



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المركز الجامعي آفلو

تقويم

للبحوث الانسانية والاجتماعية

مجلة علمية دولية محكمة تصدر عن معهد العلوم الانسانية والاجتماعية

العدد 06 جوان 2018

الهيئة العلمية

- د/ عميره عليه الصغير جامعة منوبة تونس
د/ حلمي محمد حلمي عبد العزيز جامعة الإسكندرية
د/ نصره عبد العال منصور جامعة القاهرة مصر.
د/ سعداوي مريم. المركز الجامعي آفلو
د/ ميلق عبد القادر. المركز الجامعي آفلو
د / قاسم سعاد. المركز الجامعي آفلو
د/ جلالى ناصر. جامعة "عمار ثليجي" الأغواط
د/ ناجم مولاي. جامعة "عمار ثليجي" الأغواط
أ/ رماضنية أحمد المدرسة العليا للأساتذة الأغواط
أ/ صافي محمد. جامعة "عمار ثليجي" الأغواط
أ / عياط لمين. جامعة "عمار ثليجي" الأغواط
أ/ فروج بولفاعة. المركز الجامعي آفلو
أ / قريبي مشري. المركز الجامعي آفلو
أ / تمير بولرباح. المركز الجامعي آفلو
أ / زروقي ثامر. المركز الجامعي آفلو
أ / مهدي محمد. المركز الجامعي آفلو
أ / مايدي كمال. المركز الجامعي آفلو
أ / يزير جمال. المركز الجامعي آفلو
أ / بن سعيد جمال. المركز الجامعي آفلو
أ / خيالي بلقاسم. المركز الجامعي آفلو
أ / شتوح بختة. المركز الجامعي آفلو
أ / بلحماري بشير. المركز الجامعي آفلو

- أ د/ حسين بوداود. جامعة "عمار ثليجي" الأغواط
أ د/ بن طاهر تيجاني. جامعة "عمار ثليجي" الأغواط
أ د/ عبد الحكيم الغزاوي الجامعة اللبنانية (لبنان)
أ د/ طارق الجوازنة جامعة اليرموك الأردن
أ د/ عبد العظيم بشير خالقي جامعة طرابلس ليبيا
أ د/ عبد الغني عماد الجامعة اللبنانية (لبنان)
د/ داودي محمد. جامعة "عمار ثليجي" الأغواط
د/ بوفاتح محمد. جامعة "عمار ثليجي" الأغواط
د/ عمومن رمضان. جامعة "عمار ثليجي" الأغواط
د/ عون علي. جامعة "عمار ثليجي" الأغواط
د/ بن سعد أحمد. جامعة "عمار ثليجي" الأغواط
د/ صخري محمد. جامعة "عمار ثليجي" الأغواط
د/ نوري محمد. جامعة "عمار ثليجي" الأغواط
د/ حران العربي. جامعة "عمار ثليجي" الأغواط
د/ بن عون البودالي. جامعة "عمار ثليجي" الأغواط
د/ بكاي رشيد. جامعة "عمار ثليجي" الأغواط
د/ سعودي أحمد. جامعة "عمار ثليجي" الأغواط
د/ بن جلول هنرشي. جامعة "زيان عاشور" الجلفة
د/ سعد عبد السلام. جامعة "زيان عاشور" الجلفة
د/ طحطاح مبروك. جامعة "زيان عاشور" الجلفة
د/ عمار عبد الله محمود الفريحات جامعة البلقاء الأردن
د/ صباح نوري هادي العبيدي جامعة ديالى العراق.
د/ سالم محمد القرعان جامعة اليرموك الأردن
د/ بليكاي جمال المدرسة العليا للأساتذة سكيكدة

قواعد النشر

1. تنشر المجلة البحوث العليمة للأساتذة في التخصصات التالية (علم النفس وعلوم التربية، التاريخ، فلسفة، علم الاجتماع).
2. تقدم البحوث على قرص مكتوب بنظام word أو عن طريق البريد الإلكتروني Levrert.dr@gmail.com:
3. يرفق البحث بملخص في حدود 70 كلمة من نفس لغة البحث، وملخص ثان باللغة الفرنسية أو الإنجليزية، مع الكلمات المفتاحية، وكذا ملخص للسيرة الذاتية للباحث.
4. أن لا يكون البحث منشورا من قبل، أو مقدا للنشر في جهة أخرى، ويقدم الباحث تعهدا مكتوبا بذلك.
5. أن لا يكون البحث فضلا من رسالة جامعية.
6. أن لا تقل صفحات البحث عن 15 صفحة، وأن لا تزيد عن 30 صفحة.
7. أن تكتب البحوث العربية باستخدام خط simplified Arabic بحجم 14، والبحوث باللغة الإنجليزية أو الفرنسية باستخدام خط Taime New Romans
8. أن يلتزم الباحث منهجية علمية معتمدة.
9. في التوثيق يمكن اعتماد منهجية (APA) أو التهميش أسفل الصفحة - استعمال التهميش الإلى - هنا يكون في أسفل كل صفحة وبتقييم متسلسل، كما يجب أن تجمع المراجع في نهاية البحث وترتب ألفبائيا.
10. أن يرفق بالبحث أدوات البحث المستخدمة إن وجدت.
11. البحوث التي تخل بأي ضابط من الضوابط أعلاه لا تؤخذ بعين الاعتبار.
12. تخضع البحوث و المقالات لرأي محكمين من مختلف الجامعات الوطنية والدولية.
13. ترتيب البحوث لا يخضع لأهمية البحث و لا لمكانة الباحث.
14. البحوث التي تقدم للمجلة لا ترد إلأصحابها نشرت أم لم تنشر، و لا تلتزم المجلة بأبداء أسباب عدم النشر.

ملاحظة:

جميع الآراء الواردة في المجلة تعبر عن وجهة نظر أصحابها، و لا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أوالمركز الجامعي. كما لا تتحمل المجلة مسؤولية الإخلال بقواعد الملكية الفكرية.

فهرس الموضوعات

01	منهج التحليل ثورة في مسار الفلسفة " برتراند راسل نقطة تحول " د/ زيات فيصل - جامعة تبسة - الجزائر.
18	الأسباب الاجتماعية لعنوسة الفتاة العاملة الفلسطينية د/ علي لطفي علي قشمر - جامعة الاستقلال - أريحا - فلسطين
43	الاعتداء الجنسي الأسري على الطفل من طرف والد -رؤية نسقية تحليلية- د/ أيت مولود يسمينة د/بعلي إكردوشن زاهية - جامعة قاصدي مرباح - ورقلة - الجزائر.
55	أعراف وتقاليد قبائل شمال المغرب خلال الفترة المعاصرة (غمارة نموذجاً) د/ معاذ البكوري... المركز التربوي الجهوي . طنجة . المملكة المغربية.
83	البناء العاملي الاستكشافي و التوكيدي لمقياس التفاؤل-دراسة سيكومترية- أ/ عدة بن عتو - جامعة الشلف.... أ/ باشرة كمال - المركز الجامعي احمد زبانه غليزان أ.د/ ماحي إبراهيم - جامعة وهران.
104	أبعاد مسؤولية الأستاذ الجامعي في ظل المتغيرات المعاصرة د/ وزاني محمد.... د/ حميدي زقاي - جامعة الدكتور مولاي لطاهر - سعيدة.
120	القيادة التشاركية داخل المنظمة. الباحث/ محمد معمري... د/ نبيل حليلو - جامعة محمد خيضر - بسكرة - الجزائر.
132	إرث الاستعمار الفرنسي والثورة التحريرية على الحياة السياسية في الجزائر المُستقلَّة: 1962 - 1978 د/ نصير سمارة - جامعة الجزائر3
150	إشكالية تبينة المفاهيم الغربية في الثقافة العربية (مفهوم الحدائة أنموذجا) د/ بن علي محمد - المركز الجامعي احمد زبانه غليزان - الجزائر... الباحثة/ صافية مناد - جامعة وهران2
166	التكوين المهني في المؤسسات العقابية " واقع وتطلعات . د/ بواب رضوان - جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل - الجزائر.
183	السلوك العدواني لدى المراهقين المتدربين وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية. الباحثة/ فريجات فاطمة الزهراء... الباحثة/ بن عيسى فضيلة - جامعة الجزائر2
207	الصلات الأشورية مع منطقة حلب (القرن 18 ق.م - القرن 7 ق.م) د/ أزهار هاشم شيت - جامعة الموصل /العراق
221	الشباب ومواقع التواصل الاجتماعي -الفرص والمخاطر-دراسة ميدانية بجامعة سطيف2- أ/ سوسن سكي - جامعة محمد لمين دباغين - سطيف2
242	المؤسسة الأسرية في ظل العملية الاتصالية الشخصية الباحثة / بن زعزع لمياء - جامعة الجزائر 2
250	ماكس شيلر ومقاربات فلسفة القيمة في الفكر الغربي المعاصر الباحث/ هشام مصباح - جامعة باتنة

264	تقدير الخصوبة في الجزائر باستخدام التقنيات غير المباشرة خلال الفترة ما بين "1987-2006" الباحثة/ طاهري حياة.... أ.د/ قواوسي علي - جامعة الحاج لخضر. باتنة 1
279	الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة د/ خليفة قدوري - جامعة مولود معمري - تيزي وزو - الجزائر.
299	التفاعلات الاجتماعية لدى تلاميذ الطورين الابتدائي والمتوسط - دراسة مقارنة- الباحث/ طهراوي ياسين - جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان - الجزائر.
315	التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني: من التشخيص إلى بناء المشاريع. د/ آسيا درماش.... د/ حسين غريب - جامعة زيان عاشور- الجلفة.
326	التنظيمات بين القيم الثقافية و القيم التنظيمية د/ دليلة بدران - جامعة عمار ثليجي الاغواط.
345	فكرة العالمية والمساواة بين الطرح الديني والفلسفي "بين الفكر المسيحي والرواقي" د/ بلحنافي جوهر - جامعة معسكر... د/ علة مختار - جامعة زيان عاشور- الجلفة.
359	دور الخطاب الديني في تعزيز قيم المواطنة " صحيفة المدينة أنموذجا" الباحث / يوسف بن لعيرم - جامعة وهران 02
374	عضو هيئة التدريس الجامعي في ظل الجودة الشاملة في التعليم. الباحث/ بوعموشة نعيم- جامعة باتنة 1 - الجزائر.
398	رهانات تدريس مادة التاريخ بين الماضي الاستعماري والواقع الحالي في الجزائر الباحثة/ صالحى مليكة - جامعة الجزائر 2
411	نوعية اتجاهات أساتذة المدرسة الابتدائية نحو منهاج الجيل الثاني. دراسة ميدانية في منطقة الدار البيضاء و السويدانية بالجزائر العاصمة. أ/ فتح الأزهار العربي.... أ/ أسماء سعداوي - جامعة الجزائر 2
423	الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية وعلاقتها بإدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر الجماعة التربوية . الباحث/ لخضر شيبوط... الباحث/ بشير قويدري... د/ جمعة أولاد حيمودة - جامعة غرداية

منهج التحليل ثورة في مسار الفلسفة

" برتراند راسل نقطة تحول "

د/ زيات فيصل - جامعة تبسة - الجزائر .

ملخص:

كان لقد كان الطابع العام للفلسفة في القرن العشرين هو الطابع التحليلي الواقعي المتناسق مع روح العصر الرياضية (نظرية الكوانتم والنسبية)، لذلك كانت الفلسفة التحليلية (ثورة) منهجية وقفت أمام الفلسفات التقليدية ومشكلاتها ومعالجاتها ومناهجها، فبأي معنى توصف الفلسفة التحليلية بأنها كانت ثورة فلسفية بدأت في كامبردج بإنجلترا، وكان رسل أهم قادة هذه الثورة بمنهجه الجديد.

الكلمات المفتاحية: برتراند راسل، الفلسفة التحليلية، الفلسفات التقليدية، الثورة، المنهج.

Summary:

La philosophie au XXe siècle était de nature analytique cohérente et réaliste, avec le courant mathématique dominant à ce moment (théorie de la quantification et de la relativité), c'est pour cette raison que la philosophie analytique était "une révolution" avec une méthodologie qui a s'est opposé aux philosophies traditionnelles en résolvant une partie de leurs problèmes et limitations méthodologiques. Pour ces raisons, la philosophie analytique était perçue comme révolutionnaire. Elle tire ses origines de Cambridge (Royaume-Uni), Bertrand Russell était un artisan de cette révolution avec sa nouvelle méthodologie.

Mots clés: Bertrand Russell, philosophie analytique, philosophies traditionnelles, révolution, méthodologie.

مقدمة:

ليس هناك ملحمة إنسانية عظيمة خاضها العقل البشري على مدى مسيرة ارتقاءه في سلم التطور والمعرفة - كالفلسفة- ذلك التراث الثري الضخم و تلك الأرض الخصبة الزاخرة بكل أنواع المعارف والعلوم . وتلك الملحمة العظيمة سواء أكانت تتبع من الدهشة كما قال "أفلاطون" أم التعجب الذي أتخذ منه "ليبنتز" و"شيلنج" و"هيدجر" سؤالاً فلسفياً أساسياً : لم يكن وجود ولم يكن عدم ؟

إننا لا نريد أن نطرح وجهة نظر فلسفية بل نريد أن نعرض لوجهة نظر إلى الفلسفة كما قالها صالح قنصوه في كتابه فلسفة العلم، لذلك ينبغي أن نفرق بين ما يصنعه الفلاسفة بالفعل وبين ما يصفون به

أعمالهم ويقولونه عن فلسفاتهم. والذي يعنينا هو ما يقدمونه تحت عنوان منهج¹ الفلسفة، وليس تقويمهم له.

لعل من الصعب أن نقدم شرحا واضحا ودقيقا لأهمية منهج راسل التحليلي، قبل الحديث عن خصائص ومميزات الفلسفة التحليلية، لذلك ارتأينا أن نبدأ أولا بتوضيح عام حول الفلسفة التحليلية مع ذكر بعض ممثليها، والتي بدورها توضح لنا أهمية منهج رسل باعتباره أهم ممثل لهذا التيار.

الفلسفة حقل للبحث والتفكير تسعى إلى فهم غوامض الوجود والواقع، كما تحاول أن تكتشف ماهية الحقيقة والمعرفة، وأن تدرك ما له قيمة أساسية وأهمية عظمى في الحياة، كذلك تنظر الفلسفة في العلاقات القائمة بين الناس والطبيعة وبين الفرد والمجتمع. الفلسفة نابعة من التعجب وحب الإستطلاع والرغبة في المعرفة والفهم، بل هي عملية تشمل التحليل والنقد والتفسير والتأمل.

للفلسفة تاريخ طويل في بعض الثقافات غير الغربية، خصوصا في الصين والهند، ويرجع عدم التبادل بين الشرق والغرب إلى صعوبات السفر والإتصال بالدرجة الأولى، مما جعل الفلسفة الغربية تتطورا على العموم بصفة مستقلة عن الفلسفة الشرقية، فقد شهد العالم في القرن العشرين تقدما علميا كبيرا والذي كان له التأثير العميق في التيارات الفلسفية المعاصرة، إذ أصبحت السمة المميزة للقرن العشرين هي عنصر التحليل، من هنا كان الطابع العام للفلسفة هو الطابع التحليلي الواقعي المتناسق مع روح العصر الرياضية .

وفي خضم ذلك التحول العلمي الكبير في القرن العشرين كانت ولادة ونمو وتطور الفلسفة التحليلية التي طبعت الفكر الفلسفي في القرن العشرين مثلما طبعت الكوانتم والنسبية خصائص الفكر العلمي في ذلك القرن لذلك كانت الفلسفة التحليلية (ثورة) منهجية وفتت أمام الفلسفات التقليدية ومشكلاتها ومعالجاتها ومناهجها، فبأي معنى توصف الفلسفة التحليلية بأنها كانت ثورة فلسفية بدأت في كامبردج بإنجلترا وكان ورسل أهم قادة هذه الثورة ؟

¹ - المنهج بالفرنسية methode ، methodus باللاتينية، method بالإنجليزية، على العموم هو الطريق الواضح في التعبير عن شئ أو في عمل شئ أو في تعليم شئ، طبقا لمبادئ معينة، وبنظام معين بغية الوصول إلى غاية معينة (معجم مصطلحات المنطق وفلسفة العلوم، ص 304)

والمنهج العلمي (methode scientifique) "تحليل منسق، وتنظيم للمبادئ والعمليات العقلية والتجريبية التي توجه بالضرورة البحث العلمي أو تؤلف بنية العلوم الخاصة" (Runes dictionary of philosophy.item p 270 . london 1974 (methodologie))

أما عبد الرحمان بدوي يرى فيه المنهج العلمي " الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم، بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة" (عبد الرحمان بدوي، مناهج البحث العلمي، النهضة العربية، القاهرة، 1963. ص 5).

توصف بأنها ثورة لأنها جاءت دحضا للمثالية الهيجلية التي سادت التفكير الإنجليزي في النصف الثاني من القرن التاسع عشر وبلغت ذروتها في أواخر ذلك القرن وأوائل القرن العشرين على يد بعض أساتذة جامعة أكسفورد وخاصة "برادلي" (من خلال كتابيه أصول المنطق و المظهر والواقع) حتى قيل " أن المثالية الهيجلية بدأت تجد لها بيتا في الجامعات البريطانية".¹

وكان هذا الغزو الفكري للعقلية الإنجليزية بمثابة تحول لهذه العقلية عن مجراها الفكري الأصيل، إذ أن التجريبية هي طابع الفلسفة الإنجليزية في شتى مراحلها، وهكذا كانت عند بيكون في القرن السادس عشر وهكذا كانت عند لوك في القرن السابع عشر وهكذا كانت عند هيوم في القرن الثامن عشر وهكذا كانت عند مل في القرن التاسع عشر وهكذا كانت عند "رسل" في القرن العشرين.²

وهكذا جاءت هذه الثورة الفلسفية لتعيد الفكر الإنجليزي إلى مجراه الأصيل _ وهو الإتجاه التجريبي، ولتقضي على الفلسفة المثالية التي كان قيامها على أرض انجلترا نشازا يدعوا إلى القلق. فنشر "مور" مقالا في "تفنيد المثالية" ونشر "رسل" بحثه في "طبيعة الصدق" ثم "مشكلات الفلسفة" وتبعه بكتاب "معرفتنا بالعالم الخارجي" وفقدت المثالية قوتها وتأثيرها في العشرينات من هذا القرن.³

فالفلسفة التحليلية لم تكن ثورة بهذا المعنى المتواضع بل كانت ثورة في طبيعة الفلسفة ذاتها. ومنهج التحليل هو أساس هذه الثورة، فقد أتت بالجديد في المنهج أي أسلوب البحث، وفي المذهب أي موضوع البحث، فأصالة حركة التحليل لا تكمن كثيرا في تقديم نظريات جديدة، بل بالأحرى في وضعها لكل طبيعة الفلسفة ذاتها موضع التساؤل، فهي أساسا فلسفة عن الفلسفة.⁴

أ- مصادر الفلسفة التحليلية:

إن " التحليل" بوصفه طريقة في التفلسف ليس جديدا لم يظهر إلا بظهور الفلسفة التحليلية، بل يمكن أن نعود بجذور التحليل الفلسفي إلى زمان فلاسفة اليونان من أمثال أفلاطون وأرسطو وبعض فلاسفة العصور الوسطى، وكثير من الفلاسفة المحدثين من أمثال لوك وبركلي وهيوم وكانط. فلا شك أن فلاسفة التحليل قد استوعبوا هذا التراث الفلسفي وكان له تأثيره على اتجاهاتهم.

¹ - Bertrand Russell, histoire de mes idées philosophiques, traduit de l'anglais par geoges auclair, tel gallimard, 1961 , p 67-80

² - زكي نجيب محمود، برتراندرسل، نوابغ الفكر الغربي، دار المعارف، القاهرة، مصر، (د.ط.ت)، ص 34.

³ - Bertrand Russell, Essais philosophiques, traduit de l'anglais par François clémentz et Jean-pierre cometti, puf, 1^{er} édition- 1997, p 21-24 .

⁴ - د. محمد مهران رشوان، دراسات في فلسفة اللغة، دار قباء للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1998. ص 26.

إلا أن رسل في كتابه عن تاريخ الفلسفة الغربية قد قدم لنا ما رآه من المصادر الهامة لحركة التحليل، وهو التطور الذي طرأ على العلوم الرياضية والطبيعية في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين. فيرى "رسل" أن المتتبع لتاريخ الفلسفة يلاحظ تيارين متعارضين في الفلسفة: أحدهما يستوحي التفكير الرياضي، والآخر متأثر إلى حد كبير بالعلوم التجريبية. وكان "أفلاطون"، و"توما الإكويني"، و"كانط" من الممثلين للتيار الأول، بينما كان "ديمقريطس"، و"أرسطو"، والتجريبيون المحدثون، منذ "لوك" يمثلون التيار الثاني. ثم جاءت المدرسة التحليلية لتعمل على استبعاد النزعة التجريبية باهتمام معين بالجوانب الإستنباطية من المعرفة الإنسانية. فأهداف هذه المدرسة أقل تأملية من الأهداف التي كان ينشدها معظم الفلاسفة في الماضي، إلا أن بعض منجزاتها صلبة وراسخة كمنجزات رجال العلم.¹

إن مصدر حركة التحليل - فيما يقول رسل - ينبع من منجزات أولئك الرياضيين الذين عملوا على تطهير الرياضيات من المغالطات والتفكير المتسرع، من أمثال "فيرشتراس" و"كانتور" الذي طور نظرية الإستمرار والعد اللامتناهي و"فريجه" وكان لهذا الأخير أهمية خاصة في هذا المجال.²

ومن خلال تلك الأهمية الفلسفية والعلمية . كان موضوع البحث هو: "منهج التحليل ثورة في مسار الفلسفة" برتراند راسل... نقطة تحول" في القرن العشرين لتغطية البعد التاريخي لها والواقعي والمعرفي باعتبار إن الفكر الفلسفي المعاصر أصبح ينظر إليه من منطلق ما قبل الفلسفة التحليلية وما بعد الفلسفة التحليلية وأشهر من عبر عن هذا الإتجاه العام للفلسفة التحليلية المعاصرة هو بيرتراند راسل كما ذكرنا، إذ أنه جمع في فلسفة أحدث التطورات الرياضية وآخر الكشوف العلمية الذرية.

فقد كان رسل من بين الفلاسفة الذي انبهروا من منجزات العلم، إذ رأى أن الفلسفة قد وضعت دعاوى كثيرة وحققت نتائج أقل، فتسائل عن سر ذلك، وبدت له الإجابة عن هذا في أن الفلسفة ليست علمية وأن مناهجها التقليدية وطبيعة الموضوعات التي تتناولها لا يمكن أن تجعلها كذلك. فإذا كان العلم ينتهج المنهج العلمي في الوصول إلى نتائجه، فإن الفلسفة تفنقر لهذا المنهج، وهنا جاء السؤال: ألا يمكن أن يكون للفلسفة منهج علمي تتجاوز به عقباتها السابقة في الوصول إلى نتائج قريبة من نتائج العلم؟ وإذا كان الأمر كذلك فما هو هذا المنهج الذي اقترحه رسل للوصول إلى هذا الهدف المنشود؟ وإلى أي مدى نجح في جعل الفلسفة علمية؟

¹ - برتراند راسل ، تاريخ الفلسفة الغربية، ج 3، الفلسفة الحديثة، تر: د. محمد فتحي الشنيطي، المصرية العامة للكتاب، 1988م، ص 489.

² - برتراند راسل ، تاريخ الفلسفة الغربية، المصدر السابق، ص 492.

ب- ماهية الفلسفة التحليلية la philosophie Analytique:

إن البحث في طبيعة الفلسفة التحليلية لا بد أن يبدأ بتحليل مفهوم "التحليل". تعني كلمة تحليل:

1- في اللغة: الفك والفتح فيقال حل (حلل) العقدة أي فتحها (فانحلت) وذلك بمعنى فك كل ما هو مركب إلى أجزائه.

2- في الفلسفة: تعني كلمة تحليل فك أو رد الموضوع الذي تتناوله بالبحث إلى مصادره أو عناصره الأولى سواء كان ذلك الموضوع فكرة أو قضية أو عبارة من عبارات اللغة، والواقع أن معنى التحليل في الفلسفة المعاصرة أصبح أكثر وأشد ارتباطا بالتوضيح فهو يبرز ويوضح ما نعرفه بشكل غامض، فالتوضيح يأتي عن طريق إبراز عناصر الموضوع الذي نحله بحيث تصبح امكانية تحقيق العبارة اللغوية مرتبط بمطابقتها لما جاءت ترسمه أو تصوره من وقائع العالم الخارجي.¹

وهكذا يمكن تعريف الفلسفة التحليلية بأنها: "عملية يراد بها اكتشاف عناصر موضوع معين من أجل غرض خاص، وهذا يعني أن الغرض من التحليل هو تقليل درجة الغموض في المركبات وذلك بتوجيه الانتباه إلى الأجزاء المتعددة التي تتركب منها".²

ج- خصائص الفلسفة التحليلية:

لقد حدد سكوليموفسكي H. Skolimowisk في كتابه "الفلسفة التحليلية البولندية - 1967" أربعة خصائص تجتمع عليها سائر فروع التيار التحليلي. على ما فيها من خلاف ووافق، حتى أن هذه الخصائص الأربعة تمثل صلب الفلسفة التحليلية³. ويرى بأنها اسم يطلق على نوع من فلسفة القرن العشرين تتميز بالخصائص التالية:

- دور اللغة الفعال في الفلسفة:

الفلاسفة التحليليون لا ينظرون إلى اللغة على أنها مجرد وسيلة بل أيضا على أنها هدف من أهداف البحث الفلسفي، فالفلسفة التحليلية تعترف بالدور الحيوي الذي تلعبه اللغة في الفلسفة. حتى أن الفلسفة التحليلية أصبحت تعرف بأنها مجرد دراسة اللغة، ولكن لا من حيث هي مجرد ألفاظ وإلا كان ذلك

¹ - مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة مصر، دون طبعة، 1403 هـ - 1983. ص40- أنظر كذلك: جميل صليبا، المعجم الفلسفي ج2، دار الكتاب اللبناني بيروت لبنان، مكتبة المدرسة، بيروت لبنان، دون طبعة، دون سنة ص255-256.

- أنظر أيضا: لالاند أندريه، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد الثاني، تعريب أحمد خليل، تعهده وأشرف عليه حصرا أحمد عويدات، منشورات عويدات، بيروت-باريس، ط2، 2001. ص64.

² - د. محمد مهران رشوان، دراسات في فلسفة اللغة، دار قباء للطباعة والنشر، بيروت لبنان، ط1، 1998. ص12-13.

³ - يمني طريف الخولي، فلسفة العلم في القرن العشرين، سلسلة عالم المعرفة، العدد 264، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ديسمبر، 2000. ص279-280.

الميدان خاص بعلماء اللغة وفقهائها بل من حيث ما تشير إليه من أفكار خاصة تلك المتعلقة بالعلوم بصفة خاصة، دون أن تتدخل في وظيفة العلماء. إنما هي فقط تحليل قضاياهم وقضايا اللغة بصفة عامة، والفيلسوف التحليلي يدرس اللغة لا من أجل صياغة فروض علمية عنها، بل لأنه يعتقد أن مثل هذه الدراسة لها قيمتها في مساعدته على تحقيق هدفه الأساسي في حسم المسائل الفلسفة.

- تفتيت المشكلة إلى أجزاء:

إن الغرض من تفتيت المشكلات الفلسفية هو معالجتها جزء جزء لأنهم يفضلون أن يكونوا على معرفة تامة بالمسائل الصغيرة، تلك التي تؤدي في نظرهم إلى الدقة والإتقان، هذا الاتجاه هو عكس الاتجاه الشمولي الذي يهدف إلى بناء التآليف الفلسفية الشاملة فالتحليليون ليسوا من بناء الأنساق الفلسفية الكبيرة المغلقة، بل هم [كالعلماء] يميلون إلى معالجة الأمور الجزئية بكل ما في وسعهم من جهد. فالفلسفة التحليلية أصبحت فلسفة بدون افتراضات مسبقة، عكس ما كانت علي الفلسفات القديمة¹.

- الطابع المعرفي:

ونعني به أن الفلسفة التحليلية تتجه نحو الكشف عن العالم الخارجي، وذلك عن طريق فحصه لأجل اكتساب المعرفة لا غير، وهذا ما جعل بعض الباحثين يصفون هذه الفلسفة بأنها فلسفة علمية.

- المعالجة المشتركة بين الذوات (البين ذاتية)² لعملية التحليل:

تستخدم الفلسفة التحليلية نوعا من التحليل له معناه المشترك بين الذوات، وهذا بالقياس إلى اللغة، ومنه يكون التحليل الذي لا يرتبط باللغة المشتركة بين الذوات واقع في التناقض أو أنه عديم النفع بالنسبة للعملية الفعلية للتحليل. فالتحليل الفينومينولوجي هو النفوذ إلى الماهية، والتحليل الوجودي هو محاولة كشف البعد الوجودي. ومنه فالتحليل في هاتين الحالتين لا يقوم على اللغة، ولا يرتبط بها بشكل موضوعي، بل على العكس من ذلك يقوم على الخبرة الفردية الشخصية³.

وبهذا تتميز الفلسفة التحليلية عن سواها من فلسفات قد تمارس تحليلا لا هو موضوعي ولا هو لغوي ولا هو منطقي، وأبرز الأمثلة تحليلات الوجوديين المسهبة للوضع الإنساني. ويمكن ملاحظة أن الخصائص كلها تستقطب روح العلم، وتمثل طابع الفلسفة العلمية التي سادت القرن العشرين.

¹- يمني طريف الخولي، المرجع السابق، ص 279.

²- المقصود بمصطلح "البين ذاتية" ما هو مشترك بين الذوات وقد يكون معناه قريبا من معنى لفظ "الموضوعي".

³- د. محمد مهران رشوان، مدخل إلى الفلسفة المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة مصر، ط2، 1984. ص152-153.

د- برترند راسل (1872-1970) Bertrand RUSSELL رائدا المنهج التحليلي:

برترند راسل 1872-1970 فيلسوف إنجليزي يعتبر إمام التحليل المنطقي وداعية الفلسفة العلمية. وهو نفسه يقرر في ترجمته الذاتية أن أهم حدث وقع له في حياته الفكرية إنما هو زيارته للمؤتمر الفلسفة الذي عقد بباريس عام 1900. أتاحت له الفرصة آنذاك للالتقاء بالعالم الإيطالي بيانو الذي كان له الفضل الأكبر في توجيهه نحو العديد من المفاهيم والمناهج الجديدة وهنا وجد رسل في أعمال بيانو بعد أن قرأ ودرس كل أعماله أداة للتحليل التي طال البحث عنها. يقول راسل "سبتمبر 1900 أعلى قمة بلغتها في حياتي"¹ قرأ كذلك كتاب إقليدس عن الهندسة وأعجب به، قرأ أيضا كتاب جون ستيوارت ميل واقتنع بمنهجه التجريبي، تأثر بالفلسفة الهيجلية، ثم تحول إعجابه بالفلسفة التحليلية، تعامل مع "ألفرد نورث هويتهد(1861-1947)"² من خلال كتاب "مبادئ الرياضيات" أو "principia mathematica"³. كان رسل يعتقد أن منهج التحليل "واضح بذاته" لا يحتاج إلى شرح وتحديد فالنتيجة واحدة وهي أنه لم يدخل بأي نوع من أنواع التفصيلات في مناقشة منهجه الفلسفي ، ولم يقدم لنا تعريفا محددًا له، ولم يشرحه بطريقة لا تحمل التأويلات والتفسيرات المختلفة.

ومع ذلك فإننا نستطيع القول إن رسل قدم لنا في بعض مؤلفاته شيئًا عن هذا المنهج فيقول مثلا في مقدمة كتابه: "معرفتنا بالعالم الخارجي":

" إن المحاضرات التالية إنما هي محاولة لإظهار - عن طريق الأمثلة - طبيعة المنهج المنطقي التحليلي في الفلسفة وكفائته وحدوده فهذا المنهج - الذي يوجد له أول مثال كامل في كتابات "فريجه" - قد فرض بالتدرج نفسه على بشكل متزايد بوصفه شيئًا محددًا تماما وقابلا للتجسيد في قواعد وملائمًا - في كل فروع الفلسفة - لأن يقدم كل ما يمكن الحصول عليه من المعرفة العلمية الموضوعية"⁴.

¹ - برتراند راسل، سيرتي الذاتية ، تر: عبد الله عبد الحافظ وفايز اسكندر وآخرون، دار المعارف ، مصر، 1980م، ط1، ص 222.

أنظر كتاب روبير بلانشي، المنطق وتاريخه من أرسطو حتى راسل، تر: محمد اليعقوبي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2004م، ص 367 وما بعدها.

² - ألفريد نورث وايتهد (1861-1947م)، فيلسوف وعالم رياضي إنجليزي ساعدته كتاباته التقريب بين الفلسفة والعلم ، تعامل مع رسل وكانت ثمرت جهدهما من 1910 إلى 1913م من خلال كتاب "1 مبادئ الرياضيات " من أهم كتبه "مدخل إلى الرياضة" ألفه عام 1910. "العلوم والعالم الحديث" ألفه عام 1945م.

³ - فؤاد كامل، أعلام الفكر الفلسفي المعاصر، دار الجبل ، بيروت، ط1، 1413هـ - 1993م. ص 17 إلى 27. أنظر كذلك: ماهر عبد القادر محمد علي، فلسفة التحليل المعاصرة، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، (د.ط)، 2002. ص 91 إلى 108.

⁴ - Bertrand Russell, la méthode en philosophie et notre connaissance du monde extérieur, traduit de l'anglais par philippe devaux, petite bibliothèque payot, boulevard saint-germain, paris(6^e), France, 1971, p 24.

يرى الدكتور محمد مهران رشوان أن رسل يقدم دعاوى كبيرة لهذا المنهج، فهو يصفه بأنه "محدد تماما" و"قابل للتجسيد في قواعد"، وبمقدار ما يرى الدكتور محمد مهران رشوان فإن رسل لم يحاول أن يوضح ماذا يكون هذا المنهج المحدد تماما، ولا أن يجسده في قواعد، اللهم إلا إذا اعتبرنا قاعدة "نصل أوكام"¹ تجسيدا لمثل هذه القواعد.²

وبأتي رسل في كتابه "فلسفتي كيف تطورت" ليصف منهج التحليل الذي يدافع عنه على الوجه التالي:

"إن منهجي على الدوام هو أنني أبدا بشيئ غامض ولكنه محير، شئ يبدو عرضة للشك إلا أنني أستطيع التعبير عنه على أي نحو دقيق، فأمضي في عملية شبيهة بعملية رؤيتنا لشيء بالعين المجردة أولا ثم فحصه بعد ذلك من خلال مجهر، فأجد أنه بتركيز الانتباه تظهر تقسيمات وتمييزات لم يكن أي منها ظاهرا من قبل، تماما كما يمكنك من خلال مجهر أن ترى "الباسيليات" في الماء العكر، وهذا لا يمكن إدراكه بدون المجهر"³

فهذا الوصف لا يحدد بدقة المقصود بهذا المنهج، فكل ما يمكن أن نخلص إليه من هذا النص هو أن "منهج التحليل" أداة توضح لنا ما هو غامض وذلك بحل المركبات إلى أجزائها. في أبحاثه أنشأ رسل منهجا فلسفيا أضافه إلى ذخيرة المعرفة، مع أنه لم يستطع أن يمنح التوكيد. وقد قال " كل مشكلة فلسفية حقيقية هي مشكلة تحليل " وفي "مشاكل التحليل خير منهج هو أن ينطلق الإنسان من النتائج ويصل إلى المقدمات"⁴

قال " استخلاص المقدمات من النتائج هو جوهر الاستقرار، وهكذا فإن المنهج في البحث عن مبادئ الرياضيات هو في الحقيقة منهج استقرائي، وهو في جوهره يشبه منهج اكتشاف القوانين العامة في العلوم الأخرى"⁵.

من هنا نتساءل:

¹ - نصل أوكام: وهو قاعدة منهجية تعلمها راسل من وايتهد وهو فالحقيقة ينسب إلى وليم أوكام وهو من مفكري القرون الوسطى. وتعني التقليل من الفروض والكيانات التي لا تدعو الحاجة إليها وحذفها تحقيقا لمبدأ الإقتصاد في التفكير. فإذا كان لدينا أ ب ج وأمكن رد ج إلى (أ و ب) حذفنا ج لنعمل بكيانين بدلا من ثلاثة.

² - محمد مهران رشوان، فلسفة برتراندراسل، دار المعارف، القاهرة، مصر، (د.ب.ط)، 1986م، ص 317، 318.

³ - محمد مهران رشوان، المرجع السابق، ص 318.

⁴ - Bertrand Russell, la méthode en philosophie et notre connaissance du monde extérieur, ibid p 54- 112

⁵ - ألان وود، برتراندراسل دراسة في تطور فلسفته، تر: سمير عبده، دار علاء الدين، دمشق، سوريا، ط1، 1994م.

لماذا إختار رسل هذا المنهج الفلسفي؟ ولماذا أراد أن يجد المقدمات لهيكل معين من المعرفة؟ ولماذا أراد أن ينقص عدد المقدمات إلى أقل ما يمكن؟ ترى ما الغاية من منهج التحليل؟

1- موقف رسل من الفلسفة:

يعد راسل من أكبر دعاة الفلسفة العلمية في القرن العشرين، فالفلسفة عند تتجول في منطقة حرة بين الدين والعلم. فهي تشبه الدين في كونها مؤلفة من تأملات في موضوعات لم نبلغ فيها بعد علم اليقين. ولكنها كذلك تشبه العلم في أنها تخاطب العقل البشري أكثر مما تستند إلى الإرغام سواء كان ذلك صادر عن قوة التقاليد أو صادر عن قوة الوحي. ولهذا كانت الفلسفة عرضة لرجال الدين من ناحية ورجال العلم من ناحية أخرى. ويعتبر التحليل المنطقي للعبارة العلمية بل اللغوية بصفة عامة هي وحدها المجال المشروع للفلسفة. واتخذ رسل المنطق الرياضي أداة في هذا التحليل فهو يتناول مشكلة جزئية واحدة ينتهي في تحليلها إلى نتيجة ايجابية يصح أن يأتي بعده سواء فيبني عليها عمله. وبهذا تصبح الفلسفة كعلم صرحا يتعاون السابق واللاحق فيزداد بنائها طابق فوق طابق ولا تعود كما لو كانت في عهدها السابق عملا فرديا.¹

في الفلسفة لا نبدأ من لا شيء ولا نبدأ بالبرهان على كل قضية، وإنما ينبغي أن نقيم نظريتنا الفلسفة على أساس بعض المبادئ نعتبرها مصادرات، كان يسميها رسل أحيانا تحيزات *préjudices* ويقول عنها أنه يسلم بها منذ البداية ولا يعرف كيف يبرهن عليها لكنه لا يستطيع الشك فيها، وهي في الحقيقة من جملة ما استفادت الفلسفة منه من حقل الرياضيات والمنطق الرياضي. هذه التحيزات ستة وهي ستة نذكرها على التوالي:

- أ- فكرة الاتصال بين العقل الإنساني والحيواني على طريقة السلوكيين كمنهج لا كنظرية ثابتة.
- ب- اتجاه الفيزياء والفلك في قلة أهمية الحياة والخبرة الإنسانية بالقياس إلى عالم الافلاك وصغر كوكبنا بالقياس إلى عالية المجرات.
- ج- الوجود أوسع مجالا من المعرفة أي يمكننا السماح بوجود أشياء حتى لو لم تكن موضوع خبرتنا.
- د- هناك استدلالات احتمالية لا يمكن اثباتها بالخبرة لكن يجب علينا قبولها.
- هـ- أهمية العلاقة بين اللغة والواقع لكي لا أذهب إلى حد القول أن الفلسفة مجرد بحث لغوي منعزل عن الواقع.

¹ - فؤاد كامل، أعلام الفكر الفلسفي المعاصر، دار الجبل بيروت، ط1، 1413 هـ - 1993 م. ص 23 - 24. 112 54

و- التحليل كمنهج، وهو أكثر المصادر أهمية¹.

وفي عام 1918م وجد صياغته الدقيقة في مذهب الذرية المنطقية الذي يؤكد دائما أنه لا يرتبط إلا ببطاقة فلسفية واحدة هي أنه ذري منطقي²، والواقع أن "راسل" منذ ثورته على المثالية ورفضه لها، تبنى فلسفة "الذرية المنطقية"³ مستخدما التحليل كمنهج وبهذا أصبح التحليل "هو العنصر الأساسي في فلسفته"⁴.

لم تحظ نظرية من النظريات رسل بلا إعجاب والتقدير بمثل ما حظيت به نظرية الأوصاف، فكثيرا ما تم تقديم هذه النظرية على أنها "من المنجزات الكبرى في الفلسفة في القرن العشرين، وعلى أنها "المثال النموذجي للفلسفة" و"أنها وضعت بداية الفلسفة التحليلية" و"أنها جزء من المنطق الحديث"

2- موقف راسل من اللغة ونظرية الأوصاف:

هاجم راسل اللغة العادية لأنها غامضة وملتبسة وغير قادرة على التعبير بدقة عن النظريات العلمية، فهي مليئة بالأخطاء والملابسات وهذا ما دفعه إلى البحث عن لغة علمية دقيقة وجديدة. سماها اللغة المثالية، فلجأ في سبيل ذلك إلى المنطق (المنطق الرياضي) لذا كان تحليله ذا طابع منطقي⁵. وعلى يد راسل باعتباره أعظم فلاسفة التحليل انتقلت الفلسفة من مجال الموضوعات والأشياء إلى مجال الألفاظ والمعاني والعبارات الفلسفية والعلمية. حتى أن السؤال الرئيسي لم يعد ماذا أعرف؟ بل أصبح ما هذا الذي أعرفه.

وقد ظل راسل يفرق بين مظهرين مختلفين للغة:

1- مجموع مفرداتها من جهة.

2- تركيبها أو بنائها من جهة أخرى.

إذ يرى أن الجمل والقضايا هي العبارات البسيطة التي لا يمكن تجزئتها إلى قضايا أو جمل أصغر منها. أما الذرات والكلمات فهي الوحدات البسيطة التي لا يمكن تجزئتها إلى كلمات أصغر منها. فهو يبحث عن الذرات التي تتألف منها المعرفة ثم يحاول بنائها¹.

¹ - إ. م. بوشنسكي، الفلسفة المعاصرة في أوروبا، تر: عزت قرني، عالم المعرفة، الكويت، (د.ط)، 1992. ص 75-76. أنظر كذلك: محمود زيدان، مناهج البحث الفلسفي، جامعة بيروت العربية، بيروت لبنان، (د.ط) 1974. ص 108-109.

² - Bertrand Russell, histoire de mes idées philosophiques, p 11-16.

³ - "الذرية المنطقية" هي نظرية تقول إن العالم يتألف من معطيات حسية ترتبط فيما بينها بعلاقات منطقية خالصة.

⁴ - ماهر عبد القادر محمد علي، فلسفة التحليل المعاصر، مرجع سابق، ص 98. - أنظر: يمني الطريف الخولي، مرجع سابق، ص 281.

⁵ - Bertrand Russell, histoire de mes idées philosophiques, p 181- 193.

ومن أهم النظريات المنطقية اللغوية التي صاغها راسل من أجل حل بعض المشكلات الفلسفة نظرية الأوصاف فكثيرا ما يتم تقديم هذه النظرية على أنها المثال النموذجي للفلسفة ومعلم في تطور الفلسفة المعاصرة، وأنها وضعت بداية الفلسفة التحليلية وأنها جزء من المنطق الحديث. إذ بدأ صياغتها عام 1905 وظل يحسن صياغتها ويشرحها في كتب متعددة وقد اعتبرت هذه النظرية نموذجا للتحليل المنطقي لبعض العبارات اللغوية. ويهمننا هنا في هذه النظرية نقطتان أساسيتان؛ أولهما أن هناك تمييزا حاسما بين اسم العلم والوصف المحدد ، والمقصود بالوصف المحدد هو عبارة اسمية أو وصفة فريدة محدد لا تنطبق إلا على شخص واحد فقط هو مسمى اسم العلم وأن ذلك الوصف المحدد لا يمكن اعتباره اسم علم.²

والنقطة الثانية هي إيجاد مخرج منطقي للحديث عن معاني الكلمات والعبارات التي لا تدل على واقع محسوس دون افتراض عالم المعاني المستقل عن الوجود الإنساني.

نبدأ بالنقطة الأولى؛ أعلن رسل أن الوصف المحدد ليس اسم علم، ويمكن التقاط النقاط الأربعة من كتابات رسل المتعددة تدل على التمييز الحاسم بينهما:

- أ- الاسم رمز بسيط بينما الوصف المحدد رمز مركب.
- ب- يرتبط الاسم بمسماه ارتباط مباشر بينا الوصف المحدد ليس كذلك.
- ج- الاسم رمز تام بينما الوصف المحدد رمز ناقص.
- د- لو كان الوصف المحدد اسم علم لكانت القضية (هوميروس مؤلف الإلياذة) تحصيل حاصل، لكنها ليست كذلك وإنما تحوي واقعة تاريخية.

هدف رسل من خلال هذه التحليلات لتبيان أن اسم العلم يظهر في التحليل أو في الترجمة، بينما يمكن اختفاء الوصف المحدد. وحين وصل رسل إلى هذا التمييز الحاسم بين اسم العلم والوصف المحدد استطاع تقديم تحليل صحيح لتلك القضايا التي أوقعت ومينولج في الواقعية المنطقية. يقول رسل إننا إذا أخذنا الوجود بمعنى "الصادق أحيانا" وعدم الوجود بمعنى "الكاذب أحيانا" أمكننا التخلص من إسناد موضوعي لمعنى العبارة الوصفية التي لا تشير إلى واقع محسوس. خذ القضية التالية "الملك الحاضر لفرنسا أصلع" ويحللها رسل إلى قضيتين (الملك الحاضر لفرنسا موجود - الملك الحاضر لفرنسا أصلع) ولا تعني القضية الأولى هنا تقرير وجود واقعي لهذا الملك وإنما تعني الدالة (يوجد فرد واحد على الأقل

¹ - د. محمد مهران رشوان، دراسات في فلسفة اللغة، دار قباء للطباعة والنشر، بيروت لبنان، ط1، 1998. ص 12.

² - المرجع نفسه، ص 13- 14.

ممن يحكم فرنسا) صادقة أحيانا، ومن الواضح أننا لا نجد الآن هذه القيمة، ولذلك نقول عن هذه الدالة أنها كاذبة دائما، أما القضية الثانية (الملك الحاضر لفرنسا أصلع) فإنها تعني (يوجد فرد واحد على الأقل أ بحيث أن أ يحكم الآن فرنسا وأن أ أصلع) ولما كنا لا نجد قيمة للمتغير فالقضية كاذبة دائما، وفي هذه الحالة نحكم بأن القضية "الملك الحاضر لفرنسا أصلع" قضية كاذبة.

وهكذا فإن الفكرة الأساسية في النظرية الوصفية هي التمييز المنطقي الحاسم بين اسم العلم والوصف المحدد، إذ لا يمكننا الإتيان بقضية تحتوي اسم علم إلا إذا كان هنالك ما من يشير إليه هذا الاسم في الواقع، بينما يمكننا الإتيان بقضية تحوي وصفا محددا ويكون لها معنى ورغم ذلك لا يتحتم أن يشير هذا الوصف إلى وجود واقعي في الخارج¹.

لقد طبق رسل هذه النظرية على مشكلات فلسفية عديدة منها مشكلة معرفتنا بالعالم الخارجي².

إن المنهج الذي يقترحه رسل هو منهج التحليل وهو طريقة نحلل بها المركبات إلى عناصرها البسيطة تلك العناصر التي نكون على معرفة مباشرة بها لكي نقررها ونحذف تلك المركبات التي لا نكون على معرفة مباشرة بها. أو أن نعيد صياغة التعبيرات اللغوية التي تحتوي على مركبات رمزية في حدود تعبيرات أخرى أكثر دقة، ومعنى ذلك أننا لا بد من تحليل الأشياء المركبة إلى أجزائها والعلاقات الكائنة بينها، وإذا كان هذا هو المنهج الذي يقترحه رسل فما هي خصائصه ؟

هـ - خصائص منهج التحليل:

1- يقابل رسل بين التحليل والتركيب وترتبط مقابلته بينهما بثورته على المذاهب المثالية، إذ يرى أن منهج التحليل يناسب الفلسفات التجريبية وأن التركييب ملائم للمثالية،... رأى رسل أن الفلسفات المثالية لم تحرز تقدما كبيرا، وهذا راجع إلى أن الفيلسوف المثالي كان يتناول المشكلات جميعا وكأنها مشكلة واحدة هنا يأتي فضل التحليل وهو تقسيم المشكلة الفلسفة التقليدية إلى عدد كبير من المشكلات الجزئية المتميز بعضها عن بعض وصياغة كلا منها على نحو أقل صعوبة وحيرة.

2- أراد رسل بمنهج التحليل أن يجعل الفلسفة بحثا نظريا خالصا في الأشياء والعالم، دون أن تشعب فينا ميلا خاصا أو ترضي فينا انفعالا معيناً ويقول أن ذلك هو طريق الحكمة. ومن ثم أردنا رسل أن نقلل البحث في أصل العالم ومصير الإنسان وسعادته وآماله لأنه رأى أن الخلط بين البحث النظري وإرضاء ميلنا ومعتقداتنا الخاصة أدى إلى نوع من الاضطراب الفكري.

¹ - ألان وود، بيرترند راسل بين الشك والعاطفة، تر: د. رمسيس عوض، دار الأندلس، بيروت لبنان، ط1، 1984. ص 58-62.

² - محمود زيدان، مناهج البحث الفلسفي، جامعة بيروت العربية، بيروت لبنان، (د.ط) 1974، ص 107-108.

3- ألا تتجاهل الفلسفة معطيات العلم ونتائجه: وقد قال مرة في آخر كتبه الفلسفية "إننا مضطرون إلى الاعتقاد بالفيزياء المعاصرة حتى ولو ذقنا معها ألم الموت" فالفلسفة عنده لا تعني سوى تقسيم موضوع البحث إلى مسائل وأجزاء وبحث كل واحدة على حدة، وتستفيد الفلسفة من معطيات العلم ومنه تتصف بما يلي:

أ- النظرية الفلسفية نظرية قبلية: رغم ذلك وجب أن تكون معطياتنا الأولى للبحث الفلسفي هي معطيات العلم ونتائجه. فمثلا عند إقامة نظرية عن معرفتنا بالعالم الخارجي لا تتجاهل ما أتت به النظرية النسبية.

ب- لا نتجاهل نتائج العلوم لكننا لا نعتبرها كلية الصدق فقد تكون خاطئة وعن هذا يقول رسل: "...لم يكن العلم يوما ما صادقا صدقا كلياً، لكنه نادراً ما يكون كله خطأ؛ بالعلم [كقاعدة] إمكان أن يكون أكثر صدقا من النظريات غير العلمية، ومن ثم فمن المعقول أن نقبله قبولا شرطياً"

ج- لا يمكن للنظرية الفلسفية رغم قبليتها أن تكون صادقة صدقا كلياً لأنها وجهة نظر قد يقبلها فرد ويرفضها آخر¹.

4- وجوب اتخاذ مبادئ المنطق ونظرياته أساساً للبحث الفلسفي بقدر ما تسمح به طبيعة الأشياء: أثارت هذه الخاصية جدلاً من جانب خصوم رسلا الذين أساءوا فهمه، فلم يقصد راسل في هذا المجال أن النظرية الفلسفة يجب أن تكون صادقا دائماً. بل كان يرى دائماً يرى أن النظرية الفلسفية ليست مما تقبل البرهان وليست حتى مما يحكم عليه بالصدق بل كان يقصد محاولة استخدام بعض النظريات المنطقية الأساسية في تناولنا للنظريات الفلسفة أو تطبيق تلك النظريات على مشكلاتنا بقدر ما تسمح به طبيعة الأشياء وأهم النظريات التي صاغها رسل ثلاث؛ نظريته في تحليل القضايا، نظريته الوصفية، ونظرية الأنماط. وهذه النظريات في حقيقتها منطقية بحثة، لكن يمكن تطبيقها على بعض المشكلات الفلسفية.²

و- خطوات المنهج التحليلي عند رسل:

1- الشعور بمشكلة فلسفة: إنه الشعور بشيء غامض لكنه محير، شيء يبدو لي كما لو كان غامضاً لكنني لا أستطيع التعبير عنه بدقة... (إنه تلك) الحالة العقلية الغريبة القلقة التي يشعر بها الفرد إزائها بيقين تام دون أن يكون قادراً على تحديد ما هذا الذي هو على يقين منه.

¹ - محمود زيدان، المرجع السابق. ص 99، 100.

² - محمود زيدان، المرجع السابق. ص 101 - 106.

2- إعداد المادة الخام لبحث المشكلة: والمادة الخام هنا هي مجموعة المعارف المألوفة، أو ما يسميه "مور" معتقدات العام الذي يعتقها الرجل العادي، غالبا ما تكون هذه المعارف مركبة غامضة، يجب ألا نسلم بصدقها دون مناقشة وإنما نأخذها كنقطة بدأ لبحثنا ونشرع في تحليلها لعزل العناصر الصادقة فيها عما هو خاطئ، وقد يؤدي تحليلها إلى الشك فيها جميعا لكن ينبغي ألا يغيرنا ذلك بالشك المطلق في معتقداتنا المألوفة.

3- الانتقال مما هو مركب غامض إلى ما هو بسيط مجرد: في الرياضيات ننتقل من البسيط إلى المركب لكن في الفلسفة فعلى العكس من ذلك ننتقل من المركب إلى عناصره ومبادئه. ننظر إلى معارفنا الأولية ونحاول رد مضمونها إلى ما هو أقل تركيبا وغموضا. نحاول تركيب أكثرها بساطة ودقة في عدد قليل من القضايا وتعتبر هذه القضايا مقدمات أولية لتلك المعتقدات.¹

4- اختبار البسيط الذي وصلنا إليه لتحديد درجة يقينه: ما وصلنا إليه من مقدمات أولية أقل غموضا من المعارف التي اشتقت منها لكن قد تكون بعض تلك المقدمات موضع شك، ولذلك يجب علينا البحث في المقدمات الأسبق سبقا منطقيا، والمقدمات المشتقة من هذه المقدمات، نصل حينئذ إلى التمييز بينما يسميه راسل المعطيات الصلبة HARD DATD والمعطيات اللينة SOFT DATD يعني بالصلبة ما يصعب الشك فيه ويقاوم نقدنا، وإلا سقطنا في الشك المطلق.

5- تأليف تفسير ممكن في ضوء ما وصلنا إليه يقينا: حين نصل إلى ما هدفنا إليه من التحليل والاستبعاد والاستبقاء، نجد أنه لم يعد يوجد أساس لكثير من معتقداتنا المألوفة... لنبدأ بعد هذا بما هو يقيني ونقيم على أساسه فرضا يلعب الخيال فيه دورا. وهذا الفرض تفسير ممكن للعالم المحسوس.²

يعد التحليل في نظر راسل مثمر لحل بعض المشكلات الفلسفية وفي الوقت ذاته كان مدركا لحدود هذا المنهج، فهو يعجز عن حل كثير من المشكلات الفلسفية التقليدية؛ مصير الإنسان وسعادته وأخلاقياته والحياة الأخرى ووجود الله وأصل الكون وما به من خير أو شر. وما ينطوي عليه من خير أو شر؛ يقول رسل عن تلك الأمور أن للإنسان رغبة عميقة ومطلبا أصيلا في بحثها وحلها. لكن لا يقدم عليها إلا فيلسوف عاجل أسرف في طموحه.

¹ - محمد مهران رشوان، فلسفة برتراندراسل، المرجع السابق، ص 351.

² - محمود زيدان، المرجع السابق، ص 108 - 112.

أدرك رسل أخيرا أنه يجب أن نسلم ببعض مشكلاتنا للعلوم الأخرى رغم أنه قليل الأمل في أن تتجح تلك العلوم في الوصول إلى حلها: ويقصد بذلك أن نترك مشكلات أصل الكون وتناهي ولا تناهيه لعلم الفلك، ومشكلات الإدراك الحسي وثنائية العقل والبدن لعلم النفس¹.

لقد أوضحت الدراسة أن التحليل هو جزء من عمل كل فيلسوف، وليس مقصورا على الفلاسفة التجريبيين فقد استخدمه فيلسوف عقلي مثل ديكارت كما أنه ليس مقصورا كذلك على الفلاسفة الماديين، فقد استخدمه فيلسوف مثالي مثل أفلاطون؛ بل يمكن القول أن منهج التحليل خطوة سابقة عند أصحاب المذاهب الشاملة المتكاملة المغلقة، وإلا تصاب هذه المذاهب بالغموض والإضطراب. نلاحظ أيضا أن فلاسفة مثاليين مثل "أيونج" و"بلنشارد" يرون أن للفلسفة التحليلية المعاصرة أثرها الكبير على مختلف الاتجاهات الفلسفية في حفزها إلى الحذر الشديد في استخدام الألفاظ وتوضيح معانيها. لمنهج التحليل عيوب كثيرة نذكر منها ما يلي:

أ- تحليل قضية ما هو الإنسان بقضية أخرى أو عدة قضايا مكافئة بالمعنى المنطقي للقضية الأصلية أي أنها تساويها في المعنى وهو شرط لم يستطع راسل تحقيقه. إن قضية نتحدث عن أفراد الإنسان مثلا لا تكافئ قضية نتحدث عن صنف الناس، لأن عدة قضايا جزئية لن تساوي في معناها قضية كلية، إلا بإضافة قضية كلية جديدة، كما قال رسل نفسه في منطقته.

ب- من أهداف منهج التحليل بالرد الوصول إلى ما يقع تحت الملاحظات الحسية من كائنات لسهولة فهمها وبساطتها، والاستغناء عن الكائنات المجردة لصعوبة فهمها وتعتيدها، لكن هل الحديث عن الأشياء المادية أصعب من الحديث عن المعطيات الحسية مثلا، أو أن الحديث عن صنف الناس أصعب من الحديث عن الأفراد.

لم يحقق راسل هدفه الأساسي من منهجه وهو القضاء على الفلسفة التأملية أو الميتافيزيقية، ورسل يعترف أن من موضوعات الفلسفة إقامة حقائق عامة عن الكون ككل مما لا تسمح بالتحقيق التجريبي. بعد اليأس من الوصول التام لأي تصور أو أي قضية. يبدو أن الأمل معقود - كما يقول بارنز- على التحليل المقنع. فإذا عرفنا أن من طبيعة المذهب الفلسفي أن لا تكون له ضرورة منطقية يجب ألا يطمع الفيلسوف لإقامة مذهب صادق دائما أو مذهب محيط بكل جوانب الحقيقة، إنما يقيم مذهباً مقنعا؛ كما أننا نفضل مذهب الفيلسوف الأكثر إقناعا على الفيلسوف الأقل إقناعا.²

¹ - المرجع نفسه، ص113.

² -- محمود زيدان، المرجع السابق. ص117 - 120.

وعليه يمكن القول أن العوامل التي جعلت القرن العشرين عصرا ذهبيا للمنطق أن شهد هذا القرن برتراندرسل (1872-1970) الذي رأينا عملاق الفلسفة وعملاق الرياضيات على السواء، فأينعت الثمار في المعامل الذي أضحى مشتركا بينهما وهو المنطق. وقدّم لنا رسل فلسفة علمية بلغت الذروة في تسليحها بالمنطق الرياضي. والواقع أن راسل على وجه التحديد هو الذي علم فلسفة القرن العشرين كيف يمكن أن تصبح التجريبية منطقية وذلك من خلال منهجه التحليلي.

خاتمة:

وأصبح رسل هذا الفيلسوف المنطقي، وقدّم فلسفته العلمية التحليلية الذرية المنطقية التي كانت قوة موجهة لفلسفة العلم في القرن العشرين.

وعلى كل حال فإن رسل يعد بحق صاحب "منهج التحليل" ولعل مساهمته في مجال الرياضيات والمنطق في كتبه العديدة "أصول الرياضيات" و "برنكيبيا ماتيماتيك" مع وابتهد و"مقدمة للفلسفة الرياضية" وغيرها يمثل جانب الإبداع والابتكار في فلسفته.

لم يكن رسل فيلسوف فحسب بل كان رياضيا ومنطقيا وسياسيا وأديبا ورجل تربية وإصلاح اجتماعي على وجه يعيد إلى الأذهان صورة المفكر الجماهيري، فضلا عن صورة المفكر الأكاديمي.

ظل رسل من أقوى موجّهات الفلسفة طوال الربع الأول من القرن العشرين، إنها الفترة التي شهدت نشأة ونماء الفلسفة التحليلية التي وصفت بأنها ثورة فلسفية مدوية رافضة للوضع الفلسفي آتية بالجديد خاصة على مستوى المنهج. على أن "رسل" لم يفجر الثورة التحليلية بمفرده، شاركه صديقه "مور" وتلميذه "فتجنشتاين". انطلق ثلاثتهم من جامعة كامبريدج.

قائمة المصادر والمراجع:

1- المصادر:

- 1-Bertrand Russell، histoire de mes idées philosophiques، traduit de l'anglais par geoges auclair،tel gallimard، 1961 .
- 2-Bertrand Russell، la méthode en philosophie et notre connaissance du monde extérieur، traduit de l'anglais par philippe devaux، petite bibliothèque payot، boulevard saint- germain، paris(6^e)، France، 1971.
- 3-Bertrand Russell،Essais philosophiques، traduit de l'anglais par François élémentz et jean-pierre cometti، puf، 1^{er} édition- 1997.

2- المراجع:

- 1-ألان وود، برتراندرسل دراسة في تطور فلسفته،تر: سمير عبده، دار علاء الدين ، دمشق، سوريا، ط1، 1994م.
- 2- ألان وود، بيرترند راسل بين الشك والعاطفة، تر: د. رمسيس عوض، دار الأندلس، بيروت لبنان، ط1، 1984

- 3- برتراند راسل ، تاريخ الفلسفة الغربية، ج 3، الفلسفة الحديثة، تر: د. محمد فتحي الشنيطي، المصرية العامة للكتاب، 1988م، ص 489.
- 4- برتراند راسل، سيرتي الذاتية ، تر: عبد الله عبد الحافظ وفايز اسكندروآخرون، دار المعارف ، مصر، 1980م، ط1
- 5- بوشنسكي إميل، الفلسفة المعاصرة في أوروبا، تر: عزت قرني، عالم المعرفة، الكويت، (د.ط)، 1992.
- 6- جميل صليبا ، المعجم الفلسفي ج2، دار الكتاب اللبناني بيروت لبنان، مكتبة المدرسة، بيروت لبنان، دون طبعة، دون سنة.ص255-256.
- 7- روبر بلانشي، المنطق وتاريخه من أرسطو حتى راسل، تر: محمد البيقوبي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2004م
- 8- زكي نجيب محمود، برتراندرسل، نوابغ الفكر الغربي ، دار المعارف، القاهرة ، مصر،(د.ط.ت).
- 9- فؤاد كامل، أعلام الفكر الفلسفي المعاصر، دار الجيل بيروت، ط1، 1413هـ - 1993م.
- 10- لالاند أندريه، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد الثاني، تعريب أحمد خليل، تعهده وأشرف عليه حصرا أحمد عويدات، منشورات عويدات، بيروت-باريس، ط2، 2001.
- 11- ماهر عبد القادر محمد علي، فلسفة التحليل المعاصرة، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، (د.ط)، 2002
- 12- مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة مصر، دون طبعة، 1403هـ - 1983.
- 13- محمد مهران رشوان، دراسات في فلسفة اللغة، دار قباء للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1998.
- 14- محمد مهران رشوان، فلسفة برتراندراسل، دار المعارف، القاهرة، مصر، (د.ط)، 1986م.
- 15- محمد مهران رشوان، مدخل إلى الفلسفة المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهر مصر، ط2، 1984.
- 16- محمود زيدان، مناهج البحث الفلسفي، جامعة بيروت العربية، بيروت لبنان، (د.ط) 1974.
- 17- محمود زيدان، مناهج البحث الفلسفي،، جامعة بيروت العربية، بيروت لبنان، (د.ط) 1974
- 18- يمنى طريف الخولي ، فلسفة العلم في القرن العشرين، سلسلة عالم المعرفة، العدد 264 ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ديسمبر، 2000 .

الأسباب الاجتماعية لعنوسة الفتاة العاملة الفلسطينية

د/ علي لطفي علي قشمر - جامعة الاستقلال - أريحا - فلسطين

الملخص:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أنها محاولة علمية للكشف عن الأسباب الاجتماعية التي تكمن وراء العنوسة عند الفتاة العاملة الفلسطينية، وذلك لتذليل ما يمكن تذليله من أسباب لهذه المشكلة في المجتمع الفلسطيني والتي أصبحت تتزايد يوم بعد يوم، وذلك بسبب الوضع الاجتماعي والسياسي المتردي والذي سببه الاضطراب في كافة مؤسسات المجتمع بما فيها الأسرة والتي هي أحد هذه المؤسسات التي عانت ما عانت بسبب تردي الوضع الأمني والاقتصادي في السنوات الأخيرة ومازالت مستمرة إلى الآن حيث فقدت الكثير من معيبيها وشبابها بسبب الحروب والانتفاضات والاعتقال والهجرة إلى خارج فلسطين مما ولد لنا مشكلة جسيمة وهي العنوسة لدى الكثير من الفتيات العاملات في المجتمع. ولأجل تحقيق الأهداف الأساسية للدراسة فقد تم اختيار عينه تتكون من (200) مبحوثة لقياس الأسباب الاجتماعية لعنوسة الفتاة العاملة الفلسطينية.

وتعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية التي تستلزم استعمال منهج علمي للحصول على البيانات والمعلومات المطلوبة لإنجازها، لذلك فقد استخدم في هذه الدراسة منهج المسح الاجتماعي وتم الاعتماد على أداة جمع البيانات المستعملة في الدراسات الاجتماعية وهي (الاستبيان) للحصول على البيانات والتحليل الإحصائي المستخدم باستخدام برنامج (SPSS)

الكلمات المفتاحية: الأسباب الاجتماعية، العنوسة، الفتاة العاملة الفلسطينية، تأخر سن الزواج.

Abstract :

The importance of this study is that it is a scientific attempt to uncover the social causes behind the spinsterhood among Palestinian working women, in order to overcome the causes of this problem in the Palestinian society that are increasing day after day due to the deteriorating social and political situation caused by the disorder. All the institutions of society, including the family, which is one of those institutions that suffered because of the deterioration of the security and economic situation in recent years and continues to date, where it lost many of its dependents and youth because of wars and uprisings, arrest and migration outside Palestine. Which was born for us, a serious problem of spinsterhood among many working girls in the community.

In order to achieve the main objectives of the study, the sample was selected to consist of (200) respondents to measure the social causes of the female working woman.

This study is a descriptive analytical study that requires the use of a scientific approach to obtain the data and information required to achieve it. Therefore, the study used the social survey method and relied on the data collection tool used in social studies (questionnaire) to obtain data and statistical analysis used by the program (SPSS)

Key words: Social causes, spinsterhood, Palestinian working women, delayed marriage age.

مقدمة :

يعد نظام الزواج من أهم الأنظمة الاجتماعية بوصفه الرابطة المشروعة بين الجنسين فعن طريقه تتحقق سلامة الأوضاع الاجتماعية وبقاء النوع والسمو بالعلاقات بين الجنسين إلى مستوى المشروعية بشكل يتفق مع القيم الإنسانية.

الزواج هو الوسيلة الأساسية لتكوين الأسرة بوصفها المؤسسة الاجتماعية التي يجد البشر من خلالها أفضل السبل للحصول على اشباع الحاجات النفسية والاجتماعية وتكوين أسمى العلاقات الإنسانية، وتربية الأطفال، بما يمكنهم من تأهيلهم بوصفهم قوة الفعل الأساسية في المجتمع، يخدمون أنفسهم وأمتهم والإنسانية جمعاء - فالأسرة هي المؤسسة القاعدية في أي مجتمع، إذ من خلالها تتحقق الكثير من الوظائف النفسية والجنسية والأخلاقية والتربوية التي تهيأ للمجتمع أجياله وقواه الديمغرافية المطلوبة لضمان ديمومته واستمراره، ويعد الزواج مدخلاً ضرورياً، لاغنى عنه لبناء الحياة الأسرية إذ هو الإطار الشرعي والقانوني لها، ومن خلاله تتحدد المسؤوليات والواجبات والحقوق. ولعل الاهتمام الشديد الذي نلاحظه عند علماء الاجتماع في المجتمعات على السواء بالزواج، ربما يعزى إلى التغيرات الواضحة التي طرأت على طبيعته، وأهدافه، وإلى المشاكل والأزمات والتحديات التي يواجهها نتيجة للتحويلات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية التي تتعاضد عاماً بعد آخر.

فالزواج هو الصورة الشرعية التي تضمن تحقيق التواصل الجنسي والاجتماعي والثقافي بين الذكور والإناث في المجتمع.

لقد بدأت مجموعة من المشكلات الاجتماعية تظهر نتيجة تأثير التغيرات التكنولوجية الثقافية الجارية وكان من بين تلك المشكلات مشكلة العنوسة وما تتركه من آثار سلبية في الفرد والنظام الاجتماعي بصورة عامة، ومن هنا تأتي أهمية البحوث الاجتماعية التي يمكن في ضوءها تشخيص المشكلات الاجتماعية ووضع السياسات للتعامل معها على نحو يخفف من آثارها ويقلص من نتائجها السلبية في الحياة الاجتماعية.

تناول هذا البحث الأسباب الاجتماعية لعنوسة الفتاة العاملة الفلسطينية وهو موضوع يكتسب أهمية كبيرة مصدرها أهمية الزواج ذاته بوصفه الأساس الذي يقوم عليه بناء الأسرة وقد تم جمع البيانات حول هذه الدراسة وفق المنهج العلمي.

مشكلة البحث وأهميته:

ينطلق هذا البحث من مسلمة أن الأسرة هي اللبنة الأولى في المجتمع وأنه ما من شيء يمس استقرارها وتكوينها إلا يمس مباشرة تكوين المجتمع واستقراره، فالأسرة هي البيئة الأولى التي ينمو فيها الفرد حسيًا ومعنويًا وثقافيًا وأخلاقيًا وبالتالي فإنها يجب أن تكون دوماً في حالة من القوة والاستقرار والتماسك مدعمة بالقيم والأخلاق لأن ذلك سوف ينعكس على أفرادها ومن ثم على المجتمع.

وأن ما أحدثته التغيرات الحضارية من نقلة نوعية في حياة الأفراد والأسر انعكست أثارها السلبية على كافة المستويات ولا سيما في القضايا الاجتماعية، فبعد أن كانت قضايا المجتمع متممة باليسر والسهولة انقلبت إلى صور جديدة متممة بالعنت والمشقة والتعقيد لتظهر أنماطاً جديدة وظواهر خطيرة نخشى أن تسهم في خلخلة النظام الاجتماعي فضلاً عن أن الانفتاح العالمي والتواصل الحضاري بين الشعوب والمجتمعات يسهم في إبراز هذه الظواهر وإذكاء سعيها.

ولعل من أبرز السلبيات التي أذكتها المتغيرات والمستجدات هي ظاهرة العنوسة لدى الفتيات إذ تعد هذه الظاهرة من الظواهر الاجتماعية التي تؤثر في المجتمع من الناحية السلبية لما لها من نتائج وخيمة على نفسية الفتاة، وعلى المجتمع بكامله ذلك أن العنوسة لاتخص النساء وحدهن ولا عائلاتهن بالذات بل يخص المجتمع ككل، سواء كانت هذه الإخطار والآثار نفسية أم اجتماعية أم اقتصادية أم أخلاقية أم سلوكية ولا سيما في هذا الزمان الذي كثرت فيه الفتن وتوافرت فيه السبل المنحرفة لقضاء الشهوات.

هذا فضلاً عما قد يحدث في المستقبل من ارتفاع في نسبة الفساد الأخلاقي بسبب دخول مواقع التواصل الاجتماعي وما توفره هذه المواقع والشبكات المعلوماتية من إمكانيات تكنولوجية تفجر براكين الجنس وتزلزل ثوابت الغريزة وتوجهها ضد قيم الأمة وأخلاقها.

فالأسرة أساس المجتمع ونواة بنائها الزوجان، ولقد قال سبحانه وتعالى في محكم كتابه الكريم (يا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ) (الحجرات: آية 13).

والأسرة هي المأوى الذي هياه الله للبشر للاستقرار والسكن. وفي الزواج إعمار الكون وسكون النفس وممتع الحياة وبقيامه تنتظم الحياة ويتحقق العفاف والإحسان إذ يجمع الله بالنكاح الأرحام المتباعدة

والأنساب المتفرقة، ووعده الله فيه بالغنى والسعة في الرزق ولا خلف لوعده الله. (وَأَنْكِحُوا الْأَيَامَى مِنْكُمْ وَالصَّالِحِينَ مِنْ عِبَادِكُمْ وَإِمَائِكُمْ إِنْ يَكُونُوا فُقَرَاءَ يُغْنِهِمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ). (النور: آية 32).
ومن خلال ما تقدم تبرز أهمية البحث بما يأتي:

ظهور المشكلات الخطيرة التي تتركها العنوسة لدى الفتيات بشكل عام والعمالات بشكل خاص في الوطن العربي وتزايد هذه النسبة إذا لم توضع لها الحلول المناسبة.

كون الفتاة هي إحدى الركائز الأساسية التي يستند إليها بناء المجتمع. فالاهتمام بها وبمشكلاتها لا يتجزأ عن الاهتمام بمشكلات المجتمع الرئيسية.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحقيق الآتي:

التعرف على أهم الأسباب الاجتماعية لعنوسة الفتاة العاملة الفلسطينية.

بيان أثر عدد من المتغيرات المرتبطة بالمبحوثات في استجاباتهن للأسباب الاجتماعية للعنوسة لدى الفتاة العاملة الفلسطينية.

تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي تعالج المشكلة الخاضعة للبحث.

تعريف الزواج (Marriage)

الزواج في اللغة معناه الاقتران والازدواج، يقال زوج الشيء وزوجه إليه قرنه به، وتزواج القوم أو ازدوجوا تزوج بعضهم بعضاً، والمزوجة والازدواج بمعنى واحد، وقال الله سبحانه وتعالى في سورة التكويد الآية (6) (وَإِذَا النُّفُوسُ رُوِّجَتْ) أي قرن كل قرين بقرينه وقال تعالى في سورة الدخان الآية: (53) (كَذَلِكَ وَرَوَّجْنَاهُمْ بِحُورٍ عِينٍ) أي قرناهم بهن، ثم ذاع استعمال كلمة الزواج في اقتران الرجل بالفتاة على سبيل الدوام والاستمرار لتكوين الأسرة، بحيث إذا أطلق الزواج لا يقصد منه إلا هذا المعنى. (بركات، 2000، ص58)

وفي رأي الكثير من فقهاء الشريعة الإسلامية أن الزواج يعرف بأنه "عقد يفيد حل استمتاع كل من العاقدين على الوجه المشروع أو أنه عقد يرد على تملك المتعة قصداً". (العبيدي، 2000، ص 147)
وترى بعض المذاهب الإسلامية أن الزواج فرض على كل قادر على أعبائه، وحتى المذاهب الأخرى التي لم تذهب إلى حد القول بفريضته تنزله منزلة تقترب من الواجب. (عبد الكريم، 2009، ص238)

كما يعرف الزواج بأنه طريق للارتباط والاشتراك والتمهيد لبناء الحياة الأسرية بين الرجل والمرأة يستهدف من ورائه إشباع الحاجات الغريزية والعاطفية، وهو على استعداد لأن يقدم للطرف الأخرى مشاركته ومعاونته في سبيل تحقيق الأهداف التي يقوم عليها الزواج والأسرة. فالزواج نظام اجتماعي يحدد

العلاقات بين الجنسين ويعطي للأسرة صفتها الشرعية، ويعد نظام الزواج. طرفاً سابقاً على قيام الأسرة وتكوينها الاجتماعي، لذلك فإن مفهوم الزواج والأسرة يعد من المفاهيم المتداخلة مع بعضها.(البنوي والختاتنة، 2000، ص94)

أما جورج ميردوك عالم الأنثروبولوجيا فيعرف الزواج في كتابه البناء الاجتماعي بأنه "مجموعة متعددة من الإحكام والتقاليد التي تنظم العلاقات الاجتماعية والجنسية بين شخصين بالغين، المرأة والرجل، ينتميان إلى عائلتين مختلفتين وبعد دخولهما في العلاقات الزوجية يكونان عائلة نوية مستقلة".(القيس، 2000، ص161)

والزواج عبارة عن علاقات متعددة الوجوه، فهو علاقة مركبة تتضمن النواحي البيولوجية والاقتصادية والانثروبولوجية والنفسية والقانونية والاجتماعية.

فمن الناحية البيولوجية ينظر إلى الزواج على أنه عبارة عن نظام رئيس يتضمن الإنجاب والتكاثر والحفاظ على الجنس البشري واستمراره.

ومن الناحية الاقتصادية فإن الزواج هو وسيلة لتقسيم العمل والإنتاج، أما من الناحية الانثروبولوجية فينظر إلى الزواج على أنه ظاهرة حضارية تطورت منذ البداية بمراحل متعددة المراسيم والصور، أما من الناحية النفسية فيهتم بالزواج ويركز على كونه تفاعلاً بين شخصين من جنسين مختلفين إذ يقوم بإشباع الحاجات الشخصية والنفسية الأساسية لهما وهدفه الوصول للسعادة الشخصية. ومن الناحية القانونية فيعرف الزواج على أنه قواعد وأساليب محددة للسلوك هدفها الحفاظ على النظام العائلي بصورة خاصة والنظام العام بصورة عامة فهو يركز على حقوق الزوجين في حالة دخولهما في عقد الزواج وفي حالة الخروج منه، أما الاتجاه الاجتماعي فيركز على كون الزواج نظاماً اجتماعياً محدداً وهو الأساس للتكوين العائلي، ويعد الزواج علاقة اجتماعية وتفاعلاً ديناميكياً مستمراً مع القوى الحضارية والاجتماعية الأخرى وهو ارتباط ثابت نسبياً ومحدد حضارياً وجد لاستقرار الفرد والعائلة والمجتمع.(أبو مصطفى، 2007، ص53)

وقوانين الزواج تنص على ضرورة ترسيخ العلاقات الاجتماعية والجنسية واستمرارها بين الشخصين المتزوجين في حين لا تكون العلاقات الجنسية التي تقع خارج نظام الزواج شرعية ومدعومة من الدين والقانون والأخلاق لذا فهي علاقات محرمة ومحظورة وعلاقات غير ثابتة ولا مستمرة.(العبيدي، 2000، ص 211)

ويمكن تعريف الزواج بوجه عام بأنه "علاقة جنسية مقرّة اجتماعياً بين شخصين أو أكثر ينتميان إلى جنسين مختلفين".(البنوي والختاتنة، 2000، ص134)

واعتماداً على التعريفات السابقة يمكننا تعريف الزواج إجرائياً لأغراض هذا البحث كالاتي:
هو ذلك الارتباط الشرعي والقانوني بين الرجل والمرأة لتكوين الأسرة التي من خلالها يشبع كل منهما حاجاته ورغباته النفسية والاجتماعية وما يرتبط بهما، والهدف الاسمي من الزواج في الشرع هو التنازل لحفظ الجنس البشري وإيجاد علاقة من المودة والرحمة بين كل من العاقدين.

فوائد الزواج للمجتمع:

يجمع علماء الاجتماع على القول بأن الزواج هو أصل الأسرة، وبناءً على ذلك تمنح أكثرية المجتمعات الزواج منزلة رفيعة كمؤسسة اجتماعية. (العبيدي، 2000، ص87)

فالأسرة مؤسسة اجتماعية أساسية في معظم المجتمعات الإنسانية لا يمكن بناؤها على أسس ثابتة ومتمينة بشكل يؤدي إلى صلاح المجتمع واستمراره إلا من خلال نظام الزواج. الذي يعد من أهم الأنظمة الاجتماعية بوصفه الرابطة المشروعة بين الجنسين عن طريقه تتحقق سلامة الأوضاع الاجتماعية وبقاء النوع والسمو بالعلاقات بين الجنسين إلى مستوى الشرعية بشكل يتفق مع القيم الإنسانية فالزواج يعمل على تحقيق غاية اجتماعية يقرها أفراد المجتمع من أجل تحقيق أهداف اجتماعية.

ويعد القرآن الكريم الزواج نظاماً طبيعياً لبناء المجتمع القائم على المودة والرحمة كما يعده الإنجيل والتوراة أصل العائلة والجنس البشري وبعده انه أقدم نظام اجتماعي وأساساً لتكوين المجتمع. (بركات، 2000، ص115)

فالأسرة هي الوحدة الأساسية في البناء الاجتماعي وهنا ينبغي أن نلاحظ أن شكل البناء ومكوناته يرتبطان ارتباطاً وثيقاً بالعمليات التي تعمل على دوامه عن طريق الوظائف التي يؤديها ككل أو تؤديها الأجزاء المكونة له ولهذا يرتبط البناء بالعملية الوظيفية ارتباطاً منطقياً فالأسرة تعمل على استمرار الحياة الاجتماعية والاقتصادية لها ككل وللأعضاء الذين يكونونها، وتؤدي وظائف محددة، وقد جعل (ايفانز بريتشارد) الديمومة أساس البناء. فالعائلة تعمل على إنجاب الأطفال وتنشئهم وهي لذلك أكثر الحالات الاجتماعية عمومية لأنها كانت وستظل تعيش في كل المجتمعات. (البنوي والخاتنة، 2000، ص201)

كما تجري في الأسرة عمليات التكامل الاقتصادي بجوانبه الإنتاجية الرئيسية لأنها تمثل النواة التي تتبع منها الإشكال الرئيسية للنشاط المعيشي، فضلاً عن أهميتها المركزية في تمثيل الروابط الاجتماعية والإنسانية التي تجسدها العائلة النووية (أبو مصطفى، 2007، ص85)

فالزواج يؤدي إلى إنشاء علاقات مع الآخرين توسيعاً لنطاق العلاقات الاجتماعية فكم من رجل أو امرأة اكتشف قبل إتمام الزواج أو بعده أنه لم يرتبط بقرين له فحسب ولكنه ارتبط أيضاً بعدد من الأقارب الجدد الذين يتعذر عليه إن لم يكن من المستحيل أن يتجاهلهم. وقد تقوى هذه العلاقة بمولد الأطفال كما تتوثق

السلاسل بالتتابع على أنه لما كان كثير من النظم قد اعترفت اجتماعياً بخط واحد من النسب هو المصاهرة تمييزاً له من غيره، فالزواج إذاً هو الذي يقيم الرابطة بين السلالات المتتابة وهذه العلاقات تخدم استقرار الأسرة نفسها من ناحية كما تحافظ على التعاون بين الأسر المختلفة من ناحية أخرى (القيس، 2000، ص98)

كما أن نظام الزواج من النظم الاجتماعية المهمة التي أنشأها فكر الإنسان لتكون أرقى آلية ضبط للغريزة الجنسية عند البشر لتجنبهم الفوضوية والمشغبة الجنسية التي لو هيمنت على حياة البشر لكانت آلية لتدمير الروابط الاجتماعية وجعلت من حياة البشر حياة بهيمية، فالزواج إذاً عامل مهم من عوامل الضبط الاجتماعي. (البنوي والختاتنة، 2000، ص152)

ولاسيما في مجتمع مثل مجتمعنا الذي تشكل العفة قيمة كبيرة من قيمنا الإسلامية كما أن حاجة الرجل إلى المرأة وحاجة المرأة إلى الرجل فطرية، فطر الله الناس عليها فالزواج هو الطريق الشرعي لإرضاء الرغبات حتى لا يضطر الناس إلى ركوب الحرام ، ولاسيما في عصر فتحت فيه أبواب المحرمات على مصراعيها ، وكثرت فيه المغريات بالمنكر فاختيار شبابنا وفتياتنا للزواج يعصم أخلاقهم من الانحراف ويهدي أعصابهم ويجنبهم أخطار الانفعالات النفسية ذات الأثر الضار في دراستهم واتجاههم السلوكي في الحياة وإن المجتمع الذي تعم فيه الصلات الجنسية الحرة لا بد أن تتولد فيه أدوار اجتماعية خطيرة تؤدي في النهاية إلى الانهيار الخلفي. وهذه الأسباب جميعاً هي التي تجعل من الأسرة نظاماً اجتماعياً تحرص كل المجتمعات على استبقائه. (عبد الكريم، 2009، ص149)

إن الزواج يعطي الشرعية للأسرة، والمجتمع لا يقبل قيام الأسرة إلا على أساس معترف به من الجماعة، كما لا يقبل أن يولد إنسان بدون أب ولهذا السبب نجد أن المجتمع ينسب اللقطاء والأطفال غير الشرعيين إلى أسر وهمية وللأسرة أهمية كبيرة في التنشئة الاجتماعية فهي أول وحدة اجتماعية يلتقي بها الفرد الجديد عند دخوله الحياة ، لذا فهي ذات أثر بليغ في سلوكه وتكوين شخصيته وهي إحدى الجهات التي يلجأ إليها الفرد للحصول على مساعدة مادية أو نفسية تقلل من حدة توتره أو قلقه نتيجة تعرضه لمشاكل الحياة المتنوعة، فبمجرد شعور الفرد أن هنالك جهة يمكنه الرجوع إليها في وقت الضيق لتعاونه في حل مشاكله، تجعله بحالة من الراحة والطمأنينة النفسية لذا فإننا نرجع في كثير من حالات الضيق إلى عائلاتنا إلى الأب أو الأم أو الأقارب كوسط اجتماعي لإزالة الهموم وتقليل التوتر النفسي (بركات، 2000، ص122)

وللمرأة بصورة خاصة دور مهم في الأسرة مما يظهر انعكاسه على المجتمع وقد بين القرآن مدى مكانة المرأة بوصفها إنساناً وعضواً اجتماعياً مؤثراً فضلاً عن أن دعم المرأة في الأسرة وتثقيفها يخدم قضية التنمية ومن ذلك كله يمكن تحديد ايجابيات الزواج للفرد والمجتمع بما يأتي: (العبيدي، 2000، ص 102)

ممارسة الغريزة الجنسية ممارسة منتظمة ومشروعة بشكل طبيعي غير منحرف.

حفظ النوع الإنساني لضمان امتداد الحياة واستمرار وجود المجتمع.

الاستقرار الاجتماعي للفرد وتكوين الأسرة وهي الوحدة الأولى للمجتمع.

تحديد المسؤولية بالنسبة للأولاد إمام المجتمع.

الاستقرار العقلي والعاطفي لإمكان توجيه طاقات الإنسان نحو الأفضل.

أسباب العنوسة لدى الفتيات العاملات:

لا يوجد عمر محدد للفتاة يحتم عليها الزواج فيه فقد يكون الزواج مبكراً إذا لم تبلغ الفتاة (18 سنة) وقد يكون متأخراً إذا عبرت سناً معينة، أو عانساً إن لم تتزوج. والواقع أن الوقوف على عمر معين وجعله نقطة البداية في عنوسة الفتيات يمكن إن يشوبه الكثير من الخلاف نظراً لاختلاف البيئة الاجتماعية والمستويات الثقافية وبالتالي اختلاف الاتجاهات التي ينطلق منها أفراد المجتمع ومن نتائج إحصاءات منظمة الاسكوا التي ترى أن مرحلة العنوسة تبدأ بالنسبة للفتاة من سن (28.5) سنة. وبما أن لكل ظواهر الحياة أسباباً كذلك لعنوسة الفتاة أيضاً أسبابه الكثيرة، ولا يمكن أن ينظر لعنوسة الفتاة من منظور واحد أو إن يفسر على أساس ذلك لتعدد الأسباب وترباطها وتشابكها وهذا ما يزيد الموضوع تعقيداً.

عليه يمكننا القول بان الموضوع هو نتاج تفاعل عدة عوامل هي الأسباب الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والنفسية وسوف نقوم بتوضيح الأسباب الاجتماعية في هذا البحث:

الأسباب الاجتماعية :

يمكن اعتبار العامل الطبقي من أهم الأسباب الاجتماعية التي تؤدي إلى عنوسة الفتاة فالشخص الذي ينوي الزواج يميل إلى اختيار شريك الحياة من المستوى الاجتماعي والاقتصادي نفسه الذي ينتمي إليه وقد تكون وراء هذا الاختيار أسباب أو قد تكون فرص اللقاء بين الأشخاص في الطبقات المتماثلة أكثر احتمالاً، أو قد تكون نتيجة التدخل الفعلي للإباء أو ما يفرضونه من قيود على حرية اختيار الأبناء رغبة في المحافظة على التجانس الطبقي . (أبو مصطفى، 2007، ص 68)

فمن طريق التنشئة الاجتماعية للطفل تقوم العائلة بغرس القيم والمفاهيم المتعلقة بكل وجوه الحياة بما فيها اختيار الشريك، صحيح أن هنالك نوعين من القيم، قيم الوالدين وقيم الأبناء يؤديان دورهما في الاختيار إلا أنه غالباً ما يكون نوع من التجانس بين هذه القيم فالوالدان عن طريق التربية والثقافة العائلية يغرسان قيمهما ومفاهيمهما في قرارة نفس الطفل الذي يحملها من دون أن يشعر بذلك والشباب عند بلوغهم سن الزواج تكون لديهم قيم ومثل مكونة مسبقاً منذ الطفولة محددة للاختيار فيختارون المماثلين لهم عائلياً واجتماعياً وعرقياً ونجد هذا التأثير غير المباشر موجوداً في حالة اختيار الفرد لشريك الحياة بناء على الصورة الأبوية فحتى لو تصور الشخص أنه قد اختار الشخص الآخر الملائم بكامل حريته واقتناعه من المؤكد أنه قد خضع لعملية توجيه مستترة وغير واعية وهذه المفاهيم والقيم ليست وليدة يومها بل إنها تكونت نتيجة لمصادر وتأثيرات عديدة بعمليات تدريجية مستمرة ضمن النظام الاجتماعي والعائلي الذي يعيش فيه، فقد كان من عادات العرب في الجاهلية التفاخر بالأحساب، والتباهي بالأنساب وقد امتدت تلك العادات وتوارثتها بعض الأسر حتى وقتنا الحاضر وإذا تقدم الخاطب يسألوه عن أصله وفصله من دون أي اعتبار من تقوى أو صلاح علماً بأن تقسيم الناس هي عادة ذميمة كرهها الإسلام لكونها تحدث فجوة بين طبقات المجتمع الواحد ولما لها من عظيم الأثر السلبي في تزويج البنات فامتلات البيوت بالعوانس لكون الخاطب لا تكتمل فيه مقومات الكفاءة فلا يجوز تزويجه وهنا يجب أن نقرر أنه مازالت توجد رواسب عديدة ثقافية واجتماعية متخلفة من الأسرة الممتدة التقليدية تحكم عملية الاختيار وأسلوب إتمام الزواج والعلاقات التي تقوم قبله إذ غالباً ما يرفض الأهل الزواج بسبب الوضع الطبقي أو الاجتماعي لأحد الطرفين لأنه غير مناسب للطرف الآخر بغض النظر عن الملاءمة الفكرية أو العلاقة العاطفية التي قد تربطهما مما يقود إلى تلك الحجة التي تتكرر دائماً (مو مناسبين لبعض) ويأتي هنا دور الأهل التقليدي في منع هذا الزواج بحجة (عدم التكافؤ). (القيس، 2000، ص248)

فالكفاءة في الزواج من الناحية الطبقيّة تعتمد على النسب والحرفة والمال فدو النسب الوضيع ليس كفاً لذات النسب الرفيع، ودو الحرفة الدنيئة ليس كفاً لبنت يمتهن أهلها حرفاً راقية والفقير ذو الأسرة الفقيرة ليس كفاً للغنية أو نوات الأسر الغنية وفي جميع الأمم والثقافات تستتكف الطبقات العليا من الشعب أن تزوج بناتها من رجال الطبقات الدنيا. (عبد الكريم، 2009، ص83)

وهذا كله يرجع إلى غياب المفهوم الصحيح للزواج بوصفه سكناً ومودة ورحمة قبل أن يكون شكليات ومظاهر وغياب دور الأسرة في توعية أبنائها وتفهم معنى الزواج والانسياق وراء مفاهيم مغلوبة عن الأسرة والزواج ومتطلباته.

وفضلاً عن ذلك فإن لدى الفرد تناقضاً بين الواقع والطموح ويتجلى ذلك في أن كل إنسان في الحياة يطمح أن يحقق ما يصبو إليه غير آبه بواقعه الذي يعيش فيه، فهناك فتيات يضعن شروطاً في زوج المستقبل كأن يكون على جانب من الوسامة، أو ذا حظ وفير من المال وتتخذ الفتاة صورة مثالية غير واقعية تعيشها أملاً في تحقيقها ويمضين في رفض الخطاب الذين لا تتوافر فيهم هذه الأمانى حتى يفوت قطار الزواج ولم تتحقق الأحلام، ولم يبقَ إلا أن يمتطين قطار العنوسة كنتيجة حتمية لهذا التصرف غير المدروس، وقد يفضل الكثير من الشباب العزوبية على زواج لا يحقق الوضع المثالي الذي يطمح إليه بل يضمه إلى زوج لا تتوافر فيه جميع الشروط التي يريد توافرها فيه فمثل هؤلاء قد ابتعدوا بشروطهم هذه عن تعاليم الإسلام ولم يفهموا الهدف الذي من أجله شرع الزواج فالزوج في الحقيقة ما هو إلا سكن للزوجة وشريك حياتها، ورب بيتها وأب لأولادها، ومهوى فوائدها، وموضع سرها ونجواها، والذين يتطلعون إلى المال أو الجاه أو الشكل من دون النظر إلى الدين أو الأخلاق واهمون لكون ثمرة مثل هذا الزواج في الغالب مرة وينتهي الأمر إلى نتائج ضارة فالواقع أن غياب البعد الديني أسهم كثيراً في تفاقم المشكلة (بركات، 2000)

وعلى الفتاة أن تبحث عن الزوج الذي يتصف بالحكمة وتزينه الاستقامة لكونه أجدر بتقوى الله فيها وفي أسرتها. جاء رجل للحسن بن علي - عليهما السلام - يستشير به بقوله (إن لي بنتاً فمن ترى أن أزوجه لها؟ قال: زوجها لمن يتقي الله فإن أحبها أكرمها وإن أبغضها لم يظلمها) (عبد الكريم، 2009)

أسباب أخرى :

وهناك أسباب اجتماعية أخرى نسبية تؤدي إلى عنوسة الفتيات ومن هذه الأسباب ما يأتي:

أولاً: نقل العزوبة كلما رجعنا إلى الوراء في تاريخ الجنس الإنساني وتزيد كلما فسدت الأخلاق وانحطت ونظراً لازدياد الملاهي التي يتمتع بها العزاب والتي يحرمون منها إذا تزوجوا فإن قسماً منهم يفضل العزوبة على الحياة الزوجية بسبب ذلك فقد أصبح الشباب قادراً على إقامة علاقات محرمة مع الفتيات تتفاوت في عمقها وطبيعتها فيشعر بعدم الحاجة الملحة للزواج وبالتالي يرجئ الزواج قدر استطاعته لأنه يعلم يقيناً أن المجتمع يقبل أن يتزوج الرجل مهما كان سنه بفتاة صغيرة وقتما يشاء في حين ينظر بتوجس إلى الفتاة التي تتزوج من هو أصغر منها أو يتأخر زواجها وهذا يعد سبباً مهماً في عنوسة الفتيات.

ثانياً: ازدياد نسبة الإناث عموماً عن نسبة الذكور.

ثالثاً: قد يكون أحد أسباب عنوسة الفتيات هو تزويج الأخوات الأكبر سناً ومنع أولياء الأمور زواج الأخوات الأصغر سناً ظلماً.

رابعاً: من أهم العادات التي تسبب عنوسة الفتاة هو حجر البنت إلى ابن عمها أو ابن خالها بحجة أنه أولى بها من الغريب كما يحصل في مجتمعنا الريفي حتى وأن يكن يحمل المؤهلات التي تجعله كفاً بالفتاة.

خامساً: قد يتطلب الزواج علاوة على قبول الشريكين صاحبي العلاقة قبول وموافقة أشخاص آخرين، وقد يعفى الشريكان من شرط الموافقة والقبول فزواج البنت لا يحسم من قبلها بل يحسم من قبل والديها أو أقاربهم أو أولياء أمورهم وقد يطلب الشاب من أهله الزواج من فتاة معينة أو يؤثر في أهله في اختيار الزوجة التي يريدها ولكنه لا يستطيع اتخاذ القرار النهائي الخاص بزواجه أو الانصراف عن زواجه إذ أن هذا هو من واجبات عائلته وليس من واجباته إذاً فمسألة اختيار الشريك لا تعود إلى الرجل نفسه بل تعود إلى عائلته وغالباً ما ترى ذلك في الأسرة الفلسطينية، فهي شديدة التمسك بالتقاليد الموروثة عن الأجداد وإذا ما شذ أحد أفراد الأسرة عن التقاليد فإن جميع أفراد أسرته تتبرأ منه وعندما أخذت هذه العادات والتقاليد تزول تدريجياً بعد انتشار الثقافة والوعي أصبح الشاب عندما يرغب في الزواج يفتح أمه أو جدته أو أخاه ويطلب منهم انتقاء زوجة له أو يشير عليهم بخطبة إحدى البنات التي رآها صدفة في الأفراح أو في الطريق، فتذهب الأم مع إحدى قريباتها بحجة إلى البيوت وتطلع على الموجودات فإذا راققت لها إحداهن تقوم بمفاتيح ذويها فبالرغم من انتشار الوعي والثقافة إلا أنه بقي للعائلة الأثر الأكبر في الاختيار عند الزواج.

سادساً: وقد تتفاقم مشكلات الزواج هذه حين يعاني المجتمع من أزمات حادة، والنساء هن الأكثر تضرراً، ولم يعد هناك من فرص للعمل وبالتالي لم يعد بإمكان الرجال الزواج، حيث بلغت نسبة العنوسة بين الفتيات في فلسطين (7%) وهي الأقل عربياً، حيث بلغت عدد الفتيات العوانس في فلسطين (334668) فتاة. في حين كانت الأعلى عربياً في نسبة العنوسة لبنان بنسبة (85%) يليه الإمارات العربية المتحدة بنسبة (75%) وفي المرتبة الثالثة كل من سوريا والعراق بنسبة (70%).

إجراءات الدراسة:

منهجية الدراسة:

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية التي تعتمد على جمع الحقائق وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص نتائجها وقد استعنا بمنهج المسح الاجتماعي بطريقة العينة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع النساء العاملات في فلسطين خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2018/2017م). حيث بلغ عددهن (82116) امرأة، وهو ما يمثل (19.3%) من مجموع عدد النساء في فلسطين. (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2018، ص30)

عينة الدراسة:

العينة هي النموذج الذي يجري الباحث مجمل عمله عليه لقد اعتبرت الفتاة العاملة في فلسطين الإطار الأساسي للدراسة حيث تم اختيار عينة عشوائية تشمل على (200) امرأة عاملة ممن تجاوزن سن (30) عاماً ولم يتزوجن إلى لحظه إعداد البحث.

محددات الدراسة:

المجال المكاني: أماكن العمل المختلفة "الحكومية والأهلية والخاصة" في فلسطين.

المجال البشري: شمل البحث على عينة ضمت مجموعه من النساء العاملات في فلسطين اللواتي لم يتزوجن إلى الآن وعمرهن أكثر من (30) سنة.

المجال الزمني: امتد المجال الزمني للبحث الميداني خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي (2018/2017م).

وصف أداة الدراسة:

يعد الاستبيان الذي تم إعداده الوسيلة الأساسية للحصول على البيانات اللازمة للبحث وأخذ بعين الاعتبار في تصميمه أن يكون منسجماً مع أهداف البحث حيث قسم البحث إلى قسمين اشتمل القسم الأول على طلب من المبحوثات تقديم بعض البيانات الفردية والاجتماعية عن بعض جوانب حياتهن. إما القسم الثاني فقد اشتمل على بعض الفقرات المتعلقة بالظاهرة المدروسة التي تستقصي أسباب العنوسة.

نتائج الدراسة:

خصائص عينة البحث:

العمر: تبين من معالجة البيانات المتعلقة بأعمار أفراد العينة أن عدد أفراد العينة ممن كانت أعمارهن تتراوح بين (30-45) سنة بلغ (164) فتاة يشكلن نسبة (82%). في حين بلغ عدد الفتيات اللواتي كانت أعمارهن (45) سنة فأكثر في العينة (36) فتاة ويشكلن نسبة (18%) ويتضح من بيانات الجدول أن نسبة عالية من المبحوثات قد تعدين (45) سنة من العمر من دون أن يتزوجن وهذا مؤشر قد يدل على احتمال عدم زواجهن ولاسيما أن مجتمع العربي بشكل عام والمجتمع الفلسطيني بشكل خاص والذي يشجع الزواج من فتيات صغيرات في العمر نسبياً رغبة منهم في تربية عروسة ابنهم على أيديهم كما يقال، والجدول (1) يوضح ذلك

الجدول (1): التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير العمر

العمر	التكرار	النسبة المئوية
30 - 45 سنة	164	82%
45 سنة فأكثر	36	18%
المجموع	200	100%

متغير سنوات الخدمة:

عند تقسيم أفراد العينة تبعاً لعدد سنوات الخدمة، تبين أن عدد اللواتي لديهن (15 سنة فأقل) بلغ (156) فتاة ويشكلن نسبة (78%) من العينة، في حين بلغ عدد اللواتي لديهن خدمة (15) سنة فأكثر (44) فتاة ويشكلن نسبة (22%) والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2): التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد عينة البحث تبعاً لعدد سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من (15) سنة	156	78%
أكثر من (15) سنة	44	22%
المجموع	200	100%

متغير المؤهل الدراسي:

تبين من تحليل البيانات المتعلقة بالمؤهل الدراسي لإفراد العينة أن (128) فتاة يحملن شهادة البكالوريوس فأدنى ويشكلن نسبة (64%) في حين بلغ عدد اللواتي يحملن شهادة دراسات عليا (72) فتاة ويشكلن نسبة (36%) من العينة والجدول (3) يوضح ذلك :

الجدول (3): التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
البكالوريوس فأدنى	128	64%
دراسات عليا	72	36%
المجموع	200	100%

ويتضح من بيانات الجدول السابق أن أفراد الدراسة قد لجأوا إلى إكمال الدراسة ولاسيما بعد حصولهن على البكالوريوس لعدم زواجهن فضلاً عن ذلك فإن الحصول على شهادة عليا قد يوفر حظاً أكبر لزواجهن، وقد يؤمن لإحداهن وظيفة تتقاضى منها مرتباً جيداً يؤمن لها مستقبلها إذا بقيت من دون زواج.

متغير الشريحة الاجتماعية:

وتبين من تحليل البيانات المتعلقة بالشريحة الاجتماعية لإفراد العينة أن (62) فتاة من الطبقة العالية ممن يزيد راتبهن عن (1000) دينار أردني شهرياً ويشكلن نسبة (31%) و (114) فتاة من الطبقة المتوسطة ممن يتقاضين شهرياً (500-1000) دينار أردني ويشكلن نسبة (57%) و (24) فتاة من الطبقة الفقيرة ممن يقل راتبهن الشهري عن (500) دينار أردني شهرياً ويشكلن نسبة (12%) من العينة والجدول (4) يوضح ذلك

الجدول (4): التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الراتب الشهري

الراتب الشهري	التكرار	النسبة المئوية
(1000) دينار أردني فأكثر	62	31%
(1000-500) دينار أردني	114	57%
أقل من (500) دينار أردني	24	12%
المجموع	200	100%

نتائج الفقرات العامة للاستبيان:

الفقرة الأولى: لمعرفة رأي المبحوثات حول تأثير الزواج على التحصيل الدراسي لاحظنا من خلال استقصاء آراءهن في الجدول رقم (6) إن نسبة اللواتي يؤكدن على تأثير الزواج على التحصيل الدراسي تأثير مباشر كان (62%) أما اللواتي كانت آراءهن بأن الزواج لا يؤثر على التحصيل الدراسي كانت نسبتهن (38%) من مجموع المبحوثات وهذا يدل على إن الزواج يؤثر تأثيراً مباشراً على التحصيل الدراسي مما يحمل الفتاة مسؤوليات وأعباء تجعلها غير قادرة على التوفيق بين البيت والدراسة.

جدول (6): التكرارات والنسب المئوية لرأي المبحوثات حول تأثير الزواج على التحصيل الدراسي

رأي العينة	التكرار	النسبة المئوية
يؤثر	116	58%
لا يؤثر	84	42%
المجموع	200	100%

الفقرة الثانية: تمثل هذه الفقرة اعتقاد المبحوثات حول تأثير رغبة الفتاة في إكمال دراستها على عنوستها، حيث لوحظ أن الفتيات اللواتي يكملن الدراسة تكون نسبة العنوسة لديهن أعلى بسبب انشغالهن بالدراسة وكانت نسبة اللواتي يعتقدن إن إكمال الدراسة تحدد سن الزواج (72%) بينما اللواتي يعتقدن أن رغبة الفتاة في إكمال الدراسة لا تؤثر على تحديد سن الزواج كانت نسبتهن (28%) ومن هنا نلاحظ إن رغبة الفتاة في إكمال دراستها تحدد سن الزواج لها كما موضح في الجدول رقم (7)

جدول (7): التكرارات والنسب المئوية لاعتقاد المبحوثات حول رغبة الفتاة في إكمال دراسته وأنها

يحدد سن الزواج لها

رأي العينة	التكرار	النسبة المئوية
يحدد سن الزواج	144	72%
لا يحدد سن الزواج	56	28%
المجموع	200	100%

الفقرة الثالثة: حيث كانت إجابة المبحوثات حول هذه الفقرة المتعلقة فيما إذا كان الزواج يشغل حيزاً في تفكيرهن بنسبة (77%) من المبحوثات يؤكدن إن الزواج يشغل حيز كبير في تفكيرهن بينما كانت نسبة اللواتي كانت إجابتهن بأن الزواج لا يشغل أي حيز في تفكيرهن (23%) ومن هذا نستنتج إن الزواج

يشكل نسبة كبيرة في تفكير المبحوثات لما يمثله من استقرار نفسي واجتماعي لهن كما موضح في الجدول رقم (8).

جدول (8): التكرارات والنسب المئوية لرأي المبحوثات حول هل يشكل الزواج حيزاً في تفكيرهن

رأي العينة	التكرار	النسبة المئوية
يشكل	154	77%
لا يشكل	46	23%
المجموع	200	100%

الفقرة الرابعة: لقد تضمنت هذه المرحلة قبول المبحوثات بالزواج من شخص يصغرن سنّاً ولقد كانت أغلب الإجابات تتمحور حول رفض الزواج من شخص يصغرن سنّاً إذ كانت نسبة اللواتي يقبلن (16%) إما نسبة اللواتي رفضا ذلك (84%) كما موضح في الجدول رقم (9).

جدول (9): التكرارات والنسب المئوية لرأي المبحوثات حول القبول بالزواج من شخص يصغرن سنّاً

رأي العينة	التكرار	النسبة المئوية
قبول	32	16%
رفض	168	84%
المجموع	200	100%

أما فيما يتعلق بالشق الثاني من السؤال وهو إذا كان الجواب كلا فإن السبب يعود إلى.

يلاحظ إن إجابة المبحوثات حول سبب رفضهن لزواج من شخص يصغرن سنّاً كان بسبب نظرة المجتمع الدونية للمرأة المتزوجة من رجل أصغر منها سنّاً وكانت النسبة (45%) بينما كانت نسبة اللواتي كانت عدم قناعتهم بذلك (38%) أما اللواتي كانت لهن أسباب أخرى كانت نسبتهن (17%) كما موضح في الجدول رقم (10)

جدول (10): التكرارات والنسب المئوية لسبب رفض المبحوثات بالزواج من رجل يصغرن سنّاً

السبب	التكرار	النسبة المئوية
نظرة المجتمع الدونية للمرأة المتزوجة من رجل يصغرها سنّاً	76	45%
عدم قناعتك بذلك	64	38%
أخرى	28	17%
المجموع	168	100%

الفقرة الخامسة: لمعرفة رأي المبحوثات حول عدم استقرارهن بسبب العنوسة نلاحظ إن نسبة (82%) يؤيدن بأنهن غير مستقرات في حياتهن وذلك بسبب العنوسة وأن نسبة (20%) لا يؤيدن ذلك كما موضحة في الجدول رقم (11)

جدول (11): التكرارات والنسب المئوية لرأي المبحوثات حول عدم استقرارهن بسبب العنوسة

حالة المبحوثات	التكرار	النسبة المئوية
مستقرة	36	18%
غير مستقرة	164	82%
المجموع	200	100%

الفقرة السادسة: إن هذه الفقرة مهمة جداً خاصة بالنسبة للمرأة حيث أن للمرأة عمر محدد للإنجاب وإن العنوسة يؤثر تأثير كبير على الإنجاب وإن فرصتها في الإنجاب تصبح قليلة ومصحوبة بمخاطر صحية عليها وعلى الجنين كما نلاحظ في آراء المبحوثات حيث إن نسبة (83%) من المبحوثات يؤكدن على إن العنوسة يشكل خسارة كبيرة بالنسبة لإنجاب الأطفال بينما نسبة (17%) لا يؤكدن ذلك كما موضح في الجدول رقم (12)

جدول (12): التكرارات والنسب المئوية لرأي المبحوثات حول أن الزواج يمثل خسارة في إنجاب الأطفال

رأي المبحوثات	التكرار	النسبة المئوية
يمثل خسارة	166	83%
لا يمثل خسارة	34	17%
المجموع	200	100%

الفقرة السابعة: حيث نلاحظ أن أغلب المبحوثات يعتقدن أن للوسائل الغيبية أثر في العنوسة وهذا نتيجة تأثير المعتقدات السارية في مجتمعنا هو مجتمع قبلي يظهر فيه أثر الوسائل الغيبية واضح على سلوك الأفراد حيث كانت نسبة اللواتي يعتقدن أن للوسائل الغيبية أثر في العنوسة (75%) أما نسبة اللواتي لا يعتقدن ذلك كانت (25%) كما موضح في الجدول رقم (13)

جدول (13): التكرارات والنسب المئوية لرأي المبحوثات حول أثر الوسائل الغيبية على العنوسة

النسبة المئوية	التكرار	رأي المبحوثات
75%	150	يؤثر
25%	50	لا يؤثر
100%	200	المجموع

الفقرة الثامنة: فيما يتعلق بهذه الفقرة فان نسبة (72%) من المبحوثات لا يؤيدن بان العنوسة سببه ضعف الالتزام الديني لأن العنوسة تعود لأسباب خارجة عن إرادة الفتاة أما اللواتي يؤيدن أن العنوسة سببه ضعف الالتزام الديني فكانت (28%) كما موضح بالجدول رقم (14)

جدول (14): التكرارات والنسب المئوية لسبب العنوسة هو ضعف الالتزام الديني للفتاة

النسبة المئوية	التكرار	رأي المبحوثات
28%	56	يسبب
72%	144	لا يسبب
100%	200	المجموع

الفقرة التاسعة: من خلال استقصاء آراء المبحوثات لاحظنا أن نسبة (84%) يؤيداً أن الزواج ضربة حظ لأنه خارج عن إرادة الأفراد وأنه من الله عز وجل أي أنه حظ ونصيب أما باقي أفراد العينة وما نسبة (16%) لا يؤيدن ذلك كما موضح في الجدول رقم (15)

الجدول (15): التكرارات والنسب المئوية لرأي المبحوثات حول الزواج ضربة حظ

النسبة المئوية	التكرار	رأي المبحوثات
84%	168	يمثل ضربة حظ
16%	32	لا يمثل ضربة حظ
100%	200	المجموع

الفقرة العاشرة: حيث لاحظ أن نسبة (63%) من المبحوثات يؤكدن أن ممارسة الفتاة لواجباتها الدينية ليس له علاقة بتقديم سن الزواج لأن الممارسات الدينية هي واجب على كل شخص بغض النظر إذا كان متزوج أو غير متزوج وأن نسبة (37%) من المبحوثات يعتقدن أن الممارسات الدينية لها دور في تقديم سن الزواج كما موضح في الجدول رقم (16)

جدول (16): التكرارات والنسب المئوية لرأي المبحوثات حول إسهام الممارسات الدينية للفتاة على

تقدم سن الزواج

النسبة المئوية	التكرار	رأي المبحوثات
37%	74	تسهم
63%	126	لا تسهم
100%	200	المجموع

الفقرة الحادية عشرة: من خلال استقصاء آراء المبحوثات حول أثر العادات والتقاليد في العنوسة نلاحظ أن نسبة اللواتي يعتقدن أن للعادات والتقاليد أثر على العنوسة هي (77%) أما اللواتي يعتقدن ألا أثر للعادات والتقاليد على العنوسة فكانت نسبتهم (23%) ومن هنا نستنتج أن أحد أسباب العنوسة هي بعض العادات والتقاليد السائدة في المجتمع ومنها أن بنت العم لابن العم أو الخال وهنا تبقى الفتاة بدون زواج بانتظار ابن عمها أو خالها ولا يحق لها بالزواج من شخص آخر كما موضح في الجدول رقم (17)

جدول (17): التكرارات والنسب المئوية لأثر العادات والتقاليد على العنوسة

النسبة المئوية	التكرار	رأي المبحوثات
77%	154	تؤثر
23%	46	لا تؤثر
100%	200	المجموع

الفقرة الثانية عشرة: إن للأوضاع السياسية والاقتصادية التي حدثت في مجتمعنا تأثير على المجتمع ككل سواء الإناث أم الذكور ولكن عندما سألنا المبحوثات حول رأيهن بأن للأوضاع السياسية والاقتصادية التي حدثت في المجتمع تأثير على العنوسة لديهن لاحظنا أن نسبة (86%) من المبحوثات كانت تؤيد أن للأوضاع السياسية والاقتصادية دور في العنوسة لديهن وأن نسبة (14%) لا يرون أن الأوضاع السياسية والاقتصادية دور في العنوسة كما موضح في الجدول رقم (18)

جدول (18): التكرارات والنسب المئوية لدور الأوضاع السياسية والاقتصادية في العنوسة

النسبة المئوية	التكرار	رأي المبحوثات
82%	172	تؤثر
18%	28	لا تؤثر
100%	200	المجموع

أما الشرط الثاني والذي يتعلق في إذا كان جواب المبحوثات نعم فقد التمس هذا التأثير بما يلي حيث كانت نسبة اللواتي كانت إجابتهن بأن استشهد عدد كبير من الشباب نتيجة الأحداث السياسية التي حدثت كانت نسبتها (53%) والبطالة دفعت الكثير من الشباب بالعزوف عن الزواج والهجرة خارج الوطن ونسبتها (24%) أما اتجاه الشباب بالزواج من فتيات صغيرات بالسن أيضا كان له الأثر في العنوسة لدى الفتيات في الوقت الحاضر فكانت نسبتهن (22%) كما موضح في الجدول رقم (19).

جدول (19): التكرارات والنسب المئوية لرأي المبحوثات حول تلمس الآثار الاجتماعية والسياسية في العنوسة

رأي المبحوثات	التكرار	النسبة المئوية
استشهاد عدد كبير من الشباب نتيجة الأحداث السياسية	92	53%
البطالة وهجرة الشباب خارج الوطن	42	24%
اتجاه الشباب بالزواج من فتيات صغيرات السن	38	22%
المجموع	172	100%

الفقرة الثالثة عشر: بعد استقصاء رأي المبحوثات حول عدم تقدم عريس مناسب لهن كانت الإجابات من الناحية الاجتماعية كانت النسبة (77%) وذلك كون أغلب المبحوثات هن من الطبقة الاجتماعية المتوسطة والعالية وهؤلاء يفضلن الزواج من شخص بنفس الطبقة الاجتماعية بينما كانت نسبة اللواتي أجبن من الناحية الاقتصادية (22%) أما الأسباب الأخرى فكانت نسبتهن (01%)، كما موضح بالجدول رقم (20)

جدول (20): التكرارات والنسب المئوية لرأي المبحوثات حول ان السبب العنوسة هو عدم تقدم

عريس مناسب

رأي المبحوثات	التكرار	النسبة المئوية
من الناحية الاجتماعية	154	77%
من الناحية الاقتصادية	44	22%
آخر يذكر	2	01%
المجموع	200	100%

الفقرة الرابعة عشر: إن للأعباء الأسرية تأثير في العنوسة وذلك كون الفتاة تصبح مسؤولة عن عائلتها وإعالتها مما يدفعها ذلك لعدم التفكير في الزواج من شخص ممكن أن يحرم عائلتها من معيلهم فتضطر إلى رفض كل من يتقدم بخطبتها وخاصة العائلات التي فقدت معيلا في الانتفاضات المختلفة التي خاضها البلد في السنوات الماضية وما زالت مستمرة في تأثيرها إلى الآن لذلك نجد أن أغلب المبحوثات تؤيد ذلك وبنسبة (87%) بينما نسبة (13%) لا تؤيد ذلك كما موضح في الجدول رقم (21)

جدول (21): التكرارات والنسب المئوية لأثر الأعباء الأسرية على العنوسة

رأي المبحوثات	التكرار	النسبة المئوية
تؤثر	174	87%
لا تؤثر	26	13%
المجموع	200	100%

الفقرة الخامسة عشر: لدراسة اعتقاد بعض الفتاة أن الزواج يشغل الفتاة عن دراستها فتضطر الى رفض العرسان والتوجه فقط للدراسة وكانت نسبة اللواتي يؤيدن ذلك (68%) أما بعض الفتيات اللاتي لا يعتقدن أن الزواج يؤثر على الدراسة وكانت نسبتهن (32%) كما موضح في الجدول رقم (22)

جدول (22): التكرارات والنسب المئوية لرأي المبحوثات حول أن الدراسة هي أحد أسباب العنوسة

رأي المبحوثات	التكرار	النسبة المئوية
تؤثر	136	68%
لا تؤثر	64	32%
المجموع	200	100%

الفقرة السادسة عشر: إن للعرف الاجتماعي والعادات والتقاليد الاجتماعية دوراً كبيراً في العنوسة لدى بعض الفتيات في المجتمع حيث نلاحظ أن نسبة اللواتي يعتقدن أن سبب تأخر سن زواجهن هو وجود أخوات لهن يكبرنهن سناً غير متزوجات (73%) بينما بعضهن لا يعتقدن ذلك حيث كانت نسبتهن (27%) كما موضح في الجدول رقم (23)

جدول (23): التكرارات والنسب المئوية لسبب تأخر زواج بعض الفتيات هو وجود أخوات لهن أكبر منهن سنّاً

رأي المبحوثات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	146	73%
كلا	54	27%
المجموع	200	100%

الفقرة السابعة عشر: أما فيما يتعلق بدور الأهل في العنوسة فهناك عدة احتمالات هي رفض المتقدمين للزواج وكانت نسبة (35%) غلاء المهور وفي هذه الفقرة نلاحظ في الوقت الحاضر أن الكثير من العائلات تغالي في قيم المهور لبناتها مما يؤدي إلى عزوف الرجال من القدم لبناتهم بسبب ذلك وكانت النسبة (25%) أما ما يتعلق بكون الرجل متزوج سابقاً فكانت النسبة (20%) فيما كانت نسبة موقعه الاجتماعي (15%) بينما كانت نسبة أخرى تذكر (5%) كما موضح بالجدول رقم (24)

جدول (24): التكرارات والنسب المئوية لدور الأهل في العنوسة

الأسباب	التكرار	النسبة المئوية
رفض المتقدمين للزواج	70	35%
غلاء المهور	50	25%
متزوج سابقاً	40	20%
موقعة الاجتماعي	30	15%
أخرى	10	5%
المجموع	200	100%

الفقرة الثامنة عشر: فيما يتعلق بالتحصيل العلمي العالي للفتاة فإنه كلما كان مستواها العلمي عالي قلة فرص الزواج لها وذلك لأن الذين يتقدمون إليها يجب أن يكونوا بنفس المستوى العلمي لها وذلك حسب رأي المبحوثات فكانت نسبة من يعتقدن أن التعليم العالي للفتاة يقدم الزواج هي (31%) في حين ان من يعتقدن أن الدراسات العليا للفتاة يؤخر الزواج فكانت نسبتهن (60%) واللاتي كان رأيهن لا أدري (9%) كما موضح بالجدول رقم (25)

جدول (25): التكرارات والنسب المئوية لرأي المبحوثات حول أثر التحصيل العلمي للفتاة والعنوسة

النسبة المئوية	التكرار	رأي المبحوثات
31%	62	الدراسات العليا للفتاة يقدم الزواج
60%	120	الدراسات العليا للفتاة يؤخر الزواج
09%	18	لا أدري
100%	200	المجموع

الفقرة التاسعة عشر : وفي هذه الفقرة كان السؤال مفتوح حول رأي المبحوثات بأسباب العنوسة فكانت إجابتهن متنوعة ومتعددة فاستخدمت التسلسل التنازلي لترتيب الإجابات ولقد احتلت المرتبة الأولى "الأوضاع السياسية والاقتصادية التي حدثت في المجتمع في الأعوام السابقة" وبنسبة (20%) أما "استشهاد عدد كبير من الشباب في الانتفاضات السابقة" فاحتلت المرتبة الثانية وبنسبة (19%) أما في المرتبة الثالثة فكانت "زيادة نسبة الإناث مقارنة بنسبة للذكور في المجتمع الفلسطيني" وكانت نسبتها (18%) فيما احتلت المرتبة الرابعة "مشكلة البطالة وعدم توفر فرص عمل للشباب وخاصة أصحاب الشهادات منهم" وكانت نسبتهم (17%) وقد احتلت في المرتبة الخامسة "بعض العادات والتقاليد الموجودة في بعض العائلات" وكانت نسبتهم (15%) أما في المرتبة السادسة فكانت "تعالى بعض الفتيات عند حصولهن على الشهادات العليا" وكانت نسبتهم (10%) كما موضح في الجدول رقم (26)

جدول (26): التكرارات والنسب المئوية لرأي المبحوثات بأسباب العنوسة لدى الفتيات

النسبة المئوية	التكرار	الأسباب
20%	98	الأوضاع السياسية والاقتصادية التي حدثت في المجتمع في الأعوام السابقة
19%	91	استشهاد عدد كبير من الشباب في الانتفاضات السابقة
18%	88	زيادة نسبة الإناث مقارنة بنسبة للذكور في المجتمع الفلسطيني
17%	80	مشكلة البطالة وعدم توفر فرص عمل للشباب وخاصة أصحاب الشهادات منهم
15%	72	بعض العادات والتقاليد الموجودة في بعض العائلات
10%	50	تعالى بعض الفتيات عند حصولهن على الشهادات العليا
100%	483	المجموع

مناقشة النتائج:

وخلصت الدراسة إلى جملة من النتائج حول أسباب العنوسة ندرج أهمها:

يمثل العنوسة خسارة في إنجاب الأطفال حيث أكد الباحثون ذلك لأن للمرأة عمر محدد للإنجاب. أن أحد أسباب العنوسة هي بعض العادات الاجتماعية القبلية السائدة في المجتمع ومنها أن بنت العم لابن العم أو الخال وهنا تبقى الفتاة بدون زواج بانتظار ابن عمها أو خالها ولا يحق لها بالزواج من شخص آخر.

وقد أكد أن من أسباب العنوسة هي عدم تقدم عريس مناسب لهن من الناحية الاجتماعية. إن أحد أسباب العنوسة هو الأعباء الأسرية والتي تقع على كاهل الفتاة تصبح مسؤولة عن عائلتها وإعالتهم مما يدفعها ذلك لعدم التفكير في الزواج من شخص ممكن أن يحرم عائلتها من معيولهم فتضطر إلى رفض كل من يتقدم لخطبتها وخاصة العائلات التي فقدت معيولها في الانتفاضات المتعاقبة التي مرت بها فلسطين في السنوات الماضية وما زالت مستمرة في تأثيرها إلى الآن لذلك نجد أن اغلب المبحوثات تؤيد ذلك.

التوصيات:

بعد الوقوف على أسباب عنوسة الفتيات توصل البحث إلى جملة من التوصيات ندرجها بما يأتي: -
مبادرة الفتيات إلى الزواج متى ما تيسر لهم أمره وألا يتعلقوا بآمال وأحلام وخيالات وأوهام وطموحات ومثاليات بما يعبر عنه بتأمين المستقبل، إضافة إلى الصبر والاستعفاف والرضى بقدر الله سبحانه وتعالى والعمل بالأسباب الشرعية.

حث أولياء الأمور على تقوى الله فيما تحت أيديهم من بنات وأن يبادروا في تزويجهن متى ما تقدم الأكفاء في دينهم وخلقهم، وأن لا يغالوا في مهور بناتهم وفي تكاليف الزواج، ويمكن أن تنفذ هذه التوصية عن طريق الإرشادات الدينية وخطب صلاة الجمعة وفي المناسبات الدينية ومن خلال الإرشاد الأسري في المحاكم الشرعية والمدارس والجامعات.

حث المسؤولين في الدولة على القضاء على البطالة وتوفير الحياة الكريمة للشباب ليتسنى لهم الزواج، فضلاً عن ذلك يمكن إعانة الشاب عن طريق تقديم تسهيلات بالحصول على دعم للمشاريع الصغيرة من خلال مشاريع الدولة المختلفة.

فتح نادي أو مركز في الجامعة لإلقاء محاضرات وندوات تثقيفية للزواج وأهميته والتعاون مع مؤسسات المجتمع المدني المعنية بالفتاة من أجل توجيه الشباب والشابات نحو الزواج وتشجيعهم.

تنظيم الدولة لحفلات الزواج الجماعي والتي تخفف من أعباء الزواج على الشباب المقبولين عليه.
المصادر العربية:

– أبو مصطفى، نظمي عودة. (2007م). العوامل المؤدية للزواج من خارج العشيرة" دراسة ميدانية على عينة من أبناء المجتمع البدوي الفلسطيني. مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الخامس عشر، العدد الأول، يناير.

– بركات، حليم (2000م). العائلة نواة التنظيم الاجتماعي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

– البنوي، نايف عودة والخاتنة، عبد الخالق يوسف (2000م). اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الزواج المبكر، بحث منشور في مجلة العلوم الإنسانية، العدد 13، عمان.

– الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2018م). النتائج الأولية للتعداد العام للسكان والمساكن والمنشآت 2017، رام الله، فلسطين.

– عبد الكريم، راشد بن حسين. (2009م). البحث النوعي: نحو نظرة أعمق في الظواهر التربوية. استرجع في 2018، من الموقع <http://www.al3ez.net/vb/printthread.php>

– العبيدي، حاتم يونس (2000م). أسباب العنوسة، رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة إلى قسم الاجتماع، كلية الآداب، جامعة الموصل، الموصل.

– القيس، سليم والمجالي قبلان (2000م). أسباب الطلاق في محافظة الكرك، الأردن. دراسة ميدانية "مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

الملحق: رابط استبيانته الدراسة: https://www.4shared.com/office/LfrmGCz-da/_online.html

الاعتداء الجنسي الأسري على الطفل من طرف والد

-رؤية نسقية تحليلية-

د/ أيت مولود يسمينة

جامعة قاصدي مرياح - ورقلة - الجزائر.

د/بعلي إكردوشن زاهية

جامعة قاصدي مرياح - ورقلة - الجزائر.

الملخص

العنف وباء اجتماعي سريع الانتشار، يمارس في مختلف المؤسسات الاجتماعية المستشفيات، العمل، المدرسة، الأسرة... إلخ، ويعد الاعتداء الجنسي أحد أشكاله، يقوم به المعتدي دون مراعاة الحدود الجسدية والنفسية للضحية، وهذا ما يؤدي إلى خلق جروح نفسية بالغة عندها، وتزداد عمقا كلما كانت الضحية قاصرة لم تتعد بعد مرحلة الطفولة، والأخطر من ذلك عندما يتعرض له الطفل من طرف شخص يمثل الركيزة التي يستند عليها في بناء شخصيته ألا وهو الوالد.

وعليه نحاول من خلال هذه الالتفاتة العلمية فحص الظاهرة عن قرب بوضعها في سياقها الاجتماعي الأسري، لفك شفرة التفاعلات العلائقية المختلة التي كانت تجمع بين الطفل والمعتدي قبل وقوع الاعتداء لفهم سيرورة تسديد الدين بتركاز الفعل العنيف لاحقا من طرف المعتدى عليه، مع الاحاطة بأهم التشوهات العلائقية الأسرية التي نلتمسها لاحقا والتي تبدو في اختلال التوظيف الأسري.

الكلمات المفتاحية: الاعتداء الجنسي الأسري، القاصر، التوظيف الأسري .

Résumé :

La violence est une épidémie sociale répandue, pratiquée dans diverses institutions sociales: hôpitaux, travail, école, famille, etc. L'agression sexuelle est une de ses formes, commise par l'agresseur sans prendre en considération les limites physiques et psychologiques de la victime. Ceci, conduit la victime à ressentir des blessures profondes. ces dernières, le seront encore davantage si la victimes est encore dans la phase infantile et encore plus grave si l'enfant est victime d'un abus sexuel de la part d'une personne qui est censée le soutenir dans la construction de sa personnalité, comme c'est le cas concernant le père.

Dans ce contexte, nous essayons d'examiner le phénomène de près en le replaçant dans le contexte social familial afin de décrypter les interactions relationnelles dysfonctionnelles entre l'enfant et l'agresseur avant l'agression pour comprendre le processus de répétition du fait dans l'espoir de s'acquitter de la dette, en répétant l'acte violent par la victime. Ce que nous cherchons à montrer ceux sont les anomalies dans les relations qu'on peut observer ultérieurement et qui paraissent dans le fonctionnement familial

Mots-clés: abus sexuel, abus sexuel de mineurs, le fonctionnement familial.

1- ضبط المفاهيم:

1-1- تعريف الاعتداء الجنسي على القاصر:

Abus sexuel هو المفهوم المستخدم في التراث الفرنسي ، يشار إليه بالإنجليزية sexual abuse، ومن الناحية القانونية يستخدم مفهوم الإساءة services أو maltraitance corporelle، ويعرف الإعتداء الجنسي على القاصر من طرف Krugman.R & Jones.D.P (1980) أنه " كل مشاركة طفل أو مراهق في سلوكات جنسية وهو غير مدرك لمعناه وغير متوافقة مع نموه النفس جنسي، باستخدام العنف أو الإغراء" (Maureira.G، 2003، p.26).

تتفق التعاريف التي تدور حول هذا المفهوم في النقاط التالية:

- وجود او عدم وجود العنف.
 - التمييز بين الإعتداء الجنسي abus وسوء المعاملة maltraitance.
 - انكار إمكانية عدم موافقة القاصر.
 - القيام به مرة واحدة أو تكرار الإعتداء.
 - المعتدي يملك السلطة .
 - وتصنف الإعتداءات الجنسية إلى صنفين هما:
 - حسب علاقة المعتدي بالمعتدى عليه نجد:
 - ❖ الإعتداءات الجنسية العائلية (المحارمية incestueuse)
 - ❖ الإعتداءات الجنسية خارج السياق الأسري من طرف أشخاص لا ينتمون لنفس النسق pédophilie.
 - حسب السلوك المرتكب نجد:
 - ❖ مشاركة جسم الضحية في الفعل عن طريق اللمس (des attouche)، الإغتصاب...إلخ
 - ❖ استعمال أدوات مثيرة ومعنفة للفص الحسي للضحية كاستخدام الأفلام الإباحية.
- (Maureira.G، 2003، p.26)

ونحن في مقالنا هذا سوف نركز اهتمامنا على الصنف الأول الخاص بالإعتداء الجنسي على الطفل في الوسط الأسري من طرف أحد الأولياء.

1-2- تعريف الإعتداء الجنسي الأسري (زنا المحارم):

يدعى كذلك بسفاح القربى أو P'inceste ، وهي كلمة مشتقة من اللاتينية incestium والتي تعني تدنيس sacrilège، وكلمة incestua بدورها مشتقة من كلمة incestus والتي تعني نجس impur ومدنس souillé وهي عكس كلمة نقي pur وعفيف chaste .

وتعني الكلمات السابقة الذكر أو زنا المحارم العلاقة الجنسية التي تتم بين الرجل والمرأة اللذان

تجمعهما علاقة قرابة محرمة. (Maureira.G,2003,p.40)

ويعرفه Charie Heim (2001) أنه اختراق للغلاف والحدود الفردية، باعتبار الطفل نسق فرعي من

النسق الكلي الأسري (Charie Heim,2001).

انطلاقاً من التعريف السابق الخاص بالاعتداء الجنسي على القاصر و الإعتداء الجنسي الأسري نتوصل بالقول إلى أن الإعتداء الجنسي على الطفل في الوسط الأسري هو قيام الوالد بسلوكات جنسية مع ابنه القاصر والتي قد تصل إلى حد القيام بالعلاقة الجنسية فعلا مع العلم أن الطفل لم يبلغ بعد سن الحلم وغير واعي لهذه العلاقة نتيجة لعدم نموه من الناحية النفس جنسية والتي يفسرها بالعنف والأذى والسوء مما يخلق لديه صدمة قوية نرجسية.

2-خصائص الإعتداء الجنسي الأسري:

تعد الإعتداءات الجنسية التي تمارس بين الأسر أكثر الإعتداءات تسجيلاً، مع تحفظ أن البعض منها غير مصرح به تقادياً للعار وتشتت الأسرة. ذلك أن الجريمة تحدث ضجة وهيجان وثورة وتغيّر من مجرى الدينامية الأسرية، فهي بمثابة سكين يخترق جسم الانسان، شفاؤه يستلزم نزع السكين مع الاعتناء بالجرح شيئاً فشيئاً.

يؤدي الاعتداء الجنسي على الطفل في الوسط الأسري إلى تشويش العلاقات الفردية على مستوى الأسرة بشكل يشوه الأسس التي تسمح لأفرادها استمرارية العيش في حالة التوازن. هذا ما يؤكد Alexander (1985) إذ يرى أن الحدث لا يشوش الضحية والمعتدي فحسب بل حتى أفراد الأسرة النووية والممتدة الذين سوف يتصرفون بشكل آخر مخالف لطبيعتهم اتجاه الثنائي (طفل/ والد)، بالرغم من أن الإعتداء لم يتم إلا بعد توفر الظروف المهيئة له والمتواجدة في العلاقات الأسرية سواء النووية أو الأجيال السابقة أي أسرة والدي الطفل (Charie Heim,2001,p.161)

وبما أن كل أفراد النسق الواحد حسب المدرسة النسقية هم مشاركون بطريقة مباشرة أو دون ذلك في خلق الظروف المهيئة للحدث الصادم، فإنهم من جهة أخرى يحاولون الحفاظ على توازن النسق الذي

ينتمون إليه كي يدوم عبر الزمن، " لذا فكلما تعرض التوازن الأسري للتهديد فإن أحد الأفراد يترجم شعوره على شكل حل فعلي لإعادة النسق إلى حالة التكيف، غير أن هذا الحل قد يكون مكلفا جدا إذا اخترق حدود الأفراد، كاختراق حدود الطفل النفسية والجسمية لايجاد حل لصراع داخلي على مستوى النسق الأسري. فالحل إذن يمكن أن يحدث اشكالا " (Charie Heim,2001,p.163)

بمعنى أن الاعتداء الجنسي على الطفل جاء كحل لمشكل داخلي يكمن في نفسية المعتدي اختاره كحل مفجّر لصراعاته الداخلية من جهة ومن جهة ثانية حتى تتمكن الأسرة من مواصلة حركتها عبر الزمن لأنه يشكّل عطبا لها. الأمر الذي جعل من الاعتداء الجنسي المحارمي على الطفل أكثر حساسية وتعقيد، لذلك فهو يمتاز بالخصائص التالية:

- إنه اعتداء عنيف يخلق جروح جسدية عادة ما تكون مرتكبة من طرف الوالد في حالة الثمالة أو من طرف شخص آخر في الأسرة لا يتولى أو لم يتول تربية الطفل مثل زوج الأم.
- يستخدم فيه سياق الإغراء أو الإرغام تكون على شكل علاقات شهوانية بين الطفل والوالدالتي تتطور فيما بعد إلى علاقات جنسية.
- يمارس على الطفل في حالة غياب الوالد الآخر غير المعتدي.
- يتم تكرار الفعل عدّة مرات نظرا لتواجد الضحية والمعتدي في نفس النسق.

(Maureira.G، 2003، p.41)

تكون الجروح النفسية المسجلة على الطفل أكثر عمقا في حالة الإعتداء الجنسي من طرف والده، ذلك أن التقمصات الوالدية تصبح مشكوك فيها ومنه منتقدة ولا يمكن الاعتماد عليها من طرف الضحية، لذلك نجد الطفل مشوش الهوية صدمته تمنعه من الكلام، وتكون نتيجة ذلك المرور من موقف السلبية *passivité* (عاجز عن الدفاع عن نفسه والخضوع) إلى موقف النشاط *activité* بهدف تسديد دين الماضي الصادم، فيسقطه على أطفال مثله فيقوم بتعنيفهم وضربهم أو الدخول في الجنسية المثلية لاحقا أو القيام بنفس ما تلقاه من عنف على ابنه في المستقبل.

إضافة إلى كل ما سبق، ترى المدرسة النسقية أنه باعتبار الطفل المعتدى عليه فردا من الأسرة فإنه هو الآخر يشارك دون رغبته في سيرورة الحدث الذي اتخذته الوالد المعتدي كحل، يبدو ذلك في شعوره بالذنب أي أنه يشعر أنه المسؤول عمّا حدث فيقول "أنا تركته لفعل ذلك دون أن أتلفظ بكلمة"، أو عندما يلتزم السكوت فلا يتكلم حفاظا على توازن الأسرة من جهة وخوفا من المعتدي من جهة أخرى، وتبقى الأمور على حالها إلى أن تصبح الضغوط غير محتملة تفجّر بحادث ما، كأن يرى أخا له يتعرض لنفس الاعتداء.

وفي هذا الصدد يقول كل من Di Blosio و Cirilo (1992) يوجد في الأسرة نوع من السلطة التي لا تعطي للطفل مجال للحياة سوى الخضوع لها، لذلك يجد هذا الأخير نفسه في موقف مشارك كرها. إن قساوة الضرب الذي يتواجد فيه الطفل يجعله يبلور ميكانيزمات دفاعية تساعده على الانقاص والتخفيض من حدة الشعور بالألم النفسي والتي منها نذكر:

1- التجنب: évitement

إذ يتجنب الطفل كل ما له علاقة بالوالد المعتدي، وهي إوالية مفيدة من حيث اقتصاد الطاقة النفسية إلا أنها غير ناجعة مع مرور الوقت ذلك أن الطفل لا يزال بحاجة إلى والده.

2- عدم تذكر تفاصيل الحدث.

3- التفكك أو انشطار الشخصية الذي يبدو في مرحلة الرشد في عدم المشاركة الجنسية للشخص الذي سوف يتعلق به عاطفياً (Charie Heim, 2001, p.163)

لكن بالرغم من الصدمة العميقة التي يتلقاها الطفل ورغم ثورة الأسرة وتحقيق العدالة... إلخ إلا أن الإجراءات العدالية التي تتخذ ضد الوالد المعتدي لا تؤدي إلى ارتياح الطفل بل وأنه سيشعر بالاثام والذنب، ذلك أنها إجراءات تزيد من اضطراب الدينامية الأسرية لذلك يفضل الكثير من الأطفال كتمان السر.

3-دينامية أسرة زنا المحارم:

تتسم الأسرة التي يتم فيها اعتداء أحد الوالدين على الطفل جنسيا بسوء التوظيف والدينامية المختلة والتي من علاماتها تفشي الحدود، انتشار الفوضى، العنف والصراع الأسري، سوء المعاملة، الإهمال، السلوكات المنحرفة إضافة إلى تعاطي المواد النفسية كالكحول.

هذه الدينامية تصبغ الإعتداء الجنسي الذي يمارسه أحد الوالدين على الطفل بصبغة الخطورة والأشد ألماً، ذلك أن الثنائي (طفل/ والد معتدي) يعيشان علاقتان متناقضتان هما علاقة (والد/ ابن) وعلاقة (معتدي/ معتدى عليه)، وأن لكل من هاتين العلاقتين رسالتين ضميتين عاطفية وقانونية كالتالي:

• **العلاقة (والد/ ابن):** تتمثل الرسالة الضمنية العاطفية لها في "أنا أحملك"، أما القانونية فتكون بصريح العبارة التالية "بتطبيقي للسلطة الأبوية أجسد القانون وأعلمك كيف تحترمه"

• **العلاقة (معتدي/ ومعتدى عليه):** أما عن الرسالة العاطفية فهي تبدو في عبارة "أنا أوديك، في حين أن الرسالة القانونية تصبح "لا أحترم القانون وأخترع واحداً آخر ويجب أن تخضع له"

(Charles Heim, 2001, p.159)

إن قساوة الرسالة التي يرسلها الأب للطفل سواء العاطفية منها أو القانونية تؤثر على علاقة تعلق (1969) يمثل مجموعة من السلوكيات التي تهدف إلى Bowlby هذا الأخير به، ذلك ان التعلق كما يراه البحث والبقاء بالقرب من شخص معين، يكتسبها الطفل أثناء العلاقة التي يبورها مع أمه، تبدأ في البداية عن طريق التقرب لتتطور إلى الاطمئنان بوجود الأم داخليا هذا ما يسمح بالتخلي عليها تدريجيا، وهي تعد بمثابة الدعامة التي يستعين بها الطفل لضبط انفعالاته الداخلية والخارجية (بين الأشخاص) (expertise، 2017، p.26).

أي أن العلاقة مع الأم يحتفظ بها الطفل داخليا على شكل ركييزة يعود إليها أثناء الشعور بالضغط، لكن نتيجة لقوة الصدمة والتعرض لها بشكل متكرر تصبح هذه الدعامة غير حساسة لمعطيات المحيط مما يجعل سلوك الطفل غير موافق لمتطلبات الموقف، هذا ما يسميه كل من "Main & Salon بالتعلق غير المنظم *attachement désorganisé* الذي يبدو في سلوكيات غير موجهة، مشوشة و تناقضة أثناء وجود الوالد المعتدي، مثل البكاء لذهابه مع عدم الرغبة في التقرب منه " (expertise,2017,p.26)

بعد الحدث يعيش الطفل مشاعره بشكل متناقض (رفض/ تعلق)، (غضب/ الشعور بالذنب) ذلك لأنه يفقد ثقة كبيرة في تلك التي بلورها من قبل، والتي تم تشويها من طرف الوالد المعتدي. أي أنه يفقد ميكانيزمات الضبط الذاتي وأن الخوف من الوالد المعتدي يشوش علاقة تعلق الطفل به ويجعلها غير منظمة تمنعه من إعادة حالة التوازن الداخلي أثناء الشعور بالانزعاج وكأنه تجرد من مشاعره فتبدو سلوكياته متعارضة وخطيرة قد تصل به إلى الاكتئاب، اضطرابات الكل، اضطرابات القلق...إلخ.

4- البروفيل النفسي لوالدي الطفل المعتدى عليه:

من جملة الاعتداءات الجنسية بين القرابة تلك التي تتم بين الأب والبنت أو باقي الإخوة، بالرغم من أقلية نسبة تلك التي تسجل من قبل الأم إلا أنه لا يمكن إغفالها من الحدث، بل وأكثر من ذلك أنها تقف وراء معظم الإعتداءات التي تمارس على الطفل في الوسط الأسري.

✓ بروفيل الوالد المعتدي:

يشارك كل أفراد الأسرة في توليد مناخ هذا النسق، غير أن الوالد المعتدي لديه خصوصية في زيادة تأزم الوضع، إذ عادة ما يكون حسب ما تصريح Hayez.J.Y (1999) أنه "مناور ويتحكم في كل الأسرة بهدف إعطاء للنسق الخارجي صورة الوالد الذي لا عيب فيه، إلا انه يجعل من الحدود الأسرية فيما يخص الاختلاط غير موجودة، إضافة إلى اختلاط المشاعر بين الكراهية والعطف بدليل أنه يبرر فعله بحبه الكبير لابنه (Hayez,1999)

كما يقوم المعتدي بإنكار الفعل الذي ارتكبه مع عدم الشعور بالندم، ودون أدنى إدراك لخطورة الجرح الذي يسببه في نفسية الطفل، ذلك انه كبت كثيرا مشاعر والانتقام لدرجة انه يعتدي دون تعاطف empathie، ذلك ان هذا الوالد قد تعرض في صغره لنقائص حادة، فطام عاطفي مفاجئ وخطير إضافة إلى الإعتداء عليه جنسيا، هذا ما جعل منه غير مؤهل لرسم الحدود والممنوع بين الجيلين (جيله وجيل الطفل)، فالمرور إلى الفعل الذي يكون "إما بالعنف وممارسة الضغط أو المغاللة والإفتزاز" (Hayez,1999) جاء نتيجة لرغبة داخلية ملحة لإصلاح عطب الماضي وضمد الجروح ومنه تسديد الدّين. وتضيف Catherine Denis & all (2009) أن بعض المعتدين من الآباء يتأسفون لفعلتهم، لأنهم يتعهدون داخليا بعدم ممارسة ما ذاقوه من عذاب الإعتداء والحرمان على أبنائهم" (Hayez,1999)، إلا أن قوة الصدمة وعمق الجرح النرجسي يعمي مشاعر الوالد اتجاه ابنه هذا ما يجعله يعتدي عليه. إن الجروح النفسية التي يحملها هؤلاء الأولياء المعتدين في داخلهم تنسخ معالم شخصيتهم لتصنفهم إلى ثلاث تصانيف أساسية تتمثل في :

1- العصابي غير الناضج: Les névrosés immatures

يمثلون 80% من مجموع الإعتداء المحارمي، يعانون من الاحباط الشديد، لا يدركون القوانين والممنوع، ولا يتكلم عن صدماته بل وأكثر من ذلك يعانون من حرمان عاطفي بالغ، وعادة ما تكون الزوجة غير حاضرة بما فيه الكفاية فيما يخص العلاقة الحميمة، ينجرون وراء أفعالهم دون قيود فهم يعانون من مشاكل في الهوية والحدود ويعيشون في وسط أسري سيء التوظيف .

2- المثقفون المنحرفون: Les intellectuels pervers

يتراوح عددهم بين 10% إلى 15%، ما يميّز هذه الفئة أن الأب المعتدي يمر لفعلته بعد ان يغتتم توفّر فرصتين، أولها غياب الأم عن البيت لذلك يتوخى الحذر لتفادي اكتشاف المحيط لما يقوم به من أذى لابنه، والثانية فضول الطفل لاكتشاف الحياة الجنسية هذا ما يجعله لا يشعر بالذنب بحجة أن الطفل مستعد لذلك.

3- المفترس السادي: Les prédateurs sadiques

يلقبون بالوحوش إذ تعتبرهم أسرهم كطغاة، يمثلون 5% من مجموع الأولياء المعتدين جنسيا، عادة ما ليس لديهم سوابق عدلية، يعيشون حالة انشطار تبدو في المرور من شخصية لأخرى بسهولة، ولديهم ذكاء يفوق المتوسط (Gruyer.F a all,1991)

إن التصانيف المذكورة أعلاه فيما يخص بروفييل الوالد المعتدي جنسيا على ابنه توحى بعدم توازن البناء النفسي لهذا الأخير مما يدل على تنشئته في وسط أسري مختل التوظيف تسوده العلاقات المضطربة والمتصدعة (الإهمال، القسوة، التجاهل، التحالف...) إضافة إلى وجود الصراعات بين أفراد الأسرة الواحدة (النسق الفرعي الزوجي مثلا) والتي تؤدي بدورها إلى اختلال البناء النفسي للفرد.

✓ بروفييل الوالد غير المعتدي:

عادة ما يلحق الإعتداء الجنسي على الطفل صدمة للوالد الآخر، خاصة الأم التي تقول عنها Marinela & all أنها تتعذب كثيرا لدرجة أنها تشعر بالذنب من الحدث (Gruyer & all,1991). إلا أن استجابتها تعد أكثر صدمة من الحدث، إذ ترفض ابنها وتتحالف مع الوالد المعتدي ضد الابن نتيجة لتشوه مفهوم الأنوثة والأمومة لديها، لكنها لا تلقى من هذا الزوج إلا اللوم على عدم خضوعها وتواجدها له بما فيه الكفاية (Gruyer & all,1991) هذا ما يجعل الطفل في موقف الوجدانية وتتقلص لديه فرص المساندة الوالدي ومنه الشفاء.

إن تصرف الأم هذا أثار اهتمام وفضول الباحثين، فقد أشارت الدراسات العيادية إلى أن هذه الأخيرة تساهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في اعتداء الوالد جنسيا على ابنه، وعليه يتمثل بروفييل هذه الأم فيما يلي:

- 1- الأم حليفة مع المعتدي الذي يدفع الضحية إلى تكلمة النقص المخلف من طرفها وبالتالي تحمّل الطفل دور الأم والزوجة.
- 2- تكون الأم عاجزة وتتلقى الضغط على شكل عنف (نفسى أو جسدي) أو تبعية اقتصادية من طرف الزوج المعتدي .
- 3- تكون الأم عادة ضحية اعتداء جنسي سابق

ويضيف الباحث Rayman (1990) أن البروفيل الأول يميل إلى لوم الأم من مشاركتها لزوجها، في حين أن البروفيلين الثانيين يكون اللوم بإعفاء هذه الأخيرة من دور المساندة والرعاية الوالدية، لذلك يرى Gavey (1990) أن مثل هذه المعتقدات تنهم الكفاءات الوالدية ويجعل الأمهات أكثر حساسية وشعورا بالذنب في تورطهن ولو بصفة غير مباشرة في الإعتداء على الطفل من طرف الزوج.

(Mirielle & all, 1999, p.193)

وعليه باعتبار الأم فردا في الأسرة وباعتبار الإعتداء الجنسي على الطفل لم يحدث إلا بتوفر الظروف الممهدة له والتي هيئت من طرف كل أفراد الأسرة، فإننا نتوصل بالقول إلى أن المشارك الفعلي هو المعتدي أما المشاركين الضمنيين فيتمثلون في أفراد الأسرة الآخرين مع العلم أن الدينامية الأسرية

تخلقها العلاقات والموروث النفسي (البناء النفسي) الفكري (المعتقدات، الأخلاق...) والجيلي (التحالفات بين الأجيال) ومدى تفتح أو انغلاق النسق على العالم الخارجي... إلخ
كل هذا يحمله الوالدين ليبنيا به أسرة يكون نسبة اتزانها مرهون بطبيعة ما سبق، لذلك يمكن أن نقول أنه في حالة الإعتداء الجنسي الوالدي على الطفل يوحى باضطراب العلاقة الوالدية أولاً باعتبارهما السلطة التشريعية للنسق الأسري مما يجعل من تنفيذها مضطرب ومرضي على مستوى الأنساق الفرعية للأسرة .

5-العلاج الأسري ومصاحبة الأسرة:

يؤدي التصريح بالإعتداء الجنسي على الطفل إلى انفجار الأسرة، الذي يترجم عادة على شكل انقطاع العلاقات خاصة الطفل الذي يفضل التحرر لإعادة بناء شخصيته. وحسب Isabelle Aubrey رئيسة جمعية المعتدين عليهم جنسيا، فإن معظم الأسر تعيش حالة إنكار، في حين أن الضحايا يفضلون القيام بالحداد الأسري وقطع العلاقات نهائيا مع الأسرة. (Hayez & de Becker,1997).

لكن بالرغم من تشوه انفعالات الطفل التي تبدو متناقضة (حب/كره) الوالد المعتدي، وبالرغم من اهتزاز علاقة التعلق التي كانت تجمعهما إلا أن الطفل يبقى يرغب في والده، بدليل أن تطبيق الاجراءات القانونية عليه يزيد من تأزم وضعه، ففي هذه الحال "يراجع الطفل علاقة التعلق بالوالد المعتدي والتي كانت قبل ذلك تحمل معنى الربط والتقارب لتتحرف بعد الاعتداء وتصبح لها معنى الاختناق " (Emmanuel de Becker & all, 2012).

لذلك يتفق الباحثون في مثل هذه الحالة أي في مجال الاعتداء الجنسي على الطفل في الوسط الأسري خاصة من طرف احد الوالدين على ضرورة القيام بالعلاج الأسري الذي يقوم بالتكفل بالضحية وأسرتها، مع العلم أن " تشخيص وتحليل الموقف لا يتم دون القيام بشبكة ملاحظة العلاقات الأسرية المختلة ومنه اللجوء إلى المقابلة العيادية العائلية لكل الأسرة " (Hayez.J.Y,2008) ، مع العلم أن العلاج لا يكون سهلا عندما يقرّر الطفل القيام بالحداد الأسري، في حين أن رفض الأم لابنها وتحالفها مع زوجها يكون الأمر أكثر سهولة، ذلك أنها تعتبر ضحية ثانوية وليست مشاركة فعلية، بل يجب احترام مشاعرها المختلطة بدلا من لومها مما يؤدي بها إلى مساندة ابنها.

فمصاحبة الأسرة أثناء العلاج الأسري يتطلب مساعدة كل فرد على المرور من الحدث المحطم وجعله مسموع وليس مشعر به، أي التعبير عن الحدث والمشاعر بالكلام، وسرده وإعتبره مع إعادة النظر فيه، وفي هذا الصدد يقول الفيلسوف La Croix.M أنه من الضروري مساعدة الأسرة على المرور من الانفعال الصادم l'événement fracas الذي يحرض الاستجابة الفورية المسجلة في الحاضر إلى

الانفعال الشعوري *émotion sentiment* المسجل مع مرور الزمن والذي هو بحاجة إلى الوقت للإستدخال والتعمق والذي جاء لإثراء الحياة الداخلية " (Catherine Denis & all,2009,p.67). ومهما يكن العمل العلاجي يتفق المعالجون النفسانيون على عدم وصمة أو اتهام أو رفض الآخر، بل يجب تقبل تجاوز المواقف المعارضة لنفس المشكلة، أي تقبل أن يبلور الفرد مشاعر معارضة لنفس الموضوع (الحب/ الكراهية)، (التكيف/ الرفض)، (الرغبة في المساعد/ الهروب من العلاج).

- الخلاصة:

يتفاعل أفراد الأسرة خلال المراحل الحياتية في ظل دينامية حيوية قد تحظى بحياة متزنة، نظرا لصحة غلافها النسقي الذي يصبغ أفراده باللينة والنفاذية والتعديل والتمايز... إلخ، كما قد تتعرض لعراقيل تعكّر صفو حركتها نتيجة لأزمة أو حدث ما، لكن نظرا لمميزات النسق والمتمثلة في البحث عن التوازن من جديد، قد تستعيد الأسرة أنفاسها لتواصل نموها أو أنه يشتدّ تعكّرها محدثا اضطرابا مزمنا، نتيجة لحدوث تثبيت في أحد قيمها.

ويعد العنف الأسري أحد أنواع الاضطرابات التي يمكن ان نشاهده في الأوساط الأسرية، ويمثل الاعتداء الجنسي بين المحارم شكل من أشكاله العنيفة، أين التثبيت كما يراه فرويد يكمن في العلاقات المحارمية الطفولية، أي التثبيت الطفولي للبيدو، مما ينتج عنه تثبيت محارمي *fixation incestueux* على مستوى الولي الذي سماه فرويد بالولي العصابي الباتولوجي *parent nevropathe*، إذ لا يستطيع كبح الرغبات المحارمية الأولى والتي يعيد إحيائها مع ابنه.

