخذ بعد الإجراءات القانونية للحد من هذه الظاهرة.

وعليه فإن قطاع الاستيراد الذي كان من المفروض أن ينتعش بفضل الحرية التي يضمنها القانون لممارسة هذا النشاط ، استغلها بعض الخواص لتشكيل لوبيات احتكار ومع الوقت أصبح بإمكانهم الضغط حتى على الحكومة، هذه الأخيرة ورغم المحاولات الكثيرة لضبط ومراقبة الاستيراد إلا أنها لم تتمكن بعد من تحقيق ذلك.

وكخلاصة لهذا الوضع في الجزائر يمكننا القول أن قطاع الاستيراد من الناحية التشريعية يخضع لحرية الممارسة ولكنه محتكر في الواقع ، هذا الوضع أدى بكثير من الخبراء للقول بأن قطاع الاستيراد في الجزائر انتقل من احتكار الدولة إلى احتكار الخواص[34] .

3-1-2- واقع الاستيراد في المغرب وتونس :

يشهد قطاع الاستيراد في كل من المغرب وتونس وضعية احتكار أيضا ، ففي المغرب فإن قطاع الاستيراد يشهد كذلك احتكارا نسبيا من طرف فئة من الأشخاص بعضها محسوب على النظام وأخرى من خارجه ، حيث تستحوذ هذه الفئة على نسبة من قطاع الاستيراد لا سيما المواد واسعة الاستهلاك ، وقد شهد هذا القطاع تزايدا كبيرا في السنوات الأخيرة حيث سجل خلالها ميزان المدفوعات عجزا واضحا .

أما في تونس فقد كشف الربيع العربي الذي أدى إلى خلع وهروب الرئيس زين العابدين بن علي في 14 جانفي من سنة 2011 ، هيمنة وسيطرة عائلته وعائلة زوجته وأصهاره على قطاعات واسعة من الاستيراد على غرار الآلات الكهرومنزلية والأثاث والسلع الفاخرة والسيارات...الخ ، ويكاد لا يخلوا نشاط من أنشطة الاستيراد إلا ولهم فيها يد سواء من قريب أو من بعيد، هذا الوضع تؤكده اليوم الصحف الوطنية التونسية[35] والتلفزيون التونسي ومواقع الاتصال الاجتماعي التي أصبحت أكثر تحررا وأصبح بإمكانها الخوض دون خوف في مثل هذه المواضيع، وهو الوضع الذي أكدته أيضا الجهات الرسمية التونسية المختلفة.

3-2- واقع التصدير في كل من الجزائر ، المغرب وتونس :

إذا كان حال الاستيراد يشهد نوعا من الاحتكار وهو متشابه إلى حد ما في الدول الثلاثة فإن واقع التصدير مختلف نوعا ما، حيث يشهد هذا القطاع حرية واضحة في الدول الثلاثة وهذا راجع إلى اختلاف السوق الداخلي والخارجي من حيث مراكز التأثير، فالسوق الداخلية فضاء محدود تتحكم فيه عوامل داخلية تخضع إلى التوازنات الاقتصادية والسياسية داخل الدولة وإلى المؤثرين داخل النظام بالدرجة الأولى ، بينما السوق الدولية هي سوق واسعة مفتوحة تتحكم فيها أكثر قوانين المنافسة الدولية وقواعد منظمة التجارة العالمية.

3-2-1 - واقع التصدير في الجزائر:

منذ تبني الجزائر اقتصاد السوق واتخاذ خيار حرية التجارة الخارجية ، اتبعت الجزائر مجموعة من الإجراءات للنهوض بصادراتها يمكن جمعها في ثلاث نقاط :

- الإطار التشريعي : كانت التجارة الخارجية دائما تعاني من تشعب وتضارب القوانين التي تحكمها خاصة في جانب التصدير، وقد جاء الأمر 03-04 ليضع حد لهذه الوضعية، حيث يمثل هذا الأمر الإطار القانوني المنظم للتجارة الخارجية سواء في

جانبها الخاص بالاستيراد أو التصدير، كما صدر النظام 07-01 الذي وضح الجوانب المالية المتعلقة بالعمليات التجارية مع الخارج [36].

ومن الناحية التنظيمية وفيما يخص تسجيل المصدرين في السجل التجاري فقد تم إنشاء مجموعة جديدة لهم تخص قطاع الاستيراد والتصدير تحت عنوان "صادرات" ووضعت لها الترميز التالي :

411.101 صادرات المنتوجات الغذائية
411.102 صادرات المنتوجات المصنعة خارج المحروقات
411.103 صادرات كل المنتوجات ، خارج المحروقات ، الغير المذكورة سابقا.

وفي الأخير فقد تم سن قوانين مشجعة على صعيد الضرائب والجمارك، فبالنسبة للضرائب فقد أعفى المشرع الجزائري المصدر من الرسم على القيمة المضافة فيما يخص السلع الموجهة للتصدير وكذلك أعفاه من الضريبة على أرباح الشركات والضريبة على النشاط المهني، وأما بالنسبة للجمارك فقد أعفى المشرع المصدرين من الحقوق الجمركية كما استحدث ما يسمى بالرواق الأخضر بالإضافة إلى نظام جمركي خاص بالتصدير وكلها إجراءات سهلة وبسيطة لصالح المصدر.

- الإطار المؤسساتي : استحدث المشرع الجزائري مجموعة من المؤسسات التي أوكلت لها مهمة مرافقة المصدرين ودعمهم في نشاطهم التصديري ، حيث أوكلت لكل مؤسسة مهمة محددة، وتتمثل أهم هذه المؤسسات في :

- الوكالة الوطنية لترقية الصادرات (ALGEX) خلفت هذه الوكالة الديوان الوطني لترقية الصادرات سنة 2004، وقد أوكلت لها مهمة ترقية الصادرات الجزائرية خارج المحروقات، وتقوم بصفة أساسية بتزويد المصدرين بالمعلومات الضرورية للأسواق الخارجية، وكذا نشر القوانين والإجراءات المتعلقة بالتصدير، وشرح إجراءات الدعم .

- الشركة الجزائرية لتأمين وضمان الصادرات (CAGEX) : أنشئت هذه الشركة سنة 1996 ، وأوكلت لها مهمة تأمين المصدرين على القروض الممنوحة في إطار التصدير كما تقدم خدمات متعددة منها تحصيل الديون وتقديم المعلومات الاقتصادية .

- الصندوق الوطني لدعم الصادرات (FSPE) : وهو صندوق أنشئ سنة 1996 ودوره تقديم الدعم المالي للمصدرين في إطار البحث عن الأسواق والمشاركة في المعارض بالإضافة إلى تحمل جزء من تكاليف النقل.

- الإطار التعاوني: في إطار توسيع مجال التعاون الدولي قامت الجزائر بإبرام اتفاقيات ومعاهدات تجارية تمثلت في:

- إبرام الجزائر اتفاق الشراكة مع الاتحاد الأوروبي في 22 أفريل من سنة 2002 ، والذي دخل حيز التطبيق في 1 سبتمبر 2005[37]، على غرار كل من تونس والمغرب ،

- إطلاق من جديد مسار المفاوضات للانضمام لمنظمة التجارة الدولية ،

- الانضمام إلى المنطقة العربية الكبرى للتبادل الحر في 1 جانفي 2009 [38].

ورغم حرية الصادرات ورغم كل هذه الجهود المبذولة إلا أن قطاع التصدير في الجزائر يبقى ضعيفا ويرجع ذلك لعدة أسباب أهمها:

- ضعف الإنتاج الوطني أصلا وما يتوفر منه يوجه إلى السوق المحلية التي تستهلكه كله أو معظمه.

- ضعف دور البنوك في تمويل المصدرين وعزوفهم عن الأخذ بروح المخاطرة في هذا النشاط.

- عدم فاعلية المؤسسات الموكلة لها ترقية الصادرات نظرا للبيروقراطية التي مازالت تعاني منها .

- تخوف المنتجين الوطنيين من الذهاب إلى الأسواق الدولية نتيجة جهلهم لها وعدم تكوينهم في هذا المجال في مقابل سوق وطنية تستوعب منتوجاتهم .

ونتيجة لكل هذا يمكن القول أن قطاع التصدير في الجزائر حر من الناحية القانونية لكنه يخضع إلى مشاكل موضوعية تحد من دخول المتعاملين التجاريين إليه.

3-2-2- واقع التصدير في تونس والمغرب

يشهد قطاع التصدير تطورا ملموسا في كل من تونس والمغرب حيث استطاعت هتين الدولتين أن تحققا مداخيل لا يستهان بها في هذا المجال ، وهذا راجع إلى وجود إستراتيجية واضحة تتمثل في منظومة تشريعية واضحة، مشجعة ومستقرة ، كما استحدثت الدولتين مؤسسات تعنى بالنهوض بالصادرات ففي تونس نجد مثلا: مركز النهوض بالصادرات CEPEX ،الشركة التونسية لتأمين التجارة الخارجية COTUNACE ، صندوق دعم الصادرات FOPRODEX، مركز ولوج الأسواق الخارجية ... الخ.

أما في المغرب فنجد الشركة المغربية لضمان الصادرات SMAEX، المركز المغربي لتطوير الصادرات CMPE ، المجلس الوطني للتجارة الخارجية CNCE، دار الصانع، الفدرالية المغربية لغرف التجارة و الصناعة والخدمات ...الخ .

وقد قامت هذه المؤسسات بالدور المنوط بها فقد امتازت هذه المؤسسات بالنشاط والاحترافية وقدمت دعما قويا للصادرات التونسية والمغربية، عكس المؤسسات الجزائرية التي غلب عليها الطابع البيروقراطي وعدم الاحترافية.

وما يجب التنويه به في الأخير أن كلا من المغرب وتونس قد استفادت من وجود استثمارات أجنبية توسعت أكثر بعد انضمام كل من الدولتين إلى منظمة التجارة العالمية وإبرام اتفاق الشراكة مع الاتحاد الأوروبي ، على غرار مصانع النسيج والألبسة في تونس ومصنع السيارات رونو في المغرب بالإضافة إلى السلع الزراعية كالحمضيات

والزيتون والطماطم...الخ زيادة على ذلك تطور المنظومة المصرفية ووسائل النقل و الاتصال ، كل هذه العوامل أدت إلى تطور قطاع التصدير في هاتين الدولتين .

الخاتمة

نصت تشريعات كل من الجزائر تونس والمغرب على حرية التجارة الخارجية سواء في الدستور أو المعاهدات الدولية بالإضافة إلى القوانين الداخلية المتعلقة بالتجارة الخارجية، ويعد الأخذ بمبدأ حرية التجارة الخارجية تماشيا مع تحرير التجارة الدولية .

ورغم أن الدول الثلاث قد استثنت بعض المنتوجات من تجارتها الخارجية أو فرضت تراخيص لذلك فإن هذا الأمر لا يعدوا تقييدا على مبدأ حرية التجارة الخارجية وهو يتماشى مع ما أقرته منظمة التجارة العالمية ، ونفس الشيء بالنسبة لتدابير الدفاع التجارية سواء تعلق الأمر بالإغراق ، تدابير التعويضات أو تدابير الوقاية فهي لا تتعارض مع الاتفاقيات المتعلقة بذلك والموقعة في إطار منظمة التجارة العالمية سنة 1994 والتي دخلت حيز التطبيق ابتداء من أول جانفي 1995.

ومما سبق فإنه يمكننا التأكيد على أن تشريعات الدول الثلاث تتماشى مع ما هو معمول به على الصعيد الدولي فيما يخص حرية التجارة الدولية، غير أن الواقع لا يعكس هذا الوضع، فقطاع الاستيراد يشهد في الدول الثلاث احتكارا وإن كان بنسب مختلفة من دولة إلى أخرى، غير أن الشيء المشترك هو أن فاتورة الاستيراد في الدول الثلاث تجاوزت تلك الخاصة بالتصدير وهذا ما يعكس عدم قدرة الدول الثلاث على ضبط هذا القطاع ومراقبته.

أما فيما يخص التصدير خارج المحروقات فهو يشهد ضعفا كبيرا في الجزائر فهو لم يتجاوز منذ عقود 2 % من الدخل العام رغم كل المجهودات المبذولة للنهوض به ، والتي تبدو أنها غير كافية ، هذا الوضع لا نجده في كل من تونس والمغرب حيث يشهد التصدير نوعا من الازدهار والتطور، وعليه فيجب على الدولة الجزائرية العمل أكثر للنهوض بصادراتها في أقرب الآجال حتى تكون على الأقل في مستوى جيرانها.

المراجع و الهوامش

1. الدستور الجزائري الصادر في 28 نوفمبر 1996 المعدل والمتمم ، جريدة رسمية عدد 76 المؤرخة في 8 ديسمبر 1996.

2. الدستور المغربي الجديد، ظهير شريف رقم 1.11.91 صادر في 29 يوليو 2011 القاضي بتنفيذ نص الدستور، جريدة رسمية عدد 5964 مكرر الصادرة بتاريخ 30 يوليو 2011.

3. الدستور التونسي القديم ، قانون عدد 57 لسنة 1959 ، الرائد الرسمي عدد 30 الصادر بتاريخ 1جوان 1959.

4. الدستور التونسي الجديد المصادق عليه في 27 جانفي 2014 والذي دخل حيز التطبيق في 10 فيفري 2014.

5. تم توقيع الاتفاقية العامة حول التعريفات الجمركية والتجارة في 30 أكتوبر سنة 1947 من طرف 23 دولة ودخلت حيز التنفيذ في 1 جانفي 1948، كان الغرض من هذه الاتفاقية هو توحيد السياسات الجمركية للدول الموقعة.

6. موقع منظمة التجارة العالمية

http://www.wto.org/french/thewto_f/acc_f/a1_algerie_f.htm شوهد يوم 11 فيفري 2014 على الساعة 11و 30 دقيقة.

7. المادة 31 من الدستور المغربي الجديد لسنة 2011.

8. الفصل 20 و الفصل 67 من الدستور التونسي الجديد الذي دخل حيز التطبيق في 10 فيفري 2014.

9. الأمر رقم 03-04 الصادر في 19 جويلية 2003 والمتعلق بالقواعد العامة المطبقة على عمليات استيراد البضائع وتصديرها، جريدة رسمية عدد 43 .

10. قانون 78-02 المتعلق باحتكار الدولة للتجارة الخارجية، مؤرخ في 11 فيفري 1978 ، جريدة رسمية عدد 7 المؤرخة في 14 فيفري 1978.

11. الظهير رقم 1-91-261 الصادر في 09 نوفمبر 1992 المعدل والمتمم الذي أصدر القانون رقم 13-89 المتعلق بالتجارة الخارجية .

12. القانون التونسي المتعلق بالتجارة الخارجية عدد 41 لسنة 1994 والمؤرخ في 7 مارس 1994 .

13. الاتفاق حول إجراءات رخص الاستيراد لمنظمة التجارة العالمية سنة 1994 .

14. موقع مجلة ماد Med على الأنترنيت، شوهد يوم 02 مارس 2014 على الساعة 11.00

http://www.medmagazine.net/index.php/ar/med-magazine-ar

15. تم فرض شهادة مصدر على كل من يريد تصدير الفلين والجلود و التمور والنفايات الحديدية وغير الحديدية عن طريق القرار الوزاري المشترك بين وزارتي المالية والتجارة وذلك في 13 فيفري 1999 .

16. الظهير رقم 1.11.44 بتاريخ 2 جويلية 2011 الذي يحمل قانون رقم 15-09 الذي صدر في الجريدة الرسمية بتاريخ 30 جويلية 2011 تحت رقم 5956.

17. جريدة الأحداث المغربية مقال نشر يوم 21 جويلية 2011 تحت عنوان " قانون يحدد تدابير الحماية التجارية داخل المملكة "

18. Jean- Michel Jacquet et Philippe Delbecque : droit du commerce international 3ème Edition Dalloz, page 51.

19. المرسوم التنفيذي رقم 05-222 الصادر في 22 جوان 2005 جريدة رسمية عدد 43 يحدد شروط تنفيذ الحق ضد الإغراق وكيفياته.

20. القرار الوزاري الصادر في 03 فيفري 2007 الذي يحدد كيفيات وإجراءات تنظيم التحقيق في مجال تطبيق الحق ضد الإغراق، جريدة رسمية عدد 21 الصادرة في 28 مارس 2007.

21. تعريف تبناه اتفاق منظمة التجارة العالمية حول الدعم والإجراءات التعويضية لسنة 1994.

22. المرسوم التنفيذي رقم 05-221 المؤرخ في 15 جمادى الأولى عام 1426 الموافق لـ 22 يونيو سنة 2005 ، يحدد شروط تطبيق الحق التعويضي وكيفياته ، جريدة رسمية عدد 43 الصادرة في 22 يونيو 2005.

23. القرار الوزاري الصادر في 03 فيفري 2007 الذي يحدد كيفيات وإجراءات تنظيم التحقيق في مجال تطبيق الحق التعويضي، جريدة رسمية عدد 21 الصادرة في 28 مارس 2007.

24. المرسوم التنفيذي رقم 05-220 المؤرخ في 15 جمادى الأولى عام 1426 الموافق 22 جوان سنة 2005، يحدد شروط تنفيذ التدابير الوقائية وكيفياتها ، جريدة رسمية العدد 43.

25. القرار الوزاري الصادر في 03 فيفري 2007 الذي يحدد كيفيات وإجراءات تنظيم التحقيق في مجال تطبيق التدابير الوقائية ، جريدة رسمية عدد 21 الصادرة في 28 مارس 2007.

26. أنشأ الديوان الوطني للمشتريات في 13 ديسمبر 1962 وهو هيئة عمومية أوكلت له احتكار الاستيراد والتصدير خاصة المواد الغذائية واسعة الاستهلاك.

27. المادة 69 من قانون المالية التكميلي لسنة 2009، قانون رقم 09-05 مؤرخ في 11 أكتوبر 2009، يتضمن الموافقة على الأمر رقم 09- 01 المؤرخ في 22 يوليو سنة 2009، و المتضمن قانون المالية التكميلي لسنة 2009 جريدة رسمية عدد 44.

28. المرسوم التنفيذي رقم 05-442 المؤرخ في 14 نوفمبر 2005 ، الذي يحدد الحد المطبق على عمليات الدفع التي يجب أن تتم بوسائل الدفع وعن طريق القنوات البنكية والمالية، جريدة رسمية عدد 75 الصادرة في 20 نوفمبر 2005.

29. المرسوم التنفيذي رقم 05-468 المؤرخ في 10 ديسمبر 2005 ، الذي يحدد شروط تحرير الفاتورة وسند التحويل ووصل التسليم والفاتورة الإجمالية وكيفيات ذلك، جريدة رسمية عدد 80 الصادرة في 11 ديسمبر 2005.

30. المرسوم التنفيذي رقم 06-289 المؤرخ في 30 أوت 2006، جريدة رسمية عدد 53 الصادرة في 30 أوت 2006 الذي ألغى المرسوم التنفيذي رقم 05-442.

31. المادة 23 من قانون المالية التكميلي لسنة 2011، قانون رقم 11-40 المؤرخ في 18 جويلية 2011، جريدة رسمية عدد 40 الصادرة في 20 جويلية 2011.

32. المادة 81 من قانون المالية لسنة 2014، قانون رقم 13-08 المؤرخ في 30 ديسمبر 2013 ، جريدة رسمية عدد 68 الصادرة في 31 ديسمبر 2013.

33. الدكتور عجة الجيلالي: التجربة الجزائرية في تنظيم التجارة الخارجية من احتكار الدولة إلى احتكار الخواص، دار الخلدونية، الجزائر، الطبعة الأولى 2007.

34. جريدة الخبر الجزائرية، مقال صدر يوم 28 أكتوبر 2013.

35. جريدة الشروق التونسية، مقال صدر يوم 30 مارس 2011 بعنوان الشروق تفتح ملفات الفساد.

36. النظام 07-01 المؤرخ في 3 فيفري سنة 2007 يتعلق بالقواعد المطبقة على العمليات الجارية مع الخارج والحسابات بالعملة الصعبة ، جريدة رسمية رقم 31 الصادرة في 13 ماي 2007.

37. مرسوم رئاسي رقم 159-05مؤرخ في 27أبريل سنة 2005، يتضمن التصديق على الاتفاق الأوروبي المتوسطي لتأسيس شراكة بين الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية من جهة، والمجموعة الأوروبية والدول الأعضاء فيها من جهة أخرى ، الموقع بفالونسيا يوم 22أبريل سنة 2002، وكذا ملاحقه من 1إلى 6 والبرتوكولات من رقم 1إلى رقم 7و الوثيقة النهائية المرفقة به ، الجريدة الرسمية رقم 31 الصادرة في 30 أفريل 2005.

38. إعلان منطقة التجارة الحرة العربية الكبرى قرار المجلس الاقتصادي والاجتماعي رقم1317 د.ع 59 بتاريخ 1997/02/19.

مدى تأثير الظروف المحيطة بخطأ رجل الضبط الإداري وتحديد نوعه في المسؤولية الإدارية

ملخص

يعد الخطأ شرط أساسي في المسؤولية الإدارية، فالقاضي يبحث عن مدى توفر الخطأ قبل النظر في أساس آخر للمسؤولية (المسؤولية دون خطأ). فإذا استقر على أن سبب الضرر خطأ ما، بحث عن نوع الخطأ مرفقي أم شخصي وبالتالي تحديد المسؤول عن التعويض، وهي مسألة وقع فيها خلاف بين الفقهاء بظهور عدة معايير، ولم يستقر القضاء على رأي محدد. والمسألة تزداد تعقيدا إذا تدخلت عوامل أخرى كأوامر الرئيس الإداري أو التنفيذ المادي أو الجريمة الجنائية أثناء تأدية المتطلبات الوظيفية ووقع خطأ، فإن نوع الخطأ المرتكب من الموظف خطأ شخصي أم خطأ مرفقي، أم أن طبيعة الخطأ لا تتغير ولا تتأثر بأي عامل.

أ. الصادق بولعراوي

جامعة جيجل
الجزائر

مقدمة

يعد الخطأ[1] الركن الأساس في المسؤولية الإدارية، فبعد قرار (بلانكو) الشهير وميلاد المسؤولية الإدارية (الخطئية) وما تبعها من تطور في هذه المسؤولية، وظهور أنواعا لها ليس من شروطها الخطأ (المسؤولية دون خطأ)، استقر الأمر أن ينظر القاضي ويبحث عن الخطأ أولا فإن وجد خطأ ما بني عليه تلك المسؤولية، سواء أكان خطأ شخصيا أو خطأ مرفقيا، وإلا أسس المسؤولية على المخاطر أو المساواة أمام الأعباء العامة.

وإن كانت المسؤولية الإدارية الخطئية الأصل والمسؤولية دون خطأ الاستثناء، فإن التمييز بين الخطأ الشخصي والخطأ المرفقي يعد من المعالم الرئيسية التي تتميز بها المسؤولية الإدارية الخطئية عن المسؤولية التي ينظمها القانون الخاص.

Résumé

Cet article traite de la responsabilité administrative. La faute est une condition préalable à la responsabilité administrative. Le juge recherche la disponibilité de la faute avant d'envisager une autre source de la responsabilité (responsabilité sans faute). S'il est convaincu que c'est cette faute qui a causé le dommage, il recherchera le type de faute personnelle ou de service pour déterminer qui était responsable de l'indemnisation, d'un problème où le litige a eu lieu.

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر 2014

لكن المصلحة العامة تقتضي أن تكون قواعد المسؤولية عادلة ومتوازنة، فليس من المصلحة العامة أن تقوم المسؤولية الإدارية على المسؤولية الشخصية (الخطأ الشخصي) فيؤدي إلى شلل الإدارة العامة، كما أن تحمل الدولة عبء أخطاء موظفيها يرفع نسبة الأفعال الضارة ويزيد النفقات المالية التي تتحملها الخزينة العامة[2].

وقد اختلف الفقه، ولم يلتزم القضاء بمعيار واحد في تحديد تعريف كل من الخطأ الشخصي والخطأ المرفقي، فتعددت المعايير لإيضاح هذا الخطأ أو ذاك وتحديد حالات كل نوع منها. ويمكن تعريفهما:

الخطأ الشخصي هو الخطأ الذي يرتكبه الموظف خارج نطاق الوظيفة الإدارية،أو داخل نطاق الوظيفة بسوء نية أو بجسامة كبيرة.

أما الخطأ المرفقي فهو الإخلال بالواجبات الوظيفية الذي ينسب إلى المرفق حتى ولو قام به ماديا أحد الموظفين، متى كان بحسن نية وغير بالغ الجسامة[3].

ولم يلتزم القضاء في تحديد نوع الخطأ بمعيار محدد وإنما يفحص كل حالة على حدة وطبقا لظروف كل دعوى، مستهديا بنية الموظف الإداري وجسامة الخطأ.

لكن قد تتدخل بعض العوامل أثناء تأدية الوظيفة أو بمناسبتها، فهل تؤثر على تكييف الخطأ وبالتالي تحديد نوعه، فتجعل الخطأ الشخصي خطأ مرفقيا والعكس. أم أن الخطأ لا يتأثر بأي عامل؟

إن العوامل المفترض تأثيرها على الخطأ تتمثل في:الأوامر الصادرة من الرئيس الإداري، الاعتداء المادي، الجريمة الجنائية.

لكن قبل التطرق إلى هذه العوامل التي قد تدخل في تحديد نوع الخطأ ورأي الفقه ونظرة القضاء،لابد من التمييز أولا بين الخطأ المرفقي والخطأ الشخصي.

أولا: تمييز بين الخطأ الشخصي والخطأ المرفقي:

تعددت آراء الفقهاء واتجاهات القضاء، في التمييز بين نوعي الخطأ الشخصي والمرفقي. وهي مسألة مهمة للمتضرر لتحديد الطرف المسؤول الذي يرفع عليه دعوى للحصول على تعويض عادل ومنصف للضرر الذي أصابه من عمل الإدارة.

ويوجد نوعان من المعايير التي قالت بتقسيم الخطأ إلى شخصي ومرفقي، معايير فقهية، وتطبيقات (معايير) قضائية.

يستعين القضاء بالمعايير التي جاء بها الفقه لحل ما يعرض عليه من قضايا ويستهدي بها عند إصداره الأحكام، ولم يتبع معيارا واحدا لخصوصية كل قضية واختلاف الظروف المحيطة بها وملابساتها عن القضايا الأخرى.

1: المعايير الفقهية:

جاء الفقه بمعايير للتمييز بين الخطأ المرفقي والخطأ الشخصي، وتختلف في الزاوية التي ينظر منها إلى الخطأ والنقطة التي يركز عليها كل فقيه لتحديده. نتطرق إليها تباعا وهي: معيار الخطأ العمدي، معيار الخطأ المنفصل،معيار الخطأ الجسيم،معيار الغاية،معيار الالتزام الذي أخل به.

أ ـ معيار الخطأ العمدي:

يقوم هذا المعيار على مسلك وأهداف الموظف، ومدى تعمده الإضرار بالأفراد ومدى التصرف بحسن نية.

وقد عرف الفقيه (لافرييز) الخطأ الشخصي بأنه التصرف الذي يكشف عن الإنسان بضعفه وأهوائه وعدم تبصره، ويكون ذلك في حالة ثبوت سوء نيته. وهذا عكس الخطأ المرفقي الذي يصدر عن رجل الإدارة غير مصبوغ بصبغة شخصية ويدل على أن الموظف عرضة للخطأ والصواب، ولا يزيد عن المخاطر العادية للوظيفة ويرتكب بحسن نية [4].

وقد وجهت له عدة انتقادات منها:

- لا يشتمل هذا المعيار الخطأ الجسيم وإن صدر من الموظف بحسن نية (يبقى خطأ مرفقيا)، لكن القضاء أدرجه ضمن الخطأ الشخصي.
- ينقصه التحديد والضبط، فهو مرتبط بما يتطلبه القاضي من الموظف المتوسط في ظروف مماثلة لتلك التي ارتكب فيه الخطأ، وهو موضوع تقديري. ويصعب التوصل إلى البواعث والعوامل الداخلية التي تسيطر على الموظف أثناء أدائه لمهامه الوظيفية [5].

ب ـ معيار الخطأ المنفصل عن الوظيفة:

قال بهذا المعيار العميد (هوريو)، وتدور فكرته حول مدى فصل الخطأ عن الوظيفة ماديا ومعنويا [6]، فإذا أمكن فصله عن الوظيفة عد خطأ شخصيا وإذا لم يتم فصل عمل الموظف عن وظيفته فيعد خطؤه مرفقيا مهما كانت درجة جسامته.

يكون الفصل المادي إذا كانت الوظيفة لا تتطلب القيام به أصلا كالتشهير بشخص شطب من قائمة الناخبين لإفلاسه، فالتشهير يعد عملا منفصلا عن متطلبات الوظيفة.

ويكون الفصل معنويا إذا كانت الوظيفة تتطلب العمل ولكن لغرض آخر غير الذي أراد الموظف تحقيقه كقرع الأجراس بأمر من رئيس البلدية إعلانا عن وفاة أحد المدنيين ولا يكون ذلك إلا للإعلان عن الوفاة الدينية فقط.

وقد انتقد على أساس أنه يجعل جميع الأخطاء المتصلة بالوظيفة أخطاء مرفقية

حتى وإن كانت ذات درجة من الجسامة.

جـ ـ معيار الخطأ الجسيم:

يرى (جيز) أن الموظف يعد مرتكبا لخطأ شخصي إذا كان الخطأ المنسوب إلى هذا الموظف جسيما، ولا يعد بأي حال من الأحوال من المخاطر العادية للوظيفة، ويجد مصدر هذا الخطأ في تفسير الوقائع، أو فهم النصوص القانونية المبررة للقيام بالتصرف قد يدل معها أن الموظف لم يتجاوز سلطته فقط بل تعداه إلى حد التعسف فيها كالأمر بهدم بناء دون سند قانوني[7]. أو أن يرتكب جريمة توقعه تحت طائل العقاب[8].

وهذا المعيار تضمن معيار الخطأ العمدي وتعداه إلى كل خطأ جسيم حتى ولو كان الموظف حسن النية.

وقد انتقد هذا المعيار على أنه:

- اعتبر كل الأخطاء الجسيمة أخطاء شخصية، على الرغم من أن القضاء الإداري اعتبرها (الأخطاء الجسيمة) أخطاء مرفقية متى كانت متصلة بالوظيفة[9].
- الجريمة الجنائية لم تعد مرادفة للخطأ الشخصي في القضاء الإداري الفرنسي منذ 1935، وأصبح من الممكن أن يرتب عليها خطأ مرفقيا [10].

د ـ معيار الغاية:

يرى (دوجي) أن الغاية التي يسعى الموظف إلى تحقيقها من تصرفه تحدد نوع الخطأ بغض النظر إلى جسامة الخطأ أو بساطته، فإذا قام بتصرفه لتحقيق هدف من أهداف الإدارة كحفظ الأمن عد الخطأ عند ارتكابه خطأ مرفقيا يرتب مسؤولية المرفق. أما إذا قصد بتصرفه تحقيق أغراض خاصة شخصية فإن الخطأ في هذه الحالة، مهما كان بسيطا، يعد خطأ شخصيا يرتب المسؤولية الشخصية للموظف [11].

وقد انتقد على أنه يخرج الخطأ الجسيم المرتكب بحسن نية من قائمة الأخطاء الشخصية، وهو ما يؤدي إلى الاستهتار بالجهاز الإداري.

كما أن القضاء الإداري لم يأخذ به لعموميته وعدم تحديده، ويستشف من وقائع الدعوى والظروف المختلفة التي ساهمت في إحداث الضرر نوع الخطأ شخصي أم مرفقي.

هـ ـ معيار الالتزام الذي أخل به:

أسس الفقيه (راسي دوك) تمييزه بين نوعي الخطأ على الالتزام المخل به، فإذا أخل الموظف بأحد الالتزامات العامة المفروضة على جميع المواطنين فإن خطأه يعد خطأ شخصيا، أما إذا كان الالتزام المخل به مرتبطا بالأعباء الوظيفية فإن ذلك يعد خطأ مرفقيا. فالقائد الذي لا يمنع جنوده من التعدي قد أخل بالتزام وظيفي يتمثل في عدم مراقبة مرؤوسيه وهو خطأ مرفقي، أما مشاركته جنوده التعدي فهو إخلال بالتزام عام يقع على جميع المواطنين فهو خطأ شخصيا [12].

وقد انتقد على أنه يجعل الأخطاء الجسيمة، أو الأخطاء التي ترتكب بحسن نية أخطاء مرفقية متى كانت نتيجة لإخلال بالتزام وظيفي، على عكس ما يطبقه القضاء الإداري الذي يجعله منها أخطاء شخصية.

2: موقف القضاء الإداري من التمييز بين نوعي الخطأ.

لم يضع القضاء الإداري الفرنسي معيارا للفصل والتمييز بين الخطأ الشخصي والخطأ المرفقي، وأخذ بالمعايير التي قال بها الفقه، وكيفها حسب ملابسات وظروف كل قضية.

وقد فرق مجلس الدولة بين الأخطاء البسيطة المرتكبة بحسن نية واستقر على اعتبارها أخطاء مرفقية، وبين الأخطاء المشوبة بسوء نية أو بدرجة معينة من الجسامة التي يسأل عنها الموظف. ولأن سوء النية يتصل بالبواعث والنوايا الحقيقية، فإن ذلك يستلزم البحث في مختلف الظروف والملابسات المحيطة بالدعوى، ويستند القاضي في إظهار ذلك بالظواهر الخارجية للتصرف ويعدها قرائن إثبات [13].

وقد جعل مجلس الدولة الفرنسي الأخطاء التي ترتكب أثناء الوظيفة أو بسببها، أو تلك التي ترتكب بواسطة وسائل وأدوات وضعت تحت تصرف الموظف المخطئ، مصدرا لاجتماع مسؤولية الموظف ومسؤولية الإدارة معا [14].

وبالنظر إلى أحكام مجلس الدولة الفرنسي فإن الخطأ يعد خطأ شخصيا في الحالات الآتية:

1 ـ الخطأ المنفصل عن الوظيفة:

ويقصد به الخطأ الذي يرتكبه الموظف خارج نطاق الوظيفة دون تكون له أية صلة بها (الوظيفة)، كأن الموظف يمارس في حياته الخاصة، ويستوي في ذلك أن يكون الخطأ جسيما أو يسيرا، عمديا أو غير عمدي. فهو خطأ شخصي يتحمل مسؤوليته الموظف وحده.

ومن أمثلة ذلك،استغلال أحد رجال الجمارك زيه الرسمي وسلاحه في غير أوقات العمل بإيقاف سيارة حدث شجار مع سائق السيارة فقام رجل الجمارك بقتل صاحب

السيارة [15].

وتتبع عون أمن لأسباب شخصية، لشخص خارج أوقات العمل ضانا منه أنه يتهجم على منزل، فقتله، وإن كانت الحقيقة غير ذلك حيث كان المنزل خاص بالقتيل[16].

كما حكم مجلس الدولة الفرنسي بتاريخ 08 أوت 2008 في قضية أحد الموظفين المكلف بإيصال طرد فغير مسار طريقه مارا على البنك لسحب المال من حسابه الشخصي، وإثناء ذلك تسبب في وقوع حادث مرور، دفع المرفق التعويض اللازم ثم عاد على الموظف الذي رفع دعوى أمام القضاء الإداري على اعتبار أن تصرفه يعد خطأ مرفقيا، إلا أن المحكمة الإدارية لم تحكم بما طلب واعتبرت الحادث خطأ شخصيا منبت الصلة عن الوظيفة لأن غير مسار عمله لأغراض شخصية، فطعن أمام مجلس الدولة الذي أيد الحكم السابق [17].

2 ـ الخطأ المرتكب خارج المرفق لكنه على علاقة به:

وهو الخطأ الذي يرتكبه الموظف خارج نطاق المرفق، لكن باستخدام أدوات المرفق التي وضعت تحت تصرف الموظف لأدائها في ظروف حسنة. ويتحمل الموظف نتائجه. ولا يمكن نسبة التقصير إلى المرفق، مع أنه في كثير من الأحيان، يصعب تكييف مثل هذه الأخطاء، لذا فإن مجلس الدولة الفرنسي ينظر في كل حالة على حدة، وفقا لظروفها وملابساتها. واتجاهاته الحديثة في أحكامه، هو التضييق من الخطأ الشخصي لمصلحة المضرور[18].

ومن أحكام مجلس الدولة في هذا الشأن، اصطدام شاحنة عسكرية بحائط منزل السيدة Mimeure ، فاعتبر مجلس الدولة أن الخطأ شخصي لأن السائق غير مسار طريقه اليومي لغرض زيارة عائلته [19]. وكذلك في حكمه في قضية، انطلاق رصاصة من سلاح شرطي كان ينظفه بمنزله، فأودت بطريق الخطأ، بحياة صديقه الذي يشاركه الغرفة. اعتبر المجلس ذلك خطأ شخصيا [20].

قيام ساعي بريد بالاعتداء على صاحب منزل،بعد رفض الساعي تسليمه الطرد لأن باسم زوجته. فاعتبرت محكمة التنازع أن ساعي البريد قد اقترف خطأ شخصيا نتيجة سوء سلوكه بتعديه بالضرب على صاحب المنزل، على الرغم من أن الموظف كان في تأدية وظيفته[21].

ومن أحكامه الحديثة حكمه في قضية Papon ، حيث اعتبر سلوك المعني في القبض على **86** يهوديا لا يمكن تبريره بأنه كان تحت الضغط من الاحتلال الألماني

مما اعتبره خطأ لا يغتفر، يدخل في الخطأ الشخصي[22].

3 ـ الخطأ المرتكب داخل المرفق بكيفية معينة:

ليس من المسلم به أن الخطأ المرتكب داخل المرفق على صلة بالوظيفة، ويعد خطأ مرفقيا يتحمل تعويض الأضرار عنه المرفق. طالما استعملت أدوات المرفق وأثناء فترة العمل الرسمية. فثمة أخطاء ترتكب داخل المرفق يعتبرها مجلس الدولة الفرنسي أخطاء شخصية، وتتمثل تلك الأخطاء: في الخطأ العمدي والخطأ الجسيم.

فالخطأ العمدي هو الذي يرتكبه الموظف، داخل المرفق، بسوء نية وتلبية لنزواته الشخصية. فنية الموظف تنطوي على الإيذاء، وتستهدف تحقيق مصلحة خاصة على حساب المصلحة العامة، أو محاباة لغيره. لكن إذا كان الأخطاء بحسن نية فإنها توصف بالأخطاء المرفقية المرفق هو المسؤول عنها.

ومن أمثلة ذلك: استغلال حارس سجن لمسجونين المتخصصين للقيام بأعمال سرقة داخل إدارة السجن لمصلحته الشخصية [23]. واستغلال شرطي لسلاحه الخاص بغرض الانتقام[24]. وامتناع موظف بريد إرسال طلب دخول مناقصة، بناء على تحريض من منافس للمعني[25].

اعتبرت كلها أخطاء شخصية على أساس سوء النية أو الانتقام أو إيقاع الضرر.

أما الخطأ الجسيم، فهو الخطأ الذي يرتكبه الموظف متى كان على قدر من الجسامة لا يمكن تبريره ويتجاوز مخاطر الوظيفة، كما اعتبر أنه الخطأ الذي يرتكبه أقل الناس تبصرا،أو يسمح بافتراض سوء نية الفاعل عندما لا يتوفر الدليل [26].

وتبدو جسامة الخطأ في ثلاث صور:

- ارتكاب خطأ مادي جسيم، ومثاله: تكليف مسؤول شرطة اثنين من معاونيه لنقل متهم إلى مكان معين، وكانا غير مسلحين، على الرغم من علمه أن المتهم معرض للخطر، وعند مهاجمتهم فر الشرطيين وقتل المتهم. فاعتبر الخطأ شخصيا جسيما يتحمله مسؤول الشرطة نظرا لإهماله الوظيفي بصورة بشعة [27].
- الخطأ القانوني الجسيم، ومثاله: قيام ضابط دون علم رؤسائه أو إصدار أمر منهم بذلك، بترتيب تدريبا للرماية، فقتل أحد الجنود أثناء ذلك، فقد اعتبر مجلس الدولة أن تصرف الضابط يعد خطأ جسيما، لأنه تجاوز سلطته بصورة فادحة أودت بحياة الجندي[28].
- الخطأ مكون لجريمة جنائية، ومثاله: ارتكاب ضابط لعدة جرائم، حيث أن قيامه بإجراء التحريات ساهم في تضليل العدالة، وذلك بتزويد زملائه بمعلومات

خاطئة تبعد عنه الشبهات. فاعتبر مجلس الدولة الفرنسي أن سوء سلوك الضابط يعد خطأ شخصيا جسيما، حتى لو ارتكب داخل المرفق [29].

ثانيا: العوامل المحددة لنوع الخطأ.

إن القضاء الإداري يحدد نوع الخطأ في كل قضية على حسب ظروفها وملابساتها، آخذا في الحسبان جسامة الخطأ ونية الموظف واتصاله أو انفصاله عن الوظيفة أو القيام بأعمال داخل المرفق بكيفية معينة. لكن تدخل بعض العوامل يؤثر في تكييف الخطأ وتحديد نوعه.

تتمثل العوامل التي يفترض تأثيرها على الخطأ فتغير من طبيعته من خطأ الشخصي إلى خطأ مرفقي والعكس، في:الجريمة الجنائية، الاعتداء المادي، أوامر الرئيس الإداري. حيث نتطرق إلى كل عامل في نقطة مستقلة.

1: أثر الجريمة الجنائية على تحديد نوع الخطأ:

قد يكيف الخطأ الذي يرتكبه الموظف عامة ورجل الضبط خاصة، بمناسبة تأديته الأعباء الوظيفية على أنه خطأ إداريا، أو يتعداه إلى جرم جنائي يلاحق عنه جنائيا. لهذا يبرز التساؤل حول تأثير الوصف الجزائي على طبيعة مسؤولية الموظف. ولم يستقر الاجتهاد القضائي على رأي واحد حيث مر بمرحلتين مختلفتين:

المرحلة الأولى: التلازم بين الخطأ الشخصي والجريمة الجنائية

بداية استقر الفقه والقضاء الإداري[30] على وجود تلازم حتمي بين الخطأ الشخصي والجريمة الجزائية.فإذا اقترن الخطأ بجرم جنائي يكون الخطأ شخصيا، سواء كانت الجريمة من جرائم الموظفين كالاختلاس وإفشاء السر المهني، أو من جرائم القانون العام كالقذف والضرب وغيرها.

ففي حكم محكمة التنازع في قضية Provost [31] اعتبرت أن الفعل إذا كان جريمة يعاقب عليها قانون العقوبات ارتكبت بمناسبة أشغال عامة فإنه لا يجب أن يخل بالمبدأ القاضي بأن المحاكم الجنائية تنظر بالتبعية في دعوى المسؤولية المدنية التي تترتب عليها.

وبررالتلازم بـين الخطأ الشخصي والجريمة الجنائية بـ:

- أهداف المرفق(أداء الخدمات) العام تتعارض مع ارتكاب الجرائم الجزائية، التي لا يتصورأن يرتكبها، ولا يمكن مساءلته عند اقترافها من أحد الموظفين التابعين له.
- الجسامة البالغة للجرائم تجعل منها أخطاء شخصية بالضرورة.

المرحلة الثانية: الفصل بين الجريمة والخطأ الشخصي

ابتداء من 1935/01/14 تاريخ إصدار محكمة التنازع الفرنسية حكمها في قضية (Thépaz) [32]الشهيرة والتي فصلت بموجبه بين الخطأ الشخصي والجريمة الجزائية مقررة أن الجريمة الجزائية قد تشكل خطأ مرفقيا تسأل عنه الإدارة، حيث جاء فيه: "في ضوء الظروف والأحوال التي ارتكب فيه الفعل المنسوب للجندي (سائق المركبة العسكرية) أثناء تأدية مهام وظيفته لا يعد منفصلا عن مباشرة هذه الوظيفة، وأن واقعة ملاحقة الفاعل جزائيا ومعاقبته بعقوبة جزائية إعمالا لأحكام المادة 320 من قانون العقوبات الفرنسي لا يؤدي إلى اختصاص القضاء النظامي بنظر الدعوى المدنية التي قدمت ضده بصفة تبعية" [33]. ثم توالت الأحكام المؤكدة لهذا الانفصال بين الجريمة الجزائية والمسؤولية الشخصية، مثل جرائم الإهمال والجرائم البسيطة ما لم تكن ذات علاقة بالوظيفة [34].

حيث يقول الأستاذ de Laubadère: "بأن الخطأ لا يعد خطأ شخصيا إلا إذا توافر فيه التعريف العام للخطأ الشخصي، وهو الخطأ الذي يقع خارج نطاق الوظيفة أو الخطأ العمدي أو الخطأ بالغ الجسامة"[35]. ولا تلازم بين الجرائم والخطأ الشخصي[36]

وتتابعت الأحكام بعد حكم Thépaz مقررة حق القضاء الإداري في نظر دعوى المسؤولية عن الأخطاء الجنائية التي تعد أخطاء مرفقية، والمعيار الذي يهتدي به القضاء هو طبيعة الجريمة ذاتها[37].

وقد كانت آراء الفقه بين مؤيد ومعارض للتفرقة بين الجريمة الجنائية والخطأ الشخصي. فالمؤيدون يرون أن قانون العقوبات يعاقب على بعض الجرائم رغم بساطتها ولا يعاقب على أخرى رغم جسامتها، مما يؤدي إلى عدم التلازم بينهما[38]. إلا إذا توافر شرطان: ارتكاب فعل خارج متطلبات الوظيفة، ونية الموظف التي تكشف عن ضعفه ونزواته.

أما المعارضون فيؤسسون رفضهم الجمع بينها لأن ذلك يؤدي إلى: الإضرار بالإدارة ماليا،وإطالة الإجراءات على المتضرر بإلزامه برفع دعوى المسؤولية المدنية مستقلة عن الدعوى الجنائية متى كان الخطأ مرفقيا، مخالفة مبدأ حجية الحكم الجنائي في مواجهة الحكم المدني[39].

وقد تبنى مجلس الدولة الجزائري في عدد قليل من قراراته، الفصل بين الخطأ الشخصي والجريمة الجنائية لكن دون تفصيل أو وضوح تام، ولميتناول الموضوع من

جميع جوانبه. ومن قراراته:"لما كانت الإصابة ناجمة بصفة غير عمدية عن سلاح شرطي أثناء قيامه بمهامه المتمثلة في مقاومة التجمهر والتجمعات، فإن الدولة ممثلة في شخص وزير الداخلية هي المسؤولة مدنيا على دفع التعويضات المستحقة"[40]. فقد جعل خطأ الشرطي خطأ مرفقيا لا خطأ شخصيا.

2: الاعتداء المادي والتمييز بين نوعي الخطأ.

الاعتداء المادي هو ارتكاب الإدارة العامة لخطأ بالغ الجسامة عند قيامها بعمل مادي يتضمن اعتداء على حرية فردية أو ملكية خاصة[41]، إما استنادا إلى قرار إداري مشوب بعدم المشروعية أو مستندا إلى العملية المادية.

وإذا كان لجوء الإدارة إلى التنفيذ دون سند قانوني لا يثير الخلاف لأن الإدارة قد خرجت عن القانون بشكل واضح لا لبس فيه، فإن التنفيذ المستند إلى قرار غير مشروع يثير الخلاف بين الفقه والقضاء في تحديد مدى عدم المشروعية الذي يعيب القرار الإداري ويجعل تنفيذه مكونا لاعتداء مادي.

وحتى يتحقق الاعتداء المادي يجب توافر جملة شروط هي:

- أن يكون القرار الإداري مشوب بعيب بالغ جسامة: يتعذر مع هذه الجسامة التي تصاحب القرار الإداري القول أن تطبيق للقانون أو النظام[42]، حيث لا يدع مجالا للشك في أنه خروج عن القانون.وأن تكون المخالفة واضحة لا تسمح باعتبارها مظهرا لممارسة اختصاص جهة الإدارة التي أصدرته [43]، بل هو قرار منعدم الذي يعد مصدرا مهما للاعتداء المادي،حيث اعتبر مجلس الدولة الفرنسي في قضية(Carlier) مصادرة أجهزة فوتوغرافية واقتياد الشخص عنوة إلى المركز الأمني مخالفة للقانون وبصورة جسيمة يتعذر القول أنه ممارسة لاختصاص تملكه الإدارة، ويشكل اعتداء ماديا[44].

وعدم المشروعية الذي يرتب الاعتداء يتميز بقدر معين من الجسامة، والقرار الإداري الباطل لعدم المشروعية البسيطة لا يمكن أن يكون مصدرا للاعتداء المادي.

- المساس بإحدى الحريات الأساسية أو الملكية الخاصة:لا تكفي عدم المشروعية بالغة الجسامة للقرار الإداري، بل يجب أن ينطوي تنفيذه على المساس بإحدى الحريات الأساسية أو الملكية الخاصة، وهو الشرط الذي تطلبه مجلس الدولة الفرنسي في قضية Klein [45].كانت المعنية تملك أرضا مجاورة لطريق عام ضيق، وثار خلاف بينها وبين جارها الذي نقل السور الأمامي مما أدى إلى نقص في عرض الطريق، فادعت أنه اعتدى على أرضها.لهذا أصدر رئيس المجلس البلدي قرارين يقضيان بإعادة الحال إلى ما كانت عليه سابقا، وقام بتنفيذهما ما دام أن الطاعنة لم

تذعن لهما، وهو ما لم يرضها، فأقامت دعواها أمام مجلس الدولة الفرنسي ضد رئيس البلدية الذي أقر بعدم مشروعية التنفيذ لكنه لم يعترف بوجود اعتداء مادي، لأن القرار ين لم يمسا بإحدى الحريات الأساسية أو الملكية الخاصة.

- تنفيذ القرار الإداري غير المشروع: يستلزم الاعتداء المادي تنفيذ القرار الإداري غير المشروع المتضمن الاعتداء على حرية فردية أو مساسا بملكية خاصة.وما تنفيذ الجهة الإدارية للقرار المعدوم إلا ذلك الفعل المادي الذي يتكون به الاعتداء، فكان من الضروري والمنطقي إذن ذلك التنفيذ.على الرغم أن هناك من القرارات،استثنائيا، ما يحمل التنفيذه في طياتها وهي نافذة بطبيعتها، وتؤدي إلى وجود الاعتداء المادي مثل القرارات المتعلقة بالاستيلاء على المساكن.

موقف الفقه والقضاء من علاقة الإعتداء المادي بنوعي الخطأ:

ظل القضاء الإداري الفرنسي يربط ويلازم بين الاعتداء المادي والخطأ الشخصي حتميا، وهو ما شايعه الفقه أيضا. فيرى الأستاذ **(**Vedel**)** أن مسؤولية الموظف في حالة الاعتداء المادي مسؤولية شخصية مؤكدة، ويختص القضاء العادي بنظر دعوى التعويض ولا مجال للتفريق بين الخطأ الشخصي والخطأ المرفقي لأن القانون المدني يجهلها ولا وجود لهما ضمن أحكامه.

لكن غالبية الفقه ترى ضرورة التفرقة بين المفهومين (الاعتداء المادي والخطأ الشخصي)، فتقدر مشروعية الاعتداء المادي من ناحية موضوعية، في حين نية الموظف وسلوكه والأهداف التي ابتغاها بفعله يحدد الخطأ الشخصي.

كما يتطلب البحث في الاعتداء المادي المقارنة بين الصلاحيات التي خولها القانون للموظف والصلاحيات التي استعملها فعلا [46].

لكن بصدور حكم محكمة التنازع في قضية **(**L'Action française**)** حيث أصدر مدير أمن باريس أمرا إلى مرؤوسيه بمصادرة أعداد الجريدة في جميع أنحاء المدينة تجنبا لزيادة الاضطرابات بها. وقضت المحكمة أن مدير الأمن جاوز سلطاته القانونية دون تمييز بين المناطق المختلفة لم يكن النظام العام مهدد بها، فعمل المدير غير مشروع بصفة بالغة، ويكون اعتداء ماديا. حيث زال التلازم الحتمي بين الخطأ الشخصي والاعتداء المادي[47]. فأصبح بعدها الاعتداء المادي يمكن أن يكون خطأ مرفقيا تسأ ل عنه الدولة.

أما إذا تجاوز الموظف (رجل الضبط) سلطاته بشكل جسيم، وخالف أهداف الوظيفة المكلف بها في الوقت نفسه، في هذه الحالة يجتمع الخطأ الشخصي بالاعتداء المادي.

3: تأثير الأوامر الرئاسية على نوع الخطأ.

المرؤوس ملزم بتنفيذ الأوامر الصادرة عن رؤسائه، لضمان حسن سير المرافق العامة واستمراريتها. وقد يترتب على تنفيذها أخطاء، فهل يتغير نوع الخطأ وبالتالي طبيعة المسؤولية ومن يتحملها الرئيس أو المرؤوس،أم أنه لا أثر للأوامر الرئاسية في ذلك؟.فقد ميز الفقه والقضاء بين فرضيتين:

الفرضية الأولى: تجاوز المرؤوس حدود الأوامر الرئاسية

في هذه الحالة الأمر واضح حيث تبقى مسؤولية الموظف كاملة لتجاوزه حدود الأوامر الرئاسية الصادرة إليه بشرط توافر مقومات الخطأ الشخصي، كأن ينحرف تنفيذها فتبقى المسؤولية شخصية كأن الأوامر لم تصدر إطلاقا [48]. لأنه لا يمكن القول معه أنه اتصل بالقانون عن طريق رئيسه المشرف والموجه والحارس على تطبيق القانون وتفسيره حفاظا على المصلحة العامة.

وهو ما استقر عليه القضاء الإداري وطبقه في العديد من الأمثلة، ومن ذلك مسؤولية حارس أحد المصانع الحكومية المتجاوز حدود الأمر الرئاسي الصادر إليه بإلقاء مواد سامة في فناء المصنع لمنع الكلاب الضالة، فقام باستدراجها إلى ساحة المصنع وتسميمها[49].أو إتلاف المحاصيل الزراعية وهدم منزل أحد المزارعين رغم أن الأمر الرئاسي يقضي بطرده من منطقة معينة فقط [50].

ولا يعتد بإقرار الإدارة اللاحق لتجاوز المرؤوس لحدود القانون والأمر الرئاسي الصادر إليه [51]، حيث لا يؤدي ذلك إلى تغيير طبيعة الخطأ ونسبته إلى المرفق الإداري.

الفرضية الثانية: إلتزام المرؤوس حدود الأوامر الرئاسية

إذا لم يتجاوز الموظف الأوامر الصادرة إليه من رؤسائه ونفذها بحذافيرها وترتب عن ذلك ارتكاب خطأ، اختلف الفقه في تحديد طبيعة الخطأ المرتكب من المرؤوس الملتزم وبالتالي من يتحمل المسؤولية عن ذلك. برز اتجاهان في هذه القضية:

- **الاتجاه الأول**: يتزعمه هوريو(Houriou)، يرى بتحول الخطأ الشخصي إلى خطأ مرفقي لأن الموظفون ملتزمون بتنفيذ الأوامر الرئاسية قبل التزامهم بتنفيذ القانون، والموظفون يتصلون بالقانون عن طريق رؤسائهم الموكلة لهم مهمة تفسير أحكامه وإصدار الأوامر بتنفيذها إلى المرؤوس، الذي ينفذها دون النظر إلى مشروعيتها بشرط احترام قانون العقوبات.وهناك أفراد ينفذون الأوامر دون مناقشتها كأفراد الجيش.
- **الاتجاه الثاني**: يتزعمه ديجي (Dauguit)، الذي يرى أن الأمر الرئاسي الصادر إلى الموظف لا يؤثر في طبيعة الخطأ الذي ارتكبه هذا الأخير، لأن الرئيس لا يملك إصدار الأوامر المحالفة للقانون، وإذا حدث ذلك، فعلى المرؤوس الامتناع عن

التنفيذ لأنهما ملزمان باحترام القانون والامتثال لأحكامه، ولا تطبق هذه القاعدة على رجال القوات المسلحة لأنها خاضعة لمبدأ الطاعة التامة، ولا يسأل الجنود عن الأخطاء التي يرتكبونها عند تنفيذ الأوامر الصادرة إليهم من رؤسائهم.

- **رأي القضاء الإداري:** تبنى مجلس الدولة الفرنسي موقفا وسطا بين الاتجاهين السابقين، حيث رأى أن بعض الأخطاء الشخصية، في غير حالات الخطأ الجسيم والعمدي وعدم المشروعية الظاهرة[52]، تعد أخطاء مرفقية إذا ارتكبت تنفيذا لأوامر رئاسية صادرة إلى المرؤوسين [53]. حيث قرر القضاء مسؤولية الموظف (المحافظ) الشخصية، رغم تصرفه بناء على أمر رئاسي، عند مصادرة أعداد الجريدة لأن قرار مصادرتها تضمن عبارات قدح وذم بحق القائمين عليها وهو جرم، وتقرر مسؤولية نائب المحافظ الشخصية وبعض رجال الأمن لأنهم مزقوا الإعلانات الخاصة ببعض الأفراد في الطرقات العامة بناء على أوامر صادرة عن وزير الداخلية بذلك [54].

ولا تقوم مسؤولية الدولة إذا كانت المخالفة للأوامر الصادرة من الرؤساء يسيرة، كقرع الأجراس في غير الحالات القانونية [55].

موقف المشرع الجزائري من مسؤولية الموظف عن الأوامر الرئاسية:

نص المشرع الجزائري في المادة 129 من القانون المدني التي تنص على:"لا يكون الموظف والأعوان العموميون مسؤولين شخصيا عن أفعالهم التي أضرت بالغير إذا قاموا بها تنفيذا لأوامر صدرت إليهم من رئيس متى كانت إطاعة هذه الأوامر واجبة عليهم". وفي هذه الحالة تتحول طبيعة الخطأ والمسؤولية، من خطأ شخصي يسأل عنه الموظف ويعوض الأضرار من ماله الخاص إلى خطأ مرفقي تتحمل الدولة مسؤوليته والتعويض عنه.

ولأن المادة القانونية السابقة يكتنفها الغموض، ولم نحصل على أحكام وقرارات قضائية تبين وتوضح المسألة المطروحة بدقة.فقد تدفع بالمرؤوس إلى التهرب من المسؤولية الملقاة على عاتقه بدعوى أن الأمر الصادر إليه من الرئيس واجب التطبيق، خاصة وأن الموظفين مختلفين في عدة نواحي وكذلك الظروف التي يؤدون فيها عملهم.

ولكي يكون الخطأ مرفقيا رغم وقوعه من الموظف يجب أن تتوفر فيه الشروط [56] الآتية:

- وقوع الفعل الضار من الموظف نتيجة أمر صادر إليه من الرئيس الوظيفي.
- وجوب تنفيذ الأمر من الموظف قانونا، أو اعتقد بذلك.

- أن يكون الأمر الصادر من الرئيس مشروعا، أو يصعب على مثله التحقق من مشروعيته.

فالموظف لا يعد آلة تنفيذ الأوامر الصادرة إليه دون تمحيص أو حتى تفكير في مدى مشروعيتها، كما أنه لا يرفض تنفيذها حيث يصبح رئيسا لا مرؤوسا، أو عائقا أمام تقديم المرفق لخدماته ومهامه.

الخاتمة

الخطأ في المسؤولية الإدارية من المواضيع الصعبة لأنها تتعلق بالإنسان المحكوم بنزواته وأهوائه، الذي قد يمتثل للقانون ويتصرف بحسن نية ويخطأ ويعاقب، وقد يتعمد الخطأ ويغلفه بالقانون ولا يحاسب لأن القاضي لم يثبت في حقه الخطأ.فإذا قرن الخطأ بالضبط الإداري والمحافظة على النظام العام فإن المسألة تزداد حساسية وصعوبة لتحقيق الموازنة بين بسط أو إعادة النظام العام وممارسة الحريات العامة لأفراد المجتمع.

ومن خلال ما سبق نخلص إلى النتائج الآتية:

1. تبقى مهمة تحديد الخطأ من اختصاص القاضي، الذي نرى أنه لابد من التعامل مع كل قضية على حدة حسب ملابساتها والظروف المحيطة التي قد تؤثر في تحديد نوع الخطأ مرفقي أم شخصي.
2. يمتنع الموظف (رجل الضبط) عن تنفيذ جميع الأوامر التي تظهر فيها عدم المشروعية بوضوح تام لا يخطئها موظف مثله، أو كانت مخالفة للنظام العام والآداب العامة أو تؤدي إلى جريمة. فيما عدا ذلك لا ينصب نفسه قاضيا على أوامر رؤسائه.
3. على المشرع سن قوانين واضحة قدر الإمكان، خاصة المتعلقة منها بالمسؤولية ومن يتحملها (المسؤولية الإدارية)، مع تحديد شروط وقوعها. فنص المادة 129 من القانون المدني التي تعد قاعدة عامة يرجع إليها غير واضحة بما يكفي، حيث يستطيع المسؤول أن يتبرأ من مرؤوسه بعدم توجيه الأمر إليه بتاتا، أو توجيهه على نحو آخر وغيرها من المبررات.
4. الظروف والعوامل التي تطرأ أو تدخل على الخطأ، مما تناولناه سابقا وغيرها، فتغير من طبيعته يجب أخذها بعين الاعتبار ولا يهملها لا المشرع ولا القاضي، لأن ذلك يؤدي حتما إلى الخطأ في تكييف الخطأ وبالتالي من يتحمل الضرر وتعويضه.
5. إن القضاء الإداري الجزائري الفتي مطالب باقتفاء أثر القضاء الإداري المقارن، خاصة الفرنسي والمصري اللذين لهما باع في هذه المسائل من القانون الإداري وغيرها، بالاجتهاد في القضايا المعروضة عليه(المسؤولية الإدارية أو نظرية الخطأ الشخصي أو نظرية الخطأ المرفقي..) وعدم الاكتفاء بتطبيق النصوص القانونية فقط بصفة آلية ودون تفصيل.

كما يصعب إيجاد الأحكام القضائية الإدارية بسبب عدم النشر إلا النزر القليل، لا الكترونيا ولا ورقيا. وهذا ما يصعب معرفة هذا الاجتهاد فما بلك بتقويمه.

المراجع

1. الخطأ في اللغة ضد الصواب، ويعني الفعل المقصود وغير المقصود، وفي الاصطلاح هو مخالفة قاعدةأو نظام كان الواجب احترامه.
أنظر: المعجم الفلسفي، مجمع اللغة العربية بمصر، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1979، ص80.
لم يعرف المشرع الخطأ، وترك ذلك للسلطة التقديرية للقاضي وفقا لكل قضية على حسب أوراقها.لكن الفقه اجتهد وحاول أن يعرف الخطأ، فحسب الأستاذ René Chapus فإن الخطأ هو: "إخلال بالتزام سابق مع توافر الإدراك".
René Chapus : Responsabilité publique et responsabilité privée, L.G.D.J, 1957, P.302.
2. علي خطار شطناوي، مسؤولية الإدارة العامة عن أعمالها الضارة، ط الأولى، دار وائل للنشر، الأردن، 2008، ص ص164-165.
3. رمزي طه الشاعر، قضاء التعويض: مسؤولية الدولة عن أعمالها غير التعاقدية، ط 3، دار النهضة العربية، مصر، 2008، ص: 345 - 346.
4. ما ذكره كمفوض للحكومة في قضية Laumonnier-Carriol بتاريخ 05 ماي 1878، مجموعة دالوز سنة 1878، قسم 3، ص13.
5. حاتم جبر، نظرية الخطأ المرفقي، رسالة دكتوراه في الحقوق، جامعة القاهرة، كلية الحقوق، 1967، ص 68.
سامي حامد سليمان، نظرية الخطأ الشخصي في مجال المسؤولية الإدارية، رسالة دكتوراه في الحقوق، جامعة القاهرة، كلية الحقوق، 1988، ص 144.
6. T .C . 04 Juin 1910, Préfet de l'Aisne, S.1910.3.129.
7. T .C . 22 avril 1910, Prefet de cote d or, S.1910.3.129.
8. T .C . 19 mars 1904,Maudiere, Rec. P.252.
9. T.C. 15 fev.1890, Vincent, Rec. P.182.
10. C.E. 27 février 1903, Zimmermann, S.1905.3.17, note Hauriou.
11. T .C . 06 dec. 1937, Cornu, Rec. P.1118.
12. رمزي طه الشاعر، قضاء التعويض، دار النهضة العربية، مصر، ص: 326 - 327.
13. C.E. 28 Nov. 1947, Verne, Rec. p. 541.
14. سامي حامد سليمان، مرجع سابق، ص 201.
15. C.E.26 octobre 1973, Sadoudi, D.1974. p.225, note Auby.
16. C.E, 23 juillet 1954, Litser, assas.net.
17. T.C, 30 juin 1949, Dame veuve chulliat, assas.net.
18. C.E, 8 Aout 2008, RAJF.org

19. فوزي أحمد شادي، تطور أساس مسؤولية الدولة: دراسة مقارنة، دار النهضة العربية، مصر، 2010، ص 131.
20. C.E, 18 NOV 1949, MIMEUR,R.G.A.E, P.492
21. C.E, 26 OCT 1973, SADOUDI, R.D.P. 1974, Conclusions BERNARD.
22. T.C, 21 DEC 1987, ARRET KESSLER, REC. P.456.
23. C.E, 12 AVR 2002, ARRET PAPON, R.F.D.A,2002, P.582.
24. T.C, 1953, ARRET SAMBA, REC, P.218.
25. C.E, 12 MARS 1975, ARRET POTHIER, REC. P.190.
26. C.E, 7 JUILLET 1992, GLOAHEE, R.A.J.F, RAJF.ORG.
27. أورده: فوزي أحمد شادي، مرجع سابق، ص 131.
28. T.C, 9 JUILLET 1953, DAME VEUVE BERNADAR, ASSAS.NET.
29. C.E, 17 DEC 1999, ARRET DE MOINE, REC LE BON, P.425.
30. C.E, 18 NOV1988, ARRET EPOUX RASZEWSKI, REC, P.416.
31. HAURIOU M: Précis de droit administrative,11ed,P.526
T.C : 02/05/1914, Rec, p.531 _ T.C : 27/02/1933, D, p4.
T.C : 14/01/1940, Rec, p.48.
32. T.C. 2 MAI 1914, PROVOST, Rec., P.531.
T.C. 27 FEV 1933, RHIN ET MOSSELLE. D.1933.3.41.
33. وقائعها تتمثل في أن مقطورة ملحقة بقافلة عسكرية صدمت أحد الأفراد بسبب انحرافها عن المسار العادي لتفادي الاصطدام بالسيارة الأمامية، مما أدى إلى وفاة الشخص المصاب.
34. T.C : 14/01/1935, S, 1935, p.17.
35. T.C: 30/06/1949, Rec, pp: 605-606.
36. DE LAUBADERE (A):Op.Cit, N1428.
37. سليمان الطماوي، القضاء الإداري، الكتاب الأول: قضاء الإلغاء، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1986، ص132.
38. رمزي طه الشاعر، مرجع سابق، ص 396.
39. حاتم جبر، مرجع سابق، المرجع السابق، ص125.
40. رمزي طه الشاعر، مرجع سابق، ص 397.
41. مجلس الدولة الجزائري، قرار رقم 19747 المؤرخ في 2005/11/29، قضية وزير الداخلية ضد ورثة (خ.أ)، مجلة مجلس الدولة، عدد 07، 2005، ص 118.
42. علي خطار شطناوي، مرجع سابق، ص181.
43. T.C: 14/06/1940, Rec, p.248.
44. T.C: 13/06/1955, R.D.P.A., 1955, p.358._T.C: 26/11/1973,Rec,p.849.
45. C.E: 18/11/1949, Carlier, Rec, p.490.
45. C.E: 08/04/1961, Rec, P.216.
47. T.C: 08/04/1935, D, 1935, 3, P.25. Note Waline.

48. رأى مفوض مجلس الدولة (JOSSE) أن الإجراء المطعون فيه لم يصدر عن فرد عادي، بل موظف عام الذي استعمل صلاحيات الضبط الإداري المخولة له، أو اعتقد خطأ أو صوابا أنه يتمتع بها، فهذا التصرف لا يرتب مسؤوليته الشخصية أمام المحاكم العادية.
T.C : 08/04/1935, D, 1935,3, P.35. Concl, du commissaire du gouvernement.
T.C : 03/07/1934, S, 1935,3, P.97.

49. رأفت فودة، دروس في المسؤولية الإدارية، دار النهضة العربية، مصر، 1992، ص 170.

50. T.C: 13/12/1879, Rec, P.803.
51. T.C: 11/07/1889, Rec, P.542.
52. T.C: 04/12/1997, Rec, P.758.
53. C.E: 10/11/1944, J.C.P, 1945,2, N= 2825.
54. C.E: 28/05/1969, Rec, P.189._T.C: 30/06/1949, Rec, P.606.
55. T.C: 17/11/1910, D, 1910,3,P.288.
56. سليمان الطماوي، مرجع السابق، ص 137.علي خطار شطناوي، مرجع سابق، ص188.

