مركز جيل البحث العلمي

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية محكمة تصدر دوريا عن مركز جيل البحث العلمي
jilrc-magazines.com --- social@jilrc-magazines.com

العدد الرابع : كانون أول / ديسمبر 2014

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية : العدد الرابع - كانون أول / ديسمبر 2014

جميع الحقوق محفوظة

لمركز جيل البحث العلمي © 2014

ISSN 2311-5181

بسم الله الرحمن الرحيم

المشرفة العامة: د.سرور طالبي

المؤسس ورئيس التحرير: أ.جمال بلبكاي

ISSN 2311-5181

jilrc-magazines.com - social@jilrc-magazines.com

التعريف بالمجلة:

مجلة علمية دولية محكمة تصدر دوريًا عن مركز جيل البحث العلمي تعنى بالدراسات الإنسانية والاجتماعية، بإشراف هيئة تحرير مشكلة من أساتذة وباحثين وهيئة علمية تتألف من نخبة من الباحثين وهيئة تحكيم تتشكل دوريا في كل عدد.

اهتمامات المجلة و أبعادها:

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية عبارة عن مجلة متعددة التخصصات، تستهدف نشر المقالات ذات القيمة العلمية العالية في مختلف مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية. تعرض المجلة جميع مقالاتها للعموم عبر موقعها وكذا مركز جيل البحث العلمي، مع إضافتها لفهارس أغلب محركات البحث الجامعية، بهدف المساهمة في إثراء موضوعات البحث العلمي.

مجالات النشر بالمجلة:

تنشر المجلة الأبحاث في المجالات التالية:

علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، علم الاجتماع، الفلسفة التاريخ، علم المكتبات والتوثيق، علوم الإعلام والاتصال، علم الآثار.

تنشر مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية البحوث العلمية الأصيلة للباحثين في هذه التخصصات كافة من داخل الجامعات الجزائرية ومن خارج الجزائر مكتوبة باللغة العربية أو الفرنسية أو الإنجليزية.

الهيئة العلمية الاستشارية للعدد

د. علي سلطاني العاتري (جامعة تبسة الجزائر)
د.عبلة حسن (جامعة لينكولن الولايات المتحدة الأمريكية)
د.حسن زريبة (جامعة قفصة، تونس)
د.وليد رفيق محمد العياصرة (جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية)
د. لطفية علي الكميشي (جامعة طرابلس، ليبيا)
د.سليمان فايز قديح (جامعة الأزهر- غزة ، فلسطين)
د.رحاب فايز أحمد سيد (جامعة بني سويف ،مصر)
د. محمد مرزوق (جامعة سعيدة، الجزائر)
أ.عبد الكريم كدورلي (جامعة وهران، الجزائر)

التدقيق اللغوي:

د. لحسن عزوز – د.صلاح الدين ملاّوي (الجزائر)

شروط النشر

تقبل المجلة الأبحاث والمقالات التي تلتزم الموضوعية والمنهجية، وتتوافر فيها الأصالة العلمية والدقة والجدية وتحترم قواعد النشر التالية :

ISSN 2311-5181

- أن يكون البحث المقدم ضمن الموضوعات التي تعنى المجلة بنشرها.
- ألا يكون البحث قد نشر أو قدم للنشر لأي مجلة ، أو مؤتمر في الوقت نفسه ، ويتحمل الباحث كامل المسؤولية في حال اكتشاف بأن مساهمته منشورة أو معروضة للنشر.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:

- عنوان البحث.

- اسم الباحث ودرجته العلميَّة، والجامعة التي ينتمي إليها.

- البريد الإلكتروني للباحث.

- ملخَّص للدراسة في حدود 150 كلمة وبحجم خط 12.

- الكلمات المفتاحية بعد الملخص.

- أن تكون البحوث المقدمة بإحدى اللغات التالية: العربية، الفرنسية والإنجليزية
- أن لا يزيدَ عدد صفحات البحث على (20) صفحة بما في ذلك الأشكال والرسومات والمراجع والجداول والملاحق.
- أن يكونَ البحثُ خاليًا مِنَ الأخطاءِ اللغوية والنحوية والإملائيَّة.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامِها على النحو الآتي:

- اللغة العربية: نوع الخط (Traditional Arabic) وحجم الخط (16) في المتن ، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (12).

- اللغة الأجنبية: نوع الخط (Times New Roman) وحجم الخط (14) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (10).

- تكتب العناوين الرئيسية والفرعية للفقرات بحجم 16 نقطة مثلها مثل النص الرئيسي لكن مع تضخيم الخط.

- أن تكتب الحواشي بشكل نظامي حسب شروط برنامج Microsoft Word في نهاية كل صفحة.
- أن يرفق صاحب البحث تعريفا مختصرا بنفسه ونشاطه العلمي والثقافي.
- عند إرسال الباحث لمشاركته عبر البريد الالكتروني، سيستقبل مباشرة رسالة إشعار بذلك .
- تخضع كل الأبحاث المقدمة للمجلة للقراءة والتحكيم من قبل لجنة مختصة ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يجري الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون.
- لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها .

ترسل المساهمات بصيغة الكترونية حصراً على عنوان المجلة:

social@jilrc-magazines.com

ISSN 2311-5181

الفهرس

الصفحة

- الافتتاحية. 7
- التنمية المحلية من خلال تجربة الفعل المقاولي السياحي:الساحل التونسي مثالاً/ أ.عادل بوزيد (تونس) 9
- دور غرف المصادر- التربية الخاصة- في المدارس الحكومية الفلسطينية في تأهيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم: دراسة حالة طالبة من مدرسة زهرة المدائن أنموذجًا / د.إدريس جرادات (فلسطين) 23
- الأساليب التعليمية لرعاية الموهوبين/ أ. لطيفة جحيش (الجزائر) 47
- تحليل وتشخيص العمليات التنظيمية والقوى الفاعلة في إدارتها / أ. باشيخ أسماء (الجزائر) 63
- الاحتياجات التدريبية لدى الفرد في المنظمة / أ. خرموش منى (الجزائر) 89
- التطور التاريخي لمكانة المرأة الاجتماعية / أ. مقدود فريدة (الجزائر) 99
- واقع وسبل تطوير التوجيه و الإرشاد المدرسي في النظام التربوي الجزائري / د . سليماني صبرينة (الجزائر) 115
- العلم في العصور الوسطى / أ.بن سولة نورالدين (الجزائر) 133
- استخدامات الطلبة الجامعيين الجزائريين لمواقع التواصل الاجتماعي (Face book) و الاشباعات المتحققة منها: دراسة ميدانية لطلبة جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة / أ. نوال وسار (الجزائر) 145
- استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في الجزائر (دراسة ميدانية لعينة من الطلبة المستخدمين لموقع الفايسبوك بجامعات سعيدة ،مستغانم وتلمسان) / أ.مختار جلولي (الجزائر) 165
- الصراع السياسي داخل جبهة التحرير الوطني (1954- 1962) وانعكاساته على بناء دولة ما بعد الكولنيالية / أ. عبد الكريم كدورلي (الجزائر) 179
- أهمية المؤسسة الإصلاحية في المجتمع/ أ.حسينة بلهي (الجزائر) 199
- قراءة في المداخل والمقتربات المفسرة للعولمة والحوكمة / أ. هاجر خلالفة (الجزائر) 209
- **La dimension temporelle dans l'apprentissage de la langue française** 223

د. أحلام نعمه لفته (العراق)

- **Réflexion sur l'intervention didactique adaptée à l'enseignement de l'histoire: ZAOUI Nejib (Tunisie)** 231

الإفتتاحية

بسم الله المولى الأجلِّ سبحانه له الحمدُ في الأولى والآخرة، نستفتحُ بالذي هو خير، ربنا عليك توكلنا وإليك أنبنا وإليك المصير.

انطلاقاً من أحد أهداف مركز جيل البحث العلمي المتمثلة في نشر ثقافة البحث العلمي وتعزيز مبادئها وقيمها، وكذا تشجيع الدراسات والبحوث العلمية، نبادر إلى تقديم العدد الرابع من"مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية " الذي اكتمل وأزهر وأينع، وفاحت عطوره، وأثمرت أشجاره.

وقد حرصت إدارة المجلة على الاهتمام بالجوانب المختلفة للبحوث والدراسات التي تضمنتها خدمةً للأساتذة ومن في حكمهم من المعلمين والطلبة والباحثين . كما وسعت من أسرة تحريرها وهيئتها العلمية بانضمام نخبة جديدة من الأساتذة والباحثين الذين يمتلكون خبرة أكاديمية ممتازة في اختصاصات متنوعة ومن مختلف جامعات العالم (الولايات المتحدة الأمريكية، المملكة العربية السعودية، تونس، ليبيا ، العراق ، مصر، فلسطين الجزائر... فلهم جزيل الشكر على نجاح هذا العمل.

كما لا يفوتني أن أشكر المشرفة العامة على المجلة الدكتورة سرور طالبي وجميع الزملاء في مركز جيل البحث العلمي على ما يبذلونه من جهود حثيثة وأعمال مميزة تتمثل في السعي للتواصل مع جميع الباحثين والمهتمين بالعلوم الإنسانية والاجتماعية والتفاعل معهم... وفيما بينهم .

فهنيئاً لنا جميعاً صدور هذا العدد، حيث أشعر بمشاعر الرضا والتقدير للعاملين عليها، متمنيا أن يحظى على رضا القارئ وأن يكون متميز ومميز ... والله من وراء القصد.

رئيس التحرير / أ. جمال بلبكاي

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية

لا تعبر الآراء الواردة في هذا العدد بالضرورة عن رأي إدارة المركز

جميع الحقوق محفوظة لمركز جيل البحث العلمي © 2014

التنمية المحلية من خلال تجربة الفعل المقاولي السياحي: الساحل التونسي مثالاً

أ. عادل بوزيد / المعهد العالي للفنون و الحرف قابس، تونس

ملخص:

يتناول البحث الفعل المقاولي السياحي بالساحل التونسي من منظور سوسيولوجي من خلال تفحّص طبيعة تمثلات الباعث السياحي التونسي للمؤسسة السياحية التي تميزت بكثير من الارتجالية و الضبابية مما أثّر على كيفية إدارة المؤسسة السياحية و خصوصية ثقافة التنظيم و التسيير داخلها وانتهاء بدور المؤسسة السياحية في المجال الاقتصادي و السياحي و الثقافي. و لعل أهم ما انتهينا إليه من نتائج يفيد بان الفعل المقاولي السياحي بتونس كانت تداعياته الاقتصادية ثابتة وواضحة للعيان ،لكن تغليب البعد الاقتصادي في الذهنية المقاولية اثّر على بقية الأبعاد الأخرى و اتسم بكثير من الضبابية و العفوية و الارتجال مما أفقده ما يعرف بالخصوصية و الهوية المهنية، و جعل من فكرة المقاولة باعتبارها خلق و تجديد وإنتاجا لمجموعة من القيم و الأخلاق مسألة لا تزال مبتورة من حيث التغلغل الذهني والممارسة الميدانية، بما يجعل من الفعل السياحي ينحو إلى التصنيف المؤسسي الذي يهدف فقط إلى إنتاج مجموعة من الخدمات و تسويقها،و قد كشفت طبيعة تمثلات الباعثين السياحيين ان الباعث السياحي التونسي يعيش أزمة ذات و أزمة مكانة اجتماعية مما يجعله ينظر إلى مشروعه السياحي باعتباره انجازا تفاخريا أكثر فأكثر.

الكلمات المفتاحية : المجتمع المحلي، التنمية المحلية ، المقاول، الهوية المقاولية.

Résumé :

Cette recherche traite l'action entrepreneuriale touristique au sahel tunisien suivant une vision sociologique afin de comprendre la nature de la représentation du promoteur touristique vis-à-vis l'entreprise touristique, c'est avérer que cette représentation caractérisé par beaucoup d'improvisation, celle qui influence la façon de gérer l'entreprise et surtout la culture organisationnelle.

Les conclusions de cette recherche ont montré que les promoteurs touristiques donne un rôle beaucoup plus économique et matériel que touristique pour leurs entreprises, et à travers cette tendance il ya une presque absence de l'identité professionnelle au sein de l'entreprise touristique. Cette résultats nous amène à montré qu'on ne peut pas classé l'action touristique comme action entrepreneuriale mais plutôt une action institutionnelle juste pour créer des services à vendre.

Les mots clés : La société locale

تمهيد:

لا تزال مقولة التنمية تلقي بضلالها على العديد من الأبحاث و الدراسات من مختلف الاختصاصات، ولئن اختلفت زوايا التحليل و القراءة لمنوال التنمية المرجو،فإن الثابت أن المنوال المثالي للتنمية ذلك الذي يتوفر فيه جانب الخصوصية و المحلية مقارنة ببقية التجارب الأخرى ،بمعنى أن الفعل التنموي يستمد بالضرورة من طبيعة الواقع الاجتماعي و الثقافي والاقتصادي المعيش بعيدا عن نهج الإسقاط و التعسّف فضلا عن التمشي الرصين والمرحلي، واستيعابا و توظيفا لكل

الفاعلين الاجتماعيين و كل المناطق و الجهات،و لكن قد يختلف البعض في رسم ملامح و تمشيات الفعل التنموي فهناك من يعتبره أنه فعل ينطلق من المستوى الوطني ثم يأخذ في الانتشار و التوسّع و الامتداد إلى المستوى المحلي بينما يعتبر البعض الآخر أن الفعل التنموي المنظّم و الحقيقي هو ذلك الذي ينطلق من المستوى المحلي و من رحم القوى الشعبية الحيّة واستنادا إلى خصوصية كل الجهات و المناطق وصولا إلى تكامل و توازن على المستوى الوطني. ضمن هذا السياق نطرح الفعل السياحي بالساحل التونسي كمثال للتنمية المحلية.فما المقصود بالتنمية المحلية؟ و ما هي خصوصية تجربة الفعل السياحي بالساحل و إلى أي مدى أثّر على المنوال الوطني للتنمية؟

1- في مدلول المجتمع المحلي و التنمية المحلية:

أ- المجتمع المحلي: إن إدراجنا لمقولة المجتمع المحلي ضمن هذا السياق يعزى إلى كون فكرة التنمية المحلية لم تكن لتظهر و تتبلور ما لم تستبق بفكرة المجتمع المحلي مثلما أن طرح مسألة التنمية المحلية دون التطرّق إلى فكرة المجتمع المحلي تبقى عملية مبتورة ومبهمة،و عموما يذهب بالقول روّاد هذه الفكرة أن المجتمع المحلي ظاهرة أخلاقية روحية تعبّر عن الشعور بالهوية والوحدة و الانتماء للجماعة و الانغماس من جانب الفرد في الجماعة،و من ثم يشير مفهوم المجتمع المحلي إلى حالة يحدد فيها الإنسان نفسه مرتبطا وبشدة في نسيج العلاقات المباشرة مع غيره من الأفراد في مقابل المجتمع الكلي أو الجماعي الذي يشير إلى حالة تنعدم فيها مثل هذه الروابط و تؤدي بالفرد إلى مزيد من الإحباط والعزلة و الاغتراب[1] ،و يعتبر بعض علماء الاجتماع أن بروز مفهوم المجتمع المحلي هو تعبير عن الاشتراك في الرغبات و التوحّد في المشاعر و الاشتراك في الأهداف في مقابل المجتمع الكلي الذي يعبّر عن الاغتراب و الانفصال العاطفي و فردية الاهتمامات والمصالح واللاانتمائية،و يعتبر عالم الاجتماع **روبرت نسبت** R .Nisbet أن أهم ما يجب الاهتمام به في علم الاجتماع هو موضوع المجتمع المحلي و أن ما يدعّم هذه الحاجة في نظره أن الظروف السائدة و الأحوال المسيطرة على المجتمع الحديث لا توفّر للفرد شعورا بالأمن و الرضا و الإشباع ،ففي الوقت الذي تستطيع فيه الدولة الحديثة بتنظيماتها الأكثر تعقيدا و الأكثر بيروقراطية أن توفر للفرد عجائب كثيرة و منجزات متعددة في مجال السياسة و التعليم و الإنتاج ووسائل الاتصال أو أن تثير فيه الاهتمام بقضايا مجتمعية كبرى كالحروب و الثورات و الجهاد، تبتعد في الحقيقة عن المعاني المستقرّة في النفس البشرية وتعجز بالتالي عن الوفاء بالحاجات الإنسانية كالحاجة إلى الاعتراف و التقدير و الانتماء والأمن و لذلك يصبح البديل الوحيد لتفشي ظاهرة الاغتراب و فقدان المعايير في المجتمع هو الرجوع إلى المجتمع المحلي لأنه يستجيب و يدعّم الحاجات الأساسية للإنسان[2]، وبسحب هذا التأويل على النسيج الاجتماعي التونسي و ليس بالضرورة تزامنا مع ثورة ١٤ جانفي ٢٠١١ و إنما قبل هذا التاريخ نجده ينطوي على كثير من الواقعية و المعقولية بدليل أن المجتمع الكلي أو الجماعي التونسي أضحى فعلا عاجزا عن استيعاب كل أجزائه، وعبثا حاولت الدولة الوطنية الفتية عشية الاستقلال تكسير البنيات

[1] السيد عبد العاطي السيد،"**الإنسان و البيئة**"، دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،١٩٨٣،ص٣٦٨.

[2] Nisbet (R.A), "**Moral values and community**", International review of community development N.5, 1960, P.82.

الاجتماعية التقليدية واجتثاث فكرة القبلية و الجهوية من الذهنية المجتمعية لكن دون جدوى ،بل بالعكس ضلت هذه الإيديولوجيات تنمو و تمتد عبر التاريخ بمفعول الإقصاء والتهميش الذي تلقاه بعض المناطق و الجهات من قبل المجتمع الكلي أو بالأحرى الدولة ، و دليل ذلك ما أنتجته ثورة ١٤ جانفي ٢٠١١ من نعرات جهوية و قبلية أدخلت المجتمع في زوبعة من الفتن والضغائن، و بالتالي ارتداد إلى المستوى الجهوي و المحلي إلى حد تبلور نوع من العدوانية للمجتمع الكلي والجماعي بما دفع الأفراد إلى اللجوء إلى المجتمع المحلي أين تتوفر فيه عناصر التشابه و التماثل أكثر و ربما يتيح الشعور بالرضا و الإشباع. لذلك يعرّف المجتمع المحلي بكونه جماعة فعلية من الأفراد تتميّز بعلاقات المواجهة المباشرة والتي يسهل فيها مثول الآخرين لأي فرد فيها و التي يشارك فيها كل فرد بايجابية في الحياة اليومية بنوع من الألفة و المودة ، مثلما أن هذا المجتمع هو وحدة ذات تنظيم اجتماعي ومكاني معيّن تنشأ خلال عملية المشاركة في مكان محددة بهدف السكن أو الإقامة أو المعيشة و بهدف انجاز الأنشطة التي تقابل الاحتياجات العامة الناجمة عن الاشتراك في هذا المكان من خلال تدعيم أشكال الفعل الاجتماعي[1]، و يبدو أن تغلغل فكرة المجتمع المحلي في الذهنية المجتمعية دفعت و لا تزال بالفاعلين الاجتماعيين إلى الانصراف إلى خدمة وتنمية مناطقهم و جهاتهم المحلية فبأي معنى تطرح فكرة التنمية المحلية؟

ب- التنمية المحلية: تمثل التنمية المحلية المحرار المركزي لإشكالية وإستراتيجية التنمية الوطنية بصرف النظر عن النمط الاقتصادي و السياسي المنتهج،بما يعني أن التنمية الجهوية و المحلية هي المحدد و المقيّم للمجال الوطني للتنمية مثلما أنها هي التي تقف وراء نسق النمو و الإنتاج و المنافسة بالنسبة للاقتصاد الوطني[2] وكذا بالنسبة للتوازن و التكامل و الاندماج بين الجهات و المناطق، و قبل التوغّل في مدلول المحلي للتنمية و أبعاده من المفيد و المنهجي التطرّق إلى معنى التنمية عامة،حيث يتفق معظم الباحثين على أنها تنطوي على مجموعة من الأفعال التي تطمح إلى تلبية الحاجيات الأساسية و الثانوية ،المادية و الثقافية للأفراد و الجماعات و التي تطال مجموعة من المرافق من سكن وتشغيل و صحة و تعليم و ممارسة ثقافية و مشاركة فاعلة في الحياة الاجتماعية بطريقة يكون فيها الإنسان محور العملية التنموية وتأكيدا لهذا التوجّه يعرّفها ألان توران على أنها مجموعة من الأفعال التي تمكّن الجماعة من الانتقال من نمط مجتمعي إلى نمط آخر متطوّر أكثر مشاركة و تدخلا من قبل أفراد المجتمع[3] بينما يعتبر المفكّر الاقتصادي Perroux التنمية عملية تكامل للتحولات الذهنية و الاجتماعية لجماعة ما بما يجعلها قادرة على مراكمة منتجها الحقيقي الجملي كميا و بصفة مستدامة[4]،في مقابل هذا الطرح لمعنى التنمية الوطني هل يشكّل المفهوم المحلي للتنمية مفهوما مضادا للوطني أو المركزي؟ أم انه بعدا جديدا تكميليا؟يبدو من خلال العديد من الأبحاث التي اشتغلت على مسألة المحلي في التنمية و لا سيما منها تلك التي اهتمت بالعالم العربي اعتبرت أن المفهوم المحلي

[1] السيد عبد العاطي السيد، نفس المرجع، ص ٣٧١.