لذلك يقول فرويد عبارته الشهيرة " *ces parents névrosés disposent de voies plus directes* " لذلك يعتبر النسقيون أمثال *Ducummun-Nagy* أن زنا المحارم صيرورة جيلية، فيها يحدث تغيير مسامات الحدود جيليا والتي تصبح أكثر نفاذية، ومنه اضطراب العلاقات التي تتميز بالانصهار والتحالف من نوع (والد/ ابن).

بمعنى أن العطب في زنا المحارم الذي يتم بين الوالد والابن يكمن في عدم ممنوعية الانصهار *l'interdit de fusion* بين الابن (الذي يمثل الوالد المعتدي الآن) وأمه التي سميت في التراث الأدبي التحليلي بالأم القضيبية *mère phallique*، كون أنها تنقل الرغبة المحرمة لأنها لا تساعد ابنها على الانفصال الوالدي، والذي من مؤشرات رفض المراهق الاستجابة لهواماته المحارمية *fantasmes incestueux*.

فالهومات نماذج مثالية في اختيار الموضوع، وأن المراهق يستجيب لحياته الجنسية عن طريق اشباع هوماته أي تمثلاته التي لا يجب أن تتحقق. فإذا استطاعت الأم إثارة الاحساسات الجنسية الأولى في فترة المراهقة فإنها سوف تثير القواعد الأولى للمنوعات المحارمية، بمعنى أنه في هذه الحالة فإن "الحب الوالدي عند المراهق يأخذ مفهوم غير جنسي" (Delaroche.P,2000,p.20) ، أما إذا لم تتمكن هذه الأخيرة من تحقيق ذلك فإن الابن سيكون سجين رغبته لها، وبذلك فإن " الحب الوالدي سيأخذ معنى جنسي عند المراهق " (Delaroche.P,2000,p.20).

يبدو في الاضطرابات الخاصة بالنمو النفس جنسي أن العطب يكمن في اختيار الموضوع أي اختيار الموضوع المحارمي، والذي من مؤشرات الشعور بالقلق أثناء العلاقة بالموضوع (Delaroche.P,2000,p.20). فالأب المعتدي جنسيا على ابنه يعاني من تثبيت في اختيار الموضوع أثناء العلاقات الأوديبيية، فاضطرابها لديها تأثير كبير على الحياة الجنسية المستقبلية للفرد. وعليه فالحواجز المحارمية ضرورية في الأوساط الأسرية، صيرورتها تعود للمراحل الطفولية الأولى التي تجمع الطفل بوالديه، والتي تتم من خلال عملية التمايز التي تساهم بشكل كبير في النمو النفس جنسي للفرد.

ومنه نأتي ونقول أن الغلاف الفردي للأب المعتدي هو مرآة للغلاف الأسري للنسق الذي كان يترعخ فيه والذي يتسم بالانصهار وعدم التمايز والتحالف بين الوالدين والأبناء، فالحدود الفردية تكون متفشية مما يغيّر من مسار النمو النفس جنسي للابن (الوالد المعتدي الآن)، حاملا الصورة المشوهة في اختيار الموضوع والتي أعاد استثمارها بشكل واضح مع الابن مخترقا للحدود المحارمية (النفسية والجسمية)، فهذا الوالد هو في الحقيقة فرد يعاني في وسط نسقي لا يعترف بالمعاناة، مما يجعلها تدور بين الأفراد على شكل حلقة spirale، لأنه لم يتم التعبير عنها ومنه تكرر الزنا والاعتداء كطلب لاصلاح العطب، لذلك خلق معاناة أخرى عند ابنه.

-المراجع:

- 1-Cathrine. Denis. Yves. Stevens.(2009). *Enfant, parent, professionnel : Les vécus transversaux dans les situations d'abus sexuels*, Journal des psychologues, Martin Média, (264), pp 65-68.
- 2-Emmanuel. de Becker. Stéphane. capelle.(2012). *L'Approche systémique de la reprise de contact entre l'enfant victime et le père incestueux*. Pathologie des interactions parents-enfants. (88)3, pp 209-218.
- 3-Gruyer.F. Faider-Nisse.M. Sabourin.P.(1991). *La violence impensable. Inceste et maltraitance*, Paris, Nathan.

- 4-Hayez.J.Y, de Becker.E.(1997). *L'enfant victime d'abus sexuel et sa famille : Evaluation et traitement*. Coll. Monographie de la psychiatrie d'enfant. Paris. PUF.
- 5-Hayez.Y.J.(1999). *Au tour de l'abus sexuel, de la prévention et de la prise en charge*. Bulletin de l'information et de l'action Enfance maltraitée. (D.I.R.E.M), N°35, Ed, O.N.E.
- 6-Heim.Charles.(2001).*Parent agresseur – enfant victime: Maintenir le lien ?*, Cahier critique de thérapie familiale et de pratique de réseaux. 2(27), pp 155-166.
- 7-Mirielle.C, Pierre.M.C & Wright.J.(1999). *Le profil des mères d'enfants agresséssexuellement : Santé mentale, stress et adaptation*. Revue Devenir des cliniques extrêmes de psychiatrie. (24).2.
- 8-Maureira.G.(2003). *Accueille des mineurs victimes d'abus sexuels aux urgences : Etude sur 26 CHU*. Doctorat en médecine générale, Faculté de Médecine de Nancy, Université Henri-Poincaré, Nancy1.
- 9-Patrick. Delaroche.(2000). *L'adolescence enjeux cliniques et thérapeutiques*. Nathan, Paris.
- 10-Télévision française La Deux. (2/02/2010). Reportage Secret de la famille.

أعراف وتقاليد قبائل شمال المغرب خلال الفترة المعاصرة (غمارة نموذجاً)

د/ معاذ البكوري

المركز التربوي الجهوي - طنجة - المملكة المغربية.

الملخص باللغة العربية :

إن تطور العلوم الإنسانية، وتعدد تخصصاتها ذلل العقبات التي كانت تعوق القيام في هذا المجال من جهة، وكشف النقاب عن جوانب تتعلق به من جهة ثانية. ومن بين تلك العلوم، نجد علم الإنسان الاجتماعي، الذي صب اهتمامه على التركيز على دراسة العلاقات الاجتماعية المتسقة وكيفية تنظيمها بين أفراد المجتمع، ودراسة العادات والمعتقدات والقيم، ونحن في هذا الصدد، سنحاول من خلال تعرضنا لأدق تفاصيل تلك العلاقات الاجتماعية، تحليل وتحديد النظم والأنساق الاجتماعية الموجودة في شمال المغرب متخذين قبيلة غمارة كنموذج والتي تعتبر القبيلة الأم بشمال المغرب. إن الإرث الثقافي والاجتماعي (العادات والأعراف والتقاليد) الذي ترسب في الذاكرة الشعبية على مر العصور، هو إفراس لمجموعة من عوامل داخلية وأخرى خارجية، شلت الفكر والعقل بالمجتمع الغماري. فما هي أبرز العادات و الأعراف الموجودة بمجتمع شمال المغرب خلال الفترة المعاصرة ؟ وما هي أهم المعتقدات والقيم الاجتماعية بالمنطقة المدروسة ؟

Résumé :

Le développement des humanités et la diversité de ses disciplines ont érodé les obstacles qui ont entravé la mise en œuvre de ce domaine d'une part et révélé des aspects liés à celui-ci d'autre part. Parmi celles-ci, l'anthropologie sociale, qui étudie les relations sociales et leur organisation parmi les membres de la société et l'étude des coutumes, des croyances et des valeurs, dans le même sujet nous étudions les détails les plus détaillés des relations sociales, de l'analyse et de l'identification des systèmes. Les modèles sociaux dans le nord du Maroc prennent la tribu de Gembara comme un modèle, qui est considéré comme la tribu d'origine du nord du Maroc. Le patrimoine culturel et social (coutumes, coutumes et traditions) qui a été déposé dans la mémoire populaire à travers les âges, est le résultat d'un ensemble de facteurs internes et externes, paralysant la pensée et l'esprit dans la communauté Ghamari.

Quelles sont les coutumes les plus importantes de la société du nord du Maroc à l'époque contemporaine? Quelles sont les croyances et les valeurs sociales les plus importantes dans la région étudiée?

مقدمة :

إن تطور العلوم الإنسانية، وتعدد تخصصاتها ذلل العقبات التي كانت تعوق القيام في هذا المجال من جهة، وكشف النقاب عن جوانب تتعلق به من جهة ثانية. ومن بين تلك العلوم، نجد علم الإنسان الاجتماعي، الذي صب اهتمامه على التركيز على دراسة العلاقات الاجتماعية المتسقة وكيفية تنظيمها بين أفراد المجتمع، ودراسة العادات والمعتقدات والقيم، ونحن في هذا الصدد، سنحاول من خلال تعرضنا لأدق تفاصيل تلك العلاقات الاجتماعية، تحليل وتحديد النظم والأنساق الاجتماعية الموجودة في المجتمع الغماري.

لم تنشأ العلاقات الاجتماعية من فراغ، بل هي إفراز لنوع التركيبة الاجتماعية والاقتصادية. ومن بين المعطيات التي اعتمدها اختصاصيو علم الإنسان الاجتماعي "مفهوم القرابة" لما له من أهمية قصوى في تحديد العلاقات والأدوار الاجتماعية بين الأفراد والجماعات. فقد لعبت " القرابة " في المجتمع الغماري خلال الفترة المدروسة دورا هاما في تكوين العلاقات الاجتماعية، لأن التركيبة الاجتماعية مبنية على أساس قوي متين ومتلاحم، كما أن أهدافها مشتركة واقتصادها جماعي. وداخل هذا الإطار " القرابة " يمكننا تحديد وضعية الفرد في المحيط الاجتماعي، ومعرفة التزاماته وواجباته حيال أقاربه والمجموعة الاجتماعية التي ينتمي إليها، وبقية الجماعات الأخرى التي تربطه بهم علاقات جانبية أخرى. إن الطبيعة الاجتماعية، سواء لحاضرة بلاد غمارة أو باديتها خلال الفترة المدروسة، كانت تتطلب ذلك التلاحم الاجتماعي والاقتصادي الذي فرضته أولا: طبيعة الأنشطة الزراعية والفلاحية، وثانيا: الإنتاجات التقليدية المرتبطة بذلك النوع من النشاط الاقتصادي، وثالثا: الآليات والميكانيزمات التي كانت تحرك دواليبه.

وقبل التطرق إلى تلك العلاقات الاجتماعية بمفهومها الشاسع، حري بنا أن نقوم بدراسة وتحليل الخلية الأولى التي تشعبت منها تلك العلاقات، والقناة التي مرت عبرها مختلف الأنواع التي شهدها المجتمع الغماري، فهي الأرضية التي يقوم عليها كل أساس اجتماعي ثقافي، وسياسي، واقتصادي إلخ. إنها الأسرة الغمارية سواء في الحاضرة أم في البادية.

تتبنى الأسرة المغربية على سلطة الأب، شأن كل المجتمعات الإسلامية، وهذا يجعل الأب هو المسير للأسرة، والمباشر لتوجيهها في أكثر من جيل وتحت سقف واحد. وقد قدمت لنا إحدى النوازل التي

طرح على مفتي البلاد الهبطية الشيخ أبي الحسن علي بلقاسم بن خجو صورة واضحة عن ذلك الترابط الأسري وطبيعة العلاقة الاجتماعية القائمة بين الأب والابن، والتي تختلف عن باقي العلاقات الاجتماعية الأخرى، من حيث التصرف الاجتماعي حيال بعضهما بعضا، ومن حيث الحقوق والواجبات والأدوار الاجتماعية لكل منهما¹.

فكان المنطقة يشكلون هرا من التجمعات القبلية، فكونفدرالية غمارة تتكون من عشر قبائل، وكل قبيلة تنقسم إلى عدة فحدات، تشكل وحدات جغرافية مضبوطة²، وجماعات منظمة للتحكم في تدبير المجال، والذي يعتبر وحدة متماسكة من عناصر متنوعة، كما أن القبيلة رابطة سياسية ترتكز على عوامل اقتصادية وجغرافية، أي علاقة الإنسان بالتربة، فالقبائل الغمارية شكلت وحدات سوسيوجغرافية أكثر من اثنية، وتواجدها ارتبط بالتحكم في المجال وتديبره، والدفاع عنه، مما جعلها تكون تشكيلات سوسيوومجالية³، كما أن امتداد المجموعات القبلية يرتبط أساسا بظروف العيش في الجبل والحاجة إلى تأمين الموارد كالرعي والعلف والماء⁴، وبالنسبة لابن خلدون لا تتحدد القبيلة بكونها جماعة منحدر أو متفرعة من جد أول، ولا تتحدد فقط بما قد يجمع بين أعضائها من روابط الدم، فالنسب بمعناه الضيق لا يعدو أن يكون معطى وهميا لا يعتمد عليه أمام وقائع الاختلاط وعلاقة الجوار والتعايش المكاني⁵، فإذا كانت لهذه التقسيمات تنظيماتها ومهامها، فإن مجلس الجماعة يشرف على تسيير الشؤون الداخلية للمدشر، ويتكون أعضاؤه من الرجال القادرين على حمل السلاح، ومهمته النظر في شؤون الفلاحة والرعي وإصلاح الجامع وكراء أراضي الحبوب واستقبال أعوان المخزن، وله الحق في التفاوض مع جماعة أخرى لحل المشاكل التي قد تحدث بين مدشرين حول المراعي والطرق ومياه السقي⁶. كما ينتخب هذا المجلس المقدم الذي يمثله لدى السلطة المخزنية، ويعين فترة استغلال الغابة وحماية المزروعات، كما يتخذ الإجراءات الجزرية ضد القائمين بأعمال القتل والسرقة، مما يوضح أهمية التنظيم داخل المجتمع

¹ - الوزاني، محمد المهدي. (1412 هجرية / 1992 م). النوازل الصغرى "المنح السامية في النوازل الفقهية" الجزء 3. منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية. الطبعة الأولى. ص. 301.

² - Maurer(G). (1968). "Les Paysans du Haut Rif Central", *Revue de Géographie du Maroc*, N 13- 14, p. 17

³ - Fay(G).(1986). "Dégradation des Collectivités et Dégradation des Milieux (Haut Atlas)", *Revue de L'occident Musulman et de la Méditerranée*, 41 - 42, p. 238.

⁴ - Celerier(J).(1941). "La Montagne Marocaine", *Revue de Géographie du Maroc*, N 1-2, p. 80.

⁵ - ابن خلدون، عبد الرحمان. (1981). مقدمة ابن خلدون، دار الجيل، بيروت، ص. 129.

⁶ - المريني، العياشي.(1988). النضال الجبلي، الأنظمة الاجتماعية، النظام الاقتصادي، ج 3، مؤسسة التغليف والطباعة والنشر والتوزيع للشمال، طنجة، صص. 151-148.

الغماري وزيف المقولات التي تروج لفكرة السبية داخل القبائل الغمارية. ويشكل شيوخ المداشر مجلسا يمثل الفرقة، ويتمثل دوره في الإشراف على الأمن والدفاع عن الفرقة ومعاينة المجرمين. وإلى جانب هذا المجلس هناك مجلس القبيلة الذي يعتبر أعلى سلطة في القبيلة، ويتكون أعضاؤه من أعضاء مجلس الفرق والعلماء والقاضي وشيخ الفلاحين والكسابين والرماة، وبعض الأعيان والوجهاء، وإذا اقتضى الحال، بعض أحفاد الأولياء المعروفين باستقامتهم¹. ويهتم هذا المجلس بالدفاع المشترك وإعلان الحرب أو الصلح مع القبائل الأخرى، وتنظيم وفود التهاني والهدايا إلى السلطان أو ممثليه في تطوان، بالإضافة إلى الإشراف على سوق القبيلة وتنظيم الزيارات للأولياء، كما يعمل على حل الخلافات القائمة بين الفرق بالطرق السلمية حفاظا على كيان القبيلة. لقد كان أساس هذا التنظيم القبلي هو التكافل والتآزر، فالأرض تحت ملكية الجماعة يتوقف دور الفرد المنتمي إلى القبيلة على استغلالها، خاصة في الرعي، وتسد له قطعة يستغلها بكل حرية، مما يقلل من الفوارق الطبقة بين السكان²، وحظيت الزوايا في هذا التنظيم بأهمية خاصة، لامتلاكها أراضي شاسعة بفعل عملية وقف السكان لأراضيهم لصالحها بشكل مستمر، وتقديم خدمات لهما أثناء الحرث والحصاد، كما يتجلى التكافل بين السكان في عمليات الحرث والحصاد بالطرق الجماعية، التي تحمل اسم التويزة أو وجود مخازن مشترك³. وتجدر الإشارة إلى أن معظم القضايا التي طرحت على شيوخ المنطقة والتي تتعلق بباديتها، هي التي تعكس أكثر من غيرها نوعية ذلك الترابط الأسري الذي يحرص على الترابط القرابي، يقول العلمي في نوازل: "إن فلانا كانت أمه فلانة خطبت له بنت عمه فلانة بنت عمه فلانة وأجاب أولياؤها"⁴.

1- العادات والأعراف بالمجتمع الغماري:

لن تكتمل صورة المجتمع الغماري خلال الفترة المدروسة، إلا إذا تعرضنا إلى المعطى الثالث من عادات وتقاليد وأعراف وقيم اجتماعية، والذي سيساعدنا على تحليل المعادلة التالية: المجتمع الغماري: فئات اجتماعية + علاقات وروابط = عادات وتقاليد وأعراف وقيم اجتماعية. إن تلك العلاقات الجدلية بين

¹ - أسرة أولاد بن مرزوق الغمارية ودورها في الدفاع عن حوزة الوطن والمقاومة المسلحة ضد الغزو العسكري الإسباني، أنظر ابن عزوز حكيم، محمد، (2007). أطلس قبائل غمارة، دورها في الدفاع عن حوزة الوطن وفي المقاومة المسلحة ضد الغزو العسكري الإسباني، أسرة أولاد ابن مرزوق نموذجاً، الجزء الثاني، مطابع الشويخ، تطوان.

² - التسماني خلق، عبد العزيز. (1996). جوانب من تاريخ جبال المعاصر: القائد أحمد الريسوني وإسبانيا، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، ص. 45.

³ - المريني، العياشي. مرجع سابق. ج 3، صص. 5-15.

⁴ - العلمي، علي بن عيسى. (1983). النوازل، الجزء الأول، طبع وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الرباط، ص. 57.

الفئات الاجتماعية والروابط الاجتماعية أفرزت مجموعة من المعتقدات والقيم، حيث تلعب دورا فعالا وحاسما في عمليات التغيير والتحول، خصوصا على المستوى المعنوي (الذهنيات والعقليات).

لاحظنا أثناء تصفحنا لبعض المصادر¹ والدراسات أن الخاصية العامة التي طبعت الجانب الاجتماعي بالمنطقة خلال هذه الفترة، هي الطابع السلبي للعادات والمعتقدات والقيم الاجتماعية، باعتبارها نقيضا لمبادئ الشريعة الإسلامية السنية. ونحن في هذا المقام سنضع جانبا هذا الاستنتاج العام المرتبط بالمعيار الديني الفقهي المحض، وسنحاول إعادة قراءتها، لعلنا نصادف معطيات أخرى، أسهمت في بلورة العقليات والذهنيات الغمارية؛ لكن هذه القراءة تحتم علينا التمييز بين المصطلحين التاليين وهما العادات والأعراف:

+ العادات: مفرد عادة، هي تكرار الشيء دائما أو غالبا، على نهج واحد بدون علاقة عقلية، أو هي ما استقر في النفوس من الأمور المتكررة المعقولة عند الطابع السليمة².

+ الأعراف: مفرد عُرف، ما استقر في النفوس من جهة العقول وتلقته الطابع السليمة بالقبول.

لم تكن العادات والأعراف تطرح إشكاليات، وتناقش لتحديد هويتها منذ ظهور الإنسان، حيث لم يكن هناك بديل لها، لكن الذي أتاح الفرصة لإثارة الانتباه إليها بسلبياتها وإيجابياتها، ظهور الدين الإسلامي وما حمله من شرائع وتعاليم. وهي التي منحت لأصحاب الحل والعقد من علماء وفقهاء، تفسيرا وتحليلا لتلك السلوكات والتصرفات، التي اصطلح عليها عادات وأعراف وتقاليد، وبعبارة أخرى نظرة الإسلام إلى طبيعة النظم والأنساق الاجتماعية. وخير مثال على ذلك ما جاء في الوثيقة التالية:

"الحمد لله بمحضر شهيديه قد اجتمعوا بني خالد وبني سلمان ... والخصمان هما المكرم عبد السلام بن الحسن الخالدي والمعلم أحمد بن الحاج أخريف الحسبي السلماني، بحسب الوكالة التي بين يده لحضرة الفقيه العالم العلامة الفهامة السيد محمد بن الفقيه الصبار الزياتي على أن يحكم بينهم بالشريعة الإسلامية المطهرة والأجل للحضور عند الفقيه يوم الأحد الآتي ..."³.

¹ - خاصة كتابات ميشو بيلير وأوجيست موليراس وشارل دو فوكو.

² - الجيدي، عمر. (1982). العرف والعمل في المذهب المالكي ومفهومها لدى علماء المغرب، طبع وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الرباط، ص ص. 34-35.

³ - وثيقة خاصة بدون تاريخ، أمدا بها الأستاذ محمد بن عبد المومن.

من هنا يتضح أن علماء المنطقة وظفوا الشرع الإسلامي لحل جل مشاكل المنطقة، وهكذا أعاد علماء المنطقة النظر في السجلات التي دون فيها شيوخ القبائل أحكامهم وقوانينهم التي نظموا بها سلوكياتهم ومعاملاتهم، وحاولوا الموازنة بين مضمون العادات والتقاليد والأعراف ومبادئ الشريعة الإسلامية. ومن بين أوضح الصور التي يمكن أن نستشف منها تأثير الأعراف والعادات هي النوازل والقضايا المتعلقة بالزواج، ثم مسألة البيوع والعقارات.

2 - تأثير الأعراف والعادات في تقنين مؤسسة الأسرة:

أ- الزواج: وضع علماء المنطقة قوانين من أجل تنظيم تلك العلاقات الاجتماعية الأسرية وتقادي النزاعات، معتمدين على العرف والشرع، حيث أوضح الوزاني في إحدى النوازل الأسلوب الذي أكد عليه العلماء في تحديد الواجبات والالتزامات، داخل الأسرة الواحدة حينما قال: "ما يعطيه الوالد أول زيارتها له مع زوجها بعد الدخول بها من المواشي هو بينهما، أعني بينها وبين الزوج، هذا إذا جرى العرف بذلك وإلا فلها خاصة"¹. مما يوضح ضرورة إمام المقنن بتقاليد وعادات الساكنة وأوضاعها. وجرت العادة في بعض قبائل المنطقة أن يتحمل الآباء سداد مهر أبنائهم، خصوصا وأن أغلبهم يستمر في سكنه مع والده ويساهم في الأعباء الشاقة من فلاحه وزراعة الخ، لكن مفتي البلاد الهبطية ركز في حكمه على "البيئة" على اعتبار أنها أول وثيقة يبني عليها الحكم في الشرع وقبله العرف، وبما أنه لم توجد وثائق مكتوبة ولا شهود ولا دليل إقرار، قام اليمين مقام ذلك، فاتضح أن فقينا وازى بين العرف والشرع، وفي نفس الوقت راعى الشروط التي يلزمها هذا الأخير:

العرف ما يعرف بين الناس * * * * * ومثله العادة دون الباس

ومقتضاهما معا مشروع * * * * * في غير ما خالفه المشروع²

فالزواج من داخل القبيلة يساهم في الحفاظ على ذلك الترابط بين المجموعات والعشائر القبلية، ويكسبها وحدتها وقوتها وتلاحمها الاجتماعي، وقد اعتبر مسؤولية جماعية، يساهم فيها أغلب أفرادها على أساس العلاقة الاجتماعية القائمة بينهم، والتي تحدها رابطة الدم. ولا تزال بادية غمارة إلى يومنا هذا، تحرص على استمرار هذا النوع من التلاحم والترابط بين المجموعات والعشائر القبلية. لكن نمط الزواج هذا ليس عرفا لا يمكن تجاوزه، بل هو خاضع لتغيير الظروف الجغرافية وبعض العوامل الاجتماعية، فتتم

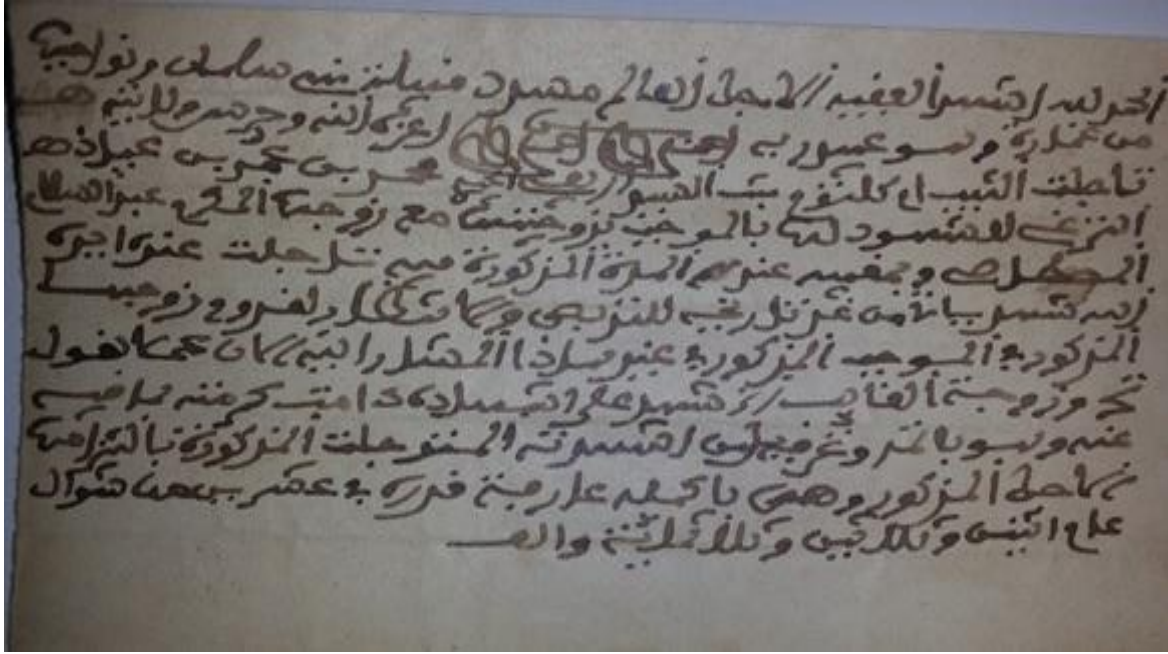
¹ - الوزاني. النوازل الصغرى، الجزء الثاني، مصدر سابق، ص. 282.

² - الجيدي. العرف والعمل...، م. س، ص. 83.

المصاهرة بين قبيلة وأخرى، نظرا لتعرض إحدى القبيلتين لظروف مناخية أو سياسية صعبة، فتضطر إلى عقد هذا النوع من الزواج لاستعمال أراضي ومصادر مياه القبيلة الأخرى، خصوصا في فترات الجفاف أو في فترات الفوضى والاضطرابات السياسية، فهي تضمن إلى جانبها حلفا قويا سياسيا واقتصاديا، إلا أن ذلك لم يكن يجنب القبيلتين المصاهرتين المشاكل والمنازعات الحادة، فقد كانت تتشب صراعات ونزاعات داخل القبيلة الواحدة.

لقد اعتبر ابن عرضون منذ القرن 16م، أن الخطوة الأولى لتنظيم العلاقات الزوجية قبل عقد القران هي اختبار السلوك الديني للزوج والزوجة، وقن واجبات الزوج من أجل صيانة كرامة الزوجة، بما في ذلك تجنب احتكاكها بالأجانب. وهذه النقطة هي التي أنكرها الفقيه أبو عبد الله الهبتي بمنظومته في الباب الحادي عشر، من انكشاف المرأة المسلمة في عصره على الأجانب كالخماس والراعي والحائك والحجام واليهودي، وأضاف الإمام العلامة قاسم بن يامون الخمسي الشروط الأساسية التي يجب على ولي الزوجة أن يلتزم بها، قبل موافقته على عقد القران، والمتمثلة في التكافؤ المادي والمعنوي¹. وإذا قمنا بتحليل البعد الاجتماعي والسياسي للشرط الذي سعى فقهاء الفترة وتلامذتهم تكريسه وتأكيد، سنلاحظ أنهم حاولوا تجميد هذا النوع من القضايا التي طرحت عليهم، خصوصا وأن الظرفية التاريخية كانت تحتم على علماء وفقهاء المنطقة تجاوز مرحلة التعبئة الدينية إلى مرحلة التعبئة القومية ضد الغزو الإسباني للسواحل المغربية منذ معركة تطوان 1859م إلى حدود توقيع معاهدة الحماية 1912م. وفي نفس الوقت، جعل الفقهاء للزوج حقوقا على الزوجة للالتزام بها واحترامها، فعليها صيانة نفسها، وعرض زوجها ودينه وعدم خروجها من بيتها إلا إذا دعت الضرورة إلى ذلك. وفي وثيقة نادرة تعود لسنة 1332هـ/1914م، نجد أن علماء المنطقة حاولوا تحقيق التوازن الأسري، دون التحيز لطرف معين، من خلال النظر في شكوى امرأة (أم كلثوم بنت السيد محمد بن عمر بن عياد الترغي) ضد زوجها (عبد السلام المصطاصي) بقبيلة بني سلمان، فأعطى المفتي حق الزوجة المشتكية (انظر الوثيقة).

¹ - الفاسي الحسني، أبو عبد الله محمد التهامي بن المدني كنون الإدريسي. (2004). قرة العيون بشرح نظم ابن يامون في آداب النكاح وما يتعلق به مما يجب أو يباح، بعناية بسام عبد الوهاب الجاي، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، بيروت-لبنان، ص ص. 36-37.

دور العلماء في تحقيق التوازن الأسري¹

أما عن عادات وتقاليد الزواج " العرس"، فقد كان الرجال والنساء يتناولون وجبة خفيفة، كل على حدة، ثم تباشر المفاوضات بعد مواربة قوية، فيتولى الأب مهمة رفض أو قبول تزويج ابنته، لكنه لا يتخذ في العادة أي قرار، دون أن يكون قد استشار زوجته آنفا. ثم يقرأ الرجال الفاتحة، إن حصل توافق بينهما مريضيت الأم بتزويج ابنتها، لتبدأ المناقشات حول تفاصيل التنفيذ من قبيل الحديث عن مكونات الهدية التي ستقدم إلى الخطيبة، والتي تتشكل من مقدار من الحبوب، زبدة، ثور، حزام من حرير.²

وتقتضي العادة أيضا أن تقدم بعض الملابس لأقارب الخطيبة، من قبيل ما يدعى "العضمة" وهي عبارة عن ثوب يستخدم لتغطية الشعر، وبعض الأزياء التقليدية "تساميرا" أو "قندورا"، ويهدى إلى الأب والأخوال كذلك حذاء جلدي يسمى "بلغة" و"رزة" مكونة من خمسة أدرع من ثوب يدعى "حياتي"، ترسل هذه الهدايا إلى منزل الخطيبة في اليوم الأول من حفل الزفاف³، ويعتبر الصداق والهدايا من الحقوق المعقود عليها قبل الدخول في بلاد غمارة، حيث جاء في فتاوى تتحدى الإهمال: "أن رجلا عقد على امرأة من القلعة الزجلية، ولما دعاه أبوها إلى الدخول بها، وهي بالغة مهياً لاستقبال الرجال، أخذ يتعذر بعدم قدرته على إحضار ما يلزمه، محاولاً أن يأتي بها إلى داره، لتمكث معه فيها دون ممارسة الحالة الزوجية،

¹ - وثيقة خاصة مؤرخة ب 20 شوال 1332 هجرية/1914 م. أمدنا بها الأستاذ محمد بن عبد المومن.

² - المدراعي، حنان.(2014). صورة جباله في الوعي الكولونيالي الفرنسي (نصوص مختارة من الوثائق المغربية ادوارد ميشو بيلير)، منشورات باب الحكمة، تطوان، ص. 53.

³ - المدراعي، حنان. صورة جباله في الوعي الكولونيالي الفرنسي ... م. س، ص. 53.

إلى أن يتمكن من دفع الصداق وإقامة حفلة الزفاف، وفي النازلة قال الإفتاء عام 1278هـ " الحمد لله، الواجب على الزوج أن يعمل لها العرس على ماجرت به العادة، فإن ادعى الزوج أنه لم يتهيأ له الصداق بعد، فإنه يؤجل فيه، وإذا طلب منه أن تأتي الزوجة إلى داره لتقيم معه فيها ريثما يهيئ الصداق، فإنه لا يجاب، لأن فيه تنقيصاً من قدر الزوجة" والله أعلم بالصواب، قاله وكتبه عبيد ربه أحمد بن الحسن ابن سعادة تغمده الله برحمته¹. ونظراً لأهمية اليوم الأول من العرس، فإنه يدعى "نهار الهدية"، حيث يخطو الموكب الذي يحمل هذه الهدايا على أنغام الموسيقى المعهودة لـ "الطبالة" و"الغياطة". ويضم زمرة من الشباب الذين يرمون بالبنادق، يلج كل هؤلاء إلى منزل الخطيبة، ثم يقيم الطبالة والغياطة ضجة كبيرة، ويطلق الرماة آخر طلقة، ويتناول بعدها كل من الحمالين والموسيقيين والرماة وجبة مكونة في الغالب من الخبز والعسل. وبعد بضعة أيام يتم تحديد موعد الزفاف، وقد يؤجل العرس لأسباب مختلفة كالحداد مثلاً. إن الأعراس تمتد على ثلاثة أيام، إذ يدعى اليوم الأول بـ "البدو"، يتم احتفاء عائلتي الخطيبين بهذا اليوم كل على حدة، حيث يحضر طلبة القبيلة ويطلبون من الخطيب هدية، ويهدونه بريطه غن هو رفض ويقدم لهم في العادة جدياً. يسمى اليوم الثاني "نهار الحنا" ولا يعدو أن يكون احتفالاً تقليدياً عند الرجل، يتم فيه وضع القليل من الحناء على راحة اليد، وعلى العكس من ذلك، يعتبر الأمر معقداً لدى المرأة؛ حيث يأخذ وقتاً طويلاً، يتم خلاله تضيخ يدها ورجليها بالحناء، وتظل محتفظة بها إلى غاية الحصول على لون أحمر قان. يطلق على اليوم الثالث "نهار الرواح" أو "نهار العمارية"، تعتبر عمارية جبالة عموماً بدائية أكثر من مثيلاتها في المدن²، حيث تنقل الفتاة الشابة إلى بيت زوجها فوق بغلة محاطة بأغصان أشجار معطوفة من فوق، ومغطاة بحايك على شكل صندوق يشبه العماريات التي تستخدم في المدن خلال تلك الفترة، تحمل عائلة الزوج عمارية فارغة فوق بغلة في اتجاه منزل الخطيبة التي تعود صحبتهم رفقة أقاربها، وقد تتعرض العمارية للرجم بمقلاع من قبل صبيان القبيلة، إذا تعلق الأمر بفتاة لا تنتمي إلى القبيلة ذاتها³.

ب -الطلاق: وقف فقهاء منطقتنا إلى جانب المرأة الغمارية، وحاولوا قصارى جهدهم حماية وصيانة حقوقها الشرعية وضمان احترامها كنصف المجتمع، تجلى ذلك بوضوح في النازلة التي طرحت على

¹ -المهبطالمواهي، محمد.(1998). فتاوى تحدى الإهمال في شفشاون وما حولها من جبال، طبعة وزارة الاوقاف والشؤون الإسلامية، المملكة المغربية، ص. 11.

² -المدراعي، صورة جبالة في الوعي الكولونيالي الفرنسي ...، م. س، ص. 56.

³ -المدراعي، مرجع سابق، م. س، ص. 56.

علماء فاس واستشكل أمرها على مفتي البلاد الهبطية سيدي أبي القاسم بن خجو، مضمونها أن رجلا غاب عن زوجته مدة خمسة أعوام وترك أملاكه، فرفعت أمرها إلى القاضي ليتمكن من كاليء صداقها، ورغبت في تعجيل طلاقها، فأمر بما يلي: بالنفقة؛ عدم أخذ كالتها معجل؛ أن يبقى الكاليء في ذمة الزوج إلى أن يظهر أو يثبت موته. أما في قبيلة بني زجل فقد كان رجل يستغل متاعه ومتاع زوجته، وأراد أن يستبد بالريح ويمنع زوجته منه، لكن الإفتاء جاء ليبين له أن ذلك ليس من حقه أي "وجوب شركة زوجين في ربح ناتج عن مال بينهما"¹، وفي نفس القبيلة أصدر العلماء فتوى تبين أن للمرأة الحق في أن تأخذ حقتها مع زوجها فيما اكتسباه².

نستنتج أن معظم القوانين المسطرة في أجوبة العلماء، في أبعادها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ساهمت في حماية العلاقات الزوجية. واستمراريتها هي استمرارية للمجتمع الغماري، خصوصا وأن المجتمع كان في حاجة إلى التلاحم والترابط لمواجهة الأخطار المحدقة بالبلاد برمتها، ولهذا السبب أفتى أبو مهدي عيسى الشريف بالتزام الزوج بحق الزوجة في إجبارها على رحيلها عن موطنها بعد عقد القرآن وإلا جعل أمرها بيدها³، أو عدم لزوم رجل طلاقا أكره عليه⁴ وكذلك حق تصديق المرأة في نفي تهمة الزنا، الذي أفتى فيها الفقيه الغماري عبد المالك المرابط⁵. ومن الحالات النادرة التي رصدناها حول الطلاق في الفتاوى الغمارية خلال الفترة المدروسة، ما أفتى به الفقيه عبد السلام بن محمد أصبان الحسني حول وجوب الطلاق البائن على رجلين كل منهما حنث في يمينه⁶. ونادرا ما كانت تطرح عليهم نوازل تتعلق بالطلاق، باستثناء بعض الحالات الشاذة (حالة الرجل المجذوم وحالة الرنق)⁷. ويعزى ذلك إلى أن أغلب النزاعات العائلية، كانت تجد من يسعى إلى حلها داخل الأسرة الكبيرة والعشيرة الأقربين، وعلى الرغم من حدوث الطلاق أحيانا، فإن الأمل في فسحه والعمل على إلغائه كان يظل قائما، بل إن الزوج المطلق نفسه، بعد تلاشي حدة الغليان ودوافع الانفعال، غالبا ما كان يعود إلى طلب الصلح.

1 - المواهي، فتاوى تتحدى الإهمال، م. س، ص. 163.

2 - المرجع نفسه، ص. 162.

3 - العلمي، مصدر سابق، الجزء الأول، صص. 40-41.

4 - المواهي، م. س، ص. 37.

5 - المرجع نفسه، ص. 18.

6 - المواهي، م. س، ص. 27.

7 - المرجع نفسه، ص. 16-17.

ج -الأبناء: انصب اهتمام فقهاء المنطقة على تهيئ وسط نقي وبيئة ملائمة، لتنشئة أجيالهم المقبلة؛ حيث جعل للصبي واجبات وحقوقا له وعليه، مؤكداً على أن الآباء مسؤولون مسؤولية كاملة عن سلوكيات وتصرفات الأبناء داخل المجتمع، وقسم مراحل تكوين الأطفال، وخصص كل مرحلة بمناهج وطرق معينة في التعامل معهم، وهي كالتالي:

- المرحلة الأولى: وهي فترة حضانة ورضاعة الطفل، وينبغي أن يراقب فيها مراقبة دقيقة، وأن يحسن الآباء اختيار من يتولى هذه المسؤولية، وقد ركز في هذه النقطة على سلوك الحاضنة وعقيدها. وفي أغلب النوازل التي طرحت على فقهاء المنطقة المدروسة، كانت الحضانة تقتصر على الجد أو الجدة، وفي هذا الصدد يقول العلمي في نوازل: "سئل أبو العباس سيدي أحمد بن عبد الوهاب الشريف عن امرأة حضنت ابنة بنتها، ثم رغبها جد المحضونة أن تأذن للمحضونة في زيارته، فأذنت لها الحاضنة"¹. أما في نوازل محمد الهبطينالمواهي، فقد سئل محمد الصادق بن المختار ابن ريسون الحسني العلمي عن حضانة بنت عبد السلام ابن مرزوق الغماري فقال: "الحمد لله وحده، الصبي أو الصبية إذا مات أبوهما وتركهما بدون وصي عليهما، وخلف الأب ما يورث عنه، فإن النظر في ذلك لمتولي أمور المسلمين وهو قاضي البلد، وعلى هذا فبنت عبد السلام بن مرزوق التي في حضانة والدتها يجب على القاضي أن ينزع مال الصبية المتخلف لها عن أبيها، الكائن تحت يد جدها المعلم محمد كرواج، ويدفعه لمن يقدمه عليها، وألا يجعله تحت يد أمين، وأما إلقاء نصيب المحجورة تحت يد جدها، لا يسوغ ولا يحكم به"². ومن أبرز القضايا التي طرحت على علماء المنطقة بخصوص الحضانة قضية "استحقاق يهودية حضانة أبنائها من زوجها المسلم" فأجابوا بأن الأولاد الصغار لا ينزعون من أمهم إذا كانت غير مسلمة، ولو أسلم أبوهما، وتبقى الحضانة لها وتستمر حتى يبلغ الذكران وتتكح الأنثى ويدخل بها زوجها³.

نستنتج إذن أن الحضانة تسقط على الأموال التي يتركها الآباء، حيث يصبح أمر التصرف فيها لقضاة المحاجر، بينما لا يعتبر الإسلام شرطاً أساسياً في الحضانة.

- المرحلة الثانية: وهي حينما تبدو على الصبي مؤشرات التمييز، وعلى الآباء أن تتغير نظرتهم وتعاملهم معه وكأمثلة على ذلك: مراقبة المشي والحركة من خلال منع الصبي من النوم نهاراً، لكي لا يتعود الكسل والخمول، وخصوصاً إذا كان الفراش ناعماً، فإنه لا يحس الطفل بصلابة جسمه وخشونته، كما يمنع

¹ - العلمي، مصدر سابق، ص. 294.

² - المواهي، مرجع سابق، ص. 56.

³ - المواهي، مرجع سابق، صص. 61-62.

البصاق والمخاط والتثاؤب بمحضر أحد ووضع رجل على رجل، وكثرة الكلام¹، ثم مراقبة سلوكاته وتصرفاته داخل البيت وخارجه، فيعود الطفل على القناعة في الأكل واللباس، كأن يحبب إليه الإيثار بالطعام وقلة المباهاة به والقناعة بالطعام الخشن، كما يجب التأكيد على ميزتي التواضع والإكرام حتى يعلم أن الرفعة في العطاء لا في الأخذ. كما يراعى الجانب النفسي للطفل، خصوصا فيما يتعلق بمدحه وتشجيعه أو زجره، ويتضح أن الطفل مادة خامة، قابلة للتحويل والتأثر والتأثير داخل مؤسسة الأسرة، قبل أن يواجه المجتمع بكل أنماطه وحيثياته، خصوصا خلال هذه الفترة المدروسة، التي ركز فيها علماء وفقهاء المنطقة على وضع أسس متينة من أجل تتبع مراحل تنشئة الطفل وحمايته من المؤثرات الخارجية (الضغط الاستعماري خلال النصف الثاني من القرن 19م، وعقد معاهدة الحماية خلال النصف الثاني من القرن 20م)، ميرزين دور الآباء في تحمل مسؤولية تصورات وأحكام الأبناء حول التطورات التي يعرفها محيطهم بمفهومه الضيق والواسع، وهو ما تترجمه الصورة التي نقلها لنا مولييراس حيث يقول: "وما أن يبلغ الطفل سن الثامنة، حتى يتعلم استعمال الهراوة"²، كما أفتى علماء المنطقة المدروسة على وجوب كفالة البيتيم³ للحفاظ على التماسك الاجتماعي من جهة والتكوين النفسي للطفل من جهة ثانية.

وبناء على ذلك ظهرت لنا الشخصية الغمارية الراضية للتواجد الاستعماري، والواعية بخطورة تغلغله داخل التراب المغربي، ويظهر ذلك في موقف قبيلة غمارة وعلاقتها مع المخزن المغربي والاستعمار الإسباني. لقد شكلت الأسرة الغمارية إذن النواة الأولى للبناء القبلي والخلية الأساسية للإنتاج، وتعرضت لتطور لا يمكن تجاهله خلال الفترة الممتدة بين أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين. فالأسرة الكبيرة أو العائلة الممتدة تدهورت بشكل واضح، بسبب ظروف استجدت منذ منتصف القرن التاسع عشر وحالت دون نمو وتجدد هذا الشكل من التنظيم العائلي، الذي تعرض إلى الانقسام، تقلصت معه مساحات الاستغلاليات الزراعية المشتركة، وتجزأت حصة المياه بين الورثة، لدرجة فقدت معها كل فعالية وانعكس الوضع على تربية الماشية بدورها، إذ في غياب "التقسيم العائلي للعمل" الذي كان جاريا زمن العائلة

¹ - العافية، عبد القادر. (1976). "رسالة التوادد والتحابب/أحمد ابن عرضون"، مجلة البحث العلمي، العدد 27، ص. 395. أنظر كذلك ابن عرضون، أحمد. رسالة التوادد والتحابب، مخطوط بالخزانة العامة بتطوان، تحت رقم 826.

² - مولييراس، أوجيست. (2013). المغرب المجهول، اكتشاف جباله، الجزء الثاني، ترجمة وتقديم عز الدين الخطابي، الطبعة الأولى. ص. 251.

³ - المواهي، مرجع سابق، ص. 72.

الكبرى، أصبح كل رب أسرة صغيرة يدبر مصير قطيعه الصغير ومحيطه الضيق، وفق توزيع وقته اليومي¹.

3 -تأثير الأعراف والعادات في الحياة العامة:

وجد علماء المنطقة صعوبة كبيرة في حماية المعاملات وتبادل المصالح والتصرفات، من بيع وشراء وعقود وطلاق من سلطة الأعراف والعادات. نذكر أولاً، النيابة العرفية التي تلزم النائب والمنوب عنه شراء شيء أو أداء خدمة، فأقر علماء المنطقة بالتزام عرف وعادة أهل المنطقة². وهذا يفسر أن العرف كان بمثابة الحجة والدليل القاطع الذي يرجع إليه، للفصل في مثل هذه المنازعات التي تفرض إمام المفتي بأحوال الساكنة وتقاليدها وعاداتها، حتى يتمكن من إيجاد الرأي الصائب، والحل الأمثل لهذه المشاكل التي أفرزتها التطورات العامة التي عرفتها المنطقة.

ثانياً، العقود المتعلقة بالإيجارات والشركات، حيث ركز فيها القانون العرفي على الأهمية الكبيرة للأرض، من أجل الحفاظ على وحدة الأرض التي هي وحدة الأسرة. وتجدر الإشارة إلى أن أحكام فقهاء المنطقة، لم تقتصر على الأعراف، لأن رغبتهم كانت أكيدة في التخريج والاستنباط لملاحقة التطور الزمني من جهة، وتنوع أعراف الناس وتقاليدهم من جهة ثانية، فلجأوا إلى إعطاء العمل قوة النفوذ والاعتبار والصفة القانونية. وبناء على ذلك، لم يكن للأعراف والعادات تأثير قوي، بالمقارنة مع باقي مناطق المغرب خلال هذه الفترة، خصوصاً وأن الفقهاء لم يقفوا موقفاً متشدداً تجاهها؛ بل حاولوا إيجاد حلول تتزوج بين مبادئ الشريعة الإسلامية والممارسات العرفية المتناقضة مع الشريعة، فكتبوا كتباً فقهية يحاولون فيها الحفاظ على ثبات الأسس الفقهية، فأوجدوا للعرف حيزاً في الأحكام الشرعية، من أجل إقناع العقلية الغمارية بأن هذه الأخيرة، مهما تبدلت، سيكون ستنبدل الوسائل والأساليب، بما أن المبدأ الأساسي هو إحقاق العدل ومراعاة المصلحة العامة³.

أبعض الظواهر الغريبة في المجتمع الغماري.

¹ - بياض، الطيب. (2010). المخزن والضريبة والاستعمار، ضريبة الترتيب 1880 - 1915، إفريقيا الشرق، الطبعة الأولى، ص. 51.

² - أنظر الهبطي المواهي، محمد. (1998). فتاوى تتحدى الإهمال في شفشاون وما حولها من جبال، الجزء الأول، طبعة وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

³ - أنظر الهبطي المواهي، محمد. (1998). فتاوى تتحدى الإهمال في شفشاون وما حولها من الجبال، طبعة وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الجزء الأول والثاني.

ساهمت هذه المواقف المرنة للفقهاء والعلماء في الكشف عن عادات وأعراف، اصطلاح عليها بدعا أي ظواهر اجتماعية غريبة أو سلوكات وتصرفات مخالفة للواجبات الشرعية. ومما لاشك فيه أن البدع التي عرفتھا المنطقة ترتبط ارتباطا وثيقا ببنيتها العامة وظيفتها التاريخية، فعلى الرغم من انتشار الإسلام بالمنطقة وتعدد المراكز الثقافية، التي تزخر بعلماء وفقهاء ذائعي الصيت، فإن ذلك لم يمنع من وجود عادات غريبة بعيدة عن التعاليم الإسلامية ومبادئ الأخلاق السامية، ناجمة عن ترسبات قديمة وإكراهات سياسية واقتصادية، ولعل أهم المصادر التي يمكن الاعتماد عليها لأخذ تصور عام حول البدع التي تفتت في بلاد غمارة، هو منظومة الشيخ الإمام أبي عبد الله الهبطي والجواهر المختارة، مما وقفت عليه من النوازل بجمال غمارة لأبي محمد عبد العزيز بن الحسن الزباني، بالإضافة لفتاوى تتحدى الإهمال لمحمد الهبطي الموهبي، ولا ننسى طبعا كتابات مولييراس وادوارد ميشوبيلير والأرشيف الإسباني، كلها تعتبر وثائق اجتماعية فريدة رصدت عادات ساكنة المنطقة وأخلاقها وتقاليدها في شتى المناسبات العامة والخاصة. والملاحظ أن ابن عرضون حينما عقب على السلوكات الفاسدة، لم يستثن عامة أو خاصة من تحمل المسؤولية في انتشار بعض الظواهر الغريبة، والتي استمر العديد منها إلى يومنا هذا كالوشم والزفن¹ والدرز (انظر الجدول) والاختلاط في اللواتم وما صاحبها من المحرمات كالخمر، وإيقاد الشمع بالمنار أمام العمارية وخلفها، وكلها عادات مازالت إلى يومنا هذا.

ومما يلاحظ في هذا الصدد أن عادة الوشم² بغمارة-التي هي الأجزاء الغربية من جبال الريف-كان يمتنها الوشام الذكر، في حين أن العادة المتبعة في الوشم إلى اليوم في إقليم الريف شرق غمارة وفي كثير من الأقاليم الأخرى، أن المرأة الواشمة هي التي تمارس الوشم على الفتيات والنساء وعلى الرجال أيضا³. وفي هذا السياق وقف مبعوث مولييراس على عادات غريبة تميزت بها بعض قبائل غمارة، ومنها أنهم يختارون دجاجة ولكنهم يفضلون أن يكون ديكا أكثر قوة وفتوة، يربطونه في ركن ويعطونه الأكل؛ بل

¹ - الزفان لغة: الرقاص. أو العايل(الغلمان) بلغة مولييراس، وقد كانت هذه الظاهرة منتشرة في عهد الشيخ عبد الله الهبطي وغيره من فقهاء القرن العاشر، ويبدو من أوصافهم أن الزفان أو الرقاص أو العايل كان شخصا مستهترا بالغ الاستهتار، حيث كان يردد أثناء رقصه مقطوعات غنائية خليعة، وهو إلى جانب ذلك يتميز بهندامه الخاص.

² - من أبرز أشكال الوشم المنتشرة في بلاد غمارة شكل يسمى "السيالة" وهو عبارة عن خط عمودي يرسم على ذقن الفتاة تميزا لها عن الفتى، والسيالة تأخر استعمالها في جبال غمارة، وهي ما تزال تحمل هذا الاسم إلى يومنا هذا، وفي جهات من غمارة ما يزال بعض الناس يقولون " إن لم افعل كذا فأنا صاحب (سيالة) " أي أنثى.

³ - العافية، عبد القادر.(1982). الحياة السياسية والاجتماعية والفكرية بشفشاون وأحوالها خلال القرن 16، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ص. 158.

فقط ثمار البلايدور¹ Belladone وحدها على مدى أسبوع، وعندما يتساقط ريش الحيوان بفعل السم، يذبح ثم يطبخ بالزبدة. فالطالب الضعيف الذاكرة يأكل من الديك مدة ثلاثة أيام، ويبقى نائما وهو مدثر بغطاء دافئ جدا لمدة ثلاثة أيام أيضا، وبعدها يستيقظ رجلا ذكيا وتعود ذاكرته قوية، وهو ما يسهل رواج هذه النبتة في كل ربوع المغرب، حيث يساوي ثمنها فرنكين للطل بطنجة وفرنكا بتطوان وثلاثة فرنكات بوجدة، ويزداد سعر النبتة كلما ابتعدنا عن غمارة². كما رصد صاحب المغرب المجهول عادة قطع الطريق، حيث تعرض مخبره أكثر من مرة للسرقة وقطع طريقه، إذ يقول: "ووصل إلى قاع اسرس بدون مشاكل، علما أن بعض اللصوص كانوا قد اعترضوا طريقه، أثناء ولوجه الأراضي الغمارية، وتركوه شبه عار على شاطئ البحر"³. وما يؤكد هذه الظاهرة في المنطقة المدروسة صدور العديد من الفتاوى التي تحرم وتجرم ظاهرة قطع الطريق والسرقة، حيث وجدنا في نوازل محمد الهبطين المواهبي النازلة التالية: "وفي قبيلة بني زجل الغمارية سئل مفت عن شخص اتهم بسرقة شيء، وهو مشهور بذلك، فأجاب عن النازلة في إطارها العام، بأنه على الغاصب أن يغرم جميع ما سرق وما غصب، عملا بثبوت سوء حاله"⁴. ومن العادات الأخرى المرفوضة شرعا، تدخين الكيف والطابة بكثرة، حيث يقول مولييراس: "وهم يخصصون لهاتين العشبتيين بقعا شاسعة في حقولهم، ويعتنون بها بشكل كبير ويبذلون كل جهدهم لحمايتها من فناطيس الخنازير ... وتصدر إلى فاس وتطوان وطنجة"⁵.

¹ - مولييراس، مصدر سابق، الجزء الثاني، صص. 245-246.

² - المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

³ - مولييراس، مصدر سابق، ص. 203.

⁴ - الهبطين المواهبي، فتاوى تتحدى الإهمال...، م. س، ص. 651.

⁵ - مولييراس، مصدر سابق، ص. 246.

الظواهر التي عرفتها قبائل غمارة خلال الفترة المدروسة¹

المصدر	النسبة المئوية	تاريخ اندثارها بالمنطقة	تاريخ انتشارها بالمنطقة الغمارية	عدد تكرارها	أنواع الظواهر
المغرب المجهول، مجلة هيسبريس، الألفية، المعرب الفصيح، منظومة ابن يامون.	55%	مازالت منتشرة في بعض القبائل الغمارية (نموذج بني بوزرة)	متأثرة بالتيارات الخارجية التي غزت شمال إفريقيا	+++ +++ ++	الوشام
	33%	مازالت في معظم القبائل الغمارية.	لكن الحديث	+++ +++	الزفان
المغرب المجهول، مجلة هيسبريس الألفية، منظومة ابن يامون.	11%	انقرضت	عنها كبدعة أو ظاهرة منافية للتعاليم الإسلامية	++	الزلامة
المغرب المجهول، مجلة هيسبريس، الألفية	0.5%	مازالت في بعض القبائل الغمارية.	كان مع ظهور دعاة الإصلاح	+	الطيرة
المغرب المجهول، مجلة هيسبريس، الألفية، منظومة ابن يامون	0.5%	انقرضت	بالمنطقة أواخر القرن 15م.	+	الرقاد
	100%			18	المجموع

¹ - هناك مجموعة من الأبحاث عن هذه الظواهر في مجلة (هيسبريس) Hespéres الأعداد: الثلاثة أشهر الأولى من سنة 1925م، ص 129. والثلاثة أشهر الرابعة من سنة 1946 من صص. 323 الى 511، والثلاثة أشهر الرابعة من سنة 1948 من صص. 31 الى 56، والثلاثة أشهر الثالثة والرابعة من سنة 1949 من صص. 289-297 و صص. 11-46-333-346، والأشهر الأولى من سنة 1951 من صص. 299-325.

Hespéris, Archives Berbères et Bulletin de L'institut des Hautes-Études Marocaines, Tome 1, 1925, p.129.

Hespéris, op.cit., Tome 4, 1946, pp.323-511.

Hespéris, op.cit., Tome 4, 1949, pp. 11 -46 - 289 -333.

Hespéris, op.cit., Tome 1, 1951, pp.299-325.

وتجدر الإشارة إلى أن استهلاك الأعشاب المفسدة لم يقتصر على بلاد غمارة، بل تعداها إلى باقي مناطق المغرب، مما حتم على علماء المغرب خلال الفترة المدروسة (كجعفر بن إدريس الكتاني وعبد الهادي بن أحمد الحسني الصقلي وأحمد بن الخياط الزكاري) إصدار مجموعة من الفتاوى تحرم هذه الظاهرة¹، ثم بعدها استصدر المولى الحسن فتوى من الفقهاء بتحريم تجارة الأعشاب المخدرة بتاريخ 23 محرم (1884/1304م)². وفي نفس السياق يقول محمد حجي: "وفي يوم الاثنين 4 جمادى الثانية 1304 هـ، أمر مولانا الحسن بإحراق ما في الكندرة، بملاح مراكش، من كيف وطابة وما في الأسواق وغيرها، ونهى عن استعمال ذلك والبيع والشراء فيه أو حرث شيء من ذلك، ومن وجد تحت يده يزرع ويردع، وأصدر أمره بذلك لجميع المدن والمراسي والقبائل وغير ذلك"³. وعموما، فسواء كانت هذه العادات صحيحة وموثوق بها أم لا، فإن ذلك يوحي لنا أولا بأن المنطقة كانت غنية بتراث فكري وثقافي شعبي، مرتبط أشد الارتباط بالأعراف والتقاليد الخاصة بها-على الرغم من التطورات وما تحمله من تأثيرات سلبية أو إيجابية (ناذرا)-ويوحي ثانيا بأنها حاولت التكيف مع الواقع بالأسلوب الذي تمليه الظروف، أو الرد على التأثيرات الخارجية، التي حاولت فك عزلتها واقتحام قوتها.

ب- نماذج من العادات الحميدة في المجتمع الغماري: ومن العادات والأعراف الحميدة التي لوحظت في المجتمع الغماري خلال الفترة المدروسة، نذكر منها:

- العقيقة: يذبح ديك عند ازدياد مولود ذكر، ودجاجة عند ولادة أنثى، ثم يعد مرق للنفيسة التي يتعين عليها أن تلبث في غرفتها سبعة أيام، بيد أن الفقر المرتبط بمنطقة جباله عامة يجعل المرأة غير قادرة على المكوث في الغرفة طيلة هذه الأيام⁴، إذ سرعان ما تخرج منها، متفرغة لانشغالاتها المنزلية، حيث تطلق البندقية بعض الطلقات في قوار المنزل من قبل أبي الزوج، أيا كان جنس المولود. ويحتفى بالعقيقة في اليوم السابع (نهار السابع)، ولا تختلف الطقوس الاحتفالية التي يقيمها المجتمع الغماري عن مثيلاتها

¹ - يوجد مجموع هذه المخطوطات في بحث أنجزه الدشيري، عبد الرحيم. (2012). مجموع في صاكة الأعشاب المفسدة، دراسة وتخرىج، بحث لنيل شهادة الماستر في التاريخ، نسخة مرقونة بكلية الاداب والعلوم الانسانية بتطوان، ص. 60-100.، إذ يقول جعفر بن إدريس الكتاني: " بسم الله الرحمن الرحيم... هذا جواب العلماء للسلطان مولانا الحسن أيده الله مما استشارهم من تسريح صاكة الأعشاب المرقدات المفسدات وغيره ... والذي يعلم أن يدان الحق تعالى به قطعاً ويقينا، وهو تسريح صاكة هذه الأعشاب مع حرقها حيث ما كانت وعشر عليها من غير ارتياب، وذلك في جميع الرحاب والأمصار وسائر البلدان والأقطار، حتى لا يتوصل أحد من هؤلاء الفسقة إليها ... وأن من اطلع عليه منهم وهو يستعملها او يزرعها أو يبيع فيها أو يشتري، فإنه تحل به العقوبة الشديدة..."

² - حركات، إبراهيم. (2002). المغرب عبر التاريخ، ج 3، دار الرشاد الحديثة، الطبعة الثالثة، الدار البيضاء، ص. 286.

³ - حجي، محمد. (1996). موسوعة أعلام المغرب، الجزء 8، دار الغرب الإسلامي، ص. 2772.

⁴ - المدراعي، صورة جباله...، مرجع سابق، ص. 60.

في القبائل العربية السهلية وفي المدن، حيث يذبح الأب كبشا أو جديا في الغالب الأعم، ويطلق اسما على ولده، ويعد طعاما يتناوله الرجال عند تسمية الطفل، وتحل بعدهم النساء، يحضره والدا الأب ووالدا الأم وجميع أفراد القبيلة. يقدم الضيوف في العادة لأبوي المولود الجديد هدية مكونة من بعض الخبز، كمية من الدقيق، الزيت، الدجاج والبيض. وتعتبر الهدايا بمثابة دين يتوجب أدائه في أول مناسبة وينسحب هذا الأمر على بلاد غمارة وجباله وعلى سكان القبائل العربية وسكان المدن¹، حيث يشرع الفرد في رد مقابل ما تلقاه في مناسباته العائلية المختلفة من عقيقة وعرس في أول فرصة تصادفه. ويمكن القول بأن هذه الهدايا تشكل إسهاما حقيقيا من جميع أفراد الجماعة للشخص الذي تجبره الظروف على إنفاق مصاريف بالغة. يقص القليل من شعر المولود من مقدمة الرأس تحديدا، بعد أربعين يوما من مولده. ويشكل مناسبة لحفل عائلي صغير، يحضره الأقارب فقط، يتناولون رغيفا يدعى "الفتاير"².

- الختان: تستعمل في قبائل غمارة وحتى جباله كلمة "الطهارة" للدلالة على الختان، وإذا توخينا التدقيق، فإن لفظ الختان أكثر دلالة على العملية التي تجرى من كلمة الطهارة التي تشير إلى الغاية من الختان، وتستخدم قبائل غمارة الكلمة التي تشير إلى النتيجة بدل المصطلح الذي يعني السبب³. ويقام الختن عند قبائل غمارة بصفة خاصة في ذكرى ميلاد النبي (عيد المولد) يوم الثاني عشر من ربيع الأول، حيث يتم الختن عادة في إحدى المزارات الرئيسية في القبيلة (سيد)، إذ يتولى العملية "المعلم الحجام"، حيث يجتمع حول قبة السيد مجموعة من المعلمين؛ ثم يصل الطفل إلى أحدهم. تقوم قبائل غمارة بعملية ختان الأطفال في سن مبكرة جدا، يختلف من أسرة إلى أخرى، ويتراوح بين عشرة أشهر وخمس سنوات على الأكثر، ويلبس الطفل الذي سيخضع للختان زيا جديدا يتمثل عادة في "الجلابة" ويضيف الأغنياء فقط "السلهام"، على غرار ما يجري في المدن وفي القبائل العربية. تضمخ يد الطفل ورجلاه بالحناء، ويربط في عرقوبه الأيمن شريط من الحرير الأحمر، يضم عملة نقدية زهيدة، حبة مرجان، كيس صغير به قليل من الملح و"الشبة" والحرمل⁴. ويحمل الطفل وراءه قدحا يوجد به مسحوق الحناء، غرزت بوسطه بيضة نيئة، ويستخدم مسحوق الحناء لتهدئة الجرح، وتمنح البيضة للمعلم. يتكون

¹ - المرجع نفسه، ص. 60.

² - كلمة تستعمل في منطقة جباله وغمارة، ويرادفها لدى سكان المدن وقبائل السهول لفظ الرغيف. وتستعمل في طنجة وفاس ومكناس كلمة "التريد" للدلالة على نوع شفاف من الرغيف، ويدعى في القصر الكبير والقبائل العربية "الفتات". ولا يعد جباله وبلاد غمارة هذا النوع من العجين.

³ - المدراعي، صورة جباله... م. س، ص. 62.

⁴ - نفس المرجع، ص. 62.

الموكب من الطبالة والغياطة، وتفرغ طلاقات من البندقية في المزار الذي يشهد هذا الاحتفال¹، يمنح مقدم السيد قدرا ماليا من صندوق المزار للمعلم الحجام لقاء عمله، ويجمع إضافة إلى ذلك البيض المقدم له من قبل أسر الطفل. ثم يعود الطفل إلى حال سبيله بنفس الطقوس الاحتفالية التي أتى بها، أي مرفقا بسيدتين أو ثلاثة من عائلته، يحملن قسبا علقت به خرق أو أحزمة، يصدرن الزغاريت، ويتكون الموكب من الطبالة والغياطة. ويحضر الطعام ذاته إبان كل ختان، يتكون من الخبز والعسل فقط، حيث يجلب سكان القبيلة وكذا الأبوان الخبز، ويجهز أبو الطفل العسل. وتقدم من جانب آخر الهدية الاعتيادية التي سبق أن ذكرنا بأنها مجرد أداء لدين سابق، حيث تمنح النسوة كل واحدة على حدة مبلغا نقديا بسيطا للأم، لا يتجاوز خمسين سنتيما²، ويحتفظ الطفل في عرقوبه الأيمن بالشريط الحريري-الذي وضعت فيه عملة نقدية وحبّة مرجان وكيس من الملح والشب والحرمل-إلى أن يشفى تماما.

- المأتم: تحل جماعة القبيلة بمنزل الفقيد بمجرد وفاته لتقول لعائلته العبارة المعتادة " الله يعظم الأجر"، يلبث الرجال في باب البيت، أما النساء فيلجن إليه. يربط إبهاما الميت بخيط، يثبت فكاه بقطعة قماش وتسدل عيناه ثم يغطى، ثم يستعار بعد ذلك "المغسل" الذي يستخدم لغسل الأموات وكذا "النعش" و"المحمل" من مسجد القبيلة، حيث تعد هذه اللوازم في العادة اعتمادا على المال الذي يكون في ملك حبوس المسجد، ويمكن في أحيان كثيرة أن يعدها أحد سكان القبيلة لنفسه، ويجعلها وقفا، ويتفق في بعض الأحيان ألا تتوفر بعض المساجد الصغيرة على حبوس، آنذاك تتولى الجماعة مصارف "النعش" و"المغسل". يوضع الميت فوق المغسل بزیه، وتعين الجماعة إثر ذلك سكان القبيلة الذين يقومون بحفر القبر، حيث لا يقدم أي أجر لقاء هذا العمل، فهو صنيع مجاني مفروض على أعضاء الجماعة في كل قبيلة، وتوجد المقبرة في حاشية القبيلة، وتحيط بـ "السيد"، إن وجد، أو تقع على مقربة من المسجد. ثم يشتري ثوب قطني لإعداد الكفن من القبيلة ذاتها أو من قبيلة مجاورة، ويقتنى أيضا خيط وإبرة لخياطته إذ يشترط ألا يكون قد استعمل من قبل، حيث تستعمل ستة عشر ذراعا من القطن في إعداد الكفن الذي يتكون من عدة قطع³. يكتفي الفقراء الذين لا يستطيعون شراء ستة عشر ذراعا بثمانية أذرع قطنية، يعدون بها ما يشبه كيسا مربوطا من تحت القدمين ومن فوق الرأس، حيث لا يخاط الكفن في منزل الميت، بل يتولى هذا العمل صانع مختص أو فقيه المسجد في بعض الأحيان. تقتنى "الدرور" أي

1 - سمي ميشو بيلير هذا الاحتفال بالتخلف الحضاري وهو ما يعكس الخلفية الكولونيالية لهذا الفرنسي المتبحر بتفوقه الحضاري.

2 - المدراعي، صورة جبالة... م. س، ص. 63.

3 - المرجع نفسه، ص. 64.

الشموع والغسول والزعفران والورد الفيلاي والخزامى والعطر. يجتمع جميع طلبة القبيلة والقبائل المجاورة في منزل الفقيد، وتسخن جملة من القدر المملوءة بالماء، ويلج طالبان إلى غرفة الميت ويوقدان شمعة ويغسلان جسده بعد خلع جميع ملابسه.

إذا توفيت امرأة، فإن النساء هن اللاتي يتولين الغسل، شريطة معرفتهن بكيفية تأدية الصلوات الأساس، ثم يخضع الجسد للوضوء الأصغر والأكبر، ويغسل بـ "الغاسول" والماء الدافئ، ثم يلطخ بالحناء إن وجدت في القبيلة، ويلبس الجسد الكفن الذي كتبت عليه عبارة "لا إله إلا الله، محمد رسول الله" بالزعفران ويضمخ بالعطر، ويوضع فيه الورد الفيلاي والخزامى، ويرش بماء الورد وماء الزهر إن وجد. ويذبح الأقارب بالموازاة مع ذلك بقرة أو مجموعة شياه أو جديان حسب ثروة الفقيد، ثم يفتحون المظمورات التي توجد عادة في وسط الدار ويأخذون القمح، ثم يوزعونه على سكان القرية لطحنه، حيث توجد طاحونة يدوية في كل بيت تقريبا، ويحمل القمح المطحون إلى منزل الفقيد الذي تجتمع فيه مجموعة من النسوة، فيقمن بإعداد كسكس كثير اللحم، ويأتي أقارب الميت لتوديعه قبل تغطية وجهه (الزوجة أو الزوج، الأولاد، الأصول إن وجدوا، العمات، الأعمام، الأخوال، أولاد الخالات، أولاد العمات، ولا يحضر الأطفال الصغار هذا الوداع).

يقول ميشو بيلير في هذا الصدد: "يلتزم سكان المناطق الجبلية بالمبادئ الإسلامية في مراسم التأبين، على النقيض من سكان القبائل العربية وبعض سكان المدن، حيث لا يعطي الدفن لجباله فرصة للقيام بمناظر مثيرة للاشمئزاز، نابعة من أسى همجي كما هو الأمر لدى عرب السهول"¹، طبعا هذه الصورة التي يقدمها لنا بيلير عن مراسم التأبين صحيحة، ولا زالت هذه العادات موجودة إلى الآن في بلاد غمارة وجباله عامة، مما يؤكد لنا مدى تشبث قبائل غمارة بمبادئ الدين الإسلامي عكس ما يدعيه البعض. ويوضع جسد الميت فوق سجادة، ويغطي بـ "حايك" ويوضع في المحمل أو النعش وسط الطلبة، بعد إلقاء الأهل آخر نظرة عليه، إذ يطلق النسوة زغاريت إبان خروج موكب الجنازة من المنزل إذا تعلق الأمر بوفاة فتاة أو رجل لم يسبق لهما الزواج، ثم يقرأ الطلبة القرآن كاملا، حيث ينصرف كل واحد منهم إلى جزء معين، إلى أن يستكملوا الستين حزبا، بعد الختم، يتناول الجميع الكسكس، ثم يدفن الجسد بعد الانتهاء من الطعام، بعد ذلك يحمل رجل سجادة وحايكا إلى منزل الميت بعد دفنه، وفي ذلك إحياء للنساء اللاتي لا يرافقن جسد الميت بانتهاء المراسيم، فيقمن آنذاك بتناول الطعام. ويذهب الأغراب إلى حال

¹ - المدراعي، صورة جباله...، م. س، ص. 65.

سبيلهم، بعد مغادرة المقبرة مباشرة، ويعود الأقارب وحدهم إلى البيت الذي يظلون فيه حوالي نصف ساعة، ثم يرجعون إلى حال سبيلهم، بينما يتلو الطلبة القرآن حول القبر ابتداء من اليوم الموالي للدفن ولمدة ثلاثة أيام، حيث يرسل لهم الطعام في هذه الأثناء، ويتقاضون أجرا، بينما يذهب أفراد العائلة كل يوم لزيارة القبر. ويستمر ذلك لمدة سبعة أيام، بيد أن النساء لا يذهبن إلا بعد انصراف الرجال. لا يشيد القبر عند قبائل غمارة، بل يغطى وسطه بحجر كبير، محاط بحائط قصير من الحجر الصغير، لكي يحصر الصخر الموجود في الوسط، ويحول دون تدحرجه، يقول مولييراس في هذا الصدد: "وتوجد المقابر على بعد كيلومترين أو ثلاثة كيلومترات من القرى، وغالبا ما تكون وسط الغابة، حيث يدفن الموتى تحت الأشجار، وتوضع حجرتان كبيرتان: واحدة جهة الراس والأخرى جهة الأرجل للإشارة إلى مكان القبر، ويتم زيارة الميت يوم الجمعة من طرف النساء والأطفال"¹.

عموما، فليس هناك أي اختلاف بين دفن المرأة ودفن الرجل، لكن إذا توفيت امرأة حامل، يضعون عرض المحمل ووسطه حزاما نسائيا، ويوضع الحزام على طول المحمل إذا كانت الفقيدة شابة، أما إذا توفي رجل وترك زوجته حاملا، فإن الحزام يكون في قاعدة المحمل، حتى يعرف الجميع ذلك، ويؤسس لشريعة الطفل الذي سيولد من جهة، وحتى يحذر من أراد الزواج منها بعد انقضاء عدتها المتمثلة في أربعة أشهر وعشرة أيام من أنها حامل. ومن الأوصاف والنعوت الحميدة المستعملة لدى ساكنة قبائل غمارة نذكر ما يلي:

¹ - مولييراس، مصدر سابق، ص. 237.

النعته	المعنى	النعته	المعنى
امتمر	وهو الشخص الرزين والمتعلل	املح	الرجل البشوش الضاحك، صاحب النكت والطرائف
احفثير	الشديد الجريء المقدام، الصلب الذي لا تلين له قناة	اصمصم	القوي الجسم، الصلب الإرادة، المنفذ إذا عزم، الذي لا يلين ولا يضعف
الحنش	الواسع الدهاء والحيلة، الذكي الذي لا يغلب	امجذ	الذكي المتوقد الذكاء الذي لا يستغفل بسهولة، والخبير والمجرب
الركون	تقال للرجل المسموع الكلمة، المتميز والمحترم من طرف الجميع	امطرس	الشاب على وشك الخروج من المراهقة، متوقد الذهن، مقدام، ويقال فيه أيضا: امهرز
امحرب	الشخص الفطن الذكي، الذي يخرج من المطبات والصعاب بكل سهولة ويسر، ويتقن فنون العراك والخصام		

4- المعتقدات والقيم الاجتماعية بالمنطقة:

إن الإرث الثقافي والاجتماعي (العادات والأعراف والتقاليد) الذي ترسب في الذاكرة الشعبية على مر العصور، هو إفراز لمجموعة من عوامل داخلية وأخرى خارجية، شملت الفكر والعقل بالمجتمع الغماري وحصرته في دائرة مغلقة، ترفض استيعاب الواقع وتتشبث بظواهر غريبة لتفسير سلوكياتها وتصرفاتها وتعليلها، ويمكن حصر أهم المعتقدات التي شهدتها بلاد غمارة خلال الفترة المدروسة في الجدول التالي¹:

¹ - الحبوسي، رجاء. (2002). شفاون وبديتها 1561 - 1694، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في التاريخ، نسخة مرقونة بكلية الآداب والعلوم الانسانية بتطوان، ص. 165.

المعتقدات السائدة بغمارة والغاية منها

أنواع المعتقدات	الغاية منها
تعليق الخيوط والخرق في العيون	من شرب منها ينجو من الآفات والجنون
ذبح الحيوان على الرجل المريض وأساس البيت	للشفاء والتبرك، ولجعل دخولهم البيت الجديد مباركا
اقتناء دم الأضاحي	طلبا للشفاء من بعض الأمراض والتبرك
جعل العجين والدقيق في فم الأضحية	يحللونه (أي تكون الأضحية حالالا عليهم)
الطيرة من الكلبة والرجوع من طريق السوق	عند مصادفة الكلبة معتقدين أنه فأل سيء
اتخاذ أحجار واقتطاف نواوير، ليرش بها من ماء العيون على الغنم والبقر	ليتضاعف الإنتاج الحيواني وينمو بسرعة
تعظيم بعض الأشجار والأحجار والدخول والخروج من عروقها	طلبا للتداوي من بعض الأمراض
تعظيم رأس الكبش وترك أكله	تعظيما أو توقيرا
منع النار	رغبة منهم في زيادة أعداد العجول والخرقان
جعل الخروق السود والقشور ونحوه في أعناق إناث الحيوان	لحمايتها من الحسد (العين) فيكون إيجابها متواليا
إحضار الصبيان الصغار عند قطع سرّة المولود	حرصهم الشديد على جمع كل الصبية الصغار لحمايتهم من العين
وضع السكين الذي قطعت به سرّة المولود عند رأسه ما دامت امه إلى جواره مدة أربعين يوما	يقي الصبي من المس بالجنون أو ما يعرف بأيام الصبيان ¹

لقد تميزت المعتقدات الاجتماعية بالمنطقة المدروسة بالاعتقاد في بركة الأولياء والتقرب إليهم، على اعتبارهم أنهم يملكون المفاتيح لحل كل المشاكل والمصاعب الناجمة عن مختلف العوامل، ويجب أن نميز هنا بين طبيعة ذلك الاعتقاد من جهة، والممارسات المصاحبة له من جهة ثانية.

¹ - ابن عريون، أبو العباس أحمد بن الحسن. (2010). مقنع المحتاج في آداب الزواج، تحقيق عبد السلام الزياتي، دار ابن حزم، الطبعة الأولى، بيروت. ص. 61، ويعد هذا الكتاب من أجل كتب المالكية المؤلفة في فقه الزواج.

ويمكن أن نتساءل: هل كان الصراع بين الأعراف والعادات والقيم الأخلاقية والتعاليم الإسلامية، هو من أفرز تلك الظواهر؟

الواقع أن ظهور فئة (الأولياء) وما صاحبه من ممارسات دينية واجتماعية، كان له تأثير على سلوك وعقليات ساكنة المنطقة، جسده الاعتقاد الراسخ لدى السكان بكل ما يرتبط بهذه الفئة السالفة الذكر، سواء كان ملموسا أم محسوسا، وفي هذا الصدد نشير على ما ذكره ابن عسكر: "وأبدى علماء غمارة ولهذه البلاد المزية التي لا تتكر على سائر بلاد المغرب بنشأة العربيين العظيمين المجمع شرفهما ... أبي الحسن الشاذلي وأبي محمد عبد السلام بن مشيش"¹. كانت البركة والكرامات هي القناة التي ربطت الأولياء بساكنة المنطقة، فالأولى هي الانتماء لآل البيت، أما الثانية فهي الخاصيات التي ميزت تلك الفئة عن باقي الفئات الاجتماعية، وما زالت الروايات الشفوية تتناقل أخبار تلك المناقب والكرامات إلى يومنا هذا، وتعتبرها من المقدسات التي لا يجب المس بها.

فلم يكن التقدير والاحترام الذي ناله مولاي عبد السلام بن مشيش وليد هذه الفترة، فقد أشار أحد مؤرخي المنطقة إلى تلك المكانة التي حظي بها أحد رجالات الفتح الإسلامي الأمير يلصو دفين خميس بني زروال، والذي أصبح قبره مزارا يتبرك به إلى الآن وتجتمع فيه عدة قبائل من غمارة والأخماس يوم المولد النبوي، وتأتي الذبائح من كل قبيلة وتختن فيه صبيانهم وقيمون فيه سوقا خاصا للنساء يوم الجمعة.

ليس من السهل تفسير تلك الكرامات التي خصص لأصحابها حيز كبير في كتابات معاصريهم والمتأخرين عنهم، فالنماذج متعددة ومتنوعة، انصبت على جمع كل ما يتعلق بفئة "الأولياء". وبإفراغ محتوى كلمة "ولي" وتتبع دلالتها التاريخية، اتضح أن معناها النصر والحماية والمؤازرة وما شابه ذلك، فكلمة ولي وأولياء قد وردت غير ما مرة في القرآن الكريم، حيث وصف الله تعالى نفسه وليا في كثير من الآيات ووردت كلمة أولياء في القرآن الكريم بصيغة الجمع، للدلالة على عباد الله المقربين، المجاهدين في سبيل الله. ولم تعرف هذه الكلمة التطور إلا بعد ظهور أهل السنة والشيعنة والصوفية، حيث ظهرت الأضرحة والقباب وشد الرحال إليها تيمنا وتبركا بالأولياء الذين أصبحوا في اعتقاد الساكنة

¹ - الشفشاوني، محمد ابن عسكر الحسين. (1976). دوحة الناشر لمحاسن من كان بالمغرب من مشايخ القرن العاشر، تحقيق محمد حجي، الرباط، ص. 2.

بمثابة الوسيط بينهم وبين الله. واشترط أن تكون دعوة الولي مجابة وأن تظهر على يده كرامات تجلب المنافع والفوائد في الشدائد والمصائب من حروب ومجاعات وأوبئة.

والملاحظ أن الاعتقاد انتقل من الماديات إلى المعنويات، هروبا من ذلك الجو المشحون بالضغوطات الداخلية والخارجية، فما هو الحافز الحقيقي الذي دفع تلك الفئات المحرومة إلى الاعتقاد في الأولياء؟ ومن ساهم في زرع تلك البذرة في عقليات وذهنيات ساكنة المنطقة؟ مع الأخذ بعين الاعتبار أن القرن 19م والنصف الأول من القرن 20م شكلا أصعب فترة عاشها المغرب سياسيا واجتماعيا واقتصاديا ودينيا؟

إن أهم ما يعزز ذلك الاعتقاد في الأولياء، هو تلك الممارسات المصاحبة لها¹، دينيا واجتماعيا، لكن الملاحظ أن كتب المناقب هي التي ساهمت في الحفاظ على هالة التقديس حول الشيوخ، من خلال تبرير سلوك هؤلاء ودفع الشكوك والشبهات عنهم، وأصبحت أداة إقناع لكسب الأتباع والمريدين. فهل شكل هذا العمل خطاب فئة من العلماء لإثارة الرأي العام، استغلال سذاجة العقليات والظروف التي كانت تتخبط فيها؟

لا ريب أن الصورة التي ظهر بها الأولياء، هي التي أحدثت نقلة نوعية في تفكير الساكنة تجاه كل ما يحيط بها، لأن الكرامات أخذت حيزا كبيرا في مخيلاتها واعتقاداتها، فأصبحت ترى في "الولي" رمزا من رموز الهداية وحاجزا لدرء كل الأخطار المادية والبشرية، وهذا ما يشير إليه صاحب المغرب المجهول² حيث يقول: "وكان أحد أحفاد الرسول سيدي محمد اخمريش وهو مقدم زاوية الخمارشة، يقوم بجولة ببني خالد، حيث كان يجمع الهبات ويستقبل بحفاوة في كل مكان، وبيبارك المحسنين ويلعن البخلاء، وكان الأهالي يقبلون يديه ورجليه، أما هو فكان يتركهم يفعلون ذلك، لاقتناعه بأن ذلك من واجبه... وكان الرجال بمقر إقامته، يدخلون مصطحبين معهم أبناءهم، للتبرك بالشريف الذي يسأل كل واحد منهم:

- ماذا تتمنى؟

وعادة ما يكون الجواب واحدا بالنسبة للجميع وهو:

¹ - تقديم الذبائح والهدايا والإقطاعات للأولياء والتي ما زالت موجودة لحد الآن.

² - مولييراس، مصدر سابق، الجزء الثاني، ص. 258.

- أتمنى أن يحفظ كتاب الله وأن يصبح عالما.

عندها يدعو السيد الطفل للاقتراب منه، ويكون هذا الأخير على علم بما سيقع، فيفتح فمه ليتلقى بصقة الشريف، ويعلن هذا الأخير فور ذلك:

- يقرأ إن شاء الله.

وبينما يبتلع الصغير المسكين بنشوة عميقة "الريق المقدس"، يضع الأب هديته بأحد الأكياس الموضوعة قرب الشريف".

يتضح من خلال هذه الحادثة التي نقلها مولييراس مدى ترسخ ظاهرة الاعتقاد في الأولياء من طرف أهالي قبائل غمارة، وإن كان مولييراس قد بالغ في وصفها، بحكم محاولة إظهار تخلف ساكنة المنطقة، ليعطي المبرر لفرنسا للتدخل في المنطقة وإخراجها من جهلها. ويجب التأكيد على أن الارتباطات الذهنية والاجتماعية تظل سائدة حتى بعد وفاة الأولياء، وما يؤكد ذلك أن قبور الصالحين ظلت تشكل محط اهتمام وتعظيم الساكنة الغمارية، ويتجلى ذلك بوضوح في المواسم الكثيرة والمحافل التي خصصت خلال موسم كل ولي، نذكر على سبيل المثال موسم سيدي محمد البوهالي (قبيلة بني سميح) وموسم سيدي أحمد الفيلاي وموسم سيدي أحمد الغزال (قبيلة بني زيات) وموسم سيدي عبد المومن بتوجكان (قبيلة بني منصور)، ولا ننسى موسم مولاي عبد السلام بن مشيش الكبير الذي قال عنه أبو الربيع سليمان الحوات: "اشتهر فيما بين العوام لمكان القرب أنه حج المسكين، يأتونه رجالا ونساء من كل فج عميق ... منه وكل بما أمله في وجهته وزائره في حضرة السعادة"¹، كما نشير في هذا الصدد إلى قبائل غمارة التي كانت تشد رجالها (ما تزال إلى يومنا هذا) إلى هذا المقام الشريف، لتستغيث به إلى الله تعالى في المطر متوسلة إليه، وقد كانت تتفانى بنية صادقة في زيارته وفي ممارسة الطقوس الخاصة به، على أكمل وجه حتى يتحقق هدفها. ولم تكن السلطة المركزية تقف حاجزا ضد هذه الممارسات والسلوكات وضد الارتباط بين العامة والأولياء، خصوصا وأنها عاجزة عن توفير ما استطاع هؤلاء تقديمه للآخرين؛ لكن ذلك لم يكن يعني استسلاما منها لهذا الواقع، بقدر ما كان محاولة منها لاحتوائه واحتضانه.

وكخلاصة يمكننا القول أن المجتمع الغماري كان يستند إلى العرف باعتباره مصدرا ووسيلة من الوسائل، يتم الرجوع إليها في المنطقة لمعالجة المشاكل الاجتماعية المطروحة، وقد رأينا كيف أصبح إعطاء نصف

¹ - الحوات، سليمان. (1994). الروضة المقصودة في مآثر بني سودة، الجزء الأول، تحقيق ودراسة عبد العزيز تيلاني، الدار البيضاء، ص. 238.

حصيلة الإنتاج للمرأة عرفا في المنطقة المدروسة، مما يؤكد المساهمة القانونية العرفية التي قدمها رجالالعلماء والفقهاء والقضاة، بهدف الحفاظ على كيان هذا المجتمع وتطبيع علاقاته الاقتصادية والدينية والسياسية.

مصادر ومراجع عربية

- ابن خلدون، عبد الرحمان. (1981). مقدمة ابن خلدون، دار الجيل، بيروت.
- ابن عرضون، أبو العباس أحمد بن الحسن.(2010). مقنع المحتاج في آداب الزواج، تحقيق عبد السلام الزباني، دار ابن حزم، الطبعة الأولى، بيروت.
- ابن عرضون، أحمد. رسالة التوادد والتحابب، مخطوط بالخرزانة العامة بتطوان، تحت رقم 826.
- ابن عزوزحكيم، محمد،(2007).أطلس قبائل غمارة، دورها في الدفاع عن حوزة الوطن وفي المقاومة المسلحة ضد الغزو العسكري الإسباني، أسرة أولاد ابن مرزوق نموذجاً، الجزء الثاني، مطابع الشويخ، تطوان.
- التمساني خلو، عبد العزيز.(1996). جوانب من تاريخ جباله المعاصر: القائد أحمد الريسوني وإسبانيا، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، الدار البيضاء.
- الجيدي، عمر.(1982).العرف والعمل في المذهب المالكي ومفهومها لدى علماء المغرب، طبع وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الرباط.
- الحبوسي، رجا. (2002). شفشاون وباديتها 1561 - 1694، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في التاريخ، نسخة مرقونة بكلية الآداب والعلوم الانسانية بتطوان، ص. 165.
- الحوات، سليمان.(1994). الروضة المقصودة في مآثر بني سودة، الجزء الأول، تحقيق ودراسة عبد العزيز تيلاني، الدار البيضاء.
- الدشيري، عبد الرحيم.(2012). مجموع في صاكة الأعشاب المفسدة، دراسة وتخريج، بحث لنيل شهادة الماستر في التاريخ، نسخة مرقونة بكلية الاداب والعلوم الانسانية بتطوان،
- الشفشاوني، محمد ابن عسكر الحسين.(1976). دوحة الناشر لمحاسن من كان بالمغرب من مشايخ القرن العاشر، تحقيق محمد حجي، الرباط.
- العافية، عبد القادر.(1976). "رسالة التوادد والتحابب/أحمد ابن عرضون"، مجلة البحث العلمي، العدد 27.
- العافية، عبد القادر.(1982).الحياة السياسية والاجتماعية والفكرية بشفشاون وأحوالها خلال القرن16، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الاسلامية.
- العلمي، علي بن عيسى.(1983). النوازل، الجزء الأول، طبع وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الرباط.

- الفاسي الحسني، أبو عبد الله محمد التهامي بن المدني كنون الإدريسي. (2004). قرّة العيون بشرح نظم ابن يامون في آداب النكاح وما يتعلق به مما يجب أو يباح، بعناية بسام عبد الوهاب الجابي، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، بيروت-لبنان.
- المدراعي، حنان. (2014). صورة جباله في الوعي الكولونيالي الفرنسي (نصوص مختارة من الوثائق المغربية ادوارد ميشو بيلير)، منشورات باب الحكمة، تطوان.
- المريني، العياشي. (1988). النضال الجبلي، الأنظمة الاجتماعية، النظام الاقتصادي، ج 3، مؤسسة التغليف والطباعة والنشر والتوزيع للشمال، طنجة.
- الهبطي المواهي، محمد. (1998). فتاوى تتحدى الإهمال في شفشاون وما حولها من جبال، طبعة وزارة الاوقاف والشؤون الإسلامية، المملكة المغربية.
- الوزاني، محمد المهدي. (1412 هجرية / 1992 م). النوازل الصغرى "المنح السامية في النوازل الفقهية" الجزء 3. منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية. الطبعة الأولى.
- بياض، الطيب. (2010). المخزن والضريبة والاستعمار، ضريبة الترتيب 1880 - 1915، افريقيا الشرق، الطبعة الأولى.
- حجي، محمد. (1996). موسوعة أعلام المغرب، الجزء 8، دار الغرب الإسلامي.
- حركات، إبراهيم. (2002). المغرب عبر التاريخ، ج 3، دار الرشاد الحديثة، الطبعة الثالثة، الدار البيضاء.
- موليراس، أوجيست. (2013). المغرب المجهول، اكتشاف جباله، الجزء الثاني، ترجمة وتقديم عز الدين الخطابي، الطبعة الأولى.

مراجع ومصادر أجنبية

- Celerier(J).(1941). "La Montagne Marocaine"، *Revue de Géographie du Maroc*، N 1-2.
- Fay(G).(1986). "Dégradation des Collectivités et Dégradation des Milieux (Haut Atlas)"، *Revue de L'occident Musulman et de la Méditerranée*، 41 - 42.
- Hespéris، Archives Berbères et Bulletin de L'institut des Hautes-Études Marocaines، Tome 1، 1925.
- Hespéris،op.cit.، Tome 4، 1946.
- Maurer(G). (1968). "Les Paysans du Haut Rif Central"، *Revue de Géographie du Maroc*، N 13- 14.
- Hespéris،op.cit.، Tome 4، 1949.
- Hespéris،op.cit.، Tome 1، 1951.

البناء العاملي الاستكشافي و التوكيدي لمقياس التفاؤل-دراسة سيكومترية-

أ/ عدة بن عتو - جامعة الشلف.

أ/ باشرة كمال - المركز الجامعي غليزان.

أ.د/ ماحي إبراهيم - جامعة وهران.

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي للكشف عن البنية العاملية لمقياس التفاؤل لدى الطلبة الجامعيين وتلاميذ التعليم المتوسط، ومن ثم التحقق من دلالات الصدق والثبات، حيث تكونت عينة الدراسة من (221) طالب وطالبة يدرسون بجامعة وهران وتلاميذ التعليم المتوسط يدرسون بولاية الشلف من مستويات دراسية مختلفة، حيث أظهرت النتائج أن مقياس التفاؤل يتمتع بكفاية سيكومترية مرضية وقد ظهر هذا الأمر في مؤشرات الاتساق والثبات التي تم استخراجها في هذه الدراسة، كما ظهر في دراسة صدق البناء، والصدق التمييزي، وبالتحليل العاملي لبنود الأداة، والذي أتاح استخلاص ثلاثة عوامل فسرت ما نسبة (52%) من التباين الكلي.

الكلمات المفتاحية: مقياس التفاؤل، التحليل العاملي الاستكشافي، التحليل العاملي التوكيدي، الصدق التمييزي، الثبات

ABSTRACT:

The current research aimed to study the reliability and validity in addition to the factorial structure of Optimism Scale. Optimism Scale was applied to a sample consisted of (221) students studying at the University of oran, and students at secondary school from different academic levels, after analyzing data the results showed that the Optimism Scale has satisfactory psychometric indicators, and factorial and confirmatory analysis structure of three factors explaining (52%) of the total variance.

Keywords: Optimism Scale, factor analysis, confirmatory analysis, discriminate validity, reliability

مقدمة:

يعتبر كل من التفاؤل والتشاؤم من الموضوعات المهمة في علم النفس لما لها من تأثير في سلوك الأفراد وفي حالتهم النفسية، فعندما تلبى جميع حاجات الفرد يشعر بالتفاؤل وبأنه يستطيع أن يحقق أهدافه مما يجعله يشعر بالسعادة والانبساط وبالتالي يحفزه على أن يقبل على الحياة بهمة ومثابرة ورغبة، ويضع في اعتباره احتمالات النجاح، وأن جميع ما يصيبنا من نجاح وما نضطلع به من مهام إنما يعتمد على مدى إحساسنا بالتفاؤل، فتوفر الإمكانيات الموضوعية بغزارة وتنوع يكفي وحده لبلوغ الأهداف وتحقيق

النجاح في الحياة، أما إذا فشل الفرد في إشباع حاجاته فانه يشعر بالتشاؤم وانه لا يستطيع أن يحقق أهدافه مما يجعله يشعر باليأس وفقدان الأمل والإحباط ويقبل على الحياة فتور وتردد وتوقع الفشل. (نهدي سعاد، 2015: 6 - 7).⁽¹⁾

توصل كل من (Charles, Scheier Carver Suzanne 2010، :880)،⁽²⁾ إلى أن التفاؤل هو متغير يخضع للفروق الفردية بين الأشخاص وهو الذي يعكس مدى امتلاك الناس لتوقعات مواتية ومعقدة لمستقبلهم، وقد ارتبطت مستويات عالية من التفاؤل بأثر مستقبلي بتحسين الرفاه الشخصي في أوقات الشدائد أو الصعوبة (أي السيطرة على الرفاه السابق). واتساقا مع هذه النتائج، ارتبط التفاؤل بمستويات أعلى من التعامل مع التفاعل ومستويات أدنى من ذلك، وهناك أدلة على أن التفاؤل مرتبط باتخاذ خطوات استباقية لحماية صحة الفرد، في حين أن التشاؤم مرتبط بسلوكيات ضارة بالصحة. واتساقا مع هذه النتائج، يرتبط التفاؤل أيضا بمؤشرات تحسن الصحة البدنية، فإن النهج الذي يتبعه المتفائلون في تحقيق الأهداف يرتبط أيضا بالفوائد في العالم الاجتماعي والاقتصادي. وتشير بعض الدلائل إلى أن التفاؤل يتعلق بمزيد من الثبات في الجهود التعليمية وإلى زيادة الدخل في وقت لاحق، كما ويبدو أن المتفائلين أيضا أفضل من المتشائمين في العلاقات، وخلاصة القول، أن الأنماط السلوكية للمتفائلين تظهر نماذج من العيش مع الآخرين للتعلم منها.

كما نجد التفاؤل الذي عرفه "مارشال" وأصحابه بأنه استعداد شخصي للتوقع الايجابي للأحداث مما يعني أن التفاؤل ينعكس على السعادة والصحة والمثابرة، والانجاز في حين نجد التشاؤم الذي عرفه "شاورز" بأنه قيام الفرد بتركيز انتباهه وحصر اهتمامه على الاحتمالات السلبية للحياة والآخرين. (محمد رشيد صيدم، 2009: 13-12).⁽³⁾

1-تعريف التفاؤل: يعرف التفاؤل لغة: التفاؤل من الفال، وهو قول أو فعل يستبشر به وتسهل الهمة فيقال: الفال وتفاعل بالشيء يتيمن به وقال ابن السكيت: الفأل أن يكون الرجل مريضا فيسمع آخر يقول يا سالم تفاعلت بكذا ويتوجه له في ظنه كما سمع أنه يبرأ من مرضه، فيسمع آخر يقول: يا واجد أو يكون طالب ضالة أو يجد ضالته ويقال لا فال عليك: لا ضير عليك ويستعمل في الخير والشر والفأل ضد الطيرة والتفاؤل ضد التشاؤم (عبد الخالق، 2007: 194).⁽⁴⁾

التفاؤل Optimisme: كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية تعني الأحسن معناها: أخذ الأمور بالاتجاه الأحسن والأفضل والنظر إلى الأجل وتجاهل الوجه والصورة القبيحة والتفاؤل في المستقبل وعدم التشاؤم.

والتفاؤل اصطلاحاً: فقد عرفه تايجر tiger 1979: التفاؤل بأنه دافع بيولوجي يحافظ على بقاء الإنسان ويعد الأساس الذي يمكن الأفراد من وضع الأهداف أو الالتزامات إنه الأفعال أو السلوكيات التي تجعل أفراد المجتمع يتغلبون على الصعوبات والمحن التي قد تواجههم في معيشتهم (الأنصاري، 1998: 14).⁽⁵⁾

التفاؤل هو الكلمة الطيبة التي تحاكي المنظومة الإنسانية بوجودها وأحاسيسها وخلاياها الواعية، وتملاً مخزونها في اللاوعي ليكون ذخيرة متوافرة مترادفة تبعث على السلوك الإيجابي في الحياة، فتبعثها على الطمأنينة في أوقات صعبة، وظروف عسيرة وتمنحها روح التجديد وقابلية السعادة، وتحرك في كوامنها الايجابية ومقوماتها وتنهض بها إلى الجد والاجتهاد والإقبال على عمل الدنيا والآخرة بكل حرفية ونشاط وروح وحماس وإقدام ومسؤولية (أحمد ناصر، 2011: 21).⁽⁶⁾

وعرفه سيلجمان 1995 seligman: سمة الشخصية المتفائلة بأنها الطريقة التي يفسر بها الفرد اتجاهه نحو النجاح والفشل في حياته، فالفرد المتفائل يرى الفشل بأنه عبارة عن مصدر يساعد على التطور والنجاح، ولذلك فهو يتصرف ويستجيب بفعالية وسعادة ويستطيع تطوير حياته نحو الأفضل بنفسه ولا يتطلب المساعدة مع الآخرين، ويرى كول مان 1995 Goleman أن التفاؤلية تؤدي إلى امتلاك الفرد لتوقعات إيجابية نحو الأشياء والظواهر التي يمر بها وهو بالتالي يقاوم حالة الكآبة والفشل واليأس (بركات، 1998: 06). كما يعرفه ستيك 1981 stipek " بأنه التوقعات الايجابية الذاتية عن المستقبل الشخصي للأفراد (اليحفوني والأنصاري، 2002: 3).⁽⁷⁾

التفاؤل هو موقف إيجابي ومأمول تجاه الأمور في المستقبل، متمنيا أن تكون الأمور أفضل على المدى الطويل والتفاؤل هو القدرة على رؤية الجانب الإيجابي للأشياء بدلا من السلبية. وعادة ما يكون المفكرون المتفائلون أشخاصا إيجابيين لأنهم يقتربون من الحياة مع توقع أن النتيجة السعيدة مرغوبة وممكنة (Scheier & al, 2010: 881).⁽⁸⁾

وما يمكن استنتاجه من خلال ما سبق ذكره مايلي:

- أن التفاؤل يؤدي بصاحبه إلى احتمال حدوث الخير، وتحقيق الرغبات المطلوبة في المستقبل، هو الذي يمكن الأفراد من التغلب على الصعوبات التي تواجههم كما يقاوم حالات الكآبة والحزن والفشل واليأس، ويفتح طريق للفرح والسعادة والطموح والتوجه نحو الحياة بكل حب وأمل، كما يترك الشخص قوي ويتمسك ويلتزم بالناحية السارة ويفكر في النجاح أكثر من الفشل، وفي التقدم أكثر من التأخر، كما نجد المتفائل يقوم بسلوكاته ومهاراته ويقوم برسم أهدافه.

- وقد تبنى الباحثين تعريف (عبد الخالق 1996): بأنه نظرة استبشار نحو المستقبل تجعل الفرد يتوقع الأفضل وينتظر حدوث الخير، ويرنوا إلى النجاح ويستبعد ماخلا ذلك.

2- خصائص المتفائلين: يتميز المتفائلين بمجموعة من الخصائص يمكن من خلالها التنبؤ باتجاهاتهم نحو الحياة المستقبلية ولا يشترط لهاته الخصائص أن تكون مجتمعة لدى المتفائل كما أنها تظهر عند الأفراد بدرجات متفاوتة ويتسم المتفائل عموما بالخصائص التالية:

✓ الثقة بالنفس والمخاطرة المدروسة للوصول إلى تحقيق الأهداف، كما يتصف بالمرونة من حيث اختيار السبل المناسبة للوصول إلى تحقيق الرغبات وتغيير الأهداف التي يستحيل تحقيقها وتقييم المهام إلى أجزاء بسيطة يمكن التعامل معها.

✓ عدم الاستسلام للقلق والضغوط وتجنب المواقف الانهزامية.

✓ المتفائل أكثر قدرة على التكيف الفعال مع مواقف الحياة الضاغطة، ولديه القدرة على اتخاذ أساليب مباشرة ومرنة لحل المشكلات التي تواجهه، أكثر تركيزا في نمط تفكيره، وأكثر إصرارا على اجتيازها وأكثر استخداما لأساليب المواجهة الفعالة التي تركز على المشكلة.

✓ يزداد لجوء المتفائل إلى التخطيط في المواقف الضاغطة والاستفادة من الخبرات السابقة ولديه قدرة عالية في الضبط الداخلي وإعادة التغيير الإيجابي للمواقف ومن ثم الانتكاسة له شيء يمكن معالجته (عبد الخالق 2007: 17-18).

3- أنواع التفاؤل: ومن الأنواع الأكثر شيوعا نذكر مايلي:

التفاؤل غير الواقعي: هو تفاؤل لا يبرره أي منطق أو خبرة سابقة قد تؤثر سلبا على صاحبه، يعرفه تايلور وبراون "taylor and Brown" بأنه شعور الفرد بالتفاؤل دون مبررات منطقية، يشمل سوء تقدير الفرد في احتمال تعرضه للأحداث السلبية والاقتناع أنه مهما كان سوف يتعرض للأحداث الإيجابية فقط دون السلبية، لهذا النوع نتائج سلبية على الفرد لأنه يمنع صاحبه من رؤية المخاطر المحتملة لسلوكاته فنجده يتجاهل مثلا مشاكله الصحية التي يمر بها تفاؤلا منه بأنه سيكون بصحة جيدة مما قد يستعصى علاج مرضه الذي يحتاج تدخلا طبيا مبكرا. وهو أيضا كما أشار إليه (2 : Scott King, 2017) التفاؤل غير الواقعي (اعتقاد المرء أن الأشياء الجيدة أكثر من سيئة ستحدث لنفسه).

التفاؤل الوظيفي: نجد هذا النوع من التفاؤل خاصة في التوقعات المرتبطة بالصحة والأخطار ويعني مبالغة الفرد في إعطاء أهمية لإمكاناته وتصرفاته الذاتية في مواجهة الأخطار من خلال القنوات التي يضعها لنفسه حول الموقف وقدراته على مواجهتها والتي تشمل فكرتين: هناك قنوات فردية تترجمها

تصرفات وقائية تؤثر بشكل عام على الفرد وتقيه من الأخطار يتم التعبير عنها في العبارات مثل: عندما ما يظل الفرد نشيطا جسديا يقل خطر الإصابة بنوبة قلبية، اعتقاد الفرد أنه قادر على القيام بالسلوك المرغوب فيه ويتحصل على النتائج الايجابية مهما كانت المواقف المحيطة به.

التفاؤل الدفاعي: هو توقع الفرد أنه أقل عرضة للخطر مقارنة بالآخر واستخدامه الإدراك المشوه للخطر "التشويه المعرفي" كحجة وأسلوب المقاومة الذاتية لمتطلبات المحيط الاجتماعي، هذا النوع نجده بصفة واضحة عند كبار السن الذين يعتمدون على التفاؤل الدفاعي لغرض حصولهم على الراحة والتقليل من التوتر.

التفاؤل المقارن: يستند هذا النوع من التفاؤل على مقارنة الأشخاص أنفسهم بالآخرين، وهو ميل الفرد أن حظه للتعرض للحوادث الإيجابية أكبر من الآخرين والعكس احتمال تعرضه للحوادث السلبية تكون أقل مقارنة بالآخرين ويعرفه هاريس وميدلتون (Harris and Middleton) 1994: على انه توقع الفرد حدوث الأشياء الإيجابية له أكثر من الآخرين وحدث الأشياء السلبية للآخرين أكثر من حدوثها له. وهو أيضا كما أشار إليه (2 : Scott King, 2017)، (الاعتقاد بأن المرء سيعاني من أشياء جيدة أكثر من غيرها مقارنة) وعلى حد سواء يرتبط بالتحيز الإيجابي لتعزيز الذات، وعادة ما تقاس هذه التراكيبات مباشرة (على سبيل المثال، "بالمقارنة مع الشخص العادي، مثل: ما هي فرصة أن يحدث لك؟).

وقد ناقش فورني 1999 فournier مضمون هذه الأنواع ونتائجها على نفسية الفرد وصحته النفسية والجسدية، إذ يرى أن هناك عدة ارتباطات وأشياء مشتركة بين بعض هذه الأنواع منها الفعالة تقي أصحابها الشعور بالقلق والانزعاج وتدعم ثقتهم في أنفسهم وأخرى سلبية تعرض صاحبها للخطر، حيث صنف الاستعداد التفاؤلي والأسلوب التفسيرى التفاؤلي وتعميم الفاعلية الذاتية كتفاؤل عملي لأن لكل منها علاقة بالسلوك الصحي الفعال ولها تأثير إيجابي على صحة الأفراد (فتال، 2015: 117-118).

4-مشكلة البحث:

ومن خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة تأتي أهمية دراسة مشكلة البحث الحالي والمتمثلة في استقصاء البنية العاملية الاستكشافية والتوكيدية لمقياس التفاؤل وذلك نتيجة لما طرحته الدراسات من تباين في استقصاء وبروز العوامل الكامنة تبعا لطبيعة العينة (من أطفال ما قبل المدرسة عن طريق اختبار التقرير الذاتي للوالدين، إلى مراهقين وطلبة، وعينة من المرضى كبار السن)، وعددها وخصوصياتها، ولعل هذه الثغرات تستدعي منا القيام بالدراسة على عينة ذات تصميم نوعا ما مختلط يضم كل من فئة التلاميذ وفئة الطلبة الجامعيين، وكنتيجة لذلك فإننا نتوقع من خلال إجراء التحليل العاملى لمقياس

التفاوت تبين بنيته العاملية واحتوائها على تصميم مختلط إلى حد ما وذلك في حدود عينة الدراسة الحالية، وعليه طرح الإشكاليات التالية:

- ما طبيعة البناء العاملي الاستكشافي والتوكيدي لمقياس التفاؤل لدى كل من فئة التلاميذ وفئة الطلبة الجامعيين؟

- ما الخصائص السيكومترية التي يتمتع بها مقياس التفاؤل لدى كل من فئة التلاميذ وفئة الطلبة الجامعيين؟

أهداف الدراسة: تتلخص أهداف الدراسة الحالية في النقاط التالية:

- التأكد من البناء العاملي لمقياس التفاؤل وتحديد العوامل المرتبطة به.

- تثبيت العوامل المستخرجة بالتحليل العاملي التوكيدي.

- التأكد من الخصائص السيكومترية المعبر عنها بكل من الصدق التمييزي والثبات.

أهمية الدراسة: يمكن إظهار أهمية هذه الدراسة في النقطة التالية:

- إنها تطمح إلى أن تسد ولو جزءا يسيرا من فراغ كبير نعانيه في "المكتبة" الجزائرية، والعربية عامة،

التي تفتقر بوضوح لمثل هذه الأدوات، وقد تمهد هذه الدراسة السبيل للمزيد من الدراسة والبحث في هذا المجال.

التعاريف الإجرائية:

التفاوت: ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجاباته على فقرات مقياس التفاؤل المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة: تنقسم حدود الدراسة إلى مايلي: **حدود موضوعية:** تمثلت في الكشف عن البنية العاملية

الاستكشافية والتوكيدية لمقياس التفاؤل واستقصاء الصدق والثبات، **وحدود مكانية:** أجريت هذه الدراسة في

متوسطة (ريهوم قدور معمر) من ولاية الشلف وعددهم (139)، موزعين بين السنة الثالثة والرابعة

متوسط، ومن طلبة جامعيين بجامعة وهران وعددهم (82)، في الفترة الزمنية: الواقعة بين (2016-

2017)، **وحدود نوعية:** حيث ركزت على فئة من تلاميذ التعليم المتوسط ومن فئة طلبة المرحلة

الجامعية.

5- الدراسات السابقة: بعد الاطلاع على الأدب النظري الذي تناول بالبحث متغير التفاؤل وتطور

القياسات والتحليلات الكمية أمكن لنا عرضها في شكل ملخص كالآتي:

لقد رمت دراسة (Carver·Michael F. Scheier، 1985)، إلى قياس الخصائص السيكومترية لكل من التفاؤل والتشاؤم كثنائي القطب وتعميم الآثار المتوقعة على الصحة العامة لدى عينة من الطلبة الجامعيين، ولقد أسفرت نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، على استقصاء عاملين أساسيين، حيث عبر العامل الأول عن التفاؤل ببنوده الايجابية، والعامل الثاني عن التشاؤم ببنوده السلبية وتم تثبيت ذلك باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، باستخدام برنامج ليزرل، كما تم دراسة أيضا معايير الصدق التقاربي والتمييزي لأدوات القياس، والذي أعطى نتائج جد معقولة وبقدر كافي من المقبولية للاستخدام الواسع، في حين نجد بأن دراسة (Yoshinobu Lauren، Snyder، Babyak، Michael، 1993)، هدفت لاختبار الخصائص السيكومترية لمقياس الأمل (التفاؤل) على أربع عينات كبيرة من الطلبة الجامعيين، حيث تم استخراج عاملين كاملين يفسران بنية المقياس، حيث عبر هذين العاملين على حد سواء وبالتساوي مع عينة الذكور والإناث، وقد تم استخراج خصائص ثبات جد مرضية وتتسم بالموثوقية والاستقرار لاستخدام الواسع، وقد رمت أيضا دراسة (Nailah Ayub، 2009)، إلى قياس كل من الأمل واليأس والتوجهات الحياتية لدى المراهقين في باكستان، وقد أفرزت نتائج التحليل العاملي عن وجود عاملين هما التفاؤل والتشاؤم كثنائي القطب، كما توصلت أيضا على نتائج صدق جد مرضية ذات موثوقية. في حين تطرقت دراسة (Antje، Sakari L، Catherine، Katri، 2012)، إلى تقييم الخصائص السيكومترية والبنية العاملية لمقياس التفاؤل والتشاؤم كثنائي القطب لدى أطفال ما قبل المدرسة وذلك من خلال اختبار التقريري الذاتي للوالدين، حيث كشفت المعالجات الإحصائية عن بناء عاملي ثنائي القطب ينطوي على عامل التفاؤل والتشاؤم، وجاءت النتائج متسقة مع نتائج التفكير النظري والمنطقي إلى الذي يشير إلى علاقة التفاؤل والتشاؤم مع سلوك حل المشكلة وتنظيم العاطفة، وتم استنباط موثوقية كبيرة وصحة سيكومترية جد مرضية، إلى حد يمكن اعتباره كأداة لفحص وتحديد الأطفال المعرضين للخطر. وعلى غرار ذلك رمت دراسة (Jiaxi Peng، Hao، Ziqi، Rong، Fei، 2013)، حيث اختبر فيها النموذج البنائي بين كل من التفاؤل ومكوناته الثلاثة والمرونة النفسية والرفاهية الشخصية لدى عينة من المرضى، حيث أشارت النتائج على وجود تأثير مباشر بين التفاؤل والمرونة النفسية والرفاهية الشخصية، كما اتضح كذلك من خلال مؤشرات جودة المطابقة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وبطريقة توليد العينات (Bootstrap) على عينة قوامها 15000، أظهرت أيضا التأثير المباشر وغير المباشر في حدود الثقة قدرها 95% لكل من التفاؤل الانفرادي والمرونة النفسية والرفاهية الشخصية، فضلا عن مؤشرات الثبات ذات جودة عالية.

فرضيات البحث:

-يتمتع مقياس التفاؤل لدى كل من فئة التلاميذ وفئة الطلبة الجامعيين ببناء عاملي الاستكشافي والتوكيدي ذو تصميم مختلط.

-يتمتع مقياس التفاؤل لدى كل من فئة التلاميذ وفئة الطلبة الجامعيين بخصائص سيكومترية مرضية تتسم بالموثوقية.

6-منهج وطريقة إجراء الدراسة: لقد تم إتباع المنهج الإحصائي لتحليل معطيات الدراسة إحصائياً، باعتبار انه المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة.

طريقة اختيار العينة الأساسية وخصائصها: يتمثل المجتمع الذي اتخذناه مجالاً بشرياً لدراستنا من الطلبة والطالبات بجامعة وهران: ومتوسطة (ريهوم قدور معمر بأولاد فارس) بولاية الشلف، ولقد تم تحديد هذه الفئات بطريقة قصدية وذلك في حدود ما أتيح لنا الاتصال به من جهة، وبعد موافقة المفحوصين المستعدين للتجاوب معنا طواعية من جهة ثانية، حيث حدد عدد العينة الكلية ب(221) من المستويات التعليمية المختلفة وفقاً للجدول التالي:

جدول رقم (01) يوضح خصائص العينة الأساسية

	المجموع	إناث	ذكور	الجنس	خصائص العينة
		221	161	60	
المجموع	جامعي	س4	س3	م. الدراسي	
221	82	53	86		
+23		22-18	-13	السن	
			17		
09	73	139	221: المجموع		

7-أدوات الدراسة:

مقياس التفاؤل: من تأليف "أحمد محمد عبد الخالق" حيث تشتمل القائمة العربية على مقياسين فرعيين منفصلين ، أحدهما للتفاؤل والآخر للتشاؤم ووضعت البنود على شكل عبارات يجاب عنها على أساس مقياس رباعي (لا ، قليلا ، متوسط ، كثيرا) ، وتطبق القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم فردياً أو جمعياً، وتقدم للمفحوصين بوصفها استبياناً لاستطلاع الآراء والمشاعر، يتكون مقياس التفاؤل (15) فقرة.

أ-صدق وثبات مقياس التفاؤل: والذي يوضح علاقة كل فقرة بالمقياس ككل، ولقد تم اعتماد (معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، كما تم استخدام طريقتي ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية للتأكد من الثبات، حيث أسفرت النتائج على:

جدول رقم (02) يوضح طرق استخراج الصدق والثبات لمقياس التفاؤل ن=39

طرق حساب الثبات		صدق البناء الداخلي	أداة الدراسة
0.87	ألفا كرومباخ	تراوح ما بين (0.37 و 0.84) عند مستوى الدلالة 0.01، و 0.05، ولم يتم حذف أية عبارة.	مقياس التفاؤل
0.78	التجزئة النصفية		
النتيجة النهائية: وعليه احتوى المقياس على مجموع (15) فقرة دالة			

نلاحظ من خلال الجدول بعد إجراء عمليتي الصدق والثبات، أن جل معاملات الارتباط والثبات جاءت بدرجة معقولة ومقبولة إحصائياً، وعليه يمكن الاطمئنان على استخدام المقياس في الدراسة الحالية.

8- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون لاستقصاء البناء الداخلي لمقياس التفاؤل، كما تم استخدام أيضا التحليل العاملي لاستخراج البنية العاملية له، كما تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي أيضا، والصدق التمييزي الناتج عن التحليل العاملي، وأخيرا تم التأكد من الثبات بطريقتي ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية.

9- عرض تفسير النتائج:

9-1- عرض وتفسير الفرضية الأولى:

والتي تنص: ما طبيعة البناء العاملي لمقياس التفاؤل لدى الطلبة الجامعيين.

ولقد تضمنت عملية إجراء التحليل العاملي فحص الخطوات التالية، حيث تم إجراء التحليل العاملي على عينة قوامها (221) من غير العينة الاستطلاعية، وبأسلوب المكونات الأساسية وبطريقة (كوارتيماكس)، حيث أفرزت النتائج بعد التدوير على بروز (3).

أ-فحص توفر شروط استخدام التحليل العاملي: (وذلك حسب ما أشار إليه تيغزة، 2012: 87-88).

أغلب معاملات الارتباط تعدت القيمة (0.30)، جاءت القيمة المطلقة لمحدد المصفوفة أكبر من (0.001) حيث قدر ب(0.003). مما يفسر أنها ليست مصفوفة منفردة (Singular matrix) التي تتطوي على اعتماد خطي تام (أي وجود ارتباط قوي Multicollineraity) بين المتغيرات، وأنها لا تتطوي على مشكلة ارتفاع الارتباط المبالغ فيه بين المتغيرات. (أحمد بوزيان تيغزة، 2011: 303).

-وجاءت قيمة اختبار Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) تعدت قيمة 0.50، حيث قدرت ب0.88، في حين قدرت قيمة Measures of Sampling Adequacy (MSA)، وهو مقياس عام لكفاءة التعيين كانت أكبر من (0.50)، حيث استوفت جميع الفقرات هذا الشرط.

-كما لوحظ أيضا أن هناك تشبع يفوق (0.86) للفقرة رقم (3)، حيث طرحت مشكل Multi-collinearity، وهي القيم غير الحقيقة والمتشعبة بقيمة عالية، لكن بعد حذف الفقرة، استقرت البنية العاملية للعوامل المستخرجة، حيث لوحظ أن هناك نوع من الاستقرار في تمايز العوامل الثلاثة وأنها تحترم شروط الاستقلالية، وقد تم استثنائها من المعالجة، حيث ولوحظ ارتفاع نسبة التباين، وكذا استقرار العوامل.

ب- اعتبارات استخدام طريقة المكونات الأساسية والتدوير بطريقة كوارتيماكس Quartimax:

-إن طريقة المكونات الأساسية تمكننا من اختزال المتغيرات العديدة إلى عدد قليل من المتغيرات، ولأنها تمكننا من جهة أخرى للكشف عن البنية التحتية التي تحقق لنا أقصى تباين في فقرات المقياس بالعامل ممثلة بالتشعبات لتشكيل العلاقة الخطية.

- تمكن طريقة كوارتيماكس من تحقيق البنية البسيطة على مستوى مصفوفة العوامل، أي على تبسيط التشعبات على مستوى الصفوف، مما يجعلها تتشعب تشعبا مرتفعا على عامل واحد فقط وتشعبا منخفضا على بقية العوامل الأخرى، وهكذا فقط يمكن لكل فقرة من تحقيق لأقصى تشعب على عامل واحد فقط مما يجعلها تتمركز في هذا العامل دون غيره، أنظر (تيغزة، 2012: 67-68).

وبعد استعراض الاعتبارات الخاصة بشروط استخدام التحليل العاملي بإعادة التحليل للمرة الثانية، فقد

أفرزت هذه العملية على استخراج ثلاثة عوامل كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (03) يوضح العوامل المستخرجة وقيم شيوعها ن=221

ال فقرات	العامل 1	العامل 2	العامل 3	قيم الشيوع
TF1	121,0-	098,0-	517,0	615,0
TF2	057,0-	486,0	268,0-	655,0
TF4	006,0-	148,0	116,0	501,0
TF5	027,0-	076,0-	408,0	617,0
TF6	186,0-	403,0	030,0-	462,0
TF7	054,0-	200,0	111,0	496,0
TF8	038,0-	051,0-	363,0	492,0
TF9	179,0	059,0	058,0-	454,0
TF10	075,0	195,0	083,0-	433,0
TF11	055,0	236,0	082,0-	513,0
TF12	352,0	152,0-	091,0-	537,0
TF13	383,0	092,0-	210,0-	598,0
TF14	298,0	269,0-	157,0	610,0
TF15	257,0	023,0-	112,0-	411,0

نلاحظ من خلال الجدول بأن نتائج التحليل العاملي بعد التدوير قد أفرزت على تشبع جميع الفقرات التي أدخلت ضمن المعالجة الإحصائية على ثلاثة عوامل أساسية، حيث جاءت قيم شيوعها معقولة ومقبولة إحصائياً، ويتم التعامل معها بشكل معاملات انحدار لكل فقرة كمايلي: فبالنسبة للفقرة (TF1) مثلاً، كمتغير تابع والعوامل الأخرى (العاملين) كمتغير مستقل، حيث تكتب المعادلة كمايلي:

الفقرة (TF1) العامل الثالث = (-0.517) - والعامل الأول (-0.121) - والعامل الثاني (-0.098) وتقرأ كالتالي: إن ارتفاع العامل الأول بوحدة معيارية واحدة يصاحبه تغير وانخفاض في الفقرة (TF1) بمقدار ضئيل لا يتجاوز (-0.12) ، عند تثبيت العوامل المتبقية، وأن ارتفاع العامل الثاني بوحدة معيارية واحدة يصاحبه تغير وانخفاض في الفقرة (TF1) بمقدار ضئيل لا يتجاوز (-0.09) عند عزل علاقة العوامل الأخرى بنفس الفقرة، وهكذا تتم قراءة الفقرات المتبقية.

ومن أجل تسمية العوامل سيتم ترتيبها وفق أعلى تشبع إلى أقل تشبع لتسهيل تسميتها، حيث أفرزت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (04) يوضح تسمية العوامل وتشبعاتها وترتيبها ن=221

الفقرة	العبارات	الرتبة	التشبع	تسمية العوامل
TF13	أرى أن الآمال والأحلام التي لم تتحقق اليوم سوف تتحقق غدا	1	763,0	توقع تحقق الأماني
TF12	أفكر في الأمور المبهجة المفرجة	2	726,0	
TF14	أفكر في المستقبل بكل تفاؤل	3	690,0	
TF15	أتوقع أن يكون الغد أفضل من اليوم	4	605,0	
TF9	أرى أن الفرج سوف يكون قريباً	5	556,0	
TF2	أشعر أن الغد سوف يكون مشرقاً	1	776,0	توقع الأحداث الايجابية
TF6	يخبئ لي الزمن مفاجأة سارة	2	657,0	
TF11	أرى الجانب المشرق المضيء من الحياة	3	555,0	
TF7	سأكون حياتي أكثر سعادة	4	527,0	
TF10	أتوقع الأحسن في الحياة	5	486,0	
TF4	أنظر إلى المستقبل على أنه سوف يكون سعيداً	6	480,0	
TF1	تبدو لي الحياة جميلة	1	756,0	النظرة
TF5	أنا مقبل على الحياة بحب وتفاؤل	2	683,0	التفاؤلية
TF8	حياتي كلها أمل	3	610,0	للمستقبل

الجذر الكامن للعوامل ونسبة التباين المفسر

العوامل	1.967	2.404	3.025
نسبة التباين	%14.048	%17.169	%21.604
النسبة التراكمية: %52.82			

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه وبعد الاطلاع على محتوى البنود التي تم ترتيبها تنازليا طبقا لتشعبها على العامل أي من أعلى تشبع إلى أدناه، وبذلك تسهل تسمية العوامل حيث تم حصرها في (توقع الأحداث الايجابية، توقع تحقق الأمانى ، النظرة التفاؤلية للمستقبل)، علما بأن العوامل قد تشبعت فقراتها تشبعا أعلى من (0.30)، حيث أن مؤشر التشبع المقبول (0.45) وهو الذي نعتمده في الدراسة الحالية، وقد قدرت النسبة التراكمية المفسرة للعوامل الثلاثة بـ (52%)، وهي مؤشر مقبول إحصائيا في التحليل العاملي، حسب كل من (حجاج غانم، 2013: 130؛ تيغزة أمحمد بوزيان، 2012: 83)، فأصبح المقياس يحتوي في شكله النهائي على مجموع (14) فقرة تقيسه، وهي التي سوف نتعامل معها في المعالجات الإحصائية للفرضيات.

التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التفاؤل: وبغية التأكد من البنية التوكيدية لمقياس التفاؤل، تم إجراء التحليل العاملي التثبتي، حيث أفرزت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (05) يوضح نتائج التحليل العملي التوكيدي لمقياس التفاؤل قبل التعديل

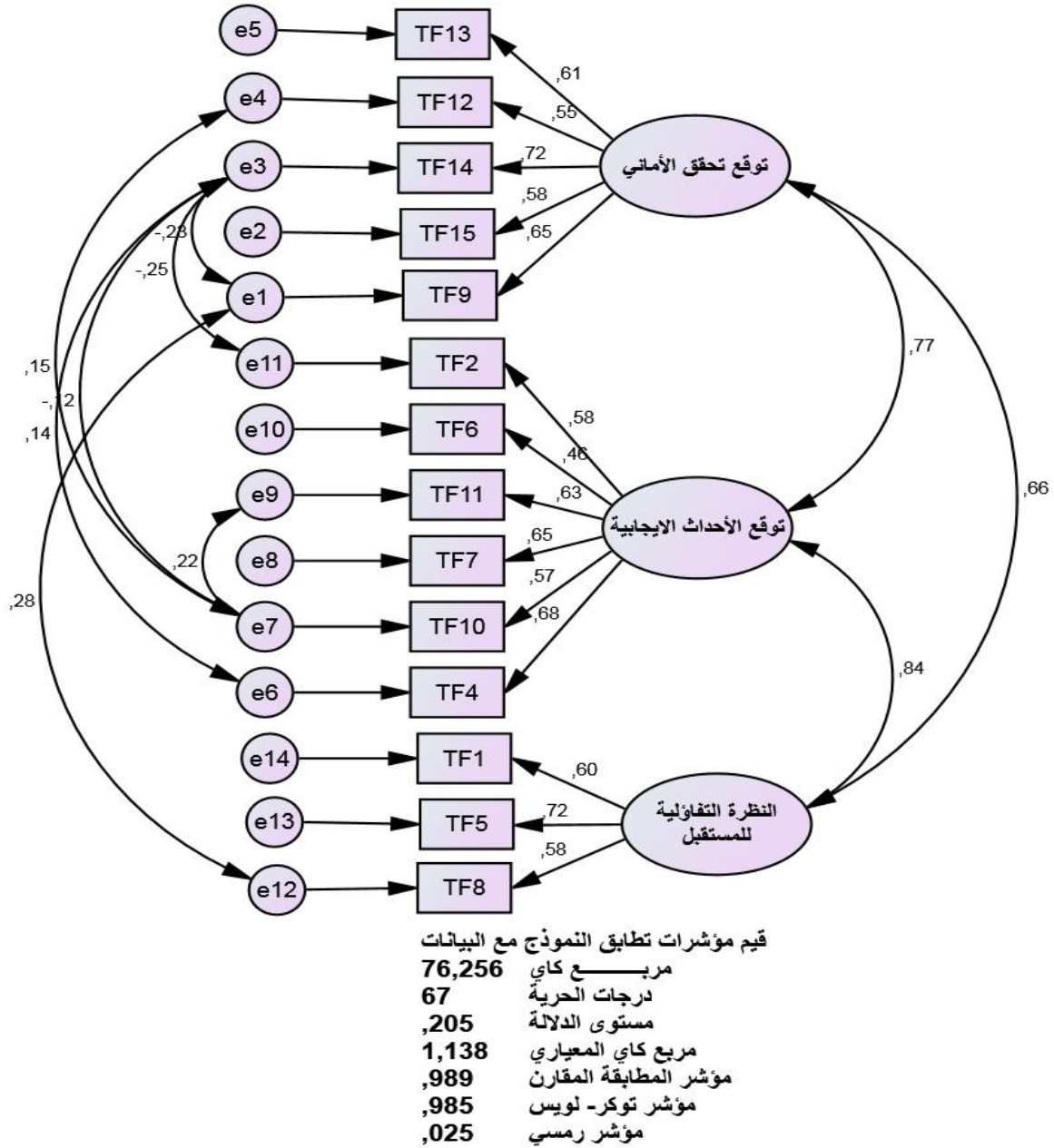
المؤشرات	القيمة المسجلة	شروط قبول النموذج
مربع كاي (Cmin)	125.939	أن لا يكون دالا
مربع كاي المعياري (Cmind/ Df)	1.702	أن يكون محصور بين (1-5)
مستوى الدلالة (P-value)	0.000	أن لا تكون دالة
درجات الحرية (DF)	74	DF >= 0 نموذج معين
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.938	CFI >= 0.90 تطابق أفضل CFI >= 1 مطابقة تامة
مؤشر توكر لويس (TLI)	0.923	TLI >= 0.90 تطابق أفضل TLI >= 1 مطابقة تامة
مؤشر المطابقة التزايدى (IFI)	0.939	IFI >= 0.90 تطابق أفضل IFI >= 1 مطابقة جيدة
مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	0.056	المؤشر دون (0.05) يدل على مطابقة جيدة، والمؤشر بين (0.08-0.10) يدل على مطابقة غير كافية، والمؤشر أعلى من (0.10) يدل على سوء المطابقة
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي (SRMR)	0.044	تتراوح قيمته 0.08 أو أقل لقبول المطابقة =0 مطابقة جيدة

نلاحظ من خلال جدول مؤشرات المطابقة بأن النموذج الحالي سيء وغير مطابق للشروط وذلك بالنظر لدلالة مربع كاي، وأن قيمة مربع كاي المعياري كبيرة جدا، في حين جاءت المؤشرات الأخرى أيضا منخفضة ومتدنية، وعليه يمكن القول بأن النموذج الحالي بحاجة للتعديل ومن أجل ذلك عمد الطالب إلى مراجعة مؤشرات التعديل (Modification Indices)، حيث كانت أهم التعديلات هو الربط بين أخطاء القياس، حيث يمكن ملاحظة مؤشرات جودة المطابقة بعد التعديل في الجدول التالي:

جدول رقم (06) يوضح التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التفاؤل بعد التعديل

المؤشرات	القيمة المسجلة
مربع كاي (Cmin)	76.256
مربع كاي المعياري (Cmind/ Df)	1.138
مستوى الدلالة (P-value)	0.205
درجات الحرية (DF)	67
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.989
مؤشر توكر لويس (TLI)	0.985
مؤشر المطابقة التزايدى (IFI)	0.989
مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	0.025
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي (SRMR)	0.037

نلاحظ من خلال الجدول بأن مؤشرات المطابقة جاءت مقبولة، حيث تراوحت قيمة مربع كاي (76.256) بعدما أن كانت (125.939)، وانخفض معها مربع كاي المعياري حيث أصبح (1.138) بعدما كان يساوي (1.702)، وارتفعت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (CFI) حيث أصبحت (0.989) بعدما كانت (0.938)، وارتفع بالمثل مؤشر توكر لويس (TLI) إلى ما قيمته (0.985)، وكذا الأمر بالنسبة لمؤشر المطابقة التزايدى (IFI)، حيث بلغت قيمته (0.989)، وكل هذه القيم جاءت بدرجة مقبولة مما يبذل أن هناك مطابقة معقولة للنموذج التوكيدي لمقياس التفاؤل، ويمكن ملاحظة مخرجات التحليل بعد التعديل في الشكل التالي:



شكل رقم (01) يوضح التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التفاؤل بعد التعديل

انطلاقاً من النتائج الموضحة في الشكل البياني رقم (02) أعلاه لنموذج التفاؤل، درجة التأثير، أو تشبع الفقرات المعبرة عنها، فكل قيمة من القيم الموجودة على كل سهم من الأسهم المتجهة تعبر عن درجة التشبع كل متغير كامن، وللمقارنة بين هذه المؤشرات من حيث درجة تشبعها نعتد على الأوزان الانحدارية المعيارية (Standardized) وغير الانحدارية (unStandardized)، تسمى بمعاملات الصدق. حيث يتضح لنا أن أكثر المتغيرات إشباعاً هو الفقرة رقم (14) في بعد توقع تحقق الأمانى وهي: (أفكر في المستقبل بكل تفاؤل)، إذ بلغت الدرجة غير المعيارية للتشبع ب(1.15) وبدرجة معيارية

تساوي=0.72، والفقرة رقم (5) في بعد النظرة التفاضلية للمستقبل وهي: (أنا مقبل على الحياة بحب وتفاؤل)، إذ بلغت الدرجة غير المعيارية للتشعب ب(1.14) وبدرجة معيارية تساوي=0.72، وأن أقل المؤشرات إشباعا هي الفقرة رقم(6) في بعد توقع الأحداث الايجابية ونصها: (يخبئ لي الزمن مفاجأة سارة)، إذ بلغت الدرجة غير المعيارية للتشعب ب(0.71) وبدرجة معيارية تساوي=0.46، أما باقي الفقرات فجاءت تتراوح درجاتها المعيارية وغير المعيارية بين هاتين القيمتين.

كان الهدف الرئيسي للدراسة هو الكشف عن البنية العاملية لمقياس التفاؤل والمعبر عنه بكل من طريقتي التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي على استخراج ثلاثة مكونات رئيسية للمقياس والمتمثلة في: (توقع تحقق الأماني، توقع الأحداث الايجابية، النظرة التفاؤلية للمستقبل)، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الفروق الفردية في إدراك مقومات التفاؤل والعناصر التي تمثل أهمية كبيرة لدى الأفراد على اختلاف فئاتهم وأجناسهم وسنهم من جهة، ومرتبطة أيضا من جهة ثانية بتوظيف فقرات ايجابية وأخرى سلبية تعكس ثنائية قطب التفاؤل والتشاؤم، وهذا التباين المترابط يعكس مرة أخرى تباين القياس المرتبط مع أنماط الاستجابة ومع أنماط طبيعة الفقرات التي تكون صيغة التفاؤل، وهذا ما لوحظ في كثير من الدراسات السابقة استخدام مقياسين واحد للتفاؤل والثاني للتشاؤم كقطبين متلازمين، وهذا ما حسب ما أشارت إليه دراسة (Michael & al,1985)، وقد يرجع أيضا إلى تباين المبررات المستخدمة من طرف الباحثين في الاستخدام: (مرة نصفين للمقياس (فقرات ايجابية وأخرى سلبية، ومرة مقياسين فرعيين للتفاؤل والتشاؤم، ومرات أخرى كأحادي البعد)، ولعل هذا التباين في الاستخدام هو الذي أفرز هذا النمط من تعدد البنيات العاملية والتوكيدية لمقياس التفاؤل، فقد أوصى بعضهم إلى أنه قد يكون من المعقول معالجة المقياس (التفاؤل) واستخدامه كأحادي البعد في معظم الأغراض، والدراسة الحالية استخدمت مقياس عربي للتفاؤل من إعداد عبد الخالق وهو يحوي (15) فقرة وكلها ايجابية على أساس أحادية البعد في تقصي وقياس هذه السمة بين مختلف الأفراد، وقد يعزى أيضا إلى اختلاف فئات الدراسة وتباين أعمارها ومستوياتها، ولعل استخدام نمط مختلط نوعا ما بين تلاميذ وطلبة جامعيين في الدراسة الحالية، هو ما أفرز هذا النوع من البنية العاملية الاستكشافية، وباستخدام التحليل العاملي التنبؤي وعبر مؤشرات جودة المطابقة والتي أفرزت نتائج جيدة مرضية وتتسم بالموثوقية والاستقرار للاستخدام الأوسع، وق لوحظ ذلك في جودة معاملات الارتباط والتي أوضحت البناء العلائقي لتشعب الفقرات بالعوامل الثلاثة وذلك في حدود تصميم أداة البحث وحدود العينة وخصائصها، وتتعارض هذه النتيجة المتوصل إليها مع كل من دراسة(Michael & al,1985)، والتي كشفت عن بناء عاملي ثنائي القطب لكل من التفاؤل والتشاؤم كما

تعكسه العبارات الموجبة والسلبية، ولا تتسق أيضا مع ودراسة (Michael،1993)، والتي كشفت أيضا عن بناء عاملي ثنائي لمقياس الأمل مستخدما نموذج هرمي الترتيب لكل من الرجال والنساء.

9-2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص: ما الخصائص السيكومترية التي يتمتع بها مقياس التفاؤل لدى التلاميذ والطلبة الجامعيين.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام الصدق التمييزي الناتج عن عملية التحليل العاملي (Component Transformation Matrix)، كما تم أيضا استخدام طريقتي (ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية) لاستقصاء الثبات، حيث أفرزت العملية كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (07) يوضح الصدق التمييزي للعوامل المستخرجة

العوامل	1ع	2ع	3ع
1ع	--		
2ع	-0.736	--	
3ع	0.019	0.649	--

نلاحظ من خلال الجدول بأن جميع العوامل المستخرجة عن طريق التحليل العاملي تحقق شرط التمايز فيما بينها، حيث جاءت قيمها تتراوح من أدناها (-0.019 إلى أعلاها 0.73)، وهذا ما يشير إلى أن عوامل الاختبار متناسقة ومتجانسة وأن مفرداته متماسكة، مما يعني أن العوامل والفقرات تتمتع بدرجة لا بأس بها من الصدق، لأنه يجب أن لا تكون قيم الارتباط بين العوامل تفوق (0.80)، وإلا اعتبر بأنها مرتبطة وغير متميزة فيما بينهما مما يدل على أنها تدوب في عامل واحد، وبالتالي لا تحقق شرط الاستقلالية عن بعضها من جهة والتمييز من جهة ثانية. وذلك حسب ما أشار إليه (أحمد بوزيان تيغزة، 2012: 93).

جدول رقم (08) يوضح قيم معاملات ثبات عوامل مقياس التفاؤل

رقم العامل	تسمية العوامل	عدد الفقرات	ألفا كرومباخ	سبيرمان براون	معامل ارتباط النصفين
1	توقع تحقق الأمانى	5	0.746	0.723	0.566
2	توقع الأحداث الايجابية	6	0.773	0.735	0.581
3	النظرة التفاؤلية للمستقبل	3	0.666	0.609	0.438

نلاحظ من خلال الجدول بأن جميع معاملات الثبات جاءت على قدر كافي من الثبات والاستقرار، وهو ما يحقق حسب ما أشار إليه كل من (Cecil ;R & Ronald ;2013 : 225) قضيتين رئيسيتين وهما، مواعمة المفردات (Item Relevance)، وهو ما يعكس محتوى رئيسي في النطاق المعين، والثاني شمول المحتوى (Content coverage)، وهو درجة اشتغال المفردات على النطاق المعين، وهذا يعني أن جميع الفقرات المتشعبة والتي أفرزتها نتيجة التحليل العاملي تحقق شرط مواعمة المفردات للتكوين الفرضي أو نطاق المحتوى الذي تنمي إليه من جهة ويحقق شرط آخر وهو أن العينة شاملة وممثلة لهذا التكوين الفرضي أو نطاق المحتوى المحدد من جهة ثانية.

لقد أفرزت نتائج التحليلات الإحصائية المعبر عنها في كل من الصدق التمييزي، ومعامل ارتباط النصفين، وكذا الثبات بنوعيه ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية، عن كفاية سيكومترية ذات مقبولية موثوقية كبيرة لمقياس التفاؤل، لاسيما في معاملات الارتباط بالنسبة لنصفي المقياس كما تعكسه مؤشرات الثبات أو بالنسبة لمعاملات الارتباط وتشبعها بالعوامل الثلاثة، وهي تتفق مع ما توصلت إليه كل من دراسة (Nailah Ayub. 2009) من أنه كانت جميع معاملات الارتباط الكلي بين العناصر كبيرة ونتج عنها مكون رئيس واحد، وتتفق جزئياً أيضاً مع نتائج دراسة (Fei Hei & al,2013)، فعلاوة على ما أفرزته نتائج توليد العينات وتحليل المسار عن وجود تأثيرات مباشرة وأخرى غير مباشرة، فإن هذه الفقرات ترتبط ارتباطات بالمتغيرات الكامنة الثلاثة بأكملها، مثل التفاؤل في التصرف، والمرونة النفسية والرفاهية الشخصية ارتباطاً وثيقاً ببعضها البعض، وهذا ما حققته نتائج الارتباطات بين العوامل الكامنة الثلاثة المستخرجة من تصميم عينة البحث الحالي، وهذه الدلائل والقرائن إنما تدل على مصداقية مقياس التفاؤل للاستخدام على نطاق أوسع.

الخاتمة:

كان الهدف الأساسي من الدراسة الحالية هو استقصاء البنية العاملية الاستكشافية والتوكيدية لمقياس التفاؤل وذلك نتيجة لما طرحته الدراسات من تباين في استقصاء و بروز العوامل الكامنة تبعا لطبيعة وعددها وخصوصياتها، ولعل هذه الثغرات التي استدعت منا القيام بالدراسة على عينة ذات تصميم نوعا ما مختلط يضم كل من فئة التلاميذ وفئة الطلبة الجامعيين، و كنتيجة لذلك قمنا بالمعالجات الإحصائية الملائمة لطبيعة الدراسة، حيث أفرزت النتائج على أن مقياس التفاؤل يتمتع بكفاية سيكومترية مرضية وقد ظهر هذا الأمر في مؤشرات الاتساق والثبات التي تم استخراجها في هذه الدراسة، كما ظهر في دراسة صدق البناء، والصدق التمييزي، وبالتحليل العاملي لبند الأداة، والذي أتاح استخلاص ثلاثة عوامل فسرت ما نسبة (52%) من التباين الكلي.

التوصيات والاقتراحات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- تطبيق مقياس التفاؤل على تخصصات عملية وأدبية لإجراء مقارنة في استقرار بنية الصدق العاملي.
- إجراء التحليل الموازي لهورن لاستقصاء الجذور الكامنة، وإجراء الصدق التقاطعي لبنية المقياس وصلاحيته للتطبيق والتعميم على عينات كبيرة وواسعة

قائمة المراجع :

- 1- أحمد محمد عبد الخالق. (2007). *معمل علم النفس الشخصية*. (ط1). الإسكندرية: دار المعرفة الشخصية.
- 2- أحمد، بوزيان تيغزة. (2011). *اختبار صحة البنية العاملية للمتغيرات الكامنة في البحوث: منحنى التحليل والتحقق*. بحث علمي محكم. جامعة الملك سعود. السعودية.
- 3- أحمد، بوزيان تيغزة. (2012). *التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي مفاهيمها ومنهجيتها بتوظيف حزمة SPSS ولينزل LISREL*. (ط1). عمان: دار المسيرة.
- 4- بدر محمد الأنصاري . *التفاؤل والتشاؤم المفهوم والقياس والمتعلقات*. مطبوعات جامعة الكويت: مجلس النشر العلمي للتوزيع . (ط1) . (1998).
- 5- حجاج، غانم. *التحليل العاملي نظريا وعمليا في العلوم الإنسانية والاجتماعية*. القاهرة: عالم الكتب. (ط1). (2013)
- 6- زياد أمين بركات. *دراسة في سيكولوجية الشخصية التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها ببعض المتغيرات المرتبطة بالطالب الجامعي*. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة اليرموك. (1998).
- 7- سيد المهدي أحمد ناصر . *إستراتيجية التفاؤل سبيلك إلى النجاح* . دراسة في ضوء القرآن والسنة. الإمارات العربية المتحدة. (ط1). (2011).

- 8-سيسيل راينولد، ورونالد ليفينقتستن. إتقان القياس النفسي الحديث النظريات والطرق. صلاح الدين محمود علام (مترجم). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون. (ط1). (2013).
- 9-فتال صليحة. النسق الأسري والتوجه نحو الحياة (التفاؤل والتشاؤم) لدى أحداث الجانحين . أطروحة دكتوراه منشورة . جامعة الجزائر2. (2015).
- 10-محمد رشيد صيدم . أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأحداث الأسوياء والجانحون وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم. رسالة ماجستير غير منشورة . المملكة العربية السعودية. (2009).
- 11-نجوى اليحفوني وبدر محمد الأنصاري. التفاؤل والتشاؤم دراسة ثقافية مقارنة بين اللبنانيين والكويتيين. في الموقع الالكتروني: <http://www.alhiwartoday.net/node/9471> . (2002) .
- 12-Charles S. Carver، Michael F. Scheier، Suzanne C. Segerstrom. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*.30 ،879-889.
- 13-Fei He، Rong Cao، Ziqi Feng، Hao Guan، Jiayi Peng.The Impacts of Dispositional Optimism and Psychological Resilience on the Subjective Well-Being of Burn Patients: A Structural Equation Modelling Analysis. [http://journals.plos.org/plosone.8\(12\)1-5](http://journals.plos.org/plosone.8(12)1-5). (2013)
- 14-Michael A. Babyak، C.R. Snyder، Lauren Yoshinobu Psychometric .Properties of the Hope Scale: A Confirmatory Factor Analysis.*Journal of Research in Personality، Volume 27، Issue 2، Pages 154-169.*(1993)
- 15-Michael F. Scheier، Charles S. Carver.(1985). Optimism، Coping، and Health: Assessment and Implications of Generalized Outcome Expectancies *HEALTH PSYCHOLOGY، 4 (3) 219-247.*
- 16-Nailah Ayub.Measuring Hopelessness and Life Orientation in Pakistani Adolescents. *The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*.30(3)، 153-160.(2009).
- 17-Sakari L ، Antje von S ، Katri R ، Catherine G .(2012).Optimismus and Pessimismus bei Vorschulkindern Validierung eines Elternfragebogens *Psychologische Diagnostik und Differentielle Psychologie*،58(2)؛64-74 .
- 18-Scott P،King .Optimism/ Pessimism ،assessment of. www.researchgate.net/publication/314075712 ،p1-6.(2017).

أبعاد مسؤولية الأستاذ الجامعي في ظل المتغيرات المعاصرة

د/ وزاني محمد

د/ حميدي زقاي

جامعة الدكتور مولاي لطاهر - سعيدة.

جامعة الدكتور مولاي لطاهر - سعيدة.

ملخص:

إن موضوع القيم الأخلاقية يرتبط بمستقبل الإنسانية، كما أن الفرد مطالب بتحمل المسؤولية الاجتماعية، لتأمين مستقبلها في ظل متطلبات العصر المتمسمة بسرعة التطور العلمي والتكنولوجي من جهة، وما يرافقها من صعوبات وتعقيدات في المجالات الثقافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية من جهة أخرى.

إن التدرج في توظيف مضامين المسؤولية أسلوب يهدف إلى بناء الإنسان وتحسينه في مختلف المؤسسات ومنها المؤسسة التعليمية عموما والمؤسسة الجامعية خصوصا، لترقيته فكريا وسلوكيا لحمل راية المسؤولية المشاركة في تحقيق التنمية مما يجعله أكثر ارتباطا بمسيرة التطور والتقدم العالمي.

ومن هنا لا يمكن أن نتجاهل الدور الخلقى لمسؤوليات الأستاذ الجامعي المهنية والاجتماعية ، إذ أن قرارات أو أفعال الإنسان مهما كان شكلها ونوعها فإن وراءها مؤثرا دينيا داخليا، ومؤثرا اجتماعيا خارجيا. ويعبر عنه الإنسان من خلال تلك الأفعال أو ذلك السلوك ، وفي ذلك تتعزز أهمية تلك المسؤوليات في بناء الإنسان ، وتنميته وترقيته ولذلك جاءت الدراسة الحالية كمحاولة عملية بسيطة في التعريف ثم وصف المسؤوليات الاجتماعية لعضو هيئة التدريس الجامعي والتي يمكن النظر إليها على أنها ثلاثية الأبعاد، وهي: التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع.

الكلمات المفتاحية: القيم الأخلاقية، المسؤولية، الأستاذ الجامعي، التدريس والإنتاج العلمي، وخدمة المجتمع.

Résumé:

Le sujet des valeurs éthiques est lié à l'avenir de l'humanité, car à la lumière des exigences de notre époque caractérisée d'une part par le développement rapide de la science et de la technologie, et d'autre part, par les difficultés rencontrées dans les domaines : culturels, politiques, économiques, sociales et éducatives. Chaque individu doit donc assumer sa responsabilité sociale, pour assurer son avenir, ce dernier est fortement lié à l'éthique professionnelle.

Il est important de renforcer les capacités humaines dans diverses institutions, notamment l'institution universitaire, afin d'assurer le développement intellectuel et comportemental de l'individu, pour qu'il soit responsable et s'intègre au développement et au progrès mondial.

De ce fait, nous ne pouvons pas ignorer le rôle de l'éthique professionnelle et sociale dans la responsabilité de l'enseignant universitaire, car les décisions ou les actions de l'homme sont influencées par la religion et la société. Ainsi, ces responsabilités contribuent à la construction humaine. Nous tentons à travers cette étude à définir et à décrire les responsabilités sociales d'un membre d'enseignants universitaires, ce dernier peut être vu selon trois dimensions, à savoir:

-Enseignement, recherche scientifique, servir la société.

Mots clés : Valeurs éthiques, la responsabilité, l'enseignant universitaire, enseignement et recherche scientifique, servir la société.

مقدمة:

يعد التعليم الجامعي من أهم مؤسسات التعليم في المجتمعات، لما له من دور فعال ومميز في صناعة أجيال المستقبل، التي تمتلك مقومات النجاح ومتطلبات العصر، وتطوير المجتمعات بما لديها من طاقات ومعارف علمية حديثة تمكنها من بناء مشاريع حيوية، كما تعتبر الجامعة البداية الرئيسية التي تمر من خلالها أساليب التطوير والتقدم في المجتمع، فالتقدم العلمي والتكنولوجي على كافة الأصعدة يخرج من بوابة الجامعة.

لذا أصبح من الضروري ربط التعليم الجامعي بالاهتمامات والحاجات اليومية للمجتمعات والمؤسسات بشقيها الإنتاجي والخدمي، مما يتطلب إعادة النظر في وظائف الجامعات لتوفير مخرجات ملائمة لسوق العمل والتأكيد على ضرورة ربط الجامعات وتطوير أدائها مع تطور المجتمع باعتباره المستفيد الخارجي الأول من الخدمة التعليمية، ولا يتم ذلك إلا إذا تم التعرف على احتياجات أفراد المجتمع لما يريدون توفره في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، و السعي لإيجاد مستويات عالية للخريجين ومحيط للتعليم مناسبة داخل الجامعة، وذلك من خلال تقديم خدمات ذات جودة المطلوبة.

وبما أن للتربية الخلقية ارتباطا شديدا بالأديان السماوية ومعايير المجتمع وتأثيرها يطال الحياة الفرد والشعوب لذا فمن الضروري التأكيد على القيم الأخلاقية في ممارسة الوظائف والمسؤوليات في التعليم الجامعي، لما لها من دور كبير في بناء الإنسان وتمكينه من السيطرة على المؤثرات السلبية المحيطة به، التعبير عما يحدث بشيء من الرضا والتطلع في مستقبل أفضل.

ومن هنا فلا يمكن أن نتجاهل الدور الخلقى لمسؤوليات الأستاذ الجامعي المهنية والاجتماعية، إذ أن قرارات أو أفعال الإنسان مهما كان شكلها ونوعها فإن وراءها مؤثرا دينيا داخليا، ومؤثرا اجتماعيا خارجيا، ويعبر عنه الإنسان من خلال تلك الأفعال أو ذلك السلوك، وفي ذلك تتعزز أهمية تلك المسؤوليات في بناء الإنسان، وتتميته وترقيته، ولذلك جاءت الدراسة الحالية كمحاولة عملية بسيطة في

التعريف ثم وصف مسؤوليات الاجتماعية لعضو الهيئة التدريسية الجامعي والتي يمكن النظر إليها على أنها ثلاثية الأبعاد، وهي:

1-التدريس.

2-البحث العلمي.

3-خدمة المجتمع.

1-الإطار العام للبحث:

1-1-مشكلة الدراسة:

لعل من أبرز التحديات هذا العصر موضوع جودة التعليم العالي والذي أصبح يشكل تحدياً يواجه مسؤولي مؤسسات التعليم العالي، حيث بادرت العديد من المؤتمرات التربوية على الصعيد العالمي والإقليمي والمحلي، بطرح هذا الموضوع بغية لفت نظر القائمين على التعليم والنظر إليه بجديّة.

ولما كان التعليم الجامعي غير قادر على مواجهة التغيرات الدولية ومتطلباتها بمعزل عن أستاذ الجامعة، لذا بات من الضروري السعي باتجاه تطوير مسؤولياتهم الاجتماعية على النحو الذي يمكنهم من الاضطلاع بأدوارهم المنسجمة مع المتغيرات الدولية ومتطلباتها، إضافة إلى تعزيز دورهم الفاعل في تحقيق جودة التعليم الجامعي

والدراسة الحالية تركز على أهمية المسؤوليات الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي كمدخل من مداخل مواجهة المتغيرات الدولية أو التكيف معها.

1-2-أسئلة البحث:

بناء على ما تقدم يمكن إظهار مشكلة الدراسة بصورة أكثر جلاء من خلال طرح التساؤلات التالية:

1-ما علاقة المتغيرات الدولية بالمؤسسة الجامعية عامة، والأستاذ الجامعي خاصة؟

2-ما المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي في ظل المتغيرات الدولية الحالية؟

3-ما التصور المقترح لمسؤوليات الأستاذ الجامعي الاجتماعية في ظل المتغيرات الدولية المعاصرة؟

1-3-أهمية البحث:

تمكن أهمية الدراسة في كونها تسعى لتوضيح العلاقة بين المسؤوليات الاجتماعية لعضو هيئة التدريس، وتحقيق جودة التعليم الجامعي بغية إتاحة المجال للمؤسسات الجامعية في مواجهة المتغيرات الدولية أو التكيف معها، وقد تبرز أهمية الدراسة الحالية والحاجة إليها في:

- 1- الحاجة الملحة لمثل تلك الموضوعات من أجل تعميق الالتزام الخلقي في السلوك لذا الأفراد في مسؤولياتهم.
- 2- الحاجة الملحة لبنني مكارم الأخلاق وعدها الرسالة في الحياة لمواجهة حالات الضياع التي تشهدها الأجيال، للغموض في مفهوم القيم الأخلاقية والمسؤوليات الأخلاقية الواجب الالتزام بها.
- 3- الحاجة إلى أطر مرجعية لمعرفة القيم الأخلاقية من حيث المفهوم والمعايير والأسس للاستتارة بها ذاتيا وجماعيا.
- 4- الحاجة إلى تجارب نهدي بها كأطر مرجعية في الأخلاق ومنها تلك الدراسة التي تعد خطوة في توفير إطار مرجعي نستظل به في مناقشة أخلاقيات وآداب مهنة التعليم في الجامعة، بعيدا عن التوصل إلى أحكام نهائية في الأخلاق المناسبة للأستاذ الجامعي والتي تقيد من حرياته في الفكر والممارسة.
- 5- إن موضوع المسؤوليات الاجتماعية للأستاذ الجامعي ذو طابع متميز لكونه يرتبط بالأساس الأخلاقي للمهنة ويتطلب الالتزام الإيجابي بالطالب والجامعة والمجتمع، كما يتطلب الحوار مع النفس قبل الحوار مع الآخرين.
- 6- لقد ضاعفت مسؤوليات الأستاذ الجامعي في إعداد أبنائنا طلبة الجامعة في عصر أصبحنا فيه بأمس الحاجة إلى تعليم يدعم مكارم الأخلاق، ويربي المسؤولية الاجتماعية، تعليم يدعم القول فيه بالفعل تعليم متميز يطور قدرات والأفراد ويزودهم بالمنهجية السليمة لاستقبال المعلومات وإثرائها في الإنتاج، باستخدام أساليب التفكير المبنية على قدرات النقد والتحليل واتخاذ القرار والتفسير، تعليم ينشئ أبنائنا اجتماعيا بدلا من وكالات التنشئة العالمية المتعددة والمتناقضة، إن تلك الرؤية الواضحة للتعليم الجامعي المطلوب تساعد الأستاذ الجامعي على التخطيط لعمله وتفهم مسؤولياته بالتركيز على أولوياتها، وتحديد طرائق الوصول لتحقيقها.