المساواة بين المرأة والرجل في المواثيق الدولية لحقوق الإنسان والشريعة الإسلامية

ملخص

هل توصل المشرع الجزائري من خلال النصوص المتعلقة بالمرأة في التشريع الجزائري إلى منحها المكانة القانونية التي تكفل لها تجسيد مبدأ المساواة مع الرجل كما تنص عليه المواثيق الدولية لحقوق الإنسان؟ وهو المطلب الذي تسعى إليه الجزائر إن أرادت أن ترسي أسس الديمقراطية لبناء الدولة الحديثة، أم أن هناك مواطن قصور وثغرات قانونية يمكن أن تساهم في استمرار تكريس التمييز ضد المرأة والنزول بمركزها عن مركز الرجل؟

للإجابة على هذا السؤال بدا لنا من الضروري أن نقوم بدراسة مقارنة لمفهوم المساواة بين المرأة والرجل، في المواثيق الدولية لحقوق الإنسان والشريعة الإسلامية باعتبارها مصدرا من مصادر قانون الأحوال الشخصية (أو قانون الأسرة).

د. ربيعة زواش

كلية الحقوق
جامعة قسنطينة 1
الجزائر

Résumé

Est-ce que le législateur algérien est parvenu à travers les textes législatifs relatifs à la femme à accorder à celle-ci son statut juridique qui puisse lui garantir la concrétisation du principe de l'égalité avec l'homme comme stipulé par les chartes internationales des droits de l'homme ? Existe-t-il ils des lacunes et des déficiences juridiques qui préservent les pratiques de la discrimination contre la femme par rapport à l'homme ?

Pour répondre à ces questionnements, il s'avère nécessaire de procéder à une étude comparative du concept de l'égalité entre la femme et l'homme dans les chartes internationales des droits de l'homme et dans le droit musulman, qui est l'une des sources du code de la famille.

مقدمة

هل توصل المشرع الجزائري من خلال النصوص المتعلقة بالمرأة في التشريع إلى منحها المكانة القانونية التي تكفل لها تجسيد مبدأ المساواة مع الرجل كما تنص عليه المواثيق الدولية لحقوق الإنسان؟ وهو المطلب الذي تسعى إليه الجزائر إن أرادت أن ترسي أسس الديمقراطية لبناء الدولة الحديثة، أم أن هناك مواطن قصور وثغرات قانونية يمكن أن تساهم في استمرار تكريس التمييز ضد المرأة والنزول بمركزها عن مركز الرجل؟

للإجابة على ذلك بدا لنا من الضروري أن نقوم بدراسة مقارنة لمفهوم المساواة بين المرأة والرجل في المواثيق الدولية لحقوق الإنسان

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر 2014.

والشريعة الإسلامية باعتبارها مصدرا من مصادر قانون الأحوال الشخصية (قانون الأسرة) الجزائري.

الفصل الأول: مبدأ المساواة في المواثيق الدولية لحقوق الإنسان (1)

المقصود بالمساواة: المساواة القانونية أي مساواة الناس جميعا أمام القانون من ناحية الحقوق والالتزامات والحماية القانونية.

والمساواة بهذا المفهوم أكدت عليها وأقرتها جميع المواثيق الدولية لحقوق الإنسان فقد كرسها:

1- الإعلان الفرنسي لحقوق الإنسان والمواطن: الصادر سنة 1789 الذي أدرج في رأس الدستور الفرنسي سنة 1791 (2) ثم أشير إلى مبادئه في دساتير الدولة الفرنسية لاحقا، بأن أعلن حقوق جميع الناس على اختلاف جنسياتهم ومجتمعاتهم سواسية في تلك الحقوق الفردية الأصلية: " يولد جميع الناس أحرارا متساوين في الحقوق". وقد أصبح هذا الإعلان مرجعا لكل الثورات اللبيرالية التي اجتاحت معظم بلدان أوربا الغربية (ابتداء من سنة 1830) والتي استوحت مضامنه وأدخلتها في دساتيرها (3) كما أن:

2- ميثاق الأمم المتحدة (لسنة 1945): استهل ديباجته بالتأكيد على الحقوق المتساوية لجميع الناس من رجال ونساء وأمم صغيرها وكبيرها، كما كرر في مادته الأولى أن: **" من أغراض المنظمة احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية للجميع دون تمييز لجهة العرق أو الجنس أو الدين"**.

3- **البيان العالمي لحقوق الإنسان لسنة 1948:** صدر البيان العالمي لحقوق الإنسان بموجب قرار (توصية) الجمعية العامة للأمم المتحدة تحت رقم 218 بتاريخ 1948/12/10، وقد تم الإعلان عنه في جو احتفالي في قصر " شايو " بباريس ويطلق عليه في الكتابات العربية " البيان العالمي" أو الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، ويعد هذا الإعلان الوثيقة السياسية أو المرجعية لتحديد مفهوم حقوق الإنسان، وذلك لأنه أول وثيقة دولية شاركت في وضعها الكثير من الدول (56 دولة) وهي مجموع الدول الأعضاء في هيئة الأمم المتحدة في سنة 1948، بالإضافة إلى أن هذا البيان جاء شاملا لأهم الحقوق التي كانت تطمح الإنسانية إلى بلوغها في ذلك الوقت.

وقد استهل البيان العالمي بالتأكيد على المساواة المطلقة بين جميع الناس، إذ نصت المادة الأولى منه على " يولد جميع الناس أحرارا متساوين في الكرامة والحقوق، وهم قد وهبوا العقل والوجدان وعليهم أن يعاملوا بعضهم بعضا بروح الإخاء".

كما أن المادة الثانية منه قد شجبت التمييز بين البشر بصفة مطلقة وعلى أي أساس: " لكل إنسان حق التمتع بجميع الحقوق والحريات المذكورة في هذا الإعلان، دونما تمييز من أي نوع ولاسيما التمييز بسبب العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين

أو الرأي السياسي أو الأصل الوطني أو الاجتماعي أو الثروة أو المولد أو أي وضع آخر".

ونظرا لما كانت عليه ومازالت تعانيه المرأة من تمييز في كثير من بقاع العالم، فقد أفرد واضعو البيان العالمي مادة تفصيلية في هذا الشأن وهي المادة (16) التي تنص على أن " للرجل والمرأة متى أدركا سن البلوغ حق التزوج، وتأسيس أسرة دون قيد بسبب العرق أو الجنسية أو الدين وهما متساويان في الحقوق لدى التزوج، وخلال قيام الزواج ولدى إعلانه" تضيف المادة (16) " لا ينعقد الزواج إلا برضا الطرفين المزمع زواجهما رضاءً كاملا لا إكراه فيه".

أما المادة (21) فقد أقرت حق كل شخص في المشاركة في إدارة الشؤون العامة لبلده، وكذلك المساواة في حق تقلد الوظائف العامة فنصت على:

أ- " لكل شخص حق المشاركة في إدارة الشؤون العامة لبلده إما مباشرة وإما بواسطة ممثلين يختارون بكل حرية.

ب- لكل شخص بالتساوي مع الآخرين، حق تقلد الوظائف العامة في بلده".

ومنذ صدور البيان العالمي وجدت هيئات قضائية سياسية تعمل على وضع هذه المبادئ موضع التنفيذ. (4)

إعلان القضاء على التمييز ضد المرأة

وقد أقرته الجمعية العامة للأمم المتحدة في 07 نوفمبر 1967، وكان الدافع لهذا الإعلان هو أن المنظمة العالمية لاحظت وجود قدر كبير من التمييز ضد المرأة في كثير من الدول سواء على مستوى النصوص القانونية أو على مستوى الممارسة الواقعية، ولهذا جاءت مواد هذا الإعلان (11 مادة) لتقرر أن حقوق المرأة **يجب أن** تكون على قدم المساواة مع الرجل، ليس على مستوى النصوص القانونية بل على مستوى التطبيق العملي أيضا، ويمثل هذا الإعلان مرحلة جديدة في أعمال المنظمة الدولية لتحقيق المساواة في الحقوق بين المرأة والرجل لأنه نص على إنشاء آلية عملية للتطبيق، وهي تكوين لجنة خاصة تضطلع بوضع المرأة.

وقد اعتبر هذا الإعلان التمييز ضد المرأة ليس إجحافا سياسيا فقط، بل يكون جريمة مخلة بالكرامة الإنسانية (في المادة الأولى منه)، كما توجه إلى جميع الدول الأعضاء بوجوب اتخاذ التدابير المناسبة لإلغاء القوانين والأعراف والأنظمة والعادات والممارسات القائمة المنطوية على التمييز ضد المرأة (في المادة الثانية منه) وهذا بإدراج مبدأ التساوي في الحقوق بين الرجل والمرأة في الدساتير وتأييده بضمانات قانونية تكفل تطبيقه في الواقع.

ويعدد هذا الإعلان حقوق المرأة التي جاءت في البيان العالمي (لسنة 1948) مثل حقها في التمتع بالأهلية القانونية وممارستها على أرض الواقع، وحقها في التعليم والتملك واختيار الزوج، والمساواة مع الرجل أثناء قيام الزواج وعند حله...الخ.

بعد هذا يتوجه الإعلان للدول الأعضاء بوجوب الاعتراف بحق المرأة في الاقتراع في جميع الانتخابات والترشح لمقاعد جميع الهيئات المنبثقة عن الانتخابات العامة، والحق في تقلد جميع المناصب العامة ومباشرة جميع الوظائف (هذا ما نصت عليه المادة الرابعة).

والمساواة بهذا المفهوم الذي حددته المواثيق الدولية لحقوق الإنسان، أصبح في الفكر السياسي والحقوقي لدى الدول الغربية مبدأ وقيمة إنسانية تقاس على أساسه الدول من حيث اقترابها أو ابتعادها عن الديمقراطية والحرية.

الفصل الثاني: المساواة بين المرأة والرجل في الشريعة الإسلامية

المقصود بالشريعة الإسلامية: من حيث المنطق النظري يتفق العلماء بأن المقصود بالشريعة الإسلامية هي "القرآن والسنة" (5) وهي الأحكام التي سنها الله للناس جميعا على لسان رسول الله محمد صلى الله عليه وسلم في الكتاب والسنة. (6)

كما يتفق الدارسون بأن الفقه هو: مجموع الأحكام العملية المستمدة من الأدلة الشرعية التفصيلية (7) ، فالفقه هو الفهم والاستنباط من الكتاب والسنة وما يتبعها من أدلة فرعية أي الجانب التطبيقي لما جاءت به الشريعة وهو بالتالي من عمل الفقهاء.

لكن من الناحية العملية فإننا نجد تداخلا كاملا في استعمال المصطلحين، إذ تستعمل كلمة شريعة ويقصد بها الفقه في كتابات الفقهاء، عندما يتناولون مواضيع مثل أحكام العقود من بيع وإيجار، وكذلك الأمر في المجال الجزائي من أحكام الحدود والتعازير يصفون كتاباتهم بأنها دراسات في الشريعة الإسلامية (8) وهذا الخلط بين مفهوم الشريعة والفقه كما يرى البعض لم يكن عفويا، بل كان بدافع إرادي حتى تمتد قدسية الشريعة الإسلامية التي هي منزلة من عند الله تعالى إلى ما استنبطه الفقهاء من البشر، وهذا بمزيج من دوافع سياسية وإيديولوجية، وما يرسخ هذا الفهم هو أننا لو عدنا إلى الناحية العملية وحاولنا البحث عن موقف الإسلام في قضية معينة هل هو وارد في الشريعة الإسلامية أي في القرآن والسنة، أم هو من استنباط الفقهاء لكان من الصعوبة الوصول إلى حقيقة جازمة (9) ، وعلى ضوء ما تقدم فإننا نأخذ بالمفهوم الواسع للشريعة الإسلامية من قرآن وسنة وفقه.

أما موضوع المساواة بين المرأة والرجل في الشريعة الإسلامية، يؤكد الفقهاء أن مبدأ المساواة هو من المبادئ التي أقرها الإسلام ويستندون في ذلك إلى بعض ما جاء في القرآن والسنة: فمن الآيات التي يذكرونها في هذا الصدد قوله عز وجل: " يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ " (10) ، وقوله صلى الله عليه وسلم " ليس لعربي على أعجمي

ولا لأعجمي على عربي ولا لأحمر على أبيض ولا لأبيض على أحمر فضل إلا بالتقوى".

وتطبيقا لهذه الأحكام الكلية للشريعة الإسلامية، يرصد الدارس الموضوعي أن تاريخ الحضارة الإسلامية قد عرف فترات مشرّفة من حيث المساواة أو العدل، وقد اعترف بذلك الكثير من المفكرين الغربيين. (11)

فعلى الرغم من أن الإسلام في أحكامه ومبادئه العامة لم يفرق بين المرأة والرجل، ويظهر هذا في كثير من الآيات القرآنية التي تخاطب المؤمنين دون تفرقة بين المرأة والرجل، من هذه الآيات قول الله عز وجل " وَمَنْ يَعْمَلْ مِنَ الصَّالِحَاتِ مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُولَئِكَ يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ وَلا يُظْلَمُونَ نَقِيرًا " (12) وقوله " مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ " (13) وقوله " فَاسْتَجَابَ لَهُمْ رَبُّهُمْ أَنِّي لَا أُضِيعُ عَمَلَ عَامِلٍ مِّنكُم مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ ۖ بَعْضُكُم مِّن بَعْضٍ " (14) .

كما أن الدارس الموضوعي لا يسعه إلا أن يقر بأن الشريعة الإسلامية من أول الشرائع التي اعترفت للمرأة بأهلية التملك وأهلية التصرف فيما تملك، أي اعترفت بالذمة المالية المستقلة للمرأة حتى بعد زواجها ولها مطلق الحرية والتصرف في أموالها الخاصة، ما لم يتحقق في الكثير من الدول حتى هذا الوقت.

إلا أن الدارسين يثيرون بعض الأحكام الجزئية التي لازالت تعتبر موضوع خلاف كبير بين الإعلان العالمي لحقوق الإنسان وأحكام الشريعة الإسلامية وهذا الخلاف يبرز في العديد من القضايا أهمها:

1- زواج المرأة المسلمة من غير المسلم

فإن الإجماع منعقد في كل المذاهب الإسلامية على عدم جواز زواج المسلمة من غير المسلم سواء كان مشركا أو من أهل الكتاب، وأهم الأدلة التي يرتكزون عليها في هذا الصدد قوله عز وجل " وَلا تُنكِحُوا الْمُشْرِكِينَ حَتَّى يُؤْمِنُوا. " (15) والنهي في هذه الآية في رأيهم يفيد التحريم، أما في السنة فيرتكزون على ما روي عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: "الإسلام يعلو ولا يعلى عليه"، والزواج حسب رأيهم فيه تسلط من الزوج على زوجته وإثبات لقوامته عليها. (16) عكس ما هو عليه الحال بالنسبة للرجل، إذ أن الإجماع منعقد على جواز زواج المسلم (الرجل) من الكتابية (اليهودية أو النصرانية).

ومن هذا الحكم الشرعي أخذت الدول العربية والإسلامية نصوصها القانونية التي تمنع زواج المرأة المسلمة من غير المسلم، ويطرح هذا الوضع في العصر الحالي الكثير من الإشكالات للجالية المسلمة المتواجدة بالدول الغربية، إذ تجد المرأة المسلمة هناك نفسها مقيدة بالزواج من رجل مسلم قد لا تعثر عليه في تلك المجتمعات.

2- النصيب الأقل للمرأة في الميراث

لا خلاف في الشريعة الإسلامية أن نصيب المرأة في الميراث هو نصف نصيب الرجل: " يُوصِكُمُ اللهُ في أَوْلادِكُمْ لِلذكَرِ مِثْلُ حَظِّ الأُنْثَيَيْنِ " (17) ولم توجد أية محاولة، سواء في الفقه القديم أو الحديث للاجتهاد في هذا الصدد، ومن هذه القاعدة أخذت كل الدول الإسلامية تشريعاتها في هذا الموضوع ومنها التشريع الجزائري، ويكتفي الفقهاء خاصة المحدثين منهم بتقديم مبررات هذا التمييز بين المرأة والرجل، إذ يعتبرون هذا التمييز راجع لملاءمة وظيفة الرجل في الحياة، فالرجل في رأيهم خلق للكفاح والسعي وراء الرزق ورعاية الأسرة، أما المرأة فخلقت لتقوم بتدبير شؤون البيت وتربية الأولاد ورعايتهم مع عدم تكليفها بالإنفاق على نفسها، بل إن نفقتها واجبة على زوجها ولو كانت غنية فإن لم يكن لها زوج فعلى أبيها أو وليها، فهي في جميع الحالات تستحق النفقة، تقديرا لقيمتها ورسالتها في الجماعة الإنسانية. (18)

فالنصيب الأقل للمرأة في الميراث كما يرى فقهاء الشريعة الإسلامية لا يدل على الدونبية في إنسانية المرأة من حيث المستوى، بل يدل على طبيعة حركة توزيع الثروة تبعا للمسؤوليات التي يتحملها الورثة في الوضع الاقتصادي في التشريع الإسلامي الذي جعل للرجل مسؤولية الإنفاق على البيت الزوجي، بالإضافة إلى تقديمه المهر، وهو ما لا يحمله للمرأة.

3- تعدد الزوجات

لا خلاف بأن الإسلام يبيح للرجال الزواج بأكثر من امرأة واحدة، كذلك لا خلاف بين علماء المسلمين أن إباحة التعدد في الزوجات ثابت بآيات قرآنية " وَإِنْ خِفْتُمْ أَلاَّ تُقْسِطُواْ فِي الْيَتَامَى فَانكِحُواْ مَا طَابَ لَكُم مِّنَ النِّسَاء مَثْنَى وَثُلاَثَ وَرُبَاعَ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلاَّ تَعْدِلُواْ فَوَاحِدَةً أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ ذَلِكَ أَدْنَى أَلاَّ تَعُولُواْ **"**(19) .

وقد مارس المسلمون التعدد في الزوجات منذ مجيء الإسلام ولازالوا يمارسونه حتى الآن، وكل قوانين الدول الإسلامية لا تمنع ذلك، ولهذا نجد الكثير من الاجتهادات من طرف الفقهاء المحدثين تحاول التخفيف من وطأة هذه القاعدة.

كتب الإمام محمد عبده قائلا " تعدد الزوجات هو من العادات القديمة التي كانت مألوفة عند ظهور الإسلام، ومنتشرة في جميع الأنحاء، يوم كانت المرأة نوعا خاصا معتبرة بين الإنسان وبين الحيوان، وهو من بين العوائد التي دل الاختبار التاريخي على أنها تتبع حال المرأة في الهيئة الاجتماعية... وبديهي أن في تعدد الزوجات احتقارا شديدا للمرأة" (20).

ويذهب الإمام محمد عبده في تفسيره للشطر الثاني من الآية القرآنية المبيحة لتعدد الزوجات " فَإِنْ خِفْتُمْ أَلاَّ تَعْدِلُواْ فَوَاحِدَةً " إلا أن شرط العدل مستحيل التحقق بتأكيد من القرآن نفسه " ولن تعدلوا" ولهذا يخلص إلى القول " أما جواز إبطال هذه العادة، أي عادة تعدد الزوجات فلا ريب فيه... لأن شرط التعدد هو التحقق من العدل، وهذا

الشرط مفقود حتما، فإن وجد واحد من المليون، فلا يصح أن يتخذ قاعدة، ومتى غلب الفساد على النفوس، وصار من المرجح ألا يعدل الرجال في زوجاتهم جاز للحاكم أن يمنع التعدد أو للعالم أن يمنع التعدد مطلقا مراعاة للأغلب. (21)

ومن الاجتهادات الحديثة في هذا المجال والتي أثارت اهتمام الباحثين إسهامات الفقيه السوري "محمد شحرور" والتي يعتبرها البعض بداية لعمل علمي رصين على طريق المصالحة أو التوفيق بين الشريعة الإسلامية والقيم العالمية لحقوق الإنسان.(22)

يعلن محمد شحرور أنه يؤسس لمدرسة جديدة في الفقه الإسلامي تقوم على منهجية حديثة في الدراسات النصية والتفسير اللغوي والعلمي فيقول: " إنني حين أكتب في المجتمع والأسرة والإنسان كما وردت خطوطها العريضة في الترتيل الحكيم، أفعل ذلك من فهمي اليوم لآيات الترتيل الحكيم في ضوء الأرضية المعرفية، وفي ضوء تراكم من معارف وعلوم حضارية وإنسانية حتى نهاية القرن العشرين منسجما في ذلك مع الواقع الموضوعي السائد اليوم، غير ملتزم البتة بفقه وتفسير وضعه صاحبه منذ اثني عشرة قرنا، فإن كان ينسجم وقتها مع واقعه فهو لا ينسجم مع الواقع اليوم (23) ، وينطلق شحرور في تفسيره للآية التي اعتمدها الفقهاء منذ القدم كدليل قاطع على إباحة التعدد وهي الآية:" انكحوا ما طاب لكم من النساء" فهو يرى أن المفسرين والفقهاء أغفلوا السياق العام الذي وردت فيه هذه الآية وهي الآية الثالثة من سورة النساء، وهو الموضع الوحيد في القرآن الذي وردت فيه ذكر مسألة تعدد الزوجات أي أغفلوا ربط مسألة تعدد الزوجات بالأرامل ذوات الأيتام (24) وتعدد الزوجات في اعتقاده جاءت في سياق أمر الله الناس بإيتاء الأيتام أموالهم وعدم أكلها " وَآتُوا الْيَتَامَى أَمْوَالَهُمْ وَلَا تَتَبَدَّلُوا الْخَبِيثَ بِالطَّيِّبِ وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَهُمْ إِلَى أَمْوَالِكُمْ إِنَّهُ كَانَ حُوبًا كَبِيرًا " (25) .

فالخوف من عدم النجاح بالإقساط إلى اليتامى على الوجه المطلوب جاءت الآية بالحل وهو الزواج من أمهاتهم الأرامل "فانكحوا ما طاب لكم من النساء" والخطاب هنا موجه حسب رأيه إلى المتزوجين من واحدة وعندهم أولاد، إذ لا محل في التعددية لعازب، بدلالة أن الآية بدأت بالاثنين وانتهت بالأربعة. (26)

ويخلص هذا الفقيه المجدد إلى نتيجة اعتبرها الكثير من الدارسين نقلة نوعية في التجديد الفقهي وهي أن القرآن الكريم لا يسمح فقط بالتعددية سماحا بل يأمر بها أمرا، ولكن يشترط لذلك شرطين، الأول أن تكون الزوجة الثانية والثالثة والرابعة أرملة ذات أولاد، والشرط الثاني أن يتحقق الخوف من عدم الإقساط إلى اليتامى، وطبيعي أن يلغى الأمر بالتعددية في حالة عدم تحقق الشرطين.

نعتقد أنه تحت تأثير مثل هذه المواقف وانتشار قيم ومبادئ حقوق الإنسان بدأت العديد من الدول الإسلامية تنحى بقوانينها نحو التشديد من شروط قبول تعدد الزوجات ومنها قانون الأسرة الجزائري الذي أصبح يشترط موافقة الزوجة الأولى، وكذلك القانون التونسي الذي لا يبيح التعدد إلا في حالة الضرورة (عدم قدرة الزوجة الأولى

على القيام بواجباتها الزوجية) كما أن القانون التركي (الصادر بعد إلغاء الخلافة الإسلامية) فيمنع التعدد نهائيا.

4- إنهاء العلاقة الزوجية بالإرادة المنفردة للزوج (الطلاق)

من القضايا التي شكلت نوعا من التباين بين مبادئ حقوق الإنسان وأحكام الشريعة الإسلامية قضية الطلاق، حيث نجد المواثيق العالمية لحقوق الإنسان تقول بضرورة أن للرجل والمرأة نفس الحقوق عند إبرام (عقد) الزواج وأثناء قيامه وعند انحلاله. (27)

في حين يجمع فقهاء الشريعة الإسلامية (قدماء ومحدثين) على أن الله جعل الطلاق بيد الزوج وله حق إيقاعه مستقلا دون أن يتوقف على رضا الزوجة، ودون أن يكون أمام القاضي (28) ، كما أن الإجماع قائم بين كل العلماء وفي جميع المذاهب على أن الطلاق يقع وتنتهي العلاقة الزوجية بمجرد أن يتلفظ الزوج بكلمات تعبر عن نيته في إنهاء العلاقة الزوجية صراحة أو كناية أو بما يقوم مقام اللفظ من الكناية والإشارة (29) ، ويعتقد فقهاء الشريعة أن جعل الطلاق بيد الزوج له مبرراته وأسبابه، وأهم هذه الأسباب في اعتقادهم:

– أن الرجل يمتاز بالرؤية وضبط النفس عند الغضب، وأنه أكثر تبصرا بالعواقب من المرأة التي تحكم عاطفتها ولا تبالي بما وراء العمل من نتائج.

– الطلاق حسب رأيهم تترتب عليه مطالب وحقوق مالية يلتزم بها الزوج، لأن بالطلاق يحل المؤجل من المهر ويطالب الزوج به، وتجب عليه نفقة العدة للمطلقة كما يضيع على الزوج ما دفع من مهر وما أنفق من مال في سبيل زواجه، ويلزمه بدل مال جديد للزواج الجديد، كل هذه النفقات التي سيتحملها الرجل إذا طلق زوجته تجعله لا يقدم على الطلاق إلا بعد تفكير وروية.

صحيح أن الطلاق ليس من الأمور المرغوب فيها عند فقهاء الشريعة الإسلامية فهو "أبغض الحلال" ولكن لا يوجد ما يمنع من القيام به ولو بدون مبرر، فهذه قضية أخلاقية ودينية يؤثم عليها فاعلها عند الله فقط.

وقد بدأت التشريعات في الدول الإسلامية تنتبه إلى هذا الإخلال بمبدأ المساواة وإلى الإجحاف الواقع على المرأة، إذ نجد الكثير من هذه الدول ومنها مصر وسوريا والجزائر...الخ، قد بدأت تحد من سلطة الرجل في توقيع الطلاق، إذ نصت في البداية على أن الطلاق لا يقع إلا بحكم من القضاء، ثم فرضت تعويضات مالية على الزوج الذي يتمسك بالطلاق دون مبرر مقبول وهو ما اصطلح عليه بـ: "الطلاق التعسفي" وقد بلغت بعض الدول الإسلامية كتونس وتركيا إلى سحب هذا الحق من الرجل إذ جعلت الطلاق لا يكون إلا في الحالات الخاصة كاستحالة مواصلة الحياة الزوجية، وهي حالات تستوي فيها المرأة والرجل في حق طلب الطلاق من القضاء.

5- المرأة وموضوع القوامة والولاية

وهو من المواضيع التي تشكل صعوبة كبيرة أمام المفكرين والباحثين الذين حاولوا المصالحة أو التوفيق بين القيم العالمية لحقوق الإنسان، ومبادئ الشريعة الإسلامية.

أ- **القوامة**: فمن الشائع في الفقه الإسلامي القاعدة القائلة بأن الرجال قوامون على النساء وقد وضع الفقهاء هذه القاعدة انطلاقا من عدة نصوص منها قوله عز وجل: " الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ بِمَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ وَبِمَا أَنْفَقُوا **..."** (30)

والقوامة عند الفقهاء هي رئاسة البيت والأسرة (31)، وهذه القوامة تعطي للزوج في نظرهم بموجب عقد الزواج ثلاث حقوق تجاه زوجته، وهذه الحقوق هي: حق الطاعة، حق القرار في البيت، وحق التأديب.

① **الطاعة**: يجمع الفقهاء على أن الزوجة مجبرة على إطاعة زوجها في الأمور المباحة، ويستدلون على رأيهم بعدة أحاديث نبوية نذكر منها: **" أيما امرأة ماتت وزوجها راض عنها دخلت الجنة"**

وتأخذ كل قوانين الأحوال الشخصية في البلدان الإسلامية بهذه القاعدة.

② **القرار في البيت**: يجمع كذلك الفقهاء على أن من واجبات الزوجة المكوث في بيت الزوجية، وعدم الخروج إلا بإذن الزوج وللضرورة الملحة كعيادة الأب المريض، ويستتبع القرار في البيت منع الزوجة من السفر بصفة عامة دون محرم (32) ، وفي مقدمة الآيات التي يستندون إليها في هذا المقام " وَقَرْنَ فِي بُيُوتِكُنَّ وَلَا تَبَرَّجْنَ تَبَرُّجَ الْجَاهِلِيَّةِ الْأُولَى **"** والحديث النبوي "إن المرأة عورة فإذا خرجت استشرفها الشيطان وأقرب ما تكون من رحمة ربها وهي في عقر بيتها".

③ **حق التأديب**: يوجب فقهاء الشريعة على المرأة طاعة زوجها وأباحوا للزوج أن يتخذ حيال الزوجة في حالة العصيان وسائل الإصلاح والتأديب ما يكفل رجوعها إلى طاعته، ويستندون في ذلك إلى الآية" وَاللَّاتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلَا تَبْغُوا عَلَيْهِنَّ سَبِيلًا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيًا كَبِيرًا " (33) .

وهذه الآية في رأيهم تحدد وسائل تأديب المرأة الناشز وهي الموعظة الحسنة، ثم الهجر في المضجع ثم أخيرا الضرب، ويؤكد الفقهاء على أن الضرب لا يجب أن يكون مبرحا، والضرب المبرح في رأيهم هو الذي لا يكون على الوجه ولا يترك آثار ا على الجسم. (34)

ب- الولاية: كمصطلح في الشريعة الإسلامية هي: سلطة شرعية تمكن صاحبها من مباشرة التصرفات والعقود، وترتب آثارها عليه دون توقف على إجازة أحد (35).

ويميز الفقهاء بين نوعين من الولاية هما: الولاية على النفس، والولاية على المال. ويتفق معظم الباحثين على أن الشريعة الإسلامية أعطت للمرأة حق الولاية على المال

إذ لم يطرح أي خلاف حول حق المرأة في التصرف في أموالها، كما أن الإجماع منعقد على أن للمرأة ذمتها المالية المستقلة عن الذمة المالية لزوجها.

غير أن الإشكال الذي يطرح عند الدارسين الذين حاولوا المقاربة بين أحكام الشريعة الإسلامية ومبادئ حقوق الإنسان هو موضوع الولاية على النفس، إذ نجد أن الفقهاء مجمعون على أن المرأة لا تثبت لها الولاية على النفس، لا على نفسها ولا على نفس الغير حتى ولو كان هذا الغير هم أبناؤها أو بناتها. (36)

1. الولاية على النفس (الولاية في الزواج)

ولاية المرأة على نفسها في الزواج بمعنى هل يجوز للمرأة مباشرة عقد زواجها بنفسها ؟ من المواضيع الخلافية قديما وحديثا، ويمكننا أن نحصر مجمل الآراء في هذا الصدد فيما يلي:

– بالنسبة للمرأة القاصر (37) : لا خلاف بين الفقهاء على عدم ثبوت الولاية لها، بل أن الفقهاء مجمعون على أنه ليس لوليها الحق فقط في مباشرة عقد زواجها نيابة عنها، بل له الحق في إجبارها على الزواج بمن شاء ومتى شاء، وهذا انطلاقا من إقرارهم بأن للولي على المرأة القاصر ما يطلقون عليه " ولاية الإجبار" وهي ولاية تثبيت للولي على القاصرين من الذكور والإناث كما تثبت على فاقد الأهلية (المجنون والمعتوه والسفيه) (38) .

– بالنسبة للمرأة غير القاصر (39) (البالغة العاقلة): يذهب جمهور الفقهاء (الحنابلة والمالكية والشافعية) إلى أنه ليس للمرأة مهما كانت درجة رشدها أن تتولى عقد زواجها بنفسها، لا عقد زواجها ولا عقد زواج غيرها، وحتى لو كان هذا الغير أحد أبنائها أو بناتها. (40)

ويذهب فقهاء المذهب الحنفي وبعض من فقهاء الزيدية (أكبر مذاهب الشيعة) أنه يجوز للمرأة البالغة العاقلة أن تنفرد بإنشاء عقد زواجها من غير إشراك وليها، وإن كان من المستحب عندهم أن يتولى وليها ذلك، كما أجازوا لها أن تتولى عقد زواج غيرها، غير أنهم اشترطوا لصحة هذا العقد ونفاذه أن يكون الزوج كفء لها وأن لا يقل المهر عن المثل وإلا جاز للولي أن يبطل العقد. (41)

2. الولاية على الغير(المرأة وقضية المساواة في الحقوق السياسية)

والمقصود بالحقوق السياسية تلك الحقوق التي يشترك الأفراد بمقتضاها بطريق مباشر أو غير مباشر في شؤون الإدارة والحكم، كحق الترشح لعضوية الهيئات النيابية وحق الانتخاب وحتى حق شغل الوظائف العامة كتسيير دواوين الدولة والقضاء وحتى رئاسة الدولة، وقد احتدم الجدل حول قضية المساواة بين المرأة والرجل في الحقوق السياسية.

– **ولاية المرأة للقضاء**: من المواضيع القديمة في الجدل الحقوقي الإسلامي، فقد تعرض لها معظم الفقهاء وتضاربت فيها الآراء:

• **الرأي الأول**: وهو الرأي الغالب في الفقه قديما وحديثا ويقول بعدم جواز تولي المرأة للقضاء بأي حال من الأحول، وقد قال بهذا الرأي الحنابلة والشيعة بالإجماع، كما قال به المالكية والشافعية.

• **الرأي الثاني**: يرى أن الشريعة الإسلامية تبيح للمرأة تولي القضاء بإطلاق في كل الأمور وفي كل الأحوال، وهذا الرأي قال به القليل من الفقهاء، "الآحاد" وتذكر منهم كتب الفقه ابن جرير الطبري وابن حزم الظاهري، وابن القاسم من المالكية.

• **الرأي الثالث**: وهو الرأي السائد في المذهب الحنفي، ويجيز للمرأة تولي القضاء في غير قضايا الحدود والقصاص أي في الأموال (42).

ولازالت معظم قوانين الدول الإسلامية تمنع المرأة تولي وظيفة القضاء.

– **المرأة وعضوية البرلمان**: إن الرأي الغالب بين فقهاء الشريعة الإسلامية هو عدم جواز أن تكون المرأة نائبة في البرلمان (43) لأن هذه العضوية تعطيها اختصاص سن القوانين أو مراقبة تنفيذها وهذا يعد في رأيهم من أعمال الولاية على نفس الغير أي الولاية العامة، وهذا نوع من الولاية قصرته الشريعة على الرجل.

ويستدل أنصار هذا الرأي على صحة رأيهم من القرآن بالآية: " الرجال قوامون على النساء بما فضل الله بعضهم على بعض" والمجالس النيابية إنما تقوم حسب رأيهم، مقام القوامة لجميع الدولة، لأنها كما يقولون هي التي تدير دفة الحكم كما يستدلون من الفقه بالحديث النبوي " لن يفلح قوم ولوا أمرهم امرأة " (44).

– **المرأة وحق الانتخاب**: وترتيبا كذلك على قواعد الولاية كما شرحها فقهاء الشريعة الإسلامية الكثير من الفقهاء يحرم على المرأة الاشتراك في الانتخابات: انطلاقا من أن عملية الإدلاء بالصوت يعد مشاركة ولو بشكل غير مباشر في وضع التشريع وهذا عملا كما يقولون بالقاعدة الفقهية القائلة:" إن وسيلة الشيء تأخذ حكمه" (45).

– **المرأة وحق تولي الوظائف العامة:** يذهب معظم الفقهاء أن الأعمال التي لا تعد من أعمال الولاية على نفس الغير (الولاية العامة) كتدريس البنات والتطبيب والتمريض (للنساء) وغيرها يجوز للمرأة ممارستها، أما القيام بغير ذلك من الوظائف لاسيما ما كان متصلا منها بسلطة الحكم كتولي الوزارة أو رئاسة أحد دواوين الدولة، حيث يصبح للمرأة رئاسة على الغير، فإن الشريعة لا تبيحها للمرأة (46) ، فقد اشترطت معظم المذاهب (سنية وشيعية) الذكورة في الإمام بل ذهب الكثير من الفقهاء إلى اشتراط الرجولة في من يتولى مناصب في الدولة.

وعلى هذا الأساس ترتكز كل قوانين الدول الإسلامية التي لازالت تمنع المرأة من المشاركة في الحياة السياسية بأي شكل من الأشكال (47).

ولا زالت الغالبية الساحقة في الدول الإسلامية ومنها مصر لا تسمح للمرأة بتولي وظيفة القضاء لأنه يعد من الولايات العامة التي لا يحق للمرأة فيها.

وخلاصة القول : لقد اتجه أغلب الفقهاء إلى القول بان لا ولاية للمرأة لا على نفسها ولا على غيرها، وهذا ما يشكل تصادما مع مبدأ المساواة ويطرح إشكالات في الحياة العملية المعاصرة، فالأخذ بهذا الرأي السائد في الفقه الكلاسيكي أو الرأي المحافظ في الفقه الحديث يجعل المرأة ليس لها الولاية حتى على أولادها القصر، كما أن المرأة لا تستطيع تزويج نفسها ولو كانت "موثقة" مثلا، وهي نفسها يخولها القانون إبرام عقد زواج الغير وما إلى ذلك من المفارقات التي يصعب التعامل معها.

وهذا التصادم مع مبدأ المساواة، وكذلك الصعوبات العملية التي تطرح عند التمسك بالرأي المحافظ في الفقه، هو الذي دفع بالعديد من الفقهاء المعاصرين إلى التصدي للفتوى للتخفيف من هذا التصادم ويأتي في طليعة هذا الرأي شيخ الأزهر الشيخ طنطاوي الذي أفتى (أخيرا) بأنه يجوز للمرأة المسلمة أن تتولى رئاسة الدولة وبالتالي يكون لها الحق في الولاية العامة، ويجد هذا الاتجاه في الفقه الحديث جذورا له حتى في الفقه القديم، فقد ذهبت فرقة من الخوارج والشيعة إلى جواز إمامة المرأة، ومارسوا عمليا موقفهم هذا كما قال الإمام الطبري بجواز تولي المرأة القضاء. (48)

الخاتمة

على ضوء المقارنة بين المواثيق الدولية لحقوق الإنسان والشريعة الإسلامية، فيما يخص مبدأ المساواة بين المرأة والرجل نخلص إلى أن الشريعة الإسلامية على الرغم من أنها أتت بمبادئ كلية عامة تحافظ على المساواة بين الناس، فإن الدارس يصطدم ببعض الجزئيات التي لا يمكن غض الطرف عنها والقول بأن أحكام الشريعة الإسلامية تتطابق مع المبادئ العالمية لحقوق الإنسان.

ويرجع هذا الإشكال إلى مسألة تعد في غاية من الأهمية، ولا نجد الفقهاء يعطونها أهمية في دراساتهم وهي اختلاط الشريعة بالفقه، فمنذ بداية نشوء الفقه والذي هو اجتهاد بشري لتوضيح أحكام القرآن والسنة واستنباط أحكام جديدة منها عن طريق القياس، نجد أن هذا الاجتهاد البشري قد اختلط عن إرادة متعمدة بدوافع إيديولوجية وسياسية واقتصادية بأحكام الشريعة كما وردت في القرآن، فأصبح من الصعوبة بمكان أن يفرق الباحث بين أحكام الله واجتهادات البشر، ولهذا نعتقد أن التقليل من الآثار السلبية لهذا الخلط هو فتح باب الاجتهاد أمام الفقهاء المستنيرين لفك هذا الاختلاط، وهذا سيؤدي إلى تغليب الرأي القائل بأن القيم التي تدعو إليها الحركة العالمية لحقوق الإنسان لا تختلف مع جوهر المبادئ الأساسية للشريعة الإسلامية الصالحة لكل زمان ومكان.

الهوامش

1- أما حقوق الإنسان بالمصطلح الذي اتفق عليه عالميا: هي مجموعة من القيم الحديثة والتي بدأت تتبلور في جملة الإعلانات والمواثيق التي تكونت تدريجيا وبصورة تراكمية عبر مسيرة النهضة الأوربية بدءا من حركة الإحياء إلى فكرة الأنوار وفلسفته إلى التحولات والثورات الدستورية (في أوربا الغربية وأمريكا) ومواثيقها وإعلاناتها.

- كوثراني وجيه: حقوق الإنسان في الفكر العربي ،مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2002 ، ص 417.

2- لحود عبد الله ومغيزل جوزاف: حقوق الإنسان الشخصية والسياسية منشورات عويدات بيروت 1985 ص 13.

3- كوثراني وجيه: حقوق الإنسان في الفكر العربي ، المرجع السابق، ص 418.

4- فالعهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية الصادر سنة 1966 عن الجمعية العامة للأمم المتحدة أتى بتفصيل الأحكام التي تضمنها البيان العالمي لسنة 1948، ثم أضاف وبلور بعض الحقوق والحريات التي تشكل مجموعة ما يعرف الآن "بالجيل الأول" من حقوق الإنسان، غير أن أهم ما جاء به هذا العهد هو البدء في العمل على إنشاء آلية خاصة للمتابعة والرقابة، إذ نص على تكوين لجنة حقوق الإنسان للأمم المتحدة وهو أول آلية تنشئها الأمم المتحدة للوقوف على مدى جدية الدول الأعضاء في الالتزام بتعهداتها في مجال احترام حقوق الإنسان.

- لحود عبد الله ومغيزل جوزاف: حقوق الإنسان الشخصية والسياسية ، مرجع السابق، ص ص 15-16.

ثم تلاه العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، الذي أقر ما أصبح يطلق عليه "الجيل الثاني" من حقوق الإنسان وشمل هذا العهد مقدمة و(31) مادة تؤكد على ضرورة اعتبار بعض الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية من صميم حقوق الإنسان.

- قادري عبد العزيز: حقوق الإنسان في القانون الدولي والعلاقات الدولية، دار هومة، الجزائر، بدون تاريخ، ص 141.

5- د. دردوس المكي: المختصر في أصول الفقه، جامعة قسنطينة، سنة 2003، ص02.

6- رمضان علي السيد الشرنباصي: المدخل لدراسة الفقه الإسلامي، ط2، بيروت، سنة 2000، ص14.

7- محمد يوسف موسى: المدخل لدراسة الفقه الإسلامي، دار الفكر العربي، بيروت، بدون تاريخ، ص 20.

8- تباني الطاهر: الشريعة الإسلامية وحقوق الإنسان، دراسة مقارنة رسالة ماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة، سنة 2007، ص ص 06 -07.

9- تباني الطاهر، نفس المرجع السابق، ص 07.

10- سورة الحجرات، الآية 13.

11- هـ.ج ويلز: الموجز في تاريخ العالم، الترجمة للعربية ذكره عبد الحميد متولي، مبادئ نظام الحكم في الإسلام، مصر، سنة 1977، ص 385.

12- سورة النساء، الآية 124.

13- سورة النحل، الآية 97.

14- سورة آل عمران، الآية .195

15- سورة البقرة، الآية 221.

16- بدران أبو العينين: العلاقات الاجتماعية بين المسلمين وغير المسلمين، دار النهضة لعربية، بيروت، سنة 1980، ص 87.

17- سورة النساء، الآية .11

18- الغندور أحمد: أحكام الوصية والميراث في الشريعة الإسلامية، مصر (بدون تاريخ)، ص 222.

19- سورة النساء، الآية 03.

20- عبده: الأعمال الكاملة، ج2، الكتابات الاجتماعية، دار العلم، بيروت، 1981، ص 84.

21- عبده: المرجع السابق، ص 102.

22- بوعلي ياسين: حقوق المرأة في الكتابات العربية منذ عصر النهضة، نماذج ودلالات حقوق الإنسان في الفكر العربي مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2002، ص 816.

23- شحرور محمد: حقوق الإنسان في الفكر العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2002، ص 158.

24- شحرور محمد: نفس المرجع السابق، ص 265.

25- سورة النساء، الآية 02.

26- شحرور محمد: نفس المرجع السابق، ص 267.

27- المادة 16 من البيان العالمي لحقوق الإنسان.

28- أبو العينين بدران: الفقه المقارن للأحوال الشخصية، ج1، دار النهضة العربية، بيروت (بدون تاريخ)، ص 306.

29- الشيرازي: المهذب في فقه الإمام الشافعي، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، 1988، ص 77.

30- سورة النساء، الآية .34

31- الغندور أحمد: الأحوال الشخصية في التشريع الإسلامي، الكويت، 2000، ص 268.

32- يقول بهذا الرأي حتى الفقهاء محدثين منعم أبو العلاء المودودي في كتاب نحو الدستور الإسلامي، وكذلك قالت بهذا الرأي لجنة الإفتاء للأزهر وذكر هذا عبد الحميد متولي في كتابه: مبادئ نظام الحكم في الإسلام، منشأة المعارف، مصر، 1977، ص 417.

33- سورة النساء، الآية 34.

34- الغندور أحمد: الأحوال الشخصية في التشريع الإسلامي، مرجع سابق، ص 321.

35- أبو زهرة محمد: الولاية على النفس، دار الفكر العربي، مصر، 1994، ص 32.
36- أبو زهرة محمد: المرجع السابق ص 50.
37- نذكر هنا بأن الشريعة لم تضع سنا أدنى للزواج.
38- ابن رشد: بداية المجتهد، ج3، دار ابن حزم، بيروت، ص 949.
39- تذكر كتب الفقه أن المذهب المالكي والشافعي يثبتان ولاية الإجبار حتى على المرأة البالغة إن كانت بكرا.
40- ابن رشد: مرجع سابق، ص 950.
41- ابن تيمية: أحكام الزواج، دار الكتب العلمية، بيروت، ص 100.
42- عبد الجواد محمد: الشريعة الإسلامية والقانون، مطبعة جامعة القاهرة، 1977، ص 159.
43- لجنة الفتوى بالجامع الأزهر سنة 1950 نشرت هذه الفتوى بمجلة رسالة الإسلام السنة الرابعة، العدد الثالث، سنة 1952.
44- فتوى لجنة الأزهر: وتذكر الفتوى أن رواة هذا الحديث هم البخاري وابن حنبل والنسائي.
45- فتوى لجنة الفتوى بالجامع الأزهر: سنة 1950 المرجع السابق.
46- لجنة الفتوى بالجامع الأزهر: سنة 1950 المرجع السابق.
47- وقد أخذت بهذا الرأي لجنة الفتوى بالأزهر، وكذلك لجنة الفتوى في دولة الكويت.
48- المتوكل محمد عبد المالك: الإسلام وحقوق الإنسان، سلسلة كتب المستقبل العربي(17) حقوق الإنسان العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 1999، ص 119.

المراجع

أولا الكتب والرسائل

1- أبو العينين بدران: العلاقات الاجتماعية بين المسلمين وغير المسلمين، دار النهضة لعربية، بيروت، سنة 1980.
2- أبو العينين بدران: الفقه المقارن للأحوال الشخصية، ج1، دار النهضة العربية، بيروت (بدون تاريخ).
3- أبو زهرة محمد: الولاية على النفس، دار الفكر العربي، مصر، 1994.
4- ابن تيمية: أحكام الزواج، دار الكتب العلمية، بيروت، 1990.
5- ابن رشد: بداية المجتهد، ج3، دار ابن حزم، بيروت، بدون تاريخ.
6- الشيرازي: المهذب في فقه الإمام الشافعي، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، 1988.
7- الشرنباصي رمضان علي السيد: المدخل لدراسة الفقه الإسلامي، ط2، بيروت، سنة 2000.
8- الغندور أحمد: أحكام الوصية والميراث في الشريعة الإسلامية، مصر (بدون تاريخ).

9- دردوس المكي: المختصر في أصول الفقه، جامعة قسنطينة، سنة 2003.
10- لحود عبد الله ومغيزل جوزاف: حقوق الإنسان الشخصية والسياسية منشورات عويدات بيروت 1985.
11- محمد يوسف موسى: المدخل لدراسة الفقه الإسلامي، دار الفكر العربي، بيروت، بدون تاريخ.
12- عبد الحميد متولي في كتابه: مبادئ نظام الحكم في الإسلام، منشأة المعارف، مصر، 1977.
13- عبد الجواد محمد: الشريعة الإسلامية والقانون، مطبعة جامعة القاهرة، 1977.
14- قادري عبد العزيز: حقوق الإنسان في القانون الدولي والعلاقات الدولية، دار هومة، الجزائر، بدون تاريخ.
15- تباني الطاهر: الشريعة الإسلامية وحقوق الإنسان، دراسة مقارنة رسالة ماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة، سنة 2007.

ثانيا: المقالات

1- المتوكل محمد عبد المالك: الإسلام وحقوق الإنسان، سلسلة كتب المستقبل العربي(17) حقوق الإنسان العربي ، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 1999.
2- بوعلي ياسين: حقوق المرأة في الكتابات العربية منذ عصر النهضة، نماذج ودلالات حقوق الإنسان في الفكر العربي مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2002.
3- كوثراني وجيه: حقوق الإنسان في الفكر العربي ،مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2002.
4- شحرور محمد: حقوق الإنسان في الفكر العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2002.

ثالثا: النصوص القانونية

1- ميثاق الأمم المتحدة لسنة 1945.
2- البيان العالمي لحقوق الإنسان، الجمعية العامة للأمم المتحدة لسنة 1948.
3- الاتفاقية الدولية بشأن الحقوق المدنية والسياسية، الجمعية العامة للأمم المتحدة، 1966.
4- إعلان القضاء على التمييز ضد المرأة، الجمعية العامة للأمم المتحدة، 1967.

معنى المراجعة في حديث عبد الله بن عمر

ملخص

يهدف هذا المقال إلى بيان حكم الطلاق غير الشرعي من حيث وقت مباشرته، وذلك من خلال استعراض أدلة الرأيين الواردين بشأنه ومناقشتهما في الفقه الإسلامي وتبني الرأي الراجح منهما والقاضي بعدم وقوعه.

د.عبد القادر شرفي

كلية الحقوق
جامعة قسنطينة 1
الجزائر

Résumé

Cet article vise à démontrer l'application de la répudiation illégale dans la législation islamique au moment de son execution, et ce à travers le fait d'exposer les preuves avancées par les deux opinions citées en ce sens et d'entamer une discussion à ce sujet en adoptant celle la plus fiable qui tranche en faveur de son refus.

مقدمة

هناك خلاف في الفقه الإسلامي في وقوع الطلاق الذي يباشره الزوج على زوجته حال حيضها، فذهب جمهور الفقهاء إلى أن الطلاق زمن حيض المرأة، طلاق محرم يأثم فاعله ديانة إلا أنه يقع قضاء. وذهب الشيعة الجعفرية والزيدية وبعض الحنابلة، كابن تيمية وابن القيم وابن حزم الظاهري وغيرهم، إلى القول بعدم وقوع هذا الضرب من الطلاق. ومنشأ الخلاف في هذا النوع من الطلاق هو واقعة طلاق عبد الله بن عمر لامرأته وهي حائض، فقد جاء في صحيح مسلم: "عن نافع عن ابن عمر أنه طلق امرأته حال حيضها على زمن الرسول الله صلى الله عليه وسلم فسأل عمر بن الخطاب رسول الله صلى الله عليه وسلم عن ذلك، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم " مره فليراجعها ثم ليتركها حتى تطهر ثم تحيض ثم تطهر، ثم إن شاء أمسك بعد وإن شاء طلق قبل أن يمس، فتلك العدة التي أمر الله تعالى أن تطلق لها النساء" (1) .

ولهذا الحديث روايات متعددة (2) ذات معنى واحد، وردت بألفاظ مختلفة. وقد رأى جمهور الفقهاء أن لفظ "المراجعة" في هذا الحديث

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر 2014.

استعمل بمعنى شرعي (اصطلاحي)، وهو ما يعنى عندهم وقوع هذا النوع من الطلاق (3). وقال بعض آخر من الفقهاء، وهم المخالفون للجمهور في وقوع الطلاق وقت حيض المرأة أو نفاسها أو في حال طهر حصل فيه وقاع، أن كلمة "المراجعة" في حديث عبد الله بن عمر قد استخدمت بمعنى لغوي، وهو رد الشيء إلى وضعه الأول، وقد يكون ذلك بعقد جديد كما في قوله تعالى : " فَإِن طَلَّقَهَا فَلَا تَحِلُّ لَهُ مِن بَعْدُ حَتَّىٰ تَنكِحَ زَوْجًا غَيْرَهُ ۗ فَإِن طَلَّقَهَا فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا أَن يَتَرَاجَعَا إِن ظَنَّا أَن يُقِيمَا حُدُودَ اللَّهِ ۗ " (4) . فالمطلق، كما هو واضح، في هذه الآية هو الزوج الثاني، والتراجع بين المرأة وزوجها الأول الذي حرمت عليه بالطلقة الثالثة قبل أن تحل له بنكاح الزوج الثاني الذي طلقها ، وقد يكون برد بدن كل منهما إلى الآخر وإن لم يقع الطلاق، كما هو الحال إذا أخرج امرأته من بيته فطلب إليه أن يراجعها، مثلما ورد ذلك في حديث على بن أبي طالب حين راجع الأمر بالمعروف. وكما ورد في كتاب عمر بن الخطاب لأبي موسى الأشعري، و إن تراجع الحق فإن الخلف فيهم. وكما في قوله الله صلى الله عليه وسلم: لبريرة "لو راجعته". فلفظ المراجعة في هذه النصوص، كما قيل، قد استعمل بمعنى إرجاع الوضع المتغير إلى حاله الأول، وذلك قبل أن يأخذ، فيما بعد، المعنى الشرعي المعروف الآن، وهو إعادة الزوجة المطلقة رجعيا إلى زوجها قبل بينونتها منه بانقضاء عدتها، عند ظهور المصطلحات الفقهية (5) . وعليه فلم يرد في القرآن لفظ "المراجعة" للتعبير عن رد المرأة المطلقة رجعيا إلى زوجها قبل انتهاء عدتها، بل ورد للتعبير عنه لفظ "الرد" و"الإمساك" (6). كما في قوله تعالى: "وَبُعُولَتُهُنَّ أَحَقُّ بِرَدِّهِنَّ" (7). وقوله: " فَإِمْسَاكٌ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحٌ بِإِحْسَانٍ" (8).. وقوله :" فَأَمْسِكُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ أَوْ سَرِّحُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ" (9) . وقوله تعالى: "لاَ تُمْسِكُوهُنَّ ضِرَاراً لِّتَعْتَدُواْ" (10). وقوله "فَأَمْسِكُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ أَوْ فَارِقُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ" (11).

وبما أن لفظ المراجعة، لم يستخدم في ذلك الوقت، كما ذهبوا، إلا بالمعنى اللغوي، إذ لم يأخذ بعد المعنى الذي اصطلح عليه لاحقا، وهو ما يفيد عدم وقوع الطلاق، فلماذا يأمر الرسول الله صلى الله عليه وسلم ابن عمر بمراجعة امرأته؟.

للإجابة عن ذلك قال المخالفون: إن ابن عمر كان قد اعتزل امرأته لاعتقاده وقوع الطلقة التي باشرها عليها حالة حيضها، فأمره الرسول الله صلى الله عليه وسلم أن يردها إليه كما كانت، أي أن ينتهي عن اعتزالها (12).

ويذهب الأستاذ عبد الرحمن الصابوني إلى أن سبب أمر الرسول الله صلى الله عليه وسلم لابن عمر بمراجعة امرأته هو أحد أمرين : الأول ـ أن يكون قد أمره بمراجعتها إلى ما كانت عليه، لكونه اعتزلها بعد صدور الطلاق منه زمن حيضها، وليس لأن الطلاق قد وقع فأمره بإرجاعها، لأن الطلاق في الحيض لا يعتد به لقوله تعالى : " يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِذَا طَلَّقْتُمُ النِّسَاء فَطَلِّقُوهُنَّ لِعِدَّتِهِنّ (13)" (14) .
والطلاق في زمن الحيض ليس طلاقا للعدة. والأمر الثاني ـ أن يكون أمره

الله صلى الله عليه وسلم بمراجعتها تشريعا جديدا منه بموجب ما يملكه من سلطة التشريع، لقوله تعالى : "وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانتَهُوا". ويرجح الأمر الأول باعتباره تفسيرا لقوله تعالى: "فَطَلِّقُوهُنَّ لِعِدَّتِهِنَّ" على الأمر الثاني لعدم وجود ما يثبته في نصوص القرآن والسنة (15).

ويتساءل الأستاذ الصابوني عن جدوى ما ذهب إليه جمهور الفقهاء من تقرير وقوع الطلاق ووجوب ارتجاع المطلقة، مقررا أن المنطق يقتضي إما القول بالوقوع ولا حاجة للارتجاع عندئذ، وإما القول بعدم الوقوع (16). ويذهب إلى أن هناك احتمالين لأمر الرسول صلى الله عليه وسلم لابن عمر بمراجعة امرأته: أحدهما، أنه أمرها بمراجعتها كما كانت، ليس لأن الطلاق قد وقع، وإنما لأنه اجتنبها بعد الطلاق لاعتقاده أنه وقع. والآخر، أنه أمره بمراجعتها لرفع المعصية التي تحققت بوقوع الطلاق من جهة، ولعدم تطويل العدة على المطلقة من جهة أخرى، ثم إن شاء بعد المراجعة طلقها في الطهر الثاني. ويرجح الاحتمال الأول، لانتفاء الضرر عند الأخذ به بالنسبة للزوجين، على الاحتمال الثاني الذي لا ترتفع المعصية بترجيحه من ناحية، بل تتأكد، لأن الارتجاع دليل على الوقوع. وما دام أن وقوع الطلاق في الحيض معصية، فإن القول بالمراجعة يعد تأكيدا لتحقق المعصية، ومن ناحية أخرى فإن ترجيح الاحتمال الأول لا يتحقق بموجبه عدم تطويل العدة، بل بالعكس من ذلك يتحقق به أكثر. وتتضرر المرأة، لأنها تنتظر بعد المراجعة من الطلقة التي باشرها الزوج وهي حائض حتى تطهر ثم تحيض ثم تطهر ليتمكن الزوج من طلاقها إن شاء، وعندها تبدأ احتساب عدتها من جديد بثلاثة قروء، ويتحقق بموجب هذا الاحتمال من ناحية ثالثة زيادة في عدد الطلاق المبغوض إلى الله، إضافة إلى كون المراجعة بقصد الطلاق أمر غير جائز (17).

يقول الأستاذ علي الخفيف: ".... إن الطلاق في الحيض أو في الطهر الذي حدث فيه مس، لو كان واقعا لكان الأمر بالمراجعة ثم بالطلاق بعدها، إكثارا من الطلاق البغيض إلى الله وتضييقا على الزوج فيما شرعه الله من سعته عند إرادته رد زوجته إليه بعد طلاق أخر قد يتلوه، ولا مصلحة في ذلك بل المصلحة في خلافه. و إن كان الغرض هو الزجر، فإنه يكفي في زجر من خالف فطلق إبطال تصرفه ورده عليه. وإذا كان في هذا النوع من الطلاق مفسدة لأجلها نهى عنه الشارع، فإن هذه المفسدة لا ترتفع بالمراجعة لأنها إقرار له واعتداد به، وإنما ترتفع بإبطاله وعدم ترتب أثره عليه واعتباره كأن لم يكن؛ إذ في إقراره وترتب أثره عليه إقرار لتلك المفسدة لا رفع لها" (18).

ويذهب ابن تيمية، للتدليل على أن المراد بالمراجعة في حديث ابن عمر معناها اللغوي لا الاصطلاحي، إلى أن لفظ المراجعة يقتضي المفاعلة أو المشاركة، أي مشاركة الطرفين فيها، أما رجعة الطلاق (ارتجاع المطلقة) فينفرد بها الزوج، وهو ما يعني انتفاء مشاركة المطلقة فيها، وبمعنى آخر أن لفظ المراجعة يدل على أنها تتم

بتوافق إرادتي الطرفين الزوج والزوجة عليها، بخلاف الرجعة من الطلاق فإنها تتم بإرادة الزوج وحده، وبمعنى آخر فإن المراجعة تصرف يتم بتوافق إرادتين، أي أنها تصرف ثنائي، أما الرجعة فإنها تصرف يتم بإرادة واحدة، أي أنها تصرف إنفرادي، لذا كما قال: فإن النبي صلى الله عليه وسلم لما أخبره عمر بن الخطاب بواقعة طلاق ابنه عبد الله لامرأته حال حيضها، قال له : " مره فليراجعها " ولم يقل له : " ليرتجعها"، كما أن الرجعة من الطلاق يؤمر فيها الزوج بالإشهاد ولم يأمر النبي صلى الله عليه وسلم ابن عمر بذلك (19).

إن ما يفهم من كلام ابن تيمية أنه يتحدث عن الفرق ين معنى " المراجعة " لغة ومعنى الارتجاع شرعا " اصطلاحا " وبيان الفرق بين المعنيين على النحو المتقدم لا يفيد في معرفة ما إذا كان اللفظ قد استخدم في حديث الرسول صلى الله عليه وسلم المتعلق بواقعة طلاق عبد الله بن عمر بهذا المعنى أو ذاك.

فكلام ابن تيمية نَصٌّ في التفرقة بين معنى "المراجعة" لغة ومعنى "الارتجاع" (الرجعة من الطلاق) شرعا، لا كما قد يتبادر إلى الذهن بأن كلامه يجري على الفرق بين معنى اللفظين لغة، وهو أن الأول يقتضى المفاعلة أو المشاركة أي يتم بتوافق إرادتين، وأن الثاني لا يقتضي المفاعلة أو المشاركة أي يتم بإرادة منفردة، وهو ما يمكن على ضوئه ـ لو تم ـ معرفة المعنى الذي استخدم به اللفظ في حديث ابن عمر.

إن ما يجدر ذكره هنا هو أنه لا يوجد فرق بين اللفظين من حيث المعنى اللغوي ولا من حيث المعنى الشرعي، أي أنهما يستخدمان لغة بمعنى واحد، ويستخدمان شرعا بمعنى واحد، فاللفظان لغة هما على التوالي : على وزن "فاعل" و"افتعل" وكل منهما يدل على المفاعلة أو المشاركة، ومعناه أن الفعل حادث من الفاعل والمفعول معا، مثل ذلك أن تقول: ضارب زيد عمروا وجالسة ولاكمه وقاتله، فكل من الضرب والجلوس والملاكمة والقتل واقع من الاثنين، أو أن تقول اختصم زيد وعمرو واختلفا واجتورا، أي خاصم كل منهما الآخر وخالفه وجاوره (20).

إن المعنى اللغوي لكل من اللفظين يختلف عن المعنى الشرعي لهما، فالمعنى الشرعي للفظين، خلاف للمعنى اللغوي، لا يقتضي المفاعلة لأن المراجعة بهذا المعنى الشرعي تتم بإرادة الزوج المنفردة، وهو ما يعدم أهمية موافقة المطلقة أو عدم موافقتها عليها.

قال ابن حجر: " وفي حديث بن عمر ... أن الرجعة يستقل بما الزوج دون.... رضا المرأة، لأنه جعل إليه ذلك دون غيره، كقوله تعالى: "وبُعُولَتُهُنَّ أَحَقُّ بِرَدِّهِنَّ فِي ذَلِكَ (21) " (22).

أما المعنى الشرعي للفظين هو الذي قصده ابن منظور بقوله: " وارتجع المرأة... وراجعها مراجعة ... رجعها إلى نفسه بعد الطلاق، يقال: " طلق فلان فلانة طلاقا يملك فيه الرجعة ... " وقوله : " وفي الحديث رجعة الطلاق ... وهو ارتجاع الزوجة

المطلقة غير البائنة إلى النكاح من غير استئناف عقد" (23).

وكما هو واضح فإن المراجعة هنا تتم في فترة العدة بإرادة الزوج المنفردة، إذ أنها لا تحتاج إلى تجديد العقد، فهي لهذا لا تقتضي مشاركة المطلقة فيها.

ويذهب ابن القيم : " إلى أن الرجعة قد استعملت في القرآن والسنة بثلاث معان : (24) أولهما ـ بمعنى الزواج، لقوله تعالى: "فَإِن طَلَّقَهَا فَلاَ جُنَاحَ عَلَيْهِمَا أَن يَتَرَاجَعَا إِن ظَنَّا أَن يُقِيمَا حُدُودَ اللهِ" (25) .

إن ما يتبين من سياق هذه الآية أن المطلق هو الزوج الثاني، وأن من سيقع بينه وبينها التراجع هو الزوج الأول ـ الذي بانت منه بالطلقة الثالثة، وذلك قبل أن تحل له بنكاحها للزوج الثاني وانفصالها عنه بالطلاق ـ وذلك لا يكون إلا بموجب عقد.

وثانيها ـ الرد الحسي لأمر ما إلى الوضع الذي كان عليه من قبل ، كقوله صلى الله عليه وسلم لأبي النعمان بن بشير لما وهبه ابنه غلاما واحتفظ بولده: "رده"، فهذا، كما قال ابن القيم، رد لما لم تصح فيه الهبة الجائزة لجورها ومخالفتها للعدل، كما بين ذلك رسول الله صلى الله عليه وسلم. وثالثها ـ الرجعة التي تعقب الطلاق" (26).

والحقيقة أن الرجعة لم تستخدم في كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم إلا بمعنيين اثنين أحدهما لغوي، ويشمل المعنى الأول والثاني في النص المذكور عند ابن القيم، ذلك أن التعبير بلفظ الرد في الأثر المستدل به في المعنى الثاني، أي حديث أبي النعمان بن بشير، لا يغير المعنى المراد به وهو الرجعة بالمعنى اللغوي. والآخر شرعي وهو المذكور في المعنى الثالث، أي الرجعة من الطلاق.

نخلص مما سبق إلى أن التفرقة التي ذكرها ابن القيم بين لفظ المراجعة بالمعنى اللغوي ولفظ الارتجاع بالمعنى الشرعي، لا تنهض دليلا على أن المقصود بالمراجعة في حديث ابن عمر معناها اللغوي. كما أن ما ذكره ابن منظور والراجحي بشأن معنى المراجعة يدل على أنه استخدم في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم بالمعنيين اللغوي والشرعي.

وواقع الأمر أن كل من لفظ "الإمساك" و"الرد" و"الرجعة" قد استخدم في عصر الرسول صلى الله عليه وسلم بالمعنيين المذكورين، وقد تقدمت النصوص المبينة للاستعمال الشرعي لكل من لفظي "الإمساك" و"الرد" (27) والاستعمال اللغوي للفظ "الارتجاع". وإليك فيما يأتي النصوص المثبتة للاستعمال اللغوي للفظي "الإمساك" و"الرد"، والاستعمال الشرعي للفظ "المراجعة".

قال تعالى: "وَإِذْ تَقُولُ لِلَّذِي أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِ وَأَنْعَمْتَ عَلَيْهِ أَمْسِكْ عَلَيْكَ زَوْجَكَ وَاتَّقِ اللَّهَ" (28) .

وروى ابن عباس أن الرسول صلى الله عليه وسلم "رد ابنته زينب على زوجها

أبي العاص بالزواج الأول ولم يحصل شيئا" (29).

إن ما يلاحظ في هذين النصين أن اللفظين "الإمساك" و"الرد" استعملا في استدامة النكاح دون أن يكون هناك طلاق، فدل ذلك على أنهما استخدما بالمعنى اللغوي للكلمة.

أما الاستعمال الشرعي للفظ المراجعة، فيستفاد مما رواه الإمام أحمد في مسنده عن ابن عباس، أنه قال: "طلق ركانة بن عبد يزيد أخو بني مطلب امرأته ثلاثا في مجلس واحد، فحزن عليها حزنا شديدا، قال: فسأله رسول الله صلى الله عليه وسلم كيف طلقتها؟ قال طلقتها ثلاثا، قال، فقال: في مجلس واحد؟ قال نعم، فقال: فإنما تلك واحدة فأرجعها إن شئت، قال: فراجعها، فكان ابن عباس يرى إنما الطلاق عند كل طهر" (30). ومما رواه نافع عن ابن عمر من "أن رجلا أتي عمر فقال .... إني طلقت امرأتي البتة وهي حائض ... فقال عصيت ربك وفارقت امرأتك، فقال الرجل فإن رسول الله صلى الله عليه وسلم أمر ابن عمر حين فارق امرأته أن يرجعها... فقال عمر: إن رسول الله صلى الله عليه وسلم أمره أن يراجع امرأته بطلاق بقي له... وأنت لم تبق ما ترتجع [به] امرأتك (31).

وذهب ابن حجر إلى أن في هذا الخبر رد على من حمل الرجعة في واقعة طلاق عبدالله بن عمر لامرأته وهي حائض على المعنى اللغوي (32).

إن هذين الخبرين هما اللذان قطعا في إثبات المعنى الشرعي للمراجعة، في عصره صلى الله عليه وسلم. أما ما أخرجه ابن ماجه عن ابن عباس عن ابن عمر من "أن رسول الله صلى الله عليه وسلم طلق زوجته حفصة ثم راجعها" (33)، وفي رواية عن الطبري عن قتادة أن الرسول صلى الله عليه وسلم طلق حفصة تطليقة فقيل له راجعها فإنها صوامة قوامة وإنها من نسائك في الجنة (34). وفي رواية عن الرسول ﷺ صلى الله عليه وسلم أنه طلق حفصة، فجاءه جبريل فقال له : راجعها فإنها صوامة قوامة، فراجعها" [35] . وما رواه ابن عباس في حادثة طلاق عبد يزيد أبي ركانة وإخوته ، وزواجه من امرأة من مزينة، وقد شكته إلى رسول صلى الله عليه وسلم لأنه لا يصلها بسبب ما به من عنه، فأمره صلى الله عليه وسلم أن يطلقها ففعل، ثم قال له : " راجعها فقال: إني طلقتها ثلاثا يا رسول الله، فقال صلى الله عليه وسلم : "قد علمت إرجعها". فلم يصح الاستدلال بهما لعدم صحتهما من حيث السند، ذلك أن خبر طلاقه صلى الله عليه وسلم لحفصة في سنده سويد بن سعيد وقد رماه ابن معين بالكذب، وضعفه علي بن المديني والنسائي وابن عدي، وقبله أحمد ابن حنبل وأبو حاتم فيما ذكر ابن عاشور (36) . أما حديث عبد يزيد أبو ركانة، ففي سنده مجهول وهو بعض ولد أبي رافع (37).