[2] Belhedi Amor, "**Développement régional et local**", quelques aspects du développement régional et local en Tunisie, cahiers du Cérès, séries géographique, N°20, Tunis1998, P33.

[3] Touraine(A), ***La société dépendante***, Paris, D.UCLOT, 1976, P5.

[4] Perroux(F), **L'économie du XXème siècle**, 2éme éd. Paris, P.U.F, 1964, P155.

للتنمية شكّل بمثابة الثورة الهادئة[1] في علاقة بالنسق العالمي للتنمية الذي لم يلغي المفهوم الوطني و إنما ظل هذا الأخير يلعب دور الوسيط ما بين المحلي و العالمي،بينما المحوري و الأساسي أن بروز فكرة المحلي يبقى رهين وجود فاعلين جدد على الساحة الاقتصادية و الاجتماعية والثقافية الحاملين للواء التقدم عبر إستراتيجية تهدف إلى توسيع نطاق نشاطهم وفاعليتهم، ويكون أيضا رهين تمثل قوي من هؤلاء لمقولات مثل الانتماء و الأرض و التاريخ والثقافة و الحمى المحلي عامة،و عموما تعرّف التنمية المحلية بأنها عبارة عن مسار مبادراتي وتلقائي من جانب فاعلين ينتمون إلى تجمع عمراني ضمن مجال حموي محدد يهدفون من وراء ذلك إلى المساهمة في الحركية التنموية الوطنية الشاملة و قد يكون ذلك في شكل فائض قيمة اقتصادي أو ثقافي أو اجتماعي أو فضائي، فهي بالتالي منتج له مواصفات وطنية شاملة لكنه نابع و مبني ضمن مجال حموي ضيّق[2] و بتعبير أدق هي مقاربة طوعية ترتكز على المجال المحلي الضيّق و تعتقد أن التنمية الحقيقية إنما هي تلك التي تنطلق من المستوى القاعدي موظفة بذلك كل الإمكانيات المحلية و الموارد الخصوصية و القيم الثقافية الذاتية التي تدعو إلى التعاون و التضامن و غيرها، و معارضة في ذلك فكرة المركزية والمحورية التي تعد من أهم أسباب نشوء فكرة التنمية المحلية في المجتمعات الغربية في فترة الخمسينيات من القرن الماضي، بما يجعل المقاربة المحلية للتنمية بمثابة البديل في مواجهة السياسات الشمولية و الكليانية التي تنتهجها الدول و الحكومات فيما يتعلق بمنوال التنمية،أو ربما هي ردة فعل من جانب الفاعلين الاجتماعيين المحليين بغية إحداث نوع من التوازن الجهوي، و إبراز قيمة المجال المحلي و خصوصيته في المسار التنموي برمّته، ولكن قد تحصل المبادرة المحلية للتنمية بالاشتراك و التوافق مابين الدولة و الفاعلين الاجتماعيين للتنمية أو بالتحديد بإعاز من الدولة لحفز همم المستثمرين و ترسيخ روح المبادرة و ثقافة المنافسة و عقلية الربح و هذا ربما ما يتماشى وتجربة الفعل السياحي بالساحل التونسي فما هي حقيقة هذا الفعل التنموي المحلي ؟

٢- في المجال المحلي الساحلي:

أ- الفعل السياحي بالساحل و أهمية الحراك المتولّد عنه: شكّل المجال المحلي الساحلي القطب السياحي الأول في البلاد و هو الذي دفع بالسوق السياحية التونسية إلى أن تختص في منتج سياحي شاطئي نتيجة ما شهده هذا المجال من انفجار سياحي شاطئي في فترة السبعينات و الثمانينات و التسعينيات خاصة من القرن العشرين،على أن هذا الحظوة التي حظيت بها جهة الساحل فيما يتعلق بالنشاط السياحي تعزى إلى اعتبارات تاريخية و مناخية و ثقافية و اجتماعية بوأتها بان تتصدّر الاستثمارات السياحية عشية الاستقلال، لكن تعزى هذه الحظوة المبالغة إلى الإرادة السياسية الجامحة للنهوض بهذه المنطقة المحلية.فلا غرابة أن يحظى الساحل بعطف واهتمام كبيرين، لاسيما و أن سكان الساحل ساهموا مساهمة فعالة في تأسيس حزب الدستور الجديد و شاركوا فعليا في حركة التحرير ثم في تسيير دفة الحكم بعد الاستقلال، ناهيك أن رئيس الجمهورية و الوزير الأول ومعظم الوزراء والإطارات العليا لاسيما في السنوات الأولى من الاستقلال كانوا أصيلي جهة

[1]Lavergne(M)&Duvigneau(G),"**Monde arabe : le retour du local**", peuples méditerranéens, N°72-73,Juillet-decembre1995,P8.

[2] Katalyn kolosy, « **le développement local : réflexion pour une définition théorique du concept** », annuaire horizon local de global net, 2006, P1.

الساحل. عموما، كان تدخل الدولة بصفة مباشرة باعتبارها الباعث السياحي الأول و غير مباشرة عبر التشجيع المتواصل لأبناء الجهة و التونسيين الآخرين و كذلك الأجانب من أثرياء دول الخليج، خاصة من الكويت و السعودية للاستثمار في السياحة بجهة الساحل.

و هكذا يتبن و أن الخصوصية التاريخية النادرة و الأرضية الاقتصادية الخصبة لمنطقة الساحل كل ذلك، إذا أضفن إليه مجموعة سكانية متجانسة و متقاربة متحفزة لكل أشكال العمل و الاجتهاد ومستوعبة لكل متطلبات التقدم تتميز بروح المجازفة و المبادرة راسخة القدم في أصولها، ووراء كل هذه الإمكانات إرادة سياسية متحمّسة جعل من منطقة الساحل التونسي تعيش دوما على وقع ديناميكية سريعة و متواصلة و منطقة جذب إلى اليوم.

وغني عن البيان أن تركيز العديد من المؤسسات السياحية بجهة الساحل كان قد خلق حركات النزوح التي نشطت كثيرا من الأرياف باتجاه المدن الساحلية،مما أضفى على هذه المدن ديناميكية حضرية و تجارية و صناعية، و شكل أحياء و منشآت موازية للمنشآت السياحية لتلبية حاجيات القطاع السياحي من السلع و الخدمات، و بالتالي حمل القطاع السياحي الحل الأنسب لمشكل البطالة. و تدريجيا بوأ النشاط السياحي و معه الصناعي منطقة الساحل بأن تكون على الدوام قبلة النازحين من كل جهات الجمهورية بحثا عن موارد الرزق و المرافق الضرورية، فكانوا أن وجدوا في ربوع الساحل ضالتهم من حيث الشغل و المرافق الضرورية. و قد مكّن القطاع السياحي من التخفيض من نسبة البطالة ليس على مستوى جهة الساحل فحسب، و إنما على المستوى الوطني عامة مثلما مكّن من تحسين الدخل السنوي و تحسين نمط عيش المواطن و توفير جودة الحياة المطلوبة، على أن كل هذه الامتيازات الحضرية لم تكن لتتوفر على الأقل بالسرعة المرجوّة لو لم يكن النشاط السياحي واقع الحال ممكنا، لأن تنامي النشاط السياحي بالساحل كان يفوق مرتين النسق العام في الجمهورية ككل و هذا ما تدل عليه الإحصائيات في سنوات الاستقلال الأولى وذلك في مستوى حجم الاستثمارات أو عدد الليالي السياحية المقضاة و كذلك حجم المبيعات، و عشية اعتماد الدولة التونسية سياسة المخططات التنموية وانطلاقا من المخطط الأول(١٩٦٢-١٩٦٦) كانت حصة السياحة ضمن هذا المخطط بارزة، بجهة الساحل تجسدت في إقامة مؤسستين بالمنستير هما نزل الاسبلاناد و قصر صقانس و مؤسستين بسوسة هما نزل بوجعفر و نزل الرياض، و في نهاية هذا المخطط أظهرت الإحصائيات بما لا يدع مجالا للشك مدى وجاهة و صحة الاختيار لمنطقة الساحل لتكون بوابة البلاد التونسية للسياحة، بدليل ما تحقق من ١٤٣.٠٠٠ ليلة سياحية و حجم مبيعات بلغ ١.٠٩٤ مليون دينار بالنسبة لجهة الساحل. و قد كان هذا كافيا لإحداث منعرج حاسم في الاستثمارات السياحية في ربوع الساحل من قبل الخواص لما وجدوه من تشجيع سواء من قبل الدولة أو المؤسسات المالية، و هو الرهان الذي عملت من أجله الدولة لإقناع الخواص بغية الاستثمار و المجازفة. و بذلك تحولت مساهمة الدولة في الاستثمارات السياحية من ٩٠% سنة ١٩٦٢ إلى ١٠%فقط سنة ١٩٧١[1]. و في المقابل ارتفعت مساهمة الخواص لتحتل مكانة الدولة سابقا، و لعل أبرز ما تختص به الاستثمارات السياحية

[1] نور الدين ستهم،" **السياحة في تونس**"، تونس ، سيراس للنشر، ١٩٩٤، ص ٨٦ .

بالساحل كون الباعثين في معظمهم أصيلي الجهة و تحدوهم الرغبة في الرفع من مستوى المنطقة و الارتقاء في السلم الاجتماعي. مثلما يعزى الحماس الفياض و الانخراط التام واللامشروط ضمن خيارات الدولة لبعض الباعثين الأوائل إلى ما يكنونه من محبة واحترام و بالتالي اعترافا بالجميل إلى ابن الجهة " المجاهد الأكبر " الزعيم الحبيب بورقيبة،[1] و هذا لامسناه في الحقيقة من خلال المقابلات التي قمنا بها مع الباعثين السياحيين. و منذ ذلك الحين شهدت السياحة التونسية عامة و الساحلية خاصة انفجارا حقيقيا من حيث عدد المؤسسات السياحية و الليالي السياحية و خاصة حجم العائدات. و قد استطاع الساحل التونسي أن يظهر منتجا سياحيا فريدا أصبحت فيما بعد تختص به البلاد التونسية تمثل في السياحة الشاطئية . إن كل هذه المعطيات ظلت عبر التاريخ ترغّب في الساحل و تحفّز السياح من كل حدب و صوب بأن يأتوا ليستمتعوا بكل ما جادت به الطبيعة. و كان من الطبيعي أن تنتبه سلطة الإشراف إلى أهمية السياحة الشاطئية وتجعل منها خصوصية السياحة التونسية في المخطط الرابع بتهيئة مناطق سياحية أخرى و تدعيم المناطق التقليدية، و كان أن أدخلت منطقة المهدية ضمن هذه المخطط حيز التهيئة و الاستغلال. و قد تميز أبناء الساحل دوما بالقدرة على المجازفة و المبادرة لا سيما فيم يتعلق بالمقاولة السياحية التي كانت الطريق الأسرع والأسهل لتكوين الثروة و الرقي الاجتماعي و في كل مرة كانت الدولة لا تتوانى عن تشجيع الباعثين و دفعهم باتجاه هذا الخيار الاستراتيجي السياسي- الاقتصادي.و قد استطاع الباحث الفرنسي Miossec من تأكيد هذا الخيار عقب دراسته الميدانية لمكانة السياحة في تونس عندما أثبت أن أصيلي الساحل استأثروا بنسبة ٣٩.٦ %[2] من جملة الاستثمارات السياحية في البلاد التونسية. ورغم أن القطاع السياحي معروف بهشاشته وتأثره بكل الأحداث المحلية و العالمية، و رغم الأزمة التي عرفتها السياحة الدولية في السبعينات من القرن الماضي، فإن الإحصائيات تبرز عدم تأثر جهة الساحل بل كانت تشهد نفس التدفق من حيث عدد المؤسسات السياحية و عدد السياح. فكان الحراك الاجتماعي الذي يشهده الساحل يستند بالأساس إلى النشاط السياحي حيث كانت تداعياته على مختلف الأصعدة و المجالات لا فقط على المستوى المحلي و إنما طال المستوى الوطني لعل أبرزها قطاع التشغيل و اليد العاملة. والملاحظ أن اليد العاملة المشتغلة بالقطاع السياحي معظمها من أصول محلية أو جهوية، بل إن حجم اليد العاملة الساحلية في السياحة يتعدى جهة الساحل ليشمل جهات الجمهورية الأخرى. و عموما، فان اليد العاملة الساحلية في المجال السياحي مثلت في بداية الثمانينات٤/٥ اليد العاملة السياحية الجملية في تونس، وهذا يمكن أن يعزى إلى عوامل عدة من بينها، أن أبناء الساحل منفتحون من أول التاريخ على العديد من الشعوب والحضارات الأخرى - بل و زادتهم السياحة تفتحا و تحضرا- وجاهزية للتعامل و التواصل ضمن أي مجال مهني، فضلا عن تميزهم من حيث المستوى التعليمي عن بقية الجهات الأخرى و قدرتهم على استيعاب و حذق أي مجال مهني أو تقني جديد. كما يمكن أن يعزى عدم تواجد أبناء الجهات الأخرى في القطاع السياحي بشكل واضح ربما إلى خشية عائلاتهم من مغبة انحرافهم الأخلاقي

[1] عادل بوزيد،"**المؤسسة السياحية في الساحل التونسي :التمثلات و الثقافة و الأدوار :الباعثون السياحيون مثالا تطبيقيا**"،أطروحة الدكتوراه في علم الاجتماع،كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية تونس ٢٠١٠،ص١٤٩.

[2] Lamine (R.), **Les citadins du sahel central : les mutations socio-spatiales vers la citadinité**, Thèse de doctorat d'Etat en géographie, Faculté Sciences Humaines et Sociales de Tunis, 1998, p. 493.

لما يعتري القطاع السياحي من مواد استهلاكية محظورة دينيا واجتماعيا، و ما يتصل بالخدمة السياحية من سلوكات وممارسات قد تتعارض مع قيمنا و أخلاقياتنا. و هكذا فوجود الساحلي في النشاط السياحي بكثرة لم يكن وليد الصدفة و إنما ترسخ هذا النشاط المهني ضمن الذهنية العامة لا سيما لدى الأجيال الصاعدة بحكم تواتره في المنطقة وتوفر الأرضية الاجتماعية الملائمة لتقبله. و بازدهار النشاط السياحي في المنطقة ازدهرت العديد من القطاعات الأخرى وارتقت عائلات عديدة في السلم الاجتماعي. و يبقى الحراك الاجتماعي الأبرز و المضاعف بجهة الساحل وذلك في تقدير الجغرافي رضا لامين ذلك الذي استهدف العلاقات الاجتماعية و الاقتصادية التقليدية، حيث التحوّل من أنماط إنتاجية ما قبل رأسمالية تتسم بالموسمية وخاصة بتعاقب فصول الزيتون، باتجاه أنماط إنتاجية رأسمالية تطغى عليها الأنشطة الصناعية و السياحية و التجارية[1]. والحقيقة أن عدد القطاعات التي تتمفصل وقطاع السياحة كبير و يصعب حصرها، لكن الثابت أن التحضّر المتولّد عن الفعل السياحي كان على غاية من الشدة فكانت له تأثيرات سلبية و خطيرة أحيانا من أخطرها مسألة الاستحواذ العقاري على المساحات الزراعية والأراضي الفلاحية بصفة اختيارية أو قسرية، ودفع المتساكنين إلى التخلي على الأنشطة الفلاحية و خاصة الشباب لما يعتريه هذا القطاع من تعب و إرهاق، و الالتحاق بقطاع الخدمات سواء في المجال السياحي مباشرة أو بأحد القطاعات التي تتمفصل معه. و هو ما من شأنه أن يؤثر على التوزيع القطاعي لليد العاملة النشيطة. و أمام ارتفاع الكثافة السكانية و شدة التحضر يقول محمد الجديدي " وحتى المساحات الزراعية المتبقية كيفما كانت داخل البلدية مآلها الانقراض تحت وطأة الزحف الحضري، مما يزيد في حدة البور الاجتماعي بل و أيضا يؤدي إلى انعكاسات سيئة على التوازن البيئي "[2]. فعدم احترام التوازن الهيكلي للمجتمع يؤثر تأثيرا عميقا على بنية المجتمع لأن كل مجموعة اجتماعية سواء كانت جهة أو دولة تختص بتركيبة إيديولوجية و ثقافية و دينية تسجل مع نمط نمو اقتصادي معيّن. و في هذا السياق أثبتت بعض الدراسات الميدانية بالجهة[3]أن الانعكاس السلبي الأهم للسياحة بالجهة، وحسب وجهة نظر الفئات الاجتماعية التي جاهرت باستيائها من السياحة هو تغيّر سلوك بعض الشبان الذين ينبهرون بصورة النزل الرفيعة و هيبتها فينقطعون عن الدراسة مبكرا و يتوجهون للعمل في النزل و لو بأجور ضعيفة و ذلك في ظروف صعبة . وهكذا فان ما نتبينه أن الحراك الاجتماعي المتولّد عن النشاط السياحي بجهة الساحل كان على غاية من العمق و الهيكلية، غير أنه لم يخلو من التداعيات السلبية جراء عدم الاستشراف الجيّد والشامل لمستقبل الفعل السياحي.فجيّد أن تتوفر مواطن الشغل وأن تكون العائدات في مستوى الآمال، و أن تنعم الأفراد و الجماعات بمرافق الحياة الحضرية و رغد العيش. لكن لا أن يكون كل ذلك على حساب توازن المجتمع الثقافي والاقتصادي و البيئي .

---

[1] Lamine (R.), ibid, p. 317.

[2] محمد الجديدي، " **تطوّر العلاقات بين المدن و المحيط في الساحل التونسي** "، المجلة الجغرافية التونسية، عدد ١٥ ، ١٩٨٧ ، ص ١٧.