1-4-أهداف البحث

تهدف الدراسة إلى:

- 1-توضيح علاقة المتغيرات الدولية في المسؤوليات الاجتماعية للأستاذ الجامعي؛
- 2-توضيح مسؤوليات الأستاذ الجامعي الاجتماعية في ضوء علاقة القيم الأخلاقية بمستقبل الإنسانية؛
- 3-تقديم رؤية تصويرية عن المسؤوليات الاجتماعية للأستاذ الجامعي في ظل المتغيرات القرن الواحد والعشرون الدولية.

1-5-مصطلحات البحث: وتتمثل في العناصر التالية:

-الأستاذ الجامعي: تم توظيف جميع القيادات الجامعية من الرؤساء جامعات وعمداء الكليات والأقسام وأعضاء هيئة التدريس من (الأساتذة والمحاضرين والمعيديين)، وعليه فليس هنالك حاجة في هذه الدراسة إلى الإشارة إلى فئات محددة بالاسم، فالجميع معنيون بتطوير أخلاقيات العمل الجامعي، وكلهم مسؤولون أخلاقيا عن الجامعة وعن الطلاب وعن حسن الأداء واجبههم وخدمة المجتمع، أي بمعنى أن المضمون الأخلاقي للعمل الجامعي واحد للجميع وإن اختلفت الوظائف والمهام.

-القيم الأخلاقية: يعرف أبو النيل مفهوم القيم عن نظام معقد يتضمن أحكام تقويمية إيجابية وسلبية تبدأ من القبول إلى الرفض، ذات طابع فكري، ومزاجي نحو الأشياء وموضوعات الحياة المختلفة وتعكس قيم أهدافنا واهتماماتنا وحاجاتنا والنظام الاجتماعي والثقافي التي تنشأ فيها بما تتضمنه من نواحي (دينية واجتماعية، مهنية وعلمية، واقتصادية) وهو يرى أن المسؤوليات الاجتماعية ترتبط بالقيم الأخلاقية (أبو النيل ص24)¹.

-المسؤولية الاجتماعية: عرفها إبراهيم بأنها (الالتزام بمضمون القيم والمعايير الاجتماعية التزاما ذاتيا وفعليا والأحجام عن كل ما يؤدي إلى خلقها أو تحريفها في أي مجال من مجالات الحياة المختلفة) (إبراهيم ص 25)²، فهي الالتزام الأستاذ الجامعي بمضمون القيم الأخلاقية والتأكيد عليها أمام الذات والجماعة التي ينتمي إليها، في كل أبعاد الالتزام بالمسؤولية المتمثلة في:

- المسؤولية الاجتماعية اتجاه الطالب؛
- المسؤولية الاجتماعية اتجاه الجامعة؛
- المسؤولية الاجتماعية اتجاه المجتمع؛
- المسؤولية الاجتماعية اتجاه المهنة.

1-6-منهجية البحث:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي النظري الذي يعتمد على التحليل مسؤوليات الأستاذ الجامعي الاجتماعية إزاء الطالب والجامعة، والخدمة المجتمع، والمهنة، من خلال الاطلاع والبحث في المصادر

1 أبو النيل، محمود السيد، علم النفس الاجتماعي دراسات عربية وعالمية، ج1، ط4، مركز الكتب الثقافية، القاهرة، 1985.

2 إبراهيم حسن حمود، قياس المسؤوليات الجماعية لدى طلبة الجامعة، جامعة بغداد، كلية الآداب، رسالة ماجستير غير منشورة

، 1989.

الدينية والفلسفية والتربوية والاجتماعية لغرض الإفادة من كل ذلك في تحليل أبعاد تلك المسؤوليات ووضع تصور أو رؤية مستقبلية لها في ظل متغيرات المعاصرة.

2-الدراسات السابقة:

يتم عرض بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية وخاصة ذات العلاقة بالدراسة الحالية كما

يلي:

- تناولت دراسة (الشخبي،1991) والتي سعت إلى تحديد الصورة المفضلة للمدرس الجامعي، حيث أجريت هذه الدراسة على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة عين شمس وجامعة قناة السويس بجمهورية مصر العربية، بلغ عددها (748) طالباً وطالبة، وذلك باستخدام أداة اشتملت على بنود للمقومات الشخصية والمهنية للمدرس الجامعي. وقد أسفرت النتائج عن الوصول إلى ترتيب لهذه المقومات بحسب أهميتها من وجهة نظر عينة الدراسة وكانت على النحو التالي:

- المهارة في التدريس، قوة الشخصية، الالتزام بمواعيد العمل، الاقتداء بالقيم الدينية في السلوك، الثراء في المادة العلمية، التواضع في المعاملة، العدالة، توفير الجو الديمقراطي، الاتزان وأخيراً حسن المظهر وأوصت الدراسة المدرسين الجامعيين بإعطاء هذه النتائج أهمية بالغة للحصول على نتائج إيجابية في العملية التربوية.

- وفي دراسة (عبد ربه وأديبي،1994) والتي هدفت إلى تحديد الصفات التي يجب توافرها في المدرس الجامعي من وجهة نظر الطلبة، قد طبقت على طلبة جامعة البحرين وتناولت الصفات الشخصية والمهنية والاجتماعية، حيث أسفرت نتائج الدراسة عن أهم الصفات التي يجب أن يتحلى بها المدرس الجامعي وهي الثقة بالنفس وقوة الشخصية وحسن التصرف والاتزان وتحمل المسؤولية، وكذلك التواضع والتعاون واحترام مشاعر الطلبة وتمسكه بالعقيدة.

- أما دراسة (أبو دف،1997) فقد هدفت إلى تحديد الأدوار والسمات للمعلم الفلسطيني، حيث طبق دراسته على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة مستخدماً استبياناً شمل الأدوار والسمات، وقد أسفرت نتائج الدراسة على أن أدوار المدرس متكاملة ومتراصة ومتضمنة بعضها البعض، وقد أجملت هذه الأدوار بما يلي:

دور المعلم نحو الطلبة ودوره نحو مجتمعه ودوره تجاه أمته ودوره نحو خالقه، كما بيّنت أن المعلم الفلسطيني حتى يستطيع القيام بالأدوار السابقة لابد أن تتوفر لديه جملة من المقومات والتي من أبرزها

صدق الانتماء للمهنة وثقافة المعلم العالية المهنية وغير المهنية وإدراكه للتغيرات المتسارعة ومواكبته للمستجدات وحيازته القيم الإيجابية.

- وفي دراسة (الأغا، 1997) فقد هدفت لبيان المنظور المستقبلي لإعداد المعلم في ضوء المتغيرات المعاصرة حيث طبقت على عينة من أساتذة الجامعة الإسلامية بغزة وترتيب الأدوار المتوقعة من المعلم في القرن الحادي والعشرين. وقد أسفرت نتائج الدراسة على ترتيب هذه الأدوار بحسب أهميتها من وجهة نظر عينة الدراسة، كما أوصت بضرورة بلورة فلسفة تربوية واضحة المعالم مستندة للفكر الإسلامي والتراث الثقافي، وكذلك ضرورة إجراء مراجعة جذرية، وتقويم شامل لبرامج إعداد المعلمين في ضوء المتغيرات المعاصرة.

- ومن الدراسات الأجنبية دراسة (هونج، Hong، 1998) والتي ركزت على الخصائص الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي، حيث طبقت هذه الدراسة على عينة عددها (280) طالباً وطالبة من الدارسين بجامع Bowling Green State University بولاية أوهايو بأمريكا. وقد تضمنت أداة الدراسة مجموعة من الصفات الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي لبيان أكثرها أهمية من وجهة نظر الطلبة، هذا وقد أسفرت نتائج الدراسة على أهمية السمات الشخصية وخاصة حسن المظهر والشخصية الجذابة.

-تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن استخلاص الآتي:

- 1- اتفقت كافة الدراسات على ضرورة توافر مقومات شخصية ومهنية واجتماعية لدى عضو هيئة التدريس الجامعي.
- 2- بينت معظم الدراسات أن هناك علاقة وثيقة بين الخصائص المهنية والشخصية الإيجابية لعضو هيئة التدريس الجامعي ومستوى أدائه الوظيفي.
- 3- تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها تناولت الاتجاهات المعاصرة والأدوار المتوقعة للمدرس الجامعي في ظل هذه الاتجاهات وفي ظل تغيرات القرن الحادي والعشرين.
- 4- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تصميم وإعداد أداة الدراسة والتي تضمنت الأدوار المتوقعة والسمات التي ينبغي توافرها في عضو هيئة التدريس الجامعي، كما اعتمد أيضاً على نتائج هذه الدراسات في تفسير نتائج دراسته.

3- علاقة المتغيرات الدولية بالمؤسسة الجامعية.

1- القيم الأخلاقية: الدين هو مصدر القيم الأخلاقية وقوتها المحركة، إذ تستخدم المجتمعات قيمها الأخلاقية والقواعد عظيمة السلوك في التعاليم الدينية التي تؤدي دورا أكثر فاعلية في التزام الشخصي من قواعد القوانين الوضعية.

كذلك تعد معايير المجتمع المصدر الثاني للقيم الاخلاقية وقوتها المحركة، وهي تتجسد في ثقافته المتمثلة بالعادات والتقاليد، والأفكار، والأفعال المتعارف عليها بين أفراد المجتمع الواحد، وفي ذلك تصبح تصرفات الأستاذ الجامعي معيارا تقاس على ضوءه تصرفات أجيال من الشباب، كما تصبح بديلا للاسترشاد بين تصرفين مطروحين للنقاش والسلوك، كما قد تصبح آراءه وأقواله وأفكاره عبارات تتداول وتتوارث في ثقافة المجتمع (عفيفي ص46)¹.

ومن هنا سؤال يفرض نفسه ما الأخلاقيات التي ينبغي أن يلتزم بها الأستاذ الجامعي؟

وهنا لا بد لنا من التمييز بين الخلق العام والأخلاقيات:

بالنسبة للخلق العام نجد أنه يتألف من المعايير شديدة العمومية في المجتمع ما ، وهذه المعايير تنطبق على الناس جميعا داخل هذا المجتمع ، بغض النظر عن دورهم في المؤسسات الاجتماعية أو عن مهنتهم.

إن معايير الخلق العام تميز بين: الصحيح والخطي، الخير والشر، الفضيلة والرذيلة، العدالة الظلم، والتي ينقلها الناس في المراحل المبكرة من أعمارهم بالاعتماد على المصدر الديني وعلى معايير المجتمع المتجسدة في ثقافته (رزنيك ص32)².

أما الأخلاقيات النظرية فهي معايير لمهنة أو وظيفة محددة أو لمؤسسة أو لمجموعة داخل المجتمع والواقع أن لفظ الأخلاقيات من المنظور النظري عندما يستخدم فغنه عادة ما يكون لفظا مضافا إلى مضاف إليه مثل أخلاقيات مهنة الطب وغيرها (رزنيك ص33)³.

إن الأخلاقيات هي موضوع العصر في ظل متغيرات الدولية الجديدة، وهو لقاء حميم بين الدين والعلم والفلسفة، على مستوى الفكر ومستوى الواقع، يشترك في أطرافه التربويون ورجال الدين والأعمال والصناعة الإعلام وأهل الاقتصاد والسياسة والقانون، هذا بهدف المعالجة الشاملة لمعايير السلوك

1 عفيفي صديق محمد-أخلاق المهنة عند أستاذ الجامعة -وكالة الأهرام للتوزيع-القاهرة -2004.

2 رزنيك -أخلاقيات العلم - ترجمة عبد النور عبد المنعم-سلسلة عالم المعرفة-مطابع السياسة الكوتية-2005

3 رزنيك -أخلاقيات العلم - مرجع سابق.

الأخلاقي في الممارسة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، والعلمية والبحثية، إن أخلاقيات العلم والبحث وخدمة المجتمع هي عصب التقدم الحضاري في الوقت الحالي، لذا لا بد أن ترسوا على أسس سليمة في الممارسة العملية لضمان المستقبل.

ب- القيم الأخلاقية والمتغيرات الدولية وعلاقتها بالمؤسسة الجامعية:

يمكن إدراج أهم المتغيرات الدولية التي تشكل محيطا عالميا معاصرا ينعكس على الأمة العربية كما ينعكس على أمم أخرى كالآتي:

1- التطور التكنولوجي الذي يعد أحد أبرز الملامح المعاصرة، والمستقبلية للعالم والذي تمتد تأثيراته وانعكاساته ونتائجها إلى جميع مجالات الحياة، ومنها العملية التعليمية، من حيث توظيف تكنولوجيا المعلومات في عمليتي التعليم، والتعلم الجامعي في طرائقه وأساليبه مما يتطلب مساعدة الطالب الجامعي في اكتساب مهارات التعلم الذاتي، أو التعلم التعاوني (مدني ص2)¹.

2- التقدم المتميز في البناء الأكاديمي والاستراتيجيات الجديدة في توزيع وتنوع المعرفة والنظم المعلومات المستخدمة في جميع التخصصات والمجالات، مما يتطلب محاولة وضع خطط في كيفية استثمار المعرفة، لخدمة جيل المستقبل واستخلاص المؤشرات التي تساعد على اختيار الأفضل بدائل في النظم إعداده وتكوينه، وكذلك تتطلب متابعة أستاذة الجامعة للتطورات العلمية في مجالات تخصصهم بوصف هذا الأمر ضروريا لتحسين أداء الأدوار والمسؤوليات (كفافي ص15)².

3- توجه دول العالم إلى إدارة الجودة الشاملة في مختلف المؤسسات الإنتاجية والخدمية، ومنها في مجالات مؤسسات التعليم، فتحقيق الجودة النوعية في التعليم أصبح يشكل تحديا معاصرا يواجه مسؤولي مؤسسات التعليم العالي مما يتطلب وضع خطط طويلة المدى لتحسين كفاءة التعليم العالي، ونوعيته في الاعتماد على سلسلة من الإجراءات التطويرية والتحسينية لمدخلات التعليم الجامعي وعملياته ومخرجاته برفع مستوى أداء الهيئات التدريسية ومؤهلاتها، لذا فإن التطوير المهني يشكل مطلبا أساسيا لتوفير مناخ مناسب لجودة التعليم الجامعي (مصطفى ص40)³.

1 مدني غازي عبيد- تطوير التعليم العالي- ورقة عمل مقدمة لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي-وزارة التخطيط- الرياض- في 19 إلى 23/2002.

2 كفافي علاء الدين أحمد- مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم- ط1- دار الفكر للطباعة- عمان- 2003.

3 مصطفى أحمد سيد محمد الأنصاري-برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي-المركز العربي للتدريب في دول الخليج- قطر- 2002.

والنتيجة لكل تلك المتغيرات الدولية السابقة ذات العلاقة ببناء الإنسان وتنشئته من الثورة المعلوماتية والتكنولوجيا وتطور تقنيات الاتصال وبروز ظاهرة العولمة، فقد بات من الضروري إعداد هيئات تدريسية قادرة على التكيف مع هذه المتغيرات والتحديات لا سيما أن إدارات الجامعات أصبحت تدرك بان سمعة الأستاذ الجامعي لا يرتبط فقط بمسؤولياته المهنية حسب ، وإنما بسمعته الخلقية وانسجامها مع سمعة بأكملها كما أن الأستاذ الجامعي يؤمن بقوة أن الشهرة الجامعة إنما تستمد من رفعة قيمته وسمعته، وحسن أدائه في مسؤولياته وأدواره، خصوصا وأن عملية تقويم عضو هيئة التدريس في أغلب الجامعات تركز على ثلاث كمسؤوليات رئيسية تتركز في:

- التدريس

- الانتاج العلمي

- الأداء في الأنشطة أخرى داخل الجامعة وخارجها في خدمة المجتمع (المخلفي ص117)¹

4-المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي في ظل المتغيرات الدولية الحالية.

1-القيم الأخلاقية ومسؤوليات الأستاذ الجامعي: إن مسؤوليات الأستاذ الجامعي الأخلاقية بنيت على أساس مهنته التي تتضمن البحث عن المعرفة وإنتاجه، والإسهام في حل المشكلات العلمية والعملية للمهنة والجامعة والمجتمع، والتدريس الجامعي، ولأن المسؤوليات الأخلاقية تجاه المهنة تصب دائما في خدمة المجتمع، لذا ينبغي على أساتذة الجامعة أن يتحملوا مسؤوليات الاجتماعية من أجل الوفاء بالالتزامات الخلقية والإبقاء على تأييد الجماهير للعلم والعلماء (رزنيك ص85)²

وهكذا نجد مسؤوليات الأستاذ الجامعي الأخلاقية تتحدد في ضوء مصدرين أساسيين هما:

-الخلق العام.

-أخلاقيات المهنة.

ب-مسؤوليات الأستاذ الجامعي في ظل المتغيرات الدولية:

-مسؤولياته تجاه طلابه: وتشمل التدريس التقويم والإرشاد والتوجيه والإشراف على بحوث الطلاب ودراساتهم سواء في المرحلة الجامعية الأولية أم العليا، وتيسير وتسهيل عملية التعلم، وإعداد المواد التعليمية والأدوات الدراسية، فضلا عن دعم الطلاب بمفاهيم عملية من أجل حاضرهم ومستقبلهم ومن

1 المخلفي محمد سرحان خالد- بناء أداة لتقييم كفاءة الأداء في التدريس لعضو هيئة التدريس الجامعي في جامعة صنعاء- مركز البحوث والتطوير التربوي-مجلة البحوث والدراسات التربوية- العدد 16-السنة8-2002.

2المخلفي محمد سرحان خالد-بناء أداة لتقييم كفاءة الأداء في التدريس لعضو هيئة التدريس الجامعي في جامعة صنعاء-مرجع سابق.

أجل إنماء المجتمع الذي تنتمون إليه، وذلك من خلال الاهتمام بتشكيل اتجاهات ايجابية لديهم نحو فهم المشكلات المعاصرة ، والعمل على حلها وفقا للمنهج العلمي وأولويات الاحتياجات داخل المجتمع، وكذلك في تشكيل اتجاهات نحو تحمل المسؤولية الأخلاقية الفردية والاجتماعية لترقية المسؤولية الاجتماعية إزاء أعمال داخل النظام الاجتماعي(الحوالدة،ص114-128)¹.

-مسئوليته تجاه المؤسسة التي يعمل: وتشمل العمليات الإدارية بما فيها الاشتراك في اتخاذ القرارات وكذلك في رسم السياسات ووضع الخطط، وتخطيط البرامج، والمشاركة في اللجان، والهيئات العلمية، والمشاركة في الاجتماعات، وتمثيل المؤسسة الجامعية أو كلياتها في المحافل العلمية الأدبية.

-مسئوليته تجاه المجتمع المحيط به: وتشمل خدمة المؤسسات ذات العلاقة في المجتمع المحلي ونشر ثقافته، وتقديم الاستشارات وإجراء الدراسات والأبحاث التي تتناول قضايا تهم المجتمع أو تسهم في معالجة مشكلاته، والإسهام في تدعيم علاقات الجامعة بمؤسسات المجتمع المحلي، وتفعيل دور المؤسسات الرسمية وغير الرسمية في خدمة طلاب الجامعة.

-مسئوليته تجاه نفسه ومكانته في مهنته: وتشمل سعيه نحو رفع مستوى تأهيله، وتطوير ذاته مهنيا من خلال الاطلاع والبحث وحضور حلقات النقاش والمشاركة في المؤتمرات والدورات التدريبية وتبادل الزيارات مع جامعات أخرى، فضلا عن مسؤولياته الأسرية (شاهين ص7-9)²

ج-أبعاد المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي:

إن المسؤوليات الاجتماعية للأستاذ الجامعي قد تلقي الضوء على قدرة الأستاذ في تحقيق الكثير من أهداف التعليم الجامعي، وذلك من خلال ثلاثة أبعاد أساسية هي:

- التدريس؛

- البحث العلمي أو الإنتاج العلمي؛

- خدمة المجتمع.

إن لكل بعد من أبعاد المسؤولية السابقة أهداف وظيفية يثرها الواقع في المؤسسة الجامعية والمجتمع أو يحددها، وكذلك الفهم الوظيفي وفقا لمتطلبات العصر وحركة التطور الذي يتمركز في إعداد وبناء ركائز

1 الخوالدة، محمد محمود-أسس بناء المناهج التربوية - دار المسيرة-عمان - 2004.

2 شاهين محمد عبد الفتاح - التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية-ورقة علمية لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي

الفلسطيني-جامعة القدس المفتوحة -رام الله-من 3-5/7/2004.

أو منطلقات فكرية وسلوكية للطالب الجامعي، كما ترسم خطوط اتجاهاتها بصيغ من المفاهيم ترتبط بنظرة الأستاذ إلى ذاته ومكانته.

- أبعاد مسؤوليات الأستاذ الجامعي في التدريس:

إن المتغيرات الدولية والمؤسسة الجامعية يتحتم على الأستاذ الجامعي الالتزام بالكثير من المسؤوليات منها:

- أن يحرص على العلم وعلى التزود منه لتزويد طلابه، كما ينبغي أن ينمي فيهم الروح العلمية التي تقوم على: البحث والتخطيط، والتماس الأدلة، والتفكير الشامل، والنقد الموضوعي.

- أن يحرص على تربية طلابه خلقياً، فالقيم الأخلاقية الفاضلة أصل من أصول ضمان المستقبل للإنسانية. وفي ذلك يتوجب على الأستاذ الجامعي أن يتحلى بمكارم الأخلاق و معاليها، فلا يتم تربية الطلاب تربية خلقية صحيحة إلا بالتحلي بأسانذتهم بهذه الأخلاق لأنهم القدوة الحسنة، كما على الأستاذ أيضاً أن يحسن معاملة كل من حوله في داخل الجامعة أو خارجها و يعامل الجميع بخلق حسن (الكناني، ص 39-48)¹.

- أن يلم بخصائص طلابه كلها في الجوانب: العقلية، والجسمية، والوجدانية، والمهارية، مما يفرض عليه الاهتمام بتنميتها. فالأستاذ الجامعي مدعو إلى الكشف عن قدرات وميول ومواهب واهتمامات الطالب الجامعي وتوظيفها في مختلف الأنشطة التعليمية والتعلمية داخل الموقف التعليمي وخارجه، فضلاً عن تحفيز طلابه على الاستفادة من العلم والمعرفة النافعة ذاتياً وأن لا يحصر عمليتي التعليم والتعلم داخل الحرم الجامعي فقط، وإنما عليه أن يربط الجامعي بالبيئة الخارجية (الفتلاوي، 2002، ص 30-75)².

- أن يهتم بتقويم طلابه تقويماً مستمراً شاملاً لكافة جوانب شخصيتهم، فلا يكتفي بأن بتقويم تحصيلهم المعرفي فقط، و إنما ينبغي أن يقيس اتجاهاتهم و يلاحظ تصرفاتهم، وسلوكياتهم مستخدماً لكل جانب طرائقه ووسائله الخاصة به. و كذلك ينبغي أن يهتم بضبط الامتحان و ضبط التقويم بمحاربة مظاهر الغش، أو الشروع فيه، مما يسهم في نشر ثقافة العدل و الأمانة و الاجتهاد.

- أن يعمل على اكتساب الطالب الجامعي مهارات البحث الذاتي بما يتيح التعرف على الوسائل التقنية والاتصالية وكيفية استخدامها في التعليم والتعلم، وبالشكل الذي يساعده في الرجوع إلى مصادر المعرفة المختلفة من مكتبات، ومراكز تعليمية، ووسائل إعلام، وفي ذلك إشراك الطالب بالبحث عن المعلومة

1 الكناني عبد الحلیم -تخريج المعلمين حسب التربية الإسلامية -من سلسلة بحوث المؤتمر العالي للتعليم الإسلامي- مكة-1978.

2 الفتلاوي سهيلة محسن - المدخل إلى التدريس -دار الشروق-عمان-2002.

وإنتاجها مما يتيح له فرص التفكير، والابتكار، والإنتاج، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، وهذا يجعل التعليم أكثر طواعية وواقعية بحيث يفيد الطالب ومجتمعه في الوقت نفسه.

- أن يحرص الأستاذ الجامعي على إنفاق وقت من التدريس في تشكيل قواعد ومفاهيم أخلاقية لدى طلابه عن طريق توجيههم لكيفية ممارسة عمليتي التعليم والتعلم بشكل جيد، وممارسة السلوك الأخلاقي النموذجي في طلب العلم وتوظيفه في الحياة، وذلك من خلال تدريب الأستاذ الجامعي لهم إما بشكل ضمنى في كل العلوم والمعارف، وإما بالتوجيه الرسمي في التعليم الأخلاقي.

-أبعاد مسؤوليات الأستاذ الجامعي في الإنتاج العلمي:

ينبغي أن يلتزم أساتذة الجامعة بمسؤولياتهم في الإنتاج العلمي وفق الآتي:

- 1- الالتزام بإجراء البحوث ذات القيمة الاجتماعية.
- 2- المشاركة في المؤتمرات العلمية والأدبية لإغناء المعرفة بما ينعم على المجتمع بنتائج البحث العلمي.
- 3- المشاركة في الندوات ومناقشات استفسارات جمهور عامة، بما يساعد على وضع سياسة للأساتذة العلم في خدمة المجتمع.
- 4- المشاركة عبر وسائل الاتصال، ومنها قنوات البث الفضائي لتحمل المسؤولية التأثيرات الاجتماعية الايجابية على الجماهير في التنقيف، العلمي والعملية والاجتماعي والصحي والديني والسياسي والاقتصادي.
- 5- التزام أساتذة الجامعة تجاه التأثيرات الاجتماعية للبحث العلمي فيجب أن يظهروا المعلومات مبسطة قبل أن تتضح وعليه ينبغي أن تكون المعلومات موثقة بواسطة تحكيم النظراء، مما يبسر اكتشاف الأخطاء البشرية التجريبية عن طريق الفحص أو إعادة التجربة قبل عرضها على الملأ، مما يضمن زيادة وثقة الجماهير بالعلم والعلماء فالمسؤولية الاجتماعية إزاء البحث العلمي إذا مسؤوليات مشتركة تلتزم بها أساتذة آخرون وفق مبدأ (أن العلم يصحح ذاته) (رزنيك ص133)¹.

-أبعاد مسؤوليات الأستاذ الجامعي في خدمة المجتمع:

إن مسؤولية الأستاذ الجامعي في خدمة المجتمع جزء لا ينفصل عن مسؤولياته في خدمة الإنتاج العلمي وفي خدمة الطلاب وفي خدمة المهنة، بل أن خدمته للعلم والطلاب هي من أهم الخدمات التي يقدمها للجامعة والمجتمع، وفي ذلك فإن:

1 رزنيك -أخلاقيات العلم - مرجع سابق.

- 1- أداء الأستاذ الجامعي لمسؤولياته تجاه أخلاقيات المهنة أساس في خدمة طلابه وخدمة البحث العلمي، فضلا عن أنه يسهم بتخريج المواطنين الأكثر كفاية في سوق العمل الإنتاجي، والخدمي داخل المؤسسات الرسمية والغير الرسمية والقدرة على المشاركة الايجابية في خدمة المجتمع فكريا وعمليا وأخلاقيا.
- 2- المحافظة على ممتلكات الجامعة بكل وسيلة مناسبة فيما يستخدمه معدات ومستلزمات ومواد، إنما يعد إسهاما في المحافظة على المال العام.
- 3- إقامة علاقة مع رؤسائه ومرؤوسيه وزملائه على الاحترام المتبادل والتعاون المستمر والمشاركة في اتخاذ القرار وإبداء الرأي، مما يعود على خدمة الجامعة والمجتمع في نشر القيم الأخلاقية إيجابية تسهم في بناء المجتمع، وتساعد على مواكبة متغيرات العصر، وأساليب الحياة المعاصرة يدعم نشر مبادئ العمل الديمقراطي وتنمية قيم العمل التعاوني.
- 4- ربط ما يعلمه أو يبحثه مع احتياجات المجتمع وقضايا ومشكلاته، مما يعد خدمة جلية للنهوض بالإنسان الداعم لمجتمعه في مواكبة متغيرات العصر.
- 5- إسهامه في إعداد وتكوين الشباب الجامعي، خلقيا وعقليا واجتماعيا ومهاريا ووجدانيا مما يعود بالخير على المجتمع من خلال فاعلية مخرجات التعليم الجامعي التي تسهم في سد احتياجات السوق في الجانب الانتاجي والإبداعي والخدمي.
- 6- حرصه على ضبط الامتحانات وضبط تقويم الطلاب، يسهم أيضا في نشر ثقافة العدل والأمانة بما يعود بالنفع على الطلب والمجتمع.

- خاتمة:

- في ضوء الدراسة الحالية يمكننا تقديم رؤية أو تصور عن المسؤوليات الاجتماعية لأساتذة الجامعة والتي تتعكس ايجابيا في تطوير أدوارهم ومسؤولياتهم في: التدريس والإنتاج العلمي وخدمة المجتمع مما يسهم بتحقيق مفهوم المعاصرة في التعليم الجامعي والوظيفية في البرامج المقدمة ومنها:
- المرونة في التعامل مع المتغيرات الدولية والتي تؤثر في التعليم الجامعي، بعيدا عن الجمود والشكلية والرتابة.
 - الاقتناع بأهمية التطور المهني، لكي يتمكنوا من أداء أدوارهم ومسؤولياتهم بفاعلية وكفاية.
 - الإسهام في التنمية المجتمعية وتقديمه ورقية، من خلال الالتزام بمسؤولياتهم تجاه الطلبة والمهنة والجامعة والمجتمع والذات.

- الاقتناع بأهمية الالتزام بمسئولياتهم وأداء أدوارهم لرفع مكانتهم العلمية داخل الجامعة وخارجها، فضلا عن الإسهام بزيادة التقدير والاعتراف بالمؤسسات الجامعية التي ينتمون إليها.
- تفهم أبعاد المضامين مفهوم المسؤولية الاجتماعية لأستاذ الجامعة
- الحرص على الارتقاء بمستوى طلاب الجامعة خلقيا واجتماعيا وأكاديميا (معرفيا) ونفسيا وتربويا من خلال طرائق وأساليب التدريس والأنشطة المستخدمة لكونهم من أهم مخرجات التعليم الجامعي.
- التركيز في وسائل تقويم الطلاب الجامعة على المستويات العليا من التفكير في التطبيق والتحليل والتركييب والتقويم فضلا عن الاهتمام بقياس وتقويم الخصائص الخلقية والاتجاهية والمهارية والسلوكية لدى طلاب الجامعة.
- الحرص على التزود بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات المتعلقة بجودة التعليم الجامعي وفقا لأدوارهم ومسئولياتهم ذلك من أجل تحقيق النمو المعرفي والخلقي والمهني.
- إخضاع مفردات وأنشطة المناهج التعليمية للتطوير والتحسين المستمر، بناء على ما تفسر عنه ونتائج الدراسات والأبحاث العلمية والتقدم التكنولوجي لغرض مواكبة متغيرات العصر ومتطلبات المجتمع التنموية.
- التركيز على الدراسات والأبحاث التي تخدم أهداف التنمية للمجتمع وتقدمه ورقبه والمساهمة في حل مشكلاته وذلك لتعزيز الثقة بالبحث العلمي بين الجماهير والمجتمع.
- وعلى ضوء الاستنتاجات التي جرى التوصل إليها من الدراسة وتحقيقاً لدعم أدوار ومسؤوليات الأستاذ الجامعي حتى يتسنى له مسايرة ومواكبة المتغيرات الدولية، فقد خلصت الدراسة إلى التوصيات الآتية:
- 1- على الجامعة أو المؤسسات التعليم العالي تدعيم الثقافة التطوير بين العاملين، وخصوصا بين أساتذة الجامعة لمواجهة التحديات التي يشهدها النظام التعليمي نتيجة المتغيرات الدولية المحيطة.
- 2- تشجيع الأعمال البحثية والتطويرية المشتركة بين الأكاديميين والاقتصاديين والصناعيين والتربويين على اعتبار أن الجامعات ومؤسسات التعليم العالي هي الحاضنة الأساسية للبحث العلمي.
- 3- إيجاد تمويل لمشاريع البحوث والدراسات لصالح مؤسسات العمل والنتائج في المجتمع.
- 4- الحرص على إصدار مجلات عملية محكمة متخصصة.
- 5- تشجيع التأليف والنشر في مختلف التخصصات العلمية والإنسانية
- 6- الحرص على تبادل المعرفة والخبرات بين المؤسسات الجامعية ومؤسسات ومشاريع العمل والإنتاج
- 7- توفير الأجهزة والمواد والمختبرات الضرورية للتدريب والبحث العلمي فضلا عن الاهتمام بتحديث المكتبات الجامعية بمصادر المعلومات المتنوعة والسعي لإنشاء المكتبات التقنية

- 8- الاطلاع على الخبرات العالمية التي ثبت نجاحها في العديد من الدول، والنظر في الإمكانيات الإفادة منها في مجال تطوير التعليم الجامعي في مسؤولياته وإنجاز خدماته
- 9- على القيادات التعليم الجامعي الاهتمام بقيام دور أخلاقي مع جميع (من الأساتذة، وطلاب، وموظفين) عن طريق نشر وترسيخ قيم الانضباط، والالتزام والعدل وتحمل المسؤولية والمحاسبة واحترام الوقت والتشاور والمشاركة في اتخاذ الإجراءات تصحيحية لمصلحة الفرد والجماعة وعموم المجتمع.
- 10- العمل على تعزيز مكانة الأستاذ الجامعي، من خلال الدعم المادي والمعنوي، فضلا عن التأكيد على مجال تحمل المسؤولية الاجتماعية إزاء الطالب والجامعة، والمهنة، والمجتمع.
- قائمة المراجع:

- 1- إبراهيم حسن حمود، قياس المسؤوليات الجماعية لدى طلبة الجامعة، جامعة بغداد، كلية الآداب، رسالة ماجستير غير منشورة، 1989.
- 2- أبو النيل-محمود السيد-علم النفس الاجتماعي دراسات عربية وعالمية -ج1-ط4 -مركز الكتب الثقافية - القاهرة - 1985
- 3- الخوالدة، محمد محمود-أسس بناء المناهج التربوية - دار المسيرة-عمان - 2004
- 4- (رزنيك) (ديفيد) ب-أخلاقيات العلم - ترجمة عبد النور عبد المنعم-سلسلة عالم المعرفة-مطابع الساسة الكويتية- 2005
- 5- شاهين محمد عبد الفتاح - التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية-ورقة علمية لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني-جامعة القدس المفتوحة-رام الله-من 3-2004/7/5
- 6- عفيف صديق محمد-أخلاق المهنة عند أستاذ الجامعة -وكالة الأهرام للتوزيع-القاهرة-2004
- 7- الفتلاوي سهيلة محسن - المدخل إلى التدريس -دار الشروق-عمان-2002
- 8- الكناني عبد الحليم -تخريج المعلمين حسب التربية الإسلامية -من سلسلة بحوث المؤتمر العالي للتعليم الاسلامي- مكة-1978
- 9- كفاي علاء الدين أحمد-مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم -ط1-دار الفكر للطباعة-عمان- 2003
- 10- المخلافي محمد سرحان خالد-بناء أداة لتقييم كفاءة الأداء في التدريس لعضو هيئة التدريس الجامعي في جامعة صنعاء-مركز البحوث والتطوير التربوي-مجلة البحوث والدراسات التربوية-العدد 16-السنة 8-2002
- 11- مدني غازي عبيد-تطوير التعليم العالي-ورقة عمل مقدمة لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي-وزارة التخطيط-الرياض-في 19 إلى 23/2002
- 12- مصطفى أحمد سيد محمد الأنصاري-برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي-المركز العربي للتدريب في دول الخليج-قطر-2002.

القيادة التشاركية داخل المنظمة.

الباحث/ محمد معمرى

د/ نبيل حليلو

جامعة محمد خيضر - بسكرة - الجزائر.

جامعة محمد خيضر - بسكرة - الجزائر.

ملخص :

تتركز القيادة التشاركية على فكرة رئيسية هي التأثير على الأفراد داخل المنظمة في تقدير أمور العمل والأمور التي تهمهم وتمس مصالحهم بما يحقق لديهم الشعور بالمسؤولية ويحفزهم على إجابة العمل والتعاون والانسجام ، وهذا يجعل مهمة القائد التشاركي أكثر سهولة وفعالية في نفس الوقت ، وتقوم على العلاقة بين المدير المنظمة ومرؤوسيه في ظل القيادة التشاركية بالمشاركة في العمليات القيادية من تفويض السلطة واتخاذ القرار والاتصال الإداري وتقييم الأداء والعمل على تحفيزهم للوصول لأهداف المنظمة.

Abstract :

Participatory leadership focuses on the main idea of influencing the individuals within the organization in assessing the work and matters that concern them and affecting their interests in a way that gives them a sense of responsibility and motivates them to master work, cooperation and harmony. This makes the task of the participatory leader easier and more effective at the same time, The organization and its subordinates under participatory leadership to participate in the leadership processes of delegation of authority and decision-making and administrative communication and evaluation of performance and work to motivate them to reach the objectives of the Organization.

مقدمة:

حظي موضوع القيادة بالاهتمام منذ القدم إلى يومنا هذا ، ونظرا لما تواجهه المنظمات من تحديات ومتطلبات، و ارتفاع المستوى الثقافي للعاملين ، وظهور الإدارات المتخصصة، أبرز ذلك كله الحاجة إلى وجود شخص يقود المنظمة من خلال التأثير الذي يمارسه ، وليس من خلال ممارسة السلطة. وتعد القيادة التشاركية جزءا أساسيا في العملية الإدارية؛ لأنها من العوامل الرئيسة التي تسهم في تشكيل طابع العلاقات الوظيفية الإدارية داخل المنظمات، فهي فن التأثير والتأثر بالأخرين، حيث يستطيع القائد بإمكاناته ومهاراته التأثير في سلوك الموظفين للوصول إلى أهداف المنظمة . ويرتبط نجاح العمل الإداري بوجود قيادات حكيمة، تشرف على تخطيط العمل، وتوجيهه نحو الأهداف المرسومة، وتتعاظم المسؤولية كلما كان العاملون معه على قدر من الثقافة والمعرفة التي تتطلب

أن يكون القائد في مستوى الدور الذي يقوم به، فيتصف بصفات شخصية مميزة ، حتى يكسب ثقتهم ويتمكن من التفاعل معهم .

مفهوم القيادة :

هناك العديد من التعريفات لمفهوم القيادة من وجهة نظر نفسية أو اجتماعية أو إدارية ولكن بالنسبة لهذا البحث فإن الباحث يتبنى المفاهيم التالية :

هي القدرة على التأثير في سلوكيات العاملين والتي تمكن القائد من توجيههم التوجيه الصحيح لتحقيق الأهداف المنشودة المتفق عليها في ظل علاقات إنسانية جيدة بين القائد وتابعيه.¹

مجموعة السلوكيات التي يمارسها القائد في الجماعة ، والتي تمثل نحصله تفاعله مع أعضائها وتستهدف حث الأفراد على العمل معا من أجل تحقيق أهداف المنظمة بأكبر قدر من الفاعلية والكفاءة والتأثير.²

عرفت القيادة بأنها : عملية إثارة دافعية المرؤوسين وتوجيههم وإنتقاء قنوات الإتصال الفعالة ، وحل التعارضات التي تنشأ بين أفراد التنظيم.³

يتضح من هذا المفهوم أن وظيفة القيادة تتطوي على التوجيه والتي كانت تعتبر أحد وظائف المدير، أي أن غياب التوجيه سيؤدي إلى الإنحراف عن الخطط الموضوعة وبالتالي الإخفاق في تحقيق الأهداف، بالإضافة إلى أن المفهوم يشير إلى حل الصراعات الناتجة عن تداخل الاختصاصات بين الوظائف المختلفة لأفراد المنظمة.

وتعرف القيادة الإدارية بأنها النشاط الذي يمارسه القائد الإداري في مجال اتخاذ وإصدار القرار وإصدار الأوامر، والإشراف الإداري على الآخرين باستخدام السلطة الرسمية عن طريق التأثير والاستمالة بقصد تحقيق هدف معين، فالقيادة الإدارية تجمع في هذا المفهوم بين استخدام السلطة الرسمية وبين التأثير على سلوك الآخرين واستمالتهم للتعاون لتحقيق الهدف⁴

حيث تهدف من خلالها الإدارة الى تنظيم وتنسيق أنشطة الأعمال من أجل تحقيق أهداف محددة⁵.

1- أبو الخير كمال أحمدي ، القيادة بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، مكتبة عين شمس ، 1997 ، ص 45

2- صالح ماهر محمد ، القيادة : أساليب ونظريات ومفاهيم ، عمان ، دار الكندي ، 2004 ، ص 87

3- Robbins, S. and Coulter, M.(1999). Management. SanDiego State University, (Prentic Hall Internatinal Inc.)

4- زيد منير عبوي، القيادة ودورها في العملية الإدارية، ط1، دار البداية، عمان ، 2008، ص25.

5- <http://www.businessdictionary.com/definition/management.html> 14:15، 2017/04/12

أهمية القيادة الإدارية :

- ولفهم الأهمية التي تكتسبها القيادة الإدارية يجب توضيح أهمية القيادة بشكل عام حتى توضح الصورة ويتحدد نطاق ودور القيادة في الإدارة ، حيث تبدو أهمية القيادة في الآتي¹:
- العمل على نشر روح الإخاء والانسجام بين أعضاء الجماعات التي يتكون منها المجتمع.
 - العمل على تماسك أعضاء هذه الجماعات وتكتيل جهودها وتوجيهها لتحقيق المصالح المشتركة لسكان المجتمع.
 - مساعدة أعضاء الجماعات على إدراك احتياجاتها ومشكلاتها والعمل على تحديدها ووضع الأولوية لها تبعا لأهميتها.
 - مساعدة الجماعات على الاتفاق على الأهداف التي يجب تحقيقها ووضع الخطط واختيار الوسائل المناسبة ، وتوفير الموارد والإمكانات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.
 - توجيه تفاعل أعضاء الجماعات ليس فقط لخلق العلاقات الاجتماعية السليمة بينهم ولكن أيضا لإيجاد تلك العلاقات بينهم وبين غيرهم من الجماعات الأخرى في المجتمع.
 - العمل على حماية الجماعات التي يتكون منها المجتمع ، واستمرارها وإزالة أي خوف أو قلق يسيطر على أعضائها ، مما يساعدهم على النجاح في تحمل مسؤولياتهم.
 - مساعدة الأفراد على النمو كأعضاء ، في جماعات ومساعدة الجماعات على النمو والتقدم كوحدات في مجتمع.

أما في مجال الإدارة فتكمن أهمية القيادة في :

- أنها حلقة وصل بين العاملين وبين خطط المنظمة وتصوراتها المستقبلية.
- أنها البوتقة التي تنصهر داخلها كافة المفاهيم والاستراتيجيات والسياسات.
- تدعيم القوى الإيجابية في المؤسسة وتقليل الجوانب السلبية قدر الإمكان.
- السيطرة على مشكلات العمل وحلها ، وحسم الخلافات والترجيح بين الآراء.
- تنمية وتدريب ورعاية الأفراد باعتبارهم أهم مورد للمنظمة ، كما أن الأفراد يتخذون من القائد قدوة لهم.
- مواكبة المتغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المنظمة.

1- حسين عبد الحميد احمد رشوان، القيادة دراسة في علم الاجتماع النفسي الإداري والتنظيمي، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية ، 2010، ص ص 86-87.

- تسهل للمنظمة تحقيق الأهداف المرسومة.

الأنماط القيادية :

يقوم القائد باستخدام أسلوب وطريقة تعامله لمؤوسيه على أساس السلطة الممنوحة له، فقد يكون القائد استبدادياً وقد يكون ديمقراطياً شورياً وقد يكون لا هذا ولا ذاك و هو ما يعرف بالقائد الفوضوي الغير موجه بل قد تتداخل هذه الأنماط ويجمع القائد بين أكثر من نمط تبعاً للسياسة التي ينتهجها و الظروف المحيطة به والعوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المؤثرة في بيئة العمل التي يعمل بها، تعددت أنماط القيادة وتفرعت وفق الدراسات والأبحاث التي أجريت وفق توجهات الدارسين لها والباحثين فيها غير أننا نحدد أهم الأنماط التي اتفقت عليها معظم الأبحاث وهي كالاتي:

أ- القيادة الأوتوقراطية (التسلطية) :

يتميز القائد الأوتوقراطي المتسلط أو المتحكم ، بأنه يحاول تركيز كل السلطات في يده ويحتفظ لنفسه بالقيام بكل صغيرة وكبيرة بمفرده ويصدر أوامره وتعليماته التي تتناول كافة التفاصيل ويصر على إطاعة مؤوسيه لها. ولذلك فهو لا يفوض سلطاته ، بل يحول جهده دائماً لتوسيع نطاق سلطاته وصلاحياته ، ومدى تكون كل الأمور تحت سيطرته ، وهو يقوم بكل ذلك لقناعته بأنه يجب أن لا يسمح إلا بقدر يسير من الحرية لمؤوسيه في التصرف دون موافقته الخاصة¹ .

كذلك تعرف على أنها تلك القيادة المبنية على الأنانية في اتخاذ القرار مع حرمان المؤوسين من المشاركة في المسؤولية ، وترتكز على التهديد والإكراه والقسر والخوف والإجبار واستعمال العنف والتلويح بالعقوبة في حالة التقاعس أو التردد في التنفيذ، وهذا النوع من القيادة معرض للخطر لأنه مبني على الفردية التي لا تنتج الرأي السديد، لأن فيها استبداد بالرأي الواحد الذي لا يحقق الغايات المنشودة، وهو نمط مبني على الشك وعدم الثقة، و يرى كثير من الباحثين بأن هذا النمط لم يعد يتلاءم مع الإدارة المعاصرة والقيادة الحديثة، ويضيف الباحثون القادة في هذا النمط إلى الأنواع التالية :

- الأوتوقراطي المتشدد (الاستبدادي) : وهو الذي يستخدم التهديد والوعيد والتخويف والعنف

ضد مؤوسيه، إضافة إلى صرامة أوامره وشدتها لدرجة العنف.

- الأوتوقراطي الإيجابي (الخير) : وهو الذي يحاول أن يستخدم أسلوب المدح والثناء والتلويح

بالعقاب في حالة الإخلال بالأوامر ومخالفتها .

1- ماهر محمد صالح حسن، القيادة أساسيات ونظريات ومفاهيم، ط1، عمان ، دار الكندي، 2004، ص 71.

- الأوتوقراطي المراوغ (المناور): هو الذي يستخدم أسلوب الخدعة والمناورة بإشعاره المرؤوسين

بأنهم جزء في صناعة القرار ولكنه في النهاية لا يطبق إلا ما يراه هو وما يريده هو لا غير.

في الأخير تشير كل الدراسات إلى أن الخاصية المميزة لسلوك القادة المتسلطين تتمثل في اتخاذهم من سلطتهم الرسمية أداة تحكم وضغط على مرؤوسيه لإجبارهم على إنجاز العمل. وقد دلت الدراسات أيضا على أن القادة من هذا الطراز لا يستخدمون جميعا السلطة التي بين أيديهم بنفس الدرجة و الشدة وإنما يتفاوتون في ذلك¹.

نخلص أنه على الرغم من أن هذا النمط من القيادة قد يؤدي إلى انتظام العمل وزيادة الإنتاجية إلا أنه يتميز بآثار سلبية على شخصية الأفراد و يظل تماسك الأفراد موقفا على وجود القائد فإذا ما غاب القائد انفرط عقد المجموعة وضعفت الإنتاجية. ولكن يعتقد الباحث أيضا أن هناك من الأفراد من يحتاج إلى فرض السلطة وبسط النفوذ والعمل الموجه حين يكون هؤلاء الأفراد غير مبالين بالنظم و القوانين ومتساهلين في أداء أعمالهم فيحتاجون في هذه الحالة إلى هذا الأسلوب لتسيير العمل وتوجيه دفته وضبط سلوكهم.

ب- القيادة الديمقراطية (الشورية) :

عند معرفتنا لمعنى كلمة (الديمقراطية) والتي تعني حكم الشعب للشعب فإننا ندرك أن هذا النوع من القيادة مبني على المشاركة في اتخاذ القرار بين الرئيس والمرؤوس، حيث أن الرئيس لا يحتكر السلطة في اتخاذ القرار لنفسه، لأنه يدرك خطورة ذلك، مما يدفعه لشورى وأخذ رأي الآخرين حيث أن المشاركة والمشاورة في الرأي لها من الحسنات الشيء الكثير، أقلها الخروج بالرأي الأصوب والأحسن وبأقل التكاليف والجهد، إضافة إلى تحميل المرؤوس المسؤولية، إن هذا النوع من القيادة يؤدي إلى زيادة ثقة المرؤوسين بقائدهم وزيادة حبهم له، ويشعرهم بقيمتهم وأهميتهم ، وبأنهم عنصر فاعل في إنجاز المهمة ويزيد من التآلف والاندماج وتفهم المشاعر والاحترام المتبادل بين طرفي العملية، إن هذا الأسلوب من القيادة مبني على العلاقات الإنسانية المحترمة السلمية التي تهدف إلى إشباع الحاجات وتحقيق الرغبات وحل المشكلات.

1- ماهر محمد صالح حسن ، المرجع السابق ، ص83.

مثل هذه القيادة إن تغيب القائد عن جماعة استطاعت أن تمضي في عملها وأن تستمر في نشاطها دون تخاذل أو إهمال أو طلب للمعونة ، ولهذه القيادة الشورية الإقناعية تظهر في حياة أفراد جماعتها بالصفات التالية :

- شعور كل فرد في الجماعة بأهميته الخاصة ومساهمته الايجابية ومشاركته الفعالة في حياة الجماعة وتحقيق أهدافها بكل راحة وسعادة.
- توزيع وظائف الحياة النفسية للجماعة على أكبر عدد من أفرادها حسب ما لديه من قدرات ومواهب ، فكل فرد له مركزه ودوره ومسؤوليته.
- تشجيع التواصل الفكري والنفسي والاجتماعي بين أفراد الجماعة ، وإزالة كل ما قد يقع بين الأفراد من خلافات و إيجاد مواطن التلاقي والتواصل الممكنة.
- تنمية قدرات ومواهب الأفراد كل في مجال عمله إذ أن قوة الجماعة بقوة أفرادها ، وقوة القيادة بقوة الأفراد أساسا وانطلاقا.
- اتخاذ القرارات والمواقف الحاسمة بأسلوب تشاوري إقناعي بعد إطلاع الأفراد على نقاط الضعف والقوة عند مواجهة المشكلات أو الأزمات.

من خلال ما سبق ذكره نلاحظ أن أسلوب القائد على هذا النمط من الديمقراطية والمشاركة تدعوه إلى ذلك إذا كان الأفراد الذين يتعامل معهم على مستوى من الوعي والمسؤولية وأداء الواجب المنوط بهم و تتوافر لديهم روح المشاركة الفاعلة والحرص على العمل بإخلاص وحماس فيستحقون من قائدهم هذا التشجيع وهذه المشاركة أما إن كانوا عكس ذلك فلا أخال إلا الولوج في دروب الشدة والتسلط لإعادة الأمور إلى نصابها.

ت- القيادة السلبية (التسيبية - الفوضوية) :

وهذا النوع من القيادة يتسم بأن يتولى القائد إمداد المجموعة بالمعلومات والتوجيهات، ولكنه لا يشترك في تحمل أية مسؤولية فيها ولا يحاول تنظيم مجرى سير العمل أو يوضح طبيعة سياقاته، ويترك الحرية غير المنضبطة للجماعة أو العضو في اتخاذ القرارات، ولا يحاول التوجيه وإبداء الرأي إلا إذا طلب منه ذلك، ونتيجة لذلك تظهر حالات التسيب وعدم الجدية في العمل ، ويتحول النظام إلى فوضى وضياح الوقت وعدم استثمار الجهد والزمن لخدمة الأهداف، وتصبح الجماعة مفككة وغير مستقرة، كما يتأخر ويتعثر العمل بغياب دور القائد، وتتضح حاجة الجماعة إلى اهتمام القائد، كما يشعر أعضاء المجموعة بمشاعر العداة واللامبالاة نحو بعضهم البعض ونحو القائد، ويولد لديهم الشعور بامتلاك الثروة

بطرق غير مشروعة وبشكل فاحش، لوجود الفرصة في عدم رقابتهم وإتباعهم الأصول القانونية في العمل وهنا تظهر الغوغائية في العمل الإداري بحيث تتمتع القيم والتوجيهات ويصبح كل عضو قائدا في مكانه . كذلك يتميز هذا الأسلوب بتنوع السلوك وتذبذبه ، إذ يكتنف أساليب القيادة مظاهر الهزل والتسيب ورغم حرية العاملين وتساهل الإدارة فإن رضا العاملين عن أعمالهم يكون منخفضا بالمقارنة مع أنواع القيادة الأخرى ، لأن التساهل والتهاون يثبط من عزيمة الناشطين الذين قد يرون أن تقدير الإدارة لهم لا يختلف عن تقديرها للكسالى منهم ، وقد يكون التساهل كبير إلى حد أن يترك فيها القائد سلطة اتخاذ القرارات للمرؤوسين ويصبح في حكم المستشار.

وأياضا تقضي القيادة المتحررة بإعطاء الاستقلال التام للمرؤوس لممارسة سلطته وتنفيذ مهامه ، وتظهر بطرق عديدة منها¹ :

- الميل إلى تفويض السلطة كلما أبدى المرؤوسون كفاءة في استخدامها استخداما فعالا.
- عمومية التعليمات بحيث يكون المرؤوس مجبرا على التفكير والاعتماد على النفس.
- ممارسة رقابة غير مزعجة على المرؤوس.

مفهوم القيادة التشاركية :

أ- المشاركة :

أي مشاركة المدير والمرؤوسين في تحديد الأهداف التي يسعى لتحقيقها وما يترتب عليها من أعمال وأنشطة².

ب- القيادة التشاركية :

يقصد بها تفاعل الفرد عقليا وانفعاليا في مواقف الجماعة بطريقة تشجعه على المساهمة في تحقيق أهداف الجماعة المشاركة في تحمل المسؤولية معها³.

ذلك النمط الذي يقوم على مشاركة المرؤوسين في صنع القرارات المرتبطة بالعمل وأنها تقتزن بالنمط القيادي الديمقراطي⁴.

1- طارق المجذوب، الإدارة العامة، بيروت ، منشورات الحلبي الحقوقية ، 2002، ص495.

2-حاتم دحلان ، التخطيط التشاركي في الإدارة (مفهوم ، المبررات ، الفوائد ، المعوقات) ، مجلة رؤى تربوية ، العدد 21 ، مركز القطان للبحث والتطوير ، فلسطين ، 2006 ، ص15

3- نفسه ، ص 17

4- نفسه ، ص 18

عرفها الشماع : اشتراك القائد مع المرؤوسين في اتخاذ القرار ، وهناك درجات من المشاركة في اتخاذ القرارات ترتبط بالنمط القيادي للقائد ، فقد يقوم المدير وحده باتخاذ القرارات بدون السماح للمرؤوسين بالمشاركة، وربما يستخدم صلاحياته بشكل محدود ويسمح للمرؤوسين باتخاذ القرارات بدرجة أعلى.

بينما عرفها إبراهيم : على أنها مشاوره ومشاركة المرؤوسين، ليس في دراسة المشكلات فحسب ولكن في إتخاذ القرارات كذلك، وتعني هدم لجدار المركزية المطلقة، وتعتمد على تدريب المرؤوسين على تحمل المسؤولية وتأخذ بيدهم في طريق النمو الإداري.

وقد أشار عبد العظيم أن القيادة التشاركية تعني : مشاركة المرؤوسين في اتخاذ القرارات المرتبطة بالعمل ، ويعتمد القائد على تفويض بعض صلاحياته إلى العاملين معه بما يتناسب مع المسؤوليات الممنوحة لهم واللامركزية في القيادة و توافر نظام فعال للاتصالات، واستثارة المرؤوسين واستثمار ما لديهم من قدرات إبداعية وابتكاريه .

مما سبق يمكن القول أن مفهوم القيادة التشاركية يتمثل في مشاركة القائد لفريق العمل في صنع واتخاذ القرار وإعطائهم الثقة والصلاحيات المناسبة، وتفويضهم بعض السلطات بما يتناسب مع المسؤوليات الممنوحة لهم، بالإضافة إلى إقامة علاقات إنسانية معهم، وتحفيزهم لزيادة قدراتهم الإبداعية والإنتاجية بما يتماشى مع متطلبات المهنة.

خصائص القيادة التشاركية :

- إن من أهم خصائص القيادة التشاركية :
- تفويض السلطة في اتخاذ القرارات .
- اشراك المرؤوسين في اتخاذ القرارات.
- الايمان الشديد بمبدأ العلاقات الانسانية ¹.
- اشراك المرؤوسين في تحديد السياسات والبرامج وتنفيذها .
- الثقة المتبادلة بين القائد والأعضاء.
- رفع الروح المعنوية للمرؤوسين .
- تحفيز الأعضاء على العمل بروح الفريق الواحد.
- تشجيع الأعضاء على المبادرة ودعم روح الإبداع لديهم .

1 - احسان دهش جلاب ، ادارة السلوك التنظيمي في عصر التغيير ، الأردن ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، 2011 ، ص87

- سهولة ووضوح الاتصالات بين الرئيس ومرؤوسين.
- هو أن يؤمن بأن الفرد هو غاية في ذاته، له إحترامه وكرامته وحرية، ومن خلال وجوده في المنظمة التي يعمل فيها له الحق في المشاركة في اتخاذ القرارات التي تتعلق بعمله، وأن يحرص القائد على عرض المشاكل على مرؤوسيه والتداول معهم بشأن خطوات علاجها ثم إتخاذ القرارات المناسبة لحل تلك المشكلات.
- إن إشراك المرؤوسين في صناعة واتخاذ القرارات، تحمل معنى الإشتراك النفسي والعاطفي للفرد في نشاطات المنظمة التي يعمل فيها بشكل يشجعه على تحقيق أهدافها.
- إن على القائد أن يسعى إلى خلق فلسفة شاملة لتعليم كيفية المشاركة والإفصاح عن المعلومات ، وكيفية تهيئة الفرص للمرؤوسين لكي يستغلوا مواهبهم ويشجعوا نموهم وتطورهم وأن يتحملوا مسؤولية مايقومون به وأن يشاركونهم تلك المسؤولية. كما يسعى القائد إلى تنمية العاملين وتدريبهم وزيادة إرتباطهم بعملهم وتحمسهم له، وتنمية العلاقات الإنسانية بين أفراد المجموعة بالإضافة إلى تحسين العلاقات الإنسانية بينه وبين أفراد المجموعة.
- يتضح أن الخصائص آنفة الذكر تهتم بالدرجة الأولى بالعلاقات الإنسانية وما يسودها من رفع للروح المعنوية والشعور بالرضا والإيمان العام بقيمة الفرد، فالقيادة التشاركية تسمح للأفراد بطرح الأفكار الجديدة من خلال المبادرة والمشاركة، مما يتيح الفرصة أمام كل منهم للنمو والرقى والتقدم والتطوير، وبالتالي يساعد على غرس الثقة بالنفس والاعتزاز بها، وهذا ينعكس على الشعور بالرضا تجاه عمله ، واحترام وتقدير القيادة الادارية .

اهداف القيادة التشاركية :

- تهدف الى الحصول على كفاءة انتاجية عالية من جميع المرؤوسين .
- تؤكد على ذكاء واللجوء الى التحليل المنطقي في حل المشكلات .
- تراعي السيطرة الذاتية من خلال فهم الآخرين للأهداف.
- تعود المرؤوسين نحو الاستفادة من كل مجهوداتهم وطاقتهم .
- مواجهة النزاع وحله .
- تقديم حوافز سلبية وإيجابية .
- الاتصال بالنسبة للقيادة التشاركية تتم بشكل ثنائي .
- اتخاذ القرارات استراتيجي مع اشراك المرؤوسين للوصول الى قرار مثالي .

- تهدف الى اشراك المرؤوسين في الخطط الاستراتيجية¹.
- تعمل على تنمية القيادات الادارية في الصفوف الدنيا وأشعارها بأهميتها في التنظيم .
- يتيح للمرؤوسين المجال التعبير عن آرائهم والاسهام بمقترحاتهم مما يؤدي الى تحسين العلاقة بين الادارة والمرؤوسين ويرفع من روحهم المعنوية .
- المشاركة تؤدي الى ترشيد عملية اتخاذ القرار وذلك لأن المشاركة تساعد على تحسين نوعية القرار والاستفادة من ذوي الخبرة الواسعة والعقول الناضجة في اختيار البدائل فضلا عن أن المشاركة تمنع معارضة القرار وتخفف من العقبات التي قد تؤدي للحيلولة دون تنفيذه .

أسس القيادة التشاركية :

- الاقرار بالفروق الفردية لدى المرؤوسين والمحافظة عليها وتشجيعها بحيث يسمح لكل فرد تنمية ما يخصه من قدرات وميول واتجاهات واستعدادات ، وليس اخضاع الجميع لتعليمات وأوامر أحادية المنهج والاتجاه .
- التجديد الواضح والكامل لوظيفة كل عضو في المؤسسة، ومهامه، وسلطاته بشكل يضمن عدم التداخل أو التضارب في الاختصاصات والمسؤوليات ولا يؤدي إلى التناقض أو المشاحنات بين المرؤوسين .
- تنسيق جهود العاملين في المؤسسة وتشجيع التعاون بينهم بما يسهم في تحقيق الأهداف بطريقة متناسقة ومتكاملة بعيدا عن الذاتية والأنانية .
- اشراك العاملين في ادارة المؤسسة من خلال المشاركة في تحديد السياسات والبرامج واتحاد القرارات ، وتقويم النتائج ، اضافة الى مشاركتهم في التنفيذ .
- تكافئ السلطة مع المسؤولية : حيث يقوم القائد التشاركي تمشيا مع مبدأ المشاركة في الادارة ، بتفويض بعض الوجبات والمهام للمرؤوسين بما يتفق واستعداداتهم وقدراتهم وخبراتهم ، ويمنحهم السلطات التي تتكافأ معها لتسهيل عملهم وتوفير فرص النجاح لهم .
- الحرص على اقامة علاقات انسانية في المؤسسة ، قوامها احترام شخصية الفرد وآرائه وأفكاره وتوجيهه توجيهها بناء وتعزيز انتمائه الى مؤسسة ، وثقته بنفسه واحترامه للعمل الجماعي والشورى والالتزام ، والولاء للقيم والمبادئ وليس للأشخاص .

¹ - احسان دهب جلاب ، المرجع السابق ، ص85

- اعتماد معيار القدرة على القيام بالعمل والرغبة بذلك عند اسناد العمل للمرؤوسين ، بحيث يتم وضع الشخص المناسب في المكان المناسب مع مراعاة العدالة في توزيع المهام واستادها للمرؤوسين دون محاباة أو تحيز .
- يعتمد على الترغيب والاقناع وبيئته عن أسلوب العقاب ويوظف الحوافز المادية وغير المادية من أجل العمل على زيادة الانتاج .

يتضح أن النمط التشاركي يعتبر أفضل أنماط القيادة على الاطلاق، فهو يحترم انسانية العاملين ويغرس الثقة في نفوسهم، ويتيح لهم الفرصة للاشتراك في المناقشات وفي اتخاذ القرارات، وفي تقديم المقترحات والمبادرات دون محاباة لفئة معينة منهم على حساب الأخرى ، فهم يعاملون بإنسانية عالية، بغض النظر عن قدراتهم أو مواقفهم في العمل وهذا بالطبع ينعكس ايجابيا على مستوى الأداء لديهم مما يقدم انتاجية وذات جودة فائقة .

مقومات القيادة التشاركية :

يمكننا أن نستشف مجموعة من مقومات القيادة التشاركية حيث أنها تقوم على مقارنة شاملة

تحتوي جنب هامة نذكر منها :

- تهتم بدور الفرد ، وتثمنه بالإعلام (أي الإتصال الفعال) والتفويض المثري للمهام.
- العمل في جماعات متعددة التخصص، أو جماعات شبه مستقلة.
- التنظيم في الإدارة يمتاز بالمرونة.
- القيادة تهتم بالتحفيز ، وتولي أهمية بالغة للعوامل الثقافية والسلوكية¹:

من هنا يمكننا أن نقول أن القيادة التشاركية تقوم على محددات أهمها : التحفيز، الهيكل التنظيمي، الإتصال ، كما نلاحظ أن تطبيق التشارك في الإدارة يؤدي إلى تقادي مشاكل مثل الإحباط وهي حالة عكس حالة التحفيز لدى العاملين، غياب التآزر أو التعاضد، زيادة مخاطر الأخطاء في قرارات المسير، ويرى أيضا أن التشارك بدون إدارة (أي التشارك الفوضوي) سيصبح في المدى القصير مصدرا للإختلافات والمنازعات ، وفقدان الثقة في التنظيم .

¹ - احسان دهش جلاب ، المرجع السابق ، ص93

خاتمة :

القيادة التشاركية أساسها تشجيع حرية التعبير والإسهام والإبداع ، وهي واحدة من حيث سلوكها وتعاملها مع التابعين وإن كانت مظاهرها مختلفة، وذلك لأنَّ إختلافها يكمن في الدرجة وليس في النوع حيث أنَّ مبادئ السلوك الديمقراطي واحدة ، أما الإختلاف فيكمن في درجة الديمقراطية من حيث شدتها أو ضعفها، والتي تظهر من خلال الأساليب الإدارية المتبعة من قبل القادة في التعبير عن مدى ديمقراطيتهم، والتي تتدرج من مجرد التشاور في صناعة القرار إلى منح الحرية التامة للعاملين في صنع القرار أو ما يسمّى بالتفويض.

وعليه يمكننا القول أنَّ القائد التشاركي يتموقع في أعلى درجات سلم القيادة الديمقراطية لأنَّه يعبر عن ديمقراطية إدارته من خلال تبني نماذج مرنة من الهياكل التنظيمية كالنماذج العضوية المختلفة وإعتماد نظم تحفيز فعّالة.

قائمة المراجع:

- 1- أبو الخير كمال أحمدي ، القيادة بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، مكتبة عين شمس ، 1997 .
- 2- احسان دهن جلاب ، إدارة السلوك التنظيمي في عصر التغيير ، الأردن ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، 2011 .
- 3- حاتم دحلان ، التخطيط التشاركي في الإدارة (مفهوم ، المبررات ، الفوائد ، المعوقات) ، مجلة رؤى تربوية ، العدد 21 ، مركز القطان للبحث والتطوير ، فلسطين ، 2006 .
- 4- حسين عبد الحميد احمد رشوان، القيادة دراسة في علم الاجتماع النفسي الإداري والتنظيمي، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية ، 2010 .
- 5- زيد منير عبوي، القيادة ودورها في العملية الإدارية، ط1، دار البداية، عمان ، 2008
- 6- طارق المجذوب، الإدارة العامة، بيروت ، منشورات الحلبي الحقوقية ، 2002 .
- 7- ماهر محمد صالح حسن، القيادة أساسيات ونظريات ومفاهيم، ط1، عمان ، دار الكندي ، 2004 .
- 8- صالح ماهر محمد ، القيادة : أساسيات ونظريات ومفاهيم، عمان ، دار الكندي ، 2004 .
- 9- Robbins· S. and Coulter· M.(1999). Management. SanDiego State University، (Prentic Hall Internatinal Inc.)
- 10- <http://www.businessdictionary.com/definition/management.html> 14:15 ، 2017/04/12

إرث الاستعمار الفرنسي والثورة التحريرية على الحياة السياسيّة

في الجزائر المُستقلّة: 1962 - 1978

د/ نصير سمارة - جامعة الجزائر 3

المُلخَص:

في هذه الورقة البحثية، حول إرث الاستعمار والثورة على الحياة السياسيّة الجزائرية. يَبْدُو من الضروري إجراء تقييم للفترة الاستعمارية، لأنّ هذه الفترة التاريخية تَبْدُو في غاية الأهمية، وحَاضِرَة ولا تُمَحَى. من هنا تذهب هذه الدراسة إلى معالجة الإشكالية التالية: هل يُمكن الربط أيضا بين الوسائل التي حَقَّقَت الاستقلال - ثورة عنيفة في الجزائر مُقارنة مع حالات أخرى أكثر سلمية - والمُمارسة السياسيّة في مرحلة ما بعد الاستقلال؟ ولمُحاولة الإجابة عن هذه الإشكالية سوف تعتمد هذه الورقة البحثية على منهجية تركيبية مفادها: أنّه بالنظر إلى أنّ الجزائر تَعَرَّضَت لكلا من الفَرَنَسَة العالية والتَعَرِيب الشديد ينبغي أن يكون تأثير اللغة والثقافة على المَسَار السياسي للجزائر واضح جدًا. أكثر من ذلك، شَهِدَت الجزائر جميع تجارب التحوّل الاجتماعي كما لُوحِظَت في مناطق أخرى من العالم الثالث، وهي النُمو السكاني (الديموغرافي)، الهجرة إلى المدن، التعليم العام، ويَجِب أن تُؤخَذ أيضا هذه الحقائق بعين الاعتبار في أيّ تحليل سياسي. وأخيرا، يُلاحَظ سيطرة الاقتصاد "الريعي" في الجزائر. وكان لهذا الواقع الاقتصادي تأثير كبير على الحياة السياسيّة الجزائرية. وستكون مهمة المُلاحظ في البداية إذاً هو توضيح تَعَقُّدات تاريخ الجزائر على الأقل في شكل مَفَاهيمي، ومن ثمّ تقييم الأسباب التي أدَّت إلى حَيَارَات رجال السياسة الجزائريين.

الكلمات المفتاحية: الاستعمار الفرنسي، الثورة التحريرية، النظام السياسي الجزائري، هواري بومدين

Résumé :

Dans cette étude de L'héritage du colonialisme et de la révolution sur la vie politique Algérienne. Nous pouvons entreprendre une évaluation de la période coloniale, parce que cette période de l'histoire semble si importante, si présente et ineffaçable. Par ailleurs, on peut aussi faire le lien entre les moyens par lesquels l'indépendance fut acquise –la révolution violente en Algérie comparée aux cas plus pacifiques ailleurs- et la pratique politique de la post-indépendance. Etant donné que l'Algérie a été soumise aussi bien à une forte francisation qu'à une intense arabisation, l'influence de la langue et de la culture sur la trajectoire politique de l'Algérie doit être très apparente. De plus, l'Algérie a fait l'expérience de toutes les transformations sociales que l'on observe ailleurs dans le Tiers-Monde, à savoir l'explosion démographique, l'exode vers les villes, l'éducation de masse, et ces faits doivent être aussi pris en compte dans toute analyse politique.

Mots clés : colonialisme français, révolution algérienne, régime politique Algérien et Houari Boumediene.

مقدمة:

عندما يقول الجزائريين بأن بلادهم تمثل حالة خاصة، فإنهم عادة ما يصعّون في الاعتبار شيئين: خلافاً لجميع الدول العربية الأخرى، عانت الجزائر من استعمار حاد لمدة 132 عاماً؛ وعلى عكس أي دولة أخرى في الشرق الأوسط، اضطرت إلى حوض غمار حرب استقلال طويلة ودموية، لأكثر من سبع سنوات، وزاح ضحيتها مئات الآلاف من الأرواح، وربما يصل إلى مليون. مضاعفات هذا الإرث الاستعماري والثوري، امتدت حتى لجيل ما بعد الاستقلال، ولا يزال يجثم على الحياة السياسية في الجزائر. أما اليوم، ومع ذلك، فإن نسبة السكان الذين احتفظوا بذاكرة حيّة لتلك الفترة قد انخفضت بشكل ملحوظ. وهناك فجوة كبيرة بين، من جهة، الأجيال التي تشكلت من قبل تجربة الهيمنة الفرنسية والنضال من أجل الحرية، ومن جهة ثانية، أولئك الذين يتناولون الاستقلال على أنه شيء طبيعي ويعتقدون بأن ليس لديهم أي دين تجاه الجيل الأول من الوطنيين.

والغرض من هذه الدراسة هو محاولة فهم ما إذا كان هناك رابط بين الوسائل التي حققت الاستقلال والممارسات السياسية التي تولدت في مرحلة ما بعد الاستقلال، خاصة في عهد الرئيس الراحل "هواري بومدين"؟ وتفتقر الدراسة وجود هذا الرابط بينهما. وسوف نحاول اختبار هذا الافتراض بالاعتماد على منهجية علمية مفادها أنه: بالنظر إلى أن الجزائر تعرضت لكلا من الفترسة العالية والتعريب الشديد ينبغي أن يكون تأثير اللغة والثقافة على المسار السياسي للجزائر واضح جداً. أكثر من ذلك، شهدت الجزائر جميع تجارب التحول الاجتماعي كما لوحظت في مناطق أخرى من العالم الثالث، وهي النمو السكاني (الديموغرافي)، الهجرة إلى المدن، التعليم العام، ويجب أن تؤخذ أيضاً هذه الحقائق بعين الاعتبار في أي تحليل سياسي. وأخيراً، يلاحظ سيطرة الاقتصاد "الريعي" في الجزائر، بواسطته تستفيد الدولة من تدفقات مالية كبيرة جراء بيع البترول والغاز؛ توزع هذه العائدات بطريقة تولد وتشجع على فساد واسع، وفي الوقت نفسه تثبط الاستثمار بحكمة في القطاعات الانتاجية. وكان لهذا الواقع الاقتصادي تأثير كبير على الحياة السياسية الجزائرية. وستكون مهمة الملاحظ في البداية إذاً هو توضيح تعقيدات تاريخ الجزائر على الأقل في شكل مفاهيمي، ومن ثم تقييم الأسباب التي أدت إلى خيارات رجال السياسة الجزائريين.

أولاً: السيطرة الفرنسية

بدأت السيطرة الاستعمارية الفرنسية العام 1830، من دون مشروع كبير للاحتلال، ولكن مع هذا المفهوم للمهمة الحضارية التوسعية والتأكيد على حقها التي ميّزت الاتصالات بين أوروبا من جهة والبلدان الأفريقية والشرق أوسطية من جهة أخرى، في عصر "استعمار دون مشكلة الضمير". تحتاج عدّة نقاط لإبرازها عن الاحتلال الفرنسي للجزائر. أولاً، كانت الجزائر قريباً من "مستعمرة إسكان"، مما يعني أنه تمّ تشجيع الكثير من الأوروبيين للاستقرار في الجزائر ليصبحوا مزارعين، تجار أو إداريين. ومن بداية القرن العشرين، عملت شركة أوروبية متسقة تماماً مع جذور هويتها الخاصة. وهي جماعة الأقدام السوداء، بما لها من تأثير في باريس إلى اعتبار الجزائر جزءاً من فرنسا الأم¹. وتختلف الجزائر كثيراً عن الهند، حيث يحكم البريطانيون عن طريق مجموعة صغيرة من نخبة الإدارية الحضرية، بمعاونة حلفاء لهم يتم اختيارهم من "السكان الأصليين" بينما بقي جزء كبير من المجتمع الهندي على الحياد. وكانت النتائج المترتبة عن النظام الاستعماري الذي كان مفروضاً في الجزائر عديدة. أولاً، كانت هناك مقاومة عنيفة وممتدة من العام 1830 إلى 1847، بعدها هُزم الأمير "عبد القادر" ونفي. رحيل هذا الرجل الاستثنائي استنزف معه آلاف الرجال المؤلفين للنخبة التقليدية، وكان ذلك بمثابة ضربة رهيبية للمجتمع الجزائري². انفجرت انتفاضات أخرى، ولكن مع نهاية القرن التاسع عشر تمّ تدمير المجتمع الجزائري وتحويله إلى "عُبار بشري"، على حدّ تعبير أحد الإداريين الفرنسيين³. واضطرّ الزعماء التقليديين للمعادرة، أو أنهم هُزموا وأذلوا. وتمّ استبدالهم في جميع المستويات تقريباً من قبل الأوروبيين. وبالإضافة إلى ذلك، تمّ طرد الجزائريين من أفضل الأراضي، التي وضعت تحت تصرف الأوروبيين في وقت لاحق.

في هذا النموذج للتوسع الاستعماري، لم تولد الأمة الجزائرية من المطالبات بالحقوق الآتية من النخبة التقليدية، كما كان الحال في كثير من الأحيان في أماكن أخرى. صحيح أنه في سنوات الأربعينات، كان السكان الأصليين مُقسّمين، مَقهورين وسلبيين. ما جعل العديد يعتقدون أنه لا وجود للأمة الجزائرية.

من الأوائل الذين يُمكن ملاحظة وعيهم الوطني هم العمال الجزائريين في فرنسا، وقت الحرب العالمية الأولى. هؤلاء كانوا على اتصال مع المجتمع الفرنسي المعاصر، بما في ذلك المنظمات النقابية؛ والذين انتظموا على الفور للمطالبة بحقوقهم. ومن أبرز القادة الأوائل للقومية الجزائرية كان "مصالي الحاج"، الذي نادى بقومية بمنحى بروليتاري، ومُتأغمة مع الإسلام. اتخذت القومية الجزائرية، منذ البداية، مُنعطفاً شعبويًا، وجمعت بين الرموز الوطنية ومواضيع مُتأتية من الشرق الأوسط، من قبل

النهضة العربية والإصلاح الديني (الإسلامي). في الأصل، القومية الجزائرية مُستوحاة من الشرق والغرب معاً. لكن لا يمكن أن تترسخ في الجزائر إلا بعد مرور فترة زمنية معينة، والمدهش أن ظهورها البطيء في بداياتها كان يُخفي قوة من شأنها أن تُصبح في غاية الأهمية مستقبلاً.

وإذا كان "مصالي" على رأس حركة عمالية شَعْبوية مُحرضة ضد الحكومة الفرنسية، فإنه لا تزال تيارات فكرية وُجدت في نهاية سنوات الثلاثينات، ضمَّ واحداً منها بعض علماء الدين الذين نادوا بالإصلاح الديني (الإسلامي) كوسيلة للدفاع ضد السياسة الفرنسية الاستيعابية. لعبت جمعية العلماء المسلمين، بقيادة "عبد الحميد بن باديس" دوراً هاماً في الحفاظ على سلامة الهوية العربية والإسلامية للجزائر في مواجهة جهود التثويبه. لقد كانت حركة اجتماعية وثقافية أكثر منها سياسية، ومع ذلك لعبت دوراً في تشكيل الحركة الوطنية.

وهناك اتجاه آخر، نموذجي نسبياً لتجارب استعمارية أخرى، تُجسده النخبة الفكرية التي تشكلت حديثاً في الجزائر. كان أعضاء هذه المجموعة في كثير من الأحيان فُخُورين بنجاحهم في المدارس الفرنسية يُجيدون اللغة الفرنسية، من خريجي المدارس التي تُقدم تدريباً مهنياً، وغير راضيين على عدم منحهم نفس الحقوق التي يمتنع بها الفرنسي. وكان الممثل الأكثر نمُوذجية لهذه الحركة "فرحات عباس". الذي تابع تكويناً في الصيدلة، عبّر بوضوح مطالبته بحقوق مُتساوية في سنوات الثلاثينات، جال في فرنسا لطلب منح الحق في الجنسية الفرنسية للمسلمين، بحجة عدم وجود الأمة الجزائرية (وجهة نظر رُفضت بشدة من قبل "بن باديس"). بعد عشرين عاماً، أصبح "عباس" عضواً ممثلاً للحركة الوطنية الجزائرية، وفيما بعد أول رئيس للحكومة المؤقتة الجزائرية. ولكن هؤلاء الليبراليون كانت فرصتهم في النجاح ضئيلة، لأنهم كانوا مُعتدلين جداً وقليلي العدد جداً. في الجزائر، لم يكن هناك مجموعة مُمثلة لحزب المؤتمر في الهند الذي كان يتألف من خبراء قانونيين اندمجوا إلى حد بعيد في التقاليد السياسية المُستعمر. كانت الأمة الجزائرية من طبيعة أكثر حُشونة وشُكلت في الانتفاضات العنيفة.

أما التيار السياسي الآخر والأصغر في الجزائر فكان الحزب الشيوعي، اللائكي (العلماني) في أفكاره، ودعاً لصراع الطبقات. وكانت جاذبيته للجماهير ضعيفة، ولكن مع ذلك حظي بانضمام بعض المُتفقين إليه. كان يدعُو وبحماس إلى الانفصال عن فرنسا. بالنسبة للشيوعيين، كان السؤال الحقيقي يتمحور حول الإمبريالية وليس الاستعمارية. وعلى الرغم من صغر حجمه، كان هذا الحزب واحداً من الأماكن القليلة حيث المسلمين وغير المسلمين بإمكانهم العمل معاً وتحقيق الأهداف السياسية المُشتركة.

ولو حصلت الجزائر على استقلالها بأعجوبة في سنوات الثلاثينات، فإنه سيستقر على الأرجح شكل من أشكال الممارسة الديمقراطية في وسطها. حيث تم تكوين العديد من التيارات السياسية. أهمها بلا

شك، حزب الشعب الجزائري ل "مصالي الحاج"، وكان على وشك أن يحدث فيه انقسام بين الأجيال. فلا يزال "مصالي" يمثل الوطنية الشعبوية مألوفة بالإسلام، في حين كان الجيل الشاب أكثر عصرية ولائكية (علمانية) في مفهومه للوطنية. وكان من الممكن أن يحظى هذا الجيل الشاب بدعم، التيارات السياسية الأخرى التي نجد فيها "عباس"، "بن باديس" والشيوعيين. حتى المجتمع الأمازيغي، وخاصة في منطقة القبائل، قد تشكل كذلك كطرف معهم.

يتألف السواد الأعظم من الجزائريين في سنوات الثلاثينات من الفلاحين الأميين. وإذا ما أمكن تحقيق الاستقلال آنذاك، فإن السياسة ستظل شأنًا نُخبويًا، حيث تُدرك كل مجموعة أنها في حاجة إلى قاعدة شعبية إن هي أرادت الفوز في الانتخابات. ومع ذلك، لم تأمل أي مجموعة في السيطرة لوحدها على الحياة السياسية، ما اضطرها إلى تشكيل تحالفات. أمور كان يُمكن أن تعمل بشكل جيد، ولكن ذلك لم يحدث⁴. والسبب بسيط: لم يكن الأوروبيون على استعداد للتنازل عن الجزائر دون قتال. لأنهم تبصروا بأنه لا يمكنهم العيش إلا كأقلية في الدولة الجزائرية الجديدة، وهو مثل ما قام به في وقت لاحق بيض جنوب أفريقيا تجاه السود. كما لم تكن الظروف مواتية لتنجح ببساطة مثل هذا الاتفاق بين المستوطنين والوطنيين. وهكذا، فإن الأحزاب الجزائرية المُعترف بها، والتي تمسكت بفكرة أن حقوقها يُمكن أن تتأهل عن طريق الوسائل السلمية، انتهت بفقدان مصداقيتها في أعين جيل ما بعد الحرب؛ هذا الجيل كان مُقتنعاً بأن فرنسا لن تسمع إلا لحجة القوة، وليس من خلال الالتماسات والمناشدات⁵.

وهكذا، يُعتبر الشباب المُنحدر من الجيل الجديد أكثر راديكالية وتعتد أن "عباس"، "مصالي الحاج" وحتى أولئك الذين يريدون مناقسة قياداتهم كانوا مدفوعين فقط من قبل المصالح الخاصة لمنظماتهم وبالتالي كانوا غير قادرين على التمرّد ضد المُستعمر.

كما لم تُنح بين أيدي هؤلاء الشباب أيًا من أدوات السياسة. الانتخابات، المنظمات الجماهيرية، النقابات، الدعاية. التي يبدو أنّ لها قيمة. وفي أذهان أولئك الذين فجروا الثورة، السياسة فشلت والانتخابات كانت مُرورة، والأحزاب كانت جديرة بالاحتقار والنظام الاستعماري لن يمنح أبداً الجزائريين حقوقهم. وبغض النظر عن التيارات التي يمثلونها، كان السياسيون بالكاد أكثر احتراماً من "بني وي وي" وهم الأهالي (الأندجان) المُصاعين الذين تمّ تجنيدهم من قبل الفرنسيين لأجل وظائف وضيعة.

ثانياً: الثورة المسلحة

وفقاً لوجهة النظر هذه للأمور، فإن الفعل المباشر فقط. استخدام القوة. يُمكن أن يُنهي الاحتلال الفرنسي للبلاد. لذلك فُجرت الثورة في 1 تشرين الثاني/نوفمبر 1954، ليس فقط ضد فرنسا، ولكن ضد

المؤسسات السياسية التي نُصِبَت للجزائريين على طُول كل الأجيال السابقة. إن الثورة الجزائرية، في الأصل، قَامَت ضد السياسة وضد الأحزاب. ووفيةً للروح الشعبوية في جميع أنحاء العالم، هؤلاء المُقاتلين المُتطوعين الذين يُريدون تحرير البلاد رأوا أنفسهم كما الأبطال الذين لديهم استعداد للتضحية بكل شيء من أجل الشعب. كان يُنظر إلى ممثلي الأحزاب كأناس تُوجههم مصالحهم وكنواصير للتفرقة؛ إنهم يُضعفون الإرادة الجماعية ويُعرضون مسرحية بدلاً عن الفرنسيين، الذين عرّفوا كيفية تطبيق سياسة "فرق تسد". لقد كان يحدوهم الأمل في أن الثورة ستؤدي لتوحيد الجماهير وإحداث قطيعة مع الماضي. وهذا ما حدث بشكل عام. لكنها ضحّت كذلك بالمُيول الديمقراطية الوليدة في الحياة السياسية الجزائرية لصالح الشعبوية الراديكالية التي كان يُنظر إليها، في وقت لاحق، على أنها مسؤولة عن العديد من المشاكل في البلاد⁶.

استمرت الثورة الجزائرية، أو حرب الاستقلال، من نوفمبر 1954 إلى إعلان الاستقلال في يوليو/جويلية 1962. في البداية، بدأت الحرب من قبل حفنة من الرجال تحت اسم جبهة التحرير الوطني (FLN). معظمهم كانوا من أصول متواضعة. لم يكن هناك صدى لدعوتهم للنضال من أجل الاستقلال. لكن مع مرور الوقت، انضمت معظم التيارات السياسية الجزائرية لجبهة التحرير الوطني، باستثناء "مصالي" الذي كان رفضه مدوياً، والذي لم يشأ الانضمام لهؤلاء الرجال الشباب الذين تحدوا سلطته؛ هؤلاء بدورهم رفضوا أن يفسحوا له الطريق وتحمل أساليبه الأوتوقراطية. وهكذا، كانت صورة الوطنية الجزائرية المعاصرة، في زمن الثورة، تقريبا على الرّف. وأعتبر "مصالي" رجل خائن، في حين تمّ القضاء على أنصاره بشكل منهجي. حاول الفرنسيون دون جدوى استغلال هذه الانقسامات، ولكن خرجت جبهة التحرير الوطني الوحيدة الفائزة في هذه الصراعات. والعديد من المصاليين لم يُسمح جبهة التحرير الوطني على ذلك. لا أحد يعرف على وجه اليقين النتائج المأساوية لهذه الحرب الداخلية التي يُتجنب ذكرها، على الرغم من الحديث عن عدد كبير من الضحايا. يُمكن القول أن الويلات الناجمة عن مثل هذا الصراع الدامي رهيب، في ثقافة حيث يرتبط الانتقام لقضايا شرف العائلة. ومن بين أولئك الذين إنضوا تحت الراية الإسلامية لمعارضة جبهة التحرير الوطني، يحدث أن نجد أحفاد المصاليين المُفصيين من قبل الجناح الوطني المُنتصر. وغداً انتقام الأجيال تخصّص طاغي على السياسة الجزائرية، كما لا تزال تُظهِر المجازر الرهيبة المرتكبة في حق المدنيين خلال الفترة 1996 . 1998.

إن جبهة التحرير الوطني، التي لم تكن تتق ب "مصالي" ولا ب: "عبادة شخصيته"، لم يكن يحكمها رجل واحد. لم يكن هناك "نيلسون مانديلا" (Nelson Mandela)، "ماو تسي تونغ" (Mao Tse Toung) أو

"لينين" (Lénine) في الثورة الجزائرية. وبدلاً من ذلك كان هناك اللجان، الزمر والعشائر. وكانت قيادة الكتبية مجرد شعار، غالباً ما هو ملثم بواقع التنافس الشديد. والغرض من ذلك هو جعل جبهة التحرير الوطني تبدو في مرمى الناس كجبهة موحدة و واسعة، استمساك قادة ذلك الوقت بما كان يجمعهم، وهي فكرة استقلال الجزائري في الإطار العربي . الإسلامي. وكانت الوطنية، بديلاً عن أي أيديولوجية أخرى، من أهم الحركة. حيث يُعثر في صفوف جبهة التحرير الوطني على الاشتراكيين والإسلاميين، البربر والعرب، الفلاحين والمثقفين. وحدها الوطنية من جمعهم في هذا النضال من أجل قضية مشتركة. ومن هذه المصنوفة الأيديولوجية برز هاجس جبهة التحرير الوطني لتوحيد الشعب، وعداؤها للنماذج القديمة للأحزاب السياسية وعدم الثقة تجاه فكرة وجود زعيم قوي واحد.

ثالثاً: نحو الاستقلال

مع قرب نهاية الكفاح من أجل الاستقلال، كان هناك العديد من مراكز القوى داخل جبهة التحرير الوطني. أولاً، كان هناك المجاهدين (المحاربين) في الداخل، برئاسة قادة النواحي العسكرية (وتسمى الولايات). في الواقع، كانت الجزائر مقسمة إلى ستة مناطق (نواحي) أو ولايات، وكان لكل واحدة إمرة (قيادة). ويمكن أن تكون مشابهة للإقطاعات، حيث كان القادة متمسكين باستقلاليتهم، وأكثرهم تغذية للمظالم ضد القادة الموجودين خارج البلد والذين لم يقدموا لهم المساعدة المطلوبة خلال تحمّلهم للضغط العسكري الرهيب من فرنسا. رأوا أنفسهم على أنهم مقاتلين حقيقيين من أجل الحرية، وبالتالي يحق لهم مناصب مهمة في النظام الذي وُضع بعد الاستقلال.

ويتمثل العنصر العسكري الآخر في جيش التحرير الوطني (ALN)، الذي تأسس في حدود الجزائر مع المغرب وتونس. خضع لتدريب احترافي، وكان يمتلك أسلحة حديثة، ولكنه في الواقع كان قليل القتال. قائده كان عقيد صارم يُدعى "هوارى بومدين" (اسمه الحربي). ويعكس قادة آخرين لجبهة التحرير الوطني، تلقى "بومدين" تكويناً كافٍ جداً بالعربية، بعد أن درّس في تونس والقاهرة، كما أنه لم يكن على استعداد لتحمل خصومات الساسة.

وكان هناك أيضاً الحكومة المؤقتة للجمهورية الجزائرية (GPRA)، التي كانت بطريقة أو بأخرى الصوت الرسمي لجبهة التحرير الوطني أثناء المفاوضات مع فرنسا⁷. استقّاد العديد من سياسي الحرس القديم، مثل "عباس"، من مناصب مهمة في الحكومة المؤقتة للجمهورية الجزائرية؛ وسيكون الشيء نفسه بالنسبة لعدد قليل من المثقفين وعدد من القادة الأوائل للثورة.

وأخيراً، لدينا عدد من الشخصيات البارزة التي قصّت الكثير من وقّت الثورة في السجون الفرنسية. وكان هؤلاء الرجال ذائعي الصيت بسبب الاهتمام الذي أولّتهم إياه الصحافة عقب إلقاء القبض عليهم في العام 1956. وكان لكل واحد من هؤلاء الرجال فكراً سامياً عما ينبغي القيام به من أجل القضية الوطنية وأملاً أن تُعطى لهم مكانة في قمة الهرم بعد الإفراج عنهم. إنهم بالكاد تحدّثوا عن ذلك، كما أنّهم لم يكونوا مُحاطين بالأوفياء، ولكن مع ذلك، إمتلأوا هيبة رمزية كبيرة، مكّنتهم من ترجيح كفة الصراعات الفئوية إلى جانب واحد أو آخر. هكذا كانت جبهة التحرير الوطني عشيّة الاستقلال، حركة قليلة الانضباط، ولكن تتمتع بمكانة كبيرة في الوسط الجزائري. أعتقد، للحظة وجيزة في منتصف العام 1962 أن الجزائريين اعتبروا جبهة التحرير الوطني كمجسد لآمالهم. وهذه اللحظة لم تدم سوى لوقت قصير، لأنّ بضع صراعات الزمر (العصب) جعلت البلاد في وضع قريب من حرب أهلية⁸.

عدم وجود شخصية واحدة ترمز إلى نضال الجزائر، وغياب الاتفاق حول الشخص الذي بإمكانه ربّما لعب هذا الدور، جعل من جبهة التحرير الوطني التي قامت بالثورة تُبجل أيقونتها بنفسها. وقد استثمرت الثورة في الكاريزما لدرجة أنّ لا قائد يُمكنه تلمسها. وأعطى المجد إلى "المليون شهيد"، وسميت الشوارع بأسماء أشهرهم. ولقد أخطأ أول رئيس للجزائر، وسجين سابق، "أحمد بن بله"، في محاولة منه لتشكيل مؤيديه الخاصين، ما أدى إلى خله من قبل جنود مجهولين.

أعطت هذه الوحدة الأسطورة، وهذا التمجيد للشهداء صورة حيوية (مُحرّفة)، وبالتالي من الصعب أن نفهم، الجزائر في الماضي والحاضر. لكن الإصرار على الوحدة من مخاطر الانقسام يُخفي في الواقع الفعلي تنوع وتعدد المجتمع الجزائري. يستحضر النظام "الشعب"، كما لو أنّه بأكمله لا يتحدّث إلا بصوت واحد. كل من لا يقبل تفسير النظام للإرادة الشعبية يُصبح خائفاً باقتدار. لا يُمكن مُحاسبة النظام، لدرجة أنّه كان يتصرّف نيابة عن الشعب. تركّ هذا الغلّ الأيديولوجي مجالاً قليلاً للسياسة، ممثلة من قبل الجماعات الاجتماعية المُعترف بها والساعية لصياغة الآراء المُتضاربة، ومن قبل المؤسسات التي من شأنها أن تلعب دور الوسطة، لحلّ النزاعات بمساعدة القواعد المقبولة من قبل الجميع. عشيّة الاستقلال وعلى الرغم من الاندفاع الوطني على نطاق واسع، كانت الجزائر بعيدة عن كونها بلد متجانس ودون تباينات. نجد فيها نخبة صغيرة تشكّلت في المدرسة الفرنسية، يتواجد معظمها في المدن المتوسطة والكبيرة الهامة. وكان هناك أيضاً قطاع يتكوّن من صغار التجار وصغار الموظفين. يتألّف معظم الجزائريين من الفلاحين؛ هناك عدد قليل من كبار ملاك الأراضي. يُعتبر القبائل الناطقون بالأمازيغية، المُتمركزين في المناطق الجبلية شرقيّ الجزائر العاصمة، المجموعة الأكثر حرماً من بين الأقليات الإقليمية بشأن هوية

مُعَيَّنَةً، ولكن يُسَجَّل بشكل عام شعور عال بالجهويّة في جميع أنحاء البلاد. وبالإضافة إلى ذلك، كان لهذه الفروق الاجتماعية مُحدّدات سياسيّة والتي في جانب كبير منها أثارَتها سبع سنوات من حرب مُكلّفة ضد الفرنسيين. وهكذا، فإن هذا المجتمع المُنفَسِم والمُتعدّد، في الوقت الذي كان فيه بِحاجة ماسّة إلى نظام سياسي شرعي يُساعده على وَضْع أهداف جديدة إلى ما بعد الاستقلال، وبدلاً من ذلك يُعامل كَهَيْئَة مُوحّدة من قبل قادته الذين نَصَبُوا أنفسهم عليه.

تَشكَّلت في الثورات الروسية والصينية، قاعدة من طبقة اجتماعية واحدة لِلْمُضِيّ قداما في المعركة؛ كان هناك رابحون وخاسرون، وكانت قواعد اللعبة واضحة بما فيه الكفاية. ولكن في الجزائر، كل الشعب انْتَصَرَ، باستثناء الخونة. وهم الحركي سيء السمعة والذين قاتلوا إلى جانب الفرنسيين، وعَادَرَ كثيرون منهم إلى المنفى في فرنسا. وما عدا هؤلاء الحركي، الجميع كان يَأْمَل في مُكافأة نظير مُشاركتهم في الثورة، وهذا ما شكّل عِبئاً كبيراً على السلطة الجديدة.

يَتِمّ التعبير عن أسطورة الوحدَة والإجلال للشهداء بشكل غير مُتَوَقَّع تماما في الساحات العامة. لا يُريد النظام الجديد، الكشْف عن مدى الانقسامات داخل جبهة التحرير الوطني خلال الثورة، ورفَع عدد من الشهداء إلى مَصَاف سَام عن طريق إطلاق أسمائهم على الشوارع الرئيسية لمدينة الجزائر العاصمة. قِلَّة من الناس يَعْرِفُونَ أنّ "عبان رمضان"، الذي أُطلق اسمه على أحد شوارع الجزائر العاصمة، لم يُقتل من قبل الفرنسيين، ولكن من قبل رِفَاقه. كما يُمكن العُثور في الجزائر العاصمة اليوم على شارع باسم غَرِيْمه الرئيسي، وهو "كريم بلقاسم"، والذي بِدَوْرِهِ قُضِيَ عليه في وقت لاحق من قبل نظام "بومدين". إنّ التاريخ المُزَيَّف لا يَزَال مَوْضوعاً حساساً جداً لِيُبْحَث فيه بشكل صريح؛ ولكن أُوْجِدَ بعض الكُتُبِيَّة (تَهَكُّم) مِمَّا حَرَم جبهة التحرير الوطني الكثير من الشرعية التي حَاولت أن تَدْعِيها. لم تُرَكِّز الرواية الرسمية على المأساة الحقيقية للثورة الجزائرية، وعلى الكثيرين من الجزائريين الآخرين طِبيلة كفاحهم من أجل الاستقلال.

لذا، بدلاً من توحيد الشعب بعد جَلْب الاستقلال، أَصْبَحَت الثورة مَصْدراً للصراعات الشديدة داخل النخبة⁹. وكان مُعظم الجزائريين مَدْعُورين لِرُؤْيَة القادة الذين نَصَبُوا أنفسهم يَتَقَاتِلُونَ فيما بينهم ما إن غَادَر الفرنسيون البلاد. ما أَجْبَرَ نُزُول الكثير من أناس هذا الشعب إلى الشوارع وهم يَهْتَفُونَ: "سَبْع سنّوات، بَرَكَات!".

وقد أدى الصراع على السلطة إلى ظهور اِنْتِلَاف هَش من المُعارضين للحكومة المؤقتة، التي أدارت المُفاوضات الناجحة التي أَثْمرت الاستقلال. أَصْبَح "أحمد بن بله" رئيساً بدعم من الجيش النظامي وبعض قادة الولايات. بعد وقت قصير من توليه السلطة، اِنْقَلَب ضد زُملائه من الثورة، وَقَدَّ مَحِبَّة قادة الولايات

وسُرعان ما وَجَدَ نفسه في مُواجهة "بومدين"، الذي كان يُسَيِّطِرُ على الجيش النظامي. يوم 19 يونيو/جوان 1965، خَلَعَ "بومدين" "بن بله" وبدأَ عهد جديد¹⁰.

رابعاً: عهد بومدين

وَضَعَ أولُ رئيس للجزائر المُستقلة، "أحمد بن بله"، أُسُسَ نظام الحكم السلطوي، ولكن خَلِيفَتُهُ، العقيد "هواري بومدين" فَعَلَهُ. يَفْتَقِرُ حكم "بن بله" لقاعدة مُؤَسَّسِيَّة لِدَعْمِهِ، وَقَضَى السنوات الثلاث في منصبه في مُناوئةٍ فصيل ضد آخر للاحتفاظ بالسلطة. وكانت أول انتخابات المجلس التأسيسي (الجمعية الوطنية)، والتي وَفَّرَتْ للتيارات المختلفة في المجتمع وسائل التعبير، مَلِيئةً بِالوَعُودِ، ولكن تَمَّ إيقاف هذه التجربة التَعَدُّدية المَحْدودة بعد عام واحد فقط. ثُمَّ أَنشَأَ "بن بله" نظام الحزب الواحد مُبَيَّنًا له أيديولوجيته الشعبويَّة والاشتراكية. وفي الوقت نفسه، فإن العسكريين ومصالح الأمن أَصْبَحُوا الحَايِزِينَ الحَقِيقِينَ للسلطة من وراء الكواليس.

لَمْ يُوَدِّ رحيل "بن بله"، في الواقع، إلى مُظاهرات شعبية كبيرة. حتى ذلك الحين أُحْبِطَ العديد من الجزائريين من حقيقة أَنَّ مُناوَرَاتِ السياسيين قد إِتَّخَذَتْ شكل المِثَالِيَّة النَبِيْلَة في الأيام الأولى من الاستقلال. وكان العديد من الناس على إِسْتِعْدَادٍ للعيش في سلام وإِسْتِقْرَارٍ، في حين بَدَأَ النظام الجديد المَجْهُول الهوية وإِعْدَاءً.

على الرغم من أَنَّهُ لم يَكُنْ مَعْرُوفًا لدى عامة الناس، كان "هواري بومدين" قائدا عَظِيمًا، والذي نَجَحَ في الارتقاء من وسط مُتَوَاضِعٍ حتى تَعْيِينِهِ في منصب قائد أركان الجيش الجزائري. تَعَلَّمَ فن السياسة السِرِّيَّة بِتَوْجِيهِ من مُعَلِّمِهِ "عبد الحفيظ بوصوف"، عَرَّابِ المصالح السِرِّيَّة الجزائرية¹¹. وَاصَلَ "بومدين" تَقْوَفَهُ على "بوصوف" وَتَجَاوَزَ كل فصيل كان مُعارضًا له حتى قبل الحصول على الاستقلال. وكان مُسْتَعْرَبِ التكوين أكثر من غيره من مُعَاَصِرِيهِ.

لَمْ يَكُنْ "بومدين" كَارِزِمِيًّا بالمعنى التقليدي للكلمة، ويُمكن أن نَقُولَ أَنَّهُ كان مَحْبُوبًا من قبل الجماهير. يُفْضِلُ العمل في الظلام، ومُحَاطِ بدائرة صغيرة من المُقَرَّبِينَ. في اليوم الذي أزال فيه "بن بله" قَرَأً بالتأكيد بيان "التصحيح الثوري"، ولكن في رسالة بَنَّاها التلفزيون، رَأَيْنَا مِيكْرُوفُونًا واحدًا فقط. في البداية تَجَنَّبَ "بومدين" فعل كل ما يُمكن أن يُدَكِّرَ بعبادة الشخصية. أولئك الذين عَرَفُوهُ إِحْتَرَمُوهُ لذكائه، لنزاهته الواضحة وَلِحَزْمِهِ. لكن العامة عُمومًا لا يُمكنهم تكوين فكرة عن الحُكَّام الجُدِّدِ إِلَّا بِطَرِيقَةِ تَدْرِيجِيَّةٍ.

كان أول عَمَلٍ من "بومدين" لِتَوْطِيدِ سلطته، وهو ما يقوم به أيّ رئيس جديد. أَنَّهُ أَبْعَدَ الكثير من المُقَرَّبِينَ من "بن بله" وَجَلَّبَ عُصْبَتَهُ الخاصة، المُسَمَّاة "عصبة وجدة"، باسم مدينة مَغْرِبِيَّة تَقَعُ بِالقُرْبِ من

الحدود مع الجزائر، حيث نَسَجَ "بومدين" والعديد من حُلفائه أول صِلَاتِهِمْ. وبالتالي تَضَاعَتْ أهمية جبهة التحرير الوطني، وحَافِظَ "بومدين" تحت سلطته على الرئاسة ووزارة الدفاع؛ وقد تَمَّ تَعَزِيزُ تنظيم الأمن العسكري، والشرطة السريّة الرّهيبّة، لتُصبح الأداة المركزيّة والتي يُراقب من خلالها النظام الحياة السياسيّة. أول تَحَدِي ل "بومدين" قَادِم من قادة حرب العصابات الباقين، والذين شَهِدُوا تَهْمِشًا على نَحْو مُتزايد من قبل ضُبُاط الجيش الأكثر مهنية، الذين منهم من كان تكوينه فرنسي ومَحْسُوبٌ كُلياً إلى فرنسا. وفي نهاية العام 1967، قَادَ العقيد "الطاهر الزبيري" حركة صغيرة ضد النظام، سُرْعَان ما أُخْمِدَتْ بسهولة عندما طلب "بومدين" من سلاح الجو، الفرع الأكثر تَطَوُّراً للجيش، بالتدخل. اِعْتِبَاراً من العام 1968، لم تُكُن ل "بومدين" سوى مُعارضة قليلة جدا داخل البلاد. فَكَانَتْ ذُرْوَةُ التجربة السلطوية على الطريقة الجزائرية.

وإلى جانب استخدام المؤسسات الأمنية لمنع السُخْط، اِتَّخَذَ "بومدين" خيارات سياسيّة، اقتصادية واجتماعية تَهْدَفُ لكسب الرضا، ولدعم المواطنين العاديين، فضلا عن المُعارضين المُحتملين. حيث وِرِثَتِ الجزائر من فرنسا بنية تحتية مُتطورة إلى حدّ ما. اُخْدَتِ الدولة على عاتقها مَسْئُولِيَةَ تَسْيِيرِ المساكن والبيوت الفارغة، وَسَمَحَتْ للجزائريين باحتلالها عملياً دون مُقَابِل. هذه الأملاك الشاغرة (العقارات الشاغرة)، كما كانت تُسمى في ذلك الوقت، أَصْبَحَتْ مَصْدَرًا ضَخْمًا لِلرَّيُونِيَّة، وكانت جُزءاً من العقد الاجتماعي مع الجماهير. مع مُرور الوقت، تَسَبَّبَتْ هذه السياسة في أزمة سكن فَظِيعة، لِئلا أحد مُهْتَم بالاستثمار في القطاع العقاري ما دام الناس يَعْتَقِدُونَ أن السكن سلعة مَجَانِيَّة. ولذلك، كان الناس المُقيمين في الحظيرة العقارية الموجودة أكثر فأكثر عدداً، ما جَعَلَ الجزائر العاصمة واحدة من أكثر المُدن المأهولة بالسكان من خلال إحصاء عدد الشاغرين لكل عُرفَة. كانت الايجارات دَوْماً رَخِيصَةً الثمن، رغم أن الناس كانوا مُضْطَرِّين للنوم بالتناوب.

اِتَّزَمَتِ الدولة أيضا بضمّان التعليم والطب المَجَانِيين للجميع. حَوْلَ هذه النقطة، وَاجَهَ النظام تَحَدِيًا كبيراً: في فترة ما بعد الاستقلال، هناك فقط نسبة 15% من السكان البالغين يَعْرِفُونَ القراءة والكتابة ورُبَّمَا بالفرنسية أكثر من اللغة العربية. إِلا نسبة صغيرة من الأطفال في سِنِّ التَمَدُّس كانوا من المُرتَادِين للمدارس. وخلال حرب الاستقلال، أَضْرَبَ طُلُاب الجامعة عن الدراسة، وكان هناك عدد قليل جداً من حَامِلِي الشهادات الجامعية لِيُسَاعِدُوا في بناء الدولة الجديدة. وبالتالي أَصْبَحَ التعليم طريق ذات أُولُويَّة وَخُصِصَ له وِباِنْتِظَام جُزء كبير من ميزانية الدولة. وَجَاءَتِ الصحة رُبَّمَا في الأولوية الثانية. هنا أيضا كانت الدولة مُرَهَقَةً من ضَخَامَةِ المُهْمَةِ، لكنها تَمَكَّنَتْ من تَخْفِيزِ وِفَايَاتِ الأطفال وتَوْفِيرِ اللَبَّاتِ الأساسية لإقامة نظام طبي على الصعيد الوطني.

وقد كانت النتيجة الرئيسية لضمان التعليم والرعاية الطبية المجانية للجماهير أن تسارعت وتيرة الهجرة الجماعية نحو المدن حيث توجد المساكن بأسعار معقولة، المدارس، الأطباء وحتى العمل في القطاع العام. عند الاستقلال، كانت الجزائر بلد يغلب عليه الطابع الريفي؛ في وقت قصير، أصبح معظم مواطنيها حَضْرِيّين.

وَضَعَ "بن بله" مَوْضِعَ التنفيذِ تجربة العمل التَطَوُّعِي، وخاصة مع نظام التسيير الذاتي للعمال وتأميم الفلاحة. كان "بومدين" أقلَّ اِقتِناعاً بكثير من أنه يُمكن التَّعْوِيل على عَفْوِيَةِ الجماهير. إنَّه يُفَضِّل أن تُسَيِّر الدولة على الاقتصاد من القِمَّة إلى القَاعِدَة، اِعْتِمَاداً في ذلك على احتكار الدولة لعائدات النفط من أجل توفير رأس المال للصناعات النَّاشِئَة. كَمُعْظَم قادة ذلك الوقت، كان "بومدين" مُقْتِنِعاً بأن التخطيط هو الأسلوب الأكثر فعالية لإدارة الاقتصاد.

إنَّه عن طريق التَّحَكُّم في الاستثمارات المركزية، يُمكن تَوَجِيهِ الأموال الضئيلة للقطاعات التي يُنظَر إليها على أنها الأكثر أهمية. كما يُمكن نظرياً تَرْشِيد اِعْانَات العُمَلات الأجنبيَّة لِضَمَان تَمْوِيل المشاريع الصناعية الكُبرى مع تَجَنُّب النفقات غير الضرورية في اِسْتِيراد السِّلَع الكَمَالِيَّة. يُنْبَغِي على الدولة أن تُحافظ على مُستوى عالٍ من الاستثمار ووضَع حُدُود للثروات الفردية المفرطة، حتى تَسُود أخلاق المُساواة. وهكذا، كَادَت البلاد أن تُصِبح مُكتفية ذاتياً وتُنتج ما كان قد سَبَق وإِسْتَوْرَدَتْه. وكان لِنَمُودَج "إِحلال التَّصْنِيع مَحَلَّ الواردات" (ISI: l'Industrialisation se Substituant aux importations) العديد من الأتْبَاع في سنوات الستينيات والسبعينات¹². ولكن هذا النظام كان لديه نِقَاطُ ضَعْفٍ وتَشَوُّهات: إنَّه فتح الباب أمام الفساد وَخَفَّضَ الحافز للعمل والابتكار؛ هذه الحقيقة لم يُفَعَل حِيَالُهَا أي شيء ما أدى بها إلى أن تَقَافَمَت بعد ذلك. كانت في الواقع هذه الفترة حيث كان يُنظَر للاتحاد السوفيتي على أنه نَمُودَج للتصنيع الناجح، في حين أن "النُّمُور الآسيوية" مثل كوريا الجنوبية وتايوان، لم يَصُدِّرْ إِرَائَهُمَا أي اِنْتِطَبَاع لِنِدَائِهِمَا الاقتصادية المُخْتَارَة.

تَمَّ التَّعَامُل مع القطاع الزراعي بِوَقَاحَة وبعدم اِحْتِرَام مَصَالِح الفلاحين الجزائريين. والمُثير للدهشة، إنَّه بالنظر إلى أن مُعْظَم المُسِيرين كانوا من سُلَالَةِ الفلاحين، إلاَّ أنه لا أَحَد يُرِيد حقاً الدفَاع عن مَبْدَأ تَرْك الفلاح يُمارس النشاط الأكثر فلاحاً له، وهذا يعني العمل بشكل مُكثَّف في الزراعات ذات المَرْدُودِيَّة الانتاجية. وبدلاً من ذلك، حُوِّلَت الأَرْضِي التي تُرِكَت من قبل الفرنسيين ومن قبل عدد قليل من أصحاب الأَرْضِي الجزائريين إلى مُسْتَنْمَرَات زراعية جَمَاعِيَّة حيث يُمَلَى على المزارعين ما يَجِب زَرْعُه، وشِرَاء مَحَاصِيلِهِم بِتَكَلْفَة مُنْحَفِضَة. وكما هو مُتَوَقَّع، سَارَعَ هذا في الهجرة الجماعية من الريف وَقَلَّ الانتاج

الزراعي. وعلى عَجَل، بدأت الجزائر في استيراد كميات كبيرة من المُنْتَجَات لِتُلَبِّيَةِ احتياجاتها الغذائية. في سنوات السبعينات، كانت واحدة من الشكاوي الرئيسية للمواطن العادي هي نَقَاذ المواد الغذائية. في حين أن الغذاء المُتَوَفَّر بِيع بثمان بَحْس، وذلك بِفَضْل الدعم الحُكُومي، وكان نُقْص بعض المُنْتَجَات يُمثل مُشكلة مُستَمرة حتى سنوات الثمانينات.

لَدَيْنَا هُنَا المَلامح العامة التي يُعَرَف بها النظام السلطوي الكلاسيكي، والذي يَدْعِي نَسَب شرعيته إلى القِيم الثورية، الوطنية والشَعْبَوِيَّة؛ يَضْمَن مُمَارسة عمله من خلال احتكار أدوات العنف، وخاصة الجيش الشرطة والأمن العسكري؛ مع وُجُود إِتِفَاقٍ ضِمْنِي مع الجماهير بأنه يَحْكُم بِاسْمِهَا، وَيُنْعَكِس ذلك من خلال ضَمَان الخدمات، وأيضاً قدر أدنى من العدالة والاستقرار، في مُقَابِل السَلْبِيَّة مع كل ما له علاقة بالشأن السياسي. كما هو الحال في مصر، ولكن بطريقة مُختلفة عن سورية، ويُفَضِّل النظام الجزائري الحزبيين، ما يَعْكِس "النَحْيُ الحزبي" ¹³. وبدأ النظام يَعْمل، لبعض الوقت، بِشَكْل جَيِّدٍ إلى حدٍّ ما.

في الواقع كانت سنوات السبعينات إيجابية لنظام "بومدين". شَخْصِيًّا، ثَقَّتْهُ بنفسه في تَزَايِد مُستمر والحال نفسه يَنْطَبِق على الاحترام الذي مَحَضَّه إِيَّاه الناس. كان ديكتاتورياً، ولكن ليس من النوع الذي يَسْفِك الدماء دون مَبَرَّر. ويُمكن تَشْبِيههُ أَكْثَر بـ "حافظ الأسد" السوري منه بـ "صدام حسين" العراقي. اِزْتَفَعَت أسعار النفط ابتداءً من العام 1973. ومن ثَمَّة كان للنظام الفُرْصة في مُتَابعة سياسته الطمُوحة من "الصِنَاعَات المُصَنَّعة": وَبِحَسَب هذا المفهوم تَخَلَّق الصناعات الكبيرة سُوْقاً للصناعات الخفيفة (ولكن من يَشْتَرِي مُنْتَجَات كل هذه المصانع؟ كان هذا لُغْزاً). ومع ذلك، كان المال مُتَاحاً لِجَعْل كل شيء يَعْمل ويُمكن قياس التقدّم الاجتماعي بِطَرُق مَلْمُوسَة؛ المدارس فُجِرَتْ في كل مكان، والحياة تَحَسَّنَتْ للناس العاديين. وَيَعوّل النظام على عائدات النفط والغاز لِتَغْطِيَةَ نفقاته، ما لم يَضْطَرَّهُ لِلجُوء إلى الضرائب المباشرة. وهو ما كان مُعَاكِسٍ لمنطق فرض الضرائب، ما أُعْتَبِر بالطبع "عدم تَمَثِيل" ¹⁴. والتَّرَم "بومدين" وَيَبْطِء بِتَنْصِيْب المؤسسات السياسية.

حَالَمَا وصل إلى السلطة في 19 يونيو/جوان 1965، أَلْعَى "بومدين" دستور 1963 واستَعَاض عنه بمجلس الثورة، الذي مَارَس السلطة العليا حتى إِنْشَاء مؤسسات جديدة. وفي المُمَارسة العَمَلِيَّة، "بومدين" من كان يُمَثِّل السلطة العليا في هياكل السلطة الجديدة. وَعَمِل بِشَكْل مَنهجي لِتَغْيِير طبيعة النظام السياسي دون إِنْتَاج صِيغة شرعية جديدة. بِطَرِيقَة ما، اِلْتَزَم في البداية بوضع التنفيذ هياكل جديدة ليتم مَنحها في مرحلة ثانية الوضع القانوني.

ريبة "بومدين" تُجاه السياسة يُمكن أن تُلاحظ في قراره لبدء تَغْيِيرَاتٍ على المستويين، المحلي والوطني. ولأنه وَفِي لُخْياراته الشعبويّة، سيبدأ في عملية تَغْيِيرٍ داخل هذه المؤسسات الأكثر قُرباً إلى الشعب. وفي هذا الصدد تمَّ إيلاج المُنافسة المُحدودة بشأن تَعْيِينات المجالس المُنتخبة، مما يُعطي انطباعاً بالتعددية داخل الحزب الواحد. غير أن السلطة تُمارس من القمّة إلى القاعدة، وكذلك صُغِرَت المؤسسات المحليّة إلى مُجرد جهاز في الآلة الإدارية. ما يُسهل استخدامه لأغراض الرئويّة، دون السّماح حقاً للتمثيل السياسي الحقيقي.

قوى "بومدين" أكثر قليلاً سلطة النظام عندما باشر وَضَع الصناعة والفلاحة تحت سيطرة الدولة. إنَّ مُباشرة التأميمات في وقت مُبكر في بدايات سنوات السبعينات، جعل من الدولة المالك للجزء الأكبر من الاقتصاد، وبالتالي تَدشِين عصر رأسمالية الدولة. وهكذا إذاً وبعد أن وَضَع تحت سيطرته البيروقراطية الإدارة المحليّة والاقتصاد، سعى "بومدين" إلى مُحاولَة تَفْيِيد رُود فعل سلطته بموجب القانون.

في الذكرى العاشرة لتوليهِ السلطة، أعلن عن نَشْرِهِ لمشروع ميثاق جديد، والذي سَيَعْقُبُهُ دستور جديد. ودعا العامة، من خلال الجمعيات الكثيرة، لمُناقشة مشروع الميثاق. ورغم أن هذه المُبادرة كانت مفروضة من فوق، ومع ذلك لا يُمكن أن نشك في صدق هذه المُناقشات، وخاصة حول العناصر الأساسية للميثاق. في الأشهر التي تلت ذلك، كانت واحدة من القضايا الهامة في النقاش تتعلّق بما إذا كان من المُناسب الإعلان من عدمه عن أن الاشتراكية تُمثل المصنوفة الأيديولوجية للجزائر، أو ما إذا كان بالإمكان الإصرار أكثر على الإسلام. ولكن عندما أُعتمِد أخيراً الميثاق وقُدِّم للاستفتاء الشعبي، ساد الخيار الاشتراكي.

هذا لا يعني إطلاقاً أن الإسلام تمَّ تَهْمِيشه من قبل "بومدين"؛ بقي دين الدولة، ولكن من دون أن يُصبح مَصْدرًا لجميع التشريعات. وبدت الدولة، في تَوَجُّهاتها الثقافية الأساسية، بأنها عربية وإسلامية ولكن في الواقع هي علمانية واشتراكية في مُعظمها. ومع ذلك، كانت الاشتراكية الجزائرية لا تُشبه تلك الموجودة في العالم الشيوعي. ولم تُخَرِّط الجزائر تماماً في منطق الصراع الطبقي. في الواقع، أُعْتَبِر النظام بأنه يُمَثِّل الشعب ككل، وليس الطبقة العاملة الثورية.

في الواقع، تمَّ اشتراكية "بومدين" عن مَثَلٍ قوِيٍّ للتوجه التكنوقراطي. وقد تسارعت وتيرة أهداف التنمية، إنشِيار قاعدة صناعية قوِيّة والحفاظ على شبكة أمنيّة قابلة للاستمرار لكسب رضا الشعب، وفي الوقت الذي وَضَعَت فيه الدولة أُسُس المجتمع الحديث. قُدِّم القليل من الجُهد لتعبئة الجماهير، لإنشاء الصناعات التي تستوعب أكبر قوّة عاملة أو لتطوير الشركات. وكشَف تَعَامُلنا مع الجماهير كَمُراقبين لها

بأنها تَنْظُر بِسَلْبِيَّةِ الْفَوَائِدِ الْمُتَأْتِيَةِ مِنْ هَذِهِ التَّجَرِبَةِ الْاجْتِمَاعِيَةِ وَالْاِقْتِصَادِيَةِ الَّتِي كَانَتْ تُدَارُ بِبِرُوقْرَاطِيَا وَتُنْفَذُ الْمَشَارِيعَ نِيَابَةً عَنْهَا (أَي الْجَمَاهِيرِ).

بعد فترة وجيزة من تَبْنِي الميثاق الوطني عن طريق الاستفتاء، تَمَّ تَقْدِيمُ دَسْتُورٍ جَدِيدٍ لِلِاسْتِفْتَاءِ عَلَيْهِ فِي نَوْفَمْبَرٍ/تَشْرِينِ الثَّانِي عَامَ 1976. يُكْرَسُ هَذَا الدَسْتُورُ مَبْدَأَ الْحَزْبِ الْوَاحِدِ، وَهُوَ جِبْهَةٌ التَّحْرِيرِ الْوَطْنِي، الَّتِي سَتَقُومُ بِاخْتِيَارِ الْمُرَشَّحِ لِلرَّئِاسَةِ وَالَّذِي يَحُوزُ، نَظْرِيَاً كُلَّ السُّلْطَاتِ. وَإِنْ كَانَ مِنَ الْمَتَوَقَّعِ انْتِخَابُ جَمْعِيَّةٍ وَطْنِيَّةٍ (مَجْلِسِ تَأْسِيسِي)، بَعْدَ أَنْ تَمَّ حَلُّ الْأُولَى فِي الْعَامِ 1965، إِلَّا أَنَّهُ سَيُمنَحُ لَهَا الْقَلِيلُ مِنَ السُّلْطَاتِ. فِي الْوَاقِعِ، كَانَ الرَّئِيسُ قَادِرًا عَلَى اقْتِرَاحِ الْقَوَانِينِ وَالْحُكْمِ عَنِ طَرِيقِ الْمَرَّاسِيمِ. وَعَلَى الرَّغْمِ مِنْ إِسْتِطْرَادِي، فَإِنَّ الدَسْتُورَ الْمُجَسَّدَ مِنْ قَبْلِ النِّظَامِ جَاءَ تَمَامًا مِثْلَ مَا رَسَمَهُ "بُومْدِين". حَيْثُ تَمَّ تَعْرِيفُ الْاِشْتِرَاكِيَّةِ بِاعْتِبَارِهَا التَّوَجُّهَ الْأَسَاسِي لِلدَّوْلَةِ وَأُعْلِنَ الْإِسْلَامَ دِينِ الدَّوْلَةِ. إِذْ لَا تَحْتَوِي هَذِهِ الْوَثِيقَةُ عَلَى الْكَثِيرِ مِنَ الْمَفَاجَاتِ. وَشَهِدَتْ سَنَةَ 1977 انْتِخَابَاتِ الْمَجْلِسِ الشَّعْبِيِّ الْوَطْنِيِّ، مَعَ نِظَامِ مُنَافَسَةٍ مَحْدُودَةٍ دَاخِلَ الْحَزْبِ لِأَجْلِ كَسْبِ الْمَقَاعِدِ. وَبِشْكَلٍ عَامٍ، سَيَلْعَبُ هَذَا الْمَجْلِسُ دَوْرًا بَسِيطًا. كَمَا شَكَّلَ الرَّئِيسَ الْحُكُومَةَ، وَاحْتَقَظَ لِنَفْسِهِ بِالْقُوَّةِ الرَّهْبِيَّةِ وَهِيَ وَزَارَةُ الدِّفَاعِ.

وَمَعَ ذَلِكَ، وَعَلَى الرَّغْمِ مِنْ تَرْكِيزِ السُّلْطَةِ فِي يَدَيْهِ، كَمَا وَرَدَتْ فِي الدَسْتُورِ الْجَدِيدِ، جَابَهُ "بُومْدِين" الْمُعَارِضَةَ الَّتِي تَقَعُ عَلَى طَرَفِي الْمَجَالِ السِّيَاسِيِّ. عَلَى جَانِبِ، كَانَ هُنَاكَ "التَّقَافِيَيْنِ"، الَّذِينَ رَأَوْا فِي الْاِشْتِرَاكِيَّةِ تَهْدِيدًا لِلطَّابِعِ الْإِسْلَامِيِّ الْجَزَائِرِيِّ. الْبَعْضُ مِنْهُمْ بِبِسَاطَةٍ مِنْ ذَوِي الثَّقَافَةِ الْمَحَافِظَةِ، وَالرَّافِضِينَ لِلتَّعْرِيبِ، وَأَخْرُونَ كَانُوا كِبَارَ مُلَاكِ الْأَرْضِي الَّذِينَ تَمَسَّكُوا بِالْإِسْلَامِ كَوَسِيلَةٍ لِحَمَايَةِ حُقُوقِ الْمَلِكِيَّةِ الْخَاصَّةِ، وَعَارَضُوا مُصَادَرَةَ أَرْضِيهِمْ مِنْ قَبْلِ الدَّوْلَةِ.

رَدَّ "بُومْدِين" عَلَى التَّحْدِي الْإِسْلَامِيِّ عَنِ طَرِيقِ الْقَمْعِ، وَعَدِمَ السَّمَاحَ لِلْجَمَاعَاتِ الْإِسْلَامِيَّةِ بِالْعَمَلِ بِطَرِيقَةٍ مُسْتَقْلَةٍ، وَوَضَعَ أَجْنَدَةً إِسْلَامِيَّةً تَحْتَ سُلْطَتِهِ. وَمِنْ بَيْنِ مَا فَعَلَهُ أَيْضًا نَذَرَ عَلَى سَبِيلِ الْمَثَالِ، أَنَّهُ فَرَضَ التَّعْرِيبَ السَّرِيعَ فِي التَّعْلِيمِ، وَهُوَ مَا كَانَ يُشْكَلُ مُطَالَبَاتٍ مُوَدَّجِيَّةً لِهَذِهِ الْجَمَاعَاتِ الْإِسْلَامِيَّةِ. وَفِي آخِرِ سَنَاتِ السَّبْعِينَاتِ، تَمَّ تَعْرِيبُ أَكْبَرَ جُزْءٍ مِنَ النِّظَامِ التَّعْلِيمِيِّ، بِاسْتِثْنَاءِ بَعْضِ الْكُلِّيَّاتِ الْجَامِعِيَّةِ كَالطَّبِّ أَوِ التَّكْنُولُوجِيَا، حَيْثُ لَا تَزَالُ الْفَرَنْسِيَّةُ لُغَةَ التَّعْلِيمِ فِيهَا.

حَاوَلَ "بُومْدِين" أَيْضًا فِي مُعَارَضَتِهِ لِلْإِسْلَامِيِّينَ خَلْقَ نَوْعٍ مِنَ الْإِسْلَامِ يَكُونُ تَحْتَ سَيْطَرَةِ الدَّوْلَةِ. عَلَى سَبِيلِ الْمَثَالِ، مَوَّلَتْ الدَّوْلَةُ بِنَاءَ الْعَدِيدِ مِنَ الْمَسَاجِدِ، وَتَحَمَّلَتْ تَكَالِيفَ تَكْوِينِ الْعَدِيدِ مِنَ الْأَيْمَّةِ الَّذِينَ عَهَدَتْ إِلَيْهِمْ بِمَهْمَةِ تَسْيِيرِ هَذِهِ الْمَسَاجِدِ¹⁵.

على اليسار، يُوجد "الاشتراكيين العلميين" الذين اِنْتَقَدُوا بدورهم "بومدين" لِوَضْعِهِ الْمُفْرِطِ لِلسُّلْطَةِ فِي أَيْدِي الْجَيْشِ، وَهُمْ لَا يَعْتَقِدُونَ فِي الْحَاجَةِ إِلَى إِنْشَاءِ حَزْبٍ مِنْ مُنَاضِلِي النُّخْبَةِ، وَبَعْدَ أَنْ سُمِحَ لَهُمْ بِتَشْكِيلِ "طَبَقَةٍ جَدِيدَةٍ"، أُعْطِيَ بِالْمُقَابَلِ مَجَالٌ كَبِيرٌ جَدًّا لِلتَّعْبِيرِ الدِّينِيِّ فِي الشُّؤْنِ السِّيَاسِيَّةِ. وَمِثْلَ الْعَدِيدِ مِنْ قَادَةِ زَمَانِهِ فِي الشَّرْقِ الْأَوْسَطِ، مَالَ "بومدين" لِلْعَبِّ لِعُبَّةِ الْإِسْلَامِيِّينَ ضِدَّ الْيَسَارِيِّينَ، وَشَجَعَ فِي بَعْضِ الْأَحْيَانِ الْأَوَّلِ وَفِي أَحْيَانٍ أُخْرَى الثَّانِي. وَفِي أَوَاخِرِ حُكْمِهِ، اعْتَمَدَ عَلَى الْيَسَارِ أَكْثَرَ مِنَ الْإِسْلَامِيِّينَ.

أَمَّا الْجِسْمُ الْاجْتِمَاعِيُّ الَّذِي كَانَ يُنَاضِلُ لِلْعَيْشِ مَعَ نِظَامِ "بومدين"، فَكَانَتْ الطَّبَقَةُ الْمُتَوَسِّطَةُ النَّاشِئَةُ الصَّغِيرَةُ الْحَجْمِ، وَلَكِنْ ذَاتُ التَّنْظِيمِ الْجَيِّدِ. وَكَانَ لِلْجَزَائِرِ فِي الْوَاقِعِ حِصَّتُهَا مِنَ الْمُحَامِلِينَ، الْأَطْبَاءِ الْكُتَّابِ، الْمُقَاوِلِينَ الصَّغَارِ وَغَيْرِهِمْ، مِمَّنْ بَدَأَ بِالْتَّمَتِّعِ بِبَعْضِ الثَّرَاءِ، لَكِنِهَا عَاشَتْ مِنْ سُوءِ الْفِيُودِ الْعَدِيدَةِ عَلَى الْحُرِّيَّاتِ، الْبِيُورُقْرَاطِيَّةِ الثَّقِيلَةِ، الْاِمْتِعَاضِ مِنَ الْأَمْنِ الْعَسْكَرِيِّ الْمَكْرُوهِ وَالنَّقْصِ الْمُتَكَرِّرِ فِي السِّلْعِ الْوَاسِعَةِ الْاِسْتِهْلَاكِ. وَفِي أَوَاخِرِ سِنَوَاتِ السَّبْعِينَاتِ، كَثِيرًا مَا كَانَ يُتَرَدَّدُ بَأَنَّ الْجَزَائِرِيِّينَ يَمْتَلِكُونَ الْمَالَ، وَلَكِنْ لَا يَشْتَرِي شَيْئًا. فِي حِينٍ كَانَ الْمَعَارِبَةَ يَمْتَلِكُونَ أَقْلًا، وَلَكِنْ أَسْوَاقَهُمْ كَانَتْ مُمْتَلِئَةً. وَإِذَا كَانَ شَدُّ الْحَزَامِ دَلِيلٌ عَلَى الْوَطْنِيَّةِ فِي السِّنَوَاتِ الْأُولَى مِنَ الْاِسْتِقْلَالِ، لَكِنْ مَعَ اقْتِرَابِ الذِّكْرِ السَّنَوِيَّةِ الْخَامِسَةِ لِهَذَا الْاِسْتِقْلَالِ، لَا يَزَالُ الْحَزَامَانُ مَصْدَرًا لِلشَّكَاوِي الْمُنْكَرَّةِ.

خاتمة:

وَفِي ذُرْوَةِ قُوَّتِهِ، وَبَيْنَمَا يُمَكِّنُ الشُّعُورَ بِالضُّغُوطِ الْمُمارِسَةِ عَلَيْهِ لِلدَّفْعِ بِاتِّجَاهِ التَّغْيِيرِ، لَمْ يَظْهَرَ "بومدين" أَمَامَ الْعَامَّةِ مُنْذُ سِبْتِمْبَرِ 1978. بِسَبَبِ إِصَابَتِهِ بِمَرَضٍ غَامِضٍ. أَرْجَعْتَهُ بَعْضُ الشَّائِعَاتِ إِلَى التَّسَمِّ. وَنُقِلَ عَلَى وَجْهِ السَّرْعَةِ إِلَى مُوسْكَو لِتَلْقَى الْعِلَاجَ. أُعِيدَ فِي وَقْتٍ لَاحِقٍ إِلَى الْجَزَائِرِ، وَفُحِصَ مِنْ خِلَالِ مَجْمُوعَةٍ مِنَ الْأَطْبَاءِ الْجَزَائِرِيِّينَ وَالْأَجَانِبِ، الَّذِينَ حَاوَلُوا تَشْخِيفَ مَرَضِهِ. وَأُسْتُنْتِجَ أَنَّهُ أُصِيبَ بِنَوْعٍ نَادِرٍ جَدًّا مِنَ السَّرْطَانِ، مِمَّا أَدَّى إِلَى وَفَاتِهِ فِي دَيْسَمْبَرِ/كَانُونِ الْأَوَّلِ مِنْ ذَلِكَ الْعَامِ. لَمْ يَكُنْ أَبَدًا شَخْصِيَّةً شَعْبِيَّةً وَاسِعَةً النِّطاقِ، وَلَكِنْ كَانَ يَحْظَى بِالاحْتِرَامِ. شَكَّلَتْ الْحُشُودُ طَوَقًا عَلَى طُولِ الشُّوَارِعِ أَثْنَاءَ جَنَازَتِهِ وَبَدَأَ عَلَيْهِمْ شُعُورٌ عَامٌ بِالْفَرَجِ مِنَ الْمُسْتَقْبَلِ. كَوَّنَ "بومدين" جَلْبَ الْاِسْتِقْرَارِ إِلَى هَذَا الْبَلَدِ الَّذِي عَرَفَ الْعُنْفَ السِّيَاسِيَّ كَثِيرًا.

خِلَالَ الشُّهُورِ الْعَدِيدَةِ الَّتِي أُعْقِبَتْ مَرَضَهُ، حَاوَلَتْ الدَّائِرَةُ الصَّغِيرَةُ الْمُحِيطَةُ بِهِ ضَمَانَ انْتِقَالِ سُلْطَةِ السُّلْطَةِ، وَكَانَ الْمُتَنَافِسِينَ الرَّئِيسِيِّينَ عَلَى هَذِهِ السُّلْطَةِ، وَهُمَا: "عَبْدُ الْعَزِيزِ بُوْتَفَلِيْقَةَ"، وَزَيْرُهُ لِلشُّؤْنِ الْخَارِجِيَّةِ وَصَدِيقُهُ الْمُقَرَّبِ، وَ"مُحَمَّدُ الصَّالِحُ يَحْيَاوِي"، مُنْسِقُ جِبْهَةِ التَّحْرِيرِ الْوَطْنِيِّ ذُو الْاِتِّجَاهِ الْيَسَارِيِّ. وَمَعَ ذَلِكَ فَإِنَّ الرِّجَالَ الْأَسَاسِيِّينَ فِي الْجَيْشِ وَالْأَجْهَزَةِ الْأَمْنِيَّةِ فَضَّلُوا الشَّخْصِيَّةَ الْأَقْرَبَ إِلَيْهِمْ، وَهُوَ

"الشادلي بن جديد"، ضابط سامي كان على رأس الناحية العسكرية الثانية (وهران) ¹⁶. وبمقارنته مع "بوتفليقة" و"يحياوي"، "الشادلي" (كما سوف يُطلق عليه طوال الوقت تقريبا) كان شخصاً ضعيفاً بتجربة سياسية متواضعة. وهذا هو السبب الذي جعل من الذين أداروا الانتقال يختارونه.

في العام 1979، بدأ عهد "الشادلي" مع وجود علامات تشير إلى الاستمرارية. ومع ذلك، وبعد فترة وجيزة، لوحظ أن الأمور بدأت تتغير في الجزائر. ولكن أثبتت الأحداث السابقة واللاحقة، أن الجزائر الاستقلال لا تختلف كثيرا عن الجزائر المستعمرة أو الجزائر الثائرة على الأقل على مستوى مسار السياسي الجزائري. حيث أن كل شيء تقريبا تغير في الجزائر ما عدا الممارسات السياسية التي لم تكن أبداً مبتكرة بقدر ما هي سلبية المرحلتين السابقتين.

الهوامش:

1. يُمكن العثور على وصف أسير للجزائر الفرنسية أدلى به واحد من أعظم الروائيين الفرنسيين من أصل جزائري، أنظر: Albert Camus, *The First Man*, (New York: Knopf, 1995) ; et *L'Etranger*, (Paris: Gallimard, 1970).
2. Bruno Etienne, *Abdelkader: isthme des isthmus*, (Paris : Editions Hachette, 1994) ; et *Le magazine de Libération*, (25- 31 mars 1995), p.15.
3. Jules Cambon, as quoted in Roger Murray and Tom Weingraf, « The Algerian Revolution », *New Left Review*, n° 22 (Decembre 1963), p.23.
4. Voir Robert A. Dahl, *Polyarchy: Participation and Opposition*, (Yale: Yale University Press, 1971), pp.91- 105.

حول فوائد تضخيم النزاع قبل توسيع المشاركة. ولكن أنظر أيضا نقد

Robert H. Dix, « History and Democracy Revisited », in *Comparative Politics* (Octobre 1994), pp.91- 105.

الذي أشار إلى أنه قبل أيّ انفتاح للنظام، يُمكن أن تُودي الاتفاقيات نفس الوظيفة والتعود على ذلك لفترة طويلة.

5. Voir Kateb Yacine, *Nedjma*, (Virginia: University Press of Virginia, 1991).

تتناول هذه الرواية بدايات بيئة العنف في الجزائر. فحين انتهت الحرب العالمية الثانية، قمع الفرنسيين بالقوة مظاهرات امتدت على نطاق واسع في جميع أنحاء مدينة سطيف. وقد أدت هذه الأحداث إلى تطرف موقف جيل كامل من الجزائريين، أنظر:

Mohamed Harbi, *Le FLN, Mirage et réalité : des origines à la prise du pouvoir (1945- 1962)*, (Paris : Editions J.A, 1980), pp.28- 30.

6. Lahouari Addi, *L'Algérie et la démocratie : pouvoir et crise du politique dans l'Algérie contemporaine*, (Paris : Editions La Découverte, 1994), pp.15- 33.
7. Redha Malek, *L'Algérie à Evian : histoire des négociations secrètes 1956- 1962*, (Paris : Editions du Seuil, 1995).
8. William B. Quandt, *Revolution and Political Leadership : Algeria, 1954- 1968*, (MIT Presse, 1969), pp.164- 178.

9. Quandt, *Revolution and Political Leadership*, pp.148- 174; et Yves Courrière, *Les Fils de la Toussaint*, (Paris : Fayard, 1968) ; et Harbi, *Le FLN : Mirage et réalité*, pp.195- 223.
10. بَقِيَّ "بن بلة" في السجن حتى أوائل سنوات الثمانينات. ومع ذلك، يُمكن ملاحظة شيءٍ نادرٍ في العالم العربي، وهو أنه لا يزال يعيش على أرض الجزائر رؤسائها السابقين، وليس فقط في حالة النّفْي. لا يزال جميع الرؤساء السابقين للجزائر، في أواخر سنوات التسعينات، كبن بلة، الشادلي وعلي كافي يعيشون في الجزائر.
11. Addi, *L'Algérie et la démocratie*, pp.41- 46.
12. John Waterbury, *Expoded to Innumerable Delusions : Public Entreprise and State Power in Egypt, India, Mexico, and Turkey*, (Cambridge: Cambridge University Press, 1993), pp.24- 25.
13. Voir Yahya M. Sadowski, *Political Vegetables ? Businessman and Bureaucrat in the Development of Egyptian Agriculture*, (Virginia: Brookings Institution, 1991), pp.67- 80.
- بِشْأَن "التَحْيِيزُ الحضري"؛ أنظر أيضا:
Iliya F. Harik, *Economic Policy Reform in Egypt*, (Florida: University Press Florida, 1997), وفي الحالة السورية، أنظر:
- David Waldner, *State Buildings and Late Developments*, (Cornell: Cornell University Press, à paraitre).
14. Giacomo Luciani, « The Oil Rent, Fiscal Crisis of the State and Démocratization » in Ghassan Salamé, *Democracy Without Democrats ? The Renewal of Politics in the Muslim World*, (London: I.B Tauris Publishers, 1994), pp.130- 155.
15. Ahmed Rouadjia, *Les frères et la mosque: enquêtes sur le mouvement islamiste en Algérie*, (Paris : Editions Karthala, 1990), pp.77- 109.
16. Voir Yahya Rahal, *Histoire de pouvoir : un général témoigne*, (Alger : Casbah Editions, 1997), pp.66- 72.

رُؤْيَة من الدَاخِل حول الصراعات على الخِلافة داخل الحزب.

إشكالية تبيئة المفاهيم الغربية في الثقافة العربية (مفهوم الحداثة أنموذجاً)

الباحثة/ صافية مناد

جامعة وهران 2

د/ بن علي محمد

المركز الجامعي احمد زبانه غليزان - الجزائر

ملخص:

يعد مصطلح الحداثة احد أكثر المصطلحات المشحونة سياسيا، اقترن منذ أواخر القرن الثامن عشر بفكرتي التقدم والتطور، حيث صار النعت "حديث"، يصف عددا واسعا من الظواهر التاريخية، التي تتسم بالنمو والتغير المتواصلين: بالذات، العلم والتكنولوجيا والصناعة والحكومة... الخ وبحثنا هذا يهدف الى تحليل مضمون المفهوم في انتقاله للثقافة العربية ، وكيف تم التعامل معه.

الكلمات المفتاحية: الحداثة; المفاهيم الغربية; الثقافة العربية

summary :

Modernism is one of the most politically charged terms since the late 18th century. It has become a "modern" term that describes a wide range of historical phenomena, characterized by continuous growth and change: science, technology, industry, government,... etc

Our research aims to analyze the content of the concept in its transmission to Arab culture, and how it was dealt w Culture.

Keywords: Modernity; Western concepts; the Arabic

مقدمة:

لقد أصبحت فلسفة الحداثة خلال القرنين 18 و19م، النموذج والقاعدة الأساسية للذهن الغربي، وامتدت تأثيراتها لبقية الشعوب، ومن ثمّ يمكن القول إن جذور الحداثة في الفكر العربي، تعود في أساسها إلى هذه الفلسفة، فغالبا ما يؤرخ للحركة الفكرية العربية الحديثة بالقرن 19م، ففي هذا القرن بدأ العالم العربي - بداية من مصر - الانفتاح على أسباب الحضارة، والتعرف على وسائل التقدم الإنساني، وعقد مقارنات بين مكانته وما وصل إليه غيره في أوروبا.

لقد كان الوضع في الضفة الأخرى، يعبر عن حركة التاريخ ومساره، حركة تعبر عن النخبة والعامّة، ومن ثم كان التغيير شاملا، في شتى المجالات، بهذه الخاصية أصبحت فلسفة الحداثة- وقبلها الأنوار-القاعدة الأساسية للذهن الغربي، والنموذج الذي حاولت بقية الشعوب الاقتداء به، بما فيها الشعوب العربية. فكيف انتقلت هذه الفلسفة إلى الفكر العربي، وما هو الأثر الذي أحدثته ؟

وما هي الأسس التي بنيت عليها؟

هل من الواقع المعاش؟ أم انطلاقاً من الأسس التي بنيت عليها الحداثة الأوربية؟

أولاً: مدخل مفاهيمي

مفهوم الحداثة:

(أ)- مفهوم الحداثة في اللغة:

كلمة الحداثة في اللغة العربية مشتقة من الجذر (ح-د-ت). و"حدث الشيء يحدث حدوثاً وحدثة فهو محدث وحديث وحدث الأمر، أي وقع وحصل وأحدث الشيء أوجده، والمحدث هو الجديد من الأشياء (ابن منظور، مج4: 52). والحديث " في اللغة نقيض القديم و يرادفه الجديد"، وهو "الكائن بعدما لم يكن". أو ما كان معدوماً ثم صار موجوداً" (وهبة، م. 2007: 261). وهو يطلق كما يرى جميل صليبا على دلالات اصطلاحية تشير إلى صفة تتضمن معنى المدح أو الذم، فالحديث الذي يتضمن معنى المدح صفة الرجل المنفتح الذهن، المحيط بما انتهى إليه العلم من الحقائق، الموافق والمدرک لما يوافق روح العصر من الطرق والآراء والمذاهب. والحديث الذي يتضمن معنى الذم، صفة الرجل القليل الخبرة سريع التأثر، المقبل على الأغراض التافهة دون الجواهر العميقة" (صليبا، ج: 1982، ج 2: 454).

من هنا يظهر أن لفظ الحديث لا يشير إلى ما هو ايجابي دائماً كما لا يشير إلى ما هو سلبي دائماً، وكأنما المراد من وراء ذلك هو أن الحديث يتضمن رؤية ثابتة تتشد الجديد عن رؤية واستبصار. والي رأي قريب من هذا يشير "أندريه لالاند" André Lalande (1867-1963)، إلى أن لفظ "حديث" (moderne) يستعمل في السجلات الفلسفية، إما للإشارة إلى الافتتاح والحرية الفكرية ومعرفة أحداث الوقائع المكتشفة أو أحداث الأفكار المصاغة، أو يشير إلى معنى سطحي مثل التغيير لأجل التغيير، من دون حكم على الماضي وبلا تفكير فيه (لالاند، أ. 2001: ج2، 822).

أما في اللغة الفرنسية فإن الصفة "حديث" (moderne) أقدم تاريخياً من اللفظ «حداثة» (modernité). ولهذا يشير "يورغن هبرماس" Jürgen Habermas (1929- .) إلى أن مصطلح "حديث" (modern) يمتلك تاريخاً طويلاً، فالكلمة حديث (modern)، المأخوذة من اللاتينية (modernus)، استخدمت لأول مرة في القرن الخامس، بغرض تمييز الحاضر الذي أصبح مسيحياً آنذاك عن الماضي الروماني الوثني، وشيئاً فشيئاً أصبح المصطلح يستخدم كتعبير للانتقال من القديم إلى الجديد.

(ب)- مفهوم الحداثة في الاصطلاح الفلسفي:

يعد مصطلح الحداثة احد أكثر المصطلحات المشحونة سياسيا، اقترن منذ أواخر القرن الثامن عشر بفكرتي التقدم والتطور، حيث صار النعت "حديث"، يصف عددا واسعا من الظواهر التاريخية، التي تتسم بالنمو والتغير المتواصلين: بالذات، العلم والتكنولوجيا والصناعة والحكومة العلمانية والبيروقراطية، والحراك الاجتماعي وحياة المدينة ومقاربة تجريبية أو حداثوية في الثقافة والفنون (طوني، ب، وآخرون. 2010: 275).

إن الصعوبة التي تعترض الباحثين في تاريخ المفهوم راجعة أساسا حسب "جون بودريار Jean Baudrillard (1929-2007) لكون " الحداثة" ليست مفهوما سوسيولوجيا أو تاريخيا بحصر المعنى، وإنما هي صبغة مميزة للحضارة، تعارض صبغة التقليد، أي أنها تعارض جميع الثقافات السابقة والتقليدية، فأمام التنوع الجغرافي والرمزي لهذه الثقافات، تقرض الحداثة نفسها وكأنها واحدة متجانسة مشعة عالميا انطلاقا من الغرب التاريخي بأكمله.

وخلاصة القول أن الحداثة- ورغم ما يحيط من لبس حول تحديد مفهومها- مثلت في بعدها الفلسفي، خلاصة لاستنفاذ المخيال الأسطوري والرمزية الدينية والفنية لإرساء قواعد للخطاب (صفدي، م. 1990: 223)، ومعايير تصبو إلى الابتعاد عن الذاتية، لتأسيس القول من خلال آليتها التي اتبعها العقل في عملية إقصاء للخيال وللامتجانس واللامعقول، فالحداثة الفلسفية قامت على محوري انفصال. محور يربط المعرفة بالذات ومحور يربط الوجود بالسلطة، ينفصل الفكر في المحور الأول عن نظام أرسطي مسيحي للمعرفة، ليعود إلى معطيات طورها أفلاطون، وينفصل الفكر في المحور الثاني عن الثنائيات التي تخبط فيها العقل لإقرار المتجانس وإبعاد اللامتجانس (عمارة. ن. 2007: 53).

ثانيا: الأسس الفكرية والفلسفية للحداثة:(1)- الأسس الفلسفية للحداثة:

لقد عرفت حضارة الغرب طريقها نحو التقدم، حينها تخلصت من أوضاع سياسية واجتماعية و ثقافية راسخة، فرضتها هيمنة الكنيسة والنظام الإقطاعي. لكن هذا الوضع المتمس بالركود سرعان ما دبّ فيه تطور جديد - وخطير في الوقت نفسه- أدى في النهاية إلى قلب الأوضاع قلبا تاما، وذلك بظهور النشاط التجاري في أوروبا، ونمو الطبقة البرجوازية، وتغلغلها في المجالات السياسية والاقتصادية ووقوفها" أمام العقبات والقوانين الإقطاعية، التي كانت تقف حائلا بينهم وبين ممارسة نشاطهم... وهكذا أخذوا يطالبون برفع جميع القيود التي تثقل الحياة الاقتصادية" (عبد المنعم، ر. 1997: 16)، وبمعنى آخر أنه بعد أن تغيرت العلاقات الإنتاجية، التي تشكل البناء التحتي، أخذت البرجوازية في تغيير البناء

الفوقي، السياسي والقانوني، الذي كان يتعارض و طموح هذه الطبقة، المقبلة على الحياة، بنظرة إيجابية جاعلة الإنسان وسعادته محور النشاط البشري، عكس النظرة القروسطية السلبية تجاه الإنسان.

من الناحية الفكرية والفلسفية "هناك أربع حركات كبرى، تحدد معالم فترة الانتقال من العصور الوسطى إلى عصر أوروبا الحديثة، " أولى هذه الحركات هي النهضة الإيطالية، حيث "عاد الاهتمام بثقافة القدماء الدنيوية، وظهر ذلك جليا في جميع الفنون والعلوم.

أما الحركة الثانية، فمثلها رواد النزعة الإنسانية (humanisme)"، ومع أن هذه الحركة لم تحدث تأثيرا مباشرا في الحياة العامة، مثلما أحدثته حركة النهضة الأدبية والفنية- لأن مجال تأثيرها اقتصر على المفكرين والباحثين- إلا أنها كانت الحركة الأعمق نقدا، لتراث العصور الوسطى، والأكثر تمردا على سيطرة العقلية المدرسية في العصر الوسيط.

أما الحركة الثالثة فتمثلت في حركة الإصلاح الديني، التي قادها "مارتن لوثر" ضد الكنيسة وما وصلت إليه من تدهور بسبب القائمين عليها.

أما الحركة الرابعة التي كان لها بالغ الأثر في توجيه الفكر الأوروبي الحديث، فهي ولا شك نشأة العلوم التجريبية، فقد تم في عصر النهضة وضع أسس العلوم الطبيعية والفيزيائية الحديثة. وبدأ بذلك حقل السيطرة على الطبيعة يتوسع إلى أقصى حده. (أحسن بشاني، أ. 2005-2006 : 79).

(2)-الأسس الفكرية :

(أ) الفردية:

تفوق أهمية الفرد في مذهب الفردية أي جماعة اجتماعية أو كيان اجتماعي، فمن الناحية المنهجية، يكون الفرد مركز النظرية السياسية والتفسير الاجتماعي، فكل حديث عن المجتمع لا بد أن يكون من منطلق الأفراد الذين يشكلونه... هكذا فإذا كانت المسلمة الليبرالية تقول: " أن الناس يولدون ويبقون أحرارا متساويين في الحقوق. إن الحرية والمساواة في الحقوق، من جهة أخرى تشكلان صفة مزدوجة فطرية للإنسان الفردي، و مستمدة من ماهيته الخاصة (شوفاليه، ج، ج. 2002: 14) . و " أفضل وسيلة لتعزيز سعادة الإنسان ورخائه، تكمن في إطلاق حريات الفرد ومهاراته في القيام بمشروعاته وأعماله ضمن إطار مؤسساتي يتصف بحقوق قوية للملكية الخاصة والأسواق الحرة والتجارة الحرة. أما دور الدولة فيتمثل في خلق الإطار المؤسساتي والحفاظ عليه بما يلائم هكذا ممارسات (هارفي، د. 2013: 6،7).

لقد ناصرت الحداثة" مبدأ الحرية الفردية على غيره من المبادئ في الوجود الإنساني، وجعله عاما لجميع أفراد البشر، وبتركيز النظام المرتبط به على الملكية الخاصة الرأسمالية، على أساس قطيعة فلسفية مع الفكر الاجتماعي القائم على مبدأ اجتماعية الإنسان الطبيعية (نصار، ن. 2003: 46).

ب) الحرية:

إن قوة الحداثة متأتية، من كونها تطالب بالحرية للجميع، بلا استثناء، رجال ونساء، وبالاعتراف المتبادل بهذه الحرية. "ومن شأن هذا التوجه، من حيث المبدأ على الأقل، أن يدفع الناس إلى الثقة بالحرية، بدلا من الخوف والحذر منها، فتتطلق المبادلات والأنشطة في جميع الميادين. وهكذا تنزع الحرية من مجال السجلات الفلسفية، لتوضع في حيز السياسة التطبيقية والاقتصادية، أي في نطاق التاريخ والتطور، لأن الفرد يملك بموجب قانون الطبيعة سلطانا مطلقا على ذاته، له حقوق كاملة ودائمة تتعلق بالاعتقاد والرأي وبالكسب والملكية". هذه الحقوق التي لا تقبل التقييد إطلاقا، تسمى حريات شخصية أو إنسانية: كلما مست فقد المجتمع صفته الإنسانية، لأنه أصبح يناقض الطبع والعقل" (العروي، ع. 2008: 61).

ج) -العقلانية:

لقد لعبت العقلانية دورا هاما في التركيز على أهمية الفرد و قدرته على كشف خبايا العالم، فالعالم من وجهة نظر العقلانية، لديه تكوين منطقي، يمكن كشفه من خلال الممارسة العقلية للفرد. والعقلانية هي مفتاح ما تلاها من تحولات عميقة، و قطائع إبسمولوجية في البنية المعرفية للعقل الغربي عموما وذلك بتطوير المعارف، وتقليص المجالات الغامضة والمبهماة في العلاقات التي تربط الإنسان بالوجود. ومما لاشك فيه هو أن العقلانية نشأت وتطورت في تاريخ الفلسفة بصفة عامة، في إطار نظريات المعرفة المرتبطة بالثورات العلمية الكبرى التي عرفتها البشرية ابتداء من عصر النهضة الأوروبي في القرن السادس عشر، "حيث تصدرت النزعات العقلانية في تاريخ نشأتها و تطورها لمقاومة مطلقات النصوص والعقائد، التي كانت تبدو والي وقت قريب من المسلمات، وقد عبر عن ذلك ديكارت يقول: " قبل بضع سنوات صدمني عدد كبير من الأكاذيب، التي كنت أقر في طفولتي أنها حقيقية، وصدمتني الطبيعة المشكوك فيها بشدة لكامل الصرح الذي كنت قد أقمته عليها، وأدركت أنه كان ضروريا، مرة في أثناء حياتي، أن أدمر كل شيء تدميرا كاملا وأن أبدأ فورا من جديد من الأسس، إذا أردت أن أبرهن على أي شيء في العلوم مهما كان نوعه" (زكريا، ف. 1978: 118).