والغريب أن الصابوني قد أورد في معرض كلامه عن دليل الرجعة ومصدرها، حديث طلاق الرسول صلى الله عليه وسلم لحفصة، وحديث عبد الله بن عمر طلاق امرأته حال حيضها، للاستدلال بهما على أن السنة مصدر للمراجعة بالمعنى الشرعي

لأنها استخدمت فيهما بهذا المعنى فقال بعد أن أورد الحديث الأول : " وقد دل هذا الحديث على جواز الرجعة لأن النبي صلى الله عليه وسلم لا يفعل إلا ما كان جائزا مباحا (38). ثم ذكر في معرض حديثه عن لفظ المراجعة في سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم ، أنه لم يعثر على حديث نبوي استخدمت فيه المراجعة بالمعنى الشرعي، لأنها لا زالت لم تستخدم بعد في ذلك الوقت بالمعنى الذي اصطلح عليه فيما بعد (39).

والتناقض نفسه وقع فيه الصابوني أيضا عندما استدل، أثناء كلامه في الموضوع نفسه، بحديث ابن عمر على أن السنة مصدر للمراجعة بالمعنى الشرعي لاستخدامها فيه بهذا المعنى، ثم يذهب، عند حديثه عن فائدة الرجعة (40)، إلى أن المراد بهذا اللفظ في حديث ابن عمر المعنى اللغوي، إذ يقول بعد استعراضه للأدلة التي تؤيد ذلك في نظره : " وعلى هذا فنستطيع أن نقول مطمئنين..... أن الطلقة التي أوقعها ابن عمر على زوجته لم تقع، وأن أمر النبي لم يكن للمراجعة بمعناها الشرعي بل بمعناها اللغوي (41).

نخلص مما تقدم، إلى أن لفظ المراجعة قد استخدم في عصر الرسول صلى الله عليه وسلم بالمعنيين اللغوي والشرعي، خلافا لما ذهب إليه البعض ممن قالوا بعدم وقوع الطلاق البدعي، من حيث الوقت، من أنه لم يستخدم في عصره صلى الله عليه وسلم إلا بالمعنى اللغوي. وبناء على كذلك، هل يمكن حمل لفظ المراجعة في الحديث، موضوع البحث، على المعنى اللغوي، ومن ثم القول بعدم وقوع الطلاق البدعي، من حيث الوقت، أم حمله على المعنى الشرعي وتقرير وقوع هذا الضرب من الطلاق ؟.

ذهب جمهور الفقهاء إلى أن اللفظ إذا ما كان له معنيان، أحدهما لغوي والآخر شرعي، قدم عند استعماله مطلقا المعنى الشرعي على المعنى اللغوي، كما ذهب الأصوليون إلى ذلك.

يقول النووي: " ... فإن قيل المراد بالرجعة، الرجعة اللغوية وهي الرد إلى حالها الأول لا أنه تحسب عليه طلقة، قلنا هذا غلط لوجهين: أحدهما أن حمل اللفظ على الحقيقة الشرعية يقدم على حمله على الحقيقة اللغوية كما تقرر في أصول الفقه" (42).

غير أننا نرى أن تطبيق هذا الذي تقرر في أصول الفقه على لفظ المراجعة في حديث ابن عمر، لا يحقق مقصدا يقره الشرع ولا غرضا يستسيغه العقل، لذلك نرجح قول من قال، من العلماء بعدم وقوع الطلاق البدعي، من حيث الوقت.

المراجع

1. مسلم ـ بو الحسن بن الحجاج بن مسلم القشيري النيسابوري : صحيح مسلم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،ج1، ص626.

2. راجعها عند البخاري (أبو عبد الله بن اسماعيل بن ابراهيم): صحيح البخاري:، دار الجيل، بيروت، لبنان، (د ط)، (د ت) م3،ج7 ، ص52، وعند أبي داود (سليمان بن الأشعث الجستاني الأزدي. سنن أبي داود، دار إحياء السنة النبوية (د م). (د ط). (د ت) ج2، ص255، والنسائي (أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي) سنن النسائي بشرح جلال الدين السيوطي وحاشية السندي عليه، دار الكتاب العربي، بيروت ، لبنان (د.ط) (د.ت)، ج6، ص ص 140-141. وابن ماجة (أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني) سنن ابن ماجة ، تحقيق وتعليق محمد فؤاد عبد الباقي دار الفكر، بيروت، لبنان، (د ط) (د ت) ، ج1، ص651. والدار قطني (علي بن عمر) سنن الدار قطني المذيل بالتعليق المغني على الدار قطني لشمس الحق العظيم أبادي)، عالم الكتب، بيروت، لبنان، (د ط) (د.ت)، ج 3، ص 5- 9. ومالك بن أنس، الموطأ، دار الآفاق الجديدة، بيروت، لبنان، ط3، 1983، ص 478. والترمذي (أبو عيسى) جامع الترمذي مع تحفة الأحوذي، دار الكتاب بيروت، لبنان، (د.ط)، (د.ت)، م2، ص209.
3. راجع النووي (محي الدين أبي بكر زكريا يحي بن شرف) : صحيح مسلم بشرح النووي، دار الفكر، بيروت لبنان (د.ط) سنة 1981 ، ج10/ ص 60. وابن تيمية (أبو العباس تقي الدين أحمد عبد الحليم) الفتاوى الكبرى، دار المعرفة، بيروت، لبنان، (د.ط) (د.ت) ج3، ص 31. والجوزي (أبو عبد الله ابن القيم) زاد المعاد في هدى خير العباد، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، (د.ط) (د.ت) ج4، ص 41.
4. سورة البقرة الآية 230.
5. الصنعاني (محمد بن اسماعيل الكحلاني) سبل السلام، شرح بلوغ المرام في أدلة الأحكام على متن بلوغ المرام لأبي حجر العسقلاني، (د ن)، (د م)، (د ط)، (د ت)، ج3، ص 169. والشوكاني (محمد بن علي): نبل الأوطار شرح منتقى الأخبار من أحاديث سيد الأخيار، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1983، ج6، ص224. أحمد محمد شاكر: نظام الطلاق في الإسلام، مطبعة النهضة، القاهرة، (د ط)، سنة 1933، ص ص 29-30.
6. محمد أحمد شاكر : المرجع نفسه ، ص 30.
7. سورة البقرة الآية 228.
8. سورة البقرة الآية 229
9. سورة البقرة الآية 231
10. سورة لبقرة الآية 231
11. سورة الطلاق الآية 2
12. ابن حزم (ابومحمد علي): المحلى، دار الآفاق الحديثة، بيروت، لبنان، (د.ط) (د.ت) م10، ص 166. ابن تيمية : الفتاوى الكبرى، ج3، ص 31.
13. سورة الطلاق الآية 1.

14. عبد الرحمن الصابوني: مدى حرية الزوجين في الطلاق في الشريعة الإسلامية. (أطروحة دكتوراه)، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط2 ، سنة 1968، ص 463.
15. [1] . عبد الرحمن الصابوني: مدى حرية الزوجين في الطلاق في الشريعة الإسلامية. المرجع السابق، ص 464.
16. المرجع نفسه ، ص 465.
17. لمرجع نفسه ، ص 465 - 466 .
18. أنظرعلي الخفيف : محاضرات عن فرق الزواج في المذاهب الإسلامية، دار الكتب الحديثة، القاهرة، مصر، دار التأليف، بيروت، لبنان ، ط2، سنة 1968، ص28.
19. ابن تيمية : الفتاوى الكبرى، المرجع السابق، ج3، ص 32.
20. عبد الرحمن الراجحي: التطبيق الصرفي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية. القاهرة، (د ط)، سنة 1988، ص 35. ومحمد خير الحلواني: الواضح في علم الصرف، دار المأمون للتراث، بيروت، لبنان، دمشق، سوريا، ط4، سنة 1987، ص124.
21. سورة البقرة، الآية 228.
22. ابن حجر: فتح الباري بشرح صحيح البخاري.
23. ابن منظور، لسان العرب، مادة رجع.
24. ولم يذكر في ما قاله إلا معنيين (الأول والثاني) بالترتيب المذكور في النص، وذلك في الطبعات الثلاث لزاد المعاد التي وقعت بين أيدينا، وهي طبعة دار الكتاب العربي ببيروت، وفي هذه الطبعة، ج4، ص46، ورد المعنى الثاني حسب الترتيب المذكور في النص المثبت في المتن، أي (الرد الحسي.....) هو المعنى الثالث، ولم يرد المعنى الثاني أصلا في النص. وطبعة عمر ابن الخطاب بالإسكندرية ، ج 4، ص65، وطبعة مؤسسة الرسالة بيروت، ومكتبة المنار الإسلامية بالكويت، وهي طبعة محققة من طرف شعيب وعبد القادر الأرنؤوط ، ج5، ص288. والغريب أن هذه الطبعة الأخيرة رغم أنها محققة إلا أنه لم يرد بها إلا ذكر المعنيين الأول والثاني حسب الترتيب المذكور بالنص الوارد في المتن.
25. سورة البقرة الآية 230.
26. هذا المعنى الثالث أورده الشوكاني في نيل الأوطار، ج6، ص225. وذلك عندما أورد كلام ابن القيم بشأن المعاني التي استخدمت بها كلمة المراجعة، ولعله رجع إلى إحدى النسختين المخطوطتين لزاد المعاد.
27. راجعها في الصفحة 3 من هذا المقال.
28. سورة الأحزاب الآية 37.
29. ابن تيمية : الفتاوى الكبرى، ج3، ص 32.
30. أحمد بن حنبل : مسند الإمام أحمد بن حنبل، در الفكر ، بيروت، لبنان، (د ط)، (د ت)، ج1، ص265.

31. الدار قطني : سنن الدار قطني ، ج3، ص8.
32. ابن حجر : فتح الباري بشرح صحيح البخاري، ج9، ص290.
33. ابن ماجة : سنن ابن ماجة، ج1، ص 250.
34. ابن جرير (أبو جعفر محمد الشهير بالطبري): جامع البيان عن تأويل أي القرآن، دار الفكر ، بيروت، لبنان، د ط ، د ت، م14، ج28، ص 132.
35. الكاساني (علاء الدين أبي بكر بن مسعود) : بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان ، (د.ط) سنة 1982، ج3، ص181
36. محمد الطاهر بن عاشور: تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، (د.ط) السنة 1984، ج8، ص296.
37. وهذا السند وارد في الرواية التي جاءت في سنن أبيداود،ج2، ص 285.
38. عبد الرحمن الصابوني : مدى حرية الزوجين في الطلاق، ص130.
39. المرجع نفسه، ص463.
40. المرجع نفسه ، ص465.
41. المرجع نفسه ، ص265.
42. النووي صحيح مسلم بشرح النووي، ج10، ص60. وراجع أيضا عبد الرحيم زين الدين، طرح التثريب في شرح التقريب، المسمى تقريب الأسانيد وترتيب المسانيد، دار المعارف، حلب، سورية، (د.ط) (د.ت)، ج7، ص 87.

تطور مفهوم التدخل الدولي في ظل عولمة حقوق الإنسان
– دراسة في تحول المفاهيم –

ملخص

إن مفهوم التدخل الدولي الإنساني مع غموضه، قد تبلور ونضج واستخدم عمليا نتيجة لمفهوم آخر ارتبط به وهو الآخر مفهوم غامض وشائع الاستعمال ألا وهو مفهوم حقوق الإنسان،إن ظاهرة عولمة المفاهيم جعل منها مفاهيم مطاطة ومفرغة من محتواها الحقيقي، أو مفاهيم توظف لخدمة مصالح سياسة دولية معينة ، كما أصبحت حماية حقوق الإنسان من الاختصاص العالمي، وبالتالي هناك إمكانية التدخل في أي دولة إذا ما تبث اضطهاد لهذه الحقوق ولو باستعمال القوة المسلحة من أجل ردع هذا الانتهاك الصارخ، وهذا ما يصطدم بمبدأين مهمين هما:

* مبدأ عدم التدخل في الشؤون الداخلية للدول
* مبدأ السيادة.

وبالتالي هناك تراجع لمفهومي السيادة ومبدأ عدم التدخل أمام تطور قواعد حقوق الإنسان نحو العالمية ، ذلك أن مفهوم السيادة لم يتعرض للانتقاص كما يتعرض له في هذه الأيام، بحيث لم يعد ممكنا تعريف السيادة بمعزل عن حقوق االدولة العالمية والتي تتمثل في ممارسة حق التدخل الدولي الإنساني.

د. رياض حمدوش

كلية العلوم السياسية
جامعة قسنطينة 3
الجزائر

Résumé

Despise its ambiguity ,international human intervention has a great linkage with human rights as an other more complex and common concepts .However , such phenomenon of the globalization of concepts makes them more flexible and even meaningless ,as well as concepts that are used just to serve a particular state interest.

Never theless , for its international specialty,human rights protections requires a possible foreign direct

مقدمة

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر 2014.

intervention in any state using even armed force ,but this situation opposes to the following main principles:
-The non-interference In state's internal affairs;
- State Sovereignty
Furthermore, and for the reason of the improvement of human rights bases towards the internationalization ,it has been noticed a kind of regression in the meaning of both concepts I,e sovereignty and non-interference as well as a huge critics that faced sovereignty meaning itself , thus , it became quasi impossible to determine it without an internationalization of human mandate which has been personalized in the practice of what is called international human intervention.

يبرز الاهتمام الدولي بحقوق الإنسان في السنوات الأخيرة نتيجة تعدد صور وتطبيقات ما اصطلح على تسميته التدخل الإنساني أو التدخل لأغراض إنسانية، ليس لحماية مواطني الدولة أو الدول المتدخلة أو التي أوكل إليها المجتمع الدولي بمهمة التدخل هذه فحسب وإنما أيضا لتوفير الحماية والأمن لمواطني الدولة المستهدفة من هذا التدخل،أو إحدى الجماعات العرقية فيها، وذلك في مواجهة الانتهاكات الجسيمة والمتعمدة والتي تستهدف هؤلاء المواطنين أو أيا من تلك الجماعات كالتطهير العرقي، والإبادة الجماعية ، وجرائم الحرب... لتحقيق أهداف الأمم المتحدة وبالأخص الهدف الأسمى وهو السلم والأمن الدوليين.

ولذلك ومند صياغة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام 1948 وما تلاه من اتفاقيات وعهود وإعلانات تمس مختلف جوانب حقوق الإنسان ، فقد وضعت هذه الأخيرة في قفص الاتهام، باعتبار أن الإفراط في حمايتها نتيجة **مبدأ التدخل الإنساني "**، أدى إلى إضفاء المشروعية على عدد من التراجعات ذات الطابع القانوني عن المبادئ الدولية، سواء كانت خاصة بحقوق الإنسان والانتهاكات الواضحة للدول المتدخلة لهذه الحقوق أو بعض المبادئ الدولية الخاصة بالقانون الدولي كمبدأ السيادة أو مبدأ عدم التدخل.

ومنه فإن إشكالية هذه الورقة البحثية تتمثل في ما يلي: ما مدى ارتباط تطور مفهوم التدخل الإنساني و تطبيقاته بتطور وعولمة مفهوم حقوق الإنسان؟

و بالتالي لا تهتم هذه الورقة البحثية بمشروعية التدخل الإنساني من عدمه لأنه مجال دراسة آخر بقدر ما تهتم بشيوع استخدام هذا المبدأ أو المفهوم في العقود الأخيرة نتيجة تطور مفهوم آخر في نفس الفترة وهو مفهوم شديد الصلة به، بالإضافة إلى إضفاء الصفة العالمية عليه وهو مفهوم حقوق الإنسان.

أولا: تطور مفهوم حقوق الإنسان:

إن مفهوم حقوق الإنسان أصبح من المفاهيم شائعة الاستخدام في الأدبيات السياسية

وفي الخطاب السياسي المعاصر، رغم أن أغلب هذه الكتابات لم تهتم بتأصله، بل أصبح لشدة شيوعه يستعمل دون تمحيص، وبالتالي لمراجعة هذا المفهوم يجب على الباحث إعادة قراءة المفهوم في أصوله الغربية وكذلك بتطبيقاته في الحضارة العربية الإسلامية ، لكن مجال دراسة هذه الورقة البحثية لا يتسع لدراسة تأصيل المفهوم تاريخيا، وإنما فقط نكتفي بالتعريف والتعرض إلى تطور المفهوم حسب أحد تصنيفات حقوق الإنسان وهو التصنيف التاريخي أو ما يسمى تصنيف الأجيال.

1- تعريف حقوق الإنسان : لقد عرفها رينيه كاسان RENE KASSIN 1972 " بأنها فرع خاص من فروع العلوم الاجتماعية ، يختص بدراسة العلاقات بين الناس استناد إلى كرامة الإنسان، بتحديد الحقوق والرخص الضرورية لازدهار كل كائن إنساني"(1).

كما عرفها كارل فساك karl vasak 1973:" بأنها علم يتعلق بالشخص ولا سيما الإنسان العامل الذي يعيش في ظل دولة، ويجب أن يستفيد من حماية القانون عند اتهامه بجريمة ،أو عند ما يكون ضحية للانتهاك ، عن طريق تدخل القاضي الوطني و المنظمات الدولية، كما ينبغي أن تكون حقوقه أي الإنسان ولا سيما الحق في المساواة متناسقة مع مقتضيات النظام العام."

أما كوفي عنان KOFI ANNAN :الأمين العام الأممي السابق فقد عرفها سنة 1997 في الذكرى الخمسون للإعلان العالمي لحقوق الإنسان "بأنها حقوق عالمية ومستقلة لا يمكن تجزئتها ، بل أنها هي ما يجعلنا إنسانا وهي الأساس الذي به أنشأنا البيت المقدس لكرامة الإنسان ....حقوق الإنسان هي تعبير عن كل تقاليد التسامح مع كل الأديان والثقافات التي تشكل قواعد السلام و التطور...."

ومنه فإن حقوق الإنسان بصفة عامة هي مجموعة الاحتياجات أو المطالب التي يلزم توافرها بالنسبة إلى عموم الأشخاص و في أي مجتمع ، دون أي تمييز بينهم سواء لاعتبارات الجنس أو النوع أو اللون أو العقيدة السياسية أو لأي اعتبار آخر.

أما عن تطور حقوق الإنسان كمفهوم وكممارسة عبر التاريخ، فقد عرف هذا المفهوم مند الحضارات القديمة اليونانية والرومانية والفارسية (2)و الصينية و الإسلام كديانة وكذلك المسيحية واليهودية وغيرها من الحضارات و الديانات السماوية وغير السماوية، لكنها أكثر شيء لم يرتبط المفهوم وخاصة بالحضارات القديمة بمفهوم آخر وهو **المساواة وعدم التمييز** لأن الحضارات القديمة كانت حضارات تتسم بالطبقية و التمييز بين العبيد و الأجانب والنبلاء.

وبالنسبة لتكريس المفهوم بصيغته الحالية فقد بدأ منذ **القرن 18** إلى يومنا هذا، و هذا ما ستعتمده الورقة البحثية بالتركيز على تصنيف الأجيال أو التصنيف التاريخي لفهم تطور حقوق الإنسان كمفهوم و ممارسة.

التصنيف التاريخي:

أ- الجيل الأول: هو جيل الحقوق المدنية و السياسية و هذا ما تبلور في الثورات المعروفة بالثورة الفرنسية **1789** والثورة الأمريكية **1776** و قبلها ما جاء في **الشارعة.الكبرى في بريطانيا magna carta 1215**، حيث تم التركيز على الحريات الأساسية للإنسان.

ب- الجيل الثاني: هو ما تكرس في نجاح الثورة البلشفية في روسيا، و تحولها إلى دولة الإتحاد السوفيتي وتطور الفكر المطالب بالملكية المشتركة والعدالة الاجتماعية ومناهضة الامبريالية والاحتكارية، وهو جيل الحقوق الاقتصادية والثقافية والاجتماعية.

ج- الجيل الثالث: هو مجموعة الحقوق التي اقتضتها ضرورات الحياة المعاصرة وما تشهده من تطورات لم يكن للأفراد عهد بها في الأزمنة القديمة، كظاهرة التلوث أو التخلف وأسلحة الدمار الشامل[3] و بالتالي ظهرت مطالب جديدة للإنسانية، تمثلت في **الحق في بيئة نظيفة** وأهم مثال على ذلك ما حدث في **محطة تشرونبيل Chernobyl سنة 1986** في أوكرانيا ، نتيجة انفجار المفاعل النووي حيث خلفت أضرار وصل تأثيرها إلى آسيا و أوروبا.

كذلك من بين هذه الحقوق الحق في تداول المعلومات و عدم حجبها، الحق في مستوى معيشي مناسب، الحق في التنمية، الحق في الثقافة، الحق في التمتع بالتراث المشترك للإنسانية، الحق في السلم، وكذلك ما سمي حقوق التضامن أي تضامن المجتمعات العالمية لتحقيق الرفاه .

ومنه فإن تطور المفهوم جاء نتيجة تطور النظام الدولي و العلاقات التفاعلية داخل المجتمع الدولي، كما أن التحولات الدولية الجديدة أدت إلى تطور و ظهور مفهوم آخر ربما هو أشمل من حقوق الإنسان كما يعتقد بعض الباحثين ألا وهو مفهوم الأمن الإنساني.

2- مفهوم الأمن الإنساني و ارتباطه بحقوق الإنسان: إن مفهوم الأمن قديم جدا، أما إذا ربطناه بالإنسان يصبح مفهوما جديدا و ذا بعد جديد في حاجة إلى التحديد و التدقيق، و لاسيما في علاقته بمفهوم حقوق الإنسان ، فرغم انتشار مفهوم الأمن الإنساني و احتلاله الصدارة في نقاشات الأكاديميين و تبنيه من طرف بعض الدول ككندا و اليابان و النرويج كمبدأ لسياستها الخارجية، إلا أنه يبقى مفهوما غامضا و موضوع جدل واسع.

أ- تعريف الأمن الإنساني: جاء في التقرير الذي صدر عن برنامج الأمم المتحدة البشرية عام 1994[4] دعوة الباحثين و الممارسين في حقل العلاقات الدولية إلى إحداث تغيرين أساسيين هما:

1- اتخاذ أمن الفرد كمرجع و ليس أمن الدولة.

2- التفكير في الأمن داخل حدود الدولة أكثر من خارجها [5] ، و منه فقد حدد

التقرير سبع مجالات أو مكونات للأمن الإنساني هي كمايلي:

- أمن اقتصادي (الفقر)
- أمن غذائي (المجاعة).
- أمن صحي (الأمراض و الأذى).
- أمن بيئي (التلوث البيئي).
- أمن شخصي (أشكال متعددة من العنف).
- أمن سياسي (القمع السياسي).
- أمن مجتمعي (الاضطراب الاجتماعي).

لذلك فإذا نظرنا إلى هذه المجالات و مكونات الأمن الإنساني، نجدها تتداخل بشكل كبير مع منظومة حقوق الإنسان، فهل معنى ذلك أن مفهوم الأمن الإنساني بصدد تعويض مفهوم حقوق الإنسان، لا نعتقد ذلك لأن مفهوم حقوق الإنسان قد تكرس و اتضحت معالمه و لا سبيل لاستبداله بمفهوم أخر ما زال ضبابيا، وإذا تناولنا الأمن الإنساني من حيث هو حق، أي الحق في الأمن بمفهومه الشامل، أمكن إقحام هذا الحق ضمن منظومة حقوق الإنسان .[6]

أما فيما يخص العوامل التي أدت إلى الاهتمام المتزايد بمفهوم الأمن الإنساني فهي كالتالي:

1- تطور المبادئ و المعايير التي عززت منظومة حقوق الفرد.

2- التصاعد السريع خاصة بعد الحرب الباردة للقيم و الثقافة الديمقراطية.

3- الإنزلاق من الحروب بين الدول إلى الحروب داخل الدول، و بالتالي مشكلة الأقليات و الهويات خاصة في الدول الفقيرة، حيث تؤكد الإحصائيات أنه من بين 61 صراعا شهدها عقد التسعينات من القرن العشرين كان 58 منها صراعا داخليا و 90% من ضحايا تلك النزاعات من المدنيين والنساء والأطفال وليس من العسكريين.

ومنه فإن مفهوم الأمن الإنساني كمفهوم جديد، قد يدخل في منظومة حقوق الإنسان نتيجة تطور الأوضاع في النظام الدولي، لكن لا يتحقق إلا عن طريق التوصل إلى السلام المدعم من طرف كل المنظومة الدولية.

ثانيا: تطور مفهوم التدخل الإنساني:

إن ظاهرة التدخل الإنساني، ليست جديدة في العلاقات الدولية، لكنها أصبحت بارزة بصورة رئيسية في عالم ما بعد الحرب الباردة، على إثر انهيار المنظومة الاشتراكية بزعامة الاتحاد السوفيتي وانتشار الصراعات الداخلية في الكثير من الدول،

ومنه ظهر شكل جديد من التدخل يتم تحت مسوّغ الدفاع عن حقوق الإنسان و حماية الأقليات و تقديم المساعدة الإنسانية.

ونتيجة لذلك فمن الصعوبة بما كان وضع تعريف دقيق و محدد لمفهوم التدخل الإنساني، خاصة و أنه من الموضوعات التي تتعارض بشأنها القواعد القانونية المعمول بها، و كذلك من الموضوعات التي تختلط فيها السياسة بالقانون.

1- تعريف التدخل الإنساني:

أ- تعريف التدخل:

عرفه جوزيف ناي Joseph Nye:" بأنه الممارسات الخارجية التي تؤثر في بالشؤون الداخلية لدولة أخرى ذات سيادة بالقوة العسكرية" [7]

كما عرفه جيمس روزنو James rosenau:" بوضع خاصيتين بالتعرف على حالة التدخل مهما كانت الأشكال و الوسائل المستعملة و هما:

1 - أن يكون العمل جديدا و خارقا للعادة.

2- أن يكون لسلوك التدخل تأثير إيجابي أو سلبي في التركيبة السلطوية للدول المستهدفة"[8].

ب - تعريف التدخل الإنساني:

فقد عرفه باكستار Baxter" بأنه يطلق على كل استخدام للقوة من جانب إحدى الدول ضد دولة أخرى لحماية رعايا هذه الأخيرة مما يتعرضون له من موت و أخطار جسيمة".

أما مصطفى يونس فقد عرف التدخل الإنساني بأنه " استخدام للقوة المسلحة أو التهديد باستخدامها بواسطة دولة ما أو بواسطة طرف متحارب أو بمعرفة هيئة دولية بغرض حماية حقوق الإنسان" .[9]

وهذين التعريفين يدخلان في المفهوم الضيق للتدخل الإنساني الذي يتم باستعمال القوة العسكرية أما المفهوم الواسع فهو الذي يتم دون استخدام القوة أو التهديد بها.

2- شروط التدخل:

هناك جملة من الشروط حددها الفقه أهمها:

أ - أن لا تتجاوز العمليات العسكرية الهدف الإنساني و إلا تحولت إلى عدوان غير مبرر.

ب- أن تكون ضرورة ملحة تستدعى حقا التدخل لحماية الأفراد.

ج- أن يكون الاعتداء على حقوق الإنسان من قبل إحدى الدول اعتداءا جسيما و

متكررا.

د- ضرورة الحصول على موافقة الدول التي يتم فيها التدخل الإنساني إلا إذا أصرت الدول على مواصلة انتهاك حقوق الأفراد.

إن ظاهرة التدخل الإنساني قديمة عبر التاريخ، و لكن المتتبع للتسلسل التاريخي لحالات التدخل الإنساني، يكتشف بوضوح أن التدخل يعد دليلا على قوة الدولة التي تهدف إلى توفير مسوغ أخلاقي عند عدم توفر مسوغ قانوني يمكن بموجبه استخدام القوة في العلاقات الدولية.

وبالتالي فإن عمليات التدخل بدافع إنساني كانت دائما تخفي دوافع سياسية توسعية، الأمر الذي جعل التدخل الإنساني غير مقبول عالميا وموضع شك قانونا[10].

ولذلك يعتقد (شيشرون ciceron) أن الحرب من دون سبب هي حرب غير عادلة. والحرب العادلة هي التي تكون من أجل الدفاع عن الحق و تطبيق القانون، ومن هنا نجد أن التدخل الإنساني له جذور في نظرية الحرب العادلة.

أما بعد معاهدة وستفاليا 1648 التي كفلت احترام الأقليات الدينية و ممارستها لمعتقداتها وحمايتها من دون إراقة الدماء، ثم فيما بعد أكد عليها مؤتمر فيينا 1815 ، شهدت العلاقات الدولية والنظام الدولي مجموعة تدخلات من أجل حماية حقوق الإنسان و الإنسانية، مثل التدخل البريطاني في الدولة العثمانية لحماية المسحيين بعد اضطهاد الأرمن 1895-1896، و كذلك تدخل أمريكا في كوبا سنة 1898 بهدف حماية الأرواح والممتلكات للمواطنين الأمريكيين، كما وقعت مجموعة من التدخلات [11] خاصة بعد إنشاء الأمم المتحدة 1945، لكن أهم التدخلات كانت بعد انهيار الاتحاد السوفيتي ومعه المعسكر الاشتراكي أي بعد نهاية الحرب الباردة 1989.

وما يميز التدخلات الإنسانية القديمة عن التدخلات فيما بعد الحرب الباردة، مجموعة من الخصائص للتدخل الإنساني منها:

أ- انتقال فكرة التدخل الإنساني، من المرحلة التقليدية حيث كانت الدولة الشخص الوحيد في القانون الدولي إلى تدخل أشخاص دولية أخرى كالمنظمات الدولية.

ب- لقد امتدت إجراءات التدخل الإنساني، لتشمل كل فرد بوصفه إنسان كما تحدثنا سابقا عن الأمن الإنساني، دونما أي اعتبارات بسبب العرق أو الجنس أو الدين أو الجنسية وكذلك لصيانة كل الحقوق حتى الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية [12].

لذلك ونتيجة للتحولات الدولية الجديدة فقد ظهر مفهوم جديد يروّج له من قبل بعض الدول وكذلك الفقه الدولي يحمل نفس البعد وليس بعيد عن مفهوم التدخل الإنساني، هو مفهوم مسؤولية توفير الحماية وكان ذلك بدعم من الأمين الأممي السابق كوفي عنان.

3- مسؤولية توفير الحماية: يقوم على أساس إنقاذ الشعوب التي تواجه أخطار و ذلك بتقديم المساعدة سواء عن طريق الدول أو المنظمات الدولية غير الحكومية.

لقد حاولت كندا سنة 2001 إعادة تعريف التدخل الإنساني على المستوى الدولي، بوضع مفهوم جديد أطلق عليه إسم مسؤولية توفير الحماية، لأنه أكثر مرونة من التدخل الإنساني الذي يعتبرونه مفهوما صلبا و يثير حساسيات للدول .

ونتيجة لذلك شكلت لجنة دولية حول التدخل و السيادة الوطنية (ICiss)(international commission on intervention and state sovereignty) مكونة من شخصيات دولية من مختلف أنحاء العالم و نشرت اللجنة تقريرها في ديسمبر 2001 ، وأشار إلى أن الاعتبار الأساسي ينبغي أن يكون "مسؤولية توفير الحماية" وليس حق التدخل Responsability to protect , no the right to intervene ، حيث وضع القرار في إطار حاجات و حقوق المواطنين، بدلا من مصالح أو خلافات الدول، ووصلت اللجنة إلى نتيجة تمثلت في أن التدخل العسكري يجب أن يكون إجراءا استثنائيا يتم اللجوء إليه فقط في الانتهاكات الجسيمة لحقوق الإنسان.

وعليه ركزت كندا و كذلك اليابان على حماية المدنين و على عمليات دعم السلام و الوقاية من النزاعات[13]، كما أن لمسؤولية توفير الحماية مجموعة من المبادئ أهمها:

أ- معالجة الأسباب المباشرة للصراع الداخلي : عن طريق مايلي:

- تدابير سياسية كإرساء الديمقراطية و التداول على السلطة.
- تدابير اقتصادية: تقديم مساعدات إنمائية.
- تدابير قانونية: سيادة القانون.

ب- مسؤولية الرد: و تشمل كذلك عدة تدابير منها:

- تدابير جبرية دون القوة العسكرية.
- اللجوء إلى المحكمة الجنائية كمثول مجرمي الحرب و الإبادة الجماعية أمامها.
- عدم التعاون العسكري مع الدول المنتهكة لحقوق الإنسان.
- فرض مقاطعة اقتصادية و عقوبات مالية، و كذلك مقاطعة دبلوماسية.

ج- مسؤولية المتابعة و إعادة البناء: وهذا يكون بعد التدخل عن طريق التعمير وحسن الإدارة وإعادة بناء النظام العام، ولذلك فإن مفهوم مسؤولية توفير الحماية حاول أصحابه تهذيب اللفظ بتقديم مفهوم آخر ينطوي تقريبا على نفس المعنى والمحتوى.

ثالثا: عالمية أو تدويل حقوق الإنسان وأثرها على توظيف مفهوم التدخل

الإنساني:

إن الفضل الكبير حسب روجر بينتو Roger Benito في صياغة و بلورة العديد من القواعد الخاصة بحقوق الإنسان سواء في وقت السلم (القانون الدولي لحقوق الإنسان[14])أو في وقت النزاعات المسلحة (القانون لدولي الإنساني أو قانون النزاعات المسلحة) يعود إلى القانون الدولي العام أو قانون العلاقات الدولية، و على الرغم من أن الأصل في حقوق الإنسان أنها مسألة وطنية داخلية إلا أن من طورها هي الهيئات والمنظمات الدولية الحكومية منها و غير الحكومية.

وعلى حد تعبير كوفي عنان الأمين الأممي السابق :" إن حدود الدول لا يجب أن تقف سدا منيعا أمام المنظمات الدولية في رعاية حقوق و حريات الإنسان"[15] ، و بالتالي أخذت بعدا دوليا و عالميا.

ومنه فقد حاول و يحاول النموذج المنتصر في الحرب الباردة ترويج قيم الديمقراطية و اقتصاد السوق و حقوق الإنسان، و خلال المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان في فيينا عام 1993[16] تم أول مرة في تاريخ العلاقات الدولية، عولمة الديمقراطية و حقوق الإنسان بالمعنى الغربي، فقد وافق المؤتمر على أن تعد الديمقراطية أساس شرعية نظام الحكم و أن النظام السياسي الأفضل هو الذي يوفر ضمانات حقوق الإنسان، وقد استخدم التدخل الإنساني بكثرة في العقود الأخيرة نتيجة انتشار قيم حقوق الإنسان و اكتسابها صفة العالمية، و ذلك راجع للأسباب الآتية:

1- تدويل مسألة حقوق الإنسان و انتقالها من الاختصاص الداخلي للدول إلى الاختصاص الدولي: وعلى ذلك لم تعد مسائل حقوق الإنسان ابتداء من سريان ميثاق الأمم المتحدة عام 1945 و سريان المواثيق الدولية لحقوق الإنسان كالإعلان العالمي لحقوق الإنسان 1948 و العهدين الدوليين لسنة 1966[17] و غيرهما من المواثيق الدولية.

حيث جاء في المادة 55 الفقرة (ج) من ميثاق الأمم المتحدة " أن يشيع في العالم احترام حقوق الإنسان و الحريات الأساسية للجميع بلا تمييز بسبب الجنس أو اللغة أو الدين و لا تفريق بين الرجال و النساء....."

أما المادة 56 من نفس الميثاق فتحتوي على الالتزامات الواقعة على عاتق الدول بالتعاون مع المنظمة لتحقيق ذلك الهدف، و بالتالي أصبح هناك أولوية المواثيق الدولية على التشريعات الداخلية فيما يخص حقوق الإنسان [18].

2- قواعد حقوق الإنسان هي قواعد ملزمة تولد التزامات قانونية على عاتق الدول: وبالتالي أصبحت مسائل حقوق الإنسان تتضمن قواعدها قيمة قانونية ملزمة، تولد التزامات تتعلق بضمان احترام حقوق الإنسان و ذلك بتقديم تقارير عن حالة حقوق الإنسان داخل دولها.

3- قواعد حقوق الإنسان هي قواعد آمرة و محمية بالقانون الدولي الجنائي : إن المادة 53 [19] من اتفاقية فيينا من قانون المعاهدات التي تتناول مفهوم القواعد الآمرة Imperatives توجب احترام القواعد المتعلقة بالحقوق الأساسية للشخص البشري .

وعليه لم تعد قواعد حقوق الإنسان ملزمة فحسب و إنما أضحت قواعد قانونية آمرة تتعلق بالنظام العام القانوني الدولي، فلا يجوز مخالفتها ويعاقب منتهكيها أمام محكمة الجزاء الدولية، فالعديد من قواعد حقوق الإنسان، أصبح انتهاكها يشكل جريمة دولية مثل الجرائم ضد الإنسانية، و هذا ما يبرر استخدام التدخل الإنساني.

4- ظهور الضمانات الدولية لحقوق الإنسان: إن ظهور الضمانات يؤكد على ما تتمتع به قواعد حقوق الإنسان من قوة إلزامية آمرة ، أدت إلى وضع مجموعة من الضمانات الدولية التي تكفل احترامها مثل إبرام اتفاقيات دولية جماعية تنشأ قواعد ثابتة في شكل معاهدة شارعة، تلزم من انضم إليها أو لم ينضم.[20]

ويعد القرار رقم 688 لعام 1991 أول قرار صريح في تاريخ مجلس الأمن يربط بين خرق حقوق الإنسان داخل دولة معينة (العراق) وبين تهديد السلم الدولي، حيث أجاز القرار العمل العسكري المسلح لتصحيح هذه الخروق في دولة مستقلة ذات سيادة.[21]

وعلى ذلك فإن المبالغة في حماية حقوق الإنسان و عالميتها، أدى إلى تكرار استخدام التدخل الإنساني، لكن الملاحظ أن كل التدخلات هي من طرف القوى الكبرى في دول صغرى ، مما تجعل هذه الحماية محل شك الفقه الدولي.

أما عن أهم الأسباب التي أدت إلى زيادة الاهتمام الدولي بحقوق الإنسان و من ثم استخدام التدخل الإنساني فهي كالآتي:

1- تعزيز أنشطة المنظمات الدولية الحكومية و غير الحكومية في مجال مراقبة حقوق الإنسان (مجلس حقوق الإنسان) و(منظمة العفو الدولية).

2- الأنظمة الاستبدادية التي احتكرت مبدأ السيادة ، حيث تم توظيفها بصورة سلبية .

3- عجز الدول أو ما يسمى بالدول الهشة، التي عجزت عن حماية حقوق الإنسان داخل نطاقها الداخلي.

4- تطور وسائل الاتصال و التكنولوجيا التي أظهرت معاناة الشعوب و الأفراد في كل العالم.

5- تعاظم مصالح الدول الكبرى في المناطق المتدخل فيها.

6- زيادة الوعي الديمقراطي في الدول النامية.

وعليه فإن التسليم بوجود حقوق دولية للإنسان يعني بداهة أن مجالا من المجالات الأساسية للاختصاص المطلق للدولة، أصبح محل تدخل القانون الدولي العام بالتنظيم والحماية [22]، وبالتالي فإن مفهوم التدخل الإنساني، مرشح أن يستخدم و يوظف في العقود القادمة بصفة أكبر مادام مرتبط بعالمية حقوق الإنسان .

على الرغم من هذا فإن هناك نقدا لهذا الطرح و المتمثل في ظهور العديد من الاتفاقيات الإقليمية والتي فسرّت على أساس فشل البعد العالمي لحقوق الإنسان ، وعدم قبول المعايير العالمية و تمثل هذا الطرح في الرؤية النسبية لعالمية حقوق الإنسان والذي تجسد في الاتفاقية الإفريقية لحقوق الإنسان 28 جوان 1981 والإسلامية 19 سبتمبر 1981 [23].

رابعا: أهم النتائج المترتبة عن تطور مفهومي حقوق الإنسان و التدخل الإنساني.

لقد أدى تطور و ترابط المفهومين إلى تراجع مفاهيم و مبادئ أخرى في القانون الدولي نتيجة تكرار استخدام التدخل بذريعة إنسانية و أهم هذه المفاهيم أو المبادئ ما يلي:

1- تراجع مبدأ السيادة : إن فكرة السيادة المطلقة التي اهتم بها الفقهاء في أواخر القرن 16 و على رأسهم جان بودان (bodin) (في كتابه الكتب الستة للجمهورية) المنشور عام 1572 باتت من الصعوبة بما كان الدفاع عنها أو التمسك بها، نظرا للتطورات و التحولات الحديثة في النظام الدولي وعليه أضحى الأمر نحو التوجه إلى الاهتمام أكثر بمفهوم السيادة النسبية أو المحدودة عوض السيادة المطلقة لأن هذه الأخيرة كثيرا ما تشكل الدرع الذي يحول دون تنفيذ العديد من القواعد القانونية والذي تحتمي و راءه الدول ، خاصة فيما يتعلق بمجال كان في الماضي يعتبر من الاختصاص الداخلي للدول كحقوق الإنسان.

وبالتالي يحاول القانون الدولي الإنساني هدم نظرية السيادة المطلقة لصالح التدخل الدولي الإنساني الذي أصبح يفرض نفسه أمام تعارض الفقه الدولي، وخاصة أمام ترحيب الشعوب المضطهدة بالمساعدة الإنسانية[24].

إن ظاهرة العولمة والتطور التكنولوجي و التحولات الدولية الجديدة لما بعد الحرب الباردة، جميعها أسباب أدت إلى تراجع فكرة أو مبدأ السيادة الوطنية للدول، حيث يرى البعض من الباحثين أننا نشهد حاليا ما نسميه أفول السيادة the twilight of sovereignty أو الانتقال إلى ما بعد السيادة[25].

وبالتالي أصبح الباحثين يعملون على إيجاد تسمية أخرى للسيادة كالسيادة الجزئية partial أو السيادة المشتركة shared نظرا لتزايد إمكانية التدخل في الشؤون الداخلية للدول وخاصة عن طريق المبررات الإنسانية كحماية حقوق الإنسان، والأقليات.

وقد أكد كوفي عنان في تقريره المقدم إلى الجمعية العامة في 20 ديسمبر 1999 والذي قال فيه : " أنه يدعو إلى صياغة مفهوم جديد للمشاركة العالمية لتوافق ذلك مع عصر العولمة ويدعو إلى إعادة تعريف مصطلح التدخل السلمي أو العسكري لحماية المدنيين مع تطبيق ذلك بنزاهة في كل مناطق العالم ، كما دعا إلى ضرورة عدم حماية الدول التي ترتكب جرائم ضد الإنسانية ويجب التدخل لحماية وتأييد الشعوب في العالم دون تفرقة لأن الإنسانية لا تتجزأ "[26]. وهذا ما يؤدي إلى تراجع السيادة .

2- تراجع مبدأ عدم التدخل : إن مفهوم مبدأ عدم التدخل و المذكور بنص المادة 2 الفقرة 7 من ميثاق الأمم المتحدة يعني تحريم كل أوجه التدخلات ضد شخصية الدولة و مكوناتها السياسية والاقتصادية و الثقافية ، و كذلك تحريم مساعدة دول أخرى على القيام بأعمال التدخل في الشؤون الداخلية لدولة ما لأن كل الدول متساوية في الحقوق والواجبات وهذا ما يحتم على كل دولة عدم التدخل في شؤون الدول الأخرى.

ومنه فإن نص المادة 2الفقرة 7 من ميثاق الأمم المتحدة يعكس تماما حقيقة الدول الأعضاء في المنظمة والتي لا تزال تحافظ على سلطان سيادتها رافضة بذلك أي سلطة عليا تفوق سلطتها الوطنية[27].

إلا أن تطبيق المادة 7/2 يثير الكثير من الصعوبات و التي يمكن أن تواجهها الأمم المتحدة خاصة عند العمل بمقتضيات الفصل التاسع و العاشر لاسيما المادة 55 والمادة 62 حيث تتمتع المنظمة بموجبها بصلاحيات واسعة في المجالين الاقتصادي والاجتماعي لا يمكنها القيام بها دون اللجوء إلى التدخل في الشؤون الداخلية للدول .

كما أن مبدأ عدم التدخل اصطدم كذلك بالقواعد الآمرة مما أدى إلى تراجعه هو أيضا لأن القواعد الآمرة التي حددتها اتفاقية فيينا 1969 كما رأينا سابقا، هي كل قاعدة مقبولة و معترف بها من قبل المجتمع الدولي و لا يمكن أن تعدل إلا بموجب قاعدة جديدة من قواعد القانون الدولي تحوز نفس الصفة.

وحيث أن مبدأ عدم التدخل بإجماع الفقهاء هو قاعدة آمرة، فإنه يصطدم و يتراجع أمام قاعدة آمرة أخرى في القانون الدولي، وهي عدم انتهاك حقوق الإنسان ، بحيث أصبحت حقوق الإنسان ليس الحيز المحجوز للدولة و إنما من الاختصاص العالمي - كما أوضحنا سابقا-، وبالتالي اصطدام قاعدتين آمرتين في القانون الدولي، مما أدى إلى انتصار القاعدة التي يتبناها الطرف الأقوى في النظام الدولي و تسييس المسألة على حساب الحل القانوني.

الخاتمة

بعد انتهاء الحرب الباردة و بروز التهديدات الجديدة التي تواجه الاستقرار الدولي جراء الصراعات الداخلية في الدول، بالإضافة إلى استبداد الأنظمة السياسية في العالم الثالث والمنطقة العربية بالخصوص، أعطى الرخصة للدول الكبرى و على رأسهم الولايات المتحدة الأمريكية باستخدام القوة لحماية حقوق الإنسان التي أصبحت جزءا من قواعد القانون الدولي، من خلال اتخاذ السوابق التي يمكن أن تصبح عرفا دوليا له قوة القانون أو يمكنها في المستقبل من تعديل ميثاق الأمم المتحدة في هذا الشأن.

ونتيجة لذلك فإن الدول الكبرى دافعت عن مفهوم حقوق الإنسان وأعطته أبعاد

عالمية وطورته من أجل التمكين لمفهوم آخر كي يدخل حيز التنفيذ وهو التدخل الإنساني باستخدام القوة العسكرية لذلك فإن الدول الكبرى لا تتوقف عن بدل أي مجهود لتسخير الأمم المتحدة لتغيير مبدأ السيادة و مبدأ عدم التدخل من خلال تسويق وصياغة مفهوم التدخل الإنساني، نظرا إلى قيام مجلس الأمن بمعالجة القضايا الدولية والداخلية وفقا لمصالح الدول المسيطرة على النظام الدولي.

وعليه فإن تحوّل المفاهيم من الجذور الأصلية إلى أبعاد أخرى لم تكن في أصل المفهوم جعل منها مفاهيم مطاطة و ضبابية، يجب الوقوف عندها أثناء استخدامها بالعودة إلى منشأ المفهوم والظروف المحيطة بنشأته كي يمكننا من ضبطها بالشكل الصحيح.

الهوامش

1-أحمد الرشيدي ، حقوق الإنسان: دراسة مقارنة في النظريات والتطبيق، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية 2005، ص 32.

2- القوانين القديمة الخاصة بالحضارات القديمة تتعلق بقانون حمورابي عام 1950 قبل الميلاد في بلاد الرافدين، قوانين أثينا عام 700 قبل الميلاد، وقوانين روما المتمثلة في قانون نوما وقوانين سيلا.

3- محمد السعادي، حقوق الإنسان ، دار ريحانة للنشر و التوزيع 2002، ص ص47-48.

4- Charles-Philippe David et Jean-Jacques Roche. Théories de la sécurité, paris : Mont Chretien éditions, 2002, p115.

5-Stéphane de la peschadiére, La sécurité humaine : Etat *de* l'Art et repères bibliographiques, human Security journal, issue 1 , april 2006,p78 .

6- الطيب بكوش، الترابط بين الأمن الإنساني و حقوق الإنسان ، تونس: المجلة العربية لحقوق الإنسان، العدد ، 10جوان 2003، ص 166- 167.

7- محمد يعقوب عبد الرحمان، التدخل الإنساني في العلاقات الدولية، أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات و البحوث الإستراتيجية، 2004، ص 14.

8- محمد يعقوب عبد الرحمان، نفس المرجع السابق، ص15.

9- بوراس عبد القادر، التدخل الدولي الإنساني و تراجع مبدأ السيادة الوطنية، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة، 2009، ص 174- 175.

10- محمد يعقوب عبد الرحمان، مرجع سابق، ص28.

11- شهد النظام الدولي مجموعة من التدخلات ذات الغرض الإنساني أهمها: - تدخل أمريكا في بنما 1989 لحماية أرواح الأمريكيين و تدخل تركيا في قبرص عام 1974 لحماية القبارصة الأتراك وكذلك التدخل الدولي في العراق 1990 و التدخل الدولي في الصومال 1992 و التدخل الدولي في رواندا 1994 و البوسنة و الهرسك 1992 و التدخل في

يوغسلافيا عام1999 في إقليم كوسوفا.

12- بوراس عبد القادر، مرجع سابق، ص 182-183.

13- Charles-Philippe David et Jean-Jacques Roche, op.cit, p114-115.

14- القانون الدولي الإنساني:هو احترام حقوق الإنسان أثناء الحروب والنزاعات المسلحة ويعتمد على اتفاقيات جنيف الأربعة لسنة 1949 و بروتوكولاها الإضافيين لسنة 1997 وكذلك اتفاقية لاهي.

أما القانون الدولي لحقوق الإنسان: فهو احترام حقوق الإنسان أثناء السلم و يتضمن مجموع لاتفاقيات والإعلانات التي صدرت عن الأمم المتحدة، كالإعلان العالمي لحقوق الإنسان 1948 والعهدين الدوليين 1966.

15- حسين حنفي عمر، مرجع سابق، ص 25.

16- محمد يعقوب عبد الرحمان، مرجع سابق، ص 142.

17- العهدين الدوليين لسنة 1966 هما: العهد الدولي الخاص بالحقوق السياسية و المدنية و العهد الدولي الخاص بالحقوق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، دخلا حيز التنفيذ سنة 1976 أي بعد 10 سنوات من إصدارهما

18- حسين حنفي عمر، التدخل في شؤون الدول بذريعة حماية حقوق الإنسان، القاهرة: دار النهضة العربية، 2005، ص ص 318-319.

19- قادري عبد العزيز، حقوق الإنسان في القانون الدولي والعلاقات الدولية: المحتويات والآليات، الجزائر: دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، 2003، ص35.

20- حسين حنفي عمر، مرجع سابق، ص 320-321.

21- محمد يعقوب عبد الرحمان ، مرجع سابق ، ص 167 .

22- عبد الفتاح عبد الرزاق محمد، النظرية العامة للتدخل في القانون الدولي العام، عمان: دار دجلة، 2009، ص 258.

23- قادري عبد العزيز ، مرجع سابق، ص35.

24- بوراس عبد القادر ، مرجع سابق ، ص 34 .

25- حسن البزاز، عولمة السيادة حال الأزمة العربية، بيروت: المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، 2002، ص 16-17.

26- حسين حنفي عمر مرجع سابق، ص 25-26 .

27- بوراس عبد القادر، مرجع سابق ص، 96.

دراسة ثبات وصدق اختبار الذكاء D70 على عينة من الإطارات

ملخص

من بين الاختبارات المستعملة في المجال الصناعي لعملية الانتقاء بالمؤسسة، اختبارات الذكاء إلا أن مشكلة القياس بهذه الوسائل والأدوات هو ارتباطها ارتباطا وثيقا بالبعد النفسي، الاجتماعي والثقافي، بحيث تطبق بدون تكييف على عينات من المجتمع الجزائري، فهي ليست مقننة بشكل يضبط المتغيرات الثقافية وبناء على ما سبق ، كانت الحاجة ماسة إلى دراسة تحليلية وميدانية بالمنطقة الصناعية الشرقية لولاية قسنطينة ، تستمد أهميتها من نتائجها الحقيقية النابعة من البيئة الجزائرية ، وفي كونها تسعى إلى معرفة الخصائص السيكوتقنية للمقاييس التي يعتمد عليها السيكولوجي في انتقاء واختيار مرشحين للعمل ،كما تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى صدق و ثبات اختبار الذكاء D70 ، على عينة من أفراد المجتمع الجزائري وبعبارة أخرى تحاول معرفة مصداقية عملية الانتقاء والاختيار المهني في السونلغاز في ظل سياسة استيراد المقاييس و تطبيقها بدون تكييف من خلال طرح لمشكلة ما دلالات صدق اختبار الذكاء D70 المطبق على إطارات بالسونلغاز ؟ والى أي مدى يتمتع مقياس الذكاء D70 بالثبات خلال عملية الانتقاء أفراد المجتمع الجزائري؟

د. صبرينة سليماني
كلية علم النفس وعلوم التربية
جامعة قسنطينة 2
الجزائر

Résumé

Sonelgaz est parmi les premières institutions qui ont lancé les tests à la sélection des candidas pour le recrutement. Le problème est que, dans cette sélection, la dimension psychologique, sociale et culturelle, n'est pas absente.

مقدمة

يهتم علم النفس الصناعي بدراسة وفهم السلوك الإنساني في الميادين المختلفة، وتعتبر عملية الاختيار المهني من اختصاصاته الواسعة والمفضلة لاستخدام تقنيات القياس، تهدف إلى تكييف وتنمية أداء العامل وفعاليته حتى يتوصل تدريجيا إلى أكبر مرد ودية كما وكيفا. وكان من الطبيعي، إزاء هذا كله، أن تتطور طرق الاختيـار المهني لتواكب المرحلـة الانتقالية،

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر 2014

وتتجه نحو القيام بدراسات حول معامل التنبؤ بأداء العامل، مستهدفة زيادة توافق الفرد مع الوظيفة، وتحقيق أعلى كفاية إنتاجية ممكنة، والوصول إلى أهداف تنظيمية.
فنظرا لأهمية هذه العملية، بدأت بعض المؤسسات الوطنية في وضع سياسة الاختيار والتشغيل ، فتعتبر مؤسسة السونلغاز SONELGAZ من بين المؤسسات الأولى التي وضعت مشروع عملية الاختيار لغرض التشغيل بإعادة هيكلة مصالحها لكي تتكيف مع السياق الجديد إذ أنشأت في06 مارس1981 مراكز للانتقاء والاختيار الجهوي، وشرعت بتطبيق اختبارات الذكاء كعملية تنبؤية لقدرات الفرد وكمحاولات لتقييم الفوارق العقلية والنفسية بين الأشخاص ، بحيث تكمن فعاليتها في مدى صدقها وثباتها في قياس القدرات الفكرية للفرد فإن نتائجها تكشف مجالات القوة والضعف و النقائص التي يمكن تصحيحها أو التقليل منها، ومن بين الاختبارات المستعملة في المجال الصناعي لعملية الانتقاء بالمؤسسة، اختبارات الذكاء إلا أن مشكلة القياس بهذه الوسائل والأدوات هو ارتباطها ارتباطا وثيقا بالبعد النفسي، الاجتماعي و الثقافي، بحيث تطبق بدون تكييف على عينات من المجتمع الجزائري، فهي ليست مقننة بشكل يضبط المتغيرات الثقافية و بناء على ما سبق ، كانت الحاجة ماسة إلى دراسة تحليلية وميدانية بالمنطقة الصناعية الشرقية لولاية قسنطينة، تستمد أهميتها من نتائجها الحقيقية النابعة من البيئة الجزائرية ، وفي كونها تسعى إلى معرفة الخصائص السيكوتقنية للمقاييس التي يعتمد عليها السيكولوجي في انتقاء واختيار مرشحين للعمل ،كما تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى صدق و ثبات اختبار الذكاء D70 ، على عينة من أفراد المجتمع الجزائري وبعبارة أخرى تحاول معرفة مصداقية عملية الانتقاء والاختيار المهني في السونلغاز في ظل سياسة استيراد المقاييس وتطبيقها بدون تكييف من خلال طرح لمشكلة ما دلالات صدق اختبار الذكاء D70 المطبق على إطارات بالسونلغاز ؟ والى أي مدى يتمتع مقياس الذكاء D70 بالثبات خلال عملية الانتقاء أفراد المجتمع الجزائري؟

1 ـ منهجية الدراسة:

تختلف المناهج باختلاف وتنوع المواضيع التي يدرسها الباحث، وفي البحث التالي ، اخترنا المنهج الوصفي التحليلي " كطريقة لوصف الظواهر المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة و تصنيفها، و تحليلها وإخضاعها" لدراسة دقيقة " (عماد بوحوش، محمد محمود ، 2001،140)

وهو على مرحلتين:
1- مرحلة البحث التحليلي.
2- مرحلة البحث الوصفي التفسيري.

1.1- عينة الدراسة:

تم اختيار عينة البحث من العمال المختلطين تتكون من 214 فرد غير متجانسة من حيث(الجنس ، السن، المستوى التعليمي ، الوضعية المهنية ، مناطق جغرافية) و لكن تخضع لنفس الشروط عامة واسعة النطاق تخدم البحث، وللتوضيح أكثر وزعت إلى عدة فئات حسب المتغيرات الخمس كالتالي :

جدول رقم 1 يتناول توزيعي للأفراد حسب المتغير الأول :

الوضعية المهنية	التكرارات	%
متخرج حامل شهادة ليسانس أو مهندس	122	%57
عامل ذوي أقدمية ما بين عام و 10 سنوات	92	%43
مجموع	214	%100

جدول رقم 2 يتناول المتغير الثاني هو العمر و قد قسم إلى 3 فئات :

الفئا ت العمرية	عدد الأفراد	%
] 28 - 21]	94	%43.92
] 35 - 28]	113	%52.80
] 42 - 35]	7	%3.27
المجموع	214	%100

جدول رقم 3 يتناول المتغير الثالث هو الجنس قسم إلى قسمين رجال و نساء

الجنس	تكرارات	%
رجال	114	%53.27
نساء	100	%46.72
المجموع	214	%100

جدول رقم 4 يتناول المتغير الرابع هو الموقع الجغرافي وقد قسم إلى 3 فئات حسب دليل الهاتف بحيث:

الدليل	الموقع الجغرافي	عدد الأفراد	%
04	بسكرة، باتنة ، قسنطينة، خنشلة ، ميلة ، أم البواقي	39	%19
05	بجاية ، جيجل ، مسيلة ، سطيف	52	%24
08	عنابة ، قالمة ، سكيكدة ، سوق أهراس ، الطارف.	123	%57
المجموع		214	%100

2.1 - الإجراءات الميدانية للدراسة:

أجرى البحث الميداني في المؤسسة الوطنية SONELGAZ التابعة للمديرية الجهوية للشرق وضمت حوالي 15 ولاية : قسنطينة، عنابة، سكيكدة، بجاية، جيجل، سطيف، بسكرة، سوق أهراس، ميلة، أم البواقي، مسيلة، باتنة، خنشلة ، طارف، قالمة). وحدد مجال الدراسة على عملية الاختيار لتتماشى بصفة رسمية لظروف تطبيق الاختبار بإستحظار المترشحين لمسابقة التوظيف التي تتقدم عامة إلى مصلحة الانتقاء والاختيار في مؤسسة السونالغاز وإخضاعها لنفس الالتزامات الإجرائية من حيث خصائصها وشروطها .

3.1 - أدوات الدراسة:

تم جمع البيانات الوصفية بأسلوب ميداني يتماشى وطبيعة الدراسة وأهدافها بحيث تم استخدام جميع تقنيات المنهج الوصفي، منها مصادر غير مباشرة المتمثلة في ملفات المترشحين لعملية الاختيار وأخرى مباشرة كأسلوب ميداني من مقابلة شخصية لسيكولوجي بصفته الشخص القائم بعملية الاختيار مقننة باستمارة والملاحظة المباشرة للموقف الطبيعي لعملية الاختيار (ممارسات الأخصائي النفسي) واستمارة تحليل منصب عمل لتصنيف المهام المنجزة للعالم Pierre Jardillier (1986)، وتطبيق مقياس (اختبار D70 للذكاء) .

1.3.1 - الجانب التاريخي لطبيعة الاختبارD70 :

" الاختبار يعني امتحان الذي استعملت لأول مرة من طرف K. Cattell ، في عام 1890 في مجلة MIND تحت إسم " الإختبارات العقلية" امتحانات معيارية " Goguelin , P126 بحيث يشمل على وجود معامل "**G**" الذي يظهر في كل اختبارات ذات تشبع عالي وتعطي بصفة إجمالية الذكاء، ناتج عن مدرسة التحليل ألعاملي و دراسات الرياضية لسبيرمان "SPEARMAN". ووجد ارتباطات موجبة بعد تطبيق عدد كبير من الاختبارات فيما بينها وبعضها ، يتصف بارتباطات أعلى من غيرها، كما أستنتج باستخدام (التحليل العاملي) لمعاملات الارتباط بين الاختبارات المختلفة بأن كافة فروع النشاط العقلي تشترك بوظيفة رئيسية واحدة ،أو مجموعة من الوظائف ، بينما العناصر الباقية أو الخاصة مختلفة اختلافا كليا في كل من حالة من الحالات الأخرى ، ومنه استخلص أنه يمكن تحليل كل نشاط عقلي لعاملين :

- العام : وهو فطري ووراثي لا يتأثر بالبيئة General factor ويشترك مع كافة الأنشطة العقلية الأخرى .

- الخاص : له أساس فطري مدون وهو قابل لنمو البيئة بالتعليم والتدريب Special factor، وهو خاص بالنشاط العقلي ذاته ، ولا يظهر بالأنشطة الأخرى كما جاء في مقالة نشره تشارلز سبيرمان في لندن يدور حول "أن جميع أساليب الأداء العقلي ، منم الاختبارات عقلية و اختبارات الأداء، تشترك في وظيفة واحدة هي العامل العام

، ولكل أسلوب من هذه الأساليب عالمه النوعي أو الخاص" (د عطوف محمد ياسين، 1981، 86).

والإدراك السبيرماني يسمح لنا أولا بطريقة إجرائية لقياس الذكاء و ثانيا إمكانيات قياس الذكاء بصفة مباشرة بهذه الاختبارات المتجانسة وذات تشبع عالي لمعامل العام كما جاء في دراساته الملخصة في كتابه " Les aptitudes de l'Homme " وهي الاختبارات الأحسن لقياس الذكاء بحيث تأخذ بعين الاعتبار تعديل الارتباطات ." وهذه الاختبارات تكون مهيكلة على الطريقة التالية :

- نعرض للعميل 3 عناصر C B A

المسألة متمثلة في :

1- إيجاد أو اكتشاف العلاقة بين A وB .

2- تطبيق هذه العلاقة على C بطريقة نجد فيها العنصر D الذي يربط C مثل علاقة A وB "(Manuel Test D 48 ،1965،P3).

- " نركز على المبدأ العام ليستفانسون W- Stephenson في عام 1931 – 1932 أظهر أن الاختبارات التي تعطى أكثر تشبع لعامل "G" هي الاختبارات تقوم أساسا على تعديل الارتباطات وتستعمل وسيلة لا شفاهية أي كتابية بحتة ، يضع في هذه النقطة ثلاثة اختبارات من نفس النوع في القيم العالمية والمراقبة من Alexander في أعماله حول " الذكاء الواقعي و المجرد" سنة 1935.

- و في سنة 1938 " J.C.Raven et L.S.Penrose " استخدموا على نفس نوع الاختبارات الأكثر تشبع لعامل عام " G" (قيمة عالية) ، ومن أجل هذه الفكرة تبنه الجيش البريطاني في اختيار الجنود كاختبار الذكاء العام واستعمل على سلم رفيع .

-أما المصفوفة تدريجية تعتبر من الاختبارات الجيدة إلا أن له بعض النقائص بحيث يحتوي على غرار العامل" G" عوامل خاصة غير مفهومة" عامل للمجموعة البصرية إدراكية الخاصة " وهذا ما جاء خاصة في التحليل العاملي للأستاذ « P.E.Vernon » في عام 1947 مركزا على كل الوسائل المحصلة من الجيش البريطاني أعطت تشبع للعوامل :

g	k	v
79	15	00

و في عام 1943 Anstey بحث عن اختبار كبديل أو مماثل للمصفوفة التدريجية و ذلك بإعداد اختبار يركز على نفس المبادئ ولكن بوسائل متجانسة ومتماثلة متكونة من مجموعات الدومينو « Domino » فقط هذا الاختبار جرب في نهاية الحرب العالمية الثانية في الجيش البريطاني" [1]. على حوالي 3500 مترشح لوحظ أن

G : Facteur Général « g » العامل العام

K : Facteur de groupe visuel perceptif عامل بصري إدراكي

V: Facteur Verbal عامل لغوي

تشبع للعامل العام أنه عال أيضا بالنسبة للمصفوفة التدريجية . أما التحليل العاملي لـ P.E.Vernon أعطت هذه النتائج لتشبع العوامل التالية :

g	k	v	n
86	00	00	05

نلاحظ أن k انعدم بعدما كانت قيمته 15 و العامل العام G أرتفع من 79 إلى 86 وظهور عامل جديد n بـ 05 **"(**P4،1965، Manuel Test D 48).

" وفي هذه الشروط الاختبار تبناه الجيش البريطاني و اختبار y حاليا يستعمل كاختبار الذكاء.

أقيمت دراسات تحليلية أظهرت ما يلي :

1- على الرغم من الوسيلة المستعملة (دومينو) إلا أن العملاء لهم تجربة في لعبة الدومينو والتي لا يمكن الاستفادة منها في الاختيار .

2- الاختبار جد صعب للشرح المترشحين من المصفوفة التدريجية وهذا النقص نسبي لأن التجربة أثبتت أنها ليست مشكلة المترشحين للفهم الجيد لاختبارات الدومينو من اختبار مصفوفة PM 38 .

3- نوع الإجابة لاختبار الدومينو تحذف تقريبا كليا الصدفة لكن المصفوفة 38 العميل يجيب صدفة على كل سؤال وذلك بإعطائه فرصة على 6 أو 8 فرص أي التخمين لإعطاء الإجابة الصحيحة.

أمام أهمية الاختبار الجديد، المعهد الوطني لعلم النفس الصناعي بلندن أعد ترجمة مختصرة التي تجمع بين الاختبارين للذكاء بوسائل شفهية متمثلة في " مجموعة اختبارA100" (P5،1965 ، Manuel Test D 48).

2.3.1 - تعريف بالمقياس (الاختبار D 70).

" هذا الاختبار أعدته **CPA** انطلاقا من اختبار **D48** الذي استمده طبيب الأمراض العقلية الفرنسي PICHOT من اختبارات الدومينو للجيش البريطاني ومن مجموعة اختبارات **A 100** .

اختبار D70 كما يدل اسمه أنه أعد عام 1970. " وما هو إلا تجديد لاختبار D48 بحكم أنه أصبح جد معروف ومتداول لكثرة استعماله مابين المترشحين " (P3،1965، Manuel Test D 48).

هدف الاختبار : " قياس الذكاء العام اللالفظي وخاصة التفكير الواقعي المنطقي ".

وهذه الاختبارات تكون مهيكلة على الطريقة التالية:

نعرض ثلاثة عناصر A B C

وهو محاولة كشف العلاقة الموجودة بين B و A وتطبيق هذه العلاقة يتبع :... هذه العلاقة على العنصر Cبطريقة إيجاد عنصر D الذي يربط C مثل ما يربط A بـ B " .Marie-Madeleine Bernié et Arnaud d'Aboville , 1984, P80.

- نفس نوع من الاختبارات اللالفظية (الورقة ولقلم) تعطي تشبع عالي لعامل الذكاء العام " G ".

3.3.1 - نتائج أبحاث C.P.A:

" قمنا بمقارنات في النتائج مع D48، التي بينت أن من مشاكل D70 أنه صعب قليلا من D48 وبالمقارنات بالجنس هذه الأخيرة أعطت أن معدلات الإناث أقل من الذكور تقريبا بنقطة وحتى بمقارنة العمر وللمستوى الثقافي لاختبار D48 وD70 ". **"**(Manuel Test D 70). وهذه الصعوبة المذكورة في هذه النتائج راجعة " في اختبار D70 القوانين متنوعة بصفة أكثر آلية ونسقية وفي بعض الأحيان على شكل تركيبي مما يجعل المسائل أكثر تعقيدا و صعوبة ." Jean Zurfluh (1976, p20) .

- كما نجد تأثير العامل البصري الإدراكي على الاختبار D48 أكثر من اختبار D70 وهذا راجع لنوعية المفردة أو المثير في شدته وحركته وتباينه وهذا متمثل في أنماط التقديم لوضعيات الدومينو مثلا لاختبار D48 شكل دائري، شكل حلزوني، بيضوي، مربع، مستطيل.أما الاختبار D70 مثلت أنماط التقديم لوضعيات الدومينو فأكثرها شكل سلسلة، شكل مكعب مفتوح قاعدي، مكعب مفتوح غير قاعدي .

- رغم التشابه بين الاختبارين D48 واختبار D70 في العلاقات الضمنية إلا هناك علاقة ذاتية خاصة بكل إختبار تعمل العامل الخاص الذي يميز اختبار D48 عن D70).Cahier de test D70).