[3] محمد شلغمي، "**السياحة و التنمية في المنستير** "، أطروحة الدراسات المعمقة في الجغرافيا، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية تونس ، ٢٠٠١، ص ٢٧٤.

ب- طبيعة النموذج المقاولي السياحي بالساحل التونسي: إن تاريخ المقاولة عامة في الساحل يمتد إلى ماض بعيد، غير أن المقاولة بمفهومها الحديث المتمثل في القدرة على خلق و إنشاء التنظيمات العلمية كان حديثا نسبيا. و عموما، فان اجتماعية الساحل كانت تنطوي على مقومات ثقافة المقاولة، و دليل ذلك أنه بمجرّد أن اتخذت الدولة عشية الاستقلال من السياحة خيارا استراتيجيا لكسب معركة التنمية، انخرطت العديد من الأفراد و الفئات البورجوازية ضمن هذه السياسة تحدوها روح المبادرة و المجازفة و الرغبة في الحظوة والوجاهة و السيادة، فنشطت حركة المقاولة السياحية و تميزت سيرورتها بالتنامي السريع، لأن تمثل الساحلي للفعل المقاولي فيما يبدو يستند إلى عوامل عائلية واجتماعية ونفسية بالأساس،بدليل أن معظم المؤسسات السياحية تعود ملكيتها إلى أصول ساحلية. فالساحلي يتصف بتمثل قوى لمقولة الانتماء الاجتماعي، و في هذا السياق يصبح التشابه واردا جدا ما بين الفعل المقاولي الصفاقسي حسب دراسة Denieul[1] والفعل المقاولي الساحلي. فكما هوالشأن للمجتمع الصفاقسي، تسيطر على المجتمع المحلي الساحلي رمزية الأرض والمحلي و هي أخلاقيات تستمد جذورها من الأخلاق الدينية الإسلامية، التي لها تأثير كبير على الحياة الاقتصادية و تؤكد تفوقها في كل مرة على الأخلاق الإيديولوجية و السياسية الأخرى. وهكذا فالمراد بالبيان أن الظاهرة المقاولية في الساحل لم تبدأ مع النشاط السياحي و إنما تنطوي على إرث دسم و متنوع ما بين النشاط الفلاحي و التجاري و الصناعي مما ولّد أرضية مقاولية، ناهيك و أن خصوصية الفعل المقاولي الساحلي تكمن في قدرته على الاستثمار في مجالات اقتصادية مختلفة.وعلى عكس بعض جهات الجمهورية فان المقاول الساحلي استطاع أن يوجد ذلك الانسجام مابين النشاط السياحي والنشاط الصناعي خاصة،بدليل أن معظم المقاولين السياحيين اليوم تميزت أنشطتهم المقاولية بالتنوع[2].على أن روّاد المقاولة السياحية الأوائل لم يكن مجال استثمارهم الأول السياحة. والمفيد أن النسيج المقاولي الساحلي بما هو منظومة ثقافية ترسّخت في الذهنية العامة للمجتمع الساحلي، و ظل هذا النسيج امتدادا للعديد من الأجيال عبر وراثة الأبناء المؤسسات والشركات عن الآباء و مواصلة مسيرة المقاولة، فالإرث العائلي يلعب دوره في تكوين وتطوير و إعادة إنتاج المقاولة . ويمكن أن يعزى نجاح المقاول الساحلي إلى الدعم القوي من السلطة السياسية، و إلى نوعية العلاقات و الاستراتيجيات التي ينسجها المقاول ذات البعد الزبوني و الولائي. أي تلك العلاقات التي تستند إلى التبعية والمصلحية بعيدا عن الأطر الرسمية العقلانية، و هي التي تنطوي عليها المقاربة الاستزلامية. فنجاح المشاريع وصعود الباعثين الجدد يعود بالأساس إلى الاستراتيجيات التي تمر حتما بالشبكات المحلية والوطنية للعلاقات الاجتماعية- السياسية[3]. ذلك أنه من العوامل البارزة والقوية التي جعلت من البورجوازية الساحلية فئة مقاولية،تلك المتمثلة في الدعم الكبير و المتواصل من قبل الدولة لها. و قد شكلت حقبة السبعينات من القرن الماضي المنعرج الحاسم بامتياز للفعل المقاولي السياحي الساحلي، و التي تزامنت في

[1]Denieul(P.N), **Les entrepreneurs du développements** : l'ethno industrialisation (la dynamique de Sfax), Paris, éd. L'Harmattan, 1992, p. 154.

[2]Lamine (R.), **Les citadin du sahel central : les mutations socio spatiale vers la citadinité**, Thèse de doctorat d'Etat en géographie, Faculté de Sciences Humaines et Sociales de Tunis 1998, p. 494.

[3] Lamine (R.), ibid., p. 495.

الآن نفسه مع تصاعد الايديولوجيا الرأسمالية التي تفترض أن تنمية رأس المال مرتبطة بالاستثمار المنتج وليس بالاستثمار الترفي و الكمالي.و محصلة القول أن المقاولة السياحية لم تكن واقع الحال ممكنة من أصول ساحلية لو لم تجد أرضية مقاولية سانحة سواء من حيث التسيير و التدبير أو من حيث التمويلات، لا سيما و أن المشاريع السياحية تتطلّب تمويلات باهظة.كما أن المجازفة بالاستثمار ضمن المجال السياحي ليست بالسهلة بالمرة. دون التغاضي كذلك عن دور العوامل الطبيعية و المناخية و خاصة السياسية التي ساهمت في تحويل العديد من الأحلام إلى واقع. كذلك من بين العوامل التي أسست لثقافة المقاولة في الساحل هي بلا شك العامل التعليمي او الدراسي،حيث الثابت أن العائلات الساحلية كثيرا ما تحرص على تعليم أبنائها مهما يكن مستوى دخلها حتى و إن أدى ذلك إلى بيع جزء من ملكيتها العقارية، لأن الاستثمار يتطلّب حدا أدنى من التعليم و المعرفة. بقي أن ما تحسن الإشارة إليه وفق هذا المستوى أن الاستثمار في المجال السياحي في الساحل عادة لا يكون أولى المبادرات المقاولية بالنسبة لمعظم الباعثين السياحيين، و قد ثبت ذلك من خلال دراسة ميدانية[1] شملت أهم الباعثين السياحيين بالساحل أن الروّاد الأوائل المؤسسون لنواة الفعل المقاولي السياحي معظمهم لم يكن مجال استثمارهم الأول السياحة. و ربما يبرر هذا التمشي المقاولي فيما يبدو بأن المنتج السياحي عامة هو في النهاية استهلاك ترفي تفاخري لم يرتق بعد في المجتمع التونسي إلى استهلاك ضروري حاجي، مما يجعل نشاطه موسميا متقطعا و غير مضمون الربح، فضلا عن كون المشروع السياحي يتطلّب تمويلات ضخمة لذلك عادة ما يقع إرجاؤه إلى ما بعد الخوض في تجارب مقاولية تتصل بقطاعات اقتصادية أخرى بغية اكتساب النضج و الخبرة في مجال المقاولة و بالتالي تحصيل الموارد المالية الكافية. و الملاحظ أن خصوصية أخرى تحسب للنموذج التنموي المقاولي بالساحل تلك المتمثلة في تنوع مجال الاستثمارات و تكملة بعضها للبعض الآخر. فعلى سبيل الذكر لا الحصر تجربة السيد "علي مهني" في مجال المقاولات السياحية بدأت بمجال الدهن حيث كان "علي مهني" حرفيا في الدهن ثم بتنامي رأس المال كون مؤسسة في البناء و الدهن، ثم جاءت بعد ذلك الرغبة في دخول مجال السياحة، بما أن أغلب المنشآت السياحية و الإدارية في بداية الاستقلال كان هو يتولى بناءها. و هو تمش ينم عن تفكير رأسمالي يهدف إلى التخفيض قدر الإمكان من كلفة الإنتاج واستثمار القيمة المضافة في تنمية رأسمال المؤسسة و تحقيق مزيدا من الربح.

وصفوة القول أن القراءة السوسيولوجية للفعل المقاولي في الساحل و ما أنتجه من تنمية التي لم تطل المستوى المحلي فحسب و إنما طالت المستوى الوطني، كشفت حقيقة عن نموذج مقاولي يمكن أن يحتذى به، على اعتبار ما ينطوي عليه من خصوصيات يمكن اختصارها في كونه مستمد من طبيعة التنشئة الاجتماعية و الثقافية المحلية. إذ أن الباعث

السياحي كثيرا ما يستثمر ارثه العائلي الاجتماعي الثقافي بما يحتويه من معتقدات وإيديولوجيات و مواقف أخلاقية وسلوكية للتعامل مع مشروع المقاولة. فمجرّد التفكير في إنشاء مقاولة لا ينبع من طبيعة السياق التاريخي و الاجتماعي

[1] عادل بوزيد،"**المؤسسة السياحية في الساحل التونسي :التمثلات و الثقافة و الأدوار :الباعثون السياحيون مثالا تطبيقيا**"،أطروحة الدكتوراه في علم الاجتماع،كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية تونس ٢٠١٠،ص١٥٤

المعيش لحظة إذن، وإنما وليد تراكم تاريخي اجتماعي ثقافي بالأساس.و تأكيدا لذلك أثبتت العديد من الدراسات أن أصول الباعثين السياحيين جلّها من أوساط اجتماعية و جغرافية صغيرة بينما[1]استطاعوا أن يكتسبوا ثقافة مقاولية عبر تنشئتهم وتفاعلهم مع الأحداث والوضعيات المحيطة، سواء باستغلال ارثهم العائلي أوعبر الانخراط في الحياة السياسية و الاجتماعية واستغلالها لفائدتهم.

ج-إلى أي مدى حقق الفعل المقاولي السياحي دوره الخصوصي التنموي في الساحل التونسي:

لعلّه من الثابت أن طرح المسألة التنموية بالساحل التونسي يبقى عقيما و أجوف دون طرق القطاع السياحي الذي يشكّل ركنا أساسيا من أركان الاقتصاد المحلي،لذلك فليس من الاعتباطي و المجاني أن نعتمد ضمن هذه المحاولة الفعل السياحي كنموذج للتنمية المحلية، بغية الوقوف عند أهم الأدوار و النتائج المترتبة عن الفعل السياحي ضمن اجتماعية الساحل وسوف نستند إلى نتائج الدراسة الميدانية السوسيولوجية التي قمنا بها بجهة الساحل بخصوص الباعث السياحي، و الحقيقة اننا قبل طرق موضوع السياحة من الوجهة السوسيولوجية طرحنا على أنفسنا العديد من الأسئلة النظرية للتحقق من مدى جدوى ونجاعة طرح الفعل السياحي كموضوع سوسيولوجي،بمعنى هل أن المؤسسة السياحية شكلت حقيقة أدوارا ريادية أثرت في النسيج الاجتماعي و الاقتصادي والثقافي، حتى تحظى بأن تكون مدار بحث سوسيولوجي ؟ أم أنها كانت مجرّد مؤسسة اقتصادية شأنها شأن بقية المؤسسات الأخرى ؟

بيّنت معظم المعطيات الميدانية أن الفعل السياحي بالساحل التونسي استطاع تاريخيا أن ينحت صورة مميزة Image de marque للسياحة التونسية عامة ضمن المشهد السياحي العالمي تجسّدت باختصار في الوجهة السياحية الشاطئية، الأمر الذي يحيلنا على حقيقة سوسيولوجية مفادها أن الدور السياحي للمؤسسة السياحية بالساحل ثابت أثناء السيرورة التاريخية رغم انحصاره في النمط الشاطئي البحري و دليل ذلك تفضيل الوجهة السياحية التونسية من بين الوجهات السياحية الدولية الأخرى من قبل السائح الأجنبي فقط للتلذذ بشواطئها و بحارها. بالرغم أن الجهود مبذولة باتجاه تنويع المنتج السياحي وإثراء الدور السياحي للمؤسسة السياحية. لكن الصورة الأولية التي طبعت السياحة التونسية بقيت شاطئية، ناهيك أن العرض السياحي إذا ما قدم للسائح دون سياحة شاطئية لا يمكن أن يحقق له الإشباع،و هذه النتيجة دليل واضح على أهمية التمشي المحلي في التنمية عندما تكون له تداعيات ايجابية على المستوى الوطني. و قد أكدت بعض الدراسات الميدانية[2] الهامة في هذا السياق أن نسبة السياح الذين يأتون فقط لغاية السياحة الشاطئية يصل إلى٥٥ %. لذلك تبدو تداعيات الفعل السياحي واضحة للعيان على جميع مستويات البنية الاجتماعية من ذلك أن حجم الحراك الاجتماعي المتولّد عن الدور المركزي للفعل السياحي بمنطقة الساحل، الذي وان طغت عليه الصبغة الشاطئية، فانه حقق

[1]Stambouli (F.), Ksar hellal et sa région **: contribution à une sociologie du changement dans les pays en voie de développement**, Thèse 3 cycle , Université de Paris , 1964, p. 313 .

[2] Groupe de recherche, ""**Etude du plan directeur de développement du tourisme en République Tunisienne: esquisse du rapport final "**, 2002, p. 2-37.

الاستدامة و أنتج حركية واسعة النطاق و ساهم في تعميم مسألة الرفاه الاجتماعي والارتقاء بمستوى الوعي و التفكير والسلوك. وقد لمسنا إجماعا تاما من جانب المبحوثين حيال الدور التنموي الذي ترتّب عن الفعل السياحي.اذ لا يستطيع أحدا في جهة الساحل إنكار التداعيات الايجابية التي خلفتها المؤسسات السياحية سواء من حيث مواطن الشغل المباشرة و غير المباشرة، والتي جعلت من منطقة الساحل دوما من المناطق الأقل تعرضا لمشاكل مثل البطالة و الفقر.أو كذلك من حيث انتشار ما يسمى بالرفاه الاجتماعي المتصل بكل ما يتعلق المرافق الأساسية و تحسين جودة الحياة و أمثلة التهيئة التي شملت أراضي و مناطق و أحياء. كل ذلك كان تحت تأثير انتشار المؤسسات السياحية. و قد أشار في هذا الصدد الجغرافي محمد الجديدي إلى أن نسق النمو السياحي في الساحل[1] كانت سرعته توازي مرتين ما هو كائن في بقية جهات الجمهورية مما مكّنه من تحقيق قرابة ربع أهداف المخطط الرابع للتنمية في فترة السبعينات من القرن الماضي. فوقّع التحول الاجتماعي جراء الفعل السياحي ثابت وتداعياته التي لامست كل مجالات الحياة الاجتماعية شاهدة عليه ولا سيما في فترة الثمانينات و خاصة التسعينات من القرن العشرين، عندما بلغت الاستثمارات السياحية ذروتها ووصلت العائدات السياحية أوجها. و تولدت حينها و بمفعول النشاط السياحي في منطقة الساحل منظومة من القيم و السلوكات المستحدثة التي ترغّب في النشاط السياحي سواء كممارسة ترفيهية أو كنشاط مهني. و من الأدوار الخصوصية للمؤسسة السياحية تلك التي تندرج ضمن ترسيخ الممارسة السياحية في النسيج الاجتماعي المحلي، أو ما يعرف بالسياحة الداخلية، فقد بيّنت الدراسة الميدانية أن نسبة انطلاق التونسي باتجاه الممارسة السياحية لا يزال ضعيفا بالنظر إلى ضعف القدرة الشرائية و تنامي الاحتياجات الإنسانية، بينما ظل الباعث السياحي على امتداد المسيرة التاريخية للفعل السياحي يتعامل مع السياحة الداخلية بشكل عشوائي هامشي دون سياسة واضحة و رغبة حقيقية في تنمية وعي التونسي بالممارسة السياحية، إلا في السنوات القليلة الماضية،في ظل التحولات الاجتماعية المحلية و العالمية و تحديات المشهد السياحي المعولم حيث تنبه إلى ضرورة تفعيل السياحة الداخلية. و قد برهنت الدراسة الميدانية أن أكثر من٧٥ %[2] عبّروا عن مراهنتهم على السائح التونسي على أن هذه المراهنة تبقى باستمرار محفوفة بكثير من الحذر و المتابعة والتحسيس، لأن ممارسات التونسي لا يزال يكتنفها الكثير من التخلف و التلقائية المفرطة المؤدية إلى الهمجية أحيانا. و في السياق نفسه تبقى الأسعار السياحية المعتمدة للتونسي مقبولة. بقي أن عدم اكتراث التونسي بالسياحة يعزى إلى عدم الوعي الحقيقي بقيمة هذه الممارسة إضافة إلى تعدد المناسبات الاحتفالية التي تستنزف أموالا طائلة قد تمنع التونسي من التفكير أصلا في السياحة و الترفيه.

و على الرغم من ضعف الممارسة السياحية من جانب التونسي فان المتتبع الرصين لحركية الفعل السياحي واستدامته على امتداد نصف قرن مكّن من إحداث مسارا تنمويا بجهة الساحل نشطت من خلاله جل القطاعات الاقتصادية.

---

[1] Jedidi (M.),**Développement économique et social et espace urbain dans le sahel tunisien depuis l'indépendance**, Thèse de Doctorat D'Etat es-letrres et sciences humaines (Geographie), Université de Paris VII, 1983, p. 305.

[2] عادل بوزيد،"**المؤسسة السياحية في الساحل التونسي :التمثلات و الثقافة و الأدوار :الباعثون السياحيون مثالا تطبيقيا**"،أطروحة الدكتوراه في علم الاجتماع،كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية تونس ٢٠١٠،ص٢٤٨.

في المقابل يعتبر مجموعة من الباحثين أن التخطيط التنموي للفعل السياحي منذ بداياته لم يأخذ بعين الاعتبار الجوانب الاجتماعية و الثقافية لذلك أنتج هذا الفعل الكثير من التداعيات السلبية المتعلقة بالمستويين الاجتماعي و الثقافي أو قل بالمنظومة القيمية و المعيارية عامة و يذكر الدكتور عبد الوهاب بوحديبة في هذا الصدد "إن الملاحظ ضمن السياسة السياحية لتونس أن الاعتبارات الاقتصادية هي الوحيدة المأخوذة بعين الاعتبار ضمن الاستثمار والتنمية السياحية بينما تبقى العناصر الإنسانية و الثقافية هامشية ، في حين تبدو الانعكاسات الإنسانية و الثقافية للسياحة على المجتمع المحلي ثابتة على مستوى المواقف والقيم و المعتقدات و بالتالي من حيث رؤية العالم ... و باختصار فان السياحة هي عامل تثاقف في أسوأ حالات المفهوم عندما تكون وسيلة للفساد الأخلاقي"[1] و ذلك من حيث تكريس قيم التحرر و الانعتاق من الضوابط الاجتماعية.و عموما فان ما يؤاخذ على المؤسسات السياحية أنها مكنت من تعرية بعض الظواهر الاجتماعية التي كانت متوارية مثل ظاهرة الشذوذ الجنسي و التزلف و غيرها.