إن العقلانية تعني في أبسط تجلياتها " الاقتناع بأننا نستطيع أن نتعلم من خلال النقد...من خلال الجدل مع الآخرين ومن خلال النقد الذاتي...إن العقلاني الحق لا يؤمن بان الحقيقة احتكار له أو لغيره"(بوبر، ك.1999: 248).

(د)-العلمانية:

لقد تبلور مفهوم العلمانية في إطار الصراع السياسي والديني والاجتماعي الذي دارت مجرياته في حقل المجتمع الأوروبي بدايات عصر النهضة، والعلمانية من حيث المعنى المبسط، تدل على إقامة الفصل بين السلطة السياسية والسلطة الدينية، حيث تعد إسهامات ميكافلي في الفلسفة السياسية، بمثابة نقطة التحول، في رسم معالم العلمانية الأوروبية، فالحدثة في المستوى السياسي تجلت في نشأة الدولة الديمقراطية العلمانية، أي الدولة التي يتم فيها التمييز بين المجال السياسي والمجال الديني(مسرحي، ف.2006: 4). ومن ثم اتجه المفهوم نحو "رفض هيمنة مبدأ المقدس على جوانب الحياة الإنسانية، وترتب عنه البحث في الصيغ النظرية المقررة بإمكانية اعتماد الدنيوي في تاريخيته كبديل للتعالى و القداسة الروحيين"(عبد اللطيف، ك.2007: 54،53).

من هنا أصبح لفظ العلمانية، يطلق في بداية الأمر " للإحالة على العالم الخارجي، الواقع خارج الفضاء الكنسي، وما يطبعه من روح دنيوية مادية... و من ثم اتسعت دلالة الكلمة لتشمل كل المؤسسات الدنيوية، المعنية بالمسائل المدنية الزمنية وشؤون عامة الناس، تمييزا لها عن المؤسسات والهيكل الدينية، الموصوفة بالروحية والقدسية.

في هذا الجو نشطت الحركة الفكرية في أوروبا، فولدت نظرية الدولة الحديثة مع هوبز (Tomas 1679 - 1588 : Hobs ، الذي كان له الفضل في النظر إلى المجتمع نظرة وضعية. والأهم من هذا كله هو رد الاعتبار للإرادة الإنسانية، وقدرتها على تغيير الواقع الاجتماعي، تلك هي بوادر حركة العلمنة، التي عبرت عن انتقال الملكية من سلطة الكنيسة إلى سلطة الدولة الزمنية، في انتظار استكمال الصيرورة المتصاعدة نحو التخلص من المرتكزات الدينية الغيبية لصالح نظرة مادية، عمادها العقلانية التي تعبر بوجه من الوجوه عن علامة نضج الوعي الذي أدركه الإنسان الحديث، بفضل فتوحات العلم التي كشفت أمامه مجاهيل الكون وأسرار الحياة، خلافا للأسلاف المسكونين بهواجس الرهبة والوجل من القوى السحرية والغيبية. وهي بذلك قرينة العصر الحديث، المتجه نحو الترشيح العقلاني والعلمي.

هكذا كان الحال في الضفة الأخرى، حال يعبر عن حركة التاريخ ومساره، حركة تعبر عن النخبة والعامّة، ومن ثم كان التغيير شاملا في شتى المجالات، بهذه الخاصية أصبحت فلسفة الحدثة- وقبلها

الأنوار-القاعدة الأساسية للذهن الغربي، والنموذج الذي حاولت بقية الشعوب الاقتداء به، بما فيها الشعوب العربية، ومن هنا نتساءل إلى أي مدى استطاع الفكر العربي استلهام فكر الحداثة وتجسيد مقولاته في الواقع العربي؟

ثالثاً: الإرهاصات الأولى للحداثة العربية:

لقد أصبحت فلسفة الحداثة خلال القرنين 18 و19م، النموذج والقاعدة الأساسية للذهن الغربي وامتدت تأثيراتها لبقية الشعوب، ومن ثمّ يمكن القول أن جذور الحداثة في الفكر العربي تعود في أساسها إلى هذه الفلسفة، فغالبا ما يؤرخ للحركة الفكرية العربية الحديثة بالقرن 19. ففي هذا القرن بدأ العالم العربي - بداية من مصر - التفتح على أسباب الحضارة، والتعرف على وسائل التقدم الإنساني، ويعقد مقارنات بين مكانته وما وصل إليه غيره في أوروبا.

لقد كان هذا الاتصال بين الشرق والغرب، بداية لعمليات من الفلق والمعاناة، قلق عبر عنه قاسم أمين(1863م - 1908) قائلاً: "كل من تعلم من المصريين وساعده الحظ على أن يعرف أحوال أمته وحاجاتها ويحيط بها، أن لأمة المصرية دخلت اليوم في دور خطير، بل في أخطر دور من تاريخها....لم يمر عليها زمن صارت فيه حياتها معرضة للخطر، مثل هذا الزمن. فإن تمدن الأمم الغربية يتقدم بسرعة البخار والكهرباء حتى فاض من منبعه إلى جميع أنحاء المعمورة(أمين، ق. 1988:108).

لقد أدرك قاسم أمين خطورة المرحلة التي تمر بها مصر آنذاك، وأيقن أنه لا سبيل للنجاة من الاضمحلال والفناء إلا طريق واحد لا مندوحة عنها، وهي أن تستعد الأمة لهذا النضال وتأخذ له أهبتها"(أمين، ق. 1988:105)، بغية تجاوز عصر الركود، الذي ساد العالم الإسلامي، منذ بداية العصر المملوكي سنة 1250، مروراً بحكم الأتراك العثمانيين بداية من 1517.

لقد انتقلت أفكار عصر النهضة والتنوير وفكر الحداثة إلى الفكر العربي، عبر العديد من الوسائط لعلّ أهمها البعثات العلمية التي أرسلها محمد علي وعلي بك إلى أوروبا، دون أن ننسى الدور الذي لعبه الاستعمار الأوروبي في العالم العربي، في نقل هذه الأفكار - ليس من أجل تنوير الشعوب المستعمرة ولكن في أسلوب معيشتة ومؤسسته - في ظل هذه المجابهة بين الشرق والغرب، بدأت تتوالى الأسئلة من مختلف المواقع، حول أسباب ضعف الشرق حتى يتمكن الغرب من اجتياحه !.

في إطار الأسئلة المطروحة والإجابة عنها، ظهر تباين في آراء المفكرين العرب، إزاء الثقافة الوافدة عموماً، وحول سبل الخروج من حالة التخلف على وجه الخصوص، وانقسموا إلى تيارات تنوعت ما بين علمانية وإصلاحية وتحريرية وسلفية...وليبيرالية، ففي إطار ربط المجتمع العربي بالحضارة الغربية

ظهرت محاولة رفاة الطهطاوي (1801-1873)، لتبئية مكتسبات الحضارة الغربية عموماً، والفرنسية على وجه الخصوص، فمن وجهة نظر الطهطاوي، ينبغي على المسلمين، إذا ما أردوا الخروج من حالة التخلف ومسايرة التقدم، أن يسايروا الفرنسيين في أسلوب حياته الاجتماعية والثقافية... الخ.

ويمكن أن نبرز إعجاب الطهطاوي بالحضارة الأوربية الحديثة من خلال كتابه "تخليص الإبريز" حيث يظهر صراع الشرق والغرب جلياً من خلال هذا الكتاب، الذي لم يكن الغرض من ورائه وصف الغرب، بقدر ما كان يهدف إلى نقد العالم العربي من خلال الغرب، فبالرغم من أن كتاب "تخليص الإبريز" هو وصف للغرب في صورة باريس (عمارة، م. 1973: 93).

كان الواقع المعاش كان دائماً حاضراً من خلال المقارنات التي كان يعقدها الطهطاوي بين باريس ومصر، داعياً بني جلدته إلى مواكبة الغرب، والإطلاع على منشأته، حيث يذكر ذلك في بيت شعري قائلاً :

من لم ير الروم ولا أهلها * ما عرف الدنيا ولا الناس

لقد آمن الطهطاوي بالعديد من مفاهيم الليبرالية الفرنسية، نتيجة لإطلاعه على مفاهيم عصر التنوير الفرنسي، كالحرية والمساواة والتسامح، لكن الطهطاوي ورغم إيمانه بمفاهيم التنوير وقيم الليبرالية، إلا أنه بقي مشدود إلى مرجعيته الأزهرية، حيث كان يقيم التعامل مع الحضارة الغربية، في إطار نظرة معيارية دينية تتعامل مع الغرب من منظور الكفر والإيمان، فلما يميز بين براعة الفرنسيين في العوم الكونية وظلالهم الديني أنشد يقول:

أوجد مثل باريس ديار * شمس العلم فيها لا تغيب

وليل الكفر ليس له صباح * أما هذا وحقكم عجيب (الطهطاوي، ر.ج. 1993: 260)

ولهذا يمكن القول أن رؤية الطهطاوي المؤمنة بمفاهيم الحداثة الغربية بقيت محاصرة بفهمه المحافظ للتراث. وعلى نفس المنوال سعى خير الدين التونسي (1820-1890) إلى تبيان الدليل، على نجاعة مواكبة الحضارة الأوربية والاقتباس منها، من أجل إحداث التنوير على مستوى العقل والممارسة، حيث تظهر هذه النزعة من خلال عرضه للغرض من وراء تأليف كتابه "أقوم المسالك في معرفة أحوال الممالك"، الذي جاء فيه: "ما دعانا لجمع هذا التأليف... أمران آيلان إلى مقصد واحد أحدهما إغراء ذوي الغيرة والحزم من رجال السياسة والعلم بالتماس ما يمكن من الوسائل الموصلة إلى حسن حال الأمة الإسلامية وتنمية أسباب تمدنها". هدف أدرك خير الدين التونسي أنه يستحيل تحقيقه ما لم تتوفر له

الأرضية المناسبة، المتمثلة في "حسن الإمارة المتولدة من الأمن المتولد من الأمل المتولد من إتقان العمل المشاهد في الممالك الأورباوية بالعيان" (التونسي، خ. بدون تاريخ:5)

أما الدافع الذي قصد من ورائه تأليف كتابه هذا فهو: "تحذير ذوي الغفلات من عوام المسلمين، عن تماديهم في الإعراض عما يحمد من سيرة الغير الموافقة لشرعنا بمجرد ما انتقش في عقولهم من أن جميع ما عليه غير المسلم من السير و التراتيب ينبغي أن يهجر (التونسي، خ. بدون تاريخ:5) ، ولذلك دعا إلى اقتباس الأفكار السياسية والاقتصادية، كون مثل هذه الاقتباسات تتوافق مع روح الشريعة، داعيا إلى تقليد الغرب فيما ينفع ولا يتعارض مع الشرع وترك ما لا ينفع، مستشهدا على ذلك بقوله: "الشرع لم ينفه عن التشبه بمن يفعل ما أذن الله فيه، وفي حاشية الدر المختار للعلامة الشيخ محمد بن عابدين الحنفي ما نصه أن صورة المشابهة فيما تعلق به صلاح العباد لا تضر على أنا إذا تأملنا في حالة هؤلاء المنكرين لما يحسن من أعمال الإفرنج، نجدهم يمتنعون عن مجاراتهم فيما ينفع من التنظيمات ونتائجها ولا يمتنعون منها فيما يضرهم، وذلك أننا نراهم يتنافسون في الملابس وأثاث المساكن ونحوها من الضروريات (التونسي، خ. بدون تاريخ:7). فالشريعة لا تنافي تأسيس التنظيمات السياسية المقوية لأسباب التمدن ونمو العمران.... فالأمر إذا كان صادرا عن غيرنا وكان موافق للأدلة، لاسيما إذا كنا عليه واخذ منا، فلا وجه لإنكاره وإهماله، بل الواجب الحرص على استرجاعه واستعماله (شرايبي ه، ب، تاريخ:57).

في مقابل ذلك شكل الخطاب الليبرالي، دعوة صريحة إلى إتباع خطوات النهضة الأوروبية، إذا ما أردنا الخروج من مأزق التخلف، دعوة وصلت في كثير من الأحيان إلى الغلو الفكري.

رأى عبر عنه سلامة موسى (1887-1958) بصراحة قائلا: "قاني كلما ازدادت معرفتي بالشرق، ازدادت كراهيتي له وشعوري بأنه غريب عني، وكلما زادت معرفتي بأوروبا زاد حبي لها وتلقي بها، وزاد شعوري بأنها مني، وأنا منها، هذا هو مذهبي الذي أعمل له طوال حياتي سرا وجهرا، فأنا كافر بالشرق، مؤمن بالغرب" (سلامة، م. 1946: 7). ثم يواصل آرائه هذه "داعيا إلى استلهام الطريقة الأوروبية في التعليم قائلا: "أريد من التعليم أن يكون تعليما أوربيا لا سلطان للدين عليه، ولا دخول له فيه" (سلامة، م. 1946: 8).

وفي طرح جريء يدعو سلامة موسى إلى تبني النزعة العلمانية في جميع مناحي الحياة، قائلا: "فمن أهم النزعات: النزعة العلمانية، بإطلاق المدارس والحكومات من القيود الدينية، لأن العلمانية نزعة أوربية تشمل جميع الأمم المتمدنة تقريبا" (سلامة، م. 1946: 12)، كما شدّد هذا التيار على القومية كبديل للخلافة، وعلى العلمانية كبديل الدين، والعقلانية كبديل للإيمان الديني المطلق، والتحرير الاجتماعي بديلا

للنوع التقليدي، ففي ظل هذا التيار عمل بطرس البستاني (1819/ 1893) على إحياء اللغة العربية ونشر العلم، فانشأ المدرسة الوطنية، وألف قاموس المحيط وموسوعة المعارف.

لقد عقد أصحاب هذا الاتجاه أمالا كبيرة على تقاليد الليبرالية الأوروبية، وتبنوا بعضها في إطلاق حركة التحديث في مختلف المجالات، فبرزت الدعوة إلى مشاركة المرأة للرجل في الأعمال وتحريرها من قيود الماضي، وهذا ما قام به رائد هذه الدعوة قاسم أمين (1863 / 1908) من خلال مؤلفيه، (تحرير المرأة 1899 والمرأة الجديد 1900). حيث تناول في الكتاب الأول، قضية المساواة بين المرأة والرجل، حيث جاء بالأدلة من النصوص الدينية وأرجع أمر اضطهاد المرأة إلي التقاليد الموروثة والنزعة الاستبدادية المسيطرة على العقلية العربية آنذاك، والتي عند تجاوزها يظهر لنا "أن المرأة لا تكون ولا يمكن أن تكون وجودا تاما، إلا اذا ملكت نفسها، وتمتعت بحريتها الممنوحة له بمقتضى الشرع والفطرة معا ونمت ملكاتها إلى أقصى درجة يمكنها أن تبلغها. ويرى أن الحجاب على ما ألفناه، مانع عظيم يحول بين المرأة وارتقائها، و بذلك يحول بين الأمة و تقدمها(أمين، ق.1988:79).

إن مسألة اضطهاد المرأة لا ترجع للدين -في نظر قاسم أمين- لأن الدين الإسلامي "سبق كل شريعة سواه في تقرير مساواة المرأة للرجل فأعلن حريتها واستقلالها يوم كانت في حضيض الانحطاط عند جميع الأمم(أمين، ق. 1988:11)، ولكن الأمر راجع إلى ما" كان من أثر هذه الحكومات الاستبدادية أن الرجل قي قوته أخذ يحتقر المرأة في ضعفها(أمين، ق. 1988:13).

أما في كتابه الثاني "المرأة الجديد"، فقد أظهر بداية من المقدمة، إعجابه الشديد بالمكانة التي و صلتها المرأة الأوربية ف "المرأة الجديدة هي ثمرة من ثمرات التمدن الحديث بدأ ظهورها في الغرب على أثر الاكتشافات العلمية التي خلصت العقل الإنساني من سلطة الأوهام والظنون والخرافات وسلمته قيادة نفسه ورسمت له الطريق التي يجب أن يسلكها(أمين، ق. 1901: أ). لذلك ومن أجل مساندة هذه الموجة استعان بالعلوم الاجتماعية الغربية، فلجأ إلى مفاهيم التقدم والحريّة المدنية، وخاصة مفهوم الحريّة الفردية، وحرية الاعتقاد، ورفض التقاليد، فالمهم في المجتمع ليس التقاليد الموروثة، بل المصلحة العامة للمجتمع التي لن تبلغ غايتها وكمالها إلا بالعلم، الذي بلغ ذروته في أوروبا وليس بالدين الذي " لا يستطيع لحد ذاته بناء مجتمع متقدم " (حوراني، أ 1968 : 2075).

وهو الرأي الذي ذهب إليه دعاة الفكر التقدمي العقلاني، في موقف يشبه محاولة للتوفيق والتلفيق يذهب الكواكبي (1854-1902)، إلي إقحام مصطلحات ليست من بنات البيئة العربية الإسلامية، وكأنه يحاول أن يبرر للآخر أسبقية -ما- حيث يقول: " وقد ظهر مما تقدم أن الإسلامية مؤسسة على أصول الحرية برفعها كل سيطرة و تحكّم، بأمرها بالعدل والمساواة والقسط و الإخاء، وبحضّها على الإحسان

والتحابب، وقد جعلت أصول حكومتها: الشورى الارستقراطية، أي شورى أهل الحل والعقد في الأمة بعقولهم لا بسيوفهم وجعل أصول إدارة الأمة: التشريع الديمقراطي أي الاشتراكي" (الكواكبي، ع.2006: 56)، تتواصل حالة التردد هذه عندما يتطرق الكواكبي لشكل الدولة الكفيلة بالقضاء على الاستبداد فيخلط بين الدولة الدينية والدولة المدنية، حيث يقول: "وأفنع ما بلغه الترقّي في البشر، هو إحكامهم أصول الحكومات المنتظمة ببنائهم سدا متينا في وجه الاستبداد، والاستبداد جرثومة كل فساد، ويجعلهم ألاً قوة ولا نفوذ فوق قوة الشرع، و الشرع هو حبل الله المتين" (الكواكبي، ع.2006: 169)، فإدارة الدين وإدارة الملك لم تتحد في الإسلام تماما إلا في عهود الخلفاء الراشدين وعمر عبد العزيز فقط، ولا يوجد في الإسلام نفوذ دين مطلق، في غير مسائل إقامة الدين" (بركات، ح.1985: 408).

من جهة أخرى قدم فرح أنطوان (1874-1922)، منهجه القائم على العلمانية، التي تمثل بالنسبة له دين الإنسانية الجديد، ففي مناقشته لمحمد عبده يقول: "لا نعلم كيف يستقبل أبناء العصر هذا الكتاب في هذا الزمان. ولكننا نعلم أن "النبت الجديد" في الشرق قد صار كثيرا، ونريد "بالنبت الجديد" أولئك العقلاء في كل ملة وكل دين في الشرق الذين عرفوا مضار مزج الدنيا بالدين في عصر كهذا العصر، فصاروا يطلبون وضع أديانهم جانبا في مكان مقدّس محترم، ليتمكنوا من الاتحاد اتحادا حقيقيا ومجاراة تيار التمدن الأوربي الجديد لمزاحمة أهله و إلا جرفهم جميعا وجعلهم مسخرين لغيرهم" (أنطوان، ف.1988: 41)، كما أكد على ضرورة اعتماد العقل بدل الإيمان، وإطلاق الفكر الإنساني من كل قيد خدمة الإنسانية.

رابعا: مظاهر التردد في الخطاب الحدائي العربي:

لم يستطع الفكر العربي، إعطاء مضمون محدد لمشروعه، وبقي خطابه يستقي محددات أحداثه المنشودة، لا من الواقع وحركته وآفاق تغييره، بل من الإحساس بالفارق بين واقع الانحطاط في حياته المعاصرة، وواقع التقدم في العالم الأوربي، وعليه لم يستطع هذا الخطاب، التقدم ولو خطوة واحدة، على جميع الأصعدة، وظل يتأرجح بين سلطة النموذجين العربي الإسلامي والأوربي المعاصر.

إن الغرب عندما بدأ نهضته الحديثة، قبل خمسة قرون، أخذ يستوعب الأفكار على مهل، ويهضمها بالترديج، واحدة تلوى الأخرى، وعلى مراحل، دون أن يضطر إلى مواجهتها دفعة واحدة، وذلك لأنه كان هو المبدع لهذه الأفكار والإيديولوجيات، التي كانت نتاج التجربة الحضارية الغربية، وثمار طبيعية لها.

إن التطورات الفكرية، التي مرت بها الحضارة الغربية، لم تكن خالية من الصراع والاختلاف، لكن هذا الصراع، لم يتخذ شكل العبث الفارغ، الذي لا يؤدي إلى مخرج مفيد، بل تاريخ هذا التطور، يؤكد على أن كل حقبة انتهت بانجازات ونتائج، مهدت الطريق لمنجزات حضارية لاحقة.

في الجهة المقابلة، بدأت نهضة العالم العربي، بشكل مفاجئ، وكنتيجة لخطر خارجي، "فكانت كالجمرة التي تصيب جسما باردا جمده الجليد، فانقسم بين خلايا ساخنة ملتهبة، وخلايا أخرى محتظة بجمودها، وخلايا من نوع ثالث، مشدود بين الثلج والنار" (الأنصاري، ج، 1986: 322)، فما استوعبه الغرب، في خمسة قرون بالتدرج وباقتناع داخلي، منبثق من تطور ذاتي، أراد العرب هضمه دفعة واحدة وبضغط من حضارة أخرى، لم تكن في يوم ما صديقه لهم.

كانت القضية في أوروبا واضحة، فمن البداية بدأ المجتمع الغربي حضارته الحديثة باختراق التراث، وهذا يعني أن بداية الحضارة الحديثة، كانت منذ أن وضعت تقاليد الكنيسة الفكرية-الأخلاقية، وتقاليد النظام الإقطاعي الاجتماعية-الاقتصادية، موضع الشك، ثم النفي والإنكار. وعلى ضوء ذلك، برزت معضلة كانت الحضارة الحديثة وقادتها الفكريون والمعنويون فرسان ميدانها. ومن ثم رسخت الحضارة الحديثة اليوم في موطن ظهورها في الغرب.

لقد كان الهدف الأسمى لهذه الحركة، تحرير البرجوازية من أغلال الإقطاع، وبالتالي كانت الشعارات التي رفعوها، تتلاءم وطبيعة الفترة آنذاك، بمعنى آخر، كانت أوروبا وليدة تلك الحركة، إذ أنها رسمت توجهها على أساس إيديولوجيا التقدم، والحرية والعقل.

في الضفة الأخرى، أدت هذه الايدولوجيا، إلى إحداث هزة عنيفة في الفكر العربي الحديث، هزة تلتها نقاشات حادة، حول كيفية الاستفادة من هذه المفاهيم، ولكن وعلى الرغم من الجدل الدائر بين تيارات الفكر العربي المختلفة، إلا أن هذا الأخير، لم ينجح في إرساء مقولات حداثه عربية داخل ثقافتنا، لذلك فمعظم الصراعات التي تعانيها اليوم، ناتجة عن كيفية اللقاء، التي لم نوائم فيها بين تلك مقومات الحداثه من جهة، وتراثنا من جهة أخرى، ففريق منا أثر أن يعتصم بالتراث وحده... وفريق ارتدى في أحضان العلم، مغلقا نوافذه دون التراث... فنتج عن ذلك فريق عربي غير معاصر وفريق معاصر غير عربي.

يظهر مآزق الخطاب الحداثي العربي جليا في الصراع الأضداد، مآزق تكشفه من أفكار صاحب الوضعية المنطقية، إذ يقول: "وما أكثر ما صادفنا بين الناس، ناسا درسوا هذا الفرع أو ذاك من فروع العلم، كالفيزياء أو الكيمياء أو ما إليهما، ولا ينفكون يزهبون أمام الآخرين بدراستهم العلمية، التي لم يشبها شيء من أدب وشعر ونحو وصرف- فهذه كلها عندهم من علامات التخلف، عن العصر وما يقتضيه-

ثم يفاجئونك في جلساتهم الخاصة بقصص يروونها عن إيمان وتصديق، تقوم كلها على الخوارق والكرامات، التي لا يجوز قبولها، إلا إذا أجزنا تعطيل القوانين العلمية، فلم أن يختاروا لأنفسهم أحد وجهين: إما هم العلماء المعاصرون لروح العلم فيرفضون كل ما ينفي ذلك، وإما هم الوارثون لثقافة غير علمية، فيقبلون هذا التذبذب" (زكي نجيب، م. 1971: 11).

لكن نظرة زكي نجيب محمود هذه، سرعان ما تتغير عندما يبدل موقفه من التراث قائلاً: "وفي العصر الذي اشتدت فيه عنصرية اللون والجنس و الدين، وازداد البطش واتسع الظلم، نجد في تراثنا الفكري ما يضع بين أيدينا، وقفة مثلى فيها التسامح وفيها العدل والاعتدال، وفيها المساواة وفيها تدرج القيم من الأعلى إلى الأدنى، خطة للسلوك السوي، ولو نسجنا من هذه الخيوط، نسجا ثقافيا يتناول قضايا عصرنا، كان لنا بذلك ما يصح أن نوصف بسببه، بأننا أمة الاعتدال في الفكر والعمل، أمة تجمع بين العقل والدين، بين الدنيا والآخرة، بين الفرد والجماعة، أمة- لو سار حاضرها على نهج ماضيها جمعت بين ثقافة الروح و حضارة العيش في هذا العصر الذي كادت الثقافة والحضارة أن تفترقا إلى غير تلاق. (زكي نجيب، م، 1971: 253)

إن ملمح التردد الذي نلمسه في فكر زكي نجيب محمود هنا، راجع أساسا إلى فشلنا في تحديد علاقتنا بالأخر الغربي، فالفكر العربي، كما أسلفنا تشنت منذ البداية إلى: "التيار الإصلاحى الذى بدأ بأنه لا يتغير شيء في الواقع، إن لم يتغير فهمنا للدين أولا، والتيار الليبرالى الذى بدأ بأن لا يتغير شيء في الواقع، إن لم نبين الدولة الحديثة أولا...والتيار العلمى العلمانى، الذى يبدأ بأنه لا يتغير شيء في الواقع إن لم يتغير فهمنا للطبيعة، ونبدأ بالعلم أولا" (زروخي، إ.دون تاريخ: 207، 228).

لكن أصحاب هذه التيارات، فشلوا في مسعاهم، الرامى إلى إرساء حركة حداثة-أو ان شأت تنويرية- في العالم العربى، نتيجة لوجود حلقة مفقودة، بينهم وبين الواقع المراد تغييره، حلقة تكمن أساسا في عدم الانطلاق من عمق الواقع العربى المشخص، وتحليله وتقديم البدائل، فالمنطق الحضارى وتجارب الشعوب، تدلّ على "أن الثقافة لا تسود بنقلها من مكان إلى آخر، بل يجب خلقها في نفس المكان.

لقد تعطلت محاولات التحديث المتكررة في العالم العربى، منذ القرن التاسع عشر. وتعود تلك العطالة إلى جملة عوامل بنيوية تاريخية واقتصادية واجتماعية وثقافية وسياسية، ولكن العامل الأهم تمثل - على الخصوص - في اعتقاد من تصدوا لقيادة عملية التحديث، أنها مجرد توطين المنتجات والمنجزات المادية للحداثة في البيئة العربية، دون الاهتمام الكافي، بإعادة بناء المجتمعات العربية بالاستفادة من معطيات الحداثة، ومكوناتها العقلانية، التي تضمن توطين قيم الحداثة في التربة العربية.

وهذا ما أشار إليه محمد أركون بقوله: "إن أول شيء ينبغي أن نقوم به، هو التمييز بين الحداثة المادية والحداثة العقلية، أقصد بين تحديث الوجود اليومي للبشر، وبين تحديث موقف الفكر البشري، من مسألة المعنى، أو فهم الوجود أو رؤية العالم". فالحداثة المادية ليست "أكثر من إدخال التقنية واستيراد الآلات، وتحسين طرق الإنتاج، وهذا ما ينطبق على جل البلدان العربية والإسلامية، التي شهدت وتشهد نوعاً من الحداثة المادية، دون أن يرافقها "تغير ملموس في اللغة والثقافة، والأنظمة العائلية والعشائرية وأحياناً حتى في النظام السياسي" (مسرحي، ف. 2006: 46)، وهذا من منطلق اعتقاد راسخ أنه "لدى المسلمين افتراض لإمكانية نقل الجانب المادي - من منتجات الغرب - دون التورط في التعرض لعدوى الجانب الفكري والعقلي، وهذا ما يريده الغرب للمسلمين، أي أن يظل دورهم، دور السوق المفتوحة لمنتجاته، دون أن يتجاوزوا ذلك، إلى دور المشارك في إنتاج العلم والتكنولوجيا.

لهذا ينتقد أركون بشدة سياسات الدول العربية والإسلامية التي تقبل بالحداثة المادية وترفض الحداثة الفكرية "إننا نسعى وراء أكمل وسائل الإنتاج، وأرفه أنماط المعيشة ونتشبث في نفس الوقت، بآراء وأفكار وتخيلات واعتقادات تسلمناها من الماضي، دون أي تسامح تحقيقي، وهكذا تختلط الأمور". ويمكن القول أن نمط الحداثة الذي تبنته الدول العربية والإسلامية، هو حداثة معطوبة أو معاقة، تبرز بين مؤسسات ومظاهر وإنتاجات الحداثة والعقلانية، مع قيم وعلاقات قديمة.

هـ- خاتمة

إن عملية التفاعل الحضاري، التي تمت بين الفكر العربي والقيم الغربية الحديثة، أو بين الثقافة الغربية المهيمنة والثقافة المحلية المستتعبة، عملية أدت إلى حالة من القطيعة مع الذات، وإلحاق هذه الذات الثقافية بالآخر المهيمن، في نوع من علاقة السيد بالعبد والتابع بالمتبوع، ذلك أن هذا الاتصال لم يكن قائماً على أساس من التفاعل الثقافي بين متكافئين، بالمعنى النفسي والمعرفي، وإنما على أساس من التلقي والتبني والانقياد، الذي يبديه المغلوب تجاه الغالب، تصديقاً لمقولة ابن خلدون في مقدمته، عن ولع النفس بالانقياد للغالب واعتقادها الكمال فيه.

لقد كانت قضية المفكرين العرب، منذ منتصف القرن التاسع عشر، هي اللحاق بالغرب، بينما كانت قضية المفكرين الأوربيين تكمن، تحرير البرجوازية من أغلال الإقطاع، وإذ رأى جيل الرواد العرب أن النهضة التكنولوجية والصناعية في أوروبا، قد اقترنت برفع شعارات التنوير وحمل لواء الحرية والتسامح والعلم والعقلانية. فقد اعتقدوا أن لحاق العرب بالغرب، يتطلب اعتناق الأفكار نفسها، وكما أن الدعوة إلى هذه الأفكار في أوروبا، كانت تجري بلا قيد أو شرط، فالمطلوب هو مثل هذا عندنا أيضاً! وهنا مكن

الخلل الذي تفرعت عنه إساءات بالغة لقضية التنوير نفسها! فبادئ ذي بدء، صار النموذج الغربي هو المثال.

لقد صار التحيز للغرب سمة لمداخلات المفكرين العرب الأوائل، وأدت عملية النقل دون مراعاة تراث وتقاليد الواقع العربي، إلى نوع من الصدام مع هذا الواقع، والصدمة لكثير من أبنائه، فالمفكرون العرب الرؤاد - معظمهم عادوا ما عاداه التنويريون البرجوازيون في الغرب، وصادقوا ما صادقوه، عادوا الدين أو استهانوا به، بينما لم يكن هذا ضرورياً بالمرّة لتتوينا وحدائتنا، وتقدمنا السياسي والتكنولوجي أو العلمي، كما تبنا مبادئ الفردية الغربية كمعيار لقياس الرفاهية، ولم يكن هذا بدوره ملائماً للواقع العربي، المتجذرة فيه قيم العائلة والقبيلة.

إن مفردة الحداثة شأنها شأن المفردات المتوافدة على ثقافتنا فقدت بريقها منذ البداية، لأنها صارت تقليداً ضاراً جعل من الغرب المرجع والترمومتر، الذي تقاس به حرارة محرك قطار الحداثة، ولم يجعل من الحداثة تطبيقاً إبداعياً - لا تطبيقاً اتباعياً - يبدع ويعمم إبداعاته على جميع المستويات، السياسية والثقافية والتربوية، وإن الهدف المنشود يجب أن يكون متمحوراً حول قيام مجتمع متنور إلى جانب المجتمع المتقدم، وقادر على التفاعل معه.

قائمة المراجع :

- 1 ابن منظور، لسان العرب، بيروت، دار ومكتبة الهلال، مادة: حدث، مج4.
- 2 وهبة مراد، (2007)، المعجم الفلسفي، القاهرة، دار قباء الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع، (ب.ط.).
- 3 صليبا جميل، (1982)، المعجم الفلسفي، ج2، بيروت، دار الكتاب اللبناني، (ب.ط.).
- 4 لالاند، أندري، (2001)، الموسوعة الفلسفية، تر، خليل احمد خليل، بيروت، منشورات عويدات، ط2.
- 5 طوني بينيت، وآخرون، (2010)، مفاتيح اصطلاحية جديدة، معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، ط1.
- 6 محمد نور الدين أفاية (1998)، الحداثة والتواصل في الفلسفة النقدية المعاصرة نموذج هابرماس، الدار البيضاء، المغرب أفريقيا الشرق، ط2
- 7 فارح مسرحي، (2006)، الحداثة في فكر محمد أركون، الجزائر، منشورات الاختلاف، بيروت، الدار العربية للعلوم - ناشرون. ط1
- 8 مطاع صفدي، (1990)، نقد العقل الغربي، الحداثة ما بعد الحداثة، مركز الإنماء القومي، (ب.ط.).
- 9 عمارة ناصر، (2007)، اللغة والتأويل، الدار العربية للعلوم، دار الفارابي، الجزائر، منشورات الاختلاف، ط1.
- 10 عبد المنعم رمضان، (1997)، تاريخ أوروبا والعالم في العصر الحديث، ج1، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للمكتبات، (ب.ط.)،

- 11) أحسن بشاني، (2006)، خطاب الحدائة في الفكر الفلسفي العربي المعاصر وإشكالية الخصوصية والعالمية-أطروحة دكتوراه في الفلسفة، قسم الفلسفة، جامعة الجزائر.
- 12) شوفاليه، ج، ج. (2002)، تاريخ الفكر السياسي (من الدولة القومية إلى الدولة الأممية)، تر محمد عرب صاصيلا، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر و التوزيع، ط3.
- 13) ديفيد هارفي، (2013)، تر، وليد شحادة، الوجيز في تاريخ النيولبيرالية، دمشق، الهيئة العامة السورية للكتاب، ط1.
- 14) - ناصيف نصار، (2003)، باب الحرية، بيروت، دار الطليعة، ط1.
- 15) عبد الله العروي، (2008)، مفهوم الحرية، الدار البيضاء، المغرب، المركز الثقافي العربي، ط4.
- 16) زكريا فؤاد، (1978)، التفكير العلمي، سلسلة عالم المعرفة .
- 17) بوبر كارل، (1999)، بحثا عن عالم أفضل، تر، احمد مستجير، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (ب، ط)
- 18) عبد اللطيف كمال، (2007)، التفكير في العلمانية، القاهرة، رؤية للنشر والتوزيع، ط1.
- 19) أمين قاسم، (1988)، تحرير المرأة، الجزائر، سلسلة الأنيس موفم للنشر، (ب.ط)،
- 20) عمارة محمد، (1973)، الأعمال الكاملة لرفاعة الطهطاوي، ج 3، المؤسسة العربية للدراسات والنشر والتوزيع، (ب.ط).
- 21) الطهطاوي رفاعه، (1993)، تخلص الإبريز في تخيص باريز، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (ب، ط).
- 22) التونسي خير الدين، (بدون تاريخ)، أقوم المسالك في معرفة أحوال الممالك، تونس، مطبعة الدولة، ط1.
- 23) شرابي هشام، (ب، تاريخ)، المثقفون العرب والغرب، ط2، بيروت، دار النهار.
- 24) سلامة موسى، (1946)، اليوم والغد، القاهرة، دار سلامة موسى للنشر والتوزيع،
- 25) أمين قاسم، (1901)، المرأة الجديدة، مصر، مطبعة المعارف، (ب، ط).
- 26) حوراني ألبرت، (1968)، الفكر العربي في عصر النهضة، تر، كريم غرقول، بيروت، دار النهار للنشر، (ب، ط).
- 27) الكواكبي عبد الرحمان، (2006)، طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، (لم يذكر البلد)، دار النفائس، ط3.
- 28) بركات حليم، (1985)، المجتمع العربي المعاصر، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ط2
- 29) أنطوان فرح، (1988)، ابن رشد وفلسفته مع نصوص المناظرة بين محمد عبده وفرخ أنطوان، تقديم، طيب تزيني، بيروت، دار الفارابي. ط1
- 30) الأنصاري جابر، (1986)، تجديد النهضة باكتشاف الذات ونقدها، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر. ط2
- 31) زكي نجيب محمود، (1971)، تجديد الفكر العربي، بيروت، دار النشر الشروق، ط9.
- 32) زروخي إسماعيل، (دون تاريخ)، (التنوير في الفكر العربي الحديث)، تنسيق الزواوي بغوره- التنوير، قسنطينة، مخبر الدراسات التاريخية والفلسفة، (ب. ط).

التكوين المهني في المؤسسات العقابية " واقع وتطلعات .

د/ بواب رضوان - جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل - الجزائر.

ملخص:

توفر الكثير من المؤسسات العقابية في الجزائر على غرار باقي دول العالم فرصا للمسجونين في التكوين في شتى المهن والحرف أثناء تواجدهم ومكوّثهم بها، ومن أجل ذلك تسعى إدارة هذه المؤسسات إلى استثمار وتنمية وصقل قدرات ومهارات وطاقت المسجونين وذلك بتوفير المناخ الملائم والخصب الذي يعمل على إعادة بعث وترميم بنية منظومة من المثل والقيم الأخلاقية لدى شريحة المعاقبين بالسجن، كما يعمل التكوين المهني أيضا على إكساب المسجونين قدرات ومهارات فنية تجسد لهم الطريق وتأهلهم للالتحاق ومعاودة الاندماج بين أوساط مجتمعاتهم بدون حوافز أو أية عقد نفسية تذكر، كما أن تكوين المسجونين يجعل منهم عمالا وحرفيين مهرة ومدربين ورؤساء بشري لا ينضب قادر على خوض الرهانات ورفع التحديات التي تستجيب لطموحات وتطلعات وآمال الجزائر في التنمية الاقتصادية المستدامة إلى مصاف الدول المتقدمة، وتجعلهم أعضاء فاعلين في عالم الشغل أو سوق العمل.

الكلمات المفتاحية: (التكوين المهني، المؤسسة العقابية، المحبوس)

Abstract:

Like all the countries all over the world, many Algerian penal institutions provide opportunities for the prisoners in order to be well-informed in different trades and crafts when they are staying there. The necessary conditions are provided as to ensure the effectiveness of such projects and to develop and refine the abilities and the skills of those prisoners to promote ethics in them besides; this formation paves the way of the sentenced people in order to integrated in their societies without problems. Forming the prisoners makes skillful works and human capital which is able to achieve better performances in each field as it is expected so that to improve the economy of Algeria like the developed countries and it makes them active members in the work place and the market as well.

أولاً: مدخل ... بصيغة إشكال:

يعتبر التكوين المهني في المؤسسات العقابية من العمليات التي تحقق أغراضاً متعددة، فإعادة التأهيل الاجتماعي للسجون الذي يرمي النظام العقابي تجسيده يتطلب توجيه المسجون ومساعدته على القيام بعمل في المجتمع يتعايش معه على الوجه الذي يتفق مع القانون عن طريق إصلاح جوانب عديدة في شخصيته، ولا يتأتى ذلك إلا بتلقين المسجون المعلومات والمهارات الضرورية والرفع من مستواه الذهني والاجتماعي والمهني بغرس قيم ومبادئ أخلاقية تساعده على التكيف داخل المؤسسة وخارجها، إضافة إلى تسخير مؤطرين أكفاء ومقاعد للدراسة والتعلم وتوفير لهم ورشات عمل مهيكلتة بمختلف الأدوات والوسائل التقنية، هذا التكوين المهني للمسجونين من شأنه أن يملأ من أوقات فراغهم داخل المؤسسات بأنشطة مفيدة تسهم في تخفيف وامتصاص الآلام النفسية وتقلل من حدة إحساسهم بالاغتراب والعزلة عن المحيط الخارجي، وتخلق في نفوسهم إيجابية وديناميكية نحو تقديس العمل ونبذ الأشكال والطرق الملتوية في الكسب، كما يقوي في الفرد القدرة على ضبط النفس مما يجعله أكثر استعداداً لاحترام النظام وتنفيذ مختلف الالتزامات التي تُفرض عليه، كما يساعد المحكوم عليه والذي يكون مستواه ضعيفاً على الحصول على قدر أدنى من المهارات والفنيات والتقنيات التي تساعده وتعينه على حل مشاكل اجتماعية عدة.

كل هذا من شأنه أن يكرس صلاح هذه الشريحة ويعمل على محو آثار الجريمة والانحراف من نفوسهم، بالإضافة إلى جعل هذه الفئة قوة اقتصادية منتجة و قوة عمل شغالة بإمكانها أن تجد ضالتها خارج جدران هذه المؤسسات في تحصيل مداخيل مالية تليق وتتناسب مع مستوى المعيشة بدلاً من الالتجاء إلى طرق السطو والاحتيال، ويسهل لها ذلك الاندماج في أوساط المجتمع بدون أية عوائق أو عراقيل تذكر، ويخلق منهم يد عاملة ماهرة ومنتجة قادرة على رفع التحدي وتقديم الإضافة اللازمة، وبالتالي تحريك عجلة التنمية الاقتصادية للدولة رغبة للوصول إلى مصاف الدول المتقدمة.

وعليه سنحاول في المقالة استجلاء واستقصاء الواقع الإمبريقي لهذه الظاهرة المبحوثة ورفع اللثام على الغموض الذي يكتنفها من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

- ماذا نقصد بالتكوين المهني في المؤسسات العقابية ؟
- ما هي مكونات وأنماط النظام الوطني للتكوين المهني ؟
- ما هو واقع التكوين المهني في المؤسسات العقابية ؟

- ما هي التطلعات المنشودة من وراء عملية التكوين المهني في المؤسسات العقابية ؟

ثانيا: أهداف البحث:

- 1- التعرف على واقع التكوين المهني في المؤسسات العقابية وكافة الاتفاقيات المنعقدة من أجل ذلك.
- 2- محاولة الكشف على دور التكوين المهني في تحجيم أعداد هذه الفئة (المحبوسين) مع اقتراح بعض الآليات والحلول المناسبة لذلك.
- 3- الرغبة في معرفة واستجلاء هذه الظاهرة وكل الجهود المبذولة في ذلك.
- 4- معرفة التطور الحاصل في منظومة التكوين المهني وتأثيره على مؤسسات المجتمع عامة والمؤسسات العقابية خاصة.
- 5- التأكد من صحة أن التكوين المهني هو إستراتيجية فعالة للوصول إلى عالم الشغل ومن ثمة الوصول للأمن الاجتماعي.

ثالثا: المفاهيم المفتاحية: (التكوين المهني، المؤسسة العقابية، المحبوس):

1. **التكوين المهني:** يعتبر مفهوم التكوين المهني من المتغيرات التنظيمية التي خصت باهتمام الباحثين والدارسين والمختصين في العديد من الفروع العلمية لعلم الاجتماع وعلم النفس أو العلوم الإدارية والقانونية والعلوم الاقتصادية... إلخ وهذا ما أدى إلى اختلاف في الرؤى النظرية والمقاربات المنهجية لهذا المفهوم، ويعرفه منصور فهمي على أنه نوع من أنواع التعليم، ويفهم من هذا التعريف أن التكوين ليس هو التعليم بحد ذاته بل هو أحد أنواعه.

كما يعرف على أنه " تلك العملية المنظمة التي تكسب الفرد معرفة أو مهارة أو قدرات أو أفكار أو آراء لازمة لإعداد عمل معين أو بلوغ هدف محدد. " (عبد الوهاب، 1975، ص 245).

كما يعرف على أنه " نوع من التعليم واكتساب المهارات والخبرات والمعارف المختلفة المتعلقة بمهنة معينة، حيث يتلقى المتكون برامج تكوينية معينة تؤهله للوظائف التي سوف يشغلها وتتناول زيادة كفاءتهم الإنتاجية والمهام بنوع من الآلات والتقنيات أو بطريقة جديدة من طرائق العمل. " (عيسوي، ص 43)

ويعرف معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية على أنه " إعداد الشخص للاستخدام والترقي في أي فرع من فروع النشاط ومساعدته في الاستفادة من قدراته حتى يحقق لنفسه وللمجتمع أكثر ما يمكن من مزايا. " (بدوي، ص 429)

كما يعرف بأنه " تنمية منظمة وتحسين الاتجاهات والمعرفة والمهارات ونماذج السلوكيات المتطلبة في مواقف العمل المختلفة من أجل قيام الأفراد بمهامهم المهنية على أحسن وجه وفي أقل وقت ممكن " (بوفلجة، 1984، ص 5). أي أن التكوين المهني هو عبارة عن نشاط يهدف إلى رفع الكفاية الإنتاجية وتزويد الفرد بمهارات وسلوكيات مهنية من خلال تدريب الفرد على مهنة معينة تمكنه من الاندماج الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع.

لكن ما يمكن الإشارة إليه هو أن التكوين المهني في المؤسسات العقابية هو تعليم المحبوسين المهارات الضرورية لممارسة حرفة أو مهنة معينة وتوجيه طاقات ومواهب المحبوس إلى ما يتماشى وميولاته ومؤهلاته بهدف القضاء على الفراغ الذي يؤثر سلبا على المحبوس وتهينته إلى ما بعد الإفراج، وقد نصت المادة 95 من قانون تنظيم السجون وإعادة تربية المساجين على أن التكوين المهني يتم على مستوى المؤسسات العقابية أو أثناء العمل بالورشات الداخلية أو الورشات الخارجية وكذا بمراكز التكوين المهني.

كما تجدر الإشارة إلى أنه قد تم إبرام اتفاقية بين وزراء العدل و وزارة التكوين المهني بتاريخ 17 نوفمبر 1997 تتضمن كفاءات وشروط تنظيم تكوين المساجين مهنيا.

2. المؤسسة العقابية:

جاء تعريفها طبقا للمادة 25 من القانون رقم 05/04 المتضمن تنظيم السجون وإعادة الإدماج الاجتماعي للمحبوسين، وأنها " المكان المخصص للحبس تنفذ فيه وفقا للقانون العقوبات السالبة للحرية والأوامر الصادرة عن الجهات القضائية والإكراه البدني عند الاقتضاء" (قانون 04/05، 2005)

ولقد تطورت المؤسسات العقابية مع تطور أغراض العقوبة و وظيفة السجن، فإلى عهد ليس ببعيد كانت وظيفة السجن إبعاد المحكوم عليهم عن المجتمع، فكانت مباني السجون سيئة الإعداد مظلمة ورطبة وكان من أماكن السجون ما هو تحت سطح الأرض وسوء الظن بالمحكوم عليهم جميعا، جعل المباني تشيد بالطريقة التي تفرض أشد ضروب التحفظ والحراسة، لكن ما فتئ الأمر أن تطور وأصبح العقوبة يتجه نحو إعادة إصلاح وإدماج المحبوسين، وتبعاً لذلك تغيرت بنايات السجون لتتجه نحو التأهيل والإصلاح بالطريقة التي تحفظ صحة وتوازن المسجون البدني والنفسي والعقلي،

وتصون كرامته وشعوره بالإنسانية، وذلك بتوفير الشروط الملائمة لإقامة السجن، وهذا ما جعل الهندسة المعمارية للسجون تشهد تطوراً يتماشى مع تطور النظام العقابي الحديث، وهو ما أكدته قواعد الحد الأدنى لمعاملة المساجين، فقد نصت القاعدتان 10 و 11 على وجوب أن توفر في الأماكن المخصصة للمسجونين ولاسيما المعدة للنوم كل الشروط الصحية بمراعاة حالة الطقس والقدر اللازم من الإضاءة والتدفئة والتهوية، وأن تكون النوافذ متسعة بطريقة تسمح للمسجون بالقراءة أو العمل في الضوء الطبيعي، وأن يكون وضعها يسمح بدخول الهواء النقي، سواء كانت تهوية صناعية أو لم تكن (هشماوي، لطرش، www.social-team.com ، 2012). كل هذا بهدف تربية وإعادة تأهيل المحبوسين اجتماعياً، وجعلهم يتكيفون أكثر مع المعطيات الخارجية وذلك عند خروجه من المؤسسة العقابية بعد قضاء فترة عقوبته.

وتنقسم المؤسسات العقابية إلى عدة أشكال كما صنفها المشرع الجزائري منها:

- الفرع الأول: المؤسسات وينقسم إلى ثلاث:

أ- مؤسسة الوقاية: وهي توجد بدائرة اختصاص كل محكمة لاستقبال المحكومين مؤقتاً أي الذين هم ذمة التحقيق، وكذا المحكوم عليهم نهائياً بعقوبة سالبة للحرية لمدة تساوي أو تقل عن سنتين، وأولئك الذين بقي عن انتهاء عقوبتهم سنتان أو أقل و المحبوسين بسبب الإكراه البدني، ويتميز هذا النظام بأنه مغلق والإيداع فيه جماعي.

ب- مؤسسة إعادة التربية: توجد بدائرة اختصاص كل مجلس قضائي، متخصصة لاستقبال المحبوسين مؤقتاً، وكذا المحكوم عليهم نهائياً بعقوبة سالبة للحرية تساوي أو تقل عن خمس سنوات، والذين بقي عن انقضاء عقوبتهم خمس سنوات أو أقل، وكذا المحبوسين لإكراه بدني. (هشماوي، لطرش، www.social-team.com ، 2012)

ج- مؤسسة إعادة التأهيل: إن كلمة التأهيل في العربية تعني في الواقع مساعدة الشخص وخدمته، ويقابلها في اللغة الفرنسية كلمة (réhabilitation) والتي تعني مساعدة الشخص العاجز على التكيف، أو العمل على إعادة تكييفه، وهو يعني بذلك عملية تنشئته وإعداده وفق ما تستدعيه خدمته ليتمكن من استعادة قدراته وقواه التي فقدها، وهذا النوع من المؤسسات يختص باستقبال المحكوم عليهم نهائياً بعقوبة الحبس لمدة تفوق خمس سنوات، وبعقوبة السجن، والمحكوم عليهم معتادي الإجرام والخطيرين، مهما تكن مدة العقوبة المحكوم بها عليهم، والمحكوم عليهم بالإعدام. (هشماوي، لطرش، www.social-team.com ، 2012)

- الفرع الثاني: المراكز المتخصصة:

أ- مراكز متخصصة للنساء: وهي مراكز لاستقبال النساء والمحكوم عليهن نهائيا بعقوبة سالبة للحرية، وبغض النظر عن مدة العقوبة وكذا المحبوسات للإكراه البدني.

ب- مراكز متخصصة للأحداث: وهي مخصصة لاستقبال الأحداث الذين تقل أعمارهم عن ثماني عشر سنة (18) ، والمحبوسين مؤقتا والمحكوم عليهم نهائيا بعقوبة سالبة للحرية مهما تكن مدتها. (هشماوي، لطرش، www.social-team.com ، 2012).

3. **المحبوس (السجين):** عرفته المادة 7 من القانون 04/05 المتضمن قانون تنظيم السجون وإعادة الإدماج الاجتماعي للمحبوسين أنه " كل شخص تم إيداعه بمؤسسة عقابية تنفيذ الأمر أو حكم أو قرار قضائي، وعلى هذا الأساس فإن المحبوسين يمكن تصنيفهم إلى:

- المحبوسين المؤقتين المتابعين جزائيا والذين لم يصدر في شأنهم أمر أو حكم أو قرار قضائي نهائي.

- المحبوسين المحكوم عليهم الذين صدر في حقهم حكم أو قرار أصبح نهائيا.

- المحبوسين تنفيذا لإكراه بدني. (قانون 04/05 ، 2005)

رابعا: تطور التكوين المهني في الجزائر: قامت الجزائر بإجراءات لترقية التكوين المهني بهدف توضيح مكونات وإطارات إدارية لتسيير المؤسسات سنة 1963، غير أن الانطلاقة الحقيقية للتكوين المهني كانت بعد المؤتمر الرابع للحزب سنة 1979 مع بداية المخطط الخماسي الأول، حيث تقرر بناء 276 مركزا للتكوين في غضون خمس سنوات مضافة إلى 69 مركزا التي كانت من قبل.

وعليه مر تطور التكوين المهني في الجزائر بعدة مراحل هي:

1. **المرحلة الأولى:** مرحلة ما بعد الاستقلال مباشرة (1962-1966): وقد اعترت هذه الفترة عدة صعوبات، أبرزها:

- قلة هياكل الاستقبال، بحيث لم يكن هناك إلا حوالي 25 هيكلا بطاقة استيعاب 5000 منصب.

- عدم تماشي محتويات البرامج مع خصائص المجتمع الجزائري الحضارية والتنمية، وقد اتخذت عدة إجراءات وتدابير في هذا الشأن تمثلت فيما يلي:

- إعادة فتح وتشغيل المؤسسات والهيكل التي غادرها المستعمر.
- إضافة مهن وتخصصات جديدة وخاصة في بعض المجالات.
- إنشاء المحافظة الوطنية للتكوين المهني، حيث تكفلت بكل ما يتعلق بالتكوين المهني والتقني. (سلاطينية، 1999، ص 113)

2. المرحلة الثانية: مرحلة المخططات التتموية: وهي مرحلة المخطط الثلاثي (1967-1969) والمخططين الرباعيين (1970-1977) إلى غاية 1980.

وفيما يتعلق بالمرحلة الأولى (المخطط الثلاثي) فقد تميزت بـ:

- مواصلة توسيع المؤسسات وهيكل الاستقبال.
- إعادة تكييف بعض التخصصات مع الواقع الاقتصادي.
- إضافة فروع وتخصصات جديدة.
- تنظيم العلاقة بين هيكل التكوين المهني والقطاع الاقتصادي.

3. المرحلة الثالثة: تطور التكوين المهني ما بين (1970-1980):

وهي المرحلة التي ظهرت فيها الهياكل والإطارات البيداغوجية العليا للتقنيين والتقنيين السامين والمهندسين، وتم فيها وضع المبادئ الأساسية التي تهدف إلى تكوين دائم ومستمر يتكفل بالشباب العاطل الذي يبحث عن عمل، إضافة إلى برامج الرسكلة، ويلاحظ في هذه المرحلة على الخصوص عدم وجود أي ترابط أو تناسق بين المنظومتين التربوية والتكوينية.

4. المرحلة الرابعة:

وهي التي تتمثل بظهور نمط التمهين مع بداية الثمانينيات، وتم تطوير نمطين للتكوين المهني هما؛ التمهين والتكوين عن بعد بالإضافة إلى النمط التقليدي، وشهدت هذه المرحلة ارتفاعا كبيرا في عدد الشباب المتكون.

خامسا: مكونات وأنماط النظام الوطني للتكوين المهني:

1. مكونات النظام الوطني للتكوين المهني:

أ- شبكة المؤسسات العمومية للتكوين المهني: وهي شبكة واسعة من مؤسسات وهيكل للتكوين تقع تحت وصاية وزارة التكوين والتعليم المهنيين، ويبلغ عددها 836 مؤسسة، توفر 350000 منصب تكوين.

ب- مراكز التكوين المهني: تشكل هذه المراكز الشبكة القاعدية لجهاز التكوين المهني ويبلغ عددها 524 مركزا متواجدا بكل ولايات القطر، توفر تكوينات في المستويات من 1 إلى 4، ولهذا المراكز ملحقات وأقسام منتدبة، ويبلغ عددها 210 ملحقة.

ج- المعاهد الوطنية المتخصصة في التكوين المهني: تتواجد المعاهد المتخصصة في التكوين المهني في أغلب ولايات الوطن، وتتكفل بتكوين التقنيين والتقنيين السامين (المستوى 4 و 5)، ويبلغ عددها 71 وتتبع لها 21 ملحقة.

د- معاهد التكوين المهني: تتكفل معاهد التكوين المهني بتكوين وتحسين مستوى ورسكلة المدرسين، كما تساهم في إعداد وطبع وتوزيع برامج التكوين المهني، وعددها 6 في ستة ولايات.

هـ- المركز الوطني للتعليم عن بعد:

يوفر هذا المركز تكوينا مهنيا عن بعد في مختلف التخصصات.

و- شبكة مؤسسات التكوين الخاصة:

شهدت هذه الشبكة تطورا ملحوظا ابتداءً من سنة 1999 حيث بلغ عددها 578 مدرسة، وتبلغ طاقة الاستقبال حوالي 40 ألف منصب تكوين.

2. أنماط التكوين المهني:

يتم التكوين من المستوى الأول إلى المستوى الخامس في شكل تكوين أولي أو متواصل من خلال الأنماط التالية: التكوين الإقامي، التكوين عن طريق التمهين، التكوين عن بعد.

كل هذا حسب مستويات التأهيل التالية:

الشهادات	الأصناف	مستويات التأهيل
شهادة التكوين المتخصص	عامل متخصص	الأول
شهادة الكفاءة المهنية	عامل مؤهل	الثاني
شهادة المهارة المهنية	عامل عالي التأهيل	الثالث
شهادة تقني	تقني	الرابع
شهادة تقني سامي	تقني سامي	الخامس

سادسا: واقع التكوين المهني في المؤسسات العقابية:

يعد التكوين من أنجع الطرق لتحقيق التأهيل الاجتماعي في البيئة المغلقة، لذلك خصه المشرع بعناية خاصة من حيث عدد أماكن التكوين، فنص في المادة 95 من قانون 04/05 على أن يتم التكوين المهني داخل المؤسسة العقابية أو في معامل المؤسسات العقابية أو في الورشات الخارجية أو في مراكز التكوين المهني، ويشترط أن يتماشى هذا التكوين وإمكانات تشغيل المحكوم عليه بعد إطلاق سراحه أو النظر للعمل الذي يمكن أن يسند إليه بعد إحقاقه بورشة خارجية أو بيئة مفتوحة. (12) (طاشور، 2001، ص 102)

ولتحقيق هذا الغرض تم فتح ورشات داخل المؤسسات العقابية حسب نوع التكوين، كما تم إبرام اتفاقية بين وزارتي العدل و التكوين المهني بتاريخ 1987/07/26 والمعدلة بتاريخ 1997/11/17 والتي اعتمدت على ثلاث طرق لتنظيم التكوين المهني للمساجين:

- على مستوى الفرع الملحق الذي يمكنه إنشاؤه داخل المؤسسات العقابية في حدود إمكاناتها.
- على مستوى أحد الفروع بمراكز التكوين المهني.
- فتح ورشات للتمهين داخل المؤسسات العقابية تحت إشراف ومتابعة مراكز التكوين المهني.

(هشماوي، لطرش، www.social-team.com، 2012)

وقد نصت الاتفاقية أيضا على أن المحبوسين الأحداث والبالغين الذين لم يتجاوزوا سن 25 سنة وتم إطلاق سراحهم دون استكمال فترة التكوين، بإمكانهم مواصلة ذلك على مستوى الأقرب لمقر إقامتهم، واستثناءا بالنسبة لمن يتراوح سنه بين 25 و 30 سنة، ويتم ذلك باقتراح من مدير التشغيل والتكوين

المهني ومدير المؤسسة العقابية، ويسهر على متابعة التكوين بالمؤسسات العقابية أساتذة مختصون يتم انتدابهم من طرف وزارة التكوين المهني.

كنا نصت الاتفاقية على عدم خضوع المساجين لامتحانات القبول وسواء على مستوى المؤسسات العقابية أو على مستوى مراكز التكوين المهني، وإنما يتم توجيههم نحو مختلف أصناف مواد التكوين حسب معايير خاصة ويتلقون تكويننا حسبما هو معتمد في مراكز التكوين سواء من حيث البرنامج أو الفترة الزمنية، وعلى مستوى مراقبة سير التكوين المهني للمساجين فقد نصت الاتفاقية على أن يتكفل به مدير المؤسسة العقابية وممثل عن مصالح التكوين المهني على مستوى الولاية تحت إشراف قاضي تطبيق العقوبات، مع إعداد تقرير تقييمي سير العملية يرسل إلى وزارة العدل و وزارة التكوين المهني. (هشماوي، لطرش، www.social-team.com ، 2012)

ويمكن لمدراء مؤسسات التكوين المهني فضلا عن المسؤولين البيداغوجيين القيام بزيارات تفقدية لورشات التكوين على مستوى المؤسسات العقابية الملحقة بهم وملاحظة مدى وجود الشروط الملائمة لنجاح العملية، وفي المقابل يمكن لمدراء المؤسسات العقابية القيام بزيارات تفتيشية لأقسام التكوين الخاصة بالمساجين على مستوى مراكز التكوين المهني، والاطلاع على الظروف التي يخضع لها المساجين ومدى التزامهم بالنظام الداخلي للمركز وذلك حسب المادة الأولى من الاتفاقية المتعلقة بتكوين المساجين مهنيا. (هشماوي، لطرش، www.social-team.com ، 2012)

وحتى يتم تطبيق الاتفاقية بشكل إيجابي من حيث المحتوى والأهداف تم إنشاء لجنة وزارية مشتركة تتشكل من:

- مدير إدارة السجون وإعادة التربية بوزارة العدل.
- نائب مدير إعادة التربية بوزارة العدل.
- نائب مدير حماية الأحداث بوزارة العدل.
- مدير التمهين والتكوين المتواصل بكتابة الدولة للتكوين المهني.
- نائب مدير مكلف بهندسة البرامج بكتابة الدولة للتكوين المهني.

هذه اللجنة تعمل على إعداد تقرير سنوي حول ظروف تنفيذ الاتفاقية وتقوم بإرساله لوزير العمل و وزير التكوين المهني.

وفي ختام التكوين تمنح للمساجين الناجحين شهادات تثبت نجاحهم دون الإشارة فيها أنهم تحصلوا عليها خلال فترة حبسهم وذلك حسب المادة 163 من قانون 04/05 (قانون 04/05، 2005)، وهذا حتى لا يكون لذلك تأثيرا على حصولهم على عمل بعد قضاء فترة عقوبتهم.

وتجدر الإشارة إلى أن نفقات التسجيلات لمختلف الامتحانات الرسمية وكذا لوازم التعليم ومعدات التكوين المهني تتكفل بها المديرية العامة لإدارة السجون.

وحسب الإحصائيات المعتمدة من طرف المدير العام للإدارة العامة للسجون وإعادة الإدماج " مختار فليون " أن المسجلين في السنة الدراسية 2010/2009 قد بلغ عددهم 18644 وذلك في 84 تخصص واعتبر فليون أن الإقبال الكبير للمساجين على التكوين ساهم بشكل كبير في اجتثاث ظاهرة الانحراف والعنف في المجتمع وأوضح المدير العام أن التعاون بين القطاعات الوزارية والجمعيات كان إيجابيا، وعرف استجابة واسعة ونتائج مشجعة. (www.altaalim.org، 2012)

كل هذه الأرقام تعكس التطور الملحوظ للمسجلين في التكوين المهني بالمؤسسات العقابية، ففي السنوات الماضية نجد أن عدد المحبوسين المستفيدين من التكوين المهني قليل بالنسبة لما هو موجود الآن، ففي سنة 2000/1999 كان عدد المستفيدين يقدر ب 787 ثم ارتفع في السنة الموالية إلى 830 ليصل سنة 2004/2003 إلى 1459 مستفيد، كل هذا من شأنه أن يقر بالمجهودات الجبارة المبذولة من مختلف القطاعات لتفعيل عملية التكوين المهني بالمؤسسات العقابية.

وفي إحصائيات مقدمة من مديرية التكوين المهني لولاية جيجل بينت أن التكوينات تنقسم إلى تكوينات تأهيلية داخلية وتكوينات تأهيلية خارجية، فالتكوينات الداخلية تكون داخل المؤسسات العقابية وتكوينات تأهيلية خارجية بمراكز التكوين التابعة للمديرية وذلك في عدة تخصصات متقاة من طرف مدير التكوين المهني ومديري المؤسسات العقابية للولاية وتحت إشراف قاضي تطبيق العقوبات.

وهذه بعض الإحصائيات المقدمة من سنوات 2010 حتى 2016 من طرف مديرية التكوين المهني لولاية جيجل وبالتسويق مع بعض المؤسسات العقابية بالولاية... سنة 2011: 72 مستفيد

التخصص	نوع التكوين	مؤسسة التكوين	ذكور	إناث	المجموع
طرز	خارجي	مركز التكوين بنات -جيجل-		11	11
طباخ	خارجي	مركز التكوين - العوانة-	15		15
حلاقة الرجال	داخلي	مؤسسة إعادة التربية، -جيجل- والميلية-	12		12
إعلام آلي	خارجي	مركز التكوين بنات -جيجل-		30	30
خياطة	خارجي	مركز التكوين بنات -جيجل-		08	08
حلاقة نساء	خارجي	مركز التكوين بنات -جيجل-		08	08

سنة 2012: 18 مستفيد

المجموع	إناث	ذكور	مؤسسة التكوين	نوع التكوين	التخصص
4		4	مركز التكوين - جيغل والميلية-	خارجي	الحدادة
4	4		مركز التكوين بنات - جيغل-	خارجي	طرز تقليدي
2		2	مركز التكوين - جيغل والميلية-	خارجي	الدهانة
1		1	مركز التكوين - جيغل والميلية-	خارجي	تركيب أنابيب الصرف الصحي والغاز
1	1		مركز التكوين بنات - جيغل-	خارجي	إعلام آلي
1	1		مركز التكوين بنات - جيغل-	خارجي	محاسبة
1		1	مركز التكوين - جيغل والميلية-	خارجي	كهرباء السيارات
5		5	مركز التكوين - جيغل والميلية-	خارجي	بناء

سنة 2013: 38 مستفيد

المجموع	إناث	ذكور	مؤسسة التكوين	نوع التكوين	التخصص
3		3	مركز التكوين - جيغل والميلية-	خارجي	الحدادة
7	7		مركز التكوين بنات - جيغل-	خارجي	طرز تقليدي
3		3	مركز التكوين - جيغل والميلية-	خارجي	تركيب أنابيب الصرف الصحي والغاز
2		2	مركز التكوين - جيغل والميلية-	خارجي	كهرباء العمارات
1	1		مركز التكوين بنات - جيغل-	خارجي	محاسبة
8	8		مركز التكوين بنات - جيغل-	خارجي	حلاقة النساء
10		10	مركز التكوين - جيغل والميلية-	خارجي	بناء
4		4	مركز التكوين - جيغل والميلية-	خارجي	كهرباء السيارات

سنة 2014: 257 مستفيد

المجموع	إناث	ذكور	مؤسسة التكوين	نوع التكوين	التخصص
36		36	مؤسسة إعادة التربية، -جيجل والميلية-	داخلي	حلاقة الرجال
34		34	مركز التكوين -جيجل والميلية-	خارجي	الحدادة
34	34		مركز التكوين بنات -جيجل-	خارجي	طرز تقليدي
1		1	مركز التكوين -جيجل والميلية-	خارجي	كهرباء السيارات
5		5	مركز التكوين -جيجل والميلية-	خارجي	كهرباء العمارات
33		33	مركز التكوين -جيجل والميلية-	خارجي	الدهانة
35		35	مركز التكوين -جيجل والميلية-	خارجي	بناء
40	40		مركز التكوين بنات -جيجل-	خارجي	خياطة
1	1		مركز التكوين بنات -جيجل-	خارجي	محاسبة

سنة 2015: 233 مستفيد

المجموع	إناث	ذكور	مؤسسة التكوين	نوع التكوين	التخصص
31	31		مركز التكوين بنات -جيجل-	خارجي	خياطة
8	8		مركز التكوين بنات -جيجل-	خارجي	طرز تقليدي
80		80	مركز التكوين -جيجل والميلية-	خارجي	مساعد بناء
27		27	مركز التكوين -جيجل والميلية-	خارجي	بناء
2		2	مركز التكوين -جيجل والميلية-	خارجي	الدهانة
35		35	مركز التكوين -العوانة-	خارجي	طباخ تقليدي
1		1	مركز التكوين -جيجل والميلية-	خارجي	ميكانيكي
1		1	مركز التكوين بنات -جيجل-	خارجي	محاسبة
17		17	مركز التكوين -جيجل والميلية-	خارجي	عون حفظ البيانات
31		31	مركز التكوين -جيجل والميلية-	خارجي	الحدادة

التخصص	نوع التكوين	مؤسسة التكوين	ذكور	إناث	المجموع
الحدادة	خارجي	مركز التكوين - جيجل والميلية-	27		27
عون حفظ البيانات	خارجي	مركز التكوين - جيجل والميلية-	13		13
طرز تقليدي	خارجي	مركز التكوين بنات - جيجل-		02	02
الدهانة	خارجي	مركز التكوين - جيجل والميلية-	03		03
خياطة	خارجي	مركز التكوين بنات - جيجل-		42	42
طباخ تقليدي	خارجي	مركز التكوين - العوانة-	40		40
مساعد بناء	خارجي	مركز التكوين - جيجل والميلية-	83		83

وجدير بالذكر أن هؤلاء المحبوسين يستفيدون من امتيازات منها :

- تخفيض المستوى الدراسي المطلوب لمدة سنة.
- زيادة سن التمهين سنتين، فالمتمهن العادي يجب أن لا يتعدى 25 سنة أما المحبوس فيصل إلى 27 سنة.
- إعفاء المحبوسين من اختبارات الدخول المهني خاصة في المستوى 2 و 3 أي في شهادة الكفاءة المهنية (cap) وشهادة المهارة المهنية (cmp) على التوالي.

سابعاً: التطلعات المراد تحقيقها من عملية التكوين المهني في المؤسسات العقابية:

لرسم سياسة وطنية حديثة تواكب مسارات الأنظمة الدولية المتطورة في هذا المجال، لابد من وضع تطلعات يراد تحقيقها من عملية التكوين المهني لمحبوسي المؤسسات العقابية، هذه التطلعات تكون مرتبطة دائماً بعدة مستويات أهمها:

1. **على المستوى الاجتماعي:** فالتكوين المهني على الصعيد الاجتماعي يعمل على التعديل من سلوكيات المسجونين وإصلاحهم اجتماعياً وذلك بمحو آثار الانحراف والجريمة من نفوسهم، وهذا ما يعمل على إعادة تأهيلهم للاندماج الاجتماعي تدريجياً في أوساط مجتمعاتهم.
2. **على المستوى النفسي:** فالتكوين المهني على الصعيد النفسي يعمل على امتصاص والتخفيف من حدة آلامهم النفسية، بالإضافة إلى أنه يعمل على طمس وقتل بوادر وعالم الإحساس

بالعزلة والاعتزاب عن مجتمعاتهم، وذلك يتأتى من خلال ملاءمة أوقات فراغهم بأنشطة مفيدة تنسيهم كل الضغوط والأعباء البيكولوجية المعاشة داخل هذه المؤسسات العقابية.

3. على المستوى الاقتصادي: كذلك التكوين مفيد اقتصاديا للمسجونين بحيث يعمل على إكسابهم مهنا وحرفا تتيح لهم الكسب الشريف وتقادي الطرق اللامشروعة في الكسب، هذا بالإضافة إلى خلق فرص عمل والتقليل من معدلات البطالة وخلق قوة منتجة تسهم في تحريك عجلة التنمية الاقتصادية للجزائر.

4. على المستوى التربوي: إن الشعار الذي تنتهجه وتتبناه المؤسسات العقابية هو إعادة تربية المسجونين، والتكوين المهني هو إحدى آليات ذلك أي أنه يسعى إلى التهذيب الخلقى وغرس القيم الخلقية في نفس المسجون إضافة إلى إعادة إصلاح أحواله وشؤونيه وذلك من خلال تقويم الاعوجاج الذي طرأ على البنية الأخلاقية لكل مسجون وتلقينه منظومة المثل والقيم السامية التي يتوجب أن يتحلى بها أي فرد صالح ومؤهل للتعايش مع مجتمع مسالم بعيد عن العدائية والانحراف والإجرام.

5. على المستوى الثقافي: فالتكوين المهني الممارس داخل المؤسسات العقابية وما تحمله برامجه الدسمة من معلومات تتيح للمسجونين الفرصة لتجديد معلوماتهم وتوسيع دائرة وشبكة معارفهم، وهذا ما يسهم في رفع مستواهم ووعيهم الثقافي.

6. على المستوى العلمي: إن تفعيل التكوين المهني بالمؤسسات العقابية مفيد في إغناء وإزكاء وتنمية وإثراء الرصيد والمخزون المعرفي للمحبوسين وهذا ما يسمح بإعادة تأهيلهم وتحضيرهم للعودة إلى أحضان المجتمع أفرادا صالحين ومسلحين بالعلم بعدما ارتموا في أحضان الجريمة.

ثامنا: التوصيات:

من خلال تفحصنا لبعض حيثيات هذا الموضوع ارتأينا وضع بعض التوصيات التي يمكن أن تكمل ما بدأ من أجله لتحسين وضعية فئة المحبوسين ومساعدتهم على التكيف مع محيطهم الاجتماعي ومن أهمها:

1- تحسين أداء مؤسسات التكوين المهني وإدخال التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال الكفيلة برفع مستوى المستفيدين (المحبوسين).

2- تطوير التشاور مع الفاعلين الاجتماعيين والاقتصاديين لتكملة ما تم البدء به في عملية التكوين المهني بالمؤسسات العقابية.

- 3- ضرورة مرافقة نزلاء المؤسسات العقابية المتكونين بعد انقضاء المدة العقابية لمساعدتهم على ولوج عالم الشغل واستغلال كفاءاتهم المهنية أي ما يعرف بالرعاية اللاحقة.
- 4- إمكانية متابعة التكوين المهني للمفرج عنهم قبل نهاية التكوين الذي بدؤوه داخل المؤسسة العقابية.
- 5- تشكيل لجنة وزارية مشتركة وممثلة من أغلب القطاعات الوزارية للدولة لتنسيق نشاطات إعادة التربية وإعادة الإدماج المهني للمحبوسين. (عدالة، <http://www.4shared.com> ، 2012)
- 6- توعية المجتمع وأصحاب المؤسسات بصفة خاصة بضرورة المساهمة في إصلاح المساجين المفرج عنهم.
- 7- إمداد السجين المفرج عنه بمساعدات كافية لمواجهة متطلبات العيش في بداية الإفراج عنه أو مساعدته على الحصول على قرض في إطار قروض التشغيل المتاحة.
- 8- وجوب عدم الإشارة في الشهادات المسلمة للمحبوسين المفرج عنهم إلى أنهم تحصلوا عليها أثناء قضايمهم لعقوبة سالبة للحرية (عدالة، <http://www.4shared.com> ، 2012)، حتى لا يتلقوا أية حواجز في التوظيف مستقبلاً.

خاتمة:

إن تجربة التكوين المهني للمحبوسين بالمؤسسات العقابية تجربة رائدة ومفيدة ويجب توسيع نطاقها وتعميمها في كافة أرجاء المؤسسات العقابية المتواجدة عبر الوطن، وهذا نظراً لما يزرخ به من مزايا حيوية اقتصادية واجتماعية، حيث يسهم التكوين المهني في تفعيل نظام الحرية النصفية والتي تسمح بإدماج المحبوسين خاصة الذين لهم مستوى دراسي معين ومعتادي الإجرام، الأمر الذي يسمح لهم باكتساب مهن وحرف تساعد على إبعادهم عن عالم الإجرام، بشرط أن تتناسب هذه المهن والحرف مع مؤهلاتهم وإمكانياتهم ومع متطلبات سوق الشغل، كما يجسد لهم التكوين المهني الطريق للانتحاق ومعاودة الاندماج بين أوساط مجتمعاتهم بدن حواجز أو عقد نفسية ويصبحون عمالاً وحرفيين وفاعلين مهمين في تحديد السياسة التشغيلية في سوق العمل، وبالتالي تحقيق غايات أهمها التخفيف من أعداد المجرمين والمنحرفين وتأهيل هذه الفئة لتصبح يد عاملة قادرة على شغل مناصب قارة في سوق الشغل، وتدنية معدلات البطالة.

قائمة المراجع:

- (1) محمد عبد الوهاب: إدارة الأفراد، مكتبة عين شمس، ط2، 1975.
- (2) عبد الرحمان عيسوي: علم النفس والإنتاج، مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والنشر، دون سنة.
- (3) أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان.
- (4) بوفلجة غياث: الأسس النفسية للتكوين ومناهجه، ديوان المطبوعات الجامعية، 1984.
- (5) قانون 04/05 المؤرخ في 2005/02/06 المتضمن قانون السجون وإعادة الإدماج الاجتماعي للمحبوسين، الجريدة الرسمية، عدد 12، سنة 2005.
- (6) هشماوي عبد الحفيظ، لطرش عمار: أساليب وآليات إعادة الإدماج للمحبوسين في ظل قانون 04/05 نقلًا عن موقع: <http://www.social-team.com/forum/showthread.php?t=9064> (2012/11/03)
- (7) بلقاسم سلاطينية: مجلة الباحث الاجتماعي، معهد علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، العدد الثاني، سبتمبر 1999.
- (8) طاشور عبد الحفيظ: دور قاضي تطبيق الأحكام القضائية والجزائية في سياسة إعادة التأهيل الاجتماعي في التشريع الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية، 2001، الجزائر.
- (9) www.altaalim.org/akhbar2.php?id=27441 11/03/2012 14 :30 h
- (10) عدالة أبو بكر الصديق: إعادة الإدماج نقلًا عن موقع: <http://www.4shared.com/doc/v-f-rvki/preview.html> (2012/12/16)

السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية.

الباحثة/ فريحات فاطمة الزهراء

جامعة الجزائر 2

الباحثة/ بن عيسى فضيلة

جامعة الجزائر 2

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية، والسلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين وقد تكونت عينة الدراسة من (300) مراهق ومراقبة يدرسون بمرحلة التعليم الثانوي حيث طبقنا مقياسين في هذه الدراسة الأول تمثل في مقياس أساليب المعاملة الوالدية والثاني مقياس السلوك العدواني للكشف عن العلاقة بين أسلوب القسوة والتشجيع للأب والسلوك العدواني لدى المراهقين، كما هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة طبيعة العلاقة بين أسلوب الحماية الزائدة والتسامح للأم والسلوك العدواني لدى عينة الدراسة، وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي حيث تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، وتم معالجة البيانات بالأساليب الإحصائية التالية: النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الوزن النسبي، معامل الارتباط بيرسون، اختبار "ت"، وأسفرت نتائج الدراسة على الآتي:

- أكثر أساليب المعاملة الوالدية شيوعا لدى الأب هي أسلوب القسوة والتشجيع.
 - أكثر أساليب المعاملة الوالدية شيوعا لدى الأم هي أسلوب الحماية الزائدة والتسامح.
 - وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أسلوب القسوة للأب والسلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين.
 - وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أسلوب التشجيع للأب والسلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين.
 - وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أسلوب الحماية الزائدة للأم والسلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين.
 - عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أسلوب التسامح للأم والسلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين.
- الكلمات المفتاحية : المراقبة - المدرسة - السلوك العدواني - أساليب المعاملة الوالدية - الأسرة.

ABSTRACT:

The study was designed to identify the relationship between the méthodes of physical therapy and the aggressive behavior of adolescent learners. The study sample consisted of (300) adolescents and adolescents studying in secondary education. We applied two measures in this first study: On the relationship between the methods of cruelty and encouragement of the father and the aggressive behavior of adolescents

The study was designed to identify the nature of the relationship between the method of protection and excess tolerance of the mother and the aggressive behavior in the sample of the study, was based on the descriptive method where the sample was selected in a random way, and the data were processed using the following statistical méthodes: percentages, arithmetic mean, Pearson correlation coefficient, T. test

The results of the study were as follows: - The father's most common treatment méthodes are cruel and encouraging. The most common méthodes of maternal treatment are the two modes of protection and tolerance. - There was a statistically significant relationship at the level of (0.01) between the cruelty of the father and the aggressive behavior of the experienced adolescents. - There was a statistically significant relationship at the level of significance (0.01) between the method of encouragement of the father and the aggressive behavior of adolescent learners.

There was a statistically significant relationship at the level of significance (0.01) between the method of protection of excess of the mother and the aggressive behavior of adolescent learners.

- There was no statistically significant relationship at the level of (0.01) between the tolerance method of the mother and the aggressive behavior of the adolescent learners.

Keywords: adolescence - aggressive behavior-school - methods of treatment and blood.-family-

مقدمة:

يعتبر موضوع التنشئة الأسرية من أهم المواضيع الجديرة بالبحث والاهتمام من طرف الباحثين لأهمية هذه الأخيرة في حياة الأبناء وأثرها البالغ في بناء شخصيتهم وتكوينها، ولذلك إن اختيار الأساليب التربوية المناسبة لمعاملتهم والتواصل معهم يعد امرأ غاية في الأهمية . ومن ذلك وصف الله تعالى لأسلوب معاملة لقمان عليه السلام لابنه القائم على التوجيه كما شرحت الأحاديث النبوية أهمية الدور الذي يقوم به الوالدان في بناء شخصية الأبناء وشدد العلماء المسلمين على أهمية ذلك الدور يقول الغزالي: "الصبي أمانة عند والديه، ومائل إلى كل ما يمال إليه... إلخ" (فيض الله، 1991، ص: 25)

ويعد موضوع التوافق الأسري وأساليب المعاملة الوالدية احد المواضيع التي تشهد إقبالا كبير من الباحثين نظرا لأهمية الأسرة في تطور المجتمعات ونجد أن الوالدين دائمي البحث عن الطرق المناسبة التي تساعد في تربية الأبناء ، ومن النتائج التي أشارت إليها البحوث السابقة أن هناك عوامل ايجابية

تساعد على نجاح العلاقة بين الوالدين و الأبناء منها تحفيز وتشجيع سلوكا تهم الايجابية لتعزيزها ولو كان السلوك بسيطا، وإبداء قبولهم واهتمامهم بهم وتجنب الأساليب التي تتصف بالتسلط والقسوة، والحماية الزائدة، والإهمال، والتفرقة ومن هنا تتبين أهمية أساليب المعاملة الوالدية والدور الذي تلعبه في حياة المراهق واحتوائه وعدم الدخول معه في صراع يزيد من عناده نظرا لحساسية المرحلة العمرية التي يمر بها والتغيرات الحافلة التي تشهدها معالم شخصيته. وسنحاول من خلال هذه الدراسة تسليط الأساليب لمعرفة العلاقة بينها لضوء على أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء لدى عينة من المراهقين المتمدرسين وعلاقة هذه الأساليب بظهور السلوك العدوانى لديهم .

مشكلة الدراسة :

يعتبر السلوك العدوانى من أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لدى المراهقين وهناك العديد من الأبحاث التي أوضحت سعة الرقعة التي يحتلها السلوك العدوانى بين المشكلات السلوكية الأخرى التي يعاني منها التلاميذ في الوسط المدرسى، حيث يرى أصحاب نظرية غريزة العدوان بوجود غريزة فطرية هي المسؤولة عن السلوك العدوانى أما أصحاب نظرية التحليل النفسى فيرون انه يرجع إلى الإحباط في حين ينظر أصحاب نظرية التعلم للعدوان انه سلوك متعلم كغيره من أنواع السلوك ومع شيوع هذه الظاهرة واختلاف آراء الباحثين في تفسير منشأ هذا السلوك برزت الحاجة إلى دراسة السلوك العدوانى والتعرف على مدى إسهام أساليب المعاملة الوالدية في تكوين هذا السلوك (الغصون، 1992، ص : 11)

و نجد العديد من الدراسات التي تناولت موضوع السلوك العدوانى وعلاقته بعدة متغيرات كدراسة الراجي (2011) التي هدفت إلى الفحص عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والفشل الدراسى ، وطبيعة علاقة كل منهما بالسلوك العدوانى، وقد أظهرت النتائج إن أكثر مظاهر السلوك العدوانى شيوعا لدى الأطفال ، هي العدوان على الآخر ثم العدوان نحو الذات وأخيرا العدوان نحو الأشياء ، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطيه دالة بين مستوى السلوك العدوانى، وإدراك الرفض الوالدى وأظهرت عدم وجود فروق معنوية جوهرية دالة إحصائيا في جميع مجالات العدوان الموجه نحو الذات تبعا لمتغير المستوى الدراسى بينما سجلت الفروق في المجالين الآخرين .كما أن سوء المعاملة اللفظية من الأم و إهمالها للطفل قد يؤدي إلى السلوك العدوانى ،وهذا ما أكدته دراسة بن حليم التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الإساءة اللفظية الوالدية والسلوك العدوانى، وبين الإهمال والسلوك العدوانى لدى الأطفال. فالأسرة هي التي تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية من خلال عمليات الضبط والتواب ،والعقاب حيث ترسخ وتتكون لدى الطفل نظريته نحو نفسه ونحو الآخرين.

ويرى رشوان أن الأسرة تلعب دورا هاما في عملياته التنشئة الاجتماعية أو التدريب غير الرسمي للأطفال على تبني أنماط السلوك، ويساعد على ذلك أن الأسرة تتلقى الطفل وهو صغير أشبه ما يكون بالعجينة المقابلة للتشكيل (رشوان، 2003 ص : 151) .

ومن بين الدراسات التي تناولت هذا الموضوع دراسة فرحات (2012) التي هدفت لمعرفة وقياس العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والسلوك التوكيدي، على عينة مكونة من (151) تلميذ تبين أن هناك علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية (تقبل، رفض) والسلوك التوكيدي وتختلف أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدوانى من أسرة لأخرى، هي تتأثر بعدة متغيرات من بينها الجد المستوى الاقتصادي والاجتماعي، ومستوى تعليم الوالدين، وهذا ما أوضحتها كل من دراسة البليهي (2008) التي توصلت إلى وجود علاقة بين متغيرات الفئات العمرية، وفئات الدخل الأسري، والتخصص وكل من أساليب المعاملة الوالدية والتوافق النفسي ودراسة الحميدي (2004) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين السلوك العدوانى و أساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من المراهقين مكونة من (834) طالب في المرحلة الإعدادية، وأسفرت نتائجها عن اختلاف بعض أنماط السلوك العدوانى لدى طلبة باختلاف متغير الجنس الحالة الاجتماعية ومستوى تعليم الأب، كما أسفرت عن ازدياد السلوك العدوانى لدى الطلبة ذوي أساليب المعاملة الوالدية السلبية، عن نظرائهم ذوي المعاملة الوالدية الايجابية فالأسرة هي الوحدة الأساسية في التنظيم الاجتماعى، ومؤسسة من المؤسسات الاجتماعية ذات الأهمية الكبرى، ففيها نبدأ حياتنا الأولى وتتعود عليها، وهي تصنع أولى خبراتنا، وفيها تتشكل شخصيتنا وتتكيف مع البيئة من حولنا، فهي مصدر الأخلاق، والدعامة الأولى لضبط السلوك (رشوان، 2003، ص 22) ومنه نطرح التساؤل العام للدراسة الحالية: هل توجد علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدوانى لدى المراهقين المتمدرسين؟

2-تساؤلات الدراسة:

- 1- ما هي أكثر أساليب المعاملة الوالدية شيوعا لدى الأب ؟
- 2- ما هي أكثر أساليب المعاملة الوالدية شيوعا لدى الأم ؟
- 3- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين أسلوب القسوة للأب والسلوك العدوانى لدى المراهقين ؟
- 4- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين أسلوب التشجيع للأب والسلوك العدوانى لدى المراهقين ؟

5- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين أسلوب الحماية الزائدة للأُم والسلوك العدواني لدى المراهقين ؟

6- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين أسلوب التسامح للأُم والسلوك العدواني لدى المراهقين
3- فرضيات الدراسة:

1- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين أسلوب القسوة للأب والسلوك العدواني لدى المراهقين.

2- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين أسلوب التشجيع للأب والسلوك العدواني لدى المراهقين.

3- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين أسلوب الحماية الزائدة للأُم والسلوك العدواني لدى المراهقين.

4- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين أسلوب التسامح للأُم والسلوك العدواني لدى المراهقين.

3- أهمية الدراسة:

تكتسي الدراسة أهميتها من خلال العينة التي طبقت عليها الدراسة والمتمثلة في فئة المراهقين المتدرسين بمرحلة التعليم الثانوي ،وهم يمثلون شباب المجتمع ونهضته والاعتناء بصحتهم النفسية هو أحد عوامل التنمية التي تساعد على تقدم وتطور المجتمع ،و الاعتناء النواة الأولى للمجتمع المتمثلة في الأسرة والنواة الثانية التي لا تقل أهمية وهي المدرسة ومعالجة المشكلات التي تواجه هذه المؤسسات بطريقة علمية من طرف الباحثين والمختصين في الميدان يعد أمرا ذا أهمية وقيمة علمية من الناحية النظرية التطبيقية .

- كما أن دراسة السلوك العدواني في مرحلة المراهقة التي أصبح أحد مظاهرها السلوكية الأكثر انتشارا وتنوعا (سلوك عدواني نحو الذات ونحو الآخرين)، نظرا لعدة عوامل من بينها غياب ثقافة التسامح وتراجع القيم الأخلاقية وكذلك زيادة الضغوط وتنوع المشكلات الحياة التي أصبحت تفرضها متطلبات الحياة والتي بدورها تزيد من توتر الوالدين وقلقهم خاصة العاملين ما يجعل الوسط الأسري متنفس لضغوطاتهم التي يمكن أن تنعكس سلبا على نفسية وسلوكيات أبنائهم، خاصة المراهقين باعتبار أن مرحلة المراهقة مرحلة حساسة لكونها مرحلة انتقال من الطفولة إلى الرشد.

4- أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة الحالية الموسومة ب أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالسلوك العدوانى لدى المراهقين المتمدرسين إلى النقاط التالية
- الكشف عن أكثر أساليب المعاملة الوالدية شيوعا لدى الأب باعتبار أن السلطة داخل الأسرة يمثلها الأب خاصة في المجتمع الجزائري.
 - التعرف على أكثر أساليب المعاملة الوالدية شيوعا لدى الأم لاسيما و أن هناك علاقة خاصة بين الأبناء و الأم.
 - التعرف على طبيعة العلاقة بين أسلوب القسوة للأب والسلوك العدوانى لدى المراهقين المتمدرسين بمرحلة التعليم الثانوي.
 - التعرف على نوعية العلاقة بين أسلوب التشجيع للأب والسلوك العدوانى لدى المراهقين المتمدرسين.
 - الكشف عن نوعية العلاقة بين أسلوب الحماية الزائدة للأم والسلوك العدوانى لدى المراهقين.
 - التعرف على طبيعة العلاقة بين أسلوب التسامح للأم والسلوك العدوانى لدى المراهقين.

6- حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بموضوعها المتمثل في أساليب المعاملة الوالدية، وعلاقتها بالسلوك العدوانى لدى المراهقين ،وحدودها الزمانية والمكانية التالية:

6-1- حدود بشرية:

تتمثل في عينة يقدر حجمها ب: (300) تلميذ وهم مراهقين (ذكور - إناث) متمدرسين بالمرحلة الثانوية والذين تتراوح أعمارهم ما بين (15 - 21) سنة.

6-2- حدود مكانية:

تتحدد هذه الدراسة بست ثانويات موجودة بولاية شلف، في المناطق الحضرية والشبه حضرية تتمثل في كل من ثانوية الإخوة سعدي بوادي سلي، ثانوية الجليلي بونعامة بوسط مدينة شلف، ثانوية بوعايسى بحي بن سونة، ثانوية قويدر بوجلطية، وثانوية الخوارزمي بالشطية وثانوية لومي الجليلي بأولاد فارس.

6-3- حدود زمانية:

تتحدد هذه الدراسة خلال شهري مارس وأبريل من العام 2014 - 2015.

7-التعريف الإجرائي للمفاهيم:

7-1- السلوك العدواني:

هو السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى بالذات، أو الآخرين، أو الأشياء، وهو سلوك غير مقبول اجتماعيا يمكن ملاحظته وقياسه، يظهر في صورة عدوان لفظي، بدني، غضب، عداوة تتوفر فيه الاستمرارية، والتكرار، يقاس إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها الطالب من إجابته على مقياس السلوك العدواني لأرنولد بيص ومارك بيرري (Perry, M& ,Buss, A1992).

7-3- أساليب المعاملة الوالدية:

هي مجموعة من الطرق والسلوكيات التي يتبعها الوالدان في التعامل مع مواقف الحياة اليومية المختلفة، والتي يقوم بها الوالدان سواء عن قصد، أو عن غير قصد والتي تتمثل في: القسوة التشجيع، الحماية الزائدة، والتسامح، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها المراهق من خلال إجابته على اختبار أساليب المعاملة الوالدية لأمبو (Embu, 2003).

7-4- القسوة:

ويقصد بها معاملة الوالدان أبناءهم بقسوة، باستخدام كل ما يؤدي إلى الألم النفسي أو الجسدي ويتم قياسه في هذه الدراسة من خلال الدرجات التي يحصل عليها المراهق من بعد القسوة لاختبار أساليب المعاملة الوالدية لأمبو (Embu, 2003).

7-5- التشجيع:

يقصد به تشجيع الآباء للمراهقين وتوجيههم التوجيه الحسن والأفضل في دراستهم وأعمالهم وإظهار حبهم ومساندتهم لهم سواء بالكلام أو الفعل، ويتم قياسه في هذه الدراسة من خلال الدرجات التي يحصل عليها المراهق من بعد التشجيع لاختبار أساليب المعاملة الوالدية لأمبو (Embu, 2003).

7-6- الحماية الزائدة:

هو نوع معاملة سلبية وغير سوية تتمثل في قيام أحد الوالدين أو كلاهما بالعديد من الأعمال التي يمكن للمراهق القيام بها بالنيابة عنه، والمبالغة في الاهتمام والرعاية، والحماية، ويتم قياسه في هذه الدراسة من خلال الدرجات التي يحصل عليها المراهق من بعد الحماية الزائدة لاختبار أساليب المعاملة الوالدية لأمبو (Embu, 2003).

7-7- التسامح:

تهذيب سلوكيات المراهق برفق وتفهم، كما تتميز بعدم التمسك بالتأديب، وعدم إكراه المراهق على عمل ما يرغب بالقيام به، ومسامحته على أخطائه، ويتم قياسه في هذه الدراسة من خلال الدرجات التي يحصل عليها المراهق من بعد التسامح لاختبار أساليب المعاملة الوالدية لأمبو (Embu, 2003) ..

7-8- المراهقة:

هي مرحلة من النمو تبدأ من البلوغ، وتسبق الرشد، وتم تحديدها في هذه الدراسة بمرحلة المراهقة المتوسطة، والمتأخرة (15- 20) سنة، أي ما يعادل سن الدراسة في الطور الثانوي.

- الجانب النظري :

1 - مفهوم أساليب المعاملة الوالدية:

قد تناول العديد من الباحثين أساليب المعاملة الوالدية من عدة جوانب، فقد عرفها حسن (1970) أنها مجموعة من الأساليب السلوكية التي تمثل العمليات النفسية التي تنشأ من الوالدين والطفل، حيث أن على الوالدين أن يقوموا بمجموعة من العمليات والمسؤوليات التربوية والنفسية تجاه الطفل من أجل تحقيق النمو السليم له. (عبد اللطيف، 1976، ص: 27)

02- النظريات المفسرة لأساليب المعاملة الوالدية:

لقد اختلفت وجهات النظر حول الآلية التي يتم من خلالها عملية التنشئة، الأمر الذي أدى إلى ظهور ما يسمى بنظريات التنشئة الاجتماعية، والتي أثبتت فاعلية أساليب المعاملة الوالدية على تكوين شخصية المراهق، ومن أهم النظريات شيوعاً في هذا الصدد نظرية التحليل النفسي، نظرية الذات، نظرية النمو النفسي والاجتماعي، النظرية السلوكية ونظرية التعلم الاجتماعي

3- أنواع أساليب المعاملة الوالدية:

إن أساليب المعاملة الوالدية متداخلة ومتنوعة كتنوع اتجاهات الآباء في مواقف التفاعل المختلفة بينهم وبين أبنائهم مما يصعب مسألة وضع تحديد دقيق لخصائص كل أسلوب منها فالتقبل مثلاً لا يعني خلوه تماماً من أساليب المعاملة الأخرى، فالابن المقبول قد يعامل بقسوة في مواقف الخطأ، ويدلل في المواقف التي تتطلب التدليل، وهكذا فالاعتدال في المعاملة هو الذي يحدد ما إذا كان الأبناء يعتبرون أنفسهم أنهم تلقوا معاملة حسنة أو سيئة من والديهم.

ومن بين أساليب المعاملة الوالدية المتبعة مع الأبناء ما يلي:

- التقبل، النبذ، الخضوع للطفل، الحماية الزائدة، القلق الزائد، التذليل، القسوة، الأسلوب الديمقراطي، أسلوب الحزم ، أسلوب التسامح ، أسلوب الاستقلال ، أسلوب الثواب والعقاب.

- تعريف السلوك العدوانى:

ويرى علماء التربية وعلم النفس، وعلى رأسهم فرويد أن للعدوان جانبين أساسيين، الجانب الأول وهو الجانب السوي البناء والذي يستخدم كميكانيزم دفاعي لإبعاد الأخطار التي تهدد الإنسان من أجل الحياة والحفاظ على الذات، وتحقيق الوجود ومقاومة الظلم والتطلع إلى الحرية، أما الجانب الثاني هو الجانب الهدام غير السوي، الذي يستخدم عن وعي أو غير وعي كسلاح يعمل لصالح الاعتداء والتخريب والتدمير والفتن بالنسبة للإنسان أو بالنسبة للبيئة التي يعيش في كنفها على حد سواء.

2- النظريات المفسرة للسلوك العدوانى:

هناك عدة نظريات حاولت تفسير السلوك العدوانى، منها ما اعتبره غريزة أساسية، ومنها من اعتبره سلوكا متعلما ومنها ما اعتبره على أنه إحباط نفسي، ومنها ما فسره على أسس فيزيولوجية وسيكولوجية، وكل هذا راجع إلى اعتبار أن العدوان سلوك معقد شأنه شأن كل سلوكيات الإنسان الأخرى متعددة الأبعاد ومتشابكة المتغيرات.

3-1- النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون أيضا أن العدوان شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه ويمكن تعديله وفقا لقوانين التعلم، ولذلك ركزت البحوث والدراسات السلوكية في دراستهم للعدوان على حقيقة يؤمنون بها وهي أن السلوك متعلم من البيئة ومن الخبرات المختلفة التي اكتسب منها شخص ما السلوك العدوانى، قد تم تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض للموقف المحبط.

وتتفرع النظرية السلوكية إلى نظريتين:

الأولى نظرية الإحباط والعدوان لدولار و ميلر، والثانية هي نظرية التعلم الاجتماعى لباندورا.

3-2- نظرية التحليل النفسى للعدوان:

يعد فرويد من أوائل من أسهموا في إثارة العديد من القضايا المتصلة بالنفس البشرية وخاصة تلك المتعلقة بالشعور واللاشعور، والتي أحدثت ثورة في علم النفس ومجالاته المختلفة منذ إثارته لتلك المشاكل إلى يومنا هذا.

فالعنوان من وجهة نظر فرويد هو ردة فعل من إحباط، وإعاقة للدوافع الحيوية والجنسية والتي غالبا ما تسعى للإشباع وتحقيق الرضا والسرور، والابتعاد عن المواقف المؤلمة، غير أن هذا التوجه لم يلقى القبول والاستحسان لدى الكثير من أنصاره فقد أثار هذا التنظير الجدل والرفض، والنقد نظرا لربطه جميع نواحي النشاط الإنساني بالدافع الجنسي، مما دفع أنصاره ومن بينهم أدلر إلى تقديم تفسيرات جديدة مختلفة عن تلك التي تحدث عنها فرويد حيث قال أن العامل العدوانى في الطبيعة البشرية له أهمية أكبر من عامل الجنس، وقد وصف غريزة العدوان بأنها كفاح من أجل الكمال، والتفوق، مما أجبر فرويد عام (1920) على تعديل موقفه السابق وإضافة غريزة أخرى سماها غريزة الموت، والمتمثلة في الطاقة العدوانية، والتي تميل حسب وصف فرويد لها للتخريب والدمار وذلك في حالة عدم الاتساق بين الغريزتين (الوابلي، 1993، ص 15-16)

وبشكل أكثر تحديدا فإن فرويد يقول بنزوتين أساسيتين هما نزوة الحياة ويطلق عليها اسم (eros) والتي تمثل الدوافع لدى الإنسان أي هي منبع الطاقة الجنسية، وهي المسئولة أيضا عن التقارب، والتوجيه والتجميع، بينما الغريزة أو النزوة الثانية فهي غريزة الموت أو ما يعرف باسم (Thanatos) والتي هي نقيض الغريزة الأولى، فهي تهدف إلى التدمير وتفكيك الكائن الحي. (حجازي، 1976، ص: 186)

وينظر ماكوجل والذي يعد أكبر مؤيدي هذه النظرية للعدوان على أنه غريزة فطرية، ويعرفه بغريزة المقاتلة، حيث يكون الغضب هو الانفعال الذي يكمن وراءها. (معمرية ومحي، 2004، ص: 16)

وبالنسبة لغرائز الموت نجد أن فرويد يؤكد على أنها وراء مظاهر القوة والعدوان، والانتحار والقتال لذا اعتبر غرائز الموت غرائز فطرية لها أهمية مساوية لغرائز الحياة من حيث تحديد السلوك الفردي حيث يعتقد فرويد أن لكل فرد رغبة لاشعورية في الموت، ولم يرى فرويد خلاصا للإنسان من العدوان إلا عن طريق زيادة التقارب العاطفي بين بني الإنسان من جهة وتوفير الفرص المناسبة للتنفيس عن العدوان بشكل مقبول اجتماعيا من جهة ثانية. (قطامي وعدس، 2002، ص: 210)

أما بالنسبة لميلاني كلاين لم تكن غريزة الموت فطرية، ولكنها حقيقة ملموسة اكتشفتها في عملها، فإن مشاهدتها الإكلينيكية أقنعتها بأن غريزة الموت هي غريزة أولية، وحقيقة يمكن مشاهدتها تقدم نفسها على أنها تقاوم غريزة الحياة، فالطمع، والغيرة، والحسد واضحة لكلاين كتعبيرات، وهدف العدوان هو التدمير والكراهية والرغبات المرتبطة بالعدوان تهدف إلى:

- الاستحواذ على كل الأشياء (الجشع)، أن تكون تملك مثل الشيء (الحسد) ، إزاحة المنافس

(الغيرة)

3-3- النظرية البيولوجية:

ترى هذه النظرية أن سبب العدوان بيولوجي في تكوين الشخص أساسا، ويرى بعضها اختلاف في البناء الجسمي للمجرمين عن غيرهم من كافة الناس، وهذا الاختلاف يميل بهم ناحية البدائية، فيقترب بهم من الحيوانات فيجعلهم يميلون للشراسة والعنف. (عبد العظيم ومرشد، 2006، ص: 25)

الجانب التطبيقي :

المنهج: لقد اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي الذي يركز على وصف الظاهرة وصفا دقيقا ويقوم بالتعبير عنها من خلال إعطائها صفات رقمية .

عينة الدراسة : اختيار أفراد العينة كان بطريقة قصديه، حيث تمثلت عينة الدراسة في (300) مراهق ومراقبة متمدرسين هذه الدراسة بست ثانويات موجودة بولاية شلف.

- أدوات الدراسة: اعتمدنا على الأدوات التالية:

3-1- اختبار أمبو (Embu، 2003) لأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء.

3-2- مقياس السلوك العدوانى لأرنولد بيص، وجون بيرى (A. Buss & J. Bery، 1992).

3-3- اختبار أمبو (Embu، 2003) لأساليب المعاملة الوالدية:

3-3-1- **التعريف بالاختبار:** اختبار أمبو لأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من إعداد الباحثة هدى كشرود في رسالتها لنيل درجة الدكتوراه سنة (2003)، حيث قامت بترجمته وتعريبه وتكييفه على البيئة الجزائرية.

3-5- مقياس السلوك العدوانى:

3-5-1- **التعريف بالمقياس:**

استخدمنا في هذه الدراسة مقياس السلوك العدوانى الذي أعده أرنولد بيص، ومارك بيرى

A, Perry, & M, Buss، 1992، ويعتمد المقياس على التقدير الذاتى، يتكون من (29) عبارة موزعة

على أربعة أبعاد وعدد عبارات كل بعد على الترتيب (09، 05، 07، 08) حيث تتوزع فقرات المقياس على أربعة أبعاد

4- الأساليب الإحصائية:

- المتوسط الحسابي، معامل الارتباط بيرسون، الصدق الذاتى، معامل الثبات الحقيقى، اختبار ت .

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

1- عرض التساؤل الأول ومناقشته:

يمكننا عرض نتائج الدراجة بعد معالجتها إحصائياً وتلخيصها ضمن جداول كالتالي:

الجدول (1) يوضح المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية وترتيب أبعاد مقياس أساليب المعاملة

الوالدية (صورة الأب)

الترتيب البعده	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الدرجة الكلية	عدد الفقرات	البعده
04	9.53 %	1.432	15	05	الإيذاء الجسدي
13	5.32 %	0.798	15	05	الإذلال
08	6.13 %	1.105	18	06	التدليل
01	14.22 %	2.560	18	06	القسوة
03	10 %	1.500	15	05	التسامح
02	12.21 %	1.832	15	05	التشجيع
05	6.46 %	1.160	18	06	الحرمان
06	9.33 %	1.40	15	05	تفضيل الإخوة
11	5.5 %	0.990	18	06	الإشعار بالذنب
07	9.05 %	1.350	15	05	التوجيه للأفضل
12	5.87 %	0.880	15	05	التعاطف الوالدي
14	4.90 %	0.730	15	05	التدخل الزائد
09	5.61 %	1.010	18	06	الحماية الزائدة
10	6.64 %	0.996	15	05	الرفض

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن أكثر أساليب المعاملة الوالدية شيوعاً لدى الأب هو أسلوب القسوة في الترتيب الأول، حيث بلغت قيمة المتوسط (2.56)، والوزن النسبي (14.22 %)، يليه أسلوب التشجيع في الترتيب الثاني، وكانت قيمة المتوسط (1.832)، والوزن النسبي (12.21 %)، في حين تراوحت متوسطات الأساليب الأخرى ما بين (1.50) و (0.99)، أما الأوزان النسبية فقد تراوحت بين (10%) و

(5.5%)، وتواجد في المركز الأخير أسلوب التدخل الزائد حيث بلغ المتوسط الحسابي (0.73)، والوزن النسبي (4.90%).

إن ظهور هذا النمط من التعامل مع الأبناء دليل على أهمية عملية الضبط الوالدي في هذه المرحلة العمرية وفي ظل تغير اهتمامات الأبناء بدخولهم المراهقة وتحييهم من عدم احترام آراءهم أو التدخل في حياتهم بالقوة، والتقلب في حالتهم المزاجية وقابليتهم للاستهواء، يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عاملين عامل يتعلق بالابن المراهق، والجانب الآخر يتعلق بالآباء فهم وسط هذه التغيرات لدى أبناءهم تكون لهم ردود أفعال بحيث يأخذون منحى أكثر تشدداً ويحاولون فرض آراءهم والسيطرة كما كان في الطفولة، وقد يكون ذلك كمحاولة لإثبات أنهم مازالوا يمسون بزمام الأمور، ومن الآباء من يتخذ هذا الموقف بسبب مشاعر الكراهية، أو عدم صبره على المناقشة، كما أن منهم من يفعل ذلك لأنهم يرون أن هذا هو السبيل الوحيد لتعويد أبناءهم على احترام السلطة.

وقد يعود هذا إلى خصائص شخصية الوالدين، والتي أشارت إليها العديد من الدراسات، أو إلى مستوى الخبرة عند الوالدين، أو انشغال الآباء أو إصابتهم بمشاكل عضوية أو نفسية.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى خبرة الآباء فالآباء الأقل خبرة ينتهجون أساليب غير سوية في تربية أبنائهم كالقسوة عليهم ومعاملتهم بتسلط والابتعاد عن الحوار والمناقشة بسبب زواجهم في سن مبكرة بحيث تتميز بيئتنا المحلية (شلف) بزواج الذكور في سن مبكر، وهذا ما يجعل مستوى خبرة الآباء في معاملة الأبناء متدني، وبالتالي عدم إدراكهم أساليب المعاملة السوية، ولجوءهم إلى المعاملة القاسية في تربية الأبناء بسبب نقص خبرتهم ونقص قدرتهم على تحمل مسؤولية الأسرة.

بالإضافة إلى هذا انشغال الآباء وابتعادهم عن المنزل لمعظم الوقت أو لمدة زمنية معينة من أجل العمل بحيث نجد الكثير من ذكور مدينتنا يعملون في صفوف الجيش الوطني، فهم يقضون فترة طويلة في العمل وعند عودتهم للبيت نجدهم يحاولون فرض سيطرتهم، لكونها في نظرهم طريقة لإظهار قدرتهم على تحمل المسؤولية.

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى شخصية الآباء، فأساليب المعاملة الوالدية تختلف باختلاف السمات والخصائص النفسية للآباء، فالأب العصبي ذو المزاج القلق والمندفع يدفعه تمرد المراهق إلى عدم امتلاك نفسه وبالتالي استخدام القسوة للحد من سلوكه التمردية.

أما فيما يتعلق بالأسلوب الثاني، وهو التشجيع كما هو موضح في الجدول رقم (22) فيمكن تفسير ذلك على أن الآباء يحاولون الدفع بأبنائهم إلى المثالية في السلوك والتعامل مع الآخرين أو زملاءهم.

ويرى إريكسون (Erikson, 1940) أن الثقافة تضيف المظهر الإنساني للحياة أن الإنسان يحي يقوي الغريزة، هنا تقوم الثقافة بدور التأكيد على ضرورة استخدام هذه القوى الغريزية الاستخدام الصحيح، فالبيئة الثقافية لكل فرد كما يفسرها هو، هي التي تختار له طبيعة تجاربه وليس الطفل ووالديه وحدهم. وقد يكون الأب معجب بالأسلوب الذي تربي عليه لذا فإنه يسير على إتباع نفس الأسلوب، ونجده قريب منه في تربية أبنائه، أو على النقيض من ذلك قد لا يكون معجبا بالطريقة التي تربي بها لذلك نذر نفسه على عدم اقتراح نفس أخطاء والديه.

كما أن معاملة الآباء تتأثر بما خبروه من تجارب أيام كانوا أطفالا فهم يعكسون أو يتفادون معاملة أيام صباهم، أو يحاولون تجنب أطفالهم ما لم يكن يروق لهم من سلوك آباءهم وأمهاتهم، ويجنبون أبنائهم كل ما كان يؤلمهم بقصد تعليمهم وتدريبهم على الأساليب الصحيحة للسلوك، وفي نظر الآباء تلك التعليمات المباشرة والتوجيهات اللفظية تكون بهدف توجيه المراهق في مواقف الحياة المختلفة، وتشكيل وتعديل سلوكهم أو تنمية هذا السلوك بما يتماشى مع معايير الكبار أو مستوياتهم.

بحيث يرسم بعض الآباء لأطفالهم في أذهانهم مثلا عليا يرغبون في تحقيقها في شخصياتهم لذلك نجد الآباء يكثر من إبداء النصح لأولادهم في كل مناسبة بالحوار والمناقشة، ويعكس هذا الأسلوب حالة من التوازن داخل الأسرة، وخاصة بين الوالدين، أو مشاعر الخوف وعدم الأمان على أبنائهم.

الجدول رقم (2) يوضح المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية وترتيب أبعاد مقياس أساليب المعاملة

الوالدية (صورة الأم)

البعد	عدد الفقرات	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	ترتيب البعد
الإبذاء الجسدي	05	15	0.400	2.66 %	13
الإذلال	05	15	0.496	3.30 %	10
التدليل	06	18	1.313	7.29 %	06
القسوة	06	18	0.94	5.24 %	07
التسامح	05	15	1.89	12.6 %	02
التشجيع	05	15	1.450	9.66 %	03
الحرمان	06	18	0.360	2.06 %	14
تفضيل الإخوة	05	15	0.760	5.08 %	08
الإشعار بالذنب	06	18	0.570	3.18 %	12
التوجيه للأفضل	05	15	1.370	9.17 %	04

11	3.29 %	0.494	15	05	التعاطف الوالدي
05	9.13 %	1.370	15	05	التدخل الزائد
01	15.37 %	2.460	18	06	الحماية الزائدة
09	3.53 %	0.530	15	05	الرفض

يتضح من خلال الجدول أن أكثر أساليب المعاملة الوالدية شيوعاً لدى الأم هو أسلوب الحماية الزائدة في الترتيب الأول، حيث بلغت قيمة المتوسط (2.46)، والوزن النسبي (15.37 %) يليه أسلوب التسامح في الترتيب الثاني، وكانت قيمة المتوسط (1.89)، والوزن النسبي (12.60 %)، في حين تراوحت متوسطات الأساليب الأخرى ما بين (1.45) و (0.40)، أما الأوزان النسبية فقد تراوحت بين (9.66 %) و (2.66 %)، وتواجد في المركز الأخير أسلوب الحرمان حيث كان المتوسط الحسابي (0.36)، والوزن النسبي (2.30 %).

هذه النتيجة منطقية فيما يتعلق بالأسلوب الأول وهو الحماية الزائدة كأعلى الأساليب الشائعة لدى الأمهات، ويرجع هذا إلى خوف الأم المفرط على الطفل ما يدفعها إلى إظهار الحماية الزائدة وذلك بقصد حمايته من الأخطار والآخرين، ويعود إتباع الأمهات هذا الأسلوب أكثر من غيره إلى طبيعة الأم وإلى غريزة الأمومة كما تتميز بالخوف على ابنها، وتلجأ إلى حمايته ولا سيم في مرحلة المراهقة أين يطرأ على المراهق تغيرات في سلوكياته، فهذا الأسلوب يتضمن الحرص والعناية الفائقة، والاهتمام الزائد بالمراهق. حيث تستخدم الأمهات هذا الأسلوب دون وعي به وبالأثار السلبية المترتبة عليه اعتقاداً منهن أنهن يقدمن الرعاية اللازمة.

كما نعزو هذه النتيجة كذلك إلى خوف الوالدين على أبنائهم بالذات كونهم مراهقين يتسمون بالعناد بحيث نجد في دراسة رمضان (1989) أن أنماط التربية الأسرية السائدة في المجتمع العربي تسعة أنماط هي: التسلط، الحماية الزائدة، القسوة، الإهمال، النبذ التفرقة، التذبذب، طموح الوالدين الزائد. ومن ناحية أخرى أصبح المراهقون أكثر تحرراً وجرأة نتيجة تعرضهم لمؤثرات خارجية، وهذا يتطلب المزيد من الوقاية لحمايتهم.

كما أن هناك من الأمهات من يفتقدن للحماية والعطف على أبنائهن لأنهن قد حرمن من عطف آباءهن وكذلك الأم المحرومة من عطف زوجها نجدها تغدق من عطفها على ابنها الذكر، ونجد أن معاملة الوالدين للأبناء تتوقف على عوامل شتى شعورية ولاشعورية، ونوع التربية الثقافية التي نشأ عليها وما مر به من تجارب في مراحل النمو المختلفة.

أما فيما يخص الأسلوب الثاني أي التسامح كما هو موضح في الجدول فهو يرجع إلى وعي الأمهات بالمسئوليات الوالدية، وقد بلغت الأم مستوى من الوعي بكيفية التعامل مع الأبناء كما أنهم واثقين من آراءهم وعلى مستوى من الدراية بما ينبغي لهم أن يتعاملوا مع أطفالهم، ويرون أن أهمية الأسرة تكمن في دورها وذلك بتوفير الاهتمام المطلوب لكل فرد بشكل كافي وتشجيع المبادرات والإبداع، والقيام بالتنشئة الاجتماعية الشاملة، والتسامح لتهديب سلوك المراهق، كم أن الأمهات ترى أن معاملتهن هاته كفيلة بأن تمد المراهق بالقيم والأخلاقيات ومعرفة ما هو ممنوع ومرغوب.

فقد زاد شعور الأم بأهمية المسؤولية الملقاة على عاتقها كم اتسع نطاق وعيها بهذه المسؤولية فلم تعد التربية مجرد إطعام الأبناء، وتعويدهم على الطاعة العمياء كما يقول الكبار بل أصبحت عبارة عن تكوين شخصيات وتزويد المراهق بالأساليب الناجحة واستغلال ميول المراهق في تنمية شخصيته ومساعدته على شغل أوقات فراغه، واستثمارها عن طريق النشاط الترويحي الذي يتناسب مع شخصية المراهق وقدراته وميوله في تحقيق أهداف بناءة وهذا عن طريق اعتماد الأمهات على أسلوب التسامح والتسهيلات لا بالقسوة والتسلط والرفض.

كما قد يكون السبب كون المراهق الابن الوحيد أو الابن البكر في الأسرة أو الابن الأصغر، حيث تميل الأمهات في مجتمعنا إلى الإفراط في حمايته، وإلى الإفراط في التسامح معه، أو بسبب قسوة الأب على المراهق فتلجأ الأم إلى الحماية الزائدة لدعمه ومساندته بسبب حبها المفرط له وخوفها عليه من أي شيء يؤذيها.

3- عرض وتحليل الفرضيات :

الفرضية الأولى والتي تنص على لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين أسلوب معاملة الأب القسوة و السلوك العدواني لدى المراهقين. وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمنا معامل ارتباط بيرسون، لحساب معامل ارتباط أسلوب القسوة بالسلوك العدواني لدى المراهق، وقد أسفرت على النتائج التي يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم(03): يوضح ارتباط أسلوب القسوة للأب السلوك العدواني

البيانات الإحصائية	معامل الارتباط "ر" المحسوبة	قيمة "ر" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أسلوب القسوة	0.432	0.148	298	0.01
السلوك العدواني				

من خلال الجدول أعلاه وبناء على نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الارتباط بيرسون تم التوصل إلى أن قيمة "ر" المحسوبة والمقدرة بـ (0.432) أكبر من قيمة "ر" الجدولة والمقدرة بـ (0.148) عند درجة الحرية (298)، ومستوى الدلالة (0.01)، وبعد ملاحظة نتائج معامل الارتباط بيرسون نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أسلوب القسوة للأب والسلوك العدواني لدى المراهقين، وهي علاقة دالة إحصائية، والتي يمكن قراءتها ضمناً كما يلي: كلما زادت قسوة الأب زاد مستوى السلوك العدواني لدى المراهق.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع الإطار النظري للدراسة، ومع النظريات المفسرة لأساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني، والتي تؤكد أن القسوة في التعامل من قبل الآباء تجر إلى رد فعل قاس من قبل الأطفال والمتمثل في عدوانيتهم، كما أن الصدمات التي تنشأ من الاستعجال أو القسوة في تعليم ضبط مثانته في مواعيد معينة تسبب قلقاً شديداً للطفل، وقد يخلق في نفسه مشاعر عدوانية، فالوالدين اللذان يعاملان أبناءهم، يعبر الأبناء في تصرفاتهم عن حاجات يفتقدونها أو يعترضون على المعاملة التي يعاملون بها أو بسبب ظروف محبطة تدفعهم إلى اللجوء للعدوان، والصخب والمشاكسة كنوع من الظهور وإثبات الذات. (محمود، 1973، ص: 16)

وهذا الأسلوب من التعامل يولد لدى الأبناء كراهية السلطة، وقد يدفع بهم إلى العدوان، إذ تنمي المعاملة القاسية فيهم مشاعر عدم الاطمئنان الذي يجعلهم يلجئون إلى أساليب توافقية غير مناسبة لجذب الانتباه كالعدوان (كوري، 1990، ص: 33).

فأساليب التنشئة التي تتسم بالقسوة غالباً ما تسبب للطفل الإحساس بالحيرة والإحباط مما يفتح أمامه كل يستند إلى العدوان. (حافظ وقاسم، 1993، ص: 145)

كما أشارت هورني (Horney) إلى أن شعور الأبناء بعدم الأمن في علاقتهم بوالديهم يسبب لهم القلق الذي يدفعهم إلى اتخاذ أساليب غير توافقية مختلفة للتخفيف من حدته ومع مرور الزمن تبينت هذه الأساليب في شخصياتهم فيصبحون عدوانيين أو مبالغين في الخضوع.

فالقسوة هو أسلوب يعطي نموذج حي للعدوانية، فالمراهق الذي يعامل معاملة قاسية يتشبع بكل اتجاهات العدوان، وأظهرت دراسة (سوستاين، 1985). أن العدوانية ترتبط إيجابياً بشدة القسوة، فالأب الذي ينهر ابنه ويعنفه فيكتسب الطفل من ذلك نزعة العدوان (مختار، 1999، ص: 68)

فأساليب المعاملة الوالدية الغير سوية والتنشئة الخاطئة كالإهمال والقسوة، والنبذ، وإثارة الألم النفسي تؤدي إلى السلبية والخضوع، أو العدوانية، أو التمرد، وسوء التوافق والخلج (عبد العظيم، 2000، ص: 47)

ونجد في دراسة نجاح رمضان محرز أن استخدام الوالدين أسلوب القسوة والشدة في معاملة أطفالهم يؤدي إلى سوء توافقهم الاجتماعي بحيث بلغت شدة الارتباط الخطي بين درجات الوالدين في أسلوب القسوة ودرجات الأطفال في العدوانية (0.53)، وهي علاقة ارتباطيه بينهما ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، فالفرد الذي ينشأ في بيئة تتسم بالصرامة والنظام الدقيق الذي يتسم بالقسوة سيكون أنانيا وعدوانيا لا يعرف الحب، وليس لديه أي ثقة بالآخرين. (رسلان، 2012، ص: 85)

وما أشارت إليه نتائج دراسة سانس يوجورد و فريدمانل (1997) على أن التنشئة الاجتماعية السيئة كالقسوة، و الإهمال، والتسلط، والتفكك الأسري من أهم العوامل التي تدفع الأبناء لممارسة العنف والعدوان داخل وخارج المدرسة.

وباعتبار الجنوح من العدوان أثبتت بعض الدراسات أن السلوك العدواني في الطفولة تتطور إلى جنوح في مرحلة المراهقة والرشد فحسب دراسة مصطفى، وجد أن الحدث الجانح يعاني من خبرات مؤلمة وتجارب أسرية قاسية، ودراسات زكي محمد خلصت إلى أن 53 % من الآباء في أسر الجانحين يتفق بأنهم من ذوي النظام القاسي المتسلط. (القائد، 1981، ص: 11)

كما يرى الأقصري (2002) أن استخدام أسلوب القسوة والعقاب يؤدي إلى ترسيخ فكرة الربط ما بين السلطة والقسوة، وبالتالي يكون رد الفعل النفسي هو رد على عدوان السلطة بالسلوك العدواني.

كذلك دراسة دودج وزملاءه (1990، Dodj)، والتي موضوعها مدى تأثير الاتجاهات العدوانية على المراهقين العدوانيين، أثبتت أن الاتجاه العدائي لدى المراهقين يرتبط بأساليب الاتجاهات الوالدية التي تتسم بالقسوة والعنف في التنشئة الاجتماعية، مما يدفع المراهق إلى السلوك العدواني، وأن الاتجاهات العدائية كالقسوة، العقاب، والنبذ، هي سمة أو خاصية للسلوك العدواني للمراهق كم نجد في دراسة (بوخميس، 2004) التي توصلت إلى نتيجة مفادها أن العدوانيين يعيشون تربية مميزة بالقسوة، في حين أن تربية المراهقين غير العدوانيين تربية مميزة بالمودة والديمقراطية، والتشجيع والتسامح.

أما الفرضية الثانية والتي تنص على لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أسلوب معاملة الأب التشجيع، والسلوك العدواني لدى المراهقين.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمنا معامل ارتباط بيرسون، لحساب معامل ارتباط أسلوب التشجيع للأب بالسلوك العدواني لدى المراهق، وقد أسفرت على النتائج التي يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (04): يوضح ارتباط أسلوب التشجيع للأب بالسلوك العدواني

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة "ر" المجدولة	معامل الارتباط "ر" المحسوبة	البيانات الإحصائية
0.01	298	-0.148	-0.398	أسلوب التشجيع السلوك العدواني

من خلال الجدول أعلاه وبناء على نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الارتباط بيرسون تم التوصل إلى أن قيمة "ر" المحسوبة والمقدرة بـ (-0.398) لمعامل الارتباط بيرسون، وهي أصغر من قيمة "ر" المجدولة المقدر بـ (-0.148)، عند درجة الحرية (298)، ومستوى الدلالة (0.01)، وبناء على نتائج التحليل الإحصائي تبين أن هناك علاقة دالة إحصائية بين أسلوب التشجيع للأب والسلوك العدواني لدى المراهقين وبعد ملاحظة نتائج معامل الارتباط بيرسون نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أسلوب التشجيع للأب والسلوك العدواني لدى المراهقين، وهي علاقة دالة إحصائية، والتي يمكن قراءتها ضمناً كما يلي: كلما زاد أسلوب التشجيع كلما قل السلوك العدواني عند المراهق أسلوب المعاملة الوالدية التشجيع، بما يتضمنه من عدم ممارسة الأسلوب القاسي في المواقف التفاعلية مع الأبناء يرتبط سلبياً بمستوى السلوك العدواني.

ويمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى أن الأب الذي يعامل أبنائه بديمقراطية، ويتبادل معهم الرأي والمشورة ويشاركهم في اتخاذ القرار، ويشجعهم على لغة الحوار، وذلك دون التحكم في الآخرين، يعلم أبنائه كيف تكون العلاقات، ويخرج أبنائه هادئين، واثقين في أنفسهم، يشعرون بالراحة والسعادة، ويعكسون ذلك على الآخرين في علاقات سوية معهم بعيدة عن العنف والعدوان.

ويؤكد كل من جوثالز وكلوز (1970) أن الآباء الأكفاء المثاليين الذين يشجعون أفضل أنواع الاستقلال الذاتي هم أولئك الذين يدركون أن المراهقين هم أفراد مستقلين، ولهم كيان خاص بهم، ويظهرون اهتماماً حقيقياً بأبنائهم، ولكن ليس لدرجة التدخل الزائد عن الحد، كما ينظر هذا النوع من الآباء إلى سلوك أبنائهم المستقل على أنه سلوك مرضي أكثر من كونه مصدر للخطر، كما يشعر هؤلاء الآباء أنه من اللائق العرض والعطاء، ولكن من غير اللائق فرض الأشياء على المراهقين. (الطوب، 1993) فتشجيع الأبناء على السلوك المرغوب فيه، ومحاسبتهم على السلوك غير المرغوب فيه، وتوجيههم والتعامل معهم يؤدي إلى انخفاض مستوى السلوك العدواني.

و يشير فلمنج (Felming، 1967)، إلى أن العوامل الاجتماعية المحيطة بالفرد لها الدور الأكبر في توجيه الفرد ونموه، وأن التشجيع والعطف، تجعل شخصية الفرد تنمو نموا سليما، أما المعارضة الشديدة والقسوة فإنها تفزع الفرد وتجعله يظهر العدوان. (يوسف، 1992، ص: 258)

فالقبول الوالدي كالتشجيع أو الاهتمام يؤدي على العموم إلى معدلات ضعيفة من العدوانية (مارط و ريل و بوجونتال، 2006) فالمرهق ذو المزاج مفرط الاندفاعية يكون أقل تشجيعا ودعما كما نجد دراسة ليلي متولي (1981) والتي أسفرت عن ارتباط السلوك العدواني بالتشدد أكثر من التسامح، فأساليب المعاملة الوالدية السوية كالتشجيع والديمقراطية وغيرها، تمثل عامل مهم في نمو شخصية متزنة خالية من كل الاضطرابات السلوكية، والسلوك العدواني من بين الاضطرابات السلوكية.

وهذا ما يتفق مع ما نبهت إليه مرجريت ميد (1943) من حيث ضرورة أن يحرص الآباء على أن يعلموا أبناءهم كيف يفكرون، لا أن يعلموهم فيم يفكرون. (قشقوش، 1980، ص: 82) كما نجد في دراسة للحويسني في (2002) أن تشجيع الفرد على التعبير انفعالاته بكل تلقائية عن كل المشاعر يؤدي إلى تنمية قدرته على السلوك التوكيدي، وبالتالي التخلي عن السلوك العدواني. (بطرس، 2010)

وبخصوص الفرضية الرابعة والتي تنص على لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أسلوب معاملة الأم الحماية الزائدة، والسلوك العدواني لدى المراهقين.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمنا معامل ارتباط بيرسون، لحساب معامل ارتباط أسلوب الحماية الزائدة للأُم بالسلوك العدواني لدى المراهق، وقد أسفرت على النتائج التي يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (05): يوضح ارتباط أسلوب الحماية الزائدة للأُم بالسلوك العدواني

البيانات الإحصائية	معامل الارتباط "ر" المحسوبة	قيمة "ر" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أسلوب الحماية الزائدة	0.780	0.148	298	0.01
السلوك العدواني				

من خلال الجدول أعلاه وبناء على نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الارتباط بيرسون تم التوصل إلى أن قيمة "ر" المحسوبة والمقدرة بـ (0.780) أكبر من قيمة "ر" المجدولة والمقدرة بـ (0.148) عند درجة الحرية (298)، ومستوى الدلالة (0.01)، وبعد ملاحظة نتائج معامل الارتباط بيرسون، نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أسلوب الحماية الزائدة للأُم والسلوك العدواني لدى المراهقين، وهي علاقة دالة إحصائياً،

والتي يمكن قراءتها ضمناً كما يلي: كلما زادت الحماية الزائدة زاد مستوى السلوك العدوانى لدى المراهقين.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع الإطار النظرى للدراسة، ومع النظريات المفسرة لأساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدوانى، والتي تؤكد أن الحماية الزائدة فى التعامل مع الأبناء تؤدي إلى السلوك العدوانى من قبل المراهقين، فالوالدان هما أكثر الناس تأثيراً على النمو النفسى، والاجتماعى، والجسمى، والعقلى للأبناء فهما من ناحية الموصولان الأساسيان للمفاهيم الثقافية، ومن ناحية أخرى المهيمنان على تنشئة الأبناء بشكل مباشر وفعال. (السيد، 1939، ص 04)

لذلك يمكن القول أن التباين فى شخصيات الأبناء يرتبط ارتباطاً وثيقاً بنوعية العلاقات الأسرية وبالأساليب الوالدية المتبعة أثناء عملية تنشئتهم، فإذا كانت العلاقات الأسرية تنقصها المودة، أو تقدم الحماية والمحبة فى صور مبالغ فيها كالحماية المفرطة، فإن ذلك يؤثر فى شخصياتهم، ويعرضهم للاضطرابات السلوكية والنفسية، والعقلية، والسلوك العدوانى باعتباره أحد صور الاضطرابات النفسية فهو يرتبط بأسلوب الحماية.

كما أكدت الدراسات أن الطفل الذى يتصف سلوكه بالعدوانية هو طفل تربي فى بيئة عمدت إلى تدليله فاستضعف من حوله فى حين أصبح هو طاغية صغير، وقد أكدت دراسة جروم (Grum) أن الاتجاهات المتسمة بالحماية الزائدة من جانب الأمهات نحو أبنائهن لها علاقة إيجابية بالسلوك العدوانى لديهم، كما وجد سيرز، وما كويى، وليفن (Livin، & Maccoby،Sears) أن التسامح عند تعدي الطفل يتسبب فى تصعيد العدوان، ونجد فى دراسة عروس (2011)، أن أسلوب الحماية والتدليل، والتساهل ارتبط بدلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بالسلوك العدوانى.

كما نجد دراسة مختار (1999) أن المراهق الذى نشأ فى بيئة تلبى كل رغباته الملحة، والغير ملحة (الحماية المفرطة)، فقد يرغب الطفل فى تحقيق رغبة تستعصي على قدرات والديه، وفى نفس الوقت ليست مهمة بالنسبة له، ورغم هذا يحقق والديه له هذه الرغبة، فيتعلم الطفل عدم الصبر، وقد يجعل من حياته كلها مصدراً للعدوانية.

وهذا ما أكدته الدراسات النفسية كدراسة أبو الخير (1985)، ومحمد (1989)، وأبو طيرة (1989)، فقد يظهر المراهق المدلل، والذى تربي فى بيئة من الحماية الزائدة من طرف الأم مشاعر العدوان أكثر من غيره فهو لا يعرف لغة الطاعة، بل يعرف فقط تلبية رغباته، وبالتالي فإن مظاهر السلوك العدوانى تظهر عليه. (سليمان، 2001).

ونجد كذلك دراسة مطر أحمد (1986) والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطيه بين العدوان لدى الأبناء والاتجاهات الوالدية للأمهات التي تتسم بالحماية الزائدة. (عبد الهادي، 2002، 108) أما الفرضية الخامسة والتي تنص على لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أسلوب معاملة الأم التسامح، والسلوك العدواني لدى المراهقين. وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمنا معامل ارتباط بيرسون، لحساب معامل ارتباط أسلوب التسامح للأم بالسلوك العدواني لدى المراهق، وقد أسفرت على النتائج التي يوضحها الجدول التالي:

يوضح الجدول (06) الموالى ارتباط أسلوب التسامح للأم بالسلوك العدواني

البيانات الإحصائية	معامل الارتباط "ر" المحسوبة	قيمة "ر" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أسلوب التسامح السلوك العدواني	-0.049	-0.148	298	0.01

من خلال الجدول أعلاه وبناء على نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الارتباط بيرسون تم التوصل إلى أن قيمة "ر" المحسوبة ب(-0.049) لمعامل الارتباط بيرسون عند درجة الحرية (298)، ومستوى الدلالة (0.01)، والتي وقعت بين الدرجتين الحرجتين (-0.148) و (+0.148) ويعد ملاحظة نتائج معامل الارتباط بيرسون، نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أسلوب التسامح للأم والسلوك العدواني لدى المراهقين، وهي علاقة دالة إحصائية، وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع الإطار النظري للدراسة، ومع النظريات المفسرة لأساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني حيث وجدت محولي (1981) أن أمهات منخفضي مستوى السلوك العدواني إلى استخدام أساليب التسامح والإثابة.

كما أنها لا تتفق مع الدراسات السابقة حيث أشارت دراسة حسين ومساعديه (1985) إلى ارتباط سلبي بين تنشئة السماحة والعدوان، ويوصي فرويد بالتسامح والتعاطف مع الطفل لتفادي لجوئه إلى استعمال أساليب توافقية غير اجتماعية كالعزلة والعدوان.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة تروس التي كانت من نتائجها وجود علاقة ارتباطيه بين أسلوب التسامح وعامل السلوك العدواني حيث كانت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.216) ذات دلالة إحصائية عند

مستوى (0.01)، كما وجد سيرز، وماكوبي، وليفن (Livin، & Maccoby،Sears) أن التسامح عند تعدي الطفل يساهم في تصعيد العدوان.

حيث نجد دراسة نصر سميحة (1983) التي وجدت أن هناك ارتباط بين أساليب المعاملة الوالدية التي تتسم بالإفراط في التدليل والتسامح، والعدوان، ودراسة عبد العظيم ليلي (1981) والتي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أمهات الأطفال المرتفعين والمنخفضين في السلوك العدواني من حيث التسامح والشدة والحماية الزائدة حيث وجد أن أمهات الأطفال المنخفضين في مستوى السلوك العدواني يكمن في استخدام أسلوب التسامح.

كما نجد كذلك دراسة حسين حبي الدين أحمد ومساعدية (1985) والتي بينت نتائجها وجود ارتباط سلبي بين تنشئة التسامح والسلوك العدواني. (عبد الهادي، 2002، ص ص: 99-105)

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج نشير إلى جملة من الاقتراحات والتوصيات والتي تمكن القائمين على العملية التربوية وكذلك أولياء التلاميذ الذين يزاولون دراستهم بمرحلة التعليم الثانوي الاستفادة منها:

1-إفصاح المجال أمام المختصين النفسانيين ليقوموا بدورات تحسيسية للآباء والأمهات لتوعيتهم بمخاطر القسوة، واستخدام الأساليب الغير سوية على الأبناء والمراهقين ومدى خطورة الآثار الناجمة عن الأساليب الخاطئة داخل الأسرة والمدرسة مع التوضيح بالأمثلة الواقعية .

2-التركيز على أهمية التوافق الأسري والإحساس بالأمن داخل الأسرة لان الأبناء يتعلمون أساليب التربية بطريقة لاشعورية يمكن أن يكتسبوها ويطبقونها مع الأجيال القادمة ولذلك فإنه من الضروري توارث سلوكيات تربوية سليمة. كما أن مراقبة الوسائل الإعلامية وما يتابعه الأبناء وانتقاء البرامج المناسبة والهادفة .

3- توعية الآباء والمعلمين بضرورة الكف عن العقاب اللفظي والبدني للمراهق، لأنه أسلوب يحبطه، ويضعف ثقته بنفسه، ويشعره بالدونية، وينمي السلوك العدواني لديه وحثهم على إتباع أساليب سوية تؤدي إلى تكوين شخصيات سوية وناضجة، والابتعاد عن الأساليب الغير سوية، التي تؤدي إلى الاضطراب النفسي للأبناء .

4- إدخال البرامج الإرشادية المناسبة لإحداث تغيير في اتجاهات الآباء نحو أساليب رعاية أبنائهم كالقسوة، النبذ، والتحكم، وغيرها، حيث تؤثر في شخصية وسلوكيات أبنائهم.

5- إن أساليب المعاملة الوالدية مفهوم واسع يسوده غموض يحتاج إلى توضيح أكثر للمربين ليكونوا أهلاً للتربية.

6- إضافة نوع من الدروس إلى البرامج التعليمية تكون بمثابة إرشاد نفسي للمراهقين من أجل توعيتهم، وإرشادهم مما يجعلهم بعيدين عن المشاكل النفسية.

- المراجع:

- 1- عبد الفتاح، مصطفى كامل، (1993)، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. بيروت: دار سعاد الصباح.
- 2- الأغا، إحسان، (1997)، البحث التربوي: عناصره، مناهجه، أدواته، غزة: مطبعة المقداد.
- 3- أبو جادو، صالح محمد علي، (2004)، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية (ط.1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 4- أبو زيد، إبراهيم أحمد، (1987)، سيكولوجية الذات والتوافق، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- 5- الأزرق، عبد الرحمن صالح، (د.ت)، علم النفس عند المعلمين. (د.ن).
- 6- إسماعيل، محمد عماد الدين واسكندر، إبراهيم وفام رشدي. (1974). كيف نربي أطفالنا: التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية. القاهرة: دار النهضة العربية.
- 7- إسماعيل، محمد عماد الدين. (1989). الطفل من الحمل إلى الرشد. القاهرة: دار العلم للنشر والتوزيع.
- 8- إسماعيل، محمد عماد الدين وآخرون (د.ت). دليل مقياس الاتجاهات الوالدية: الصورة الجماعية (ط.1). (د.ن).
- 9- الأشوال، عادل عز الدين. (1978). سيكولوجية الشخصية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 10- الأقصر، يوسف. (2002). كيف نفهم الشباب ونتعامل معهم، القاهرة: دار الطائف للنشر والتوزيع.
- 11- أنطوان، رحمة. (1965). أثر المعاملة الوالدية في تكوين الشخصية، دمشق: مطبعة دار الحياة.
- 12- بطرس، بطرس حافظ. (2010). تعديل وبناء سلوك الأطفال. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الصلات الآشورية مع منطقة حلب (القرن 18 ق.م - القرن 7 ق.م)

د/ أزهار هاشم شيت

جامعة الموصل /العراق

الملخص :

نظراً للأهمية الإستراتيجية التي تمتعت بها منطقة حلب منذ القدم فقد ارتأينا في هذا البحث إجراء دراسة تتضمن التعريف بتاريخها السياسي من (القرن الثامن عشر وحتى القرن السابع ق.م) مع ذكر لأهم الأدوار والأقوام الذين توالوا على حكمها ، والتركيز على الفترة التي حصل فيها الاختلاط العرقي ما بين الحثيين الجدد والآراميين ، وعلاقة الآشوريين بهم ، والتي نتج عنها تفاعل حضاري (تأثير وتأثر) في مجال اللغة والكتابة وحصل اقتباس في بعض الممارسات الاجتماعية كاحتفالات الزواج ، أما التأثير الأكبر فقد حصل في المجال الفني كالطرز المعمارية وفن النحت بأنواعه المتعددة ، وفي المجال الديني من حيث تصميم المعابد وعبادة بعض الإلهة .

Abstract :

In view of the strategic importance enjoyed by the kingdoms that arose in north Syria ، this research paper aims at conducting a study of Aleppo and its relationship with the Assyrian kingdom as an example of these kingdoms with an explanation of its rise and political history between the 18th century and the 7th century B.C. also ، reference is made the roles of the nations that ruled then with emphasis upon the period in which the racial mixture happened between the neo – Hittites and Armeans ، and the Assyrian's relationship with them . Such a relationship resulted in civilization interaction in the field of language and writing. Moreover ، an imitation of some social practices such as ceremonies of marriage took place . This most considerable impact showed itself in the artistic area like the architectural styles ، sculpture of its different kinds، and finally in the religious field through the design of temples and the worship of some gods.

تمهيد :

ان استقرار بلاد آشور اقتصادياً كان يستند بشكل دائم على ما تقدمه منطقة شمال سورية من ضمنها حلب منتجات ومواد أولية خاصة الأخشاب التي تجلب من جبال الامانوس وطوروس وجبال لبنان فضلاً عن المعادن كالحديد والقصدير الذي كان يجلب من جنوب شرق آسيا الصغرى .

وقد انتخب البحث منطقة حلب لأسباب منها كونها تقع على طرق المواصلات التجارية فمنها يتفرع طريق آشور الى الغرب الى فرعين الأول يصل الى سواحل البحر المتوسط والثاني يؤدي الى الأناضول وازدادت أهمية هذه المنطقة خلال الألف الأول ق.م ليكسبها ثروة هائلة (تعادل الثروة البترولية حالياً) مما خلق التنافس بين الإمبراطورية الآشورية والاورارتيين للسيطرة عليها .

وتميزت منطقة حلب بزراعة وتصدير القمح والزيت والخبز حيث اشتهرت الخمر بكونها ذات نوعية ممتازة تنافس عليها الأمراء والملوك ، فقد درت أرباحاً طائلة ، وشهدت أرضها مجيء موجات بشرية متعددة مثل الاموريين ، الحوريين ، الميتانيين ، الحثيين ، الآراميين ، الآشوريين ، الاورارتيين والمصريين ، فهي بذلك ارضاً منفتحة على الشعوب وكانت بمثابة البوابة التي انصهرت فيها الحضارات ، فضلاً عن ما تمتلكه من خزائن هائل من المخلفات واللقى الأثرية المتنوعة .

سنحاول من خلال هذا البحث الحديث عن منطقة حلب موجزين الأدوار التاريخية التي مرت عليها منذ القرن الثامن عشر .

1- مملكة (يمخد) حلب Yamhad

يبدأ تاريخ يمخد مع ظهور الهجرات الامورية الى بلاد سورية وأقدم ملوكها يدعى (سومو ايبوخ) الذي حاول مد نفوذه الى شرق الفرات في صراعه مع الآشوريين ضد شمشي ادد الأول (1813-1781) ق.م في موقعة شوبان انليل (تل ليلان) شمال سورية ، ومن ثم تولى ابنه (ياريم ليم) السلطة معاصراً حمورابي ملك بابل وزمري ليم ملك آري ، وقد امتدت مملكة يمخد في عهده من قطنا حتى كركميش ثم اورشو وخشو في الأناضول شمالاً والى اكتلاوم شرقاً على مقربة من آشور ، وكانت الاياك وميناؤها المينا (قرب انطاكيا) نافذة حلب على البحر كما ان اوغاريت شكلت جزءاً هاماً من مساحة نفوذها⁽¹⁾. وقد تميز عهد (ياريم ليم) بتجارة ما بين الخليج العربي والبحر المتوسط وفلسطين . اما أهم الصادرات فهي الثياب اليمخدية (تديتوم Tadditumm Mu. Du) ذات المواصفات العالية فضلاً عن الزيوت خاصة زيت الزيتون والخمر والعسل والأصواف والأواني⁽²⁾ وقد استمرت هذه المملكة الى ان بدأ الحثيون بالظهور حيث دخلت المنطقة تحت حكمهم ، ومن الجدير بالذكر ان الحثيين كانوا قد وصفوا مملكة يمخد (حلب) من خلال وثائق بوغاكوي بالمملكة العظمى⁽³⁾ وقد اصطدم حاتو شيليش الأول (1650-1620 ق.م) بمملكة يمخد وتمكن من السيطرة عليها وجعلها تابعة له ، وسيطر على المناطق المحصورة في أعالي الفرات وسواحل البحر الأبيض المتوسط⁽⁴⁾ . وحكم بعده مرسيليس الأول

1) Mersilis 1620-1590 ق.م) معتمداً على سياسة التوسع نفسها فدمر يمخد (حلب) واحتل شمال سورية وقام بهجوم مفاجئ على بلاد بابل منهيّة سلالتها الأولى 1595 ق.م^(*) وقد واجه أثناء زحفه هذا عدداً من الأمراء الحوريين⁽⁵⁾ في أعالي الفرات حيث امتدت مملكتهم من جبال زاكروس شرقاً الى نهر الخابور وسميت بالمملكة الميتانية ، وعثر في نص يعود للملك (ادر-مي) ملك الالاح القريبة من يمخد على اسم بارتانا الميتاني 1500 ق.م باعتباره سيداً له⁽⁶⁾ لكن الوضع لم يستقر لصالح الميتانيين فبعد مجيء الملك الحثي شوبيلولوما (1380-1346 ق.م) الى العرش غزا شمال سورية وتمكن في الهجوم الثاني من عبور الفرات والاستيلاء على العاصمة الميتانية واشوكاني (رأس العين) وسارع الأمراء المحليون الى تقديم الخضوع له واكتفى بأن جعل نهر العاصي حدا له مع مصر وواصل زحفه جنوباً حتى دمشق وأصبحت حلب والالاح تحت السيطرة الحثية⁽⁷⁾ .

2- مملكة ارباد :

بعد ان سقطت مملكة الحثيين 1200 ق.م ظهرت مجموعة من الممالك الصغيرة في شمال سورية بلغ عددها احد عشرة مملكة عرفت بالممالك الحثية الحديثة ، وأحياناً تسمى بالمصطلح (سوري- حثي) (Syro- Hittite) ، منها مملكة ارباد وتقع الى الغرب من كركميش في مكان يعرف بتل رفعت على بعد 35 كم شمال حلب⁽⁸⁾ .

3- مملكة بيت اكوشي :

يعتقد الباحثين ان منطقة حلب وما يجاورها انتقلت الى الهيمنة الآرامية في نهاية القرن العاشر ق.م عندما أسس فيها الآراميون سلالة حاكمة بقيادة شخص يدعى اكوشي ، وقد ضمت فضلاً عن ارباد ارض خلمان (حلب ونيراب) التي تبعد 7 كم الى الشرق من حلب وسفيرة في جنوب شرق حلب وقد عرفت عاصمتها ب (ارباد)⁽⁹⁾ .

وردت هذه المملكة في نصوص الملك الآشوري آشور ناصريال الثاني (883-859 ق.م) أثناء حملته على شمال سورية التي قام بها في عام 855 ق.م⁽¹⁰⁾ ، وذكر الملك الآشوري شلمنصر الثالث انه تسلم الجزية من حاكم بيت اكوشي المدعو (ارامي) أثناء حملته المتوجهة الى البحر المتوسط والمتكونة من " الفضة ، الذهب ، قطيع من الحيوانات والخمور " ⁽¹¹⁾ .

وفي سنة حكمه السادسة 853 ق.م توجه نحو دمشق وحماه وتسلم الجزية من سنكارا الكركميشي وكاونداشوا الكوموخي وارامي حاكم بيت اكوشي ، وقد اشتملت على أنواع من المعادن⁽¹²⁾ وقد أصبحوا خاضعين له وعندما اقترب شلمنصر الثالث من (حلب) خافه الناس وخشوا دخول الحرب معه فقدموا له

الجزية من الذهب والفضة بعد ان قدم الأضاحي الى معبد الإله (ادد) الموجود في المنطقة ليتوجه بعدها الى القرقار (على ضفة نهر العاصي في حماه) لمواجهة الحلف الذي ضم الممالك في الجنوب السوري بقيادة ادد - ادري ملك دمشق وارخلوني ملك حماة مع اثني عشر حاكماً⁽¹³⁾ .

وقد ورد ذكر مملكة بيت اكوشي في السنة الخامسة والعشرين من حكم شلمنصر الثالث أثناء عودته من قوي قائلاً " اتخذت سور المدينة المحصنة لرامي حاكم بين اكوشي معقلاً واعدت بناء مداخلها وأسست هناك قصرًا لإقامتي الملكية⁽¹⁴⁾ اما الملك ادد- نيراري الثالث (810-783 ق.م) فقد اهتم بفرض السلطة الآشورية من جديد على الممالك السورية وقد تبوأ مملكة ارباد الشهرة في عهد ملكها اتار شومكي بن ارامي قائد الحلف المتكون من ثمانية ملوك في شمال سورية ضد ادد - نيراري الثالث حيث ورد في حولياته ما يلي :

" خضت معركة ضارية ضد اتارشومكي بن ارامي ملك ارباد فضلاً عن ثمانية ملوك كانوا معه " ⁽¹⁵⁾ . وهناك نص آخر له يؤكد سيطرة الآشوريين على ملك ارباد جاء فيه " عبرت الفرات أثناء فيضانه نزلت الى 400 بونا . اتار شومكي بن ارامي ، فضلاً عن ملوك حاتي خلال عام واحد أخضعت بلاد حاتي برمتها⁽¹⁶⁾ . وقام الملك الآشوري آشور نيراري الخامس بحملة عسكرية ضد مملكة ارباد لاستعادة طرق التجارة في الغرب مجبراً حاكمها ماتع - ايلو على قبول السلم وفرض عليه معاهدة كانت أهم بنودها : إعلان ماتع - ايلو الولاء التام لملك آشور وتوجب عليه الاشتراك بالحرب مع الآشوريين ضد أعدائهم إلا ان ماتع - ايلو تجاهل اللعنات ونقض اتفاه مع آشور بعد ان دخل معاهدة مع ساردوري الثاني ملك الاورارتيين (753-735 ق.م) ضد الآشوريين⁽¹⁷⁾ . ففي ذلك الوقت ظهرت مملكة اورارتو كقوة ذات نفوذ متزايد يهدد بلاد آشور في السيطرة على الطرق التجارية الأساسية والممرات الإستراتيجية الرئيسية التي تمثلها الممالك في شمال سورية مما اكسبها ثروة وبذلك ظهر التنافس ما بين آشور والاورارتيين لسيطرة عليها واستطاعت اورارتو ان تهيمن سياسياً وعسكرياً على شمال سورية في النصف الأول من القرن الثامن ق.م⁽¹⁸⁾ . الى ان استطاع الملك الآشوري تجلاتبليز الثالث ان يفرض حصاراً على ماتع - ايلو وعاصمته ارباد مدة ثلاث أعوام . وربما سقطت مملكة ارباد على يد الآشوريين عام 740 ق.م⁽¹⁹⁾ .

التفاعل الحضاري :

1- في مجال اللغة والكتابة:

كان للمظاهر الحضارية العراقية القديمة حضوراً مبكراً لدى سكان الممالك القديمة التي نشأت في شمال سوريا ، مثل (مملكة ابلا التي امتدت من الفرات شرقاً الى سواحل البحر المتوسط غرباً ومن جبال طوروس شمالاً حتى سهول حمص جنوباً ، فقد عثر على ارشيف ملكي يتألف من 16 ألف رقيم وكسرة طينية تعود الى النصف الثاني من الألف الثالث ق.م واستخدم فيه نظام الكتابة المسمارية لكتابة لغتهم وتدوين وثائقهم ومعاملاتهم ، وعثر في الاياخ (تل العطشانة) على عدد من الرقيم الطينية مدونة بالاكديية يعود تاريخها الى القرن الرابع عشر ق.م (20) .

وعلى الرغم من انها توضح مراسيم الزواج السياسي إلا انها تحمل في طياتها كون المجتمع في يمد لم يكن إلا جزءاً من المجتمع الآشوري والبابلي .

وقد حصل العطس بمرور الزمن عندما اقتبس الآشوريون نظام الكتابة الآرامية وهو الأكثر سهولة ومن الممكن كتابته على الجلود والبردي مستخدماً الى جانب المسمارية الى ان أصبحت الآرامية لغة رسمية في بلاد آشور منذ عهد تجلاتبلرز الثالث فقد أظهرت إحدى المنحوتات كاتبين احدهما برقيم طيني والآخر تتدلى من يديه مادة ربما نعت من الرق او البردي (21) .

2- في المجال الاجتماعي:

أظهرت مجموعة من الرسائل كتبت باللغة الاكديية وبلهجة ماري ان بعض الممارسات الاجتماعية التي وجدت في بلاد الرافدين قد انتقلت الى مناطق شمال سوريا منها المجتمع في يمد ، فقد وجدت بعض المصطلحات الاكديية مثل (نودونم nudunnum مصطلح أكدي يعني الهبة او المنحة) أي هدية العروس التي تحملها من بيت أبيها الى بيت الزوجية ، و (ترخاتوم Terhatu(m مصطلح أكدي يعني مهر لزوج) أي جهاز العروس من عريسها (22) ، وقد دونت هذه النصوص من قبل وقد ملكي أرسل من قبل ملك ماري زمري ليم الى قصر ياريم ليم ملك مملكة يمد لطلب يد ابنته شيبينو زوجة له (23) .

3- في المجال الفني:

ازداد التفاعل الحضاري مع أقوام شمال سوريا لاسيما بعد ان ظهرت مملكة الآشوريين في الألف الأول ق.م ، وحاولت السيطرة على الأقاليم المجاورة مع اقتباس كل ما هو جديد ومفيد من المقومات الحضارية فقد عمد الملوك الآشوريين الى جلب الأيدي العاملة من صناعات وفنيين مهرة أثناء حملاتهم الحربية وكان لأقوام شمال سوريا (بلدان - ادين وبلاد خاتي) نصيباً من ضمن الذين أسكنهم آشور ناصر

بال الثاني في كلخ⁽²⁴⁾ اما شلمنصر الثالث فيذكر (رحلت 2200 بلاد حاتي جلبتهم الى مدينتي آشور)⁽²⁵⁾ . وقد أظهرت تحصينات شلمنصر الثالث في مدينة آشور وفي بوابة بلوات البرونزية (بلوات - امكرانليل) تأثيرات فنية سورية لابد انها جاءت على أيدي الصناع والبنائين الذين جلبوا من سورية⁽²⁶⁾ . يذكر سنحاريب انه رحل الكثير من القبائل الآرامية الى بلاد آشور وربما استخدموا في بناء قصره في نينوى⁽²⁷⁾ .