4.3.1 - وصف الاختبار:

يحتوي الاختبار على 44 سؤالا و4 أمثلة، هذه البنود تشكل الامتحان المتماشي على نفس نمط التقديم في **D70** القوانين متنوعة بصفة أكثر نظامية أو نسقية وفي بعض الأحيان على شكل تركيب مما يجعل المسائل أكثر تعقيدا وصعوبة لأتلاف الأرقام وتم ترتيب الأسئلة حسب درجة الصعوبة موزعة حسب نمط التقديم للدومينو"-Marie) .Madeleine Bernié et Arnaud d'Aboville , 1984, P80.

5.3.1 - طريقة استعمال والتطبيق :

" تمرير اختبار D70 يكون فرديا أو جماعيا ، يطبق على عينة من الراشدين انطلاقا من 18 سنة و ما فوق ، يبدوا له حقل التطبيق واسع وعلى الأقل ثري و مهم مثل D48.

- المعلم يشرح الاختبار و يعطي التعليمات الخاصة به.

- و على المترشح بعد ذلك الإجابة وتحقيق الأسئلة 44 وذلك خلال 25 دقيقة .

- الأجوبة تكتب في خانات الدومينو الفارغة بأرقام وليس بنقط."

نوضح للمترشح أن العملية هنا ليست لها علاقة بلعبة الدومينو ولكن للتفكير المنطقي لتسلسل الأرقام . (Manuel du test D70 et D48) .

6.3.1 - ترجمة النتائج :

" الإجابات على أوراق الإجابة تصحح عن طريق مصفوفة التقييم النقط أو العلامة هي مجموع الإجابات الصحيحة.

الترجمة تقام على المعايرة التي تحتوي على قيم مميزة كالعمر، الجنس، المستوى الثقافي أو التعليمي ...(متوسط وانحراف المعياري) وتوزيعها إلى 11 قسم عادي." . Jean Zurfluh (1976, p20)

4.1 - المعالجة الإحصائية :

إن كل مقياس سيكوتقني يجب أن تتوفر فيه على الأقل خمسة شروط أساسية: الصدق، الدقة والثبات، القدرة على التمييز، قابلة للتعميم، ويجب أن يكون مقننا. مما قادنا إلى البحث عن ثباته وصدقه، وإلى أي مدى يختلف مع النماذج الاستجابة (صحيحة، خاطئة، متروكة، محذوفة) وتفاعلها بالمتغيرات الاجتماعية والجغرافية (الجنس ،الوضعية المهنية، السن،المستوى الثقافي،الموقع الجغرافي).

وقد اختيرت معادلة H.Gullikson " معامل الارتباط للاختبارات الموقوتة " ، لأنها تصلح لحساب ثبات الاختبارات الموقوتة " (فؤاد البهي السيد ،1979 ،532)

- لتوزيع أفضل للتباين الكلي لمقياس على نماذج (ص ، خ ، م ، و).
- لتفادي التأثير على الارتباط بين الجزئين (س ، ص) و يتغير بذلك معامل الثبات .

تحديد المصطلحات الإحصائية:

- تم تقسيم مفردات الاختبار إلى فردي (س) و زوجي (ص) لإتباعنا طريقة التجزئة النصفية بحيث -1- (إجابة الصحيحة) ، -0- (الإجابة الخاطئة، أو المتروكة أو المحذوفة).
- تم تحديد نماذج الإجابة على حسب أنواع الاستجابة المحصل عليها.

1- **الاستجابة الخاطئة** : هي الإجابة التي يقدمها المفحوص ، والتي لا تكون متشابهة للإجابة الم وجودة في مفتاح التصحيح ، ويرمز لها برمز "ج" .

2- **الاستجابة الصحيحة**: هي الإجابة التي يقدمها المفحوص و هي كما هو موجود في المفتاح التصحيح و يرمز لها بالرمز "ص" .

3- **الاستجابة المحذوفة**: التي لم تحترم تعليمات الإجابة و يرمز لها بالرمز "و" .

2 ـ نتائج الدراسة :

1.2 ـ قياس ثبات الاختبار D70 :

طريقة التجزئة النصفية للاختبارD70 :

اعتمدنا في الطريقة التجريبية العملية لحساب الثبات على تجزئة الاختبار إلى جزأين بحيث يتكون الجزء الأول من الدرجات الفردية للاختبار و يرمز لها بـ س ، فيتكون الجزء الثاني من الدرجات الزوجية للاختبار و يرمز لها بـ ص. ورصدت النتائج في الجداول بحيث تم ترميز - 1- للاستجابات الصحيحة، و- 0 - للاستجابات الخاطئة أو الأسئلة المتروكة أو الاستجابات المحذوفة .
بالاستعانة بمعادلة التنبؤ لسبيرمان براون .

2.2 ـ تحليل و تفسير نتائج الدراسة النهائية :

بعد انتهاء من تطبيق منهج البحث بكافة خطواته وفي أحسن الظروف التطبيقية الممكنة، من الناحية الإجرائية على وجه الخصوص تقديم النتائج النهائية للبحث في مختلف المستويات المذكورة آنفا إجراء التصنيفات والمقارنات الضرورية و الممكنة إلى جانب المعالجة الإحصائية .

1.2.2. ـ تحليل و تفسير نتائج جلكسون للاختبارات الموقوتة:

بالنسبة للأفراد: يستجيب الفرد خلال تعامله مع الاختبار لكل المتغيرات الموقفية السيكولوجية باستجابات المختلفة حددها جلكسون بالأنماط الأربعة للاستجابات: الصحيحة ، الخاطئة ، المتروكة ، المحذوفة

يمكن تفسير الاستجابات الصحيحة إلى فهم تعليمات الاختبار، تأقلم الفرد مع المثير (المفردة)، و إلى نوعية الفرد لسرعة إدراكه .

- **الاستجابات الخاطئة:** يمكن إرجاعها إلى عدم فهم السؤال أو كيفية التعامل مع المثير ن لقلق المفحوص وتوتره خلال الاختبار، كمثال البند الأول لاختبار على الرغم من سهولة المفردات في بداية الاختبار. و يمكن إرجاع سبب الاستجابات الخاطئة إلى صعوبة المفردة وخاصة بالنسبة للمفردات الأخيرة، إلى الزمن المحدد والموقوت بـ 25 دقيقة، أو لاعتماد الفرد على السرعة على حساب الاستجابة الصحيحة مما يؤدي إلى الخطأ، أو لإدراكه الخاطئ على هذه المفردة .

- **الأسئلة المتروكة** : أي المفحوص لم يجيب على بنود الاختبار يمكن تفسيرها إلى أن الفرد لا يريد تضيع الفرد في مفردة صعبة، أولم يفهم السؤال لنوعية المثير سواء لحداثته أو لحركته أي نمط التقديم، أما بالنسبة لمفردات الأخير للاختبار فالمفحوص تركها للوقت الغير الكافي لإتمام الاختبار و خاصة البنود 40 ،...، 44 وهذا لأغلبية أفراد العينة.

- **الأسئلة المحذوفة:** هي التي يقدم فيها المفحوص استجابات لا تحترم تعليمات الإجابة كما هو منصوص عليه في ملاحظات حول الاستجابات المحذوفة من قبل الفاحص أو المصحح، والتي تعكس إلى عدم فهم تعليمات الاختبار كالكتابة خارج خانة الإجابة، بحيث لا تظهر من خلال مفتاح المثقوب للخانة المراد تصحيحها، أو استجابة غير مكتملة للنصف الآخر من الكسر التي تدل على عدم تأكد المفحوص من إجابته أو لعدم فهم السؤال لنوعية المثير، كما ظهرت استجابات غير مفهومة أو غير واضحة لكتابة عدة أرقام فوق بعضها، أو شطبها مما يدل على عدم تأكد المتر شح من الإجابة الصحيحة .

ظهرت هذه الأنماط من الاستجابات في بداية الاختبار أي خلال البنود الأولى للاختبار، وتدل على عدم فهم الفرد للتعليمات، أو لعدم تأقلم الفرد مع المثير الجديد أو لنمط التقديم ، أما بالنسبة للبنود الأخيرة للاختبار فهي دليل لعدم تأكد من الإجابة أو إجابة غير كاملة لضيق الوقت ولصعوبة المفردة .

إذن يمكن إرجاع أنماط وتنوع الإجابات بين مفحوص وأخر على مضمون الاختبار إلى حالة الفرد خلال الاختبار والموقف الاختباري المقلق خلال عملية الاختيار، بحيث" يعني بعض المفحوصين من مواجهة اختبار، أو الجلوس لأداء اختبار معين، وقد تخفي هذه المعاناة خبرات سابقة متعلقة بمواقف مماثلة أو تحمل قلقا من نتيجة الاختبار، أو قد تكون مظهرا لدرجة مرتفعة من التوتر أو غير ذلك من العوامل التي تنعكس على أداء مفحوص فتؤثر في الدرجة على الاختبار "(د. صفوت فرح ، 1980،203).

" ويجب التفرقة هنا بين قلق الاختبار وبين التوتر العام باعتبار هذا الأخير سمة من سمات الشخصية الأكثر استقرارا ، فقلق الاختبار ينشأ في موقف الاختبار ويعد هذا الموقف منبها له ، وأن كل هذا لا ينفي احتمال أن يوجد ارتباط بين مستوى التوتر العام وبين درجة القلق خلال الاختبار وهي نتيجة يؤكدها بعض الباحثين Martin & Mac Gowan 1955"(د صفوت فرح ، 1980،203).و خاصة إذا كان هذا الاختبار خلال موقف اختباري يحدد به مصير الفرد لنيله منصب عمل (تشغيل). أما بالنسبة لنوعية المفردة على أساس خصائص المثير كانت كالتالي :

1- الحركة: تعتبر الحركة في نمط تقديم مكعبات الدومينو مثلا شكل المكعب القاعدي و شكل المكعب الغير قاعدي .

2- الحداثة و الجدة : مكعبات الدومينو تعتبر مثيرات جديدة بالنسبة للفرد .

3- بحكم نوع المفردة هي مفردات التكملة أي أن يجيب الفرد عن هذا السؤال بحيث لا تتأثر بالتخمين و لكن تستغرق وقتا طويلا .

4- درجة صعوبة المفردة و قدرتها على التميز .

2.2.2. - تحليل معاملات الارتباط لقياس الثبات :

- معامل الارتباط لبيرسون ر = 0.79 تخبرنا هذه القيمة المطلقة و الكبيرة بمقدار العلاقة بين المتغيرين س و ص، بحيث س يمثل النصف الأول للبنود الفردية ، و ص تمثل النصف الثاني للبنود الزوجية . نوعية العلاقة إيجابية هذا دليل لمدى تجانس بنود الاختبار بين النصفين .

- معامل ارتباط سبيرمان وبراون ر= 0.88 و هي قيمة مطلقة عالية بحكم أنها طريقة تنبؤية عالية بحيث تمثل معامل ثبات عالي لاختبار D70 الذي يحدد قوة العلاقة بين المتغيرين .

- معادلة جلكسون لاختبارات الموقوتة : ر = 0.38 هذه القيمة أقل من 0.50 أي تدل على ضعف ثبات الاختبار D70 . بالمقارنة بين معاملات الارتباط لبيرسون ، سبيرمان وبراون بمعادلة جلوكسون نلاحظ انخفاض هذا الأخير يقدر بـ 0.61 و يرجع هذا إلى: " إنه تتأثر معادلة التنبؤ لسبيرمان و براون بالزمن المحدد للاختبار ولذا لا تصلح هذه المعادلة لحساب ثبات الاختبارات الموقوتة التي تحول بين أغلب الأفراد وبين تكملة الاختبار في الزمن المحدد للإجابة. هذا و كلما قل الزمن المحدد للاختبار زادت تبعا لذلك نسبة الأسئلة المتروكة في آخر الاختبار أو الأسئلة التي لا يستطيع أغلب الأفراد الإجابة عنها لضيق الوقت، وبذلك يزداد التشابه القائم بين بصفي الاختبار وترتفع القيمة العددية لمعامل الارتباط الأسئلة الفردية بالأسئلة الزوجية ويزداد تبعا لذلك معامل ثبات الاختبار ولذا يحب أن نصحح القيمة العددية لهذا الثبات حتى يدل على الثبات الحقيقي الذي لا يخضع لهذا العامل الزمني " (د. فؤاد البهي السيد ،1979 ، 535).

- من خلال هذه النتائج يتبادر في أذهاننا السؤال التالي :

- هل أن معامل الارتباط لجلكسون يدل على الاختلاف فعلي ذي دلالة بين ظاهرتين (الاختبار و خصائص العينة الجزائرية) أم أن هذا الانخفاض يعود إلى العوامل المؤثرة في ثبات الاختبار؟.

3- أهم العوامل المؤثرة في ثبات الاختبار :

3-1- عدد الأسئلة : ترتفع القيمة العددية لمعامل الثبات لما يكون عدد الأسئلة ملائم لزمن الاختبار وهذا واضح لطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان وبراون لمعامل الثبات نصف الاختبار أكبر من معامل الثبات للاختبار الكلي، معادلة جلكسون وهذا يرجع في تفسيره إلى أن معادلة سبيرمان براون تقوم في جوهرها على عدد الأسئلة التي ينقسم إليها الاختبار ومنه أن الفارق بين معادلة جلكسون للاختبارات الموقوتة لا يرجع إلى عدد الأسئلة الغير الملائم .

3-2 - التخمين : بما أن نوع المفردات الاختبار هي مفردات تكملة لا تعتمد على الاختبار من بين البدائل إجابة صحيحة فإن درجة التخمين في هذا الاختبار هي 0 و بالرغم من أن هذا النوع لا يتأثر بالتخمين إلا أنه يستغرق وقتا طويلا .

3-3 - زمن الاختبار : يتأثر ثبات الاختبارات الموقوتة بالزمن المحدد لها، وقد أكدت أبحاث للاندكويست وكوك FF Lindquist & WW Cook هذه الفكرة وبذلك يزداد الثبات تبعا لزيادة الزمن حتى يصل إلى الحد المناسب للاختبار فيصل الثبات إلى نهاية العظمى ثم يقل الثبات بعد ذلك كلما زاد الزمن عن ذلك الحد و من خلال نتائج معادلة جلكسون للاختبارات الموقوتة التي تصحح خطأ القيمة العددية لهذا الثبات حتى يدل على الثبات الحقيقي الذي لا يخضع لعامل الزمني بحيث نلاحظ أن القيمة العددية لمتوسط الأسئلة المتروكة نصف القيمة العددية لتباين الخطأ وبذلك يصبح الكسر يساوي 0.50 الذي يقلل من الثبات بحيث تتحول قيمة " ر" لسبيرمان إلى أقل من نصف في معادلة جلكسون لثبات الاختبار .

3-4- التباين : يرتبط الثبات ارتباطا مباشر بتباين درجات الاختبار، بحيث ينقص ثبات الاختبار عندما ينقص التباين ، ويزداد تبعا لزيادة التباين وتقدر قيمته: Δ= 43.03 قيمة متقاربة مع معامل ثبات الاختبار 0.38 ويقصد بهذا أن نقصان الثبات عندما ينقص التباين، وبما أن التباين يدل على الفروق الأفراد في الدرجات الاختبار و المقصود منه أن لأتكون درجات الأفراد متشابهة متقاربة وهذا واضح من خلال نتائج رصد استجابات الأفراد لمعادلة جلكسون بحيث رغم التشابه في العلامات هناك اختلاف في نوعية استجابات وهذا راجع لقدرة التميز المفردة .

3-5- صياغة الأسئلة : إن الأسئلة الغامضة والمتناهية في الصعوبة أو السهولة التي تؤدي إلى خفض الثبات ولكن من خلال تحليلنا لجداول جلكسون ومعرفة نسبة نجاح كل مفردة من مفردات الاختبار لاحظنا أن الأسئلة متدرجة في الصعوبة تدريجا متزنا متصلا و هذا ما يجعل قدرة الاختبار D70 عالية في التميز بين الأفراد.

3-6- حالة الفرد: يتأثر الثبات بحالة الفرد الصحية والنفسية وبمدى تدربه على الموقف الاختباري، ولذا يؤدي المرض والتعب والتوتر الانفعالي إلى نقصان الثبات بحيث يؤثر التوتر والقلق في عملية الإدراك الإنساني للمثيرات ومن ثم في القرار على أساس نوعية استجابات .

كما أن الحالة والتوقع يؤثر في عملية الإدراك بحيث أن الفرد يستجيب حسب ما يتوقعه ، بحيث كثيرا ما يتحدد انتباهنا إلى مثيرات معينة وإدراكنا لها " بتوقعنا معها أو باستعدادنا و تهيئنا لها ".

4- الاختلاف الفعلي بين الظاهرتين :

4-1- الاختبار: ويمثل شكل الاختبار المستخدم، سواء في الدلالة كاختبار ذكاء أو في طريقة تقديم بنوده ومدى ألفة هذا الشكل بالنسبة للمفحوص بحيث نلاحظ من خلال نوعية مفردات الاختبار أنها ليست مألوفة، وهذا لحداثتها وحركتها على أساس نمط التقديم وتباينها (الأسئلة المحذوفة) لكن تكرار المثير كانت فرصة للائتلاف .

4-2- تصميم الاختبار: من خلال النتائج أبحاث CPA " قمنا بمقارنات في النتائج مع اختبار D48 التي بينت أن من مشاكل D70 أنه صعب قليلا من اختبار D48 " وهذه الصعوبة في مفردات اختبارD70 راجعة إلى" القوانين المتنوعة بصفة أكثر آلية ونسقية وفي بعض الأحيان على شكل تركيبي مما يجعل المسائل أكثر تعقيدا وصعوبة " Jean Zurfluh, 1976, P 20

" إن محتويات الاختبارات تدخل متغيرات متصلة بثقافة معينة ويوافق أو يلاءم الأفراد للمحيط الاجتماعي اقتصادي محض أكثر أإتلافا مع محتوى الثقافة " Antoine Léon and al, 1977 , 193. كما أن الاختبار لم يعدل مرة أخرى وهذا بمعدل الفارق الزمني من 1970 إلى 2011 تؤثر في مداها و تكوينها(التغير ألجيلي) والذي يطبق في عملية الانتقاء بالسونلغاز.

4-3- خصائص العينة الجزائرية :

يرجع هذا إلى أثر العوامل المتعلقة بخصائص الفرد الجزائري في الانتقاء الإدراكي: بحيث يختلف الأفراد في طريقة إدراكهم للمثيرات وتلعب خبراتهم، حاجاتهم وميولهم واتجاهاتهم الدور الكبير في تحديد وفهم المدركات وتفسيرها، تأويلها والانتقاء من بينها.

إن خبرات الفرد وتجاربه في الحياة تؤثر في أسلوب إدراكه واستجاباته للمثيرات المحيطية به أي مفردات الاختبار ، كما أن دوافع الفرد وحاجاته تحدد و ترسم أسلوب إدراكه للمثيرات من حوله وتتمثل العوامل الذاتية في الإدراك هي :

- **الميول والاتجاهات** : تؤثر ميول الفرد واتجاهاته في التوجيه إدراكه لمثيرات معينة (بنود الاختبارD70).

- **الحاجات و الدوافع** : تؤثر دوافع الفرد المتمثلة بحاجاته و رغباته و توقعاته في إدراكه بحيث تعتمد إدراكات الفرد على دوافعه إن كانت مادية أو نفسية أو اجتماعية أو غير ذلك بإضافة إلى أهدافه ومستوى طموحه وغير ذلك من المتغيرات التي ترتبط بشكل أو بآخر بموقف الاختبار .

- **القيم والمعتقدات** : تؤثر قيم الفرد أيضا في إدراكه للأمور و للأشياء من حوله وكما هو الحال بالنسبة للمعتقدات الفرد في إدراكه وسلوكه .

- **الخبرات السابقة للفرد** : إن تشكيل المجموعات يتأثر بالخبرات الإدراكية لها ، كما أن الخبرات السابقة تؤثر في التعامل و القرارات التبني على الإدراك ذاته .

- **الثقافة والمعايير الاجتماعية :** إن لثقافة الفرد والمعايير الاجتماعية التي يؤمن بها تأثيرا في إدراكه للأشياء من حوله . ومنه بالمقارنة بين ظاهرتين الاختبار D70 المبني على أساس ثقافة فرنسية من طرف CPA يعتمد في تصميمه على المعايير ثقافية التي تختلف عن ثقافة ومعايير الاجتماعية للفرد الجزائري وهذا ما يقلل من ثبات

الاختبار ويجعل من الظاهرتين مستقلتين. أكد العلماء أنه ثمة علاقة بين المستويات العقلية للأطفال، وأعمار الوالدين وعند تكرار التجارب على الأطفال من الطبقات الاجتماعية ذات المستوى الاقتصادي، واستنتج العلماء أن العلاقة ترتبط بالمستوى الاقتصادي، والاجتماعي للأسرة وليست بأعمال الوالدين، وقد اكتشفت بحوث Vernon بأن عدد الأطفال الأسرة له علاقة بمستوى ذكاء الأطفال، وأن حجم الأسرة ومكانتها اقتصاديا واجتماعيا هي العامل المؤثر في الذكاء . كما أثارت العلاقات بين النسب الذكاء ، والطبقة الاجتماعية (الريف والمدينة) لإقامة دراسات جيزيل ولورد Gesell et Lord أهمية البيئة العائلية وأثرها على النمو القدرات اللغوية للطفل، وهكذا فإن هذه الدراسات وغيرها كثيرا تبرهن العلاقة السببية بين الطبقة الاجتماعية و مستواها الاقتصادي، و بين وجود الفوارق العقلية بين الأفراد .

5- أهم العوامل المؤثرة في صدق الاختبار :

5-1- الصدق الذاتي : يعرف الصدق الذاتي بأنه صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس وبذلك تصبح الدرجات الحقيقية للاختبار هي الميزان الذي تسبب إليه صدق الاختبار ، وبما أن ثبات يقوم في جوهره على معامل ارتباط الدرجات للاختبار إذن الصلة وثيقة بين ثبات و الصدق الذاتي ويقدر بـ 0.61 تبين أن الاختبار صادق على الرغم من ضعف ثباته 0.38 من أهم العوامل المؤثرة في الصدق هي :

5-2- ثبات الاختبار: يتأثر الصدق بالقيمة العددية بمعامل ثبات الاختبار تأثرا مباشرا مطردا، فيزداد الصدق تبعا لزيادة الثبات لكن الثبات يتأثر بالصدق، بحيث قد يكون الاختبار صادقا وليس بالضرورة ثابتا.

5-3- التباين: سبق أن بينا مدى تأثير معامل ثبات الاختبار بالانحراف المعياري للدرجات أو تباين تلك الدرجات . لكن الثبات في جوهره معامل ارتباط وهكذا ندرك أثر زيادة أو نقصان الفروق الفردية على معاملات الارتباط المختلفة. بما أن الصدق صورة من صور الارتباط إذن فهو يتأثر بتلك الفروق الفردية. وهكذا نرى أن التباين الضعيف يقلل من أثر هذا الصدق، وأن التباين القوي يزيد من القيمة العددية لذلك الارتباط ." وعلينا أن نلاحظ أن صدق الاختبار في نهاية الأمر عبارة عن دالة للتباين الخاص بكل من عدم الثبات و تشتت مستوى صعوبة البند، فإذا كان هذا التباين صغيرا فإن صدق الاختبار يرتفع عند نقطة تميزية محددة إلا أنه لا يؤدي إلى معلومات مرتفعة الصدق نسبيا عند نقاط تميزية أخرى بعدد أكبر من بنوده .كما أشار كل من Cronbach et al 1952. وعلى هذا فإن الاختبارات موحدة المستوى في الصعوبة تؤدي إلى أعلى مستوى صدق، بل وصدق متفوق عن أغلب نقاط التميز بالمقارنة بالاختبارات ذات المدى الأوسع لصعوبة البند "(د. صفوت فرح ، 185،1980).

واستنادا إلى النتائج التي تم التوصل لها، فان الدراسة توصي بإجراء دراسات أخرى يتم فيها تكييف الاختبارات وبأحجام عينة التقنين للتأكد من استقرار النتائج التي توصلت لها الدراسة خاصة إنها تستعمل في عملية الاختيار كوسيلة مصيرية تحدد نجاح أو إخفاق المرشح لمنصب العمل، كما توصي الدراسة بتجديد وسائل القياس وإعادة التكييف بعد كل خمس سنوات .

إن هذا الوضع يجعل الأخصائي في ميدان الانتقاء يفقد الثقة في إمكانياته ومصداقية في وسيلته المطبقة لعدم قدرته على التنبؤ بمستوى الفرد، لمدى ارتباطها بالبعد النفسي، الاجتماعي، الثقافي، والتأثير الحضاري ولهذا يجب التكييف كأمر ضروري للوصول إلى رقي وتحقيق الهدف المسطر .

كما أن أغالبية المقاييس الموجودة في السونلغاز والمطبقة خلال عملية الانتقاء والاختيار المترشحين لمناصب العمل ما هي إلا مقاييس أجنبية مستوردة منذ الوجود الاستعمار الفرنسي فرغم الإصلاحات التي مست طرق وبرامج وهياكل الاختيار، بغية تحقيق أهداف سامية في تنمية الموارد البشرية، إلا أنها أبقت فكرة الاختيار، داخل نطاق ضيق من حيث استيراد الوسائل والاختبارات بعيدة عن الثقافة الجزائرية ومدى نجاعة تقنينها، وفي غياب توفر أدوات تشخيصية عربية مناسبة.

المراجع

1. عماد بوحوش، محمد محمود (2001) " الذنبيات مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث"، ديوان المطبوعات ، (ط 3) ، الجزائر، ، ص 140 .

2. P-Goguelin (1974) " Psychologie Industrielle" Fascicule 1, édition centre de documentation universitaire de la Sorbonne, Paris, p 126.

3. عطوف محمد ياسين (1981) " اختبارات الذكاء والقدرات العقلية بين التطرق والاعتدال " دار الأندلس ، بيروت لبنان،ص 86.

4. Avenue Victor-Hugo (1965), Manuel test D48, les éditions du centre de psychologie appliquée, paris ; p4.

5. Avenue Victor-Hugo (1965), Manuel test D48, éd CPA , paris ;p5.

6. Avenue Victor-Hugo (1965), Manuel test D48, éd CPA , paris ;p3.

7. Marie Magdeleine Bernie, Arnaud d'Abroville (1984) Les tests de sélection en question, les éditions d'organisation, Paris, p 80.

8. Jean Zurfluh (1976) Les tests mentaux, édition Paris, p 204.

9. Avenue Victor-Hugo (1975), Manuel test D70, éd CPA , Paris .

10. Jean Zurfluh, op.cit p 205.

11. فؤاد البهي السيد (1979)" علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري"، دار الفكر العربي (ط 3)، ص 532 .
12. صفوت فرح (1980) " القياس النفسي"، دار الأندلس بيروت (ط 1) ص 203 .
13. صفوت فرح ، المرجع السابق، ص 203 .
14. فؤاد البهي السيد، مرجع سابق، ص 532 .
15. Jean Zurfluh , op.cit p 205.
16. Antoine Léon, Jacqueline Lamba and al (1977) Manuel de psychologie expérimentale, PUF, p 193.
17. صفوت فرح، مرجع سابق، ص 185.

استخدام أشكال الدافعية أثناء حصة التربية والرياضية

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على المقاييس والاختبارات وكيفية استعمالها في الانتقاء حتى نصل إلى الجودة في الأداء والتكوين. ولا شك أن تحقيق هذا الهدف يعتبر خطوة أولى للحفاظ على المكانة البيداغوجية والعلمية للجامعة، ورفع اعتبار المتخرج مما يؤدي إلى تحقيق ذات الفرد ومصلحة المجتمع.

في خضم النقاش الدائر في الأوساط المهتمة بعالم التربية أصبحنا في أمس الحاجة إلى استلهام تجارب الأمم المتطورة، التي حققت انجازات معتبرة في التربية والتعليم، ولن يتم ذلك إلا بالاطلاع على هذه التجارب وتاريخها، حتى نصل إلى تشكيل سياسات للإصلاح للوصول إلى جودة الأداء والتوقع بإمكانيات نجاحها من خلال تكييفها مع معتقداتنا وتقاليدنا. ويعالج بحثنا هذا الطريقة المستعملة في عملية الانتقاء في مسابقة الدخول إلى جامعات التربية البدنية، ويتجه تحديدا نحو الطلبة الجدد الذين إذا أحسنا انتقاؤهم أن يجتازوا المسار الجامعي بكل نجاح من خلال تحديد اختبارات وإجراءات معينة في عملية الانتقاء.

ويندرج بحثنا هذا في إطار المنهج المقارن، حيث يتطرق بالتحليل والمقارنة إلى تكوين عالي جامعي في الجزائر كبلد عربي من جهة وبلجيكا كبلد أوروبي من جهة أخرى. وقد شمل البحث على عينة من الفاعلين في عملية التكوين في البلدين (أعضاء هيئة التدريس، الطلبة والخريجين)، كما أستخدم الاستبيان كوسيلة لجمع المعطيات المتعلقة بتجديد مؤشرات الأداء للطلاب في التربية البدنية، كما نشير أنه تم الاستعانة بخبراء لترجمة الاستبيان إلى اللغة الفرنسية حتى يحافظ على مصداقية عباراته.

والنتائج المتوصل إليها بينت أن جميع المستجوبين لهم نفس الآراء حول مؤشرات الأداء والمحددات المتبعة في الكشف عن الطلبة الموهوبين المقبلين على التكوين الجامعي في التربية البدنية، حيث يرون حتمية تغييرها وتعزيزها باختبارات أخرى من أجل الرقى بالطالب إلى مستوى أحسن يجعله يتابع برامج التكوين بكل نجاح خلال دراسته الجامعية والتوقع بنجاحه مستقبلا في المجال المهني رغم انطلاق كل بلد من نسق ثقافي وديني مختلف.

د. نبيل كرفس
د. خالد حدادي
د. بوجمعة شوية

معهد التربية البدنية والرياضية
جامعة الجزائر 3
الجزائر

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر 2014.

Résumé

Cette étude vise à identifier des normes et des tests, et comment les utiliser dans la sélection dans le but de parvenir à une qualité dans le rendement et la formation. Sans doute, réaliser cet objectif serait un premier pas pour arriver à préserver le prestige scientifique et pédagogique le l'université et donner plus de considération aux promotions sortantes.

Dans un débat au tour d'une communauté s'intéressant à l'éducation, nous nous voyons dans le besoin de nous inspirer de l'expérience des pays développés et ça ne sera possible que si on a accès aux expériences vécues par ces pays jusqu'à l'aboutissement à une politique de réformes touchant un potentiel de performance de qualité. Notre recherche vise à utiliser une méthode de sélection des nouveaux étudiants pour accéder aux instituts d'éducation physique et sportive et précisément en identifiant certains tests et procédures dans le processus de sélection. S'inscrivant à travers une méthode comparative, notre recherche vise à traiter à partir de l'analyse et la comparaison entre la formation supérieure au niveau de l'université Algérienne comme pays arabe et la Belgique comme pays européen.

Les résultats obtenus démontrent que tout les questionnés ont des avis similaires quant aux indicateurs de performance et aux déterminants utilisés dans la détection des étudiants talentueux voulant accéder à une formation universitaire dans le domaine de l'éducation physique.

مقدمة

انطلاقا من الهدف العام لمهنة المربي الرياضي كما أوضحه أرنو (Arnaud, 1983) وهو تكوين أشخاص مقبولين لمجابهة الحياة الاجتماعية، فلا يتحقق هذا الهدف دون إبراز قدرات المربي في العملية التربوية، و في هذا السياق يذهب (جبرائيل بشارة) إلى أنه "على الرغم من إدراك الأقطار العربية لأهمية المعلم، والمكانة التي يشغلها في العملية التربوية، إلا أن وضعه يبقى يحسد عليه، ولا تزال مهنة التعليم لا تجتذب النوعيات الممتازة القادرة على تحمل مسؤولية تربية الجيل الجديد وإعداده للمستقبل" (بشارة، 1986، 05)، كما أن لكل مهنة من المهن مقوماتها وشروطها، والمهارات اللازمة لأدائها ومهنة التعليم هي من المهن التي تتطلب صفات خاصة ينبغي أن تتوفر في المعلم الذي يعد المسؤول الأول عن تحقيق الأهداف التربوية، وتنشئة الأجيال من خلال التأثير المنظم والمستمر في سلوك المتعلمين ما يساعدهم على التوافق مع أنفسهم، وعلى التكيف السليم مع مجتمعهم وعلى النهوض والتقدم به.

كما أكدت التربية الحديثة على حسن اختيار المربين الأكفاء و تكوينهم من أجل تأهيلهم لمهنة التعليم على أكمل وجه، فكل المفاهيم السابقة التي سيقت هي أساس ممارسة مهنة التربية البدنية وتنطبق على المربي الرياضي في التربية البدنية المكون تكوينا متكاملا لما في ذلك أثر بالغ الأهمية في تحديد قيم المتعلم واتجاهاته، فحسب بن عكي (Benaki, 95) فالمربي في هذا المجال لا يهمه بالدرجة الأولى إلا تكوين رجال مقبولين للحياة

يعتبر موضوع الدافعية والتحفيز من أهم المواضيع التي اهتم بها علم النفس لدا نجد هذا البحث يدور حول أسباب حدوث السلوك والتصرف لدي الأفراد.

أن أهم العوامل التي تتسبب في حدوث السلوك الإنسان في بيئة اجتماعية معينة، J Piaget. فيذكر تلك المحركات الداخلية والخارجية، التي تؤثر علي الفرد لأداء بمختلف الأفعال المتفاعلة بين الأفراد الآخرين كما ورد، في الفصول السابقة، أن العملية التربوية(البيداغوجية) عبارة عن تفاعل مختلف سلوكات المربي مع التلميذ. فمن هذا المنطلق كانت أهمية دراسة الدوافع والحوافز في ميدان التربية عامة، وفي التربية البدنية و الرياضية خاص(J. Piaget ,1976, p61).

فيشير محمد خليفة بركات ، في نفس السياق،" أن فهم دوافع التلميذ و المهارة في الاستفادة من الطاقة الكامنة وراء هذه الدوافع ، يساعد كثير في توجيه سلوك التلميذ وفي تحفيز لاكتساب المهارات والحفاظ علي صحته النفسية و البدنية." (محمد خليفة بركات،1979 ،ص149)

من هنا تتجلي الأهمية الكبرى ، في معرفة أنواع المحفزات التي تساعد المعلم في دفع تلاميذه نحو العمل والمشاركة الفعلية في حصته ؟ أو بتعبيره أدق علي المعلم معرفة مواضيع الاستعمالات البيداغوجية ،الخاصة بتعبيره اللغوي أو الحركي لتحفيز السلوك البيداغوجي للتلميذ ، قصد خلق الارتباط بين سلوكه و سلوك التلاميذ بغية نجاح المسار البيداغوجي" للوصول للأهداف التربوية المنصوص عليها عامة ، والأهداف العلمية للحصة التعليمية...." (محمد خليفة بركات ،1979 ،ص151).

فلهذا كانت الحاجة ، ماسة لتعريف المفاهيم المتعلقة بالدوافع و الحوافز، وكدي المفاهيم المتعلقة بهما، وإبراز العلاقة بينها وبين أشكال التغذية الرجعية التي يستعملها المعلم ، لدفع سلوك تلاميذه أثناء الحصص التعليمية لمادة التربية البدنية والرياضية.

1- مفهوم الدافعية

يعبر عنها في اغلب الأحيان بالدافع. فهذه كلمة لاتينية Motivation تسمي الدافعية باللغة الأجنبية تدل علي مجموع العوامل التي تفسر الفعل (السلوك). والمعني الحرفي لهذا المصطلح هو التحريك او الدفع. (مصطفى فهمي ، 1955 ،ص15).

فيقدم الدكتور احمد زكي صالح تعريفا لغويا أخر للدافع ،علي انه:" مثير يولد شئ من تحريك سلوك الكائن الحي يوصله و يوجهه نحو هدف معين. " (أحمد زكي صالح ،19 ،ص509) .

،تعريفا آخر،" أن الدافع هو مجموعة العوامل، التي تجعل الفرد يتوجه

Chazaud.P فمن جهته، و يتحرك نحو أهداف معينة، منها الحاجة للأكل الجري، ممارسة نشاط بدني..."

هناك العديد من التعاريف المختلفة ، فيما يخص الجانب الاصطلاحي للدافع ، ذلك باختلاف الميادين العلمية التي تتناول هذا المفهوم .

فيعرف محمود محمد زيني كلمة الدافع، هنا تعريفا اصطلاحيا،" انه مثير داخلي، يولد التوتر و يحرك سلوك الكائن الحي و يوصله و يوجهه نحو هذه فيحفض التوتر ثم يعيد التوازن...." (محمود محمد زيني ،1969 ،ص343).

فمن الضروري إذن، أن نقف حول ما تطرق إليه العالم الانجليزي (ماك دوجل

حيث كان من الأوائل الذين تطرقوا إلي موضوع الدافع ، فاعتبر مصطلح الدوافع علي انه" تلك الغرائز...اي قوي موروثة ، لا عقلانية تجبر السلوك علي سلك اتجاه معين ، و هي بالضرورة ، الصور الجوهرية لكل شئ يفعله أو يفكرون به ، أو حتى يشعرون به..."

فمن جهتنا ، ضمن هذه التعاريف المختلفة يمكن أن نقول أن الدافع هو المثير الداخلي للفرد ، حيث يجعله يبدي سلوك موجه نحو هدف معين ، فيمكن أن تكون في حالة شعورية أو لا شعورية.

الحافز:

يختلف التعريف اللغوي لكلمة "حافز" باختلاف القواميس حسب الاختصاص الذي ذكر فيه، فيمكن .... Stimulus تعريف الحافز علي انه " عبارة عن حث و إثارة أي باللغة الأجنبية (قاموس المنهل،1979،ص978). (شازو.ب) تعريفا لغويا أخر ،"أن الحافز، تلك الاحتياجات التي يتطلبها فمن جهته يعطي الفرد،لانجاز تصرف معين...فتكون هذه الاحتياجات طبعا من الآخرين...."Chazaud.P

فمصطلح "الحافز"، "ذلك المثير المنبعث من الوسط الخارجي للفرد، فيدفعه لإظهار تصرفات مختلفة،و سلوكات تهدف لشئ معين." (1976,p26 , J.PIAGET,)

يضيف محمد حسن علاوي، أن الحوافز ،" تلك المواقف الخارجية، الموجودة في بيئة معينة، منها حافز اجتماعي، معنوي أو مادي...، فيستحب له الدوافع "

(قان.ر،م) أن في عملية التعليم،" يعتبر عن الحافز عند Gagne.R,M ففي ميدان التعليم، يري

التلاميذ بجل الأشياء و المثيرات الخارجية المحيطة بهم، سواء متصلة بالمعلم كتدخلات، التصحيحات الأوامر... أو المتعلقة بالزملاء، المساعدة علي انجاز معين..." (Gagne.R-M, 1976, P 61.)

فيما يخص مجال التربية البدنية و الرياضية، تري الدكتورة عفاف عبد الكريم،"إن من الضروري توفير الحوافز الخاصة بتعلم النشاط و المهارة الحركية، لأنها الدافع الحقيقي،لبعث سلوك التلميذ نحو الممارسة الفعالة...."

فمن خلال التعاريف التي سبق طرحها من قبل يتجلي لنا التمييز الدافع و الحافز قصد تبين نقاط وجه التشابه و الاختلاف بين هذين المصطلحين.ليتسني لنا إعطاء التعريف الدقيق لكلامها مع تحديد كل مصطلح علي حدة هو متغير بحثنا هذا.

1-2-1-التمييز بين الدافع و الحافز:

إن تضارب الآراء و كذا تعريف الاصطلاحي للدافع والحافز، تجعلنا نقوم بشطر و تمييز كلا من هذين المصطلحين.

"فالدافع هو اصطلاح، استخدام عموما للظواهر التي تدخل في عملية الحوافز،حتى البواعث...أي متغير متداخل، يستعمل لإخبار عن العوامل في داخل الكائن الحي، والتي بدورها توقد، تصون وتشق طريق السلوك نحو هدف ما." (كمال دسوقي،1990،ص899)

فمن خلال هذا التعريف، نستنتج أن الحافز عبارة عن مسبب لتحريك السلوك للفرد.

فهنا الدافع يكون ذاتي،أي يأتي من داخل الفرد،يعكس الحافز الذي يكون كمثير لهذا فهو شيء خارجي. فيوافقها في هذا التعليق بدر الدين خليل،"أن هناك فرقا بين الدافع و الحافز.فالدافع شيء ينبع من ذات الفرد...،أما الحافز فهو شيء خارجي يوجد في المجتمع أو البيئة المحيطة بالفرد،يجدب إليه الفرد باعتبار وسيلة لإشباع حاجاته التي يشعرها بها" (بدر الدين خليل ،1985،ص30) و علي هذا الأساس في بحثنا هذا،سنركز علي إدراك مصطلح التحفيز أو الحافز كأحدي المتغيرات بحثنا هذا (درجة تحفيز سلوك البيداغوجي للتلاميذ).

2-أنواع الدوافع:

إن مختلف التعاريف،حتى النظريات، وبالأخص نظرية الغرائز،ل(ماك دوجل)، التي أثارتجدلا كبيرا بين علماء الوراثة وعلماء البيئة والتي اكتسبت علماء الوراثة نجاحا عند استعمالها لهذه النظرية،بعد قيامهم بتفسير الدافع علي انه، غريزة غير

موروثة، لا متعلمة ولا مكتسبة.

ويجدر بنا في هذا المقام أن نذكر بعض المحاولات التي تهدف إلي التفسير،منها أعمال Piaget.J (بياجي.ج) (J.PIAGET , 1976,p106,)،إضافة لوجود عامل الوراثة،هناك عوامل خارجية مثل المحيط و البيئة،الخبرات الشخصية و الفردية،و للجوانب المعرفية و الاجتماعية التي تؤثر علي سلوك الفرد.

يدعو بالضرورة الحتمية، لإيجاد تفسير علمي آخر دافع السلوك الإنساني،فلقد وصلت هذه التفاسير خاصة في ميدان علم التشريح، و ميادين التربية ، إلي نتائج، ترمي إلي أن الغرائز تنقسم إلي نوعين من حيث الأهمية و الأولوية في التأثير(العمل) علي السلوك الإنساني للفرد.

2-1-الدافع الأولية:

يستدل كذلك بها،بالدوافع الفسيولوجية أو الجسمانية مثلا،الحاجة للطعام والنوم...فيعلق (بياجي.ج)"....أنها الأساسي الشرطي في نشاط الإنساني و قيامه بالسلوك اليومي..." (J.PIAGET , 1976,p107,)

"إن الدوافع الأولية ،من المثيرات الأساسية للفرد، و التي تجعله بحاجة Gagne.R,Mفمن جهة أخرى للأمور الضرورية،للعيش،الراحة،العمل...فيذكر الحاجة للأكل والشرب،اللعب،النوم،التحرك..." (4)

فيضيف لذلك، محمود محمد الزيني،"إن الدوافع الأولية للفرد،أساسية للعيش و النمو،فهي تشبع الحاجات الضرورية للفرد" (Gagne.R-M, 1976, P 115.)

فمن خلال هذه التعاريف يمكن القول،ان الدوافع الأولية، تلك الضرورة الأساسية التي تشجع الرغبات الأساسية للفرد،فمثلا في النشاط الحركي ، لابد من المتعلم(التلميذ)،ان يقوم بالبحث عن اخذ كمية كبيرة من الأكسجين،قصد الاسترجاع لنشاط بدني ذو حمولة عالية،يتطلب انجازه.

2-2-الدوافع الثانوية:

وتعرف كذلك بالدافع المتعلمة أو المكتسبة وفي اغلب الأحيان نجدها في علم النفس الاجتماعي،أنها دوافع اجتماعية ،المتعلقة بالمحيط أو البيئة الخارجية للفرد،فمثلا هناك، دافع للتعلم، دوافع النمو، دافع انجاز نشاط معين (نشاط حركي)، دوافع التعزيز و التقوية فيها يخص عملية التعلم الاجتماعي...الخ.

و كما ذكرنا سابقا من خلال التعاريف السابقة، أن الدافع تلك العملية أو مؤثرات داخلية كانت أم خارجية، الإبداء سلوكات معينة،و أن الدافع الأولية أساس السلوك.

فيشير في هذا الصدد ادواردج،"أن الدافع الثانوية تقوم أساسا علي الدافع الأولية،لكنها تأخذ في الاستقلال عنها تدريجيا،بتقدم السن،اكتساب الخبرة،إعادة رؤية المواقف (تكرار المواضيع التي يكون فيها الفرد)..."(ادوارج،موراى ،1988،ص 26) فمثلا عند وضع التلميذ في وضعية تعلم مهارة معينة،يراعي مواضيع البيداغوجية المشابهة للأولي(تكرار نفس المحيط المعاش من قبل)،فيكون الدافع الأولي للتلاميذ هو التحرك و صرف الطاقة الزائدة،هذه الأخيرة كأساس للدافع الثانوية منها انجاز الأداء الحركي (المهارة)...لكن بالتعرف ومشاهدة المواضيع الأخرى (مثل مهارة حركية مشابهة لها)،ينشرع في الاستغناء عن الدوافع الأولية تدريجيا،أي اكتساب الخبرة من جراء الممارسة. لكن مع بروز البحوث العلمية ومع ظهور عدة نظريات، توحي لدراسة و تفسير الدوافع السلوك الإنساني، نذكر منها "النظرية العقلانية" و التي تقوم، "أن العقل هو المقرر والبادئ للفعل،أي يسلك العقل سبل لطرح تصرفات و سلوكات معينة...".

أما في الوقت الحالي،و الذي أصبحت فيه، تتميز الدراسات المتوفرة،منها دراسة السلوك الإنساني ،"أن المختصين في علم النفس، يولون الأهمية ، في تفسير و تحليل ما يؤثر علي سلوك الدافعي نفسه ،علي عكس البحث عن أشكال و أنواع الدوافع لكل سلوك أو فعل ما"(موريس روكلان، 1972، ص 110)

ففي مجال التعليم، و خاصة أثناء عملية التعلم ، يقر بعض الباحثون ، حول ضرورة معرفة مؤثرات سلوك التلاميذ أثناء حصص التعلم، ففي مجال التربية البدنية والرياضية،كأخذ الميادين للتربية بصفة بييرون.م،أن لابد فهم مسببات السلوك البيداغوجي للتلاميذ،و هذا ما يريPieron.M أن بالمشاركة

عن طريق نشاطهم الحركي،ليتسنى للمعلم معرفة محفزات التلاميذ قصد إبرازها،و توفيرها له (Pieron.M,1982,p25) .

3-علاقة الانجاز بشدة الحافز

لقد اشرنا سابقا،أن الحافز يعبر عنه،كمثير خارجي للفرد،لدى كان الضروري التطرق للعلاقة الموجودة بين شدة التحفيز (درجة) والانجاز (الأداء).

فيرى في هذا الشأن،محمد حسن علاوي،أن عدة نظريات،ترمي لشرح هذه العلاقة (محمد حسن علاوي، 1976،ص158)

3-1- نظرية الدافع

تشير هذه النظرية إلي وجود علاقة كبيرة بين التحفيز، والانجاز،فمثلا عندما يقوم التلاميذ بانجاز مهارة حركية معينة،تكون التحفيزات كالتشجيع علي الاستمرار،كذلك تصحيح، وتوفير التغذيات الرجعية الموافقة للأداء من طرف

المعلم،تعمل علي نجاح واستمرارية هذا الانجاز.

فلذلك يرى (سوالوس.ب)،أن درجة التحفيز تتناسب طردا مع مستوى الانجاز. حيث يرى وآخرون،انه "كلما كانت المعالم التحفيزية متوفرة بكثرة والخاصة بالمعلم،كالتشجيع،التعزيز،و المعلومات الإضافية أثناء الأداء الحركي للتلاميذ،زاد تحسن مستوى الانجاز كذلك فهم العملية التعليمية بصفة جيدة. (P.swalus,1988,p137) لدى على معلمي مادة التربية البدنية،أن يثيروا نسبة كبيرة من أشكال التغذية الرجعية التي تعمل كمحفز لسلوك التلاميذ، من اجل رفع مستوى انجازهم الحركي و المهاري.

3-2- نظرية حرف "U المقلوب :

إن هذه النظرية تنسب إلي وجود ضرورة الكبيرة مستوى الانجاز،خاصة في تعلم الأداء الحركي.فيذكر محمد حسن علاوي،"انه من الضروري مراقبة و تحسين الانجاز عند المتعلمين لمهارة معينة، وهذا عن طريق الملاحظة، والتصحيح،لإدراج شئ من التحفيز..." (محمد حسن علاوي، 1976،ص159)

فتكون هذه النظرية بمثابة،وجود علاقة بين شدة ودرجة التحفيز،و كدى مستوى الانجاز.فلا يستمر هذا حتى حد معين، ثم لا يكون هناك استقرار،فيبدأ مستوى الانجاز ينزل.

وفي ميدان التربية البدنية فحسب عالم (Alem, 2003) أن التضخم الزائد للطلبة للدراسة الجامعية في التربية البدنية والذي فاق طاقات استيعاب المعاهد يجبرنا على انتقاء وقبول الأحسن منهم وذلك باستعمال طرق مناسبة تمكننا من انتقاء الشباب الطموح والقادر على ممارسة مهنة التربية البدنية.

وتشير المادة (4) من الميثاق الدولي للتربية البدنية الصادر عن اليونسكو (Unesco)، بأنه :

"ينبغي أن تستند وظائف التعليم و التدريب و الإدارة في ميدان التربية البدنية إلى أفراد مؤهلين أكفاء". 4_1: ينبغي أن تتوافر لدى كل الأفراد المناط بهم المسؤولية المهنية للتربية البدنية والرياضية خصائص الإعداد الملائم، و يجب اختيارهم بعناية وبالعدد الملائم، وأن يتم تعهدهم بالصقل المتواصل لضمان مستويات مناسبة من الاختصاص.

وعليه تكمن أهمية هذا البحث في التعرف على الأساليب والمقاييس من خلال الكيفية المستعملة في انتقاء فئة المقبلين إلى معهد التربية البدنية، ولاشك في أن تحقيق هذا الهدف خطوة أولى للحفاظ على المكانة البيداغوجية للمعهد، وإعطاء قيمة للشهادة المحصل عليها، ورفع اعتبار المتخرج مما يؤدي إلى تحقيق ذات الفرد ومصلحة المجتمع. كذلك معرفة أهم الإجراءات المتبعة من قبل أصناف التكوين في الجزائر في

اختيار الطلاب الراغبين للدراسة في تخصص التربية البدنية.

مشكلة البحث

كثيرة هي المعاهد التي تم إنشاؤها في الجزائر بغرض تكوين إطارات رياضية قادرة غلى تغطية العجز أو الفراغ في التأطير الرياضي الموجود على مستوى المؤسسات التربوية وكذلك على مستوى النوادي الرياضية، فمن هذه المعاهد من هو تابع إداريا إلى الجامعة و يسمى بالتكوين الجامعي، و من هو تابع لوزارة الشباب والرياضة ويسمى بالتكوين العالي الغير جامعي، وتعتمد هذه المعاهد في قبول الطلاب الراغبين للالتحاق بها بإجراء اختبارات قصد انتقاء الطلبة الأنسب لنوع هذا التخصص.

ومشكلة المربين غير الفعالين ليست بالأمر الجديد على التربية البدنية، فالتضخم الزائد في برامج إعداد مربيي التربية البدنية يثير مسألة هامة تتعلق بنوع هذا الإعداد (بيوتشر، 1964، 487)، وخاصة كيفية اختيارهم وتكوينهم بالمعاهد، ولعل "عملية اختيار طلاب التربية البدنية من بين المتقدمين للالتحاق بكلياتها وأقسامها الجامعية، أحد المدخلات المهمة لتطوير المهنة والمجال، و ذلك لأن الطالب المتوقع منه أن يكون مدرسا أو مدربا في هذا المجال يجب أن يتصف بصفات وكفاءات خاصة على المستويات السلوكية، المعرفية، العقلية، البدنية، الحركية، الوجدانية والانفعالية" (الخولي، 1996، 236). ومن هنا يتبين أن "معاهد إعداد الأساتذة مسؤولة مباشرة أمام المجتمع لا أمام الفرد، ولذلك يتحتم على هذه المعاهد عدم قبول كل من يتقدم إليها أو تخريج كل من يلتحق بها، و إنما يجب أن يختار الذين تتوفر فيهم المؤهلات لمهنة التدريس" (بيوتشر، 1964، 488)، ولذلك فإن الاختيار يكون من بين هؤلاء الذين يرغبون في العمل كمربين في المجال الرياضي.

وزيادة على هذا فإن "الكليات والأقسام المتخصصة في التربية البدنية والرياضية في أنحاء كثيرة من العالم المتقدم تعتمد مراجعة شروط القبول بها، كما أن البحوث والدراسات المتصلة بانتقاء الطلاب واختيارهم للقبول في الكليات والمعاهد ما فتئت تطرح المزيد من الأفكار حول تطوير معايير الاختيار ومقارنتها بمحكات أكاديمية دولية وإقليمية، سواء بإتباع طرق البحث المسحي أو المقارن أو دراسة الحالة" (الخولي، 1996، 237).

فالعديد من الدراسات التي تناولت موضوع مسابقات الانتقاء للدراسة في المستوى العالي والجامعي، فقد تطرق كل من مارتنز فريد (1984) Martens-Freed, L. من الولايات المتحدة الأمريكية، بحري (1992) Bahri, Z. بتونس، كرفس (1999) وأحمد أحسن (2004) من الجزائر، Kerfes & Cloes (2006) في بلجيكا وكذلك (Alem, Kerfes & Al, 2013) ، فكل هذه الدراسات توصلت إلى أنه لابد من تطوير وتحسين إجراءات قبول وانتقاء الطلبة الجدد المتقدمين للتكوين في المجال الرياضي من خلال تحديد مؤشرات الأداء بغرض الوصول إلى جودة التكوين إذا أردنا لمهنة

التربية البدنية مكانة في المجتمع.

وبالرجوع إلى جامعات التكوين في التربية البدنية والرياضية للجزائر وبلجيكا يلاحظ بعض المظاهر السلبية، منها نفور الطلبة عن الدراسة وهذا النفور متفاوت في الوحدات النظرية عنها في الوحدات التطبيقية، لكن هناك من يجد ادعاءات كالمرض أو عوامل مشابهة، والبعض الآخر ينسبها إلى سوء توجيهه إلى تخصص التربية البدنية، أو أن شعبة البكالوريا لا تتناسب والوحدات التي تدرس بالجامعة، أما البعض الآخر فعند الممارسة يتخذون مواقف سلبية، خاصة أولئك الذين لديهم نقص في مهاراتهم الحركية، فهم يخشون أن يخطئوا فيسخر منهم زملائهم، فالجو العام في هذا المجال يولد لدى الطالب هذه السلبية. و بالعودة كذلك إلى الاختبار الحالي المعتمد في عملية الانتقاء يلاحظ أنه لم يتغير منذ مدة طويلة رغم الإصلاحات البيداغوجية والتربوية التي مست الجامعي، ومع اختلاف أنظمة التسجيل والقبول الجامعي بين الجزائر وبلجيكا. في الجزائر، لمزاولة تكوين جامعي في التربية البدنية والرياضية، لا بد من اجتياز مسابقة انتقائية والقبول في الدراسة يتم بناءا على النتائج المتحصل عليها في المسابقة، بمعنى أن عدد الأماكن البيداغوجية محدد. عكس ذلك في بلجيكا، "فحرية الدخول للتعليم هو مبدأ لنظام عمومي، و على هذا الأساس، لا توجد مسابقة انتقاء بغرض التكوين، المهم في هذا الأمر أن تكون من الناحية الإدارية مقبول حسب ترتيب ملف التسجيل و كذلك تبرير الشهادات المحصل عليها للدخول في التكوين. والمعاهد لها القدرة على الحفاظ و التكيف مع نمو عدد الطلبة"[1].

وهذا ما يدعو إلى التساؤل عن الصيغة المتبعة حاليا في الانتقاء، وهل هي تكفي لاختيار الأستاذ المربي المرجى تخرجه ؟ و هل هناك عوامل تساعد و تعزز عملية الانتقاء ؟ وعليه كان التساؤلات الفرعية لهذه الدراسة كالآتي:

– هل الإجراءات المتبعة حاليا في انتقاء الطلبة الجدد تلبي حقيقة حاجة المعاهد وتعكس طموحات المجتمع؟

– وهل يتفق الأساتذة، الطلبة والخريجين لكلا البلدين في تحديد وتعزيز هذه الإجراءات؟

أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى:

– التعرف على الأساليب والمقاييس من خلال الكيفية المستعملة في انتقاء المقبلين إلى معهد التربية البدنية ؛

– بناء شبكة اختبارات في سبيل تطوير أساليب و طرق الانتقاء في مسابقات الدخول إلى المعاهد ؛

[1] . http://www.educ.be/pages/eric/educbelgique.htm. Consulté le: 13/07/2006.

– تحديد ما إذا كانت هناك فروق بين الأساتذة، الطلبة والخريجين بخصوص تحديد مؤشرات الأداء.

الإطار النظري

معلوم أن عملية اختيار الطلاب للدراسات العليا في تخصص التربية البدنية والرياضية تتطلب مساهمة فعالة لمجموعة من العناصر التي من شأنها تعزز لدى الراغبين في الالتحاق بالتكوين في هذا التخصص اكتساب المزيد من الخبرات، وعليه يلعب الإعلام دورا كبيرا في تزويد طالب التربية البدنية بكل المعلومات الخاصة بالوجهة التي ينوي الالتحاق بها والتخصص فيها، و يكون هذا الإعلام تربويا داخل الثانوية ويقوم به عادة المستشار التربوي أو يكون عبر وسائل الإعلام المرئية والمسموعة منها أو المكتوبة. وفي هذا الصدد يقول (عبد الحليم سيد، 1970) بأن: "الإعلام هو تزويد الناس بالأخبار الصحيحة والمعلومات السليمة والثابتة التي تساعدهم على تكوين رأي صائب في واقعة من الوقائع أو مشكلة من المشكلات، بحيث يعبر هذا الرأي تعبيرا موضوعيا عن عقلية الجماهير واتجاهاتهم و ميولهم" (ص:15)، كما يرى (العبادي وآخرون،1989،81) أن "وسائل الإعلام والاتصال الجماهيرية و في مقدمتها التلفزيون، الراديو والصحافة لها أهمية في نشر وتطوير التربية البدنية والرياضية في وسط شرائح المجتمع المختلفة"، كدليل كاف عن الدور الذي يلعبه الإعلام في توعية المجتمع و إنارة السبل التي يرغبون الالتحاق بها أو معرفتها كمعاهد التربية البدنية و الرياضية و متطلباتها.

أما بخصوص التوجيه فيراه حامد عبد السلام (1975) بأنه "عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته، و يفهم شخصيته و يعرف خبرته و يحدد مشكلته ويقوم بحلها، ثم يبني إمكانياته في ضوء معرفته وتدريسه الكلي، وإلى تحديد وتحقيق أهدافه" (ص:65). وعليه فالتوجيه هو العملية التي تهتم بالتوافق بين الطالب بما له من خصائص مميزة من جهة، و الفرص التعليمية المختلفة و مطالبها المتباينة من جهة أخرى، و التي تهتم بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد والنجاح في حياته الدراسية و المهنية. فاختيار الطلاب لنوع دراسي أو اختيار جامعة أو معهد الذي يواصل فيه دراسته للحصول على مستوى عال تخضع في كثير من الحالات إلى رغبة الآباء من جهة، وإلى القواعد و التنظيمات التي تفرضها السلطات التعليمية من جهة أخرى، دون مراعاة الرغبات واتجاهات الطلبة، كما أن الكثير منهم لم يستطيعوا إعداد أنفسهم في مجال مهني معين يتفق مع ميولهم و استعداداتهم.

وفي هذا السياق يرى مصطفى غالب (1979) أن "اختيار الطالب لدراسته عامل مهم لضمان نجاحه، ذلك الذي يجنبه الفشل في حياته الدراسية والعملية، ويحقق له نتيجة لذلك التكيف الصحيح" (ص:80). و هنا لا يعني أن نجعل للطالب الحرية المطلقة في الاختيار و تركه بدون توجيه تربوي أو مهني، و ذلك لأن عملية التوجيه أصبحت في الوقت الحاضر أمرا ضروريا، و هي تتضمن المساعدة الفردية التي يقدمها الموجه إلى الفرد الذي يحتاج إلى مساعدته، و ذلك لكي ينمو في الاتجاه الذي

يجعل منه مواطنا ناجحا قادرا على أن يحقق ذاته في الميادين الدراسية و المهنية أو غيرها، وأن يتوافق فيها بدرجة تحقق له الشعور بالرضا والسعادة، ويمكن القول أن مهمة الموجه هي مساعدة الفرد على دراسة مشكلته التربوية أو المهنية و تحليلها، وفقا لما يكسبه من إمكانيات وقدرات متصلة بالطالب نفسه ومتعلقة بالوجهة السليمة التي يرجى أن يوجه إليها وأن ينجح فيها، وفي هذا الصدد يرى (مصطفى غالب) أنه على الموجه التربوي مساعدة الطالب على أن يقيم استعداداته العقلية والبدنية وميوله المهنية والدراسية، ومعرفة الإمكانيات التربوية المتاحة لهم واختيار المعاهد أو الجامعات التي تتلاءم مع اختياره الدراسي" (ص: 83).

ومن بين الجوانب المهمة والأساسية في اختيار الطلاب المأمول تخرجهم كمتخصصين في التربية البدنية والرياضية هو التعرف على الخلفية الأكاديمية للطالب من خلال دراسته الثانوية، أي نوعية الشعبة الدراسية في الثانوية، حيث تتطلب أنظمة التكوين في التربية البدنية خلفية دراسية جيدة، كمقررات علم الأحياء (البيولوجي)، الفيزياء، الكيمياء، الرياضيات، ولكن من زاوية أخرى نجد أن مقررات المرحلة الثانوية في علم النفس، علم الاجتماع والفلسفة تشكل خلفية لا تقل أهمية بالنسبة للمواد الاجتماعية والإنسانية التي يتلقاها طالب التربية البدنية عبر مواد ونظم الإعداد المهني، و يرى الخولي (1996) أنه وإلى حد الآن لم تحسم قضية تحديد التخصص الثانوي ما بين التخصص الأدبي أو العلمي أو غيره من الشعب، وأيهم الأصلح للنجاح في دراسة برنامج الإعداد المهني في التربية البدنية، ولذلك تعتمد جامعات و معاهد التربية البدنية إلى قبول التخصصات على اعتبار أنهم مهمين في مجال التكوين، ولكن العبرة بمجموع الدرجات في شهادة البكالوريا، و يؤيده كذلك الباحث (كرفس، 1999) من خلال الدراسة التي تمت فيها مقارنة نقاط الطلبة خلال فترة تكوينهم على أساس خلفيتهم الدراسية في الثانوية حيث تم التوصل إلى عدم وجود فروق بين الشعب المقارنة. أما(نيكسون، جويت) فيريا أن "هذه الخلفية لا تقف حجرة عثرة في الطريق الدراسي لطالب التربية البدنية، فهي لن تعوق الإعداد المهني بشكل مباشر، و لكنها قد تجعله غير كاف" (الخولي، 1996،237).

وفي هذا الصدد يرى الخولي (1996) كذلك أنه من خلال الدراسات والبحوث الحديثة في مجال التربية البدنية والرياضية، أجمعت على أن الطلاب من خريجي المرحلة الثانوية، ممن حصلوا على مجموع درجات صغير، هم الذين يتهافتون على الالتحاق بمعاهد التربية البدنية، متصورين أنها تتيح لهم الحصول على درجة جامعية بعد أن صعب عليهم ذلك في باقي المعاهد والجامعات التي تشترط تخصصا ومجموع مرتفعا في الثانوية.

كما تلعب الممارسة الرياضية السابقة "السبق الرياضي للطالب" دورا بارزا في جعل مربي التربية البدنية ذو شخصية قيادية في عمله التربوي والرياضي، فمن خلال البحوث التي أجريت في مجال الشخصية، أظهرت العديد منها أن هناك فروقا

تميز الرياضيين بسمات عديدة عندما قورنوا بغير الرياضيين، " فالدراسات التي أجريت مثل التي قام بها Cooper (1967)، Kane (1976)، Schurr (1977) وMorgane (1980)، والتي توصلت في نتائجها أن الرياضيين مقارنة بغيرهم يتميزون بالسمات التالية: الثقة في النفس، المسؤولية، الانبساطية والاستقرار الانفعالي" (راتب،1997، 43). وكذلك الدراسة التي أجرتها الباحثة بوشنافة (Bouchnafa, 1996)، حيث توصلت في بحثها إلى وجود فروق بين الأستاذ الرياضي عندما قورن بالأستاذ الغير رياضي في عمله الرياضي التربوي.

ويرى علاوي ورضوان (1996) أن "عملية الانتقاء تستهدف اختيار الذين تتوافر لديهم خصائص أو سمات أو قدرات أو استعدادات معينة تتطلبها طبيعة نشاط رياضي معين، أي تدلنا على مدى صلاحية أو عدم صلاحية هؤلاء الأفراد، وكثيرا ما تطبق الاختبارات والمقاييس بهدف الانتقاء" (ص: 43)، ولكي تقيس لابد أن تستخدم الاختبارات والمقاييس فهما الوسيلة الموضوعية الصادقة لتحقيق الانتقاء الجيد، وكذلك هما الأسلوب العلمي المضمون لتوفير الإمكانيات البشرية التي لديها الاستعدادات المناسبة للوصول إلى التفوق .

من خلال ما سيق بشأن كيفية انتقاء الطلبة الجدد المقبلين إلى معاهد التربية البدنية تدرج، فنحن نتفق مع (عبد الحليم سيد) و(العبادي، وآخرون) بأن الإعلام وسيلة ناجعة لاسيما في المجال التربوي، حيث تمكن مهمته في تزويد الطلبة والتلاميذ بالأخبار الصحيحة والمعلومات على مستوى الثانويات، من أجل تكوين اتجاهات وميول نحو الدراسة والمهنة المستقبلية في المجال الرياضي، وكذلك التعريف بالمعهد وخصوصياته، ضف إلى ذلك وسائل الإعلام المختلفة، المرئية، السمعية والمكتوبة، التي تلعب دورا لا يستهان به في المجال التربوي. أما فيما يخص التوجيه، فنتفق كذلك مع (حامد عبد السلام) بأن التوجيه هو عملية تربوية تعمل على مساعدة الطلبة في اختيار الدراسة حسب استعداداتهم ورغباتهم، ونساند كذلك (غالب) بأن التوجيه السليم يجعل الطالب يختار دراسته، وهو عامل مهم لضمان نجاحه في الدراسة والمهنة. بينما تبقى نوعية الشعبة محل نقاش و جدال ولم يفصل فيها إلى حد الساعة، فبدورنا نؤيد (نيكسون، جويت) بأنها تجعل التكوين ناقص وغير كاف، بحيث لا تعيقه بشكل مباشر وباستحداث دراسات مستقبلية أخرى في هذا المجال علها تجد الشعبة الثانوية المناسبة بالنظر إلى الإصلاحات الجديدة التي مست المنظومة التربوية وخصوصا في الجزائر. أما الممارسة الرياضية السابقة فكل الدراسات التي تم سياقها يعتبرونها مهمة بالنسبة لمربي التربية البدنية، بحيث تجعله يتميز بسمات عديدة في شخصيته وكذلك في عمله التربوي الرياضي على عكس الأستاذ الغير ممارس للرياضة من قبل. ومن هذا المنطلق فإن كيفية الانتقاء بمعاهد التربية البدنية مرتبط بما سيق، إضافة إلى اختبارات بدنية وكتابية وشفهية، التي منها يختبر ويحدد قبوله أو رفضه، بحيث تعطي فكرة واضحة لمربي المستقبل المؤهل لتحمل المسؤولية بكل حزم وأمانة من خلال مزاولته لمهنة المربي الرياضي في ميدان التربية البدنية والرياضية.

ولهذا فإن شروط الاختيار والقبول للطلاب المتقدمين للالتحاق بالدراسة الجامعية في التربية البدنية والرياضية يجب أن تتماشى مع هذا المفهوم، وذلك من خلال إجراءات سليمة و عادلة في اختيار نوعية مناسبة من الطلاب، بل والعمل على الاحتفاظ به من خلال تهيئة الظروف الملائمة لذلك من خلال عوامل التشجيع والتحفيز وتنمية الاتجاهات الإيجابية وذلك في سبيل تخريج عناصر مهنية أفضل لخدمة المجتمع وعدم تسربها من المهنة.