ملاحظات ختامية: ما نخلص إليه من خلال تفحّص تجربة الفعل المقاولي السياحي بالساحل أن تداعياته التنموية ثابتة وملموسة سواء على المستوى المحلي أو الوطني من حيث الحركية الاقتصادية التي شملت جل القطاعات أو من حيث مسألة التشغيل المباشرة و غير المباشرة ، غير أن البحث الميداني و المعايشة اليومية لسيرورة تشكّل المقاولة السياحية أظهرا اختلالات عديدة صلب الفعل السياحي من المفيد الإشارة إليها من ذلك أن الفعل السياحي المقاولي باعتباره فعلا تنمويا امتزج بكثير من الضبابية و الارتجال مما أفقده ما يعرف بالخصوصية و الهوية المهنية، مما جعل من فكرة المقاولة باعتبارها خلق و تجديد وإنتاجا لمجموعة من القيم و الأخلاق مسألة لا تزال مبتورة من حيث التغلغل الذهني والممارسة الميدانية، مما يجعل من الفعل السياحي ينحو إلى التصنيف المؤسسي الذي يهدف فقط إلى إنتاج مجموعة من الخدمات و تسويقها، وربما هذه النتيجة لها ارتباط وثيق بشخصية الباعث السياحي و سيرته الذاتية لأنه تبيّن من خلال العديد من الأمثلة أن هذا الباعث يعيش أزمة ذات و أزمة مكانة اجتماعية مما يجعله ينظر إلى مشروعه السياحي على أنه إنجاز تفاخري هيبوي يحقق له الحظوة و الوجاهة ،و الملاحظ أن هذا القصور في مستوى الفعل المقاولي قد عوّض في الكثير من الحالات ، بقدرة الباعث السياحي على إقامة شبكة من العلاقات الاجتماعية و السياسية لخدمة مشروعه السياحي ناهيك أن المشاركة السياسية و الاجتماعية تبدو لبعض الباعثين السياحيين جزء لا يتجزأ من مشروع المقاولة و هذا ما يجعل من الفعل السياحي موضوعا سوسيولوجيا بامتياز.

[1] Bouhdiba (A.), **Raisons d'être**, Cahier de Cérès, Série Sociologique, Tunis 1980, p. 216.

قائمة المراجع :

المراجع العربية:

١- السيد عبد العاطي السيد،"**الإنسان و البيئة**"، دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،١٩٨٣.

٢- عادل بوزيد،المؤسسة السياحية في الساحل التونسي :"**التمثلات و الثقافة والأدوار: الباعثون السياحيون مثالا تطبيقيا**"،أطروحة الدكتوراه في علم الاجتماع،كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية تونس١ ٢٠١.

٣- محمد شلغمي، "**السياحة و التنمية في المنستير**"، أطروحة الدراسات المعمقة في الجغرافيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية تونس١ ٢٠٠.

٤- نور الدين ستهم،" **السياحة في تونس**"، تونس ، سيراس للنشر،١٩٩٤.

المراجع الفرنسية:

1- Bouhdiba (A.), **Raisons d'être**, Cahier de Cérès, Série Sociologique, Tunis 1980.

2-Denieul(P.N),**Les entrepreneurs du développements** : l'ethno industrialisation (*la dynamique de Sfax*), Paris, éd. L'Harmattan, 1992.

3- Groupe de recherche, **Etude du plan directeur de développement du tourisme en République Tunisienne: esquisse du rapport final**, 2002.

4- Jedidi (M.), **Développement économique et social et espace urbain dans le sahel tunisien depuis l'indépendance**, Thèse de Doctorat D'Etat es-letrres et sciences humaines (Geographie), Université de Paris VII, 1983.

5-Lamine (R.), **Les citadins du sahel central : les mutations socio-spatiales vers la citadinité**, Thèse de doctorat d'Etat en géographie, Faculté Sciences Humaines et Sociales de Tunis, 1998.

6-Perroux(F), **L'économie du XXème siècle**, 2éme éd. Paris, P.U.F,1964.

7- Stambouli (F.), Ksar hellal et sa région : **contribution à une sociologie du changement dans les pays en voie de développement**, Thèse 3 cycle , Université de Paris , 1964.

8 -Touraine(A), **La société dépendante**, Paris, D.UCLOT, 1976.

المقالات العربية:

1- محمد الجديدي، " **تطوّر العلاقات بين المدن و المحيط في الساحل التونسي** "، المجلة الجغرافية التونسية، عدد٩ ١٩٨٧.

2- محمد الجديدي،" **النمو الصناعي بالساحل التونسي**"،المجلة الجغرافية التونسية عدد١ ،١٩٧٨.

المقالات الأجنبية:

١-Belhedi Amor, "**Développement régional et local", quelques aspects du développement régional et local en Tunisie**, cahiers du Cérès, séries géographique, N°20, Tunis1998.

٢-Katalyn kolosy, « **le développement local : réflexion pour une définition théorique du concept** », annuaire horizon local de global net, 2006.

٣-Lavergne(M)&Duvigneau(G),"**Monde arabe : le retour du local**", peuples méditerranéens, N°72-73,Juillet- decembre1995.

٤ Nisbet (R.A), "**Moral values and community**", International review of community development N.5, 1960.

دور غرف المصادر- التربية الخاصة- في المدارس الحكومية الفلسطينية في تأهيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم: دراسة حالة طالبة من مدرسة زهرة المدائن أنموذجًا

د.إدريس جرادات / مرشد التعليم الجامع- مديرية التربية والتعليم- شمال الخليل- فلسطين

ملخص:

هدفت الدراسة إلى الاطلاع على برامج غرف المصادر في مديرية التربية والتعليم -شمال الخليل في دمج ذوي صعوبة التعلم في المدرسة والمعيقات والصعوبات التي تواجه عملية الدمج من خلال دراسة الحالة و معرفة مدى التطور والتقدم الحاصل في التأهيل التربوي للطلبة من ذوي صعوبة التعلم.

وتحديدا يمكن بلورة مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

السؤال الأول:ما ما آلية الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة- صوبة التعلم-؟

السؤال الثاني:ما هي آلية بناء برنامج الدعم والمساندة والبرامج الإثرائية للطالب ذي صعوبة تعلم في غرفة المصادر؟

اتبعت الدراسة منهج دراسة الحالة ومنهج تحليل المضمون بالاستناد إلى الوثائق الرسمية والكتب الصادرة عن وزارة التربية والتعليم.

تعتمد الدراسة المقابلة المباشرة مع الطالبة ومعلمة الصف ومعلمة غرفة المصادر ومديرة المدرسة وولي أمر الطالبة- الأم- والملاحظة المقصودة بالرجوع الى السجلات والتقارير والوثائق والكتب الصادرة عن وزارة التربية والتعليم ومديرية التربية والتعليم الفلسطينية .

شمل مجتمع الدراسة مدرسة زهرة المدائن الاساسية للبنات – مديرية تربية شمال الخليل- باختيار حالة طالبة ذي صعوبة تعلم ودراسة حالتها قصة نجاح في مجال التأهيل في صعوبات التعلم.

وتوصلت الدراسة الى مجموعة من **النتائج** أهمها :

– نتائج الحوار الهادف، والجلسات الجمعية، والفردية، مع ذوي العلاقة بالطالبة، وملاحظات معلمات الصف ، والمرشدة التربوية في المدرسة ، ومرشد التعليم الجامع أثناء زياراته الميدانية للمدرسة ، ومتابعته لملف الطالبة كانت النتائج الملموسة على النحو الآتي:

– طرأ تحسن ملحوظ على آداء الطالبة بشهادة الأهل ومعلمات الصف ونتائج الاختبارات التحصيلية في المدرسة وأوراق العمل.

- التركيز على طريقة الزوايا التعليمية في التربية الخاصة وتنويع الأساليب التربوية وإتباع التعليم بالأقران ،والدمج في المجموعات الصفية ،مما ساعد على تنمية العلاقة الاجتماعية مع زميلاتها في المدرسة .

- أتقنت الطالبة كتابة الحروف، والمقاطع ،وكتابة بعض الكلمات.

- شاركت في اللجان الصفية-لجنة الصف.

-كونت علاقات اجتماعية مع قريناتها في المدرسة بالذهاب معهن ومشاركتهن لها في الفرصة-الاستراحة والشراء من المقصف، ووقت المغادرة ، وانتهاء الدوام المدرسي.

- تنمية مهارة حسن الإصغاء عند الأهل، وظهر ذلك بوضوح في الجلسات الأخيرة في المدرسة-من مرشد التعليم الجامع في المديرية.

- شعور الطالبة بالارتياح من خلال اهتمام ورعاية الأهل لها وجلوسهم معها، ومتابعتهم لها في المدرسة-من المرشدة التربوية في المدرسة.

- برنامج الدعم النفسي والاجتماعي وتشكيل لجنة الدعم والمساندة الأكاديمية والاجتماعية للطالبة تجربة رائدة ونموذجية في غرف المصادر التي تم تطبيقها.

- البرنامج الأكاديمي الموجه للطالبة من خلال تدريب الهيئة التدريسية بحاجة الى تدريب أكثر وعقد ورشات عمل لجميع العاملين في المدرسة .

التوصيات والمقترحات :

أ-التوصيات العامة :

ب - تعزيز العلاقة مع مؤسسات المجتمع المحلي والاستفادة من دورها في عملية الدمج وتأهيل البناء الجامعي.

٢- التركيز على التعلم النشط وتعلم الأنداد والتعلم التعاوني والعمل في مجموعات واعتماد أسلوب الملاحظة والمشاهدة وتنويع أساليب التعليم.

٣-استخدام برامج الإثراء والمساندة والدعم النفسي والاجتماعي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتعميم تجربة تشكيل لجنة الدعم والمساندة على جميع الدوائر والمؤسسات والبرامج العاملة مع ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع المحلي.

٤-تكثيف ورش العمل والتدريب على مؤشرات الشك والمواءمات لجميع العاملين في المدرسة .

٥-تعميم تجربة فتح غرف المصادر بأن يكون في كل مدرسة غرفة مصادر للتربية الخاصة واعتماد تعيين معلم/ة على كادر التربية ضمن الهيكلية الإدارية والتشكيلات المدرسية.

٦-تفعيل دور أولياء الأمور ، ومؤسسات المجتمع المحلي في مساندة العملية التعليمية وإشراكهم في الأنشطة اللاصفية والفعاليات المدرسية.

ب- بحوث ودراسات مقترحة مستقبلية :

١-إجراء دراسة تحليلية لمعطيات الواقع وحقائقه من خلال أسلوب تحليل النظم مدخلات-عمليات-مخرجات.

٢-إجراء دراسات مقارنة مع تجارب الدمج في الدول العربية والأجنبية.

٣-إجراء دراسات لوضع تصورات مستقبلية لجامعة المستقبل والتي تضم جميع الطلبة بما فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة.

مقدمة:

بدأت فكرة التعليم الجامع والتربية الخاصة في فلسطين من خلال مشاركة وفد فلسطيني تربوي في مؤتمر سلامنكا في اسبانيا ، وكانت سيدة فلسطينية تدعى لينا صالح مشاركة في المؤتمر وقدمت مشروع لفلسطين مساهمة منها في رفد التعليم الفلسطيني وتطويره خاصة بعد تسلم حقيبة التعليم لدى السلطة الوطنية الفلسطينية من الاحتلال الإسرائيلي بعد توقيع اتفاقية أوسلو في النرويج ما بين الفلسطينيين والإسرائيليين عام١٩٩٤م.

عينت الوزارة٣٦ شخصا كمرشدين للتربية الخاصة والتعليم الجامع بواقع٢-٣ أشخاص لكل مديرية لمتابعة تطبيق برنامج التعليم الجامع في المدارس الحكومية ، ومن خلال تطور البرنامج تم افتتاح٣٦ غرفة مصادر كمرحلة أولى في مدارس المديرية بتجهيز وتأثيث الغرفة من قبل المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية وعينت الوزارة معلمة تربية خاصة لكل غرفة مصادر وتركز على تعليم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب ويبقى الطالب في صفه لكن يتم تحويله إلى غرفة مصادر التربية الخاصة بناء على جدول حصص بالاتفاق مع الأهل ومعلم الصف .

تطور عدد غرف المصادر في المديرية ليصل إلى٩٠ غرفة مصادر مع تعيين كادر تعليمي لها ويزداد العدد يوما بعد يوم.

مشكلة الدراسة:

اكتسب الباحث خبرات من الحياة الأكاديمية والبحثية من خلال عمله في برنامج التعليم الجامع والتربية الخاصة في مديرية التربية والتعليم في الخليل ومديرية شمال الخليل، ومتابعته المستمرة لمعلمة غرفة المصادر ومرافقة مشرف التربية الخاصة في تقييم معلمة المصادر ومن خلال العلاقات الوثيقة مع مؤسسات المجتمع المحلي والمراكز البحثية والملاحظات والمقدمات والتغذية الراجعة الأمر الذي مهد السبيل لمتابعة سير العمل للدراسة والملاحظات التي يسجلها عن وجود مشكلة ما بالرغم من الجهود التي تبذلها دائرة التربية الخاصة في الإدارة العامة للإرشاد التربوي والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مرشدو التعليم الجامع في مديريات التربية والتعليم ومعلمة غرفة المصادر ومشرف التربية الخاصة وطاقم الهيئة التدريسية في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة - صعوبة التعلم- وعليه يمكن الإشارة إلى ما يأتي:

١- تصور الإدارة العامة للإرشاد التربوي والتربية الخاصة لآلية حل مشاكلهم ومعاناتهم الحقيقة التي تتسم أحيانا بالايجابية وأخرى بالسلبية.

٢-تخوف بعض المعلمين وأولياء الأمور من عدم نجاح تجارب الدمج لذوي صعوبة البصر في مواكبة أقرانهم الطلبة.

٣-الضغط النفسي لدى البعض والنفور من ذوي صعوبة التعلم من قبل بعض الهيئات التدريسية-اتجاهات سلبية أو شعور بالإحباط من نتيجة خبرات سابقة-.

٤-التخوف من تحمل مسئولية الطلبة الذين يعانون من ذوي صعوبة التعلم ومدى التقدم في تحصيلهم الدراسي- نسبة النجاح والرسوب في المدرسة.

و عليه تكون صياغة مشكلة الدراسة على النحو الآتي: ما مدى تقدم التحصيل والانجاز العلمي لدى الطالب من ذي صعوبة التعلم.

حدود الدراسة:

١- الحدود الموضوعية: تتضمن تسجيل والتحاق الطالبة من ذي صعوبة التعلم في برنامج غرف المصادر.

٢- الحدود البشرية: تطبق الدراسة على طلبة غرفة المصادر - دراسة حالة طالب ذي صعوبة تعلم .

٣- الحدود المكانية: تطبق الدراسة على الطلبة المسجلين في غرفة المصادر في مدرسة زهرة المدائن الأساسية للبنات في بيت أمر.

٤- الحدود الزمنية: تطبق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي١٤٣٥/١٤٣٦هـ ٢٠١٤/٢٠١٥م.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١-هدفت الدراسة إلى الاطلاع على برامج غرف المصادر في مديرية التربية والتعليم في دمج ذوي صعوبة التعلم في المدرسة والمعيقات والصعوبات التي تواجه عملية الدمج من خلال دراسة الحالة.

٢- بيان التجربة الفلسطينية في تطوير غرف المصادر وبرامجها في التعامل مع ذوي صعوبة التعلم.

أهمية الدراسة:

١- تعتبر هذه الدراسة من البحوث والدراسات القليلة التي تتناول هذا الموضوع، فهو دراسة بِكْر على حد علم الباحث.

٢- يرجى أن تعطى هذه الدراسة إضافة علمية إلى المكتبة المحلية التي تفتقر إلى مثل هذا النوع من الدراسات.

٣- استفادة المعنيين من هذه الدراسة وتطبيقاتها.

مصطلحات الدراسة:

الإعاقة العقلية:هي بطء أو تأخر في تطور الطفل العقلي بحيث يتعرف الطفل ويتعلم الأشياء بصورة أبطأ من الأطفال الآخرين من السن ذاتها ويكون سلوكه كالأطفال الأصغر سنا ومع ذلك يكون بإمكان الشخص أن يتعلم الأنشطة ولكن قد يستغرقه وقتا طويلا وفي بعض الأحيان تكون الإعاقة العقلية مصحوبة بمشاكل أخرى مثل مشاكل السمع أو البصر أو الكلام أو الحركة أو النوبات.[1]

صعوبة التعلم:الطفل الذي يظهر تباعدا واضحا بين أدائه المتوقع كما يقاس باختبارات الذكاء وآدائهم الفعلي كما يقاس بالاختبارات التحصيلية في مجال أو أكثر بالمقارنة في نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي ويستثنى منهم ذي الإعاقة الحسية سواء كانت سمعية أو بصرية أو حركية وكذلك المتأخر عقليا أو المضطرب انفعاليا أو المحروم ثقافيا واقتصاديا ، حيث يتميز ذي صعوبة التعلم بنسبة ذكاء طبيعية تصل أعلى من٩٠ درجة وتحصيل أكاديمي ضعيف في مجال أو أكثر لا يتناسب من نسبة الذكاء الطبيعية ولكن يعاني من قصور في واحدة من المشكلات النمائية الآتية، الانتباه،الإدراك،الذاكرة، تكوين الذات، حل المشكلات والتي قد تؤدي إلى عسر القراءة-الديسلكسيا ، أو الفهم القرائي أو عسر الكتابة- ديسغرافيا- أو التعبير أو عسر الرياضيات-ديسكالكوليا-(الجمع-الضرب-الطرح-القسمة)والتي قد تؤدي إلى مشاكل عدوانية أو انطواء.[2]

---

[1] مقتبس من صعوبة التعلم:"**تدريب الأهل ومدربي الأسر على التعامل مع صعوبة التعلم** "،برنامج التأهيل المبني على المجتمع المحلي–جنوب الضفة الغربية ،ط٤ ٢٠٠٧م.

[2] أنظر : رزان الجاعوني:"**دليل التعامل مع صعوبات التعلم** "،برنامج التأهيل المبني على المجتمع المحلي C.B.R ٢٠١٠م صفحة ٩.

بطء التعلم: Slow Learner نسبة الذكاء تقع بين درجتي ٨٧- على أحد مقاييس الذكاء.[1]

التأخر العقلي:نسبة الذكاء تكون اقل من ٧٠ درجة على أحد مقاييس الذكاء.[2]

الدمج: "تمكين الأفراد من الالتحاق بالمدارس ورياض الأطفال والجامعات مع غيرهم من الطلاب العاديين مما يوفر لهم بيئة تربوية ومعيشية أقرب ما يكون إلى البيئة الطبيعية لتحقيق التكيف الاجتماعي والتعليمي".[3]

الدمج المدرسي: تسجيل الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة ولديه الرغبة في التعلم في المدرسة الحكومية ، وعلى وزارة التربية تهيئة المدرسة بما يناسب وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

ذوي الاحتياجات الخاصة :هم الطلبة الذين يعانون من إعاقة سمعية أو بصرية أو سمعية أو عقلية أو حركية أو نطقية وكذلك الطلبة الموهوبين والمتفوقين والذين لديهم إبداعات مميزة ،تستطيع المدرسة والجامعة تلبية احتياجاتهم.

منهج الدراسة:

تتبع الدراسة منهج دراسة الحالة ومنهج تحليل المضمون بالاستناد إلى الوثائق الرسمية والكتب الصادرة عن وزارة التربية والتعليم والمديريات التابعة لها.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جامعة النجاح الوطنية-مكتب رعاية ذوي أصحاب الحاجات الخاصة.

أدوات الدراسة:

تعتمد الدراسة الملاحظة المقصودة بالرجوع إلى السجلات والتقارير والوثائق والكتب الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية جامعة النجاح الوطنية والمقابلة المباشرة مع ذوي العلاقة.

مصادر الدراسة:

النشرات والكتب والتقارير الصادرة عن مكتب رعاية ذوي أصحاب الحاجات الخاصة في جامعة النجاح الوطنية وما كتب في الصحافة المكتوبة والمقروءة والمرئية والزيارات الميدانية والمشاهدات العينية ونماذج المتابعة الميدانية والمقابلات الشخصية.