وتباهى اسرحدون (680-669 ق.م) بأنه استخدم " اثنين وعشرين ملكاً من حاتي (شمال سورية) والساحل الى مدينتي ومعهم مواد لبناء قصري " ⁽²⁸⁾ .

أ- العمارة :

اقتبس الملوك الآشوريون طرازاً معمارياً أطلقوا عليه اسم (بيت خيلاني) (Bit Hialani) كان سائداً في القسم الشمالي من سورية خلال القرنين التاسع والسابع ق.م ، وهو عبارة عن قصر يمتاز بمدخل تتقدمه سقيفة محمولة على أعمدة تتكون بشكل عام من غرفتين طويلتين ضيقتين توازي بمحورها العرضي واجهة القصر وتؤلف السقيفة المحولة على أعمدة الواجهة يرتقي اليها بعدة درجات ، وابرز ما يميزها وجود عامودين او ثلاث وتؤدي هذه الغرفة الى الغرفة المهمة الأخرى وهي قاعة العرش اما درجات المبنى المؤدية الى الطابق الثاني ان وجدت فتقع في إحدى نهايتي الجانب الضيق من السقيفة ذات الأعمدة⁽²⁹⁾ .

وابرز نماذج هذا الطراز جاءتنا من كوزانا (تل حلف) أعلى الخابور من القرن التاسع ق.م وهي تمثل قصر يعود للملك كابارا يتميز بواجهته الفريدة فقد احتوت تماثيل لآلهة عملاقة مقام الأعمدة ، فالإلهة عشتار تقف فوق الأسد ، والإله ادد فوق الثور ، وقد أكد الملوك الآشوريون انهم بنو قصورهم الملكية على طراز قصور بلاد (حاتي) أي (شمال سورية)⁽³⁰⁾ وقد ورد ذكر بيت خيلاني في كتابات الملك تجلاتيليرز الثالث (745-727 ق.م) " لسكن ملكي بيت خيلاني بنيت على طراز قصور بلاد حاتي من اجل راحتي في كلخ " ⁽³¹⁾ .

ويذكر سرجون في حولياته عند بناء مدينة دورشروكين (خرسباد) (الرواق ذو الأعمدة على نمط القصر الحثي (السوري) الذي يسمونه بالامورية ((بيت خيلاني)) بنيت أمام أبواب القصر أربعة قواعد لدعم أبوابها بأربعة أزواج من الأسود تزن 4610 طن من البرونز اللامع أربعة أعمدة من خشب الأرز " ⁽³²⁾ . ولم ينسى ملوك آشور ان يجلبوا حتى النباتات التي وجدت في بلاد الحثيين (سورية) ، جاء في حوليات سنحاريب وهو يتحدث عن بناء مدينة نينوى " في أعلى المدينة وأسفلها أقمت الساحات وزرعت لرعيتي

ثروة الجبال وجميع البلدان جميع أنواع النباتات من بلاد الحثيين ثمارها أكثر من ثمارها في مواطنها جميع أنواع الكروم الجبلية وجميع الفواكه من شجيرات وأشجار مثمرة " (33) .

ب- النحت

أولاً : المنحوتات الجدارية :

انتشرت هذه المنحوتات في بلاد سورية وجنوب الأناضول لتغطي مداخل المدن والقلاع ، إلا انها اصغر حجماً من مثيلاتها الآشورية والتي كانت تغطي أسفل جدران القصور والمعابد الآشورية خاصة في العصر الآشوري الحديث ، ففي القصر الشمالي الغربي في كلخ العائد لآشور ناصربال الثاني (844-858 ق.م) زينت الجدران بألواح مرمرية بارتفاع سبعة أقدام وبعرض اقل ورصفت هذه الألواح مؤلفة جداراً لمواضيع توضح لنا الحياة الآشورية ايام الحرب والسلم، ومشاهد الصيد والاحتفالات ، وهي تتشابه بشكل تقريبي في المنحوتات الجدارية التي وجدت في كوزانا وزنجلي وكركميش، مع ان لكل منه مدرسته الفنية الخاصة فلكل مملكة أسلوبها المميز في طرق التعبير، فالمدرسة الآشورية تنحو منحاً تعبيرياً واقعياً مع التأكيد على التبسيط في السطوح . ظهر التأثير الفني الآشوري واضحاً في كثير من المشاهد :

أ- رموز الإلهة : وجدت منحوتة في صرين وهي محفوظة الآن في متحف حلب نقش عليها رمز اله القمر ورمز آخر للإله مردوخ الشكل (1) يظهر فيها انها مشابهة للمنحوتات الآشورية⁽³⁴⁾ .

ب-المشاهد التي صورت هيبة الملك : تأثر الفن الحثي السوري بالمشاهد الفنية التي صورت الآلهة والعظمة التي بدت على كرسي العرش الآشوري وبأيديهم شارات الحكم من عصي وصولجانا فهناك مسلة أظهرت الملك بار راكب في سمأل وهو جالس على العرش المكون من مساند وأربع أرجل الشكل (2) كما تنتهي بقواعد تشبه كوزان الصنوبر وماسكاً بيده عصي ويرتدي ثياباً ملكية تشبه ملابس الملك تجلاتيليزر الثالث⁽³⁵⁾ .

ج- العربات الملكية : ونلاحظ التأثير الآشوري واضحاً على فكرة نحت العربات الملكية مع خيولها تم الكشف عن نحت بارز لعربة حربية مع خيولها في كركميش وزنجلي وهي تشابه الى حد بعيد عربات الملك الآشوري آشور ناصر بال الثاني سواءً المستخدمة في الحرب او الصيد كما وجد في متحف حلب منحوتات من حجر البازلت عشر عليها عام 1983 في صرين قرب عين العرب الشكل (3) ضمت احدهما مشهد عربة يقودها رجلان وقد تأثر أسلوب نحتها بالنحت الآشوري⁽³⁶⁾ .

د- تصاميم الملابس وتصنيف الشعر والأثاث : يحتفظ متحف حلب بالعديد من المنحوتات التي تظهر مدى تأثر الفن السوري (سواءً الأرامي او الحثي الجديد) بالفن والحضارة الآشورية فهناك منحوتة من تل

رفعت (ارباد) يستدل من طريقة تصفيف الشعر والملابس وحتى الأثاث المنزلي الذي يجلسون عليه الشكلان (4 ، 5) رغم كونها تعود الى الآراميين إلا انها متأثرة بالأسلوب الآشوري الحديث⁽³⁷⁾ .

هـ - الشجرة المقدسة :

تظهر هذه الوحدة الزخرفية بشكل واسع في المنحوتات التي شاعت في العصر الآشوري الحديث خاصة في القصر الشمالي الغربي لآشور ناصربال الثاني يظهر على جانبيها شخص يحمل رأس طائر ويكون مجنحاً⁽³⁸⁾ . وتظهر الشجرة المقدسة على منحوتات كوزانا فأحداها تظهر الشجرة المقدسة في الوسط وعلى جانبيها شخص يمسك عصا بكلتا يديه وعلى كتفيه أجنحة وكلاهما يرتديان ملابس على الهيئة الآشورية والتي تتكون من تنورة مشرشفة طويلة مفتوحة من الأمام وتحتها تنورة أخرى .⁽³⁹⁾ .

ثانياً : المخلوقات المركبة :

عرفت عند الآشوريين بـ (اللاماسو) دمج فيها الفنان الآشوري بين القوى البشرية والحيوانية في قطع مركبة تتكون عادة من رأس إنسان وجسم حيوان وجناحي طائر فضلاً عن كونها تحمل صفة الاله من حيث تزين مقدمة التيجان التي تغطي رؤوسها بالقرون ، وهي بهذا الاعتقاد تطرد الأرواح الشريرة من المباني فضلاً عن كونها صممت لغرض معماري لتزيين مداخل القصور والمعابد ، كما انتشرت في بعض ممالك سوريا كالمخلوقات المركبة في كركميش⁽⁴⁰⁾ ، وجدت نماذج من الأسود في الاياخ (تل العطشان) شمل سوريا مع وجود فارق في كون جسم المنحوتة بشكل واطئ في الممرات الوسطية وكأنه ينظر باتجاه القدمين⁽⁴⁰⁾ .

ثالثاً : النحت المجسم (المدور)

وصلت الينا أعداد قليلة من المنحوتات المجسمة منها تماثيل للملوك آشور ناصر بال وشلمنصر الثالث ويظهر التأثير الآشوري واضح على مسلة بار - راكب المكتشفة في سمأل فتسريحة الشعر مرصوفة بطريقة آشورية وطريقة ضم اليدين بحيث توضع اليمنى داخل اليسرى .

كما اقتبس الفنان الحثي (السوري) شكل الرداء المزركش بأهداب حيث عثر على تماثيل آشورية تعود الى فترة تجلاتبليز الثالث من ارسلان تاش وزينت يده بزهرة مشابهة للزهرة الآشورية كما يظهر الملك منتعلا في قدميه صندل او حذاء مشابه للأحذية الآشورية . ويظهر الملك بار - راكب جالس على كرسي العرش حسب التقليد الآشوري⁽⁴²⁾ .

رابعاً : النحت على العاج :

ارتبطت هذه الحرفة بصناعة الأثاث الملكي الآشوري منذ القرن التاسع ق.م فقد استعملوه في تزيين كراسي العرش والأسرة والأرائك وفي صناعة مواد الزينة والحلي والأدوات المستعملة في زينة النساء من الأميرات وفي عدة ورباط الخيل كالقطع التي تغطي جانبي عين الحصان او التي تزين جبين او صدر الحصان .

وتعد كلخ (نمرود) من أشهر المدن التي عثر فيها على آلاف القطع العاجية وربما كان الأثاث والحاجيات المصنوعة من العاج جزء من الغنائم والجزية التي استحصلوها من الآراميين والفينيقيين في سورية وجنوب بلاد الأناضول .

فعلى سبيل المثال ذكر ادد - نيراري الثالث (810-783 ق.م) انه جلب أريكة عاجية من دمشق . اما شلمنصر الثالث فذكر انه استقدم أثاثاً عاجياً موه بالذهب والفضة من تل بارسب عاصمة بيت اديني وربما صنعت من قبل حرفيين مهرة سوريين وفينيقيين من مشاغل محلية في كلخ لأن بعض المشاهد على المنحوتات الآشورية أظهرت جلب أنياب الفيلة كتلك التي صورت على قاعدة العرش لشلمنصر الثالث او التي صورت على المسلة السوداء وقد تم تمييز ثلاث مدارس فنية للنحت على العاج وعي المدرسة الآشورية والفينيقية فظهرت فيها عناصر فنية من الفن المصري والمدرسة السورية ذات التأثيرات المستمدة من أصول آرامية وحثية وآشورية وقد سميت بالمدرسة (السورية الشمالية) حيث نجد في احد القبور الملكية في كوزانا على قطعتين من العاج لرأسي امرأتين يعلوهما قبة او أكليل يشابه احد نماذج العاجيات التي وجدت في (القصر المحروق) والتي يعتقد ان مصدر قسم منها مدينة حماة بسورية حيث ورد اسمها (حمات ولعش) منقوش على بعض تلك العاجيات⁽⁴³⁾ .

4- في المجال الديني

أ- تصاميم المعابد :

تأثرت معابد سورية بتصاميم وعمارة معابد بلاد الرافدين فهناك شبه كبير مع وجود بعض الاختلافات فقد أوضحت مخططات المعابد انها تشترك معظمها بمجموعة خصائص من حيث الشكل والواجهة والقاعة الرئيسية ودكة القرايين وأحياناً كانت تقام على شكل مصاطب او أماكن مرتفعة (مثل الزقورة) وقد انتشرت عبارة بعض الإلهة ويأتي في مقدمتها الإله ادد .

ب- عبادة الآلهة :

أوضحت النصوص المسمارية ان مدينة حلب عاصمة مملكة يمخد كانت مركزاً لعبادة ادد اله العواصف السوري منذ بداية الألف الثاني ق.م ، وازدادت شعبيته عبر سورية والبلدان المحيطة بها لأنه باعتقادهم مثل المحارب القوي والمانح الكريم والحامي ، وكان له معبد مشهور في حلب ورد ذكره في كثير من النصوص حيث توقف له الهبات والعطايا اذ نقرأ⁽⁴⁴⁾ . " ليسمخ ادد بن شمشي ادد ملك آشور القوي قدم له تمثالاً يمثله عرفاناً بالجميل وامتناناً له " .

لقد كان للإله ادد حلب مكانة هامة في شمال سورية منذ القرن الرابع والعشرين ق.م وهذا يعود الى أهمية حلب ومملكة يمخد ، وكثيرة هي النصوص التي تحدثت عنه إلا اننا نقتصر بالذكر على ما يخص ما جاء في نصوص الملوك الآشوريين فقد ورد ذكر ادد حلب في معاهدة آشور نيراري السادس (753-746 ق.م) مع ماتع ايلو حاكم بيت اكوشي واستمرت شهرة حلب كمركز لعبادته حتى الألف الأول ق.م وورد في حوليات الملك شلمنصر الثالث انه توقف في حلب عند ذهابه الى إحدى حملاته لتقديم الأضاحي للإله ادد حلب⁽⁴⁵⁾ .

ج- العرافة والتنجيم :

أوضح دوران ان الوثائق (اليمخدية) القديمة قد أشارت الى وجود طرق خاصة بالتنجيم بوساطة الطيور أو بجرع أشربة او من خلال عراف متخصص بفحص الأحشاء وآخر يسمى " خادم الإله " وبعد ان ينتهي العراف من فحص الأحشاء يعلن التشخيص من فم الخادم الذي يفحص باعتقادهم عن رغبة الإله بشكل واضح ومفصل وبنبرة غنائية خاصة⁽⁴⁶⁾ .

الاستنتاجات :

أوضح البحث العلاقات التي ارتبطت بها بلاد آشور مع ممالك شمال سوريا منذ القرن الثامن عشر ق.م وإلى سقوط الإمبراطورية الآشورية ، فرغم الحروب والحملات العسكرية الآشورية التي شنتها للسيطرة على أغنى المناطق من الناحية الاقتصادية كونها تقع على الطرق التجارية الاستراتيجية آنذاك، إلا أنها كانت بالدرجة الأولى علاقات جوار وروابط ومصاهرات بين شعوب المنطقة، أدت الى حصول تفاعل حضاري بين البلدين اقتبس ونهل كل طرف من الآخر المقومات والعناصر الحضارية في كافة المجالات منها مجال اللغة والكتابة حيث استخدم الطرف السوري في البداية الكتابة المسمارية وحصل العكس عندما اقتبس العراقيون الكتابة الآرامية في الألف ق.م، وهناك دلائل تشير الى اقتباس بعض الممارسات الاجتماعية كمراسيم الزواج . أما التأثير الأكبر فقد حصل في المجال الفني كالعمارة وفن النحت ووجد

تأثير متبادل في المجال الديني . ويمكننا القول ان التأثير الحضاري بين الاثنتين امتد ليشمل كافة تفاصيل الحياة اليومية (حتى طريقة تصفيف الشعر والأثاث المنزلي) .

الهوامش :

(1) عبد الله ، فيصل ، دور السلالة الحلبية الأولى في تجارة الشرق وشمال سورية في القرنين الثامن عشر والسابع عشر ق.م ، الحوليات الأثرية السورية ، مجلد 43 ، لسنة 1999 ، ص 115 .

(2) للمزيد من المعلومات عن الزيوت والخمور في يمخد انظر

Wiseman ، D. The Alalah Tablets . London ، 1953، p1 .

(3) الحثيون : احد الأقوام الهندو أوربية التي قدمت من منطقة القفقاس انظر :

Vieyra M، Hittite Art . London ، 1955 ، p4 .

Hoffner H.A . " The Hittites and Hirrians " Wiseman ، D.Y (ed) peoples of old Testament Yimes Oxford ، 1975 ، p199 .

(4) جرنبي ، الحثيون ، (لندن 1952) ترجمة محمد عبد القادر مرجعة فيصل الوائلي ، مطبوعات البلاغ ، 1963 ، ص 41 .

ينظر : Frank fort ، Penguin book ، H. The Art and Archilecture of Anient Orient، 1977. P215.

(5) Gurney . O. R. " Anatolia 1750–1600 B.C " Cah2 Pt . 1973، P249.

(*) الحوريون احد الأقوام الهندو – أوربية التي نزحت الى شمال الرافدين منذ نهاية الألف الثالث من منطقة ما بين بحيرة وان وبحيرة أورمية . ينظر :

Hirrians and Subarians ، Chicago . 2ed ، 1973. P75 .

(6) Ibid ، p 75 .

(7) Goetze . A. Suppuiluma Destroy The Kingdom of Mitanni ANET ، p 312.

(8) Seton – Williams ، Preliminary Report on the Excavations At Teu Rifa'at " Iraq 23 ، 1961 ، p 68 .

(9) منصور ، ماجدة حسو ، الصلات الآشورية الآرامية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، 1995 ، ص 47 ، استنطاع الآراميون ان يؤسسوا العديد من الممالك في سورية عاشوا فيها الى جنب الحثيين الجدد بعد انهيار مملكتهم ومن الصعب التمييز فيها بشكل دقيق بين الفن الآرامي والفن الحثي الجديد خاصة في المنحوتات .

ينظر Seton – W ، op – cit ، p68

(10) Luckenbill ، D.D. Ancient Records of Assyria and Badylonia ، Chicage ، (1926– 27) . (ARAB) 1. S 476.

(11)Ibid ، S 566 .

- (12)Ibid ، S 600 .
- (13) Grayson . A.K، Ancient Records of the Easly first Millendiun (RIMA) Vol 3 ، 26-23 ، ، p. 41.
- (14)RIMA . Vol 3 ، 126. 131. P.68.
- وجد هذا النص مدون على مسلة حجرية في قرية كيزكاباتلي على الطريق ما بين ماراس (ملاطية) تدون هذه المسلة إقامة حد بين كوموخ وكركم من قبل ادد - نيراري الثالث وأمه سمو رامات ضد تحالف مدينة ارباد وحلفائها عام 805 ق.م .
- (15)RIMA ، Vol، 3 ، P. 239 .
- وجد هذا النص على مسلة (تل الشيخ حمد) في منطقة دور كاتليمو صورت مشهد بالنحت البارز تمثل بقايا من رأس الملك رموز إلهية مع نص بين اسم الملك ونسبه وحملته الى الجهة الغربية ودحر الاربادي .
- (16)RIMA ، Vol، 3 ، P. 207 .
- (17) Prtchard . J.B، The Ancient Near EastVol . II. An Anthology of Texts and Pictwres London 1973 ، p، 49-52.
- اورارتو : مملكة ظهرت كقوة كبيرة خلال القرن الثامن (ق.م) في شرق بلاد الأناضول ممتدة من جنوب شرق بحيرة وان والى ما وراء جبل طوروس . ينظر
- (18) Sayce ، A (The Kingdom of van) The Cambrige Ancient History ، Cambridg 1962 ، Vol 3 . p 170-172 .
- (19) الحديدي ، احمد زيدان خلف صالح ، علاقات بلاد آشور مع الممالك الحثية الحديثة في شمال سوريا ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الموصل ، 2005 ، ص 66 .
- (20) مرعي ، عيد ، ملاحظات عن الكتابة المسمارية في ابلا ، دراسات تاريخية ، دمشق ع 55-56 لسنة 1996 ، ص 54 .
- (21) سليمان ، عامر ، اللغة الاكدية البابلية - الآشورية ، تاريخها - تدوينها - قواعدها ، موصل 1991 ، ص 148-147 .
- (22) سليمان ، عامر ، وآخرون ، المعجم الاكدي ، بغداد ، 1999 ، ص 162 . للاستزادة عن هدايا الزواج ينظر الطالبى ، أحلام سعد الله ، هدايا الزواج عند سكان بلاد الرافدين ، آداب الرافدين ع 37 ، 2003م ، ص 53 .
- (23) عبد الله ، فيصل ، المرأة في مملكة حلب (بمحاض)، دراسات تاريخية ع 27-28 ، لسنة 1987 ، ص 112-113 كذلك دوران ، جان ماري تاريخ حلب في بداية الألف الثاني ق.م من خلال نصوص مري ، دراسات تاريخية لسنة 14 ، ع 45-46 ، 1993 ، ص 98 .
- (24) Grayson . A.K. The Royal . Inscription of Mesopotamia Assyrian Periods . 2. S1. P 285 .

- (25) Grayson . A. K. Assyrian Rulers of The Early Millennium B. C، 11 (858– 754 BC) Toronto . 1996. PP 18–19 .
- (26) شيت ، أزهار هاشم ، دراسة تاريخية لأوضاع الأسرى في العراق القديم مع التركيز على بلاد آشور ، دراسات موصلية ع8 ، ص 4 ، 2005 ، ص 60 .
- (27) Heidel . A. The Octagonal Sennacherib Prism im Iraq Museum ، Summer (1953) p. 122.
- (28) حمد ، حمودي حسين " التحصينات الدفاعية في العاصمة الآشورية في ضوء تحصينات مدينة نينوى " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الموصل ، 1990 ، ص 49 .
- (29) Frankford ، H. " The Origin of Bit – Hilni " Iraq ، XIV pt2 . 1952، pp 120–131.
انظر : جرنى ، الحثيون (لندن 1952) ترجمة محمد عبد القادر ، مراجعة فيصل الوائلي ، مطبوعات البلاغ ، 1963 ، ص 274 .
- (30) خياطة ، محمد وحيد ، الآثار الأرامية وميزتها في حلب ، الحوليات الأثرية السورية ، مجلد 43 ، لسنة 1999 ، ص 125 .
- (31) ARAB. 2. 84 . 102 .
- (32) Frankford ، H. The Art and Architecture of the Ancient Orient ، Penguin Book (1977) P ، 151 .
- (33) ARAB. 2. 393.
- (34) خياطة ، محمد وحيد ، المصدر السابق ، ص 132 .
- (35) المصدر نفسه ، ص 129 .
- (36) المصدر نفسه ، ص 129 .
- (37) المصدر نفسه ، ص 129 .
- (38) وحدة زخرفية رمزية من احد الأشكال الزخرفية الآشورية وهي مألوفة في معظم مشاهد الفن التشكيلي السومري والبابلي . للمزيد من المعلومات انظر :
شيت ، أزهار هاشم ، الزخرفة النباتية في الفن الآشوري ، التربية والعلم ، مجلد 12 ، عدد 3 ، 2005 ، ص 144 وما بعدها .
- (39) حسو ، ماجدة منصور ، المصدر السابق ، ص 205 .
- (40) Mallowan ، M. E.L. Carchgemish Reflections on the Uchronology of the Suclputre ، ANET ، Vol XIX 1969 ، P . 68 .
- وينظر : البياتي ، أمنة فاضل ، الروح الحامية (اللاماسو) في ضوء النصوص المسمارية والشواهد الأثرية ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة بغداد ، 2001 ، ص 75 .
- (41) Frankford ، OP، Cit . P 272 .
- (42) حسو ، ماجدة منصور ، المصدر السابق ، ص 205 .

(43) ARAB. 1740 .

ومظلوم ، طارق عبد الوهاب ، فن النحت ، موسوعة الموصل الحضارية ، مجلد 1 ، 1991 ، ص 466 .

(44) الشاكر ، فاتن موفق فاضل علي ، جوانب من المعتقدات الدينية في بلاد الشام حتى نهاية الألف الثاني ق.م ،

أطروحة دكتوراه ، جامعة الموصل ، 2008 ، ص 46-49 . كذلك دوران ، جان ماري ،

المصدر السابق ، ص 99 .

(45) Hawkian ، D. Assyrian and Hittites m Iraq ، xxxvi London ، 1974، p.73.

(46) دوران ، جان ماري ، المصدر السابق ، ص 98 .

الشباب ومواقع التواصل الاجتماعي -الفرص والمخاطر-دراسة ميدانية بجامعة سطيف2-

أ/ سوسن سكي - جامعة محمد لمين دباغين - سطيف2

ملخص

خلفت التكنولوجيا الرقمية تحولات عميقة في ملامح الاتصال الإنساني ونقلته إلى آفاق غير مسبوقة من التفتح على الآخر والتفاعلية في فضاء افتراضي، فمن ثورة البريد الإلكتروني والمجموعات الحوارية ومنتديات الدردشة إلى شبكات التواصل الاجتماعي التي صاحب انتشارها الواسع الكثير من الظواهر، يعيش وقعا المجتمع المعاصر بمختلف فئاته خصوصا الشباب على نحو أثار انشغال الكثير من الباحثين والدارسين بشأن تأثيراتها الواسعة التي تطال كل مقومات الشخصية الاجتماعية بما فيها البنية القيمية والثقافية للمجتمعات .

هذه المقالة محاولة في تفكيك العلاقة بين الاستخدامات المفترضة والتأثيرات الفعلية لمواقع التواصل الاجتماعي على طلاب جامعة سطيف 2 لمعرفة تأثيراتها المختلفة على هذه الفئة خصوصا فيما يتعلق بالمنظومة القيمية والموروث الثقافي .

الكلمات المفتاحية: الإعلام، الإعلام الجديد، مواقع التواصل الاجتماعي، الطلبة، الاستخدامات والتأثيرات.

Abstract :

Digital technology has led to profound transformations in the features of human communication and brought it to unprecedented heights of openness to the other and interactive in a virtual space. From the e-mail revolution, chat forums to social networks, which are widely spread by many phenomena, Has raised the concern of many scholars about its wide impacts on all components of the social personality, including the value structure and culture of societies.

This intervention attempts to deconstruct the relationship between the supposed uses and the actual effects of the social networking sites on the students of Sétif 2 University to see their various influences on this category, especially with regard to the value system and cultural heritage.

Keywords: media, new media, social networking sites, students, uses and effects

مقدمة:

تعد مواقع التواصل الاجتماعية أحدث المبتكرات التكنولوجية وأكثرها شعبية وقربا من الجماهير بما تمتلكه من خصائص وامتيازات وما توفره من فرص للتفاعل والحرية والانفتاح، ظهرت مع الجيل

الثاني للانترنت وما شجع زيادة الإقبال عليها هو سهولة استخدامها وتنوع خدماتها ويسر الاشتراك بها، الأمر الذي مهد لظهور الكثير من المفاهيم كالهوية الافتراضية والمجتمع الافتراضي... وغير طبيعة الاتصال بين الأفراد فنشأت العديد من العلاقات والظواهر داخل فضاء رمزي يتسع ليشمل نطاقات العالم بأكمله و تتعدى وظيفته تبادل المعلومات إلى تكوين ثقافات و الانفتاح على الآخر وتبادل الخبرات في مختلف الأنشطة الحياتية على نحو يغير البنية الفكرية للمستخدم... كما أخذ مؤخرًا منحى سياسيا وثوريا عقب الربيع العربي مما يجعلها قوة دافعة لكثير من التوجهات والتيارات الفكرية والإيديولوجية الصالحة والطالحة لما لها من تأثيرات متباينة على المستخدمين .

وفي هذا السياق، تشكل شبكات التواصل الاجتماعي ملفا تتصادم فيه أطروحتان متناقضتان تتصور إحداهما أن هذه المواقع فرصة للتواصل وتبادل المعرفة والقضاء على عوائق الزمان والمكان بما يعزز تلاحم الأفراد وتفاعلهم ومن ثمة نشوء علاقات اجتماعية جديدة، كما أنها تختزل كما هائلا من العوائق في المعاملات التجارية والمبادلات الخدمية والاقتصادية... في حين تراها الأطروحة الثانية مصدر خطر على العلاقات الاجتماعية الفعلية بما أنها تؤسس لميلاد مجتمعات تحمل بواذر القطيعة مع القيم والتقاليد المتعارف عليها وتفكك نسيج الحياة الاجتماعية والثقافية والقيمية... في المجتمع بهذا تعد هذه المواقع الظاهرة الإعلامية الأبرز في العالم المعاصر، تستقطب شريحة كبيرة من أفراد المجتمع بما فيهم طلاب الجامعات كونهم أكثر الفئات حساسية في المجتمع والأشد تأثيرا بما يملكونه من طاقة وحماسة وإمكانية للتغيير والتطوير حيث تمس اهتماماتهم ودوافعهم وتغطي جانبا كبيرا من انشغالاتهم

وطلبة جامعة سطيف 2 على غرار باقي الطلبة يشكل أحد شرائح المهمة في مرحلة الشباب التي تتصف بالحيوية والحماسة والاندفاع، وقد لاحظنا من خلال متابعتنا الميدانية زيادة إقبال طلبة هذه الجامعة على هذه المواقع التواصلية واستخدامهم لها مما يستدعي البحث في حدود هذه الاستخدامات .
و عليه تتمحور إشكالية البحث في التساؤل التالي:

▪ كيف يتم استخدام طلاب جامعة سطيف 2 لمواقع التواصل الاجتماعي ؟

وتندرج ضمن هذه الإشكالية تساؤلات فرعية تشكل محاور الاستمارة في الدراسة الميدانية:

✓ ماهي عادات وأنماط تعرض طلبة جامعة سطيف 2 لمواقع التواصل الاجتماعي؟

✓ ماهي دوافع استخدام طلبة جامعة سطيف 2 لمواقع التواصل الاجتماعي ؟

✓ ماهي الإشباعات المحققة لدى طلبة جامعة سطيف2 جراء الاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي؟

✓ ماهي التأثيرات الناتجة عن استخدام طلبة جامعة سطيف2 لمواقع التواصل الاجتماعي ؟

أولاً : مواقع التواصل الاجتماعي -تواصل من نوع آخر -

يرجع ظهور شبكات التواصل الاجتماعي إلى عالم الاجتماع "جون بلرتز" سنة 1954، تمثلت بشكلها التقليدي في نوادي المراسلة العالمية التي كانت تستخدم في ربط العلاقات بين الأفراد من مختلف الدول باستعمال الرسائل الاعتيادية المكتوبة وساهم ظهور الانترنت في انتشار ظاهرة التواصل الاجتماعي وتطوير الممارسات المرتبطة بشبكاتهما والتي تسمى وسائل الإعلام الاجتماعية عبر الانترنت المبنية على التطبيقات وترتكز على بناء شبكات اجتماعية بين البشر .

تمثل تسعينات القرن الماضي البداية الحقيقية لظهور المواقع الاجتماعية، أو المسماة بشبكات التواصل الاجتماعي على الإنترنت، حين صمم "راندي كونرادز" موقعاً اجتماعياً للتواصل مع أصدقائه وزملائه في الدراسة بداية سنة 1995 وأطلق عليه اسم "Classmates.com".

كما ظهر موقع "Six degress.com" سنة 1997 ، يضم قائمة أصدقاء و أتاح منذ سنة 1998 للمستخدمين تصفح قائمة أصدقائهم وهذه الخصائص ظهرت في عدد من المواقع التي سبقت موقع "Six degress.com". فالمعلومات الشخصية "Profiles" وجدت في مواقع التعارف "Dating sites" وموقع "Community sites" رغم أن قائمة الأصدقاء لم تكن ظاهرة بالنسبة للمستخدمين لهذا يعتبر موقع "Six degress.com" أول من جمع بين كل هذه الملامح والخصائص، ولكن في الوقت الذي استطاعت هذه الخدمة أن تجذب ملايين المستخدمين ، فشلت في أن تبقى دائمة، حيث تم إيقافها.

بلغت شعبية شبكات التواصل الاجتماعي عبر العالم ما بين سنتي 2002 و2004 ذروتها من خلال ظهور ثلاث مواقع اجتماعية تواصلية، فكان أولها موقع "Friendster" سنة 2003، ثم تلاه موقع "My space" وبرز موقع "Facebook" الذي أنشأه مارك "Mark Zuckerberg" سنة 2004 بأمريكا وأصبح بسرعة أهم المواقع الاجتماعية.

ثم سرعان ما عرفت انتشارا واسعا مستفيدة من الإستراتيجية التجارية للانترنت حيث كان موقع "Yahoo" أول المبادرين لاستغلال مواقع التواصل الاجتماعي في سياسته التجارية من خلال إطلاق 360 موقع "Yahoo" سنة 2005، كما تم شراء موقع "My space" من قبل مجموعة "Rupert Murdoch"

تلاها موقع " Friendster " الذي بيع لشركة " ITV " البريطانية في نفس العام وتوالى ظهور العديد من المواقع الاجتماعية .

وقد أحدثت شبكات التواصل الاجتماعي خلال السنوات الأخيرة طفرة نوعية في مجال الاتصال بين الأفراد والجماعات وتأثيراته، فكان لهذا التواصل نتائج مؤثرة في المجال الإنساني والاجتماعي والسياسي والثقافي إلى درجة أصبحت أحد أهم عوامل التغيير الاجتماعي محليا وعالميا وذلك بما تنتجه هذه الوسائل من إمكانيات التواصل والسرعة في إيصال المعلومة.¹

ثانيا: شبكات التواصل الاجتماعي -مقاربة مفاهيمية-

التواصل لغة يعني التلاقي والالتقاء، ويشير قاموس المنجد في اللغة والإعلام، أن كلمة تواصل على وزن " تفاعل " وتشق كلمة تواصل من الوصل والذي يعني جمع الشيء بالشيء ومنها وصل المكان أي بلغه.

أما اصطلاحا فقد بدأ المفهوم في الاستخدام من طرف علماء النفس الاجتماعي خلال المجموعات النقاشية والتي تعني تواصل الفرد مع نفسه أولاً، ثم تواصله مع الآخرين، ويستخدم التواصل في هذه الدراسة على شكل نقل المعلومة إلى الجمهور أو مجموعة من المتلقين²

و مواقع التواصل الاجتماعي تتيح للمستخدمين بناء موقع أو سجل شخصي يحتوي على معلومات وبيانات، تعرف بالمستخدم والمستفيد من هذه الخدمة على شبكة الانترنت، وتحتوي على الأغلب " الاسم، الجنس، تاريخ الميلاد، مكان الميلاد ... " ويمكن إضافة محتويات أخرى مثل الهواية، الصور، مذكرات، تسجيلات الفيديو... " حسب طبيعة عمل الموقع وخصائصه وذلك من أجل منح الآخرين فرص الإطلاع والتعليق عليها.

هي وسيلة سهلة وبسيطة للتعبير عن الآراء والمعتقدات، وخاصة للأشخاص الذين يواجهون صعوبات في التعامل المباشر مع المجتمع.³

¹ - عبد الكريم علي الدبيسي وزهير ياسين الطاهات، دور شبكات التواصل الاجتماعي في تشكيل الرأي العام لدى طلبة الجامعات الأردنية، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 10، العدد 1، الأردن، ص 70

² - مختار محمد فؤاد أبو الخير: التواصل والاتصال، المجلة الجزائرية للاتصال، مجلة فصلية، معهد علوم الإعلام والاتصال، الجزائر، العدد الثامن، شتاء 1992، ص 49.

³ -نوف بنت مبارك عبد الله، الخصوصية في الشبكات الاجتماعية، بمركز التمييز لأمن المعلومات

أو هي المواقع الالكترونية التي توفر فيها تطبيقات الانترنت خدمات لمستخدميها وتتيح لهم إنشاء صفحة شخصية معروضة للعامة، ضمن موقع أو نظام معين وتوفر وسيلة اتصال مع معارف منشئ الصفحة أو مع غيره من مستخدمي النظام إضافة إلى خدمات تبادل المعلومات بين مستخدمي ذلك الموقع أو النظام عبر الانترنت.

مواقع التواصل الاجتماعي " Social media Web " هي مواقع على الانترنت التي يمكن للمستخدمين المشاركة والمساهمة في إنشاء أو إضافة صفحاتها وبسهولة.

يمكن تعريف مواقع الشبكات الاجتماعية بأنها صفحات من الويب يشترك فيها العديد من المستخدمين سواء بهويات حقيقية أو افتراضية، تتيح التعارف والتواصل والتفاعل النشط بينهم عبر مجموعات الحوار وغرف الدردشة ومجموعات النقاش خلال التعارف والبريد الإلكتروني والتعليقات... وأشهرها " Facebook " " Twitter " ، " Youtube " ، " My Space " " Wiki " والمدونات ...

إن مواقع التواصل الاجتماعي التي ظهرت بوادها منذ سنة 2001 بدرجات متفاوتة ممثلة بالجيل الثاني من الانترنت أتاحت نمطا جديدا من التواصل عبر العالم الافتراضي وجعلت العالم بأسره أشبه ببنية عملاقة تفتتح فيها أرجاؤه على بعضها البعض بربطها بين أصحاب الاهتمامات والهويات المشتركة والمصالح المتشابهة ضمن مجموعات افتراضية وفضاءات حوار وغيرها... وإذا كانت في بداياتها وسيلة للتواصل والتعارف والدردشة فقد عرف استخدامها مؤخرا اتجاهات أخرى باستثمارها في مختلف مجالات الحياة.

جدول رقم 1 يوضح شبكات التواصل الاجتماعي الأكثر انتشارا في العالم

شبكات التواصل الاجتماعي		
	الفايسبوك	01
	التويتتر	02
	لينكدان	03
	مايسبيس	04
	جوجل +	05
	ديفنت آرت	06
	ليفجورنال	07
	تاقت	08
	أركيوت	09
	كايف موم	10
	نينك	11
	ميت آب	12
	ماي لايف	13
	ماي يربوك	14
	بادوو	15

ثالثا: خصائص مواقع التواصل الاجتماعي

تتشترك مواقع التواصل الاجتماعي في العديد من الخصائص تكتسب معظمها من الانترنت منها:

- المشاركة : كونها تشجع المساهمات وردود الفعل من الأشخاص المهتمين، حيث أنها تطمس الخط الفاصل بين وسائل الإعلام والجمهور.
- الانفتاح : معظم وسائل الإعلام عبر مواقع التواصل الاجتماعي تقدم خدمات مفتوحة لردود الفعل والمشاركة، أو الإنشاء والتعديل على الصفحات، حيث أنها تشجع التصويت والتعليقات وتبادل المعلومات، بل نادرا ما توجد أية حواجز أمام النصوص والاستفادة من المحتوى.
- المحادثة : حيث تتميز مواقع التواصل الاجتماعي عن وسائل الإعلام التقليدية من خلال إتاحتها للمحادثة في اتجاهين أي المشاركة والتفاعل مع الحدث أو الأخبار أو المعلومة المعروضة.
- الترابط: تتميز مواقع التواصل الاجتماعي بأنها عبارة عن شبكة اجتماعية مترابطة عبر الوصلات التشعبية التي تربطها بمواقع أخرى¹
- التعريف بالذات: فالخطة الأولى للدخول إلى الشبكات الاجتماعية هي إنشاء صفحة معلومات شخصية يضعها المستخدم ويطورها ويقوم من خلالها بالتعريف بنفسه من خلال النص، الصور، الموسيقى، والفيديوهات وغيرها من الوظائف الأخرى، كما تسمح مواقع الشبكات الاجتماعية للأشخاص بتعبئة وتنظيم علاقاتهم الاجتماعية وصفحاتهم الشخصية بالطريقة التي يجب أصدقاهم رؤيتهم بها.
- طرق جديدة لتكوين المجتمع : تسمح الشبكات الاجتماعية للأشخاص بخلق صداقات مع الآخرين ممن يبادلونهم الاهتمام و المحتوى ، وبالتالي تساهم بشكل فعال في تجسيد مفهوم المجتمع الافتراضي غير أنها دعمت طرق جديدة للاتصال بين الناس، من خلال مختلف الأساليب الرقمية كالرسم والتطبيقات المدمجة في مواقع الشبكات.
- سهولة الاستخدام: من بين الأمور التي ساعدت بشكل كبير على انتشار الشبكات الاجتماعية هي بساطتها لذا فإن أي شخص يملك مهارات أساسية في الانترنت يمكنه خلق وتسيير موقع شبكة اجتماعية، حيث أنها مجانية ومفتوحة أمام الجميع فأغلبيتها تتيح للأشخاص التسجيل فيها في الوقت الذي يتم فيه التسجيل في مواقع أخرى من خلال إرسال دعوة من طرف أعضاء سابقين في الموقع.
- التفاعلية: سعت مواقع الشبكات الاجتماعية منذ بداية ظهورها إلى تجسيد التفاعلية بين أفرادها لضمان الاستمرارية والتطور.

¹ خالد غسان يوسف المقدادي: ثورة الشبكات الاجتماعية، ط1، دار النفائس للنشر والتوزيع، الأردن، 2013 ، ص 26-

- الاهتمام : كونها شبكات تبنى من خلال مصلحة مشتركة مثل الألعاب، الموسيقى، سوق المال، السياسة، الصحة والشؤون الخارجية.¹

- التنوع وتعدد الاستعمالات: حيث تستخدم في عدة مجالات كالتجارة والاقتصاد والسياسة والتعلم ونقل الأخبار...

- التوفير والاقتصادية : كونها تختصر الوقت والجهد والمال في ظل مجانية الاشتراك والتسجيل

رابعاً: مواقع التواصل الاجتماعي - مجالات الاستخدام ومواطن التأثير -

ساهمت مواقع التواصل الاجتماعي في جذب العديد من المتفاعلين على مستوى العالم باعتبارها وسيلة للتواصل والتقاطع بين المحلية والعالمية، حيث أن الفكرة الأساسية التي تقوم عليها هي عالمية الاهتمامات و محلية المردود، فالتفاعلات تتم على خلفية السياق العالمي وتتبلور متغيراتها على الصعيد المحلي وذلك عبر عدة متغيرات يمكن الوقوف عندها :

المتغيرات الاجتماعية: تتلخص في بعدين أساسيين يمكن طرحهما من خلال السياق التالي:

-تكوين الصداقات: حيث مكنت مواقع التواصل الاجتماعي من إنشاء صداقات سواء كانت واقعية أو افتراضية تقوم على مشاركة الاهتمامات والجمع بين أصحاب هذه الاهتمامات عبر الفضاء المعلوماتي .

-عضوية الجماعات: سمحت الشبكات الاجتماعية بأن تجمع في طياتها الجماعات ذات الاهتمامات المتجانسة والتي من الممكن أن تكون بين أفراد المجتمع المحلي أو يتم الاشتراك فيها على الصعيد العالمي.

المتغيرات السياسية: حيث أصبح الشأن السياسي متغيراً أساسياً بالنسبة للشبكات الاجتماعية التي أسهمت في دمج التفاعلات السياسية بين عالمين الأول واقعي والثاني افتراضي، إن المردود البارز للشبكات الاجتماعية يتجلى بوضوح في النواحي السياسية، ويستدل على ذلك من خلال:

-تعبئة الرأي العام: تلعب شبكات التواصل الاجتماعي دوراً فعالاً في تعبئة الرأي العام تجاه بعض القضايا الاجتماعية حيث تكونت عبر شبكة الفيسبوك عدة جماعات على الصعيد المحلي في عدة دول لنش البرامج الثقافية والاجتماعية والتعليمية والسياسية...وبذلك أضحت بوابات لممارسة بعض القضايا الاجتماعية وذاع صيتها مؤخراً على الصعيد المحلي والعالمي.

¹ - مريم نريمان تومار: استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية وتأثيره في العلاقات الاجتماعية، مذكرة ماجستير، جامعة الحاج لخضر باتنة، قسم علوم الإعلام والاتصال، 2012، ص 60.

- ظهور المواطنة الافتراضية: حيث فتحت شبكات التواصل الاجتماعي المجال أمام ممارسة قضايا المواطنة والمطالبة بالحقوق السياسية في ظل التوترات التي تعانيها الدولة القومية من خلال الفضاء الافتراضي.

- تفعيل دور المجتمع المدني: حيث أن العديد من منظمات المجتمع المدني أرست قواعدها عبر مواقع التواصل الاجتماعي، كما تستغلها بعض النقابات والجمعيات الأهلية لاستقطاب المستفيدين إلى برامجها ومشروعاتها وتعزيز فرص التواصل بين أفرادها كالمنظمات البيئية والجمعيات الخيرية¹. خلفت مواقع التواصل الاجتماعي لتعاضد انتشارها وتزايد استخدامها يوماً بعد آخر الكثير من الإفرازات الإيجابية والسلبية على حد سواء، وفيما يلي محاولة لدراسة حدود تأثيراتها في مختلف النواحي بالتركيز على الجانب الاجتماعي كمدخل للتعرض لأثرها على اللغة العربية:

تعتبر الوفرة الاتصالية أهم سمات هذا العصر، حيث أصبح النشاط الاتصالي كسيل جارف يتدفق منه فيض كبير من المعلومات والأفكار والآراء والمشاعر التي لا يملك الإنسان أن يكون بمعزل عنها، وهذه الوفرة غالباً ما تشكل عبئاً في حياة الفرد، حيث يجد نفسه في مواقف مربكة وأحياناً محيرة تدفع إلى الهروب والانطوائية أو إلى مزيداً من الانشغال بالواقع، فالتأثيرات متضاربة ومتباينة، لكنها جلية وواضحة².

دعت مواقع التواصل الاجتماعي الفرد لمزيد من التحرر من الهيكل الكلاسيكية التي تمارسها الدولة وتسعى من خلالها لكبح الحريات الفردية، وهذا بفضل ما تحويه من مرونة مادية وتقنية³. ولم يقف هذا التحرر عند حدود التعبير فقط بل بات يؤسس لقيام مؤسسات فردية للاتصال وإدارة مختلفة للمشهد الإعلامي أيضاً.

مع إلغاء الحواجز الجغرافية والاقتصادية واللغوية للتواصل، ظهر ما يعرف بالمجتمع الافتراضي القائم على التواصل الإلكتروني وإنشاء العلاقات الافتراضية العابرة للحدود مما أسس لقيام مباديء وقيم جديدة وليدة التفاعل بين الموروث المحلي والعالمي.

¹ - جبريل العرشي و سلمى الدوسري : الشبكات الاجتماعية والقيم، رؤية تحليلية، ط1، الدار المنهجية، عمان، الأردن، 2015، ص ص 26،27،28

² - فيصل أبو عيشة: الإعلام الإلكتروني، عمان، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع، 2009، ص 152

³ - جمال الرزن: تدويل الإعلام العربي الوعاء ووعي الهوية، سوريا، دار صفحات للنشر والدراسات. 2007، ص 126

أصبح الوقت الذي يقضيه المستخدم في تصفح مواقع التواصل الاجتماعي مخصصا من فترات التفاعل الاجتماعي سواء مع الأسرة أو الأصدقاء أو الأقارب وكذلك من الواجبات والمسؤوليات الاجتماعية اتجاه الآخرين بوجه عام، ما يكرس مفارقة " التقارب بين المتباعدين وإبعاد المتقاربين "

تغير منظومة القيم الاجتماعية ففي ظل التعرض الفردي لمواقع التواصل الاجتماعي وما إلى ذلك من عزلة وانطوائية، تتراجع قيم المجتمع ويزداد انفصال الفرد عن مجتمعه وعن الواقع الذي يعيش فيه حيث يجد في العالم الافتراضي الأصدقاء والأحباب والأفلام والصور والأخبار... دونما قيود ومن ثمة يكون هذا الأخير بديلا للعالم الواقعي المشبع بالأعباء .

ظهر ما يعرف بـ " أرامل الانترنت " وإن كان المصطلح قد عرف طرحا محتشما فإن الواقع يكشف تأثيرا وخلخلة العلاقات الزوجية نتيجة الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي ، حيث يغيب الشريك فعليا عن شريكه نتيجة انغماسه في العالم الافتراضي، ومن ثمة يقل تفاعله مع الطرف الآخر بل قد يؤدي هذا الأمر إلى التملص من المسؤوليات الزوجية لكلا الطرفين وضعف التواصل والتقارب بينهما مما قد يؤدي إلى الانفصال .

في ظل اندماج المستخدم مع شبكات التواصل الاجتماعي ينتابه الشعور الدائم بملازمتها لإشباع حاجاته العاطفية والنفسية، وهو أمر يستحيل تحقيقه عبر عالم افتراضي مما يجعل هذا المستخدم يعاني بعض الاضطرابات النفسية وفقدان الرغبة في التغيير الذاتي، فالتواصل الافتراضي المستمر مع الآخرين يضعف فرص الوقفة مع الذات والتواصل معها ونقدها .

انتشار العقول الافتراضية حيث أصبح محتوى وسائل التواصل الاجتماعي في مقدمتها الفيسبوك يعمل على قولبة عقول الشباب والمراهقين والأطفال باعتباره ساحة للاحتكاك بالآخر والتعبير الحر عن الخواطر والانفعالات وغيرها ، مما يصعب على المربين والآباء التحكم في هذه الفئة والتنبؤ بتصرفاتها على أرض الواقع والسيطرة على ثقافتها الافتراضية بإيجابياتها وسلبياتها نظرا لعدم اكتراثهم بالقيم الاجتماعية وتوجيهات الأسرة .

يؤدي الاستخدام المتواصل لمواقع التواصل الاجتماعي إلى تغلب وتيرة الكلام والمشاهدة والمتابعة للمحتويات المختلفة على الإبداع والتفكير الإيجابي¹ .

¹جمال السويدي: وسائل التواصل الاجتماعي ودورها في التحولات المستقبلية من القبيلة إلى الفيسبوك ، ط 3،

من أهم التوجهات الراهنة في الفضاء الإلكتروني ظاهرة " الشبكات التعليمية " التي تتيح إمكانية رفع المواد الدراسية إلى شبكات التواصل الاجتماعي والتفاعل بشأنها وكسر قيود الزمان والمكان التي تفرضها حجرة الدرس.

خامسا : الدراسة الميدانية

اشتمل الشق الميداني للبحث على استمارة استبيان وزعت على عينة عشوائية من طلبة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة سطيف 2، قوامها 50 مفردة ، تضمنت 3 محور البيانات الشخصية وآخر لعادات وأنماط التعرض، ثم المحور الثالث لدوافع الاستخدام وإشباعاته وتأثيراته وقد أظهرت نتائج الدراسة بشأن بعض خصائص العينة ما يأتي:

- محور البيانات السوسيوديمغرافية

جدول (2) : يمثل متغير الجنس بالنسبة لعينة الدراسة.

النسبة (%)	التكرار	الجنس / الإحصائيات
56 %	28	ذكور
44%	22	إناث
100%	50	المجموع

-بالنسبة لمتغير الجنس : بلغ عدد الذكور 28 ونسبة 56%، أما الإناث ، فبلغ عددهم 22 ونسبة 44% من مجموع العينة الكلي وذلك راجع لكون الذكور يتمتعون بحرية وتفرغ أكثر مقارنة بالإناث .

جدول (03): متغير السن بالنسبة لعينة الدراسة

النسبة (%)	التكرار	السن / الإحصائيات
14%	7	سنة 18-20
62%	31	سنة 20-22
24 %	12	سنة 22-25
100%	50	المجموع

-بالنسبة لمتغير السن: أظهرت الدراسة أن الفئة العمرية بين 20 و 22 سنة هي الأكثر استخداما لشبكة التواصل الاجتماعي حيث بلغ عدد مستخدميها 31 مفردة بنسبة 62%، تليها أفراد العينة بين 22 و 25

سنة، عدد مستخدميها 12 و بنسبة 24% ثم الفئة العمرية بين 18 و 20 سنة عدد مستخدميها 7 بنسبة 14%. وهذا راجع للتوزيع العشوائي للاستبيانات على مفردات العينة .

جدول (04): المستوى الدراسي بالنسبة لعينة الدراسة

النسبة (%)	التكرار	الإحصائيات
28%	14	أولى جامعي
12%	6	ثانية جامعي
52%	26	ثالثة جامعي
8%	4	ماستر
100%	50	المجموع

- بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي: أوضحت نتائج الدراسة أن طلبة الطور الثالث جامعي هم الأكثر استخداما لشبكات التواصل الاجتماعي بنسبة 52 % أي 26 مفردة، يليها الطور الأول جامعي بنسبة 28 % وبعدهم مستخدمين بلغ 14 مستخدما ، ثم السنة الثانية جامعي بـ 12% بـ 6 مستخدمين وأخيرا نجد نسبة ضئيلة بالنسبة لطلبة الماستر تقدر بـ 8% ويفسر هذا التفاوت في الاستخدام إلى برامج ومقررات كل سنة من هذه السنوات ، فطلبة الماستر مثلا هم الأكثر انشغالا بالدراسة بحكم مقرراتهم كما أنهم مطالبون بإعداد مذكرات التخرج، وبالتالي مثل استخدامهم للشبكات الاجتماعية النسبة الأقل .

- محور طبيعة وأنماط التعرض:

جدول (05): يبين العادات الزمنية وظروف التعرض لشبكات التواصل الاجتماعي.

النسبة (%)	التكرار	الإحصائيات
40%	20	عادات التعرض بانتظام
46%	23	حسب الظروف
14%	7	نادرا
100%	50	المجموع

-بالنسبة للعادات الزمنية وظروف التعرض: تشير نتائج الدراسة أن أغلب المبحوثين والمقدر عددهم بـ 23 يتعرضون لمواقع التواصل الاجتماعي حسب الظروف بنسبة 46%، يليها 20 مبحوثا ممن يتعرضون بانتظام لمواقع التواصل الاجتماعي تبلغ نسبتهم 40%، بينما أجاب 7 أفراد بأنهم نادرا ما

يتعرضون لهذه المواقع وبلغت نسبتهم 14%، يتعلق الأمر بالظروف الاجتماعية والاقتصادية للطلبة وكذلك طبيعة انشغالاتهم وأوقات فراغهم.

جدول (06): يبين عدد الساعات التي تقضيها أفراد العينة في استخدام شبكة التواصل الاجتماعي.

النسبة (%)	التكرار	الإحصائيات معدل التعرض
52%	26	من ساعة إلى ساعتين
14%	7	من ساعتين إلى ثلاث ساعات
12%	06	من ثلاث ساعات إلى أربع ساعات
22%	11	من أربع ساعات فما أكثر
100%	50	المجموع

-بالنسبة للمتوسط الزمني اليومي المخصص للتعرض لمواقع التواصل الاجتماعي: أثبتت نتائج الدراسة أن 52% يستخدمون شبكة التواصل الاجتماعي لمدة زمنية تتراوح بين ساعة إلى ساعتين وبلغ عددهم 26، في حين أن 11 شخصا يستخدمون شبكة التواصل من أربع ساعات فما أكثر بنسبة 22% ، ويمثل 7 أشخاص نسبة 14% ممن يتعرضون لشبكات التواصل الاجتماعي من ساعتين إلى ثلاث ساعات، بينما جاءت الفئة التي تستخدم شبكة التواصل الاجتماعي من ثلاث ساعات إلى أربع ساعات الأخيرة بنسبة 12% ممثلة بـ 06 أشخاص. ويرتبط معدل التعرض بوقت الفراغ المتاح للمستخدم كما يعتبر التعرض الطويل لمواقع التواصل الاجتماعي مؤشرا قد يكون سلبيا يطغى على نشاطات وعادات أخرى أكثر أهمية كالمطالعة والتواصل مع الأسرة والرياضة وغيرها من النشاطات الإيجابية.

جدول (07): يبين الفترات المفضلة لدى أفراد العينة لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي.

النسبة (%)	التكرار	الإحصائيات الفترة المفضلة
6%	03	صباحا
6%	3	ظهرا
18%	09	مساء
44%	22	ليلا
26%	13	فترة غير محددة
100%	50	المجموع

-بالنسبة للفترة الزمنية المنتقاة للتعرض: تشير نتائج الدراسة أن 22 شخصا بلغت نسبتهم 44% يفضلون استخدام شبكات التواصل الاجتماعي ليلا، في حين يفضل 13 مبحوثا بنسبة 26% استخدامها في فترات غير محددة وأجاب 09 مستجوبين أنهم يفضلون الإبحار على شبكة التواصل الاجتماعي مساء حيث بلغت نسبتهم 18% ، وجاءت الفئة التي تفضل استخدامها صباحا وظهرا، بنسبة 6%. والمعروف أن أنسب وقت لتصفح الانترنت عموما ومواقع التواصل الاجتماعي خصوصا هو الليل أين يتفرغ المستخدم تفرغا تاما للإبحار عبر المواقع التواصلية .

جدول (08): يبين مدة اشتراك المبحوثين لشبكات التواصل الاجتماعي.

النسبة (%)	التكرار	الإحصائيات مدة الاشتراك
10%	05	أقل من ستة أشهر
4%	02	من سنة الى سنتين
24%	12	من سنتين الى ثلاث سنوات
62%	31	ثلاث سنوات فما أكثر
100%	50	المجموع

-بالنسبة لمدة الاشتراك : تبين أن 31 مفردة من العينة بلغت نسبتها 62% تشترك في مواقع التواصل الاجتماعي منذ أكثر من ثلاث سنوات ، وتراوح عدد المشتركين فيها ما بين السنتين إلى ثلاث سنوات 12 مشتركا بنسبة 24% تلتها الفئة المشتركة منذ أقل من 06 أشهر بنسبة 10% وأخيرا الفئة ما بين سنة

إلى سنتين بنسبة 4% . ما يثبت الانتشار السريع والواسع لهذه المواقع خصوصا في الآونة الأخيرة بحيث زادت شعبيتها وأصبحت متاحة لكل الأفراد خاصة بعد تزويد معظم المناطق الحضرية والمنازل بخدمة الانترنت وحتى معظم الهواتف بخدمتي الجيل الثالث والرابع ،حيث أن أبسط ما يمكن أن يقال في جيل هذا العصر بأنه جيل رقمي تشكل التكنولوجيا أحد الحاجات الأساسية في حياته بما فيها الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي.

جدول (09): يبين مكان استخدام أفراد العينة لشبكة التواصل الاجتماعي

النسبة (%)	التكرار	الإحصائيات	المكان
66%	37		الهاتف الجوال
18%	9		المنزل
8%	4		مقاهي الانترنت
100%	50		المجموع

-بالنسبة لمكان التعرض: أغلبية النتائج تشير إلى أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي يتم من خلال الهاتف الجوال المزود بخدمة الجيل الثالث أو الرابع للانترنت بنسبة 66% و 37 مستجوبا ،بينما يستخدم 9% الانترنت المنزلي للتواصل مع هذه الشبكات ، و 8% من مفردات العينة تتواصل عبر مقاهي الانترنت. ما يفسر تزود معظم المنازل بخدمة الانترنت وحتى خدمات الجيل الثالث والرابع للانترنت عبر المحمول، بحيث لم يعد هناك حاجة كبيرة للذهاب إلى مقاهي النت من أجل التصفح واستخدام مواقع التواصل الاجتماعي إلا في نطاقات ضيقة.

- محور الاستخدامات و الإشباع

جدول (10): يبين المواقع التي يشترك فيها أفراد العينة.

النسبة (%)	التكرار	الإحصائيات	المواقع
94%	47		الفايسبوك
35.59%	42		اليوتيوب
24.57%	29		التويتر
100%	118		المجموع

-بالنسبة للمواقع التواصلية المستخدمة من طرف الطلاب: أظهرت نتائج الدراسة أن موقع الفايسبوك هو الأكثر استخداما بنسبة 94% يليه موقع اليوتيوب بنسبة 42% أما موقع التويتر 29%. بينما لم يسجل استخدام مواقع أخرى كالفليكر و اللينكدان أي نسبة ، وهذا راجع لكونها أقل شعبية وأكثر تعقيدا ورسمية من حيث الاستخدام ،وهذه المواقع يتعدد استخدامها لدى المبحوثين حيث أنهم يشتركون في أكثر من موقع لكن بنسب متفاوتة.ويفسر تفوق موقع الفايسبوك على بقية المواقع بكونه الأسهل للتصفح والاستخدام والتواصل مع الآخرين بمرونة كبيرة .

جدول (11): يبين مجال استخدام أفراد العينة لشبكات التواصل الاجتماعي.

النسبة (%)	التكرار	الإحصائيات الاستخدام
30.47%	32	الترفيه
24.76%	26	الدرشة
13.33%	14	التعلم
13.25%	16	مواكبة المستجدات
16.19%	17	الاطلاع على الأخبار
100%	58	المجموع

(*)- في هذا السؤال كان للمبحوثين أن يختاروا أكثر من إجابة واحدة.

- بالنسبة لمجالات الاستخدام : تبين النتائج أن 32 مستجوبا يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي في مجال الترفيه بنسبة 30.47%، ثم التعارف والدرشة بنسبة 26%، في حين 13.33% يستخدمونها في مجال التعليم، 13.25% يستخدمونه في الدعاية و 16.19% في مجال الإطلاع على الأخبار. كما تتعدد استخداماتها لدى المبحوثين لأكثر من مجال تم ترتيبها حسب الأهمية وهذا راجع لحاجات المستخدم التي تختلف من شخص إلى آخر يتعلق بعضها بحاجات معرفية أو وجدانية ونفسية .

جدول (12): يبين دوافع التعرض لمواقع التواصل الاجتماعي

النسبة (%)	التكرار	الإحصائيات دوافع التعرض
24%	12	مواكبة المستجدات
42%	21	الانفتاح على الثقافات
26%	13	تكوين صداقات جديدة
08%	04	التفاعل وتبادل المعلومات
100%	50	المجموع

- بالنسبة لدوافع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي: تبين النتائج أن 21 مبحوثا يستخدمون الشبكات التواصلية من أجل الانفتاح على الثقافات بنسبة 42% لرغبة الشباب الجامعة في التعرف على كل ما هو جديد والتفتح على الشعوب والمجتمعات الأخرى ومعرفة نمط حياتهم ، و 13 مبحوثا يشتركون فيها بدافع تكوين صداقات جديدة بنسبة 26% كون الإنسان مدني بالطبع خصوصا الشباب الجامعي ممن يتمتعون بالحماسة والاندفاع وكونهم اجتماعيين يليها مواكبة المستجدات العالمية بنسبة 24% للتعرف على مجريات الأحداث والأخبار الجديدة محليا ودوليا ، والتفاعل وتبادل المعلومات بنسبة 08%.

جدول (13): يبين الإشباع المحققة من استخدام مواقع التواصل الاجتماعي

النسبة (%)	التكرار	الإحصائيات الإشباع
40%	20	تكوين صداقات
20%	10	تبادل وجهات النظر
20%	10	التزود بالأخبار والمعلومات
10%	05	تتمية القدرات المعرفية
10%	05	تطوير مهارات التواصل
100%	50	المجموع

(*)- في هذا السؤال كان للمبحوثين أن يختاروا أكثر من إجابة واحدة

- بالنسبة للإشباع المحققة من استخدام مواقع التواصل الاجتماعي : أكثر الإشباع المحققة هي التعرف والدرشة بنسبة 40% ، تليها تبادل الخبرات ووجهات النظر بنسبة 20%، ثم التزود بالأخبار

والمعلومات بنسبة 15%، تنمية القدرات المعرفية بنسبة 10% وأخيرا تطوير مهارات التواصل بنسبة 5%. انن حيازة الدردشة والتعارف كأحد الاشباعات المحققة على أعلى نسبة يوحي بأن مواقع التواصل الاجتماعي لم يعرف استخدامها نضجا كبيرا لدى الفئة المبحوثة بحيث يطغى على جوانب اخرى أكثر ايجابية كتنمية القدرات المعرفية وتطوير مهارات التواصل وهذا مكنم الخطورة .

جدول رقم (14) يوضح ملامح التغيير الذي أحدثه استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على أفراد

العينة المبحوثة

النسبة (%)	التكرار	الإحصائيات نمط التغيير
40%	20	أفكارك
20%	10	عاداتك وتقاليديك
30%	15	مظهرك ونمط معيشتك
10%	05	مستواك العلمي
100%	50	المجموع

-بالنسبة للتغيير الذي أحدثه استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على أفراد العينة المبحوثة: تشير نتائج الجدول السابق أن 40% من أفراد العينة تغيرت أفكارهم إثر استخدامهم لمواقع التواصل الاجتماعي ، في حين أثر هذا الاستخدام على عادات وتقاليديك 20% من أفراد العينة ، بينما غير استخدام الشبكات الاجتماعية مظهر ونمط معيشة 30% من أفراد العينة ،وأجاب 10% منهم أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي قد أثر على مستواهم العلمي ، إن هذا التفاوت في ملامح التغيير التي أحدثت استخدام مواقع التواصل الاجتماعي يقر بتأثيراتها الواسعة على المستخدمين على نحو قد يكون إيجابيا أو سلبيا حسب نمط الاستخدام ومعدله وغاياته.

- نتائج الدراسة

تم مناقشة وتفسير النتائج في ضوء التساؤلات المطروحة والأهداف المرجوة من الدراسة :

-تحكم العوامل السوسيوديمغرافية من سن ، جنس ومستوى تعليمي في التعرض لمواقع التواصل الاجتماعي فالذكور أكثر تعرضا لمواقع التواصل الاجتماعي بحكم انشغالهم بالدراسة فقط دون نشاطات إضافية غالبا عكس البنات اللواتي قد ينشغلن ببعض الواجبات المنزلية التي تحد من قوت فراغهم وبالتالي تكون مدة تعرضهن أقل.

-يخضع نمط التعرض لعامل الظروف ووقت الفراغ .

-يستغرق التعرض لمواقع التواصل الاجتماعي حجما ومنايا كبيرا إلى حد ما مما قد يؤثر سلبا على باقي النشاطات الإيجابية فقد يقضي غالبية الطلبة أكثر من ساعتين في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وهي فترة أطول من الحجم الزمني المستغرق في المطالعة أو ممارسة الرياضة أو التفاعل مع الأسرة مما قد يسبب إدمان هذه المواقع فضلا عن العزلة الاجتماعية والاعتزاب الثقافي وما إلى ذلك من ظواهر تتفاعل سلبا مع الهوية

-يحتل الفايسبوك المرتبة الأولى لدى غالبية الطلاب يليه اليوتيوب والتوتير في الوقت الذي لا يستخدمون في مواقع أخرى كالفليكر و اللينكد... ربما لطبيعة استخدامها التي تكون أكثر صعوبة وتعقيدا من الفايسبوك والتوتير واليوتيوب.

- أكثر دوافع الطلاب لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي هو التعارف والترفيه مما قد يؤدي إلى الهروب من الواقع ويؤثر على العلاقات الاجتماعية السائدة لاستبدالها بعلاقات افتراضية مما يؤدي إلى تفكك النسيج الأسري والاجتماعي.

-ساهمت مواقع التواصل الاجتماعي في إكساب المبحوثين ثقافات وخبرات جديدة بما يسهم في تنمية قدراتهم المعرفية و التواصلية .

- إن المبالغة في الانفتاح على الآخر وتكوين صداقات وعلاقات عبر الفايسبوك وغيره من شبكات التواصل الاجتماعي يؤثر على البنية التركيبية للمجتمع الطلابي التي لا تتجزأ من المنظومة القيمية للمجتمع الجزائري .

-يستدل من خلال الدراسة أن مواقع التواصل الاجتماعي أصبحت أحد البدائل المهمة بالنسبة للطلبة في استقاء المعلومات ومواكبة المستجدات أكثر من وسائل الإعلام التقليدية .

- إن استخدام الطلبة لمواقع التواصل الاجتماعي له سلبيات وإيجابيات ففي الوقت الذي يستعان بها في تبادل المعارف والآراء والتعرف على الغير، تعتبر هدرا للوقت والجهد.

-أن تأثيرات مواقع التواصل الاجتماعي طالت العديد من الجوانب الفكرية والوجدانية وحتى السلوكية لدى الشباب، فقد غيرت لديهم أنماط تفكيرهم وطريقة لباسهم ومعيشتهم ومظهرهم وحتى حديثهم، ما يشكل خطرا على الهوية العربية والمحلية من موروث ثقافي وعادات وتقاليد، حيث أن مواقع التواصل الاجتماعي غربية الطابع أجنبية المنشأ ولا يخفى علينا ما تحمله من قيم ومظاهر دخيلة عنا من شأنها أن تشكل غزوا حقيقيا لثقافتنا أخطر بكثير مما كرسه التلفزيون والفضائيات في منتصف القرن الماضي.

- أن طبيعة استخدام هذه المواقع والهدف الكامن وراءه لدى المشترك يحدد نوع الأثر المرتب عليه فالاستخدام بشكل سلبي يحمل حتما تداعيات سلبية من الناحية النفسية والاجتماعية والاقتصادية والعكس.

- المقترحات:

- الدعوة إلى الاستخدام العقلاني والرشيد لمواقع التواصل الاجتماعي باستثمارها في مجال البحث العلمي وتطوير المهارات النفسية و العقلية والمعرفية.
- نشر الوعي بين أوساط الطلاب حول حقيقة المواقع التواصلية ودورها وآثارها وحدود استخدامها حتى يتم استثمارها لفائدتهم.
- عدم استغراق وقت كبير في تصفح مواقع التواصل الاجتماعي حتى لا تولد الإدمان لدى الطلبة المستخدمين.
- إثراء الجهد العلمي والأكاديمي من خلال إجراء دراسات تتبعية عن استخدامات شبكات التواصل الاجتماعي والوقوف عند تأثيراتها خصوصا الاجتماعية والأخلاقية والثقافية
- إعداد أيام دراسية وندوات علنية لتتقيف الطلبة واقتراح استخدامات إيجابية لمواقع التواصل الاجتماعي كالمدونات التعليمية والمجموعات العلمية وغيرها.
- ضرورة توعية الطلاب بإيجابيات وسلبيات مواقع التواصل الاجتماعي وحثهم على استثمار الوقت فيها بالاتجاه الصحيح.
- تأسيس شبكات تواصل جامعية من شأنها تعزيز التعلم والتفاعل التعليمي والمعرفة لدى الطلاب وتشجيعهم على البحث العلمي .
- إنشاء مجموعات طلابية هادفة على الفايسبوك والتويتر وغيرها تتبنى قضايا اجتماعية وثقافية وتأسيل القيم والمبادئ الأصيلة.
- بعث نشاطات أكثر فائدة في الجامعات سوء كانت بيداغوجية أو علمية أو ترفيهية من شأنها أن تلهي الطلاب عن مواقع التواصل الاجتماعي التي باتت المنفذ الوحيد لمأ الفراغ وكسر الروتين والترفيه عن النفس، كالرحلات العلمية والمسابقات الفنية والمنافسات الرياضية وغيرها.

قائمة المراجع :

1- أبو الخير فؤاد محمد مختار: التواصل والاتصال، المجلة الجزائرية للاتصال، معهد علوم الإعلام و الاتصال

الجزائر، العدد الثامن، 1992

2- أبو عيشة فيصل: الإعلام الإلكتروني، عمان، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع

3- الدبيسي علي عبد الكريم و الطاهات زهير ياسين: دور شبكات التواصل الاجتماعي في تشكيل الرأي العام لدى

طلبة الجامعات الأردنية، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 10، العدد 1، الأردن

4- الرزن جمال: تدويل الإعلام العربي الوعاء ووعي الهوية، سوريا، دار صفحات للنشر والدراسات، 2007.

- 5- السويدي جمال: وسائل التواصل الاجتماعي ودورها في التحولات المستقبلية من القبيلة إلى الفايبيوك ، ط 3
2014.
- 6- العرشي جبريل و الدوسري سلمى : الشبكات الاجتماعية والقيم، رؤية تحليلية، ط1، الدار المنهجية ، عمان
الأردن، 2015
- 7- المقدادي يوسف غسان خالد: ثورة الشبكات الاجتماعية، ط1، دار النفائس للنشر والتوزيع، الأردن، 2013
- 8- تومار نريمان مريم: استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية وتأثيره في العلاقات الاجتماعية، مذكرة ماجستير
جامعة الحاج لخضر باتنة، قسم علوم الإعلام والاتصال ، 2012
- 9- عيوب أمين محمد: تداول المعلومات داخل المجتمعات الافتراضية على شبكة الانترنت شبكات التواصل
الاجتماعي نموذجا، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، كلية العلوم السياسية والإعلام، 2012 .
- 10 -نوف بنت مبارك عبد الله، الخصوصية في الشبكات الاجتماعية، بمركز التمييز لأمن المعلومات
www.amlarab.co.uk/prerios_page/90/pdf تاريخ الاطلاع 2018/05/15

المؤسسة الأسرية في ظل العملية الاتصالية الشخصية

الباحثة / بن زرع لمياء - جامعة الجزائر 2

الملخص :

تعتبر الأسرة من بين الدراسات السوسولوجية التي تعمل على تدعيم شبكة العلاقات الأسرية من خلال احترام مبادئ العقود ومجمل الأعراف والتقاليد السائدة كما أنها تتصف بالتكامل والتناقص، ومهما كانت نوعية هذه العلاقات فإنها تقوم بالإستمرار والكثافة على التفاعل والتأثير المتبادل في ظل المحيط الأسري كما تساهم بدورها في ديمومة واستمرار عملية الإتصال الشخصي الذي يربط كل فرد من أفرادها، ولا يتأتى ذلك إلا بالمحافظة على النسق الاتصالي بداخلها.

الكلمات المفتاحية: الأسرة، الإتصال الشخصي .

Summary :

The family is one of the sociological studies that works to strengthen the network of family relations through respect for the principles of contracts and the general customs and traditions prevailing and is characterized by integration and decline, and whatever the quality of these relationships are constantly and intensively on the interaction and mutual influence in the family environment, And the continuation of the personal communication process that connects each of its members, and this can only be by maintaining the communication pattern within.

Keywords: Family, Contact.

تمهيد:

من الحقائق المسلم بها أن الإنسان كائن اجتماعي، لا يستطيع أن يعتزل الناس كي يعيش وحيدا لأنه يحتاج إلى من يرعاه، ويكلفه من طفولته، إلى أن يشب ويكبر، ويستطيع أن يسهم في الحياة الاجتماعية، فالأسرة هي النظام لإنساني الأول، وهي بالنسبة لأغلبنا أول خبرة جماعية ذات معنى وقد ثبت من التاريخ أنها من أولى الأنظمة الاجتماعية التي استمرت وعاشت آلاف السنين، بل أقدم من أي نظام ديني أو غيره من الأنظمة الاجتماعية الأخرى، ومن بين المظاهر الأساسية التي تمتاز بها قيامها بتوزيع الأدوار والمكانات بين أعضائها، لهذا فإن العلاقات فيها متبادلة تقوم على الاحترام التام والمشورة، الشيء الذي دعم وفرة الاتصالات بين أعضائها ومنحهم القدرة والرغبة في جعلها متنوعة، ومن خلال كل هذا يتضح

ملامح السؤال الجوهرية لهذا المقال ويتمثل في : ما هو الدور الذي تلعبه المؤسسة الأسرية في ظل العملية الاتصالية ؟

أهمية الدراسة :

. تتمحور أهمية الدراسة في كونها تعطي للموضوع صبغة علمية ، مما يساهم في إثراء الموضوع من الناحية العلمية .

. تتمثل أهمية المؤسسة الأسرية في توفير لكل فرد من أفراد الأسرة الجو الاتصالي الملائم والمفعم بالتفاعل .

. إبراز أهمية المؤسسة الأسرية بأبعاده المختلفة ، وما يمكن أن توفره من اتصالات بناءة ، تساهم في أداء دورها من أجل تحسين عملها الاتصالي .

أهداف الدراسة :

انطلاقاً من السؤال المحوري لهذا المقال فإن الهدف الأساسي لهذه الدراسة هو معرفة مختلف جوانب العملية الاتصالية داخل الأسرة ، وكذا معرفة دورها في عملية تنشئة النشء مستقبلاً في ظل توفر الجو الاتصالي الملائم .

أولاً- المؤسسة الأسرية :

1-تعريف الأسرة:

ليس لمفهوم الأسرة تعريف و معنى واضح يتفق عليه علماء الاجتماع فقد اختلفت التعريفات و التفسيرات باختلاف و تعدد النظريات السوسيولوجية، غير أن هناك اتفاق على أن الأسرة هي نظام عام يعتمد في وجوده على عوامل بيولوجية و ذلك حسب المرحلة التاريخية التي تمر بها التحولات التي يعيشها و هذا ما أشار إليه الأستاذ بوتفوشنت "من أن الأسرة هي نتاج اجتماعي يعكس ضرورة المجتمع الذي تظهر فيه بحيث إذا كان المجتمع يمتاز بالثبات هي الأخرى بذلك أما إذا كانت في المجتمع متغير أو ثوري تعتبر هي الأخرى وفق نمط التغير و ظروفه في المجتمع"(بن العمري يوسف، 2009، ص13).

كما تعرف الأسرة بأنها النظام الاجتماعي الأول ومن وظائفها إنجاب الأطفال والمحافظة على النوع الإنساني كما أن النظم الأخرى لها أصولها في الحياة الأسرية فأنماط السلوك الاجتماعي والإقتصادي والضبط الاجتماعي والتربية ، الترفيه والدين تمت أولاً داخل الأسرة .(محمد أحمد ، محمد البيومي وآخرون ، 2003، ص ص 20-21).

2- وظائف الأسرة : من بين وظائف الأسرة نذكر :

-الوظيفة الاجتماعية:

كانت الأسرة و لاتزال أقوى سلاح يستخدمه المجتمع في عملية التطبيع الإجتماعي أو التنشئة الاجتماعية ويمكن وصف هذه العملية بأنها التي تشكل خلالها معايير الفرد ومهاراته و دوافعه واتجاهاته وسلوكه، لكي تتوافق مع تلك التي يعتبرها المجتمع مرغوبة ومستحسنة لدوره الراهن أو المستقبل في المجتمع .(أيمن سليمان مزاهرة ،عصام محمدي الصفي و آخرون ،2003، ص ص 72،73)

وعليه فإن وظيفة الأسرة من الناحية الاجتماعية هي تعليم أفراد الأسرة كيفية تكوين العلاقات الاجتماعية ضمن عدة ضوابط تعتمد على الدين و القيم، وتعليمهم أساليب التفاعل مع المحيط الخارجي لهم .

-وظيفة التنشئة الاجتماعية :

بما أن الأسرة تمثل المؤسسة الاجتماعية الأولى المؤثرة على سلوك الفرد بما تقوم به من تطبيع الطفل تسعى أن تلقي الضوء على التنشئة الاجتماعية Socialisation باعتبارها العملية المستمرة لا تقتصر على مرحلة الطفولة، وإنما تشمل مراحل النمو المختلفة التي يمر بها الفرد، حيث يكسب الطفل من خلالها القيم الاجتماعية و المعايير ويمنح القدرة على التفاعل و التكيف مع مجتمعه والاندماج الاجتماعي وبالرغم من تعدد تعريفات عملية للتنشئة الاجتماعية إلا أنها اشتركت في الكثير من الخصائص.(زروق رتيبة، 2000-2001،ص ص 40 49)

وتتضح أهمية و دور الأسرة من خلال أفرادها في القيام بوظائفهم وتتبع أهمية التنشئة الاجتماعية في الأسرة لكون أن الطفل يولد عاجز غير قادر على قيام بمتطلباته الاجتماعية و يعتمد على الكبار في إشباع حاجاته مما يجعل لهم أهمية قصوى كما أنه يتعلم تدريجيا القيم و المعايير.

-الوظيفة التربوية :

تلعب الأسرة دورًا هامًا في عملية التنشئة التربوية أو ما يعرف بالتدريب غير الرسمي للأطفال على تبني أنماط السلوك لذلك فإن " التنشئة التربوية "هي اكتساب الفرد شخصيته من المجتمع لمساعدته على تنمية سلوكه الاجتماعي الذي يضمن له القدرة على استجابات الآخرين وإدراك أهمية المسؤولية الاجتماعية.

(حسين عبد الحميد رشوان،2003،ص47).

تعتبر الأسرة مصدرا أوليا لتلقي الطفل التعليم والعناية وهذا بإشباعه القيم الحميدة و الثقافة العالية، وفيها يتعلم الطفل اللغة العادات والتقاليد وآداب المعاملة مع الآخرين إذا تقوم الأسرة بوظيفة التنشئة الاجتماعية التي تعتبر عملية تفاعل بين الطفل وأمه والتي فيها يتوحد الطفل مع أمه، فهي عملية تفاعل عناصر إدراكية وعاطفية. (مصطفى الخشاب، 1993،ص41)

-الوظيفة الاقتصادية :

فالوظيفة الاقتصادية تضمن تأمين الدعم المادي المناسب والكافي والضروري لتأمين إحتياجات أعضاء الأسرة لضمان حياة الجيدة للأسرة والمجتمع.(حسين عبد الحميد رشوان ،مرجع سبق ذكره ، ص125)
لاتزال الأسرة تشارك عن طريق أفرادها في عمليات الإنتاج الكلي للمجتمع ، حيث أصبح الأبناء و الزوجات يشاركون في العمل و زيادة دخل الأسرة ، كما أصبح للمرأة دور بارز في إتخاذ القرارات الاقتصادية المتعلقة بالشراء حيث أصبحت تلعب دورا كبيرا في أنماط الصرف والإستهلاك داخل الأسرة .(إلهام بنت فريج بن سعيد العويضي،2003، ص 43)

حيث تقوم الأسر بتوفير كافة الإحتياجات المادية للأفرادها، لضمان حياة كريمة و مستقبل مشرق.

-الوظيفة البيولوجية:

تعتبر الأسرة البيئة الأولى التي تمثل العامل الحاسم في عملية الميلاد الثاني للطفل كجماعة أولية، حيث تهيأ استعداده البيولوجي ليغدوا لبنة صالحة مهيئة لعملية التنشئة الاجتماعية، التي تكسبه ثقافة الجماعة وحكمها.(نادية بعبيع ،2003، ص 95)

-الوظيفة الدينية :

يعتبر الدين ذو أهمية بالغة في المجتمع الإنساني في العصور القديمة كانت الأسرة وحدة دينية تعتمد في حياتها على الدين وعن طريقه إكتساب وحدتها و إستقرارها ولذلك تعمل الأسرة على غرس كل تعاليم الدين التي يؤمن بها المجتمع في ذهنية الأفراد الصغار وذلك عن طريق تعليمهم مختلف الشرائع التي تقوم عليها تلك الديانة كتعليم الطفل الصلاة كما تدفعهم لقراءة الكتب الدينية والعمل بما تدعوا إليه.(رابح التركي،1990،ص172).

كما تقوم الأسرة بتعليم كافة أفرادها التعاليم الدينية والأخلاقية و كيفية التحلي بالأخلاق الدينية كون الدين معاملة.

على الرغم من التغيرات الحاصلة على مستوى الصعيد الأسري إلا أنها مازالت و ستبقى المؤسسة الاجتماعية الأولى التي يتعلم فيها الفرد أبجديات الحياة ، والتي تساهم بدورها في تنشئة الطفل و إكسابه القيم الدينية والأخلاقية التي تهيئه للحياة مستقبلا.

3-عوامل نجاح الأسرة :

من بين عوامل نجاح وإستقرار الأسرة نذكر:

-المحبة و التقدير:

تؤكد الدراسات على أهمية إظهار التقدير والمحبة بين أفراد الأسرة فكل فرد يشعر فيها بتقدير أسرته . كما يحرص بدوره على إظهار التقدير للآخرين على أنه في الكثير من الأحيان ينشغل أفراد الأسرة في حياتهم بمشكلاتهم اليومية، فلا يظهرون أي نوع من التقدير للآخرين ، فتجد الزوجة منشغلة بأعمالها الروتينية اليومية ولا تجد كلمة تقدير واحدة من زوجها وأبنائها فتشعر بالضجر و الملل، لكن ما يخفف من روتين الحياة وصلابتها كلمات الحب و التقدير التي يتبادلها أفراد الأسرة .(نادية حسن أبو سكيمة ، منال عبد الرحمن حضر،2011،ص 71)

-التوافق :

من النقاط الهامة التي لاحظ علماء الاجتماع أنها تدعم الروابط الأسرية هي وجود قيم زوجية مشتركة بكونها تجعل ترابط الأفراد ليس ترابطا ماديا فقط بل هو ترابط روحي ومعنوي يجعل هؤلاء الأفراد يعملون معا كسمفونية واحدة ليس فيها نشاز أو تضارب في المبادئ و الأهداف، كما توصلت إحدى الدراسات الحديثة أن توافق أفراد الأسرة فيما بينهم لاسيما منه بين الزوجين يجعلهم على قدر أكبر من التماسك و التقارب.(أحمد عبد اللطيف أبو اسعد، سامي محسن الختاتنة،2011، ص82)

ثانيا : العملية الإتصالية الشخصية :**1-تعريف الإتصال الشخصي :**

هو الإتصال الذي يحدث ضمن المجال الشخصي بين فرد وآخر أو بين مجموعة قليلة من الأفراد دون استخدام وسائل نقل مادية، ويظهر فيه تأثير السمات الشخصية كالصوت و تعبيرات الوجه و الجسم، وله ثقة الفورية في الحصول على الإستجابات من خلال رجع الصدى، مما يمكن تعديل أو تغيير الرسائل و المعاني بهدف الإتفاق.(كامل القيم،2014، ص01)

ويحدث هذا النوع من الاتصال بين شخصين أو أكثر وجها لوجه Face to face ولهذا يسمى أيضاالاتصال الوجيه وهو في إطاره العام يمثل أشكالا مختلفة من المقابلات و اللقاءات الشخصية بين اثنين أو أكثر بشكل مباشر دون اللجوء إلى استخدام وسائل الاتصال المختلفة و هذا النوع من الاتصال يحدث يوميا. (ربحي مصطفى عليان وعدنان محمود الطوياسي ، 2003 ، ص 90).

كما يمكننا القول بأن الإتصال هام و مكمل لعملية الاتصال الإنساني التي يمارسها الإنسان السوي دائما منذ بداية إدراكه و حتى نهاية الإدراك وبتوضيح أكثر فإن ممارسة الفرد للعملية الإتصالية الشخصية وما

يتضمنه من عمليات نفسية من إدراك و تخيل وشعور وتفكير وتكوين معاني الخ يشكل بداية وأساس اتصاله مع الآخرين وجها لوجه ، و مع تعامله مع وسائل الاتصال الجماهيرية و قد حظي هذا النوع من الاتصال باهتمام علماء النفس بشكل واضح .

-خصائص الاتصال الشخصي:

الاتصال الشخصي هو تفاعل بين عدد من الأفراد يتصف بكونه خاصاً وشخصياً بالمقارنة بالاتصال الذي يحدث مع المجموعات الأكبر، كما أنه يتأثر بالبيئة الاجتماعية التي ينتمي لها كل من هؤلاء الأفراد وبمجرد كونهم ذكوراً أم إناثاً. وفيما يلي شرح مبسط لكل من هذه الخصائص:

الخصوصية:

يتواصل البشر مع من يرتبطون معهم بعلاقات شخصية بطريقة فريدة وخاصة بتلك العلاقات. وبعبارة أخرى، إن عدم وجود أي خصوصية في الاتصال ينفي كون هذا الاتصال شخصياً. إن هذه الخصوصية التي يتصف بها الاتصال الشخصي تجعله مميزاً عن الاتصال الجماهيري. ففي الاتصال الجماهيري يقوم المتحدث بالتواصل مع الجمهور كوحدة واحدة وليس كمجموعة من الأفراد، إلا أن الطابع العام للاتصال سيبقى جماهيرياً. لذا قد يكون من المناسب أن تسعى إلى تحويل الاتصال الجماهيري إلى اتصال شخصي.(سليمان بن عبد الرحمان آل الشيخ، 2005، ص157)

-التلقائية العفوية :

يؤدي الاتصال الشخصي اليومي في المنطقة إلى زيادة التفاعل و الاحتكاك فيظهر شكل تلقائي وعفوي في تشكيل الروابط ما بين الجماعة مستقبلة. (عبد الرحمان محمد العيسوي، بدون سنة، ص119)، كما تعمل على تشكيل علاقات أولية مباشرة و مشتركة و شخصية جدا و ذلك من أجل تلبية بعض أنواع الحاجات كالانتماء والأمن والصداقة التي لا توفرها العلاقات الوظيفية.

-التفاعلية :

يؤدي الاتصال إلى التفاعل وتبني قيم ومعايير تسيير على سلوك الأفراد لأنها تخلق لهم مطالبهم، وبالتالي يصعب التخلي على أي عضو منها(عبد المجيد محمد الهاشمي، 1992، ص 43، 44)

3-أهمية الاتصال الشخصي :

اتضح أهمية الاتصال الشخصي في مجال التأثير سواء جرى هذا الاتصال في مجتمعات حديثة أو متطورة أو في مجتمعات متقدمة حيث اتضح هذه النقطة من خلال سلسلة دراسات لليونسكو حول الاستماع إلى الراديو ومشاهدة التلفزيون، حيث أجرى "بول نيورات" Paul Neurath على سبل المثال دراسة

على برامج الراديو في قرية هندية، وتوصل إلى أنه في المواقف الضابطة حيث كان المستمعون أشخاصا في وضع عادي لم تمارس هذه البرامج أي تأثير ولكن حينما نظمت جماعات الاستماع و أديرت مناقشات حول البرامج بعد إذاعها أحدثت هذه البرامج تأثيرا كبيرا، واتبع أغلب المستمعين الاقتراحات التي قدمتها، كما توصل الباحثون في ميدان التسوق إلى نتائج متشابهة لتأثير الاتصال الشخصي.(محمود عودة، 1988، صص 111، 112)

ويمكن القول بأن الاتصال الشخصي هو أسمى عملية الاتصال كونه عامل محفز لتبادل المعلومات والأفكار والخبرات بين الأفراد دون عوامل أو قنوات وسطية، كما أن المصادر الشخصية تستخدم المعلومات بطريقة تبادلية مع مفهوم التأثير الشخصي علما أن المعنيين في ظل العملية الاتصالية لا يتسقان ولا ينطبقان تماما.

وهذا الشكل من الاتصال نجده بصفة خاصة في الجماعات الأولية المتمثلة في الأسرة، جماعات النشاط الحر... الخ ويتميز الاتصال الشخصي بالمرونة والتلقائية، فالأولى يقصد بها المقاومة والتفاعل الذي يحدث في ظل العملية الاتصالية وهي تحدث يوميا حينما نعطي ونتلقى أوامر، وتبادل التحية وندخل في مناقشة.(عاطف عدلي العبد، الإتصال و الرأي العام، 1993، صص 79).

خلاصة :

تعد المؤسسة الأسرية من بين أهم العوامل المساهمة في وجود عنصر الاتصال الشخصي بداخلها، إذا أنها الدعامة الأساسية في معرفة آراء وأفكار الآخرين، وكذا العمل على بسك جسر التواصل وإزالة الهوة بين أطرافها. كما أن اعتماد جميع أفراد الأسرة على الإتصال الشخصي ما من شأنه العمل على سهولة تبني الأفكار و الاتجاهات وبالتالي نجاح عنصر الحوار بداخلها.

قائمة المراجع :

- 1- بن العمري يوسف، توزيع الأدوار داخل العائلة الجزائرية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 2008-2009.
- 2- محمد أحمد ، محمد البيومي و آخرون ، علم الإجتماع العائلي، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر، 2003 .
- 3- أيمن سليمان مزاهرة ، عصام محمدي الصفدي وآخرون ، علم الإجتماع الصحة، ط1 ، دار اليازوري للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، 2003.

- 4- زروق رتيبة، كيفية إدراك الآباء و الأمهات لمستقبل الأبناء، دراسة ميدانية لمجموعة من الآباء و الأمهات بمنطقتي الداراية و باب الواد، رسالة ماجستير غير منشورة ،الجزائر ،2000-2001.
- 5- حسين عبد الحميد رشوان، الأسرة والمجتمع، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 2003.
- 6- سامية مصطفى الخشاب، النظرية الاجتماعية ودراسة الأسرة، دار المعارف، جامعة القاهرة، مصر، ط2، 1993.
- 7- حسين عبد الحميد رشوان، مرجع سبق ذكره.
- 8- إلهام بنت فريج بن سعيد العويضي، أثر استخدام الأنترنت على العلاقات الأسرية بين أفراد الأسرة السعودية في محافظة جدة، رسالة ماجستير، تخصص السكن و إدارة المنزل، جدة، السعودية، 2003.
- 9- نادية بعبع، أهمية الرعاية الوالدية في نمو و تطور شخصية الفرد، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة، 19 جوان 2003.
- 10- رايح التركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1990.
- 11- نادية حسن أبو سكيبة، منال عبد الرحمن حضر، العلاقات و المشكلات الأسرية، دار الفكر، عمان، الأردن، 2011.
- 12- أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، سامي محسن الختاتنة، سيكولوجية المشكلات الأسرية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2011.
- 13- كامل القيم، مناهج البحث العلمي، قسم التربية المسرحية، فرع التصميم، كلية الفنون الجميلة، العراق، 2014.
- 14- ربحي مصطفى عليان و عدنان محمود الطوباسي، الإتصال و العلاقات العامة، دار صفا للنشر، عمان، 2003.
- 15- سليمان بن عبد الرحمن آل الشيخ، الإتصال الشخصي و بناء العلاقات الشخصية، دار المعرفة للنشر، السعودية، 2005.
- 16- عبد الرحمان محمد العيسوي، علم النفس و الاجتماع، دار الهضبة العربية، لبنان- بيروت، بدون سنة.
- 17- عبد المجيد محمد الهاشمي، المرشد في علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992.
- 18- محمود عودة، أساليب الاتصال والتغير الاجتماعي، دار النهضة العربية، بيروت، 1988.
- 19- عاطف عدلي العبد، الاتصال والرأي العام، الأسس النظرية والأسهامات العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993.

ماكس شيلر ومقاربات فلسفة القيمة في الفكر الغربي المعاصر

الباحث/ هشام مصباح - جامعة باتنة

المخلص:

يعد الحديث على فلسفة القيمة أولوية فرضها الواقع الإنساني الغربي المثقل بالمشكلات الراهنة، الناتجة عن سيادة منطق العلم التقني المتحالف مع التقنية، هذا الواقع الذي دشن بامتياز سيادة المادة على جميع ميادين الحياة المختلفة الأمر الذي أوقع الإنسان الغربي في الكثير من الأزمات، خصوصا في الجانب القيمي الأخلاقي، من هنا تكون العودة إلى فلسفة القيم أمرا مفروضا وحتمية لا مناص منها داخل منظومة الفكر الغربي، وهنا يبرز واحد من كبار فلاسفة القيمة في القرن العشرين في ألمانيا، إنه ماكس شيلر الذي حاول من خلال مشروعه تقديم فلسفة تشرح واقع الإنسان الغربي، وتصف العلاج المناسب له.

الكلمات المفتاحية: القيمة، ماكس شيلر، الفكر الغربي

Résumé:

La philosophie moderne de la valeur est une priorité imposée réalité occidentale humanitaire accablés par les problèmes actuels, résultant de la souveraineté de la logique de la science technique alliée à la technologie, c'est la réalité qui a lancé le privilège de l'article de la souveraineté sur toutes les différentes sphères de la vie, ce qui infligeaient l'homme occidental dans de nombreuses crises, en particulier du côté des valeurs morale, d'ici à un retour à la philosophie d'être imposée et est inévitable dans le système de valeurs de la pensée occidentale, et ici on met en évidence de la valeur supérieure de philosophes du XXe siècle en Allemagne, a déclaré Max scheler, qui a essayé à travers son projet de fournir la philosophie explique la réalité humaine occidentale, et de décrire Ala appropriée de production pour lui.

Mots-clés: Valeur, Max Scheler, Pensée occidentale

مقدمة:

لقد كانت نقطة البداية في تطبيق المنهج الفينومينولوجي عند شيلر ما توصل إليه هوسرل كمنطلق لدراسات واقعية ملموسة شملت مجالات مختلفة بدءا بعلم الحياة، علم النفس، وابستومولوجيا القيم وعلم الاجتماع وفلسفة الدين وصولا إلى دراساته في ما يخص الخجل والحب والندم والتوبة والتعاطف وغيرها. فالفينومينولوجيا ترتبط ارتباطا وثيقا بجوانب فلسفته المتعددة، حيث لا يمكن فصلها بأي حال من الأحوال عن نظرية المعرفة ودراسته للقيم ومختلف المواضيع والمشكلات التي تطرق لها خلال مساره الفلسفي

كالمحبة والكراهية والتعاطف والمشاعر والتجربة الوجدانية والانفعالية وغيرها.¹ كونها ميزة القرن العشرين بعد أن كان الصراع محسوما بين الواقعية والمثالية فقط، حيث تميزت الحركة الفينومينولوجية في ظهورها بعدة مراحل منذ بذورها الأولى قبل أن تصل إلى مرحلتها الحديثة مع اكبر ممثليها برنتانو وهوسرل وشيلر.²

فالمنهج الفينومينولوجي يرتكز بالأساس على الوعي الإنساني في مواجهته للواقع بصورة مباشرة تحيله إلى ما هو معطى في أفعال الوعي كالتفكير والحب والشعور والإرادة فكل هذه الأفعال تخضع لما يسميه هوسرل بقصدية الشعور فعن طريقها يظهر الواقع بوصفه تجربة لأفعال قصديه تكون ما يعرف بالوعي.³ بمعنى أن الذات تقصد الموضوع لإدراكه، فبعد أن يحصل الوعي بالشئ يبدأ الفينومينولوجي في تطبيق خطوات المنهج الفينومينولوجي بغية معرفة ماهية الشئ .

بهذا تكون الفينومينولوجيا حسب "بوخنسكي" قد قدمت الكثير للفكر الفلسفي من خلال منهجها الذي حاول محاولة جادة في الوصول إلى موضوعية المعرفة من جهة ومعرفة الطبيعة الحقيقية للروح الإنسانية، كون الفينومينولوجيا وبعد تعرفها على الموضوع اهتمت بالروح وجوانبها المختلفة كالعاطفة الإنسانية ونقد الفلسفة الكانطية التي أفرغت الروح من مضمونها.⁴

إضافة إلى إمكانية دراسة الجانب القيمي دراسة فينومينولوجية ووضع سلم ترتيبي لها وإدراك جوهرها وماهيتها كونها تقوم بالدرجة الأولى على العلاقة الترابطية بين الذات والعالم وتقييم الأفعال الإنسانية من حيث صدقها وجماليتها.⁵

من هنا كان للفينومينولوجيا تأثير واسع على مختلف فروع العلوم التي تبنت هذه الطريقة في دراسة موضوعاتها والوصول إلى إدراك ماهيتها على غرار ما هو موجود في علم الاجتماع والقانون وعلم النفس وغيرها من العلوم.

1- شيلر تحيين الفينومينولوجيا وفق الغاية الأكسيولوجية :

يؤكد شيلر في تطبيقه للمنهج الفينومينولوجي أن للوجدان موضوعات قصديه هي القيم بوصفها العنصر الأول في الحياة الانفعالية وهي معطيات مباشرة للوجدان كما أنها ماهيات ثابتة ومطلقة، فالقيم غير متغيرة وإنما المتغير هو معرفتنا بها والسلوك الذي يتم بمقتضاها.¹

فقد نجح شيلر في تطبيق المنهج الفينومينولوجي على القيم باعتراف أغلب فلاسفة القيمة إلى درجة يصبح الحديث عن القيم بدون شيلر أمر غير مقبول ، كون هوسرل مكتشف الفينومينولوجيا لم يقدم إضافات إلى فلسفة الأخلاق وأهمل فلسفة القيم، لأن هوسرل كان مهتما بتطبيق المنهج في مجال الفلسفة ومدى نجاحه في الخروج بالفلسفة إلى مجال العلوم الدقيقة.² وقد اعتمد في ذلك على الوصف والتحليل فمثلا الحب خبرة تلقائية للانتقال من قيمة أقل إلى قيمة أعلى في الموضوع المحبوب، وهي خبرة تؤدي إلى تقليد مفاجئ للقيمة الأعلى في الموضوع المحبوب كون الحب إشارة إلى الإمكانيات الإنسانية وضرورة التعاطف وبهذا استطاع شيلر تطبيق الفينومينولوجيا على مجال القيم حيث أشار في كتابه الصورية إلى أن تطبيق الفينومينولوجيا في مجال القيم يتطلب توفر مجموعة من الأدوات من بينها: وجود الواقعة التي هي القيمة بعدها وجود حامل تلك القيمة وأخيرا من يدرك تلك القيمة ذلك لأن القيمة لا معنى لها إن لم تكن موجهة للذات الإنسانية.³

لأن الذات هي من تعطي للقيمة دلالاتها ومعناها وأن يكون مدرك القيمة متحررا من كل الأفكار المسبقة والاتجاه نحو القيمة ذاتها اتجاها قصديا نراعي فيه عدم إصدار أي حكم على تلك القيمة ثم تحليلها كمرحلة نهائية.⁴ في تطبيقه للمنهج الفينومينولوجي يمكن الوقوف عند النقاط التالية :

1 - وهي المتمثلة في نظرية الخلاف أو النقاش الفينومينولوجي والتي من خلالها يتضح مدى عمق الجدل الفينومينولوجي المعبر عن التواصل بين الذوات والآخرين، كون الفينومينولوجيا تمثل صورة محايدة ومتحررة لأنها لا يمكن أن تمارس أي تأثير مباشر على الرغبات والمطالب والمشاعر للفينومينولوجي نفسه لأن عمله يقتصر على رؤية الأشياء كما هي فعلا.⁵

ثم تأتي مرحلة الرد الفينومينولوجي بوصفه عملية اكتشاف الموجودات ويجري عليها كلها ، فالذات تدرك ذاتها كظاهرة في العالم ، فحسبه أن عملية الرد تمتد إلى مجال العاطفة ولكن مع مراعاة ضرورة تعليق

النشاط الغريزي والميول قدر الاستطاعة لأن معرفة الواقع أو الوجود لا تتحقق من خلال الإدراك الحسي أو العقلي ولكنها تتطلب وظائف أخرى إرادية.¹

كما يميز شيلر بين نوعين من الفينومينولوجيا هما الفينومينولوجيا الوصفية التي يطلق عليها إعادة البناء لأنها تعود بنا من الأنظمة الميتافيزيقية والدينية إلى أساسها، في حين تؤكد فينومينولوجيا الماهيات على الوجود الفعلي باعتباره مضمون الحدس المباشر حيث يقول في كتابه الصورية في الأخلاق والأخلاق المادية للقيم " نحن نشير بصفة أولية إلى تلك الوحدات من المعنى والقضايا المعطاة بذاتها بوصفها محتوى أو مضمون الحدس المباشر".²

2 - بعد ذلك تأتي خطوة ظاهرة العالم الواقعي بوصفها مقاومة تتضمن مشكلة الواقع كمعطى متاح أمام الوعي، إذ الواقع يقدم في أفعال الخبرة القصدية فقط، كونها نتيجة وأثر لخبرة الشيء الذي يقاوم . كما يرتبط مفهوم المقاومة بالألم لأن الذات تشعر بأن هناك شيئاً ما يحدها في تحقيق إمكانياتها ما يجعلها أي المقاومة امتلاك وجداني للواقع سابق عن كل إحساس بمعنى انفتاح النفس على العالم والتغلب عن كل معاناة وألم في العالم.³

فالفينومينولوجيا تمثل تلك الأداة أو الوسيلة التي يمكن أن تحقق إصلاحاً أو تغييراً حاسماً في نظرتنا العامة للكون ، فهي بمثابة أمل جديد لتخليص العالم من انهيار القيم وطغيان المادية الجارف في الحضارة الغربية.

في هذا الصدد يؤكد شيلر قائلاً : " هذه الحركة تكون مثل الخطوة الأولى في حديقة مزهرة يخطوها إنسان ظل حبيسا لسنوات طويلة في سجن مظلم، هذا السجن هو بيئتنا الإنسانية فانعا بعقله متجها دائما نحو ما هو ميكانيكي، أما الحديقة فهي عالم الله المتعدد الألوان والذي نراه مفتوحا أمامنا، يستقبلنا بالترحاب حتى ولو من بعيد أما السجن فهو الإنسان الأوربي في الحاضر والماضي الذي يتهاوى متأوها تحت ما يحمله من عبء، والذي ارتبطت عيناه بالأرض كما يشده جسمه إلى أسفل ، هذا الإنسان الذي نسي ربه وعالمه".⁴

وهي نفس الفكرة التي نجد لها صدى في الفكر المعاصر مع الفيلسوف الفرنسي "ادغار موران" معبرا عن هموم الإنسان الغربي بقوله " نحن ضائعون في الكون الهائل ، ولكن لنا بيت وحديقة نستطيع العناية بهما، أما الحديقة فهي الإنسانية جمعاء، إنها الأرض لنكن إخوة ليس لأننا سننجو بل لأننا ضائعون جميعا ".¹

ومعنى هذا أن ما ينقص العالم اليوم هو الوعي المشترك بالانتماء إلى الأرض كوطن للجميع، لذلك أراد شيلر من خلال الفينومينولوجيا إخراج الإنسان الأوربي من سجنه وانغماسه في شهواته وأيضا الخروج من العقلانية الكانطية والتجريبية الإنجليزية، باعتبارهما خلاصة للروح الغربية التي فصلت مضمون التجربة الأخلاقية عن آفاقها الإنسانية ونعني بها الوجدانية .

وقد طبق شيلر الفينومينولوجيا في علم الاجتماع المعرفة بوصفه يهتم بالبحث في العلاقة القائمة بين الروابط النفسية والذاتية والداخلية التي توحد الأشخاص في الحب والتعاطف، حيث لا يبحث في الأبنية الخارجية للجماعة، لان علم اجتماع المعرفة وثيق الصلة عنده كونه يعبر عن تلك المعرفة المرتبطة بوجود الجماعة الخاص بالقيم والغايات المقبولة في الجماعة .²

لقد قدم شيلر تجديدا للفلسفة الفينومينولوجية وطبقها في مجالات لم يسبقه إليها أحد، وبالتالي يستحق لقب الرائد ، وخاصة في مجال القيم والتجربة الوجدانية العاطفية التي تعد جوهر نظريته الأخلاقية ، كما استطاع تحيين المنهج الفينومينولوجي وإعطائه إضافات تتمثل في فكرة الجدل الفينومينولوجي والوصول به إلى التواصل بين الذوات وتطويره لفكرة الرد أو الاختزال الفينومينولوجي ومالها من دور في حقل انشائه لفلسفة القيم، ثم حديثه عن المقاومة المصاحبة للعالم وتحليله لهذه الفكرة تحليلا فينومينولوجيا سيوصله في النهاية إلى فهم دور الاستياء في هدم القيم وانهيارها .

أما عن جوهر اختلافه مع هوسرل فيمكن في ارتباطه بالفكرة الأساسية للفلسفة الترنستدالية التي فحواها أن كل الأشياء متاحة للوعي في حين عند شيلر تخلص من المثالية الترنستدالية .هذا ما جعله نجما من الطراز الأول في الحركة الظاهرتية ، فبفضل ما تمتع به من مواهب حدسية ،تمكن من تخطي جميع من يسمون بالظاهرتيين، في حين كانت كلمة الحدس المفتاح والشعار الذي يربط ويصل بينهما.³

و يرى "لافييل" أن أصالة شيلر تكمن في الدور الذي يعطيه للعاطفة في اكتشاف القيمة، حيث يوجد بالنسبة لشيلر ما هو قبلي وحسي كما كان يوجد عند كانط ما هو قبلي للفهم ، فيزودنا القبلي الحسي

بمضمون القيمة بطريقة مسبقة بمجرد الاتصال بمضمون أي موضوع ، من هنا تكون القيمة ذات معنى قبلي مادي مخالفا للتقليد الفلسفي الساري المعتبر القبلي بالضرورة ذو طبيعة صورية.¹

ثانيا: طبيعة القيمة الأخلاقية عند ماكس شيلر - الخبرة الفينومينولوجية والقيمة - لابد من وجود مقدمة توضح ما يلي من عناصر .

2- نظرية القيمة الشيلرية الرجوع والمنهج :

يحسب للعقل الغربي في مساره فصله التام بين مجالي كل من العلم والفلسفة، وتعويض الفلسفة بالعلم تجسيدا للمبدأ الديكارتي القائل بالسيطرة على الطبيعة و تسييد الإنسان عليها، هذا ما يجسده بامتياز تحالف العلم والتقنية وما نتج عنه من أفول للقيم داخل الفضاء الحضاري الغربي ما جعل من سؤال القيمة أمرا ملحا خاصة أمام التزايد الكبير للسيطرة المادية على العالم وغياب الجانب الروحاني عند الإنسان، إنه عصر العدمية بمفهوم نيتشه كميزة ملازمة للانطولوجيا الغربية المعاصرة والراهنة.

أ - شيلر ونظرية القيمة في الفكر الغربي المعاصر

يعد مصطلح القيمة من المصطلحات التي لا يمكن تحديد مفهومها بسهولة نتيجة تداخلها مع مجالات معرفية مختلفة نتج عنه تعدد المفاهيم والاستخدامات لهذا المصطلح، غير أن الدلالة الاصطلاحية داخل حقل الفلسفة هو ما يتخذ أهمية قصوى في هذا المقام.

ترد القيمة إلى كل ما يقبل التقدير وتستهمل في ميادين مختلفة كالاقتصاد والرياضيات والأخلاق والجمال، وهي إما تقوم على أساس معيار نسبي أو معيار مطلق ، يكون معيارها نسبي في الاقتصاد عندما تكون مؤسسة على المنفعة، في حين يكون معيارها مطلق عندما تكون قيمة في ذاتها بعيدة عن كل منفعة كما هو الحال في مجال الأخلاق.²

فالقيمة مفرد قيم وهي ثمن الشيء بالتقويم وهي مشتقة من القيام وغيرها من المفاهيم، وفي مجال السلوك يقال امة قائمة أي متمسكة بدينها مواظبة عليه، وفي الحديث ذلك الدين القيم أي المستقيم الذي لا زيغ فيه، والقيم هو السيد وسائس الأمر، والملة القيمة أي المعتدلة .

وجاء في المعجم الفلسفي جميل صليبا " أن قيمة الشيء قدره وقيمة المتاع ثمنه وهنا يجب التفرقة بين القيمة والثمن حيث نجد كانط يميز في ذلك كون الثمن هو قيمة التبادل أو ما يتفق عليه العاقدان في البيع فيكون

إما مساويا لها أي القيمة أو زائدا عليها أو ناقصا، في حين كرامة الإنسان ومكانته غير قابلة للتثمين لأنها تعبير عن قيمة ذاتية.¹

وعليه يمكن تمييز قيمة الشيء من ناحيتين هما الجانب الذاتي بمعنى ما يجعل الشيء مطلوبا ومرغوبا فيه عند شخص أو مجموعة من الأشخاص، ومن الناحية الموضوعية يطلق على ما يتميز به الشيء من صفات تجعله مستحقا للتقدير كثيرا أو قليلا.²

أما في علم الأخلاق فيطلق على ما يدل عليه لفظ الخير حيث تكون قيمة الفعل تابعة لما يتضمنه من خيرية فكلما كانت المطابقة بين الفعل والصورة الغائية للخير أكمل كانت قيمة الفعل أكبر حيث تسمى الصور الغائية المرتسمة على صفحات الذهن بالقيم المثالية وهي الأصل الذي تبنى عليه أحكام القيم أي الأحكام الإنشائية التي تأمر بالفعل أو التترك.³

إن البحث في مجال القيم يقتضي بالضرورة استقراء تاريخ الفلسفة والعودة إلى الموروث الفلسفي في هذا المجال، حيث ضرورة المرور على تاريخ الحضارات الشرقية القديمة و اسهاماتها في فلسفة القيم وصولا إلى الفلسفة اليونانية والعصر الوسيط ثم العصر الحديث والمعاصر باعتباره موطن تشكل ونضج البحث القيمي .

إن أول من استخدم لفظ القيمة بالمعنى الفلسفي هو " لوتز" واللاهوتي ريتشل وعلماء الاقتصاد النمساويين "مانجر" وفون وايز بافرك" ومينونغ"، فون إرنفلس إضافة إلى نتشه وما حققته فلسفته القيمية.⁴ وعليه لا يمكن الخوض في مجال القيم دون الإشارة إلى الموروث الفلسفي اليوناني مع كبار فلاسفته حيث التوقف مع الفلسفة السقراطية واهتمامها بدراسة الذات الإنسانية والقيم التي هي تعبير حقيقي عن صميم الوعي الذاتي وضميره من خلال منطق العقل القائم على الإيمان بالعقل والعمل للوصول إلى الحقيقة الكلية.⁵

ثم سقراط نجد أفلاطون والبدايات الأولى لفلسفة القيمة من خلال نظرية المثل التي تجعل الخير القيمة العليا وقيمة القيم التي تبحث عنها .

أما أرسطو فيتجاوز النظرية الأفلاطونية الثنائية بين القيمة والواقع حيث أن القيمة تتجسد فعليا في الواقع تجسد الصورة في الهيولى ، فالمادة تتطلع إلى الصورة وكل صورة هي بذاتها أمر صالح ، وأن درب تحقق القيمة هو عينه درب إنتاج الطبيعة ذاتها بذاتها.¹

وعليه يكون أرسطو قد حاول التوفيق بين الأساس الواقعي الحسي باعتباره المنطلق الذي تقوم فيه القيم وتتجسد وبين الأساس الغائي الروحي باعتباره منتهى التسلسل الطبيعي لمختلف صور الوجود.

في العصر الوسيط فلسفة القيم نلمسها في فلسفة القديس أوغسطين مجسدة في كون الله عنده هو القيمة العليا بوصفه وحده الثابت الكامل و أن الإنسان الذي يطلب السعادة إنما يطلب الله لأن الإفلات من القلق وبلوغ الرضا بالخير الأعظم لا يتوفران إلا في الله.²

بعده نجد توما الإكويني الذي تتمظهر مسألة القيمة عنده تحت اسم الخير الأقصى أو الكمال لذلك وحد بين القيمة العليا والعلة الأولى أي الله بوصفه كائنا حيا أزليا خيرا، فهو مبدأ الخير كل الخير في العالم حيث المزج بين الطابع الروحي والإلهي للقيمة، وبين الطابع الإنساني بما هو محل تجسد القيمة على أرض الواقع.³

أما في الفكر الإسلامي فقد ارتبطت القيم بروحانية خاصة تتبع من تعلقها بالكمال الإلهي مصدرها القرآن الكريم والسنة النبوية.⁴

أما معالم العصر الوضعي الحديث فيه يتم استبدال الأنموذج الوسيط وحل نظام معرفي جديد نتيجة ما أحدثته النهضة وعصر الإصلاح وما تبعها من تغير إنساني في النظرة للقيم مثلها بصورة كبيرة نيتشه الذي قلب القيم المدرسية منتقلا بها من قيم اللاهوت إلى قيم النزعة الإنسانية، فالإنسان خالق القيمة.⁵

حيث تعتبر الفلسفة الحديثة بمثابة الانطلاقة الحقيقية للبحث في القيمة مع ديكارت وإرجاعه القيم إلى العقل فالخير الأسمى هو معرفة الحقيقة والفضيلة المتجلية من خلال إخضاع الإرادة لنور العقل، فالخير لا يمكن أن يتجلى إلا فيما يؤول أمره إلينا ونملكه بوجه ما لأن من كمالنا أن نملكه.⁶

بمعنى أن ممارسة إرادتنا على الوجه العقلي يسبب أكبر لذة يستطيع الحصول عليها وهي لذة الروح المختلفة عن لذة الهوى وعليه تكون القيم بالمفهوم الديكارتي مرتبطة بما هو روحاني وعقلاني .

أما التطور الحقيقي لفلسفة القيمة فيمثلته كانط بلا منازع فهو فيلسوف القيمة على الأصالة ، فالقيمة عنده تكمن في ما يجب أن يكون وما يستحق أن يكون كونها مستقلة عن الوجود حيث العقل العملي هو الذي يخضع الحوافز الحسية والانفعالية إلى مبادئ أخلاقية قبلية وهو الذي يجعل العمل الأخلاقي خاضعا لتشريع عام نحن منشئوه أو واضعوه يكون فيه العقل الرسام الحقيقي لصورة الواقع الذي نتطلع إليه .¹ من هنا يكون العصر الحديث قد عوض النظام الوجودي السائد في العصر القديم، والنظام اللاهوتي في العصر الوسيط بالنظام المعرفي العلمي الذي سينقل مركز التفكير من الكون إلى المعرفة والسعي إلى بلوغ إخضاع نظام الكون للمعرفة تجسيدا لنداء ديكارت بامتلاك الطبيعة والسيطرة عليها.

أما موقف المعاصرين من القيمة فيكمن في أنه لا يمكن الهروب من الطبيعة بل لابد من احترام قوانينها لأنه، لا يمكن الخلاص منها لأنها تفوق قدرات الإنسان ولا يمكن التحرر منها إلا عن طريق التطلع إلى ما وراء الطبيعة الروحي كونه وحده القادر على إعطاء معنى لمصيرنا وحياتنا وبالتالي السعي لبلوغ قيمة أسمى تتحكم في قوانين الحياة .²

يذهب " لوي لافيل" إلى تحديد ثلاث اعتبارات أساسية ميزت الفكر الحديث في ما يخص القيم هي: النظام الاجتماعي الذي يحصر في طغيان النظام الاقتصادي على النظام السياسي في القرن التاسع عشر وما نتج عنها من سيطرة القيم المادية.³

ثم النظام الميتافيزيقي المتمثل في التفكير القائم على اعتبار أن تصور العالم كما هو معطى لنا خاضع للعلم ، في حين لم يستطع العلم الإجابة على الأسئلة الحاسمة والمصيرية مثل معنى ومضمون حياته والغاية من وجوده، أما الاعتبار الثالث فيتعلق بمجال الشعور أي الشعور بالقلق الملازم للوجود ذاته وما تضمنه من فزع وهلع والخوف من المستقبل الغامض .⁴

لقد تناولت الفلسفات المعاصرة مسألة القيم من اتجاهات متعددة، حيث أخذت القيم مركزها من خلال الأبحاث والدراسات ما نتج عنه اختلاف الرؤى حولها من فلسفة إلى أخرى فقدمت كل واحدة مفهوما خاصا بها .

كما أن دلالاتها لم تبقى وفقا على الجانب الأخلاقي من النشاط القيمي الخصب كونها ارتبطت بما يجب على المرء والجماعة والأمة من أجل تحقيق أهدافها وغايتها النبيلة والمساهمة في إنماء الحضارة وتطورها.

يقول لافيل: "إننا نشعر أحيانا بأن مشكلة القيمة مشكلة جديدة ، ولكن ليس من جديد سوى الاسم أو التصور الذي يمثله الباحثون، ففي أيامنا هذه أخذنا نتساءل هل في وسعنا إقامة علم مستقل بالقيم نطلق عليه اسم الأكسيولوجيا."¹

ومعنى هذا أن البحث القيمي بحث قديم منذ تاريخ الفكر الفلسفي وإن كان العصر المعاصر يمثل العصر الحقيقي لتطور مجال الدراسات القيمية، فالنشاط القيمي قديم قدم السلوك الإنساني فمنذ أن طرح الإنسان مشكلة الوجود وقيمه وهل يستحق العناء والمشقة كان أمام مشكلة القيمة فهي على وثاق كبير بالوجود، فمعنى الحياة والوجود لن يتحدد من دون وجود القيمة* كون العلم عاجز عن تقديم أجوبة لتلك الأسئلة الحاسمة التي تخص الإنسان فوحدها فلسفة القيم التي تنفرد بهذه المهمة.

و عليه تكون هذه الحقبة هي من أعطت فلسفة القيمة حقها من العناية والاهتمام ما جعلها نظرية مستقلة عن سائر المباحث الأخرى يلمس ذلك من خلال مواضيعها واكبر من مثلها في الفلسفة المعاصرة ماكس شيلر فماذا يعني شيلر بالقيم ؟ وما هي مميزاتها ؟ وما الجديد الذي قدمه في مجال القيم ؟ تعاد صياغة هذا الجزء لبيان دور شيلر في نمو نظرية القيمة.

ب- الأكسيولوجيا الشيليرية - الخصائص والمميزات :

في العودة إلى النقد الشيليري لكانط، و الذي ركز فيه على ضرورة تجاوز الصورية الأخلاقية المؤسسة على الإرادة العاقل والنية الباطنية الصامتة، وكذا التحول نحو أفق آخر للقيمة تندمج فيها العاطفة اندماجا كليا بالنظر إلى أن الإرادة بخصائصها الكانطية تعجز تمام عن إحصار القيم، ولا يمكن أن تكون إرادة خيرة أخلاقية إلا إذا حققت قيم تسبق وجودها تدرك بحدس انفعالي وليس بالعقل وحده.² فالخلاصة العقلانية تعني خروج القيم عن سياقها اللازم لحمل الإنسانية نحو التخلق .

وعليه تكوم القيمة سابقة على كل استقراء عند شيلر كونها مستقلة في وجودها عن كل الموضوعات ، كما تدرك عن طريق حدس فينومينولوجي مباشر فقط ،وهنا يختلف الموقف الشيليري عن الموقف الأفلاطوني ،فالفلسفة الأفلاطونية ربطت القيمة بعالم المثل الذي يتم الوصول إليه عن طريق التذكر، في حين تدرك عند شيلر في إطار مشاعر وعواطف قبلية ،ليكون الانتقال من الأعلى إلى الواقع بمعنى أن الإنسان يدرك أخلاقية سلوك معين سواء تحقق في الواقع أو لم يتحقق لأن قيمتها متضمنة في ذاتها .³

إن العملية القيمية حسب تجلياتها في تجارب القيمة، تتم وفق ما يسميه شيلر بالحدس القبلي السابق لكل تجربة، إذ لا يتم اكتشاف القيمة إلا بالشعور والعاطفة وعليه فالقيم* لها وجود موضوعي يتطلب فعل الاكتشاف عبر الشعور الباطني وليس الاختراع، وسيختلف شيلر كذلك عن نتشه فليس الكشف مثل الخلق على الرغم من اللقاء الحادث بينهما في قاعدة التفكير الحيوي حتى لقب شيلر بنتشه الصغير وبالنظر إلى ما سبق يصنف شيلر ضمن أصحاب أخلاق الموضوع في مقابل أخلاق الشكل التي تؤكد على أن القيم هي موضوع الميول والرغبات والتقدير¹، وهي موضوعات قصدية للشعور فعلى الرغم من أن العقل لا يراها إلا أنها موجهة مباشرة نحو الشعور فهي أمور أولية².

ج- بين عالم القيم ومملكة الأخلاقية - هارتمان وشيلر حدود اللقاء والافتراق

يشارك هارتمان مع شيلر في قوله أن القيم الأخلاقية هي قيم أشخاص وقيم أفعال وليست قيم أشياء، بما أنها تتعلق بالنية والفعل والإرادة وعليها يتوقف الاحترام وعدم الاحترام والشعور بالمسؤولية والشعور بالخطيئة كونها تتعلق بالشخص أو أحد أفعاله³.

فهي موضوعات مثالية موجودة في ذاتها مستقلة عن كل تفكير ورغبة قابلة للإدراك من قبل الذات لها إدراكا حدسيا وقبليا ولا علاقة له بالتجربة بتاتا فهي في عالم يشبه عالم المثل الأفلاطوني وبالتالي تكون مطلقة ثابتة مستقلة ذات عالم خاص بها موجود في ذاته كمملكة أخلاقية لا صلة لها بالواقع ولا صلة لها بالشعور (ويقصد بأنها لا صلة لها بالواقع أنها لها عالما مستقلا بذاته ولا يعني أنها غير موجودة بل تتحقق من خلال سلوكيات و أفعال الأشخاص في الواقع⁴.

تتداخل عند هارتمان ثلاثة مباحث رئيسية مع القيمة وهي الميتافيزيقا، الفينومينولوجية والانطولوجيا حيث أن الميتافيزيقا تتمثل صورتها الواقعية في تقديم المعطى القيمي بمعنى القيمة في صورتها الموضوعية، ثم الفينومينولوجيا و دورها في استقبال الظواهر ووصف ما هو معطى وصفا محايدا، وصولا إلى دور الانطولوجيا في تحيين القيمة بمعنى إلباسها رداء انطولوجيا⁵.

فالقيم عنده بمثابة متطلبات على الأنا أن تقوم بتحيينها لأنها تتميز بواجب الوجود الذي يظهر في الواقع فشراف الإنسان يكمن في تحويل واجب الوجود إلى واجب عمل و الأكسيولوجي إلى انطولوجي.

وعليه يعد الوجود حجر الأساس في فلسفة هارتمان حيث يرى أن جوهر الفكر ألا يستطيع التفكير إلا في شئت ما وليس في العدم وهذا "الشيء ما" هو الذي يؤدي إلى وضع مشكلة الوجود ثم بعد ذلك يظهر العنصر الميتافيزيقي في أعجوبة الحياة التي لا يستطيع العقل تفسيرها لا بالمذهب الميكانيكي ولا بالمذهب الغائي .¹

الهوامش:

- 1 - وفاء عبد الحليم محمود ، المرجع السابق، ص، 106.
- 2 - المرجع نفسه، ص 107.
- 3 - المرجع نفسه، ص، 77.
- 4 - بوخنسكي ، المرجع السابق، ص، 185.
- 5 - وفاء عبد الحليم محمود، المرجع السابق، ص، 79.
- 6 - المرجع نفسه، ص 106.
- 7 - Max scheler.le formalisme.op . cit. p.262.
- 8 - Ibid. p. 262.
- 9 - Max scheler.le formalisme.op . cit. p.262
- 10 - وفاء عبد الحليم محمود، المرجع السابق، ص، 86.
- 11 - المرجع نفسه، ص، 88.
- 12 - Max scheler. Ibid. p.71.
- 13 - وفاء عبد الحليم محمود، المرجع السابق ، ص، 93.
- 14 - المرجع نفسه، ص، 80.
- 15 - حوار مع ادغار موران، جريدة العلم، 24-10-1993.
- 16 - وفاء عبد الحليم محمود، المرجع السابق ، ص، 107.
- 17 - هانز جورج غاذمير، التلمذة الفلسفية ، سيرة ذاتية ، ص، 78..
- 18 - Louis lavell . Traite des valeurs .op.cit. p.110.
- 19 - عبد الرحمن بدوي، الموسوعة الفلسفية، ج 2، ص، 1479.
- 20 - جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج 2، ص، 213.
- 21 - المرجع السابق، ص، 213.
- 22 - المرجع نفسه، ص 213.
- 23 - عادل العوا، العمدة في فلسفة القيم، المرجع السابق ، ص، 269.

- 24 - المرجع نفسه، ص، 98.
- 25 - عادل العوا، المرجع السابق، ص، 70.
- 26 - المرجع نفسه، ص، 77.
- 27 - صلاح قنصوة، المرجع السابق، 12.
- * لكن نجد اختلاف في الاتجاهات الفكرية والفلسفية حول طبيعتها حيث أرجعها أهل السنة النبوية إلى الإرادة الإلهية التي تعتبر الخير ما حسنه الشرع وأثنى عليه وإن الشر ما قبحه ونفر منه ، وعليه يكون العقل لا دخل له في مصدر القيم وبالتالي تكون موضوعية لا ذاتية .
- في حين المعتزلة ترى أن خيرية الأفعال وشريرتها راجع إلى كلمة الله وإرادته فالحسن والقبح ذاتيان في الأشياء وأنهما يدركان بالعقل لا بالشرع، وبالتالي تقديس العقل فهو مقياس كل القيم.(انظر بيوني رسلان، صلاح الدين، القيم في الإسلام ، ص،133.)
- 28 - بيوني رسلان، صلاح الدين، القيم في الإسلام ، ص،133.)
- 29 -جان بول رزقير،فلسفة القيم المرجع السابق ،ص،8.
- 30 - عادل العوا، المرجع نفسه، ص، 85.
- 31 - صلاح قنصوة، نظرية القيمة، المرجع السابق، ص، 13.
- 32 - عادل العوا ، العمدة في فلسفة القيم ،المرجع السابق ، ص ،67.
- 33 -Louis lavelle . traite des valeurs. Op. cit. p. 33.
- 34 - Ibid . p.33.
- 35 --Louis lavelle . traite des valeurs. Op. cit. p. 1.
- 37 - Max scheler . le formalisme .op.cit.p. 84
- 38 -- Max Scheler . le formalisme .op.cit.p. 84
- * يشترك شيلر مع كانط في نقد فلسفات الأخلاق الطبيعية والنفعية في حين يختلفا في ما يخص تحديد مضمون القبلي الأولي فالمنهج الفينومينولوجي يوضح لنا أن حدس الماهية يتم في القيمة التي نعرف بكل تأكيد أساسها القبلي (أنظر عبد الرحمن بدوي، المرجع السابق، ص، 239.)
- 39 - عبد الرحمن بدوي ، المرجع السابق ، ص، 239.
- 40 - وفاء عبد الحليم محمود، المرجع السابق، ص،243.
- 41 - عبد الرحمن بدوي، الأخلاق النظرية، المرجع السابق، ص، 116.
- 42 - الربيع ميمون، المرجع السابق، ص، 262.
- 43 - الربيع ميمون، المرجع السابق، ص، 259.
- 44 - بوخنسكي ، الفلسفة المعاصرة في أوروبا، المرجع السابق ، ص279.
- 45 - الربيع ميمون، المرجع نفسه، ص ، 303.
- 46 - louis lavelle .traite des valeurs. Op .cit. p.258.

47 –Ibid . p. 730.

48 – ibid.p.730.

49 –Max scheler . le formalisme en éthique .op.cit. p. 37.

50 – Ibid.p.54.

51 – عبد الرحمن بدوي، المرجع نفسه، ص، 1481.

52 –الربيع ميمون ، المرجع نفسه، ص، 133.

53 – Max scheler. Le formalisme . op .cit. p.45.

54 – Ibid . p. 46.

*la res est un objet étant en relation avec une personne . cette relation étant « fondée »
elle-même sur une valeur »

55 – Max scheler .ibid.p 45..

56 –Ibid. p.45.

57 – Ibid . p.45.

58 – الربيع ميمون ، المرجع السابق ، ص ، 239.

59 --وفاء عبد الحليم محمود، المرجع السابق، ص ، 267.

60 – عبد الرحمن بدوي، الاخلاق النظرية، المرجع السابق ، ص، 116.

تقدير الخصوبة في الجزائر باستخدام التقنيات غير المباشرة خلال الفترة مابين "1987-2006"

الباحثة/ ظاهري حياة

أ.د/ قواوسي علي

جامعة الحاج لخضر - باتنة 1-

جامعة الحاج لخضر - باتنة 1-

ملخص:

تعتبر الجزائر من الدول التي شهدت تحولات ديموغرافية عميقة مست كل من الولادات والوفيات والهجرة وأحدثت تغيرات كبيرة وخاصة التأثير الكبير الذي خلفته الأزمة السياسية والاقتصادية، حيث أدى ذلك إلى تراجع معدلات الزواج و ارتفاع سن الزواج الأول، وهذا يؤدي إلى تراجع معدلات الخصوبة، لكن مع عودة الأمن والاستقرار عرفت معدلات الخصوبة ارتفاعا. ومن خلال هذه الدراسة سنحاول تحليل هذا الارتفاع والانخفاض في معدلات الخصوبة وذلك باستعمال الطرق غير المباشرة التي أعطتنا نظرة عامة ووصفا لكل ما حدث خلال هذه الفترة (1987-2006). حيث تسمح هذه الطرق غير مباشرة لتأكد من نوعية وصحة المعطيات الديموغرافية، لأنه عادة ما تتعرض البيانات الخاصة بالخصوبة إلى العديد من الأخطاء والمتمثلة أساسا في تقدير عدد المواليد الأحياء للنساء من 15 إلى 49 سنة و كذلك إلى عدد الأطفال لكل امرأة، إضافة إلى أخطاء النسيان والإدلاء بالأعمار الحقيقية لدى النساء، وإن تعددت مثل هذه الأخطاء سوف تؤثر على جودة هذه البيانات فتقوم هذه الطرق غير مباشرة بمعالجتها وتصحيحها ليتم استعمالها في مختلف البرامج التنموية.

الكلمات المفتاحية: معدلات الخصوبة العمرية، مؤشر التركيبي للخصوبة، تقدير غير مباشر، حساب مباشر، التعداد.

Résumé:

L'Algérie est parmi les pays qui ont connu des transformations démographiques profondes ayant touché les naissances, les décès et les migrations; et entraîné des changements importants, en particulier l'impact de la crise politique et économique au cours de la période (1987-2006). Ceci a entraîné une baisse des taux de mariage et un accroissement de l'âge du premier mariage, ce qui a conduit à une baisse des taux de fécondité. Cependant, avec le retour de la paix et de la stabilité, on assiste à une augmentation des taux de fécondité. Dans cette étude, nous allons essayer d'analyser la hausse et la baisse des taux de fécondité en utilisant des méthodes indirectes qui nous donnent une vision générale et une description de tout ce qui est arrivé au cours de cette période. Ces méthodes permettent de juger de la pertinence et de la justesse des données démographiques. En effet, les données relatives à la fécondité sont généralement l'objet d'erreurs en matière de l'estimation du nombre de naissances vivantes pour les femmes âgées de 15 à 49 ans, du nombre d'enfants par femme, en plus de l'omission et des fausses déclarations d'âge de la part des femmes. Le cumul de ces

erreurs affecte la qualité et la pertinence de ces données, ainsi ces méthodes indirectes permettent de les traiter et de les corriger pour une éventuelle utilisation dans divers programmes de développement.

Mots-clés : taux de fécondité par âge – Indice synthétique de fécondité – estimation indirecte – calcul direct – recensement.

مقدمة :

يعتبر موضوع الخصوبة من أهم المواضيع التي نالت حيزا كبيرا من الدراسات والابحاث السكانية وهذا لكونها من أهم العوامل الثلاثة المؤثرة في نمو السكان .ومن ابرز من كتبوا في هذا المجال البروفسيور علي قواوسي إذ تطرق إلى موضوع الخصوبة في عدت دراسات أهمها "إعادة تقييم الديناميكية الديمغرافية المحلية في الجزائر خلال العشرين سنة الأخيرة بالطرق غير المباشرة (1987-2008)"¹ والتي كانت مع الدكتور سعدي رايح حيث تطرق الباحثان الى الازمة السياسية التي عانت منها الجزائر لمدة عشر سنوات (1991-2000) ، والتي أطلق عليها اسم «العشرية السوداء»، وهي عبارة عن مقارنة بين نتائج الطرق المباشرة وغير المباشرة للديناميكية الديموغرافية على المستوى المحلي ، وتعتبر اول دراسة يتم فيها انجاز هذا النوع من التحليل حول 48 ولاية للجزائر . وكان الهدف من هذه المقالة هو تقييم فعالية الطرق غير المباشرة واثر مختلف الاضطرابات السياسية على ديناميكية السكان المحليين ،والكشف عن العلاقة بين العنف السياسي والتطور الديموغرافي أثناء و بعد العشرية السوداء. ولقد اخذ مثال تطبيقي على ولاية الوادي باستعمال ADJASFR الذي يسمح بتقدير معدلات الخصوبة انطلاقا من معدلات الخصوبة الوطنية ، وعدد نساء الولاية في سن الانجاب والمواليد خلال السنة لولاية الوادي . من النتائج التي توصل اليها الباحثان هو ان معدل الخصوبة عرف انخفاضا على المستوى الوطني ،كما عرفت 6 ولايات ارتفاعا في الخصوبة العاصمة – البليدة في الوسط ،وهران في الغرب ،عناية الطارف وقالمة في الشرق ويعود سبب هذا الارتفاع الى كون العنف مس اساسا وسط البلاد وشرقها ،وكذا اعتبار المدن الكبرى تجذب المهاجرين الريفيين الذين هربوا من العنف .

¹-Kouaouci A & Saadi Rabah,[2013], «La reconstruction des dynamiques démographiques locales en Algérie au cours des 20 dernières années par les techniques d'estimation indirecte (1987-2008)», Cahiers québécois de démographie Vol. 42, no 1

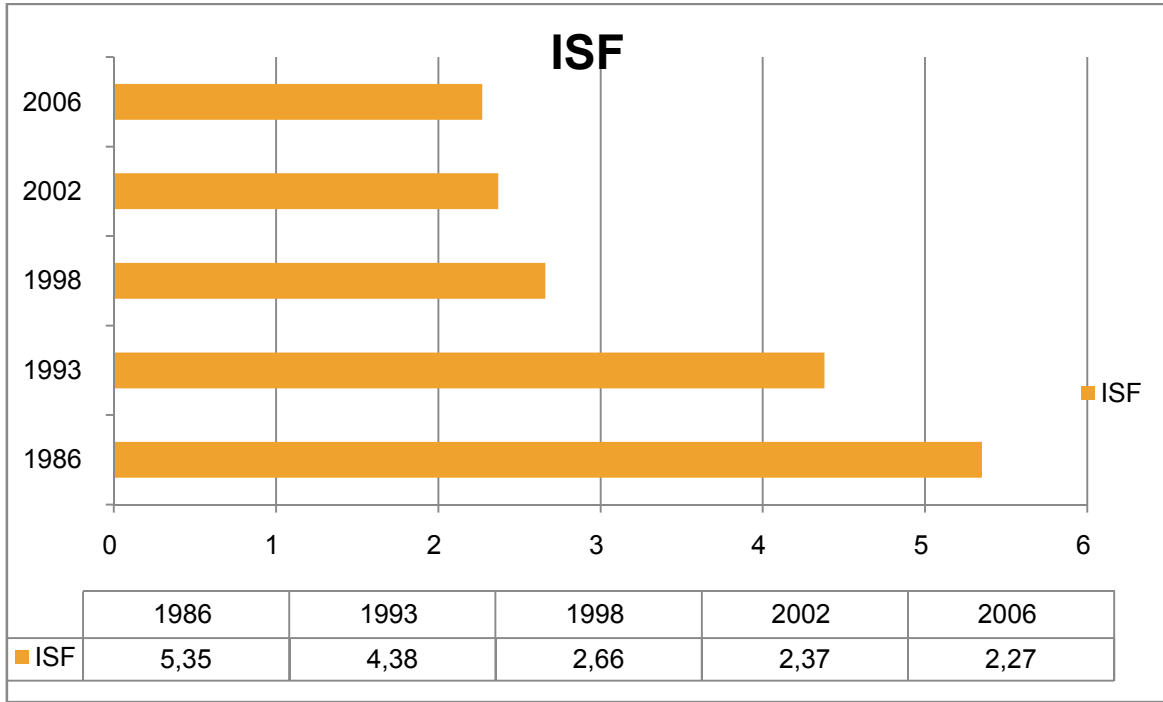
وفي مقال آخر للباحث علي قواوسي حول هجرة النساء والخصوبة في الجزائر¹ سلط الباحث في هذه المقالة الضوء على هجرة النساء المتزوجات وذلك لمعرفة الآثار المترتبة على الخصوبة من خلال الهجرة ولقد اعتمد الباحث على مسح الخصوبة الذي اجري في 1986-1987. واعتبر الفترة 1986 نقطة تحول حيث شهدت الجزائر صعوبات اجتماعية واقتصادية (انخفاض أسعار النفط .انخفاض الواردات... الخ) وهي من أصعب الفترات بعد الاستقلال، وكل هذه الصعوبات اثرت على السلوك الانجابي . ولقد توصل الى ان الخصوبة لدى المهاجرين في المناطق الحضرية أكثر انخفاضا (2،6 طفل لكل امرأة) مقارنة بخصوبة المهاجرين من الريف إلى الريف (9.5 طفل لكل امرأة، حسب هذه الفئة 20-49 سنة). معدل انتشار وسائل منع الحمل كان مرتفع (50%) بالنسبة للمناطق الحضرية. أما الباحث محمد بدرني² في مقالته تطرق الى الاختلافات المكانية والزمانية للخصوبة الكلية في الجزائر .

حيث اعتبر تنوع وتعدد مصادر البيانات الديموغرافية جعل دراسة الخصوبة أسهل، لقد استخدم الباحث أساليب وتقنيات لتحديد العوامل الاجتماعية الديموغرافية والاقتصادية التي تفسر التباين المكاني والزمني للخصوبة فلقد اعتمد اضافة الى التقنيات الوصفية التقليدية تقنيات كول وبونغارتس، و اشار الباحث في بداية دراسته الى تقديرات الولادة والخصوبة على المستوى الوطني وفقا لمصادر مختلفة ، منذ الاستقلال حيث تميز المجتمع الجزائري بمعدلات الولادة مرتفعة حيث بلغت ذروتها 50 في الالف عام 1970. وهذا راجع الى العجز الديموغرافي الناجم عن الثورة التحريرية . وكذا للعادات والتقاليد للجزائريين، ثم بدأ معدل المواليد في الانخفاض نحو 40 في الالف عام 1985، ومع ذلك ظل النمو السكاني كبير حتى منتصف الثمانينات ويعتبر من أعلى المعدلات في العالم .ثم بدأت معدلات الخصوبة في الانخفاض خلال التسعينات وخصوصا في عام 1994 حيث كان معدل الانخفاض من 2% بين عامي 1986-1994 الى 5% بين عامي 1994-2000.

¹- Kouaouci, A.(1992). « Migrations des femmes et fécondité en Algérie » In: Revue du monde musulman et de la Méditerranée, n°65, . L'Algérie incertaine. pp. 165-173.

² - Bedrouni M.(2009).«Les disparités spatio-temporelles de la fécondité générale en Algérie». XXVIème Congrès international de la population de l'UIESP Maroc. Université Saad Dahleb, Blida, Algérie .du 27 septembre au 2 octobre.

بناء على استعراض الدراسات السابقة حول الخصوبة نستخلص أن معدلات الخصوبة في الجزائر كانت جد عالية بعد الاستقلال، إذ قدر المؤشر التركيبي للخصوبة 8 أطفال لكل امرأة سنة 1970، ويرجع هذا الارتفاع إلى عدم انتشار وسائل منع الحمل، وكذا الزواج المبكر، ليشهد بعد ذلك انخفاضا ملحوظا منذ منتصف الثمانينات حيث قدر المؤشر التركيبي للخصوبة بـ 5.35 طفل لكل امرأة سنة 1986، وهذا راجع إلى عدة عوامل منها تبني الجزائر لسياسة تنظيم النسل والاستعمال الواسع لموانع الحمل، تأخر سن الزواج وكذا عمل المرأة و المستوى التعليمي للمرأة، التحضر .



الشكل 1: بين تطور انخفاض الخوبة في الجزائر

واستمر هذا الانخفاض بشكل كبير حيث سجل المؤشر التركيبي للخصوبة 2.66 طفل لكل امرأة سنة 1998 و 2.37 طفل لكل امرأة سنة 2002 و 2.27 طفل لكل امرأة سنة 2006 ويرجع هذا إلى الأوضاع الاقتصادية والأمنية التي عرفت الجزائر خلال عشرية التسعينات " الأزمة السياسية أو العشرية السوداء"، ليعرف المؤشر التركيبي ارتفاعا من جديد حيث يرجع هذا الارتفاع إلى عودة الاستقرار و الأمن إلى البلاد بعد عشرية من العنف. وتعويضاً ما أخرته هذه الأزمة.

من خلال مما سبق سنحاول التطرق إلى الانعكاسات التي خلفتها هذه الأزمة السياسية ومدى تأثيرها على الخصوبة وذلك بطرح التساؤل التالي: ما مدى تأثير الخصوبة خلال الأزمة الأمنية في الجزائر ؟

أهداف الدراسة : تعتبر الخصوبة من أهم الظواهر التي نالت قسطا كبيرا من الدراسة خاصة عند علماء الديموغرافيا، غير أن هذه الدراسة تحاول التطرق إلى معرفة ما مدى تأثير العنف على تطور الخصوبة

وبشكل خاص أثناء وبعد العشرية السوداء .والتأكد من صحة المعطيات في الجزائر باستخدام التقنيات الديمغرافية الغير مباشرة. وسنحاول في هذه الدراسة تطبيق بعض هذه الطرق من خلال اوراق PAS.

مصادر جمع المعطيات :

لقد اعتمدنا في هذه الدراسة على معطيات الديوان الوطني للإحصاء ONS ،وكذا المسح الجزائري حول صحة الأم والطفل PAPCHILD سنة 1992،والمسح الجزائري حول صحة العائلة PAPFAM لسنة 2002، والمسح العنقودي المتعدد المؤشرات MICS 3 سنة 2006،بالإضافة إلى نتائج تعداد السكان لسنة 1998 و 2008 .

1- تطور الخصوبة في الجزائر: لقد بينت التحقيقات الديموغرافية أن المصدر الأول للمعطيات قد يسمح بمعرفة معمقة لمستوى تطور الخصوبة في الجزائر ،والتحقيق الذي اجري في سنة 1970 وكذلك المصدر الأخير الذي استطاع أن يقدر المستوى الحالي وتطورها الحديث ،وهو تحقيق 2008 وان الفترة بين هذين التحقيقين يمكن القول بأنه يتوسطها إجراءات حول الخصوبة حيث كان الأول في سنة 1986 "Enaf" والثاني في سنة 1992 "papchild" وكذلك تحقيق الذي اجري في 2002 "papfam"،حيث ارتفعت الخصوبة في سنة 1970 إلى 8.36 طفل لكل امرأة ،علما بأن الزواج في هذه الفترة يتم في سن مبكرة ،إضافة إلى انعدام استخدام موانع الحمل نظرا لقلّة انتشارها ومعرفتها من طرف الأزواج ،حيث أنها كانت في بداياتها الأولى .أما التحقيق الثاني في سنة 1986 "Enaf" فتزامن مع العهد الحقيقي للجزائر في المرحلة الثانية من التحول الديموغرافي في انخفاض الخصوبة حيث أن نسبة الخصوبة العامة انخفضت إلى 36% بالنسبة لسنة 1970،حيث في هذه الفترة أي فترة التحقيق "1986 Enaf"ارتفع فيها سن الزواج ،وكذلك تطور استخدام موانع الحمل بسرعة .

أما في سنة 1992 فقد أجرى التحقيق والذي توافق مع مرحلة تعجيل تطور انخفاض الخصوبة العامة، والتي لم تكن أكثر من 4.4 طفل لكل امرأة مع ارتفاع سن الزواج، واستخدام موانع الحمل ارتفع أكثر فأكثر .

وفي تحقيق "papfam" سنة 2002 أو التحقيق الجزائري لصحة الأسرة¹،والذي يتوافق مع المرحلة الأخيرة لتحول الخصوبة، والتي وصلت نسبتها العامة 2.2 طفل للمرأة، حيث أن الزواج يقارب الثلاثينات بالنسبة للنساء، وموانع الحمل تستمر في التطور خاصة في الوسط الريفي .

¹ - فطيمة دريد. النمو الديموغرافي وأثره على التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علم الاجتماع ،جامعة باتنة ،الجزائر،2006-2007،ص328.

- أما في سنة 2006¹ أوضحت نتائج المسح العنقودي المتعدد المؤشرات أن معدل الخصوبة الكلي بلغ 2.2 طفل لكل امرأة وان متوسط سن الأمومة بلغ 31.02 سنة.

كما عرف المؤشر التركيبي للخصوبة انخفاضا محسوسا منذ سنوات الثمانينات حيث انتقل المؤشر الإيجابي من 7.8 طفل لكل امرأة سنة 1970 إلى 6.9 طفل لكل امرأة سنة 1980 لينخفض إلى 3.5 طفل لكل امرأة سنة 1995 اما سنة 2002 فقد وصل إلى 2.4 طفل لكل امرأة.²

الجدول رقم 1: تطور المؤشر التركيبي في الجزائر 1970-2012.

السنوات	1970	1986	1996	1998	2002	2006	2008	2009	2010	2011	2012
ISF	8.36	5.42	3.14	2.67	2.49	2.27	2.81	2.84	2.87	2.87	3.02

المصادر : 1970: البحث الوطني الإحصائي حول السكان السلسلة رقم 6.

1986: المسح الوطني الجزائري حول الخصوبة (1986).

2002: المسح الجزائري الخاص بصحة الأسرة (2002).

2006 MICS3: (2006).

2012-2008: الديوان الوطني للإحصاء (ONS)

من 1970-1986 : هذه الفترة عرفت انخفاضا للمؤشر من 8.36 إلى 5.42 طفل لكل امرأة ، ففي

هذه الفترة تفسر بانتشار الأمية وعدم الوعي بمخاطر النمو الديموغرافي ، ولم تطبق سياسة البرنامج الوطني للتحكم في النمو الديموغرافي بوضوح.

من 1985 - 2002 : استمرار انخفاض مؤشر التركيبي للخصوبة حيث سجل 3.14 طفل لكل امرأة سنة

1996 لينخفض إلى 2.49 طفل لكل امرأة ويمكن إرجاع ذلك إلى مجموعة من العوامل والأسباب منها :

- تطبيق سياسة البرنامج الوطني للتحكم في النمو الديموغرافي 1983 ، وانتشار موانع الحمل والتي

تقدر نسبتها سنة 2000 بـ 64% مقابل 8% سنة 1970 .

- إضافة إلى زيادة وعي المرأة بعدم إنجاب الأطفال إلا بعد الوصول إلى مستوى معيشي لا بأس به.

¹ - Résultats de l'enquête nationale à indicateurs multiples . MICS 3 Algérie .2006.

²-EASF(2002),Alger ,p9.

- مواصلة المرأة لدراستها سواء كان ذلك قبل أو بعد الزواج .

- خروج المرأة لميدان العمل.

2002-2012: ولقد سجل المؤشر التركيبي ابتداء من سنة 2008 ارتفاعا طفيف حيث قدر بـ 2.81 طفل لكل امرأة و 2.87 طفل لكل امرأة سنة 2010 ليبلغ 3.02 طفل لكل امرأة سنة 2012 ويعود هذا الارتفاع إلى تأخر سن الزواج عند الفئات العمرية 15-19 و 20-24 لأن المرأة التي تتزوج متأخرة، تدرك مخاطر الولادة في هذه السن على صحتها وصحة الطفل، لذا يمكن القول، إن هناك سباقا ضد الساعة بالنسبة لهن، ولن يترددن في الإنجاب سنويا.

1- تقدير الخصوبة باستخدام التقنيات غير المباشرة :

عادة ما تتعرض البيانات الخاصة بالخصوبة إلى العديد من الأخطاء والمتمثلة أساسا في تقدير عدد المواليد الأحياء للنساء من 15 إلى 49 سنة و كذلك إلى عدد الأطفال لكل امرأة وحسب الفئات العمرية المحددة والخاصة، وبالإضافة إلى أخطاء النسيان والإدلاء بالأعمار الحقيقية لدى النساء، وإن تعددت مثل هذه الأخطاء سوف تؤثر على جودة هذه البيانات . ولذلك كان من المستحسن التأكد من نوعية وصحة المعطيات بالطرق الغير المباشرة التي أنتجتها الديمغرافيا الحديثة ،حيث تهدف هذه التقنيات غير مباشرة إلى محاولة معرفة تباين واتجاهات الخصوبة بين الولايات، وكذا وصف ما حدث أثناء وبعد العشرية السوداء. ومن ثم محاولة معالجتها لاستعمالها في مختلف البرامج التنموية.

ومن بين هذه الطرق هي اوراق PAS¹ وهي عبارة عن برنامج حاسوبي جاهز يقوم بالتحليلات الديموغرافية وهي كلمة مشتقة من Population Analysis Spreadsheets وتعني جداول البيانات لتحليل السكان أنشأ من طرف المكتب الإحصائي الأمريكي يضم خمس وأربعون (45) تقنية خاصة بتحليل المؤشرات السكانية والمتعلقة بكل من : التركيب العمري ،الوفيات ،الخصوبة ،الهجرة ،التحضر، وتوزيع السكان وغيرها من المؤشرات.وهي موزعة على شكل 6 مجموعات.

ومن بين الأوراق التي سنتناولها في دراستنا والمتعلقة بالخصوبة هي : ADJASR و CBR-GFR ولقد أخذنا ولاية باتنة نموذجا .

¹<http://www.census.gov/population/international/software/pas/pasdocs.html>

✓ CBR-GFR:

تسمح هذه الورقة بحساب معدل المواليد الخام ومعدل الخصوبة الكلي، وذلك باستخدام مجموع السكان، السكان الإناث في سن الإنجاب حسب الفئات العمرية لمدة خمس سنوات، والمؤشر التركيبي للخصوبة وسلسلة قياسية من معدلات الخصوبة حسب العمر المدرجة في البرنامج. نقوم بإدخال المعطيات المتعلقة بتعداد الجزائر سنة 1998 كالتالي :

- عدد السكان الاجمالي: 29507000
- المؤشر التركيبي للخصوبة: 3.2
- عدد الاناث في سن الانجاب

جدول رقم 2 : حساب معدل الخصوبة العمرية لسنة 1998 من خلال ورقة CBR-GFR

Total Fertility Rate		
Item	value	
Total pop	29507000	حجم السكان
TFR	3.2	المؤشر التركيبي للخصوبة
Female		
Age	population	عدد النساء
15-19	1716070	
20-24	1415902	
25-29	1235069	
30-34	1042971	
35-39	820834	
40-44	666084	
45-49	548352	
TOTALE	7445283	
TFR Total Fertility Rate		
GFR Gross Total Fertility Rate		

لنتحصل على الجدول التالي :

Estimation of the General Fertility and Crude Birth Rates Based on the Total Population.			
	Item	value	
	CBR/TBN	26.35	المعدل الخام للمواليد
	GFR/TGF	0.1044	المعدل الاجمالي للخصوبة
Age	Total births/Naissances	ASFR/Taux de fécondité par age	معدلات الخصوبة حسب الاعمار
15-19	88524	0.0516	
20-24	237713	0.1679	
25-29	246860	0.1999	
30-34	131977	0.1265	
35-39	54211	0.0660	
40-44	16653	0.0250	
45-49	1682	0.0031	
Total	777619	0.6400	
CBR Crude birth rate (per 1.000 population)			TBN
TFR Totale fertility rate			ISF
GFR Gross fertility rate			TGF

تحليل الجدول :

بناء على معطيات النساء في أعمار الإنجاب، وعدد السكان الإجمالي وبالإضافة إلى المعدل الكلي للخصوبة (المؤشر التركيبي للخصوبة)، ومن خلال الجدول تم إعطاء المعدل الخام للمواليد الذي فدر ب 26.35 % هذا بالنسبة للمعدل المصحح في حين غير مصحح قدر ب 23.2 %، وكذلك الذي تم تعديل عدد المواليد حسب الفئات العمرية ب 777619 ولادة في حين قدر المسجل أو الملاحظ ولادة.

✓ الورقة¹ ADJASFR

تسمح لنا الورقة بضبط نمط معين من معدلات الخصوبة في الفئات العمرية المحددة وإعادة إعطاء العدد الإجمالي والمطلوب من الولادات.

الوصف:

جدول البيانات هذا يضبط نمط معين من معدلات الخصوبة في الفئة العمرية المحددة لإنتاج عدد المطلوب لمجموع الولادات وبالنظر إلى عدد الإناث في سن الإنجاب، حسب الفئات العمرية لمدة 5 سنوات، ومجموع السكان بالنسبة للجنسين معا

البيانات المطلوبة:

- 1 - السكان الإناث في أعمار الإنجاب، حسب الفئات العمرية لـ 5 سنوات.
- 2-مجموع السكان للجنسين معا.
- 3 - وهناك نمط من معدلات الخصوبة في الفئة العمرية المحددة.
- 4 - الرقم المطلوب لمجموع الولادات.

جدول رقم 3 :حساب معدل الخصوبة العمرية لولاية باتنة سنة 1992 بورقة ADJASFR

Age	Female population	Reported		Adjusted	
		ASFR	Implied births	Births	ASFR
15-19	24301	210.0	510	617	2540.0
20-24	19868	143.0	2841	3435	1729.0
25-29	16189	214.0	3465	4189	5872.0
30-34	13706	22.0	3015	3646	6602.0
35-39	12057	164.0	1977	2391	9831.0
40-44	02810	920.0	923	1161	1112.0
45-49	5797	230.0	174	211	0278.0
Total	103733	8770.0	12905	15604	0604.1
TFR	X	8503.4	X	X	3018.5
CBR	X	X	39.15	16.18	X

¹- EDUARDOE.ARRIAGA ,population analysis with micro computers,volume1,software associate, Novembre,1994,p212.

تحليل الجدول :

من خلال النتائج المتحصل عليها من تحقيق 1992 وجد أن عدد المواليد الملاحظ قدره 15604 ولادة في حين عرفت النتائج المرتقبة 12905 ولادة ، كما عرف معدل المواليد الخام تعديلا من 18.61% إلى 15.39%.