- عرض ومناقشة النتائج

الجدول (1-1): أسباب ودواعي إجراء مسابقة الدخول للتكوين في التربية البدنية والرياضية

آراء أعضاء هيئة التدريس الذين اقترحوا هذه الفقرات	الجزائر (%)	بلجيكا (%)	P
إقصاء المرشحين الذين لا يتوفرون على القدرات الأساسية في الرياضة	62,5	58,3	0,82
إقصاء المرشحين الذين لهم نية السياحة	37,6	50	0,51
التخفيض من عدد الطلبة	56,3	41,7	0,44
الرفع من مستوى الدراسة	68,8	66,7	0,91
إعطاء قيمة للشهادة عند التخرج	62,5	50	0,51
تدريس ت ب ر لأشخاص محفزين	50	33,3	0,37

في معهدي الجزائر وبلجيكا أعضاء هيئة التدريس أعلنوا وبنسبة مئوية جد عالية "الرفع من مستوى الدراسة" في التربية البدنية كهدف أساسي الذي من أجله تم تنظيم مسابقة الدخول. ويعتبر الاقتراح الأكثر أهمية من بين 7 فقرات التي تم اقتراحها (الجدول: 1-1). هذا الاختيار أتبع بـ: "إقصاء المرشحين الذين لا يتوفرون على القدرات الأساسية في الرياضة"، وهذا يبين أن أعضاء هيئة التدريس تريد طلبة لهم مسبقا من القدرات البدنية، الرياضية والنظرية. وبعدها جاء اختيار "إعطاء قيمة للشهادة عند التخرج" الثالث حسب الترتيب في درجة الأهمية، و الذي يدل على أن الخطوات المتبعة تعطي قيمة للشهادة المتحصل من طرف الطلبة عند تخرجهم من الدراسة بالنسبة للمجتمع. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية يمكن إعلانها بين معهدي الجزائر وبلجيكا. فهذه النتائج التي تم استنباطها من خلال هذا التحليل تتوافق تماما مع ما توصل له الباحث أحمد أحسن Ahmed, A. (2004) والتي أعتمدها كمؤشرات مهمة قبل تطبيق إختبارات القبول، لأن الطالب الذي تنعدم فيه الرغبة والميل تجاه هذا التخصص لا داعي لتوليه مهنة لا يرغبها ولا ينجح فيها.

- الاختبارات المستعملة في مسابقة الدخول للتكوين في التربية البدنية

الجدول (2-1): مختلف الاختبارات المستعملة في مسابقة الدخول

نسب آراء المستجوبين الذين اقترحوا هذه الفقرات	الجزائر (%)	بلجيكا (%)	P
اختبار اللياقة البدنية			
أعضاء هيئة التدريس	100	66,7	0,01
الطلبة	51,9	43,5	0,51
الخريجون	79,7	60,6	0,04
اختبار المهارات الحركية الرياضية			
أعضاء هيئة التدريس	0	100	0,000
الطلبة	16,7	65,2	0,000
الخريجون	34,4	69,7	0,01
المراقبة الطبية			
أعضاء هيئة التدريس	62,5	83,3	0,22
الطلبة	25,9	47,8	0,06
الخريجون	28,1	24,2	0,68

من خلال الجدول (2-1)، و المتعلق بالاختبارات المستعملة في مسابقة الدخول إلى التكوين في التربية البدنية، عينات معهدي الجزائر وبلجيكا أشاروا إلى اختبار اللياقة البدنية بأكبر نسبة من بين نتائج الإجابات المتحصل عليها. كما تم تسجيل فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أعضاء هيئة التدريس وكذلك الخريجين لمعهدي التربية البدنية، وتتمثل بالترتيب في درجة الأهمية بدءا بالاختبارات المهارات الحركية الرياضية والذي من خلاله سجلنا فروق ذات دلالة إحصائية لكل العينة المستجوبة و بنسبة أكبر أهمية لدى طلبة بلجيكا. ومن خلال الفقرتين السابقتين، علينا أن نذكر بأن تكوين الجزائر يرتكز على اختبارات خاصة، فالتكوين الجامعي يعتبر اختبارات القدرات البدنية مهمة والتي يسمح من خلالها قبول الطلبة المرشحين للتكوين، أما التكوين الجامعي في بلجيكا فيعتبر اختبارات المهارات الحركية والرياضية أساسية و مهمة والتي من خلالها يتم قبول أو رفض المرشحين. ومن بين الاختبارات المقترحة من قبل عينة معهدي الجزائر وبلجيكا "المراقبة الطبية" والتي تم التعبير عنها بنسب عالية، خاصة لدى أعضاء هيئة التدريس، كما أنه تم تسجيل فروق ذات دلالة إحصائية للاقتراح الأخير بين الطلبة لمعهدي الجزائر وبلجيكا.

الجدول (3-1): كيفية تنظيم مسابقة الدخول إلى معاهد التكوين في التربية البدنية و الرياضية

نسب آراء المستجوبين الذين اقترحوا هذه الفقرات	الجزائر (%)	بلجيكا (%)	P
شرح كيفية سير المسابقة			
أعضاء هيئة التدريس	62,5	75	0,48

الطلبة	31,5	34,8	0,77
المتخرجون	9,4	24,2	0,048
العمل يكون منظم و مقسم على ورشات			
أعضاء هيئة التدريس	50	66,7	0,37
الطلبة	24,1	26,1	0,85
المتخرجون	21,9	18,2	0,67
يسيِّره مجموعة من الأشخاص (أساتذة، مربين،...)			
أعضاء هيئة التدريس	81,3	91,7	0,43
الطلبة	29,6	52,2	0,06
المتخرجون	17,2	6,1	0,12

الجدول يبين أن أغلبية العينة المستجوبة لمعهدي الجزائر وبلجيكا يرون بأن تنظيم مسابقة الدخول إلى معاهد التكوين يجب أن يكون "مؤطر من طرف مجموعة من الأشخاص (أساتذة، مربين، نفسانيين،...)". أعضاء هيئة التدريس أعطوا نسبة جد عالية لهذا المقترح مقارنة بالطلبة والخريجين للمعهدين، و معناه أن هذا الاختيار يفسر تأثير هؤلاء الأشخاص الذين ذكرناهم في تسهيل عملية سير وتنظيم المسابقة. و اتبع هذا الاختيار بـ: "شرح كيفية سير المسابقة" و كذلك بنسبة جد مرتفعة لأفراد هيئة التدريس، كما قابله نسبة ضعيفة للخريجين و التي من خلال النتائج تم تسجيل فروق ذات دلالة إحصائية بين خريجي جامعتي الجزائر وبلجيكا. الاقتراح الأخير يبين كيفية العمل خلال إجراء المسابقة "العمل يكون منظم و مقسم في ورشات"، وفيه لم يتم تسجيل أية فروق بين العينات المستجوبة.

الجدول (5-1): اقتراحات لتغيير مسابقة الانتقاء الحالية

نسب آراء المستجوبين الذين اقترحوا هذه الفقرات	**الجزائر (%)**	**بلجيكا (%)**	**P**
الاختبار الشفهي (المقابلة)			
أعضاء هيئة التدريس	75	50	0,17
الطلبة	42,6	34,8	0,52
الخريجون	15,6	15,2	0,95
الاختبار الكتابي			
أعضاء هيئة التدريس	37,5	75	0,04
الطلبة	20,4	17,4	0,76
الخريجون	21,9	15,2	0,82
الدوافع لدى المترشحين			
أعضاء هيئة التدريس	68,8	58,3	0,56

الطلبة	35,2	30,4	0,68
الخريجون	23,4	24,2	0,67

طلبنا من العينة المدروسة، من جهتهم، إمكانية تغيير مسابقة الدخول وبأية طريقة. فمن خلال الإجابات المتحصل عليها، كان الاختبار الشفهي (المقابلة) أعلى نسبة أدلى بها عينة المعهدين. هذا الاختيار يدل إلى الحاجة الماسة إلى هذا النوع من الاختبار في مسابقة الدخول إلى معاهد التكوين في التربية البدنية من أجل التعرف على مدى إدراك الطالب لمحيط النشاط البدني الرياضي و كذلك التفاعل مع الوسط ومع نوعية التكوين. ويلي هذا الاختيار "دوافع الطلبة" لمزاولة هذا النوع من التخصص، هذا الأخير يدفع بالطلبة إلى التحسن في فترة التكوين وكذلك إلى حب المهنة في المستقبل. وأخيرا، اتفقوا و بدرجة أقل أهمية على الاختبار الكتابي، هذا الاختبار حسبهم، يمكننا من خلاله التعرف على المعلومات والمعارف العامة في التربية البدنية، وعلى هذا الأساس فهو من بين الأسباب المهمة التي من شأنها أن ترفع من مستوى الذين يريدون الدراسة في التربية البدنية.

- **الاستنتاجات**

من خلال النتائج المحصل عليها للعينة المستجوبة لمختلف معاهد التكوين في التربية البدنية، وبالرغم من وجود نظامين مختلفين في التكوين وكذلك الطريقة المعتمدة في طريقة القبول وتنظيم التكوين في التربية البدنية. فكل العينة المستجوبة أدلت بنفس الآراء إزاء تنظيم وتطوير عملية الانتقاء بغرض القبول بمعاهد التكوين بحيث اتفقوا فيما يخص سير عملية الانتقاء في مسابقة الدخول والجوانب التي يجب اعتمادها في مسابقة الدخول وعليه فقد اتفق أعضاء هيئة التدريس، الطلبة وكذلك الخريجون في كيفية عملية تنظيم مسابقة الدخول وكذلك الجوانب المهمة التي يجب أن يشملها اختبار الانتقاء، كما لم نسجل أية فروق في آرائهم بخصوص أهمية الدوافع لدى الطلبة الراغبين في الالتحاق بهذا التخصص وكذلك إضافة اختبارات شفهية وحركية علها تساعد الطلبة على اجتياز المسار الدراسي بأكثر نجاح، وعليه فالفرضيات التي تم اقتراحها قد تحققت.

ولهذا فإن شروط الاختيار والقبول للطلاب المتقدمين للالتحاق بالدراسة الجامعية في التربية البدنية والرياضية نراه من وجهة نظرنا أن يتماشى مع ما سيق، وذلك من خلال إجراءات سليمة وعادلة في اختيار نوعية مناسبة من الطلاب، والعمل على تهيئة الظروف الملائمة لذلك من خلال عوامل التشجيع والتحفيز، وتنمية الاتجاهات الإيجابية وذلك في سبيل تخريج عناصر مهنية أفضل لخدمة المجتمع وعدم تسربها من المهنة في المستقبل.

وكانت رغبتنا في تطرقنا لهذا الموضوع هو إنارة وتسهيل السبل إلى فئة المقبلين إلى معهد التربية البدنية، الذين يستطيعون إذا أحسنا انتقاؤهم أن يقدموا لمجتمعهم الحلول التي يحتاجون إليها، بهدف التعرف على الكيفية المستعملة في انتقاء فئة

المقبلين إلى معهد التربية البدنية، ولاشك في أن تحقيق هذا الهدف خطوة أولى للحفاظ على سمعة المعهد، وإعطاء قيمة للشهادة المحصل عليها، و رفع اعتبار المتخرج، مما يؤدي إلى تحقيق ذات الفرد ومصلحة المجتمع. وأتت رغبتنا كفئة تكونت بالمعهد وتعمل فيه حاليا نتيجة الاهتمامات التي توليها المجتمعات المتطورة للتنمية البشرية، والتي يعد فيها خريجي معاهد التربية البدنية دعامة أساسية من دعاماتها، فالمتخرجين هم ركيزة أساسية لتطوير المجتمع و ترقيته، لكنهم يحتاجون إلى رعاية مستمرة من بداية انتقائهم إلى تخرجهم.

المراجع:

- الخولي أمين أنور، (1996)، "أصول التربية البدنية والرياضية، المهنة والإعداد المهني"، دار الفكر العربي، القاهرة.
- أسامة كامل راتب، (1997)، علم النفس الرياضة، دار الفكر العربي، ط2، القاهرة.
- بيوتشر تشارلز، (1964)، "أسس التربية البدنية"، ترجمة: حسن معوض، كمال صالح عبده، دار الفكر العربي، القاهرة.
- حامد عبد السلام زهران، (1975)، التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة.
- جبرائيل بشارة. (1986). تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط2، بيروت.
- جلال العبادي وآخرون، (1989)، علم الاجتماع الرياضي، جامعة بغداد.
- كرفس نبيل (1999)، الانتقاء الرياضي التربوي في مستوى التدرج لمعهد التربية البدنية بجامعة الجزائر، رسالة ماجستير، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر.
- محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان، (1996)، القياس في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي، دار الفكر العربي، ط3، القاهرة.
- مصطفى غالب، (1979)، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مكتبة الهلال، بيروت.
- عبد الحليم سيد، (1970)، وسائل الإعلام، دار النشر عالم الكتب، ط2، القاهرة.

- Ahmed, A. (2004). Système d'accès moderne proposé aux instituts d'EPS détermine quelques niveaux aux candidats (physique, technique, psychique et cognitif). IEPS de l'Université d'Alger. Thèse de doctorat non publiée.

- Alem, J. (2003). La valeur de l'appréciation par simulation (APS) pour prédire le succès initial en enseignement des candidats aux études en éducation. Université de Laval. Québec.

- Alem, Cloes, Guay & Kerfes. (2013). Mesure de l'aptitude physique générale lors des épreuves de sélection pour les études supérieures en éducation physique et sport au Maroc et en Algérie. Presses de l'Université du Québec, canada.

- Arnaud, P. (1983). Les savoirs du corps, P.U.F, Lyon, France.

- Bahri, Z. (1992). Validité du Concours d'entrée en 1ère année de L'I.S.S.P de SFAX. ISEPS de Ksar Saïd. Tunis.

- Benaki, M. (1995). Pour une approche conceptuelle de l'EPS en milieu éducatif ». Revue E.P.S, Vol : 1, N°: 4, OPU, Alger.

- Bouchnafa, Z. (1996). Influence du vécu sportif sur la pédagogie de l'enseignant. Mémoire de magistère non publié. I.E.P.S, Université d'Alger.

- Diong, B (2000). Sélection à l'entrée à l'université et facteurs prédictifs de la performance des étudiants en première génération : cas de la faculté des Sciences et Techniques de l'université Cheikh Anta DIOP de Dakar. Mémoire de DEA non publié en Sciences de l'Éducation. Dakar : Université Cheikh Anta DIOP.

- Kerfes, N & Cloes, M. (2006). La formation des éducateurs en éducation physique. Université de Liège. Belgique.

- Kerfes, N & Cloes, M. (2007). Problématique de l'épreuve de sélection pour l'accès aux instituts d'EPS. Revue SEPS, Alger. PP : 27- 46.

-Martens-Freed, L. (1984). Selection of physical students and success in student teaching. Journal of Teaching in Physical Education, USA, T: 6, N°: 4, pp: 411-424.

مجلة العلوم الإنسانية —— عدد 41- جوان 2014 ، مجلد أ، ص.ص.437-453

إشكالية دافعية التلاميذ لممارسة التربية البدنية والرياضية

ملخص

يعتبر موضوع الدافعية والتحفيز من أهم المواضيع التي اهتم بها علم النفس لذا نجد هذا البحث يدور حول أسباب حدوث السلوك والتصرف لدى الأفراد.

فلهذا كانت الحاجة ماسة لتعريف المفاهيم المتعلقة بالدوافع والحوافز، وكذا المفاهيم المتعلقة بهما، وإبراز العلاقة بينها وبين أشكال التغذية الرجعية التي يستعملها المعلم، لدفع سلوك تلاميذه أثناء الحصص التعليمية لمادة التربية البدنية والرياضية.

د. كريم لعبان
د. جمال سكارنة
د. محمد رياض فحصي
معهد التربية البدنية والرياضية
جامعة الجزائر 3
الجزائر

Résumé

En nous appuyant sur les données actuelles portant sur la motivation, notre réflexion s'attachera à montrer qu'il n'existe pas une, mais plusieurs formes de motivation susceptibles d'animer les élèves en éducation physique, et que certaines d'entre-elles seulement sont favorables aux apprentissages.

مقدمة

يعتبر موضوع الدافعية والتحفيز من أهم المواضيع التي اهتم بها علم النفس لدا نجد هذا البحث يدور حول أسباب حدوث السلوك والتصرف لدي الأفراد.

إن أهم العوامل التي تتسبب في حدوث السلوك الإنسان في بيئة اجتماعية معينة، يذكر بياجي تلك المحركات الداخلية والخارجية، والتي تؤثر علي الفرد لأداء بمختلف الأفعال المتفاعلة بين الأفراد الآخرين وأن العملية التربوية (البيداغوجية) عبارة عن تفاعل مختلف سلوكات المربي مع التلميذ. فمن هذا المنطلق كانت أهمية دراسة الدوافع والحوافز في ميدان التربية عامة، وفي التربية البدنية والرياضية خاص(Piaget ,1976, 61).

فيشير محمد خليفة بركات ، في نفس السياق،"

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر 2014.

أن فهم دوافع التلميذ والمهارة في الاستفادة من الطاقة الكامنة وراء هذه الدوافع ، يساعد كثير في توجيه سلوك التلميذ وفي تحفيز لاكتساب المهارات والحفاظ علي صحته النفسية والبدنية.″ (محمد خليفة بركات، 1979، 149).

من هنا تتجلي الأهمية الكبرى ، في معرفة أنواع المحفزات التي تساعد المعلم في دفع تلاميذه نحو العمل والمشاركة الفعلية في حصته؟ أو بتعبيره أدق علي المعلم معرفة مواضيع الاستعمالات البيداغوجية ،الخاصة بتعبيره اللغوي أو الحركي لتحفيز السلوك البيداغوجي للتلميذ ، قصد خلق الارتباط بين سلوكه وسلوك التلاميذ بغية نجاح المسار البيداغوجي" للوصول للأهداف التربوية المنصوص عليها عامة، والأهداف العلمية للحصة التعليمية....″ (محمد خليفة بركات ،1979 ،151).

فلهذا كانت الحاجة، ماسة لتعريف المفاهيم المتعلقة بالدوافع و الحوافز، و كذا المفاهيم المتعلقة بهما، وإبراز العلاقة بينها و بين أشكال التغذية الرجعية التي يستعملها المعلم لدفع سلوك تلاميذه أثناء الحصص التعليمية لمادة التربية البدنية و الرياضية.

1- مفهوم الدافعية :

يعبر عنها في اغلب الأحيان بالدافع. فهذه كلمة لاتينية Motivation تسمي الدافعية باللغة الأجنبية ، تدل علي مجموع العوامل التي تفسر الفعل (السلوك). والمعني الحرفي لهذا المصطلح هو التحريك أو الدفع. (مصطفى فهمي ، 1955 ،15)

فيقدم الدكتور احمد زكي صالح تعريفا لغويا أخر للدافع ،علي انه :" مثير يولد شيء من تحريك سلوك الكائن الحي يوصله و يوجهه نحو هدف معين. ″ (أحمد زكي صالح ،509،19) .

،تعريفا آخر،″ أن الدافع هو مجموعة العوامل ،التي تجعل الفرد يتوجه Chazaud.P فمن جهته، و يتحرك نحو أهداف معينة، منها الحاجة للأكل الجري، ممارسة نشاط بدني...″

هناك العديد من التعاريف المختلفة ،فيما يخص الجانب الاصطلاحي للدافع ، ذلك باختلاف الميادين العلمية التي تتناول هذا المفهوم .

فيعرف محمود محمد زيني كلمة الدافع ، هنا تعريفا اصطلاحيا،″ انه مثير داخلي ،يولد التوتر و يحرك سلوك الكائن الحي و يوصله ويوجهه نحو هذه فيحفظ التوتر ثم يعيد التوازن....″ (محمود محمد زيني ،1969 ،343).

فمن الضروري إذن، أن نقف حول ما تطرق إليه العالم الانجليز الانجليزي ماك دوقل حيث كان من الأوائل الذين تطرقوا إلي موضوع الدافع ، فاعتبر مصطلح الدوافع علي انه″ تلك الغرائز...أي قوي موروثة ، لا عقلانية تجبر السلوك علي سلك

اتجاه معين ، وهي بالضرورة ، الصور الجوهرية لكل شيء يفعله أو يفكرون به ، أو حتى يشعرون به..."

فمن جهتنا، ضمن هذه التعاريف المختلفة يمكن أن نقول أن الدافع هو المثير الداخلي للفرد، حيث يجعله يبدي سلوك موجه نحو هدف معين ، فيمكن أن تكون في حالة شعورية أو لا شعورية.

1-1.الحافز:

يختلف التعريف اللغوي لكلمة "حافز" باختلاف القواميس حسب الاختصاص الذي ذكر فيه، فيمكن تعريف الحافز على انه " عبارة عن حث وإثارة أي باللغة الأجنبية (قاموس المنهل،978،1979).

قدم (شازو.ب) تعريفا لغويا أخر ،"أن الحافز، تلك الاحتياجات التي يتطلبها فمن جهته يعطي الفرد، لانجاز تصرف معين...فتكون هذه الاحتياجات طبعا من الآخرين...."(Chazaud.P 1994،26).

فمصطلح "الحافز"، " ذلك المثير المنبعث من الوسط الخارجي للفرد، فيدفعه لإظهار تصرفات مختلفة، وسلوكات تهدف لشيء معين." (PIAGET .J,1976, 26)

يضيف محمد حسن علاوي، أن الحوافز ،" تلك المواقف الخارجية، الموجودة في بيئة معينة، منها حافز اجتماعي ، معنوي أو مادي...، فيستحب له الدوافع ".

يرى (قان.ر،م) أن في عملية التعليم،" يعتبر عن الحافز عند ففي ميدان التعليم

التلاميذ بجل الأشياء والمثيرات الخارجية المحيطة بهم ، سواء متصلة بالمعلم كتدخلات، التصحيحات الأوامر... أو المتعلقة بالزملاء ، المساعدة علي انجاز معين..." (Gagne.R-M, 1976, 61.)

فيما يخص مجال التربية البدنية والرياضية ، ترى الدكتورة عفاف عبد الكريم،"إن من الضروري توفير الحوافز الخاصة بتعلم النشاط والمهارة الحركية ،لأنها الدافع الحقيقي ،لبعث سلوك التلميذ نحو الممارسة الفعالة...."

فمن خلال التعاريف التي سبق طرحها من قبل يتجلى لنا التمييز الدافع والحافز قصد تبين نقاط وجه التشابه والاختلاف بين هذين المصطلحين. ليتسنى لنا إعطاء التعريف الدقيق لكلامها مع تحديد كل مصطلح على حده هو متغير بحثنا هذا.

1-1-2-التمييز بين الدافع و الحافز:

إن تضارب الآراء وكذا تعريف الاصطلاحي للدافع والحافز، تجعلنا نقوم بشطر

وتمييز كلا من هذين المصطلحين.

" فالدافع هو اصطلاح، استخدام عموما للظواهر التي تدخل في عملية الحوافز،حتى البواعث...أي متغير متداخل، يستعمل لإخبار عن العوامل في داخل الكائن الحي، والتي بدورها توقد، تصون و تشق طريق السلوك نحو هدف ما." (كمال دسوقي،899،1990).

فمن خلال هذا التعريف نستنتج أن الحافز عبارة عن مسبب لتحريك السلوك للفرد. فهنا الدافع يكون ذاتي،أي يأتي من داخل الفرد،يعكس الحافز الذي يكون كمثير لهذا فهو شيء خارجي. فيوافقها في هذا التعليق بدر الدين خليل، أن هناك فرقا بين الدافع والحافز.فالدافع شيء ينبع من ذات الفرد...،أما الحافز فهو شيء خارجي يوجد في المجتمع أو البيئة المحيطة بالفرد،يجدب إليه الفرد باعتبار وسيلة لإشباع حاجاته التي يشعرها بها" (بدر الدين خليل ،30،1985) وعلي هذا الأساس في بحثنا هذا،سنركز علي إدراك مصطلح التحفيز أو الحافز كأحدي المتغيرات بحثنا هذا (درجة تحفيز سلوك البيداغوجي للتلاميذ).

2-أنواع الدوافع:

إن مختلف التعاريف، حتى النظريات، وبالأخص نظرية ماك دوقل للغرائز،لجدل كبير بين علماء الوراثة وعلماء البيئة والتي اكتسبت علماء الوراثة نجاحا عند استعمالها لهذه النظرية، بعد قيامهم بتفسير الدافع على انه ، غريزة غير موروثة ، لا متعلمة ولا مكتسبة.

ويجدر بنا في هذا المقام أن نذكر بعض المحاولات التي تهدف إلي التفسير،منها أعمال (بياجي.ج) (J.PIAGET , 1976, 106)، إضافة لوجود عامل الوراثة،هناك عوامل خارجية مثل المحيط والبيئة،الخبرات الشخصية والفردية، وللجوانب المعرفية والاجتماعية التي تؤثر علي سلوك الفرد.

يدعو بالضرورة الحتمية، لإيجاد تفسير علمي آخر دافع السلوك الإنساني، فلقد وصلت هذه التفاسير خاصة في ميدان علم التشريح، وميادين التربية، إلى نتائج، ترمي إلي أن الغرائز تنقسم إلي نوعين من حيث الأهمية والأولوية في التأثير(العمل) علي السلوك الإنساني للفرد.

2-1-الدافع الأولية:

يستدل كذلك بها، بالدوافع الفسيولوجية أو الجسمانية مثلا،الحاجة للطعام والنوم...فيعلق (بياجي.ج)"....أنها الأساسي الشرطي في نشاط الإنساني وقيامه بالسلوك اليومي..." (J.PIAGET , 1976,p107) "إن الدوافع الأولية ،من المثيرات الأساسية للفرد، والتي تجعله بحاجة فمن جهة أخرى للأمور الضرورية، للعيش،

الراحة، العمل...فيذكر الحاجة للأكل والشرب،اللعب،النوم،التحرك..."

فيضيف لذلك ، محمود محمد الزيني،"إن الدوافع الأولية للفرد،أساسية للعيش والنمو، فهي تشبع الحاجات الضرورية للفرد" (Gagne.R-M, 1976, P 115.)

فمن خلال هذه التعاريف يمكن القول،أن الدوافع الأولية، تلك الضرورة الأساسية التي تشجع الرغبات الأساسية للفرد،فمثلا في النشاط الحركي، لابد من المتعلم(التلميذ)،أن يقوم بالبحث عن اخذ كمية كبيرة من الأكسجين،قصد الاسترجاع لنشاط بدني ذو حمولة عالية،يتطلب انجازه.

2-2-الدوافع الثانوية:

وتعرف كذلك بالدافع المتعلمة أو المكتسبة و في اغلب الأحيان نجدها في علم النفس الاجتماعي،أنها دوافع اجتماعية ،المتعلقة بالمحيط أو البيئة الخارجية للفرد،فمثلا هناك ،دافع للتعلم ،دوافع النمو، دافع انجاز نشاط معين (نشاط حركي)، دوافع التعزيز والتقوية فيها يخص عملية التعلم الاجتماعي...الخ.

وكما ذكرنا سابقا من خلال التعاريف السابقة ،أن الدافع تلك العملية أو مؤثرات داخلية كانت أم خارجية الإبداء سلوكات معينة،و أن الدافع الأولية أساس السلوك. فيشير في هذا الصدد ادواردج ،"أن الدافع الثانوية تقوم أساسا علي الدافع الأولية، لكنها تأخذ في الاستقلال عنها تدريجيا،بتقدم السن، اكتساب الخبرة،إعادة رؤية المواقف (تكرار المواضيع التي يكون فيها الفرد)..." (ادوارج، مورای ،1988، 26) فمثلا عند وضع التلميذ في وضعية تعلم مهارة معينة،يراعي مواضيع البيداغوجية المشابهة للأولي (تكرار نفس المحيط المعاش من قبل)، فيكون الدافع الأولي للتلاميذ هو التحرك وصرف الطاقة الزائدة، هذه الأخيرة كأساس للدافع الثانوية منها انجاز الأداء الحركي (المهارة)...لكن بالتعرف ومشاهدة المواضيع الأخرى (مثل مهارة حركية مشابهة لها)، يشرع في الاستغناء عن الدوافع الأولية تدريجيا،أي اكتساب الخبرة من جراء الممارسة. لكن مع بروز البحوث العلمية ومع ظهور عدة نظريات،توحي لدراسة وتفسير الدوافع السلوك الإنساني ،نذكر منها "النظرية العقلانية" والتي تقوم ،"أن العقل هو المقرر والبادئ للفعل،أي يسلك العقل سبل لطرح تصرفات وسلوكات معينة...".

أما في الوقت الحالي، والذي أصبحت فيه ،تتميز الدراسات المتوفرة،منها دراسة السلوك الإنساني، "أن المختصين في علم النفس،يولون الأهمية ، في تفسير وتحليل ما يؤثر علي سلوك الدافعي نفسه ،علي عكس البحث عن أشكال وأنواع الدوافع لكل سلوك أو فعل ما"(موريس روكلان ، 197، 110).

ففي مجال التعليم، وخاصة أثناء عملية التعلم، يقر بعض الباحثون، حول ضرورة معرفة مؤثرات سلوك التلاميذ أثناء حصص التعلم، ففي مجال التربية البدنية

والرياضية،كأخذ الميادين للتربية بصفة بييرون.م، أن لابد فهم مسببات السلوك البيداغوجي للتلاميذ، وهذا ما يرى Pieron.M أن بالمشاركة عن طريق نشاطهم الحركي،ليتسنى للمعلم معرفة محفزات التلاميذ قصد إبرازها،و توفيرها له (Pieron.M,1982, 25) .

3- علاقة الانجاز بشدة الحافز

لقد اشرنا سابقا، أن الحافز يعبر عنه،كمثير خارجي للفرد،لدى كان الضروري التطرق للعلاقة الموجودة بين شدة التحفيز (درجة) والانجاز (الأداء). فيرى في هذا الشأن، محمد حسن علاوي ،أن عدة نظريات،ترمي لشرح هذه العلاقة (محمد حسن علاوي 158،1976).

3-1- نظرية الدافعDrive Theory:

تشير هذه النظرية إلي وجود علاقة كبيرة بين التحفيز،و الانجاز،فمثلا عندما يقوم التلاميذ بانجاز مهارة حركية معينة،تكون التحفيزات كالتشجيع علي الاستمرار، كذلك تصحيح، وتوفير التغذيات الرجعية الموافقة للأداء من طرف المعلم، تعمل علي نجاح واستمرارية هذا الانجاز.

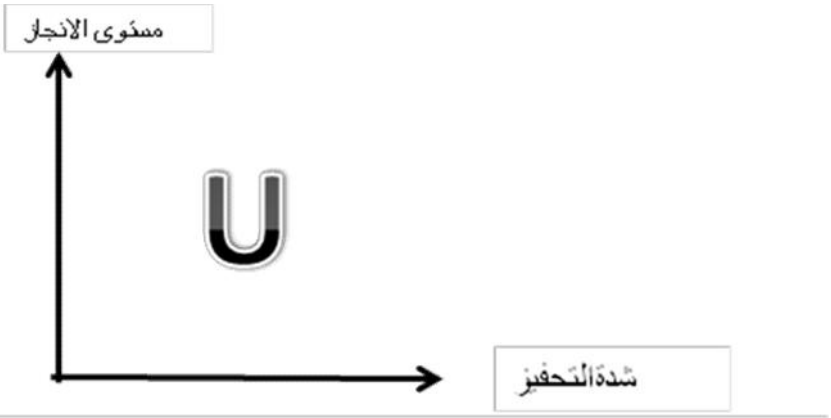
فلذلك يرى سوالوس أن درجة التحفيز تتناسب طردا مع مستوى الانجاز.حيث يرى آخرون،انه "كلما كانت المعالم التحفيزية متوفرة بكثرة والخاصة بالمعلم، كالتشجيع، التعزيز، والمعلومات الإضافية أثناء الأداء الحركي للتلاميذ،زاد تحسن مستوى الانجاز كذلك فهم العملية التعليمية بصفة جيدة.(P.Swalus,1988, 137)

لذا على معلمي مادة التربية البدنية أن يثيروا نسبة كبيرة من أشكال التغذية الرجعية التي تعمل كمحفز لسلوك التلاميذ ، من اجل رفع مستوى انجازهم الحركي والمهاري.

3-2- نظرية حرف "U" المقلوب :

إن هذه النظرية تنسب إلى وجود ضرورة كبيرة مستوى الانجاز، خاصة في تعلم الأداء الحركي. فيذكر محمد حسن علاوي،"انه من الضروري مراقبة وتحسين الانجاز عند المتعلمين لمهارة معينة، وهذا عن طريق الملاحظة، والتصحيح،لإدراج شيء من التحفيز..." (محمد حسن علاوي ،،1591976) .

فتكون هذه النظرية بمثابة،وجود علاقة بين شدة ودرجة التحفيز،و كذا مستوى الانجاز. فلا يستمر هذا حتى حد معين، ثم لا يكون هناك استقرار، فيبدأ مستوى الانجاز ينزل.حسب الشكل رقم 01:



شكل 01:علاقة درجة التحفيز و مستوي الانجاز حسب نظرية حرق المقلوب U

فمن هنا ، نرى الضرورة القصوى، لتكثيف درجة التحفيز، خاصة في الحالة التعلم، قصد استمرار الانجاز ،"انه من الضروري للمعلم الاستمرار في، ممارسة لدى التلاميذ. فيرى (كروازي.م) سلوكه التحفيزي،بشكل يشجع، يدفع و مع توجيه التلميذ، لينتمي فيه شئ من الضغط الايجابي عنده،و الذي بدوره يوجه فعله وسلوكه نحو هدف تربوي يرمي إليه المعلم..." ..(15,1993,Crozier.M)

3-3- نظرية الإثارة النشطة:

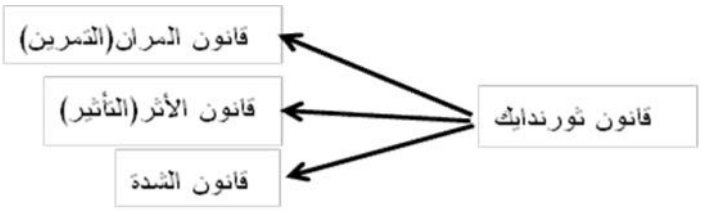
تفترض هذه النظرية ،أن الفرد لديه مستوى معين و مناسب وخاصة به للإثارة والتحفيز .أي ما من فرد إلا وله قدرة تحمل الإثارة.فمثلا كل تلميذ وله درجة استثارته فعندما تفوق قدرته علي الاستجابة فسوف لا يؤدي إلي شيء ايجابي.

إذن، تعتبر الإثارة والتحفيز السلوك كمؤشر للفرد علي قدرته القيام به ،فالسلوك سيوجه نحو محاولة الاحتفاظ بهذا المستوى.حيث الانجاز هنا يكون مستواه في استقرار مع درجة التحفيز....

3-4- نظرية أو قانون "تورندايك":

إن هذه النظرة و القانون،ترمى إلي شرح نظام الاستجابة في حالة التعلم "فهذا الأخير نشاط ذاتي يقوم به المتعلم،قصد حصوله على استجابات،مثلا التغذية الرجعية للمعلم،و التي تكون لاستجابة المعلم لمستوى انجاز التلميذ،فيقوم بتعديل سلوكه الانجازي ،بتحفيزه نحو العمل و المشاركة الفعلية." (محمد مصطفي زيدان، 1983،

21). وحتى نوضح أكثر نرى التعلم،أي العملية أو الحالة التي نحن بصدد دراستها في هذا البحث ذلك من خلال قوانين التعلم :



شكل 02 :يمثل قوانين التعلم حسب ثورندايك

فقانون المران،يزيد أن كفاية حاجة الدوافع نحو التعلم،كان سبب في الربط بين المسبب والاستجابة (النتيجة)، فعندما يقوم المعلم مثلا بتحفيز التلاميذ أثناء أدائهم الحركي ليبدوا سلوك أدائهم الحركي،بصورة أحسن من السابق(التعديل والتحسين حتى التغيير)، حيث يأتي هناك دور قانون الأثر كمكمل لقانون التمرين. فيكون قانون الشدة كما ذكر في نظرية الدفع كعلاقة طرديه بين درجة التحفيز لإثارة سلوك معين عند التلاميذ ودرجة الانجاز (المستوى) كاستجابة المشبعة،حيث كلما زادت درجة الإشباع والارتياح المترتب على هذه الاستجابة (أي المستوى الانجاز)، فمثلا إرسال المعلم تغذية رجعية موافقة ايجابية "جيد،أحسنت..."، أو المدح مع عاطفة ايجابية مثلا :"جيد،عمل ممتاز، واصل على هذا النمط...الخ"

فهناك عدة نظريات متعلقة بالدافعية،لكن رأينا أن نرتبط بالأداء أي بمستوى الانجاز وعلاقته بشدة التحفيز والدافع فتعتبر هذه النظريات المذكورة مكملة بينهما.

4- المبادئ العامة للدافعية أو للتحفيز في عملية التعلم :

تختلف درجة تحفيز الفرد،من شخص إلى أخر،مما يجعلنا لا نستطيع تحديد الأنماط المختلفة للدافعية بصفة دقيقة. فيذكر في هذا الصدد (اناستازي.أ)،"إن من الصعوبة إيجاد الفرق بين الدوافع المتعلمة والدوافع الغير متعلمة.... وهذا راجع للصعوبة التي لا نستطيع من خلالها معرفة مصادر الدافعية لدى الأفراد.... (Anastasi. A, 1954, 31).

نرى في عملية التعلم بصفة عامة،و التعلم الحركي بصفة خاصة،نماذج عديدة للاستجابات الناتجة لدوافع مختلفة ،فمثلا : يمكن للتلاميذ أن يتلقى دفعا من طرف معلمه نحو انجاز مهارة حركية معقدة (مثلا: التقوية والدخول للتسديد بين ثلاث لاعبين)، ذلك عن طريق مختلف النصائح،التعزيز المعرفي الحركي حول هذه

المهارة.فيصبح هذا الإطار، والمتعلق بالاستجابة بمثابة الدافع أو التحفيز.

في هذا الصدد،يذكر محمد صقر عاشور، "إن إبداء سلوك معين،يرجع لمختلف الاستجابات والتي تكون بدورها عبارة عن دافع، يرمي لإشباع حاجات الفرد،سواء الأصلية أم الثانوية..." (محمد صقر عاشور، 1983، 26).

4-1- علاقة الدافعية بالأداء الحركي:

لقد تطرقنا في هذا الصدد،لشرح نظرية الدافع،و المتعلقة بدرجة التحفيز وعلاقتها بمستوى الانجاز للأداء العام ، أو الأداء الحركي بصفة خاصة.

فيرى محمد حسن العلاوي، "انه لابد على الفرد ،معرفة مستوى التحفيز،أي إدراك شدة وكفاية أشكال التحفيز في وضعية التعلم الحركي. هذا الأخير يكون كاستجابة مهمة والتي ترمي لإعطاء صورة عكسية لدرجة الانجاز عند المتعلمين (التلميذ)...." (محمد حسن العلاوي ،158،1976).

فعن طريق، هذا التعليق يمكننا أن نقول، انه كلما زادت درجة التحفيز والدافعية أثناء الانجاز الحركي لدى التلميذ،زاد الأداء الحركي لديهم بصورة متحسنة تدريجيا. والعكس صحيح . فمثلا ،عندما يكون التلميذ يشارك بصفة مستمرة لانجاز أي أداء حركي،فعندما يتلقى تعزيزات على شكل تغذية رجعية،كأن تكون توضيحية مثلا من طرف معلمه ،فانه حتما على الاستجابة، ويسعى المعني لتصعيد أدائه الحركي بصورة تدريجية تكون مرغوبة عند المعلم...

4-2- الدوافع الغير متعلمة :

فهي عبارة عن الدوافع الأولية للفرد كدوافع العيش، منها دوافع الأكل، دوافع التنفس...فيرى في هذا الصدد (بياجي.ج) " انه أهم سلوكات الإنسان ، تلك المتعلقة بمسببات التي تجعلها (السلوكات) ضرورية له ،كالأكل،الشرب،التحرك...فهي دوافع غير متعلمة ،حيث هي جاءت كغريزة وراثية منذ المجيء للحياة...."(J.Piaget, 1976, 154).

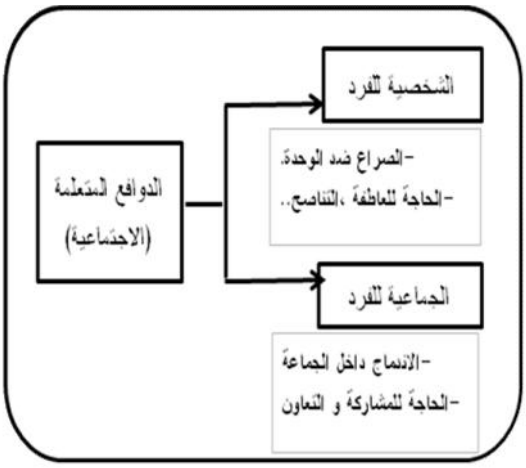
4-3- الدوافع المتعلمة :

ففي ميدان علم الاجتماع، تسمى بالدافع الاجتماعي،لان الفرد يعيش في محيط وبيئة اجتماعية، تنشأ منه دوافع يتعلمها. فالتعليم، احد أشكال الأنظمة الاجتماعية،فهو بتوضيح اشمل وأدق كل الأفعال والسلوكات المنصبة في قالب تربوي،نتيجة الدوافع المتعلمة بين الأفراد،كالحاجة للتعلم والمعرفة...فيعلق في هذا الصدد (كناب.ب) ،"إن كل ممارسة في حالة التعلم، وخاصة في التعلم الحركي، دون دوافع يتعلمها الممارسون له،فهي كلها (أي الممارسة) غير فعالة ولا أهمية لها..." (knapp.B,

(1971, P60

فمن الممكن،أن يكون الدفع المتعلم،يرمي إلى بدل العلاقات الموجودة بين نمط العلاقة بين المعلم والمتعلم ،أي بالتحديد،ترمى هذه الدوافع المتعلمة لنجاح العملية التعليمية (التعليم الفعال).

" شكل رقم 03"، يبرز فيه الدوافع المتعلمة على مستوى الشخصي للفرد، والجماعي له : (Chazaud.P, 1994, 27)



الشكل 03:الدوافع الاجتماعية (المتعلمة) ،على مستوى الفرد و الجماعة حسب CHAZAUD.P

4-3-1- الدوافع و التعلم :

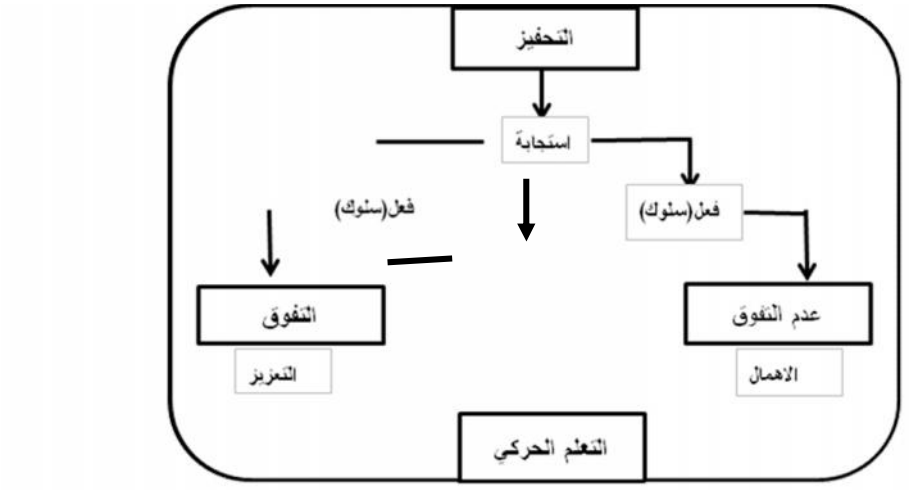
كما ذكرنا سابقا يعتبر الدافع والتحفيز، من أهم شروط التعلم. فيرى (شازو.ب)، " من الضروري وجود، الدافعية عند المتعلم، كي تحدث عملية التعلم... بهذا شرط أساسي..." (Chazaud.P,1994, 28) .

4-3-1-1- التحفيز و التعليم الحركي :

يرى (كناب.ب)، " إن التحفيز هو العامل الأكثر أهمية،في تعلم المهارة الحركية..." (knapp.B,1971, 60) فالدافع أو التحفيز تجعل المتعلم (التلميذ)، لبلوغ الانجاز الجيد للتعلم الحركي،كمهمة جدير القيام بها. ذلك قصد إشباع حاجاته ومختلف متطلبات التفوق والمعرفة من الجانب الأداء الحركي. فكل المعطيات،التي تحفز السلوك الحركي عند التلميذ،من إرشادات نصائح، تدخلات المعلم وحتى التغذية

الرجعية له،ترمي لإبراز العلاقة الموجودة بين التحفيز و التعلم الحركي.هذا كما يعلق عليه Pieron.M (بييرون.م) "انه لا بد من اتخاذ أشكال وأنماط التحفيز أثناء التعلم الحركي،بصفة هامة وضرورية، ذلك يرمي لجعل هيئة المتعلم (التلميذ) جد محفزة وكذلك ترمي لأقصى معاني المشاركة الحركية الفعلية..." (Pieron.M,1982,p14) .

فمن خلال ما ورد، يرى انه من الضروري، إتمام واستمرار أشكال التحفيز، خاصة في التعلم الحركي. (شازو.ب) فعكس هذا يؤدي حتما لنتائج غير مرغوب فيها. ذلك كما وضحه في شكل رقم 04 : (Chazaud.P,1994, 31)



الشكل 04:علاقة التحفيز بدرجة التعلم الحركي حسب Chazaud.P

4-3-2- الدافعية (التحفيز)و السلوك :

تعتبر الدافعية و التحفيز،من المسببات الأساسية للسلوك الإنساني،لاسيما أثناء الممارسة (أي مختلف الأفعال التي يقوم بها الفرد).

ففي ميدان التعليم،يرى لجل السلوكات المرتبطة بالمعلم أو بالتلميذ، نتيجة الدوافع و الحوافز المشتركة في هذه العملية والمسار البيداغوجي ."فالدافع، هو الذي يوجه سلوكنا،و يعتبر مسئولا إلى حد كبير، عن استدعاء أسلوب المدخر-الجديد- أو المعاد تنظيمه لمجابهة الموقف، يوجد فيه الفرد ..."(أحمد زكي صالح،509،1972)

إن في ميدان التربية البدنية، يرى لتحريك السلوك البيداغوجي للتلميذ، أثناء حصة تعلميه، أنها عبارة "عن عملية هامة، يلعب فيها التحفيز بأشكاله المختلفة،و الخاصة بالمعلم،دورا أساسيا لإبداء تصرفات وأفعال منظمة، مرتبطة بما يدور في الحصص...".(P.Swalus, 1988, 137) .

4-3-2-1-أشكال تحفيز السلوك البيداغوجي للتلميذ:

إن السلوك البيداغوجي للتلميذ ،تلك الأفعال التي تدور في قالب تربوي ، بيداغوجي . فمن جراء الاحتكاك مع جل العمليات التعليمية من اتصال ، تنظيم و تصحيح ، حتى التغذيات الرجعية بين المعلم والتلميذ تنجم عنه حتما سلوكات تهدف لمعاني هامة .

مكافأة الاستجابات المرغوب فيها ،حيث نرى مثلا، الضرورة الهامة التي يسردها المعلم على شكل تشجيعات ذات عاطفة ايجابية كقوله ،"أحسنت، انك تتقن أداء التنطيط بشكل ممتاز، مع انك لتوء تعلمته ..."فهذا بالضروري ، يزيد من تعزيز الاستجابات السلوكية للتلميذ ، وتكوين الرغبة لديه على الاستمرار في رفع مستوي الأداء الحركي .

إن التغذيات الرجعية التي لها السند الكبير للتلميذ، خاصة أثناء الانجاز الحركي ، يزيد في الثقة والإصرار على المشاركة الفعالة وحب العمل .

تعتبر أشكال الاهتمام بالانجاز التلميذ لدى المعلم، كصورة ايجابية للمتعلم ، فيشعر انه مهتم به ، فيشعر بالطمأنينة والسلام مما يدفعه للمثابرة أكثر فأكثر.

(سيموني.ب)"انه من المهم معرفة نتائج الأداء لدى التلاميذ، قصد توجيه سلوكهم فيذكر تعديله، أو تغييره نحو صورة مرغوب فيها ..." (Simonet.P, 1988, 183)

وأخيرا ،يجب الوقوف لانجازات التلميذ ،خاصة أثناء نشاطه الحركي، قصد غرس فيه روح الإصرار على الاستمرار للوصول إلى الهدف وذلك بإرسال شيء من التحفيز ،الذي يجعله يعيد الأداء و يكرر المحاولة إلى غاية بلوغ المرام.

5- علاقة الدافعية بالتغذية الرجعية أثناء الأداء الحركي :

قبل التطرق للعلاقة بين التغذية الرجعية والدافعية، أثناء حالة التعلم بصفة عامة،و التعلم الأداء الحركي بصفة خاصة،يجب أولا الحديث عن مجريات ووقوع التغذية الرجعية في المحيط الاجتماعي (في حالتنا هذه، سنخص الكلام عن عملية التعليم/التعلم)، ولهذا يرى للتغذية الرجعية،حسب (شازو.ب)، "أنها عملية تحدث من جراء الاحتكاك بين الأفراد،لإبراز أشكال الاتصال المتبادل، فإرجاع نشاط حركي للممارس،يعتبر كنتيجة لرد فعل على معلومات معززة، ألقيت من قبل من طرف المعلم أو المدرب..." (Chazaud.P, 1994, 75)

فيرى نفس الباحث،إن كل العلاقات الواقعة في هذا المستوى،بين الممارس ومحيطه التعليمي للتربية البدنية الرياضية،تحدث حسب النموذج التالي :

مكانيزمات الإدراك الحركي لدى الممارس (خاصة المستقبلية) ،تستقبل المعلومات التعزيزية من محيط(خاصة من المعلم)،هذا الأخير،يقوم بوصفة وضعية

بيداغوجية ،يعرفها (التصحيح، التعديل، الإلغاء...) وتصنيفها. فمثلا، عندما ينجز التلميذ مهارة حركية، كالتنطيط في كرة السلة، يستقبل التصحيحية، على شكل تغذية رجعية،سواء ناقدة أم موافقة ، (يمكن أن تكون أشكال أخرى)، فتكون هذه الأخيرة بمثابة تصحيح، وتوجيه الأداء،حتى يتسنى وصفها و تصنيفها،هل ما إذا كانت مقبولة أم مرفوضة ؟

إن مكانيزم أخد القرار عند الممارس،خاصة بعد استقباله لكل التدخلات الإعلامية.يقوم بالشروع بتشكيل مخطط فعلي، يسرد فيه أفعال وتصرفات ترمي للأهداف والغاية التعليمية المسطرة في الحصة. فمثلا، بعدما يستقبل التلميذ،جل التعزيزات، يعيد الشروع مباشرة في نسج مخطط، يقوم بنشاط حركي يخضع للمقاييس المحددة، عن طريق التغذية الرجعية التقويمية. تكون لها هدف المرغوب الوصول إليه.

فيذكر في هذا المقام، (مكاريو.ب)، "انه لابد أن تحدث التغذية الرجعية تغييرات على سلوك الحركي للتعلم.ذلك يجعله يبدي الاهتمام أكثر لإعادة سلوك حركي أو مهاري يهدف للغاية المرجوة،بعد سلسلة من التقييم والمراقبة..." (Maccario.B ,1986, 46).

إن مكانيزمات التطبيق عند الممارس،ترمي إلى إبداء النشاط الحركي المبرمج،بعدما تم تحديده بصورة مضبوطة وجيدة. فمثلا،يصبح التلميذ قادرا،على تنفيذ النشاط الحركي،بعدما عرف معالم الخطأ والتعديل من جراء تلقيه التغذيات الرجعية،سواء كانت إعلامية أم غيرها.

5-1- استعمالات نماذج التحفيز أثناء التعلم الأداء الحركي :

يشير (سوالوس.ب) وآخرون "إن من أشكال التحفيز الدفع ،التي يستعملها ،المعلم أثناء التعلم الحركي لمهارة معينة ، تلك التشجيعات، والتعزيزات التي ترمي لزيادة المشاركة الحركية الفعالة لدى التلاميذ..." (P.Swalus, 1988,p136)

و يضيف من جهته (مرزوق.ع) وآخرون "أن من أهم ما يقوم به التلميذ أثناء الأداء الحركي في مختلف أنشطة التربية البدنية. تلك الاهتمامات بأشكال التقييم المعلم حول أدائهم، وكذا مختلف التعزيزات والتشجيعات التي تجعلهم يندفعون نحو المشاركة بجل سلوكهم البيداغوجي. (Merzouk.A,1993, 259).

فيزيد على هذا (ميسوم.ج)، " إن التلاميذ الذين ، لا يمكنهم انجاز الأداء الحركي ، المطلوب في كل مرة ،يكونون دائما تحت أشكال السخرية من طرف الآخرين.فهم يعانون من نقص التطبيع الدافع،غير أن المعلم يمكنه أن يقوم بتحفيزهم والحصول على الفرصة المشاركة الفعالة لنشاطهم الحركي..." (Missoum.G,1986, 30).

بدورنا، نرى من الضروري،أن المعلم يقوم بالاهتمام حول مواضيع والوضعيات التي تجعل التلاميذ يشاركون بمختلف سلوكهم الحركي. ذلك بتشجيعهم حول الاستمرارية في العمل والانجاز، وتوفير جل المعلومات،التعزيزات التي تلعب دور تحفيزي مهم في العملية التعليمية عامة،و نجاح العملية البيداغوجية للتعلم الحركي.

5-1-1- دور التشجيع بالمكافئة و العقاب:

يذكر (شازو.ب)، "انه هناك عامة صفتين لتحفيز التلاميذ ،منح المكافئات ،أو توجيه العتاب والعقاب..." (Chazaud.P,1994,P76). فتلعب في بعض الأحيان أشكال التغذيات الرجعية الغير الموافقة من طرف المعلم،دورا أساسيا في تعديل السلوك الحركي لدى التلاميذ، ذلك يكون :

- إحساس التلميذ بالمرافقة الدائمة.
- تحفيز التلميذ على جهد أكثر والمشاركة.
- جعل التلميذ يكون في موضع المتابعة.
- تطوير أشكال التركيز عند التلاميذ.

لكن في بعض الأحيان،تلعب أشكال و أنماط العقاب التلاميذ صور سلبية، و هذا إذا كانت درجتها تتعدى الشيء التي إليه ترمي بيداغوجية التعليم.

فعن طريق التشجيع نحو الممارسة الدائمة، المشاركة الفعلية بالسلوك الحركي، وكذلك الاستمرارية للتعلم بصفة خاصة. يصبح التلاميذ يهتمون إلا بأشكال التشجيع عن طريق التغذية الرجعية المقدمة من طرف المعلم،و اجتناب أشكال العقاب من رفض،عدم الموافقة و الرضى على ما يقدمونه..

(سوالوس.ب) وآخرون ،"انه من أشكال التغذية الرجعية التي يبديها في نفس الإطار يرى المعلم أثناء حصة تربية البدنية،تلك المتعلقة بعدم الموافقة الشديدة(الصياح)، كذلك النقد الشديد،و إظهار فرص عدم الاهتمام بما قدمه التلميذ من نشاط حركي....أو سلوك". (P.Swalus, 1988, 118)

الخاتمة

لا بد من دفع التلميذ باستعمال أشكال التحفيز والتي تكون ذات درجات متفاوتة ، على شكل إعلام حول نتائج الأداء، أي هنا تكون نسبة التأثير من الجانب التحفيزي غير مهم.بالمقابل فإعطاء معلومات على صفة أو طريقة الانجاز هذا الأداء ، فهنا يكون التحفيز ذو درجة عالية من الإقبال على المشاركة بالنسبة للتلاميذ فيقوم بربط سلوكه البيداغوجية (نشاط حركي، السمع...)بسلوك البيداغوجي (التقييم عامة التصحيح والتشجيع خاصة).

فيلعب دور الدافعية، في تحفيز التلاميذ نحو المشاركة والمثابرة في انجاز الأداء

الحركي، ونجاح العملية التعلم بصفة خاصة، على مدى الممارسة في إنجاح الأداء...حيث أفادت العديد من الدراسات ,حول الموضوع أهمية وظيفة لدافعية ،في التحفيز ،نحو الممارسة ،كما يذكر"انه من المهم إرسال أشكال الدافعية ، قصد زيادة درجة التحفيز، لتكرار وكسب الخبرة في الممارسة لمعرفة كذلك الأداء المراد القيام به بشكل دقيق.." (Gentile.A.M, 1972, 22) .

فمن جهة أخرى يري كل من سعد جلال و محمد حسن علاوي ،"أن الدوافع والتحفيز ،على أشكال التعزيز له وظائف هامة في العملية التعلمية خاصة في تعلم الأداء الحركي (المهاري)"(محمد حسن العلاوي ،1976، 340).

فلهذا ، يمكن القول أن موضوع الدافعية يكتسي أهمية كبيرة بصفة عامة وفي ميدان التربوي البدني بصفة خاصة من حيث التحفيز من أجل المشاركة ز إنجاز الأداء الحركي المطلوب.

المراجع المستعملة

المراجع بالعربية:

1- سعد جلال ومحمد حسن علاوي، " علم النفس التربوي الرياضي" . دار المعارف، مصر، 1976

2- محمد مصطفى زيدان، " نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية" . دار الشروق جدة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983.

03- أحمد زكي صالح، " الأسس النفسية للتعليم الثانوي". دار النهضة العربية ، مصر، 1972.

04- محمود محمد زيني ، " بسيكولوجية النمو والدافعية: الأسس والتطبيقات في التربية الرياضية ورعاية الشباب " دار الكتب الجامعية ، الإسكندرية ، 1968/ 1969

05- مصطفى فهمي ، " الدوافع النفسية " . مكتبة مصر ، مصر، 1955.

06-ادوارد موراي " الدافعية والانفعال" ترجمة عبد العزيز سلامة، دار الشروق، 1988.

07- بوعجناق كمال، " دوافع التلاميذ المراهقين ومدى إقبالهم على ممارسة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الثانوي." مذكرة الماجستير، معهد التربية البدنية والرياضية ، جامعة الجزائر 1998.

08- قاموس المنهل (فرنسي/عربي) " ط، دار العلم للملايين بيروت لبنان ، جانفي 1979.

09-كمال دسوقي ، "ذخيرة علم النفس (انجليزي، فرنسي، عربي، ألماني) " مجلد2 مطابع الأهرام التجارية ، عدد6 ، مصر ، 1990.

10- موريس روكلان ، ترجمة علي ويعور وعلي مقلد ، " تاريخ علم النفس " ط1 ، منشورات عويدات ، بيروت ، 1972.

11- بدر الدين خليل ، الدوافع والحواجز و تأثيرها على الإنتاجية الأداء " كتاب العمل ، مجلة دوريات العدد 651، جانفي 1985.

المراجع الأجنبية:

13 – Anastasia. A« psychological testing » Mac Milan company NY,1993.

14-Chazaud.P, «Sciences humaines».Ed: Vigot, Collection Sport+Enseignement, Paris, 1994

15-Crozier, M, «motivation , Projet personnel, Apprentissages». Ed :E.S.F,Paris ,

16- EPS, « analyser l'enseignement pour mieux enseigner » ED : revue EPS dossier n°16 Paris mai ,1993.

17- Gagne.R-R, «Les principes fondamentaux de l'apprentissage ».Ed :H.R.N Montréal, 1976.

18- Gentille.A-M, «A working Model of Skill acquisition with application to teaching».Quest, 1972.

19- Knapp. B, «Sport et motricité».Ed : vigot, Paris 1971.

20- Maccario. B, «Théorie et Pratique de l'Evaluation dan la Pédagogie des A.P.S ».2 éme Edition, Ed : Vigot , Paris ,1986.

21- Missoum. G, «Psycho –Pédagogie de l'activité du corps ». Ed : vigot, Paris 1986.

22- Piaget .J, «Le Comportement Moteur de l'Evolution». Collection idée, Ed : Callimard, France,1976.

23- Piéron .M et Delemelle, « le retour d'information dans l'enseignement des A.P ». Revue de « Motricité humaine », N°1, Paris, 1983.

24- Piéron M, » Comportement des enseignants d'APS. » 2 éme partie interventions relatives au contenu de l'enseignement. Revue de l'E.P.S, N°174, Paris, 1982.

25- Piéron. M, « Pédagogie des activités physiques et du sport ». ED : revue E.P.S. COL recherche et formation ED : février 1992 Paris 1986.

26- Simonet .P, « apprentissages moteur : processus et procédés d'acquisition » . ED.Vigot collection sport + Enseignement, Paris.

27- Swalus. P et autres « Regards sur l'éducation physique, analyse de son enseignement à l'école primaire ». Université catholique de Louvain, IEPR, Louvain-la-Neuve, Belgique, 1988.

Revue SCIENCES HumaineS n°41, Juin 2014 -Tome A- pp 07- 16

La communication publique en Algérie : entre professionnalisme et reconnaissance

Résumé

En Algérie, des actions de communication publique sont mises en place par différents acteurs locaux afin de répondre à des enjeux de société, comme l'aménagement du territoire et la sensibilisation à la protection de l'environnement. Cependant, se pose la question de la reconnaissance du métier de communicateur par les institutions publiques algériennes, et de son rôle dans le développement local.

Leila BENLATRACHE

Faculté de des Sciences de l'Information, de la Communication et de l'Audiovisuel
Université de Constantine 3
(Algérie)

ملخص

يتم الاتصال العمومي اولا من حيث ميدان تطبيقه في المجال العمومي، وتدريجيا أصبحت له مكانة في الإدارة اين نوجد السلطة المركزية وخاصة السلطة الاقليمية خاصة منذ تطبيق اللامركزية. استقلالية الجماعات المحلية في الجزائر محدودة ومع ذالك يتم إجراء حملات اتصالية من قبل مختلف الفاعلين المحلين من اجل الاستجابة لرهنات اجتماعية كالتهيئة العمرانية وحماية البيئة. يطرح واقع الاتصال في الجزائر مسالة الاعتراف بمهنة الاخصائي في الاتصال ودوره في التنمية المحلية من قبل المؤساسات العمومية.

Introduction

La communication s'impose dans tous les secteurs de la vie sociale, particulièrement dans le domaine des politiques publiques et des actions publiques en matière de santé, de sécurité, d'environnement de culture et d'aménagement du territoire. La communication devient la préoccupation de tous les acteurs publics car il y a nécessité de communiquer sur ces actions.

La communication dont il s'agit ici n'est pas la communication au sens médiatique mais plutôt celle qui guide l'action publique au service de l'intérêt général et qui consiste à « informer, faire connaître et comprendre, valoriser, aider à changer les comportements, mettre en relation, écouter [...] avec une batterie d'outils, de supports ou de vecteurs » (Mégard, 2005).

Notre objectif, dans cette étude, est :

– de rendre compte de la réalité de la communication publique en Algérie à partir de l'expérience des stages que nous avons tutorés dans le cadre d'une formation d'un master professionnel spécialité "Métiers de la communication territoriale et publique" :

© Université Constantine 1, Algérie, 2014.

– de souligner le rapport entre la formation et la professionnalisation des chargés de la communication ;
– et, enfin, d'attirer l'attention sur la question de la reconnaissance du métier de communicateur et de son rôle dans le développement local par les institutions publiques algériennes.

L'étude sera déclinée en quatre parties. La première partie sera réservée à l'exposé de quelques définitions et finalités de la communication publique. La deuxième partie précisera le rapport existant entre décentralisation et communication publique. La troisième partie, quant à elle, explicitera la situation particulière de l'Algérie dans le système de décentralisation/déconcentration et rendra compte de son expérience en communication publique à travers trois cas d'actions de communication publiques dans trois collectivités territoriales : Constantine, Jijel et Mila. La quatrième et dernière partie soulignera l'impact de ces campagnes de communication, compte tenu du niveau du professionnalisme et du problème de la non-reconnaissance du statut du chargé de la communication et de son rôle dans le développement local.

Nous croyons mieux cerner ainsi les différents enjeux que soulève la réalité de la pratique de la communication publique en Algérie.

I. Domaine et finalités de la communication publique

La communication publique est un processus complexe et interactif initié par une collectivité afin d'influencer des comportements et de maitriser la représentation collective de l'institution, de son territoire et de ses acteurs. Elle se situe dans un domaine indivisible, celui de la communication politique et celui de la communication institutionnelle.

La communication publique était définie d'abord par rapport à son objet d'application, celui du domaine public, la sphère publique, et l'espace publique. Elle a connu ensuite une grande évolution depuis la prise en charge des missions de service public et d'utilité générale (Leyval-Granger, 1999). Son champ d'application s'est élargi « aux institutions, entreprises, mouvements, et groupes qui interviennent sur la place publique » (Beauchamp, 1991).

La communication publique s'adresse à la fois aux citoyens et aux médias. Aux uns, elle transmet des informations d'utilité publique les sensibilisant à leurs droits et à des thèmes d'importance sociale. Aux autres, elle fait connaitre les activités et les résultats réalisés par l'administration, une manière de promouvoir l'image de l'institution.

Elle est « reconnue et intégrée par les acteurs comme élément de gestion des services publics » (Bessières, 2009a).

Le domaine de la communication publique se définit par la légitimité de l'intérêt général, en faisant « connaître l'institution par des campagnes ou actions d'intérêt général » (1).

L'attachement de la communication publique à la gouvernance, qu'elle soit locale ou nationale et à la politique publique pour un changement de comportement est souligné par d'autres auteurs : « les collectivités font figure d'autorité quand elles

incitent à trier ses déchets, à veiller à la propreté des rues et des espaces publics ou à utiliser des moyens de transport peu polluants. Il faut pour cela que le message s'appuie sur des politiques publiques solides. En ce sens, la communication publique tend vers une communication comportementale. Les messages normatifs de santé publique tels que "ne consommez pas", "faites du sport", "manger cinq fruits et légumes par jour" en sont l'illustration. » (2)

La communication publique se distingue de la publicité et de la communication mercantile par des principes fondamentaux, ceux de la légitimité et de l'identité de son annonceur, « deux frontières sur lesquelles il existe des batailles pour affirmer la communicabilité d'un message public [...] On doit rendre des comptes à des citoyens, envers qui on a un devoir, ce qui n'a strictement rien à voir avec de la communication mercantile » (Zémor, 2009). Sa légitimité réside dans l'intérêt général résultant d'un compromis entre les intérêts des individus et ceux des groupes de la société.

Les formes et les intentions de la communication publique ne se résument pas à transmettre de l'information, mais aussi à « recréer du lien social, du dialogue pour améliorer le "vivre ensemble" sur différents territoires » (Meyer, 2012).

II. Le rapport entre décentralisation et communication publique

Dans le monde arabe, à partir des années 80, la communication, entendue au sens médiatique, s'est développée dans un contexte marqué par la fragilisation de l'État, et « l'échec de la modernisation, la montée d'une contestation sociale et politique multiforme » (Hammami, 2009).

La réforme de l'administration et la décentralisation ont eu pour conséquence, en Europe, la modification de la représentation du rapport entre territoire et politique. Le rôle du territoire, sa valorisation et son développement ont pris de l'importance. On a commencé à reconnaitre la communication comme un support à l'image et à l'identité d'une collectivité et aussi comme un instrument stratégique de son amélioration.

En France, elle est conçue dans sa relation à la gouvernance locale ou nationale. C'est une "communication formelle" orientée vers l'échange et le partage d'informations d'utilité publique, et dont « la responsabilité incombe à des institutions publiques ou à des organisations investies de missions d'intérêt collectif » (Zémor, 2008).

C'est donc à partir des années 80 que la communication a commencé à connaitre une légitimité et se trouve faire partie de plein droit des devoirs de l'Etat. Elle devient un moyen stratégique de la réalisation des objectifs sociaux dans l'intérêt de la collectivité. L'étroite relation entre décentralisation et communication aurait entraîné « une modification des règles du jeu politique local, en accordant une place sans cesse croissante aux professionnels de la communication » (Cardy, 1997).

En Algérie, la situation des collectivités territoriales se présente différemment, au sens où la centralisation va de pair avec la déconcentration. Il s'agit là d'un double processus d'aménagement de l'État qui consiste à implanter, dans des circonscriptions locales administratives, des autorités administratives représentant l'État. Ces autorités sont, toutefois, dépourvues de toute autonomie et de la personnalité morale.1974 a été

l'année d'un redécoupage territorial et de réorganisation des wilayas et des communes. En 1990, l'État avait l'intention d'établir « des relations négociées et partenariales » et « une nouvelle forme de médiation avec la société » (Hammami, 2009).

Une liberté relative ou délégation de compétences précises est accordée aux wilayas pour gérer l'argent qui leur est alloué à travers les différents programmes de développement. Le pouvoir de décision a été transféré d'Alger aux wilayas, mais seulement en ce qui concerne les "petits" projets.

Les années 90 ont été la scène d'une ouverture de l'espace public favorisant la visibilité « de nouvelles questions de société longtemps voilées par une communication-propagande donnant une représentation idéalisée de la société » (Hammami, 2009), tels les problèmes de la drogue, du Sida, de l'environnement, des perturbations sociales et sécuritaire résultant d'un "impensé" d'aménagement du territoire. Ainsi, se met en œuvre, progressivement et lentement, la communication, en tant qu'échange et mise en relation.

III. Actions de communication et situation de la communication publique en Algérie

Nous présentons trois cas d'action de communication accomplis, durant l'année 2012, dans l'esprit des missions d'une communication publique à savoir celles « d'accompagner, de renforcer, voire de provoquer l'évolution de comportement. De rendre chacun plus conscient, plus civique, plus responsable à travers chaque acte de sa vie quotidienne » (3).