[1] مقتبس من رزان الجاعوني،مصدر سابق صفحة ٩.

[2] مقتبس من رزان الجاعوني،مصدر سابق صفحة ٩.

[3] (مقتبس من" **نشرة الدمج المدرسي الصادرة عن الإغاثة الطبية** "– برنامج التأهيل المبني على المجتمع المحلي عام ٢٠٠١.

الإطار النظري للدراسة :

الأدب التربوي والدراسات السابقة:

انبثقت فكرة التعليم الجامع-التربية للجميع بمشاركة ذوي العاهات والأشخاص المصنفين باعتبارهم ذوي احتياجات تعليمية خاصة في نظام التعليم السائد وأزالت العقبات المانعة من التعليم والمشاركة والتي يواجهها جميع الدارسين المعرضين للاستفادة من المشاركة الكاملة في التعليم .

هذه الأفكار انبثقت عن القواعد الموحدة بشأن تكافؤ الفرص للمعوقين الصادرة من الأمم المتحدة والتي أشارت إلى تسليط الأضواء على الاستبعاد الذي يتعرض له المعوقين على كافة مستويات التعليم والمجتمع ، والعقبات الهائلة التي مازالت تواجه المعوقين ، والعوائق أمام دمج الدارسين ذوي العاهات وسبل تذليلها ودور الحكومات والمنظمات غير الحكومية في تقديم الدعم لتعليمهم.[1]

كانت هناك محاولات عدة لعقد مؤتمر دولي حول التربية للجميع حيث عقد مؤتمر جومتيان- تايلاند- سنة١٩٩٠م ، وثم عقد مؤتمر سلامنكا في إسبانيا سنة١٩٩٤م حيث حضرته وفود من دول مشاركة من أنحاء العالم ، فقدمت عدة أوراق عمل لإيجاد رابطة بين التربية العادية والتربية الخاصة استكمالا للبحوث والدراسات التي قدمت في مؤتمر التربية للجميع في جومتيان – تايلاند سنة١٩٩٠م وذلك لإبداء اهتمام خاص وتحقيق فرص متكافئة لتعليم الأفراد بما فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة .

وأهم البنود التي توصل إليها المؤتمرون والتي صدرت في بيان خاص سمي بيان سلامنكا[2]

، ووزع على المشاركين في المؤتمر وتوصلوا إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

١. أن يصل التعليم إلى جميع فئات الناس .

٢. أن تقدم المدارس خدماتها لجميع الأطفال بما فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة .

٣. التوصل إلى مدارس للجميع والتي تسهل وتساند التعليم وتستجيب للاحتياجات الفردية وإضفاء مزيد من الفعالية على الدور التربوي للمدارس

٤. إدخال إصلاحات تربوية هامة على المدارس العادية .

---

[1] توني بوث ، "**التقدم المحرز في التعليم الجامع** "، من بحوث مؤتمر التعليم للجميع المنعقد في نيودلهي، في الفترة ما بين ١-١٥ تموز ١٩٩٩ نيودلهي ، الهند .

[2] فيديريكو مايور، "**بيان سلامنكا بشأن المبادئ والسياسات والممارسات لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة** " ، من بحوث مؤتمر التربية للجميع المنعقد في سلامنكا في الفترة من ٧-١٠ يونيو / حزيران 1994.

٥. نجاح التعليم يتوقف على قدر ما تنجزه بالإضافة إلى ما نعمله .

وأقر المجتمعون إطار للعمل في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وأعلن المؤتمر ما يلي:

١. لكل طفل حق أساسي في التعليم.

٢. لكل طفل خصائصه الفريدة واهتماماته وقدراته الخاصة.

٣. أن تراعي البرامج التعليمية التنوع في الخصائص والاحتياجات.

٤. إتاحة فرص الالتحاق لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدرسة العادي.

٥. المدرسة الجامعة هي أنجح وسيلة لمكافحة مواقف التمييز وإيجاد مجتمع متسامح وبلوغ هدف التعليم للجميع.

ولتحقيق ذلك يتطلب من الحكومات العمل على ما يأتي :[1]

أن تعطي الحكومة درجة عالية من الاهتمام والميزانية لتحسين أوضاع التعليم .

١. اعتماد تشريع مبدأ التعليم الجامع – إلحاق جميع الأطفال بالمدرسة العادية.

٢. تشجيع التبادل مع بلدان اكتسبت خبرة في مجال المدرسة الجامعية.

٣. تشجيع مشاركة الآباء والمجتمع المحلي في عمليات التخطيط واتخاذ القرارات.

٤. تطبيق استراتيجيات الكشف المبكر عن حالات العوق والتصرف إزاءها في دراسة الجوانب المهنية للتعليم الجامع.

أن تتحقق برامج إعداد الكوادر التعليمية المدربة والتي تعرف ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس جامعة.

وركز بيان سلامنكا على أن تطوير المدرسة الجامعة بوصفها أنجح وسيلة لتحقيق هدف التعليم للجميع يجب أن يمثل سياسة رئيسة للحكومة وأن يحظى بمكانة متميزة في برامج التنمية الوطنية.[2]

أما فيما يتعلق بالمبادئ التوجيهية على الصعيد الوطني لكي تنفذها أي حكومة أو دولة لتحقيق فكرة التعليم الجامع فهي على النحو التالي :[3]

١- في مجال السياسة والتنظيم :

يجب اعتماد مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم واعتماد الإجراءات التشريعية في مجالات الصحة والرعايا الاجتماعية والتدريب بحيث يلتحق ال

(١) "المرجع السابق"، ص ص ١ – ١٥.

(٢) "نفس المرجع السابق"، ص ١٦.

(٣) فيديريكو مايور، "مرجع سابق"، ص ص١٦ – ٢٠.

كما يجب إدخال لغة الإشارة كوسيلة للتخاطب بين الصم ولغة بريل للمكفوفين وإعادة التأهيل في المجتمع المحلي وإزالة الحواجز التي تعوق انتقال المعاق من المدرسة الخاصة إلى المدرسة العادية .

٢- في مجال البيئة المدرسية :

يجب ملاءمة المناهج الدراسية لاحتياجات الطفل ، وأن يتلقى دعماً إضافياً في التعليم ، كما يجب أن يكون التدريس وثيق الصلة بخبرات التلاميذ وإعادة النظر في إجراءات التقييم - إعادة التقييم المستمر - وضرورة استخدام التكنولوجيا المناسبة لتحقيق التواصل والحركة والتعليم .

أما على صعيد الإدارة المدرسية فيجب أن تكون أكثر مرونة في تعاملها مع المعاقين وأن ترسي أسس العمل الجماعي في نشر نتائج البحوث في هذا الصدد كما يجب أن يكون تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة جزءاً لا يتجزأ من برامج البحث والتطوير.

٣- في مجال حشد العاملين في التعليم والتدريب :

وذلك باكتساب مواقف إيجابية إزاء المعاقين واستغلال المهارات التطبيقية في مواءمة المنهج المدرسي وطرق التدريس وإعداد المعلمين للعمل في أجواء مختلفة ، وهذا يتطلب حشد معلمين مؤهلين وموظفين تربويين من بينهم أشخاص معاقين .

٤- في مجال خدمات الدعم الخارجية :

من خلال معاهد إعداد المعلمين ومعلمي مدارس التربية الخاصة ومعلمين واستشاريين ومشتغلين بعلم النفس التربوي ومعالجة أمراض النطق و اختصاصي العلاج المهني .

٥- في مجال التعليم في الطفولة المبكرة والاكتشاف المبكر للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة :

وتعليم الفتيات المعوقات وتوفير فرص الانتفاع بالمعلومات وخدمات التوجيه والتأهب لدورهن والإعداد لحياة الرشد والتعليم المستمر .

٦- في مجال العلاقة بالمجتمع المحلي :

من خلال التشارك مع آباء التلاميذ والأخصائيين وتنمية المشاركة التعاونية القائمة على تبادل الدعم والمساندة وإشراك الأنشطة داخل المدرسة ومساعدة الملتزمات التطوعية على ابتكار أفكار جديدة لتقديم الخدمات وتحديد الاحتياجات وتنمية وعي الجمهور عن طريق وسائل الإعلام .

٧- في مجال الاحتياجات من الموارد :

إن تطوير المدرسة الجامعة بوصفها أنجع وسيلة لتحقيق هدف التعليم للجميع من خلال الالتزام السياسي على الصعيد الوطني وعلى مستوى المجتمع المحلي وتخصيص الموارد لخدمات الدعم اللازمة بدعم الدولة ويمثل سياسة رئيسية للحكومة .

ومن خلال هذه المبادئ التوجيهية تم اعتماد لجنة ديلور التابعة لليونسكو - منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم - مبدأ التنوع كمبدأ أساسي ودعوتها إلى مكافحة جميع أشكال الاستبعاد من التعليم[1] وكذلك اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل وانعقاد مؤتمر الهند للعمل على تطبيق فكرة التعليم الجامع - التربية للجميع- والتحول من التركيز على الدارسين إلى التركيز على المدارس ونظم التعليم بتنمية قدرات المدارس على التجاوب مع تنوع الدارسين وتشجيع العلاقة التآزرية بين المدارس والجماعات المحلية لتوفير تعليم جيد لجميع الدارسين في نطاق مجتمعاتهم المحلية [2].

بدا التفكير لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بإنشاء مشروع مركز المصادر الفلسطيني في مطلع العام ٢٠٠٣م ، وتم التخطيط للمشروع بالتعاون مع المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية-سوار- بإنشاء ثلاث مراكز واحد في غزة وثان في رام الله والثالث في دورا لخدمة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم والعاملين معهم من معلمين ومرشدين ومختصين بتقديم خدمات الكشف المبكر عنهم وخدمات التشخيص وإعداد البرامج التدريبية ومساعدة العائلة على تبني توجه ايجابي نحوهم.[3]

كما البدء بإنشاء غرف مصادر - غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية تكون مجهزة بما يلزم من وسائل والعاب تربوية وأثاث مناسب تداوم فيها معلمة تربية خاصة مدربة تدريبا خاصا للعمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ويكون دوام الطلبة في غرفة المصادر جزئي في مادتي اللغة العربية والرياضيات-المهارات الأساسية- أما باقي الحصص تكون في الصف العادي وتقوم معلمة التربية الخاصة بإعداد خطة تربوية فردية لكل طالب تنسجم في خطوطها الأساسية مع المنهاج المدرسي المتبع ويكون العمل مع الطلبة بشكل فردي أو مجموعات صغيرة خاصة مع الطلبة الذين لديهم ضعف تواصل واتصال مع المعلم. نشرة صادرة عن الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية[4]

يوجد ثلاث مدارس فيها غرف مصادر في مديرية تربية شمال الخليل وهي مدرسة خالد بن الوليد الأساسية للبنين في خاراس ومدرسة زهرة المدائن الأساسية للبنات في بيت أمر ومدرسة فلسطين الأساسية للبنات في حلحول.

---

(١) توني بوث، "مرجع سابق"، ص ١٤ .

٢ أنظر:" د.إدريس جرادات: **"نمط المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية لمشروع التعليم الجامع في فلسطين والرضا الوظيفي لمعلميها** "،قدمت للحصول على درجة الدكتوراه من جامعة عين شمس في الإدارة التعليمية ٢٠٠٣م.

٣ –نشرة صادرة عن الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية–رام الله ،٢٠٠٣م.

٤ –رام الله ،٢٠٠٣م، وانظر أمر إداري بخصوص مشروع غرف المصادر رقم و ت /٤/٤١/١٢٩٨٠ بتاريخ ٢٠٠٥/١٠/٢٠م صادر عن الإدارة العامة للإرشاد التربوي والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

جدول يبين عدد الطلبة المحولين لغرفة المصادر في مدارس مديرية تربية شمال الخليل.

الصف	غرفة المصادر مدرسة خالد بن الوليد الأساسية للبنين	غرفة المصادر مدرسة زهرة المدائن الأساسية للبنات	غرفة المصادر مدرسة فلسطين الأساسية للبنات	المجموع الكلي
١	*	*	٤	٤
٢	٦	٨	٣	١٧
٣	٦	٦	٥	١٧
٤	٤	٤	٢	١٠
٥	*	*	٢	٢
المجموع	١٦	١٨	١٦	٥٠

الدراسات السابقة :

***دراسة د.أحمد فهيم جبر:تقييم برنامج التعليم الجامع في مرحلته الأولى، ٢٠٠٠م :**

هدفت الدراسة إلى التأكد من مدى تحقق الأهداف فيما يتعلق بفعالية برنامج التعليم الجامع، وحاولت الدراسة الإجابة على السؤال وهو إلى أي حد حقق برنامج التعليم الجامع أهدافه؟

اتبعت الدراسة المقابلة مع١٣ مرشد تعليم جامع والاستبانة التي أعدها كينيت ألكايد بالتشاور مع الباحث وطبقت على ١٥ من مرشدي التعليم الجامع وعلى عينة من المعلمين المشتغلين بالتعليم الجامع.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- هناك اتجاهات ايجابية واضحة نحو برنامج التعليم الجامع.

٢- أدخلت بعض التعديلات على المدارس بعمل شاحط أو حمام خاص لخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣- فكرة التعليم الجامع لدى المعلمين ايجابية ومقبولة ولكن الظروف التي يعيشها المعلم تحد من تطبيق هذا النوع من التعليم.

دراسة بيا كارلسون شبانك، ٢٠٠٠م :

هدفت الدراسة إلى مراجعة السياسة الجامعة التي تنتهجها وزارة التربية والتعليم في المدارس الحكومية الأساسية وتبيان ما إذا كانت هذه السياسة قد حققت أي تغيير في البيئة التعليمية ، وتضمنت إجراء مقابلات مع طلبة وأهال ومدراء

ومدرسين والقيام بمشاهدات في المدارس وإجراء اجتماعات ومناقشات مع طاقم وزارة التربية والتعليم ومع عاملي التأهيل المجتمعي وطواقم المنظمات الأهلية.

وتوصلت دراستها إلى مجموعة من النتائج أهمها:

أ-الإستراتيجية المتبعة سليمة وذات أثر –تغيير في الاتجاهات- وإقامة هيكلية دعم وبناء قدرات المدرسين ودمج الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة وبالتالي تم بناء أساس قوي للتعليم الجامع.

ب-الطلبة ذوي الاحتياجات مندمجون اجتماعيا بشكل جيد ومزودون بالأدوات التقنية المساعدة.

ج-يمكن تقييم التعليم الجامع بأنه مترسخ بشكل جيد في النظام التعليمي مما يمنحه الاستدامة.

كما تضمنت الدراسة مجموعة من التوصيات أهمها:التوسع في التعليم الجامع ليشمل كافة المدارس بحيث يصبح لزاما على كل المدارس أن تشمل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وإقامة مراكز موارد تربوية على مستوى المنطقة لتقييم احتياجات الطلبة وإعداد الخطط التعليمية والتدريب على الأدوات التقنية المساعدة[1].

٢-دراسة حول صعوبات التعلم ٢٠٠٥م:

ضمن تشخيص صعوبات التعلم لدى طلبة المدارس قامت جامعة القدس المفتوحة بتنفيذ دراسة حول صعوبات التعلم لدى طلبة المدارس من الصف الثاني الأساسي وحتى الصف التاسع الأساسي.[2]

٣-دراسة الاحتياجات التدريبية لمشرفي التعليم الجامع ٢٠٠٦م:

حيث قام فريق من باحثي دائرتي القياس والتقويم ودائرة التربية الخاصة بعمل دراسة ميدانية بهدف تطوير برنامج تدريبي يسهم في بناء قدرات فريق التعليم الجامع وتطويرها وفق النظريات الحديثة في الإرشاد التربوي والتربية الخاصة، وجاءت هذه الدراسة تطبيقا لبعض توصيات الدراسة التقويمية التي نظمتها الخبيرة الدولية "بيا كارلسون" لبرنامج التعليم الجامع في وزارة التربية والتعليم.[3]

٤--دراسة سهى محمود عفانه حول دمج الطلبة المكفوفين في المدارس الحكومية ٢٠٠٦م:وهي دراسة بقصد الحصول على الدرجة العلمية من السودان.[4]

***دراسة الإدارة العامة للقياس والتقويم التربوي في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية أيار ٢٠٠٦م**

[1] بيا كارلسون:"**نحو توفير التعليم الجامع للجميع في فلسطين**"،دياكونيا/ناد ،شباط ٢٠٠٤م– الترجمة إلى العربية د.مالك قطينه.

[2] كتاب رقم و ت/١١/٣/١١١٦٦ بتاريخ ٢٠٠٥/٩/٢٠م صادر عن دائرة الصحة المدرسية والإرشاد التربوي في وزارة التربية والتعليم.

[3] كتاب رقم و ت/٤٠/٣٤٥٠ بتاريخ ٢٠٠٦/٤/٤م صادر عن وزارة التربية والتعليم.

[4] كتاب رقم و ت/٤/٤٦/٣٨١١ بتاريخ ٢٠٠٦/٤/١٥م صادر عن وزارة التربية والتعليم .

هدفت الدراسة تحديد الصعوبات والتحديات التي تواجه عملية دمج الطلبة المعاقين في المدارس الحكومية، وطبقت الدراسة على عينة من مدراء المدارس والمرشدين التربويين ومعلمي الرياضيات واللغة العربية الذين يتعاملون مع الطلبة المعاقين.[1]

***دراسة الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين، دائرة القياس والتقويم في وزارة التربية والتعليم العالي رام الله، ٢٠١٠م:**

هدفت الدّراسة التعرف إلى طبيعة الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية، **كما هدفت إلى تحديد أكثر فئات الإعاقة صعوبة للدمج في الصفوف العادية بالإضافة إلى التعرف على مقترحات العاملين في المدارس الحكومية الأساسية للتغلب على الصعوبات التي تواجه الدمج.**

تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في المدارس الحكومية الأساسية (١٠١) والتي تحتوي على مرشد تربوي وطلبة معاقين، حيث تم اختيار عينة ممثلة بلغ حجمها(٣٥٧) من العاملين في هذه المدارس

واستخدم فريق البحث استبانه صنف فيها الصعوبات ضمن أربعة أبعاد ((تجهيزات، وسائل وأساليب، منهاج)، التقييم، التأهيل التربوي، توعية واتجاهات)، لتحتوي في المجمل على (٣٩) فقرة وسؤالين مفتوحين، حيث تم التحقق من صدقها وثباتها. من أبرز النتائج التي أظهرتها الدراسة، هي أن مجتمع الدراسة ممثلا بالعينة كان في المتوسط يرى أن:

١. عدم وجود تقييم معمول به لدى الطلبة المعاقين في المدارس الحكومية .

٢. وجود توعية واتجاهات إيجابية بخصوص دمج الطلبة المعاقين في المدارس الحكومية.

٣-الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس غير ملائمة للطلبة المعاقين في المدارس .

***دراسة د.سحر أحمد الخشرمي :تقييم خدمات الدعم الجامعي لمساندة الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم في المجتمع الأكاديمي في جامعة الملك سعود ٢٠١١م:**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور خدمات الدعم الجامعي لمساندة الطلبة ذوي الإعاقة،أشارت الدراسة إلى أن التسهيلات والخدمات المقدمة من مركز التربية الخاصة في الجامعة ضرورية جدا لأن الطالب من دونها لا يستطيع تحقيق النجاح في الجامعة على المستويين الاجتماعي والأكاديمي، ولكن هذه الخدمات لا تصل الى المستوى المطلوب.[2]

---

[1] أنظر:"أمر إداري :"**تطبيق أداة دراسة تحديد الصعوبات والتحديات التي تواجه عملية دمج الطلبة المعاقين** "،رقم و ت /١٢/١٠/٨١ بتاريخ ٢٢/٥/٢٠٠٨م، **الإدارة العامة للقياس والتقويم التربوي**،وزارة التربية والعليم العالي الفلسطينية.