جدول رقم 4 : حساب معدل الخصوبة العمرية لولاية باتنة سنة 1998 بورقة ADJASFR

Age	Female population	Reported		Adjusted	
		ASFR	Implied births	Births	ASFR
15-19	55 797	0099.0	552	828	0148.0
20-24	45 617	00782.0	357	535	0117.0
25-29	37 171	1364.0	5 070	7 602	2045.0
30-34	31 472	1445.0	4 548	6 819	2167.0
35-39	27 686	1143.0	3 165	4 745	1714.0
40-44	23 028	0544.0	1 253	1 878	0816.0
45-49	17 403	0126.0	219	329	0189.0
Total	238 174	4799.0	15 164	22 735	7196.0
TFR	X	3996.2	X	X	5978.3
CBR	X	X	75.15	62.23	X

تحليل الجدول :

من خلال النتائج المتحصل عليها لتعداد 1998 وجد أن عدد المواليد الملاحظ قدر بـ: 22735 ولادة في حين عرفت النتائج المرتقبة 15164 ولادة ، كما عرف معدل المواليد الخام تعديلا من 23.62% إلى 15.75%.

الجدول رقم 5 : حساب معدل الخصوبة العمرية لولاية باتنة سنة 2006 بورقة ADJASFR

Population and Reported and Adjusted Fertility Estimates					
Reported				Adjusted	
Age	Female population	ASFR	Implied births	Births	ASFR
15-19	61658	0440.0	271	426	6900.0
20-24	54517	5130.0	2797	4389	8050.0
25-29	42826	1111.0	4758	7467	1744.0
30-34	35531	2921.0	4591	7204	2028.0
35-39	30587	8910.0	3331	2275	1709.0
40-44	27297	7704.0	1302	0432	0749.0
45-49	22737	2300.0	52	82	3600.0
Total	152 275	4549.0	17102	26838	7139.0
TFR	X	2745.2	X	X	5694.3
CBR	X	X	16.16	36.25	X

Item	Value
Target births	26838
Total population	1058256
ASFR Age-specific fertility rate.	
TFR Total fertility rate.	
000 population) ., CBR Crude birth rate (births per 1	
X Not applicable.	

تحليل الجدول :

استنادا إلى التركيبة السكانية للإناث ومعدل الخصوبة الخاص حسب العمر ، وبالإضافة إلى معدل المواليد الخام بين لنا الجدول أن عدد الأطفال المرتقب 17102 ولادة بينما عرف العدد الملاحظ ب 26838 ولادة ، وقد تم كذلك تعديل معدل الخصوبة الكلي من 2.11 إلى 3.01 طفل / امرأة .

من خلال استعراض معدلات الخصوبة باستعمال ورقة ADJASFR وذلك باختيار ثلاث تواريخ مهمة وهي 1992 وهي تزامنت مع التحقيق الوطني لصحة الام والطفل وكذا بداية العشرية السوداء . أما سنة 1998 فهي كانت سنة التعداد الوطني للسكان و هي عرفت ارتفاعا كبيرا في العنف أما سنة 2006 فهي تزامنت مع المسح العنقودي المتعدد المؤشرات وكذا نهاية العنف .
توصلنا الى انه هناك فرق بين الطرق المباشرة وغير مباشرة في حساب معدلات الخصوبة خاصة بولاية باتنة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم 6 : مقارنة بين التقديرات المباشرة وغير مباشرة لسنوات 1992-1998-2006

المؤشر التركيبي للخصوبة ISF	مباشرة (1)	غير مباشرة (2)	الفرق (1-2)/1
1992	5.3018	4.3850	0.1729
1998	3.5978	2.3996	0.333
2006	3.5694	2.2745	0.3627

بين لنا هذا الجدول أن الفرق بين الطريقة المباشرة وغير مباشرة ليس بالكبير لكنه لا يخلو من الأخطاء حيث عرفت معدلات الخصوبة الكلية المصححة بـ 4.38 طفل / امرأة لسنة 1992 و 2.39 طفل / امرأة لسنة 1998 ، أما سنة 2006 فكان 2.27 طفل / امرأة. وتعود هذه الأخطاء إلى ما يتعلق بمجموع المواليد للسيدة التي سبق لها الزواج ويتراوح عمرها بين 15 و 49 عاماً ، إذ أن البعض ينسى التبليغ عن بعض المواليد الذين تم إنجابهم وخاصة أولئك الذين ولدوا قبل فترة طويلة وتكون الفئات الأقل من 20 سنة وبعد 30 سنة الأكثر تعرضاً للنسيان، كما أن الأخطاء التي تقع في الأعمار المبلغ عنها للإناث في هذه الفترة المرجعية تنعكس أيضاً على المواليد خاصة إذا كانت أخطاء الأعمار تؤدي إلى تصنيف الإناث في فئة عمرية غير التي تنتمي إليها أصلاً ، حيث أنها تنتقل إلى الفئة الجديدة مع مواليدها الأمر الذي يؤدي إلى رفع معدلات الإنجاب (متوسط عدد المواليد) لبعض الفئات وتخفيضه لفئات أخرى.

2- التحليل المؤشر التركيبي للخصوبة :

يعتبر المؤشر التركيبي للخصوبة من أهم المؤشرات ذو الدلالة الإحصائية ومهم للمقارنة فمن خلال حساب معدلات الخصوبة خلال هذه التواريخ باستعمال ورقتي CBR-GFR و ADJASFR لاحظنا أن المؤشر التركيبي للخصوبة عرف انخفاضا ابتداء من فترة التسعينات وهذا لما عرفته من أزمة اقتصادية وأمنية حيث أثر ذلك على الخصوبة بأسلوب غير مباشر، وذلك من خلال البطالة والتي مست فئة الشباب وما نتج عنها تراجع تأخر الزواج وارتفاع سن الزواج الأول، أيضا تطور استخدام موانع الحمل حيث لعب هذا دورا هاما في التأثير على الخصوبة .

كما ساهمت الهجرة الداخلية خلال الأزمة الأمنية في ارتفاع معدلات التحضر حيث أدت إلى هجرة كبيرة لسكان الأرياف نحو المناطق الحضرية الآمنة، إذ ساهم ذلك في انخفاض المؤشر التركيبي في بعض الولايات وارتفاعه في ولايات أخرى وذلك من خلال درجة العنف حيث شهدت بعض الولايات تضررا كثيرا من العنف مثل "الجزائر العاصمة، تيزي وز، جيجل، البليدة، تيبازة، المدينة، البويرة" .

الخاتمة :

لقد تطرقنا من خلال هذه الدراسة الى بعض الطرق غير مباشرة المستعملة في تقدير معدلات الخصوبة من خلال استخدام أوراق التحليل السكان PAS وبالاعتماد على بيانات تعداد سنة 1998 والتحقيقات الديمغرافية التي جرت خلال السنوات 1992 و 2006 وأخذنا ولاية باتنة نموذجا، اتضح لنا انه يوجد أخطاء متعلقة بعدد الولادات المسجلة وكذا عدد الأطفال لكل امرأة، ولقد اعتمدنا على هذه الطرق غير مباشرة في تقدير معطيات الخصوبة نظرا لوجود شك في دقة البيانات والإحصاءات المنشورة في الجزائر. اتضح لنا أيضا أن المؤشر التركيبي للخصوبة عرف انخفاضا خلال فترة التسعينات وهذا لما عرفته الجزائر من ظروف اقتصادية وأمنية أثرت في ذلك.

المراجع:

1. فطيمة دريد. النمو الديموغرافي وأثره على التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علم الاجتماع ،جامعة باتنة ،الجزائر، 2006-2007.

2. BedrouniM.(2009).«Les disparités spatio-temporelles de la fécondité générale en Algérie». XXVIème Congrès international de la population de l'UIESP Maroc. Université Saad Dahleb، Blida، Algérie . du 27 septembre au 2 octobre.

3. EASF(2002)Alger .

4. EDUARDOE.ARRAGA **population analysis with micro computers**·volume1
«software associate» Novembre·1994.
5. Kouaouci A & Saadi Rabah·[2013]· «La reconstruction des dynamiques démographiques locales en Algérie au cours des 20 dernières années par les techniques d'estimation indirecte (1987-2008)»· Cahiers québécois de démographie Vol. 42· no 1.
6. Kouaouci· A.(1992). « Migrations des femmes et fécondité en Algérie » In: Revue du monde musulman et de la Méditerranée·n°65·. L'Algérie incertaine.
7. Résultats de l'enquête nationale à indicateurs multiples . MICS 3 Algérie .2006.
8. <http://www.census.gov/population/international/software/pas/pasdocs.html>

الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة

د/ خليفة قدوري - جامعة مولود معمري - تيزي وزو - الجزائر.

الملخص:

إن سياسة التعليم في الجزائر تنص على إعداد المواطن الصالح وفقاً لقيم هذا المجتمع التي تتبع من تعاليم الدين الإسلامي وقيمته الحميدة، بالإضافة إلى إعداد مواطن مؤمن برسالة الإسلام داعياً إليها وقادراً على إتقان العمل وتنمية المعرفة الإنسانية، ونظراً لأهمية المواطنة قررت وزارة التربية الوطنية تدريس مادة التربية المدنية في التعليم العام.

الكلمات المفتاحية: مفهوم المواطنة- المواطنة والوطنية

Abstract:

The education policy in Algeria provides for the preparation of good citizens in accordance with the values of this society, which stems from the teachings of the Islamic religion and its virtues, in addition to preparing a citizen who believes in the message of Islam and calling for it, able to master work and develop human knowledge. Civil education in general.

مقدمة :

لقد شهدت العقود الأخيرة من القرن الماضي أحداثاً متلاحقة وتطورات سريعة جعلت عملية التغيير أمراً حتمياً في معظم دول العالم، وقد انتاب القلق بعض المجتمعات من هذا التغيير السريع، ومنها العربية والإسلامية التي تخشى أن تؤدي هذه التحولات الاجتماعية المتسارعة والمرتبطة بالتطور العلمي السريع إلى التأثير على قيمها ومبادئها وعاداتها وتقاليدها بفعل الهالة الإعلامية الغربية.

والجزائر إحدى هذه المجتمعات التي مرت بتغيرات سريعة شملت معظم جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية مما أثر على تماسك المجتمع واستقراره، وأدت إلى ظهور اتجاهات وقيم وأنماط تفكير لا تتفق وطبيعة المجتمع الجزائري. ولذلك تستعين الدولة، كغيرها من الدول، بالنظام التربوي باعتباره من أهم النظم الاجتماعية، حيث يقوم على إعداد الفرد وتهيئته لمواجهة المستقبل، وكذلك المحافظة على القيم والمبادئ الأساسية للمجتمع، والتجاوب مع الطموحات والتطلعات الوطنية. والمفهوم الحديث للمواطنة يعتمد على الإنفاق الجماعي القائم على أساس التفاهم من أجل تحقيق ضمان الحقوق

الفردية والجماعية ، كما أن المواطنة في الأساس شعور وجداني بالارتباط بالأرض وبأفراد المجتمع الآخرين الساكنين على الأرض وهي لا تتناقض مع الإسلام لأن المواطنة عبارة عن رابطة بين أفراد يعيشون في زمان ومكان معين أي جغرافية محددة، والعلاقة الدينية تعزز المواطنة. (<http://www.vob.org/Arabic>).

لذا نجد أن سياسة التعليم في الجزائر تنص على إعداد المواطن الصالح وفقاً لقيم هذا المجتمع التي تتبع من تعاليم الدين الإسلامي وقيمه الحميدة، بالإضافة إلى إعداد مواطن مؤمن برسالة الإسلام داعياً إليها، وقادراً على إتقان العمل وتنمية المعرفة الإنسانية (السنبلي وآخرون، 1996م، ص 129). ونظراً لأهمية المواطنة قررت وزارة التربية الوطنية تدريس مادة التربية المدنية في التعليم العام وبررت ذلك بوجود ثلاثة أسباب تدعو إلى تدريسها :

- 1 - ضرورة وطنية لتنمية الإحساس بالانتماء والهوية.
- 2 - ضرورة اجتماعية لتنمية المعارف والقدرات والقيم والاتجاهات، والمشاركة في خدمة المجتمع ، ومعرفة الحقوق والواجبات.
- 3 - ضرورة دولية لإعداد المواطن وفقاً للظروف والمتغيرات الدولية.

أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى مايلي :

- 1- إلقاء الضوء على المصطلحات المرتبطة بالمواطنة، كالوطن والوطنية والتربية الوطنية والمواطنة.
- 2-الوقوف على الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة، من خلال بعض التجارب العالمية وتجربة الجزائر في تربية المواطنة.
- 3-التوصل إلى تصور مقترح لتربية المواطنة ملائم للبيئة الجزائرية .

أولاً - أهم المفاهيم المرتبطة بالمواطنة :

ورد في لسان العرب بأن مفهوم الوطن لغة يشير إلى المنزل يقيم فيه الإنسان، فهو وطنه ومحلّه.

(ابن منظور، 2000م، ص 239).

أما اصطلاحاً فتعرفه آمنة حجازي بأنه بشكل عام قطعة الأرض التي تعمرها الأمة، وبشكل خاص هو المسكن فالروح وطن لأنها مسكن الإدراكات، والبدن وطن لكونه مسكن الروح، والثياب وطن لكونها

مسكن البدن، فالمنزل والمدينة والدولة والعالم كلها أوطان لكونها مساكن (حجازي، 2000م، ص 80). وينظر الحقييل للوطن بأنه "البلد التي يقيم فيها الإنسان ويتخذها مستقراً له. ولذلك فهو شبيه بالمنزل فالمنزل هو المكان الصغير الذي يسكن فيه فرد مع أسرته، والوطن هو المنزل الكبير الذي يضم عدداً كبيراً من الأفراد والأسر (الحقييل، 1990م، ص 19).

مفهوم المواطنة :

تعرف الموسوعة العربية العالمية المواطنة بأنها "اصطلاح يشير إلى الانتماء إلى أمة أو وطن" (1996م، ص 311). وفي قاموس علم الاجتماع تم تعريفها على أنها مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين فرد طبيعي ومجتمع سياسي (دولة)، ومن خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء، ويتولى الطرف الثاني الحماية، وتحدد هذه العلاقة بين الفرد والدولة عن طريق القانون" (غيث، 1995م، ص 56). وينظر إليها فتحي هلال وآخرون من منظور نفسي بأنها الشعور بالانتماء والولاء للوطن وللقيادة السياسية التي هي مصدر الإشباع للحاجات الأساسية وحماية الذات من الأخطار المصيرية" (هلال، 2000م، ص 25).

أما التعريف الإسلامي للمواطنة فينطلق من خلال القواعد والأسس التي تتبني عليها الرؤية الإسلامية لعنصري المواطنة وهما الوطن والمواطن وبالتالي فإن الشريعة الإسلامية ترى أن المواطنة هي تعبير عن الصلة التي تربط بين المسلم كفرد وعناصر الأمة، وهي الأفراد المسلمين، والحاكم والإمام، وتنتج هذه الصلات جميعاً الصلة التي تجمع بين المسلمين وحكامهم من جهة، وبين الأرض التي يقيمون عليها من جهة أخرى. وبمعنى آخر فإن المواطنة هي تعبير عن طبيعة وجوهر الصلات القائمة بين دار الإسلام وهي (وطن الإسلام) وبين من يقيمون على هذا الوطن أو هذه الدار من المسلمين وغيرهم (هويدي، 1995م، ص 13).

ويؤكد ذلك القحطاني بقوله إن مفهوم المواطنة من المنظور الإسلامي هي "مجموعة العلاقات والروابط والصلات التي تنشأ بين دار الإسلام وكل من يقطن هذه الدار سواء أكانوا مسلمين أم ذميين أم مستأمنين" (القحطاني، 1419هـ).

كما أن هناك مستويات للشعور بالمواطنة أوردتها رضوان أبو الفتوح في النقاط التالية :

- 1 - شعور الفرد بالروابط المشتركة بينه وبين بقية أفراد الجماعة كالدّم والجوار والموطن وطريقة الحياة بما فيها من عادات وتقاليد ونظم وقيم وعقائد ومهن وقوانين وغيرها.
- 2 - شعور الفرد باستمرار هذه الجماعة على مر العصور ، وأنه مع جيله نتيجة للماضي وأنه وجيله بذرة المستقبل.

3 - شعور الفرد بالارتباط بالوطن وبالانتماء للجماعة، أي بارتباط مستقبله بمستقبلها وانعكاس كل ما يصيبها على نفسه، وكل ما يصيبه عليها.

4 - اندماج هذا الشعور في فكر واحد واتجاه واحد حركة واحدة. (رضوان، 1960م، ص 127). ومعنى ذلك أن مصطلح المواطنة يستوعب وجود علاقة بين الدولة أو الوطن والمواطن وأنها تقوم على الكفاءة الاجتماعية والسياسية للفرد، كما تستلزم المواطنة الفاعلة توافر صفات أساسية في المواطن تجعل منه شخصية مؤثرة في الحياة العامة، والتأثير في الحياة العامة والقدرة على المشاركة في التشريع واتخاذ القرارات.

(http://www.vob.org/Arabic/lessons/lessons_38.htm)

وإذا ربطنا مفهوم المواطنة بالديمقراطية نجد أن المواطنة ركيزة الديمقراطية، فلا يوجد مجتمع ديمقراطي، لا يعتمد في بنيانه على كل مواطن. (<http://www.ecwregypt.org/Arabic/pup/2002>)

مفهوم الوطنية :

تعرف الموسوعة العربية العالمية الوطنية بأنها "تعبير قويم يعني حب الفرد وإخلاصه لوطنه الذي يشمل الانتماء إلى الأرض والناس والعادات والتقاليد والفخر بالتاريخ والتفاني في خدمة الوطن. ويوحى هذا المصطلح بالتوحد مع الأمة" (1996م، ص 110).

كما تعرف بأنها "الشعور الجمعي الذي يربط بين أبناء الجماعة ويملاً قلوبهم بحب الوطن والجماعة، والاستعداد لبذل أقصى الجهد في سبيل بنائهما، والاستعداد للموت دفاعاً عنهما" (www.albyan.com).

المواطنة والوطنية :

ليبيان الفرق بين مفهوم المواطنة والوطنية يجب إدراج مفهوم آخر لا يقل أهمية عن المفهومين السابقين وهو مفهوم التربية الوطنية الذي يشير إلى ذلك الجانب من التربية الذي يشعر الفرد بصفة المواطنة ويحققها فيه، والتأكيد عليها إلى أن تتحول إلى صفة وطنية، ذلك أن سعادة الفرد ونجاحه، وتقدم الجماعة ورفيها لا يأتي من الشعور والعاطفة إذا لم يقترن ذلك بالعمل الإيجابي الذي يقوم على المعرفة بحقائق الأمور والفكر الناقد لمواجهة المواقف ومعالجة المشكلات، فهذا الجانب العملي تحصل النتائج المادية التي تعود على الفرد بالنفع والارتياح والسعادة، وعلى الجماعة بالتقدم والرفي (إسماعيل، 1998م، ص 43).

ومعنى ذلك أن صفة الوطنية أكثر عمقاً من صفة المواطنة أو أنها أعلى درجات المواطنة، فالفرد يكتسب صفة المواطنة بمجرد انتسابه إلى جماعة أو لدولة معينة، ولكنه لا يكتسب صفة الوطنية إلا بالعمل والفعل لصالح هذه الجماعة أو الدولة وتصبح المصلحة العامة لديه أهم من مصلحته الخاصة.

وقد أشار عبد التواب إلى أن الحديث عن المواطنة والوطنية يختلف عن الحديث عن الانتماء والولاء، فأحدهما جزء من الآخر أو مكمل له. فالانتماء مفهوم أضيق في معناه من الولاء، والولاء في مفهومه الواسع يتضمن الانتماء، فلن يحب الفرد وطنه ويعمل على نصرته والتضحية من أجله إلا إذا كان هناك ما يربطه به، أما الانتماء فقد لا يتضمن بالضرورة الولاء، فقد ينتمي الفرد إلى وطن معين ولكنه يحجم عن العطاء والتضحية من أجله (عبد التواب، 1993م، ص 108).

ولذلك فالولاء والانتماء قد يمتزجان معاً حتى أنه يصعب الفصل بينهما، والولاء هو صدق الانتماء وكذلك الوطنية فهي الجانب الفعلي أو الحقيقي للمواطنة. والولاء لا يولد مع الإنسان وإنما يكتسبه من مجتمعه ولذلك فهو يخضع لعملية التعلم فالفرد يكتسب الولاء "الوطني" من بيئته أولاً ثم من مدرسته ثم من مجتمعه بأكمله حتى يشعر الفرد بأنه جزء من كل (السليمان، 1998م، ص 196).

مكونات المواطنة :

للمواطنة عناصر ومكونات أساسية ينبغي أن تكتمل حتى تتحقق المواطنة وهذه المكونات هي :

1 - الانتماء :

إن من لوازم المواطنة الانتماء للوطن دار الإسلام "فالانتماء في اللغة يعني الزيادة ويقال انتمى فلان إلى فلان إذا ارتفع إليه في النسب ، وفي الاصطلاح هو الانتساب الحقيقي للدين والوطن فكراً تجسده الجوارح عملاً" (الدروع، وآخرون، 1999م، ص 32).

والانتماء هو شعور داخلي يجعل المواطن يعمل بحماس وإخلاص للارتقاء بوطنه وللدفاع عنه. أو هو "إحساس تجاه أمر معين يبعث على الولاء له واستشعار الفضل في السابق واللاحق" (الزيد، 1417هـ، ص 60).

ومن مقتضيات الانتماء أن يفتخر الفرد بالوطن والدفاع عنه والحرص على سلامته. فالمواطن السعودي منتم لأسرته ولوطنه ولدينه وتعدد هذه الانتماءات لا يعني تعارضها بل هي منسجمة مع بعضها ويعزز بعضها البعض الآخر .

2 - الحقوق :

إن مفهوم المواطنة يتضمن حقوقاً يتمتع بها جميع المواطنين وهي في نفس الوقت واجبات على الدولة والمجتمع منها :

- أن يحفظ له الدين.
- حفظ حقوقه الخاصة.
- توفير التعليم.
- تقديم الرعاية الصحية.
- تقديم الخدمات الأساسية.
- توفير الحياة الكريمة.
- العدل والمساواة.
- الحرية الشخصية وتشمل حرية التملك، وحرية العمل، وحرية الاعتقاد، وحرية الرأي.

هذه الحقوق يجب أن يتمتع بها جميع المواطنين بدون استثناء سواء أكانوا مسلمين أم أهل كتاب أم غيرهم في حدود التعاليم الإسلامية فمثلاً حفظ الدين يجب عدم إكراه المواطنين من غير المسلمين على الإسلام قال تعالى : « لا إكراه في الدين » (البقرة : 256)، وكذلك الحرية فهي مكفولة لكل مواطن بغض النظر عن دينه أو عرقه أو لونه، بشرط ألا تتعدى إلى حريات الآخرين أو الإساءة إلى الدين الإسلامي.

3 - الواجبات :

تختلف الدول عن بعضها البعض في الواجبات المترتبة على المواطن باختلاف الفلسفة التي تقوم عليها الدولة، فبعض الدول ترى أن المشاركة السياسية في الانتخابات واجب وطني، والبعض الآخر لا يرى المشاركة السياسية كواجب وطني.

ويمكن إيراد بعض واجبات المواطن في المملكة العربية السعودية التي منها :

- احترام النظام.
- التصدي للشائعات المغرضة.
- عدم خيانة الوطن.
- الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.
- الحفاظ على الممتلكات.

- السمع والطاعة لولي الأمر .
- الدفاع عن الوطن .
- المساهمة في تنمية الوطن .
- المحافظة على المرافق العامة .
- التكاتف مع أفراد المجتمع .

هذه الواجبات يجب أن يقوم بها كل مواطن حسب قدرته وإمكانياته وعليه الالتزام بها وتأديتها على أكمل وجه وبإخلاص .

4 - المشاركة المجتمعية :

إن من أبرز سمات المواطنة أن يكون المواطن مشاركاً في الأعمال المجتمعية، والتي من أبرزها الأعمال التطوعية فكل إسهام يخدم الوطن ويترتب عليه مصالح دينية أو دنيوية كالتصدي للشبهات وتقوية أواصر المجتمع، وتقديم النصيحة للمواطنين والمسؤولين يجسد المعنى الحقيقي للمواطنة.

5 - القيم العامة :

وتعني أن يتخلق المواطن بالأخلاق الإسلامية والتي منها :

- الأمانة : ومن معاني الأمانة عدم استغلال الوظيفة أو المنصب لأي غرض شخصي (الشيخ ، 1420هـ، ص 74).
- الإخلاص : ويشمل الإخلاص لله في جميع الأعمال، والإخلاص في العمل الدنيوي وإتقانه، والإخلاص في حماية الوطن.
- الصدق : فالصدق يتطلب عدم الغش أو الخداع أو التزوير، فبالصدق يكون المواطن عضواً نافعاً لوطنه.
- الصبر : يعد من أهم العوامل التي تساعد على ترابط المجتمع واتحاده.
- التعاضد والتناصح : بهذه القيمة تجعل المجتمع مترابطاً ، وتتألف القلوب وتزداد الرحمة فيما بينهم .

ثانياً - الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة :

لبيان الاتجاهات الحديثة لتربية المواطنة يجب التأكيد علي أنه لا يوجد اتفاق بين المجتمعات حول الأولوية التي يجب أن تعطي لأي من أهداف النظام التعليمي، هل تكون الأولوية للأهداف الإدراكية

"المعرفية" التي تعنى بتعليم الأفراد المهارات والمعارف؟ أو تكون للأهداف القيمة التي تعنى بإعداد الأفراد لكي يكتسبوا المواطنة، وإيجاد مواطن يحتفظ بقيم صحيحة للمشاركة في حياة المجتمع؟ أو تكون لأهداف التنشئة الاجتماعية التي تحاول أن تجعل الأفراد أكثر توافقاً للدخول في علاقات شخصية متبادلة مع الآخرين؟ (أحمد، 1997م، ص 20).

ولو نظرنا إلى جميع النظم السياسية نجد أنها تسعى بشكل أو بآخر من أجل تحقيق درجة قصوى من الانسجام السياسي بين مواطنيها، وتبرز التنشئة السياسية كموضوع رئيس يمتد من التربية الوطنية في العالم الغربي، إلى مفهوم تدريب الشخصية في النظم الاشتراكية السابقة، وإلى مفهوم التوجيه أو الإرشاد الروحي في الأنساق السياسية الكاريزمية، وفي كل الحالات تتحكم في العملية عدة متغيرات أهمها المواقف والأهداف والولاءات تجاه السلطة السياسية.

وقد أشار إلى أن مجموعة الدول الاشتراكية قد حرصت قبل التحولات الضخمة التي بدأت في الثلث الأخير من عام 1989م على التأكيد على أن التعليم بها يستهدف خدمة النظام السياسي، فعلى سبيل المثال كان الغرض الرئيس للنظام التعليمي في تشيكوسلوفاكيا هو الاهتمام بفكرة المدرسة السياسية لتربية الشباب على القيام بدور نشيط في بناء دولة شعبية ديمقراطية. أما في يوغوسلافيا فهدفه تمكين الأجيال الصغيرة من المساهمة في التنمية المستمرة لقوى الإنتاج، وتقوية الروابط الاجتماعية، وتربيتهم على روح الولاء لوطنهم. ويلعب تدريس التربية الوطنية دوراً أساسياً في بث الروح الاشتراكية في هذه المجتمعات . فكان الهدف من تدريسها في رومانيا هو التأثير في أخلاقيات الشباب وإعدادهم بشكل إيجابي للاشتراك في مستقبل المجتمع الاشتراكي. وتهدف التربية الوطنية في ألمانيا الشرقية إلى تزويد الطلاب بالمعرفة التاريخية والسياسية للتعرف إلى قوانين التطور الاجتماعي (علي، 1997م، ص 94). وتبقى ثمة حقيقة هامة أوردتها أحمد وهي أن إمكانية النظام التعليمي ودوره في نقل القيم والمعتقدات السياسية لا تختلف من مجتمع ليبرالي ديمقراطي أو مجتمع شمولي سلطوي، إلا في جانب واحد وهو ما يطلق عليه التغذية الراجعة التي يمكن من خلالها أن يؤثر الطلاب في النظام السياسي والقيم التي يعتنقها (أحمد، 1997م، ص 25).

ومن هنا يتضح أن هناك اتفاقاً عاماً بين المختصين على أن تحقيق المواطنة الصالحة يمثل الهدف الرئيس للنظام التربوي في كل الدول، مما أدى بها للاهتمام بالتربية الوطنية، ولكن هذا الاهتمام يختلف من دولة إلى أخرى (المجادي، 1999م، ص 8). وعلى ضوء ذلك يجب التأكيد على دور المدرسة

في تنمية المواطنة الصالحة والفعالة ويتمثل ذلك في تنمية الديمقراطية باستخدام التربية والتأكيد على طرق التدريس المختلفة داخل الحياة المدرسية لتنمية المواطنة .

- دور المدرسة الجزائرية ضمن الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة :

تمثل المدرسة الجزائرية وحدة اجتماعية لها جوها الخاص الذي يساعد بدرجة كبيرة على تشكيل إحساس الطالب بالفاعلية الشخصية، وفي تحديد نظرته تجاه البناء الاجتماعي القائم. فهي تلعب دوراً حيوياً في عملية التنشئة السياسية خاصة أنها تمثل الخبرة الأولى المباشرة للطالب خارج نطاق الأسرة، وذلك من عدة زوايا، فهي تتولى غرس القيم والاتجاهات السياسية التي يبتغيها النظام السياسي بصورة مقصودة من خلال المناهج والكتب الدراسية والأنشطة المختلفة التي ينخرط فيها الطلاب، وليس بصورة تلقائية كما هو الحال في الأسرة أو المؤسسات الأخرى. كما أن المدرسة تؤثر في نوع الاتجاهات والقيم السياسية التي يؤمن بها الفرد، وذلك من خلال علاقة المعلم بالطلاب، ومن خلال أداء المعلم لعمله، ومن خلال التنظيمات الإدارية.

1. نوعية المعلم :

عندما يكون المعلم متمكناً من مادته الدراسية متعمقاً فيها، فإنه يكتسب قدراً كبيراً من احترام الطلاب، وبالتالي يسهل عليه التأثير عليهم فكرياً، فإذا أضاف إلى ذلك معاملة يظهر فيها إيمانه بتوجهات النظام السياسي القائم وتحمساً له، فإن طريقه يصبح سهلاً لغرس قيم هذا النظام في قلوب الطلاب والعكس صحيح.

2. العلاقة بين المعلم والطلاب :

تختلف العلاقة في الفصل الدراسي بين المعلم والطلاب من معلم إلى آخر ومن بيئة مدرسية إلى أخرى، فقد تكون العلاقة ذات طبيعة سلطوية لا تسمح للطلاب أن يناقش الآراء والأفكار التي يطرحها المعلم وقد يتجاوز ذلك إلى استخدام أساليب الاستبداد والقهر، أو يكون المعلم ذا طبيعة ديمقراطية يتعامل مع الطلاب بنوع من الحرية لتركهم يعبرون عن آرائهم وأفكارهم من خلال نقاش مفيد مما يساعد على نمو شخصياتهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم، ولهذا الأسلوب أو ذاك تأثيره المؤكد على اتجاهات الطلاب سواء بالسلب أو الإيجاب.

3. التنظيمات الإدارية :

لكل إدارة مدرسية أسلوب وتنظيمات معينة تدير بها المدرسة، ويتوقف نمو الإحساس لدى الطالب بالافتقار الذاتي والانتماء الاجتماعي على إمكانية انضمامه إلى هذه التنظيمات والمساهمة في شؤون المدرسة، والحد الذي تسمح به لانسحاب الآراء في معظم الاتجاهات.

ومن هنا يتضح تأثير طبيعة النظام المدرسي على الطلاب، ففي نظام يعتمد على الحفظ والترديد، ويعد نتائج الامتحانات المؤشر الوحيد لتقويم الطلاب، تبرز النزعات الفردية وتنقشى ظاهرة الغش والمنافسة السلبية، بينما تختفي مثل هذه النزعات في نظام تعلم يقوم على القراءة والاطلاع الحر ويغرس قيم الابتكار والجماعية والتعاون (المشاط، 1992، ص 108).

وقد أشار القحطاني إلى البيئة المدرسية بأن لها تأثيراً مباشراً في تحقيق ما تهدف إليه التربية الوطنية، حيث إن تركيبة ونوعية الحياة داخل المدرسة تؤثر في الطالب أكثر من عمل المنهج الرسمي بمواده ومحتوياته المقررة، كما يعتقد بعض التربويين الذين يرون إمكانية تحسين أو تطوير التربية الوطنية من خلال المنهج الخفي، أي النظم والقواعد السائدة داخل المدرسة، فممارسة الطلاب لمسئولية تعليم أنفسهم، وحل الخلافات والمشكلات التي تواجههم في مدرستهم سوف تجعلهم يتعلمون كيف يعملون بمسئولية في مجتمعاتهم بينما تعتقد مجموعة أخرى من التربويين أنه يلزم الطالب الالتحاق بالمدرسة، ليتم الحكم على قدراته وكفايته عن طريق المنهج الرسمي حتى يمكنه القيام بدور المواطن البالغ المسئول في مجتمعه مستقبلاً (القحطاني، 1418هـ، ص 57) .

وهناك عدد من المبررات التي تجعل للمدرسة دوراً في التربية الوطنية، ويمكن إيجازها فيما يلي :

- 1 - أن المدرسة تمثل بنية اجتماعية ووسطاً ثقافياً له تقاليده وأهدافه وفلسفته وقوانينه التي وضعت لتنمائها وتتفق مع ثقافة وأهداف وفلسفة المجتمع الكبير والتي هي جزء منه، تتفاعل فيه ومعه، وتؤثر فيه وتتأثر به بهدف تحقيق أهدافه السياسية والاجتماعية والاقتصادية .
- 2 - أن المقررات الدراسية إلزامية يدرسها كافة التلاميذ، ولذلك تعتبر أداة هامة لتحقيق التواصل الفكري والتماسك الاجتماعي في المجتمع .
- 3 - تعد المدرسة من المؤسسات الرسمية التي توظفها السلطة السياسية في سبيل نشر القيم العليا التي تبتغيها لدى الطلاب .

4 - احتوائها للفرد فترة زمنية طويلة سواء أكان ذلك بالنسبة لليوم الدراسي أم بالنسبة للعام الدراسي أو بالنسبة لعمر المتعلم، فتؤثر فيه وتعطل من سلوكه، إضافة إلى إكسابه المعلومات المختلفة التي تساعد في حياته (علي، 1997، ص 172) .

وتبلغ المدرسة أقصى درجات الفاعلية في التربية الوطنية إذا كان هناك تطابق بين مناهجها النظرية وبرامجها التطبيقية، ولكن حينما يوجد تناقض يصبح تأثير المدرسة في هذا المجال ضعيفاً . ومثال ذلك أن تتضمن مقررات التربية الوطنية والتاريخ قيماً مثل الكرامة الإنسانية والمساواة بين البشر بينما تتطوي معاملة المعلمين للطلاب على كل شيء عدا الكرامة والمساواة . إذ يجب أن تتحول المدرسة إلى مجتمع حقيقي يمارس فيه النشء الحياة الاجتماعية الصحيحة، ويمارس فيها المسؤولية والاستقلال والتعاون وإنكار الذات، وأن يجد في ممارسة هذه الصفات ما يشجعه على التمسك بها في المستقبل ، وإذا ما تحولت مدارسنا إلى الفاعلية المطلوبة فإن ذلك سيؤدي إلى تنمية مواطنة فعالة وعن السؤال المطروح والهام ما هي الأساليب والطرق التدريسية للتربية الوطنية وتنمية المواطنة.

• الأساليب والطرق التدريسية للمواطنة :

ينأثر تدريس التربية المدنية والمواطنة بالغايات التربوية التي تقوم عليها، سواءً كمادة دراسية مستقلة أو متضمنة في الدراسات الاجتماعية، وقد أورد (Martorella,1991) خمسة مجالات يمكن تدريس التربية الوطنية من خلالها :

1. عند تدريس الدراسات الاجتماعية من أجل نقل التراث أو ثقافات الجيل الأول للجيل الذي يليه، فإن التربية المدنية تهدف إلى نقل المعارف والمعلومات التقليدية والقيم كإطار أو هيكل لاتخاذ القرارات.
2. عند تدريس الدراسات الاجتماعية، كالعلوم الاجتماعية، فإن التربية المدنية تهتم بتعليم مفاهيم وتعميمات العلوم الاجتماعية لبناء قاعدة معلومات يتم تعلمها فيما بعد.
3. عندما تدرس الدراسات الاجتماعية من أجل التفكير التأملي والبحث والاستقصاء، فإن التربية الوطنية تسعى إلى استخدام عمليات التفكير والحصول على المعارف والمعلومات التي يحتاج المواطن معرفتها لاتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجهه.
4. عند تدريس الدراسات الاجتماعية من أجل النقد الاجتماعي، فإن التربية المدنية تسعى إلى تنمية قدرة الطالب لاختبار ونقد وتنقيح التراث السابق أو التقليدي والوضع الاجتماعي القائم من خلال استخدام طريقة حل المشكلات.

5. عند تدريس الاجتماعيات من أجل نمو الشخصية، فإن التربية المدنية تهتم بتطوير ونمو المفهوم الذاتي الإيجابي وتطوير شخصية الطالب بفاعلية وإحساس قوي.

ويبين (Grelle and Metzger,1996)، أن الدراسات الاجتماعية تعد أفضل أداة نقل لإبراز التآلف أو التنشئة الاجتماعية (Socialization)، ولإعداد الطلاب بالبنية الاجتماعية الموجودة أو القائمة في المدرسة والمجتمع، حيث إن نقطة القوة الوحيدة في طريقة التنشئة التقليدية، حسب قولهما، أسهمت بدور بارز في جعل الدراسات الاجتماعية تقوم بدور فعال في مهمة التربية الوطنية في المجتمع الأمريكي.

ويبين (Engle and Ochoa) قولهما بأن التعليم الذي يركز على حقائق منعزلة أو جامدة، فإنها غالباً ما تكون غير مفيدة، بل إنها مضرّة على تحصيل الطالب وتنمية قدراته الفكرية، وهناك موضوع واحد مهم في التعليم ألا وهو الحياة بكل مظاهرها.

ويؤيد (Chapin and Messick,1989)، ما أكده (Engle and Ochoa) حول ضرورة ربط ما يتعلمه الطلاب عن المواطنة في مدارسهم بمجتمعهم الذي يعيشون فيه، حيث تعد عملية ربط منهج التربية المدنية بواقع الطلاب وحياتهم من العناصر المهمة في تطوير المواطنة وتحقيق أهدافها، وحتى يتم تحقيق ذلك فلا بد من ممارسة الطلاب للأنشطة والخبرات في مجتمعهم وبيئتهم بشكل مباشر.

وقد أورد (Chapin) مجموعة من النشاطات التي يمكن أن يقوم الطلاب بها من خلال زيارة بعض الأماكن المهمة في المجتمع، وذلك لمعرفة الطلاب بها وتطوير معنى المواطنة لديهم، مثل : الشرطة لأطفال الروضة، الدفاع المدني للصف الأول، البلدية للصف الثاني، المواصلات للصف الثالث، الصحة للصف الرابع، المحكمة للصف الخامس، الخدمة الاجتماعية للصف السادس، صحة البيئة للصف السابع ، المجالس الإقليمية للصف الثامن (...).

كما بين (Entwistle 1994 and Martorella 1991)، أن التربية المدنية يتم تعلمها داخل المدرسة من خلال المنهج الرسمي للمدرسة والمنهج الخفي، حيث تقوم سياسة المدرسة وأعرافها وعاداتها وأنشطتها وأحكامها ونماذجها بدور بارز في اكتساب الاتجاهات والمعلومات التي لها علاقة بالتربية الوطنية، وهنا يبرز دور المنهج الخفي. أما داخل حجرة الصف ، فإن (مادة) التربية الوطنية (Civic Education)، كما يوضح ذلك (Oppenhiem and Tomey,1974)، لا تقف عند نقل المعارف (Knowledge) للطلاب ولكنها تهدف إلى غرس الاتجاهات والقيم المشتركة، مثل مبدأ المسؤولية السياسية والتسامح والعدالة الاجتماعية، واحترام المسؤولين أو السلطات المسؤولة ، ويتم استخدام جانب المحتوى المعرفي أو الإدراكي في المنهج لإلقاء الضوء على الإيديولوجيات والمبادئ الأساسية للمجتمع، الأحكام أو القوانين الأساسية.

2 - التربية من أجل السلام والتعايش السلمي :

السلام هدف إنساني وغاية نبيلة تسعى الإنسانية لتحقيقها على امتداد تاريخها الحضاري، وقد ازدادت الدعوة للسلام والعمل على إرساء دعائمه وتعميمه في العصر الحديث بعد الحرب العالمية الثانية وقيام هيئة الأمم المتحدة كأداة تفاهم تجمع شعوب العالم حول هذا الهدف ، ويعتبر الاهتمام بالسلام ضمن المواطنة من الاتجاهات الحديثة وتبقى ثمة حقيقة هامة وهي أن السلام من الإسلام. وقد أرساه الإسلام في تشريعاته ، ولقد بدأ الاهتمام بدراسات السلام كميدان أكاديمي في الجامعات العالمية منذ الخمسينات، وكان التركيز في البداية على السلام في مواجهة العنف المباشر، كما هو الحال في الاعتداء والتعذيب والاضطهاد والحروب، ليتطور فيما بعد إلى تناول العنف غير المباشر، أي ما يعانيه الناس نتيجة للنظم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تؤدي إلى الموت أو الانتقاص من آدمية الإنسان وانتهاك حقوقه مثل : التمييز العنصري والتعرض للجوع وإنكار حقوق الإنسان (الهارون، 1996م، ص7)

والتربية دعوة للحياة، والحياة في جوهرها هي السلام مع الذات ومع الآخرين ومع البيئة المادية، ومن هنا فإن التربية من أجل السلام تتراوح في مداها من السلام بين الدول والشعوب إلى الأفراد داخل الأسرة أو الجماعة وأخيراً إلى الإنسان نفسه .

والسلام مطلب إنساني بدونه يعيش الإنسان في فزع وخوف يفقده اتزانه ويجعله يتعامل مع من حوله على أساس أنهم أعداء ويفقده صداقة الناس واحترامهم، والإنسان اجتماعي بطبعه فإذا فشل في التكيف، فإنه يفقد سلامه الاجتماعي ويشعر بالعزلة والتفوق حول الذات . والسلام مطلب اقتصادي لأن الخلافات تؤثر على قدرات الفرد الإنتاجية، تؤدي لتدني دخله وضعف إمكاناته الاقتصادية، والسلام العادل لا يكون على حساب مصالح الآخرين وإنما يحمي مصالح الفرد ليسعى في اتجاه التعاون والتنسيق مع الآخرين بهدف بناء اقتصاد متين، وعموماً فإن السلام كمطلب اقتصادي للفرد يؤثر ويتأثر بالسلام كمطلب اقتصادي وطني، فمستوى الرفاهية الذي قد يتمتع بها الفرد قد يعود بالدرجة الأولى للمستوى الاقتصادي للدولة التي يحمل هويتها (عزيز، 1998م، ص18) .

وهناك عدد من الأساليب التي يمكن من خلالها تعويد الطالب على التعايش والتعاون مع جيرانه المحليين والدوليين، منها :

- 1 - وضع الطالب في مواقف تفاعلية حقيقية يدرك من خلالها أهمية الانتماء لوطنه.
- 2 - ربط الطالب بفكرة أن المجتمعات الإنسانية كلها جاءت من نسل واحد، وهو آدم عليه السلام . وأن الإسلام دعا إلى تكريم الإنسان مهما كان جنسه أو عرقه أو لونه أو دينه قال تعالى : « ولقد كرّمنا بني

- آدم وحملتهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً» (الإسراء : 69).
- 3 - ربط الطالب بفكرة أن الكرة الأرضية أرض مشتركة لجميع البشر مهما اختلفت ألوانهم ومعتقداتهم وأديانهم .
- 4 - تعريف الطالب بأننا نعيش في عالم تحكمه مجموعة من المثل والقيم والأهداف والمبادئ الدولية المشتركة "ميثاق الأمم المتحدة" .
- 5 - إلقاء الضوء على بعض النجاح الذي تحقق في مجال التعاون الدولي "الصحة، العلوم، التعليم، الاقتصاد" .
- 6 - إبراز الدور الهائل لوسائل الاتصال والمعاهدات التجارية والتشريعات الاقتصادية في إقامة علاقة قوية بين الدول (عزيز، 1998م، ص22) .
- وتوجد طريقتان أساسيتان لتعليم المواطنة، هما :
- أولاً : إعداد المواطن الصالح : هذه الطريقة كانت واسعة الانتشار ومازالت سائدة في المناطق التي تولى التقاليد أهمية كبيرة، وتعطي تركيزاً لسيطرة المعرفة من أجل خلق الولاء للقيم التقليدية، ولا تشجع التحليل النقدي ولا تحتاج إلى إيضاح القيم .
- ثانياً : المسؤولية النقدية : تعتمد هذه الطريقة على تركيز التربية الاجتماعية على الاستعلام وحل المشكلات، وتضع الكثير من الاعتبار للتحليل التركيبي وتحليل القيم، وتتضمن تعليمات عن العملية الدستورية وقيم النظام السياسي، والاختلاف بين الطريقتين هو في نوعية الافتراضات التي تضعها كل منهم، وإذا كان تعليم السلام يختص أساساً بالتغيير فإن الطريقة الثانية تكون أكثر اتساقاً مع أهدافه (أبوعلام، 1995م، ص 146) .
- وتشير "شارب" إلى خمسة أنواع لتعليم مفاهيم السلام وهي :
- 1 - تعليم السلام عن طريق التأكيد على القوة : هذه الطريقة تؤيدها الحكومات والقوات المسلحة، ويقوم هذا المبدأ على أساس أن الحفاظ على السلام يتم عن طريق الإبقاء على تعزيز قوة الجيش لتحقيق التفوق العسكري .

- 2 - تعليم السلام عن طريق التوسط في الصراعات وحسمها : يقوم هذا النوع على تحليل الصراعات بين الأفراد والمجتمعات وحلها دون استخدام العنف، ولكن الخطورة في استخدام هذا النوع تكمن في احتمال ظهور عدم المساواة لعدم توازن القوى .
- 3 - تعليم السلام عن طريق تحقيق السلام الشخصي : يؤكد هذا النوع بشكل أساسي على الحاجة الشخصية للتعاطف والتسامح والتعاون .
- 4 - تعليم السلام كجزء من النظام العالمي : يأخذ هذا النوع في اعتباره الحاجة إلى الاعتراف بأن العنف غير "التكويني" هو العقبة الرئيسية في سبيل السلام، ويحتاج هذا النوع إلى تحليل تفصيلي للتغيير الشخصي والتغيير الاجتماعي.
- 5 - تعليم السلام عن طريق إلغاء علاقات القوة : ينظر هذا النوع إلى قيم الناس كما لو كانت هي نفسها نتيجة لبعض المتغيرات البنيوية . ولذلك فإن التأكيد يكون على زيادة الوعي بالعنف البنيوي والتعاطف مع كفاح الجماعات المضطهدة (أبو علام، 1995م، ص148) .

• تربية المواطنة في الجزائر:

- تعد التربية الوطنية من الوظائف الأساسية للتعليم، فلا يكفي أن يتلقى المتعلم تربية ثقافية تنمي مداركه وتهذب من نفسه وترهف من حسه، ولا أن يتلقى تربية مهنية تعينه على اكتساب رزقه، بل لابد - إضافة لما سبق - من تربية وطنية سليمة تجعل الفرد يدرك أنه جزء من مجتمعه وأمته.
- والجزائر إحدى الدول التي اهتمت بتربية المواطنة فقد نصت سياسة التعليم على:
- تربية المواطن المؤمن ليكون لبنة صالحة في بناء أمته ويشعر بمسؤوليته لخدمة بلاده والدفاع عنها.
 - تزويد الطالب بالقدر المناسب من المعلومات الثقافية والخبرات المختلفة التي تجعل منه عضوا عاملا في المجتمع.
 - تنمية إحساس الطلاب بمشكلات المجتمع الثقافية والاقتصادية والاجتماعية وإعدادهم للإسهام في حلها.
 - تأكيد كرامة الفرد وتوفير الفرص المناسبة لتنمية قدراته حتى يستطيع المساهمة في نهضة الأمة.
- وبالنظر إلى تلك الأهداف نجد أنها تتضمن حقوق وواجبات المواطنة، وقد بذلت الجزائر كثيرا من الجهود لتأكيد الوطنية في نفوس الطلاب فوجد المناهج التعليمية مليئة بما يبعث روح الوطنية فمثلاً مقررات التاريخ التي تبدأ بتاريخ مجتمعه ومواقف قادته الإصلاحية والبطولية، ويحاول أن يتمثل هؤلاء العظام في

تاريخ مجتمعة، وبالتالي تنمو الرغبة في أن يكون مواطناً صالحاً). وكذلك في مقررات الجغرافيا التي توضح للطالب موقع وطنه ومناخه وتضاريسه وحدوده والأماكن السياحية والتاريخية وغيرها مما يزيد في تعلق الطالب المواطن بموطنه، بالإضافة إلى ما تقوم به مادة التربية الإسلامية من غرس القيم الفاضلة في نفوس الطلاب وإيضاح الحقوق والواجبات التي على المواطن القيام بها.

مع هذه الجهود إلا إنها لم تكن كافية في نظر المسؤولين، لذا كان الاهتمام بوجود مادة التربية المدنية التي من شأنها غرس قيم المواطنة بشكل كبير.

ومعنى ذلك أن تدريس مادة التربية المدنية في الجزائر، لم تكن وليدة الصدفة، لأن سياسة التعليم والأهداف التربوية تنص على إعداد المواطن الصالح حسب أسس وقيم المجتمع في الجزائر التي نبعت من تعاليم الدين الإسلامي وقيمه الحميدة، قد أوردت خطة مادة التربية المدنية الأسباب الموجبة لتدريسها، وحددت في ثلاثة أسباب رئيسة تدعو إلى إيجاد وتدريس مادة التربية المدنية في مراحل التعليم العام، وهذه الأسباب تمثلت في كون وجود هذه المادة ضرورة وطنية واجتماعية ودولية، وعند مقارنة ما تضمنته هذه الأسباب الثلاثة مع ما تقدم عرضه من دوافع مهمة للتربية الوطنية يمكن التوصل إلى الاستنتاجات التالية :

- إن تحديد الأسباب الثلاثة سألفة الذكر يعدُّ من الركائز التي يقوم عليها مبدأ المواطنة.

- فالسبب الأول يوحى بحس الانتماء والهوية.

- والسبب الثاني يوحى بحس المعرفة وتنمية القدرات والقيم والاتجاهات والمشاركة في خدمة المجتمع ومعرفة الحقوق والواجبات.

- أما السبب الثالث فيوحي بحس طبيعة إعداد المواطن وفق الظروف والمتغيرات العالمية.

ولإبراز دور وأهمية التربية المدنية في إعداد المواطن الصالح، فإن الأسس الثلاثة التي كانت من أسباب تدريس التربية المدنية في الجزائر يمكن تفسيرها في ظل الخصائص التي يتوجب تحقيقها للطالب في التربية المدنية :

- ضرورة تزويد الطالب بالمعارف والقيم والاتجاهات التي تنمي عنده معنى الانتماء والهوية الإسلامية التي تجعله فخوراً بها كمواطن مسلم وعربي وسعودي في نفس الوقت (ضرورة وطنية).

- ضرورة اكتساب الطالب المعرفة والمعلومات اللازمة التي تمكنه من الاستفادة منها في خدمة دينه

ووطنه وشؤونه الخاصة (ضرورة وطنية).

- ضرورة تزويد الطالب بالقدرات والمهارات اللازمة حتى يتمكن من القيام بدوره تجاه القضايا والمشكلات التي تواجه مجتمعه ووطنه وأداء الدور المطلوب منه (ضرورة اجتماعية).
- ضرورة اكتساب الطالب المهارات الاجتماعية التي تساعده في كيفية التعامل مع الآخرين، المساهمة والاهتمام بشؤون الآخرين ، بناء الشخصية الإسلامية المتكاملة ، احترام شعور الآخرين ووجهات نظرهم (ضرورة اجتماعية).
- ضرورة المشاركة في الظروف المحيطة بالطالب من بيته إلى مدرسته ثم مجتمعه، وهذا بدوره يقوده إلى القدرة على مواجهة الأحداث التي يقابلها أو يقابلها مجتمعه (ضرورة اجتماعية).
- ضرورة معرفة الأنظمة الحكومية (السياسية) التي يعيش في ظلها الطالب، وكذلك الأنظمة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (ضرورة اجتماعية).
- ضرورة إعداد الطالب وفق الظروف العالمية المتغيرة سياسياً واجتماعياً واقتصادياً حتى يدرك دوره وموقفه تجاه هذه المتغيرات العالمية ومساندة مجتمعه في ظل هذه الظروف والمتغيرات (ضرورة دولية أو عالمية).

1 - السياسة التعليمية:

لقد أكدت سياسة التعليم في الجزائر على إعداد المواطن الصالح وإعداد هذا المواطن يجب أن يتوافر فيه شرطان: الأول أن يكون عضواً عاملاً مؤدياً لواجبه متمسكاً بحقوقه في المجتمع. والثاني أن يكون مدركاً لواجباته وحقوقه كواجبات وحقوق ، عارفاً بالأثر الاجتماعي الذي يترتب على حسن القيام بها

وفيما يلي ما تضمنته أهداف سياسة التعليم لإعداد المواطن الصالح:

1. فهم وقبول المسؤولية كمواطن
2. فهم الهيكل التنظيمي للدولة على المستوى المحلي والإقليمي
3. فهم دور الأفراد في عمليات اتخاذ القرارات السياسية
4. فهم مبادئ حقوق الأفراد وتنمية القدرة على الاختيار مع مراعاة قواعد ومبادئ القوانين التي تحكم المجتمع.

5. تقدير القانون واحترامه والالتزام به
 6. معرفة قضايا الأمة المعاصرة وتنمية مهارات التميز بين البدائل المختلفة بخصوص هذه القضايا
 7. معرفة التحديات التي تواجه المجتمع، ووضع الحلول المناسبة لها، وتنمية القدرة على التمييز بين البدائل المختلفة واختيار أفضل تلك البدائل
 8. فهم أهمية اعتماد المجتمعات على بعضها البعض، وأهميه العلاقات فيما بينها.
 9. فهم وسائل المشاركة في اتخاذ القرار السياسي على المستويات المختلفة في المدرسة أو المنطقة، أو الدولة، وإكساب الطلبة المهارات اللازمة لذلك.
- * الأهداف المتعلقة بالمواطنة في مراحل التعليم العام :**
- 1 - إعداد مواطنين صالحين متمسكين بعقيدتهم الإسلامية الصحيحة.
 - 2 - تنمية روح الانتماء عند الطلاب وتعريفهم بكفاح الشهداء والمجاهدين وما بذلوه من جهود لتحرير البلاد وإعلان شأنها.
 - 3 - غرس حب الوطن في نفوس الناشئة والشباب ليزدادوا اعتزازاً به مع العمل من أجل تقدمه وإعلاء شأنه والذود عن حياضه.
 - 4 - تدريب رجال الغد على كيفية التصدي لمشكلات مجتمعهم ليتعرفوا من ناحية على طبيعة هذه المشكلات، وليألفوا من ناحية أخرى أساليب البحث العلمي في معالجة القضايا الاجتماعية.
 - 5 - غرس حب العمل أيّاً كان نوعه - ما لم يكن منافياً للدين - في نفوس الناشئة والشباب ليس لأهميته في نهضة الأمم ورفاهية أبنائها فحسب بل لأنه مطلوب شرعاً وسبيل إلى مرضاة الله عز وجل.
 - 6 - تعريف الناشئة والشباب بمؤسسات بلدهم وتنظيماته الحضارية، وأن هذه لم تأت محض مصادفة، بل ثمرة عمل دؤوب وكفاح مرير وأنها في لبابه مرآة صادقة لشخصية الأمة وأخلاقها.
 - 7 - غرس حب النظام واحترام القانون في نفوس الناشئة والشباب لكون التقيد بهاتين الفضيلتين من مظاهر التمدن والرقى.
 - 8 - تنشئة الطلاب على العادات الصحيحة وقواعد الأمان والسلامة العامة وحب الرياضة والألعاب البدنية المناسبة.
 - 9 - تنمية اتجاهات الأخوة والتفاهم والتعاون التي يجب أن تسود المواطنين والناس أجمعين.

10 - تأصيل بر الوالدين في نفوس الناشئة واحترام الأقارب، والمحافظة على كيان الأسرة بوصفها النواة الأساسية في بناء المجتمع السليم.

11- غرس روح المبادرة للأعمال الخيرية والتطوعية التي تسهم في تأصيل معنى المواطنة الصالحة.

هذا ولا يمكن أن تتحقق هذه الأهداف إلا بوجود تعاون وثيق بين الأسرة والمدرسة والمجتمع ويتطلب ذلك التنسيق التكاملي مع المؤسسات الأخرى ذات الصلة التربوية . التي يتعرض لها المواطن كوسائل الإعلام والصحف والمجلات ودور العبادة ووسائل الترفيه كالأندية والمسارح والانترنت والتفاعل مع الآخرين.

فالبينة والمجتمع اليوم معلم أساسي يزاحم المدرسة، وقد يتفوق على كل جهودها . وبالتالي فإن أي تعلم أو خبرة يحصل عليها الطالب من المدرسة لا يمكن أن تحقق أهدافها مالم يكن هناك تفاعل وتعاون وتنسيق بين البيت والمدرسة والمجتمع بهدف تعزيز وتأكيد الخبرات المكتسبة.

- قائمة المراجع

أولاً - المراجع العربية :

- 1- ابن منظور، لسان العرب، بيروت، دار صادر للطبع والنشر، ط1، ج 15، 200م.
- 2- أبو علام، رجاء، تنمية الوعي لمفهوم السلام والتسامح لدى الأطفال، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكتاب السنوي العاشر، 1995م.
- 3- أبو الفتوح، رضوان، التربية الوطنية (طبيعتها، فلسفتها، أهدافها، برامجها) المؤتمر الثقافي العربي الرابع، القاهرة، جامعة الدول العربية، 1960م.
- 4- إسماعيل، علي سعيد، التعليم على أبواب القرن الحادي والعشرين، القاهرة، دار عالم الكتاب، ط1، 1998م
- 5- حجازي، أمانة، الوطنية المصرية في العصر الحديث، القاهرة، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط1، 2000م.
- 6- الحقييل، سليمان عبد الرحمن، الوطنية ومتطلباتها في ضوء تعاليم الإسلام، الرياض، مطابع الشريف، ط1، 1990م.
- 7- السنبل، عبد العزيز عبد الله وآخرون، نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض، دار الخريجي للنشر والتوزيع، ط5، 1996م.
- 8- صائغ عبد الرحمن أحمد، التربية للمواطنة وتحديات العولمة في الوطن العربي، ورقة عمل مقدمة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1422هـ.

- 9- عبد البديع، أحمد عباس، المقومات السياسية للنهضة اليابانية المعاصرة، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام ، مجلة السياسة الدولية، ع 73 ، يوليو 1983م.
- 10- عبد التواب ، عبد الله عبد التواب، دور كليات التربية في تأصيل الولاء الوطني، القاهرة ، مجلة دراسات تربوية، 1993م.
- 11- عزيز ، مجدي، المنهج التربوي والوعي السياسي ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية، 1998م.
- 12- القحطاني ، سالم علي ، التربية الوطنية "مفهومها، أهدافها، تدريسها"، مكتب التربية العربي لدول الخليج، رسالة الخليج العربي، ع 66 ، 1998م.
- 13- علي، سعيد إسماعيل، رؤية سياسية للتعليم، القاهرة، دار عالم الكتاب، ط1، 1999م.
- 14- المشاط ، عبد المنعم، التربية والسياسة، الكويت، دار سعاد الصباح، ط1، 1992م.
- 15- هلال ، فتحى ، وآخرون، تنمية المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، الكويت، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، 2000م.
- 16- هويدي ، فهمي . المواطنة في الإسلام . مقال منشور بجريدة الشرق الأوسط ، العدد 5902، الأربعاء 1995/1/25م.
- 17- Evans Karen ، تشكيل مستقبلات التعلم من أجل الكفاية والمواطنة، ترجمة خميس بن حميدة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2000م

- المراجع الأجنبية :

- 1- Chapin R. J. and Messick, (1989). Elementary Social Studies : A Practical Guide, New York : Longman Inc.
- 2- Engle A. S. and Ochoa, (1988). Education for Democratic Citizenship : Decision Making in the Sopcial Studies The International , "Cultural Literacy and Citizenship", (1994), H. 3 -Entwistle P. 38. (1991), Martorella, PP. 55-56, 1, Journal of Social Education 9
- 4 -Gelle D. B. and Metzger, (1996), "Beyond Socialization and Multiculturalism : Rethinking the Task of Citizenship in a Pluralistic Society". Social Education 3, 60-147-151.
- 5- Kubow Patricia. K. Citizenship Education for the 21st Century: Insights form Social Studies Teacher Preparation Students in Three Countries. "Canada 1997. PP : 150, States". Chicago
- 6 - (<http://www.vob.org/Arabic>)
- 7 - <http://www.vob.org/Arabic/lessons/lessons 38.htm>)
- 8 - (<http://www.ecwregypt.org/Arabic/pup/2002>)
- 9 - (www.albyan.com)

التفاعلات الاجتماعية لدى تلاميذ الطورين الابتدائي والمتوسط.

- دراسة مقارنة -

الباحث/ طهراوي ياسين - جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان - الجزائر.

المخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى التفاعلات الاجتماعية بين الأطفال في الطور الابتدائي والطور المتوسط، وقد بلغت العينة 50 تلميذا وتلميذة، من كلا الطورين 25 تلميذا من الطور الابتدائي و 25 تلميذا من الطور المتوسط، بقسم السنة الخامسة ابتدائي والسنة الأولى متوسط، بولاية تلمسان بالجزائر، وتم استخدام مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل حيث أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء التلاميذ أفراد العينة ولصالح التلاميذ بالطور المتوسط في الأبعاد الثلاثة للمقياس.

الكلمات المفتاحية : التفاعلات الاجتماعية - تلاميذ الطور الابتدائي - تلاميذ الطور المتوسط.

Abstract :

The study aimed at identifying the statistical significance differences in the level of social interactions among children in the primary and intermediate stages. The sample reached 50 students from both levels, 25 students from the primary stage and 25 students from the intermediate stage. The results showed that there were statistically significant differences between the average performance of the students in the sample and for the students in the intermediate stage in the three dimensions of the scale.

Key words : Social interaction - Primary phase Students - Middle phase Students.

مقدمة:

الإنسان ذو طابع اجتماعي، لا يستطيع أن تقوم له قائمة وهو في معزل عن الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه، إذ لا يمكنه الابتعاد عن الجماعة التي تحيط به، بل هو يتفاعل معها وتتفاعل معه بشكل أو بآخر، وقد تحدث عن هذا الموضوع أبراهام ماسلو، في هرمه المعروف باسم هرم ماسلو للاحتياجات الإنسانية، (Maslow's Hierarchy of Needs)، فقدره الفرد على التفاعل الاجتماعي الايجابي، ينعكس على حياته اليومية كلها، ناهيك عن جودة الحياة لديه، كما يلعب دورا مهما للغاية في

صحته النفسية وتقدير الذات لديه، ويؤثر تأثيرا واضحا جليا في حياة الفرد العامة كالعامل، أو تكوين أسرة والمحافظة عليها، والدراسة والنجاح فيها، وهذه الأخيرة أي الدراسة لا تتم بمعزل عن الجماعة والأقران، انطلاقا من الطور الابتدائي ومرورا على الطور المتوسط ثم الثانوي، فأما الابتدائي فمن خلاله يلتحق الطفل بعالم آخر، فهو مرحلة تجعله يخرج من جو العائلة أو الأسرة إلى جو مغاير أين يلتقي بأقرانه والمعلمين والإداريين، أو الطاقم التربوي بصفة عامة، ويتخذ هنا الطفل صبغة التلميذ، فهو محاط بمجموعة من التلاميذ في نفس مستواه التعليمي في المدرسة، وهو ملزم بصفة أو بأخرى أن يتعامل ويتواصل معهم بشكل لفظي أو غير لفظي ويتفاعل معهم، ثم بعد انتقاله عبر سنوات التعليم الابتدائي واجتيازه لامتحان شهادة التعليم الابتدائي، ينتقل إلى مرحلة أخرى وطور مغاير لما اعتاد عليه، أي الطور المتوسط من التعليم النظامي، فنتزامن هذه المرحلة بفترة المراهقة المبكرة وما يرافقها من تغيرات تطرأ على التلميذ على مختلف الأصعدة الجسمية والنفسية والاجتماعية الانفعالية وغيرها، ومواجهته لدافعان الأول هو الدافع للانتماء، والثاني دافع الاستقلالية، فيكون حينها نصف طفل ونصف بالغ (حيمود، 2015: 597) كذلك يتعرف هنا التلميذ على أقران جدد فيتفاعل معهم على اختلاف ميولاتهم وأفكارهم، ويكون علاقة صداقة جديدة معهم، تسمح له بمشاركتهم مختلف الأنشطة الاجتماعية، ويتوقف عملية نجاح هذه العلاقة على مدى امتلاكهم لمهارة التفاعل الاجتماعي الايجابي، هذه المهارة تترك شعورا ايجابيا، وبالارتياح اجتماعيا، وكذا التكيف مع الوسط المدرسي الاجتماعي، سواء داخل المدرسة أو خارجها، ومهما بعد الوسط عن البيئة الأولية التي ترعرع فيها وكبر فيها (رندا، 2008 : 488).

غير أن مهارة التفاعل الاجتماعي تختلف من مرحلة عمرية لأخرى، ومن مستوى تعليمي لآخر، وهذا الاختلاف تحكم عوامل شتى وشروط تتدخل في ذلك، كما أن هذه المهارة تنمو بالتزامن مع النمو الاجتماعي للتلميذ، ولا تتم بمعزل عن جماعة الأقران، وسنحاول من خلال دراستنا هذه التعرف عن الفروق في التفاعلات الاجتماعية لدى التلاميذ خلال طورين هامين في التعليم.

مشكلة الدراسة :

إن التفاعل الاجتماعي وفي أبسط تعريفه، نلمسه ببساطة كما تطرق له (محمود السيد، 1990: 232) في (صفوان، 2014: 18) " أنه نوع من التفاعل بين شخصين أو أكثر، حيث يعتدل و يتأثر سلوك الآخر" ونظرا لأهميته البالغة ودوره البارز في العملية التعليمية التعلمية، نجد العديد من الدراسات السابقة التي اهتمت بموضوع التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال وبالأخص عند التلاميذ بمختلف الأطوار والمراحل التعليمية، ذلك أن التعلم لدى التلاميذ تتم في موقف اجتماعي أي من خلال تفاعل اجتماعي بين

جماعات، وتفاعل الأقران فيما بينهم في القسم أو أثناء الاستراحة أو في مختلف الأنشطة، وتأثير ذلك التفاعل في مختلف الأطوار على جوانب أخرى كالتحصيل الدراسي، وهو ما تناولته (هنودة، 2013) في دراستها حول التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي عند تلاميذ الطور الثانوي، حيث تناول الباحث من خلالها طبيعة التفاعل بين التلميذ في الثانوية والأستاذ من جهة وبينه وبين أقرانه من جهة أخرى، كما تناول طبيعة تفاعل التلميذ مع إدارة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين التفاعل الاجتماعي والتحصيل الدراسي عند التلاميذ، ولا تختلف في ذلك كثيرا دراسة (حيمود، 2015) حول التفاعل الاجتماعي عند تلاميذ الطور الثانوي وعلاقته بعملية التعلم الحركي خلال النشاط البدني الرياضي، توصلت إلى أنه توجد علاقة ارتباطية بين التفاعل الاجتماعي مع الزملاء وعملية التعلم الحركي. وحتى المرحلة التحضيرية كانت محل اهتمام الباحثين، وهو ما تناوله بالمقارنة (عبد الكريم، 1998) حول التكيف الاجتماعي بين التلاميذ الملتحقين وغير الملتحقين في رياض الأطفال، فشملت الدراسة علاقة التلميذ وتفاعله الاجتماعي مع كل من المدرسة والأقران وكذا المعلمين، وكانت النتيجة لصالح الأطفال الملتحقين بالروضة، إذ أن احتكاك التلميذ بمجموعة الأقران ينعكس إيجابا على تكيفه الاجتماعي بالمدرسة. كما حاولت بعض الدراسات تقصي علاقة التفاعل الاجتماعي مع بعض المهارات والقدرات العقلية وغيرها، وعلى سبيل المثال في ذلك نجد دراسة (رنداء، 2008 : 485) حول العلاقة بين الذكاء العاطفي والتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، بمحافظة دمشق، توصلت فيها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفاعل الاجتماعي و مهارة الذكاء العاطفي لدى التلاميذ. ويؤكد ذلك ما ذكره (صفوان، 2014 : 21) أن التفاعل الاجتماعي عند الأطفال كمفهوم يرتبط بمفهوم آخران يتمثلا في كل من الكفاءة الاجتماعية وكذا العلاقات الاجتماعية.

لكن وإن ثبت أن هناك علاقة بين التفاعل الاجتماعي وبعض المهارات الأخرى كما جاء في الدراسات السابقة، والتي أثبتت كذلك أن للتفاعل الاجتماعي تأثير واضح وجلي على التحصيل الأكاديمي المدرسي، غير أنه نجد أنفسنا نطرح العديد من التساؤلات عن مدى امتلاك التلميذ حقيقة للتفاعل الاجتماعي في بيئة غير المنزل، وإن كانت فعلا تنمو معه وتتطور من طور لآخر ومن مرحلة لأخرى، وهل هناك اختلاف في هذه المهارة بين أطوار التعليم، ولتوضيح الرؤية جليا جاءت هذه الدراسة للإجابة على بعض التساؤلات، والتساؤل الرئيسي التالي:

التساؤل الرئيسي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل، وأبعاده الفرعية الثلاثة بين تلاميذ الطور الابتدائي والتلاميذ الطور المتوسط.

التساؤلات الفرعية الدراسة:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الطور الابتدائي والطور المتوسط، في بعد الإقبال الاجتماعي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الطور الابتدائي والطور المتوسط، في بعد الاهتمام الاجتماعي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الطور الابتدائي والطور المتوسط، في بعد التواصل الاجتماعي؟

فرضيات الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الطور الابتدائي والمتوسط على مقياس التفاعلات الاجتماعية، لصالح تلاميذ الطور المتوسط.

الفرضيات الفرعية للدراسة :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الطور الابتدائي والطور المتوسط، في بعد الإقبال الاجتماعي، لصالح تلاميذ الطور المتوسط.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الطور الابتدائي والطور المتوسط، في بعد الاهتمام الاجتماعي، ولصالح تلاميذ الطور المتوسط.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الطور الابتدائي والطور المتوسط، في بعد التواصل الاجتماعي، ولصالح تلاميذ الطور المتوسط.

أهداف الدراسة :

- التعرف على مستوى العلاقات والتفاعلات الاجتماعية لدى تلاميذ الطور الابتدائي الممثلين في السنة الخامسة ابتدائي كآخر سنة في مرحلة التعليم الابتدائي وتلاميذ الطور المتوسط الممثلين في السنة الأولى متوسط كأول سنة في مرحلة التعليم المتوسط أي كمرحلة انتقالية بين طورين مختلفين.

- التعرف على الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ بالطور الابتدائي والمتوسط في بعد الإقبال الاجتماعي بمقياس التفاعلات الاجتماعية المستخدم في هذه الدراسة.

- التعرف على الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ بالطور الابتدائي والطور المتوسط، في بعد الاهتمام الاجتماعي بمقياس التفاعلات الاجتماعية المستخدم في هذه الدراسة.

- التعرف على الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ بالطور الابتدائي والطور المتوسط، في بعد التواصل الاجتماعي بمقياس التفاعلات الاجتماعية المستخدم في هذه الدراسة.

أهمية الدراسة :

- تكمن أهمية هذه الدراسة أنها إضافة جديدة للأدبيات التربوية في هذا المجال.

- يمكن أن تساهم النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة في مساعدة المعلمين والأساتذة و الآباء في الاهتمام بجانب التفاعلات والعلاقات الاجتماعية سواء داخل أو خارج المدرسة.

- تساعد النتائج المتوصل إليها القائمين على بناء البرامج التدريبية في تنمية التفاعلات الاجتماعية لدى الأطفال والتلاميذ في الطورين الابتدائي والمتوسط من التعليم.

- تزويد الأخصائيين النفسيين بنظرة شاملة حول تباين التفاعلات الاجتماعية والتواصل الاجتماعي بين مرحلتين حساستين في التعليم لدى التلاميذ.

التعريفات الإجرائية للدراسة :

- التفاعلات الاجتماعية : social interaction

ويعبر عنها في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل من خلال إجابته على (32 فقرة)، أي جميع فقرات المقياس لصاحبه الدكتور عادل عبد الله (2008) المستخدم في هذه الدراسة.

- الإقبال الاجتماعي:

ويقصد به مدى إقبال التلميذ على أقرانه وزملائه والآخرين، وتعاونهم بمبادرة منه والاحتكاك بهم ومخالطتهم. (عادل عبد الله، 2008 :6)

ويعبر عنه في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ في إجابته للفقرات الخاصة ببعد الإقبال الاجتماعي (10 فقرات)، بمقياس التفاعلات الاجتماعية المستخدم في هذه الدراسة.

- الاهتمام الاجتماعي:

ويقصد به فرحة التلميذ وارتياحه وسروره لتواجده مع أقرانه وزملائه، ومع الآخرين بصفة عامة، وبذل الجهد في جلب انتباههم نحوه، وكسب ثقتهم والاهتمام المتبادل بينه و بين الآخرين، ومشاركته نشاطاتهم ومدى انشغاله بالآخر. (عادل عبد الله، 2008 :6)

ويعبر عنه في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ في إجابته للفقرات الخاصة ببعده الاهتمام الاجتماعي (10 فقرات)، بمقياس التفاعلات الاجتماعية المستخدم في هذه الدراسة.

- التواصل الاجتماعي:

ويقصد به مدى قدرة التلميذ على بناء وإقامة علاقات ايجابية مع زملائه ومع أقرانه، وكذا الحفاظ عليها وديمومتها واستمراريتها، والاتصال بهم بشكل مستمر، مع مراعاة المتعارف عليه اجتماعيا، مستخدما في ذلك مختلف الإشارات الاجتماعية المناسبة والضرورية. (عادل عبد الله، 2008: 7)

ويعبر عنه في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ في إجابته للفقرات الخاصة ببعده التواصل الاجتماعي (12 فقرة)، بمقياس التفاعلات الاجتماعية المستخدم في هذه الدراسة.

- تلاميذ الطور الابتدائي:

ويقصد بهم في هذه الدراسة هم التلاميذ العاديون الذي يزولون دراستهم بالمدرسة الابتدائية، قسم السنة الخامسة (5) ابتدائي، آخر سنة في مرحلة التعليم الابتدائي النظامي. وحددت سنهم في هذه الدراسة بين 11-12 سنة .

- تلاميذ الطور المتوسط:

ويقصد بهم في هذه الدراسة هم التلاميذ العاديون الذين يزولون دراستهم في التعليم المتوسط، قسم السنة الأولى (1) متوسط، أول سنة في مرحلة التعليم المتوسط النظامي. وحددت سنهم في هذه الدراسة بين 12-13 سنة.

الإطار النظري للدراسة

أولاً: تعريف التفاعل الاجتماعي:

اعتبر الكثير من الباحثين أن التفاعل الاجتماعي هو عبارة عن مهارة ، يكتسبها الطفل للتعامل مع أفراد المجتمع، والتكيف معهم، وبناء علاقات اجتماعية ناجحة وكذا المحافظة عليها. وعرفه (عادل عبد الله، 2000) " عملية مشاركة بين الأطفال في مختلف المواقف اليومية، حيث تفيد في إقامة علاقات مع الآخرين في المجال النفسي ". (عبد الله عادل، 2000).

أما جيلسون Gillson فاعتبر أن التفاعل الاجتماعي عند فئة الأطفال هو عبارة عن مهارة يستخدمها الطفل في عملية تعبيره عن ذاته، وكذا التواصل مع الأقران والزملاء والأصدقاء، والقدرة على مشاركة الآخر مختلف الأنشطة ذات الطابع الاجتماعي، وبناء علاقات صداقة اجتماعية مع مراعاة طبعها ما هو متعارف ومتفق عليه اجتماعيا (عادل عبد الله ، 2000: 6)

ثانيا - مظاهر التفاعل الاجتماعي:

من بين أشكال ومظاهر التفاعل الاجتماعي، نجد ونذكر ما يلي:

أ-التكيف الاجتماعي: يجسد التلاؤم والانسجام والتأقلم سواء مع البيئة أو المجتمع.

ب- التعاون: إذ يعتبر بحد ذاته تفاعل، فهو يجسد العمل سويا في جماعات، لتحقيق أهداف مسطرة مسبقا.

ج-التنافس: ويكون عادة بين فردين أو بين جماعات ، وهو شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي.

د-الصراع: يعتبر من بين اخطر أنواع ومظاهر التفاعلات الاجتماعية.(يحي بن العربي، 2009 : 91-94)

ثالثا- التفاعل الاجتماعي في المدرسة:

يختلف تفاعل التلاميذ فيما بينهم ومع الآخرين، من سنة دراسية أو مستوى دراسي لآخر، يرجع أساسا لاختلاف السن، والأقران، والمعلمين و حتى المادة التعليمية، إضافة لعوامل أخرى، كالبيئة والوسط المدرسي بصفة عامة. (يحي بن العربي، 2009: 91)

وفي غالب الأحيان يشكل التلاميذ مجموعات صغيرة في وقت الاستراحة ما بين ساعات التدريس، بحيث تكون هذه المجموعات من نفس المستوى الدراسي أو من نفس القسم. يتناولون بالحديث شتى المواضيع، يكون لها علاقة ميولاتهم و مناسبة لسنهم، ويتواصلون فيما بينهم لفظيا وغير لفظيا.

رابعا - قياس التفاعل الاجتماعي :

استخدم الباحثون العديد من الأساليب والتقنيات والاختبارات والمقاييس لقياس التفاعل الاجتماعي، والإقبال والتواصل والاهتمام الاجتماعي لدى الأطفال والتلاميذ بصفة خاصة، ومن بينها ترشيحات الأقران، أو عن طريق الملاحظة، والتقارير الذاتية، ومقياس التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل للدكتور عادل عبد الله وهو المقياس المستخدم في هذه الدراسة من طرف الباحث.

منهج الدراسة :

في ضوء الأهداف المسطرة للدراسة، اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج المقارن، نظرا لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة. عن طريق المقارنة بين تلاميذ الطور الابتدائي وتلاميذ الطور المتوسط في التفاعلات الاجتماعية. حيث يهدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى استكشاف التفاعل الاجتماعي لدى مجموعتي الدراسة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة هذه الدراسة من 50 تلميذا وتلميذة، من ولاية تلمسان بالجزائر، موزعة ومقسمة كما يلي: 25 تلميذا وتلميذة من الطور الابتدائي، و 25 تلميذا وتلميذة من الطور المتوسط، بحيث تراوحت أعمارهم بين (11 - 13 سنة)، ووقع اختيار الباحث على السنة الخامسة ابتدائي لأنها مرحلة وسنة انتقالية بحيث ينتقل التلميذ من خلالها من التعليم الابتدائي إلى التعليم المتوسط، وكذا امتيازها بامتحان شهادة التعليم الابتدائي، وهو امتحان رسمي يسمح للتلميذ بالانتقال إلى التعليم المتوسط. حيث أن السنة الخامسة ابتدائي هي آخر سنة في الطور الابتدائي، في حين أن السنة الأولى متوسط هي أول سنة في الطور المتوسط. ووقع اختيار الباحث على هاتين السنتين باعتبارهما متقاربتان، و يتوسطهما ويفصل بينهما مرحلة انتقالية.

الجدول رقم (01): يوضح توزيع عدد أفراد عينة الدراسة.

توزيع أفراد العينة	تلاميذ الطور الابتدائي (السنة الخامسة 5 ابتدائي)	تلاميذ الطور المتوسط (السنة الأولى 1 متوسط)
عدد أفراد العينة	25	25
مجموع	50	

من خلال الجدول رقم (01)، يتبين لنا أن عدد التلاميذ في السنة الخامسة ابتدائي يساوي عدد التلاميذ في السنة الأولى متوسط، حيث أن الباحث أراد أن يكون حجم أفراد عينة الدراسة متساوي في كلا الطورين، خصوصا أن البيانات المحصل عليها ستخضع للمعالجة الإحصائية.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث مجموعة من الأدوات لتحقيق أهداف الدراسة، بحيث شملت ما يلي:

الملاحظة - المقابلة - مقياس التفاعلات الاجتماعية لصاحبه الدكتور عادل عبد الله (2008) - أداة الإحصاء (SPSS) النسخة 23.

حيث تم حساب المتوسط الحسابي، ثم الانحراف المعياري، ثم استخراج قيمة "ت" T- test

الملاحظة:

وهذا من خلال ملاحظة الباحث مع المعلمين لمختلف نشاطات وسلوكيات أفراد العينة المشاركين في هذه الدراسة، وتدوينها.

المقابلة:

وشملت المقابلة مع المعلمين والأساتذة والمربين، ومع الأولياء والتلاميذ أفراد العينة.

مقياس التفاعلات الاجتماعية:

من أجل قياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال، وعند التلاميذ خاصة، استخدمت الكثير من الدراسات مجموعة مختلفة من المقاييس والاختبارات لهذا الغرض.

واستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل في طبعته الرابعة (2008م)، والذي أعده الدكتور عادل عبد الله، بحيث أنه تم إعداده ليستخدم مع أطفال الروضة، ومرحلة الطفولة إلى نهايتها، ويتألف المقياس من (32) عبارة، أمام كل واحدة منها ثلاثة خيارات كما يلي: نعم، أحيانا، مطلقا. ويقاس ثلاثة (3) أبعاد هي: الإقبال الاجتماعي، الاهتمام أو الانشغال الاجتماعي، التواصل الاجتماعي. ويتحصل فيه التلميذ على علامة من 0 إلى 64، بحيث أنه كلما كانت العلامة مرتفعة دلت أن التفاعلات الاجتماعية مرتفعة والعكس صحيح كذلك.

ثبات الأداة:

يتمتع المقياس المستخدم في هذه الدراسة، بمعدلات ثبات مناسبة، إذ بلغ معامل الثبات بعد عملية إعادة الاختبار (0.681)، ثم بعد استخدام معادلة $kr-20$ بلغ معامل الثبات (0.612)، أما عن طريق حساب ألفا كرونباخ (0.645)، وجميعها دالة عند (0.01). (عادل عبد الله، 2008 : 10).

صدق الأداة:

أشارت نتائج الصدق التلازمي للمقياس وجود ارتباط ذات دلالة إحصائية عند (0.01)، وبلغت نسبة اتفاق المحكمين بين (95 - 100 %)، كما بلغت قيمة (ر) لتقديرات الأقران (0.514)، والصدق التمييزي بلغت قيمة (ت) الدالة (7.1) (عادل عبد الله، 2008 : 11).

إجراءات الدراسة:

- الاطلاع على مختلف الدراسات السابقة والأدبيات التربوية، والتي تناولت في بحثها متغيرات الدراسة التي تطرق لها الباحث في هذه الدراسة.

- عرض المقياس المستخدم في الدراسة على مجموعة من الأساتذة علم النفس، لإبداء رأيهم فيه، وقد انفقوا على أنه يقيس الأبعاد الثلاثة التي يتضمنها. كما أن فقراته (32 فقرة) مناسبة للبيئة الجزائرية.

- مقابلة مع المعلمين بالطور الابتدائي الذين يدرسون تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، ومع المعلمين بالطور المتوسط الذين يدرسون تلاميذ السنة الأولى متوسط، وشرح لهم الغرض من الدراسة والأهداف المرجوة منها.

- ملاحظة سلوكيات التلاميذ أفراد العينة، خلال مختلف نشاطاتهم المتنوعة.

- عقد لقاء مع المعلمين من أجل شرح لهم الأداة المستخدمة في هذه الدراسة، وتوضيح العبارات (32)، لضمان الفهم الصحيح لها وبالتالي استخدام سليم لها، ونتائج موضوعية ايجابية.

- توزيع المقياس على المعلمين بعد شرحه ووصولهم لدرجة استيعاب تسمح لهم باستخدامه بالشكل الصحيح الملائم.

- جمع المقاييس الموزعة والقيام بعملية التفرغ وجدولة النتائج وتبويبها.

- المعالجة الإحصائية للنتائج المتوصل إليها باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS) النسخة (23).

- عرض وتحليل وتفسير النتائج المتوصل إليها في ضوء الدراسات السابقة.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً : عرض نتائج الدراسة:

عرض نتائج الفرضية الرئيسية:

كانت تنص الفرضية الرئيسية للدراسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الطور الابتدائي والمتوسط على مقياس التفاعلات الاجتماعية (الدرجة الكلية). وقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية، والجدول رقم (02) يوضح ذلك.

الجدول رقم (02) : يوضح الفرق بين متوسطات درجات التلاميذ بالطور الابتدائي والمتوسط في

مقياس التفاعلات الاجتماعية كله، أي في الدرجة الكلية.

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	تلاميذ الطور المتوسط ن = 25		تلاميذ الطور الابتدائي ن = 25		مقياس التفاعلات الاجتماعية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
0.000	6.02 -	12.21	49.84	31,7	32.68	الدرجة الكلية

نلاحظ من خلال الجدول رقم (02) أن مستوى الدلالة أصغر من (0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الرئيسية للدراسة. فمن خلال الجدول رقم (02) يتبين لنا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الطور الابتدائي والطور المتوسط، ولصالح تلاميذ الطور المتوسط الممثلين في السنة الأولى متوسط.

عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

- الفرضية الفرعية الأولى كانت تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ بالطور الابتدائي وتلاميذ الطور المتوسط، في مقياس التفاعلات الاجتماعية في بعد الإقبال الاجتماعي، ولصالح التلاميذ بالطور المتوسط، وقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية الفرعية الأولى في الدراسة، والجدول رقم (03) يوضح ذلك.

الجدول رقم (03): يوضح الفرق بين متوسطات درجات التلاميذ بالطور الابتدائي والمتوسط في بعد

الإقبال الاجتماعي.

مستوى الدلالة	قيمة ت	تلاميذ الطور المتوسط ن = 25		تلاميذ الطور الابتدائي ن = 25		بعد المقياس
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0، 000	4.98-	3.86	16.44	2.59	11.80	الإقبال الاجتماعي

نلاحظ من الجدول رقم (03) أن مستوى الدلالة أصغر من (0،05)، وبالتالي نقبل الفرضية الفرعية الأولى، فيتبين من الجدول رقم (03) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الطور الابتدائي والتلاميذ الطور المتوسط، في بعد الإقبال الاجتماعي، ولصالح تلاميذ الطور المتوسط. (السنة الأولى 1 متوسط).

عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

- الفرضية الفرعية الثانية كانت تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ بالطور الابتدائي والطور المتوسط في مقياس التفاعلات الاجتماعية في بعد الاهتمام الاجتماعي، وقد تم التحقق من صحة الفرضية الفرعية الثانية لهذه الدراسة، الجدول رقم (04) يوضح ذلك.

الجدول رقم (04): يوضح الفرق بين متوسطات درجات التلاميذ بالطور الابتدائي والمتوسط في بعد الاهتمام الاجتماعي.

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	تلاميذ الطور المتوسط ن = 25		تلاميذ الطور الابتدائي ن = 25		بعد المقياس
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
000,0	6.07-	4.24	16.76	3.01	10.44	الاهتمام الاجتماعي

نلاحظ من الجدول رقم (04) أن مستوى الدلالة أصغر من (05,0) ، وبالتالي نقبل الفرضية الفرعية الثانية، فمن خلال الجدول رقم (04) يتبين لنا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين تلاميذ الطور الابتدائي والطور المتوسط، في بعد الاهتمام الاجتماعي ولصالح تلاميذ الطور المتوسط، والممثلين في السنة الأولى متوسط.

عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

- الفرضية الفرعية الثالثة لهذه الدراسة كانت تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ بالطور الابتدائي والطور المتوسط في مقياس التفاعلات الاجتماعية في بعد التواصل الاجتماعي، وقد تم التحقق من صحة الفرضية الفرعية الثالثة لهذه الدراسة، والجدول رقم (05) يوضح ذلك.

جدول رقم (05) : يوضح الفرق بين متوسطات درجات التلاميذ بالطور الابتدائي والمتوسط في بعد التواصل الاجتماعي.

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	تلاميذ الطور المتوسط ن = 25		تلاميذ الطور الابتدائي ن = 25		بعد المقياس
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.000	-5.17	4.87	16.64	3.48	10.44	التواصل الاجتماعي

نلاحظ من الجدول رقم (05) أن مستوى الدلالة أصغر من (0,05)، وبالتالي نقبل الفرضية الفرعية الثالثة، من خلال الجدول رقم (05) يتبين لنا أنه توجد فوق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الطور الابتدائي والطور المتوسط في بعد التواصل الاجتماعي، ولصالح تلاميذ الطور المتوسط الممثلين في تلاميذ السنة الأولى متوسط.

الجدول رقم (06): يوضح الفرق بين متوسطات درجات التلاميذ بالطور الابتدائي والمتوسط في بعد الإقبال الاجتماعي والاهتمام الاجتماعي والتواصل الاجتماعي، وكذا الدرجة الكلية.

المقياس وأبعاده	تلاميذ الطور الابتدائي		تلاميذ الطور المتوسط		قيمة t	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري St.deviation	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري St.deviation		
الإقبال الاجتماعي	11.80	02.59	16.44	03.86	- 04.98	0.000
الاهتمام الاجتماعي	10.44	03.01	16.76	04.24	- 06.07	0.000
التواصل الاجتماعي	10.44	03.48	16.64	04.87	- 05.17	0.000
الدرجة الكلية	32.68	07.31	49.84	12.21	- 06.02	0.000

نلاحظ من الجدول رقم (06) أن مستوى الدلالة أصغر من (0,05)، في جميع أبعاد المقياس المستخدم في الدراسة، ناهيك عن الدرجة الكلية، ولصالح تلاميذ السنة الأولى متوسط، في جميع الأبعاد. وإذا قارنا الأبعاد الثلاثة للمقياس عند تلاميذ الابتدائي نجد أن الإقبال الاجتماعي يأتي في المرتبة الأولى، بينما عند تلاميذ المتوسط فنجد أن بعد الاهتمام الاجتماعي يأتي في المرتبة الأولى وإن كان الفارق ضئيلاً.

تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

بعد عرضنا وجدولت لنتائج هذه الدراسة والتي بينت في محتواها وجود فروق دالة بين التلاميذ الطور الابتدائي السنة الخامسة ابتدائي، وتلاميذ الطور المتوسط السنة الأولى متوسط، في التفاعلات والعلاقات الاجتماعية، الواضحة جليا في مقياس التفاعلات الاجتماعية وأبعاده الثلاثة، ولصالح التلاميذ الطور المتوسط، فإنه يمكننا كذلك أن نفسر وجود هذه الفروق بين الطورين راجع إلى التباين نفسه والاختلاف الذي يميز كل طور عن الآخر، وكل مرحلة تعليمية عن الأخرى، باعتبار أن مرحلة التعليم الابتدائي تعد كأول تجربة للتلميذ في التفاعل الاجتماعي داخل نسق تعليمي، وانتقاله إلى المرحلة الأخرى أي التعليم

المتوسط سيصاحبه تحسن ملحوظ وواضح في مستوى التفاعل لديه نتيجة اكتسابه خبرة من المرحلة السابقة، وتعزى الأسباب في الفروق كذلك لما تتميز به فترة المراهقة المبكرة منها، التي يعيشها التلميذ في المتوسطة كأول تجربة له، وما يرافق هذه المرحلة من تغيرات تمس العديد من الجوانب لديه، يلعب فيه كذلك الدور المحوري الراجع للنمو الاجتماعي والنمو المعرفي الذي يكون ناقص بطبيعة الحال لدى تلاميذ الطور الابتدائي، بينما يتفوق عليهم في ذلك تلاميذ الطور المتوسط لاجتيازهم مراحل متقدمة من النمو الاجتماعي. فالتلميذ في مرحلة الطور المتوسط وهو على بوابة المراهقة يكون الإقبال الاجتماعي لديه مرتفع كمظهر من مظاهر هذه الفترة من الحياة إضافة إلى حب جلب الانتباه الاهتمام. كما لا نستطيع في المقابل عزل عوامل أخرى لها تأثير هي الأخرى على مهارة التفاعل الاجتماعي مثل التنشئة الاجتماعية ودور الأسرة في ذلك إضافة إلى عامل الجنس.

استخلص الباحث كذلك من الدراسة أنه كلما تقدم التلميذ في مراحل الدراسة عبر السنوات الدراسية كلما اكتسب مهارات اجتماعية جديدة، تساعد في التفاعل الاجتماعي بشكل صحيح وسوي مع الأقران وزملائه والمدرسين، والطاقت التربوي بصفة عامة. وهو ما يتفق مع ما أشار إليه كذلك (حيمود، 2015:595) في دراسته، أن التلاميذ في المدرسة يكونون علاقات اجتماعية بالخصوص مع أقرانهم، أي مع من هم في نفس مستواهم الدراسي، نظرا لتواجدهم معهم، ومشاركتهم النشاطات، وأن هذه العلاقات أو التفاعلات الاجتماعية الايجابية منها تؤثر على اهتمام التلميذ، كتعاونه معهم، مما ينعكس كذلك على تحصيله الأكاديمي، وهو ما لمسها الباحث كذلك من خلال ملاحظته مع الأساتذة والمعلمين في أفراد العينة إذ ينعكس التفاعل الاجتماعي إما إيجابا أو سلبا على التحصيل الأكاديمي لديه.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة، يقدم الباحث مجموعة من التوصيات المقترحة، وتتمثل فيما يلي:

- دراسات مقارنة في التفاعلات الاجتماعية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.
- بناء برامج تدريبية لتنمية وتحسين ورفع مستوى التفاعلات الاجتماعية لدى التلاميذ.
- تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لأطفال الروضة من خلال برامج وزارية معتمدة.

المراجع:

- أحمد حيمود (2015)، التفاعل الاجتماعي عند تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي وعلاقته بعملية التعلم الحركي خلال النشاط البدني الرياضي، مجلة العلوم الإنسانية .العدد: 44
- رندا رزق الله (2008) ، العلاقة بين مهارة الذكاء العاطفي والتفاعل الاجتماعي، مجلة جامعة دمشق ،المجلد 24 العدد: الأول.
- صفوان بن شتيوي (2014)، تفاعل الأقران وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي، رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- عادل عبد الله محمد (2008)، مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل، ط4، دار الرشاد.
- هنودة علي (2013)، التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، جامعة بسكرة، الجزائر.
- يحي بن العربي (2009)، دور الاختلاط في حصة التربية البدنية والرياضية على التفاعل الاجتماعي عند تلاميذ الطور المتوسط ، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني: من التشخيص إلى بناء المشاريع.

د/ آسيا درماش.

د/ حسين غريب.

جامعة زيان عاشور - الجلفة.

جامعة زيان عاشور - الجلفة.

المخلص:

لا يخلو الحديث والمناقشة حول واقع المدرسة الجزائرية بين المتخصصين في مجال التربية والتعليم وحتى عامة الناس من التطرق إلى موضوع التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، خاصة عندما تبيّنت أهميته ودوره في تحديد مصير التلاميذ ومستقبلهم الدراسي والمهني، بالإضافة إلى تزايد حاجة كل من الأسرة والتلاميذ لخدماته، وبالخصوص في ظل التغيرات الاجتماعية الحاصلة والتطور التكنولوجي السريع وما يتبعهما من تحديات، ولذلك أصبح ضرورة يتطلبها الواقع المعيش.

وقد شهد ميدان التوجيه كغيره من الميادين تطورا وظهرت له عدة طرق مختلفة تصنف عادة إلى طريقتين تعرف بمناحي التوجيه: المنحى التشخيصي والمنحى التربوي، ويهدف الأخير إلى الكشف عن الميول والاهتمامات وموازنتها بقدرات واستعدادات التلميذ وتوظيف هذه العناصر في مساعدته على بناء مشروعه الشخصي الدراسي والمهني.

ونحاول من خلال هذا المقال معالجة ملمح التوجيه والإرشاد الذي تبنته وزارة التربية الوطنية الجزائرية، من خلال ما جاء في النشرة الرسمية للتربية الوطنية والتعريف بتربية الاختيارات والمشروع الشخصي للتلميذ والعلاقة القائمة بينهم، بالإضافة إلى أهمية المشروع الشخصي في تحسين ومعالجة بعض المشكلات التربوية، وهذا ما يعكس دور التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التكفل بمشكلات التلميذ.

الكلمات المفتاحية: التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، مناحي التوجيه، تربية الاختيارات، المشروع الشخصي.

Abstract:

The educational and vocational guidance and guidance are the basis for the success of the educational system, especially when it is important to determine the fate of students and their academic and vocational future, in addition to the increasing need of the family and students for its services, especially in the light of the social changes taking place and the rapid technological development and the subsequent challenges. An urgent need of the living reality. The orientation field has evolved and there are two methods known as the orientation aspects: the diagnostic approach and the educational approach. The latter aims to reveal trends and interests and to balance them with the student's abilities and readiness and to use these

elements to help him build his personal and vocational project. In this article, we try to address the direction of guidance and guidance adopted by the Algerian Ministry of National Education, through the official bulletin of national education and the definition of education of choices and personal project of the student and the relationship between them, in addition to the importance of personal project in improving and addressing some educational problems, Guidance and guidance in school and vocational in the care of students' problems.

Keywords: educational and vocational guidance and guidance, guidance, Orientation aspects, education choices, personal project.

تمهيد:

للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني العديد من التعريفات التي قدمها الباحثون والمتخصصون حوله ويمكن تصنيف هذه التعريفات إلى صنفين، يرى أصحاب الصنف الأول أنّ التوجيه المدرسي عملية أو خدمة آنية هدفها انتقاء التلاميذ، وهي النظرة تلغي تماما دور التلميذ وتجعل من المسؤول عن التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني محورا للعملية، ومن بين هذه التعريفات تعريف كيلي (Kelley) : يقصد بالتوجيه في الوسط المدرسي: وضع أساس علمي لتصنيف طلبة المدارس الثانوي، مع وضع الأساس الذي يمكن بمقتضاه تحديد احتمال نجاح الطالب في دراسة من الدراسات، أو مقرر من المقررات التي تدرس له. (حناش، زكرياء، 2001، 23).

أما الصنف الثاني فيؤكد أصحابه على أن عملية التوجيه عملية مستمرة تهدف إلى مساعدة التلميذ على الاختيار الدراسي المناسب الذي يتلاءم مع قدراته ورغباته، فهي تعتبر التلميذ محور عملية التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ودور المستشار/المُرشد دور غير مباشر بخلاف الصنف الأول.

ويرجع تباين التعريفات وكثرتها إلى أهمية عملية التوجيه والإرشاد بالنسبة للتلاميذ، وقد أكدت مؤخراً وزارة التربية الوطنية في النشرة الرسمية لسنة (2013) على أهمية تنمية الجهاز الإرشادي المدرسي لمساعدة التلميذ على بناء مشروعه الشخصي تدريجيا، وكذا إشراكه في اختياراته المدرسية والمهنية والجامعية (النشرة الرسمية، 2013، 6) كإجراء للتقليل من التسرب المدرسي؛ وهو الإجراء ذاته الذي تسعى إليه الوساطة المدرسية بـ"بروكسل" حسب ما جاء به الوزير (Charles Picqué, 2007, 46) حيث أوضح أنّ الوساطة المدرسية تعمل على الحد من ظاهرة التسرب المدرسي من خلال محورين أساسيين أولهما الوقاية من الغياب عن المدرسة والثاني جعل التلميذ أكثر تعلقا بالمدرسة، بالإضافة إلى هدفها العام المتمثل في تشجيع التلاميذ والشباب على بناء مشروع الحياة خلال مراحل تدرّسهم.

ونظرا لأهمية البالغة للتوجيه والإرشاد عموما والإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني خصوصا، قامت الدول المتقدمة وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية بتوظيف الإنترنت في مجال الإرشاد النفسي والتربوي منذ عشرينيتين، من خلال مواقع متخصصة موثوقة مقننة فدراليا ومحليا، تضبط هذه المواقع من طرف الجمعية الأمريكية لعلم النفس والجمعية الأمريكية للإرشاد وعدد من الجمعيات المحلية.

توفر هذه المواقع فرص لمعالجة القضايا المختلفة، وتسهل الحصول على المعلومات والنصائح التي تخص الأهل والأبناء، وقد قدمت أكثر من دليل عملي لتقديم الخدمة النفسية والعلاجية عن طريق استخدام التكنولوجيا الحديثة. (بن شريك، 2014، 447-448).

وبالعودة إلى تاريخ تطور ميدان التوجيه نجده كغيره من الميادين حيث ظهرت له عدة طرق مختلفة تصنف عادة إلى طريقتين تعرف بمناحي التوجيه: المنحى التشخيصي والمنحى التربوي نعرفهما كما يلي:

1-مناحي التوجيه المدرسي والمهني:

نتيجة للتطور الذي شهده ميدان التوجيه ظهرت له عدة طرق مختلفة تصنف عادة إلى طريقتين، أولهما تركز على الموجه (الطريقة المباشرة) ، فيما تركز الثانية على المسترشد (وهي الطريقة غير المباشرة)، وتعرف هاتين الطريقتين بمناحي التوجيه: المنحى التشخيصي والمنحى التربوي ويمكن توضيحهما كما يلي .

1-1 المنحى التشخيصي :

هو أسلوب مباشر في التوجيه حيث يُعتبر فيه الموجه محورا للعملية التوجيهية ويعتمد فيه على الاختبارات الموضوعية وعلى جمع البيانات والمعلومات حول خصائص الفرد وتحليلها وكذا تتبع الفرد ومقابلته وتشخيص نواحي تكيفه، فالموجه يلعب دوراً إيجابياً في نصح وإقناع الفرد (المسترشد)، والهدف من هذا الأسلوب هو توجيه تفكير المسترشد نحو ما يراه الموجه مناسباً له. (حناش، زكرياء، 2011، 42)

لكن ما يؤخذ على هذا المنحى -كنقائص- هو ما ذكرته عمروني حيث بيّنت أنه:

- يعتمد على فكرة ثبات خصائص الفرد والمهنة وهو ما أدى إلى وجود أخطاء في عمليات التوجيه بسبب استعمال مقاييس لا تراعي التطور الحاصل لكل من الفرد ومناصب العمل .
- يركز هذا المنحى على العلاقة القيادية بين الموجه والمسترشد، حيث يعتبر الموجه هو القائد ويتخذ القرار بدلاً عن المسترشد فيما يخص تحديد المسار الدراسي والمهني، وبذلك يصبح المسترشد تابعاً له، ولهذا نجد العديد من التلاميذ لا يتفقون مع القرارات المتخذة بدلاً عنهم .

ونتيجة لقصور المنحنى التشخيصي ظهر المنحنى التربوي في التوجيه في بداية السبعينيات وقد اتخذ له مكانة هامة حيث أصبح المعمول به في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وهو المطبق حالياً في الجزائر، وفيما يلي توضيح لهذا المنحنى. (تارزولت، 2007، 21)

1-2 المنحنى التربوي أو التطوري:

جاء هذا المنحنى وغيّر دور مختص التوجيه الذي كان من قبل هو القائد في العملية التوجيهية ؛ ويعتبر هذا التغيير نتيجة لما جاء به كارل روجرز (Rogers) من أفكار جديدة حيث نادى من خلالها بالتقنيات غير الموجهة التي تعطي أهمية للفرد في الحرية والاستقلالية والتعبير الذاتي، بالإضافة إلى محاولة بناء علاقة مع المسترشد يسودها جو من القبول. ويعتمد هذا المنحنى على مبدأ بين أساسين هما:

- التغيير المستمر في قدرات وميول الفرد حصة و في مرحلة المراهقة .
- عدم ثبات متطلبات مراكز العمل سبب التطور الذي يعرفه عالم الشغل. (تارزولت، 2007، 21-22)

وما زاد لأعمال روجرز (Rogers) توضيحاً ما جاء به جيزنبرغ (Gezenberg) حول الاختيار المهني الذي فهم من خلال جهوده على أنه " سيرورة تمتد عبر الزمن لا يمكنها أن تكون فعلاً آنياً"، هذا وقد اعتبر غاري (Gare 1991) أن التوجيه سيرورة ممتدة عبر الزمن يبني الفرد من خلالها تدريجياً مشروعه المستقبلي ويقوم بتحضيره لإيجاد طريقة الخاص بنفسه من خلال بناء مشاريعه الدراسية والمهنية وحتى الحياتية (صحراوي، 2014، 97).

ووضحت حناش أن التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في هذا المنظور (المنحنى التربوي) يهدف إلى الكشف عن الميول والاهتمامات وموازنتها بقدرات واستعدادات التلميذ وتوظيف هذه العناصر في مساعدته على بناء مشروعه الشخصي. (حناش زكرياء، 2011، 15)

ويعد موضوع المشروع الشخصي من المواضيع التي لقيت مؤخرًا رواجًا واسعًا في ساحة البحوث العلمية لما له من أهمية في حياة التلميذ، وقد اختلفت نظرة العلماء والمختصين والمهتمين به، نذكر أهمها فيما يلي:

2- تعريف المشروع الشخصي:

يعرف جون قيشار (Jean Guichard) المشروع على أنه اختيار محدد يوضح ويجسد في شكل حقائق واعدة ماضية وحاضرة في ضوء هدف مستقبلي. (Guichard,1993,16)

وأشار بشلاغم (2005) أن المشروع المدرسي والمهني هو التصور الذي يرسمه التلميذ ويحدده عن نوع الدراسة التي يريدها ونوع التكوين الذي يريد أن يستفيد منه، وطبيعة المهنة التي يريد ممارستها مستقبلا، على أن يتم تجسيد ذلك التصور مرحليا خلال مساره الدراسي والتكويني. (بشلاغم،2005،15).

وترى علاق(2016) أن مفهوم المشروع الشخصي للمتمدرس يعد من المفاهيم الحديثة في التوجيه، جيء به ليعوض إفلاس التوجيه في صيغته التقليدية المتسلطة التي كانت تعتمد قياسات مرقمة أساسها حصيلة النتائج المدرسية وتوجهات المخططات الوطنية للبلد المعني، حيث تضبط نسب التوجيه إلى كل شعبة بعينها بحسب حاجة البلد إلى متخرجين من هذه الشعبة أو تلك، وغالبا ما يكون التلميذ ضحية هذا الصنف من التوجيه الاعباطي، كما جاء وليؤهل المتمدرس يكون الفاعل الحقيقي في بناء حاضره و توجيهه مسار مستقبله.

وفي الجزائر يعتبر كمشروع وطني تجريبي من إعداد وزارة التربية الوطنية (مديرية التقييم و الاتصال والتوجيه) موجه لتلاميذ الطور الثالث ، وشرعت الجزائر في تطبيقه ابتداء من سنة (1997م)، إلا أن الانطلاقة الفعلية كانت في السنة الدراسية 1998-1999 حيث كلفا عدد من مراكز التوجيه المدرسي و المهني بتطبيق المشروع (23 مركزا). (بوفاتح، 2013،70)

ويسمى المشروع الشخصي المستقبلي للتلميذ حسب ما بيّنه بوفاتح (2013) لأنه يشمل كل جوانب الحياة (المدرسة، الاجتماعية، النفسية، التوجيهية) للتلميذ، يتم التدرج في تطبيقه انطلاقا من الحاضر وصولا إلى المستقبل بناء على قواعد عملية سليمة تتناسب مع جميع خصائص التلميذ، ويتوج هذا المشروع في آخر مراحلها بمشروع ضمني يطلق عليه مشروع تربية اختيارات التوجيه، الهدف منه هو إعداد التلميذ من جميع جوانب الحياة، وإعداد الأرضية الصالحة والمناسبة للعملية التربوية، لتهيئته إلى اتخاذ القرار النهائي في التوجيه (اختيار التخصص الدراسي). (بوفاتح، 2013، 71)

بناء على ما جاء في هذه التعريفات -سابقة الذكر- يمكن استخراج التعريف التالي للمشروع الشخصي:

يقصد بالمشروع الشخصي للتلميذ: تصور التلميذ لذاته في المستقبل-خلال مساره الدراسي- بتحديد نوع الدراسة التي يريدتها أو التكوين الذي يهدف إلى الالتحاق به وكذا المهنة التي يود ممارستها مستقبلاً، وذلك بتحديد أهدافه والاستعلام الكافي عن المسارات الدراسية المستقبلية والمهنية والاختيار السليم بالإضافة إلى التخطيط لتحقيق مشروعه الشخصي.

وبناء على التعريفات السابقة يمكن استخراج خصائص للمشروع الشخصي، نلخصها في النقاط التالية:

- **مخطط:** يربط حاضر التلميذ بمستقبله.
- **مرحلي:** يتم وفق مراحل متتالية ← إجرائي ← قابل للتقييم والتقييم.
- **شامل:** يشمل جميع مجالات حياة التلميذ: (المدرسية-الاجتماعية-النفسية).
- **هادف:** يعمل على التوفيق بين رغبات وميول وقيم وطموح التلميذ وقدراته وما يمليه الواقع من إكراهات ← واقعي .
- **يتطلب:** الدافعية، الإحساس بالمسؤولية (عن الذات والمستقبل)، الإعداد المعرفي، والتهيئة النفسية للتلميذ، الاستمرارية.

ويمكن تحقيق هدفاً للإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني المتمثل في بناء التلميذ لمشروعه الشخصي من خلال الاعتماد على الخطط التربوية المساعدة للفرد على اختيار قراراته بكل حرية لمزاولة الدراسة في التخصص المرغوب فيه أو المهنة المراد الالتحاق بها، وانطلقت هذه الأبحاث من نظريات: نظرية جينزبيرغ (Ginzberg)، ونظرية ميشال أوتو (Michel Huteau) المتمثلة في تربية الاختيارات (l'éducation des choix).

وأشار بوسنة وعمروني (2009) أن برامج تربية الاختيارات أصبحت ضرورة اجتماعية تربوية لا يمكن الاستغناء عنها وذلك لدورها الفعال في مساعدة الشباب على اتخاذ القرارات السليمة فيما يخص مشاريعهم المدرسية والمهنية.

3- تربية الاختيارات:

تشير علاق أن مفهوم تربية الاختيارات يتكون من مفهومين لا يقلان أهمية سواء أكانا منفصلين أو مجتمعين وهما: التربية والاختيار؛ وتربية الاختيارات هي طريقة بيداغوجية كندية الأصل تعتمد على مجموعة من الأنشطة تساعد على التطور التدريجي لخاصية النضج المعرفي والوجداني وبعض

الخصائص والاتجاهات نحو المدرسة وعالم الشغل ونحو الذات من خلال نمو بعض الكفاءات والاتجاهات، وتسمح بتعلم سيرورة الاختيار من جهة، وإعداد وبناء المشروع من جهة أخرى. يكتسب التلميذ من خلال تربية الاختيارات فكرة المشروع كونها محرك أساسي لسلوكاته الحاضرة والمستقبلية. (علاق، 2016، 49)

4-تربية الاختيارات وعلاقتها بالمشروع الشخصي:

بيّن بوسنة وعمروني أن هناك الكثير من الدراسات أثبتت فعالية برامج تربية الاختيارات في تشكيل المشروع الدراسي والمهني للتلاميذ، أو على الأقل البعض من خصائصه، ولعل أهم هذه الدراسات التقييمية دراسة أنجزها ليفروبيمارتن (Legres،Pemartin 1985) والدراسة التقييمية لورشة التوجيه لنيوفر (Nuoffer 1987) في سويسرا في نفس اتجاه، وتوصل قيشار وفايلسكي (Guichard1994) ، (Fabielski) من خلال تقييم طريقة الكشف عن النشاطات المهنية والمشاريع الشخصية والمطبقة على الشباب الذين غادروا المقاعد الدراسية والمقبلين على التربصات والإدماج المهني في فرنسا، بحيث لاحظ أن أفراد عينة التجريب أصبحوا أكثر نشاطا وديناميكية، كما زادت قدرتهم على رسم وإعداد الخطط للحصول على تكوين أو مهنة كما توصل قيشار (Guichard 1992) من خلال تقييم D.A.P.P على تلاميذ السنة الثانية ثانوي إلى نتائج تدل على وجود تطور في إدراك أسباب الاختيار وميل هؤلاء التلاميذ إلى المبادرة والمسؤولية.

ما تتفق عليه هذه الدراسات بصفة عامة هو الأثر الإيجابي لبرامج تربية الاختيارات على سلوكيات التلاميذ وخصائصهم المعرفية واتجاهاتهم نحو العالم المدرسي والمهني وحول أنفسهم والتي تشكل في الأساس مدى تقدمهم نحو إعداد وتحقيق مشاريع الدراسة - التكوين والعمل. (بوسنة، عمروني، 2009، 23) وأشار أحرشاو (2010) في هذا السياق أنّ التحقيق الفعلي لمشروع التلميذ يتطلب الربط بين تحفيز التلميذ دراسيا وتوقعه المستقبلي-التعلم والاكتماب- ومن هنا يمكن للمدرسة أن تقوم بوظيفتها الشمولية مع تحقيق الاندماج لتلاميذها بدلا من الاكتفاء بتحفيظهم على التكيف مع سوق الشغل وتغييراته.

ومن بين الدراسات المحلية الأولى التي أجريت حول برامج تربية الاختيارات نذكر دراسة تارزولت عمروني، حورية (2007) التي دامت لثلاث سنوات: أثر برنامج تربية الاختيارات على الخصائص السيكولوجية الدال على بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية. (رسالة دكتوراه)

-هدفت الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى معرفة مدى فعالية برنامج تربية الاختيارات المصمم في تنمية أهم مؤشرات بناء وإعداد المشروع الدراسي والمهني لتلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي والمتمثلة

في النضج المهني وبروز السلوك الدفاعي نحو الإعداد والاستمرارية في تحقيق هذا المشروع على اعتبار هذه الخصائص مجموعة من المعارف والاتجاهات القابلة للنمو والتعلم حسب تناول التوجيه التربوي/التطوري.

- تمثل العدد الإجمالي لعينة الدراسة في (137) تلميذ بالطور الثالث من التعليم الأساسي مع بداية السنة الدراسية (2002/2003) الموافقة لانطلاق التجربة التي دامت ثلاث سنوات، يمثل (68) منهم المجموعة التجريبية و(69) بالمجموعة الضابطة، وعملت الباحثة في اختيارها للعينة على ضبط المتغيرات التالية: الجنس - السن - المنطقة السكنية - توزيع الأساتذة ومستوى الذكاء لدى التلاميذ؛ ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد على الأدوات التالية: -برنامج تربية الاختيارات - استبيان النضج المهني - استبيان الدافعية المهنية - الوثائق الادارية (بطاقة الرغبات، بطاقة المتابعة والتوجيه، محضر اجتماع القبول والتوجيه في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي) - اختبار رسم الرجل.

-توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: توجد فروق بين مستويات النضج المهني للتلاميذ الذين طبق عليهم برنامج تربية اختيارات التوجيه و التلاميذ الذين خضعوا للطريقة العادية في التوجيه بمعنى تقدم مستوى النضج المهني لتلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة؛ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث داخل كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في النضج المهني وهذا ما يعكس أن الفرق في الخصائص السيكولوجية الدالة على بناء وتحقيق المشاريع هي في بداية المطاف فروق فردية؛ يوجد فرق في مستوى الدافعية بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فالتلاميذ الذين طبقت عليهم الطريقة الجديدة في التوجيه تحرك وتوجه سلوكهم نحو بناء وانجاز مشروع الدراسة والتكوين والعمل دوافع عالية أكثر من الدوافع القاعدية بينما تؤثر الدوافع العالية بنفس شدة الدوافع القاعدية على سلوكيات التلاميذ الذين خضعوا للطريقة العادية في التوجيه على المشروع الدراسي والمهني المسطر من طرفهم؛ توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا موجبة بين النضج المهني والدافعية المهنية للتلاميذ؛ الاختيارات الدراسية لتلاميذ المجموعة التجريبية منسجمة مع متطلبات الفروع الدراسية المشار إليها في بطاقات الرغبات وهذا ما يدل على أنهم أكثر توافقا وانسجاما في قرارات التوجيه المسبق والذي يعتبر أول مؤشر على بداية تحقيق المشروع الدراسي المسطر من طرفهم.

كل هذه المحاولات والدراسات تعكس أهمية المشروع الشخصي للتلميذ، ونوضح فيما يلي -بشكل أدق- أهميته في حل بعض المشكلات المدرسية.

5- المشروع الشخصي والتسرب المدرسي:

من المتفق عليه والمعروف أنه لا يمكن للتلميذ أن ينجح في مسار دراسي فرض عليه ولم يختره بنفسه ولعل ما يؤكد هذه الفكرة ويبرز أهميتها أكثر هو ارتفاع نسب تسرب التلاميذ من المدارس والرسوب الدراسي، وكذا عدم رضا من استطاعوا النجاح في شعب واختصاصات لم يرغبوا في دراستها نتيجة قدراتهم واستعداداتهم التي لا تؤهلهم إلى التوافق مع هذا الاختصاص أو لأن هذا الاختصاص لا يتوافق مع ميولاتهم ورغباتهم وطموحاتهم المهنية. (بشلاغم، 2005، 104)

وفي هذا الصدد يمكن الاستدلال بدراسة بوسنة، وبغداد (2011) التي تناولت فيها موضوع التسرب المدرسي والتعليم الإلزامي بالجزائر، حجم وطبيعة التحديات، وكان هدفها تقديم تحليل إحصائي حول حجم ظاهرة التسرب المدرسي في التعليم الإلزامي بالجزائر (التعليم الابتدائي والمتوسط) خلال العشرية الأخيرة. وكذا تحديد عواقب التسرب المدرسي، وتحديد أسبابه حسب تصورات المعلمين بالإضافة إلى تحديد أنواع العلاج الممكنة لهذه الظاهرة؛ وأسفرت النتائج على أنه يوجد ثلاثة أسباب التسرب المدرسي وهي: التلميذ- المدرسة- العائلة، في كل منها مجموعة من العوامل، فمن بين العوامل الراجعة للتلميذ: صعوبات التعلم - التخلف الدراسي وتراكمه - عدم وجود معالم مشروع مدرسي ومهني، النزعة لدخول عالم الشغل، تدني مستوى الدافعية نحو التعلم؛ وجود علاقة بين نسبة المتسربين من فئة الأطفال قبل مستوى الخامسة ابتدائي ونسبة الأمية عند فئة الشباب الذين تتراوح أعمارهم ما بين (15-24 سنة).

-المشروع الشخصي والمساهمة في تحسين ومعالجة الفعل التربوي والرفع من مردوبيته:

اهتم الدريج بموضوع المواكبة التربوية وعرفها على أنها نوع من المساعدة اللامدرسية أو اللاصفية، الموجهة للتعلمات، فهي وقت مستقطع بين الأسرة والمدرسة، ويرى أنها ينبغي أن تركز بشكل أساسي على الأخذ بيد التلميذ لمساعدته في بناء شخصيته وتخطي صعوباته وتحقيق مشروعه المدرسي والمهني وذلك من خلال مرافقته طيلة مساره الدراسي، مع الأخذ بعين الاعتبار قدراته وميوله وطموحاته المستقبلية حتى تتم المساهمة في تحسين ومعالجة الفعل التربوي والرفع من مردوبيته. (الدريج، 2014، 41)

الخلاصة:

من خلال ما سبق عرضه نجد أنّ ما توصل إليه تطور ميدان الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني هو المشروع الشخصي للتلميذ والذي له أهمية كبيرة جعلت منه اجراءً متبعاً من طرف الجهات المسؤولة عن التربية والتعليم في الكثير من الدول المتقدمة وعلى رأسها كندا وبلجيكا، كما تبنته وزارة التربية الوطنية الجزائرية، حيث شرعت في تطبيقه منذ سنة (1999)، وقد أكدت هذه الأخيرة في النشرة الرسمية لها

خلال سنة (2013) على ضرورة تفعيل الجهاز الإرشادي والعمل على مساعدة التلاميذ على البناء التدريجي لبناء مشاريعهم الشخصية كإحدى الإجراءات المساعدة على التقليل من ظاهرة التسرب المدرسي أو على الأقل الحد من زيادتها.

فالمشروع الشخصي يساعد التلميذ على إعطاء معنى للدراسة التي اختارها بمحض إرادته من خلال التوفيق بين رغباته وميولاته وقدراته وإمكانياته، وهذا ما يجعله في حالة رضا عن التوجيه الذي اختاره - دون أن يفرض عليه- مما يزيد من رغبته في الدراسة ومواصلتها وإعطائها الصورة الحقيقية اللائقة بها.

قائمة المراجع:

1. أحرشوا ، الغالي (2010). المشروع الشخصي للتلميذ مقارنة سيكولوجية، مجلة الطفولة العربية، المجلد 11، العدد42، الكويت، 107-115.
2. الدريج ،محمد(2014). المواكبة التربوي نحو تأسيس نموذج /منظومة لتجويد التعليم ومحاربة الهدر المدرسي، التدريس مجلة كلية علوم التربية، العدد6 -السلسلة الجديدة، المملكة المغربية،25-55.
3. بوفاتح، محمد(2013). رؤية جديدة لمشروع تربوي اختيارات التوجيه في الجزائر في ضوء المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد ديسمبر 13، الجزائر، 69-77.
4. بوسنة، محمود تارزولت عمروني، حورية (2009). برنامج تربية الاختيارات: تعريفها، مصادرها وأهميتها في بناء المشروع المدرسي و المهني عند الشباب. مجلة العلوم الإنسانية، 32(ب)، الجزائر، 7-26.
5. بوسنة، محمود وبغداد، لخضر (2011). التسرب المدرسي والتعليم الإلزامي بالجزائر، حجم وطبيعة التحديات، مجلة أفكار وآفاق، جامعة الجزائر2، العدد2، الجزائر، 33-64.
6. بن شريك، عمر (ماي 2014). توظيف الإنترنت في مجال الإرشاد النفسي التربوي (دراسة لمواقع في الولايات المتحدة الأمريكية نموذجا)، ورقة مقدمة للملتقى الدولي "برنامج التوجيه والإرشاد النفسي التربوي في ضل الممارسات المحلية و التجارب العالمية"، الجزائر، (462،447).
7. بشلاغم، يحي (2005). نحو إعداد نموذج توجيهي فعال (دراسة تحليلية نقدية لفاعلية أسلوب التوجيه المدرسي والمهني)، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.
8. حناش،فضيلة وزكرياء،محمد بن يحي (2011). التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من منظور إصلاح التربية الجديدة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستوياتهم.
9. علاق(2016)
10. صحراوي، عبد الله (ماي 2014). تربية الاختيار وبناء المشروع الفردي للتلميذ، نحو فلسفة معاصرة لبرنامج التوجيه والإرشاد، ورقة مقدمة للملتقى الدولي "برنامج التوجيه والإرشاد النفسي التربوي في ضل الممارسات المحلية والتجارب العالمية"، جامعة بسكرة، الجزائر، (93-104).

11. تارزولت ، عمروني حورية(2007). أثر برنامج تربية الاختيارات على الخصائص السيكلوجية الدال على بناء وتحقيق المشاريع الدراسية و المهنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر .
12. النشرة الرسمية للتربية الوطنية (جوان 2013). العدد(561) ، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، مكتب النشرة. النشرة الرسمية للتربية الوطنية، النصوص المتعلقة بالتسرب المدرسي ، عدد خاص أبريل 2005
13. Picqué ، Charles (juin 2007) . **L'action de la Région bruxelloise pour lutter contre ledécrochage**، Les Cahiers de la Solidarité n°14 Décrochage scolaire، comprendre pour agir، Asbl Pour la Solidarité، Bruxelles، 43-48
14. Guichard، Jean. (1993). **L'école et représentations d'avenir des adolescents** ، édition 1، Presses Universitaires de France ،Paris.

التنظيمات بين القيم الثقافية و القيم التنظيمية

د/ دليلة بدران - جامعة عمار ثليجي - الأغواط

ملخص:

هناك عوامل عديدة أسهمت في حدوث النمو التنظيمي الذي شهدته المجتمعات الحديثة، حيث ظهرت فيها تنظيمات لكي توجه التباين الشديد الذي شهدته هذه المجتمعات والتنوع الذي أصبح خاصية تميزها إن التغيير بسماته عكس ما جاءت به المجتمعات الأولى، بالإضافة إلى هذه التغييرات البنائية هناك تغييرات ثقافية موازية لعبت دورا لا يستهان به في إحداث ثورة تنظيمية حديثة، ولقد بدت هذه التغييرات الثقافية واضحة في سيطرت قيم ثقافية التي كانت وحدها المسؤولة عن التنمية الاقتصادية، تؤكد عموما وضوح الهدف والفاعلية الموضوعية والتخصص، بالإضافة إلى قيم التسيير مع روح التنظيمات الحديثة وجوهرها.

الكلمات المفتاحية: القيم الثقافية، التنظيمات الحديثة، السلوك التنظيمي، السلوك الاجتماعي، القيم التنظيمية .

Abstract:

The latter is loaded with the social culture in which it is printed during the stage of social upbringing in the family, which faces its behavior and controls it in every place and time, and through its entry into the organization, the process of organizational formation and the social processes involved in several stages are consistent with the transition from one stage to another.

مقدمة :

لاشك في أن الاهتمام بالسلوك يلعب دورا مهما، ولذلك قامت المنظمات بالاهتمام بسلوكيات السلوك نحو أمور ايجابية بتوافقه مع سياسات المنظمات لأنه و بالتتابع يتضح وجود ارتباط مباشر وقوي بين تطور المنظمات وقوتها وبين سلوك الأفراد داخل المنظمة، إذن أن الأبعاد الثقافية بالنسبة لإدارة المنظمة في مرتبة استراتيجيتها و هيكلها التنظيمي فهي تؤثر على السلوك التنظيمي والأداء اليومي لقوى العمل بها وتعمل على مساعدة المنظمة في التعامل مع الضغوط الداخلية والخارجية التي تتعرض لها، مما تؤثر قيم الأفراد في المنظمة من خلال المواقف والاتجاهات والقيم والمعايير الاجتماعية والتنظيم الغير رسمي.

وهذا ما سيتم التطرق إليه من خلال الطرح الفكري الذي يتبلور حول التساؤل التالي :

- فيما تظهر تجليات تأثير القيم الثقافية والتنظيمية التي يفرضها أسلوب التسيير المعمول به على السلوك التنظيمي في المنظمات ؟.

أولا : مفهوم التنظيمات

من أجل فهم التنظيم كمفهوم سوسيولوجي يقودنا إلى التصفح في التراث النظري الذي تناول موضوع التنظيم من خلال التعريفات التي حاول أصحابها اعطاء معنى للتنظيم

فقد لخص الدكتور السيد الحسيني¹ في كتابه مدخل لدراسة التنظيمات، مجمل التعريفات التي وضعت لهذا المفهوم في تعريف عام حيث يقول " فالتنظيم هو وحدة اجتماعية أو جماعية يرتبط أعضاؤها فيما بينهم من خلال شبكة علاقات تنظمها مجموعة محددة من القيم والمعايير¹، ثم أراد أن يجد مفهوما دقيقا للتنظيم فأشار إلى التنظيم هو وحدة اجتماعية تقام بطريقة مقصودة لتحقيق أهداف محددة وتتخذ طابعا بنائيا يلائم تحقيق هذه الأهداف².

إن استخدام التنظيم ككيان أو كهيكل وعمليات يساعد على فهم التنظيم باعتباره وسيلة لأصحاب المنظمة الملاك والمساهمين وللمديرين في خطط الموارد في توليفة مثالية لتحقيق الأهداف هذا بالإضافة إلى أن التنظيم هو وسيلة لتحقيق أغراض أخرى تساعد على تحقيق الهدف النهائي للمنظمة organisation وتعني الشيء والبنية العضوية، فهناك مجموعة من الأعضاء التنظيمية في تناغم وانسجام محققة بنية متكاملة تنشأ هدفا مشتركا رغم أهدافها الجزئية، كما نجد تعريفا آخر يقول فيه صاحبه "إن التنظيم عبارة عن هيكل من العلاقات الشخصية حيث يتم التمييز بين الأفراد طبقا للسلطة والمركز أو الدور الذي يقوم به كل منهم، ونتيجة ذلك تحدد العلاقات الاجتماعية والشخصية وتميل التصرفات السلوكية للأفراد إلى الالتزام بالأنماط المتوقعة وبالتالي نقل الفجائية والغموض في تلك التصرفات³، ويعرف التنظيم أيضا أنه كل ما هو ظاهر ورسى لتنسيق نشاطات جماعة في مصالح تحقيق أهداف بطريقة فعالة⁴، فهو عبارة عن حال من العلاقات الشخصية حيث يتميز الأفراد طبقا للسلطة المركز، أو الدور الذي يقوم به كل منهم نتيجة⁵ لذلك تتحدد العلاقات الشخصية وتميل التصرفات السلوكية للأفراد إلى الالتزام بالأنماط المتوقعة⁶، إن العلاقة بين الفرد

¹ - السيد الحسيني، مدخل لدراسة التنظيمات المعاصرة، دار المعارف، مصر، 1996، ص 6.

² - نفس المرجع، ص 6.

¹ - Sung f (G) Hughes (M), dictionnaire de sociologies l'arouselibraries, Paris sons date, p- p ,180-181.

² - Optic, p 204.

⁵ - Ibid, p 204.

العامل بالمؤسسة تتحدد بعدة أطر جزئية وكلية، فأما الأطر الكلية، فتشمل طبيعة المؤسسة من الناحية التأسيسية والناحية السوسولوجية، أما الأطر الجزئية فتشمل الهيكل وقد حظي موضوع المؤسسة باهتمام بلغ لدى المفكرين والباحثين الاجتماعيين وإن اختلفت آراؤهم والجوانب التي يركزون عليها في دراسة المؤسسة، فإن هذا الاختلاف يرجع إلى الاتجاهات التي ينتمون إليها.

ولذلك سنوضح في هذا الطرح وبالاعتماد على عدة مداخل نظرية لنظريات التنظيم بأن تجعل من هذا الطرح يفهم في إطاره النظري لذلك سنعتمد على أهم المداخل الأساسية.

1. أهم المدارس والاتجاهات النظرية التي تناولت تحليل التنظيمات:

نشأت نظريات التنظيم بغرض تحليل العلاقات الاجتماعية داخل التنظيمات، ومن ثم وضع نماذج جديدة لتفعيل دور التنظيمات في المجتمع وتفعيل أدائها ولفت الانتباه أيضا بدوافع الأفراد بخصائصهم وبإشباع حاجاتهم التي هي من عوامل يتشكل حولها دافعهم نحو التعاون أو عدم التعاون وكما لفت الانتباه أيضا إلى ضرورة الاهتمام بدراسة الجماعة وخصائصها نظرا لأن تأثيرها لا يخفى على سلوك الأفراد وتوجههم نحو التعاون وخدمة أهداف التنظيم وهو بذلك قد توجه الباحثين نحو دراسة الفعل داخل التنظيم يعتبر من أهم ما اتجه إلى اتجاه توجهات القائد في التعاون أو الصراع أو غيرها وكذا سلوكه التنظيمي في توجيهات الموظفين نحو التعاون أو الصراع وكيفية إحداث القائد سلوكاته هذه جوا تنظيميا يكون حاسما في توجيه السلوك الموظفين، وإذا كان عنصر القيادة حاجة طبيعية وفطرية في الإنسان منذ القديم لأنها أساسية النظام والتعاون، الحوافز والترقيات هو إمكانية التسيير واتخاذ القرار وهذا الاتجاه تؤكد ديفيز بحيث من خلال نظرية المعاونة تعتمد على عنصر القيادة بدلا من القوة أو الموارد الاقتصادية لمساعدة كل عامل من النمو والانجاز حسب قدرته أما القائد فيرى بأن العاملين ليسوا بطبيعتهم سلبيين ومقاومين للتنظيم ولكنهم يصبحون كذلك نتيجة لعدم كفاية المناخ المؤيد والمعاون في بيئة العمل، وهم بذلك يتحملون المسؤولية وينمون الدافع للمشاركة ولتحسين أنفسهم إذا أتاحت لهم الإدارة بعض الفرص ويتمثل دور الإدارة في التأييد والمساندة لإنجاز العاملين بدلا من معاونة العامل خارج إطار العمل¹، هناك عدة مفاهيم للثقافة التنظيمية في مجال المؤسسات والمنظمات الإدارية، فهناك ما يشير إلى المفاهيم الإنسانية مثل القيم والقواعد السلوكية والمناخ النفسي داخل المؤسسة²، ما يعرف بأنه "نظم

¹-كيث ديفيز، السلوك الإنساني في العمل، ت عبد الحميد مرسي، سيد وإسماعيل يوسف محمد، دار النهضة للطبع والنشر، القاهرة، 1974، ص 130.

²-ذياب موسى البدانية، علي محمد الفضائيلة، قيم المديرين كمؤشر لثقافة المنظمات، دراسة مقارنة بين السعودية، الأردن، مجلة جامعة الملك سعود، العدد الثامن، العلوم الإدارية، 1996، ص 11.

مكتسبة من المعاني يتم توصيلها من خلال اللغة المعتادة والرموز الأخرى التي تتميز بوظائف تمثيلية وتوجيهية قادرة على خلق كيانات ثقافية وأحاسيس محددة بالواقع.¹

وبذلك ثقافة المؤسسة تشكل هوية المنظمة، والقيم المشتركة لأفرادها تلك القيم التي يكتسبها الأفراد باعتبارهم أعضاء في مجتمع الكبير، ويتم تكيفها مع القيم والمعتقدات الأساسية للمنظمة، لإحداث التنسيق بين ثقافة الفرد وثقافة المنظمة، هذا ما يجعل من ثقافة المنظمة معينة لا تختلف ولا تتجسد كثيرا عن ثقافة المجتمع.

كما تعتبر مصدر مهم للمنظمة تستمد منه الحلول المناسبة لبعض المشاكل التي تواجهها والتي تكون قد نجحت في تطبيقها من قبل لمواجهة أزمات تعرضت لها، ولهذا تظهر الثقافة كشاهد على خبرة المنظمة ونجاحاتها السابقة.

وباختصار فإن الثقافة التنظيمية تعكس صدارة المنظمة داخليا وخارجيا، فهي تساهم بدرجة كبيرة في تحسين صورتها الخارجية وتعمل على تنمية علاقات الثقة مع مختلف شركائهم كما تهدف إلى تحقيق العاملين مما يجعلها تؤدي دور مؤسسة تربوية كالعائلة أو المدرسة.²

إن هناك نظريات الرائدة في ميدان دراسة المؤسسات وانفردت بمفهوم التوازن حيث اهتمت أساسا بمفهوم النسق وتوازن هذا النسق هذا الاتجاه "برنارد" الذي تأثر بأفكار "غلتن مايو" وأتباعه، حيث يعرف المؤسسة بأنها "نسق من النشاطات أو القوى المتسقة بوعي، التي يقوم بها شخصان أو أكثر" ويشترط "برنارد" لقيام أي مؤسسة توفر الشروط التالية:

أ-وجود أشخاص في استطاعتهم تبادل الاتصال.

ب-رغبة هؤلاء الأشخاص في انجاز العمل ما.

ج-القيام بالعمل من أجل انجاز عمل ما.

وبعد تأكيد هذه الشروط فإن برنارد يلح أن المهام الأساسية للتنفيذ تتمثل في حفظ توازن المؤسسة واستمرار حياتها ورغم اقتناع برنارد بأهمية العلاقات بين الأفراد في المؤسسة واعتباره هذه العلاقات كأساس لأي تنظيم رسمي إلا أن برنارد كرئيس لإحدى كبريات الشركات الأمريكية يعطي المنفذين المسؤولين الدور الأكبر في الحفاظ على توازن المؤسسة وعلى طابعها الإيديولوجي الذي ينبغي أن يقتنع به الموظفون البسطاء ويثبتوه.

¹ محمد الصرايرة، محمد عايش، الاتصال التنظيمي، جامعة اليرموك، الأردن، 1995، ص 231

² علي عبد الله، التحولات وثقافة المؤسسة، دراسة مقدمة للملتقى الدولي تحت عنوان الاقتصاد الجزائري في الألفية الثالثة تحت عنوان الاقتصاد الجزائري، كلية الاقتصاد وعلوم التسيير، جامعة البليدة، الجزائر، 21-22 ماي، 2002، ص 17.

وعلى هذا الأساس فإن "برنارد" لا يتعرض بتاتا إلى تناقض مصالح أفراد المؤسسة الواحدة، وإلى الصراع الذي يمكن أن ينشأ بين مختلف مستويات الإشراف بسبب التناقض الفكري والمادي للأفراد والجماعات.¹

إذن أن الأبعاد الثقافية بالنسبة لإدارة المنظمة في مرتبة استراتيجيتها الامة أو هيكلها التنظيمي فهي تؤثر على السلوك التنظيمي والأداء اليومي لقوى العمل بها وتعمل على مساعدة المنظمة في التعامل مع الضغوط الداخلية والخارجية التي تتعرض لها، ما تؤثر قيم الأفراد في المنظمة من خلال المواقف والاتجاهات والمساهمات والخصائص الشخصية وتشمل الأبعاد الثقافية في المنظمة والقيم والمعايير السلوكية والتنظيم الغير رسمي.²

حيث أن القيم والمعايير تطلق على ما هو جدير باهتمام الفرد لاعتبارات مادية أو معنوية أو اجتماعية أو أخلاقية أو دينية أو جمالية.³ لذلك البعد القيمي يعمل أي يساهم في حملاته السلوكية الغير اللائقة والتي تلحق القدر بسمعة المؤسسة كما أنها تساهم بشكل كبير في تخفيض تسرب المعلومات وبالتالي فإن ثقافة المؤسسة، تشكل وسيلة أساسية لإمضاء أكثر قوة لنظرة جديدة للمؤسسة من طرف المجتمع المحيط.⁴

حيث أشار برنارد إلى الجوانب الغير الرسمية في العلاقات وإلى عملية الاتصال التنظيمي وهي من عوامل تحقيق الفعالية. ويعتبر برنارد التنظيم بأنه نسفا يعتمد على ترتيب النشاطات أو القوة للثنتين أو أكثر من الأفراد وفي كتابه وظائف الرؤساء أشار إلى أن التنظيم الغير الرسمي هو ذلك النوع من التعاون بين الأفراد القائم على الوعي والتدبير والغرض وهو التعاون الذي لا غنى عنه والذي لا تعكسه إلا كلمة الفردية، وإن كل ما نعتبره ثابتا وصحيحا هو نتاج الجهد المنظم رسميا، وقد استقر في أذهاننا أنه الجهد الذي ينجح وأن التنظيم حالة غير عادية وفي حدود هذا التصور العام للتنظيم يمكننا إلغاء نظرة على الجهود النظرية الإمبريقية التي بذلت لاكتشاف جوانبه وأبعاده ولو أردنا التاريخ الدقيق لهذه الجهود أن سيمون" كان أول من سجل ظهور الأشكال التنظيمية الحديثة وحدد دورها في المجتمعات الحديثة من المنظور الوظيفي البنيوي للمؤسسة،⁵ حيث يلح "سيمون" على ضرورة النظر إلى المؤسسة كنسق

¹-.Sperber D avid, la culture de l'entreprise, edition Hermene, Paris, 1995, p28.

²-فؤاد القاضي، استراتيجيات التنمية التنظيمية، دار المعارف، مصر، 2006، ص 136.

³-Smith and Sertaien, the valeursclalification, fhidekatakana, 1994, p 679.

⁴-أحمد سيد مصطفى، الأسعار الثقافية السلوكية لتهيئة الموارد البشرية اللازمة للتغيير، المؤتمر السنوي الثاني

لاستراتيجيات التغيير، وتطوير المنظمات، مركز وايد سيفز، 2008، ص 217.

⁵-طلعت إبراهيم لطفى، علم الاجتماع التنظيم، دار غريب، القاهرة، 1993، ص 55.

اقتصادي وكهيكلي اجتماعي متكيف، فالجانب الاقتصادي للمؤسسة يستدعي الاهتمام بفعالية المؤسسة وحسن استعمال الموارد الخام، أما الجانب الاجتماعي فيتطلب تحفيز الأفراد لصيانة المؤسسة واستمرار السلطة التنظيمية، بيد أن معالجة "سان سيمون" للتنظيم جاءت جزءاً من معالجة أشمل هي ظهور العلم الحديث وما نجم عنه من اتجاه عالمي واتجاه تتجه فيه السلطة نحو الاستناد المطلق إلى المهارات العملية والمعرفة الوضعية .

على العموم إن التساؤل الوظيفي يجمع بين النتائج التي توصلت إليها مدرسة العلاقات الإنسانية والمبادئ التي بلورته على العموم، التناول الوظيفي البنوي، يتبنى تصوراً نظرياً لتوازن المؤسسة يختلف عن تصور أصحاب النظريات السابقة الذين تبناوا النموذج الميكانيكي للتوازن الذي وضعه الباحث الاجتماعي والاقتصادي الإيطالي باريتور يتمثل هذا التصور الجديد في تبنى نموذج عضوي للتوازن ويهدف هذا التناول إلى تباين الوثائق التي تحقق صيانة المؤسسة لتحقيق أهدافها المرسومة لضمان حياتها بالاعتماد على شروط داخلية وخارجية. وذلك كنسق اقتصادي واجتماعي متكيف قائم على العقلانية.¹

في حين "salsnik" سزنيك اهتم ببحث الجانب التنظيمي لمشكلات الوظيفية فأوضح النتائج المترتبة على تراكم هذه المشكلات وكشف عن وجود ميكانيزمين استخدمتهما منظمة "أدلتنس فالي" فلقد لجأت المنظمة إلى استقطاب البارزين من الأعضاء في المجتمع المحلي وأشركتهم في إدارة التنظيم، بحي جعلت مسؤولية اتخاذ القرار مسؤولية مشتركة بين أعضاء التنظيم ورجال المجتمع المحلي على سياسة المنظمة ونشاطاتها، ثم لجأت المنظمة بعد ذلك إلى نشر أيديولوجية خاصة بها بحيث تضمن تحقيق القدر الأدنى الضروري من الامتثال لقواعد التنظيم والولاء لسياسته، ويرى "سزنيك" أن هناك حاجات مختلفة الأنساق من بينها الحاجة إلى مشاركة أعضاء التنظيم ومعاونتهم، ثم حاول دراسة مدى إشباع التنظيم لهذه الحاجات الخاصة كما حاول "سزنيك" تفسير السلوك التنظيمي في ضوء دافعة في ضوء استجابة التنظيم لحاجات الأفراد وتلبية لها.

وقد أوضح سزنيك أن التنظيم قد يلجأ إلى رسم استراتيجيات تهديداً للتنظيم في إدارته ولكنه كشف عن أن هذه الاستراتيجية قد تخلق بطبيعتها مشكلات أخرى تتعلق بالجانب الشرعي للتنظيم وقصده هنا قد تتعارض رغبات الجماعات مع القواعد واللوائح القانونية مما تخلق بعض المشكلات. وهكذا سزنيك طرح تناولاً جديداً ركز فيه على مفهوم العقلانية تماماً، ويشير إلى عجز المؤسسة عن تحقيق العقلانية التامة

¹ - علي عبد الرزاق جبلي، المرجع السابق، ص 126.

ذلك لأن المؤسسة تعتمد على العقلانية في جوانبها الرسمية، إلا أن الممارسة تؤثر على هذه الجوانب بعدة عوامل ذاتية، كالجوانب اللارسمية للتنظيم وغير ذلك من العوامل النفسية والاجتماعية.¹

وإذا كان فيبر يركز على الخصائص والشروط الموضوعية التي ينبغي توفرها في أي تنظيم لكي يصبح تنظيماً عقلانياً في نظريته الاختلالات الوظيفية البيروقراطية، فإن رواد هذه النظريات قد اهتموا أساساً بالاختلالات الوظيفية الناتجة عن التنظيم البيروقراطي، هذه الاختلالات المتمثلة في السلوك الاجتماعي الشاذ الناجم عن الهيكل الاجتماعي للمؤسسة.

ويذهب فيبر إلى ممارسة السلطة نفترض أولاً وجود طرف اجتماعي يتمثل في توجيه قيمي يمنح هذه الممارسات طابعاً شرعياً ويظهر هذا التوجيه من خلال الجماعة حينما يضطر الأفراد إلى الامتثال لأوامر شخص آخر والتكيف معها من خلال عملية ترشيدية بسيطة أساسها حاجة الأفراد إلى توجيهات الآخرين، فضلاً عن ذلك إلى ممارسة السلطة نفترض أيضاً تعليق الحكم على الأوامر الشرعية والامتثال الطوعي لها، والواقع أن هذا الامتثال كما يرى "ماكس فيبر" لا يحدث بتأثير من الرؤساء، بل نتيجة للضغوط الاجتماعية التي يمارسها المرؤوسون أنفسهم، وهذا هو السبب في أي امتثال المرؤوسين هو امتثال طوعي في طبيعته.²

من خلال آراء ماكس فيبر هذه يتضح جلياً أن الراجع الاجتماعي والقيم والمعايير الثقافية السائدة في المجتمع هي التي تفرض على الأفراد نوع الاستجابة لضغوط السلطة وأوامرها، وكذلك هي التي تفرض بدوره نمط السلطة السائدة، فالثقافات التقليدية تلتزم ظهور نمط سلطوي تقليدي والثقافات التي تمتاز بالعقلانية والرشد تفرز نمطاً عقلانياً للسلطة يعتمد على قواعد ومعايير وقيم موضوعية تجعل من ممارسة السلطة أمر شرعي، نظراً للضرورة الاجتماعية والاقتصادية.³

وانطلاقاً من هذا التصور فإن قواعد التنظيم البيروقراطي، التي تنشأ بدقة والفعالية وغير ذلك من الخصائص الرئيسية التي تؤكد على المنهجية والنظام والطاعة، قد تصبح قواعد جامدة بحيث تصبح هذه القواعد التي وضعت أساساً كوسائل للوصول إلى أهداف معينة في حد ذاتها مما يؤدي إلى تمسك البيروقراطيين بالشكليات من رواد هذا التناول، وإذا كان هدف "ميرتون" هو تبيان الاختلال الذي ينجم عن التنظيم البيروقراطي، وعجز هذا التنظيم عن تحقيق الأهداف المنوطة به بسبب تغليب القيم والطقوس على الوظائف، فإنه يبين من جهة أخرى بأن عجز التنظيم والبيروقراطي وعدم كفاءته عبارة عن نتائج

¹op.cit., p 125.

²-السيد حسيني، المرجع السابق، ص 210.

³-نفس المرجع السابق، ص 215.

الهيكل البيروقراطي الذي يشتغل في إطاره مما يدفع بالبيروقراطي إلى الاهتمام بالإجراءات والتعليمات أكثر من اهتمامه بالأهداف الأساسية للمؤسسة، وذلك ما يؤدي إلى اختلال وظائف في نشاط المؤسسة.¹

وإذا كان رواد العلاقات الإنسانية، كما يؤكد ذلك عدة باحثين مثل "باريل ومورغن" Morgen " Barbel، Mayo " اللذان اهتمتا بالجوانب اللارسمية لعقلية التنظيم، فإن رواد تناول الاختلالات الوظيفية البيروقراطية قد اعتنوا أساساً بتقديم التفسير الملائم لعملية تغيير الأنساق الاجتماعية، ذلك لأن مفهوم الاختلال الوظيفي البيروقراطي قد اعتنى أساساً بتقديم التفسير الملائم لعملية تغيير الأنساق الاجتماعية ذلك لأن مفهوم الاختلال نفسه يدل على عملية ديناميكية وعلى وجود أطراف وعوامل متعددة تتصارع فيما بينها لأسباب ايديولوجية يؤدي إلى اختلال توازن المؤسسة أو إعادة التوازن في حالة فقدانه لا يمكن أن يتم دون فهم العوامل التي تؤدي إلى اختلال التوازن.

إن هذا التصور القائم على ميكانزمات التفاعل بين الفرد والمؤسسة قد بلور بصفة واضحة حيث يقوم أساساً على تصور كيفية تحديد الأشخاص لموقفهم في المؤسسة وكيفية فعلهم بمجموعة الرمزيات والسلوك التي يتبنوها في تعاريفهم مع فحصهم للنتائج التي تترتب عن نظرتهم لذواتهم.¹

2. الأبعاد الثقافية داخل التنظيم:

1.2 ماهية الثقافة التنظيمية:

وتشكل الثقافة التنظيمية أحد موضوعات الهامة في مناجمت المنظمات المعاصرة، بعد أن ظهرت كأسلوب جديد لتسيير المنظمة وإدارة أفرادها، وكطريقة مختلفة لتشخيص المشاكل التنظيمية ومعالجتها.

وهي تمثل البعد الثقافي للمنظمة، حيث تضم مجموعة من القيم والمعتقدات والأعراف والاتجاهات التنظيمية التي يشترك فيها الأفراد ويعتمد عليها لتحديد أنواع السلوكيات التي إما أن تكون مقبولة أو غير مقبولة في المنظمة، فهي تساهم في تقديم أسلوب فهم مشترك لأهداف المنظمة ورسائلها، ونمط السلوكيات التنظيمية والإجراءات الإدارية ومعايير الأداء للمنظمة لاتجاهات الأفراد والمساعدة على تحقيق الأهداف ورفع مستويات الأداء التنظيمي فالثقافة التنظيمية مشكلة من مجموعة الخطوط الثقافية الموزعة على أعضاء التنظيم كروح الفريق و الاستماع إلى الزبون والأخذ بالمخاطر والصرامة في التفكير واحترام القواعد والاستقلالية وحق التصرف في العمل. إن هاته الخطوط الثقافية تتجلى من خلال علاقتها

¹-مرجع سبق ذكره، ص 217.

²-Veblen, the place of science in modern civilization, New york, ed, Russell, 1989, p 24.

بالأدوار التي تلعبها داخل التنظيم حيث روح الفريق يوطد الجماعة، وبالتالي هي نتاج لثقافة المؤسسة حيث أن كل فرد أثناء اتصاله بالآخرين فإنه يتعلم ويصبح مقولبا ضمن الأسلوب الذي أفرزه التنظيم.

2-1-1- تعريف الثقافة التنظيمية:

لقد تعددت التعاريف التي قدمت للثقافة التنظيمية ومن بينها نذكر:

أ-تعريف "إدكارشين(S hein·Edgar)" (1985):¹ هي نمط من الافتراضات الرئيسية ثم اختراعها واكتشافها أو تطويرها من قبل جماعة معينة أثناء تعلمها كيف تواكب مشكلاتها مع التكيف الخارجي والتكامل الداخلي، والتي أثبتت صلاحيتها لكي تعتبر طرق صحيحة للإدراك والتفكير والإحساس، ويجب تعليمها للأعضاء الجدد.

ب-تعريف موريس تيفوني "Maurice Thévon" (1986):² هي الإسمنت الذي يربط مجموع المنظمة، وهي تعبير صحيح عما يحدث داخلها وهي منتج لتاريخها وشاهد على مهارتها ومعارفها وطرق التفكير وأداء العمل فيها، فهي صيغة للتعبير عن المؤسسة.

ج-تعريف "نيستروم Nystrom" (1995):³ هي القيم والمعايير والمعتقدات والافتراضات التي يعتنقها المشاركون والتي تتصف بها الحياة التنظيمية، ويمكن قياسها عمليا من خلال إدراك الأفراد في المنظمة. كما ينظر إليها على أنها تتشكل من مجموعة من الشعائر والمعتقدات والطقوس والقيم التي تتكون لدى الأفراد بمرور الزمن وتؤثر على الطريقة التي يعملون بها، كما تؤدي دورا هاما في تحديد الأولويات واتخاذ القرارات والتي تعمل على ضبط وتنظيم سلوكيات الأفراد داخل المؤسسة بحيث تتبع طريقة مستقلة في وضع استراتيجيتها وسياسة أعمالها ووضع أهدافها وكذا حلها لمشاكلها مما يجعلها تتميز عن غيرها من المؤسسات بأسلوب معاملتها لزملائها كعلاقات الصداقة بين أفراد المنظمة، مكانة الزبائن والاهمية المخصصة لكل وظيفة، وأنواع العلاقات المتبادلة بين الأشخاص، مما يفسر تأثيرها القوي على الطريقة التي تتجز بها المؤسسة أعمالها.

1-Donnadien (G), Manger avec le soical « l'approchesystemique a l'entreprise », edparis, 1979, p 24.

¹-George Nizard, les metamorphoses de l'entreprise·pour unesociologie dumangement), EconomicaParis, 1991, p88.

³-نيجل كنج، نيل أندرسون، إدارة أنشطة الابتكار والتغيير (دليل انتقاد المنظمات)، ترجمة محمد حسن حسين، الرياض دار المريخ للنشر، 2004، ص 209.

²-Benoit GrouardMeston, l'entreprise en mouvement « conduire et réussir lechangement », 3ème édition, Dounod, paris, 1998, p38.

ومن هذا المنطلق كلما كانت هذه الثقافة فعالة وعقلانية، ولا توجد بداخلها تناقضات، كلما كانت المؤسسة ناجحة وتحقق أهدافها بسهولة.

2-1-2- المجتمع الثقافي الذي تتواجد وتنشط فيه المنظمة:

حين يبرز تأثير الثقافة تأثير مباشرة على سلوكيات أعضاء المنظمة وعلى الطريقة التي يسيرون بها أنفسهم من أجل المحافظة على الكيان التنظيمي للمنظمة الذي يتجاوز كياناتهم الفردية. فالثقافة كما يرى "Morin، p. Delavallée" تتكون من القيم والمعتقدات والضوابط التي توجه السلوك الأفراد داخل المنظمة والتي لها جميعا ميزة واحدة أنها بديهية في اعتقاد أصحابها.¹

ولقد عبر الكثير من الباحثين عن الثقافة لاعتبارها مجموعة القيم والقواعد غير المكتوب التي تحكم السلوك التنظيمي داخل المنظمة من خلال ذلك الارتباط والتماسك بين القيم والعادات والمؤثرات أو الإشارات التي تحكم تصرف الأفراد وتشكل في حد ذاتها شكلا معيناً لمنظمة معينة وقد وقع أوي أن تقاليد والمناخ الاجتماعي والقيم المشتركة هي التي تشكل مفهوم الثقافة التنظيمية، ولقد عبر الكثير من الباحثين عن الثقافة لاعتبارها مجموعة القيم، والقواعد غير المكتوب التي تحكم السلوك التنظيمي داخل المنظمة، إلا أن مفهوم الثقافة التنظيمية يعكس المفاهيم الرشيدة والقيم المقدسة والشائعة داخل المنظمة حيث يرى ديل وكينيدي (Kennedy، Deal, 1982) أنها الارتباط والتماسك بين العادات والمؤثرات والإشارات التي تحكم تصرف الأفراد وتشكل في حد ذاتها شكلا معيناً لمنظمة معينة.¹

3- تأثير الثقافة الاجتماعية على الثقافة التنظيمية:

إن مختلف التصورات الثقافية المشكلة لذلك الإطار المرجعي لمختلف السلوكيات داخل المنظمة من خلال تجسيد العلاقة بين السلوك والثقافة أو في إطار الفعل الاجتماعي داخل المنظمة والثقافة التنظيمية هي نتاج بصمات مؤسسها الأوائل ونتاج التراكمات السابقة التي تشكل هويتها وثقافتها التي تشترك فيها إدارتها وعمالها، وهي نتاج جملة المواقف الجماعية والرموز والقيم والآراء الخاصة وطرق التفكير² التي يطورها أعضاء كل مؤسسة وكل مصلحة بحيث تصبح تعبر عن خصائص الثقافية لهذه البنيات ومحددة لمعالجتها وأنماط سلوك أعضائها ودواعي صراعها وتعاونها وتضامنها واستقرارها حيث لوحظ عند علماء الاجتماع التنظيمي والمؤسسة بأن الثقافة التنظيمية ليست امتدادا للبناء الاجتماعي

1-Deal (R), kenndy (s), corporate cultured the nites and mitnalescorporatie life, reading, ma, addison, weshey, 1982 ; p 165.