Deux de ces actions ont été entreprises avec de petits moyens et accomplies, l'une par la direction de l'action sociale (DAAS) de la wilaya de Jijel et l'autre par la direction de l'environnement de la wilaya de Mila. La troisième action, quant à elle, a bénéficié de moyens lourds, rendus possibles grâce au partenariat avec la société française SETRAM (Société d'Exploitation de Tramways), une multinationale qui possède une expérience dans ce type d'ouvrage, ce qui explique l'utilisation de tous les dispositifs d'une campagne de sensibilisation, sauf que la conception et la stratégie semblent être adaptées à la situation algérienne (4).

1/ Premier cas

La première action de communication concerne la résolution d'un problème d'aménagement du territoire à Jijel : le cas d'un "quartier-bidonville", nommé "Les 40 hectares".

C'est le cas d'une population qui a occupé illégalement un terrain et qui refuse de partir habiter ailleurs dans des logements sociaux construits dans le cadre d'un programme national de relogement et d'éradication des bidonvilles.

Des actions de communication et de médiation ont été effectuées par la collaboration de trois acteurs clés : l'A. P. C., la DAAS et sa cellule de proximité composée d'un chargé de communication, d'un médecin, d'un psychologue et d'un sociologue.

Un plan de communication persuasive a été réalisé en plusieurs étapes :

– des contacts directs avec des sorties sur terrain ;
– des réunions discussions-explication ouvertes aux habitants, regroupant des associations, des comités de quartier, des élus ;
– des affiches publicitaires bilingues (français-arabe) montrant l'impact défavorable des habitats précaires sur l'image d'un territoire et sur son environnement ;
– des dépliants bilingues faisant la promotion des logements sociaux et explicitant les modalités de leur acquisition ;
– des émissions radiophoniques par la radio locale de Jijel, dont le thème porte sur l'exploitation des espaces verts et l'aménagement du territoire pour une vie meilleure.
– des campagnes de sensibilisation sur la propreté dans les quartiers.

Toutefois, entre temps, décision est prise par les autorités locales d'implanter une polyclinique à proximité de ce bidonville. Cette nouvelle donne, qui s'inscrit dans le cadre de l'action de décentralisation des services de santé, a joué en sens contraire : elle a encouragé les habitants de ce bidonville dans leur logique du *statut quo* et leur refus de déménager. La campagne publique de sensibilisation a fait place à un autre langage : le recours à la force publique et le déménagement forcé de cette population avec la destruction du quartier au bulldozer.

***2/* Deuxième cas**

Le deuxième cas est une action de communication autour du projet du tramway de Constantine. Elle consiste à sensibiliser contre le danger du tramway et à faire augmenter la vigilance de la population face à un moyen de transport sur rail.

Le tramway de Constantine est un projet de transport en commun desservant l'agglomération de Constantine, il est en construction depuis 2008. Son tracé comprend une ligne de 9 km et 10 stations. Il entre dans le cadre du plan quinquennal (2010-2014), qui intègre un autre plan de développement et de modernisation du transport en commun urbain ou interurbain circulant sur des voies ferrées.

Ce projet vise trois objectifs majeurs : le remodelage urbain, l'amélioration des réseaux de transport et l'attractivité touristique. Sa gestion a été confiée à une société mixte Algéro-Française SETRAM, une société de maintenance. Celle-ci a organisé, avec l'entreprise de Métro d'Alger, des campagnes de sensibilisation et de prévention, visant plus particulièrement les écoles se trouvant à proximité du tracé du tramway, contre le danger que peut représenter cette importante acquisition qui, pense-t-on, va régler, dans une large mesure, les problèmes de transports de la population.

Le plan de communication dédié aux écoles se trouvant à proximité du tracé du tramway (4 écoles primaires, 4 collèges d'enseignement moyen et 2 lycées, fut appelé "*marche à blanc*" (pour tester la mise en marche du tramway). Il utilise plusieurs supports : Dépliants, flyers, affiches, émissions radiophoniques, journées portes ouvertes, et expositions.

Les dépliants

Trois modèles de dépliants ont été distribués dans chaque établissement concerné par cette campagne : les administrations de la ville de Constantine et les écoles qui les

ont redistribués à leur tour aux parents des élèves, afin de sensibiliser le maximum d'habitants. Ce sont surtout les enfants du primaire qui sont concernés par ces dépliants, l'objectif étant de leur indiquer les comportements à risque à éviter.

Les trois modèles de dépliants véhiculent trois messages :

– le premier dépliant, intitulé "*le tramway de Constantine est venu*" et utilisé par l'entreprise *Métro d'Alger*, reproduit des éléments qui rappellent la ville concernée par ce moyen moderne de transport : une photo de la vieille ville de Constantine représentant le fond de l'image et, en relief, celle du tramway, l'ensemble étant accompagné d'informations sur le tracé, la longueur et les différentes stations.

– Le deuxième dépliant, "*le tramway de Constantine arrive, ouvrons l'œil et le bon !* " est un grand dessin avec trois petites photos du tramway, placées sur les cotés du dépliant, le tout étant encadré en rouge. Des explications-consignes sur comment vivre avec le tramway sont indiquées par des messages comme "Apprendre le tramway ensemble". Des panneaux du nouveau code du tramway, des plaques pour les automobilistes, les cyclistes et les piétons, ont été exposés, avec comme message « vivons ensemble le tramway en toute sécurité »

– Le troisième modèle de dépliant, portant le message "*le tramway de Constantine un pont vers la modernité*" contient une image du tramway avec ses panneaux de signalisation. Ce modèle est en même temps un clin d'œil au patrimoine historique et touristique de la ville de Constantine. Le dépliant contient des dessins de lieux historiques de la ville, tels que le monument aux morts, la statue de Constantin, la mosquée de l'Emir Abdelkader.

Les flyers

Un flyer est un tract au format papier qui est distribué ou déposé dans des endroits de passage pour promouvoir un événement. L'utilisation du flyer permet de cibler une zone précise.

Dans le cas du tramway, le flyer a été utilisé pour la sensibilisation de la marche à blanc du tramway. Il a été distribué sur les routes, et sur tout le tracé du tramway, au centre ville de Constantine, dans les écoles, à l'université et dans les cités universitaires se trouvant à proximité du tracé.

Quatre modèles de flyers ont été conçus pour quatre messages à forte valeur sécuritaire :

– "*Marcher sur la voie du tramway, c'est mettre ta vie en danger*". Destiné aux enfants et distribué dans les écoles situées à proximité du tracé, ce modèle de flyer représente des enfants à la sortie de l'école et un policier.

– "*Les essais du tramway commencent... Soyez Vigilants* " : ce flyer est distribué tout au long du tracé de tramway quelques jours avant le lancement de la marche à blanc du tramway avec plusieurs consignes.

– " *Le tramway de Constantine à votre service* " : distribué lors du lancement officiel du tramway, ce modèle contient des signalisations pour les automobilistes et pour les piétons.

– "*Voie réservée*" : ciblant les conducteurs, ce flyer reproduit l'image du tramway

sur les rails et une voiture qui est sur le point de traverser la plateforme du tramway.

Les affiches

Afin de sensibiliser le plus grand nombre de personnes, plusieurs modèles d'affiches publicitaires, en arabe et en français, ont été exposées dans tous les endroits stratégiques, telles que les écoles, les stations de tramway et celles des bus, les administrations publiques, le centre ville et les endroits très fréquentés. Ces modèles d'affiches reprennent presque les mêmes messages informatifs et préventifs : "*énergisation des lignes aériennes de contact*" ; "*ne pas toucher les lignes électriques, camions et engins hauts hors gabarits : attention lors du passage sous les câbles électriques*".

Les émissions radiophoniques

Ces émissions radiophoniques, avec des flashs de publicité, sont organisées par la radio locale de Constantine Cirta-FM. Elles mettent l'accent sur les préoccupations et les problèmes principaux de la ville de Constantine dans tous les domaines (politique, sociale, éducatif, santé, aménagement...). Elles portent sur des thèmes chers à la population de Constantine comme les projets d'aménagement de Constantine : le tramway, le TransRhumel, l'autoroute est-ouest, la nouvelle ville universitaire. Sont invités des acteurs responsables de l'aménagement du territoire avec la participation d'une chargée de la communication de la wilaya de Constantine.

Une émission spéciale a été consacrée au lancement des essais techniques du tramway, à la sensibilisation dans les écoles, à la distribution des dépliants et aux affiches ainsi qu'à toutes les activités de communication de l'entreprise Métro d'Alger en collaboration avec la SETRAM. L 'objectif de l'émission est d'informer et d'avoir en même temps des échos sur les campagnes d'information et de sensibilisation initiées par la SETRAM et l'Entreprise Métro d'Alger. Cette dernière a réalisé environ 27 émissions sur la radio locale de Constantine.

Les journées portes ouvertes

Ces journées ont été organisées au palais de la culture Malek Haddad pour sensibiliser les habitants sur les mesures à respecter lors de la mise en marche du tramway, et prévenir tout accident susceptible de se produire sur l'itinéraire du tramway. Elles ont suscité l'intérêt des Constantinois qui sont venus en grand nombre se renseigner sur ce nouveau moyen de transport urbain.

3/ Troisième cas

Le troisième cas porte sur les actions de communication autour de la sensibilisation à la protection de l'environnement à Mila.

Ces actions ont lieu pendant les journées mondiales de l'environnement, de l'eau, de la biodiversité. La direction de l'environnement profite de ces journées pour organiser des actions de communication et ce, sous forme d'expositions, de conférences, de films sur l'environnement, de distribution de brochures et de livres pour les enfants.

On essaie d'intégrer la dimension d'éducation environnementale dans les

programmes scolaires. Plusieurs acteurs locaux participent à la mise en œuvre de ces actions. Les acteurs qui participent d'une manière ponctuelle à ces campagnes viennent du tissu associatif de la protection de l'environnement avec les responsables pour l'ouverture officielle de ces journées.

La direction de l'environnement organise des compétitions "*les quartiers les plus propres*" , des campagnes de collecte des sacs en plastique, des opérations de nettoyage et de désherbage, des conférences et des distributions de brochures éducatives et pédagogiques sur la manière préserver un environnement.

IV. Impact des actions et rapport entre professionnalisme et reconnaissance du statut du communicateur

Malgré les efforts en communication constatés, les résultats sont en deçà des objectifs fixés.

Ainsi, concernant les "40 hectares" (Jijel), le dialogue engagé par des réunions explicatives avec les habitants de ce quartier précaire, pour les convaincre de modifier leur attitude quant à leur relogement, n'a pas eu l'effet escompté. La population concernée par ces messages s'est montrée indifférente à ces sollicitions en boudant ces réunions. La stratégie de communication adoptée par les acteurs publics est plutôt paradoxale, en voulant une chose et son contraire : vouloir en même temps faire partir et fixer la population en implantant une polyclinique de proximité. D'autre part, pourquoi vanter les avantages des logements sociaux et les facilités d'acquisition à une population rurale sans emploi et fuyant le terrorisme ?

Quant aux actions "marche à blanc" du tramway (Constantine), leur impact est mitigé, eu égard aux moyens colossaux utilisés. En effet, elles n'ont pas réussi à prévenir les accidents survenus sur la plateforme du tramway et le décès d'un écolier écrasé par le tramway (5).

Pour l'action-sensibilisation à l'environnement (Mila), le résultat n'est guère meilleur. La population ciblée donne l'impression d'être encore plus réfractaire aux différentes campagnes effectuées. Est-ce dû à leur caractère ponctuel ? Cela suffit-il à expliquer le mauvais classement mondial de l'Algérie dans ce domaine ? (6).

Les entretiens avec quelques chargés de communication (7) laissent entrevoir une autre hypothèse explicative : l'absence d'implication des chargés de communication à cette démarche. Alors que ceux-ci sont « censés améliorer l'efficience globale» (Bessières, 2010), ils sont cantonnés à la fonction de simple exécutant de plans de communication.

En principe, une campagne de communication repose sur la participation du communicateur depuis la conception des messages jusqu'aux bilans des campagnes. (Cazaly, 1997), d'autant plus que Non seulement l'évaluation des campagnes ne se fait pas, mais, la manière de communiquer relève, dans certains cas, de l'improvisation. Or, la communication ne doit pas être « faite d'amateurisme ou d'à peu près : elle demande pour réussir rigueur, méthode et professionnalisme, non seulement dans le mode et l'élaboration des messages et dans la création, mais aussi dans l'analyse des situations et l'adaptation des moyens aux objectifs, une exigence qui se doit d'être d'autant plus

forte qu'elle accompagne une mission de service public ou d'intérêt général » (Mégard, 2005).

Conclusion

Le contexte social particulier de nos collectivités locales requiert une approche adaptée de communication (8)**,** à ces deux niveaux : celui de la formation des communicateurs et celui de la reconnaissance de ce métier.

D'une part, en effet, la question de la formation de communicateurs capables de saisir les dimensions d'utilité publique et d'intérêt général de la communication publique, interpelle les institutions académiques autant que les universités. Il importe de mettre en œuvre des formations professionnalisantes dans des spécialités en communication territoriales et publiques formant des concepteurs et praticiens à la fois de plans et de stratégies de communication intervenant dans le cadre de développement territorial et social.

Quant au problème de la reconnaissance de ce métier par les institutions publiques, il n'est pas propre à la réalité institutionnelle algérienne. En France par exemple, les communicateurs publics se sont constitués en association pour revendiquer un statut particulier. Majoritairement contractuels, ils rencontrent des difficultés à se faire reconnaître en tant que groupe professionnel (Bessières, 2009b).

En Algérie, les communicateurs sont recrutés comme simples fonctionnaires (9) et sont affectés à des services dédiés à la communication ou aux relations publiques, quand ces derniers existent dans l'organigramme de l'entreprise. Mais ils ne participent pas à la gestion de ces services ni à la définition des actions de communication (10).

Notes

1. Pierre ZÉMOR, *La communication publique*, Paris, P.U.F., coll. « Que sais-je ? », 2008, cité dans Dominique Bessières, « La définition de la communication publique : des enjeux disciplinaires aux changements de paradigmes organisationnels », *Communication et organisation*, 2009, n° 35, 2009, p 14-28.
2. Dominique MÉGARD., *Faire ses premiers pas en communication publique*, entretien au forum Cap-COM <http://blogterritorial.expertpublic.fr/faire-ses-premiers-pas-en-communication-publique-et-territoriale-avec-le-livre-de-dominique-megard/>.
3. Dominique MÉGARD et Bernard DELJARRIE., *La communication des collectivités locales*, Paris, LGDJ, 2009, cité par Meyer V., « Communication territoriale, communication d'action et d'utilité publique : quelles définitions ? » dans Pierre MORELLI et Mongi SGHAIR (Dir), *Communication et développement territorial en zones fragiles au Maghreb*, L'Harmattan, 2012, pp. 63-78.
4. On nous a permis de suivre la mise en œuvre de cette campagne. Cependant, des questions sur la conception, la stratégie et l'interprétation de ce dispositif sont restés sans réponse.
5. Le 11 septembre 2013 à 16h15 environ, près du terminus Zouaghi, deux adolescents, qui traversaient les rails en passant derrière une rame de tramway, furent percutés par une seconde qui passait de l'autre côté. Une victime est morte sur le coup tandis que le second adolescent fut grièvement blessé.

6. Le quotidien national d'information *Jour d'Algérie* du 19/11/2012 écrivait : « Alger, vitrine des villes algériennes, a obtenu une très mauvaise note en matière de propreté, et on se demande s'il n'est pas temps que son image soit redorée. Selon une étude menée par le groupe britannique *Urban Clean environnement* publiée il y a quelques années, «Alger est classée 3e ville la plus sale au monde derrière Banjul, en Gambie, et Kigali au Rwanda, avec un résultat de 3,75% ».
7. Quelque fois, ce sont de simples fonctionnaires qui endossent la tâche d'un communicateur.
8. Ce fut le parcours du combattant pour recueillir la moindre donnée.
9. Le recrutement ne se fait pas sur concours comme en France, c'est souvent comme vacataire, par l'intermédiaire de l'Agence Nationale de l'Emploi (A. N. E. M.).
10. D'après les quelques entretiens réalisés auprès des communicateurs qui ont accepté de s'exprimer sur leur situation professionnelle, la cellule de communication ne participe pas à la prise de décision dans l'élaboration des stratégies de communication ou des conceptions des plans de communication.

Bibliographie

- Bessières D., « La définition de la communication publique : des enjeux disciplinaires aux changements de paradigmes organisationnels »**,** *Communication et Organisation*, 2009, n°35, pp. 14-28.
- Bessières D., « La quête de professionnalisation des communicateurs publics : entre difficulté et stratégie », *Formation emploi*, octobre-décembre 2009, n°108, pp. 39-52.
- Bessières D., « L'évaluation de la communication publique, entre norme gestionnaire et légitimités, des enjeux difficilement conciliables ? », *Communication et organisation*, 2010, n°38, pp. 65-76.
- Beauchamp M., *Communication publique et société : repères pour la réflexion et l'action*, Boucherville, Gaêtan Morin éditeur, 1991.
- Cardy H., « La communication des collectivités territoriales. Évolutions et perspectives Pouvoirs locaux », *Les cahiers de la décentralisation*, décembre 1997, n° 35, pp. 47-51.
- Cazaly M., « A propos de l'efficacité des campagnes de communication publique », *Forêt méditerranéenne*, avril 1997, t. XVIII, n° 2, pp. 167-171.
- Hammami S., « La communication publique dans le monde arabe. Essai d'analyse de son émergence et de son développement », *Communication et Organisation*, 2009, n° 35, pp. 182-190.
- Leyval-Granger A., « La communication locale : entre service public et promotion politique », *Communication et langage*, 1999, n°120, pp. 39-52**.**
- Mégard D., « Sur les chemins de la communication publique », *Les Cahiers Dynamiques*, 2005, vol. 3, n° 35, pp. 26-30.
- Meyer.V., « Communication territoriale, communication d'action et d'utilité publiques : quelles définitions? », dans Pierre Morelli et Mongi Sghair (dir.), *Communication et développement territorial en zones fragiles au Maghreb*, L'Harmattan, 2012, pp. 63-78.

Revue SCIENCES HumaineS n°41, Juin 2014 -Tome A- pp 17- 29

Benchmarking de la performance du Tourisme Maghrébin : Approche par la Prise de Décision Multi-Critère

Résumé

Cette étude vise à développer un cadre de benchmarking qui évalue la performance touristique dans les pays maghrébins, qui révèle leurs forces et faiblesses et enfin qui identifie et privilégie les alternatives possibles pour une amélioration continue. Une méthodologie basée sur le AHP - TOPSIS a divisé l'ensemble du benchmarking en deux étapes. La première étape est l'« Analytic Hierarchy Process » (AHP), où l'identification, la synthèse et la hiérarchisation des facteurs de performance clés sont faites, et une échelle de mesure compatible est développée. La deuxième étape est la « Technique for Order preference by Similarity to Ideal Solution » (TOPSIS). Elle permet l'évaluation des solutions alternatives possibles pour l'amélioration continue de la performance des destinations étudiées. Le cadre proposé peut aider les destinations à déterminer les forces et les faiblesses de leurs performances. Ils peuvent également identifier les meilleures pratiques de chaque pays et donc, le benchmark pour améliorer les faiblesses sans perdre de vue les conditions et les stratégies opérationnelles actuelles de la destination. Enfin, ce cadre facilite aux décideurs des stratégies la planification des stratégies futures afin de développer la performance de l'industrie du tourisme et son impact sur l'économie locale.

Afef TENIOU

Azzedine BENTERKI

Faculté de Sciences Economiques
et de Gestion, Université de Constantine 2
(Algérie)

.

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى وضع الإطار المعياري الذي يقيم أداء السياحة في بلدان المغرب العربي، ويحدد نقاط القوة والضعف فيها، ويعزز البدائل من أجل التحسين المستمر. تقوم منهجية الدراسة على دمج لطريقتي - AHP TOPSISحيث قسمت المقارنة المرجعية إلى مرحلتين. الخطوة الأولى هي "عملية التحليل الهرمي" (AHP)، حيث يتم تحديد وتجميع وترتيب الأولويات للبدائل (مؤشرات الأداء) الرئيسية و كذا سلم قياس موحد. الخطوة الثانية هي " تقنية الترتيب التفضيلي حسب الاقتراب من الحل الأمثل" (TOPSIS) التي تتيح تقييم

Introduction

Une des raisons principales pour lesquels les gouvernements de part le monde soutiennent et encouragent le tourisme, est son impact positif sur la croissance économique et le développement. Le tourisme génère des emplois, des revenus, stimule les secteurs périphériques (hôtellerie, restauration, transport,...) et conduit l'activité économique à un niveau supérieur. Ainsi, le tourisme devrait être inclus dans les études quantitatives utilisées fréquemment afin d'améliorer sa performance. De ce fait, il y a eu une émergence des études empiriques

© Université Constantine 1, Algérie, 2014.

البدائل الممكنة من أجل التحسين المستمر لأداء الوجهات السياحية التي شملتها الدراسة. إن الإطار المقترح يساعد الوجهات على فهم نقاط القوة والضعف في أدائهم، كما يمكنهم أيضا من تحديد أفضل الممارسات في كل بلد، وبالتالي المرجع الذي يسمح بتحسين نقاط الضعف مع الأخذ بعين الاعتبار الظروف والاستراتيجيات الحالية للوجهات المدروسة. أخيرا، هذا الإطار يسهل على متخذي القرارات عمليات التخطيط للاستراتيجيات المستقبلية لتطوير أداء صناعة السياحة و مساهمتها في الاقتصاد المحلي.

pour mesurer la performance du tourisme et faire face à la concurrence. Cependant, le problème de la mesure de la performance touristique nécessite une vision plus large sur l'analyse de l'interaction entre la performance et la concurrence.

Les données pouvant être recueillies pour mesurer la performance touristique servent également à identifier ses défauts et ses faiblesses. Pour parvenir à cela, le benchmarking est un outil efficace qui permet de discerner ces faiblesses à travers l'analyse et la mesure d'une performance par rapport à celles des concurrents, et découvre ainsi comment ils ont atteint leurs niveaux de performance, pour finalement prudemment utiliser ces connaissances et améliorer sa propre performance (Saunders, Mann, & Smith, 2007). En effet, un système de mesure du rendement bien défini vise à soutenir l'établissement d'objectifs, l'évaluation du rendement, et la détermination des actions futures à un niveau stratégique, tactique et opérationnel (Gunasekaran, Patel, et Tirtiroglu, 2001). Un tel système permet également de comparer les valeurs des paramètres prévus et réels et en prenant certaines mesures réactives pour améliorer les performances.

Le but de cette étude est d'appliquer une méthodologie quantitative efficace par le processus du benchmarking et ce en comparant les pratiques touristiques existantes avec les pratiques concurrentielles d'autres pays pour finalement identifier et évaluer les implications pertinentes menant à un processus décisionnel efficace.

1. Revue de littérature

La compétitivité touristique a été largement étudiée durant les vingt dernières années. Certaines études ont porté sur l'image de la destination ou le niveau d'attractivité (Bramwell & Rawding, 1996), tandis que d'autres se sont concentrés sur la compétitivité (Guo, 2000). D'autres études ont combiné les deux (Enright & Newton, 2004). Pour évaluer cette compétitivité, beaucoup d'approches ont été adoptées. Avant d'établir notre modèle d'évaluation, nous allons d'abord examiner les connaissances actuelles, ainsi que les contributions théoriques et méthodologiques relatives à notre sujet.

1.1. La mesure de la performance

Mesurer la performance est indispensable à toute organisation qui aspire à atteindre des niveaux supérieurs d'efficacité et de compétitivité. Elle représente l'archétype de ce qui a été fait, et comment atteindre des objectifs plus élevés.

Malgré la diversité de la littérature scientifique qui traite de la mesure de la performance, il y a une influence visible, avec une évolution continuelle de cette pratique dans la recherche (Paul Phillips, Panos Louvieris, 2005), ainsi que la diffusion des meilleures pratiques de performance est l'une des clés pour améliorer cette dernière

(B. Marr, G. Schiuma, 2003). Paul Phillips et Panos Louvieris (2005) recommandent aux organisations qui souhaitent développer des systèmes efficaces afin d'évaluer la performance, d'intégrer des approches holistiques et des données quantifiables. Dès lors, le benchmarking constitue l'outil idéal pour fixer des objectifs d'entreprise et leur concrétisation.

1.2. Le Benchmarking

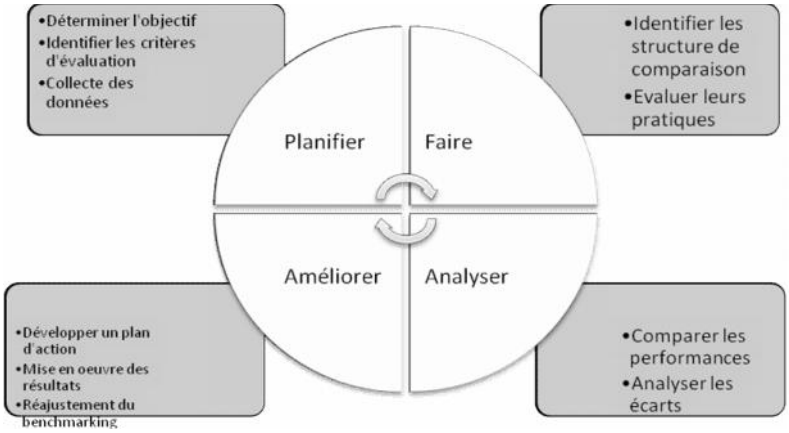
La définition du benchmarking peut s'avérer une tâche déroutante. En effet, les gestionnaires et les académiciens ont tendance à créer des définitions en fonction de leurs propres perceptions et applications de la technique et de sa philosophie (Fernandez et al., 2001). Yasin (2002) souligne que le «benchmarking est une technique de gestion pour identifier les écarts de rendement et améliorer la performance opérationnelle».

Néanmoins, une définition largement acceptée et référencée sur le benchmarking existe. Camp (1995) la introduite à la fin des années 80. Il est défini simplement comme «la recherche de la meilleure pratique de l'industrie qui mène à une performance supérieure».

Comme un outil d'amélioration de la performance, le benchmarking n'est pas un système de notation permettant un classement, mais une analyse comparative qui se déroule en quatre phases qui se succèdent continuellement. W.E. Deming les a résumées en un sigle de quatre lettres, à savoir : PDCA (Plan, Do, Check, Act) que nous pourrons traduire en français par : Planifier, Faire, Analyser, Améliorer.

La figure qui suit expose ces étapes et démontre qu'une fois le résultat atteint, il doit être évalué. Le benchmarking agira ensuite en boucle comme un outil d'amélioration continue de la qualité, et non comme une technique d'évaluation ponctuelle.

Figure 2. Les étapes du benchmarking



Source : D'après plusieurs lectures

Les types de benchmarking reflètent ce qui est comparable, et à quoi il est comparé. Le premier implique la comparaison des performances, des processus et des stratégies, tandis que le deuxième porte sur des comparaisons internes, concurrentielles, fonctionnelles et génériques (Andersen B, Pettersen P., 1996).

1.3. Benchmarking de la performance touristique

La littérature actuelle indique un nombre de constats concernant les définitions, les implémentations et les indicateurs qui associent benchmarking et mesure de la performance. Elle examine le lien entre le benchmarking et l'évaluation des performances (Owen JM, 2000). L'efficacité d'une organisation permettra de déterminer si ses pratiques jouent un rôle en fournissant une source d'avantage concurrentiel. Maylor (1999) suggère que les organisations qui sont les plus ingénieuses dans la recherche et l'adaptation des meilleures pratiques à leur faveur seront les mieux réussies.

Le benchmarking touristique implique la collecte de données sur la performance dans un format normalisé convenu avec d'autres destinations, qui permet ensuite une comparaison directe de la performance globale au sein d'une section ou d'un groupement spécifique.

En comparant et en évaluant la compétitivité touristique des différentes destinations, Hong Zhang, Chao-Lin Gu et Yan Zhang (2011), ont identifiés que les résultats de l'évaluation sont fiables, ce qui permet d'identifier les problèmes dans le développement du tourisme, et de fournir des solutions pour les professionnels du secteur touristiques. En outre, il indique les pratiques et les moyens qui permettent aux destinations d'améliorer leur compétitivité touristique selon les résultats déduits à partir des études empiriques.

2. Méthodes quantitatives

La prise de décision, et en particulier la prise de décision stratégique à forts enjeux et implications futures incertaines, implique de multiples acteurs. Les critères simples de prise de décisions du passé ont aujourd'hui cédé la place à des problèmes de décision complexes impliquant une multitude de variables. Les fondements théoriques de telles aides à la décision est le principe d'optimisation (Navneet Bhushan et Kanwall Rai, 2003). Ce principe cherche à maximiser ou minimiser certaines combinaisons de variables contradictoires qui représentent la métrique d'intérêt pour le décideur, et ce, sous contraintes imposées sur ces variables par rapport à une situation réelle. Ce principe a donné lieu à une énorme expansion intellectuelle des aides quantitatives décisionnelles en utilisant des techniques d'optimisation classiques.

2.1. AHP

Le Processus d'Analyse Hiérarchique (Analytical Hierarchy Precess AHP) est basé sur l'expérience acquise par son développeur : Saaty, en dirigeant un projet de recherche à l'armée en 1980. Le AHP est un moyen de décomposer le problème en une hiérarchie de sous-problèmes qui peuvent être plus facilement compris et subjectivement évalués (Navneet Bhushan et Kanwall Rai, 2003). L'utilisation d'échelles de ratio pour les comparaisons contribue à unifier le caractère

multidimensionnel du problème dans une dimension unique du point de vue du résultat final (Saaty, 1980).

Ce processus est une approche qui vise à faciliter la prise de décision en organisant des perceptions, des sentiments et des jugements dans une structure hiérarchique à plusieurs niveaux qui présente les forces influant sur une décision (Saaty, 1990). Le AHP contribue non seulement à identifier les principaux concurrents d'une entreprise, mais peut également être utilisée pour évaluer la performance de l'organisation sur chaque attribut par rapport à ses principaux concurrents. En outre, il améliore la capacité des gestionnaires à faire des compromis entre différentes données quantitatives (prix, période,...) ainsi que des attributs qualitatifs (accueil, propreté,...).

Pour la réalisation d'un benchmarking concurrentiel, une méthodologie simple en quatre étapes peut être déployée (Pervaiz Wind and Saaty, 1980, Zahedi, 1989).

i. Diviser les critères en cours d'examen à un nombre gérable (5 à 8) de sous-critères, puis les structurer sous forme hiérarchique ;
ii. Faire une série de comparaison par paires entre les sous-critères (sous-attributs) selon l'objectif global. Cette étape permet de construire des matrices de comparaisons. Les valeurs de ces matrices sont obtenues par la transformation des jugements en valeurs numériques selon l'échelle de Saaty (Echelle de comparaison binaire ;
iii. Evaluer les pondérations relatives des critères, des sous-critères et des attributs en se basant sur la performance de l'entreprise ;
iv. Déterminer les scores et les rangs de chaque concurrent et ce, pour chaque critère ;
v. Regrouper les scores prioritaires et les synthétiser pour mesurer la performance globale.

2.2. TOPSIS

Le TOPSIS (Technique for Order Preference by Similarity to Ideal Solution) est une approche qui vise à traiter des systèmes complexes liés à faire un choix préféré parmi plusieurs alternatives, et qui établit une comparaison entre les options envisagées (Gumus, 2009).

Le TOPSIS a été développé par Hwang et Yoon (1981). C'est une méthode efficace pour le classement des alternatives concurrentielles en termes de performance globale par rapport aux indices (Hong Zhang, Chao-Lin Gu and Yan Zhang, 2011). Elle est basée sur un concept simple, il permet d'avoir des critères cohérents, qui permettent de choisir la meilleure alternative ayant la distance la plus courte entre la solution idéale et la plus grande distance à partir de la pire solution. La solution idéale est celle qui a le plus d'avantages et le plus bas coût parmi toutes les alternatives, la solution anti-idéale est celle avec les avantages les plus bas et les coûts les plus élevés. Ensuite, les solutions sont classées par rapport à leur proximité à la solution optimale. Le but est de trouver l'ordre de préférence des différentes alternatives d'amélioration qui sont les plus proches de la solution idéale et les plus éloignées de la solution anti-idéale (Lin, Wang, Chen, & Chang, 2008).

Les solutions idéale et anti-idéale sont calculées à l'aide des équations suivantes :

$s_i^+ = [ǵ (v_{ij} – r_i^+)^2]^{1/2}$

$s_i^- = [ǵ (v_{ij} – r_i^-)^2]^{1/2}$

Où :

s_i^+ représente la distance qui sépare les alternatives de la solution idéale ;

s_i^- représente la distance qui sépare les alternatives de la solution anti-idéale ;

v_i^+ représente la distance euclidienne de chaque alternative par rapport au profil idéal ;

v_i^- représente la distance euclidienne de chaque alternative par rapport au profil anti-idéal.

Dans la littérature scientifique, diverses applications du AHP et du TOPSIS intégrés ensemble ont été trouvés. Nous avons cependant remarquer que l'utilisation du TOPSIS vient après le AHP car ceci peut nous éviter que les unités évaluées ne soient pas de la même échelle et donc, ne peuvent être convenablement classées (Hsieh et al., 2006). Pour remédier à cela, nous procèderons à la normalisation des données en unité mesurable commune pour permettre les comparaisons des différents indices.

3. L'étude empirique

Le but de notre recherche est d'appliquer ces techniques d'optimisation « multi-objectifs » afin de mesurer la compétitivité touristique des pays du Maghreb dans un premier lieu, pour ensuite comparer leurs performances.

3.1. L'approche de recherche

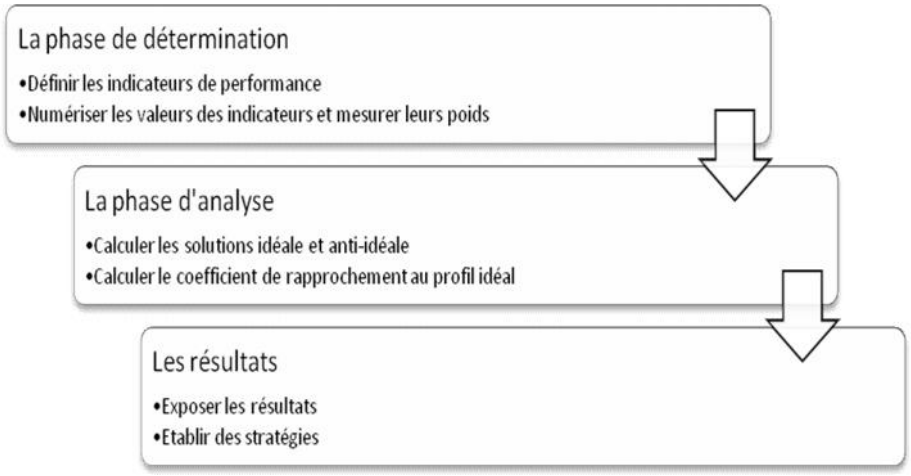
Cette étude vise à présenter un modèle d'analyse comparative entre les pays Maghrébins afin de connaître les meilleures pratiques, et de tester ensuite la capacité de la solution présentée à apporter les avantages escomptés. En fait, et compte tenu de l'approche exploratoire de l'étude, nous avons opté pour un modèle mathématique qui propose la combinaison de l'AHP et du TOPSIS comme un outil de benchmarking.

Ce processus commence d'abord par la définition des indicateurs de performance touristique qui régissent les prestations des concurrents, et ce, en examinant les chiffres réalisés par chaque pays pendant les dix dernières années. On procèdera ensuite à la normalisation distributive des données de chaque indicateur. La normalisation est utilisée pour traduire les indicateurs de performance dans la même échelle afin d'éviter les échelles de mesure non commensurables. L'étape suivante consiste à pondérer les performances à l'aide du poids de chaque indicateur qui est mesurée avec le processus d'analyse hiérarchique (AHP). En utilisant le TOPSIS, les concurrents sont comparés les uns aux autres et la solution idéale sera la référence. En conséquence, chaque concurrent essayera de minimiser son écart avec le point de référence ainsi que de maximiser sa propre déviation à partir de la solution anti-idéale. Le but est de déterminer les solutions optimales est de définir des solutions idéales réalisables. Ainsi, la définition de la solution idéale est basée sur les données de tous les concurrents afin

de parvenir à des solutions idéales réels. Cela signifie que la solution idéale pour chaque indicateur est atteinte par au moins un des concurrents et donc c'est une solution réalisable.

La figure suivante résume les étapes mentionnées plus haut.

Figure 2. La méthodologie de recherche



Source : D'après plusieurs lectures

3.2. Cas du tourisme Maghrébin

Le tourisme est largement reconnu comme un facteur important du développement régional (Commission européenne, 2007). Il contribue à la stabilité des économies locales et régionales, principalement en raison de son effet multiplicateur positif, qui affecte la création d'occasions d'affaires dans un large éventail d'activités et influe également sur le développement de l'emploi de manière significative.

La région du Maghreb n'échappe pas à cela, mais nous constatons un déséquilibre entre les chiffres réalisés par le Maroc et la Tunisie qui se rapprochent, et ceux de l'Algérie. Cependant, les changements qui s'opèrent dans l'industrie touristique en Algérie et la montée en puissance de son encadrement nécessitent qu'une attention accrue soit accordée aux pratiques et expériences des concurrents régionaux pour faire évoluer la situation actuelle, tout en optant pour des solutions faisables.

Pour cela, nous allons appliquer les techniques précédemment expliquées pour évaluer la compétitivité des trois pays maghrébins, à savoir : l'Algérie, le Maroc et la Tunisie qui représentent les alternatives, et ce, à l'aide des indicateurs de performance.

Dans notre étude, le *i* représente les alternatives (les pays), et le *j* représente les attributs ou les critères (les indicateurs de performance).

Le tableau I récapitule la moyenne de la performance touristique des trois pays pendant la période 2003 – 2012.

Tableau I : Indicateurs de performance des pays magrébins (2003 – 2012)

Indicateurs de performance (%)	Contribution du tourisme au PIB	Contribution du tourisme à l'emploi	Dépense du tourisme domestique	Dépenses touristiques gouvernementales	Consommation touristique	Dépenses du tourisme de loisirs	Dépenses du tourisme d'affaires	Capitaux d'investissement touristiques
Algérie	7,47	6,73	4,64	1,07	3,87	2,73	0,67	4,59
Maroc	19,02	16,9	3,62	3,52	9	7,83	1,08	10,08
Tunisie	17,71	15,99	3,98	7,22	7,81	6,88	1,27	10,63

Le tableau II résume les données des indicateurs de performances pour les trois pays après normalisation distributive, ainsi que le poids de chaque indicateur que nous avons calculé à l'aide de la méthode AHP.

La normalisation distributive se calcule avec l'équation suivante :

$r_{ij} = x_{ij} / (\sum x_{ij}^2)^{1/2}$

Tableau II : Données normalisées des indicateurs de performance

Indicateurs de performance	Contribution du tourisme au PIB	Contribution du tourisme à l'emploi	Dépense du tourisme domestique	Dépenses touristiques gouvernementales	Consommation touristique	Dépenses du tourisme de loisirs	Dépenses du tourisme d'affaires	Capitaux d'investissement touristiques
Poids	0,3225	0,3033	0,0516	0,0356	0,0741	0,0582	0,0175	0,1371
Algérie	0,2762	0,2778	0,6531	0,132	0,3089	0,2534	0,4488	0,299
Maroc	0,7033	0,6643	0,5095	0,4344	0,7183	0,7267	0,7235	0,6566
Tunisie	0,6549	0,6602	0,5602	0,891	0,6233	0,6385	0,8508	0,6942

À présent, nous allons calculer le produit des performances normalisées par les coefficients d'importance relative des attributs. Les résultats sont dans le tableau III. Nous y sommes parvenus avec la formule qui suit :

$v_{ij} = w_i \, . \, r_{ij}$

Tableau III : Données normalisées pondérées

Indicateurs de performance	Contribution du tourisme au PIB	Contribution du tourisme à l'emploi	Dépense du tourisme domestique	Dépenses touristiques gouvernementales	Consommation touristique	Dépenses du tourisme de loisirs	Dépenses du tourisme d'affaires	Capitaux d'investissement touristiques
Algérie	0,0891	0,0842	0,0337	0,0047	0,0229	0,0147	0,0078	0,041
Maroc	0,2268	0,2014	0,0263	0,0155	0,0532	0,0422	0,0127	0,09
Tunisie	0,2112	0,2002	0,029	0,0317	0,0462	0,0371	0,0149	0,0949

À partir de ce tableau, nous avons les meilleures et les pires performances de chaque indicateur : Le chiffre le plus grand représente la meilleure performance si l'indicateur est à maximiser, et le chiffre le plus petit représente la meilleure performance si l'indicateur est à minimiser, et à l'inverse, le chiffre le plus petit représente la pire performance si l'indicateur est à maximiser, et le chiffre le plus grand représente la meilleure performance si l'indicateur est à minimiser. Nous aboutirons de ce fait au tableau IV.

Tableau IV : Profil idéal et anti-idéal

Indicateurs de performance	Contribution du tourisme au PIB	Contribution du tourisme à l'emploi	Dépense du tourisme domestique	Dépenses touristiques gouvernementales	Consommation touristique	Dépenses du tourisme de loisirs	Dépenses du tourisme d'affaires	Capitaux d'investissement touristiques
Profil idéal a^+	0,2268	0,2014	0,0337	0,0047	0,0532	0,0422	0,0149	0,041
Profil anti-idéal a^-	0,0891	0,0842	0,0263	0,0317	0,0229	0,0147	0,0078	0,0949

Ensuite, nous allons calculer la séparation de chaque pays de la solution idéale et la solution anti-idéale (s_i^+ et s_i^-), pour finalement calculer le coefficient de proximité C_i^*. Nous avons aboutit aux résultats enregistrés dans le tableau V à l'aide des formules suivantes :

$$s_i^+ = [\text{ǵ}\ (v_{ij} - v_i^+)^2]^{1/2}$$

$$s_i^- = [\text{ǵ}\ (v_{ij} - v_i^-)^2]^{1/2}$$

$$C_i^* = s_i^- / (s_i^+ + s_i^-)$$

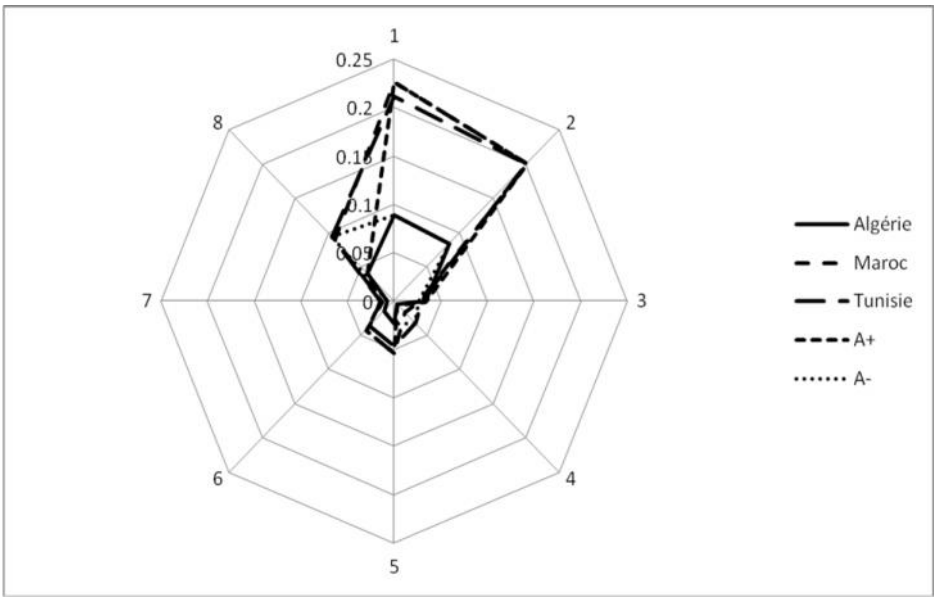
Tableau V : Résultats de la méthode TOPSIS

	s_i^+	s_i^-	C_i^*	**Rang**
Algérie	0,18555	0,06075	0,24665	3
Maroc	0,0507	0,18623	**0,78601**	**1**
Tunisie	0,06309	0,17167	0,73126	2

3.3. Résultats

Les résultats affichés dans le tableau V nous montrent que le Maroc est le meilleur, et l'Algérie est la pire par rapport à tous les pairs. L'approche traditionnelle détermine que le Maroc sera le point de référence de ces alternatives, mais cette étude propose, à l'aide du TOPSIS, une solution idéale qui n'est pas une destination parmi celles étudiées mais la combinaison des meilleurs indicateurs de performance, qui devrait être le benchmark (la référence).

Figure 3. Comparaison de la solution idéale et la solution anti-idéale avec les performances des trois pays



En se basant sur le benchmark développé ici, le Maroc, qui est premier du classement, devrait également s'améliorer pour atteindre la meilleure performance dans tous les indicateurs. En effet, le benchmark n'est aucun des pays, mais la solution idéale du TOPSIS, qui est le résultat des scores les plus élevés de tous les indicateurs de performance des trois destinations.

Les résultats indiquent que tous les concurrents ont besoin de se perfectionner, car aucun d'entre eux n'est à pleine maturité dans tous les indicateurs. Chaque pays a une

certaine force et des faiblesses. Ainsi, le Maroc, même s'il dépasse de loin les autres concurrents dans certaines performance, et pour s'améliorer de la manière la plus efficace, doit orienter ses stratégies vers le développement du tourisme domestique en premier lieu, et, dans une moindre mesure, le tourisme d'affaire.

Les résultats démontrent également que la Tunisie doit réduire ses investissements touristiques et ses dépenses touristiques gouvernementales. Il faut également renforcer certains facteurs tels que le tourisme de loisirs. Elle doit également renforcer sa coopération avec les villes périphériques pour un développement régional du tourisme qui accroîtra sa compétitivité.

L'Algérie qui semble, à priori, la destination la moins performante avec un coefficient de proximité qui la place au pied du classement, et une contribution modeste du tourisme dans l'emploi et le PIB, réalise les meilleures performances en matière de tourisme domestique, et enregistre les dépenses gouvernementales les plus bas, mais sa compétitivité touristique reste relativement faible. Elle doit modifier ses faiblesses, et ensuite prendre des mesures efficaces pour promouvoir sa compétitivité. Par exemple, elle devrait améliorer l'ensemble des facteurs socio-économiques et en même temps chercher sa supériorité dans ses ressources touristiques. En outre, elle devrait procéder à la mise à niveau de ces ressources et de sa capacité à la réception des touristes. Il est essentiel pour l'Algérie de renforcer la coopération entre les villes à travers le partage des ressources, une stratégie unifiée du développement de produits touristiques, et le développement d'un marché commun du tourisme.

Conclusion

Nous avons essayé à travers cette étude de présenter un benchmarking mis en œuvre à un niveau stratégique afin que les résultats des processus d'analyse comparative dans l'étude de cas permettent d'élaborer des stratégies adéquates pour chaque destination. La référence dans cette étude est présentée comme une solution idéale de TOPSIS qui n'est pas une alternative (un pays) mais l'idéal parmi tous les concurrents par tous les attributs. La méthode de TOPSIS fourni une solution efficace pour le classement des alternatives concurrentes en termes de performance globale par rapport aux indicateurs.

Avec la combinaison AHP - TOPSIS proposé, nous avons pu comprendre les forces et les faiblesses de chaque destination présente par rapport aux concurrents. Nous avons également identifié les meilleures pratiques (best practices). Ceci facilite également la détection des attributs pertinents dans la prise de décision, ce qui peut, par conséquent améliore la précision de la décision.

Cependant, une des limites du AHP peut être considérée comme la subjectivité de la notation et de l'évaluation du système de mesure. Pour contrecarrer cet inconvénient, les valeurs des paires des sous-attributs ont été déterminées selon les performances des dix dernières années de chaque destination.

Bibliographie

- Andersen B, Pettersen P., (1996), "The benchmarking handbook", Chapman & Hall.
- B. Marr, G. Schiuma, (2003), "Business performance measurement: past, present and future", Management Decision, Vol. 41 pp 680 – 687.
- Bramwell, B., and Rawding, L., (1996), "Tourism marketing images of industrial cities", Annals of Tourism Research, Vol. 23 Iss: 1, pp 201 – 221
- Camp R., (1995), "Business process benchmarking: finding and implementing best practices", Milwaukee ASQC Quality Press, 299 p.
- Lužický M., Kincl T. and Musil M, (2011), "Tourism development planning in selected EU countries", MANAGEMENT RESEARCH AND PRACTICE, Vol. 3 Iss: 1, pp: 48 - 61.
- Enright, M.J., and Newton, J., (2004), "Tourism destination competitiveness: a quantitative approach", Tourism Management, Vol.25 Iss: 6, pp 777 – 888
- Fernandez, P., McCarthy, I.P. and Rakotobe-Joel, T., (2001), "An evolutionary approach to benchmarking", Benchmarking: An International Journal, Vol. 8 Iss: 4, pp 281 - 305
- Forman EH, Gass SI, (2001), "The analytic hierarchy process – an exposition". Operations Research, Vol.49 Iss: 4, pp 469–486
- Gumus, A. T. (2009). "Evaluation of hazardous waste transportation firms by using a two step fuzzy-AHP and TOPSIS methodology". Expert Systems with Applications, Vol. 36, pp 4067–4074.
- Gunasekaran, A., Patel, C., & Tirtiroglu, E., (2001), "Performance measures and metrics in a supply chain environment", International Journal of Operations & Production Management, Vol. 21 Iss: 1, pp 71–87.
- Guo, L.F., (2000), "Thoughts on international competitive power of Chinese tourism", Tourism Science, Vol.2, pp 12 - 15
- Hong Zhang, Chao-Lin Gu and Yan Zhang, (2011), "The Evaluation of Tourism Destination Competitiveness by TOPSIS and Information Entropy", Tourism Management, Vol. 33 pp 443 - 451
- Hsieh, L. F., Chin, J. B., & Wu, M. C., (2006), "Performance evaluation for university electronic libraries in Taiwan", The Electronic Library, Vol. 24 Iss: 2, pp 212–224.
- Lin, M. C., Wang, C. C., Chen, M. S., & Chang, C. A., (2008), "Using AHP and TOPSIS approaches in customer-driven product design process", Computers in Industry, Vol.59, pp 17–31.
- Maylor H., (1999), "Project management", 2nd ed. London: Financial Times.
- Mohammad Reza Mehregan, Mahmoud Dehghan Nayeri, Vahid Reza Ghezavati, (2010),"An optimisational model of benchmarking", Benchmarking: An International Journal, Vol. 17 Iss: 6 pp. 876 – 888
- Navneet Bhushan and Kanwall Rai, (2003), "Strategic Decision Making: Applying the Analytical Hierarchy Process", CABI Publications, pp 12 – 15
- Owen JM, (2000), "Linking benchmarking techniques to principles of evaluation practice", Eval News Comment, Vol. 9 Iss: 1 pp 19–21
- Paul Phillips and Panos Louvieris, (2005), "Performance Measurement Systems in Tourism, Hospitality, and Leisure Small Medium-Sized Enterprises", Journal of Travel Research, Vol. 44 Iss: 2, pp 201 - 212

- Saaty, T.L. (1980), The Analytic Hierarchy Process, McGraw-Hill, New York, NY.
- Saaty TL (1990) An exposition of the AHP in reply to the paper "Remarks on the analytic hierarchy process".Management Science 36(3).
- Saunders, M., Mann, R., & Smith, R. (2007). Benchmarking strategy deployment practices. Benchmarking: An International Journal, 14(5), 609–623.
- Yasin, M., (2002), "The theory and practice of benchmarking: then and now", Benchmarking: An International Journal, Vol. 9 Iss: 3, pp 217 - 43
- Zahedi, F. (1989), "The Analytic Hierarchy Process – a survey of the method and its applications", Interfaces, Vol. 16 No. 4, pp. 96-108.

Revue SCIENCES HumaineS n°41, Juin 2014 -Tome A - pp 31- 42

LA REPRESENTATION SOCIALE

Un concept au carrefour de la psychologie sociale et de la sociologie

Abstract

A great number of students in social human sciences direct their researches towards different aspects of socials representations.

This article is due to a series of meeting, elaborated and written by three research teachers, their aim in to allow these student to understand, and deeper the different theorical approaches, including the methodological and social representation, their fields, their articulations, their belief system, the theory from the central nucleus, it's peripheric elements, it's effective dimension.

Aicha KOUIRA
Faculté de Psychologie
et des Sciences de l'Education
Université Constantine 2,
(Algérie)

ملخص

تعد التصورات الاجتماعية بمختلف مظاهرها من بين اهتمامات و انشغالات عدد كبير من طلبة العلوم الاجتماعية والإنسانية.
لقد جاء هذا المقال استنادا على سلسلة من المحاضرات ألقاها ثلاثة أساتذة باحثين، غايته إتاحة للطلبة فرصة التعمق في مختلف المقاربات النظرية والمنهجية للتصورات الاجتماعية ومجال أبحاثها وارتباطاتها ونظرية نواتها المركزية، عناصرها المحيطية و أبعادها الوجدانية.

I. LA REPRESENTATION :

« Comprendre le monde qui nous entoure c'est le percevoir à l'aide de représentions mentale et sociale. Celles-ci constituent un concept central permettant d'interpréter les mécanismes de l'intelligence, des idéologies et des mentalités. » Jean-Claude Ruano Borbalan, 1993 »

La notion de représentation est très ancienne. La philosophie l'a utilisée surtout à des fins épistémologiques (recherche des moyens et des conditions de la connaissance). Selon Emmanuel Kant (1724-1804) « les objets de notre connaissance ne sont que des représentations et la connaissance de la réalité ultime est impossible. Nos connaissances sont le produit de « catégories mentales » : l'espace tridimensionnel, l'existence d'un déroulement linéaire du temps, la logique formelle. Ces catégories ne correspondent pas forcément à la structuration ou à l'énonciation de la réalité elle-même (J-C Ruano-Borbalan , 1993).

© Université Constantine 1, Algérie, 2014.

Pour Kant il s'agit, comme l'explique Borbalan, d'analyser les conditions de la connaissance qui sont des cadres mentaux dont nous sommes prisonniers et que pour « connaitre » il faut prendre en considération « le couple » objet étudié/sujet étudiant dans toute l'étendue de sa dimension.
La psychologie sociale est le domaine par excellence de l'analyse des représentations collectives ou sociales que nous tenterons de décrire ci-après.

II. La représentation sociale

> « Les représentations sociales décrivent, expliquent et prescrivent. Elles fournissent un mode d'emploi pour interpréter, maitriser notre environnement et nous conduire en société. » Denise Jodelet, 1993.

Durkheim fut le premier à découvrir qu'un groupe était plus que la somme de ses membres.

Le fait de l'association donne naissance à des phénomènes qui, ne dérivent pas directement de la nature des éléments associés ont une indépendance partielle. Ainsi ce même groupe en tant que fait devient pour Durkheim le sujet collectif de représentations et de comportements.

Les actions, les attitudes, comportements, représentations communs au groupe social, n'ont leur source dans aucune conscience individuelle et se retrouvent dans toutes. C'est ce que Durkheim appelle conscience collective qui n'est autre qu'une représentation dont le groupe est un écho.

Dans cette perspective, S.Moscovici *(1972-1976-1984*) s'appuie sur trois critères ; celui de « l'extension » celui du « mode de production » et celui de la « fonction » pour définir ce qu'est une représentation sociale.

Pour cet auteur, une représentation est sociale quand : « elle est partagée par un groupe d'individus, quand elle est produite et engendrée collectivement et quand sa fonction est de contribuer aux processus formateurs et aux processus d'orientation des communications et des comportements sociaux. »

En effet, Moscovici a été le premier à s'intéresser au concept, mis en évidence dans son ouvrage « la psychanalyse, son image et son public (61-76). pour lui les représentations sociales sont « des système cognitifs qui ont une logique et un langage particulier… des théories sui generis, destinée à la découverte du réel et de son ordination… les représentations sociales constituent une organisation psychologique , une forme de connaissance particulière à notre société, et irréductible à aucune autre … Elles sont le produit des comportements, ce sont des théories, des sciences collectives destinées à l'interprétation et au façonnement du réel… les représentations sociales ont cinq propriétés ou caractères fondamentaux :

1/Elles sont toujours représentations d'un objet,

2/Elles ont un caractère imageant et la propriété de rendre interchangeable le sensible et l'idée, le percept et le concept.

3/Elles ont un caractère symbolique et signifiant.

4/Elles ont un caractère constructif.

5/Elles ont un caractère autonome et créatif.

Toute représentation sociale est donc représentation de quelque chose ou de quelqu'un. « Elle n'est le double du réel, ni le double de l'idéal, ni la partie subjective de l'objet, ni la partie objective du sujet. Elle est le processus par lequel s'établit leur relation » (Jodelet 1984)

L'élaboration de cette représentation sociale se caractérise par deux processus qui sont « l'objectivation » et « l'ancrage ». Ces deux processus montrent l'interdépendance entre l'activité psychologique et les conditions sociales dans lesquelles elle s'exerce. «Ils éclairent une propriété importante du savoir : l'intégration de la nouveauté qui apparait comme une fonction de base de la représentation sociale » (Jodelet, 1984)

Le premier processus est défini par **Moscovici** comme une opération imageante et structurante.

Quand au second, il permet l'intégration cognitive de l'objet représenté dans le système de pensée préexistante et les transformations qui en découlent, de part et d'autre.

Ainsi dans « l'objectivation », il s'agit de la constitution formelle d'une connaissance et dans « l'ancrage », de son insertion organique dans une pensée constituée.

Par ailleurs, si la représentation a bine une fonction essentielle dans les rapports et les relations qu'entretiennent des sujets sociaux entre eux, elle a aussi une fonction non moins importante dans les rapports qu'entretient le sujet avec lui-même : étant donnée la complexité de la vie, le sujet a besoin de se donner une image de sa personne relativement satisfaisante pour s'accepter comme tel, sans pour cela qu'il soit censé avoir résolu les difficultés qu'il rencontre dans sa pratique sociale.

La technique classique qui consiste à obtenir la représentation propre est celle de l'auto portrait ou il s'agit de parler de l'image de soi dans une situation donnée en réponse à une batterie de questions.

Certains auteurs pensent que cette approche est assez limitée, dans la mesure ou elle ne permet pas de rendre compte des différents niveaux de l'image de soit car, de par son principe même, elle s'adresse d'abord au niveau le plus conscient alors que l'étude des manifestations inconscientes est aussi importante.

Pour notre part, nous estimons avec (Kouadria, 1994) que quel que soit le type d'opinion sollicitée, le sujet répond toujours par une construction consciente ; il s'agit pour lui de se décrire tel qu'il se voit et tel qu'il pense être.

1. Le domaine de la représentation sociale et ses articulations :

Les représentations sociales, comme le précise (**Moscovici, 1972**) dans son ouvrage : **« introduction à la psychologie sociale »** sont :

«Des entités presque tangibles, elles circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste, une rencontre dans notre univers quotidien ».

C'est dans cette large acception que seront entendues les représentations sociales qui décrivent, expliquent et prescrivent la visée pratique d'organisation et de maitrise de notre environnement. Elles nous fournissent comme le précise (Jodelet, 1972) « un mode d'emploi pour interpréter la réalité, maitriser notre environnement et nous conduire en société ».

On comprend donc à partir de cette définition la position de C.Herzlich qui lie les concepts d'opinion et d'attitude à celui de représentation sociale, car selon elle, l'opinion constitue une réponse manifeste verbalisée, donc observable et susceptible de mesure.

2. La représentation sociale au carrefour de la psychologie sociale et de la sociologie :

Selon Moscivici, le concept de représentation sociale se situe au carrefour de la psychologie sociale et de la sociologie. L'approche sociologique se trouve très largement dominé par le déterminisme Durkhemien, dont la représentation sociale constitue une prédominance de l'aspect social, condition de toute pensée organisée, sur l'aspect individuel qui doit se soumettre au fonctionnement collectif de la vie sociale. « Un homme qui ne penserait pas par concepts ne serait pas un homme ; car ce ne serait pas un étre social, réduit aux seuls percepts individuels, il serait indiscret et animal. Durkheim (1898), inversement il ajoute « penser conceptuellement ce n'est pas simplement isoler et grouper ensemble des caractères commun à un certain nombre d'objet, c'est subsumer le variable sous le permanent, l'individu sous le sociale.

L'approche psychologique remplace la réflexion sur l'homme dans son interaction sociale en étudiant avec le plus de détails les modalités d'implication de l'individu dans son milieu et pose la problématique des liens des champs psychologiques aux champs sociaux.

Selon Herzlich.C, la notion de la représentation « vise à réintroduire l'étude des modes de connaissance et des processus symbolique dans leur relations avec les conduites » De ce fait la représentation sociale peut être envisagée en tant que double « entité ».

1/En tant qu'entité ayant une texture psychologique autonome.

2/En tant qu'entité sociale c'est-à-dire propre à une société, à une culture.

Elle constitue ainsi une organisation psychologique et une forme particulière propre à une société et irréductible à aucune autre.

Cependant, précise Kouadria (1994), « la représentation sociale constitue pour l'approche psychologique une modalité de connaissance particulière qui serait vraisemblablement l'expression spécifique d'une pensée sociale d'une société déterminée. En tant que pensée spécifique, la représentation sociale implique une reproduction qui n'est autre que le reflet dans l'esprit d'une réalité externe bien achevée. Ce qui revient à dire qu'il y a pas une véritable construction mentale de

l'objet, conçu comme non séparable de l'activité symbolique d'un sujet, elle-même solidaire de son insertion dans le champs social.» Ce qui fait dire à Moscovici que la représentation sociale a une position dominante : celle du trait distinctif du social, comme catégorie englobant toutes les formes de la pensée.

3. Représentation sociale et socialisation :

Kouadria (1994), part du fait que si la représentation sociale est un corpus organisé de connaissances, il affirme alors qu'il est évident d'admettre que ce corpus a été intériorisé par l'apprentissage qu'a reçu l'individu durant les différentes étapes de sa socialisation.

Ainsi l'on peut déduire de cette remarque que la socialisation de l'individu n'est finalement qu'un processus d'apprentissage lui permettant de s'accommoder et de s'adapter à ses groupes d'appartenance, normes et valeurs. « C'est essentiellement un processus d'apprentissage de conduites, de comportement qui constituent ce corpus de connaissance. Ainsi s'articule sur les représentations le système de socialisation de l'individu, qui prend en considération dans son apprentissage les notions qui permettent l'interprétation de l'environnement.

Les idées qui se concrétisent en conduites, comportements et modèles de pensées sont l'expression de la représentation sociale. Car si la socialisation est un processus permettant d'intériorisation normative, imaginative et évolutive, comme l'à découvert Freud, on peut admettre qu'il existe une relation entre le Surmoi, formé par la « couche culturelle » et la représentation sociale imposée, par l'apprentissage, à notre conscience la plus élémentaire. »

Si une telle approche reste en apparence très générale, elle peut cependant être ni indicateur suffisant de la représentation sociale, définit par **S.Moscovici** comme « univers d'opinions » et que **R. Kaes**, complète par l'adjonction du vocable « croyances » celles-ci étant entendues comme « l'organisation durable de perception et de connaissances relatives à un certain aspect du monde de l'individu. » mais cet univers d'opinions et de croyances, ajoute avec pertinence R.Kaes, « n'est-il pas lui (même la configuration de schémas intériorisés par le processus de socialisation transmis par l'environnement social ? »

« Forger » modeler, former l'individu selon les normes et valeurs de son monde, c'est lui « enseigner », de faire sienne une représentation sociale d'un fait déterminé.

Ainsi l'on peut admettre que forger socialement des représentations positives de l'école de la formation d'enseignants, de la profession enseignante, etc. Représente une part importante de l'intérêt qu'on leur accorde et détermine la place qu'elles occupent dans la société. Cette dernière inculque, à travers ses discours, des représentations qui approuvent ou désapprouvent des comportements, des conduites que l'individu doit avoir de lui-même, des autres et des institutions.

Pour conclure sur ce point disons avec **Kouadria** « que la forme des représentations n'est pas déterminée à la naissance de l'enfant, elle s'acquiert avec la socialisation et se développe en fonction de l'intérêt qu'accorde le social à telle ou telle

valeur. L'individu apprend à aimer ou à rejeter ce que son groupe aime ou rejette, à comprendre son monde comme son entourage, pourrait dire à-lire le monde-comme les siens le lisent selon la belle formule du brésilien Paolo Freire.

4. Système de croyance et représentation idéologique :

De Conchy. J.P (1996) souligne que « si, dans l'ensemble des formes sociales sociologiquement repérable, on faisait l'inventaire de celles qui furent ou qui sont les plus conservatrices, les plus totalitaire, les plus assoupies et les plus écrasantes, il est probable que se serait de celles qui relèvent de croyances dites religieuses qu'il s'agirait ; mais il est tout aussi probable que si l'on fessait des formes sociales qui se sont montre les ou qui se montrent les plus imaginatives, les plus effervescences et les plus contestataire des pouvoirs établis, on trouverait également celles qui renvoient aux croyances religieuse : et ce serait souvent les même. Disproportions de certaines de leurs formes : à quelle loi comme du comportement humain rapporter le suicide collectif de Guyana ? Persistance de certains types de croyances, résurgence du gout pour le non vérifiable dans des civilisations que l'on pouvait penser seulement soucieuses de scientificité et de technologie ».

A quelle loi, à quelle théorie de la vie sociale attribuer le retour d'une certaine frange de la société algérienne à un islam orthodoxe, dogmatique et violent ? Historicité des conditions de production et dépérissement des systèmes politiques et économiques en place ? Même si l'on est parois très impliqué au point d'en tirer des convictions, il est souvent très réducteur que de vouloir dégager des lois.

De ce fait les psychosociologues ont surtout travaillé à étudier les croyances et les représentations étiologiques à partir des attitudes qui *;* « sous un angle, s'y réfèreraient explicitement ou implicitement et que, sous un autre angle, elles contribueraient à susciter ? » (**De Conchy J.P.1996**)

Adorno explorera cette structure stable à partir du concept de – personnalité autoritaire-autour de quatre dimensions :

1/L'antisémitisme,
2/Le conservatisme économico-politique,
3/Les tendances antidémocratiques,
4/L'ethnocentrisme.

De conchy.J.P, ajoute « à propos de la réflexion d'Adorno, on retrouve ainsi ce qui est probablement le problème central de l'étude scientifique des croyances et des représentations idéologiques : est-il possible et , le cas échéant, comment est-il possible ?, de dégager des indicateurs culturellement chargés, historiquement définis, individuellement signifiants et socialement prégnants, de quoi mettre en évidence des lois relativement stables, explicatives du fonctionnement social de représentations qui paraissent relever, en soi, du culturel, de l(historique, de l'individuel et de l'écologie de l'instant ? »

Pour **Adorno**, une des dimensions de la personnalité autoritaire relève de l'ethnocentrisme. Ce modèle de comportement renvois a une sorte de stéréotypie du décryptage et de l'évolution du champ social et des interactions qui s'y produisent. Il suffit, de la sorte, que je sache ton sexe, la couleur de ta peau, ton appartenance à tel ou

tel groupe, telle ou telle minorité, voire ton opinion par rapport à un fait isolé pour que je sache ce que tu vaux, ce que vaut ce que tu fais et ce que tu projette de faire. Les premiers travaux de **Rokeach.M (1954),** montrent que cette stéréotypie du décryptage n'est qu'une facette particulière d'une rigidité mentale générale et que celle-ci affecte aussi bien le champ des opérations cognitives que celui des jugements évaluateurs.

Pour lui, l'Homme «filtre et organise sa lecture de l'espace et notamment de l'espace sociale par une structure mentale complexe qu'il appelle un **–belief-disbolief system-,** formule difficile à traduire en français. Il s'agit de l'articulation de deux systèmes hétérogènes : celui des croyances que le sujet adopte et celui de non-croyance dont les interactions sociales font que ce sujet sait que d'autres leur donnent leur adhésion mais qu'il n'adopte pas. La structure d'un **–belief-disbolief system-** particulier peut varier au long d'un continuum qui va du système clos (dogmatique)au système ouvert (non dogmatique). »

Le degré de dogmatisme peut être par un certain nombre de caractéristiques structurales.

-Une structure cognitive et d'autant plus dogmatique qu'y est strictement défini le système d'imperméabilité entre le système de croyances et les systèmes de non-croyances.

-Une structure cognitive est d'autant plus dynamique qu'elle accentue les différences entre le système de croyances et les systèmes de non-croyances et que ceux-ci sont réunis dans un tout indifférencié et rejeté en bloc.

-Une structure cognitive est d'autant plus dynamique que la dépendance des croyances périphériques est perçue des émanations directes des croyances centrales.

-Une structure cognitive est d'autant plus dynamique que la perspectives temporelle qui y est inscrite s'organise autour d'une sous-estimation systématique de l'importance et de la valeur du présent, au profit d'une sur valorisation du passé et de l'avenir.

Ainsi, le dogmatisme renvois au système cognitif d'un individu particulier, et, il nous semble qu'il existe des champs sociaux et des institutions qui, au niveau même de leur fonctionnement, sont plus dynamiques que d'autres (Mosquées, Eglises, Partis, etc.).