[2] http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_res&r_id=68&tpic_id=1815

***د واصف العايد: المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة الطائف٢٠١٢م :**

تناولت هذه الدراسة المشكلات التي تواجه الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة في جامعة الطائف، وتمثل مجتمع الدراسة بالطلبة من ذوى الاحتياجات الخاصة في جامعة الطائف، من أكثر الأبعاد التي تمثل مشكلة لدى المعوقين هو البعد الثالث وهو المشكلات الاقتصادية، ويليه البعد الثاني وهو المشكلات الإدارية ثم البعد السادس وهو النقل والمواصلات ومن أقل الأبعاد التي تمثل مشكلة لدى المعوقين هو البعد الخامس والذي يتمثل في المشكلات النفس. [1]

دراسات قام بها الباحث د.إدريس جرادات وتم عرضها في مؤتمرات علمية تربوية ونشر بعضها في مجلات محكمة علمية[2] :

- نمط المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية لمشروع التعليم الجامع في فلسطين والرضا الوظيفي لمعلميها من إعداد إدريس جرادات وقدمت للحصول على درجة الدكتوراه من جامعة عين شمس في الإدارة التعليمية٢٠٠٣م:

هدفت الدراسة للتعرف على طبيعة الإدارة المدرسية التربوية المعاصرة والتعرف على واقع المناخ التنظيمي بمدارس التعليم الجامع في فلسطين لخلق مناخ تربوي فعال ملائم ومساند ومسهل للعملية التعليمية والمساهمة في دعم الجهود التي تبذلها السلطة الفلسطينية للنهوض بالعملية التربوية والتعليمية والوصول إلى إجراءات مقترحة لمرتكزات تفعيل المناخ التنظيمي في المدارس.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بإجراء مقابلات مع١٨ فردا من القيادات الإشرافية في مديريات الخليل وجنوب الخليل وبيت لحم ، وتطبيق الاستبانة على٥٧ مديرا ومديرة و٢٢٥ معلما ومعلمة.

أشارت الدراسة إلى النتائج التالية:

١-الممارسات الخاصة بالمناخ التنظيمي في المدارس كانت متوسطة وكانت أعلى هذه الممارسات تطبيقا:- أ-الممارسات الخاصة بطرق حل الصراعات، ب-المشاركة في اتخاذ القرارات ،ج-العمل الجماعي والتعاون، د- فاعلية الاتصالات ،هـ- التشجيع على التخطيط.

و-الابتكار وأخيرا التزام أعضاء هيئة التدريس.

٢-كان هناك فروق واضحة دلت عليها الإحصائيات حسب متغير الجنس لصالح أفراد عينة الدراسة من الإناث اللواتي أكدن أكثر على هذه الممارسة في المناخ التنظيمي فيما يتعلق بالتزام أعضاء هيئة التدريس .

[1] faculty.mu.edu.sa/download.php?fid=16863 .

[٢] من أرشيف الباحث د.ادريس جرادات– مركز السنابل للدراسات والتراث الشعبي– سعير– الخليل،فلسطين.

٣-كانت هناك فروق واضحة دلت عليها الإحصائيات حول ممارسات المناخ التنظيمي في المدارس حسب متغير الوظيفة لصالح أفراد عينة الدراسة من المديرين في جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية، حيث أكد هؤلاء أكثر من المعلمين على تطبيقهم لممارسات المناخ التنظيمي في المدارس.

٤-هناك تقارب واضح في آراء عينة الدراسة على اختلاف مؤهلاتهم العلمية حول الممارسات السائدة في المناخ التنظيمي في المدارس.[1]

***دراسة التعليم المنزلي المساند لذوي الإعاقة المسجلون على كادر التربية والتعليم بين الطابع الإنساني والعبء الاقتصادي على الأهل٢٠١٠م :**

هدفت الدراسة إلى التعرف على نمط التعليم المنزلي المساند لذوي الإعاقة المسجلون على كادر التربية والتعليم في المدرسة الحكومية وهذا النمط من التعليم يحتاج إلى كوادر بشرية مؤهلة ضمن خطة مبرمجة لمساندة الطلبة ذوي الإعاقة.[2]

***دراسة دمج الإعاقة البصرية الجزئية والكلية وذوي صعوبة البصر في المدرسة الحكومية بين الواقع والمأمول٢٠١٠م :**

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع دمج الإعاقة البصرية الجزئية والكلية وذوي صعوبة البصر في المدرسة الحكومية ن والكشف عن المعيقات البيئية والأبنية المدرسية وبيان التجربة الفلسطينية في تطوير عمل المؤسسات والبرامج العاملة مع ذوي الاحتياجات الخاصة.[3]

***دراسة التجربة الفلسطينية في دمج الإعاقة الجسدية والحركية في المدرسة الحكومية٢٠١٠م :**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن المعيقات البيئية والأبنية المدرسية التي تواجه عملية دمج الإعاقة الحركية وكذلك الاطلاع على البرامج التربوية المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة.

أشارت الدراسة إلى أن وزارة التربية والتعليم تسعى جاهدة لتوفير البرامج المساندة لجميع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والبصرية والحركية والنطقية وبطء التعلم وكذلك تعديل الأبنية المدرسية بما يلائم احتياجاتهم وكل بناء مدرسي حديث يجب

---

[1] د.إدريس جرادات:"**نمط المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية لمشروع التعليم الجامع في فلسطين والرضا الوظيفي لمعلميها** "، رسالة دكتوراه غير منشورة– البرنامج المشترك بين جامعة عين شمس وجامعة الأقصى ٢٠٠٣م.

[2] دراسة مقدمة لمؤتمر دور الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني – قسم الخدمة الاجتماعية في جامعة النجاح الوطنية تشرين أول ٢٠١٠م ومنشورة في كتاب ملخصات أبحاث المعلمين مسابقة ٢٠١١م الثانية–المركز التربوي للاتحاد العام للمعلمين الفلسطينيين ٢٠١١، رام الله.

[3] دراسة مقدمة لمؤتمر صحة اليافعين – كلية الطب في جامعة النجاح الوطنية تشرين أول ٢٠١٠م ومؤتمر الصحة تحت الاحتلال الثاني في معهد الصحة المجتمعية في جامعة بير زيت آذار ٢٠١٠م ومنشورة في كتاب ملخصات أبحاث المعلمين مسابقة ٢٠١١م الثانية–المركز التربوي للاتحاد العا م للمعلمين الفلسطينيين ٢٠١١، رام الله .

أن تتوفر فيه التعديلات البيئة من شاحط وممر موازي وحمام خاص والعمل مع مؤسسات المجتمع المحلي على تعديل الأبنية القديمة القائمة.[1]

***دراسة حالة في الميدان التربوي:دمج الإعاقة البصرية١ ٢٠ م :**

هدفت الدراسة إلى الاطلاع على برنامج وزارة التربية والتعليم العالي في دمج الإعاقة البصرية في المدرسة وكذلك التعرف على ممارسات عملية الدمج والمعيقات والصعوبات التي تواجه عملية الدمج من خلال دراسة حالة طالب كفيف كلي في مدرسة الرشيد-شمال الخليل ، وأشارت الدراسة إلى أن البرنامج الموجه للطالب من خلال تقديم منهج بلغة بريل والأدوات المساندة من عصا وطابعة بريل وتدريب على الحركة ومتابعة من قبل المرشد التربوي وتوفير الدعم النفسي والاجتماعي له."[2]

***دراسة واقع مرشدي التعليم الجامع والتربية الخاصة في مديريات التربية :سلوكيات وممارسات ، أيار١ ٢٠ م:**

هدفت الدراسة إلى التعرف على السلوكيات والممارسات العملية لمرشد التعليم الجامع في مديريات التربية والتعليم - وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ، وأشارت الدراسة إلى سعي مرشدي التعليم الجامع إلى تقديم خدمات مساندة إرشادية ووقائية ونمائية وتوعوية وتنسيقية مع المؤسسات والبرامج ذات العلاقة.[3]

***دراسة التعبير بالرسم للطلبة ذوي الإعاقة تجاه المدرسة التي يتعلمون فيها-مدرسة بني نعيم للصم كنموذج ٢٠١٢م:**

هدفت الدراسة إلى كشف واقع المدرسة من حيث كونها صديقة للطالب ذي الإعاقة ومرحبة به مما يجعل التعلم أكثر متعة ، وتوصلت الدراسة إلى تنوع الرسومات فيما يتعلق بمكان الجلوس حسب علاقاته الاجتماعية والشخصية والتميز بالروح الجماعية وفيها القوة والمتانة وللصم عالم خاص بهم.[4]

***دراسة حالة حول طيف التوحد١ ٢٠ م:**

---

[1] دراسة منشورة في مجلة دراسات نفسية وتربوية –جامعة ورقلة–الجزائر العدد الرابع جون ٢٠١٠م صفحة ١٩–٤٢.

[2] دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السادس في جامعة القدس– أبو ديس–قاعة المؤتمرات ٢٠١١م.الدراسة منشورة ضمن كتاب وقائع ا لمؤتمر والمؤتمر الوطني التاسع للأطفال حماية مناصرة ومصالح الطفل الفضلى:نحو واقع يحترم حقوق الطفل ،الحركة العالمية للدفاع عن الأطفال–فرع فلسطين وجامعة النجاح الوطنية تشرين أول ٢٠١١م.

[3] دراسة مقدمة للمؤتمر العالمي للدراسات العليا في مجالات العلوم الطبيعية وا لإنسانية والهندسية – كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية أيار ٢٠١١م. ومنشورة في كتاب ملخصات أبحاث المعلمين مسابقة ٢٠١١م الثانية–المركز التربوي للاتحاد العام للمعلمين الفلسطينيين ٢٠١١، رام الله.

[4] دراسة مقدمة إلى مؤتمر بني نعيم الأول :"**نحو تطوير الم ناهج الفلسطينية**" ، آذار ٢٠١٢م.وانظر جريدة مسيرة التربية والتعليم العدد ٧٩ حزيران ٢٠١٢م صفحة ٢.

هدفت الدراسة إلى الاطلاع على ممارسات دمج الطلبة من طيف التوحد في المدرسة الحكومية في فلسطين -دراسة حالة كنموذج ن وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج الأكاديمي الموجه للطالب من خلال تدريب الهيئات التدريسية غير كاف ولم يحظ طلبة التوحد بالتعليم لعدم توفر الخبرات والمؤهلات لدى المعلمين في كيفية التعامل مع هذه الفئة.[1]

***دراسة تقييم أداء المعلمات المنتدبات في مدارس التربية الخاصة كما يراها المشرفون التربويون ومرشدو التعليم الجامع في فلسطين٢٠١٠م :**

هدفت الدراسة إلى التعرف على آلية تقييم المعلمات المنتدبات من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى مراكز التربية الخاصة في الجمعيات والمؤسسات التي تقوم بتدريس الطلبة ذوي الإعاقة ،وأشارت الدراسة إلى اعلي التقديرات تتمثل في الالتزام بالدوام المدرسي ويليها الالتزام بالأنظمة والتعليمات ، واقل تقدير للفقرة مراعاة مبادئ القياس والتقويم في بناء الاختبارات.[2]

*** دراسة فاعلية البرنامج التدريبي وورش العمل والدورات في التعليم الجامع كما يراها المعلم المتدرب مسئول لجنة التعليم في المدرسة الحكومية.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي وورش العمل التي يعقدها مرشدي التعليم الجامع في المديريات للمعلمين مسئولي لجان التعليم الجامع في المدارس الحكومية ن وكانت أعلى الدرجات لصالح المادة التدريبية ثم المدربين ثم مكان التدريب وأن مرشد التعليم الجامع قريب من الجيد في أدائه ، والمادة التدريبية تفي باحتياجات التدريب وتلبي رغباته.[3]

التعليق على الدراسات السابقة:

١-تناولت الدراسات السابقة جانب محدد فيما يتعلق بذوي الإعاقة ولم تتناول الجوانب ككل.

٢-جاءت بعض الدراسات بصفة رسمية موجهة من قبل الجهات الرسمية بقصد وضع الخطط لتنفيذ البرنامج.

٣-ركزت هذه الدراسات على التغيرات التي أحدثها برنامج التعليم الجامع في فلسطين بما ينسجم وسياسة وزارة التربية في دمج ذوي الإعاقة في المدارس ...

٤-تناولت الجوانب التقييمية للبرنامج لإعطاء تغذية راجعة لإدارة البرنامج في الإدارة العامة للإرشاد التربوي والتربية الخاصة في وزارة التربية.

---

[1] دراسة مقدمة إلى المؤتمر الوطني الثاني حول برامج التربية الخاصة في الجامعات الفلسطينية :الاتجاهات الحديثة لمتلازمة التوحد–كلية فلسطين الأهلية ،بيت لحم نيسان ٢٠١٢م.

[2] دراسة منشورة في مجلة جامعة ابن رشد– هولندا العدد الثالث حزيران ٢٠١١م صفحة ١٨٠–٢٠٦.

[3] دراسة مقدمة لمؤتمر المعلم الفلسطيني بين أصالة الرسالة وأعباء المهنة ، مديرية التربية والتعليم ،الخليل أيار ٢٠١٢م.

٥- لم تتناول أي من هذه الدراسات تطور برنامج التعليم الجامع والمراحل التي مر بها.

٦-تناولت بعض الدراسات المشاكل الاقتصادية والاجتماعية والإدارية لذوي الإعاقة.

٧-بعض الدراسات جاءت تنسجم مع محاور بعض المؤتمرات التربوية.

٨-تدني القدرة على التحصيل المطلوب لضعف توفر الوسائل المساعدة والمعينة على التحصيل للطلبة ذوي الاعاقة.

عرض حالة الدراسة :

**تمت المساعدة من قبل معلمة غرفة المصادر في مدرسة زهرة المدائن الأساسية للبنات

وتم أخذ موافقة ولي الأمر-الأم- خطيا لإجراء الدراسة

١ - معلومات عن هوية الحالة :

اسم الطالبة :ر. ر*****- أخلاقيات العمل المهني-

اسم المدرسة: ز----الأساسية للبنات.

الصف :الثاني الأساسي.

اسم الوالد:**** العمر٤٥ سنة تحصيله العلمي لغاية الصف العاشر .

المهنة:سائق سيارة عمومي.

اسم الأم***** العمر٣٥ سنة تحصيلها العلمي للصف العاشر وعملها ربة بيت.

عنوان الوالد: الرئيسي بلدة ******حي***طريق****

رقم التلفون:******

عدد أفراد الأسرة:ثمانية : أربعة ذكور وأربع إناث وترتيب الطالبة السابع في البيت.

يعيش الطالب مع أفراد أسرته.

تاريخ تسجيل الحالة:٢٠١٩/٢م من ملف دراسة الحالة لدى معلمة غرفة المصادر في المدرسة.

مصدر الإحالة:تم تسجيل الطالبة في الصف الأول الأساسي في المدرسة أسوة ببقية الطالبات.

لكن تم إحالتها في الصف الثاني إلى غرفة المصادر بعد تطبيق الاختبار التشخيصي من قبل معلمة غرفة المصادر.

نوع الحالة: صحية: تمت الولادة بصورة طبيعية ، وكانت حالة المولود الصحية جيدة ولونها بعد الولادة طبيعي وحجم الرأس طبيعي ووزنها عند الولادة ثلاث كيلو غرام ونصف وأخذت التطعيمات اللازمة ، لكن أجريت عملية جراحية-جيوب أنفية- للطالبة في عمر خمس سنوات .

التحصيل الأكاديمي:

بناء على البطاقة التراكمية للطالبة أشارت بأن تحصيلها الأكاديمي ضعيف جدا مقارنتها بطالبات الصف.

اهتمامات ونشاطات الطالب:الرسم والرياضة والموسيقى .

وضع الطالبة في المدرسة:

*مشكلة الطالب في عدم مجاراة أقرانها

برنامج الدمج الأكاديمي والاجتماعي والمساندة:يتم عمل البرنامج بمساعدة المرشدة التربوية في المدرسة ومرشد التعليم الجامع في المديرية ومشرف التربية الخاصة.

***المواء مات البيئية والتسهيلات:**

المدرسة معدلة ومواءمة بيئيا لاستقبال الطلبة ذوي الإعاقة الحركية فهي بناء جديد ويوجد حمام خاص لذوي الإعاقة- إفرنجي- وسهولة الدخول والخروج من المدرسة واستخدام المرافق الصحية ومرافق المدرسة الأخرى.

***فتح ملف الطالب ذي الحاجة الخاصة- الإعاقة**

تقوم معلمة المصادر بفتح ملف للطالبة يضم ما يأتي:

كما تقوم معلمة التعليم الجامع في المدرسة بفتح ملف لطالب ذي إعاقة ظاهرة في المدرسة بناء على مؤشرات الشك والمواءمة.

***إجراءات التدخل مع الطالبة من قبل معلمة غرفة المصادر:**

أولا:عقد لقاء مع المدير/ة

إجراءات عمل معلمي/ات غرف المصادر محددة من قبل الإدارة العامة للإرشاد التربوي والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

عمل معلمي المصادر يتم ضمن خطوات محددة من بداية العام كما يأتي :

الفترة من٩١ـ ٩١ من كل عام :

- على معلمي الصفوف من الأول الأساسي و حتى الرابع الأساسي القيام بملاحظة دقيقة للطلبة و تحديد الطلبة ذوي المشكلات التعليمية (الطلبة الذين لا يوجد تواصل بينهم و بين المعلم).
- يقوم معلم المصادر بتهيئة الغرفة و العمل مع الطلبة القدامى وملاحظة الطلبة الذين يتم تحديدهم من قبل المعلمين في صفوفهم .
- تحويل الطلبة لمعلم غرفة المصادر عن طريق الإدارة .
- عقد اجتماع لجنة الدعم و التحويل لدراسة وضع الطالب /ة .

الفترة من ١٩٩١ ٩٢ من كل عام

- تطبيق اختيارات التشخيص التربوي في الرياضيات واللغة العربية من قبل معلم /ة غرف المصادر .
- إعداد تقرير مفصل و محدد من قبل لجنة الدعم والتحويل عن الطالب .
- تحديد نقاط القوة و الضعف لدى الطالب من قبل معلم الصف العادي .
- استدعاء ولي الأمر لإعلامه على وضع ابنه وأهمية تحويله لغرف المصادر و موافقته على ذلك .

الفترة من ١٩٩٢ ٩٣ من كل عام

- إعداد الخطط التربوية الفردية لجميع طلبة غرف المصادر خلال الفترة الزمنية
- إعداد برامج غرفة المصادر .
- ١/١ البدء بتنفيذ الخطط التربوية الفردية .
- كتابة التقرير الفصلي لطلبة غرف المصادر بتاريخ : / / ٢٠م.
- عقد اجتماع أولياء الأمور لمناقشة التقارير بتاريخ : / / ٢٠م.
- كتابة التقرير السنوي لكل طالب لما تم انجازه من أهداف والأهداف التي لم تنجز وذلك بتاريخ : / / ٢٠م.
- عقد اجتماع لأولياء الأمور مرة ثانية لمناقشة التقارير وإرشادهم كيفية متابعة أبنائهم خلال العطلة الصيفية .

ملاحظة : على كل معلم/ة مصادر إعداد ما يأتي :

- برنامج الحصص وتعليقه في الصف .
- برنامج التحضير اليومي لكل طالب .