2-Bréad (R) ,Pastor (P), de l'individu a l'equipe techniques et audiles de management, ed, Paris, p 34.

الخارجي بحكم أن العلاقة بين السلوك والثقافة داخل المنظمة تلعب دور المنتج لسلوك الأفراد داخل المنظمة بصفقتها كيان اجتماعي قائم بذاته فقط وليست مرآة عاكسة لمحيطها الاجتماعي، حيث تتصارع فيه ثقافات متباينة ومتناقضة، بل المؤسسة تملك كيانها الاجتماعي والاستراتيجي الذي يحكم تلك الممارسات الجماعية والفردية يتفاعل معها المجتمع ويؤثر فيها، وتؤثر فيه بدورها، فعوض أن نبحث عن ثقافة المؤسسة لابد أن نبحث على ثقافة المؤسسة، لابد أن نبحث على ثقافة المؤسسة كنتاج ومنتج للكيان الاجتماعي والنسق الاجتماعي المتفاعل بداخلها.

وقد لوحظ بأن الجماعة تتشكل تصاعديا من خلال التفاعلات بين أعضائها وتشكل جملة من المعايير الجماعية التي تنظم عمل الجماعة وسيرها وديناميكية التكيف والاندماج على أنها نتاج لهذا البناء الاجتماعي وليست امتدادا لبناءات أخرى خارجة عن المنظمة "هذا ما اتجه إليه علماء الاجتماع التنظيمي كمثال كروزي حيث لا ينظرون للمؤسسة على أنها مجرد قواعد قانونية وهيئات داخلية ونماذج سيريه¹ بل مجال من العلاقات الاجتماعية التي تعزز الاستقرار الاجتماعي النظامي الذي تشجع ثقافة المنظمة على التنسيق والتعاون الدائمين بين أعضاء المنظمة وذلك من خلال تشجيع الشعور بالهوية المشتركة والالتزام.

في حين لاحظ بعض المؤلفين بأن الثقافة الاجتماعية تعد الشكل الأساسي للثقافة التنظيمية، إذ من خلالها تظهر أهميتها والعديد من القيم والتوقعات التي وصفها المنظرون توجد في شكل الثقافة التنظيمية وسواء في الوقت الحالي أو المستقبل القريب ستظهر في القوانين الاجتماعية والمعتقدات والقيم والأنماط الحياة وعلى سبيل المثال الشركات اليابانية تعمل على نظام الشراكة، وتعد مصادر العاملين ومن المتوقع أن يكونوا مخلصين ومطيعين لرؤسائهم لكن هذا الافتراض لم يناقش ويبحث، بل أن القضية مسلما بها، وأخذ بها رؤساء الإدارات والبنوك... إلخ ومن المستغرب أن تجد مؤسسة يابانية مقرها اليابان لا تعمل بهذا الافتراض، من جهة أخرى إنه من الصعب جدا للمؤسسة أمريكية مقرها خارج اليابان لا تعمل بهذا الافتراض أن تساير أو تعمل بنفس النمط والممارسة اليابانية إذ أن البنية الاجتماعية والمحيط العملي يختلفان تماما، وهنا يمكن طرح السؤال: ماذا عن منظمات تعمل في أكثر من قطر؟.

درس العالم "هوفستيد" (Hofstede, 1974) القيم المنظمة بفروع شركة متعددة الجنسيات تعمل في أكثر من 40 بلدا، وفي تحديده لعناصر الثقافة المنظمة وجد أن الخصائص الأساسية للثقافة الفرعية ربما تفسر بأنها القيم المسيطرة للثقافة الوطنية، بالرغم من التداخل بين الثقافة التنظيمية والثقافة

¹-المرجع السابق، ص 129.

الاجتماعية إلا أن الثقافة العامة أبعد ما تكون هي إلى تحرر أساسا نوع وماهية الثقافة التنظيمية، بل هي واحدة من ثلاث مجالات رئيسية تؤثر عليها:

ونشير إلى أن ثقافة المجتمع بدورها تتأثر بعدد من القوى الاجتماعية مثل نظام التعليم ، نظام السياسي، الظروف الاقتصادية، الهيكل الإداري للدولة وتعمل المنظمة داخل هذا الإطار العام للثقافة المجتمع، حيث تؤثر على استراتيجيتها ورسالتها وأهدافها ومعتقداتها ومعاييرها، فاستراتيجية المنظمة ومنتجاتها وخدماتها وسياستها وسماتها الثقافية يجب أن تتوافق مع ثقافة المجتمع حيث تكسب المنظمة الشرعية والقبول من ذلك المجتمع وتنجح في تحقيق رسالتها.¹

إن هذا التوضيح في اعتقادي مهم جدا لأنه كثيرا من الدراسات التي تمت في الجزائر عن العلاقة بين السلوكات والثقافة يرون في ثقافة المؤسسة ما هي إلا امتداد لثقافة المجتمع فيها أو ليست إلا شكل لثقافة المجتمع فيها.

وواقع الحال أنه لا يمكن في الجزء إلا في إطار الكل بمعنى لا يمكن التطرق لديناميكية الثقافة الاجتماعية داخل المنظمة الجزائرية إلا من خلال تناولها في إطار حركية النسق الاجتماعي العام بجمع البنية وخاصة الثقافية. وقد اعتمد هذه المقاربة "بشير محمد"² في دراسة الثقافة التسييرية في الجزائر من خلال اعتماده على إسهامات كل من بيارورديو وجورج بلاند G.blandier وأولان توران A.touraine حيث اهتم الأول بالثقافة المحلية للمجتمع الجزائري والثاني بالحقل الانتربولوجي خاصية المجتمعات المختلفة والأخير في ذات الحقل حول المجتمعات المتطورة، وهذه المقاربة تعتمد على التغيرات والحركات الاجتماعية في جانبها المستقبلي وما يستفاد من ذلك هو وجود واقع أو نمط ثقافي يضفي صبغة معينة نمط التفاعلات والعلاقات الاجتماعية داخل المنظمة الصناعية الجزائرية مسرحا لها دون التعرّيج على تفاصيل السياق التاريخي والتطرق إلى كل مرحلة بكل ما تحمله من خصوصية ثقافية وواقع اجتماعي يمكن القول بأن هناك استمرارية لقيم ومعايير الجماعات داخل المنظمة منبعا الثقافة الأصلية حافظت على بقائها وتأثيرها وقوة تواجدها الثقافة الأصلية على بقائها وتأثيرها وقوة تواجدها لمواجهة الثقافة الصناعية الثقافة المهنية التسييرية³. لذلك جاءت الكثير من نتائج الدراسات سواء من قبل الجزائريين أو

1-مصطفى محمود أبو بكر، إدارة الموارد البشرية، مدخل التحقيق للميزة التنافسية، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص ص 112-113.

2-بوفلجة غياث، القيم الثقافية والتسيير، ط1، دار المغرب للنشر والتوزيع، 1998، ص

3-بشير محمد، الثقافة والتسيير في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2003، ص 19.

الأجانب تبرز ذلك التضارب بين الثقافة الصناعية والثقافة المحلية، حيث أشار "جغول عبد القادر"¹ إلى وجود سمتين تميزان ذلك التعارض بين الثقافة المحلية والصناعية وهما تحدد الثقافة المحلية للمجتمع الجزائري ثقافة مخالفة ومغايرة لتلك التي يراد ترسيخها من خلال ما يحمله المشروع الصناعي ومغايرة قيم ثقافية جديدة.

ب- الثقافة المحلية الاجتماعية في أصلها ثقافة ريفية من الناحية الاجتماعية، وزراعية من الناحية الاقتصادية وتعد وعاءا نرتوي منه والدرع الحصين الذي نرتكز عليه كلما تأزمت الأوضاع إلى وقت غير بعيد كان المجتمع الجزائري يمتاز بنمط عيش فلاحي ريفي بالدرجة الأولى وأما الجانب التجاري فكان مجاله ضيق.

هكذا جاءت الكثير من الدراسات سواء من قبل الجزائريين أو الأجانب تبرز ذلك التضارب بين الثقافة الصناعية والثقافة المحلية، حيث أشار "جغول عبد القادر" إلى وجود سمتين تميزان ذلك التعارض بين الثقافة المحلية والصناعية وهما:

أ- تعد الثقافة المحلية للمجتمع الجزائري ثقافة مخالفة ومغايرة لتلك التي يراد ترسيخها من خلال ما يحمله المشروع الصناعي من قيم ثقافية جديدة.

ب- الثقافة المحلية في أصلها ثقافة ريفية من الناحية الاجتماعية، وزراعية من الناحية الاقتصادية وتعد وعاءا تربوي منه والدرع الحصين الذي نرتكز عليه كلما تأزمت الأوضاع إلى وقت غير بعيد كان المجتمع الجزائري يمتاز بنمط عيش فلاحي ريفي بالدرجة الأولى، أما الجانب التجاري فكان محله ضيق.

من خلال ما سبق قد يظهر لبعض أن المجتمع الجزائري هو مجتمع رهين بالدرجة الأولى ذلك على اعتبار المهنة الأولى التي كان يمارسها أفرادها ألا وهي الزراعة حيث بلغت نسبة المستغلين بها قبل الاستقلال 80.9% ومع السياسة التصنيعية التي انتهجتها الجزائر بعد الاستقلال أين تم إدماج العمال القطاعي الفلاحي بالصناعة وإدخالهم إلى المصنع تراجعت النسبة إلى 50.6% سنة 1966 ثم 29.6% سنة 1977، ذلك ناتج أساسا على الاتجاه الذي اختاره صناع القرار من أجل التنمية والنهوض بالبلاد بعد الاستقلال مستعين في ذلك بالتجربة الغربية، ولهذا تم الاعتماد على الصناعة ورغبة منهم في اغتراب الزمن ثم تطبيق نموذج المفتاح في اليد، حيث اصطدمت ثقافته التقليدية

1- جغول عبد القادر، تاريخ الجزائر الحديث (دراسة سوسيولوجية) فيصل عباس، دراسة حديثة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 1993، ص 220.

بالثقافة الصناعية، قد انجز هذا التضارب نتائج عديدة النهوض بها¹ كما أن هذه الثقافة هي ثقافة محلية.²

فنسق القيم التي تتبناه الفرد أو المنظمة يخضع للنسق الفكري الذي يسير فيه الفرد أو المنظمة والتي تستلهم منه كل مبادئ التسيير والتخطيط ويخطط على أساسها أهدافه في الحاضر أو المستقبل.³ وبهذا فإن الثقافة التنظيمية لمؤسسة معينة لا يمكن أن تشكل بصفة مستقلة عن ثقافة البلد الذي تنشط فيه ولا عن ثقافة البلد الأصلي الذي تنتمي إليه خاصة وأن المنظمات تستمد من المجتمع ما تحتاج إليه من الأيدي العاملة ونتيجة لتفاعل الأفراد لعاملين في المنظمة تنمو العادات والتقاليد المتعلقة بنشاطات العمل المختلفة وتعمل هذه التقاليد الاجتماعية ومع مرور السنين على تعديل الهيكل التنظيمي والأهداف والاستراتيجيات بصفة مستمرة.⁴ وتؤثر على الطريقة التي تستمر بها إدارة الأفراد في المنظمات وأساليب تحفيزهم وقيادتهم ونوع الهياكل والتنظيمات التي تتناسب مع خصائصهم وسمياتهم الثقافية، هذا ما يجعل من ثقافة المنظمات التي تتناسب مع خصائصهم وسمياتهم الثقافية هذا ما يجعل من ثقافة المنظمات التي تعمل في البيئات الاجتماعية نفسها غير مختلفة وغير متطابقة تماما، باعتبارها عاملا منتجا لمناخ العمل، مما يترك أثر بالفاعل سلوك الأفراد ومستويات إنتاجيتهم وإبداعهم، يضاف إلى هذا فن الإدارة اليابانية التي حققت نجاح في مجال استخدام القيم الثقافية في إدارة المنظمات.⁵

ولعل تدخل الجانب الثقافي في القيم جعل بعض الباحثين يقول بأن القيم تعكس أهدافا واهتماماتنا وحاجاتنا والنظام الاجتماعي والثقافي الذي تنشأ فيه، بما تتضمنه من نواحي دينية واقتصادية وعلمية ومع مرور تشكل داخل كل تنظيم ثقافة خاصة بنسقه الداخلي هي خلاصة تفاعل الثقافة الاجتماعية والثقافية التنظيمية النابعة من حاجات النسق ذاته، وفي هذا الحال ينتج النسق الداخلي قيما ومعايير وأنماط سلوك خاصة قد تختلف عن باقي التنظيمات في بعض جوانبها وتعتبر الثقافة التنظيمية أحد مستويات تحليل الظواهر الثقافية داخل التنظيم ونعمل المنظمات بالمقابل على الحفاظ عليها وترسيخها عن طريق اختبار وجذب القوى البشرية التي تتوافق مع قيمتها وفلسفتها ومعاييرها، يدخل هذه الأخيرة

1-Boutefwochnet (M), Le Système Social et Changement Social en Algerie, o.p.u.sd, Alger, p 85.

2-جغلول عبد القادر ، المرجع السابق، ص 220.

3-مصطفى عشوي، مرجع سابق ، ص 141.

4-كامل المغربي وآخرون، أساسيات في الإدارة، عمان، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع، 1995، ص 156.

5-علي عبد الله، التحولات وثقافة المؤسسة، الملتقى الوطني الأول حول الاقتصاد الجزائري في الألفية الثالثة، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة البليدة، -20-21- ماي 2002، ص 09.

محملاً بالثقافة الاجتماعية التي تطبع بها خلال مرحلة التنشئة الاجتماعية في أسرته والتي تواجه سلوكياته وتضبط لها في كل مكان وزمان، ويمرور دخوله للمنظمة تحدث عملية التنشئة التنظيمية وما تتضمنه من عمليات اجتماعية أثناء عدة مراحل تنسجم مع انتقال الفرد من مرحلة إلى أخرى.

¹ إن المؤسسين يلعبون دوراً مهماً في خلق العادات والتقاليد وطرق العمل وخاصة في فترات التشكيل الأولى للمنظمة، حيث تلعب الرؤية الفلسفية التي يؤمنون بها دوراً كبيراً في تنمية القيم الثقافية، كما أن الحجم الواضح للتنظيمات في المراحل الأولى لنشئها يسهل عملية التأثير ووضع بصمات وفرض الرؤية وغرس القيم في الجماعة، إذ أن الثقافة تنشأ بفعل التفاعلات والممارسات والخبرات التي يمر بها العاملون والتي يروا أنها سلوكيات يتم مكافأتها فتعزز باعتبارها طريقاً لاكتساب المزيد من المزايا، وأثناء تفاعلهم ينتجون ثقافة جديدة هي نتاج تفاعل عدة عوامل منها العوامل الثقافية والاجتماعية والثقافية التنظيمية الجديدة وسمات الشخصية وطبيعة المهام والأدوار المسندة إلى كل عضو داخل التنظيم ويكون في بعض الأحيان لزاماً التخلي عن بعض السلوكيات من أجل تحقيق التكيف مع متطلبات البيئة التنظيمية.

وتتنوع الثقافات العاملين ضمن الثقافة التنظيمية لتصبح فئة سيوسومهنية ثقافتها الخاصة نظراً لطبيعة الوظائف والمناصب المستند إليها، وطبيعة التكوين وما تفرضه من وحدة المظهر والسلوك والمهام والمواقف والأحكام والرموز والاتصالات، ويعتبر سان سوليو أول من حلل نسقياً أثر العمل في السلوك العلائقي وليس في نفسية الأفراد وذلك لمعرفة كيف تتصرف الجماعة ومعرفة ثقافات المؤسسة وثقافات الفئات السوسيومهنية بناء على الوضعية السليمة داخل التنظيم.²

4- القيم الثقافية بين السلوك الاجتماعي و السلوك التنظيمي

يعرف السلوك بوجه عام أنه عبارة عن الاستجابات الحركية والعديدية، أي الاستجابات الصادرة عن عضلات الكائن الحي، أو عن العدد الموجود في جسمه.³

وبذلك يعبر السلوك الإنساني عن مختلف حركات الإنسان الظاهرية ومختلف الأنشطة الباطنية مثل التفكير والإدراك وغيرها، ومادامت حركة الإنسان وطريقة حياته عامة، ناتجة عن عدد من المعطيات الموروثة مثل خصائص العقلية، الجسمية التي تصل إلى الولد عن طريق الجينات من الوالدين، وأيضاً ما يستطيع الإنسان أن يكسبه من خصائص منذ وجوده في الحياة إلى نهايته، إذ يتحصل عليها بواسطة عدد

¹-introduction aux tudesinterculturelles : esquisse d'un projet pour l'éducation de la promotion de la communication centre les cultures editions de l'ineso, aris, p 44.

²-قاسمي ناصر، الصراع التنظيمي وفعالية التسيير الإداري، دكتوراه دولة، علم اجتماع التنظيم، 2004، ص 217.

³-إبراهيم الغمري، السلوك الإنساني والإدارة الحديثة، دار الجامعات المصرية، 1980، ص 50.

من الطرق والوسائل انطلاقاً من الممارسة اليومية والاحتكاك بين أفراد الأسرة والشارع إلى التعليم في مختلف المستويات ثم في محيط الحياة العملية.¹ إذ يعتبر العنصر البشري من أهم الموارد التي تملكها المؤسسة المنظمة بشكل عام حيث يمكن زيادة هذه الموارد من خلال الاستثمار في تنمية مهارتها وقدراتها، لذلك فإن دراسة سلوك العمال أو الأفراد في المنظمات، يمكننا من التعرف عن دوافعه وأهدافه وحاجاته وتوقعاته ولا تقتصر دراسة السلوك في المنظمات على السلك الفردي فقط، ولكنها أيضاً تشمل دراسة هذا السلوك عند تفاعله في ظل جماعات العمل المختلفة.

فقد تظهر الفرد أنماطاً مختلفة من السلوك في حالة تفاعل على الآخرين فهو كائن اجتماعي ذو حاجات مادية ونفسية واجتماعية متعددة لا تستطيع إدارة أي إلا أن هذه المشاكل التي قد تعيق أو تؤخر من تطورها واستمرارها والتي قد ترجع في مجملها إلى تلك الخلافات بين القيم داخل التنظيم كوجود قيم محلية وأخرى مستوردة قيم موروثية وقيم حديثة حيث أن فعالية التنظيم تحقق في تطابق القيم داخله، حيث تناقضها يؤدي إلى مجموعة من النتائج أهمها:²

- صعوبة التكيف حيث يؤدي تناقض القيم إلى إنشاء نوع من الضغط.
- فشل التكيف من خلال علاقات اجتماعية غير حسنة، انخفاض الرضى المهني
- مواجهة هذا التناقض يؤدي إلى ظهور آليات دفاعية تتمثل أساساً في الانسحاب الذي يكون إما ترك العمل نهائياً أو البقاء مع التخلف عن العمل، الصراع ، التغريب وعليه وجب البحث عن تلك العناصر التي من شأنها أن تساعد القيم متناقضة مع التطابق لضمان نجاح وفعالية المؤسسة، وأهمها:

* حصر العوامل الثقافية والقيمية المؤثرة داخل التنظيم.³

- * تصنيف التراث الثقافي والقيمي المؤثر داخل التنظيم، لغرض الفصل بين القيم الايجابية التي يجب دعمها وتلك السلبية التي ويتم تعديلها أو تكييفها حسب الواقع التنظيمي.
- * التعرف على الجذور الثقافية للطرق التسيير المستوردة بغرض فهم أسباب بعض المشاكل الناجمة عنها والتي تعاني منها المؤسسة.* ايجاد أو إنشاء ثقافة خاصة بالتنظيم.

فغالبا ما تثير هذه التناقضات حساسيات أخرى تؤدي إلى سوء الاتصالات واختلاف التصورات والتوقعات فصعوبة التعايش داخل التنظيم وهو ما يؤدي إلى حملة من المشاكل والسلوكيات

¹- نفس المرجع السابق، ص 55.

²- بوفلجة غياث، القيم الثقافية والتسيير، المرجع السابق، ص 66.

³- المرجع السابق، ص 72.

اللارسمية وتوضح بعض انعكاسات سوء التكيف مع القيم المتناقضة وآثارها السلبية على فعالية التنظيم.¹ ويمر تفهم سلوك الأفراد في المؤسسة عبر الاطلاع على إدراكهم للواقع الذي يعيشون فيه، لأن الفرد لهذا الواقع يؤثر إلى درجة كبيرة على استجابة للأحداث، فواقع الفرد يلعب دورا مهما في كيفية انجازه وفي مواعيد علاقاته مع الآخرين، والواقع مفهوم شخصي يتأثر ويتحدد من خلال مدركات الفرد.²

بهذا يعرف "max weber" الفعل الاجتماعي على أنه يتضمن كل أنماط السلوك الإنساني، طالما أن الفاعل أو القائم به يضيف على فعله معنى ذاتيا.³

والثقافة هي سلوك متعلم تم نقله من جيل إلى جيل عبر سبيل غير وراثية من خلال الإدراك ورؤية الأمور لا تعتبر بالضرورة في الواقع، ولكن هي طريقة إدراكنا لما نراه.⁴

فالثقافة تحدد القيم واتجاهاته التي يؤمن بها، والأهداف التي يسعى إليها حيث يتعلم الفرد تلك المعاني ويكتسب هذه الاتجاهات والقيم من خلال تفاعله مع ثقافته في المواقف الاجتماعية المختلفة، لأن الثقافة هي كل ما حصلته الإنسانية ونقلته كطريقة حياة وتشتمل الثقافة على عرف وعادات وتقاليد وسلوك وايدولوجيات حيث لكل نظام ثقافة.⁵

حيث الثقافة العامة لا تلغي الفروق والاختلافات بين الأفراد ولكن تمثل الإطار العام الذي تتفاعل فيه وتتلاشى تلك الاختلافات.

خاتمة:

وهكذا يعتبر السلوك الاجتماعي أو الفعل الاجتماعي أصغر وحدة تحليلية في النظرية السوسيولوجية ومن أهمها فتحليله وتحديد محركاته، نستطيع فهم السلوك التنظيمي داخل المنظمة، وحتى طبيعة الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، إذ يعتبر السلوك التنظيمي هو منتج ثقافي يتم بناؤه وفقا لقيم ومعايير ثقافية، يتفق عليها في إطار العلاقات التفاعلية بين أعضاء التنظيم لأن الإطار التنظيمي هو السبب والنتيجة في وجود أفراد متفاعلين فيه، وهو نتيجة كذلك لتفاعلاتهم وتطوراتهم وأنماطهم السلوكية.

¹ -بوفلجة غياث، بحوث في التغيير التنظيمي وثقافة العمل، دار القدس العربي، وهران، الجزائر، 2005، ص 45.

² - ناصر دادي عدون، مرجع سبق ذكره، ص 97.

³ -جون ركس، مشكلات أساسية في النظرية الاجتماعية، ت محمد الجوهري وآخرون، المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص 141.

⁴ -ناصر دادي عدون، المرجع السابق، ص 98.

⁵ -علي السلمي، السلوك الإنساني في المنظمات، مكتبة غريب، مصر، ص 217.

من الضروري عند تحليل آثار الثقافة في سلوكيات أعضاء التنظيم أو الشكل الاجتماعي تحدد المكونات الثقافية للأبعاد وتكون وثيقة بالصلة بالسلوك الثقافي الظاهر فالسلوكيات هي الأكثر وضوحا لكل مقارنة ظاهرة ثقافية.

قائمة المراجع :

الكتب بالعربية :

- 1- أحمد سيد مصطفى، الأسعار الثقافية السلوكية لتهيئة الموارد البشرية اللازمة للتغيير، المؤتمر السنوي الثاني لاستراتيجيات التغيير، وتطوير المنظمات، مركز وايد سيفز، 2008.
- 2- إبراهيم الغمري، السلوك الإنساني والإدارة الحديثة، دار الجامعات المصرية، 1980.
- 3- السيد الحسيني، مدخل لدراسة التنظيمات المعاصرة، دار المعارف، مصر، 1996.
- 4- بشير محمد، الثقافة والتسيير في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2003.
- 5- بوفلجة غياث، بحوث في التغيير التنظيمي وثقافة العمل، دار القدس العربي، وهران، الجزائر، 2005.
- 6- بوفلجة غياث، القيم الثقافية والتسيير، ط1، دار المغرب للنشر والتوزيع، 1998.
- 7- جغلول عبد القادر، تاريخ الجزائر الحديث (دراسة سوسولوجية) فيصل عباس، دراسة حديثة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 1993.
- 8- جون ركس، مشكلات أساسية في النظرية الاجتماعية، ت محمد الجوهري وآخرون، المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- 9- نياح موسى البدائية، علي محمد الفضائية، قيم المديرين كمؤشر لثقافة المنظمات، دراسة مقارنة بين السعودية، الأردن، مجلة جامعة الملك سعود، العدد الثامن، العلوم الإدارية، 1996.
- 10- محمد الصرايرة، محمد عايش، الاتصال التنظيمي، جامعة اليرموك، الأردن، 1995، ص 231.
- 11- مصطفى محمود أبو بكر، إدارة الموارد البشرية، مدخل التحقيق للميزة التنافسية، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2003، 2005.
- 12- علي عبد الله، التحولات وثقافة المؤسسة، الملتقى الوطني الأول حول الاقتصاد الجزائري في الألفية الثالثة، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة البليدة، -20-21- ماي 2002.
- 13- علي عبد الله، التحولات وثقافة المؤسسة، دراسة مقدمة للملتقى الدولي تحت عنوان الاقتصاد الجزائري في الألفية الثالثة تحت عنوان الاقتصاد الجزائري، كلية الاقتصاد وعلوم التسيير، جامعة البليدة، الجزائر، 21-22 ماي، 2002.
- 14- علي السلمي، السلوك الإنساني في المنظمات، مكتبة غريب، مصر.
- 15- قاسمي ناصر، الصراع التنظيمي وفعالية التسيير الإداري، دكتوراه دولة، علم اجتماع التنظيم، 2004.
- 16- طلعت إبراهيم لطفى، علم الاجتماع التنظيم، دار غريب، القاهرة، 1993.
- 17- كامل المغربي وآخرون، أساسيات في الإدارة، عمان، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع، 1995، ص 156.
- 18- كيث ديفينز، السلوك الإنساني في العمل، ت عبد الحميد مرسي، سيد وإسماعيل يوسف محمد، دار النهضة للطبع والنشر، القاهرة، 1974.

19- فؤاد القاضي، استراتيجيات التنمية التنظيمية، دار المعارف، مصر، 2006

20- نيجل كنج، نيل أندرسون، إدارة أنشطة الابتكار والتغيير (دليل انتقاد المنظمات)، ترجمة محمد حسن حسين،

الرياض دار المريخ للنشر، 2004

المراجع باللغة الأجنبية :

1-Benoit GrouardMeston، l'entreprise en mouvement « conduire et réussir le

2-Boutef wochnet (M)، Système Social etChangement Social en Algerie

o.p.u.sd، Alger،

3-Bréad (R) Pastor ، (P)، de l'individu a l'equipe techniques et audiles de management، ed، Paris.

4-Donnadien (G)، Manger avec le soical « l'approchesystème a l'entreprise »، ed، paris، 1979.

5 -Deal (R)، kennedy (S)، corporate cultured the nites and mitnalescorporatie life، reading، ma، addison، weshey، 1982 ; p 165

6- Sung f (G) Hughes (M)، dictionnaire de sociologies l'arouselibraries ،Paris sons Date.

7-Smith and Sertaien، thevaleursclalification، fhide katakana، 1994.

Sperber D avid، la culture de l'entreprise، edition Hermane، Paris، 1995.

8-George Nizard، les metamorphoses de l'entreprise،pour unesociologie dumangement، Economica، paris، 1991، p88.

9-Veblem، the place of science in modern civilization، New york، ed، Russell، 1989.

فكرة العالمية والمساواة بين الطرح الديني والفلسفي "بين الفكر المسيحي والرواقي"

د/ علة مختار.
جامعة زيان عاشور - الجلفة.

د/ بلحنافي جوهر.
جامعة معسكر.

الملخص

الرواقية من الفلسفات التي شاعت في الفترة الهلنستية إذ نشأت حوالي (300ق.م). وكانت لفكرة الدولة العالمية أو وحدة الجنس البشري التي دعت إليها آثارا هامة في الفكر الروماني والمسيحي وخاصة في فلسفة السياسة، وتشريع القوانين، فالقول بأخوة المواطنة العالمية يعني بأن النواميس العامة للعقل الإلهي واحدة بالنسبة لجميع البشر على خلاف القوانين الوضعية، فقانون مدينة الكون هو واحد في كل مكان وسامي عن كل عرف محلي، وعلى هذا فهم يميزون بين الحق الوضعي والحق الطبيعي المستمد من القانون الطبيعي الذي يتضمن الثبات والدوام لأنه قانون الله (اللوغوس) وهو مطلق العدالة .

الكلمات المفتاحية: الرواقية، الفترة الهلنستية، الدولة العالمية، الأخوة المواطنة العالمية، قانون الله، اللوغوس.

Abstract :

Stoïque was one of the Philosophy wich became widespread in the hellenistic period as it arose about (300s.m) it was the idea of the world state, or the oneness of humankind wich called it significant implications Roman and christian, thought particularly impolitical philosophy and the enactment of laws saying , means that the genral dynamics of the mind of god ,and one for all humain beings unlike man made laws ; law of the city of the universel is one in every where all lalcal custom, this is high(sublime) and on this understanding of distinction between right and positive and natural right derived from the Natural law which includes a stability and permanence because it is the law of god (Logos) which is référéncé of absoute justice

key words: Stoïque ; the hellenistic period the world state; brotherhood of global citizenship ; the law of god (Logos) absoute justice

تمهيد:

لقد أخذت المسيحية من الرواقية العديد من هذه الأفكار بحيث أنها صبغت فلسفتها بألوان مبادئ رواقية حتى تكون ملائمة للحياة الاجتماعية وطبيعة هذه العقيدة، وخاصة أنها الفلسفة التي كانت سائدة في روما آنذاك فالأخلاق الرواقية كانت أساس تربية النفوس وهذا بدعوتها للترفع عن أحداث الزمن، وهذا بالاعتصام بالإرادة الصالحة والتسليم بأحداث القدر (القانون الكلي الشامل) ،لأن الفضيلة، والخير

والسعادة تكمن في أن يحيا الفرد وفقا للطبيعة، والإنسان حينما يحيا وفقا للعقل إنما هو يحيا وفقا للقانون الكلي الذي يحكم العالم، وأي شيء ضد الطبيعة يكون شرا أو رذيلة، ولكن إن كان الفكر المسيحي قد استمد منها بعض الأفكار أين يتجلى صداها ؟

أثر الفكر الرواقي على المسيحية:

تميز القرن الثالث الميلادي بالتحام المبادئ الأخلاقية الرواقية بالمبادئ الأخلاقية المسيحية ، فقد اعتبر الرواقيون أن على الإنسان أن يعرف كيف يحيا حياة الفاضلة ، والحكمة هي التي تكفل تلك المعرفة ذلك "أن حياة الفضيلة هي حياة التأمل والتأني والانسجام مع النفس وتجنب اللذة في طريق كبح جماع الرغبات غير الطبيعية وغير الضرورية و في هذه المفاهيم تتقارب في الجوهر والمنهج في الأخلاق الرواقية والأخلاق المسيحية"¹

فالمسيحية تدعو كذلك إلى ضرورة التجرد من الغرائز وكبح جماح اللذة والرغبات، حتى تبلغ السعادة أو الفضيلة "كما تتطابق الرواقية والمسيحية من زاوية اجتماعية، ذلك أن تعاليم الرواقية تؤكد على ضرورة التعايش مع الآخر وأن الواجب الاجتماعي يعد أشرف وأهم الواجبات أو الوظائف الفردية، لأن الإنسان لا يحيا مستقلا عن الآخرين أو بمعزل عنهم فالأخلاق الفردية في الرواقية هي بطبيعة الحال اجتماعية. فبما أن الإنسان مخلوقا قد أعدته الطبيعة للاجتماع والعمران فقد وجب على الناس أن يكونوا أخونا وأن يؤلفوا فيما بينهم " مملكة العقل" ووفقا لقانون الطبيعة فينبغي أن يتحابوا وأن يتواصلوا ، ويتعاونوا في سبيل العمل الشامل والخير المطلق.

لذا اعتبر القديس بولس الرسول نفسه مثل ابكتيتوس (فيلسوف رواقى لفترة المتأخرة 55-135 م) رسول الأمم وجنديا من جند المسيح فكلاهما يعلم أنه يستطيع على كل شيء يعول الله الذي يمنحه قوته، فكلاهما يعلم أنه إنما هو رسول ومبعوث من الله إلى الأرض ليهدي إلى خير ويرشد إلى فضيلة، فكلاهما ينظر لنفسه إنما وجد من أجل تأدية واجب أخلاقي والمتمثل في هداية الناس إلى طريق الخير والسعادة مهما كانت طبقتهم الاجتماعية، كما أنهما يتشابه في محاولة إقرار السعادة للعبيد والضعفاء والفقراء وكل الفئات الاجتماعية المقهورة، تلك التي "رأى أفلاطون وأرسطو أنها غير قادرة على بلوغ السعادة على خلاف الرواقية والمسيحية، إذ يكتفيان بلوغ السعادة بالعيش وفقا للطبيعة"² أوالعقل" والعيش وفقا للطبيعة

¹ - محمد السيد أحمد الكيلاني، المدارس الفلسفية في العصر الهيلسنتي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، دط، 2009، ص321.

² - مجدي السيد أحمد الكيلاني، نفسه، ص327.

يعني العيش في صداقة مع الإله أو وفق لإرادة الإله عند المسيحية¹ لقد جعلت الرواقية والمسحية بلوغ السعادة الفردية لأي طبقة كانت مشروط بخضوع السلوك للعقل أو الطبيعة أي القانون الكلي (الإلهي) فقط. كان للنزعة الإنسانية التي تميزت بها الفلسفة الرواقية وخاصة المتأخرة تواجدا قويا في الفكر المسيحي وخاصة في دعوتها لسموا الأخلاقي للأفراد فضرورة التعاون تقتضي من الجميع حسن المعاملة والوثام والاتحاد.

بحيث استحوذت على المسيحية فكرة تأصيل الإثم في الطبيعة الإنسانية فالخطيئة هي نتاج للوجود الجسماني وأن ألم الإنسان هو العقاب المستحق إما عن خطايا فعلية مرتكبة أو حتى على مجرد ميل نحو الخطيئة الذي ينجم عن النوازع الجسدية، فإن كل من يحيا في تناغم مع قانون الطبيعة سيبقى متحررا من نوازع الجسدية وسيكون في حالة خلاص فتحقيقا الخلاص يكون إلا بالفضيلة .

وقد اعتبر سنيكا (فيلسوف رواقى للعصر الروماني عمل مربي ثم وزيرا لنبيرون (3ق.م-65م) أن الجسد ليس إقيدا للروح فيتعين على الروح أن تكافح عبء الجسد وقد ركز سنيكا في أفكاره السياسية على أن الطهر البدائي قد فقده الإنسان نتيجة فساد الطبيعة البشرية فكانت الحكومة وليدة الشر الإنساني ووسيلة لعلاجه لذا فهو يميز بين نوعين من المدينة مدينة سماوية وأخرى أرضية ،فان كانت الرواقية قد أنقصت من قيمة الفوارق الإجتماعية فقد سعت إلى زيادة الارتباط وانسجام بين الدول بما انه يوجد قانونان قانون مدينته وقانون المدينة العالمية والتي تتطلب تقدير القيمة المعنوية لصفتي "الرقة والعطف وهما من الفضائل التي تتسم بها الفلسفة الرواقية كما اتخذت أبوة الله والأخوة الناس ومن معاني المحبة التي تتحكم في الجنس البشري كله ،وهده هي نفس المعاني التي تمثلت في تعاليم المسيحية كالرحمة، والتزقق، الخير وحسن المعاملة، وسعة الصدر، وحب الناس، ارتفعت هذه الفضائل إلى مكان الصدارة كما استنكرت الكراهية، الغضب والعنف في معاملة التابعين أو أقل منزلة².فالمدينة العالمية عند الرواقين هي التي تصير مدينة الله في الفكر المسيحي وفيها تذوب المشاحنات والاختلافات لأنها تقوم على مبدأ اتحاد القلوب .

لقد اقتبس الفلاسفة المسيحيون من الرواقية الكثير من القيم الروحية التي تنطوي على عقيدة دينية كالتى دعا إليها ماركوس أوليوس (الإمبراطور روماني وأخر فيلسوف رواقى (80- 121 م) بإطالة التأمل في

¹ - جورج سباسن، تطور الفكر السياسي، ج1، تر،حسن جلال العروسي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، د.ط، 2001، ص73.

² - المرجع نفسه، ص72.

الحياة الروحية فالجسد ليس إلا قيذا للروح وظلماتها لذا يتعين على الروح أن تكافح عبء الجسد وكان هذا المفهوم في الحق هو طابع المجتمع الوثني الذي نشأت المسيحية في ظله وترعرعت.

اللوغوس و القانون الطبيعي و امتداده في المسيحية:

أظهرت إحدى الدراسات الأمريكية إلى قام بها كويلسون F.Capleston حول تاريخ الفلسفة، سنة 1965 بنيويورك، أن فكرة اللوغوس، العقل أو الكلمة التي وردت في كتاب التأملات لماركوس أورليوس والتي يذهب فيها إلى أن العقل ذو طبيعة إلهية إنما هي فكرة مطابقة لمعنى الكلمة في المسيحية والتي يرمز بها إلى المسيح.¹

لقد طابق الرواقيون الإله بالكلمة، وكانوا يقصدون بالكلمة قانونا ذاتيا للعالم، فهو المبدأ الذي تتحرك الأشياء طبقا له وهو القدرة الخالقة لحركة سائر الأشياء فقد وصف الرواقيون الإله بالعناية، فهو النار الخالقة واللوغوس (الكلمة) والمبدأ أو (الطبيعة) والقدر، كما هو القانون الأخلاقي الذي أطلق عليه كانط العقل العملي.²

وقد أكدت هذه الدراسة أن العناية التي هي العلة الأولى للكون حسب الرواقيين هي ذات العناية التي يتحدث عنها المسيحيون وهي إحدى صفات الإله وتشمل الكون بأسره، غير أن الكلمة عند المسيحية تعني إليها عاقلا.

لقد طبق الرواقيون مفهوم اللوغوس على الجانب السياسي و باعتبار أن القانون الطبيعي عالمي فالفرد عند الرواقين هو مواطن عالمي له حق في الكرامة الإنسانية والاحترام ، بحكم الأخوة الإنسانية، فعلى أساس القانون الطبيعي تم تجاوز مفهوم مواطن دولة المدينة ، والتفاوت المصطنع الذي أقره فلاسفة اليونان إلى النظرة إلى جميع الأفراد متساوون في الحقوق السياسية .

فالفردي باعتباره كائنا مفكرا بالدرجة الأولى ينتمي إلى المعقولية والرشد ويمكن أن يدرك حقائق الأمور، كما توضحها الطبيعة، وأن الرشد والمعقولية يتميز بهما الأفراد جميعا أي لا تقتصر على عنصر أو فئة أو جنس معين³ على خلاف ما اعتقده فلاسفة اليونان كأرسطو إذ جعله مقتصرًا على الاثنين من المواطنين وهو ما اعتبره أفلاطون مقتصرًا على الفلاسفة الحكام فقد جعله الرواقيون صفة أساسية لكل فرد ككائن راشد وعادل، فالعقل والحكمة خاصيتان إنسانيتان يمتز بهما كل إنسان .

¹ - مجدي السيد أحمد الكيلاني، المرجع السابق، ص324.

² - بول تلتس، تاريخ الفكر المسيحي من جذوره الهيلنستية واليهودية حتى الوجودية تر ، وهبة طلعت ابو العلاء دار الهدى للنشر والتوزيع المنيا، مصر د ط ص18.

³ - حورية توفيق مجاهد، الفكر السياسي من أفلاطون إلى محمد عبده، مكتبة انجلو المصرية، القاهرة، ط2، (د.س)، ص109.

ومن هذا المنطق نتجت المبادئ الأساسية التالية

- يحكم الكون قانون طبيعي واحد لا يتبدل وأن هذا القانون الطبيعي يمكن أن يدركه العقل الإنساني وأن الخروج عليه هو الخروج على طبيعة الأشياء.
- وأن الأفراد متساوون بحكم تمتعهم بالرشد والعقل فالجميع ينتمون إلى مملكة العقل.
- لذا فجميع الأفراد ينتمون إلى أخوة عالمية، وبالتالي يتخطون على أساسها حدود الدولة، فالدولة في رأيهم ليست بالضرورة الوحدة الأساسية التي يمكن أن تحقق للفرد ذاته وأن تحقق الفضيلة (كما هو الحال عند أفلاطون وأرسطو) بل إن على الأفراد التطلع إلى خارج إطار الدولة أي إلى العالم ككل.
- "لذلك فقد فصل الرواقيون بين الأخلاق والسياسة واعتبروا أن الأخلاق وحدها دون السياسة هي القوة المحركة للأفراد وأن حياة الفرد أسمى من الحدود التي تفرضها الدولة عليه وأن الدولة ليست الوسيلة الوحيدة التي يظهر فيها الرجل الفاضل"¹ فالنظرة لحقوق الإنسان منبثق من مبدأ عالمي قائم على العدل وهو جزء لا يتجزأ من الوعي الأخلاقي .

وبذلك فإن كل إنسان يشارك في العقل بموجب هذه الحقيقة التي مؤداها أنه موجود إنساني ومنه منح الرواقيون كل موجود إنساني حق المواطنة العالمية، ومنها اشتقوا بعض القوانين السامية.

*العالمية والمساواة بين الفكر المسيحي والرواقي:

ينتمي الإنسان لمجتمع أكبر هو الإنسانية ككل بصرف النظر عن النظام القائم في دولته، فهو مواطن عالمي فالجميع يتمتع بالعقل والحكمة فجميعهم ينتمون إلى جماعة عالمية طبيعية واحدة وعلى هذا دعا الرواقيون إلى جامعة إنسانية في العالم ككل والذي أطلقوا عليه بمدينة العالم.

« Cosmo polis » رمز الترابط والوحدة من كل أجزائه في كل واحد، حيث يعيش الأفراد جميعا في إطار هذه العائلة العالمية الكبيرة التي لا تحدها حدود سياسية أو انقسامات مفتعلة²

وعلى هذا وإن كان الرواقيون قد وضعوا الأسس الفكرية للعالمية على المستوى الفلسفي، فإن العالمية من بعدهم قد استمرت في شكل قانون إداري في ظل الإمبراطورية الرومانية ثم في شكل ديني وسياسي في ظل الفكر السياسي المسيحي.

وعليه فلقد مهدت الرواقية الطريق للمسيحية لاستنباط مبادئ للتنظيم الحياة الاجتماعية تتضمن بعض خصائصها في اتصالها بالنظام السياسي وخاصة في القول بالنزعة العالمية.

¹ - حورية توفيق مجاهد، المرجع نفسه، ص109.

² - حورية مجاهد، المرجع السابق، ص110.

آمن المسيحيون كما آمن الرواقيون من قبل بقانون الطبيعة و بحكومة أرضية تحوطها العناية الإلهية وبمساواة جميع البشر أمام الله، إذ كتب بولس مستكراً التفريق بين الناس على أساس الجنس أو المركز الاجتماعي حيث يقول " ليس هناك يهود وإغريق، ولا حر وعبد ولا ذكر وأنثى، فكلهم سواء في يسوع المسيح ¹ فالمسحية كالرواقية لا تعترف إلا بفضيلة تدعو جميع الموجودات العاقلة إلى محبة البشر جميعاً، من غير النظر إلى ما يفرقهم من جنس أو لغة أو دين، فقد كان ابكتيوس يردد لا ينبغي لأحد منا أن يقول أنا أصيني أو أنا روماني ، بل يقول أنا مواطن ووطني الكون كله.

إن فكرة الوحي الإلهي لم تكن في واقع الأمر تتعارض مع فكرة القانون الطبيعي فهو بدوره قانون إلهي في نظر الرواقيين وقد كتب بولس خطاب موجه لقادة الرومان قائلاً "أعطوا الجميع حقوقهم" ² إن نظرة أباء الكنيسة للقانون الطبيعي باعتباره أساس المساواة الإنسانية، وضرورة لتوفر العدالة في الدولة لا تختلف عن نظرة شيشرون وسنيكا.

وعلى هذا فإن من أهم الأسس العامة التي تشترك فيها الرواقية والمسيحية، هو القول بسمو الحق الطبيعي في المدينة الأرضية والأولوية دائماً للحقوق التي تمنحها الطبيعة للبشر في هذه الحياة لأن القانون الطبيعي هو أساس الحياة في المدينة الإلهية *la cité du dieu* التي استمدت من الفكر الرواقي رأيهم . إن حقوق الطبيعة هي التي تسمو على كل ما عداها من حقوق وتفوق كل ما يمكن أن يجيء به البشر من تنظيمات "فهذا الحق الطبيعي ما هو إلا انعكاس للقانون الإلهي الذي يعيش في قلوب البشر ويمتجح بأفئدتهم، ولذلك فهو قانون عام يخضع لأوامره ونواهيه كل البشر" ³، ففيها تأكيد لحق الكرامة الإنسانية لقد اعتبرت المسيحية أن للفرد حقوق فطرية خالدة وهبها له خالقه، لذلك فقد ساهم الفكر المسيحي في تعزيز والتأكيد على حقوق الإنسان وجعلها تقوم على دعائم أخلاقية . لذلك نادى المسيحية بالمساواة التامة بين الأفراد، وترى "أن هذه المساواة وأن تعذر قيامها في العالم الزمني فهي حقيقية وهي أساس العلاقة بين الأفراد وبين الخالق" ⁴

اعتبرت المسيحية المساواة الطبيعية والحرية الطبيعية أكبر دعامتين في هذه الدنيا، فالإنسان مساو تماماً للإنسان أينما كان وحيثما وجد إذ أن الإنسانية جمعاء على ذات الصلة بالله عز وجل وهذه الصلة

¹ جورج سبازن، تطور الفكر السياسي، ج1، ص11.

² جان توشار، تاريخ الأفكار السياسية من اليونان إلى العصر الوسيط، II، تر ناجي الدراوشة، دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر دمشق ط1، 2010 ص149.

³ فضل الله محمد اسماعيل، حقوق الإنسان بين الفكر الغربي والفكر الإسلامي، مكتبة بستان المعرفة، القاهرة، دط، 2006، ص95.

⁴ عبد الرحمن خليفة، مثال أبو زيد، الفكر السياسي الغربي، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، دط، 2003، ص87.

المشتركة بين كل بني البشر تجعل الجميع متساوين في كل شيء¹. فبحكم العقل أو اللوغوس يتساو الإنسان مع أخيه إنسان في جميع الحقوق، ويصبح هذا الحق هبة طبيعية، ويفعلها تسمو بالذات الإنسانية وتجعل لكل فرد حق في الكرامة الإنسانية مهما كان جنسه أو طبقته حتى وان كان عبداً ذلك لأنه يحكمه قانون إلهي وهو القانون الطبيعي وهو لا ينتمي إلى المدينة الأرضية فحسب بل المدينة أكبر تتجاوز حدود القانون الأرضي الزمني.

فكما جعل سنيكا الإنسان ينتمي إلى دولتين، فقد اعتقدت المسيحية بوجود مدينتين وأن هذا العالم الأكبر الذي تكلم عنه سنيكا ليس مجرد أسرة إنسانية فحسب "وإنما صار يعني مملكة روحية، مملكة الله الحقبة التي يرث فيها الإنسان حياة خالدة ومصيرا يفوق سمو أية حياة تستطيع أية مملكة أرضية أن تمنحها له"² أدت فكرة المدينة العالمية أو القانون الطبيعي الرواقية تحولا عميقا في فكرة القانون وماهية الدولة، إذ لم يكن للنظرية المسيحية في بدايتها أساسا قانونيا أو سياسيا ذلك أنها اقتصرت على المدلول الأخلاقي فالقول بمبدأ المحبة ساعد على ارتقاء بالضمير، كما أن القول بالحرية والمساواة بين الناس قد انسجم مع التعاليم الانجيلية، فمن خلال دراسة الوصايا العشر من الإنجيل ثم استنتاج المبادئ العليا للقانون الطبيعي بحث أضافوا إليها من نظريات فقهاء الرومان من الذين تأثروا بهم من فلاسفة الإغريق والرواقيين بحيث سلموا بالقانون الطبيعي .

لقد تقبلت المسيحية المفهوم الروماني بوجود المستويات الثلاثة للقانون (القانون المدني، قانون الشعبي وقانون طبيعي). "فالقانون الطبيعي حل محله إيمان رجال الكنيسة بالقانون الإلهي المستمد من العهد الجديد (الإنجيل) واعتبر رجال الكنيسة أن الأفراد قد عاشوا أساسا حياة مثالية سعيدة تقترب مما وصفه الرواقيون بالطبيعة بما وصفه سنيكا بالعصر الذهبي، وأن هذا الوضع المثالي تحقق في معيشة الأفراد في جنة عدن وان تدهور الأفراد جاء نتيجة عدم طاعتهم للإله وبالتالي ارتكابهم للمعصية أو الخطيئة الأولى وأن الخلاص من الشرور الدنيوية والخطيئة يوجد في طاعتهم للقانون الإلهي"³

إن فكرة سنيكا عن الحالة الطبيعية قد وجدت لنفسها صدى عند رجال الديانة المسيحية، فيستدل على الإيمان في طهر الحياة البدائية من قصة الخطيئة الإنسانية وهبوط الإنسان الأول إلى الأرض، لذلك

¹ - فضل الله محمد اسماعيل، حقوق الإنسان بين الفكر الغربي والفكر الإسلامي، ص 96.

² - جورج سباسن، تطور الفكر السياسي، ج 1، ص 81.

³ - حورية مجاهد، فلسفة السياسة من أفلاطون إلى محمد عبده، ص 125.

"أفاضت أحاديث المسيحيين عن الزهد وإقران الفقر بالعفة، وقد اعتبر الفقر أكثر مكانة من الثروة من الناحية المعنوية وأن حياة الرهبنة أفضل من الحياة الدنيوية"¹

فالكامل حسب المسيحية و سنيكا إنما وجد فقط في ظل الطبيعة الإنسانية الفطرية الطاهرة. غير أن قول المسيحية بالنظام الطبيعي في تسير أمور الدنيا وحفظ الحق، لا يقابله دعوة المسيحية إلى ضرورة التخلي على النظم السائدة هي عبارة عن وسائل ضرورية لعلاج المجتمعات "إذن كل هذه النظم التي تقوم عليها المجتمعات المختلفة إنما هي من محض اصطناع اختلقه البشر من أجل حياة منظمة تخرج بهم من حالة الطبيعة الأولى"²

وهنا يأخذ الفكر المسيحي بفكر سنيكا السياسي الذي يرى أن في الطغيان أو النظم السائدة وسيلة لعلاج المجتمع من الفوضى والفساد الذي يعم الأفراد حيث يقول سنيكا "تعاقب هذه النتائج هو الذي أدى إلى ضرورة قيام القانون، واستتباب وسائل القسر والإكراه للحد من مساوئ الطبيعة البشرية ومفاسدها وبعبارة مختصرة فإن الحكومة هي الدواء الضروري لعلاج الشر المتأصل في الإنسان"³

فالمسيحية لم تعارض الأنظمة السياسية السائدة بحيث بقي نظام الرق معترفاً به كنظام من أنظمة الدولة، رغم تأكيدها على الأخوة بين الناس، كشرعية إلهية وقد اعتبر بعض أبناء الكنيسة أن الرق هو التدريب على الصبر والطاعة اتجاه أسيادهم وعلى السعادة ضرورة التعامل معهم بالرفق أي لم يناد أحدهم بضرورة إلغاء الرق فوراً بل اكتفوا بالنصح بتخفيف وطأته بمبدأ المحبة" أعطوا ما لقيصر لقيصر وما لله لله".

فعلى الرغم أن المسيحية أخذت من الرواقية مفهوم المساواة العالمية غير أنها لم تقصد بذلك المساواة العالمية بين البشر باعتبارهم بشر، فهي لا تؤكد على المساواة المطلقة كما هو الحال عند الرواقية، أي الوحدة الطبيعية البشرية فما جعله الرواقيون لجميع أفراد الجنس البشري، جعله المسيحيون خاص بهم فقط، في حين نجد بوليس الرسول قد ميز بين البشر من حيث أبناء الحرة والجارية حيث يقول في الإصحاح الرابع 21-31 بالاستشهاد من التوراة، أو العهد القديم من الكتاب المقدس، رأت السارة ابن هاجر المصرية الذي ولدته لإبراهيم بمرح فقالت لإبراهيم أطرد هذه الجارية وابنها، لأن ابن الجارية لا يرث مع ابني إسحاق"⁴

¹ - جورج سباسب، تطور الفكر السياسي، ج1، ص75.

² - فضل الله محمد اسماعيل، حقوق الإنسان بين الفكر الغربي والفكر الإسلامي، ص95.

³ - جورج سباسب، المرجع السابق، ص74.

⁴ - حورية مجاهد، فلسفة السياسة من أفلاطون إلى محمد عبده، ص127.

فعلى الرغم أن بولس الرسول قد سبق وأن أكد على المساواة من خلال قوله " لا عبد ولا حر ولا ذكر ولا أنثى لأنكم جميعا واحد على وحدة الطبيعة البشرية، وفي محاولة التوفيق بين المساواة وعدم المساواة يوجد الرق، فقد أوضحوا ذلك أن قبل ارتكاب الخطيئة كانت المساواة المطلقة والحرية التامة، فعدم وجود المساواة على الأرض بالنسبة لبعض الأفراد (العبودية) فإن ذلك أمر عرض دنيوي فقط فعليه أن يتقبله كنوع من التكفير عن الذنب لأن المساواة والحرية موجودة في الحياة الأبدية ورق بمثل عبودية للجسد أم الروح فهي طليقة مع ذلك فقد كانت لفكرة المساواة باسم القانون الطبيعي بالغ الأثر بحيث انتقلت إلى فقهاء الكنيسة في القرون الوسطى وتطورت على يد الفلسفة المدرسية وعلى رأسها القديس توما الأكويني والقديس أوغسطين، وبالرغم من التغيير الذي أحدثته المسيحية على مفهوم القانون الطبيعي إلا أنه لم يفقد عناصره الأساسية بل اكتسب من التعاليم المسيحية حياة جديدة

فقد أحدثت النظرية المسيحية تخفيفا تدريجيا وإنسانيا لأنظمة القانونية متعددة بإعطاء أهمية كبرى بتحريم التعسف في استعمال حق الملكية، محاربة الطلاق والعلاقات غير المشروعة وتعريض الأولاد للخطر.

القانون الطبيعي والمساواة عند توما الأكويني (Tomas d'Aquinas) (1225 - 1274)

لقد كان للفكر الرواقي القائل بأن العالم كله يخضع لقانون واحد، ولا يخضع لحكومة واحدة أثرا كبيرا على المسيحية التي نادى بدورها بخضوع الناس للقانون الطبيعي، والقول بفكرة المساواة الرواقية أي مساواة جميع الأفراد أمام القانون. فلقد اصطبغت فكرة القانون الطبيعي بصبغة دينية في كنف الكنيسة، فالحاجة إلى فكرة القانون الطبيعي كانت من أجل الحد من سيادة الدولة وطغيان الملكية الفردية ولحماية الأفراد من طغيان الدولة على المستوى الداخلي، أي أن الفلسفة المسيحية حاولت تنظيم علاقة الحاكم بالمحكوم وهذا بتوجيه الحاكم إلى ضرورة حب رعاياه، حيث يستند في حكمه إلى نظام قانوني غايته تحقيق العدل والمساواة وإرساء الأمن والسلام والحق.

وقد تجلى تأثير الفكر الرواقي في فلسفة توما الأكويني واضحا، إذ اعتبر أن المسيحية جاءت لتبشر بدين يدعو إلى السلام، والمحبة، وكذا القول بالحقوق الطبيعية وأولويتها في حياة البشر، وهذا التمييز بين القانون الطبيعي و الوضعي، فالحقوق الطبيعية هي التي تتميز على ما عداها من حقوق، وتفوق كل ما يمكن أن يجيء به البشر من تنظيمات، فالحق الطبيعي ما هو إلا انعكاس للقانون الإلهي الذي يستحوذ على قلوب البشر.

وقد اعتبر توما الأكويني "أن القانون الطبيعي هو المنظم الأساسي للأخلاقيات، لما تغرسه الطبيعة من خير وتجنب الشر، من سائر الكائنات الناطقة غير الناطقة فهو هبة من الله للبشر يحمل المساواة"¹ فهذا القانون هو هبة من الله للبشر، صادر من الواحد الأزلي ثابت يحمل المساواة والعدالة، لا يقترب من تعديله بشر ولا يلغيه حاكم، فتعاليمه ليست أحكام من إبداع البشر ولكن يمكن الوصول إليها بالعقل. "لقد تبنى توما الأكويني مبدأ القانون الطبيعي الذي نادى به الرواقيون، إلا أن الاختلاف بينهما يكمن في أن القانون الطبيعي بالنسبة للرواقين يحل في الطبيعة بشكل مباشر، أي يتميز بالتسامي بينما يتميز بالتسامي ويحل في الطبيعة بشكل غير مباشر.² عند توما الأكويني بما أن الكنيسة هي الوصية وتعمل على تحقيقه، لقد نظر توما الأكويني إلى القانون الطبيعي كونه "يتميز بشيء أوسع من مجرد وسيلة لتنظيم علاقة الناس بعضهم ببعض فإن القانون جزء لا يتجزأ من النظام الإلهي الذي يسيطر على كل شيء في السماء والأرض، بل كان يعتبره قبسا من حكمة الله ينظم العلاقات بين جميع المخلوقات"³ وفي هذا تتجلى رؤية الرواقيين القائلين كما سبق الذكر بوجود تنظيم منطقي للعالم تنعكس آثاره على المجتمع البشري، فالحاكم إذا استند على القانون الطبيعي الذي خص الله به الإنسان باعتباره جزء من العقل الإلهي فستعكس آثاره على الحاكم والمحكوم بحيث سيعم الاستقرار وتسود المحبة بين المحكومين. فهذا القانون هو أساس تحقيق العدل والمساواة وهو الكفيل بضمان للفرد حياته وسلامته. مادامت الإرادة تابعة للعقل فستميل إلى الخير، فإذا كان الفعل موافقا لحكم العقل كان خيرا، وإن كان منافيا لحكم العقل كان شريرا، وهذا كله يقره القانون الطبيعي وما يلقيه في الإنسان بالنظر إلى ما يليق به أن يكون عليه وفي الأشياء المحيطة به، أثرها فيه، والجماعات الإنسانية هي راجعة إلى العقل والإرادة وهي تقوم على ضرب من التعاقد، فكذا أكد شيشرون (مفكر سياسي روماني 42 ق.م - 106) كتابه الجمهورية على أن القانون الطبيعي ينبثق من العناية الإلهية للعالم كله كما تنبثق من الطبيعة العقلية والاجتماعية للبشر التي تلزم جميع الناس والأمم بأحكامه.

كما اعتبر توما بأن السلطة السياسية تستمد قوتها بمقدار اقترابها وتمسكها من القانون الطبيعي، وعلى القانون الوضعي الواجب الأكثر من تفسير القانون الطبيعي، مثل تحديد العقوبات، الجرائم أي الجرائم

¹ - فضل الله محمد اسماعيل، سعيد محمد عثمان - نظرية القانون الطبيعي في الفكر السياسي الغربي - مكتبة بستان المعرفة - مصر

2006، دط، ص26.

² - مجد أحمد كيلاني - المدارس الفلسفية في العصر الهيلنستي المكتب، الجامعي الحديث، الإسكندرية، دط 2009، ص343.

³ - جورج سباسن، تطور الفكر السياسي، ج1، ص163.

التي يحرمها القانون الطبيعي "وأن هذا المضمون مبني على علاقة الإنسان بالله، فالإنسان مدفوع لأن يكون صورة الله في سلوكه"¹

فالقانون الطبيعي هو القانون العقلي، وإن الله لا يأمر شيء إلا أنه حسن بحسب العقل، ولا يهين عن شيء إلا لأنه قبيح في نظر العقل "إن الأشياء في القانون الإلهي مأمور بها لأنها حسنة ومنهى عنها لأنها قبيحة ونظام العدل يأتي من عند الله وكذلك نظام الطبيعة"²

وهنا يظهر تأثيره بالفكر الرواقي خاصة الروماني الذي يعتبر أن القانون الكوني ينبثق من واقع العناية الإلهية للعالم كله وهو الذي يجعل الجنس البشري أقرب ما يكون إلى الله، والدولة لا بد أن تخضع للقانون الأعظم وهو قانون الإله الذي يمثل أعلى قواعد الحق والعدالة والخير وبنه عن الشر. وبناء على ذلك فقد جعل توما الأكويني أساس نظريته السياسية والقانونية تقسيم القانون إلى أنواع (أبدي، طبيعي، بشري).

وكان جوهر فكره هو محاولة الإعطاء الأولوية للعقل بحيث يرى ضرورة اعتماد القانون الوضعي على القانون الطبيعي. "لأن القانون الطبيعي هو الذي يجعل الأفراد يحافظون على بقائهم، وهو الذي يدفعنا لاستعمال العقل للبحث عن قواعد التي تمكن طبقات المجتمع من التعايش مع بعضها البعض في سعادة طبيعية."³ فالسلطة السياسية تستمد قوتها بمقدار تمسكها بالقانون الطبيعي، فالعدالة لا تتحقق في نظره إلى في ظل حكومة عادلة ومنصفة لرعاياها، حيث يحترم فيها القانون.

لذلك يجب أن يعتمد القانون الوضعي على الطبيعي وهذا حتى يمكنه من معالجة ظروف الاجتماعية حيث يتم تغليب صالح المجتمع على صالح الخاص، فنجاح السياسة يقوم على مبدأ العدالة الاجتماعية التي من شأنها توجيه جميع السلوك البشري إلى الصالح العام.

فإذا انحرف القانون المدني عن القانون الطبيعي لم يصبح قانوناً بل هو انحراف للقانون، لأن عدالته في إلزام للضمير بالعمل الصالح ذلك أن القانون الطبيعي يجعل مسعى الإنسان يتجه نحو الأعمال الصالحة ويحرم كل الأفعال التي تنتهك العمل الصالح، وعلى هذا فإن كل عمل يتنافى مع الأخلاق الفاضلة يتنافى بالضرورة مع القانون الطبيعي.

فالقانون الطبيعي هو أساس استنتاج واستنباط ما ينظم العلاقة بين البشر في صورة قوانين وضعية، فهو بمثابة روح المجتمع يؤمن العدالة بين الأفراد ويسعى لتحقيق المصلحة المشتركة. لقد جعل توما القانون الطبيعي بمثابة عهد بين الله والبشر، فقوانينه ثابتة تسعى إلى الخير ونبت الشر. فعلاقة القانون الطبيعي

¹ - فضل الله محمد اسماعيل، سعيد محمد عثمان، نظرية القانون الطبيعي في الفكر السياسي الغربي، ص 27.

² - فاضلي إدريس، تطور الوجيز في فلسفة القانون، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون الجزائر د ط س، ص 133.

³ - عمار بوحوش، تطور النظريات والأنظمة السياسية - الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 1972، ص 34.

بالواقع تتحدد في علاقة الضمير الأخلاقي للقرء بوجوده الاجتماعي بحيث بفعله الفضيلة وبدونه يأتي الرذيلة.

كما تأثر توما الأكويني بالفكر الرواقي وخاصة شيشيرون فباعته أن الكون له خالق أطلق عليه اسم الطبيعة، تأثر كذلك بأرسطو في قوله بأن عصيان القانون الطبيعي أمر يدل على الشر والبعد عن الخير، وأن الإنسان حيوان اجتماعي بطبعه وبناء عليه طالما يعيش في مجتمع لا بد له من قانون ينظم العلاقة بين الأفراد، و طاعته واجبة فهو صادر من الطبيعة.

كما اخذ من الرواقيين رأيهم في وجود تنظيم منطقي للعالم تنعكس آثاره على المجتمع البشري، أي إذا كان الحاكم متمسكا بنصوص القانون الطبيعي الذي خص الله به الإنسان لأن يهتم بشؤونه وشؤون غيره لأنه جزء من العقل الإلهي، حيث تنعكس آثاره على الحاكم والمحكومين فتسود بينهم المحبة.

فرغم تأثر توما الأكويني بالفكر الرواقي وحضور هذا الفكر في فلسفته إلا أنه يوجد اختلاف في نظرتيها ذلك إن الرواقية ترى أن القانون الطبيعي ينظمه الله، وباسمه الناس جميعهم متساوون حتى ولو تفرقوا في المدن وشعوب كان لكل منهما قوانينه الخاصة أي أن الرواقية جمعت بين القانون الطبيعي والمدني، فالجميع يخضعون لنظام واحد ، فهم متساوون ، ذلك أن الفلسفة الرواقية تقوم على إيمان بوحدة الطبيعة وكمالها لأن الطبيعة ذات سمات إلهية، بينما الفلسفة المسيحية ترى في القانون الطبيعي تفسير لطبيعة الإنسان وعلاقته بالله وبالطبيعة، والفكرة المركزية هنا هي العلاقة بين الطبيعة والوحي وقد أصر توما الأكويني على أن النعمة لا تنفي الطبيعة بل تكملها. ترى المسيحية في القانون الطبيعي تظهر قيمة الإنسان وتؤكد على تفاعله مع بيئته بضرورة انسجام مع غيره وأداء لواجباته . فالقانون عند توما الأكويني يحمل في طياته قوة جبرية في الفرد حيث يكون الإلزام فعل إرادي يجبر فيه الفرد نفسه إتباع وصايا الإله .

وعلى هذا فإحلال النظام يبدأ بالاعتراف بوجود الله والسعادة هي الهدف الأسمى يحصل عليها الفرد إذا اهتدى إلى الله وتعرف عليه بالفعل، وفي هذا يتفق والفكر الرواقي الروماني الذي يعتبر بأن معرفة بمنظم الكون اللوغوس وسير بمقتضى قوانينه هي التي تبعث في الروح الإنسانية الأمن والاستقرار كما أنه يتفق كذلك والفكر الرواقي في رفض الرق باعتبار أن الطبيعة الأخلاقية لا تخلق عبدا وأحرار، ولكن تخلق بشر ترعاهم وتحافظ عليهم.

كما أنه نادى بالحق بانتقاده لسلطة حيث يظهر تأثره بالفكر الروماني بأن لكل فرد حقوق وواجبات وعليه يجب أن يلتزم بها كل من الحاكم والمحكوم لذلك نادى توما قائلا للحكام حدود في سلطة وعليه أن يمارس سلطته وفقا للقانون.

ذلك أن توما الأكويني يرى أن القانون إلزام واحترام وأمانة في التنفيذ، والقانون الوضعي هو إرادة الشعب وليس إرادة للهوى، ولا بد من مطابقته مع القانون الطبيعي، ويوكل للفرد أن يتولى أمره، هناك كذلك تجلّى للفكر السياسي الروماني، أن هناك عقد حكومي بين الشعب والحاكم وليس للشعب أن يسحبها منه عكس الاجتماعي.

وهكذا فقد بدأ بإرساء المساواة حتى لا يعاق تنفيذ القانون وبث المحبة الإلهية التي تعانق القلوب الناس وتخلصهم من العصبية بالمجاهدة ويكون الأقرباء وجبران رفاءهم يعمهم السلام والوحدة.

وعلى هذا فالقانون الطبيعي الذي نادى به توما الأكويني تميز بمايلي :

أولاً: القانون الطبيعي هو تعبير عن كرامة الإنسان وسلطته وحدته فهو من بين جميع المخلوقات يشارك فكراً وفعلياً في نظام الكون، وطبيعته العقلانية هي ما تخوله ذلك لأن العقل هو جوهر الإنسان ونور العقل الطبيعي هو الذي يجعلنا نميز بين الخير والشر¹

ثانياً: فهو أساس الأخلاقيات ونتيجة مباشرة للكرامة والسلطة التي تتمتع بهما الطبيعة الإنسانية.

- لقد وظف توما الأكويني القانون الطبيعي الرواقي، "كما جعل قبول المفهوم أرسطوطالسي للأخلاق والسياسة أمر لا تكتنفه الشكوك"².

- أما النقطة الثالثة: "فقد جعله أساساً لجميع المؤسسات، فهو المقياس الذي تميز هذه المؤسسات إليه في إطار حضاري معين، إطار كانت فيه الرغبة الأعمق والأكثر ألفة لقلوب وهي رغبة الجمع بين الحكمة الإلهية والحكمة العالمية"³ أي تكامل بين الدين والفلسفة لقد كانت للرواقية مبعثاً لتطوير أفكار ومبادئ المسيحية وخاصة الإيمان بقانون الطبيعة، ذلك إذا كانت الطبيعة في قاموس الرواقيين مرادفة للعقل والعقل مرادف لله، فإن المدينة الحقيقية للإنسانية ليست سوى مدينة الله.

إن قول الرواقيين بالمساواة المطلقة وفقاً للقانون الطبيعي، لم يمنعهم من التسليم بوجود عدم المساواة (فوارق اجتماعية ومادية) وهي من إنتاج القانون الوضعي، وهذه لا تلغي إقرار بحقوق الفرد الطبيعية والحق والقانون مصدرها ومشرعها هما العقل والطبيعة ولا تنفي أخوة الأفراد وضرورة تجانسهم لأنهم مواطنوا العالم، وبهذا فقد وضع الرواقيون الأسس الفكرية للعالمية على المستوى الفلسفي بحيث فسرت المثل العليا للسياسة التي تناسب الدولة العالمية ورسمت الخطوط العريضة لفكرة أخوة إنسانية عالمية

¹ - ملحم قربان، من قضايا الفكر السياسي القانون الطبيعي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1982، ص72.

² - ملحم قربان، المرجع نفسه، ص72.

³ - المرجع نفسه، ص73.

وقد استمرت من بعدهم في شكل قانوني في ظل الإمبراطورية الرومانية ثم في شكل ديني وسياسي في ظل الفكر السياسي المسيحي والإسلامي.

وبهذا فلقد كان لمفهوم الحق الطبيعي أثر في الفكر السياسي وتشريع القوانين، وذلك باستحداث رؤية جديدة لدراسة دور الإنسان الأساسي ومكانته، بتأسيس لتصور جديد للإنسان كذات فاعلة في المجتمع بحيث استخدمت فكرة القانون الطبيعي في نقد العادات المحلية وتهذيبها (القوانين الوضعية)، وعملت على ضرورة إقرار بمساواة الجميع أمام القانون، حيث أصبح القانون الطبيعي المحرك للفلسفات عصر الأنوار المطالبة بالحرية والمساواة، ومع القرن السادس والسابع عشر نادى بمحاربة الاستبداد بناء على الحق الطبيعي والمساواة الطبيعية.

المراجع:

- 1- بول تلتيس ، تاريخ الفكر المسيحي من جذوره الهلنستية واليهودية حتى الوجودية تر: وهبة طلعت أبو العلا ، دار الهدى للنشر والتوزيع ، المينا مصر د(ط، س)
- 2- جورج سباسن ،تطور الفكر السياسي ج[ترجمة حسن جلال العروسي ،الهيئة العامة للكتاب القاهرة دط 2001
- 3- جان توشار ،تاريخ الأفكار السياسية من اليونان الى العصر الوسيط ترجمة،ناجي درواشة دار التكوين للتأليف والترجمة والنشردمشق ط 1 ، 2010
- 4- حورية توفيق مجاهد ،الفكر السياسي من أفلاطون الى مجمد عبده ،مكتبة انجلو المصرية القاهرة ط2(د س)
- 5- عبد الرحمن خليفة ،منال ابوزيد ،الفكر السياسي الغربي ،دار المعرفة الجامعية القاهرة،دط،2003
- 6- عمار بوحوش ،تطور النظريات والأنظمة السياسية ،الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجزائر دط 1972
- 7- فاضلي ادريس ،الوجيز في فلسفة القانون ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون الجزائر(ط س)
- 8- فضل الله محمد اسماعيل ،حقوق الانسان بين الفكر الغربي والفكر الاسلامي ،مكتبة بستان المعرفة ،مصر دط 2003
- 9- فضل الله محمد اسماعيل،سعيد محمد عثمان ،نظرية القانون الطبيعي في الفكر السياسي الغربي ،مكتبة بستان المعرفة ،مصر دط 2006
- 10-مجدي السيد أحمد الكيلاني ،المدارسالفلسفية في العصر الهلنستي ،المكتب الجامعي الحديث الاسكندرية دط2009
- 11-ملحم قربان ،من قضايا الفكر الساسي القانون الطبيعي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت لبنان ط،19821

دور الخطاب الديني في تعزيز قيم المواطنة " صحيفة المدينة أمودجا"

الباحث / يوسف بن لعيرم - جامعة وهران 02

المخلص :

مما لا شك فيه أن أي خطاب يتألف من ثلاث عناصر أساسية وهي المخاطب المرسل والمخاطب المتلقي والخطاب نفسه وتخضع هذه العناصر إلى ظروف الزمان والمكان والأشخاص مما يستلزم إعادة النظر في آلياتها وطرق توصيل الرسائل للمتلقين، والخطاب الديني باعتباره محركاً أساسياً في المجتمع والضامن لوحده وتآلف أفرادها بحاجة إلى تجديد وإعادة قراءة للآليات والظروف التي تحيط به وخصوصاً مع تنامي ظاهرة التطرف والتشدد وتراجع قيم التسامح وقبول الآخر واحترام القوانين والعهود، والمواطنة إحدى القضايا العصرية التي ينبغي على الخطاب الديني الإعتناء بها تنظيراً وممارسة، والمشكلة التي نطرحها في هذه المداخلة هي: ما هو دور الخطاب الديني في تعزيز قيم المواطنة؟ وسنعالج هذه المشكلة من خلال مبحثين: المبحث الأول نتطرق فيه لمفهوم المواطنة وأسسها وقيمها باعتبارها صمام أمان الدول والمجتمعات والتي تحفظ للشعوب وحدتها وهويتها، أما المبحث الثاني فنعالج فيه مضامين ودلالات صحيفة المدينة التي وضعها النبي صلى الله عليه وسلم عند هجرته إلى المدينة والتي تعد أول دستور وضع في مجتمع متعدد الأعراق والديانات والمذاهب، وسنحاول أن ندرس بالتفصيل والمقارنة ثلاث قيم وهي قبول الآخر والعدل واحترام العهود والقوانين، ثم في المبحث الأخير نتناول دور الخطاب الديني في ترسيخ وتعزيز هذه القيم.

الكلمات المفتاحية: الخطاب الديني، القيم، المواطنة، صحيفة المدينة.

Abstract :

There is no doubt that any speech consists of three basic elements that are addressed to the sender and recipient and the speech itself and subject these elements to the circumstances of time and space and people, which necessitates a review of mechanisms and ways to deliver messages to the participants, and religious discourse as an engine mainly in the community and the guarantor of unity and To renew and re-read the mechanisms and circumstances surrounding it, especially with the growing phenomenon of extremism and extremism and the decline of the values of tolerance and acceptance of the other and respect for laws and covenants, and citizenship is one of the modern issues that should be addressed by religious discourse in theory and practice, Which we bring in this presentation are: What is the role of religious discourse in promoting the values of citizenship? We will deal with this problem through two topics: The first topic we address the concept of citizenship and its foundations and values as the safety valve of the countries and communities, which preserves the people's unity and identity.

The second section deals with the contents and indications of the city newspaper, which the Prophet peace be upon him when he migrated to the city. We will try to study the analysis and comparison of three values, namely acceptance of the other, justice and respect for covenants and laws, and then in the last section we address the role of religious discourse in the consolidation and promotion of these values.

مقدمة :

مما لا شك فيه أن أي خطاب يتألف من ثلاث عناصر أساسية وهي المخاطب المرسل والمخاطب المتلقي والخطاب نفسه وتخضع هذه العناصر إلى ظروف الزمان والمكان والأشخاص مما يستلزم إعادة النظر في آلياتها وطرق توصيل الرسائل للمتلقين ، والخطاب الديني باعتباره محركا أساسيا في المجتمع والضامن لوحده وتآلف أفراده بحاجة إلى تجديد وإعادة قراءة للآليات والظروف التي تحيط به وخصوصا مع تنامي ظاهرة التطرف والتشدد وتراجع قيم التسامح وقبول الآخر واحترام القوانين والعهود ، فالخطاب الديني اليوم أصبح في حاجة أكثر من أي وقت مضى بأن يضطلع بأدواره وتركيز أولوياته على القضايا المعاصرة ، ومن بين تلك القضايا " المواطنة " هذه الأخيرة التي أضحت من الاهتمامات العالمية الكبرى كونها تدعو إلى الحقوق والواجبات الإنسانية كما تعنى بالقيم الإنسانية ويمكن اعتبار أن هذه القيم كانت بدايات تأسيسها مع الرسول صلى الله عليه وسلم و ذلك عن طريق وثيقة اعتبرت أول صحيفة دستورية كونها حملت في طياتها جملة من القيم والمبادئ الإنسانية .

والخطاب الديني اليوم تنتظره رهانات وتحديات كبرى لمواكبة تطورات العصر والعناية بهذه الصحيفة عناية بالغة وذلك لأهميتها دستوريا وسياسيا واجتماعيا وأيضا لما يمتلكه الخطاب الديني من تأثير واسع في شرائح المجتمع .

والإشكالية التي يمكن طرحها في هذا السياق :

ما دور الخطاب الديني في تعزيز قيم المواطنة ؟ تتجزء هذه الإشكالية إلى تساؤلات فرعية كالتالي :
 ما المواطنة ؟ ما هي أسسها ومبادئها ؟ كيف يمكن أن نؤصل من الناحية الشرعية للمواطنة ؟
 ما مضامين وثيقة المدينة ؟ ما هي أبرز القيم التي دعت إليها ؟

المبحث الأول : المواطنة

1- مفهوم المواطنة :

يختلف مفهوم المواطنة باختلاف الزاوية التي نتناوله منها وهوية من يتحدث عنها وإيديولوجيته ، ففي اللغة العربية المواطنة منسوبة إلى الوطن وهو المنزل الذي يقيم فيه الإنسان والجمع أوطان، ويقال وطن

بالمكان وأوطن به أي أقام، وأوطنه أي اتخذه وطنًا ، وأوطن فلان أرض كذا أي اتخذها محلا ومسكنا
يقيم فيه .¹

وفي الموسوعة العربية العالمية نجد أن مفهوم المواطنة هي اصطلاح يشير إلى الانتماء إلى أمة أو
وطن .

وفي اللغة الإنجليزية تأتي المواطنة ترجمة لمصطلح citizenship ويقصد به تكريس السلوك
الاجتماعي المرغوب حسب قيم المجتمع من أجل إيجاد المواطن الصالح .

وتعرف دائرة المعارف البريطانية المواطنة بأنها : " علاقة فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة وبما
تتضمنه تلك العلاقة من حقوق وواجبات في تلك الدولة " ²

والمواطنة اصطلاحا هي صفة المواطن الذي له حقوق وعليه واجبات تفرضها طبيعة انتمائه إلى
الوطن ومن هذه الحقوق على سبيل المثال لا الحصر : الحق في التعليم ، حق الرعاية الصحية ، حق
العمل ... ، وأما الواجبات فنذكر على سبيل المثال لا الحصر: واجب الولاء للوطن والدفاع عنه ، وواجب
أداء العمل وإتقانه ... الخ .³

2- أسس المواطنة :

لقد تطور مفهوم المواطنة عبر التاريخ واستفاد من تجارب الفكر السياسي الإغريقي والقانون
الروماني ومن مبادئ الإسلام ، والجدير بالذكر أن المواطنة ظهرت مع بدايات ظهور الفكر السياسي
العقلاني التجريبي وحركات الإصلاح الديني ، ومما ساعد على إرسائه بأوروبا ثلاثة عوامل :
بروز الدولة القومية والمشاركة السياسية والتداول السلمي على السلطة ، وترسيخ حكم القانون ثم إقامة
دولة المؤسسات .⁴

ويمكن أن نجمل أسس المواطنة في :

1- ابن منظور أبي الفضل جمال الدين ، لسان العرب ، المجلد الخامس ، دار صاد ، بيروت- لبنان ، ط3 ، 1994 ،
ص 36

2- قصير مهدي ، مفهوم المواطنة في المدرسة الجزائرية بين التصور والممارسة ، أطروحة دكتوراه تحت إشراف أحمد
العلوي ، جامعة وهران 02 ، 2015 / 2016 ، ص 36 .

³ بان غانم أحمد الصائغ ، التأصيل التاريخي لمفهوم المواطنة ، مركز الدراسات الإقليمية ، جامعة الموصل ، (د.ط) ،
(د.ت) ، ص 4 .

¹ - نائل اليعقوبي ، مفاهيم وأسس وأبعاد المواطنة ،

2-1- الحرية وزوال مظاهر حكم الفرد أو حكم القلة من الناس :

أن تعطي الدولة الحق لمواطنيها في المشاركة في الحكم، فالمواطن حر في إعطاء رأيه والتعبير عن آماله وطموحاته ورغباته في ظل ما يكفله له القانون، كما أنه له الحق في المساهمة في وضع القوانين التي تحكم دولته،¹ ولا يكون ذلك إلا عن طريق الديمقراطية التي تسمح للمواطن ممارسة حقوقه السياسية وبأن يصبح مصدر اتخاذ القرارات المصيرية لدولته، وهذه الحقوق السياسية تتمثل في حق الانتخابات في السلطات المحلية والبلديات والترشيح وحقه في العضوية في الأحزاب وإنشاء الجمعيات وتنظيم الحركات وذلك ضمن القوانين التي تكفلها الدولة، فالمشاركة في الحكم لا تكون إلا بممارسة الفعل الديمقراطي ولا تعترف بحكم الفرد والأقلية مع أخذ الاعتبارات لأهليته القانونية والسن المعتمد عليه من قبل الدولة.²

2-2- المساواة بين كافة المواطنين :

فالدولة الديمقراطية تحقق المساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات باعتبارهم متساوين في جنسية الدولة التي ينتمون إليها ويقيمون بشكل دائم على ترابها، فهم متساوون في الحقوق والواجبات حيث يتمتع كل فرد بحقوق والتزامات مدنية وقانونية واجتماعية واقتصادية وبيئية والمساواة أمام القانون دون اعتبار أو الالتفات إلى أوضاعهم الاجتماعية أو مراكزهم الاقتصادية أو انتماءاتهم الدينية والسياسة والعرقية أو غيرها من الاعتبارات.³

2-3- التأصيل الشرعي لمفهوم المواطنة :

إن الإسلام ينظر إلى المواطنة أنها دعوة جاءت إلى الألفة والوفاق وإشاعة الأمن والوئام انطلاقاً من قوله تعالى : " يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ " الحجرات الآية 13 .

فالتأصيل الشرعي لمفهوم المواطنة ينطلق من :

- وحدة الأصل الإنساني : فالناس جميعاً سواء في أصلهم وجنسهم وميولاتهم الفطرية التي تقتضي التمسك بالمواطنة وحب الوطن حتى أنه جعل الإخراج من الوطن كقتل النفس : " وَلَوْ أَنَّا كَتَبْنَا عَلَيْهِمْ أَنْ *فُقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ أَوْ أَخْرَجُوا مِنْ دِيَارِكُمْ مَا فَعَلُوهُ إِلَّا قَلِيلٌ مِّنْهُمْ " النساء الآية 66 .*

¹ - المرجع نفسه .

² - المرجع نفسه .

³ - حسان أبو ، أسس المواطنة ، www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=60083

فحب الأوطان والتمسك بها غريزة إنسانية وفطرة بشرية قال عمر بن الخطاب : " لولا حب الأوطان لخرب بلد السوء " فالوطنية ملازمة للإنسان ولو كان البلد فقيرا وأهله أشرا¹ .

- وحدة المصالح المشتركة والآمال والآلام :

فالوطن وعاء المواطنة فمصالحه واحدة وآمال مواطنيه بأن يكون الوطن عزيزا كريما محصنا واحدة وهذا ما يجعلهم يلتفون على خطة واحدة وعمل واحد سواء بالتححرر من العنصر الدخيل المحتل أو ببناء الوطن على أسس قوية ومتمينة تحفظه من العدوان الخارجي ، لأن الخير واحد بين الجميع كما أن الشر واحد بين الجميع وذلك ما يجعلهم يقفون صفا واحدا والتعاون يدا واحدة لصد العدوان وبناء الأوطان والحفاظ على عزتها وكرامتها² .

إن الأمة الإسلامية التي تقوم على تعدد المذاهب والأعراق والغايات في أي قطر إسلامي تؤمن بعقيدة واحدة وتظلها شريعة واحدة وتربطها أخوة واحدة : " إنما المؤمنون إخوة " فتكون المواطنة عندئذ في أصل مفهومها الإسلامي متجاوزة الحدود الجغرافية والترابية والإقليمية الضيقة للوطن الإسلامي فكل فرد مسلما أو معاهدا هو مواطن في الأمة له الحقوق نفسها وعليه الواجبات ذاتها³ .

المبحث الثاني : وثيقة المدينة

عندما يتحدث فقهاء القانون الدستوري عن الدساتير وتاريخ بدئها فإنهم يعتبرون أولها دستور الولايات المتحدة الأمريكية الذي صدر سنة 1776 والمعروف بدستور فيلادلفيا وكذلك الدستور الفرنسي ظهر في الفترة الثورية ما بين 1789 و 1791 والذي عُدَّ أول دستور فرنسي مكتوب⁴ .

غير أنه من باب الإنصاف لو رجعنا إلى ما قبل أحد عشر قرنا من ظهور هذه الدساتير لوجدنا حقيقة لا يمكن السطو عليها حيث أن النبي صلى الله عليه وسلم لما هاجر إلى المدينة وجد فيها مجتمعا متعدد الأديان والأعراق فكان مما قام بإنجازه ما أصبح يعرف بـ " الصحيفة " ⁵

والمأمل في هذه الوثيقة يلاحظ أن النبي صلى الله عليه وسلم لما وضعها راعى فيها سياسة الدولة الإسلامية الداخلية أي العلاقات مع الآخر وهم اليهود والوثنيون وهذا ما يصطلح عليه عند المعاصرين

¹ - جمعة بن خلفان البطراني ، المواطنة من منظور إسلامي ، www.alwatan.com/details/66439 ،

² - جمعة بن خلفان البطراني ، المرجع السابق .

³ - المرجع نفسه .

⁴ - أحمد قائد الشعيبي ، وثيقة المدينة المضمون والدلالات ، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ، الدوحة- قطر ، ط1 ،

2012 ، ص 36 .

⁵ - المرجع نفسه .

بالقانون الدولي الخاص ، كما راعى أيضا في الوثيقة العلاقات الخارجية مع القبائل والشعوب والدول وهو ما يصطلح عليه عند المعاصرين بالقانون الدولي العام .¹
وما يمكن ملاحظته إجمالا على هذه الوثيقة ما يلي :

- تحولت الساكنة من نظام الأسرة والقبيلة والعشيرة إلى نظام الأمة الواحدة .
- تمثنت الجبهة الداخلية للمجتمع عن طريق توفير الأمن الداخلي والتقيّد بمبدأ التكافل الاجتماعي وكفالة الحقوق والواجبات وتنظيم الدفاع ضد أي عدوان خارجي .
- تحقيق مبدأ التعايش والتسامح الديني والقضاء على الطبقية والعنصرية والطائفية .
- سياسة العدل والمساواة في الحقوق والواجبات أمام القانون .²

إن هذه المبادئ والقيم الإنسانية لم تعرفها المجتمعات البشرية إلا بعد قرون من كتابة هذه الصحيفة لذلك يمكن اعتبارها تجربة دستورية فنية إسلامية ظهرت في صدر الإسلام بقيادة الرسول محمد صلى الله عليه وسلم ، حيث نجح في إخراج المجتمع من دوامة الحروب والصراعات الطائفية إلى ترسيخ مبادئ وقيم إنسانية " لنصرة المظلوم وحماية الجار ورعاية الحقوق العامة والخاصة وتحريم الجريمة والتعاون في دفع الديات وافتداء الأسرى ومساعدة المدين ... " ³

مما جعل أبناء المجتمع الواحد على مختلف أجناسهم وأعراقهم يشعرون كأنهم أسرة واحدة مكلفة بالذود عن الوطن أمام أي اعتداء من الخارج فالمساواة قامت على أساس القيمة الإنسانية المشتركة بصرف النظر عن أجناسهم ومعتقداتهم " كلكم لآدم وآدم من تراب " رواه مسلم

لقد تضمنت صحيفة المدينة العديد من القيم الإنسانية التي أصبحت تعرف في المجتمعات المعاصرة بقيم المواطنة ، وسنقتصر في هذا البحث على تسليط الضوء على ثلاث قيم إنسانية .

1- التعايش مع الآخر :

" إن مفهوم الآخر في الفلسفة الأوروبية الحديثة يحمل معنى مضاد للذات ، أي كل ما هو غير نفسي " أنا " يعد من الآخرين الذين قد يتصفون بصفات دونية تحول دون الاختلاط بهم " ⁴

¹ - أحمد قائد الشعيبي ، وثيقة المدينة المضمون والدلالات ، المرجع السابق ، ص 36 .

² - المرجع نفسه ، ص 37 .

³ - المرجع نفسه ، ص 38 .

⁴ - خالد عليوي ، حقوق الآخر في ضوء وثيقة المدينة المنورة " تأصيل إسلامي لمبدأ التعايش ، مجلة رسالة الحقوق ،

سنة رابعة ، عدد 2 ، ص 4 .

وقد حدد " هيغل " في كتابه " فلسفة التاريخ " الآخر بأنه إنسان الشرق الذي يتحرك في إطار هامشي ومتخلف حول مركز الحكمة والمعرفة التي تمثلها أوروبا المعاصرة واليونان القديمة والتي تعبر عن الأنا الغربية ، فالآخر عند الغربيين يدل على التخلف والتفوق والاستعلاء ، وقد انعكست هذه النظرة على العولمة التي جعلت من هذا المفهوم وسيلة لغرض القهر والسيطرة الغربية على الآخرين باسم الحرية والديمقراطية .¹

ويرى محمد عابد الجابري أن الفهم الأوروبي للآخر يؤسس لفكرة السلب أو النفي فالأنا لا يفهم إلا بوصفه سلباً أو نفياً للآخر والآخر هنا هو العالم الإسلامي، فإذن العقل الغربي يقوم على أساس علاقة الأنا بالآخر لا علاقة آخر بآخر والفرق بينها واسع ، فالأولى تقوم على أساس التعالي والسمو والتفوق من قبل الأنا على الآخر والاختلاف هو جوهري في الأصل مما يحول دون قيام أرضية مشتركة للحوار وبناء مجتمع إنساني واحد ، أما الثانية فالاختلاف بين الأنا والآخر هو اختلاف في الصفات لا غير مما يسمح بقيام أرضية مشتركة للتفاهم والحوار كونها تنطلق من أساس الوجود الإنساني الواحد .²

وإذا عدنا إلى صحيفة المدينة النبوية التي وضعها النبي صلى الله عليه وسلم نجد أنها قد أسست للعيش المشترك بين مواطني " دولة المدينة " التي أسسها وتولى إدارتها بعد هجرته إلى يثرب فغير اسمها إلى المدينة .³

لقد قامت هذه التجربة الإسلامية على أساس قبول الخصوصيات المتنوعة لكافة المجموعات المختلفة باختلافات قومية وثقافية ولغوية، فوجدت الأديان والمذاهب والثقافات العديدة الظروف المناسبة للعيش بأمان في ظل وثيقة المدينة التي كانت مثالا جيدا طبق في الواقع العملي كأنموذج للعيش معا بسلام فأقرت الوثيقة مبدأ التعددية بكل تجلياتها والقبول للآخر المختلف دينيا وعرقيا وثقافيا بمعنى حق كل إنسان في الوجود، وأقرت الوثيقة أن " يهود بني عوف أمة مع المؤمنين " وهذا ليس حقا ليهود بني عوف وحدهم ولكنه حق كذلك ليهود بني النجار ويهود بني الحارث ويهود بني ساعدة ويهود بني جشم ويهود بني ثعلبة ويهود بني الأوس ويهود جفنة ويهود بني الشُّطبية ... " ⁴

¹ - المرجع نفسه ، ص 4 .

² - المرجع نفسه ، ص 4 .

³ - خالد عليوي ، حقوق الآخر في ضوء وثيقة المدينة المنورة ، المرجع السابق ، ص 4 .

⁴ - رشا التونسي ، نماذج التعايش مع الآخر " وثيقة المدينة ودستور المواطنة " ،

كما أن الوثيقة حرصت حرصا شديدا على تبيان هذا المبدأ لجميع المواطنين وهو أن المسلمين واليهود في المدينة أمة واحدة : " وأن يهود بني عوف أمة مع المؤمنين لليهود دينهم وللمسلمين دينهم مواليهم وأنفسهم إلا من ظلم وأثم فإنه لا يوتغ - أي لا يُهلك - إلا نفسه وأهل بيته " ¹.

فلاحظ أن الإسلام يقر بالتعددية الدينية في الوثيقة "اليهود دينهم وللمسلمين دينهم" ومع ذلك فهم أمة واحدة سياسيا ودستوريا وهذا ما أكده القرآن الكريم بقوله تعالى : " لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ الْكَافِرِينَ الْآيَة 6" وقوله تعالى : " إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالصَّابِئِينَ وَالنَّصَارَى وَالْمَجُوسَ وَالَّذِينَ أَشْرَكُوا إِنَّ اللَّهَ يَفْصِلُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ " الحج الآية 17 ، فجمعت الآية أصحاب الأديان والعقائد المختلفة من المؤمنين واليهود والنصارى والصابئة والمشركين ثم بينت أن الله وحده الذي بيده سلطة الفصل بينهم ويكون يوم القيامة لا في الدنيا .

إن مجتمع المدينة كان يجمع بين ثناياه جماعات وأطياف دينية وعرقية مختلفة اختلافا بينا حدّ التناقض فالمجتمع كان مؤلفا من المسلمين من المهاجرين والأنصار الذين بدورهم ينقسمون إلى أوس وخزرج ، واليهود ، والعرب المشركون ، وهذا يمثل نسيجاً غريبا ومخالفا لما تعارف عليه العرب في ذلك الوقت في الجزيرة العربية .²

وقد حدد النبي صلى الله عليه وسلم محاور في وثيقة المدينة تضمن العيش المشترك بين أطياف المجتمع فقرر مبدأ الأمن الجماعي والتعايش السلمي بين جميع المواطنين حيث قال : " إنه من خرج آمنا ومن قعد في المدينة آمنا إلا من ظلم وأثم وإن الله جار لمن برّ واتقى " ، كما حفظ حق الجار في الأمن وجعله كالحفاظ على النفس حيث قال : " وإن الجار كالنفس غير مضار ولا آثم "

كما قرر مبدأ المساواة الكاملة لمواطني الدولة في المشاركة في مجالات الحياة المختلفة وهذا ما يعبر عنه بلغة العصر بالمواطنة الكاملة إذ لم يصرح به بشكل واضح في الوثيقة إلا أنها ضمنت هذا الحق لسكان المدينة .³

مما سبق ذكره يتضح أن الإسلام لا ينفى الآخر ولا ينكر وجوده لأن الإختلاف بين البشر سنة إلهية كونية : " ولا يزالون مختلفين ... " ، كما أنه لا يمكن أن ينظر إلى الآخر بانتقاص ودونية لأن الذي يربط بين الناس جميعا هو الإشتراك الإنساني ، وهذه المبادئ الإسلامية كفيلة بضمان العيش المشترك

¹ - محمد الشراوي ، قيم التعايش المشترك ومبادئه في وثيقة المدينة ، www.hiragate.com

² - رشا التونسي ، نماذج التعايش مع الآخر ، المرجع السابق .

³ - المرجع نفسه .

بين جميع الناس،¹ كما أن وثيقة المدينة بينت ووضحت أساسات العيش المشترك ومن بينها العدل بين ساكنة المدينة.

2- العدل والمساواة :

يمثل العدل في الشريعة الإسلامية قيمة مطلقة ودعامة أساسية يقام عليها المجتمع لذلك حرصت على أن يكون الحكم بالعدل ولو على المخالفين دينيا قال تعالى : " وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَاٰنُ قَوْمٍ عَلَىٰ أَلَّا تَعْدِلُوا ۗ اَعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ " المائدة الآية 8 وقوله تعالى : " يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَىٰ أَنفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدِينَ وَالْأَقْرَبِينَ " النساء الآية 135

وقوله عليه الصلاة والسلام : " وَإِيمَ اللَّهِ لَوْ أَنَّ فَاطِمَةَ بِنْتَ مُحَمَّدٍ سَرَقَتْ لَقَطَعْتُ يَدَهَا " رواه البخاري ومسلم. كما أن الإسلام أقر مبدأ المساواة الكاملة فالناس كلهم سواسية فلا تفاضل بينهم إلا بالتقوى وعندئذ تتلاشى كل الحساسيات العرقية والقومية فالناس يجمعهم أصل إنساني واحد ولذلك جاء الخطاب النبوي صريحا بذلك في حجة الوداع : " يَا أَيُّهَا النَّاسُ، أَلَا إِنَّ رَبَّكُمْ وَاحِدٌ، وَإِنَّ أَبَاكُمْ وَاحِدٌ، أَلَا لَا فَضْلَ لِعَرَبِيٍّ عَلَىٰ أَعْجَمِيٍّ، وَلَا لِعَجَمِيٍّ عَلَىٰ عَرَبِيٍّ، وَلَا لِأَحْمَرَ عَلَىٰ أَسْوَدَ، وَلَا لِأَسْوَدَ عَلَىٰ أَحْمَرَ إِلَّا بِالتَّقْوَىٰ " رواه أحمد² إن دولة المدينة التي أسسها النبي عليه الصلاة والسلام كانت قائمة على قيم العدل والمساواة بين فئات المجتمع على اختلاف أجناسهم وأعراقهم ، بل إن الإسلام حرص على تطبيق العدل في الأحكام حتى مع المخالفين في الدين فقد حاول بعض الصحابة التستر على سارق مسلم وأن يفوت العقاب عليه ويلصق التهمة بشخص يهودي حتى يعاقب مكانه فأنزل الله تعالى في سورة النساء آيات تدافع عن حق اليهودي وتحض على إحقاق وإعلاء العدالة فقال تعالى : " إِنَّا أَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِتَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ بِمَا أَرَاكَ اللَّهُ ۗ وَلَا تَكُنْ لِلْخَائِنِينَ خَصِيمًا " النساء الآية 105 إلى قوله تعالى : " وَمَنْ يَكْسِبِ خَطِيئَةً أَوْ لُئِيمًا ثُمَّ يَرْمِ بِهِ بَرِيئًا فَقَدِ احْتَمَلَ بُهْتَانًا وَإِثْمًا مُّبِينًا " النساء الآية 112 ،³

وسبب نزول هذه الآيات كما يقول قتادة بن النعمان : " كان بنو أبييرق رهطا من بني ظفر، وكانوا أهل فقر وحاجة في الجاهلية والإسلام، وكان عمي رفاعة بن زيد رجلا موسرا أدركه الإسلام، فابتاع رفاعة حملين من شعير فجعلهما في علية له، وكان في عليته درعان له وما يصلحهما من آلتهما، فطرقه بشير . أحد بني أبييرق . من الليل فخرق العلية من ظهرها فأخذ الطعام ثم أخذ السلاح، فلما أصبح عمي بعث إلي

¹ - المرجع نفسه .

² - رشا التونسي ، نماذج التعايش مع الآخر ، المرجع السابق .

³ - سنن الترمذي ، كتاب تفسير القرآن ، باب ومن سورة النساء ، رقم 3036 .

فأنتيته، فقال: أغير علينا هذه الليلة فذهب بطعامنا وسلاحنا، فقال بشير وإخوته: والله ما صاحب متاعكم إلا لبيد بن سهل . لرجل منا كان ذا حسب وصلاح . فلما بلغه، قال: أصلت السيف . أي أشهره . ثم قال: أي بني الأبيرق أنا أسرق؟ فوالله ليخالطنكم هذا السيف أو لتبينن من صاحب هذه السرقة، فقالوا: انصرف عنا فوالله إنك لبريء من هذه السرقة، فقال: كلا وقد زعمتم. ثم سألنا في الدار وتحسنا حتي قيل لنا: والله لقد استوقد بنو أبيرق الليلة وما نراه إلا علي طعامكم، فما زلنا حتي كدنا نستيقن أنهم أصحابه، فجنّت رسول الله صلي الله عليه وسلم فكلّمته فيهم، فقلت: يارسول الله إن أهل بيت منا أهل جفاء وسفه غدوا علي عمي فخرقوا عليه له من ظهرها فعدوا علي طعام وسلاح، فأما الطعام فلا حاجة لنا فيه وأما السلاح فليرده علينا، فقال رسول الله صلي الله عليه وسلم: 'سأنظر في ذلك، وكان لهم ابن عم يقال له أسير بن عروة، فجمع رجال قومه ثم أتى رسول الله صلي الله عليه وسلم، فقال: إن رفاعة بن زيد وابن أخيه قتادة بن النعمان قد عمدا إلي أهل بيت منا أهل حسب وشرف وصلاح يأبنونهم . أي يتهمونهم بالقبيح ويأبنونهم بالسرقة بغير بينة ولا شهادة، فوضع عند رسول الله صلي الله عليه وسلم بلسانه ما شاء ثم انصرف، وجنّت رسول الله صلي الله عليه وسلم وكلمته فجهني جبها شديدا وقال: 'بئس ما صنعت وبئس ما مشيت فيه، عمدت إلي أهل بيت منكم أهل حسب وصلاح ترميهم بالسرقة وتأبنهم فيها بغير بينة ولا تثبت' فسمعت من رسول الله صلي الله عليه وسلم ما أكره، فانصرفت عنه ولوددت أني خرجت من مالي ولم أكلمه، فلما أن رجعت إلي الدار أرسل إلي عمي: يا ابن أخي ما صنعت؟ فقلت: والله لوددت أني خرجت من مالي ولم أكلم رسول الله صلي الله عليه وسلم فيه، وإيم الله لا أعود إليه أبدا. فقال: الله المستعان، فنزل القرآن: (إنا أنزلنا إليك الكتاب بالحق لتحكم بين الناس بما أراك الله ولا تكن للخائنين خصيما) أي بني أبيرق، فقرا حتي بلغ: (ثم يرم به بريئا) أي لبيد بن سهل... وتلا تلك القصة قوله سبحانه: (ولولا فضل الله عليك ورحمته لهمت طائفة منهم أن يضلوك وما يضلون إلا أنفسهم) يعني أسير بن عروة وأصحابه " ¹

لقد كان مجتمع المدينة قبل هجرة الرسول عليه الصلاة والسلام مجتمعا طبقيا مقسما إلى ثلاث طبقات : سادة وسوقة وموالي عتق وكان التفاضل قائما على أساس المال والجاه والتفاخر بالأباء والأمهات ، فلما هاجر النبي عليه الصلاة والسلام أعلن مبدأ المساواة وأن الناس كلهم متساوين أمام القانون مما جعل الكثير من أطياف المجتمع يحقدون عليه فقد واجه جملة من الصعوبات في سبيل تطبيق هذا المبدأ وفي هذا يقول طه حسين : " ... وكان أغبط ما أفاض قريشا من النبي ودعوته أنه كان يدعوها إلى المساواة

¹ - سنن الترمذي ، المرجع السابق .

ولم يكن يفرق بين السيد والمسود ولا بين الحر والعبد ولا بين القوي والضعيف ولا بين الغني والفقير ... ولا يستعلي بعضهم على بعض وقد سخطت قريش أشد السخط وأعنفه على النبي صلى الله عليه وسلم بما أظهر من ذلك حتى لأكاد أعتقد أنه لو دعاهم إلى التوحيد ... دون أن يمس نظامهم الاجتماعي والإقتصادي لأجابه كثرتهم من غير مشقة ولا جهد .. " ¹

إن وثيقة المدينة أوضحت بشكل جلي أن العدل في القضاء ركن أساس في التعايش بين ساكنة المدينة وأنه من اعتبط مؤمنا قتلا عن بيعة أي من قتل بغير جرم فإنه قود به أي يقتل القاتل قصاصا إلا أن يرضى ولي المقتول بالعقل أي بالدية ، وتفرض الوثيقة على الجميع أن يكونوا يدا واحدة ضد الظالم وأنه لا يحل نصره الظالمين ضد المظلومين : " وأن المؤمنين كافة ولا يحل لهم إلا القيام به " ²

كما أن الوثيقة قررت مبادئ تمنع من تعطيل العدالة وإفشالها ومن ذلك عدم نصره المجرمين الآثمين وعدم إيوائهم والتستر عليهم : " وأنه لا يحل لمؤمن أقر بما في هذه الصحيفة وآمن بالله واليوم الآخر أن ينصر محدثا أي يرتكب جريمة أو يؤويه " ³

3- احترام العهود :

من الواضح أن وثيقة المدينة التي تمت بين ساكنة المدينة كانت شاملة لجميع المتساكنين وكان الهدف منها أن يعيش المجتمع المدني سويا وتتظم سبل عيشه ، وتدل الوثيقة على عظمة النبي محمد صلى الله عليه وسلم السياسية وبعد نظره حيث أنه جعل جميع ساكني المدينة يرتبطون بهذه الوثيقة من أجل تشكيل جبهة داخلية قوية تقيهم شر العدوان ولضمان ولاء اليهود والأمن من مكربهم وغدرهم . ⁴

ومن المفاهيم التي جاءت الوثيقة لترسيخها مفهوم الأمة الذي استطاع النبي صلى الله عليه وسلم أن ينقل به تلك القبائل والمجموعات والإثنيات المتصارعة إلى أمة تجمعهم مصالح مادية ومعنوية مشتركة حيث يقول عليه الصلاة والسلام : " أنهم المؤمنون والمسلمون من قريش وأهل يثرب ومن تبعهم فلحق بهم وجاهد معهم أمة واحدة من دون الناس " ، ويقول أيضا : " أن يهود بني عوف واليهود الذين خالفوا المسلمين أمة واحدة مع المؤمنين لليهود دينهم وللمسلمين دينهم مواليهم وأنفسهم إلا من ظلم وأثم ... " ⁵

¹ - أحمد قائد الشيعبي ، وثيقة المدينة المضمون والدلالات ، المرجع السابق ، ص 150 .

² - محمد الشرقاوي ، قيم التعايش المشترك ومبادئه في وثيقة المدينة ، المرجع السابق .

³ - المرجع نفسه .

⁴ - جنيد أحمد الهاشمي ، معاهدات الرسول محمد صلى الله عليه وسلم " دراسة الأبعاد الإنسانية " ، مجلة القلم ، جوان

2013 ، ص 4 .

⁵ - جنيد أحمد الهاشمي ، معاهدات الرسول محمد صلى الله عليه وسلم ، المرجع السابق ، ص 4 .

فالبنود المذكورة تدل دلالة واضحة على أن الأمة التي تسعى إليها هي أمة تعاقدية تشاركية تقوم على أساس التنوع الديني والثقافي وتجمع وتقود أطراف المجتمع المتناحرين الرغبة المشتركة في العيش معا بسلام، فجمعت بين المهاجرين والأنصار من جهة ومن تبعهم وجاهد معهم من اليهود والأعراب والمنافقين والمؤلفة الذين يقاتلون من أجل الأجرة لا العقيدة فكان تصور الأمة قائما على أساس سياسي مدني لا على أساس عقيدي ديني.¹

ربما يكون من الصعوبة بمكان الجمع بين أمشاج مختلفة ومتضاربة وتجاوز أساسات الدم واللغة والجنس والوطن لكن النبي استطاع أن يشكل من هذه القبائل المتصارعة توليفة اجتماعية يجمع ما بين أفرادها المصالح المشتركة سياسيا واجتماعيا ويكفي لمن يريد الانضمام لهذه الأمة أن يلتزم طواعية ودون إكراه بقوانينها وعهودها .

3-1- الوثيقة وحقوق المواطنين :

يشاع في أدبيات السياسيين والقانونيين أن المواثيق التي ضمنت للإنسان حقوقه الإنسانية ورسمت ملامح المبادئ الأساسية العامة كان ذلك مع ظهور إعلان حقوق الإنسان عام 1789 ويؤكد الغربيون أن هذا المبدأ مستوحى من مبادئ الثورة الفرنسية التي قامت للقضاء على الملكية والإقطاع ،² ثم تطور هذا المبدأ في شكل ميثاق عصبة الأمم سنة 1920 ثم ميثاق الأمم المتحدة 1934 ثم انفردت دوليا بوثيقة خاصة هي الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي أقرته الأمم المتحدة في 10 ديسمبر 1948 ، بالنسبة للأوروبيين يعد هذا الحدث هو بداية التاريخ الأوروبي في حقوق الإنسان والقيم الحضارية على أساس القيمة الإنسانية المشتركة ، والملاحظ كما عبر ذلك جنيد أحمد الهاشمي : " أن هذه المبادئ ما هي إلا مجرد أمان ورغبات صببت في كلمات وألفاظ ساحرة براقية عبرت إلى أوروبا في ضوء الثقافة الإسلامية في العصور الوسطى " ³

لأنه إذا عدنا إلى وثيقة المدينة نجدها أقرت في طياتها هذه المبادئ وقد أذاع بها النبي صلى الله عليه وسلم في حجة الوداع أي قبل إعلان الأمم المتحدة بأربعة عشر قرنا ، فالمواطنة في الدولة الإسلامية لم تكن مقتصرة على المسلمين وحدهم بل امتدت لتشمل غير المسلمين من أبناء الوطن الأصليين واليهود المقيمين حيث اعتبرتهم الوثيقة أمة مع المؤمنين فأقرت المواطنة المتساوية لليهود وغيرهم مع المسلمين

¹ - الشريف أحمد إبراهيم ، دولة الرسول في المدينة ، دار القلم ، القاهرة ، ط 1 ، 1965 ، ص 99 .

² - جنيد أحمد الهاشمي ، معاهدات الرسول محمد صلى الله عليه وسلم ، المرجع السابق ، ص 7 .

³ - المرجع نفسه ، ص 7 .

في ظل الدولة الإسلامية ، وأنه قد عصمت دماؤهم وأعراضهم وأموالهم بحكم مواظنتهم لهم ما للمسلمين وعليهم ما على المسلمين ،¹

ولقد حذر الرسول صلى الله عليه وسلم من اضطهاد المسلم لغير المسلم بقوله : " إلا من ظلم معاهدا أو انتقصه أو كلفه فوق طاقته أو أخذ منه شيئا بغير طيب نفس فأنا حجيجه يوم القيامة " ومن هنا فقد وفرت هذه الوثيقة لهؤلاء حصانة الدين والأموال والنفس والأعراض كما أعطتهم حق الحرية وحق المساواة وحق الأمن وحق المسكن وغيرها من الحقوق التي لا سبيل للعيش بدونها .

3-2- العدالة الاجتماعية :

كان من الضروري بمكان التمكين لحق العدالة الاجتماعية بين المواطنين في وثيقة المدينة لا سيما وأن المجتمع كان محكوما بالمازق والفتن الخطيرة التي صاحبت المجتمع الجاهلي طيلة عقود من الزمن لذلك نجح النبي صلى الله عليه وسلم في توفير السلام والإطمئنان من خلال السلطة المركزية العادلة التي يلجأ إليها أبناء المجتمع الواحد ويطمنون لأحكامها على اختلاف أجناسهم وألوانهم ، يقول عليه الصلاة والسلام : " وإنكم مهما اختلفتم فيه من شيء فإن مرده إلى الله وإلى محمد " ، وأنه ما كان بين أهل هذه الصحيفة من حدث أو شجار يخاف فساده فإن مرده إلى الله عز وجل وإلى محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم " ²

فكان اليهود أنفسهم يرجعون إلى النبي صلى الله عليه وسلم في بعض قضاياهم الجنائية وأمورهم الشخصية وكانت لهم حرية الإختيار في احتكامهم للتوراة وإلى أبحارهم في أحوالهم الشخصية، فقد احتكموا إلى النبي صلى الله عليه وسلم فيما كانوا يتظالمون به في الدية وذلك أن قتلى بني النضير كان لهم الشرف على قتلى بني قريظة فجعلها الرسول صلى الله عليه وسلم سواء .³

لقد أسهم اعطاء ساكنة المدينة لحقوقهم وحررياتهم في العيش والأمن والسلام الإجتماعي كما شكل ذلك جبهة قوية متينة قضت على التمييز العنصري والصراعات القبلية والتعصب الديني والإرهاب الفكري .⁴

المبحث الثالث : دور الخطاب الديني في ترسيخ وتعزيز قيم المواطنة

¹ - المرجع نفسه ، ص 8 .

² - العمري أكرم ، المجتمع المدني في عهد النبوة ، المجلس العلمي للتراث الإسلامي ، السعودية ، ط1 ، 1983 ، ص 128 .

³ - ابن هشام ، السيرة النبوية ، ج2 ، دار الكتاب العربي ، بيروت - لبنان ، ط3 ، 1990 ، ص 196 .

⁴ - جنيد أحمد الهاشمي ، معاهدات الرسول محمد صلى الله عليه وسلم ، المرجع السابق ، ص 10 .

من خلال ما سبق يمكننا أن نخلص إلى مجموعة من النتائج والتوصيات التي تبرز دور الخطاب الديني في ترسيخ قيم المواطنة :

- 1- تثمين الخطاب الديني الرسمي وجهوده في نقل دلالات المواطنة من مؤسسات المجتمع المدني إلى مؤسسة المسجد .
- 2- المواطنة قيمة إنسانية مشتركة اكتسبت دلالاتها ومضامينها عبر تراكم التجارب الإنسانية طيلة الحقب والأزمنة المتعاقبة .
- 3- ينبغي على الخطاب الديني العناية بالمواطنة تنظيراً بالكتابات الصحفية والنشريات والدوريات والمؤلفات ، وممارسة وتطبيقاً عن طريق الدروس والخطب الأيام الدراسية والملتقيات التكوينية .
- 4- ضرورة الإرتقاء بالخطب الدينية المنبرية في تعاطيها مع المواطنة من المناسباتية إلى الديمومة والاستمرارية .
- 5- تسليط الضوء على البعد الإسلامي للمواطنة وإسقاطاته على الواقع المعاصر .
- 6- ضرورة إعادة قراءة السيرة النبوية بما يخدم مبدأ المواطنة وقيمها عن طريق الخطب المنبرية والأيام التكوينية .

الهوامش:

- 1- ابن منظور أبي الفضل جمال الدين ، لسان العرب ، المجلد الخامس ، دار صاد ، بيروت- لبنان ، ط3 ، 1994 .
- 2- ابن هشام ، السيرة النبوية ، ج2 ، دار الكتاب العربي ، بيروت - لبنان ، ط3 ، 1990 .
- 3- أحمد قائد الشعبي ، وثيقة المدينة المضمون والدلالات ، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ، الدوحة- قطر ، ط1 ، 2012 .
- 4- العمري أكرم ، المجتمع المدني في عهد النبوة ، المجلس العلمي للتراث الإسلامي ، السعودية ، ط1 ، 1983 .
- 5- بان غانم أحمد الصائغ ، التأصيل التاريخي لمفهوم المواطنة ، مركز الدراسات الإقليمية ، جامعة الموصل ، (د.ط) ، (د.ت) .
- 6- جنيد أحمد الهاشمي ، معاهدات الرسول محمد صلى الله عليه وسلم " دراسة الأبعاد الإنسانية " ، مجلة القلم ، جوان 2013 .
- 7- جمعة بن خلفان البطراني ، المواطنة من منظور إسلامي ، www.alwatan.com/details/66439 ،
- 8- حسان أيو ، أسس المواطنة ، www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=60083 ،
- 9- خالد عليوي ، حقوق الآخر في ضوء وثيقة المدينة المنورة " تأصيل إسلامي لمبدأ التعايش ، مجلة رسالة الحقوق ، سنة رابعة ، عدد 2 ، 2012 .
- 10- رشا التونسي ، نماذج التعايش مع الآخر " وثيقة المدينة ودستور المواطنة " ، www.alarabiya.net/ar/north-africa/2013/05/26

- 11- سنن الترمذي ، كتاب تفسير القرآن ، باب ومن سورة النساء ، رقم 3036
الشريف أحمد إبراهيم ، دولة الرسول في المدينة ، دار القلم ، القاهرة ، ط 1 ، 1965
- 12- قصير مهدي ، مفهوم المواطنة في المدرسة الجزائرية بين التصور والممارسة ، أطروحة دكتوراه تحت إشراف
أحمد العلوي ، جامعة وهران 02 ، 2016/2015 .
- 13- نائل اليعقوباني ، مفاهيم وأسس وأبعاد المواطنة ،
www.sudaneseonline.com/ar4/publish/article_3342.shtml
- 14- محمد الشرقاوي ، قيم التعايش المشترك ومبادئه في وثيقة المدينة ، www.hiragate.com

عضو هيئة التدريس الجامعي في ظل الجودة الشاملة في التعليم.

الباحث/ بوعموشة نعيم- جامعة باتنة 1 - الجزائر.

ملخص:

إن نجاح الجامعة في أداء مهمتها وتحقيق أهدافها يتوقف إلى درجة كبيرة على مدى كفاءة أعضاء هيئة التدريس بها وقيامهم بالأدوار المنوطة بهم، خاصة وأنهم أهم المدخلات الجامعية التي تؤثر في العملية التعليمية داخل الجامعة، كما أنهم عماد العمل الأكاديمي في الجامعة. وبموجب هذه الرؤيا فإن التنمية المهنية والارتقاء بالجانب المهاري والمهني لأعضاء هيئة التدريس تمثل أحد السبل لضمان وتحقيق الجودة في التعليم العالي، والذي سيؤدي إلى تحسين المخرجات التعليمية، خاصة وأن جودة مخرجات التعليم تمثل المحك الذي يحكم به على جودة أداء التعليم الذي تقدمه الجامعة، وجودة عضو هيئة التدريس بها.

الكلمات المفتاحية: عضو هيئة التدريس الجامعي، الجودة، الجودة الشاملة.

Résumer:

Le succès de l'université dans l'accomplissement de sa mission et atteindre ses objectifs dépendra dans une large mesure de l'efficacité des membres de la faculté universitaire et de leurs rôles qui leur sont assignés, en particulier car ils sont entrées universitaires les plus importants qui influent sur le processus éducatif au sein de l'université, comme ils Imad travaux universitaires à l'université. Dans le cadre de cette vision, le développement professionnel et le côté de la mise à niveau qualification et les membres de la faculté universitaire professionnels représentent l'un des moyens d'assurer la réalisation de la qualité dans l'enseignement supérieur, ce qui améliorera les résultats scolaires, d'autant plus que la qualité des résultats de l'éducation est un test qui a jugé sur la qualité de la performance de l'enseignement dispensé par l'université, et la qualité de membre de la faculté universitaire.

Mots-clés: Membre de la faculté universitaire, Qualité, Qualité totale.

مقدمة:

بات من الأمور المتفق عليها بين جميع المهتمين بالشأن التربوي على اختلاف توجهاتهم الفكرية أن ثمة ارتباط قوي بين نوعية الأداء في أي نظام تعليمي ونوعية أداء أعضاء هيئة التدريس العاملين فيه، وعلى هذا الأساس فإن عضو هيئة التدريس يمثل أحد أهم عناصر المنظومة التعليمية ومدخلاتها. ومن أجل مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي وإدارة العملية التعليمية وفق الأهداف المرجوة، يستوجب ذلك رفع مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس والتمكن من الكفايات التدريسية اللازمة للقيام بمهامهم لتحقيق

تعليم أفضل، وأداء أكثر فاعلية بما يتناسب وقدرات المتعلمين وخصائصهم في مختلف المستويات التعليمية.

خاصة وأن الاستثمار في التميز في التعليم من بين التوجهات الحديثة والمهمة في التعليم الجامعي لتحقيق الميزة التنافسية واستدامتها على مستوى المدخلات والعمليات وضمان مخرجات منسجمة مع المعايير المحددة. وبالتالي فإن عضو هيئة التدريس الجامعي هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية لأنه يقود العمل التربوي والتعليمي، ومحدد نوعية التعليم وجودة المخرجات التعليمية. ولكي يتمكن من القيام بأدواره بنجاح وكفاءة عالية لا بد له أن يتمتع بقدر كاف من القدرات والكفايات التدريسية والمهارة في الأداء، وهذه الكفايات تبرز من خلال الممارسات التي يقوم بها، وتبرز بوضوح في أدائه لأدواره. لذا ينتظر من الجامعة أن تضم داخل أسوارها أعضاء هيئة تدريس أكفاء مؤهلين لأداء مهامهم التدريسية لإعداد إطارات أكفاء وذوو تكوين جامعي جيد.

أولاً: مفهوم عضو هيئة التدريس

يعرف عضو هيئة التدريس الجامعي والمتمثل في الأستاذ الجامعي بأنه "العنصر الفعال الذي يقوم بالتدريب للمقررات الأكاديمية ومقررات الإعداد التربوي، والحاصل على شهادة ماجستير أو دكتوراه ويعتبر المحرك الأساسي للعملية التعليمية، فخصائصه المعرفية والانفعالية لها دور هام في فعالية العملية التعليمية". (معمرية، 2001، ص 188).

ويعرف الأستاذ الجامعي أيضاً بأنه "الناقل للمعرفة والمسؤول عن سير العملية البيداغوجية وقد تعدى عمل الأستاذ التدريس والتلقين المعرفي، بل أصبح هو المسير لعملية اكتساب المعارف عند الطالب والذي يقوم بمهمة لسياسات الجامعة كتتنفيذ المراجع وإجراء عمليات التقويم بها، وللاستاذ عدة مهام يقوم بها كالتدريس والإشراف على مذكرات التخرج والبحوث والترقيات الميدانية، الاجتماعية، البيداغوجية والإدارية وكذلك المشاركة في تحضير الامتحانات". (دليو وآخرون، 2001، ص 20).

حيث يعتبر عضو هيئة التدريس "من أهم المدخلات الجامعية التي تؤثر في العمليات التربوية داخل الجامعة والتي تشكل نوعية الكوادر التي تظهر على شكل مخرجات جامعية ولهذا أخذت بعض الجامعات تهتم بقضية تنميته أثناء الخدمة الجامعية". (حداد، 2004، ص 23).

فأعضاء هيئة التدريس "هم عماد العمل الأكاديمي في الجامعة لأنهم هم الذين يتحملون مسؤولية التدريس في الجامعة سواء على مستوى الدراسة الجامعية أو الدراسات العليا، وهم المسؤولون عن الإرشاد الأكاديمي في الجامعة، والإشراف على طلاب الدراسات العليا، ويتحملون مسؤولية النشاط البحثي في

الجامعة، ويضعون المناهج الدراسية ويحددون المقررات لدراسية، ومن خلالهم يمكن خدمة المجتمع وتحقيق أهداف الجامعة يعتمد في المرتبة الأولى على مدى كفاءة وفاعلية أعضاء هيئة التدريس العاملين فيها". (محمد حرب، 2015، ص69).

ثانيا: مواصفات عضو هيئة التدريس الجامعي

يعد عضو هيئة التدريس في الجامعات الموجه للحياة الجامعية، وبمقدار كفاءته في القيام بالأدوار المنوطة به يتوقف نجاح الجامعة في أداء مهمتها وتحقيق أهدافها. إذ يمثل عضو هيئة التدريس أهم المدخلات الجامعية التي تؤثر في العملية التعليمية داخل الجامعة، والتي تشكل نوعية المخرجات الجامعية أو الكوادر. كما أنهم عماد العمل الأكاديمي في الجامعة، لأنهم هم الذين يتحملون مسؤولية التدريس في الجامعة، والإشراف على طلاب الدراسات العليا، ويتحملون مسؤولية النشاط البحثي في الجامعة، ويحددون المقررات والمناهج الدراسية.

وعلى هذا الأساس فإن تحقيق أهداف الجامعة يتوقف على مدى كفاءة وفاعلية أعضاء هيئة التدريس بها. فمعرفة عضو هيئة التدريس الجامعي لتخصصه وتجويده له لا تكفي لوصفه أستاذا جامعيا بل لابد عليه من اكتساب مهارات وامتلاكه لخصائص شخصية ونفسية واجتماعية تجعل من أدائه يتسم بالعلمية والمهنية.

وقد أشار "كلارك Clark" إلى أن عضو هيئة التدريس الفعال هو "الذي لديه القدرة على تزويد معرفة الطالب وتحسينها، وتقديم محتوى جيد من المادة الدراسية، وتوفير التعلم الجيد لمختلف الطلاب ذوي القدرات والمهارات المختلفة، ومن ثم فإنه يراعي الفروق الفردية بين هؤلاء الطلاب أثناء قيامه بواجباته ومهامه." (عبد العزيز، عبد العظيم، 2007، ص92).

وحتى تكون العملية التعليمية في الجامعة عملية ناجحة يجب توفر خمس قضايا أساسية لعضو هيئة التدريس الجامعي، وهي: (الكيسي وآخرون، 2014، ص214).

"- معرفة أهداف الجامعة التي يعمل فيها: من المهم أن يعرف المدرس في الجامعة أهداف الجامعة التي يعمل فيها الخاصة والعامة، ويسعى إلى إيجاد توافق بينها، وبين أهدافه وكذلك بين أهداف المجتمع، مع ملاحظة أن على المدرس الجامعي أن يسهم إسهاما واضحا في تحقيق أهداف جامعيته.

- معرفة مناهج التدريس المختلفة: لكي يتمكن المدرس من اختيار طريقة مناسبة لتعميم البرنامج الدراسي للمساقات التي يدرسها، فيتمكن من إعداد خطة دراسية مناسبة لكل مساق وفقا للأسس التي تعدها الجامعة.

- معرفة طرائق تدريس تناسب التعليم الجامعي والعوامل التي تؤثر فيها: من المهم للتدريسيين الجامعيين أن يتعرفوا إلى طرائق تدريس متنوعة، وأن يختاروا منها ما يناسب الطلبة الذين يدرسونهم في الجامعة، مع مراعاة وجود عوامل كثيرة تؤثر في تعلم الطلبة الجامعيين مثل: اتجاهات كل طالب نحو التعليم الجامعي وقدرة الطالب الخاصة والعامة، ومستوى الطالب الاجتماعي والاقتصادي ما يؤثر في استعداد الطلبة للتعليم ودافعيتهم إليه.

- معرفة أساليب التقويم المتنوعة وطريقة تنفيذها: من الضروري لكل مدرس جامعي أن يكون على معرفة بأساليب تقويم المادة التي يدرسها، والأدوات التي يمكن استخدامها في التقويم، وكيفية تعميم الاختبارات المختلفة.

- تقديم النصوص التعليمية المختلفة بطرق تمكن الطلبة من الحصول على المعرفة المطلوبة في شكل أهداف تعليمية محددة."

وقبل الحديث عن مواصفات عضو هيئة التدريس، لابد من الإشارة إلى واقع تكوين عضو هيئة التدريس الجامعي الجزائري، للوقوف عند مواطن الخلل في تكوين هذا الأخير من أجل تجاوزها والمساهمة في ترقية مكانته. ونوجزها في النقاط التالية: (سلامي، عزي، 2013، ص.ص 159.160)

"- النشاطات المقامة من أجل التكوين في الجامعات الجزائرية عبارة عن تجارب ذاتية، غالبا ما تخلق تفاوت بين التكوين النظري في الدراسات ما بعد التدرج والاكتمال الفعلي للبيداغوجيا من أجل التدريس.

- في الواقع لا يتم إعداد الأستاذ الجامعي في الجزائر لمهنة التدريس تريبا ومهنيا، والذي يحدث هو أنه أثناء التحاق الطالب ببرنامج الماجستير، يتلقى في شقه النظري دروسا ضمن مقياس يسمى علم النفس البيداغوجي، يتسم بعدم الوضوح في موضوعه وأهدافه كذلك يكون محتوى هذه المادة نظري فمثلا حول طرق التدريس أو أساليب التقويم أو سيكولوجية المتعلم... الخ، ولا يكون شق ميداني وعملي لهذا المحتوى النظري، فلا وجود لدورات أو ورش حول هذا الموضوع كذلك التنظيم المعمول به حاليا في الجامعة الجزائرية لا يلزم الأستاذ على تلقي تكوين في أساسيات التدريس قبل التحاقه بالمهنة.

- هناك وضع خاص بالنسبة لإعداد الأستاذ الجامعي في الجزائر لمهمة البحث العلمي، حيث هناك ضعف واضح في هذا الإعداد، حيث نجد أن معظم حاملي درجة الدكتوراه، ليسوا مؤهلين لذلك لأنهم لم يمارسوا البحث إلا أثناء إنجازهم لرسائلهم في الماجستير والدكتوراه.

- إعداد الأستاذ الجامعي كمساهم في تنمية المجتمع لا وجود لها أصلا في اهتمامات الجامعة الجزائرية حتى على مستوى إدارة الجامعات والكليات، فالأستاذ ليس مهياً ولا يوجد في ذهنه أنه يمكن أن يقدم خدمة علمية للمجتمع من خلال مؤسساته ويساهم في حل مشكلاته، مما نتج عنه فصل تام بين الجامعة

كمؤسسة عمومية تمارس البحث العلمي والمجتمع بمؤسساته التعليمية والاقتصادية والإدارية والثقافية التي هي في حاجة إلى تدخل الجامعة بباحثيها وعلمائها لتساهم في حل المشكلات التي تتعرض لها هذه المؤسسات.

- غياب مناخ بحثي بيداغوجي يدفع الأستاذ إلى القيام بالنقد الذاتي والتغذية الراجعة الموضوعية والايجابية لطرق التدريس التي يعتمدها، وهي مشكلات سلبية تؤثر سلبا على مردودية الأستاذ.

وعلى هذا الأساس يرى بعض الباحثين أن أهم خصائص ومميزات عضو هيئة التدريس الفعال تتمثل في: (عبد العزيز، عبد العظيم، 2007، ص-ص 104-106).

"- الفهم العميق للأطر المعرفية في الموضوع الذي يدره واستخداماتها وطرق الاستقصاء التي تم توليدها أو إنتاجها والمعايير والقواعد التي تستخدم في الحكم عليها من حيث صحتها وتاريخها وكيفية تطورها.
- الفهم الجيد لطبيعة الطلاب، من حيث خصائصهم التي تؤثر في تعلمهم، ومعرفة دوافعهم وأساليبهم المتصلة بالتعلم، إضافة إلى فهم أوسع لطبيعة المجتمع الذي يعيشون فيه، وإدراك المتغيرات العالمية الجارية.

- إدراك مفهوم التعليم الجيد والفعال، وفهم جيد للطرائق والأساليب التي يمكن استخدامها لتحويل المحتوى الذي يراد تدريسه إلى صيغ وأشكال قابلة للتعلم، ويقصد بذلك معرفة الوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها لتوضيح المفاهيم الإنسانية والعلاقات بينها في المحتوى الذي يراد تدريسه.

- معرفة أساليب وطرائق التقويم الملائمة لتشخيص فهم الطلاب، واستعداداتهم لتعلم موضوع ما وقياس ما حققوه من تعلم فيه، والتركيز على حث الطلاب على الاستقلالية والمرونة في التفكير النقدي والتعلم الذاتي.

- التفاعل مع الطلاب وإتاحة الفرصة للمناقشة وإقامة علاقات ديمقراطية بين المعلمين والطلاب، والتحرر من الصورة الأبوية التقليدية للمعلم.

- القدرة على إدارة أكثر من وسيلة للتعلم الفعال، كالتعلم التعاوني، والتعلم الاستكشافي والابتكاري والتعلم الذاتي، وغيرها من مستجدات أنواع التعلم الذي قد تسود العملية التعليمية.

- إدراك الجانب الإداري والفني في العملية التعليمية، وإدراك المعلم لأهمية الجانب الفني في عمله وخاصة ما يتعلق بالجوانب التكنولوجية يجعله قادرا على الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم والتعلم، ومتابعة تطور هذه التقنيات وتطبيقاتها المختلفة في العملية التعليمية.

- الرغبة الطبيعية في التعليم، فالمعلم الفعال تتوافر لديه هذه الرغبة حيث يقبل على طلابه وموضوعه بحب ودافعية، وينظر إلى التدريس كمهنة إنسانية تتطلب منه محاولة جادة لتطوير العمل التعليمي المناط به.

- الالتزام بمتطلبات مهنة التدريس، ويؤدي ذلك إلى إنتاج تعليم منتظم وهادف ومؤثر كما يشجعه على تكريس كل جهده للتعليم كمهنة اختارها عن رغبة ذاتية يشبع من خلالها حاجات إنسانية، واجتماعية لديه ويحقق من خلالها ذاته الاجتماعية والمهنية.

- توافر معرفة كافية لديه سواء كانت معرفة عامة تتمثل في أساليب العلوم ومبادئها، أو معرفة خاصة بموضوع تعليمه، أو معرفة طرق ووسائل التدريس، أو معرفة بالتلاميذ الذين يعلمهم أو معرفة ذاته ودرايته بمواطن الضعف ومواضع القوة لديه.

- المهارات في العلاقات الاجتماعية، فالتعليم مهنة إنسانية واجتماعية، فالمجتمع المدرسي مجتمع إنساني يقوم على التفاعل الاجتماعي بين أعضائه وطلابه ومعلمين وإداريين، يتفاعل بدوره مع المترددين على المدرسة من خارجها كأولياء الأمور والموجهين وممثلي المجتمع على اختلاف مستوياتهم.

- الاطلاع والرغبة في التعليم المستمر، فالمعلم الفعال هو ذلك المعلم الدائم على الاطلاع والإلمام بكل جديد في مهنته، وفي غيرها من الميادين الأخرى المرتبطة بالتدريس، حيث ينظر إلى نفسه كمتعلم يجب عليه الاطلاع على أشكال التدريب لتجديد فكره وإثراء معلوماته وتطوير أساليبه بما يتماشى مع التجديدات التربوية التي تطرأ على المدرسة.

من المهم جدا أن يكون عضو هيئة التدريس ناجحا في عمله فهو الذي يصنع أجيال الأمة، وينتج كوادرها. وهو ما يؤكد أنه أهم ما في الموقف الصفي باعتباره أهم مدخلاته، ولا بد أن يمتلك الكفايات الأدائية الضرورية لعمله، وصفات تؤهله لأداء دوره التدريسي. ويمكن تصنيف أعضاء هيئة التدريس الذين يمارسون عملية التدريس إلى أصناف أربعة هي: (عبد السلام، 2010، ص.ص 422.423)

- **المعلم الضعيف أو الكسول:** الذي يفرط في مهامه وواجباته، ويقصر في أدائه وعطائه لأي عمل يقوم به، ولا يؤدي حق المادة من حيث مساعدة التلاميذ وتوجيههم وتزويدهم بالمعلومات، هذا إلى عدم رغبته في التجديد أو التحديث والتغيير، وعدم تقدره المسؤولية التعليمية المناطة به.

- **المعلم المهمل:** الذي يهمل في أدائه وواجباته في التربية والتعليم، ولا يشعر بالمسؤولية الملقاة على عاتقه، ويبدو وكأنه مجبر على عملية التدريس وكأنها فرضت عليه وهو غير راغب فيها.

- **المعلم المزاجي:** وهو صاحب مزاج في التدريس، بحيث ينتهز الفرص، فتارة يشرح ويناقش، وتارة يصمت ويتحدث في أمور لا صلة لها بالتعليم ويضيع أوقات التلاميذ، لكن إذا سنحت له الفرصة وتمكن من الشرح واصل المسيرة بجهد المقل دون إحساس بطبيعة العمل وواجبات المهنة.

- **المعلم المخلص الأمين:** وهو أفضل الأنماط السابقة، لأنه معلم حريص ومخلص ومجتهد ومثابر يبذل قصارى جهده بإخلاص وأمانة ويحرص على حسن الأداء والابتكار والإبداع، ويراعي الله في أداء عمله سرا وعلانية. ويفكر مليا في أفضل الطرق لمساعدة تلاميذه وتوجيههم وتشجيعهم في عملية التعلم ويبدل جهودا مخصصة لإثبات ذاته وتعليم أبنائه.

ثالثا: مهام عضو هيئة التدريس الجامعي

قد يعتقد البعض بأن عمل عضو هيئة التدريس ينحصر في الوقوف أمام الطلبة لينقل إليهم ذلك الكم من المعلومات التي يحتويها المنهاج الدراسي، واختبار ما حصله طلابه من تلك المعلومات. إن النظرة إلى مهام عضو هيئة التدريس بهذا المنظور الضيق يتنافى مع الدور الحقيقي الذي يلعبه في حدوث التعليم الفاعل. وعليه تتضح ملامح صورة عضو هيئة التدريس المنشودة في العديد من الأدوار أبرزها ما يلي: (آل زاهر، 1422هـ/1423هـ، ص.ص 85-86)

- **دوره في إنتاج ونشر المعرفة:** إذ يتعين عليه أن يكون باحثا علميا، تتوفر فيه المهارات الفكرية والبحثية وإجادة آليات البحث وفنياته، بالإضافة إلى تمتعه بسمات شخصية تمكنه من ذلك ومنها: إجادة العمل في فريق والمرونة الفكرية وغيرها. ونظرا لأن المعرفة العلمية وما يترتب عليها من تطبيقات تعد بمثابة السلعة التي ينتجها أساتذة الجامعة. مما يتطلب قدرة عضو هيئة التدريس على تسويق هذه السلعة بحيث يؤدي ذلك إلى التوسع في مجال البحث العلمي كما ونوعا. وهذا يوجب على عضو هيئة التدريس وباستمرار أن يكون في حالة تأهب ونمو مهني مستمر.

- **دوره في نقل المعرفة:** إذ يتطلب من عضو هيئة التدريس أثناء قيامه بمهمة التعليم أن يلاحق مظاهر التفجر المعرفي حتى يمكن أن يساعد ويعد طلابه بكل جديد في المجال المعرفي. وهذا لا يقتصر على التعمق فقط في المعرفة التخصصية، بل أيضا الإمام بأكبر قدر من المعرفة بصفة عامة، وتنمية مهاراته في مجال طرائق التعليم وأساليبه.

- **دوره في تنمية وتطوير الشخصية:** من خلال غرس وتنمية الاتجاهات الايجابية لدى الطلاب، ودعم القيم الملائمة للتكيف مع معطيات الحياة بخصائصها المستقبلية، وإعمال الفكر واصطناع الرسائل الكفيلة بالاهتمام بتربية الشباب، باعتبارهم عماد المستقبل وعدته، وكل هذا لا يمكن أن يتأتى إلا إذا كان عضو

هيئة التدريس بدوره يتمتع بمقومات شخصية ووعي اجتماعي وحس مستقبلي يمكنه من الاضطلاع بهذه المهام.

- دوره في الإعداد لسوق العمل: إذ أن سوق العمل المتغير بصورة متسارعة، وتسارع ظاهرة دوران العمل، يفرض على أعضاء هيئة التدريس تحديات تتطلب منهم السعي لإعادة النظر بصفة دائمة فيما يقدمون من برامج ودراسات ... كما أن زيادة التلاحم بين الجامعة وسوق العمل بكل معطياته وأبعاده طلبا للتدريب على الحديث يستدعي التغير الدائم في المهن.

- دوره في القضايا العامة: حيث تشير الممارسات أن وظيفة الجامعة في خدمة بيئتها ومجتمعها تقوى يوما بعد آخر، وزوال الحواجز بين الجامعة والمجتمع. مما يزيد من عمق التفاعلات والعلاقات بين الجامعة وأساتذتها من جانب، والمجتمع ومؤسساته من جانب آخر. بل أصبح ينظر للجامعة كبيت خبرة يلجأ إليه لدراسة وحل مشكلات الحياة في المجتمع".

ومن هذا المنطلق فإن عضو هيئة التدريس يعد فاعلا رئيسيا في منظومة التعليم من خلال تأديته للمهام والأدوار المنوطة به. ومن بين الأدوار التي يؤديها عضو هيئة التدريس الجامعي ما يلي:

- الدور التدريسي: يمثل عضو هيئة التدريس الجامعي أحد أهم مقومات العملية التربوية والتعليمية في التعليم الجامعي من خلال ما يقوم به من أدوار وما يؤديه من مهام مرتبطة ارتباطا وثيقا بتحقيق أهداف الجامعة ووظيفتها وتتمثل في التدريس، حيث يتطلب منه التمكن من المادة العلمية وأساليب التدريس المتنوعة والموضوعية في العامل مع الطلبة. وعليه فإن أساس التدريس هو الاستعداد العلمي والنفسي له، ويتضمن التدريس ما يلي: (سلامي، عزي، 2013، ص.ص 153.154)

- التخطيط لإعداد الدروس وإلقائها سواء في مرحلة التدرج أو ما بعد التدرج من حيث:

* تحديد الأهداف من التدريس.

* تحديد وضعيات الطلبة المعرفية قبل التدريس.

* تحديد مضمون الدرس (مفاهيم، حقائق، معلومات ...).

* تحديد الأنشطة (طرق التدريس، وسائل التدريس، ما يقوم به الأستاذ، ما يقوم به الطالب ...).

* تحديد أساليب التقويم (تمارين، أسئلة كتابية، أسئلة شفوية، أو أدائية ...).

* التحكم في سلوك الطلبة أثناء إلقاء الدرس.

- تأليف الكتب في التخصص الذي يدرس.

- تطوير مناهج التدريس في التخصص الذي يدرسه.

- العمل في اللجان البيداغوجية.

- إتقان اللغة التي يدرس بها.

ومن هنا يعد التدريس المتميز العنصر الأهم في نشاط عضو هيئة التدريس، ويحتل المكانة الأولى على سلم الأولويات.

- **الدور البحثي:** فعنصر هيئة التدريس هو باحث في المقام الأول، وتقع على عاتقه مسؤولية ومهمة تطوير البحث العلمي والنهوض به داخل الجامعات. إذ يعد البحث العلمي الأداة التي لا غنى عنها في تحسين الأداء في كل مجالات الحياة، خاصة وأنه يهدف إلى تطوير المعرفة العلمية واكتشاف النظريات والمعرفة الجديدة، ومواجهة مشكلات المجتمع والعمل على حلها، وتطوير التدريس بتقديم المعرفة الجديدة. "وهنا تعمل الجامعة على تنمية الاتجاهات الايجابية لدى أساتذتها نحو الاهتمام بالبحوث العلمية وتقديمها من خلال توفير المناخ العلمي للبحث وما يستلزمه من معدات وأجهزة وكتب ومراجع وغيرها من المصادر العلمية، وتنفيذ برامج تنمية تحفز أعضاء هيئة التدريس على البحث والتمكن من مهاراته والجيد فيه وبدون هذا لا تستطيع الجامعات تحقيق وظيفتها في البحث العلمي المتميز وكذلك المحافظة على تميزها من مراحل التعليم الأخرى." (حداد، 2004، ص 49).

وتتضمن مهمة البحث العلمي ما يلي: (سلامي، عزي، 2013، ص 153).

"- التدريب على البحث العلمي وأساليبه، ويتحقق ذلك أثناء إعداد مذكرتي درجتي الماجستير والدكتوراه.

- التأليف في ميدان مناهج البحث.

- الاستمرار في ممارسة البحث والإنتاج العلمي والنشر العلمي في ميدان تخصصه العلمي.

- حضور حلقات البحث العلمي التي تنظم لصالح الباحثين المبتدئين والمشاركة في تنشيطها ومناقشتها.

- ممارسة الإشراف العلمي على درجتي الماجستير والدكتوراه.

- قراءة موضوعات الطلبة في البحث العلمي وإعطائهم توجيهات وإرشادات في البحث.

- حضور الملتقيات العلمية والوطنية والدولية التي تنظم في ميدان تخصصه والمشاركة فيها بحثياً.

- **الدور المجتمعي:** يمتاز التعليم الجامعي في الجزائر بخصوصيات معينة جعلت من أهدافه ذات طابع

خاص تأخذ بعين الاعتبار الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي نشأ في كنفها هذا التعليم.

حيث يسعى إلى إعداد الطلبة ليكونوا مواطنين صالحين قادرين على تحمل المسؤولية وعلى مواجهة

تحديات المستقبل، وتشجيعهم ليكونوا مبدعين ومتقنين لأعمالهم ودفع عجلة التنمية. "والعلاقة بين

المجتمع والجامعة تبادلية فهي تؤثر من خلال ما تقوم به من وظائف ومهام، وتتأثر بما يحيط بها من

مناخات تفرضها أوضاع المجتمع أو حركته، وهذه العلاقة تدفع الجامعة إلى إحداث تغييرات في البنية والوظائف والبرامج والبحوث تتناسب مع المتغيرات التي تحدث في المجتمع. ويقدر ما تلتحم الجامعة بمجتمعها تكون أقدر على تحقيق وظائفها." (حداد، 2004، ص52).

ويتضمن دور عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع وتنميته خارج الجامعة فيما يلي: (سلامي، عزي، 2013، ص154).

- القيام بالبحوث التطبيقية التي تعالج مشكلات المجتمع وتساهم في حلها.
 - تقديم الخبرة والمشورة إلى المؤسسات التي تطلبها.
 - المشاركة في الندوات العلمية التي تنظم في قاعات غير جامعية بتقديم أعمال علمية فيها.
 - الإسهام في الندوات التدريسية لتكوين الإطارات العلمية المسيرة للمؤسسات.
 - تأليف كتب في ميدان التخصص وتكون موجهة للمتقف العام.
 - الترجمة ونقل المعارف في ميدان التخصص من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية.
- وتجدر الإشارة هنا إلى أن البحوث الأكاديمية والدراسات الجامعية (ماجستير-دكتوراه) لا بد أن تكون مرتبطة بمسائل التنمية تسعى إلى حل مشاكل معينة وتساعد على إنجاز الجهود التنموية. لذلك أصبح من الضروري ربط التعليم الجامعي بالاهتمامات والاحتياجات اليومية للمجتمع باعتباره المستفيد الخارجي الأول من الخدمة التعليمية، مما يتطلب إعادة النظر في وظائف الجامعات والتخطيط لتوفير مخرجات ملائمة لسوق العمل.

أما المشرع الجزائري فقد حدد مهام الأستاذ الجامعي فيما يلي: (دليو وآخرون، 2001، ص223).

"- يدرس الأستاذ الجامعي أسبوعيا تسع ساعات.

- المشاركة في أشغال اللجان التربوية بالإضافة إلى مراقبة الامتحانات.
- تصحيح نسخ الامتحانات مع المشاركة في أشغال المداولات.
- تحضير الدروس مع الاستمرار في تحديدها، والإشراف على الرسائل والأطروحات والدراسات العليا.
- المشاركة في حل المشاكل التي تطرحها التنمية من خلال الدراسات والأبحاث.
- استقبال الطلبة لمدة أربعة ساعات في الأسبوع لتقديم النصائح وتوجيههم.
- المشاركة في أشغال اللجان الوطنية التي ترتبط موضوعها بمجال تخصصها.
- المساهمة في ضبط الأدوات التربوية والعلمية التي لها علاقة بمجال اختصاصهم".

رابعاً: تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي

يعد عضو هيئة التدريس أحد أهم العناصر التي تركز عليها العملية التدريسية وصولاً إلى التميز وجودة المخرجات. لذلك أصبح لزاماً على مؤسسات التعليم العالي تهيئة كل الظروف لتحسين جودة أداء عضو هيئة التدريس من خلال عمليات التقويم والتحسين التي تمارس بشكل مستمر، والذي ينعكس إيجاباً على جودة المؤسسة التعليمية ومخرجاتها.

ويعود الاهتمام بالأستاذ الجامعي نتيجة للتطورات في المجالات العلمية والتربوية والنفسية مما أدى إلى بروز الحاجة للإعداد الأكاديمي. وقد أشار العديد من الباحثين إلى أن العامل الأساسي الذي أدى إلى تدني مستوى التدريس في الجامعات يرجع لكون أغلبية أعضاء هيئة التدريس لم يعدوا إعداداً خاصاً يؤهلهم للقيام بمهام التدريس في الجامعات، لذلك تم التوجه نحو تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس الجامعي لأنهم المسؤولون المباشرون عن تحقيق جودة النوعية في التعليم العالي. لهذا تعد عملية التقويم ضرورية بوصفها جزءاً لا يتجزأ من عملية تطوير قطاع التعليم العالي، فبدون هذه العملية لا يمكن التعرف على مدى تحقق أهداف الجامعة في رفع المستوى التعليمي.

ويعرف التقويم بأنه "عملية التشخيص التي يتم من خلالها رصد الإيجابيات والسلبيات والبحث عن الأسباب الكامنة وراء كل قصور وضعف والتفكير في سبل العلاج." (محمد عطية، 2014، ص296).

وتتمثل الأهداف التي تسعى عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس للوصول إليها فيما يلي:
(البيلاوي وآخرون، 2006، ص160).

- تحديد مدى كفاية المعلم في أداء الأدوار المنوطة به.

- التعرف على ما لدى المعلم من إمكانات مختلفة بغية تحقيق الاستثمار الأمثل لها في تحقيق الأهداف المدرسية.

- تحديد مجالات وجوانب الأداء التي تحتاج إلى تطوير وتحسين من خلال التحديد الدقيق للحاجات التدريبية الفعلية للمعلم.

- تخطيط برامج التنمية المهنية باتجاه التحسين المستمر للأداء بناء على رؤية علمية.

- الترخيص وإعادة الترخيص لمزاولة المهنة أو الترقية في العمل أو تحديد العلاوات والمكافآت.

- توثيق المشكلات التي تستوجب الاستغناء عن خدمات المعلم أو توقيع الجزاء المناسب عليه نظراً لتقصيره عمداً في القيام بالدور المطلوب منه على النحو المرجو.

- مساعدة المعلم على تقدير ذاته بالتفكير في ممارساته ومراجعة أداءه.

- "- تنمية مهارات ومعلومات المعلم المهنية، لإمكان مساهمته بفاعلية في عمليات التطوير المستقبلية والتحديث المستمر لمنظومة المنهج المدرسي.
- توفير معلومات أو بيانات تسهم في مكافأة الأداء المتميز أو الترقية إلى وظائف قيادية أو مهام تدريبية أو بعثات خارجية.
- توفير معلومات يمكن أن تؤدي إلى تعديل وتطوير مستويات المعلم أو وضعه في وظيفة أخرى أو إنهاء خدمته.
- تحسين نوعية التعليم المقدم للطلاب باعتباره أحد مكونات العملية التعليمية، من خلال تحديد نوعية التغييرات المطلوبة من المعلم لإمكانية التطوير أو التحسين المدرسي، سواء كانت في طرائق التدريس، أو بيئة التعلم، أو مصادر التعلم.
- تشخيص الاحتياجات الفردية للمعلمين من خلال تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في الأداء المدرسي، وتوفير التغذية الراجعة لكيفية توجيه الطلاب نحو التعليم الفاعل، وهو ما يمكن اعتباره تقويماً مرحلياً، وغالباً ما يتصف بالوصف أكثر منه حكماً أو تقويماً لأداء التدريس أو الأداء المدرسي." (شحاتة، 2003، ص133).

وعموما تقوم عملية تقويم معايير الأداء المهني لعضو هيئة التدريس على:

- وصف للأداء التدريسي والمهني الذي يجب أن يقوم به عضو هيئة التدريس لتنمية قدرات المتعلمين المرتبطة بالمحتوى.
- وصف للأداء التدريسي والمهني المرتبط بالعمليات كالتواصل والترابط والاستدلالات داخل المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها.
- وصف للأداء التدريسي والمهني المرتبط بالقدرات المعرفية.
- ولا يخفى علينا أن الجامعات الجزائرية تعتمد على حملة الشهادات العليا كالمجستير والدكتوراه لتوفير الهيئات التدريسية، لكن هذه الشهادات لا تفي بجميع المتطلبات اللازمة للتدريس. وهو ما يطرح جملة من السلبات والفجوات في إعداد عضو هيئة التدريس، والتي تختلف حسب طبيعة التخصص وخلفية عضو هيئة التدريس والمستوى العلمي الذي يتمتع به، وأهم هذه الفجوات:
- افتقاد التأهيل المناسب في طرق التعليم والتعلم وإيصال المعلومات للطلبة.
- ضعف أو قلة التأهيل على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس.
- لذا أعادت الوزارة الوصية على قطاع التعليم العالي في الجزائر النظر في هذه الفجوات ومعالجتها لأنها تتعكس بدون شك على مجمل العملية التربوية والتعليمية وعلى نوعية المخرجات، وذلك من خلال

إخضاع عضو هيئة التدريس الجامعي حديث التوظيف لدورة تكوينية لمدة سنة في تكنولوجيا الإعلام والاتصال وفي أساليب وطرق التدريس.

أما بالنسبة لمعايير التقويم الفعلي لعضو هيئة التدريس فتتمثل في: (محمد عطية، 2014، ص.ص 306.305)

"- تقويم الأداء من خلال إجراءات تساعد في تجميع ومراجعة واستخدام معلومات متجمعة حول عضو هيئة التدريس من أجل تحسين أدائه مثل توضيح لماذا يخضع للتقييم، ما هي المعايير وما هي النماذج والسجلات التي سوف تستخدم في التقييم؟.

- توضيح الجوانب التي سوف يتناولها التقييم كالجوانب الخاصة بالسلوك والتصرفات ذات الصلة بأداء الأدوار المتوقعة وما يرتبط بها من مسؤوليات.

- أن يغطي التقييم فترة زمنية محددة.

- عملية التقييم لا ينبغي أن تتمحور حول فكرة المحاسبة فقط بل تستهدف عملية التنمية المهنية المستمرة وتطوير الأداء.

- وضع معايير محددة للتقويم الفعلي لأداء عضو هيئة التدريس الجيد من خلال خطوات عملية تحدد المهارات المطلوبة باستعمال معايير دقيقة محددة ومعدة سلفاً.

ولتقويم عضو هيئة التدريس الجامعي تستخدم عدة طرق هي:

"- **تقويم رئيس القسم أو العميد:** يعتبر تقويم رئيس القسم وعميد الكلية لأعضاء هيئة التدريس من الأمور المهمة وذلك لأن العميد هو المسؤول الأول، ورئيس القسم هو الرئيس المباشر لأعضاء هيئة التدريس. ومن المفروض أن يكون عميد الكلية ورئيس القسم على علم ودراية بمستوى أعضاء هيئة التدريس وكفاءتهم ونشاطهم ومدى تعاونهم مع زملائهم في العمل ومدى تفانيهم في خدمة المجتمع، وذلك من أجل تحقيق موضوعية أفضل تساعد على اتخاذ قرارات صائبة فيما يتعلق بالوضع الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس كالترقية، والتثبيت، ومنح العلاوة التشجيعية وغيرها من الأمور ذات العلاقة بالجانب الإداري." (محمد عطية، 2014، ص.302). لكن تقويم أعضاء هيئة التدريس بالاعتماد على تقرير رئيس القسم أو عميد الكلية يكون مبنياً في بعض الأحيان على الانطباع الشخصي أو حديث الزملاء عن أعضاء هيئة التدريس، أو قد يستند على القدرة الفعلية للمدرس في إلقاء المحاضرات الدراسية فقط.