5. Les représentations sociales : la théorie du noyau central

Toute représentation sociale est organisée autour d'un **noyau central**. Selon **Abric**

Une fonction génératrice *:* il est l'élément pour lequel se crée, ou se transforme, la signification des 1976-1987), « ce noyau central est l'élément fondamental de la représentation car c'est lui qui détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation. Il assure deux fonctions essentielles :autres éléments constitutifs de la représentation. Il est ce par quoi ces éléments prennent un sens, une valeur.

Une fonction organisatrice : c'est le noyau central qui détermine la nature les liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation. Il est en ce sens l'élément

unificateur et stabilisateur de la représentation. Il a par ailleurs une propriété. Il constitue l'élément le plus stable de la représentation, celui qui en assure la pérennité dans des contextes, mouvants et évolutif. »

Le noyau central est l'élément le plus résistant au changement : toute transformation ou modification du noyau central inévitablement une totale transformation ou modification de la nature de la représentation. Et nous pensons avec lui que le simple repérage du contenu de la représentation n'est pas un critère suffisant pour la reconnaitre et l'identifier.

C'est de l'organisation de ce contenu qui est primordial.

« Deux représentations définies par un même contenu peuvent être radicalement différents si l'organisation de ce contenu, et donc la centralité de certains éléments, est différente. » (Albric.1994)

En autre la dimension quantitative ne peut être un indice suffisant de la centralité d'un élément de la représentation. Bien au contraire c'est sa dimension quantitative qui y est déterminante.

« Dès lors qu'un élément central détermine la signification des autres éléments sa valence doit donc être significativement plus élevée que celle des items périphériques. » (Albric ,1994)

Guimelli, (1992), met l'accent sur le fait que l'analyse d'une représentation doit être structurale, le **le noyau central** est composé d'un ou de « plusieurs » éléments qui occupent dans la structure de la représentation une place particulière : ils confèrent à la représentation toute sa signification. Ce **noyau central** est déterminé par :

-La nature de l'objet représenté
-La nature de la relation que le ou les sujets entretiennent avec cet objet.
- Les systèmes de valeurs et de croyances du ou des sujets.

La nature de l'objet et la finalité de la situation déterminent la « dimension » du **noyau central.**

Celle-ci peut être fonctionnelle ou normative.

-Elle est dite **fonctionnelle** lorsque le noyau central d'une représentation est constitué d'éléments essentiels à la réalisation de la tache (fin opératoire) **: Lynch (1969)** montre que **le noyau central** de la représentation de la vie est composé d'éléments importants pour le « repérage et le déplacement » dans la vie.

-Elle est dite **normative** lorsque des dimensions socio-affectives ont une emprise « totale » sur **le noyau central** de la représentation : **Vergès (1992)** montre que la représentation de l'argent, pour certains groupes, est organisée, principalement, autour d'une vision morale de l'économie.

Par ailleurs, le repérage du **noyau central** est une importance capitale dans la détermination et la connaissance de l'objet même de la représentation. Effet, **C.Flamet (1987)** pense qu'une « des questions importantes n'est pas tant d'étudier la représentation d'un objet que de savoir d'abord quel est l'objet de la représentation ».

Cette remarque, par ailleurs très fondamentale, amène **(Albric ,1994**) à ajouter :

« Tout objet n'est pas forcément objet de représentation. Pour qu'un objet soit objet de représentation, il est nécessaire que les éléments organisateurs de sa représentation fassent partie ou soient directement associés à l'objet lui-même. », Et, **C. Flamet (1987)** à proposer deux types de représentations :

-Les représentations autonomes dont le noyau central se situe au niveau de l'objet de la représentation.

-Les représentations non autonomes dont le **noyau central** se situe hors de l'objet lui-même, dans une représentation plus globale dans laquelle l'objet est intégré. Étudiant la représentation du changement de train**, Albric & Morin, (1990)** sont arrivés au résultat suivant :

La signification ou le **noyau central** de cette représentation se situait, hors de l'objet lui-même, en l'occurrence dans une représentation plus globale : la représentation du déplacement en général et dans l'image de soi.

6. Les éléments périphériques de la représentation :

Les éléments périphériques de la représentation s'organisent autour du noyau central. « Il sont en relation directe avec lui. C'est a dire que leur présence, leur pondération, leur valeurs et leur fonction sont déterminés par le noyau. Ils constituent l'essentiel du contenu de la représentation, sa partie la plus accessible, mais aussi la plus vivante et la plus concrète. Ils comprennent des informations retenues, sélectionnés et interprétés des jugements formulés a propos de l'objet et de son environnement, des stéréotypes set des croyances. Ces éléments sont hiérarchisés, c'est-à-dire qu'ils peuvent être plus ou moins proches des éléments centraux : proches du noyau central, ils jouent un rôle important dans la concrétisation de la signification de la représentation, plus éloignés ils illustrent ou justifient cette signification ». (ABRIC.1994).

Les éléments périphériques jouent de ce fait un rôle capital dans la représentation. Ils sont l'interface entre le noyau central et la situation matériel dans laquelle s'élabore et/ou fonctionne la représentation et répondent a trois fonctions essentielles.

Fonction concrétisation : Résultant de l'ancrage de la représentation dans la réalité, ils permettent « son habillage en des termes concrets » immédiatement compréhensible, transmissible.

La fonction régulation : moins rigide et plus souple que le noyau central, ils permettent l'adaptation efficace de la représentation aux évaluations du contexte.

Fonction défense : le noyau central, de par sa « position » est l'élément le plus résistant au changement car il n'est un secret pour personne, sa modification ou transformation entrainerait inévitablement un bouleversement de la représentation. Ainsi les éléments périphériques fonctionnent comme le système de défense de la representation.la modification de la représentation se fait généralement par la modification de ses éléments périphériques.

7. La dimension affective des représentations sociales :

Peur de recherches empiriques se sont intéressées, jusqu'à présent, à la dimension affective, pourtant incontestable, de la représentation sociale. Elle est incontestable car, comme l'expliquent **Pedro Humberto Faria Campos** et **Michel-Louis Rouquette (2000),** en tant **que *« connaissance structurée qui joue un rôle déterminant dans la façon dont les individus conçoivent pratiquement la réalité sociale, il est évident que cette connaissance ne serait être coupée d'investissement affectifs. »***

Charge affective et « nexus »

La notion de « nexus » a été introduite par Rouquette en 1994. Elle explique la dimension affective des représentations sociales en rapport avec « la mobilisation des foules ».

« Il s'agit d'un type de connaissance collective indexée par des termes stables ;ces termes ont valeur de référentiels pour une communauté donné à une époque donnée, de telle sorte qu'ils peuvent être caractérisés comme des nœuds affectifs prélogiques… Le slogan tel que « peace and love » dans les années soixante en fournit un exemple type…Il s'agit de termes qui provoquaient des réactions d'adhésion ou de rejet qui, à une autre époque ou dans un autre contexte, peuvent ou pouvaient sembler démesurés. Comme les représentations sociales, les nexus constituent une modalité de la pensée humaine, un type de connaissance engendré et entretenu socialement. »

Il existe cependant entre ces deux modalités (représentation sociale et nexus) des différences, mises en évidence par **Rouquette**. Mais qu'est ce qui permet, ajoute **Rouquette,** « d'affirmer qu'une « une étiquette » particulière ou un slogan, par exemple, fonctionnent pour une population et une époque données comme un nexus ? Dès lors qu'il s'agit d'un « nœud prélogique », un travail purement conceptacle d'identification s'avère une tache paradoxale. C'est pourquoi l'élément fondamental d'authentification d'un nexus est sa capacité mobilisatrice des foules à un moment donné ; sans cette mobilisation, on ne peut reconnaitre la charge affective à valeur collective qui définit l'existence des nexus »

Cet étayage conceptuel a permis la mise en place de deux recherches exploratoires réalise par **Pedro Humberto Faria Campos et Michel- Louis Rouqette** dont l'essentiel se résume comme suit

Recherche 1 : nexus, représentation et associations verbales :

Cette recherche se base sur l'association libre de mots ou expressions a partir d'un terme inducteur qui peut être soit verbal soit un symbole ou une image. Dans cette manipulation nos deux auteurs présentent aux sujets expérimentaux soit donc un terme (condition mot) soit une image (condition « image ») et ils recueillent leurs associations verbales (première variable indépendante manipulée).

L'hypothèse principale formulée est : les réponses associatives dominantes ont une fréquence plus élevée dont la condition « image ». Selon le modèle des schèmes cognitif de base, « chaque réponse associative est caractérisée par une valence distribuée selon trois dimensions : une dimension descriptive, une dimension praxéologique et une dimension attributive ou évaluative ».

Par ailleurs comme la consigne donnée au sujet peut influencer cette distribution, **Rouquette et Campos** ont utilisés deux modalités de consignes (deuxième variable indépendante manipulée) : une qu'ils considèrent comme standard (« répondez par des mots ou des expressions «) et une autre centrée sur la dimension attributive **(« répondez par des sentiments ou des émotions »).**

Les résultats obtenus confirme que les réponses dominantes ont une fréquence plus élevés dans la condition image quelques soit l'objet de la représentation et que la consigne attributive entraine une diminution de la dominance des réponses lorsqu'il s'agit d'une représentation et, au contraire une augmentation de celle-ci lorsqu'il s'agit d'un nexus.

Recherche2 : charge affective et centralité :

A partir des résultats de la première recherche qui indiquent une variation des réponses selon le type d'activation, cette deuxième recherche, qui se veut complémentaire, c'est interrogé sur les rapports entre centralité (selon la théorie des noyaux centraux, les éléments centraux d'une représentation sont sémantiquement stables.) et dimensions affective.

A cette effet ils ont choisi de susciter deux productions à partir de la représentation de « l'enfant de la rue », l'une activée « sémantiquement (consignes standard) et l'autre activée « affectivement (consignes attributive). Pour cela ils ont utilisé une question d'évocations a consignes » sémantique » auprès de 136 sujets étudiants et une autre question d'évocations a consigne « affective » auprès de 142 sujets étudiants.

A partir de cette manipulation ils ont obtenus deux listes de mots, parmi lesquels ils ont retenus les 10 les plus fréquents. La liste « sémantique » était composée des mots : Abandon, faim, drogues misère, violence, sans famille, pauvre, froid, vol, injustice. La liste « affective » était composée des mots suivant : Peine, peur, révolte, tristesse, pitié, délaissé, espoir, frustration, démunis, exclu. Dans un deuxième temps ils ont combinés ces deux productions pour voir quelle organisation les sujets étudiants allaient donner à un matériel caractère « mixte ».ils ont ainsi construit, à partir de ses 2 listes, une question »de composition de familles de mots ».

Les résultats obtenus montrent une certaine indépendance de la dimension affective dans l'ensemble de la représentation, les éléments dit » affectifs » restant regroupés entre eux et se trouvant rattachés à l'ensemble de la représentation par un seul terme, » abandon.

III / Méthodologie de recueil des représentations sociales :

Le recueil des représentations et leur analyse pose un problème méthodologique des plus redoutables. En effet la puissance, la pertinence et la validité des informations recueillis n'ont de sens que par rapport et dans les limites de la technique utilisée .Cette technique est le plus souvent utilisée en fonction d'un certain nombre de paramètres. Entre en ligne de compte des considérations d'ordre empirique (nature de l'objet étudié, type de population, contraintes de la situation, etc. » et des considérations

référentielles et théoriques auxquelles se réfère le chercheur. Ces dernières à ne pas en douter, déterminent aussi et en dernière instance le type d »analyse à mettre en œuvre.

Dans la perspective théorique a laquelle nous adhérons et dont nous avons fait cas ici présentement, l'étude de la représentation sociale nécessite le concours d'une méthodologie apte à repérer les éléments constitutifs de la représentation à dévoiler leurs contenus, a déterminer leur importance respective et cerner la dynamique de leur fonction et de leur relation

IV. Conclusion :

Nous concluons ce travail en précisant avec Gustave-Nicholas Fisher (1996) que d'une manière très succincte et simplifiés : la représentation sociale est une « construction sociale d'un savoir ordinaire élaboré travers les valeurs et les croyances partagées par un groupe sociale concernant différents objets (personnes, évènements, catégories sociales, etc.) et donnant lieu e une vision commune des choses qui se manifeste au cours des interactions sociales ».

Indications bibliographiques

- ABRIC, J.C (1994), Pratiques sociales et représentations, Paris, PUF.
- DECONCHY, J.P. (1996), Systèmes de croyances et représentations idéologiques, dans S.MOSCOVICI, psychologie sociale, Paris, FUF, 6éme ed.
- DURKHEIM, E. (1898), Représentations individuelles et représentations collectives, dans revue de métaphysique et de morale, VI, pp 273-302.
- JODELET, D. (1991), Les représentations sociales, Paris, PUF.
- KOFFMAN, E. (1973), Les représentations de soi, Paris, ed. de minuit.
- KOUADRIA, A. (1994), La représentation sociale du handicap en Algérie, thèse de doctorat d'état, Université de Nice, France.
- KOUIRA.A,CHOURFI.M.S ,MAACHE.Y « Série de conférence sur : La représentation sociale, un concept au carrefour de la psychologie sociale et de la sociologie. » Les éditions de l'Université Mentouri.Constantine 2002
- MAACHE, Y. (1997) Instituteurs algériens : réalités et discours, thèse de doctorat d'état, Université Paris VIII, France.
- MOSCOVICI, S. (1984) Psychologie sociale, Paris, PUF.
- ROCHE, S. (1993), Le sentiment d'insécurité, Paris, PUF.
- ROCHE, S. (1994), Insécurité et liberté, Paris, Seuil.
- RUANO-BARBALAN.J.C (1999) Histoire et sociologie in humaines, N.13 (Janvier1993)
- ZARIFIAN, P. (1997), Eloge de la civilité, Paris, ed. Le Harmattan.

Revue SCIENCES HumaineS n°41, Juin 2014 -Tome A - pp 43- 51

Conversion et conscience de soi

Résumé

Dans cet article; l'auteur traite du mouvement conversionnel à l'intérieur de l'être, (introspection) qu'il considère comme une activité de la conscience et de la pensée pour parvenir à la connaissance véritable, activité transcendantale -selon Kant- qui implique nécessairement le dédoublement à la fois de la pensée, de la conscience et de la raison et leur dépassement en quête de vérité.
.

Ali SADALLAH

Département de philosophie**,**
Université de Ouargla.
(Algérie)

ملخص

يتناول هذا المقال، دراسة حركة التفكير الارتدادية (استبطان الذات)، تلك الحركة التي تجري داخل كيان الكائن البشري، والتي تعبر عن نشاط الوعي، والفكر معا. وذلك بغرض الوصول إلى المعرفة الحقيقية.
على أن النشاط الداخلي، الذي يتم في كينونة الحي، بواسطة الوعي والفكر، هو نشاط جدلي، متعالي - بتعبير كانط – يتضمن بالضرورة، ضربا من التعدد، في النشاط، من خلال تسابق العمليات العقلية المتمثلة في حركية الوعي والتفكير، في سبيل اقتناص العقل للحقيقة.

Introduction

L'idée de conversion remonte à Platon dans son célèbre "mythe de la caverne, et on pourrait dire qu'actuellement cette idée s'installe au centre de la pensée philosophique comme un problème autour duquel se manifeste l'engagement de la conscience tout entière.

Le sujet du présent travail, intitulé : " Conversion et conscience de soi", est un sujet qui doit essentiellement traiter du mouvement conversionnel à l'intérieur de l'être, c'est-à-dire l'activité que fait la conscience et la pensée pour parvenir à une connaissance vraie.

Cependant, l'étude du mouvement conversionnel, qu'il soit en rapport avec le sujet ou en rapport avec l'objet, vise à éclairer la réalisation de l'acte de penser ou de réfléchir. Le présent travail aurait alors comme objectif d'essayer d'analyser la genèse de l'acte conversionnel, acte qui pourrait se

© Université Constantine 1, Algérie, 2014.

produire à la fois dans la conscience et dans la pensée. Il s'agit donc de l'acte conversionnel, non dans sa forme spirituelle mais dans sa forme intellectuelle. Car il paraît que la conscience et la pensée enveloppent une orientation transcendantale.

1- L'idée de conversion

Dans son premier sens, la conversion (spirituelle) signifie : changement ou transformation. Changement qui affecte les idées que l'être produit constamment à travers l'ordre intellectuel. La conversion peut se produire, il est vrai, dans la conscience comme dans la pensée, et c'est pourquoi on ne peut pas, en fait, séparer conscience et pensée.

Au niveau de la conscience, la conversion serait l'acte par lequel la conscience se dédouble, c'est-à-dire se réfléchit sur elle-même puisque « *la conscience n'est ouverture que parce qu'elle est décollement. Ou plus exactement, les deux opérations s'imbriquent mutuellement* »[1].

Quant à la pensée, la conversion se définit comme l'acte qui permet à la pensée de passer d'une idée à une autre par séparation des rapports intensifs, car « *penser, c'est aller de l'avant, mais d'une façon absolument originale, dont l'originalité tient justement à ce que la marche en avant procède par séparation, par rupture*» [2].

Or quand la pensée ou la conscience cherchent à saisir une idée d'une manière définitive, elles se justifient, c'est-à-dire elles se vérifient et produisent, par conséquent, des actes et des vérifications. A ce niveau, la conversion, dans son deuxième sens, se définit-elle comme une "justification" ? Si cela est, la conversion aurait alors comme fonction de découvrir une issue à l'idée. Cet acte conversionnel est un acte à la fois libre et affirmatif ; c'est le sens, d'ailleurs, de la "justification".

Corrélativement, et comme tout peut être convertissable et justifiable dans l'être, la conversion serait une "genèse", c'est-à-dire une série d'opérations intellectuelles qui se succèdent et qui font subir aux idées un changement de sens et de structure à l'intérieur même de l'être. Ainsi, la conversion répondrait au besoin de justification que l'être, pour atteindre la vérité, exige en soi-même. Ce qui revient à dire que la conversion est l'être même, comme étant en soi-même une genèse.

2- La conscience

Si la conversion, au sens dialectique, était une genèse qui se présente comme un mouvement à l'intérieur de l'être, la conscience serait le point de départ.

Partant de là, la conscience pourrait être considérée à la fois comme une connaissance de soi et comme un ordre rationnel éclairant les problèmes relatifs à l'existence propre de l'être ; plus précisément, la conscience serait un principe immanent mesurant les principes produits par la raison [3], car « *la conscience est à la fois mesure et mesurante* » [4].

1) La conscience est mesurée parce qu'elle est affectée. Etant connaissance de soi, elle ne saurait être indépendante de la raison. Affectée par la raison, la conscience porte sur ce qu'il y a d'historique dans l'être.

2) La conscience est mesurante parce qu'elle est intellectuelle. Etant d'ordre rationnel, elle se présente comme une forme de la raison. Elle mesure donc ce qui lui est intérieur et extérieur, c'est-à-dire ce qui lui est subjectif et objectif.

Dans ce sens, il semble que la conscience implique une double activité :

1) La conscience est action parce qu'elle est forme de la raison et se présente comme action. Elle porte des appréciations, des jugements, mais un jugement lui-même est une action liée au raisonnement car « *la fonction de la raison, dans ses inférences, consiste dans l'universalité de la connaissance par concepts, et le raisonnement lui-même est un jugement qui est déterminé a priori dans toute l'étendue de sa condition* » [5]. Est-ce alors que cette détermination a priori du jugement définit le mouvement conversionnel ?

2) La conscience est réaction parce qu'elle est connaissance de soi, elle peut se réfléchir et se penser pour se formuler ; elle renferme alors en elle-même une forme de la conversion. En se réfléchissant, la conscience conversionnelle produit un renversement des idées, soit pour le pour ou pour le contre [6].

3- Rapports conscience - pensée

Il s'agit donc de savoir, tout d'abord, qu'on ne peut séparer conscience et pensée, que si « *nous n'avons plus conscience, nous ne pouvons plus parler* » [7], qu'ensuite conscience et pensée constituent deux réalités différentes mais qui aboutissent à une unité intellectuelle, unité qui ne cesse de s'affirmer dans l'être.

Il semble alors que l'idée de l'unité serait liée nécessairement à celle de la conversion. Mais comment peut-on envisager la nature de cette unité entre conscience et pensée ? Car, en principe, une conversion ne commence que lorsqu'il y a discordance des idées ; telle est même la signification de la conversion. Ainsi Kant disait : « *La diversité des règles et l'unité des principes, voilà ce qu'exige la raison pour mettre l'entendement parfaitement d'accord avec lui-même* » [8].

On voit que l'accord conscience-pensée est véritablement engendrée dans le désaccord, parce que l'acte conversionnel exige toujours une "opposition". Une telle opposition implique qu'il y a deux aspects fondamentaux : unité et diversité. Cette opposition se justifie à travers le passage d'un concept à un autre ou d'une idée à une autre. La corrélation conscience-pensée semble alors s'expliquer par une opposition qui se manifeste dans le fait même de l'existence des concepts, concepts qui s'affrontent en vue de se réduire. Le passage d'une idée à une autre est un renversement, c'est-à-dire une conversion qui aurait une double nature : diviser et unifier.

Cependant, le thème de l'unité conscience-pensée semble être au centre du mouvement conversionnel, et c'est pour cela qu'il serait nécessaire de considérer ce thème comme source principale du présent travail.

4- Dialectique et conscience

Pour que la conscience et la pensée puissent arriver à une fin qui est l'unité, elles passent d'abord par une dialectique [9]. Au moment où la conscience affirme un concept ou une idée, la pensée est en train de l'anéantir. Ainsi, la conscience change la forme d'une idée tandis que la pensée change sa structure. « *Car la pensée (…) est dépassement, innovation, (…) la pensée au contraire ne progresse que d'une façon pour ainsi dire saccadée, elle ne s'ouvre à une chose qu'en rompant avec une autre, elle n'apporte une solution qu'en ayant d'abord posé le problème, c'est-à-dire qu'en ayant mis en suspens la solution. Car tel est bien le propre de la conscience : n'avancer qu'après un arrêt, ne bondir qu'après une coupure* » [10].

Il s'avère donc évident qu'il existe un rapport dialectique entre conscience et pensée, d'autre part la conscience apparaît en même temps que l'ordre rationnel. Cette dialectique, considérée comme source pour ce présent travail, devrait être particulièrement étudiée à partir du cogito cartésien et du système des idées transcendantales chez Kant.

Or il apparaît que c'est dans le cogito que la conscience prend son origine. On pourrait même dire que le cogito affirme à la fois l'existence de deux consciences : la conscience de soi et la conscience psychologique.

En effet, ce travail devrait montrer la relation qui existe entre les deux consciences, sans toutefois tomber dans une orientation purement psychologique.

5- Négation - affirmation (sujet - objet)

Le premier aspect de cette dialectique paraît être l'existence dans l'être d'un refus enveloppé dans une corrélation négation-affirmation. On peut constater que l'idée même de la dialectique signifie un "refus" mutuel puisque la pensée est anéantissante et la conscience est non-coïncidence avec soi. « *La conscience se définit comme présence à soi, mais elle est, par le fait même, non coïncidence avec soi car le sujet, pour être présent à soi, doit se séparer de soi ; il n'est pas pleinement ce qu'il est, et il peut se faire être ce qu'il n'est pas. A l'intérieur de l'être, la conscience est une négation, un refus* » [11].

En somme, la conscience n'est négation que parce qu'elle est, en même temps, affirmation, car « *simultanément et corrélativement, je rejette et je projette ; en rejetant j'instaure un projet, et en projetant, j'instaure un rejet* » [12]

La négation et l'affirmation, au sein de l'être, c'est-à-dire dans la conscience et dans la pensée, définissent-elles une dialectique conversionnelle ? et en fin de compte, elles constitueraient une double affirmation de l'idée qui est l'unité totale de la conscience-pensée.

Pour éclairer ce premier aspect dans la dialectique conversionnelle, on peut s'appuyer sur la notion de l'idée chez Platon, de la dialectique transcendantale chez Kant, et de la notion d'être chez Heidegger et Sartre.

Le deuxième aspect du rapport dialectique est celui de sujet et d'objet. En apparence, sujet et objet forment deux réalités différentes, pourtant une opération intellectuelle ne se réalise, semble-t-il, que par l'unité du sujet et de l'objet. En effet, si la conscience est bien le point de départ de la conversion, elle commencera son activité par la scission du sujet pensant et de l'objet pensé.

La séparation du sujet et de l'objet, dont découle la dialectique, serait due à la double activité de la conscience puisqu'elle se présente à la fois comme sujet et comme objet :

1- La conscience est sujet quand elle réfléchit un objet.

2- La conscience est objet quand elle se réfléchit soi-même et se présente comme perception de soi [13].

Ce qui revient à dire que la conscience revêt un caractère dramatique car elle est l'origine d'une dialectique qui implique la possibilité de réaliser le pour et le contre[14].

- La démarche conversionnelle

Cependant, comme le sujet de ce travail est ainsi envisagé, le problème de la

conversion semble être essentiellement lié à trois idées fondamentales :

– L'idée de Réflexion

– L'idée de dépassement

– L'idée de dédoublement

C'est en s'appuyant sur ces trois idées qu'on pourrait suivre la réalisation du mouvement conversionnel et sa liaison avec la conscience et la pensée.

1 – La réflexion

La signification immédiate du terme "Réfléchir" est : "dialoguer avec soi", c'est-à-dire "agir" au-dedans de soi puisque dialoguer avec soi précède nécessairement "agir" au-dehors de soi ; en conséquence, la réflexion comme dissociation[15] implique la conversion, laquelle est considérée comme renversement des idées et action a priori (pour employer le terme kantien). Ainsi la conversion est le commencement de toute action conversionnelle.

Cela signifie que c'est à partir de la réflexion et de l'action - même différentielles, puisque l'une précède l'autre – que le problème de l'unité intellectuelle se pose. Cependant, il paraît que la différence entre réflexion et action serait purement subjective. La réflexion est en elle-même action, mais action pour ainsi dire passive. Dès lors la réflexion pourrait se définir comme « *l'état d'esprit où nous nous préparons d'abord à découvrir les conditions subjectives qui nous permettent d'arriver à des concepts* » [16].

A vrai dire, pour l'expérience conversionnelle, la réflexion présente un double aspect :

1) La pensée n'est pensée que parce qu'elle est réflexive, elle ne s'exerce qu'à partir des rapports différentiels à travers des concepts donnés.

2) La conscience n'agit qu'au moyen de la réflexion, c'est-à-dire qu'en réfléchissant soi-même ou un objet [17].

Dans ce sens la réflexion se définit comme « *conscience du rapport de représentation données à nos différentes sources de connaissance, rapport qui seul peut déterminer leur relation les unes aux autres* » [18], ce qui revient à dire que réflexion et conversion s'impliquent et se conditionnent mutuellement.

2 – Dépassement

"Réfléchir" veut dire, dans un sens, "Dépasser", signification médiate de la réflexion. L'être humain est un être qui dépasse et se dépasse. Il ne dépasse pas simplement un objet mais il se dépasse aussi soi-même. En effet, un tel dépassement de l'être se fait en vertu d'une conversion radicale, aussi « *on peut dépasser le monde et comprendre qu'il n'est que le monde des images, mais seulement au prix d'un commencement de* conversion » [19].

Cependant, la réflexion et le dépassement sont deux éléments de la pensée ouvrant ensemble la voie à la conversion qui opère au sein même des idées. Réflexion et dépassement s'impliquent et s'exercent à travers une série d'idées, idées qui se présentent à la fois à la conscience et à la pensée. Or, « *c'est par la réflexion que nous avons accès à l'intériorité* » [20], c'est-à-dire à l'identification des Idées, à l'absolu ou à la limite. Dans l'ordre de l'être, les idées se communiquent. Le message d'un concept à un autre ou d'une idée à une autre, est à la fois réflexion et dépassement. C'est ainsi que

ces deux éléments de la pensée se rejoignent et se complètent. Leur unité impliquée et leur séparation immanente sont le fait de l'acte conversionnel.

Par concept de dépassement, on peut entendre aussi que l'ordre intellectuel est intensif et spatialisant, c'est-à-dire qu'il comporte des rapports d'intensité et de distance, notions que Kant désigne par le terme "comparaison" [21]. Ces notions constituent l'ide de dédoublement que ce travail se propose d'aborder.

3 – Dédoublement

La réflexion est « *essentiellement dissociatrice* » [22] étant donné que l'être peut se dépasser soi-même et dépasser l'objet. En conséquence, par dépassement, la pensée, pour saisir une Idée, dédoubler l'action. Ainsi l'ordre de la conversion implique trois actes qui se suivent et se confondent dans la pensée. Certes, la réflexion, comme régression [23], est l'acte fondateur par lequel le dépassement et le dédoublement peuvent se réaliser.

En effet, le dédoublement ne pourrait s'effectuer sans qu'un mouvement d'opposition apparaisse au sein de la conscience, car « *la conscience suppose toujours une opposition* » [24], opposition qui découle de la conscience elle-même, comme étant "gestuelle" [25] et séparatrice en soi. Cela dit que conscience et pensée sont problématiques. Elles agissent sous conditions, et mettent les solutions en question, voire supposer l'inconnaissable. Ce pouvoir de connaître s'explique par le fait que « *l'acte le plus élevé de la pensée consiste, en définitive, à comprendre la nécessité de poser l'incompréhensible* » [26]. Voilà comment la séparation apparaît dans la pensée, comment par un « *tourbillon intellectuel où tous les concepts changent de sens* » [27], la pensée, au moyen de la négation et de l'affirmation, se dépasse et se dédouble pour s'affirmer.

Cependant, la notion de dédoublement semble se constituer à partir de deux idées essentielles : intensité et distance.

1) A propos de l'intensité, le dédoublement (comme d'ailleurs le dépassement) suppose une quantité d'éléments, c'est-à-dire une multiplicité de rapports des éléments « *qui dirigent le cours d'actualisation des Idées* » [28]. D'ailleurs, toute conscience implique des intensités. Elle ne pourrait se définir qu'à partir des intensités diverses qui lui permettent de s'actualiser [29]. L'intensité semble être ainsi la condition de l'existence propre à la conscience ; l'intensité conditionne donc l'acte de dédoublement et le rend réalisable ou irréalisable.

2) Corrélativement, le rapport du dédoublement à la distance serait aussi nécessaire à la conversion. Ceci s'explique par le fait que le sujet pendant et l'objet pensé ont des rapports avec l'espace ; aussi Heidegger remarquait que l'être « *est naturellement hors de soi* » [30]. Kant, pour expliquer le rapport de l'être avec l'espace, se rapporte directement à la conscience lorsqu'il dit : « *Les choses extérieures existent donc tout aussi bien que j'existe moi-même et ces deux existences reposent, il est vrai, sur le témoignage immédiat de note conscience* »[31].

Ce qu'il y a de dramatique dans la conscience, c'est qu'elle est à la fois intensive et "spatialisante" [32]. En se dédoublant et en limitant la distance entre les éléments constitutifs des Idées, les intensités peuvent se correspondre et coexister.

Conclusion

Le problème de la conversion se pose sur le plan intellectuel, et la conversion s'opère à partir de deux éléments : la conscience et la pensée. Etant intimement liées, l'unité conscience-pensée est au centre de cet exposé.

Les Idées, par leur nature même, étant "problématiques" comme le pense Kant, le problème de la conversion se heurte à une contradiction radicale. D'une part, « *il est inévitable que la conscience soit mystifiée* » [33]. D'autre part, il est douteux que la pensée se résigne à admettre la mystification. Dès lors, une question s'impose : comment concilier la pensée avec la conscience ? Cette conciliation ne paraît pouvoir se réaliser qu'au moyen d'une dialectique conversionnelle de la conscience. En effet, « *connaître, ce n'est pas se représenter, c'est affirmer ou nier* » [34]. En outre, la dialectique de la conversion trouve ses racines dans trois modalités : Réfléchir, Dépasser, Dédoubler. Modalités au moyen desquelles la conversion devient réalisable.

La réflexion est dialogue avec soi, elle est action proprement subjective. Elle est l'acte premier d'où surgit la conversion La réflexion est aussi dépassement, au sens où dépassement signifie passer d'une Idée à une autre. Mais on ne passe d'une idée à une autre qu'à condition que l'idée précédente (déjà réfléchie et dépassée) se ressaisisse et se représente à soi, c'est-à-dire se dédouble à soi. Ceci constitue la troisième modalité de l'opération conversionnelle. Ainsi, conscience et pensée semblent pouvoir se concilier et se confondre dans la conversion.

Difficultés

1) A l'achèvement de cette étude, il nous paraît difficile de déterminer la troisième modalité de la conversion, le dédoublement. Il semble que cette modalité ne pourrait être déterminée qu'à partir d'une connaissance complète et approfondie du narcissisme et de la notion de représentation en général.

2) Certes, il y a un rapport indirect entre conscience et mystification, comme le pense M. Merleau-Ponty. Mais ce rapport ne nous paraît pas clair par rapport à la conversion. Aussi une question s'impose : Dans quelle mesure serait-il utile pour ce travail, de soulever le problème de la mystification ? Dans l'affirmative, le problème des auteurs à consulter n'est pas négligeable, surtout ceux qui traitent précisément le problème de la mystification en rapport avec la conversion.

3) Aussi, le rapport de la conversion avec la notion de transcendance nous semble imprécis, et la question qui nous préoccupe ici est celle de savoir s'il faut nécessairement traiter de la transcendance pour déterminer la conversion.

Notes

1. R. Lévêque ; *Unité et diversité*, p. 46, Paris, 1963.
2. Ibid., p. 46.
3. cf. Kant : *Critique de la raison pure*, p. 267, Paris, 1965.
4. G. Madinier : *La conscience morale*, p. 14 Paris, 1969.
5. Kant : *Critique de la raison pure*, p. 267, Paris, 1965.
6. cf. R. Lévêque ; *Unité et diversité*, p. 105, Paris, 1963.
7. K. Jaspers : *Les grands philosophes*, p. 109, Paris, 1963.

8. Kant : *Critique de la raison pure*, p. 258, Paris, 1965.
9. C'est le sens, d'ailleurs de "l'opposition".
10. R. Lévêque ; *Unité et diversité*, p. 46, Paris, 1963.
11. J-P. Sartre, L'être et le néant, p. 119.
12. R. Lévêque ; *Unité et diversité*, p. 47, Paris, 1963.
13. cf. L.F. Schoën : *Philosophie transcendantale ou système d'E. Kant*, p. 196, Paris, 1831.
14. cf. R. Lévêque ; *Unité et diversité*, p. 105, Paris, 1963.
15. cf. G. Madinier : *Vers une philosophie réflexive*, p. 58.
16. Kant : *Critique de la raison pure*, p. 232, Paris, 1965.
17. cf. M. Nédoncelle : *La réciprocité des consciences*, pp. 199-200, Paris, 1942.
18. Kant : *Critique de la raison pure*, p. 232, Paris, 1965.
19. Victor Goldschmidt : *Les dialogues de Platon*, p. 339, Paris, 1971.
20. A. Forest : *Vers une philosophie réflexive*, (introd.), p. 11.
21. Kant : *Critique de la raison pure*, p. 232, Paris, 1965.
22. G. Madinier : *Vers une philosophie réflexive*, p. 58.
23. cf. A. Forest : *Vers une philosophie réflexive*, (introd.), p. 12.
24. Ibid., p. 12.
25. Ibid., p. 13.
26. Jules Lagneau, cité dans Ibid., p. 57.
27. Karl Jaspers : *Les grands philosophes*, p. 230.
28. G. Deleuze : *Différence et répétition*, p. 315, Paris, 1972.
29. L.F. Schoën : *Philosophie transcendantale ou système d'E. Kant*, p. 193, Paris, 1831.
30. MM. Davy : *La connaissance de soi*, p. 58, Paris, 1971.
31. Kant : *Critique de la raison pure*, p. 300, Paris, 1965.
32. A. Forest : *Vers une philosophie réflexive*, (introd.), p. 14.
33. M. Merleau-Ponty : *Le visible et l'invisible*, p. 302, Paris, 1971.
34. J. Lagneau : *Célèbres leçons et Fragments*, p. 241, Paris, 1964.

Bibliographie

- BUYTENDIJK (F.J.J.) : Phénoménologie de la rencontre, Desclée de Brouwer, Paris, 1952.
- DAVY (M.M.) : La connaissance de soi, PU.F., Paris, 1971.
- DELEUZE (Gilles) : Différence et répétition, P.U.F., Paris, 1967.
- DELEUZE (Gilles) : La philosophie critique de Kant, P.U.F., Paris,
- DIES (A.) : Définition de l'être et nature des idées dans le Sophiste de Platon, Vrin, Paris, 1963.
- GOLDSCHMIDT (Victor) : Les Dialogues de Platon, P.U.F., Paris, 1971.
- JASPERS (Karl) : Les grands philosophes, Plon, Paris, 1963.
- KANT : Critique de la raison pure, P.U.F., Paris, 1965.
- LAGNEAU (Jules) : Célèbres leçons et Fragments, P.U.F., Paris, 1964.
- LEVEQUE (Raphaël) : Unité et diversité, P.U.F., Paris, 1963.

- MADINIER (Gabriel) : Vers une philosophie réflexive, La Baconnière, Neuchâtel, 1960.
- MADINIER (Gabriel) : La conscience morale, P.U.F., Paris, 1969.
- MERLEAU-PONTY (Maurice) : Le visible et l'invisible, Gallimard, Paris, 1971.
- MISRAHI (Robert) : Lumière, commencement, liberté, Plon, Paris, 1969.
- NEDONCELLE (Maurice) : La réciprocité des consciences, Aubier, Paris, 1942.
- PALIARD (Jacques) : Pensée implicite et perception visuelle, P.U.F., Paris, 1949.
- PALIARD (Jacques) : La pensée et la vie, P.U.F., Paris, 1951.
- PLATON : Œuvres, (Pléiade), Gallimard, Paris, 1964.
- PLOTIN : Les Ennéades, Les Belles Lettres, Paris, 1925.
- SARTRE (J-P.) : L'Etre et le néant, Gallimard, Paris, 1957.
- SCHOËN : Philosophie transcendantale ou système d'E. Kant, Abel Ledoux et Alex Johannot, Paris, 1831.
- SOURIAU (Michel) : Le jugement réfléchissant dans la philosophie de Kant, Alcan, Paris, 1926.

Revue SCIENCES HumaineS n°41, Juin 2014 -Tome A - pp 53 -59

Fonction et rôle de l'enseignant

Résumé

Le processus éducatif est complexe, une multitude d'éléments, donc l'enseignant est un important acteur dont le rôle est déterminant dans le processus éducatif.
Donner une définition au rôle de l'enseignant c'est une entreprise délicate, car le terme rôle nécessite une analyse étalée que notre étude ne le permet pas. Nous nous limitons dans ce contexte d'étudier la fonction de l'enseignant, celle-ci n'échappe pas à cet aspect diffus.
C'est pourquoi il nous est paru nécessaire de consacrer une partie à sa définition, espérant ainsi lever les ambiguïtés. Comme nous l'avons constaté précédemment, l'enseignement n'est pas une donnée rigide mais évolue sans cesse suivant les mouvances du monde scientifique, culturel, politique et social. Le rôle de l'enseignant, appendice de cet enseignement, appelle des changements parallèles.

Tarek SAKER

Institut d'Education Physique et Sportive
Université Alger -3-
(Algérie)

ملخص

العملية التربويةهي عملية معقدة ومتعددة العناصر ويمثل فيها المعلم عنصرا مهما يؤدي دورا حاسما وفعالا. تحديد مفهوم لدور المعلم فهو في غاية الصعوبة والحساسية لان مصطلح الدور يتطلب تحليل دقيق وهذا لا يوجد ضمن اهتماماتنا في هذا المقال وبالتالي سوف نقتصر في هذا المقال الى دراسة وظيفة المعلم التي ليست بمنأى عن هذه الصعوبة والحساسية. فمن هذا المنطلق توجب علينا اعطاء مفاهيم لوظيفة المعلم على أمل رفع بعض الغموض.
فالعملية التعليمية كما هو معلوم هي عملية ليست جامدة وهي تتأثر لعدة عوامل منها التغييرات العلمية، الثقافية، السياسية، والاجتماعية ودور المعلم فيها يتبع هذه التغيرات بصفة متوازية.

Introduction

1. Enseignement général

Dans son analyse, Gilbert (1980) souligne: « Il est incontestable que le métier d'enseignant instituteur ou professeur, et sa mission sociale particulière, sont loin d'être des données stables. En fait, la profession évolue, comme tant d'autres, au sein d'une société, elle même mouvante et soumise, même dans les périodes les plus calmes, aux tiraillements de groupes antagonistes »

L'enseignant doit, en permanence, faire face à des mutations plus ou moins profondes au niveau des idéologies, des structures institutionnelles, des programmes, des modes d'évaluation. Mais

© Université Constantine 1, Algérie, 2014.

si l'évolution de la société est évidente le système éducatif, d'une manière générale est frappé d'inertie.

Rogers (1984) note, quant à lui, la dissonance entre le rôle conservateur de l'enseignant et les pressions extérieures résultant de l'évolution du monde environnant. Pour lui, « enseigner ou transmettre des connaissances garde un sens dans un environnement qui ne change pas. C'est pourquoi pendant des siècles cette fonction n'a pas été remise en question. Mais s'il y a une chose vraie à propos de l'homme moderne, c'est bien qu'il vit dans un environnement qui change sans arrêt » (p101). De tout temps, le rôle de l'enseignant a consisté à préserver les valeurs de la société dans laquelle il vit. Or, dans le monde actuel, face à la prolifération des sociétés, il n'existe pas de schèmes de valeur universelle ou du moins largement reconnus. L'enseignant est confronté à des modifications rapides, parfois même contradictoires des idéologies entraînant généralement son désarroi et sa résistance au changement. Les exemples abondent dans les ouvrages relatifs à ce sujet. Nous retiendrons par exemple la réflexion de Porcher (1974) qui stipule que « les enseignants, sont légendairement peu réceptifs aux changements proposés en pédagogie parce que, dans leur très grande majorité, ils restent persuadés qu'il y a une valeur universelle de la pédagogie, indépendante du temps et du lieu » .

Alors qu'il y a désormais une nécessité de rompre avec les anciennes valeurs non conformes au monde moderne, l'enseignant continue de résister au changement et cela se traduit, souvent, par un ancrage au niveau des méthodes traditionnelles. Ce qui a pour conséquence le déchaînement des passions et la prolifération de recommandations de bon nombre d'auteurs. C'est ainsi que Louanchi (1987) par exemple s'insurge contre ce recours : « trop longtemps estime t-elle on a conçu la fonction didactique de manière simpliste, comme un problème de transvasement. Il s'agissait de faire passer d'une cervelle pleine-celle du professeur à une cervelle vide celle de l'élève, les connaissances contenues dans la première » (p. 47). Cette illustration très imagée comporte une certaine analogie avec métaphore 'cruche et pot' utilisée par Rogers (1984) pour décrire la fonction de l'enseignant traditionnel.

Dans le même d'ordre d'idée, Lallez (1984) reproche à l'enseignant d'être « longtemps resté attaché à cette image : être celui qui sait et qui communique ses connaissances à celui qui ne sait pas ; être celui qui forme et qui apprend la règle à celui qui l'ignore et s'abandonne à une spontanéité totalement anarchique ; être un savant et un maître, meubler l'esprit et discipliner l'intelligence » (p.450). Ferry (1974) préconise que, « dans sa classe, l'enseignant ne se conçoit plus essentiellement comme un transmetteur de savoir mais, de plus en plus, comme un animateur. Donner la parole aux élèves, provoquer et soutenir leur démarche d'appropriation, les aider à coopérer et à se contrôler, tout cela fait partie désormais partie intégrante de la pratique des enseignants » .

On assiste, ici, à un glissement de la fonction conçue 'transmission' vers une fonction d'animation de l'enseignant. Dans cette perspective, confirme Minder (1980), « l'éducateur sera de plus en plus appelé à quitter son rôle de transmetteur de la connaissance pour se muer en un ingénieur de l'éducation c'est-à-dire, en celui qui organise les contingences de l'apprentissage, en celui qui oriente et contrôle la

modification du comportement » (p.10). Renoncer aux formules d'imposition, supprimer l'évaluation comparative des résultats, légitimer et renforcer l'autonomie des élèves : tels semblent être les points de convergence ralliant les partisans des méthodes nouvelles. Refaçonner la dissymétrie des fonctions à la fois au niveau du savoir et du pouvoir entre les maîtres et l'élève : voilà la double perspective de la tendance novatrice de l'enseignement.

Les défenseurs de l'école nouvelle et notamment ceux de la non directivité ne conçoivent la participation de l'enseignant en classe qu'à la condition qu'il renonce à son statut détenteur de savoir et de dépositaire du pouvoir. « L'éducateur n'a de sens qu'en tant qu'il finit par devenir inutile », insiste (Hannoun, 1975, p.48). Un des objectifs essentiels de cette école, c'est de tendre vers l'effacement du rôle de l'enseignant au profit de l'autogestion de l'enseigné.

Plus que transmission du savoir, il apparaît à la lumière des différentes sources d'informations que la relation pédagogique devient peut à peu au cœur du problème de la pédagogie. Ardoino (1971) fait partie de ceux qui donnent le primat à la relation humaine. « Pour nous l'essentiel quant à la maturation, est dans le fait de nouer la relation, beaucoup plus que dans l'efficacité de la transmission des connaissances qui l'accompagne généralement » .

Tandis que, Minder (1980) considère la connaissance comme un préalable au but de l'éducateur. « S'interroger sur l'enfant sujet de l'éducation et sur l'adulte but de l'éducation, voila deux démarches obligatoires que tout éducateur conscient de sa fonction doit faire et refaire régulièrement Ce n'est qu'à la suite de cette double interrogation qu'il pourra choisir ses méthodes et ses instruments de travail » .

Johnson et Bany (1985) quant à eux, s'intéressent sur l'importance de la dynamique des relations inter-personnelles au sein de la classe. Ils concentrent donc leur attention sur la communication ainsi que la détermination des taches afin de transformer les comportements des élèves. Selon eux « le rôle du maître c'est de déterminer quelles taches aboutiront aux changements désirés ». Le maître doit, ensuite œuvrer pour maintenir les comportements ainsi modifiés.

Les impératifs des programmes acculent souvent l'enseignant à laisser de coté les objectifs n'intéressant pas directement l'évaluation exigée par les instances administratives. Abarca (1986), lui, déplore que « le professeur préoccupé qu'il est par le contenu, parce que le programme l'exige, c'est-à-dire, préoccupé de veiller aux développements cognitifs et psychomoteurs, laisse au seconde plan le domaine affectif »

Malgré cette esquisse rapide, nous pouvons constater que la diversité des opinions entretient la confusion dans laquelle se trouve empêtrée la fonction de l'enseignant. Ce ci a pour conséquence la complexité de l'enseignement, complexité relevée par la majorité de ceux qui ont eu à produire une réflexion à cet endroit. Notamment Birzea (1982), qui pense que « du point de vue de l'enseignement, le rôle du maître est plus compliqué; il n'est plus un simple transmetteur de savoir, mais il définit aussi les objectifs, il établit les unités de contenus, il évalue les performances et corrige les erreurs d'apprentissage après chaque exercice d'instruction ».

2. En éducation physique

L'enseignant de l'éducation physique n'échappe pas à l'influence des conceptions méthodologiques et systématiques, l'enseignement de l'éducation physique à été tout le temps imprégné et intégré dans l'enseignement général. Alors le métier de l'enseignement de l'éducation physique lui aussi connaît des résistances au changement.

Dans ce propos Marsenach (1982) souligne la permanence de l'enseignement traditionnel dans le fonctionnement de l'institution de l'éducation physique en France, malgré les intentions novatrices affirmées. Elle explique ce décalage par légèreté de l'impact de la tentative d'innovation au niveau de la formation de l'enseignement. Ce dernier n'a d'autre solution que le recours à l'enseignement traditionnel qui représente, d'après elle, « une formalisation d'une sorte de pédagogie spontanée : apprendre ce que l'on sait aux autres ».

Rauch (1978) à ce propos, notant que « sans qu'aucune procédure ne soit avancée, la posture de l'enseignant est d'emblée indiquée : l'éducation physique se présente comme un ajustement permanent de contenus éducatifs devant transformer l'enfant être irréfléchi et agité-en une pièce qui, mue par l'idée de l'effort et de dépassement, jouera son rôle avec une parfaite régularité dans un monde mobilisé par la recherche du progrès » .

Les suivants dans leur raisonnement, Carbonnel (1976) observe que l'enseignant a tendance à centrer sa réflexion « sur le quoi faire, représenté par la connaissance des techniques des différentes spécialités sportives, et à la rigueur, sur le comment faire, ce que l'on appelle communément pédagogie, c'est-à-dire l'ensemble des techniques pédagogiques, des procédés d'apprentissage et des progressions conçues comme une adaptation des savoirs faire au niveau de l'élève » .

Pourtant, les conceptions théoriques sont dans l'ensemble en faveur des méthodes dites 'actives'. Les pédagogues de l'éducation physique, à l'instar de leurs collègues de l'enseignement général, désirant profiter des retombées positives de l'éducation nouvelle, prennent les valeurs liées aux idées novatrices.

Baquet (1969) rejoint ceux qui ont valorisé la pédagogie du type 'démocratique', renvoyant dos à dos la théorie de la non-directivité et celle de la méthode traditionnelle.

Entre l'autoritarisme et le laisser faire, les tenants de cette conception optent pour une co-gestion 'enseignant-enseigné' dans un climat démocratique, la relation pédagogique se basant sur le respect mutuel des droits et des devoirs de chacun des protagonistes. Pour eux, « …plus qu'une pédagogie de l'intérêt, il faut une pédagogie de la décision et du choix ».

Plutôt rationnel, Mosston (1966) penche plutôt vers la possibilité d'adopter tel ou tel style d'enseignement selon l'exigence de la situation éducative. Son 'spectre' éducatif est composé de huit styles ; les deux styles extrêmes correspondant au style traditionnel pour le premier ''command style'' et à la non-directivité pour le dernier 'creativity'. Le premier style étant centré sur l'enseignant et la matière, le dernier mettant en exergue le problème de l'identification des problèmes à résoudre par

l'enfant lui-même. Entre ces deux styles, Mosston en propose six intérimaires ; recommandation émise à l'enseignant d'opter pour le style correspondant au contexte éducatif et au niveau de l'élève.

Dans le même ordre d'idées, Biddler (1966) distingue les enseignants selon leur capacité d'adopter plusieurs stratégies d'enseignement. Un enseignant, affirment-ils « qui peut présenter, selon les buts qu'il poursuit un large ensemble de styles d'enseignement est, en puissance, capable d'accomplir beaucoup plus qu'un enseignant dont le répertoire est relativement limité » .

Plusieurs modèles ont été inspirés par la théorique de Mosston (1966) ont tenté d'identifier les différents styles utilisés par les enseignants (Grasha, 1994 ; Joyce, Weil et Showers, 1992 ; Mosston et Ashworth, 1990 ; Trigwell et Prosser, 1996). Ces auteurs mentionnent l'importance, pour l'enseignant, d'être capable d'utiliser le style qui convient le plus à une situation d'apprentissage précise. Cela implique que l'enseignant doit être capable d'utiliser plusieurs styles tout au long de sa carrière.

Winnykamen (1991) va aussi dans le même sens, car, pour elle, « le rôle de l'enseignant s'inscrit dans différentes dimensions de 'transmission', 'construction' et 'relation'. La fonction enseignante dans sa dimension de transmission/construction, comme dans sa dimension relationnelle, s'inscrit dans une démarche interactive… » .

L'enseignant d'éducation physique est donc appelé à tenir compte du contexte scolaire dans son sens le plus étendu. Il doit faire preuve d'adaptation à différents niveaux de son enseignement. Ces quelques réflexions permettent déjà de remarquer la complexité du rôle de l'enseignant de l'éducation physique car il est fait appel aussi bien à ses capacités de conception et transmission des connaissances mais aussi à ses facultés d'adaptation à différents niveaux de son enseignement. Cette complexité est accentuée par l'ambiguïté du rôle de l'enseignant quand il est confronté à l'inadéquation entre les objectifs qu'il fixe lui-même à son acte pédagogique et ceux assignés implicitement par l'institution scolaire. Cet aspect est mis en exergue par une recherche effectuée sur le statut du professeur d'éducation physique sous la direction de Thomas .

Malgré la diversité des conceptions, il y a cependant des tentatives non négligeables de convergence vers la fonction de l'enseignant conçue comme modification du comportement de l'enseigné. « Tout enseignant digne de ce nom désire communiquer, transmettre quelque chose, en définitive, modifier le comportement des élèves qui lui sont confiés », souligne (Florence, 1986).

Les objectifs poursuivis par l'enseignant d'éducation physique sont pluriels : en dehors du corporel évident, ils sont aussi d'ordre cognitif, physiologique, psycho-moteur et même social. Pour les atteindre, il dispose de moyens possédant une valence hautement positive par rapport à son collègue de l'enseignement général : l'activité physique.

Pour lutter contre sa marginalisation, l'éducation physique reconnaît siens les buts de l'éducation globale, recherche affichée d'assimilation accompagnée en même temps de la revendication de la spécificité de ces moyens.

La pluralité des objectifs généraux assignés à cette matière coïncide avec la multiplicité de la fonction de l'enseignant. On y trouve ainsi :

- **L'objectif cognitif**. Permettre la réflexion de l'élève sur l'objet qui est enseigné les A.P.S. par un rapport de connaissance relative au contenu des savoir-faire. L'élève, en intégrant de manière consciente des connaissances, participe de manière effective à sa formation.
- **L'objectif moteur**. L'enseignant doit veiller, également, au développement moteur de ses élèves, couvrir leurs besoins en matière d'hygiène, de musculation d'assouplissement, d'expression corporelle, de coordination. Bref tous les domaines engageant le corps.
- **L'objectif social**. Le troisième objectif est d'ordre social. Il s'agit de l'intégration sociale ; c'est-à-dire, combinaison entre la recherche de l'affirmation de soi en tant qu'individu original (différent des autres) et la régulation de son action sur celle des autres.

Il est recommandé à l'enseignant, pour atteindre ce triple objectif, d'avoir une attitude à mi-chemin entre ' l'autoritarisme' et le 'laisser-faire' ; deux écueils à éviter, option prise pour l'attitude démocratique

Références

- AbarcaDelrio, B. (1986). Psychopédagogie et dynamique de l'orientation des
- groupes scolaires. Alger : Ed. OPU.
- Ardoino, J. (1971). Propos actuels pour un éducateur. Paris : Ed. Gauthier Villars.
- Baquet, M. (1969). Propositions pour une éducation physique et sportive nouvelle. Calais : Ed. FAPS.
- Biddle, B.R. (1966). Comtemporary research on teacher effectiveness.New York : Ed. Holt Rinchart and Winston.
- Birzea, C. (1982). La pédagogie du succès. Paris : Ed. PUF.
- Carbonnel, J. (1976). L'école et le sport. Cahiers pédagogiques, 142, p.4.
- Ferry, G. (1974). Le rôle de l'enseignant dans un échantillon d'écoles novatrices en France, '' Rapport général : l'enseignant face à l'innovation''. Paris : O.C.D.E.
- Florence, j. (1986). Motivations et buts d'action en éducation physique scolaire : une méthodologie pour l'objet des exercices dans l'animation du groupe-classe. Louvain-la-Neuve : Ed. Scientifiques et universitaires.
- Gilbert, R. (1980). Bon pour enseigner. Liège : Ed. Mardaga.
- Grasha, A. (1994). A matter of style: the teacher as expert, formal authority,
- personal model, facilitator, and delegator. College Teaching, 42, 142-149.

- Hannoun, H. (1975). Les conflits de l'éducation. Paris: Ed. E.S.F.
- Joyce, B., Weil, M., et Showers, B. (1992). Models of teaching. Boston: MA :Allyn and Bacon.
- Lallez, R. (1984). Condition favorables à l'innovation dans l'enseignement : une analyse des facteurs fondamentaux du recrutement et de la formation des personnes de l'enseignement : rapport général sur l'enseignement face à l'innovation . Paris : O.C.D.E.
- Louanchi, D. (1987). Eléments de pédagogie. Alger : Ed. OPU.
- Marsenach, J. (1982). Tradition ou innovation en EP ? 1956-1980 : Paris : Revue de l'éducation physique et sportive. 175, p. 38.
- Minder, M. (1980). Introduction à la psycho-pédagogie-physiologie de l'éducation.Liège : Ed. Dessain.
- Mosston, M. (1966). Méthodologie des styles d'enseignement. Columbus: Ed. Merryl Brooks.
- Porcher, L. (1974). Chemins dans le labyrinthe éducatif. Paris: Ed. E.S.F.
- Rauch, A. (1978). Les voies de l'autorité : 1945-1967. Revue de l'éducation physique et sportive. 148, pp. 45-47.
- Rogers, C. R. (1984). Liberté pour apprendre. Paris : Ed. Dunod.
- Thomas, R. (1983). La relation au sein des A.P.S. Paris: Ed. Vigot.
- Trigwell, K., et Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers approaches to teaching. Higher Education, 32, 77-87.
- Winnykamen, F. (1991). Initiation et apprentissage. Revue de l'éducation physique et sportive. 232, pp. 6-9.

Revue SCIENCES HumaineS n°41, Juin 2014 -Tome A - pp 61- 73

La protection sociale et la lutte contre la pauvreté en Algérie

Abstract

Additionally first the legislator be interested what in designating factions from destitute and the jobless, whether helpful intention for the benefit aids was the youths possessors of the projects and the contractors their and the different distinctions, agglomerated you related in the donated loans before the banks and the financial organizations or the exemptions and the reductions the tax commitments, or from some weak factions because of the age and the healthy case; On him intention of merging in normal life avowed the legislator relative to protection the old persons their and guarantee for they dignifying life under auspices of their families or in the specified organizations for their reception when necessary.

Ouafa LABBANI

Faculté de Droit
Université de Constantine 1
(Algérie)

ملخص

أولى المشرع الجزائري اهتماما بفئات معينة من المعوزين والبطالين، سواء كانوا من الشباب ذوي المشاريع والمقاولين قصد مساعدتهم للاستفادة من إعانات و مختلف الامتيازات، كتلك المتعلقة بالقروض الممنوحة من قبل البنوك والمؤسسات المالية أو الإعفاءات والتخفيضات من الالتزامات الضريبية، أو من بعض الفئات الضعيفة بسبب السن والحالة الصحية؛ عليه أقر المشرع حماية خاصة بالأشخاص المسنين قصد إدماجهم في الحياة العادية و ضمان لهم حياة كريمة في كنف عائلاتهم أو في المؤسسات المخصصة لاستقبالهم عند الضرورة.

Introduction

Alors qu'ils sont le plus exposés aux risques -en raison de leurs conditions de logement, de travail, d'alimentation- les pauvres sont le moins protégés, et le moindre coup dur peut les faire sombrer dans la misère. C'est pourquoi la protection sociale, sous forme de prévention qui supprime les risques ou en atténue les conséquences, ou d'indemnisation garantissant le maintien du revenu, peut grandement aider les individus, les familles ou les communautés à échapper à l'engrenage de la pauvreté, en plus de certains mécanismes aidants à favoriser les personnes pauvres.

L'assemblée du millénaire des Nations Unies a adopté l'ambitieux objectif de réduire de moitié d'ici à 2015, par rapport au chiffre de 1990, la proportion de la population mondiale vivant dans la misère. En l'état actuel des connaissances, tout indique que la croissance économique,

© Université Constantine 1, Algérie, 2014.

condition nécessaire pour faire reculer sans cesse la pauvreté, n'est pas une condition suffisante. Il importe d'accorder une attention particulière à la façon de combiner les mesures de différents ordres : politique économique, politique de l'emploi, politique sociale, lutte directe contre la pauvreté. Les chiffres globaux sur l'étendue de la misère ne renseignent pas sur les causes des situations individuelles: l'insuffisance des possibilités d'emploi, la faiblesse des rémunérations, la durée excessive du travail, le défaut de protection sociale (indemnisation en cas d'incapacité, régime de pensions de base), la discrimination ou les multiples autres facteurs qui jouent dans l'emploi **(1)**.

L'emploi ne peut à lui seul éliminer durablement la pauvreté parmi les groupes les plus vulnérables ni empêcher ceux qui ne peuvent travailler de s'appauvrir à leur tour, et avec eux les générations futures. Le rôle de la protection sociale est donc d'accompagner la création d'emplois et de revenus, principaux instruments de la lutte contre la pauvreté, en assurant raisonnablement la sécurité du revenu.

Dans les pays industrialisés, des systèmes de protection sociale solidement établis pallient dans une large mesure les alias de la conjoncture. En effet ils ont pour fonction de protéger les travailleurs contre divers risques -chômage, maternité, invalidité, dénuement lié à la vieillesse-.

Il est tout à fait possible et légitime d'imaginer que des formes appropriées de protection sociale remplissent un jour une fonction analogue dans la lutte contre la pauvreté en Afrique, et dans l'économie informelle en particulier **(2)**. La fonction de la protection sociale est précisément de parer aux trois causes de précarité économiques dans le secteur informel : absence, insuffisance et perte des revenus.

La nécessité de la protection sociale est reconnue dans la constitution de l'OIT. Adoptée par la Conférence Internationale du Travail en 2001, la résolution concernant la sécurité sociale relance l'action dans ce domaine en mettant en évidence, dans la sécurité sociale, un droit fondamental en même temps qu'un moyen de promouvoir la cohésion sociale, la dignité humaine et la justice sociale.

La convention de l'OIT n° 102 concernant la sécurité sociale, définit neuf catégories de prestations (soins médicaux, indemnités de maladie, prestations de chômage, prestations de vieillesse, prestations en cas d'accidents du travail, prestations aux familles, prestations de maternité, prestations d'invalidité et prestations de survivants).

On utilise généralement deux types d'indicateurs pour évaluer la qualité d'un système de sécurité sociale : le montant des dépenses publiques de sécurité sociale, exprimé en pourcentage du PIB, et une couverture satisfaisantes des risques évoqués plus haut.

Le premier indicateur mesure les ressources publiques affectées aux prestations sociales. Bien qu'il ne permette pas de savoir si ces ressources sont utilisées à bon escient et ne prenne pas non plus en compte les systèmes de protection sociale du secteur privé, il permet cependant d'apprécier approximativement l'étendue de la couverture sociale.

Le second indicateur renseigne sur le pourcentage de travailleurs, dans chaque catégorie concernée, bénéficiant d'une protection contre les divers risques. Un indicateur plus complexe peut également intégrer des informations sur le montant des prestations ainsi que sur l'efficacité du système de sécurité sociale. Dans la plupart des pays industrialisés et en transition, la majorité de la population active est protégée contre les risques que nous avons évoqués ; en revanche, dans la majorité des pays en développement, cette protection – sauf dans le domaine des services de santé- n'est offerte qu'aux seuls salariés de l'économie formelle.

L'Algérie, ces dernières années s'est engagée dans un programme de réformes économiques et sociales qui visent à soutenir la transition du pays d'une économie centralisée et planifiée vers une économie de marché à travers la mise en oeuvre d'un nouveau plan de soutien à la relance économique.

Il s'agit d'une nouvelle stratégie principalement axée sur la promotion de l'investissement privé national et étranger, de l'emploi et le développement durable, la lutte contre la pauvreté en général en réduisant le phénomène du chômage et aussi par le biais de la protection sociale, en élargissant le champ de la protection et en renforçant le sentiment de solidarité national, étant l'un des piliers de la notion du travail décent **(3)**.

Mais cette relance économique s'est accompagnée de mesures de suppression d'emploi et de la mise en faillite et la fermeture des entreprises publiques économiques en déficit. Soit la naissance d'une nouvelle catégorie de chômeurs ou disant de personnes démunis et pauvres.

En effet et afin de protéger les salariés contre ce risque le législateur a prévu dans la loi n° 94/09 du 26 mai 1994 **(4)** portant préservation de l'emploi et protection des salariés susceptibles de perdre de façon involontaire leur emploi, des instruments légaux se composant essentiellement d' :

- Un régime de retraite anticipée institué par le décret législatif n° 94/10 du 26 mai 1994 ;

- Un régime d'assurance chômage institué par le décret législatif n° 94/11 du 26 mai 1994 en faveur des salariés susceptibles de perdre de façon involontaire et pour raison économique leur emploi.

En outre, récemment le législateur algérien a organisé des instruments d'aides destinées aux personnes âgées et à une certaine catégorie de chômeurs **(5)**.

Cependant, la question qui se pose est de savoir si ces deux mécanismes de protection sociale et autre instruments d'aides aux chômeurs et personnes âgées luttent vraiment contre la pauvreté, et sont elles suffisantes à l'insertion de cette catégorie de la population et la réduction des inégalités, en assurant des risques sociaux pour la majorité si non la globalité des citoyens algériens ?

C'est ce qu'on va développer dans notre intervention, en étudiant en premier la retraite anticipée et l'assurance chômage et en second l'aide à certaines catégories de chômeurs et aux personnes âgées.

Premièrement : La protection dans le cadre de cessation et perte de l'emploi pour raisons économiques

I. La retraite anticipée :

Comme ça été précisé plus haut, elle est réservée à des travailleurs salariés qui perdent de façon involontaire leur emploi pour raison économique du fait d'une compression de personnel ou d'une cessation d'activité de l'employeur. Cette mesure a été instaurée afin de réduire et de faire face au chômage dû essentiellement à la privatisation des entreprises publiques économiques.

Elle a été étendue aux fonctionnaires des institutions et administrations publiques susceptibles de perdre leur emploi de façon involontaire pour raison de réajustements des niveaux de l'emploi pouvant être décidés par le gouvernement et cela par le décret exécutif n° 98/317 du 3 octobre 1998 **(6)**.

On étudiera en premier les conditions de mise à la retraite anticipée et en second les procédures de sa mise en œuvre, comme suit :

1/ Conditions de mise à la retraite anticipée :

Selon le décret n° 94/10 du 26 mai 1994 instituant la retraite anticipée et le décret exécutif n° 98/317 cité ci-dessus, les conditions de mise à la retraite anticipée sont :

- Pour les salariés :

Fixée par le décret législatif n° 94/10 du 26 mai 1994, pour que le salarié puisse bénéficier de la retraite anticipée, durant une période pouvant atteindre dix années avant l'âge légal d'admission à la retraite, l'intéressé doit avoir au minimum 50 ans d'âge, 45 ans pour les femmes et réunir un minimum de 20 ans d'activité.

Le concerné doit avoir exercé pendant 3 ans au sein de l'entreprise avant la mise à la retraite, sans discontinuité, durant les 10 dernières années. Et ne dois pas bénéficier d'un revenu procuré par une activité professionnelle quelconque.

Autre condition requise, l'employeur doit établir une liste des concernés par cette retraite après discussion avec les partenaires sociaux. Cette liste exigée par la caisse nationale de retraite et la caisse nationale de l'assurance chômage, doit être visée par l'inspection du travail.

L'employeur doit verser une contribution d'ouverture de droit (C.O.D) pour chaque travailleur admis en retraite anticipée. Le montant de la C.O.D varie selon le nombre d'années d'anticipation à savoir :

- 13 mois de salaires, si l'anticipation est inférieure à 5 ans.
-16 mois, si elle est égale à 5 ans et inférieure à 8 ans.
-19 mois pour 8 ans et plus.

Dans le cas où le travailleur était en assurance chômage, c'est la caisse de chômage qui accomplit les obligations de l'employeur pour le paiement des cotisations, et celui de la contribution d'ouverture du droit.

Outre la pension accordée, les salariés admis à la retraite anticipée et leurs ayants droit conservent le bénéfice des :

- Prestations en nature de l'assurance maladie,
- Prestations familiales dans les conditions prévues par la législation en vigueur,
- Le cas échéant du capital décès et de la pension de réversion.

▪ Pour les fonctionnaires :

Pour bénéficier d'une mise à la retraite de façon anticipée durant une période pouvant atteindre dix (10) années avant l'âge légal d'admission à la retraite tel que prévu par la loi n° 83/12 du 2 juillet 1983 relative à la retraite (complétée et modifiée), le fonctionnaires doit remplir les conditions suivantes **(7)** :

- Même condition d'âge, c'est-à-dire 50 ans pour les hommes et 42 ans pour les femmes ;
- Réunir un nombre d'années de travail ou assimilées validables au titre de la retraite égal à 20 années au moins et avoir cotisé à la sécurité sociale pendant au moins 10 ans de façon pleine dont trois années précédant la fin de la relation de travail qui justifie et ouvre droit à une retraite anticipée ;
- Figurer sur la liste nominative des fonctionnaires devant faire l'objet d'une mise à la retraite anticipée dûment visée par l'autorité ayant pouvoir de nomination.

2/ Le calcul de la retraite anticipée :

Selon les articles 14 et 15 du décret exécutif n° 94/10 cité auparavant, le calcul de la retraite anticipée ne change nullement à celui de la retraite normale, à l'exception de la durée d'anticipation, car la retraite anticipée est affectée d'un taux de minoration d'un pour cent (1 %) par année d'anticipation.

3/ La majoration pour conjoint :

La majoration pour conjoint à charge est fixée à 12,5 % du S.N.M.G. Il ne peut être accordé plus d'une majoration pour conjoint à charge par pensionné **(8)**.

4/ La revalorisation de la retraite anticipée :

Le montant de la retraite anticipée, est revalorisé tous les ans avec effet du 1er mai, dans les mêmes conditions que les pensions de retraite.

5/ Cumul de la retraite anticipée avec une activité :

Si au moment de l'admission, il est exigé que le travailleur n'exerce aucune activité rémunérée, la législation introduit cependant une certaine souplesse après l'admission, souplesse qui est en parfaite harmonie avec les objectifs de réintégration au travail et de réinsertion professionnelle.