- تسجيل نتيجة التقييم اليومي للطالب بعد انتهاء العمل مباشرة .
- إعداد ملفين لكل طالب :

- الملف الأول يحتوي على التقارير الطبية ، اختبارات التشخيص ، نقاط القوة و الضعف الخطة التربوية ، التقارير الفصلية .

- الملف الثاني : أوراق العمل والتي يجب أن تكون متزامنة مع التحضير اليومي .

ثانيا:عقد لقاء مع الهيئة التدريسية للمرحلة الأساسية.

ثالثا: الملاحظة والمشاهدة الصفية بحضور حصص صفية بمرافقة معلمة الصف للغة العربية والرياضيات.

رابعا:تطبيق أداة التقييم لطلبة غرف المصادر- أنظر ملف أداة التقييم.

١-المجال القدرات الإدراكية والمعرفية.

٢- مجال المهارات الأكاديمية حساب.

٣-مجال المهارات الأكاديمية لغة عربية قراءة وكتابة.

رابعا:تعبئة نموذج نقاط القوة والضعف لدى الطالبة.

خامسا:دراسة الحالة من قبل المرشدة التربوية في المدرسة- ملف دراسة الحالة لدى المرشد التربوي.

سادسا:تعبئة نموذج لجنة الدعم والتحويل إلى غرفة المصادر-أنظر نموذج لجنة الدعم والتحويل.

سابعا: تعبئة نموذج موافقة ولي أمر الطالبة للتحويل إلى غرفة المصادر. أنظر نموذج موافقة ولي أمر الطالب.

ثامنا:إعداد الخطة التربوية للطالبة.

تاسعا :إعداد الخطة التعليمية.

عاشرا: البدء بعملية التدريس-برنامج حصص في غرفة المصادر.

حادي عشر :إعادة تطبيق أداة التقييم مرة أخرى- المجالات الثلاث - الإدراكية واللغة العربية والحساب.

ثاني عشر: كتابة التقرير التربوي الفصلي - نهاية الفصل الأول .

النتائج والتوصيات :

توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج أهمها:

نتائج الحوار الهادف، والجلسات الجمعية، والفردية، مع ذوي العلاقة بالطالبة، وملاحظات معلمات الصف ، والمرشدة التربوية في المدرسة ، ومرشد التعليم الجامع أثناء زياراته الميدانية للمدرسة ، ومتابعته لملف الطالبة كانت النتائج الملموسة على النحو الآتي:

*طرأ تحسن ملحوظ على آداء الطالبة بشهادة الأهل ومعلمات الصف ونتائج الاختبارات التحصيلية في المدرسة وأوراق العمل.

* التركيز على طريقة الزوايا التعليمية في التربية الخاصة وتنويع الأساليب التربوية وإتباع التعليم بالأقران ،والدمج في المجموعات الصفية ،مما ساعد على تنمية العلاقة الاجتماعية مع زميلاتها في المدرسة .

* أتقنت الطالبة كتابة الحروف، والمقاطع ،وكتابة بعض الكلمات.

* شاركت في اللجان الصفية-لجنة الصف.

* كونت علاقات اجتماعية مع قريناتها في المدرسة بالذهاب معهن ومشاركتهن لها في الفرصة-الاستراحة والشراء من المقصف، ووقت المغادرة ، وانتهاء الدوام المدرسي.

* تنمية مهارة حسن الإصغاء عند الأهل، وظهر ذلك بوضوح في الجلسات الأخيرة في المدرسة- من مرشد التعليم الجامع في المديرية.

* شعور الطالبة بالارتياح من خلال اهتمام ورعاية الأهل لها وجلوسهم معها، ومتابعتهم لها في المدرسة-من المرشدة التربوية في المدرسة.

* برنامج الدعم النفسي والاجتماعي وتشكيل لجنة الدعم والمساندة الأكاديمية والاجتماعية للطالبة تجربة رائدة ونموذجية في غرف المصادر التي تم تطبيقها.

*البرنامج الأكاديمي الموجه للطالبة من خلال تدريب الهيئة التدريسية بحاجة الى تدريب أكثر وعقد ورشات عمل لجميع العاملين في المدرسة .

التوصيات والمقترحات :

أ-التوصيات العامة :

١- تعزيز العلاقة مع مؤسسات المجتمع المحلي والاستفادة من دورها في عملية الدمج وتأهيل البناء الجامعي.

٢- التركيز على التعلم النشط وتعلم الأنداد والتعلم التعاوني والعمل في مجموعات واعتماد أسلوب الملاحظة والمشاهدة وتنويع أساليب التعليم.

٣-استخدام برامج الإثراء والمساندة والدعم النفسي والاجتماعي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتعميم تجربة تشكيل لجنة الدعم والمساندة على جميع الدوائر والمؤسسات والبرامج العاملة مع ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع المحلي.

٤-تكثيف ورش العمل والتدريب على مؤشرات الشك والمواءمات لجميع العاملين في المدرسة .

٥-تعميم تجربة فتح غرف المصادر بأن يكون في كل مدرسة غرفة مصادر للتربية الخاصة واعتماد تعيين معلم/ة على كادر التربية ضمن الهيكلية الإدارية والتشكيلات المدرسية.

٦-تفعيل دور أولياء الأمور ، ومؤسسات المجتمع المحلي في مساندة العملية التعليمية وإشراكهم في الأنشطة اللاصفية والفعاليات المدرسية.

ب- بحوث ودراسات مقترحة مستقبلية :

١-إجراء دراسة تحليلية لمعطيات الواقع وحقائقه من خلال أسلوب تحليل النظم مدخلات-عمليات-مخرجات.

٢-إجراء دراسات مقارنة مع تجارب الدمج في الدول العربية والأجنبية.

٣-إجراء دراسات لوضع تصورات مستقبلية لجامعة المستقبل والتي تضم جميع الطلبة بما فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة.

قائمة المراجع :

١ . بيا كارلسون:"**نحو توفير التعليم الجامع للجميع في فلسطين**"، دياكونيا/ناد ،شباط٢٠٠٤م-الترجمة إلى العربية د.مالك قطينه.

٢ . زينب محمود شقير:"**نداء من الابن المعاق**"،ط١ ،مكتبة النهضة المصرية- القاهرة٢٠٠٤م .

٣ . ميل أنيسو و آخرون ، "**الاحتياجات الخاصة في قاعة الدراسة**"، (فرنسا ، منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم - (اليونسكو)١٩٩٣م).

٤ .توني بوث ، "**التقدم المحرز في التعليم الجامع** "، من بحوث مؤتمر التعليم للجميع المنعقد في نيودلهي، في الفترة ما بين ٥١ تموز١٩٩٩ م نيودلهي ، الهند ١٩٩٩ .

٥ .فيديريكو مايور، "**بيان سلامنكا بشأن المبادئ والسياسات والممارسات لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة**" ، من بحوث مؤتمر التربية للجميع المنعقد في سلامنكا في الفترة من٧-١٠ يونيو / حزيران١٩٩٤م.

٦ . رزان الجاعوني:"**دليل التعامل مع صعوبات التعلم ،برنامج التأهيل المبني على المجتمع المحلي**" C.B.R ٢٠١٠م.

٧ .صعوبة التعلم:"**تدريب الأهل ومدربي الأسر على التعامل مع صوبة التعلم،برنامج التأهيل المبني على المجتمع المحلي**"جنوب الضفة الغربية ،ط١٢٠٠٤م.

رسائل ماجستير ودكتوراه:

٨ ..إدريس جرادات:"**نمط المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية لمشروع التعليم الجامع في فلسطين والرضا الوظيفي لمعلميها**"، رسالة دكتوراه غير منشورة- البرنامج المشترك بين جامعة عين شمس وجامعة الأقصى٢٠٠٣م.

٩ .ادريس جرادات:"**مركز الضبط وعلاقته بالأنماط القيادية لرؤساء الاقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية باستخدام نموذج الشبكة الادارية**"، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية-نابلس١٩٩٢م.

قرارات وأوامر ادارية:

١٠. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، "**التعليم الجامع : التعليم الذي لا يستثني أحداً**"، من بحوث مؤتمر المناهج الفلسطينية ، المنعقد في وزارة التربية والتعليم في الفترة من٩١/٠٧/٢٠٠٠م ، رام الله،٢٠٠٠م.

١١.وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، الإدارة العامة ، "أربع سنوات على ولاية وزارة التربية والتعليم الفلسطينية: الواقع والإنجازات"، رام الله،١٩٩٩.

١٢.كتاب رقم و ت/ ١١١٦٣١/١ بتاريخ ٢٠٠٩/٠٢م صادر عن دائرة الصحة المدرسية والإرشاد التربوي في وزارة التربية والتعليم.)

١٣.كتاب رقم و ت/ ٣٤٩٤ بتاريخ٢٠٠٩/٠٤م صادر عن وزارة التربية والتعليم.

١٤. أمر إداري:"**تطبيق أداة دراسة تحديد الصعوبات والتحديات التي تواجه عملية دمج الطلبة المعاقين**"،رقم و ت/ ٨١١/١٢ بتاريخ٢٠٠٩/٠٢م، الإدارة العامة للقياس والتقويم التربوي،وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

١٥. أمر إداري بخصوص مشروع غرف المصادر رقم و ت/ ١٢٩/٤٠١٤ بتاريخ ٢٠٠٥/٠٢م صادر عن الإدارة العامة للإرشاد التربوي والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

١٦.أمر إداري :"**تقديم برنامج غرف المصادر والتربية الخاصة**" رقم و ت ع/ ٤٣٣٤/٠٩ بتاريخ٢٠٠٩/٠٣م. صادر عن الإدارة العامة للإرشاد التربوي والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

١٧.أمر إداري :" **إجراءات العمل لمعلمات غرف المصادر والصفوف المدمجة**" رقم و ت ع/ ٩٧١٤/٠٩ بتاريخ٢٠١٠/٠٧م، صادر عن الإدارة العامة للإرشاد التربوي والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

١٨.أمر إداري:"**تقييم معلمو غرف المصادر**" رقم٢٠١٠/٠٧م حول استخدام العلاج الموسيقي في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة نصادر عن مديرية التربية والتعليم شمال الخليل.

١٩.أمر إداري:"**تقييم معلمو غرف المصادر**" رقم و ت ع/ ٤٤١٥/٠٩ بتاريخ٢٠١٠/٠٢م ، صادر عن الإدارة العامة للإرشاد التربوي والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

المجلات والدوريات :

٢٠.نصير الريماوي، "وزارة التربية توصي برعاية خاصة للمعاقين"، جريدة مسيرة التربية ، تصدر عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ، العدد٨ شباط١٩٩٨م.

٢١. سامر الفقهاء:رسالة النجاح ،جامعة النجاح الوطنية-نابلس١-٢٠١٠م.

دراسات وأوراق عمل في مؤتمرات علمية وأكاديمية:

٢٢. إدريس جرادات :"**فاعلية البرنامج التدريبي وورشات العمل للمعلم مسئول التعليم الجامع**"،دراسة مقدمة لمؤتمر المعلم الفلسطيني بين أصالة الرسالة وأعباء المهنة ، مديرية التربية والتعليم -الخليل أيار٢٠١٢م.

٢٣. إدريس جرادات :"**تقييم أداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة**"، دراسة منشورة في مجلة جامعة ابن رشد-هولندا العدد الثالث حزيران٢٠١٠م.

٢٤.إدريس جرادات : "**دراسة حالة من طيف التوحد ،دراسة مقدمة إلى المؤتمر الوطني الثاني حول برامج التربية الخاصة في الجامعات الفلسطينية**" :الاتجاهات الحديثة لمتلازمة التوحد-كلية فلسطين الأهلية ،بيت لحم نيسان٢٠١٠م.

٢٥.إدريس جرادات :"**التعبير بالرسم لدى الطلبة الصم**"، دراسة مقدمة إلى مؤتمر بني نعيم الأول :نحو تطوير المناهج الفلسطينية ، آذار٢٠١٢م.وانظر جريدة مسيرة التربية والتعليم العدد٧٩ حزيران٢٠١٠م.

٢٦.إدريس جرادات: "**واقع مرشدي التعليم الجامع في المديريات سلوكيات وممارسات**"،دراسة مقدمة للمؤتمر العالمي للدراسات العليا في مجالات العلوم الطبيعية والإنسانية والهندسية –كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية أيار٢٠١٠م. ومنشورة في كتاب ملخصات أبحاث المعلمين مسابقة٢٠١٠م الثانية-المركز التربوي للاتحاد العام للمعلمين الفلسطينيين٢٠١٠م.

٢٧. إدريس جرادات:"**دراسة حالة في الميدان التربوي المدرسي-طالب كفيف كلي**"، دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السادس في جامعة القدس-أبو ديس-قاعة المؤتمرات٢٠١٠م.الدراسة منشورة ضمن كتاب وقائع المؤتمر والمؤتمر الوطني التاسع للأطفال حماية مناصرة ومصالح الطفل الفضلى:نحو واقع يحترم حقوق الطفل ،الحركة العالمية للدفاع عن الأطفال-فرع فلسطين وجامعة النجاح الوطنية تشرين أول٢٠١٠م.

٢٨. إدريس جرادات: "**التجربة الفلسطينية في دمج الإعاقة الحركية والجسدية في المدرسة الحكومية** "،دراسة منشورة في مجلة دراسات نفسية وتربوية –جامعة ورقلة-الجزائر العدد الرابع جوان٢٠١٠م صفحة٩ ٤٢١ .

٢٩. إدريس جرادات:"**دمج الإعاقة البصرية الجزئية والكلية وذوي صعوبة البصر في المدرسة الحكومية**" ، دراسة مقدمة لمؤتمر صحة اليافعين –كلية الطب في جامعة النجاح الوطنية تشرين أول٢٠١٠م ومؤتمر الصحة تحت الاحتلال الثاني في معهد الصحة المجتمعية في جامعة بير زيت آذار٢٠١٠م ومنشورة في كتاب ملخصات أبحاث المعلمين مسابقة٢٠١٠م الثانية-المركز التربوي للاتحاد العام للمعلمين الفلسطينيين٢٠١٠، رام الله.

٣٠. إدريس جرادات:"**التعليم المنزلي المساند لذوي الإعاقة** "، دراسة مقدمة لمؤتمر دور الخدمة الاجتماعية في المجتمع الفلسطيني - قسم الخدمة الاجتماعية في جامعة النجاح الوطنية تشرين أول٢٠١٠م ومنشورة في كتاب ملخصات أبحاث المعلمين مسابقة٢٠١٠م الثانية-المركز التربوي للاتحاد العام للمعلمين الفلسطينيين ٢٠١١، رام الله.

الأساليب التعليمية لرعاية الموهوبين

أ. لطيفة جحيش / جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.

ملخص :

إن الثروة البشرية هي الثروة الحقيقية لأي مجتمع من المجتمعات ويعتبر المتفوقون هم رأس مال تلك الثروة نظرا لأهميتهم في مواجهة تحديات العصر الحديث مما دفع بالمهتمين بشؤون علم النفس والتربية بالكشف عن المتفوقين ومن لديهم تفكير ابتكاري وذلك بهدف رعايتهم والعناية بهم وتحقيق أفضل الوسائل التعليمية الممكنة لاستثمار تفوقهم ، لأنهم كوادر المستقبل لقيادة بلادهم في جميع المجالات العلمية والتقنية والإنتاجية والخدمية ، وعليهم تراهن الدول في سباقها للحاق بركب التطور ، لذلك اهتمت الكثير من الدوائر العلمية بالأساليب التعليمية لاستثمار الكفاءات الفكرية والإبداعية لدى الموهبين والمتفوقين من أجل مستقبل أفضل.

Résumé :

La richesse humaine est une vraie richesse pour n'importe quel peuple . Les surdoués sont considérés comme un investissement de cette richesse grâce à leurs importance pour faire face a tous les défis de ce siècle ; ce qui a pousser les spécialistes de la psychologie et de l'éducation a étudier et a observer les surdoués. Et ce dans le but de prendre soin d'eux et d'atteindre le meilleur moyen éducatif possible car ils seront les futurs dirigeants de leurs pays dans tous les domaines scientifiques , techniques productif et services et ce sont des éléments essentiels paris par les pays dans la course pour rattraper le développement, et pour cela beaucoup de communautés scientifiques axée sur les méthodes d'enseignement pour investir les compétences intellectuels et créatifs avec des étudiants talentueux et performants Pour un avenir meilleur.

مقدمة :

بسبب ما يتمتع به الطفل الموهوب من قدرات تعليمية خاصة فإن تركهم ليتعلموا بطريقة عادية يعتبر تبديد لمواهبهم حيث أن الطفل الموهوب في المدرسة العادية يدرس أشياء تبدو له أقل من مستواه بكثير ويضايقه المزيد من الشرح والتفسير والتعليل والإدراك حيث يعتبره نوعا من السخرية بعقله والاحتقار له، و ينتظرون بصبر أن يتعلم زملاؤهم مهارات ومفاهيم أتقنوها منذ عام أو عامين، وبعضهم يجد المدرسة غير محتملة، ويتظاهرون بالمرض أو يختلقون أعذارا أخرى لتجنب الأمور التافهة. والعديد منهم تتكون لديهم عادات دراسية سيئة بسبب التقدم البطيء ونقص التحدي وعدم اشباع حاجاتهم الفكرية وبعضهم يكون مضطرا إلى إخفاء مواهبهم ومهاراتهم القوية لكي لا يختلفوا عن زملائهم العاديين.

ونعتقد أن الإشارات السابقة كافية للإجابة على أن الطلاب الموهوبين بالفعل في حاجة ماسة إلى برامج تعليمية خاصة تتوافق مع قدراتهم الفكرية العالية وتختلف عن تلك التي تقدم لعموم الطلاب.

تتنوع برامج تعليم التفكير ومهاراته للموهوبين بحسب الاتجاهات النظرية والتجريبية التي تناولت موضوع التفكير. ومهاراته وهي كما يلي:

١ - برامج العمليات المعرفية Cognitive Operations :

تركز هذه البرامج على العمليات أو المهارات المعرفية للتفكير مثل المقارنة والتصنيف والاستنتاج، نظراً لكونها أساسية في اكتساب المعرفة ومعالجة المعلومات. وتهدف هذه البرامج إلى تطوير العمليات المعرفية وتدعيمها كطريقة يمكن من خلالها تطوير القدرة على التفكير.

٢ - برامج العمليات فوق المعرفية Metacognitive Operations :

تركز هذه البرامج على التفكير كموضوع قائم بذاته، وعلى تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية التي تسيطر على العمليات المعرفية وتديرها، ومن أهمها التخطيط والمراقبة والتقييم. وتهدف إلى تشجيع الطلبة على التفكير حول تفكيرهم Thinking about Thinking والتعلم من الآخرين، وزيادة الوعي بعمليات التفكير الذاتية.

٣ - برامج المعالجة اللغوية والرمزية Languaga and Symbolic Manipulation :

تركز هذه البرامج على الأنظمة اللغوية والرمزية كوسائل للتفكير والتعبير عن نتاجات التفكير معا. وتهدف إلى تنمية مهارات التفكير في الكتابة، والتحليل والحجج المنطقية، وبرامج الحاسوب وتعني بصورة خاصة بنتاجات التفكير المعقدة كالكتابة الأدبية.