- **تقويم الزملاء:** "فيه يقوم أعضاء هيئة التدريس بتقويم زملائهم بشكل فردي أو عن طريق تشكيل لجان وفي كثير من الجامعات في العالم العربي نجد أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات والأقسام المختلفة يقومون أداء زملائهم من أعضاء هيئة التدريس الآخرين في مجال البحث العلمي، وخدمة الجامعة

والمجتمع، وذلك من خلال لجان الترقيات التي تعينها الجامعات حيث تقوم هذه اللجان بتقويم الجوانب الكمية والنوعية لأبحاث عضو هيئة التدريس ونشاطه العلمي، وكذلك مساهمته في مجال خدمة الجامعة والمجتمع." (محمد عطية، 2014، ص.ص 302.303)

- **تقويم الطلاب للأستاذ الجامعي:** "إن تقويم الطلاب لفعالية تدريس الأستاذ الجامعي والأحكام التي يصدرونها على أساتذتهم أحد المصادر الرئيسية التي تعول عليها كثير من الجامعات في تقويم أساتذتها. إن عملية تقويم الطلاب لأساتذتهم عملية صعبة ومعقدة، لأنه لا توجد معايير محددة وواضحة لقياس فعالية التدريس. (...) وهذا الأسلوب يمكن أن يتم من خلال آراء الطلاب بناء على استمارة مخصصة لجمع المعلومات قد يكون أعضاها القسم أو الكلية أو الجامعة بعناية لهذا الهدف، توزع على الطلاب في نهاية كل فصل دراسي. وعلى الرغم من أن هذا الأسلوب يعتبر من أكثر الأساليب شيوعا في تقويم الأستاذ الجامعي، إلا أن هناك بعض التساؤلات التي تثار كثيرا من قبل الباحثين في هذا الموضوع ولعل من أبرز هذه التساؤلات التساؤل حول مدى اقتناع أعضاء هيئة التدريس بقدرة طلابهم على إدراك ومشاهدة جوانب الضعف والقوة في الممارسات التدريسية، وعزلها عن بعضها وعن العوامل الخارجية عند التقويم، ومدى الإسهام الفعلي لتقويم الطلاب في تطوير كفاءات التدريس لدى أساتذة الجامعة وتحسينها." (محمد عطية، 2014، ص.ص 303.304)

وتتجلى فوائد مشاركة الطلاب في تقويم جودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الآتي:
(الأسدي، 2014، ص.ص 486.487)

"- نشر ثقافة الجودة على مستوى المؤسسة التعليمية ككل.

- زيادة مستوى رضا الطلاب عن مؤسستهم التعليمية التي تتيح لهم تقويم الجوانب المختلفة للعملية التعليمية فيها، وكسب ولأئهم لها.

- تحديد مواطن القوة والضعف في مكونات العملية التعليمية من وجهة نظر المستفيد الأول منها وهو الطالب.

- التحديد الدقيق لحاجات الطلاب التعليمية وغير التعليمية.

- الاستفادة من وجهات نظر الطلاب لتطوير المؤسسة التعليمية.

- كسب السمعة الحسنة للمؤسسة التعليمية.

- إضافة الشرعية على عمليات التقويم والمتابعة المستمرة لتحسين مستوى الجودة في المؤسسة التعليمية.

- زيادة عدد الطلاب المستقبليين للمؤسسة التعليمية.

- زيادة القدرة التنافسية للمؤسسة التعليمية على المستوى المحلي والعالمي في ظل العولمة.

- تسمح المشاركة في تعرف الطلبة على أداء أساتذتهم من خلال عدة مواقف.
- الطلبة هم أكثر الأشخاص معرفة بنقاط قوة وضعف أساتذتهم وبالتالي فإن تقويمهم له سيقدم له الفائدة لتطوير وتحسين أدائه.
- إشراك الطلبة في تقويم أساتذتهم يجعلهم أكثر نشاطا، ويشركهم في تطوير العمل الجامعي.
- يساعد تقويم الطلبة على تقنين العلوات أو الترفيات التي تمنح لعضو هيئة التدريس نتيجة حصوله على التقويم الجيد.
- **التقويم الذاتي:** "إن التقويم الذاتي يسهم في تنمية أعضاء هيئة التدريس تنمية شاملة ليس من النواحي الأكاديمية والمهنية والمهارات فحسب بل ينمي جوانب أخرى منها الإحساس بالمسؤولية الشخصية وتعميق القيم الروحية والحساسة الاجتماعية والتفكير الناقد. ويوجد عدة طرق لتطبيق أسلوب التقويم الذاتي منها:
 - * أن يقوم أعضاء هيئة التدريس بتقويم أنفسهم وذلك باستخدام نماذج خاصة لهذا الغرض قد تكون شبيهة أو مطابقة أحيانا لنماذج تقويم الطلاب، ومن ثم تقارن نتائج النوعين من التقويم ببعضهما البعض.
 - * أن يقوم أعضاء هيئة التدريس بتسجيل جميع فعاليتهم ونشاطاتهم وسلوكياتهم خلال المحاضرة على شريط فيديو، ثم يقوم بعد ذلك باستعراض ذلك الشريط المسجل وتحليل ما يحتويه من فعاليات وممارسات تدريسية من أجل معرفة نقاط القوة والضعف في تلك الفعاليات، ومن ثم التوصل إلى حكم ذاتي عن مدى كفاءته وقدرته في التدريس الجامعي." (محمد عطية، 2014، ص.ص 304.305)
- ويفيد تقدير أداء عضو هيئة التدريس وتقويم أدائه في تطوير مستواه ورفع كفاءته ومكانته في الجامعة، والتميز في التدريس، وتعزيز تدريسه والارتقاء به، وتعزيز الجانب الأخلاقي له في المجتمع الجامعي وإظهار التزامه داخل الجامعة وخارجها.
- وتجدر الإشارة هنا إلى بعض العوائق والمشاكل التي تعترض عملية تقويم عضو هيئة التدريس الجامعي في الجامعة الجزائرية، ونوجزها في النقاط التالية: (سلامي، عزي، 2013، ص160).
- غياب أدوات التقويم الموضوعية والأساليب الكفيلة بالتقويم الدقيق لأعضاء هيئة التدريس.
- إحساس بعض الأساتذة بأنهم فوق التقييم وذلك بدعوى أنه لا يوجد من يرقى لمستواه لتقويمه.
- عدم جدية التقويم أحيانا والحرص على تقديم صورة جميلة عن العملية التعليمية مما يجعل التقويم أحيانا عملية شكلية.
- عدم إحساس الأستاذ الجامعي بجدوى التقويم وبأن له مردود في حياته الوظيفية".

خامسا: تطوير أداء عضو هيئة التدريس الجامعي

لقد تحول دور عضو هيئة التدريس الجامعي من ناقل للمعرفة إلى متعلم ومنتدرب ومواكب دائم للتطورات والمتغيرات المتسارعة لينمو ويتطور مهنيا وأكاديميا كي يتمكن من أداء دوره. وعليه فإن أي خلل في عملية إعداد عضو هيئة التدريس الجامعي تنعكس سلبا على أدائه التدريسي وعلى نوعية التعليم وجودته.

لذا فمن أحد التحديات الجدية التي تسعى إليها الإدارة الجامعية هو العمل على مساعدة أعضاء هيئة التدريس لأن يطوروا أدائهم خلال فترة عملهم الأكاديمي بالجامعة، وأن يصبحوا أكثر فاعلية في مجالات التدريس والبحث العلمي. "وذلك من خلال تدريبهم وتزويدهم بمهارات جديدة تتعلق بكيفية إعداد المساقات التي يدرسونها وإتباع طرق جديدة، واستخدام تكنولوجيا مساعدة يمكن لها أن تعكس اتجاهات مرغوبا فيها نحو عملية التعليم والتعلم." (العمر، 2001، ص 25).

حيث يهدف تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس قبل أو أثناء الخدمة إلى تحسين أدائهم ورفع كفاءتهم المهنية والوظيفية، وكل ما من شأنه أن يرفع مستوى عملية التعليم. فمع تطور الوظائف الأساسية للجامعة وسعيها لتحقيق الجودة الشاملة، ومواجهة التحديات المستقبلية زاد الاهتمام بالتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس وتدعيم قدراتهم، وتعزيز دور الجامعة في تحقيق وظائفها. ويقصد بالتطوير المهني هنا مجموعة البرامج والأساليب التي تقوم بها الجامعة لإكساب عضو هيئة التدريس مزيدا من المعارف والمهارات المتصلة بممارسة أدواره المهنية (التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع) لرفع مستوى أدائه بما يمكنه من أداء أدواره بصورة جيدة.

وتتمثل الأهداف التي تكمن وراء جهود رفع مستوى أعضاء هيئة التدريس في الآتي: (آل زاهر،

1422هـ/1423هـ، ص.ص 94-95)

- زيادة خبرات أعضاء هيئة التدريس اللازمة للمواد التي يدرسونها حاليا ومستقبليا.
- ضمان وصول عضو هيئة التدريس إلى مستوى التمكن من عمله والمحافظة على هذا المستوى.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على الابتكار في تخصصاتهم.
- مساعدة عضو هيئة التدريس على الارتقاء بجوانب شخصية وأدائه الأكاديمي والمهني.
- تمكين أعضاء هيئة التدريس من إدراك تنظيم الجامعة وظروفها وفلسفتها، وتمكينهم من القيام بدور فعال في إدارتها وتوضيح أهدافها ووضع سياساتها وخططها.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على التجاوب مع التغيير وعلى زيادة خبراتهم والاستعداد للمهام الجديدة والمتغيرات داخل الجامعة وخارجها.

ويمكن تحديد الأهداف العامة لبرامج التدريب لعضو هيئة التدريس أثناء الخدمة فيما يلي: (سعفان، محمود، 2000، ص.ص 94-95)

"- رفع مستوى أداء المعلمين في المادة والطريقة، وتحسين اتجاهاتهم وتطوير مهاراتهم التعليمية ومعارفهم وزيادة قدراتهم على الإبداع والتجديد.

- زيادة إلمام المدرسين بالطريقة، والأساليب الحديثة في التعليم، وتعزيز خبراتهم في مجالات التخصص العلمية.

- تبصير المعلمين بمشكلات النظام التعليمي القائم، ووسائل حلها وتعريفهم بدورهم، ومسئوليتهم في ذلك.

- تعميق وعي المعلمين السياسي والقومي لاستيعاب التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي يتعرض لها المجتمع، ثم محاولة ترجمتها عند تلاميذهم إلى أفعال سلوكية عملية."

وبغية تطوير مستوى أداء الأستاذ الجامعي في ظل إدارة الجودة الشاملة يستحسن إتباع ما يلي: (الحريري، 2010، ص-ص 363-365)

"- اهتمام مؤسسات التعليم الجامعي بالعمل على نشر ثقافة تحقيق معايير ضمان الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي بين صفوف أعضاء هيئة التدريس والعاملين بهذه المؤسسات.

- تأسيس ثقافة جديدة للجودة في كليات الجامعة تركز على مجموعة من القيم (العمل الجماعي، المشاركة في اتخاذ القرارات، التطوير المستمر لمهارات أعضاء هيئة التدريس والعاملين، التقويم الشامل والمستمر للأداء، توعية العاملين بأهمية التقويم الذاتي عن طريق اللقاءات وورش العمل في الجامعة) التي تحتم على العاملين (إداريين وأعضاء هيئة التدريس) في الجامعة الالتزام بتحقيق التحسين المستمر في كل عمليات وأنشطة التعليم في الجامعة، واعتبار جودة التعليم في الجامعة مسؤولية جميع العاملين فيها.

- توفير المعدات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة مثل أجهزة الحاسوب، و LCD وغيرها من البنية التحتية لهذه التقنيات.

- إجراء دراسة حول حاجة الجامعات العربية إلى التعليم الإلكتروني.

- إجراء دراسة مقارنة بين مستوى توظيف تكنولوجيا المعلومات والوسائط المتعددة في التدريس الجامعي في الجامعات العربية والعالمية لغرض التطوير.

- عقد دورات أو ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس لمساعدتهم للقيام بمهامهم المنوطة بهم.

- العمل على التنوع في استخدام طرائق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة في عرض الدروس لتلافي قصور أداء أعضاء هيئة التدريس في تأدية مجال التنفيذ.
- ضرورة إشراك الطلاب والطالبات الجامعيين في عملية التخطيط للمنهج الدراسي لدعم وتعزيز مجال التخطيط الدراسي لدى عضو هيئة التدريس.
- العمل على توفير أدوات الاتصال الفاعلة بين الطالب وعضو هيئة التدريس والتي تسهم في استمرارية العلاقات الإنسانية بينهما.
- تشجيع ودعم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لحضور المؤتمرات الدولية والندوات للاستفادة منها في مجال التطوير مع ضرورة تحسين مستوى تصميم الدورات التدريبية وورش العمل التي تقدم لأعضاء هيئة التدريس على المستوى المحلي وتركيزها على التنوع في طرق التدريس واستخدام التقنيات الحديثة في ذلك".

ويتفق المتخصصون على أن جوانب عملية إعداد عضو هيئة التدريس تشمل على خمسة جوانب أساسية هي: (قطاوي، 2007، ص.ص 575.576)

"- **الإعداد العلمي الأكاديمي التخصصي:** ويشمل هذا الجانب المواد الأساسية العلمية التخصصية والمواد المساندة لها التي ينبغي للمعلم أن يدرسها، وتقع ضمن تخصصه العلمي الذي سيقوم بتدريسه، فالهدف العام من الإعداد الأكاديمي هو أن يتفهم المعلم تفهما كاملا أساسيات ومفاهيم المادة الدراسية التي سيخصص بها مستقبلا. مما يجعل معلم المستقبل متمكنا من مادة تخصصه، وهذا التمكن له آثار ايجابية مهمة للمعلم أهمها: ثقة المعلم بنفسه، وثقة الطلبة به كمعلم كفاء يستطيع أن يفيدهم في نموهم العلمي وفي قدراتهم على التفكير السليم وربط المادة الدراسية بتطبيقات عملية وبجوانب حياتية مناسبة.

- **الإعداد المهني:** ويشمل هذا الجانب الدراسات التربوية والنفسية النظرية والعملية التي تمكن معلم المستقبل من تنظيم المواقف والخبرات التعليمية وتسهيل عملية التدريس، ومواجهة المواقف التعليمية المتنوعة. والإعداد المهني يكسب معلم المستقبل المعرفة الصحيحة والمهارة العالية التي يحتاجها في أصول مهنة التدريس، حتى يتمكن من التعامل الفعال الناجح في عملية التدريس ويحقق أهدافها المنشودة، والجانب العملي في هذا الإعداد يتضمن التدريب الميداني (التربية العملية) الذي يضع المعلم في مواجهة الواقع التعليمي.

- **الإعداد الثقافي:** ويشمل هذا الجانب دراسات معلم المستقبل التي تزوده بمعارف وادراكات في جوانب متنوعة، ويتضمن هذا النوع من الإعداد ثقافة عامة وثقافة تخصصية، وتتمثل الثقافة العامة في معرفة

وإدراك وفهم جوانب علمية واجتماعية ودينية وتربوية وثقافية وصحية واقتصادية ومشكلات محلية وعالمية، وتتمثل الثقافة التخصصية في معرفة وإدراك وفهم جوانب تتصل بالمادة الدراسية التي تخصص فيها.

- **الإعداد الشخصي:** ويشمل هذا الجانب تهيئة معلم المستقبل لاكتساب السمات الشخصية السوية والسلوك الشخصي المتميز، والاتجاهات والقيم والاهتمامات المرغوب بها، وقد توجد مقررات دراسية يعينها هذا الإعداد ويتم أيضا من خلال القدوة الحسنة لمن يقومون بإعداد المعلم، ومن خلال الأنشطة الطلابية المتنوعة سواء الثقافية، أم الاجتماعية، أم الفنية وغيرها. ومن السمات المرغوبة: الصوت الواضح المعبر، واللياقة البدنية، والإيمان الواضح، والعقيدة الراسخة، والتحلي بالأداب، واحترام شخصية وآراء الآخرين، والعدل، والموضوعية عند إصدار الأحكام، وطابع الود والتعاون.

- **الإعداد التكنولوجي:** ويشمل هذا الجانب تمكين المعلم من امتلاك مهارات التكنولوجيا المتقدمة والتعامل معها، والقدرة على توظيف الحاسوب في المجالات التعليمية التعليمية.

سادسا: التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم

تعتبر التنمية المهنية أحد أهم الآليات والوسائل التي تعمل على تحسين المستوى الأكاديمي لعضو هيئة التدريس، ويقصد بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس أنها "عمليات تهدف إلى تغيير مهارات ومواقف وسلوك أعضاء هيئة التدريس لتكون أكثر كفاءة وفعالية لتلبية احتياجات الجامعة والمجتمع، وحاجات أعضاء هيئة التدريس أنفسهم." (عبد الرحمن، 2014، ص 115).

وعليه فإن التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، تمثل حاجة مستمرة وملحة، حيث تساعدهم على التعامل مع المواقف الجديدة بكفاءة عالية، كما تجعلهم أكثر وعيا بالجديد في مجال تخصصهم، وتساعدهم على النمو المستمر، وتكسبهم القدرة على التفكير في ممارساتهم وتحسينها، كما تكسبهم مهارات استخدام التكنولوجيا في التعليم والتواصل، وهي مهارات ضرورية يتطلبها العمل في المرحلة الجامعية.

وتكمن أهميتها في كونها تهدف إلى تنمية شعورهم بجدوى وأهمية العمل الذي يقومون به، وتمكينهم من القيام بالعمل بقدر من الكفاءة، وزيادة دافعيتهم للعمل، ومساعدتهم على التوقع والاستعداد التام للتغيرات التي تحدث لوظائفهم وتتطلب الاستجابة لها. وبالتالي فإن أداء أعضاء هيئة التدريس يرتبط بوجود العديد من المؤشرات منها: (العاجز، 2006، ص 54-55)

- مدى كفاية إعداد ونوعية أعضاء هيئة التدريس في البرنامج التعليمي ومدى قدرتهم على: القيام بالتعليم الأكاديمي، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع والتي هي من أهم أهداف التعليم العالي.
- مدى ونوعية الأبحاث والدراسات التي قام بها أعضاء هيئة التدريس، والتي تسهم في تطوير الجامعة والمجتمع بالإضافة إلى النشاطات الأخرى التي تتعلق بأمور المجتمع.
- مدى قدرة النظام التعليمي الذي يطبق البرنامج على استقطاب المدرسين المؤهلين مع المحافظة على ذوي الخبرات والقدرات المؤهلة والمدرية.
- مدى الوضوح والثبات في تطبيق البرنامج، وكذلك وضوح آلية توظيف وتقييم وترقية أعضاء هيئة التدريس.
- مدى فعالية عملية الاتصال والتواصل بين أعضاء هيئة التدريس مع بعضهم البعض أو مع إدارة البرنامج أو الجامعة أو الكلية، لأجل تسهيل عملية البحث العلمي وتطويره بما يخدم الجامعة.
- استخدام الوسائل والطرق والإمكانات المتوفرة بشكل فعال لتطوير مدربي المعلمين والهيئات التدريسية.
- مدى توفر الرضا الوظيفي ومشاركة معلمي المعلمين في اتخاذ القرارات على مستوى أعضاء البرنامج والكلية، والقسم والدائرة من خلال ملائمة الإجراءات المستخدمة بالاتصال بمعلمي المعلمين.
- معرفة لعبء الوظيفي لمعلمي المعلمين ومقارنته بالجامعات المحلية والعربية والدولية المشابهة.
- السيرة الذاتية لكل أستاذ جامعي والتي تظهر النشاطات والفعاليات والأبحاث لكل عضو تدريس والمؤتمرات التي شارك فيها.
- البعثات والدورات التطويرية التي تقدمها الجامعة لأعضاء هيئة التدريس.
- وضوح نظام الترقيات للمدرسين.
- الخبرات التعليمية في المنهاج والبحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس، والقدرة على استخدام أساليب وتقنيات حديثة في التعليم الجامعي.
- النمو المهني لكل عضو تدريس في مجال اختصاصه ومهنته.
- توفر إحصائيات عن نسبة أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للطلبة ونسبة حملة الرتب العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ)، ونسبة الذكور إلى الإناث من أعضاء هيئة التدريس، ونسبة حملة الماجستير، ونسبة الهيئة التدريسية المتفرغين وغير المتفرغين.
- ويتوقع من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات أن يلعبوا دورا حيويا وأساسيا في تحقيق جودة التعليم العالي، وذلك إستادا لما يناط بهم من أدوار تمثل جوهر مجالات الجودة في التعليم، لاسيما وأن تحقيق الجودة مرتبط بثقافة الجودة. وعليه تهدف التنمية المهنية إلى زيادة ما لدى عضو هيئة التدريس

من معارف ومهارات وتحسينها في مجال عمله ومسؤولياته المهنية للوصول إلى درجة عالية من الإتقان العلمي في أداء واجباته المهنية. وعلى العموم تهدف التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس إلى ما يلي:

- تحسين وتحديث معارف عضو هيئة التدريس الأكاديمية ومهاراته التدريسية.
- تنمية الصفات الأخلاقية والوجدانية والفكرية التي ينشدها المجتمع من عضو هيئة التدريس كي يستطيع تنشئة طلابه تنشئة سليمة.

- إكسابه نظاما من القيم تلائم طبيعة المهنة، وتنمية وعيه بمتغيرات السياق التربوي محليا وعالميا.

- إعادة تأهيله أثناء الخدمة كي يظل واقفا وعلى دراية بالتطورات والاتجاهات التربوية.

وانطلاقا من التصورات التي تفرضها متطلبات ضمان الجودة في التعليم عامة وجودة أداء عضو هيئة التدريس خاصة، يمكن القول بأن رسالة التنمية المهنية الفاعلة لعضو هيئة التدريس في إطار دوره الجديد يجب أن تنطلق من جملة الأبعاد التالية: (البيلاوي وآخرون، 2006، ص.ص 165.166)

"- إن إتاحة فرص التنمية المهنية المتكافئة لجميع المعلمين وتوسيع مجالاتها وتنويع مصادرها ومساراتها وأساليبها فضلا عن كونها باتت جميعا من أهم شروط ومعايير تحقيق الجودة الشاملة للنظام التعليمي، فإنها أضحت من الأمور الحتمية التي تستوجبها دواعي التطوير المستمر والشامل للنظام التعليمي ليكون أكثر قدرة على الاستجابة الفورية لمقتضيات التطورات المذهلة في كافة المجالات العلمية والتكنولوجية وما تفرضه من تغيرات سريعة في أهداف التعلم الفعال ومتطلباته وما يستلزمه ذلك من تبدلات متلاحقة في شروطه وبيئته.

- إن أي إصلاح أو تطوير تعليمي باتجاه معايير ومتطلبات تحقيق الجودة الشاملة في النظام التعليمي، لا يمكن أن يحقق أهدافه أو يبلغ مقاصده ما لم تشكل التنمية المهنية المستدامة للمعلم بعدا أساسيا من أبعاد هذا الإصلاح وذلك التطوير، نظرا لحيوية وأهمية الدور الذي تلعبه في تجاوز فجوة الأداء بين الممارسات الحالية للمعلمين الموجودين في الخدمة أو المنتظر دخولهم إليها وبين الممارسات الجديدة التي ينبغي أن يقوموا بها ليتمكنوا من تحقيق كفاءة وفعالية النظام والتحسين المستمر لمخرجاته للارتقاء بها إلى مستوى معايير الجودة المنشودة.

- إن احد أهم المعايير للحكم على مدى فعالية أنشطة التنمية المهنية المستدامة للمعلم، كركيزة أساسية لضمان جودة النظام التعليمي، يتمثل في مدى انطلاقتها في فلسفتها وأهدافها ومن ثم تخطيط برامجها وفعاليتها، من الاقتناع بأن برامج الإعداد قبل الخدمة مهما بلغت كفايتها فهي لا تخرج عن كونها مقدمة أو مدخلا لسلسلة متواصلة من فعاليات وأنشطة التدريب والتأهيل وإعادة التدريب والتأهيل على مدار الحياة المهنية للمعلم، خاصة في ظل مجتمع سريع في تبدلاته، عنيف في تحولاته.

- إن أحد أهم ضمانات استمرارية التنمية المهنية للمعلم، كأحد المطالب الأساسية لضمان استمرارية تأكيد الجودة في النظام التعليمي، يحتاج إلى مشاركة مجتمعية حقيقية ومخططة في جميع مراحلها وفعاليتها من خلال دمج كل من يؤثر في تعليم التلاميذ وتعلمهم في إطار ما يعرف بمجتمعات التعلم.

- إن التنمية المهنية للمعلم في إطار السعي لتأكيد جودة النظام التعليمي، تنجح أكثر عندما تكون جزءا من نظام لاختيار وإعداد وترخيص ومنح شهادات التأهيل الراقي للمعلمين، وهو ما يعني كذلك ضرورة توسيع رسالة معاهد ومؤسسات إعداد المعلم لتشارك بفاعلية في هذا الأمر جنبا إلى جنب مع مؤسسات التعليم الجامعي الأخرى.

ويتضح مما سبق أن التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس من حيث زيادة معارفه ومهاراته، تجعله يحاول باستمرار رفع مستواه الأكاديمي والتربوي. وإحداث تغيير في كفاياته وزيادة حصيلته معرفيا ومهاريا ووجدانيا، لتحقيق النمو المستمر في مجال تقنيات التعلم والأداء الفعال.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن هناك البعض من المعوقات التي قد تكون سببا في عرقلة جهود التطوير المهني لعضو هيئة التدريس. ومن تلك المعوقات:

- عدم توفر الرغبة لدى عضو هيئة التدريس.
- زيادة الأعباء التدريسية، ومحدودية الحرية المتاحة للأستاذ مهنيا.
- طغيان الاهتمامات المادية لعضو هيئة التدريس وتدني الطموحات العلمية.
- ندرة الندوات والمؤتمرات التي يحضرها الأستاذ بسبب قلة المخصصات المالية.
- النقص الشديد في المراجع وعدم العناية الكافية بالمكتبة الجامعية العلمية المتخصصة.
- عدم التنسيق بين الأجهزة البحثية والمؤسسات الإنتاجية والخدمية.
- عدم احتساب كفاءة عضو هيئة التدريس في مجالات التدريس ضمن متطلبات الترقية.
- التعقيدات البيروقراطية في مجال الإدارة.

الخاتمة:

أضحى لزاما على مؤسسات التعليم العالي تهيئة كل الظروف لتحسين جودة أداء عضو هيئة التدريس الجامعي من خلال عمليات التقييم والإعداد الأكاديمي، والذي ينعكس إيجابا على جودة المؤسسة التعليمية ومخرجاتها. خاصة وأن العديد من الباحثين قد أشاروا إلى أن العامل الأساسي الذي أدى إلى تدني مستوى التدريس في الجامعات يرجع لكون أغلبية أعضاء هيئة التدريس لم يعدوا إعدادا خاصا يؤهلهم للقيام بمهام التدريس في الجامعات، خاصة وأن أعضاء هيئة التدريس الجامعي هم المسؤولون

المباشر عن تحقيق جودة النوعية في التعليم العالي. فالخصائص المعرفية والمهنية والانفعالية وسمات الشخصية لعضو هيئة التدريس الجامعي، أصبحت تؤدي دوراً أكثر فاعلية وكفاءة في العملية التعليمية كما تؤثر على النتائج التحصيلية للطالب، باعتباره المستفيد الأول من هذه العملية.

قائمة المراجع:

- 1- الأسدي، سعيد جاسم (2014). فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي، ط1، عمان: دار صفاء، مكتبة العلامة الحلي.
- 2- آل زاهر، علي بن ناصر بن شتوي (1422هـ/1423هـ). برامج التطوير المهني لعضو هيئة التدريس السعودي مجالاتها وطرق تنفيذها ومعوقاتها ومقومات نجاحها، أطروحة دكتوراه في الإدارة التربوية والتخطيط (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- 3- البيلاوي، حسن حسين وآخرون (2006). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات، ط1، عمان: دار المسيرة.
- 4- حداد، محمد بشير (2004). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، ط1، القاهرة: عالم الكتب.
- 5- الحريري، رافدة عمر (2010). القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي، ط1، عمان: دار الثقافة.
- 6- دليو فضيل وآخرون (2001). إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية، الجزائر: منشورات جامعة منتوري قسنطينة.
- 7- سعفان، محمد أحمد، محمود، سعيد طه (2000). المعلم إعداداً ومكانته وأدواره، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- 8- سلامي، دلال، عزي إيمان (2013). تكوين الأستاذ الجامعي الواقع والآفاق، العدد3، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر.
- 9- شحاتة، حسن (2003). نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- 10- العاجز، فؤاد (2006). السمات الشخصية والأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الاعتماد وضمان الجودة للتعليم العالي في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية، المجلد 2، العدد1، الجودة في التعليم العالي.
- 11- عبد الرحمن، عواطف (2014). الصحافة والجامعات رؤى مستقبلية: إصلاح أوضاع هيئات التدريس بالجامعات، ط1، القاهرة: العربي للنشر والتوزيع.
- 12- عبد السلام مصطفى عبد السلام (2010). أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.
- 13- عبد العزيز، صفاء، عبد العظيم، سلام (2007). إدارة الفصل وتنمية المعلم، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- 14- العكر، عمرو برهان جميل (2001). تطوير الكليات الإنسانية في الجامعات الفلسطينية من حيث أداء أعضاء هيئة التدريس فيها وعلاقتها بالمجتمع المحلي، مذكرة ماجستير في الإدارة التربوية (غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- 15- قطاوي، محمد إبراهيم (2007). طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، عمان: دار الفكر.
- 16- الكبيسي، عبد الواحد حميد وآخرون (2014). أخلاقيات ومتطلبات التأهيل التربوي للأستاذ الجامعي، ط1، عمان: مكتبة المجتمع العربي.
- 17- محمد حرب، سحر محمد (2015). الأدوار المستقبلية لعضو هيئة التدريس بالتعليم الجامعي الفلسطيني في ضوء تحديات العصر الحالي، رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص أصول التربية (غير منشورة)، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.
- 18- محمد عطية، عماد محمد (2014). التعليم العالي تاريخه - فلسفاته - بيئة الحرم الجامعي، ط1، القاهرة: الدار العالمية.
- 19- معمريه، بشير (2001). بحوث ودراسات في علم النفس والبحث النفسي في الجامعة، ط1، مصر: المكتبة العصرية.

رهانات تدريس مادة التاريخ بين الماضي الاستعماري والواقع الحالي في الجزائر

الباحثة/ صالحى مليكة - جامعة الجزائر 2

المخلص:

يعتبر التعليم أحد أهم الركائز في بناء وتطوير المجتمعات، ولعلّ الدول المستعمرة أدركت هذه الأهمية فدأبت على الإمساك زمام هذا الركن في الدول التي احتلتها، وكون المحتل الفرنسي كان احتلالاً متسلطاً استيطانياً يهدف إلى تدمير وطمس كل ما هو حضاري وثقافي للمجتمعات التي احتلها، فقد جرب كل الوسائل والطرق خلال فترة احتلاله للجزائر، ولم يكن التعليم بمنأى عن سياسته الوحشية فبدل وغير وطمس وحرف وزيف الحقائق، وجهل وفرنس وأباد من العلماء وحاربه، لينتزع الاستقلال ويتجلى عبء بناء الدولة بمقومات هوياتية ومعايير حديثة، وفي هذا السياق اتخذت جملة من التدابير والإصلاحات من لدن الأنظمة السياسية المتعاقبة على حكم الجزائر إلى يومنا هذا، وأصبحت وزارة التربية والتعليم تشرف على العملية التربوية والتعليمية برمتها، ومن ثمّ فقد صارت مادة التاريخ لها أوليتها التي تملئها تراكمات تاريخية وسياقات حديثة ومعاصرة محلية وعالمية، لتظهر عملية تدريسها ذات أبعاد تتجاوز تقديم المعرفة إلى تكوين أجيال واعية بماضيها وحاضرها ومستقبلها.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإسلامي - تعليم الأهالي - التعليم الفرنسي - مادة التاريخ - الاستعمار الفرنسي - الدليل المدرسي - المناهج التربوية.

Abstract:

Education is one of the most important pillars in the building and development of societies. Perhaps the colonized countries realized this importance and took control of this pillar in the countries that occupied it. The French occupier was an authoritarian occupation that aimed to destroy and obliterate all the cultural and cultural values of the communities it occupied. Methods and methods during the period of occupation of Algeria, and education was not immune to its brutal policy, instead of obliterating, distorting and falsifying the facts, and ignorance and France and annihilated scientists and fought them, to seize independence and reflect the burden of state building with modern elements and standards, and in this context taken a number of The Ministry of Education has overseen the educational process as a whole. Hence, history has its priority, which is dictated by historical accumulations and modern and contemporary local and international contexts, to show the process of teaching with dimensions beyond the provision of Knowledge to form generations conscious of its past, present and future.

مقدمة :

واكب الغزو العسكري للجزائر منذ 1830م الغزو الثقافي، واعتبر الفرنسيون أن التعليم من أهم الوسائل للقضاء على المقومات الوطنية والحضارية للجزائريين، فتعرضت المؤسسات التعليمية بالجزائر لمحاربة شديدة من طرف المستعمرين الفرنسيين لأنها كانت تشكل عائقا كبيرا في سير المخطط الاستعماري، كما حارب رجال العلم والأئمة وحتى شيوخ الزوايا وفرضت عليهم الرقابة ونفي البعض منهم.

واعتبرت فرنسا أفضل وسيلة لاستعمار العقول التعليم وأدركت أن الشعب بلا تعليم ولا ثقافة لا يكف معركة كبيرة.¹

رغم تظاهر فرنسا بعدم القضاء على التعليم الجزائري وإعلانها الإصلاح والتطوير خوفا من غضب الجزائريين ومقاومتهم، فقد كانت الرسالة العاجلة من وراء تكوين الجزائريين لجعلهم واسطة بين الشعب الجزائري والاستعمار الفرنسي واستعملت جملة من الأساليب لإنجاح السياسة:

- اقتراح جوناك سنة 1831م ضرورة تعليم المسلمين اللغة الفرنسية وتعليم الفرنسيين اللغة العربية لإنجاح سياسة التوغل في ربوع الجزائر والحد من المتعلمين الجزائريين المقاومين للاستعمار .
- فتح مدارس في مدينة الجزائر ووهران و عنابة ومدينة القبة لتكوين مدرسين ورجال دين توليهم مهام الإفتاء

والقضاء والتدريس والترجمة والإمامة.²

- تكوين لجنة لكتابة وترجمة بعض الكتب الفرنسية إلى اللغة العربية .
 - تكوين فئة خاصة بالعمل اليدوي المهني لاحتاجتها .
 - قامت بدراسات اجتماعية حول سكان الجزائر للتشكيك في أصلهم وانتمائهم العربي الإسلامي.
- أما أهداف السياسة الاستعمارية التعليمية فكانت ترمي إلى :

أ- سياسة الفرنسة :

الهدف منها القضاء على اللغة العربية وقطع الروابط الحضارية التي تشد الجزائريين وإحلال مكانها الفرنسية، وعندما وجدت صعوبة في ذلك ركزت جهودها على منطقة القبائل بحجة اختلافهم عن المناطق

¹ - روجي غارودي : حول الحضارات ، منشورات عويدات ، لبنان ، 1970م ، ص 48.

² - Yvone Turin : affrontement culturels dans l'Algérie coloniale écoles , médecines religions 1830-1880 , Alger p-p 36- 41 .

الأخرى ومن هنا تثبت زرع العنصرية وتتمي العرقية بين المجتمع الجزائري، إدعائها إن العناصر القبائلية ذات أصول أوروبية وليست عربية ولكن هذه السياسة فشلت.¹

كما سعت إلى فرنسة أسماء الشوارع والمدن وغيرت ألقاب وأسماء العائلات .

ب - سياسة الإدماج:

اعتبرت فرنسا أن المدرسة هي المكان الوحيد لربط الجزائريين بفرنسا ومن ثم دمجهم كما فتحت السلطات الفرنسية الباب أمام دمج الجزائريين مقابل التخلي عن أحوالهم الشخصية رغم معارضة الساسة الفرنسيين ، لان ذلك يفتح باب المساواة بينهم وأشار إلى ذلك الجنرال بيجو عن الاندماجين الجزائريين بقوله: " إذا طبختم رأسا عربيا وآخر فرنسيا في قدرة واحدة خلال ثمانية أيام سيعطيكم حسائين مختلفين".²

ج - سياسة التبشير (التنصير):

منذ البداية اعتبر الاحتلال الجزائر فتحا مسيحيا وهذا ما أكده الجنرال دوبورمون بجلبه 16 قسيسا، كما ذكرهم بنشر تعاليم المسيحية، وأول عمل قاموا به تحويل المساجد إلى كنائس ومباني عسكرية وإلغاء الأعياد الدينية والاستيلاء على الأوقاف.³

لكن لم تفلح فرنسا في الوصول إلى عقول الجزائريين بالطرق الدينية التي تزعمها الآباء البيض.

نتائج السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر :

- أدى إلى انتشار التخلف والضعف والقضاء على الثقافة المحلية .
- استطاعت السياسة الفرنسية التأثير على أقلية من العملاء وبعض الشخصيات الوطنية فقط .
- فشل كل الاجراءت والقوانين الخاصة بالتعليم وبداية توقف المجهودات الخاصة بالسياسة التعليمية منذ 1870م خاصة بعد الحكم المدني حيث صرح العديد من الساسة الفرنسيين بمحاولتهم البدء بالمدرسة لكن فشلوا ولم يقوموا بتأسيس مدارس بل ألغوا المدارس التي كانت موجودة قبل مجيئهم .
- معارضة المعمرين لسياسة فرنسا التعليمية في الجزائر لكونها لا تعود بالفائدة على المستعمر .
- رفض المعارضة تعليم الجزائريين وتخريج وتكوين إطارات جزائرية خوفا من العصيان والثورة ضد الاحتلال.¹

¹- أجرون : الجزائر والمسلمون ، ج 1 ، ترجمة عيسى عصفور ، بيروت ، 1982م ، ص 595.

²- عبد القادر حلوش : سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر (1871م -1914م) ، الجزائر ، 1999م ، ص 80.

³- عبد الجليل التميمي : التفكير الديني والتبشيري لدى عدد من المسؤولين الفرنسيين في الجزائر في القرن 19م ، المجلة التاريخية المغربية ، العدد 01، تونس ، 1974م ، ص 14.

- وقوع المستعمر في التناقض بين رفضه لتعليم أبناء الجزائريين والاستمرار في خدمة الأرض وبين تعليمهم.²

- ظهور فئة من الجزائريين متعلمة استمرت بالمحافظة على الثقافة الإسلامية رغم تمكنها من اللغة الفرنسية وفئة أخرى تنكرت للثقافة العربية وانسلخت عن العروبة والإسلام وتميزت هذه النخبة بالضعف في الإنتاج الفكري، لان الوظيفة تشترط عليهم الولاء للاستعمار الفرنسي فقط.³

- أدت هذه السياسة إلى شيوع الأدب الشعبي وندرة وقلة الإنتاج باللغة العربية الفصحى .⁴

التعليم الفرنسي وأنواعه:

تميز التعليم في الفترة الاستعمارية بعدة أقسام منها: التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي والتعليم العالي.

1- التعليم الابتدائي:

تميزت مدارس التعليم الابتدائي من 1830م إلى 1900م بثلاث أنواع من المدارس :

- المدارس العربية الفرنسية

- مدارس الأهالي

- المدارس العليا الإسلامية .

كما واجه التعليم الابتدائي عدة مشاكل ومن أهمها تناقض أفكار المعلمين وضعف مستواهم وجهلهم الكامل باللغة العربية وعادات الجزائريين ، كما أنشئت مدارس في مناطق مختلفة ومنها :

1- أ /المدارس العربية الفرنسية :

تأسست المدرسة العربية الفرنسية في 1836م بمدينة الجزائر وبتحديد يعود الافتتاح الرسمي إلى 1856م من خلال مرسوم 14 جويلية 1850م.⁵

أما برامجها كانت تقليدا لبرامج المدرسة الفرنسية مع بعض الدروس باللغة العربية والقرآن الكريم.

¹ - أجرون : المرجع السابق ، ص 596

² - paulard m : l'enseignement pour les indigènes en Algérie, alger , 1910, p 37.

³ - أبو القاسم سعد الله : مدارس الثقافة العربية في المغرب ، دراسة مركزة على الجزائر ، مجلة البحوث والدراسات

العربية ، العدد 09، القاهرة ، 1978م ، ص 63.

⁴ - نفسه ، ص-ص 70-71 .

⁵ - merad Ali : regard sur l'enseignement des musulmans en Algérie , revue confluent , juin ,? 1963,p-p 600-601.

1- ب /مدارس الأهالي :

أنشئت في 1890م وأعدت برامج وطرق خاصة لتدريس الجزائريين ¹.

وصنفت هذه المدارس إلى ثلاث أصناف حسب أقسامها:

- المدارس الرئيسية وتتكون من ثلاث أقسام أو أكثر .

- المدارس الأولية وتتكون من قسمين .

- المدارس التحضيرية وتتكون من قسم واحد ².

1-ج /المدارس العليا الإسلامية :

وهي بمثابة مدارس ابتدائية عليا وأنشئت بمقتضى مرسوم 14 سبتمبر 1850م .

2- التعليم الثانوي :

فتحت فرنسا مدارس ثانوية (كوليج) لضرورة تدريس أبناء المعمرين بدلا من إرسالهم إلى فرنسا، فتقرر

فتح معهد في 22 أبريل 1835م بالعاصمة الذي أصبح في 06 أكتوبر 1848م ثانوية وطنية ³.

كما فتحت معاهد تشبه الثانوية في كل من عنابة - قسنطينة - وهران - مليانة وتلمسان، بالإضافة

للمعاهد العربية الفرنسية إلا أنه بقي التعليم بها ضعيفا خاصة للجزائريين، وفي 1870م وضع الحاكم

ديقيون حدا لهذه المعاهد وألحق تلاميذها بالمدارس الثانوية والمعاهد الفرنسية ⁴.

3- التعليم العالي :

أولى الاستعمار أهمية للتعليم العالي لكن كانت مؤقتة دامت من 1832م إلى 1836م ونظم تخصصات

في الجراحة والصيدلة، وبمرسوم 4 أوت 1857م الذي دعا إلى إنشاء كلية الطب والصيدلة في مدينة

الجزائر ولكن عدد الجزائريين المسجلين بها قليل مقارنة بطلبة الفرنسيين والأجانب ، بقيت الوضعية غير

واضحة إلى غاية تأسيس جامعة الحقوق والآداب والعلوم وجامعة الجزائر سنة 1910م. ⁵

¹ -bulletin de l'académie d'Alger n° 01 avril 1957 ,p 96.

² -Bernard (p) : l'enseignement primaire des indigènes , revue du monde musulman , n° 01 , 1906, p 20.

³ - pierre minerville : dictionnaire la législation algérienne, paris , 1860, p 366.

⁴ - E. mercier : l'Algérie et les questions algériennes, paris, 1883, p 174.

⁵ - أجرون : الجزائر والمسلمون ، ص 600.

البرامج التعليمية وواقعها في السياسة الاستعمارية :

كانت البرامج الفرنسية الخاصة بالتعليم تعاني من الضعف والتذبذب والعشوائية في التطبيق، فظهرت عدة كتب لتعالج هذا النقص خاصة بالقراءة الموجهة للتلاميذ الجزائريين، مركزة على الحضارة الفرنسية متجاهلة الحضارة العربية الإسلامية .

كان البرنامج بالنسبة للابتدائي نفسه في كل المدارس أما مدراس الأهالي فالبرامج معقدة وطبق على تلاميذ الأهالي نفس النظام المطبق على التلاميذ في فرنسا، منذ مرسوم 1883م الذي حمل تعديل في البرامج والمواد التالية :

- اللغة الفرنسية وتضمنت (القراءة والكتابة والقواعد والمفاهيم العامة) وملخصات القواعد والتهجئة والتعبير الشفوي والإملاء .

- الحساب ويشمل القواعد الأربعة والنظام المترى .

- ملخصات تاريخية وجغرافية.

- اللغة العربية أو البربرية (وصف المؤلف العربية بالبربرية للانتقاص منها ولا يقصد الامازيغية) وتشمل القراءة والكتابة.

- بالإضافة إلى الرسم (أشغال يدوية وهذا في التحضيري).

- دروس في الزراعة والأشغال اليدوية.

- المعارف العامة حول الاقتصاد المحلي.

- نشاطات (الغناء - الرياضة)¹.

كما قسمت الدروس الخاصة بتعليم الأهالي إلى ثلاث درجات:

- دروس التحضيري، دروس الأساسي، دروس المتوسط. وعندما يصل التلميذ لإنهاء دروس المتوسط يجتاز شهادة الدراسات الخاصة للأهالي².

تعليم مادة التاريخ في السياسة الاستعمارية الفرنسية :

أولت السياسة الفرنسية اهتماما واسعا بالبرامج التعليمية في مختلف المدارس وركزت على تعليم مادة التاريخ واعتبرته المادة التي تساعد أكثر لإنجاح سياستها، فحسب ريدون redon إن الهدف الأساسي من تلقين مادة التاريخ :

¹ - Maurice poulard : l'enseignement pour les indigènes en Algérie , imprimerie administrative gojosso , Alger , 1910,p-p 102-103.

² - ibid. , p 185.

- تسريب الحضارة الأوروبية للجزائريين وخاصة الحضارة الفرنسية، ركزت فرنسا على غرس جذورها في أبناء الجزائريين من خلال معرفة أبطالها وقيمها.¹

- أرادت تقديم الولاء والإخلاص والمثابرة والكرامة والتي تتجسد في أسماء أبطال المشهورين عرفهم تاريخ فرنسا.²

فقدم برنامج مادة التاريخ في القسم الابتدائي عن أسماء أبطال فرنسا ورموزهم التي يمثلونها ويتم تدريسها من شهر أكتوبر إلى شهر جوان فيدرسون عن تاريخ شارلمان واعتباره من رموز التعليم ثم سان لويس وعلاقته بالعدالة وعن دوغسكلان duguesclin وموضوع الإخلاص وفي ديسمبر يدرسون بايارد bayard وموضوع الشجاعة وفي شهر جوان يدرسون هنري الرابع وسولي sully وموضوع تطوير الفلاحة والصناعة وفي فيفري شخصية كولبيرت colbert وموضوع الرزانة وفي مارس شخصية سانت فانسان دي بول st vincent de paul وموضوع الإحسان وفي أفريل يدرسون القس دوليبي de l'épée وموضوع التربية للصم البكم وفي جوان موضوع نابليون والعبقرية الحربية.³

بالإضافة إلى مواضيع تطرق إليها التعليم لمادة التاريخ منها : الجزائر في العهد النوميدي، بلاد الغال المسيحية وبلاد الغال ، الجزائر والإسلام وانتشاره فيها وفي اسبانيا ، كما تطرق إلى بعض الخلفاء الراشدين ، تاريخ الحضارة الفرنسية والحكم العثماني في الجزائر وشارلمان وإمبراطوريته.⁴ وكان الهدف المرجو من تدريس هذه المواضيع هو إظهار نقاط الضعف والتخلف عند الجزائريين والعرب المسلمين وإبراز قوة وهيمنة الرومان والفرنسيين خصوصا واستعمال التزييف لبلورة أفكار أبناء الجزائريين وركزت على الفترة اللامعة في تاريخ أوروبا وفرنسا خصوصا ، هذا حتى يبقى الجزائري يفخر ويمجد رموز فرنسا ، حتى العسكريين أكدوا على تدعيم دروس التاريخ وربطهم بماضي فرنسا لأنه بمثابة اللبنة لإكمال بناء الدولة الاستعمارية .

¹ - siadou : de l'esprit de l'enseignement à l'école indigène , b.e.i académie d'Alger n° 01, 1894, p 7.

² Donain : de l'enseignement de l'histoire à l'école indigène , b.e.i académie d'Alger n°10, 1894,p-p 145-150.

³ - نشرية تعليم الأهالي لأكاديمية الجزائر نقلا عن : محمد بن شوش : التعليم في الجزائر إبان الاحتلال الفرنسي

(1870-1830م)، رسالة ماجستير في التاريخ الحديث والمعاصر ، جامعة الجزائر ، 2008م ، ص-ص 62-83.

⁴ - أجرون : المرجع السابق ، ص 611.

وربط تدريس موضوع بلاد الغال بأوضاع الجزائر ثم الغزو الروماني وإمكانياته للقضاء على التوحش وهذا ليظهر أن فرنسا جاءت لتحضر الجزائريين وإن رحلت سوف يعود الجهل والوحشية إليها، كما أشارت أن أجداد القبائل هم الغاليون وطمس الفترة الوسيطة من تاريخ الإسلام في الجزائر.¹

كما أولت السياسة الفرنسية اهتماما واسعا بالمادة التاريخية في التدريس أعطت أولوية حتى للحجم الساعي لتدريسها ففي المتوسط خصصت أربع ساعات ونصف في الأسبوع ودسّت داخل هذه الدروس سلاحا لتمجيد أبطالها وحتى أسماء الوزراء في حكومة شارل العاشر مثلا وكذلك المحافظين والنواب الفرنسيين.²

حتى المعلومات الجغرافية كانت تسعى لملء ذاكرة التلاميذ بعدد هائل من أسماء الأشخاص والمدن والأنهار والجبال وأطوال الأنهار وأعداد السكان.³

كما حاولت تعديل البرامج الخاصة بطلاب المدارس الثانوية في الجزائر واقترح تدريس ساعة واحدة في الجغرافية حول المستعمرات الفرنسية، وتزويد المعلمين بالخرائط حتى للتعليم التحضيري والصور الفوتوغرافية، وتكوين متاحف صغيرة داخل المدارس ، أما تدريس التاريخ خصصت له ساعتان في الأسبوع في الثانوي حول السياسة الاستعمارية الفرنسية وغزو الجزائر والإمبراطورية الفرنسية منذ 1848م (تكوينها وتنظيمها).⁴

وهنا نستنتج أن سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر ركزت خاصة على مادة التاريخ واعتبرتها من أهم أسلحتها لغسل عقول التلاميذ، كما ركزت على متغير واحد وهو الإمبراطورية الاستعمارية الفرنسية وهذا حتى ينمو التلميذ على فكرة واحدة وهي تمجيد الوطن الأم فرنسا .

كما خصصت حجما ساعيا لهذه المادة من ساعتين إلى أربع ساعات في مختلف الأطوار سواء ابتدائي أو ثانوي ومتوسط ، ذلك حتى يتشبع التلميذ بكل الأفكار التي تريد أن توصلها فرنسا إلى الجزائريين عن طريق التعليم ولم تستطع توصيلها عن طريق الحرب والاضطهاد .

فرنسا نجحت في تأطير تدريس مادة التاريخ ووضعت برامج وحجم ساعي يتلاءم مع متطلباتها لتكوين أفراد خاضعين لخدمتها ، لكن كان ذلك مع فئة قليلة فقط .

¹ - نفسه ، ص 613.

² -Maurice poulard : op cit , p 195.

³ - ibid, p 148.

⁴ -Raymond ronze : l'enseignement colonial dans les lycées et collèges français , congrès de l'enseignement colonial en France 28/29- 09-1931, imprimerie a. thoyon - théze , paris, 1931,p-p 41-50.

تعليم مادة التاريخ في الجزائر في الوقت الحاضر :

في وقتنا الحالي لاحظنا تطور في إدراج الدروس وإصلاح ملحوظا وحاولت التركيز على القيم الجزائرية وتكوين تلميذ مواطن يتعرع على حب الوطن، فحين ركزت البرامج السابقة على الأحداث الوطنية وأهمها الثورة التحريرية دون التعرض للشخصيات والرموز التي قامت بها كما عرفت نوع من التعنيم ووجود تاريخ دون شخصيات ورموز وإعطائها حقها من الدراسة.¹

أصبح التلميذ يتلقى المعلومة التاريخية من السنة الثالثة ابتدائي على غرار البرامج القديمة التي تنطلق من الخامسة ابتدائي ، ويتلقى التلميذ معلومات أولية حول الأحداث التاريخية مروراً بالتاريخ العام وركز على ما قبل التاريخ وخصصه لتاريخ الجزائر وشمال إفريقيا ، لان البداية بالنسبة للتلميذ معرفة تاريخه ومحيطه ثم التوسع إلى العالم الخارجي ، كما تطرق البرنامج إلى التاريخ الوطني بمعدل 12 حصة في السنة أي حوالي 9 ساعات خلال السنة أعطت الأهمية للنص التاريخي في السندات المدرجة.²

كما تناول برنامج التاريخ للسنة الرابعة ابتدائي نفس المحاور لكن توسع في طرح الدروس وانتقل إلى المشرق العربي ونشر الإسلام و في التاريخ الوطني تطرق للدولة العثمانية والجزائر، أما الحجم الساعي حوالي 24 ساعة خلال السنة.³

و إذا رجعنا إلى كتاب السنة الخامسة ابتدائي فركز برنامج المادة التاريخية على ثلاث محاور أولها السياسة الاستعمارية الفرنسية ، ثانيا : المقاومة ، ثالثا : استرجاع السيادة وإعادة بناء الدولة الجزائرية وتزويد الكتاب بالسندات والأشكال البيانية والخرائط لإثراء المعلومة التاريخية ،وقدر الحجم الساعي بحوالي 28 حصة ما يقارب 26 ساعة خلال السنة.⁴

نلاحظ في التعليم الابتدائي انتقلنا من العام إلى الخاص وبدأنا بتاريخ الجزائر في العهد العثماني والعالم الإسلامي ثم انتقلنا إلى الاستعمار والمقاومة .

فحين فظلت السياسة الاستعمارية لبلوغ أهدافها بتركيز على المواضيع التي تنمي حب الوطن (فرنسا) قبل الانتقال إلى المواضيع الأخرى ، كان الحجم الساعي للتعليم الابتدائي في الفترة الاستعمارية لمادة التاريخ حوالي 31 ساعة مقارنة بالحجم الساعي لسنة الثالثة ابتدائي في منهاج الجيل الثاني والذي يقدر

¹ - حسن رمعون : التاريخ الوطني والممارسات السياسية والانتمائية (الهوياتية) قراءة في الكتب المدرسية الرسمية

المتداولة في المدرسة الجزائرية ، مجلة إنسانيات ، العدد 03 ، وهران ، 1997م ، ص

² - دليل استخدام كتاب التاريخ والجغرافيا السنة الثالثة ابتدائي السنة الدراسية 2017/2018م .

³ - دليل كتاب السنة الرابعة ابتدائي 2017/2018م .

⁴ - دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي جوان 2012م .

بحوالي 9 ساعات وهو غير كافي وعدم إعطاء الأهمية للمادة وعدم اعتبارها أهم قنوات ترسيخ مقومات الدولة الجزائرية بالنسبة للتلميذ، أما التعليم المتوسط في الوقت الحالي فكان التركيز على تدريس مادة التاريخ يهدف إلى :

- اكتساب التلميذ معلم حول الهوية والانتماء .

- تنمية القدرة للقراءة الذكية للتاريخ وفهم الحاضر والاستشراف في المستقبل والمساهمة في حل المشكلات.

كما تناول البرنامج في السنة أولى متوسط نفس المحاور بدء بمحور المفاهيم التاريخية ثم محور التاريخ الوطني الذي وأخيرا محور التاريخ العام الذي ركز على تاريخ الجزائر وشمال إفريقيا وتاريخ الحضارات القديمة ، خصص له حجم ساعي بمعدل 32 ساعة .

وفي السنة الثانية متوسط عرج برنامج مادة التاريخ على العرب قبل الإسلام والدولة الإسلامية والمغرب في الفترة الإسلامية.¹

وبقيت نفس المحاور تمثلت في الوثائق التاريخية والتاريخ الوطني والتاريخ العام (الدولة العثمانية وتاريخ الجزائر الحديثة والأسطول البحري) بالإضافة إلى موضوع النهضة الأوروبية بحجم ساعي مقدر بحوالي 37 ساعة في السنة .²

أما السنة الرابعة متوسط فكانت تدور محاور المعرفة التاريخية حول المقاومة الشعبية المسلحة للاستعمار وخصص لها حوالي 30 ساعة خلال السنة توزعت حول المحاور التالية:

أولا : الجزائر من 1870م - 1953م

ثانيا : الثورة التحريرية (1954م - 1962م) .

ثالثا : الجزائر والقضايا الدولية من 1962م إلى يومنا هذا .

ومن هنا لاحظنا تركيز البرامج التاريخية على الثورة والمقاومة إلا في السنة الخامسة ابتدائي والرابعة متوسط ، كما لاحظنا تقليص المساحة الخاصة بالإحداث التاريخية التي تمجد وتعظم الحضارة الرومانية وأوروبا بصفة عامة والتركيز على متغيرين أساسيين هما الجزائر وتاريخها عبر مختلف الحقبات والمشرق الإسلامي والعروبة .

¹ - كتاب التاريخ السنة ثانية متوسط 2017/2018.

² - منهاج السنة الثانية متوسط 2017/2018.

كما قسمت المحاور تقسيما ديناميكيا واختارت نفس الوحدات (الميادين) - الوثائق التاريخية - التاريخ الوطني - التاريخ العام .حتى لا يتشوش التلميذ ويستطيع هيكله معلوماته المخزنة .
وإذا ألقينا نظرة خاطفة على التعليم الثانوي فنجد في السنة الأولى جذع مشترك إن برنامج المادة التاريخية يدور حول ثلاث محاور أولها العالم الإسلامي (المسألة الشرقية، الجزائر في العصر الحديث، النهضة الأوروبية بحجم ساعي 42 ساعة .

أما بالنسبة لسنة الثانية ثانوي فركز البرنامج المسطر للمادة التاريخية على النقاط التالية:

- استثمار المعطيات

- توظيف التكنولوجيا الحديثة

- انجاز المشاريع

- ممارسة الفكر النقدي .

فركزت الوحدة الأولى على موضوع الاستعمار الأوروبي في إفريقيا وآسيا ومقاومته بينما الوحدة الثانية تطرقت إلى العلاقات الأوروبية وانعكاساتها القارية والعالمية 1815م- 1954م، ثالثا الاستعمار الفرنسي في الجزائر والمقاومة الوطنية 1830م- 1954م.¹

ولاحظنا أنه تم إدراج موضوع أوروبا في السنة الثانية وتم التطرق إليه بشكل أوسع، أما برنامج مادة التاريخ للسنة الثالثة ضم ثلاث وحدات أولها تطور العالم في الثنائية القطبية مابين 1945م- 1998م . كما تناول العالم الثالث مابين 1945م- 1989م ، وأخيرا الجزائر مابين 1919-1989م وهنا بداية التطرق للأحداث التاريخية الجد معاصرة والخروج من العالم الإسلامي وعدم ذكر انهيار آخر خلافة إسلامية (الدولة العثمانية سنة 1923م بحجم ساعي مقدر بحوالي 26 ساعة للأقسام العلمية و52 ساعة للأقسام الأدبية .²

وهنا نلاحظ النقص في تطبيق دروس التاريخ وعدم إعطائه أهمية بالنسبة للشعب العلمية مما يجعل التلميذ ينتقص من قيمة المادة ولا يولي أهمية لها .ونستنتج أن البرنامج الخاص بمادة التاريخ من الأطوار الابتدائية إلى الثانوي ركز على تاريخ الجزائر في مختلف مراحلها ، لكن هناك نقص من حيث ذكر الشخصيات الوطنية ، أما في المنهاج الجديد بالنسبة للابتدائي يحضر لمشروع التلميذ المواطن ، لكن تطبيقه يحتاج للميدان أكثر .

¹- دليل الأستاذ في تطبيق كتاب التاريخ للسنة الثانية من التعليم العام والتكنولوجي .

²- منهاج مادة التاريخ للسنة الثالثة ثانوي

أما من حيث الحجم الساعي فكانت الفترة الاستعمارية أفضل من حيث إعطاء الأولوية للمادة لأنها تعرف أهميتها في تكوين الفرد ، بينما الفترة الحالية لم تخصص الوقت الكافي حتى يتسنى للتلميذ فهم ما يتلقاه وتبقى العملية مجرد حشو للمعلومات واسترجاعها في الاختبارات .

بالرغم من الدسائس التي وضعتها فرنسا في البرامج التاريخية إلا أنها لم تفلح إلا مع فئة قليلة، في حين البرامج الحالية مازالت قيد التجربة ولم نرى ثمار المواطنة وتكوين جيل مواطن يحس بالانتماء إلى وطنه. كما عرفت الفترة الحالية تنظيم في الدروس المقدمة والدقة العلمية على عكس برامج المادة التاريخية في الفترة الاستعمارية التي سادتها الفوضوية والعشوائية، لكن هدفها كان واضح في زرع حب فرنسا وتمجيدها في أوساط المدرسة الجزائرية بالإضافة إلى نجاحها في الوقت المخصص لتدريس المادة التاريخية، في حين تعرف المدرسة الجزائرية الحالية النقص في التوقيت المخصص للمادة فساعة واحدة في الأسبوع لا تكفي للشرح كما لا يوجد ممارسة وتطبيق في الميدان، على عكس الفترة الاستعمارية التي خصصت حيزا وفضاء للاهتمام بالمادة وأُنشئت متاحف صغيرة في المدارس وهذا لتتمية الحس التاريخي للتلميذ

وفي الأخير نقول مهما حاول الاستعمار من غرس جذوره عبر مختلف الوسائل فلم ينجح لوجود قناعات حملها الشعب الجزائري بداخله رغم محاولة تجهيله، إلا أنه يكمن أخذ العبرة في كيفية ممارسة المادة التاريخية وتأثيرها على أبناء الجزائر إطارات المستقبل .

المصادر والمراجع :

أ/ باللغة العربية :

- أبو القاسم سعد الله : مدارس الثقافة العربية في المغرب ، دراسة مركزة على الجزائر ، مجلة البحوث والدراسات العربية ، العدد 09، القاهرة ، 1978م .
- أجرون : الجزائر والمسلمون ، ج1 ، ترجمة عيسى عصفور ، بيروت ، 1982م.
- حسن رمعون : التاريخ الوطني والممارسات السياسية والانتمائية (الهويةاية) قراءة في الكتب المدرسية الرسمية المتداولة في المدرسة الجزائرية ، مجلة إنسانيات ، العدد 03 ، وهران ، 1997م ، ص
- دليل استخدام كتاب التاريخ والجغرافيا السنة الثالثة ابتدائي السنة الدراسية 2018/2017م .
- دليل الأستاذ في تطبيق كتاب التاريخ للسنة الثانية من التعليم العام والتكنولوجي .
- دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي جوان 2012م .
- دليل كتاب السنة الرابعة ابتدائي 2018/2017م .
- روجي غارودي : حول الحضارات ، منشورات عويدات ، لبنان ، 1970م.
- عبد الجليل التميمي : التفكير الديني والتبشيري لدى عدد من المسؤولين الفرنسيين في الجزائر في القرن 19م ، المجلة التاريخية المغربية ، العدد 01، تونس ، 1974م.

- عبد القادر حلوش : سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر (1871م -1914م) ، الجزائر ، 1999م.
- كتاب التاريخ السنة ثمانية متوسط 2018/2017.
- محمد بن شوش : التعليم في الجزائر إبان الاحتلال الفرنسي (1830-1870م)، رسالة ماجستير في التاريخ الحديث والمعاصر ، جامعة الجزائر ، 2008م.
- منهاج السنة الثانية متوسط 2018/2017.
- منهاج مادة التاريخ للسنة الثالثة ثانوي.
- ب- باللغة الفرنسية :

- E. mercier : l'Algérie et les questions algériennes، paris، 1883.
- Maurice poulard : l'enseignement pour les indigènes en Algérie ، imprimerie administrative gojosso ، Alger ، 1910
- merad Ali : regard sur l'enseignement des musulmans en Algérie ، revue confluent ، juin ؟ ، 1963.
- pierre minerville : dictionnaire la législation algérienne، paris ، 1860.
- Raymond ronze : l'enseignement colonial dans les lycées et collèges français ، congrès de l'enseignement colonial en France 28/29- 09-1931، imprimerie a. thoyon - thèse ، paris، 1931.
- Bernard (p) : l'enseignement primaire des indigènes ، revue du monde musulman ، n° 01 ، 1906.
- bulletin de l'académie d'Alger n° 01 avril 1957 ..
- Donain : de l'enseignement de l'histoire à l'école indigène ، b.e.i académie d'Alger n°10، 1894.
- siadou : de l'esprit de l'enseignement à l'école indigène ، b.e.i académie d'Alger n° 01، 1894.
- Yvone Turin : affrontement culturels dans l'Algérie coloniale écoles ، médecines religions 1830- 1880 ،Alger p-p 36- 41 .

نوعية اتجاهات أساتذة المدرسة الابتدائية نحو منهاج الجيل الثاني.

دراسة ميدانية في منطقة الدار البيضاء و السويدانية بالجزائر العاصمة.

أ/ أسماء سداوي

جامعة الجزائر 2

أ/ فتح الأزهار العربي.

جامعة الجزائر 2

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن نوعية اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو منهاج الجيل الثاني بمجموعة بحث تتكون من 100 أستاذ، بالاعتماد على المنهج الوصفي . فطرحنا التساؤل التالي: ما نوعية اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي في منطقتي: سويدانية والدار البيضاء إزاء منهاج الجيل الثاني؟. أسفرت النتائج إلى ظهور اتجاهات إيجابية لدى أفراد مجموعة البحث نحو ضرورة التكوين، طبيعة البرنامج، الأهداف وتوفير الوسائل التعليمية لتدريس منهاج الجيل الثاني.

الكلمات المفتاحية: أساتذة المدرسة الابتدائية- برنامج الجيل الثاني- الاتجاهات.

Résumé :

La présente étude vise à révéler la qualité des attitudes des enseignants de l'enseignement primaire vis-à-vis du curriculum de la deuxième génération ,avec un groupe de recherche de 100enseignants, en fonction de l'approche descriptive .Nous avons posé la question suivante : Quelle est la qualité des attitudes des enseignants de l'enseignement primaire dans les deux régions : Souidania et Dar el-beida vis-à-vis du curriculum de la deuxième génération?. Les résultats ont abouti à l'émergence d'attitudes positives dans le groupe de recherche en ce qui concerne la nécessité de la formation, la nature des programmes, les objectifs et la disponibilité de moyens pédagogiques pour l'enseignement du programme de deuxième génération.

Les mots clés :Les enseignants de l'enseignement primaire-Le curriculum de la deuxième génération –les attitudes.

مقدمة:

اهتم العلماء بموضوع الاتجاهات وأعطوه أهمية بالغة نظرا لأهميته في التنبؤ بالسلوك الإنساني، فقد أخذت دراسة الاتجاهات تنمو نموًا متزايدًا خلال السنوات الأخيرة لما لها من أهمية موازية لأهمية الإدراك باعتبارهما الوجه الآخر لتشكيل السلوك الباطن للفرد الذي ينعكس على سلوكه الظاهر، وكما هو معلوم أن من أهم وظائف التربية والتعليم بصفة عامة، أن يكون لدى الفرد اتجاهات تساعد على التكيف مع أي مشكل كان بإظهار ميولاته المعبرة عن ما يكن بداخله.

1. الإشكالية:

التعليم من المهن الشاقة التي تحمل في طياتها ضغوطات نفسية ،اجتماعية وبيداغوجية، تخلق نوعا من الاحتراق النفسي، بسبب معاناة المعلم من مشكلات؛ ازدياد حجم العمل، عدم القدرة على ضبط سلوك التلاميذ ،فقدان التحكم والسيطرة و نقص العائد المالي.(يوسف عبد الفتاح، 1999، ص.196) فهذه المهنة تتطلب طاقة كبيرة لاحتواء الأنشطة والتعاملات المتعددة والمختلفة مع التلاميذ، الأولياء وحتى الإدارة من جهة، ومحاولة الحثيثة لفهم ومواكبة مستجدات المناهج المدرسية المستحدثة،من جهة أخرى. السبب يرجع لاتصاف هذه المناهج بعدم الجمود، وخضوعها الدوري إلى تعديلات ظرفية في إطار تطبيقها ؛ تحيين مضامينها بما يفرضه التقدم العلمي والتكنولوجي، لإدراج معارف جديدة؛ تعديلات تقتضيها أحكام القانون التوجيهي وإدخال تحسينات عن طريق تعزيز الاختيارات المنهجية وتعميقها، وكذا المقارنة النسقية الشاملة بعد التمكن من تحديد ملامح التخرج من المرحلة والطور، قصد معالجة نقائص تلك المناهج التي أعدت في ظروف إستعجالية.

لهذا تعتبر دراسة اتجاهات الأساتذة نحو المنهاج و البرامج الدراسية من الأمور الهامة التي يجب أن تولى أهمية كبيرة. في هذا الصدد تؤكد الدراسات والنظريات أنه لا بد من التعرف على طبيعة الاتجاهات المراد تغييرها قبل أن يتم اقتراح طريقة أو استراتيجية التغيير". (عن فوزي تيايبي، 2014-2015، ص.12)

و تقول أنستازي أن "الاتجاه كثيرا ما يعرف بأنه الميل لاستجابة بشكل إيجابي أو سلبي تجاه مجموعة خاصة من المثبرات"(عن. عبد الرحيم، 1981).فهو حسب عالم النفس جوريدون ألبرت : "حالة من استعدادات عقلية، نفسية وعصبية، تتكون لدى الفرد من خلال الخبرة و التجربة التي يمر بها، وتؤثر هذه الحالة تأثيرا ملحوظا على استجاباته، سلوكه إزاء جميع الأشياء، المواقف التي تتعلق بهذه الحالة.معنى ذلك أن الاتجاه حالة استعداد للنشاط الجسمي والعقلي، تعد الفرد وتهيئه لاستجابات معينة".

(عن. صلاح الخطيب، 1968، ص.137-184)

تكمن مدى فاعلية البرنامج الدراسية والمناهج المتبعة في نوعية الاتجاهات التي يحملها الأستاذ نحو هذه البرامج، خاصة بالنسبة لأستاذ التعليم الابتدائي،حيث توصلت دراسات أجنبية مثل دراسة لانغول (1933)، الهادفة لدراسة الكفاءات الذاتية والذكاء الاجتماعي لدى المعلم بكل اتجاهاته نحو مهنة التدريس ومفهوم الذات، إلى وجود علاقة إرتباطية دالة عند مستوى (0.01) بين الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وكل من الاتجاه نحو مهنة التدريس.(عن لبوزة، عبد الله، 2011، ص. 7) كما أظهرت دراسات جزائرية ، مثل دراسة طبشي بلخير (2010)، أن معلمي المدرسة الابتدائية يتمتعون باتجاه إيجابي نحو مهنة التدريس في ظل الإصلاحات التربوية.(طبشي بلخير، 2010، ص. 5) أما دراسة عبد الله لبوزة

(2011)، فقد أظهرت وجود اتجاهات إيجابية نحو منهاج اللغة العربية بمكوناته الأربعة (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس والأنشطة والتقييم) ، لدى أساتذة المدرسة الابتدائية على مستوى مدينة ورقلة . لكن بسبب حتمية تطبيق هذه البرامج المستحدثة، دون معرفة نوعية اتجاهات العاملين في قطاع التعليم مسبقاً، وكذا تعذر التكوين في بعض الحالات والفهم، يواجه الأستاذ هنا هذه الحتمية ، مسيراً غير مخير، ما قد يخلق لديه، نوعاً من الالتباس والضغوط النفسية، اللذان يؤثران سلباً على مردوديته. انطلاقاً من هذا الطرح، أردنا معرفة مدى فاعلية وواقع تطبيق منهاج الجيل الثاني، بدراسة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة سويدانية والدار البيضاء، من خلال مقياس يحتوي على أربعة محاور أساسية: ضرورة التكوين، طبيعة البرنامج، تحقيق الأهداف والوسائل التعليمية. نريد من خلال هذه الدراسة أن نجيب عن الأسئلة التالية:

✓ السؤال الأساسي: ما نوعية اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي في منطقتي السويدانية والدار البيضاء نحو منهاج الجيل الثاني؟.

✓ الأسئلة الفرعية:

1- ما نوعية اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي في منطقتي السويدانية والدار البيضاء نحو ضرورة التكوين في الجيل الثاني؟ .

2- ما نوعية اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي في منطقتي السويدانية والدار البيضاء نحو طبيعة برنامج الجيل الثاني؟.

3- ما نوعية اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي في منطقتي السويدانية والدار البيضاء نحو أهداف منهاج الجيل الثاني؟

4- ما نوعية اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي في منطقتي السويدانية والدار البيضاء نحو ما يتعلق بالوسائل التعليمية لتدريس منهاج الجيل الثاني؟.

2- الفرضيات: تنص الفرضيات على ما يلي:

✓ الفرضية الأساسية : نوعية الاتجاهات إيجابية لدى أفراد عينة الدراسة نحو منهاج الجيل الثاني.

✓ الفرضيات الفرعية:

1. هناك اتجاهات إيجابية لدى أفراد عينة الدراسة نحو ضرورة التكوين في منهاج الجيل الثاني.

2. هناك اتجاهات إيجابية لدى أفراد عينة الدراسة نحو طبيعة البرنامج المعدة لتدريس منهاج الجيل الثاني.

3. هناك اتجاهات إيجابية لدى أفراد عينة الدراسة نحو محور الأهداف المحققة لتدريس منهاج الجيل الثاني.

4. هناك اتجاهات إيجابية لدى أفراد عينة الدراسة نحو محور توفر الوسائل التعليمية لتدريس منهاج الجيل الثاني.

3- أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في:

- معرفة مدى فعالية ونجاح الإصلاحات التربوية على مستوى المدرسة الابتدائية (منطقتي البحث نموذجاً).

- معرفة اتجاهات أساتذة المدرسة الابتدائية (منطقتي البحث نموذجاً) نحو منهاج الجيل الثاني.

- لفت الانتباه إلى تحسين وتطوير المناهج التربوية.

4. أهداف الدراسة:

الهدف الأساسي للدراسة الحالية هو الكشف عن نوعية اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة سويدانية والدار البيضاء نحو منهاج الجيل الثاني.

5. أهم مفاهيم الدراسة:

1.5 الاتجاهات:

اصطلاحاً:

الاتجاه هو تنظيم شخصي للعمليات الدافعية، الانفعالية، الإدراكية والمعرفية للعالم الذي يعيش فيه، كما أنه حافز ينتج استجابات تعد جوهرية من الناحية الاجتماعية إزاء المجتمع الذي يعيش فيه الفرد. وهو تنظيم نسبي للمعتقدات حول موضوع أو موقف بحيث يحدد مسبقاً الاستجابات بصورة تفاضلية وتنظيمات محددة لمشاعر الفرد وأفكاره واستعداداته حتى يستطيع أن يتعامل مع بيئته. (خليفة، عبد اللطيف، 2000، ص. 29) وهو "حالة من التفكير أو الشعور أو رد فعل، يتم بصورة منتظمة بالنسبة للناس أو المجموعات أو المسائل الاجتماعية". (أحمد بدر، 1977، ص. 83) وميل الفرد إلى تركيز الانتباه نحو الشخص أو الموضوع أو فكرة معينة، ويتخذ هذا الميل صيغة وجدانية، أو هو استعداد وجداني يحمل الفرد على أن يقوم أو يهتم بنشاط أو بعمل معين. (بدوي أحمد زكي، 1978، ص 19) وهو كذلك "مشاعر الفرد، معارفه وسلوكه، أي استعداده للقيام بأعمال معينة ويتمثل في درجات من القبول والرفض لموضوعات الاتجاه. (لبوزة، عبد الله، 2011، ص.3) أما سعد عبد الرحمان، فيعرفه بأنه "تركيب عقلي نفسي أحدثته الخبرة الحادة المتكررة ويمتاز بالثبات أو الاستقرار النسبي". (عن بدوي أحمد زكي، 1978، ص. 83)

إجرائيا:

نعرف الاتجاه على أنه الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة في استبيان الاتجاهات التي تم وضعه من طرف الباحثان.

2.5 منهج الجيل الثاني:

إن المنهج الدراسي، حسب اللجنة الوطنية للمناهج، هو بناء منسجم يجند مجموعة من العناصر المرتبة في نظام، و بروابط محددة بوضوح، وعلاقات تكاملية. فكل منهج ينبغي أن يعتمد في إعدادة منطوق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات و المضامين وترتيبات تحقيقها، والإمكانات البشرية و التقنية و الوسائل التي ينبغي تجنيدها بقدرات المتعلم و كفاءات المدرس. و المنهج يشمل كافة برامج المواد ويكوّن الإطار الموحد الذي تتضافر فيه غايات المنظومة التربوية. (عن. عباد مليكة، 2014-2015، ص. 01)

ظهر مناهج الجيل الثاني بسبب الطفرة الرقمية والتزايد المستمر للمعارف والتطور التكنولوجي المذهل وما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي، كما يبرز الحاجات الجديدة في المجتمع، فهو يعتمد على محاور ويمثل نظرة شاملة أو نسقيه من خلال ملمح التخرج الشامل للمرحلة ثم الطور ثم السنة ويكون فيه تكامل بين المواد مع توحيد شكل المنهج والمصطلحات، كما يركز على مفهوم المقاربة بالكفاءات خاصة الكفاءات العرضية والقيم و السلوكات في كل مكونات المنهج [...]. و يتصف المنهج الجيل الثاني بانسجامه مع القانون التوجيهي للتربية، أي مع الغايات المحددة للنظام التربوي. (الإطار المرجعي، 2009)

3.5 أستاذ المدرسة الابتدائية:

الأستاذ هو الركيزة الأساسية في العملية التعليمية وأهم عنصر فعال كفيل بإعداد الأجيال الصاعدة وتربيتهم بالعمل على تنمية المهارات والقدرات باستخدام تقنية التعليم ووسائله، فالتلميذ يتأثر بأقواله وأفعاله ومظهره وسائر تصرفاته التي ينقلها التلاميذ عنه بطريقة شعورية ولا شعورية. (زيدان، مصطفى، 1981، ص 10) وهو ذلك الشخص الذي يعلق عليه الآباء والمجتمع كل الآمال في تربية الأطفال وإعدادهم لحياة سليمة. (العلوي محمد الطيب، 1981، ص 219) أما المدرسة الابتدائية فهي مؤسسة تعليمية عمومية تنظم الطورين الأول والثاني من التعليم الأساسي وهي مستقلة استقلالاً يكاد يكون تاماً على المدرسة الأكاديمية ما عدا ما يتعلق بالتنسيق التربوي و بالشؤون المالية. (عبد الرحمان بن سالم، 2000، ص. 54)

7. الإجراءات المنهجية للدراسة:

7-1- المنهج المستخدم:

اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي: والذي يعرف بأنه : أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع البيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة. (سامي ملحم ، 2000، ص 324)

7-2- الحدود المكانية والزمنية:

- الحدود المكانية: مجموعة من ابتدائيات مقاطعتي الدار البيضاء والسودانية في الجزائر العاصمة.
- الحدود الزمنية: أجريت هذه الدراسة خلال الثلاثي الأول والثاني من العام الدراسي 2018/2017.

7-3- مجموعة البحث:

شملت الدراسة الحالية 100 أستاذ وأستاذة من التعليم الابتدائي للموسم الدراسي 2018/2017 تم اختيارهم بطريقة عشوائية من دائرة الدار البيضاء ومدينة السودان في الجزائر العاصمة.

7-4- أدوات الدراسة:

7-4-1- : استبيان الاتجاهات:

وهو استبيان يقيس اتجاهات الأساتذة نحو منهاج الجيل الثاني ويحتوي على أربعة محاور كما هو موضح في الجدول (1) حيث يتكون المقياس من (20) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، بتدرج يتراوح من 1 إلى 4.

جدول (1) : محاور مقياس اتجاهات الأساتذة نحو منهاج الجيل الثاني.

المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع
ضرورة التكوين	خاص بطبيعة البرنامج	خاص بتحقيق الأهداف	خاص بالوسائل التعليمية
4-2-3	-10-9-8-7-5-1	-16-14-13-6	19-11--15
البنود	20-17-12	18	

كيفية التصحيح: اعتمدنا على طريقة ليكرت في تصحيح المقياس ويحتوي على سلم متدرج من 4 إلى 1.

(موافق جدا =4، موافق=3، غير موافق = 2، غير موافق جدا = 1)

7-4-1-1-: صدق استبيان الاتجاهات:

جدول (2): الصدق التمييزي لمقياس اتجاهات الأساتذة.

الطرفين	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	ت. المحسوبة	ت. الجدولة	الدلالة
العليا	64.56	2.30	52	15.55	2.042	0.00
الدنيا	55.19	2.11				

من خلال الجدول (2) قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمة ت الجدولة وبالتالي توجد فروق ذات دلالة بين

طرفي المقياس وهذا ما تؤكد قيمة الدلالة التي تقدر ب 0.00 وهي أقل من 0.05

7-4-1-2- ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معامل الثبات بطريق التجزئة النصفية، وذلك باستعمال معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات الفردية والفقرات الزوجية وكانت القيمة المتحصل عليها من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين طرفي المقياس هو 0.63 وبالتالي فالمقياس ثابت. وبناء على إجراءات الصدق والثبات، يرى الباحثان أن استبيان الاتجاهات يتمتع بدلالات صدق وثبات مما يبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

7-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمت المعالجة الإحصائية عن طريق (SPSS.21) Stayistical Package of the Social Sciences البرنامج الإحصائي للحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وذلك لاختبار صحة ومدى تحقق فرضيات البحث حيث قمنا باستخدام الوسائل الإحصائية التالية:

-معامل الارتباط بيرسون.

-المتوسط الحسابي.

-الانحراف المعياري.

8. عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

✓ عرض ومناقشة الفرضية الأساسية : التي تنص على أن هناك اتجاهات إيجابية لدى أفراد عينة الدراسة نحو منهاج الجيل الثاني.

جدول (1): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمقياس الكلي.

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
79.72	3.93

نلاحظ من خلال الجدول رقم (1) أن المتوسط الحسابي للمقياس الجزئي لمقياس الاتجاهات قدر بـ65.01مقارنة بالمتوسط الحسابي الكلي للوسائل التعليمية الذي يقدر بـ79.72بانحراف معياري يقدر بـ3.9 فان اتجاه الأساتذة إيجابية نحو المنهاج بشكل نسبي وخاصة نحو المقاربات الجديدة الخاصة بمنهاج الجيل الثاني ويمكن تفسيره بجود برنامج تكويني مسطر من قبل الوزارة يتم تطبيقه من طرف مديريات التربية عبر الولايات من مصالح التكوين والمفتشين في الميدان كما أن البرنامج الذي يعتبره معظم الأساتذة ثري يمكن أن يطبق بطرق منهجية حديثة تستعمل فيه الوسائل الحديثة بشكل دقيق ومكثف يمكن أن يساهم في رفع المستوى التعليمي للمتعلم كما أن تأهيل الوسط التربوي يسمح أيضا بالتطور والتقدم في مجال التدريس مما يساهم في إنجاح مشروع منهاج الجيل الثاني.

✓ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى: التي تنص أن هناك اتجاهات إيجابية لدى أفراد عينة الدراسة نحو ضرورة التكوين في المنهاج الجيل الثاني.

جدول (2): المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لاتجاهات الأساتذة نحو ضرورة التكوين .

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
10.90	1.00

من خلال النتائج التي توصلنا إليها المبينة في الجدول رقم (2) من خلال المتوسط الحسابي للمقياس الجزئي للمحور التكوين الذي يقدر بـ7.5 مقارنة بالمتوسط الحسابي الذي يقدر بـ10.90 بالانحراف معياري يقدر بـ1.00 فنستنتج أن اتجاهات الأساتذة إيجابية نحو ضرورة التكوين، وهذا ما يثبت صحة فرضيتنا الأولى وهذا يمكن تفسيره أن تطبيق المنهاج الجيل الثاني يحتاج برامج تكوينية نظرية وتطبيقية خاصة، وبهذا يتبين أن اتجاهات الأساتذة تتأثر تأثيرا بالغا بالتكوين وخاصة التكوين الميداني .(نقلا لبوزة ، عبد الله، 2011 ، ص 6)

وبهذا يصبح الأستاذ متفوقا في تطبيق المنهاج الجيل الثاني، لأن التكوين المطول وعلى فترات زمنية طويلة أمر ضروري، وفي ظل غياب الدراسات التي تتناول مناهج الجيل الثاني لكن لاحظنا أن بعض الأساتذة الذين لم يتلقوا تكوينا واجهوا صعوبات وعراقيل كبيرة في العمل وصعوبة في التكيف مع المستجدات التربوية الجديدة.

✓ عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية: التي تنص على أن هناك اتجاهات إيجابية لدى أفراد عينة الدراسة نحو محور البرنامج المعد لتدريس منهاج الجيل الثاني.

الجدول (3): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاتجاهات الأساتذة نحو البرنامج المعد لتدريس المنهاج الجيل الثاني.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
2.74	30.50

من خلال الجدول (3) نلاحظ أن المتوسط الحسابي الجزئي لمقياس الاتجاهات نحو البرنامج المعد لتطبيق المنهاج الجيلي قدر بـ 22.5 مقارنة بالمتوسط الحسابي 30.50 بانحراف معياري الذي يقدر بـ 2.74 وبهذا نجد أن الاتجاهات نحو البرنامج الجيل الثاني إيجابية وهذا ما يثبت صحة الفرضية الثانية لأن البرنامج يتضمن في محاوره (محتوى معرفي وبيداغوجي ومنهجي وقيمي) يسمح للأستاذ بخلق نوع من الدينامية في القسم وكما يسمح بخلق نوع من الحيوية والإبداع لدى المتعلمين لو طبق بشكل متقن وفعال، كما يساهم محتوى برنامج الجيل الثاني في بناء المعارف واكتشاف قدرات المتعلمين وكفاءتهم لتهيأتم لعالم الشغل كما أن التكوين الجيد في هذا البرنامج يلعب دورا أساسيا.

✓ عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة : التي تنص على وجود اتجاهات إيجابية لدى أفراد عينة الدراسة نحو توفر الأهداف المحققة من تطبيق المنهاج للجيل الثاني.

الجدول رقم (4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس الاتجاهات نحو الأهداف المحققة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
2.19	12.05

من خلال الجدول (4) نلاحظ أن المتوسط الحسابي الجزئي لمقياس الاتجاهات نحو تحقيق الأهداف يقدر بـ 12.5 مقارنة بالمتوسط الحسابي الذي يقدر بـ 12.05 بانحراف معياري الذي يقدر بـ 2.19 وبهذا يمكن أن نقول أن اتجاهات الأساتذة سلبية نحو الأهداف المحققة لحد الآن بعد إتباع المقاربات الجديدة.

وهذا كونه يرجع لكون هذه المنهجية أو بيداغوجية المقاربات الجديدة التي يعتمد عليها الجيل الثاني لا تسمح للتلميذ بتطبيق المعلومات النظرية، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الوقت مبكر للحكم على مدى تحقق الأهداف التي يرمي لها منهاج الجيل الثاني.

✓ عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الرابعة: التي تنص على وجود اتجاهات إيجابية لدى أفراد عينة الدراسة نحو توفر الوسائل التعليمية لتطبيق منهجية الجيل الثاني.

الجدول(5): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاتجاهات الأساتذة نحو توفر الوسائل التعليمية.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
1.56	6.27

نلاحظ من خلال الجدول (5) أن المتوسط الحسابي للمقياس الجزئي للوسائل التعليمية هو: 10 مقارنة بالمتوسط الحسابي الكلي للوسائل التعليمية الذي يقدر بـ 6.27 بانحراف معياري يقدر بـ 2.39 فإن اتجاه الأساتذة سلبية نحو توفر الوسائل التعليمية لتدريس المقاربات الجديدة الخاصة بمنهاج الجيل الثاني ويمكن تفسيره بعدم توفر الوسائل التعليمية لأن التعليم في ضل التطور العلمي الكبير الذي عرفه عصرنا هذا، وما تميز به من طفرة الرقمية أصبح استعمال الوسائل التكنولوجية ضرورة حتمية تسمح للتعلم بالاكتشاف والتعلم وهذا ما يسمح له بمواكبة المستجدات، كما تشهد معظم المدارس الابتدائية فقرا كبيرا في توفر الوسائل التعليمية الحديثة.

9- خلاصة:

من خلال الدراسة الميدانية وتحليل النتائج المتوصل إليها نلخص ما يلي:

- يوجد اتجاهات إيجابية لدى أفراد العينة الدراسة نحو التكوين في منهاج الجيل الثاني.
- يوجد اتجاهات إيجابية لدى أفراد عينة الدراسة نحو محور البرنامج المعد لتدريس منهاج الجيل الثاني.
- يوجد اتجاهات سلبية لدى أفراد عينة الدراسة نحو محور الأهداف المحققة لتدريس منهاج الجيل الثاني.
- يوجد اتجاهات سلبية لدى أفراد عينة الدراسة نحو محور توفر الوسائل التعليمية لتدريس منهاج الجيل الثاني.
- يوجد اتجاهات إيجابية لدى أفراد عينة الدراسة نحو منهاج الجيل الثاني.

وعليه، توصي الباحثان على ما يلي:

10- الاقتراحات والتوصيات:

- العمل على استفتاء الأساتذة قبل القيام بأي تعديل للمناهج.
- إعداد مناهج يمكن فهمها نظريا وتطبيقها ميدانيا.
- الاهتمام بتكوين الأساتذة وفقا للتغيرات العلمية والتكنولوجية تماشيا مع تطبيق الأساليب والتقنيات الحديثة في عملية التدريس، والاهتمام بالمقررات السيكلوجية.
- وضع لجان خاص من طرف وزارة التربية الوطنية للتواصل مع الأساتذة لفهم واقع المدرسة الابتدائية.

قائمة المراجع:

- 1- إبراهيم، م.ع (2000)، الأصول التربوية لعملية التدريس، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثالثة.
- 2- الإطار المرجعي (2009) لإعادة كتابة المناهج.
- 3- الأنصاري، ب.م. (2000). قياس الشخصية ، الكويت: دار الكتاب الحديث.
- 4- الخطيب ،ص (1968)، مدخل إلى علم النفس، ط2.
- 5- الطاهر، م.أ. (1991). الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية لدى طلاب كلية التربية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود.
- 6- الفحل، ن . م (2004). بحوث في الدراسات النفسية ، القاهرة، دار قباء للنشر.
- 7- العلوى، م. أ (1981). التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، كلية التربية مصر. طبعة 1.
- 8- الليباني، ع. أ (1986). دراسة استطلاعية على دور المعلم ، بيروت. دار المعارف، طبعة 1.
- 9- النظام التربوي الجزائري فيفري (2005)، وزارة التربية الوطنية - مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوثيق.
- 10- بدوى، أ. ز. (1978). معجم المصطلحات، القاهرة، دار الفكر.
- 11- حسن .ع. أ. (1984). دراسة للاتجاهات النفسية التربوية لطلاب كليات التربية بمجتمع الإمارات نحو مهنة التدريس. مجلة كلية التربية بالمنصورة، مصر، العدد6، الجزء2، 61-75.
- 12- خليفة، ع. أ. م. (2000). دراسات في علم النفس الاجتماعي ، دار قباء للنشر، المجلد الثاني.
- 13- خليفة، ع. أ. م. (دون سنة). سيكولوجية الاتجاهات ، القاهرة، دار غريب للنشر.
- 14- دبابي، ب. (2012)، مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية استكشافية بمدينة ورقلة .
- 15- دويدر .ع. أ. (1999). سيكولوجية العلاقة بين الذات والاتجاه. ، مصر، دار المعرفة الجامعية.
- 16- زيدان، م (1981)، المدرسة الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية ، جدة، دار الشروق.

- 17- طبشي ب. (2010). قياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة بالجزائر، دراسة ميدانية استكشافية بمدينة ورقلة.
- 18- عباد مليكة، (2014-2015)، المناهج، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم.
- 19- عبد الرحمان بن سالم، (2000)، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، الجزائر، دار الهدى.
- 20- فوزي، ت، (2014-2015)، برنامج رياضي مقترح لتعديل الاتجاهات نحو الإدمان على المخدرات في ضوء بعض المتغيرات الإدمانية والشخصية، أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الدكتوراه علوم تخصص نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر.
- 21- لبوزة، ع.ا (2011). الاحتراق النفسي عند مدرسي المراحل التعليمية (الابتدائي - المتوسط - الثانوي) دراسة ميدانية بمدينة ورقلة.
- 22- وزارة التربية، (2005)، ملف إصلاح المنظمة التربوية، مجلة المربي.
- 23- يوسف ع، ا، م. (1999)، الضغوط النفسية للمعلمين وحاجاتهم الإرشادية. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر. العدد 15 . ص ص: 195-227.

الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية وعلاقتها بإدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر الجماعة التربوية .

الباحث/ بشير قويدري
جامعة غرداية

الباحث/ لخضر شيبوط
جامعة غرداية

د/جمعة أولاد حيمودة.
جامعة غرداية

ملخص:

تعرضنا في هذا البحث إلى الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية وعلاقتها بإدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر الجماعة التربوية، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية من وجهة نظر الجماعة التربوية بمدينة الأغواط ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد مقياسان الأول حول الأنماط القيادية حيث تكون من 34 فقرة، موزعة على ثلاثة محاور (النمط الديمقراطي، التسلطي، التسيبي) المقياس الثاني كان حول إدارة الأزمات المدرسية وتكون من 30 فقرة متمثلة في محورين تكونت عينة الدراسة من 30 أستاذ للعام الدراسي 2017/2018 بالمقاطعة الإدارية الثالثة بمدينة الأغواط أظهرت نتائج الدراسة أن نمط "القيادة الديمقراطية"، بمتوسط حسابي (51.73) هو النمط السائد لدى أفراد العينة ويليه النمط التسلطي ثم التسيبي كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين في إدارة الأزمات تعزى لمتغير الجنس المؤهل العلمي والخبرة المهنية، فخلصت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية ضعيفة موجبة بين النمط القيادي الذي يستعمله مديرو المدارس الابتدائية وإدارتهم للأزمات المدرسية من وجهة نظر الجماعة التربوية .

الكلمات المفتاحية : الأنماط ، القيادة، إدارة، الأزمات، المدرسة، أستاذ التعليم الابتدائي، المديرون.

Abstract :

In this study, we examined the leadership styles of primary school principals and their relationship to school crisis management from the point of view of the educational group. The aim of this study was to reveal the leadership styles of primary school principals from the point of view of the educational group in Laghouat city. The second measure was on the management of school crises and consists of 30 paragraphs represented in two axes. The study sample consisted of 30 professors for the academic year 2018/2017 in the province. The results of the study showed that the pattern of "democratic leadership" with an average of (51.73) is the dominant pattern among the sample, followed by the dominant and the

negative. The results also indicate that there are no statistically significant differences between managers in crisis management due to gender variable Scientific and professional experience, the results revealed a positive positive correlation between the leadership style used by primary school principals and their management of school crises from the point of view of the educational group.

Keywords: Patterns, Leadership, Management, Crisis, School, Primary School Teacher, Managers.

مقدمة:

يعتبر مديرو المدارس المعلمون من أهم مدخلات المدرسة باعتبار مدير المدرسة هو القلب النابض للمدرسة، بينما يمثل المعلم حجر الزاوية في العملية التربوية والتعليمية، كما يمثل التلميذ المحور الأساسي فيها، ومن هنا تعد الإدارة المدرسية الفاعلة والمتفاعلة والمحيط الايجابي داخل المدرسة من اهم مقومات نجاح العملية التعليمية .

لذلك اهتم الباحثون والدراسون بالمتغيرات التي تؤثر أو لها علاقة بفعالية الإدارة المدرسية ومنها أساليب السلوك القيادي التربوي الذي يتبعه المدراء اثناء تسييرهم للعمل التربوي لتعدد القيادة تبعا لأنماطها، فهناك القيادة التي تستخدم السلوك القيادي الديمقراطي الذي يحرص على العلاقة الإنسانية السليمة ويتيح الفرصة بمشاركة المرؤوسين في اتخاذ القرارات، ويسعى إلى تهيئة المناخ العاملين لبذل اقصى جهودهم لتحقيق الأهداف و هناك القيادة التي تستخدم السلوك القيادي الأوتوقراطي المدرسي لحفز (التسلطي) الذي يركز كثيرا على إنجاز العمل والاستبداد في الرأي و المركزية في اتخاذ القرارات وهناك القيادة التي تترك الأمور للمرؤوسين ويطلق عليها القيادة التسيبية، التي تحرص على اعطاء المرؤوسين قدرا كبيرا من الحرية المطلقة في ممارسة اعمالهم وتمنحهم جميع المسؤوليات وتمنح لهم كافة الصلاحيات بدون حدود أو ضوابط.

في ضوء ذلك كشفت الكثير من الدراسات أن السلوك القيادي الذي يتبعه المدير له تأثير على الكثير من المتغيرات التابعة له كالعلاقات الاجتماعية وأداء المدرسين، ناهيك عن حل وإدارة الأزمات المدرسية.

قد ازداد الاهتمام بإدارة الأزمات في الكثير من المدارس وخاصة مدارس التعليم الابتدائي لما تتميز به تلك المرحلة من خصائص معينة، حيث تتضح الخصائص في صور غير مرغوبة كالعنف واللعب بوسائل حادة لا يعي خطورتها المتعلم وكذا ظهور أنواع عديدة من الأزمات مثل الموت المفاجئ لأحد التلاميذ أو أحد أفراد هيئة العاملين أو أحداث العنف الشديد بالمدرسة، أو الأزمات الناتجة عن

الكوارث الطبيعية يتطلب من المدارس التخطيط لمواجهة هذه الأزمات وتدريب جميع منسوبي المدرسة على الواجهة الفعالة للتعامل مع هذه الأزمات فتقف هاته الأخيرة حائلا أمام المدير وتحد من قدراته بالتحكم المناسب في تسيير المؤسسة وتعرقل أداءه.

1. تحديد الإشكالية :

تشكل القيادة محورا هاما تركز عليه مختلف النشاطات في المؤسسات العامة والخاصة على حد سواء وفي ظل تنامي المؤسسات وكبر حجمها وتشعب أعمالها وتعقدتها وتنوع العلاقات الداخلية وتشابكها وتأثرها بالبيئة الخارجية في عصر التقدم التكنولوجي المتسارع الذي نتج عنه حالات عدم التأكد المستمر في شتى المجالات، وهي كلها أمور تستدعي مواصلة البحث والاستمرار في إحداث التغيير والتطوير، وهذه مهمة لا تتحقق إلا في ظل قيادة واعية، بهدف تحديد ابرز المشاكل التي تعترض المؤسسات وتقديم الحلول لها من اجل تحقيق أهدافها أو هدايا المتعاملين معها، وتستمد القيادة الإدارية أهميتها من قدرتها على الاستغلال الأمثل لمقومات المؤسسة ومواردها في رفع الأداء وذلك من خلال استخدام أنماط قيادية فعالة داخل المؤسسة.

لا تختلف الإدارة المدرسية عن الحقول الادارية الاخرى من ناحية التسيير حيث يشير (أحمد، 2010) أنه بظهور علم الإدارة المدرسية كعلم إداري منفصل عن الإدارة الصناعية وما تبع ذلك من أهمية تتجلى في قيامه بالعمليات الإدارية داخل المؤسسة التعليمية من تخطيط وتنظيم وتنفيذ وتوجيه ومتابعة وتقويم، اهتم الباحثون والمتخصصون بها وأفردها بالدراسات والبحوث التي تناولت العديد من جوانبها ومن أهمها إدارة الأزمات المدرسية.

إن الأزمات المدرسية باختلاف أنواعها وأشكالها نتائج قد تكون في بعض الأحوال خطيرة ومدمرة لذلك تحرص مؤسسات الإدارة التربوية على استخدام استراتيجيات متنوعة تؤكد على المشاركة بين العاملين في المؤسسة أو المدرسة والقيادة الجماعية في التفكير والتنفيذ ثم المتابعة والتقييم وتفعيل ذلك من خلال قيام المؤسسة أو المدرسة بتشكيل لجان وفرق عمل، وتنظيم بيانات خاصة بالأزمات وإعداد وتدريب الأفراد لمواجهةها.

2/التساؤل الرئيسي:

هل هناك علاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية وإدارة الأزمات من وجهة نظر الجماعة التربوية المتمثلة في الأساتذة ؟

التساؤلات الفرعية :

- ما النمط القيادي السائد لدى مديري التعليم الابتدائي في مدينة الأغواط من وجهة نظر الجماعة التربوية ؟

-هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى إدارة الأزمات المدرسية تعزى لمتغير الجنس ، المؤهل العلمي والخبرة في التعليم ؟

3. الفرضية الرئيسية :

هناك علاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية وإدارة الأزمات من وجهة نظر الجماعة التربوية المتمثلة في الأساتذة .

الفرضيات الفرعية :

-يعد النمط الديمقراطي أكثر الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات التعليم الابتدائي في مدينة الأغواط من وجهة نظر الجماعة التربوية .

--هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى إدارة الأزمات المدرسية تعزى ل(الجنس، المؤهل العلمي والخبرة في التعليم).

4/أدبيات البحث والدراسات السابقة :

تعريف المصطلحات:

— القيادة: عرف ليكرت (Likert) المشار إليه في العجمي (2008، 267) القيادة بأنها: "المحافظة على روح المسؤولية بين أفراد الجماعة وقيادتها لتحقيق أهداف المشتركة".

— النمط القيادي Leadership Style: يشير النمط القيادي إلى "السلوك المتكرر للمدير في طريق أدائه للعمل لتحقيق أهداف المؤسسة التي يعمل فيها" (العميان، 2008، 274). ويعرف إجرائياً بأنه الخصائص المتميزة والعوامل الأساسية لدى مديري المدارس التي تساعد المديرين في التأثير على المعلمين أو مقاومة تأثيرهم، فضلا عن إسهامه في تحقيق أهداف المدرسة وتطوير أداء معلميه، ويقاس إجرائياً من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المستخدمة لقياس النمط القيادي.

نمط القيادة الديمقراطية: عرف مورفيت بأنها تلك السياسات التي ينفذها المدير في مدرسته وتمتاز بخصائص منها اعتمادها على اللامركزية والتعاون مع الآخرين ومشاركتهم في صنع القرار وتنفيذه. كما

تهتم هذه القيادة بالعلاقات الإنسانية بين العاملين، وإثارة روح التعاون، والقائد الديمقراطي لا ينفرد عادة بأي قرار بل يطلب إسهام الآخرين فيه، ويفوض بعض سلطاته لمروؤسيه (الصائغ وحسين، 1994).

-النمط التسلطي: عرفه حمادات بأنه: "القيادة التي تقوم على الاستبداد بالرأي والتعصب الأعمى واتخاذ القرار فردياً، واستخدام أساليب الفرض والإرغام والتخويف لتنفيذ الأوامر. وتقاس إجرائياً من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المستخدمة لقياس النمط القيادي". (حمادات 2006، 27)

-النمط التسبيبي: عرفه حمادات بأنه: "القيادة الفوضوية أو القيادة التي لا تتدخل في مجريات الأمور، بحيث يترك القائد للتابعين الحبل على القارب". وتقاس إجرائياً من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المستخدمة لقياس النمط القيادي. (حمادات 2006، 29).

مديري المدارس الابتدائية : هم الموظفون التابعون لوزارة التربية الوطنية الذين يعملون بصفة دائمة ومرسمة في إدارة وتسيير المدارس الابتدائية بإشراف الوزارة الوصية .

الأزمة المدرسية : " نقطة تحول غير عادية، تتمثل في مواقف تتعرض لها المدرسة بصورة فجائية بشكل يصعب التنبؤ به، وتتلاحق فيها الأحداث بسرعة، وتتشابك فيها الأسباب بالنتائج، وينجم عنها تهديد للأرواح والممتلكات والقيم، كما ينجم عنها قلق وتوتر لجميع الأفراد في (المدرسة) الأمر الذي تفقد معه إدارة المدرسة القدرة على السيطرة على هذه المواقف و اتخاذ القرارات الرشيدة " (أبو خليل، 2001 ، 268)

إدارة الأزمة: عرفها الطيب بأنها "نشاط هادف يقوم به المجتمع لتفهم طبيعة المخاطر المتماثلة لكي يحدد ما ينبغي عمله إزائها واتخاذ وتنفيذ التدابير للتحكم في مواجهة الكوارث وتخفيف حدة آثار ما يترتب عليها وأن هذا النشاط الهادف ينفصل بوظيفتين هما الإدراك والتحكم .

ويعرفها الباحثون إجرائياً: بأنها تلك الاجراءات التي يتخذها مديرو المدارس الابتدائية لتجنب حدوث الأزمة وكذا التخطيط لها قصد مواجهتها.

الجماعة التربوية: تتمثل الجماعة التربوية في جميع أساتذة التعليم الابتدائي سواء المتربصين أو المرسمين الذين يعملون تحت قيادة مدير التعليم الابتدائي .

المحور الاول : إدارة الأزمات المدرسية :

الأزمة لغويا : في اللغة العربية : تعني في قاموس الصحاح (الشدة أو القحط) (الرازي، 1967 . 15).

وعرفها مجمع اللغة العربية بمعنى (الضيق والشدة) ويقال أزمات السنة أزمة أي اشتد قحطها، وتأزم أي أصابته أزمة، والأزمة: الضيق والشدة، ويقال : أزمة سياسية، أزمة مالية، أزمة اقتصادية، أزمة تعليمية ... (مجمع اللغة العربية، 1999 ، 15) .

تعددت تعاريف الأزمة فاختلقت في بعض الجوانب واتفقت في جوانب أخرى، وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات:

عرف (الحملوي) الأزمة بأنها : " خلل يؤثر تأثيرا ماديا على النظام كله، كما أنه يهدد الافتراضات الرئيسة التي يقوم عليها هذا النظام (الحملوي، 1995 ، 29) .

وقد أشار (العماري) بأن الأزمة هي : " موقف طارئ يحدث ارتباكا في تسلسل الأحداث اليومية للمنظمة و يؤدي إلى سلسلة من التفاعلات ينجم عنها تهديدات و مخاطر مادية و معنوية للمصالح الأساسية للمنظمة، مما يستلزم اتخاذ قرارات سريعة في وقت محدد، وفي ظروف يسودها التوتر نتيجة لنقص المعلومات، وحالة من عدم التيقن التي تحيط بإحداث الأزمة " (العماري، 1993 ، 18) .

و يعرف (الخضير) الأزمة بأنها : " موقف و حالة حرجة يوجهها متخذ القرار في أحد الكيانات الإدارية (دولة، مؤسسة، مشروع، مدرسة، أسرة) تتلاحق فيها الأحداث، وتتشابك معها الأسباب بالنتائج ويفقد معها متخذ القرار قدرته على السيطرة عليها، أو على اتجاهاتها المستقبلية (الخضير، د ت ، 53) .

عرف (Booth) الأزمة بأنها : " حالة يوجهها أفراد أو جماعات أو منظمة و لا يمكن التعامل معها باستخدام الإجراءات الروتينية العادية، وفيها تظهر الضغوط الناشئة عن التغير الفجائي "

(Booth ، 1993 : 34) .

ويرى (Fink) أن الأزمة تمثل : " نقطة تحول في حياة المنظمة نحو الأسوأ أو الأفضل ، فهي حالة من عدم الاستقرار يحدث فيها تغيير حاسم في سير العمل في المنظمة، و قد يؤدي إلى نتائج مرغوب فيها أو نتائج غير مرغوب فيها " (Fink ، 1986 : 15) .

من خلال العرض السابق يرى الباحث أن (الحملوي) و (العماري) و (Fink) اتفقوا على أن الأزمة تحدث خلا في النظام و حالة من التوتر و عدم الاستقرار، و أهم ما يميز تعريف (Fink) عن التعريفات السابقة بأن الأزمة قد تكون نقطة تحول نحو الأفضل إذا أمكن الاستفادة منها و الحصول من خلالها على نتائج مرغوبة . الأزمة المدرسية :

يرى (المهدي و هيبية) أن الأزمة المدرسية : " الحالة التي يعيشها مدير المدرسة عند مواجهته لمواقف طارئة وتشكل خطرا عليه وعلى العاملين معه ويصاحبها تهديد و قلة معلومات وإمكانات وضيق وقت مما يضطره لمواجهتها بسلوكيات قد تكون ايجابية، فتأخذ بمجرى الأزمة إلى بر الأمان والنجاة أو سلبية

فتجلب الشقاء له ولمن معه " (المهدي و هيبه، 2002 : 164) • من خلال التعريفات السابقة للأزمة يلحظ الباحث أنها تشترك بالتالي :

- المفاجأة والسرعة التي تحدث بها .
 - التهديد الشديد للمصالح و الأهداف والقيم .
 - ضغط الوقت والحاجة إلى اتخاذ قرارات صائبة وسريعة .
 - الغموض و نقص المعلومات وعدم وضوح الرؤية .
- تتابع أحداث الأزمة بشكل سريع .

خصائص الأزمة المدرسية : يمكن استنتاج أهم خصائص الأزمة على النحو التالي :

1 . غير متوقعة : فهي تفاجئ كل العاملين بالمؤسسة (المدرسة) وتؤدي إلى صدمة وتوتر الأمر الذي يضعف من إمكانية الفعل السريع لمجابهتها .

التعقيد والتشابك : فالأزمة تتسم بالتعقيد، والتداخل في أسبابها وقوى المصالح المؤيدة والمعارضة .

التوتر والاضطراب : ينشأ عن الأزمة قلق وتوتر واضطراب يشكل مزيدا من الضغوط وتؤدي إلى تضارب قرارات الإدارة المدرسية وتعارضها (مصطفى، 2005 ، 478-479) .

نقص المعلومات وعدم وضوح الرؤية لدى متخذ القرار : ووجود ما يشبه الضباب الكثيف الذي يحول دون رؤية أي الاتجاهات يسلك، وماذا يخفيه له هذا الاتجاه من أخطار مجهولة سواء في حجمها أو في درجة تحمل الكيان الإداري لها(أبو خليل، 2001 ، 278) .

ضييق الوقت المتاح لمواجهة الأزمة : فالأحداث تتصاعد بشكل متسارع - وربما حاد- الأمر الذي يفقد أطراف الأزمة أحيانا، القدرة على السيطرة في الموقف واستيعابه جيدا، حيث لا بد من تركيز الجهود لاتخاذ قرارات حاسمة وسريعة في وقت يتسم بالضييق والضغط.

تعدد الأطراف والقوى المؤثرة في حدوث الأزمة و تطورها، وتعارض مصالحها، مما يخلق صعوبات جمة في السيطرة على الموقف وإدارته، وبعض هذه الصعوبات إدارية، أو مادية أو بشرية، أو سياسية، أو بيئية، غيرها (العسيلي و عبد الله ، 2005 ، 21) .

مما سبق عرضه يرى الباحث أن أهم خصائص الأزمة: المفاجأة والتهديد و تسارع الأحداث والغموض وقلة المعلومات، وجميعها تتطلب أن يمتلك كل من يريد مواجهة الأزمة بنجاح قدرات عقلية ونفسية عالية.

أسباب نشوء الأزمات المدرسية

هناك مجموعة من الأسباب التي تؤدي إلى نشوء الأزمة، بعضها يرجع لأسباب تتعلق بطبيعة المنظمة (المدرسة) وهي الأسباب الداخلية مثل (الأسباب التنظيمية - الإدارية - التكنولوجية ...) وأسباب خارجة عن نطاق المنظمة (المدرسة) (أسباب اقتصادية - سياسية - ثقافية ومن ثم وبناء على ذلك يمكن تحديد أهم الأسباب الرئيسة وراء الأزمة في النقاط التالية :

تعارض المصالح و الأهداف : حينما تختلف وجهات النظر أو تختلف المصالح والأهداف، ينشأ صراع بين الكيانات أو الأفراد أو بين المديرين أو بين الأقسام، الأمر الذي قد يؤدي إلى الأزمات، ومن أهم أسباب تعارض المصالح والأهداف انعدام الاحترام المتبادل، وعدم احترام خطوط السلطة والعلاقات التنظيمية، وانعدام أدوات التنسيق كالاتصالات واللقاءات وعدم وجود نظام للرقابة والمتابعة والأداء. (آل الشيخ، 2008 ، 20).

القيادة الإدارية المستبدة :

مثل استخدام الرقابة الصارمة، وعدم العدالة في التحفيز، وأسلوب التعامل مع المعلمين بالمدرسة، وعدم ترك حرية إبداء الرأي، وما يترتب على ذلك من عدم قدرة المديرين على تحمل المسؤولية، وعدم الثقة بالمعلمين.

الخوف الوظيفي: وما يترتب على ذلك من غياب التغذية الراجعة، وعدم اعتراف المعلمين بأخطائهم وانعدام الثقة بين المعلمين، وتغليب المصلحة الخاصة على العامة (اليحيوي، 2006 ، 9).

ضعف الإمكانيات المادية والبشرية ومن أمثلتها : عدم وجود معلومات دقيقة وسليمة تساعد على اتخاذ القرار الرشيد .

- مشاركة أفراد غير مؤهلين وغير مدربين، مما يؤدي إلى تفاقم الأزمة وتطورها، ومضاعفة الخسائر الناتجة عنها . (المهدي و هيبه، 2002 ، 142) .

سوء الفهم و التقدير :

وهو يشير إلى خطأ في استقبال وفهم المعلومات المتاحة عن الأزمة ومن أسبابه: قلة المعلومات وإشارات الإنذار عن الأزمة .

تداخل وتشويش في المعلومات و تضاربها .

عدم القدرة على ربط المعلومات بالأزمة .

سوء الحالة الصحية لمستقبل المعلومات .

المغالاة في قيمة المعلومات الخاصة بالأزمة.

الشك في قيمة المعلومات.

الاستهانة بالأزمة والمعلومات المرتبطة بها.

عدم تحليل المعلومات الواردة عن الأزمة.

الأخطاء البشرية: من أهم أسبابها : انعدام التدريب، وانخفاض الدافعية، قلة الخبرة، التدهور الصحي،

الإهمال، وعدم التركيز في العمل. (ماهر، 2006 ، 23—25) .

الإشاعات :

كثرا ما تكون الإشاعات سببا هاما في تكوين الأزمات حيث يتم تسخير الإشاعة باستخدام مجموعة حقائق صادقة قد حدثت فعلا، وملموسة من جانب قطاع كبير من الأفراد، وإحاطتها بهالة من البيانات والمعلومات الكاذبة والمضللة وإعلانها في توقيت معين، وفي إطار مناخ وبيئة محيطة تم إعدادها بشكل معين، ومن خلال استغلال حدث معين تحدث الأزمة، ومن أمثلة هذا النوع من الأزمات، إشاعة تخفيض الحوافز لدى المعلمين، أو الاستغناء على عدد متزايد من المعلمين. (العمار، 2003 ، 35) .

عدم الرقابة الدورية :

وجود عيوب في نظم الرقابة والاتصال والمعلومات وعدم المراجعة الدورية بصفة مستمرة يؤدي إلى نشوء الأزمة.

ضعف العلاقات الإنسانية : بين العاملين في المنظمة يؤدي إلى التعصب في الرأي والتخبط في اتخاذ القرار فعدم الثقة والولاء للمنظمة يؤدي إلى الأزمة (مصطفى، 2005، 480) .

عدم الاهتمام بالتنمية البشرية وتوسيع ونقل الخبرات و تحفيز العاملين على الإبداع : ذلك من جانب الإدارة العليا للمنظمة، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف العلاقات الإنسانية بين العاملين وعدم الترحيب بالآراء الجديدة و الحلول المبتكرة للمشاكل والصعوبات، مما يؤدي إلى الشعور بالإحباط وضعف ولاء العاملين للمنظمة (بن عبد الله ، 2003) .

اليأس : يعد اليأس أحد الأزمات النفسية والسلوكية التي تشكل خطرا على متخذ القرار وانتشار حالة من انقسام العلاقات وزيادة التوترات (أحمد وحافظ، 2003 ، 231) .

ضعف نظام المعلومات ونظام صنع القرارات : وما ينتج عنه من عدم وجود المعلومات السليمة التي تساعد على اتخاذ القرار المناسب، وعدم دراسة الحلول البديلة اللازمة، ومشاركة أفراد غير مؤهلين في صنع القرار (العسيلي و عبد الله ، 2005 ، 22) .

1-أسباب خارجة عن إرادة المدرسة : ومن أمثلتها:-اندلاع حريق مفاجئ بالمدرسة.-حالة وفاة مفاجئة لأحد الأفراد داخل المدرسة.-اعتداءات مفاجئة من خارج المدرسة (المهدي و هيبه، 2002 ، 169) .

2-أسباب اقتصادية :

قلة الموارد الاقتصادية للمدرسة تتسبب في خلق الكثير من الأزمات إذ أن هناك علاقة وثيقة بين الجانب الاقتصادي وتحقيق الاستقرار التنظيمي للمدرسة. (مصطفى، 2005 ، 480) .

3-أسباب سياسية :

يعاني الشعب الفلسطيني من عشرات السنين من نكبات وويلات سببها الاحتلال الإسرائيلي، وممارساته التعسفية و =الإجرامية حتى الآن، وتسبب ذلك في العديد من الأزمات ومنها :
- أزمات ناتجة عن القصف والظروف الضاغطة لسياسة القمع الإسرائيلية (كسقوط الشهداء، والمعاقين، والجرحى، وتدمير المدارس.

- أزمات نفسية تترك آثارها على الطلاب بشكل خاص تعوق الدراسة .

- أزمات ناتجة عن إغلاق المدارس بشكل مفاجئ (العسيلي و عبد الله ، 2005، 25) .

أساليب إدارة الأزمات :

1.أسلوب النعامة (الهروب) : ويحدث ذلك عندما يشعر الفرد المتعامل مع الأزمة بالحيرة و العجز في كيفية مواجهة الأزمة، يوجل. نوعا من التوتر الشديد، ويزداد هذا التوتر عندما تكشر الأزمة عن أنيابها و تزيد من آثارها؛ ولكي يتخلص الفرد من التوتر النفسي الناتج عن وجود الأزمة من جانب، وما ينتج من عجزه عن مواجهتها من جانب آخر، فإنه يلجأ إلى بعض الأساليب السلبية بطريقة لا شعورية للتخلص من هذه الحالة التي لا يستطيع معاشتها فترة طويلة، أو ممتدة من الزمن، عن طريق الهروب من الموقف كله حتى لا يستمر تعرضه لتلك المشكلة (المهدي و هيبه، 2002 ، 173) .

القفز فوق الأزمة : و يتركز هذا الأسلوب على الاهتمام بالتظاهر بأنه قد تم السيطرة على الأزمة، عن طريق التعامل مع الجوانب المألوفة والتي هناك خبرة في التعامل معها . ويؤدي هذا الأسلوب غالباً إلى ترك النار تحت الرماد، حيث قد يعتقد المسؤول نفسه و المحيطون به في مجتمع الأزمة أنه قد تم السيطرة عليها في حين أنها تستعد للظهور مرة اخرى، ويكون تأثيرها أكثر قوة (أحمد، 2002 ، 39).

إنكار الأزمة : إنكار الأزمة أو التعنيم الإعلامي عليها، من خلال رفض الاعتراف بوجود خلل ما وإنكار حدوث الأزمة، بل يتم في بعض الحالات، الادعاء بسلامة الموقف وحسن الأداء، وذلك بهدف

أن يؤدي لتعظيم الإعلامي إلى نجاح محاولات السيطرة على الأزمة و تدميرها دون أن يستفحل خطرها (الشافعي، 2001، 195) .

كبت الأزمة: هو تحرك عنيف وسريع وسري ضد قوى الأزمة، بهدف تدمير العناصر الأساسية المحركة للأزمة، ويشير هذا الأسلوب بأن هذه الإدارة مستتدة ومنتسلطة (ماهر، 2006: 90-94) .

تشكيل لجنة لبحث الأزمة: نتيجة لنقص المعلومات التي تسببت في الأزمة، وكذلك النقص في معرفة حركة الأحداث و مداها يتم تشكيل لجنة لبحث الأزمة تهدف إلى : معرفة الذين تسببوا في هذه الأزمة تجميد الموقف وإفقاده قوة الدفع (أحمد، 2002 ، 39) .

بخس الأزمة: حيث يتم أولاً الاعتراف بالأزمة كحدث تم فعلاً، وفي الوقت نفسه يتم التقليل من شأن الحدث باعتباره حدثاً ليس له أهمية، وإن الأمر تحت السيطرة (زوبعة في فنان) ، وتفيد هذه الطريقة الأزمات البسيطة، وتفيد حينما تكون الإدارة قادرة على علاج الأمر بعد التهوين من شأنه و التقليل من حجمه. (ماهر، 2006، 93).

تنفيس الأزمة: ويتم تنفيس الأزمة عن طريق فتح ثغرات مختلفة في جدار الأزمة وبنائها، وتنفيس حالة الغضب والغليان والتوتر المصاحب لأحداث الأزمة، وإيجاد قضايا جزئية تستوعب جانباً هاماً من هذا الضغط وتستنزف جهد أصحابها فتضعف قوة الدفع الرئيسية (الشافعي، 2001، 195).

تفريع الأزمة: أما طريقة تفريع الأزمة، فتتم من خلال إيجاد مسارات بديلة و متعددة أمام قوة الدفع المولدة لتيار الأزمة وتدفعاته، ليتحول إلى مسارات بديلة وعديدة تستوعب جهود قوة تيار أحداث الأزمة ونقل من خطورته، وغالباً ما تتم هذه العملية على ثلاث مراحل هي :

— **مرحلة الصدام:** يتحدد من خلال الصدام العنيف مع القوى الدافعة لنشوء الأزمة، والمولدة لروافدها مدى تماسك هذه القوى، ومقدار استعداد كل منها للاستمرار في الصدام و تحمل تكلفته، ومدى تراجع بعضها، ومدى ترابط وحدة الأهداف أو تعارضها. (القحطاني، 2003 ، 47-48)

— **مرحلة وضع البدائل:** وفي هذه المرحلة يتم وضع مجموعة من الأهداف البديلة، لبعض العناصر المشتركة في صنع تيار الأزمة بعد انسلاخها عن تيار قوى الأزمة ودفع هذه العناصر إلى اتجاه متشعب ومتفرق ومن ثم يسهل التعامل مع كل منها على حده .

مرحلة التفاوض: حيث يتم التفاوض مع أصحاب كل فرع، و امتصاص بعض العناصر التي خرجت عن اجتماع قوى الأزمة. (القحطاني، 2003 ، 47-48) .

عزل قوى الأزمة : الأزمة لا تنشأ من ذاتها ولا تنشأ من فراغ، ولكن تنشأ نتيجة قوى معينة عملت على إحداث خلل أو عدم توازن في الكيان الإداري، الذي حدثت فيه الأزمة. ومن هنا يقوم مدير الأزمة برصد قوى الأزمة وتحليلها، وعزلها عن بؤرة الأزمة، وإبعادها عن تيار الأزمة، ووفقا لهذه الطريقة يتم تصنيف قوى الأزمة إلى عدة أنواع هي : القوى الصانعة لأزمة، والقوى المؤيدة لأزمة، والقوى المهتمة بالأزمة .

إخماد الأزمة : وهي من الطرق بالغة العنف التي تقوم على الصدام العلني، والصريح مع كافة العناصر التي تضمها الأزمة، وتصفيتها، وعادة لا يلجأ لهذه الطريقة إلا عندما تكون الأزمة قد وصلت إلى حالة التهديد الخطير (الخضيري، د ت ، 161) . ويرى الباحثون أن مدير المدرسة عليه أن يدرك أن أولى مراحل إدارة الأزمة أي الاعتراف بها وعدم إنكارها، لأن إنكارها يزيد من تعاضها وبالتالي يصعب مواجهتها. والطرق السابقة لا تتناسب مع روح العصر، وديمقراطية القرار، والمشاركة الفاعلة والتقدم التكنولوجي .

الدراسات السابقة :

أولا: الدراسات المتعلقة بأنماط القيادة :

أجرى عياصرة (2004) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية ومستوى دافعية المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (1141) معلما ومعلمة (76) مديرا ومديرة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس الثانوية في الأردن، وتم تطوير استبانة وصف الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية، واستبانة قياس مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم في التعليم، وأظهرت نتائج الدراسة أن النمط القيادي السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن هو النمط الديمقراطي يليه الأوتوقراطي ويليهِ التسبيبي، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية على نمط القيادة تعزى للجنس لصالح المعلمين الذكور، وعلى النمط الأوتوقراطي والديمقراطي تعزى للخبرة لصالح الخبرة خمس سنوات فأقل، ويوجب. ارتباط ايجابي دال بين النمط الأوتوقراطي والنمط التسبيبي وبين مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم في التعليم.

وقام النبيه (2011) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية اتخاذ القرار وعلاقته بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة، تكون أفراد عينة الدراسة من (623) معلما ومعلمة في المدارس الثانوية بمحافظة غزة، وتم استخدام استبانة اتخاذ القرار، واستبانة الأنماط القيادية، وكشفت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية اتخاذ القرار كانت كبيرة، وعدم وجود فروق في فاعلية اتخاذ القرار تعزى

للجنس، ووجود فروق تعزى للمؤهل لصالح المؤهل الأقل، ولمتغير الخبرة لصالح الخبرة أقل من خمس سنوات، وأن النمط القيادية السائد كان النمط التحويلي يليه النمط التفاعلي، وعدم وجود فروق إحصائية في أنماط القيادة تعزى للجنس، والمؤهل العلمي والخبرة، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين فاعلية اتخاذ القرار وأنماط القيادة التحويلية والتفاعلية.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بإدارة الأزمات :

1-دراسة عبد العال 2002: بعنوان أساليب إدارة الأزمات لهدى مديري المدارس الحكومية فهي محافظات غزة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي." وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقته بالتخطيط الاستراتيجي المدرسي، وكذلك الكشف عن أثر كل من (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المرحلة التعليمية، المنطقة التعليمية) في متوسط تقديرات مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة لمدى ممارستهم للتخطيط الاستراتيجي المدرسي.

وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع الأصلي من مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة والبالغ عددهم (383) مديراً مديرة واستجاب منهم (333) مديراً مديرة بنسبة 29 % من المجتمع الأصلي لعينة الدراسة واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأعد الباحث استبانتين: الأولى خاصة بأساليب إدارة الأزمات وشملت (34) فقرة والثانية خاصة بمدى ممارسة التخطيط الاستراتيجي المدرسي وتكونت من (28) فقرة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- يمارس مديرو المدارس أساليب الاحتواء والتعاون والمواجهة والتخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمة بنسبة تزيد 80% .

- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب إدارة الأزمات المدرسية والتخطيط الاستراتيجي.

- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب الهروب والتخطيط الاستراتيجي المدرسي.

2-دراسة مقر (2009) بعنوان: درجة توافر مهارات إدارة اللزمات لمديري المدارس وكالة الغوث بغزة وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم المهارات اللازمة لمديري المدارس لإدارة الأزمات والتعرف إلى درجة تقديراتهم لإدارة الأزمات، والكشف عن الفروق بين متوسطات تقديراتهم طبقاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل، المرحلة الدراسية) ومعرفة سبل تنمية مهاراتهم لإدارة الأزمات استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس وكالة الغوث الدولية

بقطاع غزة، حيث بلغ مجتمع الدراسة (221) وقد تم إجراء التحليل الإحصائي على (204) استبانة من أصل (221) وقد توصلت الدراسة إلي مجموعة من النتائج أهمها:

- تتوفر مهارات إدارة الأزمات لمديري مدارس وكالة الغوث بشكل كبير وفعال.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول درجة توافر مهارات إدارة الأزمات لمديري مدارس وكالة الغوث بغزة تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل، المرحلة الدراسية، سنوات الخدمة).

الإجراءات المنهجية للدراسة

6-1 منهج الدراسة:

نوعية وطبيعة البحث هي التي تحدد نوع المنهج الذي يستعمل ، وفي دراستنا هذه اتبعنا في دراستنا هذه المنهج الوصفي الذي يسعى إلى معرفة ما هو كائن، وذلك عن طريق اكتشاف الوقائع التربوية وما يرتبط بها من عمليات وممارسات في المؤسسات التعليمية، ثم يعمل الباحث على تحليل الأسباب والعوامل التي جعلتها تكون كذلك، حتى يتمكن في النهاية من إصدار الحكم و تفسير الظاهرة في ضوء معرفة أسبابها وعواملها ما هو معروف في المنهج الوصفي انه يضم ثلاثة أنماط من البحوث الوصفية هي الدراسات المسحية، الدراسات التتبعية، دراسة العلاقات المتبادلة، اعتمدنا في دراستنا هذه على الدراسات الإرتباطية التي تتدرج تحت العلاقات المتبادلة حيث تستخدم الطرق الإرتباطية لتعيين إلى أي حد يرتبط متغيران " (ديو، 1985)

6-2 مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من 51 أستاذ وأستاذة في التعليم الابتدائي بالمقاطعة الادارية رقم 3 بمدينة الأغواط في شهر ماي 2018.

وقد قمنا باختيار عينة عشوائية بسيطة حيث يشير (عبيدات وعدس وعبد الحق، 1991) بأن هذا النوع يعطى فرص متساوية أو معروفة لكل مفردة من مفردات مجتمع الدراسة في احتمال اختيارها في عينة الدراسة. كان قوامها 30 أستاذا وأستاذة أي بنسبة 58.82% من مجتمع الدراسة.

جدول(01) توصيف خصائص العينة حسب الجنس والحالة العائلية :

الحالة العائلية		الجنس		الخصائص
متزوج	أعزب	إناث	ذكور	الفئات
24	6	28	02	التكرار
30		30		العدد الإجمالي
80%	20%	93.3%	6.7%	نسبة الكلية

الجدول رقم (01) يمثل نسب وتكرارات كل من جنسي العينة فكان كلا من الجنسين حيث أكبر نسبة للإناث فبلغت نسبتهن 93.3% وهي كبيرة جدا ويعزو الباحثون هذه النسبة إلى طبيعة المنطقة وخصوصياتها بحيث يعمل الرجال في المناطق الصناعية بينما تتجه الإناث إلى سلك التعليم وفيما يخص المتغير الثاني كان معظم الأساتذة متزوجون بلغت نسبتهم 80% اما العزاب بلغت نسبتهم 20%

جدول(02) توصيف خصائص العينة حسب المؤهل العلمي والخبرة :

الخبرة			المؤهل العلمي				الخصائص
أكثر من 10 سنوات	من 05 إلى 10 سنوات	أقل من 05 سنوات	دكتوراه	ماستر	ليسانس	خريجي المعهد	الفئات
13	6	11	1	2	18	09	التكرار
%43.3	%20	36. %7	3.3 %	6.7 %	60 %	30 %	نسبة الكلية

الجدول رقم(02) يمثل نسب وتكرارات كل من متغير الخبرة والشهادة المتحصل عليها حيث بلغت أكبر نسبة في متغير الخبرة 43.3% لدى ذوي الخبرة الكبيرة التي فاقت أكثر من 10سنوات بـ 13 استاذ واستاذة ، ثم اعقبها الافراد الذين هم أقل من 05سنوات.

أما فيما يخص المتغير الثاني ألا وهو المؤهل العلمي فكان أغلب الأساتذة متحصلين على شهادة ليسانس بنسبة 60% وهذا راجع إلى ولوج حاملي ليسانس للتعليم الابتدائي وكذا تحسين الوزارة الوصية لمستوى الأساتذة القدماء بحيث قامت برسكلتهم ورفع مستواهم والملاحظ أيضا من خلال الجدول بان خريجي المعهد التكنولوجي مثلوا نسبة 30% أما الحاصلين على شهادة الدكتوراه تمثلوا في استاذ واحد فقط .

أدوات الدراسة :

1-المقياس:

الأداة التي استعملناها في هذه الدراسة هي المقياس، الذي يعرف بأنه" مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين، يتم وضعها في استمارة تعطى للأشخاص المعنيين من اجل الحصول على أجوبة

للأسئلة الواردة فيها، وبواسطتها يمكن التوصل إلى حقائق جديدة عن الموضوع أو التأكد من معلومات متعارف عليها، لكنها غير مدعمة بحقائق" (بوحوش وآخرون، 1999) .

استعملنا في هذه الدراسة مقياسان: الاول عن انماط القيادة معد من طرف الباحثة حنان ناصر العدوانى حيث يحتوى على 34 فقرة والمقياس الثاني حول إدارة الأزمات الذي احتوى على 45 فقرة .

2- طريقة التصحيح:

يجيب المفحوصين على العبارات في المقياس بوضع إشارة (x) على إحدى الخانات الموجودة أمام كل عبارة مع العلم أنه يتكون من (5) بدائل استجابة وتتمثل في (دائماً ،غالباً، احياناً ،نادراً، أبداً). بحيث تنقط العبارات الايجابية بالاعتماد على سلم فئة علامتين من 1 إلى 5 وعليه فان درجات المقياسان تتراوح بين 79 نقطة كحد أدنى و 395 نقطة كحد أقصى.

8 ثبات وصدق الأدوات:

8-1 الثبات :

يعني ثبات المقياس أن نحصل على نفس النتائج تقريبا عند إعادة تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد، يمكن أن يستدل عليه بعدة طرق منها معامل ألفا كرونباخ سواء يدويا أو باستعمال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) ونحن قمنا بحسابه بالبرنامج المذكور سابقا، فتحصلنا على قيمة (0.66) مما يدل أن المقياس الاول اي القيادة مقبول من حيث الثبات وفيما يخص المقياس الثاني المتعلق بالأزمات المدرسية تحصلنا على نسبة ثبات بلغت 0.98. وهو معامل ممتاز. حيث يشير علاوي ورضوان (1988) أنه كلما تراوحت معاملات الثبات ب. 70 و 0.80 دل ذلك على ثبات مرتفع.

8-2 الصدق :

يعد الصدق من الأمور المطلوب توافرها في الأداة لبيان مدى قدرة كل عبارة من عباراتها على قياس ما وضعت لقياسه، وللتحقق من صدق الأداة ومعرفة مدى صلاحية استخدامها فتحصلنا على صدق يعادل 0.81 من خلال جذرنا للثبات ولم يقتضي الأمر إلى هذا الحد فقط بل قمنا بحساب الاتساق الداخلي والبنائي، وذلك بحساب معامل الارتباط الداخلي بين كل بعد من أبعاد الاستبيان مع كل عباراته. ومن ثمة قمنا بحساب كل أبعاد الأداة مع الدرجة الكلية للمقياس فتحصلنا على الجدول التالي:

الأبعاد	مع معامل الارتباط بيرسون	قيمة المعنوية	مستوى الدلالة
البعد الأول لمقياس القيادة	0.23	*0.00	0.05
البعد الثاني لمقياس القيادة .	0.75	**0.00	0.05 و 0.01
البعد الثالث لمقياس القيادة	0.51	**0.00	0.05 و 0.01
البعد الأول لمقياس إدارة الأزمات	0.77	**0.00	0.05 و 0.01
البعد الثاني لمقياس إدارة الأزمات	0.93	**0.00	0.05 و 0.01

جدول رقم (03): يمثل معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي، هذا الجدول يدل على أن الاستبيان الذي تم استعماله صادق عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05. وكذا حساب الصدق التمييزي الذي يمتلك القدرة على أن يميز بين استجابات المفحوصين وذلك من خلال تقسيمنا لعبارات الاستبيان إلى مجموعتين ذو الإجابة المرتفعة (حيث حدد العلماء نسبة 27% للمجموعة الأولى) وذو الإجابة المنخفضة وفي الأخير يأتي حساب تاست لإيجاد الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين حيث أظهرت قيمة ت -8.35 وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 أي صادق وقادر على تمييز الصفة بين المبحوثين .

9-كيفية جمع البيانات :

بعد ما قمنا من بالتأكد من صدق وثبات المقياسين قمنا بتوفير ما يلزم من النسخ لأفراد عينة الدراسة بعدها اتصلنا بالمؤسسة التعليمية التي سنجري فيها التطبيق، وقد لقينا من الأساتذة الكرام الدعم المعنوي، والإمكانات اللازمة، شرعنا في تطبيق الأداة، في شهر ماي 2018، بحيث قمنا بشرح مبسط للأداة وكيفية الإجابة عليها.

10- التقنيات الإحصائية:

بعد تحديد أداة البحث المستعملة لجمع البيانات، وذكر كيفية جمعها تم تحديد المعالجات الإحصائية التي استعملت في تصنيف وتبويب ومعالجة تلك البيانات.

1- تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، حسب مقياس ليكرت الخماسي لدرجة الاستخدام

(1 غير موافق بشدة ، 2 غير موافق ، 3 إلى حد ما ، 4 موافق ، 5 موافق بشدة).

2- تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الصفات الشخصية لمفردات الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسية التي تتضمنها أداة الدراسة.

3- المتوسط الحسابي وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي وكذلك يفسر مدى الاستخدام أو مدى الموافقة على العبارة. (كشك ، 1996، 86)

4- (Standard Deviation) تم استخدام الانحراف المعياري للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد.

5- اختبار (ت) تاست لإيجاد الفروق بين المتوسطات.

6- معامل الارتباط (بيرسون). لحساب صدق الأداة

7- اختبار تحليل التباين الأحادي. ONE WAY ANOVA .

عرض نتائج الدراسة و مناقشتها :

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة حسب فرضياتها: النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الأولى: يعد النمط الديمقراطي أكثر الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات التعليم الابتدائي في مدينة الأغواط من وجهة نظر الجماعة التربوية .

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للنمط القيادي السائد لدى مديري ومديرات التعليم الابتدائي في مدينة الأغواط من وجهة نظر الجماعة التربوية، بشكل عام ولكل نمط من أنماط أداة الدراسة، ويظهر الجدول (4) ذلك.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى النمط القيادي السائد لمديري المدارس الابتدائية

الرقم	النمط	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى النمط القيادي
1.	القيادي الديمقراطي	30	51.73	5.8	1	مرتفع
2.	القيادي التسلطي		28.2	5.89	2	متوسط
3.	القيادي التسيبي		26.06	5.45	3	متوسط

يلاحظ من الجدول (4) أن النمط القيادي السائد لدى مديري ومديرات التعليم الابتدائي في مدينة الأغواط من وجهة نظر الجماعة التربوية .

كان نمط "القيادة الديمقراطي"، بمتوسط حسابي (51.73) وانحراف معياري (5.8) وبمستوى متوسط، وجاء في الرتبة الثانية نمط "القيادة التسلطي" بمتوسط حسابي (3.49) وانحراف معياري (0.90) وبمستوى متوسط. وجاء في الرتبة الاخيرة نمط. " القيادة التسيبي" بمتوسط حسابي (28.2) وانحراف معياري (5.89) وبمستوى متوسط. أما بالنسبة لفقرات كل نمط فكانت النتائج على النحو الآتي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للنمط القيادي الديمقراطي الذي ممارسه مديري المدارس التعليم الابتدائي في مدينة الأغواط لفقرات هذا النمط، والجدول (5) يوضح ذلك.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى النمط
4	يعطى مدير المدرسة الفرصة الكاملة	4.83	0.46	1	مرتفع
2	يؤمن مدير المدرسة بمقدرات المعلمين و امكاناتهم.	4.80	0.48	2	مرتفع
5	يحرص مدير المدرسة على تنمية قيم التعاون.	4.77	0.43	3	مرتفع
10	يفوض مدير المدرسة الصلاحيات للمعلمين بطريقة مدروسة.	4.43	10	4	مرتفع
12	يخصص مدير المدرسة بعض وقته للحوار مع المعلمين	4.40	12	5	مرتفع
6	يوزع مدير المدرسة المسؤوليات التربوية على المعلمين بعدالة.	4.37	0.80	6	مرتفع
9	ينمي مدير المدرسة روح الإبداع لدى المعلمين.	4.33	0.95	7	مرتفع
8	يحفز مدير المدرسة المعلمين لتطوير العمل.	4.33	0.95	8	مرتفع
7	يتقبل مدير المدرسة انتقادات المعلمين برحابة صدر.	4.27	0.82	9	مرتفع
3	يشرك مدير المدرسة المعلمين بحل المشكلات المدرسية.	4.03	0.99	10	مرتفع
11	يعطي مدير المدرسة للمعلمين الفرصة للتجريب.	3.93	0.81	11	مرتفع
1	يشرك مدير المدرسة المعلمين في رسم السياسات التعليمية .	3.62	1.11	12	متوسط
الدرجة الكلية للنمط الديمقراطي		51.73	5.89	متوسط	

يلاحظ من الجدول (5) أن النمط القيادي السائد مديري المدارس التعليم الابتدائي في مدينة الأغواط من وجهة نظر الجماعة التربوية بالدرجة الأولى هو النمط الديمقراطي إذ بلغ متوسطه الحسابي (51.73) وانحراف معياري (5.89) وبدرجة متوسطة، وجاءت فقرات هذا النمط في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.62 - 4.83) وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (4) التي تنص على " يعطى مدير المدرسة الفرصة الكاملة للمعلمين للتعبير عن آرائهم."، بمتوسط حسابي (4.83) وانحراف معياري (0.64) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (2) التي تنص على " يؤمن مدير المدرسة بمقدرات المعلمين و إمكاناتهم " بمتوسط حسابي (4.80) وانحراف معياري (0.48) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (11) التي تنص على " يعطي مدير المدرسة للمعلمين الفرصة للتجريب " بمتوسط حسابي (3.93) وانحراف معياري (0.81)، وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (1) التي تنص على " يشرك مدير المدرسة المعلمين في رسم السياسات التعليمية " بمتوسط حسابي (3.62) وانحراف معياري (1.11) وبمستوى متوسط.

تتفق هذه النتيجة التي تحصلنا عليها مع دراسة عياصرة (2004) التي هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية ومستوى دافعية المعلمين بالأردن فأظهرت نتائج الدراسة أن النمط القيادي السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن هو النمط الديمقراطي يليه الأوتوقراطي ويليه التسبيبي.

نتائج الفرضية الثانية القائلة بأن: هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى إدارة الأزمات المدرسية تعزى ل (الجنس ، المؤهل العلمي و الخبرة في التعليم).

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	قيمة المعنوية
إدارة الأزمات* الجنس	ذكر	2	129	4.24	28	1.29	0.20
	أنثى	28	97.5	33.72			

الجدول رقم (06): يمثل هذا الجدول استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول مقياس إدارة الأزمات حسب الجنس. فبإجراء الاختبار المعلمي "ت" بين أبعاد الأداة والنوع الاجتماعي للعينة تحصلنا على قيمة (ت)=1.29 بقيمة احتمالية تساوي 0.20 هذه القيمة غير دالة إحصائياً لأنها أكبر من مستوى الدلالة

0.05 وبالتالي نرفض الفرض الذي اقترحناه أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى إدارة الأزمات المدرسية تعزى للجنس ونقبل الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى إدارة الأزمات المدرسية تعزى للجنس .
فيما يخص الفروق التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي تحصلنا على الجدول التالي :

المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
إدارة الأزمات * المؤهل العلمي	بين المجموعات	3	1047.4	0.92	0.443
	داخل المجموعات	26	1132.269		
	المجموع	29	29439.00		

الجدول رقم (07): يمثل هذا الجدول استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول مقياس إدارة الأزمات حسب المؤهل العلمي. فبإجراء الاختبار المعلمي تحليل التباين الأحادي بين أبعاد الأداة و المؤهل العلمي للعينة تحصلنا على قيمة (ف)=0.92 بقيمة احتمالية تساوي 0.443 هذه القيمة غير دالة إحصائياً لأنها أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي نرفض الفرض الذي اقترحناه أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى إدارة الأزمات المدرسية تعزى للمؤهل العلمي ونقبل الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى إدارة الأزمات المدرسية تعزى للمؤهل العلمي .

فيما يخص الفروق التي تعزى لمتغير الخبرة في التعليم تحصلنا على الجدول التالي :

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
إدارة الأزمات * الخبرة في التعليم	بين المجموعات	2	717.185	0.622	0.545
	داخل المجموعات	27	1153.58		
	المجموع	29	6		
			1434.371		
			31146.82		
			32581.20		

الجدول رقم (08): يمثل هذا الجدول استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول مقياس إدارة الأزمات حسب المؤهل العلمي. فبإجراء الاختبار المعلمي تحليل التباين الاحادي بين أبعاد الأداة والخبرة في التعليم للعينة تحصلنا على قيمة (ف) = 0.62 بقيمة احتمالية تساوي 0.54 هذه القيمة غير دالة إحصائياً لأنها أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي نرفض الفرض الذي اقترناه أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى إدارة الأزمات المدرسية تعزى الخبرة في التعليم ونقبل الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى إدارة الأزمات المدرسية تعزى للخبرة في التعليم.

تأكد لنا من خلال الجدول رقم (6)، (7) و (8) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى إدارة الأزمات المدرسية تعزى لـ (الجنس المؤهل العلمي والخبرة في التعليم) بحيث تتفق هذه النتيجة تماماً مع دراسة مقر (2009) الموسومة بـ: درجة توافر مهارات إدارة اللزمات لمديري المدارس وكالة الغوث بغزة وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم المهارات اللازمة لمديري المدارس لإدارة الأزمات والتعرف إلى درجة تقديراتهم لإدارة الأزمات، أدت نتائج دراسته إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول درجة توافر مهارات إدارة الأزمات لمديري مدارس وكالة الغوث بغزة تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل، المرحلة الدراسية، سنوات الخدمة).

ويعتقد الباحثون أن السبب في ذلك :

- جميع المديرين يخضعون لنفس التكوين والتأهيل أثناء الخدمة.
- نقص الدورات التدريبية او انعدامها حول كيفية مجابهة الكوارث المدرسية .

نتائج الفرضية العامة القائلة بأن: هناك علاقة ارتباطية بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية وإدارة الأزمات من وجهة نظر الجماعة التربوية المتمثلة في الأساتذة .

الدرجة الكلية لإدارة الأزمات	الدرجة الكلية للقيادة	التسيبي	التسلطي	الديمقراطي	المتغيرات
**0.49 0.00 30	0.228 0.225 30	*0.43 0.01 30	0.26 0.15 30	1 30	النمط الديمقراطي - معامل ارتباط بيرسون - قيمته المعنوية - العينة
0.07 0.69 30	*0.71 * 0.00 30	0.33 0.69 30	1 30	0.26 0.15 30	النمط التسلطي - معامل ارتباط بيرسون - قيمته المعنوية - العينة
*0.40 0.02 30	*0.56 * 0.00 30	1 30	0.33 0.69 30	*0.43 0.01 30	النمط التسيبي - معامل ارتباط بيرسون - قيمته المعنوية - العينة
0.13 0.47 30	1 30	**0.56 0.00 30	*0.71 * 0.00 30	0.228 0.225 30	الدرجة الكلية لمقياس معامل ارتباط بيرسون للقيادة. - قيمته المعنوية - العينة

1	0.13	*0.40	0.07	**0.49	الدرجة الكلية لمقياس
	0.47	0.02	0.69	0.00	-معامل ارتباط بيرسون
	30	30	30	30	إدارة الأزمات .
30					- قيمته المعنوية
					- العينة

**دالة عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05

*دالة عند مستوى الدلالة 0.01

الجدول رقم (09): يمثل هذا الجدول استجابات أفراد مجتمع الدراسة على كل من مقياس إدارة الأزمات ومقياس الانماط القيادية فبإجراء معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد الأداتين تحصلنا على أكبر قيمة (ر)=0.49 بقيمة احتمالية تساوي 0.00 بالنسبة للنمط القيادي الديمقراطي هذه القيمة دالة إحصائياً حيث تمثل علاقة ارتباطية طردية متوسطة أي كلما زاد النمط الديمقراطي كلما ارتفع مستوى إدارة الأزمة من طرف المدير ويعزو الباحثون ه النتيجة إلى طبيعة النمط الديمقراطي بحد ذاته ففي هذا النمط يعمل المدير على فتح قنوات الحوار بينه وبين الأساتذة والاختذ برأيهم لمجابهات الأزمات التي تعصف بالمؤسسة .

اما بالنسبة للنمط التسلطي تحصلنا على قيمة (ر)=0.07 وهي علاقة ضئيلة تكاد أن تكون منعدمة بين المتغيرين فالمدير المتسلط يجابه الأزمات برأيه وإقصاء الآخرين مما يجد صعوبة في حلها تحصلنا أيضاً على قيمة (ر)= 0.40 بالنسبة للنمط التسيبي وإدارة الأزمة فهي علاقة طردية موجبة بين المتغيرين فكلما زاد اتباع النمط التسيبي كلما زادت إدارة الأزمة المدرسية بشكل جيد.

الملاحظ أن النتيجة الكلية بين كل من أنماط القيادة وإدارة الأزمات أكدت على وجود ارتباطية طردية ضعيفة حيث كانت قيمة (ر)=0.13 بقيمة احتمالية تساوي 0.47 بحيث تتفق هذه النتيجة مع الدراسة التي قام بها النبيه (2011).

خاتمة:

إن الأزمات ظاهرة موجودة منذ القدم، فقد رافقت سائر الشعوب والأمم في جميع مراحل النشوء والارتقاء، لكن الاهتمام بموضوع إدارة الأزمات مبدأ منذ الثمانينات من هذا القرن. تحديدا حين قال ماكنيمارا مقولته المشهورة: " أن الأوان أن نتحدث عن كيفية التغلب على الأزمات" ونظرا لانتشار الأزمات بصورة كبيرة في مجتمعاتنا اليوم كان لابد أن تكون ثقافة إدارة الأزمة جزءا متأسلا في حياتنا

حيث ينبغي أن ندرب أنفسنا على مواجهة الأزمات، مما من شأنه تقوية البناء النفسي لدينا ولدى أبنائنا حتى نمكنهم من امتلاك الطاقة النفسية القادرة على تحمل المسؤولية.

والأزمة مثلما يمكن أن تحدث في الأسرة، يمكنها أيضا أن تحل بمختلف المؤسسات الاجتماعية والصناعية والاقتصادية وغيرها، وهذا ما يستلزم وجود قيادة إدارية تمتلك من الصفات والمهارات وما يؤهلها لاحتواء الأزمة وإدارتها ومسايرة مختلف فصولها ومراحلها بوعي وحكمة.

حيث أن بالتعامل مع الأزمات يجب أن لا يكون في إطار من العشوائية والارتجالية وسياسة الفعل ورد الفعل، بل يجب أن يخضع التعامل معها بمنهج إداري سليم، وللقيادة الإدارية الفعالة التي يمتلك أصحابها من السمات الشخصية ما يؤهلهم إلى التعامل معها بجدية تامة.

إذ أن المنظمات تحتاج إلى قادة أكفاء لإدارة أزماتها التي يمكن أن تعترضها في أي وقت، مما يهدد كيان المنظمة واستمرارها، لذا فهي تحتاج إلى مثل هؤلاء القادة الذين يعملون على مواجهة الأزمات وتحويل جماعة العمل كلها من أجل وقف دحض الأزمة قبل استفحالها وتمكنها من المنظمة.

والأزمة حينما تعصف المؤسسة ما تترك أثارا إيجابية وأخرى سلبية، فقد تترك الضيق والتوتر للأفراد، وحالة من الخوف والشك، وقد تترك أثارا إيجابية تتمثل في تمكين المنظمة من معرفة قدرتها على مواجهة الأزمات، وكذا إبراز دور القادة الذين أداروها بنجاح، وكذا تعمل على إكساب الأفراد والمنظمات الخبرة من خلال تعاملهم معها للمرة الأولى.

الأزمة حينما تحل بمؤسسة ما (منظمة) فإنها تهدد كيانها وتعمل على زرع نوع من الفوضى والارتباك داخل صفوف المنظمة، مما يستوجب ويتطلب اتخاذ إجراءات وتدابير وقرارات سريعة للحد من أثارها السلبية والاستفادة من ايجابياتها، وكل منظمة تعتمد على إستراتيجيات معينة لاحتواء الأزمة والتعامل معها.

وهنا تبرز صفات القائد الإداري المختلفة من خلال التعامل مع الأزمات من خلال ما يمتلك من مهارات قيادية، وكذا من خلال أساليب وأنماط قيادية للمنظمة والتي تعتمد بشكل كبير على ما يمتلكه من سمات شخصية تؤهله إلى التعامل مع الأزمة بكل حرص وجدية في مختلف مراحلها.

قائمة المراجع :

- (1)- الشافعي، محمد (2001): استراتيجيه إدارة الأزمات ومارث؛ مركز المحروسة التدريب والنشر.
- (2)- العيمان، محمود سلمان. (2008). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- (3)- حمادات، محمد حسين. (2006). القيادة التربوية في القرن الجديد. عمان: دار الحامد. خليفات.
- (4)- ديو، بولد ، ت، محمد نوفل وآخرون (1985) ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ط3

- (5) -كشك، محمد بهجت (1996) مبادئ الإحصاء واستخداماتها في مجالات الخدمة الاجتماعية. دار الطباعة الحرة، الإسكندرية .
- (6)-عمار، بوحوش وآخرون (1997) ، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث 60- ط2 ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- (7)-علاوي، محمد ورضوان، نصر الدين (1987) ، الاختبارات النفسية والمهارية في المجال الرياضي، دار الفكر العربي، مصر.
- (8) -الرازي، محمد بن أبي بكر (1967) : مختار اصحاب ،دار الكتاب العربي، بيروت .
- (9)-مجمع اللغة العربية (1999) : المعجم الوجيز، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، مصر .
- (10)- العماري، عباس (1993) : إدارة الأزمات في عالم متغير، مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة.
- (11)-الحملوي، محمد رشاد (1995) : إدارة الأزمات. تجارب محلية وعالمية، الطبعة الثانية، دار أبو المجد للطباعة، القاهرة.
- (12)-مصطفي، يوسف (2005): الإدارة الشوية، مداخل جديدة لعالم جديد، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي- مصر.
- (13)-صبري، ماهر (2002) : الموسوعة العالية لمصطلحات الشية وتكنولوجيا التعليم، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.
- (14)-العماري، عبد الله (2003): دور تثنية ونظم المعلومات في إدارة الأزمات والكوارث -رسالة ماجستير. الرياض،جامعة نايف العربية.
- (15)- القحطاني، سحمي (2003) : دور إدارة العلاقات العامة في التعامل مع الأزمات والكوارث، رسالة ماجستير، أكاديمية الأمير نايف العلمية للعلوم الأمنية — الرياض.
- (16)-الخضيرى، محسن أحمد (2003): إدارة الأزمات، مجموعة النيل ، القاهرة.
- (17)- العسيلي، بقاء ، تيسير (2005): قلق الأزمات التي تعاش منها ، جامعة القدس المفتوحة ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث العدد (50).

الرسائل الجامعية

- (1).آل الشيخ، بدر (2008) : مدى جاهزية إدارات الأمن والسلامة لمواجهة الأزمات والكوارث، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض .
- (2)-العماري، عبد الله (2003): دور تثنية ونظم المعلومات في إدارة الأزمات والكوارث -رسالة ماجستير. الرياض،جامعة نايف العربية.
- (3)- الليحيوي، صبرية (2006) : إدارة الأزمات في مدارس البنات المتوسطة الحكومية في المدينة المنورة رسالة ماجستير جامعة الملك فهد ، الرياض .

المجلات :

- (1)-الصانع، مجمد وحسين، محمود (1994). "الأنماط القيادية التربوية لدى مديري المدارس الابتدائية وولاء المعلم لعمله بمدينة الرياض وعلاقتها ببعض المتغيرات"مجلة جامعة الملك سعود،.182 - العلوم التربوية، العدد (6).
- (2)-أبو خليل، محمد (2001): موقف مديري التعليم الأساسي من بعض الأزمات والتخطيط لمواجهةها، مستقبل الشية العربية، المجلد (7)، العدد (21).

المراجع بالأجنبية :

1. Booth،S (1993) : Crisis Management Strategy ، New York :Routledge

المركز الجامعي آفلو

ص ب 603