Ainsi, deux cas sont prévus par la loi :

▪ Le salarié peut être engagé dans des activités d'utilité publique, là, le cumul est implicitement permis.

▪ Le salarié peut reprendre de lui même une activité salariée qu'il déclare à la caisse des retraites, ainsi, le service de la pension est seulement suspendu.

Par contre, il encourt la déchéance du droit et la suppression de sa pension, s'il n'avise pas la caisse des retraites de sa reprise d'activité.

II. L'assurance chômage :

Le chômage constitue l'un des risques les plus graves pour la politique de sécurité sociale. Ainsi pour faire face à la pauvreté due à ce risque, le législateur a instauré l'assurance chômage qui est également au bénéfice des salariés qui ont perdus de façon involontaire et pour des raisons économiques leur emploi du fait d'une compression de personnel ou d'une cessation d'activité de l'employeur.

Le chômage pour raison économique est depuis l'année 1994 et par décret législatif n° 94/11 du 26 mai 1994, considéré comme un risque indemnisable au même titre que les autres risques de sécurité sociale (maladie, accidents de travail, etc..).

Le régime d'assurance chômage ne se limite pas au versement d'une indemnité, des mesures actives destinées à augmenter les chances du travailleur ayant perdu son emploi de façon involontaire à reprendre sa place sur le marché du travail ont été développées par la CNAC, il s'agit de :

- L'aide à la recherche d'emploi,
- L'aide au travail indépendant
- Et de la formation reconversion.

En effet, le système mis en place garantit aux ex salariés une indemnité d'assurance chômage leur permettant de préparer dans les meilleures conditions possibles leur réinsertion dans la vie active.

Depuis l'avènement du dispositif, environ 200.000 ex salariés ont bénéficié d'une indemnité d'assurance chômage pendant une durée moyenne de 23 mois.

Ainsi le régime d'assurance chômage mis en place permet aux employeurs publics et privés de disposer d'un instrument pour faire face aux difficultés économiques, financières et techniques pouvant amener à réduire les effectifs afin d'éviter de mettre en péril l'avenir des entreprises et de voir ainsi disparaître la totalité des emplois salariés.

1/Conditions d'ouverture aux droits d'assurance chômage :

Selon l'article 6 du décret législatif n° 94/11 pour prétendre au bénéfice des prestations de l'assurance chômage, le salarié doit remplir les conditions suivantes :

- Etre affilié à la sécurité sociale durant une période cumulée d'au moins trois (3) années ;
- Etre agent confirmé au sein de l'organisme employeur avant licenciement pour raison économique ;
- Etre adhérent et à jour, des cotisations au régime assurance chômage depuis au moins six (6) mois avant la cessation de la relation de travail.

En outre, selon l'article 7 du même décret législatif, le salarié doit remplir les conditions ci-après :

- Ne pas avoir refusé un emploi ou une formation reconversion en vue d'un emploi,
- Ne pas bénéficier d'un revenu procuré par une activité professionnelle quelconque,
- Figurer sur la liste nominative, visée par l'inspecteur du travail territorialement compétent, des salariés ayant fait l'objet d'une compression d'effectif ou d'une cessation d'activité de l'employeur,
- Etre inscrit comme demandeur d'emploi auprès des services compétents de l'administration publique chargée de l'emploi depuis au moins trois (3) mois,
- Etre résident en Algérie.

En plus des conditions précitées l'employeur doit verser une contribution dite d'ouverture des droits. Cette dernière est calculée en fonction de l'ancienneté du salarié concerné validée par

son dernier organisme employeur à raison de 80% d'un mois de salaire par année d'ancienneté dans la limite globale de 12 mois de salaire **(9)**.

2/ Le calcul de l'assurance chômage :

Les modalités de calcul de l'assurance chômage sont déterminées par le décret exécutif n° 94/189 du 6 juillet 1994 fixant la durée de prise en charge et les modalités de calcul de l'indemnité de l'assurance chômage **(10)**. Conformément à l'article 2 de ce décret l'indemnité de l'assurance chômage est déterminée par application au salaire de référence des taux dégressifs ci-après :

- 100% du salaire de référence durant le premier quart de la durée de prise en charge ;
- 80% du salaire de référence durant le deuxième quart de la durée de prise en charge ;
- 60% du salaire de référence durant le troisième quart de la durée de prise en charge ;
- 50% du salaire de référence durant le quatrième quart de la durée de prise en charge.

Deuxièmement : Aide à certaines catégories de chômeurs et aux personnes âgées :

Le législateur a institué des aides en faveurs de certaines catégories de chômeurs et personnes âgées, citons le décret présidentiel n° 03/514 du 30 décembre 2003 relatif au soutien à la création d'activités par les chômeurs promoteurs âgés de trente cinq (35) à cinquante (50) ans complété et modifié **(11)** et le décret exécutif n° 04/02 du 03 janvier 2004 fixant les conditions et les niveaux des aides accordées à ces derniers (complété et modifié) **(12)**, et pour la deuxième catégorie la loi n° 10/12 du 29 décembre 2010 concernant la protection des personnes âgées **(13)**.

Afin de déterminer les raisons et conditions de bénéfice des deux sortes d'aides, on procédera d'abord à l'étude de l'aide aux chômeurs et en deuxième lieu aux personnes âgées.

I. Aides à certaines catégories de chômeurs

Il s'agit selon les décrets présidentiel et exécutif ns° : 03/514 et 04/02 cités auparavant des chômeurs promoteurs âgés de trente cinq (35) à cinquante (50) ans, cette aide est exprimée par le législateur en soutien pour la création d'activités, ce dispositif est mis en œuvre par la caisse nationale d'assurance chômage.

1/Conditions de bénéfice :

Selon l'article 2 du décret exécutif n° 04/02 bénéficie de cette aide, toute personne remplissant les conditions ci après rémunérées :

- Agée de trente cinq (35) à cinquante (50) ans,
- Résidant en Algérie,
- Qui n'occupe pas un emploi rémunéré au moment de l'introduction de la demande d'aide,

- Cette aide doit être inscrite auprès des services de l'Agence Nationale de l'Emploi (ANEM) depuis au moins six (6) mois comme demandeur d'emploi ou être allocataire de la caisse nationale d'assurance chômage (CNAC),
- Jouissant d'une qualification professionnelle et/ou possédant un savoir faire en rapport avec l'activité projetée,
- Pouvant mobiliser des capacités financière suffisantes pour participer au financement de son projet,
- N'ayant pas exercé une activité pour son propre compte depuis au moins douze (12) mois,
- N'ayant pas bénéficié d'une mesure d'aide au titre de la création d'activités.

Notant que le montant d'investissement soutenu par l'Etat ne saurait dépasser cinq (5) millions de dinars **(14)** et le seuil minimum de fonds propres dépend du montant de l'investissement de création projeté, ce dernier est fixé selon les niveaux suivants **(15)** :

Niveau 1 : 5% du montant global de l'investissement lorsque celui-ci est inférieur ou égal à deux (2) millions de dinars ;

Niveau 2 : 10% du montant global de l'investissement lorsque celui-ci est supérieur à deux (2) millions de dinars et inférieur ou égal à cinq (5) millions de dinars, ce seuil est arrêté à 8% lorsque les investissements sont réalisés en zones spécifiques conformément prévues par la législations et réglementation en vigueur.

Les personnes remplissant les conditions suscitées peuvent bénéficier de plusieurs avantages, comme suit :

2/ Forme d'aides :

Le législateur a prévu plusieurs sortes d'aides :

- Prêts non rémunérés destinés à compléter le niveau des fonds propres requis pour être éligible aux prêts bancaires ; consentis par la caisse nationale d'assurance chômage (CNAC) ;

- La bonification des taux d'intérêts sur les crédits d'investissement de création ou d'extension d'activités qui leur sont consentis par les banques et les établissements financiers, cette bonification est fixée à 100% du taux débiteur appliqué par les banques et les établissements financiers, au titre des investissements réalisés dans tous les secteurs d'activités **(16)** ;
- Prises en charge des dépenses éventuelles liées aux études et expertises réalisées ou sollicitées par la (CNAC), pour la constitution et la mise en place de leurs projets ;
- Avantages fiscaux au titre de la phase de réalisation de l'investissement, conformément à la législation en vigueur **(17)**;
- Des conditions avantageuses sur des concessions de terrains domaniaux pour la réalisation de ces investissements.

Notons que les investissements qui bénéficient des avantages prévus par la législation en vigueur et des dispositions des décrets cités ci-dessus font l'objet, durant la période de bénéfice desdits avantages d'un suivi par la (CNAC). Le non respect des obligations prévues dans le cahier des charges liant les chômeurs promoteurs à cette dernière, et sauf cas de force majeure, entraîne après consultation de la banque ou de l'établissement financier concernés, le retrait partiel ou total des avantages accordés, sans préjudice de l'application des autres dispositions légales et réglementaires en vigueur **(18)**.

II. Aides aux personnes âgées

Afin de renforcer la protection des personnes âgées et à préserver leurs dignité dans le cadre de la solidarité nationale, familiale et inter-générationnelle, le législateur a prévu une loi n° 10/12 du 29 décembre 2010 relative à la protection des personnes âgées. Cette dernière s'applique à toute personne âgée de soixante cinq (65) ans et plus et vise à assurer, notamment la prise en charge des personnes âgées démunies et/ou sans attaches familiales et celles se trouvant en situation de difficulté ou de précarité sociales et à leur assurer des conditions de vie décentes, en rapport avec leur état physique et mental (article 2).

Selon l'article 3 de la loi n° 10/12 la protection et la préservation de la dignité des personnes âgées constituent une obligation nationale, qui incombe en premier lieu la famille, notamment les descendants, à l'Etat, aux collectivités locales et au mouvement associatif à caractère social et humanitaire ainsi qu'à toute personne de droit public ou privé susceptible d'apporter sa contribution en matière de protection et de prise en charge des personnes âgées.

1/Rôle et obligations de la famille :

La famille, notamment les descendants, doit préserver la cohésion familiale et assurer la prise en charge et la protection de ses membres âgés et subvenir à leurs besoins **(19)**, notamment lorsqu'ils se trouvent dans un état de vulnérabilité en raison de leur âge ou de leur état physique et/ou mental avec respect, dévouement et considération. A cette fin il est prévu le recours à la médiation familiale et sociale par le biais des services sociaux compétents afin de maintenir la personne âgée dans son milieu familial **(20)**.

Les familles démunies et/ou en situation de précarité reçoivent l'aide de l'Etat, des collectivités locales ainsi que des établissements et institutions spécialisés concernés qui assistent les familles à accomplir le devoir de prise en charge de leur personnes âgées et encouragent leur intégration dans leur milieu familial et social conformément à nos valeurs nationales, musulmanes et sociales (article 5).

2. Rôle et obligations de l'Etat :

- L'Etat s'engage à assister et à protéger les personnes âgées et à conforter leur insertion familiale et sociale, elle vise selon l'article 13 de la loi n° 10/12 notamment à :

- Concevoir et mettre en place une stratégie et une politique nationale pour la protection des personnes âgées et à assurer la mise en œuvre des programmes et actions y afférents ;
- Lutter contre toute forme d'abandon, de violence, de maltraitance, d'agression, de marginalisation et d'exclusion du milieu familial et social ;
- Lutter contre toute forme de déracinement des personnes âgées de leur milieu familial et social contraire à nos valeurs nationales, sociales et civilisationnelle ;
- Garantir aux personnes âgées un niveau de ressources minimal leur permettant de subvenir à leurs besoin et de réduire les difficultés matérielles qu'elles rencontrent ;
- Leur garantir des conditions d'une vie décente dont les capacités intellectuelle ou physiques réduites limitent leur autonomie et favorisent leur isolement ;
- Assurer une prise en charge médico-sociale et à mettre en place un dispositif d'aide à domicile adapté ;
- Organiser une prise en charge des personnes âgées au niveau des établissements et structures d'accueil adaptés, le cas échéant ;
- Entreprendre des actions d'information, de communications et de sensibilisation aux aspects liés à la protection des personnes âgées ;
- Encourager la formation, les études et les recherches dans les domaines de la protection et la prise en charge des personnes âgées ;
- Encourager le mouvement associatif à caractère social et humanitaire activant dans les domaines de la protection des personnes âgées.

- Gratuités et réduction des tarifs de certaines prestations :

- Les personnes âgées ont le droit d'accès à la gratuité des soins au niveau des structures de santé publique [(21)] ;

- Les personnes âgées démunies, en difficulté ou en situation de précarité sociale ainsi que leurs accompagnateurs bénéficient de la gratuité ou de la réduction des tarifs de transport terrestre, aérien, maritime et ferroviaire [(22)].

- Autre avantages :

- Les personnes âgées bénéficient de la priorité dans les établissements et lieux assurant un service public et de la priorité dans les places situées aux premiers rangs des lieux et salles, où se déroulent des activités et manifestations culturelles, sportives et de loisirs, ils bénéficient également de la première place dans les transports publics.

- Aide aux personnes âgées dépendantes : il s'agit de toute personne âgée qui a besoin de l'assistance d'une tierce personne pour l'accomplissement des actes essentiels de la vie quotidienne, ou qui nécessite une surveillance régulière. Ces derniers bénéficient d'une prise en charge particulière, notamment en matière de soins, d'acquisition d'équipements spécifiques, d'appareillages et, le cas échéant, d'accompagnement adéquat.

- Aide sociale : selon l'article 24 de la loi n° 10/12 citée ci-dessus, toute personne âgée en difficulté et/ou sans attaches familiales dont le niveau des ressources est insuffisant ouvre droit à une aide sociale et/ou à une allocation financière qui ne doit pas être inférieure à deux tiers (2/3) du salaire national minimum (SNMG).

En outre, ces personnes âgées peuvent être placées chez une famille d'accueil, dans un établissement spécialisé ou une structure d'accueil de jour, en contre partie de cette prise en charge ils peuvent bénéficier du soutien de l'Etat en matière de suivi médical, paramédical, psychologique et social. Les prestations et le placement des personnes âgées font l'objet de conventions entre les services chargés de l'action sociale territorialement compétents et les prestataires de servies concernés **(23)**.

- Dispositions pénales : il est prévu des sanctions pénales dans les articles de 33 à 37 de la loi n° 10/12, en effet quiconque délaisse ou expose une personne âgée au danger est puni, selon les cas, des mêmes peines prévues par le code pénal, notamment ses articles 314 et 316. Egalement et sans préjudice des dispositions prévues par le code pénal, est puni toute personne qui contrevient aux dispositions de cette loi notamment des articles 6 et 30 (alinéa 1er), ainsi que l'exploitation des personnes âgées à des fins contradictoires aux valeurs civilisationnelles et nationales. Aussi est puni toute personne qui contribue à la perception des prestations et aides sociales prévue par la loi n° 10/12 par des bénéficiaires indues et de la perception frauduleuse par ces derniers

Conclusion

De ce qui suit, on note que le système algérien de protection sociale, que ce soit en ce qui concerne les régimes de retraite anticipée et de l'assurance chômage ou des formes d'aides aux jeunes chômeurs promoteurs ou aux personnes âgées restent insuffisantes et ont besoin de plus d'adaptation à la conjoncture économique du pays, afin de permettre une amélioration du niveau de vie des citoyens, mais aussi à une grande ouverture sur le monde en appliquant les conventions et accords internationaux dans ce domaine.

Ce constat est relevé et ce malgré les dispositions législatives et règlementaires prévues en la matière. A ce titre on note que nonobstant le rôle de l'assurance chômage pour la réduction de la pauvreté, néanmoins elle crée d'autre catégories de chômeurs, en plus elle néglige d'autre personne qui sont en chômage et qui n'ont jamais eu de poste de travail ou qui sont dans le secteur informel, et dont le nombre est plus important, vu que le bénéfice des dispositions de ces régimes est prévu dans le cadre de la cessation d'activités pour raisons économiques et non en cas de perte d'emploi ou de pauvreté en général.

En ce qui concerne les aides destinées aux chômeurs promoteurs et personnes âgées, le législateur algérien a entrepris un grand pas vers la valorisation de la personne et la réduction de la pauvreté, reste l'application de ces dispositions notamment pour la protection des personnes âgées.

Notes

1. Revue international du travail, vol 142, n° 1 et 2, année 2003, p 161.

2. Rapport du directeur général BIT : « Le travail décent au service du développement de l'Afrique » Dixième réunion régionale africaine Addis- Abeba, décembre 2003, p 33.

3. Selon le ministre de l'emploi et de la solidarité M. Djamel Ould Abbes le taux de pauvreté a enregistré une baisse de 50% en six ans . Déclaration dans une rencontre à Alger le 03 octobre 2006, au cours de la troisième réunion régionale sur les politiques et programmes d'emploi intégrés en Afrique du Nord qui s'inscrit dans le cadre des recommandations du sommet extraordinaire sur l'emploi et la lutte contre la pauvreté qui s'est tenu en septembre 2004 à Ouagadougou. Notons ici que la mise en place de l'Observatoire national de l'emploi et de la lutte contre la pauvreté, organe consultatif inspiré des recommandations de ce sommet, a été crée au lendemain de ce dernier. Cité dans le journal EL MOUDJAHID daté du 04/10/2006.

4. Paru au J.O.R.A.D.P n° 34 du 1er juin 1994.

5. C'est les chômeurs promoteurs âgés de trente cinq (35) à cinquante (50) ans.

6. Paru au J.O.R.A.D.P n° 74 du 05 octobre 1998.

7. Selon l'art 4 du décret exécutif n° 98-317 du 3 octobre 1998 portant extension de la retraite anticipée aux fonctionnaires des institutions et administrations publiques.

8. Art 18 du décret législatif n° 94-10 du 26 mai 1994 instituant la retraite anticipée J.O.R.A.D.P n° 34 du 1er juin 1994).

9. Selon l'art 8 du décret législatif n° 94-11 du 26 mai 1994 instituant l'assurance chômage en faveur des salariés susceptibles de perdre de façon involontaire et pour raison économique leur emploi (J.O.R.A.D.P n° 34 du 1er juin 1994).

10. Paru au J.O.R.A.D.P n° 44 du 07 juillet 1994.

11. Paru au J.O.R.A.D.P n° 84 du 31 décembre 2003.

12. Paru au J.O.R.A.D.P n° 03 du 11 janvier 2004 complété et modifié par le décret exécutif n° 13/254 du 2 juillet 2013 paru au J.O.R.A.D.P n° 35 du 7 juillet 2013.

13. Paru au J.O.R.A.D.P n° 79 du 29 décembre 2010.

14. Selon les arts 5 du décret présidentiel n° 03/514 et 3 du décret exécutif n° 04/02.

15. Voir l'art 4 du décret exécutif n° 04/02.

16. Ce taux est relevé à 100% par la modification apportée par le décret exécutif n° 13/254 du 2 juillet 2013 (art 13).

17. Art 15 du décret exécutif n° 04/02.

18. Art 10 du décret présidentiel n° 03/514 et 26 du décret exécutif n° 04/02.

19. Selon l'al 2 de l'art 4 de la loi n° 10/12.

20. Voir l'art 12 de la loi n° 10/12.

21. Selon l'al 1 de l'art 14 de la loi n° 10/12.

22. Selon l'art 15 de la loi n° 10/12.

23. Voir les arts de 25 à 28 de la loi n° 10/12.

Bibliographie

- Revue international du travail, vol 142, ns 1 et 2 année 2003.

- Rapport du directeur général, Conférence Internationale du Travail 89e session 2001. Bureau International Du Travail Genève.

- Rapport du directeur général Bureau International Du Travail : « Le travail décent au service du développement de l'Afrique » Dixième réunion régionale africaine Addis- Abeba, décembre 2003.

- Journal EL MOUDJAHID daté du 04/10/2006.

- Loi n° 83/12 du 2 juillet 1983 relative à la retraite (complétée et modifiée).

- Loi n° 94/09 du 26 mai 1994 portant préservation de l'emploi et protection des salariés susceptibles de perdre de façon involontaire leur emploi (J.O.R.A.D.P n° 34 du 1er juin 1994).

- Loi n° 10/12 du 29 décembre 2010 relative à la protection des personnes âgées (J.O.R.A.D.P n° 79 du 29 décembre 2010).

- Décret législatif n° 94/10 du 26 mai 1994 instituant la retraite anticipée (J.O.R.A.D.P n° 34 du 1er juin 1994).

- Décret législatif n° 94/11 du 26 mai 1994 instituant l'assurance chômage en faveur des salariés susceptibles de perdre de façon involontaire et pour raison économique leur emploi (J.O.R.A.D.P n° 34 du 1er juin 1994).

- Décret présidentiel n° 03/514 du 30 décembre 2003 relatif au soutien à la création d'activités par les chômeurs promoteurs âgés de trente cinq (35) à cinquante (50) ans (complété et modifié) (J.O.R.A.D.P n° 84 du 31 décembre 2003).

- Décret exécutif n° 94/189 du 6 juillet 1994 fixant la durée de prise en charge et les modalités de calcul de l'indemnité de l'assurance chômage (J.O.R.A.D.P n° 44 du 07 juillet 1994).

- Décret exécutif n° 98/317 du 3 octobre 1998 portant extension de la retraite anticipée aux fonctionnaires des institutions et administrations publiques (J.O.R.A.D.P n° 74 du 05 octobre 1998).

- Décret exécutif n° 04/02 du 3 janvier 2004 fixant les conditions et les niveaux des aides accordées aux chômeurs promoteurs âgés de trente cinq (35) à cinquante (50) ans (complété et modifié) (J.O.R.A.D.P n° 03 du 11 janvier 2004).

- Décret exécutif n° 13/254 du 2 juillet 2013 complétant et modifiant le décret exécutif n° 04/02 du 3 janvier 2004 fixant les conditions et les niveaux des aides accordées aux chômeurs promoteurs âgés de trente cinq (35) à cinquante (50) ans (J.O.R.A.D.P n° 35 du 7 juillet 2013).

Revue SCIENCES HumaineS n°41, Juin 2014 -Tome A - pp 75- 87

Introducing Teaching Portfolios in Pre-service English Language Teacher Education in the Teachers' Training School of Constantine

Abstract

This article reports on a research project that describes the experience of English language trainees with using teaching portfolios to report and present their learning/teaching experiences during the Practical Training Course (PTC). It aims to illustrate the process of the development of teaching portfolios as a reflective tool for the trainee's learning/teaching aiming to replace the current training reports used at the Teachers' Training School of Constantine (TTSC). A procedural study of how the trainees presented the materials and reflected upon them was carried out over a four-month period, as well as their perceptions about the portfolios. Findings from content analysis, reflections and the questionnaire reveal that the teaching portfolio would be a good alternative to report trainees' learning/teaching experiences and a productive tool to promote reflection and career development.

Saliha BELEULMI
Département des Lettres et Langue Anglaise- Université Constantine 1

Hacène HAMADA
Département des Lettres et Langue Anglaise - ENS - Constantine
(Algérie)

ملخص

تقدم هذه المقالة تقريراعن مشروع بحث يصف تجربة متدربين لمعلمي اللغة الإنجليزية مع استخدام المحافظ التعليمية وتقديم خبرات التعلم / التدريس خلال دورة تدريب عملي. الهدف هو توضيح عملية تطوير المحافظ التعليمية كأداة للتفكير فى التدريب على التعلم / التدريس من أجل استبدال تقارير التدريب المستخدمة حاليا في مدرسة تدريب المعلمين قسنطينة. أجريت دراسة لكيفية تقديم المتدربين لأدوات التدريس وطريقة التفكير فيها على مدى فترة أربعة أشهر، وكذلك تصوراتهم حول المحافظ. النتائج المستخلصة من محتوى التحليل،التفكير والاستبيان توضح أن محفظة التعليم يمكن ان تكون بديلا جيدا لتقديم خبرات التعلم / التدريس للمتدربين وكذلك أداة منتجة لتعزيز التفكير والتطوير الوظيفي.

Introduction

Many teacher education institutions all over the world, including that of Constantine in Algeria, have a major goal of a better preparation of teachers, especially EnglishLanguage teachers. For this reason, TTSC recognizes the importance of the PTC as anessential step for the trainees' professional development. It is considered as a transitional stage that would enable trainees to articulate their theoretical background into practice.

Learning to reflect while practising teaching is an important component of many teacher education programmes. Promoting reflective thinking has been the centre of attention [1,2]. According to Longayrouxet al.[3], pre-service teachers are required to reflect on their practice through portfoliosince it enables them to steer their own development

© Université Constantine 1, Algérie, 2014.

as professionals. When trainees reflect on their practice in portfolio themes, they will ask the 'why' questions and this will lead them to improve their understanding and promote further discussions with their supervisors about their own experiences as beginning teachers. A recent study by Hismanoglu [4] has shown that among the effective professional development strategies that English language teachers prefer are teaching portfolios. They can be very helpful for them in terms of lesson planning and preparation, actual teaching presentation, evaluation and feedback provision (Seldin, 1993 cited in [4]).

Ever since portfolios are being used for the purpose of promoting pre-service teachers' reflection. A number of studies have found that it is during the process of constructing the portfolio that they reflect on their development as novice teachers and establish learning objectives [5, 6, 7, 8, 9, 10]. In addition, teaching portfolios are considered to be a comprehensive form of performance-based assessment and are used to assess the readiness of pre-service teachers to receive the initial teaching license [11, 9]. When developing portfolios,trainees are involved in different assessment tasks which according to Sarivan [12] consist of a set of experiential problem solving activities that the trainees perform in order to practise the very basics of teaching.

As we know, good teachers need to be made. Algerian society is expecting qualified teachers in what they perform and the skills they need to master. Adequate education needs adequate teaching, thus good teachers. However, learning to teach is the essence in teacher training institutions. Trainees need practice in the classroom and need to have that practice guided and monitored by both a training teacher and a supervisor. In fact, both *Training Copybook* and *Training Report*[1]give little information about trainees teaching performance;they rather provide narrative description of three phases in the PTC which most of the time contribute a little in providing evidence of the trainee's reflective practice.Thus, the purpose of this research is to explore the introduction and use of teaching portfolios in the PTC to reflect English language trainees' teaching practice and to identify their perceptions when constructing portfolios as part of the training course.

1. Theoretical background

1.1. Teaching portfolios in pre-service teacher education: An overview

A teaching portfoliois defined as a collection of evidence in relation to learning that provides evidence of someone's knowledge, skills, and dispositions [9]. In this sense, portfolios can be used as a way of encouraging trainees to document and describe their skills and competences as a teacher, and to reflect on their own learning about teaching. The value of teaching portfolios as a divergent learning task is highly recognized in pre-service teacher education. Loughran and Corrigan [7] identified two components of the portfolios, as a *process* and a *product*. The former constitutes the trainee's involvement in different activities, teaching and learning experiences and presentations during the year, while the latter includes all the materials that the trainee produces to present his understanding of all the experiences to be a teacher. It is mirror that reflects both the professional growth and competency of the trainee; it resembles a document of artifacts as an evidence of achievement.

In pre-service teacher education, portfolios serve a broad range of applications.Zeichner and Wray [9] identified three kinds of applications: 1) A *learning portfolio* with the purpose to engage student teachers in inquiry about their teaching and to document growth in teaching over time; 2) A *credential portfolio* which serves as a form of performance-based assessment to determine whether student teachers have shown certain level of proficiency on a set of teaching standards; and 3) A *professional portfolio* developed for the purpose of recruitment use, consisting of a sample of assignments and documents representing the trainee's best work. In these terms, the present portfolio model which interests our research purposemainly encompasses the three types.

It has also been argued that the use of teaching portfolios influences trainees' reflection upon teaching and subject matter content, awareness of theories and assumptions that guide instructional practice to enable them make a statement about their personal philosophy of teaching, and increased self-confidence about their practices (ibid). Wolf (1994 cited in [9])reviewed the areas that affect the influence of teacher portfolios on teacher learning and development: 1) the portfolios development process, 2) opportunities for mentoring and collaboration, and 3) the quality of feedback on the completed portfolio.

Recently, teaching style has changed with the integration and use of Information and Communication Technology (ICT) tools. The widespread use of the internet has brought many advantages in terms of rapid access and sharing of information and experiences. Since their beginning use for educational purposes in the 1990's, a bulk of research has shown that e-portfolios could enhance language teachers' ICT skills and professional development [13, 14]; itcould function as a bridge between education and working life and support the formation of the lifelong learning idea in learners [15]. It may also serve as a suitable assessment tool for pre-service teachers' project-based evaluation [16]. In sum, e-portfolios are considered as important documents that assist pre-service teachers to develop pedagogical and technological skills and abilities.

Eventually, teaching portfolios are gaining prominence as important toolsforpromoting reflection in teaching and learning. Since their beginning use in US pre-service teacher education programmes in the 1980's with the work of Shulman at Stanford, portfolios have been expected to contribute to the development and growth of prospective teachers and to the improvement of the teaching profession in general [9].Furthermore, there is a direct transfer of some evaluation tools used in the American teacher education, among them the teaching portfolio that has been recently incorporated to the different European teacher education systems[17].

1.2. Teaching portfolios and pre-service teacher training

One important goal within language teacher education is *training.* According to Richards and Farrell [18]:

> Training refers to activities directly focused on a teacher's present responsibilities and is typically aimed at short-term and immediate goals. Often it is seen as preparation for induction into a first teaching position or as preparation to take on a new

> teaching assignment or responsibility. Training involves understanding basic concepts and principles as a prerequisite for applying them in the classroom, usually with supervision, and monitoring and getting feedback from others on one's practice.

Training, in this sense, and mainly pre-service teacher training consists of both theoretical training during which trainees are being exposed to philosophies and theories of learning and teaching, human development, multicultural education, and field experiences which allow trainees to make connections between course work and the practice of teaching. The practical training is considered as the bridge between educational theory and practice. This training, either theoretical or practical, provides the trainee with the necessary abilities, skills and competences to be articulated in the PTC when placed within the school environment in order to be familiar with classroom management, direct teaching situations under the monitoring of skilful trainers. In general, Richards and Farrell (ibid) have illustrated seven training goals for language teachers: 1) learning how to use effective strategies to open a lesson; 2) adapting the textbook to match the class; 3) learning how to use group activities in a lesson; 4) using effective questioning techniques; 5) using classroom aids and resources (e.g., video); and 6) using techniques for giving learners feedback on performance.

In the TTSC, however, the PTCis integrated at the end of the trainees' graduation for a period of sixteen weeks. It consists of three phases: the observation phase, the alternate phase, and the full time phase[2]. Each phase has specific objectives; the observation phase, for example, aims at introducing the trainees to the profession of teaching and allows them to be acquainted with classroom environment. During this phase, the trainee is required to fill the observation grid recording observations about the training teacher's lesson presentation, behaviour, and feedback during four weeks.The alternate phase lasts nine or ten weeksand aims at involving alternatively trainees in the various pedagogical activities of the training teacher. During the final phase, trainees experience two weeks sole teaching, taking the full responsibility to prepare, present the different lessons and activities or assignments and their evaluation.

Besides, trainees have to attend seminars with their supervisors along the whole training to discuss and evaluate the phases and report their experiences in a descriptive and narrative style in the *Training Report* which should be submitted to the department for assessing the trainee, and the *Training Copybook* which remains with the trainee after assessment. Additionally, trainees have to complete a research project in a group work aimed at developing trainees' research skills by allowing them identify learning and teaching problems and suggest solutions and evaluate them.

Since teacher education is a process that takes place over time rather than an event that starts and ends with formal training or graduate education, the need to make reflective teachers seems necessary. "Teaching should be accompanied by collecting information on one's teaching as the basis for critical reflection, through such procedures as self-monitoring, observation and case studies." This is how Richards and Farrell [18] have defined *reflective teaching*. These procedures or strategies mentioned by the authors can help, especially student teachers to become more aware of the

problems they confront in the classroom and how these can be resolved with the help of supervisors and mentors.For this reason, the need for richer pre-service teachers' assessment had led to the acknowledgement of the importance of teaching portfolios. In pre-service teacher education,portfolios take on three primary functions: learning, assessment, and employment [10]. Hence, portfolios in this case can focus on prior knowledge based upon years of being a student as well as on kinds of experiences and responsibilities they faced when practising teaching that emphasize reflective practice and continual development.

2. The study

The study was conducted during the last semester before graduation of the 2012/2013 academic year at the department of English of the TTSC as a case study. It consists of two main procedures:a qualitative method using survey questionnaire that measure English language trainees' perceptions about the contribution of the teaching portfolio development in promoting their reflective teaching and as a better tool with the potential to represent trainee's performance and teaching experiences. The second method was designed to gather and analyse descriptive data using teaching portfolios.

The sample group of this study consisted of 50 English language trainees at the TTSC. They were randomly selected from two levels; baccalaureate + 4 years graduation (B4) and baccalaureate + 5 years graduation (B5) supposed to certificate in order to teach respectively in colleges and secondary schools in eastern Algerian towns. From the sample of trainees, 7 did not complete the study and only 43 trainees completed their portfolios and answered the questionnaire.

During the PTC, English language trainees experience four months fieldwork teaching which evolves from classroom observation to alternate teaching and finally full-lesson teaching, putting into practice and evaluating elements from previous teaching methodology courses. Trainees are expected to become aware of their abilities in teaching practice, writing the final report, self-evaluation of their teaching experiences, and final evaluation by both the supervisor and the training teacher.Since the concept of a portfolio is new to the trainees, they were firstly introduced to the concept through a seminar organized before the PTC onset by the researcher that gives a thorough rationale and guidelines about its uses and the process of developing it. Added to that, trainees were provided by a model teaching portfolio developed by a Canadian English language trainee to better illustrate and inspire the trainees.

For the purpose of this research, the researcher has designed a prototype portfolio that fits the PTC. Trainees are required to fill and organise it each in his own way according to their teaching materials and resources with the help of the supervisor's instructions after each workshop meeting. These are the suggested portfolio contents designed for this research:

1. Trainee as Person
   a. Biodata (CV)
   b. Statement of philosophy of teaching
   c. Statement of training goals
2. Trainee as Professional
   a. Exemplary lesson plans

b. Training workshop reports
c. Summary of training experience
d. Videos of lessons & photographs

3. Trainee as lifelong learner
   a. Career goals
   b. Training teacher's & supervisor's feedback
4. Appendices

During that period, trainees were required to write their own reflection about their experiences in a weekly reflection checklist which provides reflections of classroom activities, the problems and difficulties encountered and their own evaluation of these experiences. Supervisors and training teachers have access to the portfolios without formally grading them. After completing the PTC, content-analysis of the data was carried out. Finally, the trainees answered a survey questionnaire completed at the end of the course so that to be able to gather their perceptionsabout their engagement with the portfolios.

3. Findings and discussion

The findings obtained from the study can be divided into two subsections: 1) introducing the teaching portfolios promotes trainees' reflection on the teaching practice, 2) introducing teaching portfolios develops trainees' professionalism.

3.1. Promoting trainees' reflection on teaching

The introduction of teaching portfolios should be considered as a developmental process since each step in the portfolio activities makes them proficient. Trainees first observe and search relevant teaching materials; then, plan, document, and organizethe content which enables them to gain more skills from each activity. Besides, making them reflect on their practices in the following reflections show how they evaluate their own teaching.

In her portfolio reflection journal, B5 trainee described a specific lesson and how it went.

Trainee #1: "I worked on unit 3 'Schools: Differents and alikes', during this class, I was unable to motivate my learners. I failed to raise their interests and attract their attention. I was not successful in delivering the lesson, maybe because I was afraid that day and not well prepared."

Trainee #2: "The main discovery I made from teaching this week is the right way to teach the writing skill is to ask pupils to write their first draft, then to read it loudly, then to exchange each other's draft for mistake correction, then to write their final draft."

Trainee #3: "WhenI think about my teaching, I am most concerned about classroom management, time management, lesson content, and motivation."

Foote and Vermette [19]maintain that "the process of reflection is what makes the portfolio a tool for life-long learning and professional development instead of merely a collection of work." By means of teaching portfolios, trainees can reflect upon the strengths and weaknesses of their teaching. They can show evidence of how and why their actions worked or did not work well for their pupils or class.

When comparing the trainees' training reports, we find a total absence of the trainees' reflections on their teaching practice, only lesson plans. What can be noticed in the training reports and copybooks is the prevailing descriptions of how the trainees taught the lessons and what they observed the training teachers and their peers' teaching situations and experiences.

However, when analysing the teaching portfolios, most trainees teaching activities can vary between trainees' descriptions of their experiences;judgements and evaluations of their selected teaching methodology and material; and opinions about whether they have achieved their objectives.They also include sections where trainees examine what went well and difficult, and what factors played a role in the situation. Hence, we can say that trainees tend to focus on their teaching practices and how to improve them by writing their own reflective comments in the portfolio.

3.2. Developing trainees' professionalism

In this section, we present findings from responses to questionnaires provided by 43 of the participants in this research who have completed their portfolios and 7 who left without completing their portfolios. The questionnaire was designed to report trainees' perceptions of their practical training experience with developing teaching portfolios. Trainees were reassured that their identity would be kept anonymous. The main part of the questionnaire [Experience with portfolios] had been constructed as Likert-type scales with a five-point format ranging from "strongly agree" to "strongly disagree", and with the 20-item statements. The items are organized to address the following themes or categories:

Trainees' motivation and interest about portfolio construction (e.g. "I was interested in developing my portfolio at the beginning"; "I enjoyed the process of developing my teaching portfolio"), a reflective tool (e.g. "the portfolio helped me to reflect on my learning experiences in the PTC"; "the portfolio helped me to become a reflective thinker"), developing personal growth and development (e.g. "the portfolio helped me to be aware of whom I am as a beginning teacher"), and using the portfolio as an assessment tool (e.g. "I valued the portfolio as an authentic assessment tool"; "portfolios should be a requirement in teacher education programme completion"). Data collected from the portfolio process and experience is presented in table 1 below with statistics of frequencies, mean values, and standard deviations.

According to the findings presented in the table above, the portfolio development by trainees in the PTC contributed to raise their motivation and interest. The response rate likely indicates that approximately half the respondents 47% (13.9 & 34.8) were favourable and comfortable towards the use of teaching portfolios and appreciate and benefit from their involvement with portfolios. About 34% (between strongly disagree and disagree) of trainees expressed that they were less enthusiastic with portfolios

mainly because the portfolio is a new tool to them as well as workload. Most of the trainees, about 20.9%, strongly agreed and 39.5% agreed even that they felt proud of completing their portfolios and highlighted that portfolios presented themselves.Also, trainees noted that portfolio experience encouraged them to discuss their teaching performances with their supervisors and training teachers.

Second, most of the respondents underlined that through portfolio development, they learned how to reflect on their learning and teaching and develop the reflective skills (16.2% strongly agreed and 51.1% agreed). In other words, their reflections helped them to gain deep understanding of their learning experiences. Fewer trainees, approximately 11.6% indicated that they didn't learn how to reflect on their performances. In this case; trainees highlight the need for learning how to reflect, a research conducted by Al-Issa and Al-Bulushi [20] suggests for trainers some approaches and strategies to help trainees develop as reflective teachers.

Another valuable feature highlighted by the majority of trainees (20. 9% strongly agreed and 48. 8% agreed) is its potential to facilitate professional development. They noted that it is a tool for supporting teacher learning over time; i.e., to life-long learning and that portfolio construction contributed to their growth as teachers. However, a relatively few trainees disagreed with this reality.

Finally, approximately 72% of the trainees (25. 5% strongly agreed and 46. 5%agreed) considered that portfolios would be a useful authentic assessment tool for their teaching training course and suggest to integrate it in teacher education programme. Trainees allude that by self-evaluating their teaching performances, they can improve their teaching skills. In sum, most responses indicate that trainees unanimously find the portfolio a useful tool for professional development, supporting self-reflection and raising awareness of their strengths and weaknesses in teaching.

4. Conclusion

In conclusion, this research sheds light on the fact that developing teaching portfolios promote trainees' reflection on their teaching practice, and enhance their professional development. It is important to recall that the portfolio as a tool for learning and teaching is new to all participants in this study; thus the results are partly due to their lack of experience.

The analysis of the portfolios also revealed that through the process of developing portfolios, trainees described what they have performed,the areas they had developed, how they dealt with the different teaching situations and experiences, and what they learned from them. All these achievements contributed to structuring their practical knowledge to improvetheir performance in teaching and gain professionalism.

The results of this study correlate with many other research findings which focus on the importance of using portfolios in teacher education. Portfolios, as Nichol and Milligan [21] assert, involve student teachers in the direct monitoring and regulation of their own learning as they reflect on their achievements making judgements about the quality of their work in relation to specific professional standards.In order to reinforce reflective practitioners among pre-service teachers, teacher education programmes

should introduce the portfolio process in introductory courses [19]. Portfolios reveal the pre-service teachers' reflections and provide insights into their decision-making processes so their growth as professionals can be traced and documented. Shulman [22] demonstrates that teaching portfolios are carefully selected collections of coached and mentored accomplishments verified by samples of student work and fully realized only through reflective writing, deliberation, and serious conversation.

Trainees would better have enough opportunities and time to apply what they have learned in the PTC, so that they can have follow-up information on portfolio writing and have adequate mentoring or supervision during portfolio development. Also, they can improve reflection and precisely undertake the appropriate action in order to make them link between the relevant theory and practice. As suggested by Okhremtchouk, Newell & Rosa [23], when addressing the issue of timing, "Delaying the exit assessment will result in more skilled authentic portfolios and a more accurate evaluation of teaching skills."

Portfolios would also encourage discussion and collaboration among trainees about portfolio development (process and product) and their action plan. Through workshops, trainees examine and discuss materials that will eventually be included in their teaching portfolios. Supervisors too are involved in the process of constructing the portfolio with their trainees as well as training teachers would play an active role in the process and product of portfolio development and assessment.

Another implication is the integration of teaching portfolios in teacher education programmes to assess and promote learning and, even later, employment purposes. As Darling-Hammond and Snyder [6] note:

> By giving assessors access to teachers' thinking as well as evidence of their behaviours and actions (e.g. through lesson plan, assignments, statement of teaching philosophy), portfolios permit the examination of teacher deliberation, along with the outcomes of that deliberation in teacher's actions and student learning.

It is important for the success of the portfolio introduction or implementation that supervisors give the trainees enough time to construct the portfolio and provide them with the appropriate constructive feedback otherwise trainees are likely to perceive it as ineffective.

This research is delimited to English pre-service teacher education department. In order to obtain detailed results, the same study should be replicated with other pre-service teacher education institutions in Algeria in order to have deeper understanding of teaching portfolios and their contribution in promoting reflective practice and professionalism.

1Training Copybook and Training Report are usually used as an exit requirement to assess trainees during the PTC at the Teachers' Training School of Constantine.

2Practical Training Guide: Teachers' Training School of Constantine. Edited by the Department of Training, 2010.

References

1. Dewey, J. *How We Think.*Heath and Co,New York, 1933.
2. Schön, D. A.*The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books New York,1983.
3. Longayroux, D., D. Beijaard, and N. Verloop. The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 23,N°1 (2007), pp.147-162.
4. Hismanoglu, M.Effective professional development strategies of English language teachers. *Procedia Social and BehavioralSciences,*Vol. 2 (2010), pp. 990-995.
5. Darling, L. F. Portfolio as practice: The narratives of emerging teachers. *Teaching and Teacher Education,*Vol. 17 (2001), pp. 385-400.
6. Darling-Hammond, L. and J. Snyder. Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education,*Vol. 16 (2000), pp. 523-545.
7. Loughran, J. and D. Corrigan. Teaching portfolios: A strategy for developing learning and teaching in preservice education. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 11,N°6 (1995), pp. 565-577.
8. Lyons, N. Reflection in teaching: Can it be developmental? A portfolio perspective. *Teacher Education Quarterly,* Vol. 25, N°1 (1998), pp. 115-127.
9. Zeichner, K. and S. Wray. The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 17(2001), pp. 613-621.
10. Wolf, K. and M. Dietz. Teaching portfolios: Purposes and possibilities. *Teacher Education Quarterly,* Vol. 25, N° 1 (1998), pp. 9-22.
11. Riggs, I. M. and R. A. Sandlin. Teaching portfolios for support of teachers' professional growth. National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin 84, 618; *Proquest Education Journals* (Oct. 2000), pp. 22-27.
12. Sarivan, L. The reflective teacher. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* Vol. 11 (2011), pp. 195-199.
13. Bala, S. S. et al. Digital portfolio and professional development of language teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* Vol.66(2012), pp. 176-186.
14. Hauge, T. E. Portfolios and ICT as means of professional learning in teacher education. *Studies in Educational Evaluation,*Vol. 32 (2006), pp. 23-36.
15. Baris, M. F. and N. Tosun. E-portfolio in lifelong learning applications. *Procedia Social and BehavioralSciences,*Vol. 28 (2011), pp. 522-525.
16. Genc, Z. and H. Tinmaz. A reflection of preservice teachers on e-portfolio assessment. *Procedia Social and BehavioralSciences,*Vol. 9 (2010), pp. 1505-1508.
17. Gavori, E. and C. Sanchez. Teacher training in the European higher education area: A look at the American model. *Procedia Social and BehavioralSciences,*Vol. 15 (2011), pp. 3153-3157.

18. Richards, J. C. and T. S. C. Farrell. *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. Cambridge U, Cambridge, 2005.
19. Foote, C. J. and P. J. Vermette. Teaching portfolio 101: Implementing the teaching portfolio in introductory courses. *Journal of Instructional Psychology*,Vol. 28,Nº1 (2001), pp. 31-37.
20. Al-Issa, A. and A. Al-Bulushi. Training English language student teachers to become reflective teachers. *Australian Journal of Teacher Education*,Vol. 35,Nº4 (2010), pp. 40-64.
21. Nichol, D., & Milligan, C. Rethinking technology -supported assessment practices in relation to seven principles of good feedback practice. In C. Bryan & K. Clegg (Eds.), *Innovative assessment in higher education* (pp. 64-77). Routledge, London, 2006.
22. Shulman, L. The paradox of teacher assessment. In Wilson, S. & Hutchings, P. (Eds.) *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching Learning and Learning to Teach*. Jossey-Bass, San Francisco, 2004.
23. Okhremtchouk, I., P. Newell, & R. Rosa. Assessing pre-service teachers prior to certification: Perspectives on the Performance Assessment for California Teachers (PACT). *Education Policy Analysis Archives*,Vol. 21, Nº 56 (2013), special issue. Retrieved Sept., 20, 2013 from http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1263.

Table 1: Percentage of English language trainees' perceptions of teaching portfolios experience.

Table 1

Statements	SA (%)	A (%)	Undeci (%)	DisA (%)	SDisA (%)	Mean	SD
I was interested in developing my portfolio at the beginning.	6.9	44.1	11.6	20.9	16.2	2.95	2.00
I was comfortable to complete the assignments in my teaching portfolio.	13.9	34.8	16.2	27.9	6.9	2.79	1.99
I enjoyed the process of developing my teaching portfolio.	13.9	46.5	18.6	20.9	0.0	2.47	1.93
I was proud of my teaching portfolio.	20.9	39.5	27.9	11.6	0.0	2.30	1.87
I felt personalizing the teaching portfolio.	20.9	48.8	30.2	0.0	0.0	2.09	1.78
Supervisor and training teacher in the training were willing to help me in developing my portfolio.	18.6	46.5	16.2	6.9	11.6	2.47	1.93
The portfolio helped me be open-minded to share my learning experience with others.	16.2	60.4	16.2	6.9	0.0	2.14	1.81
I learned sufficient reflective skills to develop my portfolio.	16.2	51.1	18.6	9.3	4.6	2.35	1.89
The portfolio helped me to reflect on my learning experiences in the training period.	25.5	44.1	18.6	11.6	0.0	2.16	1.82
I learned how to use reflection to enhance my teaching and learning.	13.9	58.1	27.9	0.0	0.0	2.14	1.81

The portfolio helped me to become a reflective thinker.	20.9	44.1	34.8	0.0	0.0	2.14	1.81
The teaching portfolio helped me to be aware of whom I am as a beginning teacher.	27.9	51.1	20.9	0.0	0.0	1.93	1.69
The portfolio helped me to see my progress throughout the whole training period.	20.9	48.8	18.6	11.6	0.0	2.21	1.84
I acquired sufficient performance skills to help my teaching.	23.2	65.1	11.6	0.0	0.0	1.88	1.66
The portfolio presents my best capabilities as a beginning teacher.	16.2	44.1	20.9	18.6	0.0	2.42	1.91
The instructions of portfolio completion helped me develop my portfolio.	13.9	46.5	32.5	6.9	0.0	2.33	1.88
I learned how to create a portfolio in the future.	32.5	51.1	16.2	0.0	0.0	1.84	1.63
Portfolios should be a requirement in teacher education programme completion.	20.9	41.8	20.9	16.2	0.0	2.33	1.88
I valued the portfolio as an authentic assessment tool.	25.5	46.5	13.9	13.9	0.0	2.16	1.82
The portfolio was an important aspect of the practical training experience.	20.9	39.5	23.2	16.2	0.0	2.35	1.89

Number of participants: N = 43.

Revue SCIENCES HumaineS n°41, Juin 2014 -Tome A - pp 89 - 98

Investigating the Reading Difficulties of Magister Students of Physics vis-à-vis Their General English knowledge, University of Constantine

Abstract

This paper reports on a study which investigates the reading comprehension problems and difficulties of magister students of Physics while reading scientific texts and elicits their reading difficulties in English. The results were obtained from a students' questionnaire and a test. The analysis of the data proved that the students' difficulties are due to their linguistic handicap mainly in grammar and vocabulary. Furthermore, it confirms that these students' have a poor level in General English which compounds their reading comprehension difficulties. These results lead us to believe that the teaching/ learning situation of English at the Physics Department, at the University of Constantine should be re-considered. For that, we suggest to implement reading courses to reinforce the students' General English knowledge and promote their reading comprehension of scientific texts

Djihed AZEROUAL

Department of Languages,
University of Constantine 1
(Algeria)

ملخص

تتناول هذه المقالة موضوع تدريس اللغة الإنجليزية لطلاب الماجستير في الفيزياء بجامعة قسنطينة. حيث تسلط الضوء على الأسباب الكامنة وراء الصعوبات التي تواجه هؤلاء الطلبة في قراءة وفهم النصوص العلمية. كما تهدف إلى البرهنة إلى إيجاد علاقة واضحة بين صعوبات الفهم و بين المستوى المنخفض للطلاب في عموميات اللغة الإنجليزية' بالإضافة إلى الإشارة إلى أهمية إعادة النظر في تدريس اللغة الإنجليزية لطلاب الماجستير في الفيزياء من أجل مساعدتهم في التغلب على صعوبات في القراءة وتحسين الفهم ومن اجل ذلك نقترح ادراج دروس القراءة الى المقررات لتعزيز معرفة الطلاب باللغة الانجليزية العامة وتعزيز فهمهم للنصوص العلمية.

Introduction

Reading is a vital fundamental skill in language learning as being a way of getting information, exploring knowledge and broadening the academic scopes. In fact, reading constitutes a significant source of linguistic input and texts are an important vehicle for information (Johns & Davies, 1983) for learners of English for Specific Purposes and English for Science and Technology. For that reason, there is a growing need to devote more emphasis to promote the student's proficiency in this essential skill. The overriding need for English as being the language of science and technology has resulted in integrating it in the Algerian educational system at all levels. At the tertiary level, English is taught as a compulsory [matter] module in the Science

© Université Constantine 1, Algérie, 2014.

Faculties. Without doubt, English is significant to the students' academic success, especially for graduate and post-graduate students as most of –if not all- the documentation related to their field of specialism is written in English. More accurately, these learners require English to comprehend texts written in English, which are related to their discipline.

The present article traces the contour of a research conducted for the purpose of exploring the teaching/ learning situation of English at the Department of Physics, at the University of Constantine. We tried to shed light on the students' attitudes towards reading and to investigate the students' reading comprehension difficulties.

Reading in a foreign language is believed to be both a reading problem and an FL problem. Research literature on reading showed that it is difficult to draw a clear distinction how the two factors interact in determining the reading (Alderson, 1984 and Aebersold & Field, 1997). According to Alderson (2000), the nature of reading in a FL is controlled by two variables: the reader and the text. Many aspects of the text can either facilitate or impede the reading process in the FL. More obviously, the reading ability is primarily determined by the learners' proficiency in that language (Anderson, 2000; Wallace, 2003; Hudson, 2007; Hedgcock & Ferris, 2009; Nation, 2009; Grabe, 2009; Lems, Miller & Soro, 2010; Bernhardt, 2011). However, it is claimed that readers are not able to read the FL effectively unless they reach a threshold of linguistic level before they engage in reading (Alderson, 2000).

The real challenge for our students is reading science in English. They constantly struggle with comprehension shortcomings. Our students are expected to read and learn, and as a matter of fact, this cannot be secured unless they comprehend what they read. A large proportion of the learners' reading comprehension difficulties are mainly caused by the language deficiencies they have. Linguistic knowledge is important in reading as it helps readers in the process of constructing their mental representation and the process of how to generate meaning from the text. This is visibly seen with scientific texts for, as it is widely assumed, science is completely different from the other genres of language, namely the language used in GP, as we will see presently.

In effect to address this EST/GE dilemma, and in terms of lexical and grammatical features especially, register analysis has revealed that there is no significant difference in the grammar of scientific English. Furthermore, all the items of scientific discourse do exist in General English (Trimble, 1985; Hutchinson and Waters, 1987), and the only difference that we could highlight is the frequency of occurrence (tendency to favour) of given language items in both GE and ESP/EST discourse. In scientific writing, there are some language aspects and grammatical patterns that are regularly used more than others as they are the best ways for carrying and representing the message. To illustrate these conventions we can take the use of *simple present* to express generalization, *simple past* to express specific experiments and *modality* to make a recommendation or give an instruction. For that, readers should be well equipped to rightly use these language aspects (and others) and be aware of their purpose in use for a better literacy achievement.

The data gathered from this study will be useful to provide EST teachers with a new perspective about teaching English. This is expected to urge them to try to consider G.E. and EST evenly rather than using exclusively EST in their classes in thinking to promote the students' reading proficiency.

2. Research Situation Analysis

This study was conducted at the Department of Physics, the University of Constantine. Among the students of the department, we have purposively chosen magister students to be our research population. From the population of sixty students, a sample of twenty students was randomly selected.

All students studied English at least for six years and they were in the seventh year at the time of the study. However, our sample's responses to the questionnaires revealed these students have different levels of proficiency ranging from average to poor. Yet, the (85%) (in table 01) of the total respondents expressed an intrinsic motivation to learn and read English. Yet, their motivation for learning English is affected by the strong conflict between their perceived language needs and their language wants, as (Boyle.1993) stated. In simpler terms, students' wants and needs are not analogous. What happens is that -as their immediate personal interest, that is their *wants* vary from listening to music, watching movies, chatting and surfing on the net reading short stories, and traveling abroad, -they remain unaware of their instrumental requirements or their *needs* which are basically restricted to using language to gain up-to-date information in their field of specialism. In fact, what they do really need is to have the adequate and the appropriate and necessary level in English that enables them understands what they read.

Table 01. *The Questionnaire Results*

	Your attitude towards learning English		You level of comprehension				Words that affect your comprehension		
Answers	Motivated	Not motivated	Reading the lines	Between the lines	Above the lines	none	General vocabular	Semi technical	Technical words
N. of students	17	03	10	01	00	09	13	02	05
Percentages	85%	15%	50%	05%	00%	45%	65%	10%	25%
Total	100%		100%				100%		

In general, magister students read for the purpose of having basic comprehension of the main ideas of a text, and finding and locating specific information as Grellet (1981) put it "understanding a written text means extracting the required information from it as efficiently as possible" (p.3). In other words, they read to achieve the global understanding of texts and deal with their literal meaning "reading the lines" (Alderson,

2000). Although, it is the least level of understanding they need to accomplish, only (35%, table 01,) of the total respondents (N=20) said they succeed in generating this type of comprehension because they faced different difficulties while reading science texts. For that, they acknowledged that the difficulty they do encounter is not due to the information - *the content* - but it rather results from the organization of the information in the text and from the language in which this information are embedded. They evenly emphasized that they suffer from a linguistic handicap which is the dominant reason for their reading comprehension problems.

To put it in different words, the students' reading comprehension difficulties are compounded by their linguistic shortcomings; namely, grammatical-rhetorical relationships (Trimble 1985), and the non-technical vocabulary both appear to be the major causes of their comprehension problems. Furthermore, many (75%, table 01) of our students believe that terminology is the least cause of their comprehension problems. This may be true for "technical terms are (…) likely to pose the least problems for learners: they are often internationally used or can be worked out from a knowledge of the subject and common word roots" (Hutchinson et al. 1987. p.166).

We will move on to look at other findings obtained from the test that confirm our hypothesis that magister students face many problems while reading scientific English and the low level of these students in GE covers a large proportion of these difficulties.

3. The Test: Description and Administration

The test is mainly used to (i) explore the students' reading comprehension problems and (ii) to assess the students' comprehension vis-à-vis their level in GE. It consists of a text (reading passage) with different activities. The text is an authentic passage extracted from "General Physics" (Landau & Kitaigorodsky, 1978) and the questions are grouped into parts. The first part is meant to evaluate the students' comprehension of the text. It aims at making students locate specific information in the text, find synonyms and antonyms in the text, and fill in the gaps. The second part consists of six questions which evaluate the students' knowledge in GE about grammar; sentence construction, tenses, verbs, adjectives and adverbs.

The test was administered during the regular English session. Students were given enough time (two hours) to read the passage and do the activities. The test results are summarized in Tables 02, 03, 04, and 05 which indicate the students' answers in detail: right, wrong, and blank answers (no answers), as well as the scores of each question.

A detailed look at table 02 shows that the percentages of the students' wrong answers (47.5% and 46.25%) are higher than the percentages of their right answers (40% and 43.12%). In addition, it reveals that the percentages of the 'no answers' are noticeable (12. 5% and 10.6%), and this can only mean that the students don't know how to answer which can be explained by the fact that they have no idea about how to answer the questions and ,thus, they gave no answers. Besides, just 30% (table 03) of the total respondents (N= 20) obtained average and above average scores and, as it was expected (following questionnaire's responses), none of the respondents obtained above the score 15 (Table 03). Based on these results, it seems that the subjects have a poor level in English. Comparing the results of part one to the ones of part two, we

notice that the findings are closely related which means that they do have a poor level in both English general knowledge and poor reading comprehension proficiency. These findings support the claim made above; the students' difficulties are due to their linguistic handicap mainly in grammar and vocabulary.

Table 02. *Students' Scores of Part one and*

Answers	Part One		Part Two	
	N. of students	percentage	N. of students	percentage
Right answers	96	40%	69	43.12%
Wrong answers	114	47.5%	74	46.25%
No anwsers	30	12.5%	17	10.6%
Total	240	100%	160	100%
	400			

Table 03. *Summary of the Students' Scores*

Scores	N. of students	Percentage
00 – 04	03	15%
05 –09	11	55%
10 - 14	05	25%
15	01	05%
16 - 20	00	00%
Total	20	100%

4. Discussion of the Results

Table 04 below summarizes the subjects' scores of reading comprehension activities'. A critical reading of these results reveals that magister students have many comprehension problems, the percentage of the wrong answers (47.5%) and the no answers (12.5%) is the best illustration. In other words, the most important findings to appear from the data (Table 04) is that the majority of the respondents failed in understanding the passage. The subjects' poor knowledge in General English creates a hurdle in comprehending what they read. Without doubt, it is impossible to read and understand without having a reasonable store of linguistic knowledge (Grabe 2009).

Table04 .*Students scores in Part One*

Questions		Right answers		Wrong answers		No answers	
		N.of students	%	N.of students	%	N.of students	%
General comprehension	Statement a	15	75%	05	25%	00	00%
	Statement b	12	60%	08	40%	00	00%
	Statement c	05	25%	15	70%	00	00%
Locating specific information	Question A	10	50%	09	45%	01	05%
	Question B	05	25%	11	55%	04	20%
Inference	Synonyms	04	29%	14	60%	02	10%
		05	25%	11	55%	04	20%
	Antonyms	16	80%	01	05%	03	15%
		08	40%	05	25%	07	35%
Filling the gaps	Statement a	06	30%	12	60%	02	10%
	Statement b	05	25%	10	50%	05	10%
	Statement c	04	20%	14	70%	02	10%
TOTAL (240)		96	40%	114	47.5%	30	12. 5%

Following the finding to activity one which aims at checking the students' general understanding of the text, many students succeeded achieving this level of comprehension as the average of the correct answers (53.3%) shows. On the contrary, the findings form activity two, reveals that the majority of the respondents have not comprehended the passage as the average of the right answers in only (37.5%) indicates. It is important to say that this result do not support the result of the previous activity. To explain this contradiction, we need to have a careful examination at the findings of both activities (statement a, statement b, statement c, for activity one, and question 01 and question 02, for activity two). In fact, the high percentages of activity one, they may have been affected by nature of task itself. Unlike the rest of the tasks, students did not refrain from answering even though they did not know the right answer, but rather subjects prefer to put random answers -rely on chance-.

Based on the findings shown in Table 4, there is an obvious decrease in the percentages of the right answers; statement a (75%), statement b (60%), statement c (25%) and question 01(50%) and question 02 (25%). These variation across the findings was quite expected (questionnaire responses) by the researcher who intended to increase the complexity of the question asked in order to test out their knowledge their General English (GE) vis-à-vis their comprehension. This findings have proved the students' have linguistic shortcomings.

Almost all the students failed in expressing their understanding accurately as they have made a considerable number of mistakes; namely, confusing verbs and nouns, misusing tenses, ignoring the rules of singular and plural, overlooking punctuation, and abuse conjunctions to combine meaningful sentences. For the rest of the students, they answered by coping sentences from the text word for word and most of their answers *do not answer* and are completely irrelevant to the questions asked. These results are consistent with our hypothesis which states that the magister students of physics have deficiencies in the basic simple grammatical structures and vocabulary

items which appears to be the significant reason for their comprehension problems. Strong evidence on the students' lack of competency in GE is also found in the students' answers to the question of inferring. Although students were asked to give synonyms and antonyms to general vocabulary words (non-technical terms); yet, the average of the right answers (table 02) in no more than 43.5%. This result confirms what the respondents have said earlier, (table 01), that general vocabulary creates a hurdle for the respondents' comprehension.

The last activity (filling the gaps), only 25% of the total respondents (N=20) answered correctly, which illustrates one more time that the subjects have not understood what the text is about. Similarly, subjects' answers to this question show their lack of linguistic knowledge, mainly about part gender and number. To put these facts into perspective, we can say that the students have low comprehension achievements, and their poor GE knowledge appears to be the main cause which compounded their problems and difficulties of understanding.

Putting it differently, the data in Table 05 can be connected with the data in Table 04 in proving that magister students of physics have a low GE level. As it is indicated in Table 05, (60%) of the respondents failed in giving the right number of sentences in the last paragraph. Indeed, their answers reveal that these students have different wrong concepts about what a sentence is. For instance, they consider each line as a sentence, a series of words between two commas, or a series of words between any other punctuation marks as a sentence, too. Moreover, (75%) of the total respondents gave wrong answers when asked to count the number of passive sentences in the passage. The passive - which is widely used in the scientific discourse - is the other weakness magister students have.

Table 05. *Students' Scores in Part Two*

Questions	Right answers		Wrong answers		No answers	
	N. of students	%	N. of students	%	N. of students	%
Number of paragraphs	17	85%	03	15%	00	00%
Number of sentences	08	40%	12	60%	00	00%
Number of passive sentences	05	25%	15	75%	00	00%
Tense used in the passage	04	20%	10	50%	06	30%
Extracting adjectives	03	15%	14	70%	03	15%
Extracting adverbs	06	30%	07	35%	07	35%
Extracting present verbs	12	60%	08	40%	00	00%
Extracting past verbs	14	70%	05	25%	01	05%
Total (160)	69	43.12%	74	46.25%	17	10.62%

It is also noticeable that In fact, the students of our sample not only have problems with sentence structure but also with tenses; in particular the present and the past tenses which are frequently found in EST texts (Trimble 1985). In this respect, only (20%), in table 05, of the subjects gave right answers in identifying the tense used in the text; against, (75%), in table 05, of them who gave right answers in extracting verbs from the text (past and present). Having a scrutiny at the subjects' answers can wealthily explain the variations in these results, as (80%) table 05 of the right answers concerning extracting from the passage verbs conjugated in the present simple from passage our respondents sorted out the auxiliary 'to be' and 'to have' [is- are- has- have] against a small proportion (16.66%, in Table 06) who could find out verbs such as: "decreases"- "consist" "grows". Similarly, in extracting past tense verbs from the passage, students' right answers (07.14%, in Table 06) are restricted to the regular verbs with the final 'ed' [created, called, determined, etc] apart from two answers [built up-made].

In the same line of thoughts, subjects don't only have limited knowledge of past verbs (only regular verbs) but they also confuse between adjectives and past verbs; i.e., they considered all the words ending in 'ed' as past verbs; namely, the adjectives 'complicated' and ' involved' were frequently repeated in their answers. Further examination showed that they also confuse between what the adjectives and the adverbs. Many of the respondents put adverbs when they are asked to find adjectives, and vice versa.

Table 06. Verbs Extracted

Answers	Present verbs		Past verbs	
	Auxi. (have /be)	Other verbs	Auxi. (have /be)	Other verbs
N. of students	10	02	13	01
Percentage	83.33%	16.66%	92.85%	7.14%
Total	12 (100%)		14 (100%)	

In short, these results have made it clear that magister students- of our interest- have a poor knowledge in GE, and can be considered as "false beginners" in English (Steinhausen. 1993). In other words, the subjects are not equipped with the linguistic package needed to study English at the university level.

In evaluating the two findings of (Part One and Two), it can be understood that the students' poor knowledge of GE is the most significant factor that seems to have dominated the causes of their reading comprehension problems. A possible explanation for such a linguistic handicap in grammar and vocabulary might be that they regard English as a 'minor' subject, and hence devote less attention to it as a foreign language, but tighten their interest in just getting a pass mark. Consequently, the majority of the students end up each step of their learning with a little knowledge of GE, the result of which is a gap in their proficiency -which in its turn poses a real crucible to teachers in choosing a text, activities, and tasks that suit all the disciplines and in satisfying the students' needs and wants. From our early discussion, we see that teachers are in dire need for a new perspective in teaching English to magister students of physics through re-considering the teaching of GE and make learners skillful with the basics of the English language. Implementing GE reading courses as we very much expect will help

learners build their vocabulary repertoire and reinforce their knowledge in grammar and promote their English literacy. This would then lead to a sound improvement in their reading comprehension proficiency.

Conclusion

This study has been concerned with investigating the reading problems and difficulties faced by magister students by examining the relationship between their knowledge of G.E and their reading comprehension proficiency. The results obtained from both the questionnaire and the test support the belief that if magister students of physics have an adequate knowledge in G.E (grammar and vocabulary), they are expected to alleviate their reading difficulties and promote their reading proficiency.

This study has been able to demonstrate that Magister students of physics require a re-teaching of English. Apart from this, GE cannot and should not be separated from EST teaching as it is the only way that we expect, in the long run, to lead to improvements in how students behave and react to any text they would read. Hence, we believe that in the Department of Physics, at the University of Constantine, and by extension in the other similar departments of our universities, the teaching of GE should urgently be reconsidered, and reading course should be implemented as well.

In short, for that, we recommend that teachers as well as decision-makers to

- Make students more eager to learn English by explaining the crucial importance of this language and raising their motivation to learn through reading any texts about their field of specialism that meet their expectations and interests.
- Well consider the learners' needs and wants, their level in English, and the time and the number of sessions devoted for the English session.
- Integrate G.E courses within E.S.T courses. Such courses will serve –it is hoped- as foundation courses that will create a real communication in the classroom. By enriching the students' linguistic background and reinforcing their efficiency in reading and learning English.
- Focus on reading since it is the main needed skill~~s~~ for the E.S.T learners by implementing reading courses.

As our bottom line, we deeply hope that these findings and suggestions will be taken into consideration while reconsidering teaching General English to Physics students. We evenly hope that the teaching of EST. will be considered with enough care and affection by future teacher in the departments of physics across the country.

References

- Aebersold, J. A., & Field, M. L. (1997). *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J.C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bernhardt, B. E. (2011). *Understanding advanced second-language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boyle, R. E. (1993). EST or GEP: A question of priorities. *System.* 21,79-85.
- Grabe, W. (2009). Reading in a second language. In R.B. Kaplan (Ed.). *The oxford handbook of applied linguistics* (pp.49-59). New York: Oxford University Press.
- Grellet, F. (1981). *Developing reading skill*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hedgock J. S. & D. R. Ferris (2009). *Teaching readers of English*. New York, Routledge.
- Hudson, T. (2007). *Teaching second language reading*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987) *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Landau,L.D., & Kitaigorodsky, A.L. (1978). *Molecules.* Vol.2. *Physics for everyone.* Moscow: Mir Publishers. 29-31.
- Lems, K. D. Miller & T. Soro (2010). *Teaching reading to English language learners.* New York, the Guilford Press.
- Nation, F.S.P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. New York. Routledge.
- Steinhausen, P. (1993, April). *From general English to ESP: Bridging the gap.* Paper presented at the annual meeting of the Southeast Asian ministers of education organization regional languages center seminar, Singapoure.
- Trimble, L. (1985). *English for science and technology.* Rowley, MA: Newbury House.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education.* New York , Palgrave Macmillan.