٤- برامج التعلم بالاكتشاف Heuristic – Oriented Learning :

تؤكد هذه البرامج على أهمية تعليم أساليب واستراتيجيات محددة للتعامل مع المشكلات، وتهدف إلى تزويد الطلبة بعدة استراتيجيات لحل المشكلات في المجالات المعرفية المختلفة، والتي يمكن تطبيقها بعد توعية الطلبة بالشروط الخاصة الملائمة لكل مجال.وتضم هذه الاستراتيجيات: التخطيط، إعادة بناء المشكلة، تمثيل المشكلة بالرموز أو الصور أو الرسم البياني. والبرهان على صحة الحل.[1]

٥- برامج تعليم التفكير المنهجي Formal Thinking :

تتبنى هذه البرامج منحى **بياجيه** في التطور المعرفي، وتهدف إلى تزويد الطلبة بالخبرات والتدريبات التي تنقلهم من مرحلة العمليات المادية إلى مرحلة العمليات المجردة التي يبدأ فيها تطور التفكير المنطقي والعلمي وتركز على الاستكشاف ومهارات التفكير والاستدلال والتعرف على العلاقات ضمن محتوى المواد الدراسية التقليدية.

[1]- فتحي عبد الرحمن جروان ،"**تعليم التفكير : مفاهيم وتطبيقات**" ، ط ٣، عمان : دار الفكر، ٢٠٠٧ ، ص ٢٥.

ولإعطاء صورة واضحة ومبسطة لهذه البرامج نقدم أهم الأساليب التعليمية المتبعة في تطوير التفكير للموهوبين:[1]

أولاً- التفكير الابداعي :

التفكير الإبداعي نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً، ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد،لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة وليمتلك الطالب الموهوب تفكيرا ابداعيا لابد من تعلم المهارات والعماليات التالية:

١ - **الطلاقة**: وتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها، وقد تم التوصل إلى عدة أنواع للطلاقة عن طريق التحليل العاملي، وفي ما يلي تفصيل لهذه الأنواع مع أمثلة عليها:

أ- الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات، مثل:

- استخدم كلمة " قضى " في جمل للدلالة على معانيها المختلفة ومن بين الإجابات المحتملة يمكن التمثيل بما يأتي:[2]

الجملة	المعنى
قضى بين المتخاصمين	حكم
قضى دينه	سدده
قضى نحبه	مات
ضربه حتى قضى عليه	قتله
قضى وقتاً طويلاً في الدراسة	أمضى أو مكث
قضى حاجته	نالها وبلغها

ب - طلاقة المعاني أو الطلاقة الفكرية، مثل:

- أذكر جميع الاستخدامات الممكنة لـ " علبة البيبسي ".

[1]- المرجع السابق ، ص ٢٥.

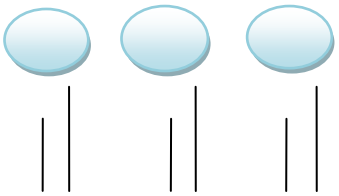
[2]- محمد راتب،" **إعادة التفكير في طرق التفكير**"،عمان : دار إثراء للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٨ ،ص ١٤٠ .

- أذكر كل النتائج المترتبة على زيادة عدد سكان الجزائر بمقدار الضعفين.
- أعط أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة لموضوع القصة.
- أكتب أكبر عدد ممكن من النتائج المترتبة على مضاعفة طول اليوم ليصبح 48 ساعة.

ج- طلاقة الأشكال:

هي القدرة على الرسم السريع لعدد من الأمثلة والتفصيلات أو التعديلات في الاستجابة لمثير وضعي أو بصري، مثل:

- كون أقصى ما تستطيع من الأشكال أو الأشياء باستخدام الدوائر المعلقة أو الخطوط المتوازية التالية:



٢ - المرونة:

وهي القدرة على تولي أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف. والمرونة هي عكس الجمود الذهني، الذي يعني تبني أنماط ذهنية محددة سلفاً وغير قابلة للتغير حسب ما تستدعي الحاجة.

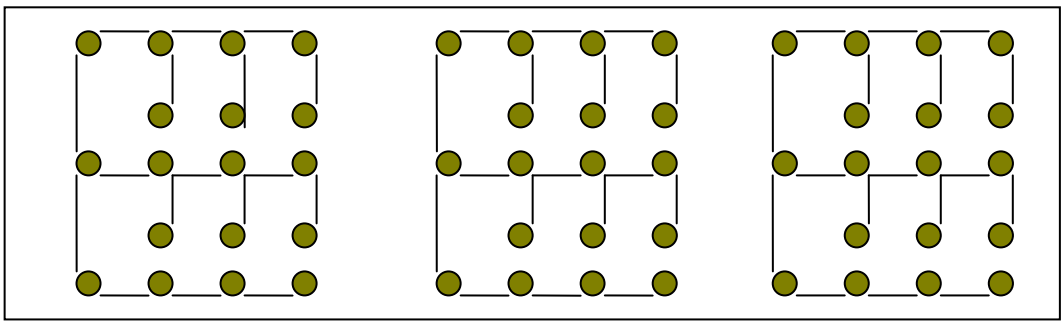
أ - المرونة التكيفية:

بمعنى القدرة على التكيف مع تغير الظروف، وقد فحصها عن طريق اختبارات على شكل معادلات رياضية تتغير إشاراتها من موجبة إلى سالبة ومن إشارات سالبة إلى إشارات قسمة.

ب - التحرر من الجمود:

بمعنى تحويل اتجاه التفكير، وقد فحصها عن طريق لعبة مربعات أعواد الكبريات التي يطلب فيها من المفحوص إزالة عدد من العيدان حتى يبقى عدد محدود من المربعات، كما يظهر في الشكل الآتي:[1]

[1]- المرجع السابق، ص ١٤٠-١٤١.



ج - إعادة تفسير المعلومات:

يقصد بها مراجعة المعطيات أو بنود المعلومات. وقد فحص هذا النوع من المرونة عن طريق اختيار عدد من الكلمات لكل منها عدة معان توحي بها الكلمة، ويطلب من المفحوص أن يمثل على بعض هذه المعاني باستخدام الكلمة في سياقات لغوية متنوعة، كأن نقول في التعبير عن معان مختلفة للفعل " غضب ": " غضب منه، غضب له، غضب عليه ".

د. المرونة التلقائية:

وتعني العفوية في تغيير الحالة الذهنية للفرد للقيام بعمل شيء بطريقة مختلفة. وقد تم فحص المرونة التلقائية عن طريق أسئلة من نوع كتابة قائمة بكل الاستعمالات الممكنة لقطعة قرميد في وقت محدد (ثلاث دقائق مثلا).

والجدير بالذكر أن العامل المشترك بين جميع الاختبارات التي وضعها جيلفورد لقياس الأنواع المختلفة للمرونة هو اشتمالها على مفهوم التحويل **Transformathon**، بمعنى الانتقال بالحالة الذهنية للفرد من مسار إلى آخر بحسب متطلبات الموقف أو المشكلة.

ولتوضيح ذلك نشير إلى السؤال الذي يطلب من الطالب إعطاء أكبر عدد من استعمالات قطعة القرميد في وقت محدد، فالمفحوص الذي لا يمتلك مهارة المرونة في التفكير يبقى محصوراً في استعمالات القرميد في البناء. أما الطالب المهوب الذي يتصف بمرونة التفكير، فإنه قد يتحول من استخدامها في البناء إلى استخدامها كسلاح للدفاع عن النفس، أو في وزن الأشياء عند عدم توافر عيارات وزن حديدية مثلا، وربما للقص أو القطع.

إن المرونة مهارة تفكيرية ترتبط بعمليات التفكير فوق المعرفية من حيث أنها تخضع للمراقبة والتقييم، وتوجه بهما خلال ممارسة النشاط التفكيري عند الاستجابة لمثير أو مشكلة ما،كما أنها من المكونات الأربعة الرئيسة للإبداع بالمفهوم السيكومتري، ومن أبرز مهارات التفكير المتشعب أو المنتج. ولا غنى عن مرونة التفكير في التكيف مع المستجدات والمعلومات الجديدة التي يواجهها المعلم والمتعلم في المؤسسة التعليمية وخارجها، ولتنمية مهارة المرونة[1]

[1]- مصطفى رشوان حبيب،" **التعليم التفكير في زمن التكنولوجيات الحديثة**"، عمان : عالم الكتب الحديثة ،٢٠٠٦ ،ص ٣٧٠ .

في التفكير لابد من إعطاء تدريبات من واقع المناهج الدراسية للموضوعات المختلفة كلما كان ذلك ممكناً، بغض النظر عن الأسلوب المستخدم في تعليم مهارات التفكير (مباشراً كان أم غير مباشر). ومن الأمثلة على التدريبات الهادفة لتنمية مهارة المرونة في التفكير نورد ما يأتي:

- فكر في جميع الطرق التي يمكن أن تصنف بموجبها الكلمات الآتية في مجموعات ثلاثية: " الكويت، القدس، تونس، الجزائر، مكة، بيروت، المدينة، مصر ".

المجموعة	صفة التجميع
تونس، الجزائر، الكويت	أسماء عواصم ودول عربية
تونس، الجزائر، مصر	أسماء دول عربية أفريقية
مكة، المدينة، القدس	أسماء مدن مقدسة
تونس، بيروت، مكة	كلمات مكونة من أربعة حروف
الكويت، الجزائر، القدس	أسماء علم تبدأ بـ " ال "

ومن

الأمثلة التي أوردها **جيلفورد** لاختبار التفكير المنتج عن طريق تصنيف معلومات مرئية في فئات متنوعة، نقدم المثال الآتي:

- تفحص قائمة الحروف الآتية، وصنفها في فئات من ثلاثة حروف بكل الطرق الممكنة:

" Z ، N ، O ، V ، S ، H ، B ، T "

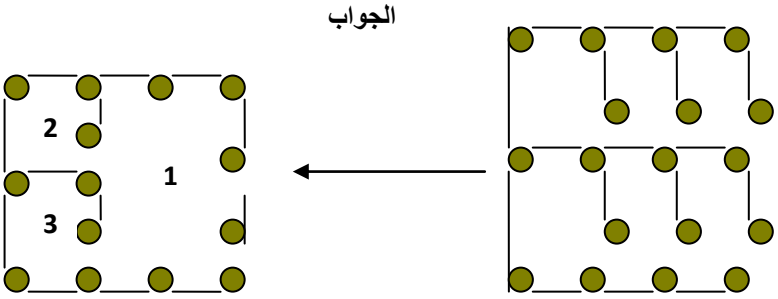
يمكن تجميع كل ثلاثة حروف بعدة طرق من بينها:[1]

[1]- المرجع السابق ،ص ٣٧١.

المجموعة	صفة التجميع
B, S, O	●حروف خطوطها مائلة
T, H, N	●حروف فيها خطوط مستقسمة عمودية
T, H, Z	●حروف فيها خطوط مستقيمة أفقية
H, N, Z	●حروف فيها خطوط مستقيمة متوازية
V, N, Z	●حروف فيها خطوط مستقيمة قطرية
V, N, Z	●حروف فيها زوايا حادة

يمثل كل ضلع من أضلاع المربعات الآتية (إلى اليمين) عوداً من الكبريت. كيف يمكن أن تبقي على ثلاثة مربعات فقط بعد إزالة عيدان من الكبريت؟

الجواب



٣ - الاصالة :

الأصالة هي أكثر الخصائص ارتباطاً بالإبداع والتفكير الإبداعي، والأصالة هنا بمعنى الجدة والتفرد، وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النواتج الإبداعية كمحك للحكم على مستوى الإبداع.

٤ - الإفاضة :

تعني القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة، أو حل لمشكلة أو لوحة من شأنها أن تساعد على تطويرها وإغنائها وتنفيذها.

ثانيا: التفكير الناقد :

التفكير الناقد من أكبر أشكال التفكير المركب استحواذاً على اهتمام الباحثين والمفكرين التربويين في اعداد مناهج وبرامج تربوية لرعاية الموهوبين و يستخدم التعبير للدلالة على معان جديدة،من أهمها: الكشف عن العيوب والأخطاء، الشك في كل شيء، التفكير التحليلي، التفكير التأملي،حل المشكلة، التفكير الواضح، التفكير اليقظ، التفكير المستقل، والتعرف على أوجه التحيز والتناقض وعدم الاتساق.

وحسب نموذج "باير" لرعاية الموهوبين فانه لابد من إتقان مجموعة من العمليات والمهرات الخاصة لكي ينمى الفكر النقدي للطلبة الموهوبين وهي:

أ - مهارات التفكير النقدي:

- التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها أو التحقق من صحتها وبين الادعاءات أو المزاعم الذاتية أو القيمية.
- التمييز بين المعلومات والادعاءات ذات العلاقة بالموضوع وتلك التي تقحم على الموضوع ولا ترتبط به.
- تحديد مصداقية مصدر المعلومات.[1]
- التعرف على الادعاءات أو البراهين والحجج الغامضة.
- التعرف على الافتراضات غير الظاهرة أو المتضمنة في النص.
- تحري التحيز أو التحامل.
- التعرف على المغالطات المنطقية.
- التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق في مسار عملية الاستدلال من المقدمات أو الوقائع.
- تحديد درجة قوة البرهان أو الإدعاء.
- اتخاذ قرار بشأن الموضوع وبناء أرضية سليمة للقيام بإجراء عملي.
- التنبؤ بمرتبات القرار أو الحل.
- التعرف على عدم الاتساق في مسار التفكير أو الاستنتاج.
- التعرف على الافتراضات غير المصرح بها.

[1]- علي البياتي، " **العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم و التعليم**"، العين : دار الكتاب الجامعي ، ٢٠٠٠ ،ص ١١٢.

ب - معايير التفكير الناقد:

يقصد بمعايير التفكير الناقد تلك المواصفات العام المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير، والتي تتخذ أساساً في الحكم على نوعية التفكير الاستدلالي أو التقييمي الذي يمارسه الفرد في معالجته للمشكلة أو الموضوع المطروح. وهي بمثابة موجهات لكل من المعلم والطالب، ينبغي ملاحظتها والالتزام بها في تقييم عملية التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص. وحتى تصبح هذه المعايير جزءاً مكملاً لنشاطات التفكير في الموقف التعليمي، يجب على المعلم أن يراقب نفسه في تواصله مع الطلبة وفي معالجته للمشكلات والأسئلة التوضيحية، حتى يكون سلوكه نموذجاً يحتذى به من قبل طلبته وهم يمارسون عملية التفكير. كما يجب على المعلم أن يتابع استجابات طلبته وحواراتهم بكل اهتمام، ويتوقف لمناقشتهم كلما دعت الحاجة إلى تأكيد أهمية واحد أو أكثر من هذه المعايير، حتى يتمثلوها كحاجة أساسية لسلامة تفكيرهم. ومن أبرز هذه المعايير ما أورده الباحثان ايلدر وبول ونعرضه في ما يلي:

الوضوح Clarity:

يعد الوضوح من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير، فإذا لم تكن العبارة واضحة، فلن نستطيع فهمها ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم أو الطالب، وبالتالي لن يكون بمقدورنا الحكم عليها بأي [1]

شكل من الأشكال، وحتى يدرب المعلم طلبته على الالتزام بوضوح العبارات في استجاباتهم، ينصح بالإكثار من الأسئلة الاستيضاحية عندما لا تكون عبارات الطلبة واضحة، ومن بين الأسئلة الملائمة لذلك نذكر ما يلي :

- هل تستطيع أن تفحص هذه النقطة بصورة أوسع؟
- هل يمكن أن تعبر عن الفكرة بطريقة أخرى؟
- هل يمكن أن تعطيني مثالا على ما تقول؟
- ماذا تقصد بقولك "... "؟
- **الصحة Accuracy:**

يقصد بمعيار الصحة أن تكون العبارة صحيحة وموثقة. وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة، كأن نقول: " معظم النساء في الجزائر يعمرن أكثر من ٦٠ سنة " دون أن يستند هذا القول إلى إحصاءات رسمية أو معلومات موثقة. ومن الأسئلة التي يمكن أن يثرها المعلم لاستقصاء درجة صحة العبارة:

- هل ذلك صحيح بالفعل؟

[1]- مريم عبد الستار المغناوي،" **التفكير الناقد**"، عمان : دار وائل للنشر ، **٢٠٠٢**، ص ٩٢

- كيف يمكن أن نفحص ذلك؟
- من أين جئت بهذه المعلومة؟
- كيف يمكن التأكد من صحة ذلك؟
- **الدقة Precision:**

يقصد بالدقة التفكير بصورة عامة استيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان. ويعرف هذا المعيار في فنون البلاغة العربية بـ" المساواة "، ومعناها أن تكون الألفاظ على قدر المعنى أو الفكرة بالضبط، وعليه، فإن معيار المساواة لا يتحقق في عبارة إذا كانت تتمن حشواً للكلام أو بتراً له، وتوصف العبارة في حالة الحشو بـ " الإطناب "، بينما توصف في حالة البتر بـ " الإيجاز "، وتفتقر في الحالتين للضبط والأحكام.

ويستطيع المعلم أن يوجه الطلبة لهذا المعيار عن طريق السؤالين الآتيين:

- هل يمكن أن تكون أكثر تحديداً؟ (في حالة الإطناب).
- هل يمكن أن تعطي تفصيلات أكثر؟ (في حالة الإنجاز الشديد) ، (تعليم التفكير).
- **الربط Relevance:**

يعني الربط مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة أو الحجة أو العبارة بموضوع النقاش أو المشكلة المطروحة. ويمكن للمعلم أو الطالب أن يحكم على مدى الارتباك أو العلاقة بين المشكلة - موضوع الاهتمام - وبين ما يثار حولها من أفكار أو أسئلة عن طريق ملاحظة المؤشرات الآتية:[1]

- هل تعطي هذه الأفكار أو الأسئلة تفصيلات أو إيضاحات للمشكلة؟
- هل تتضمن هذه الأفكار أو الأسئلة أدلة مؤيدة أو داحضة للموقف؟
- **الاتساع Breadth:**

يوصف التفكير الناقد بالاتساع أو الشمولية عندما تؤخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع بالاعتبار. ولتقييم مدى توافر هذا المعيار، يمكن إثارة عدة أسئلة من نوع:

- هل هناك حاجة لأخذ وجهة نظر أخرى بالاعتبار؟
- هل هناك جهة أو جهات لا ينطبق عليها هذا الوضع؟

[1]- مريم عبد الستار المغناوي، مرجع سابق، ص ١١٥.

- هل هناك طريقة أخرى لمعالجة المشكلة أو السؤال؟

- **المنطق Logic:**

من الصفات المهمة للتفكير الناقد أو الاستدلال أن يكون منطقياً. وعندما يقال بأن فلاناً يفكر تفكيراً منطقياً، فإن صفة " المنطق " هي المعيار الذي استند إليه الحكم على نوعية التفكير. ويقصد بـ " التفكير المنطقي " تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح، أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة. ويمكن إثارة الأسئلة الآتية للحكم على منطقية التفكير:

- هل ذلك معقول؟
- هل يوجد تناقض بين الأفكار أو العبارات؟
- هل المبررات أو المقدمات تؤدي إلى هذه النتيجة بالضرورة؟ [1]

ثالثا: تعلم استراتيجيات حل المشكلات:

توصل عدد من الباحثين إلى تحديد بعض الخطوات العامة التي يمكن تلقينها للموهوبين في حل المشكلات بطريقة فعالة ومنظمة. وقد كان للدراسات التي استهدفت ملاحظة سلوكات الخبراء في حل المشكلات وتحليل أساليبهم أثر كبير في تأكيد المنحى التعليمي المنهجي لاستراتيجيات حل المشكلات. وبغض النظر عن حقل التخصص أو المادة الدراسية التي تقع فيها المشكلة، فقد عرض الباحث "**هايس**" عدداً من الخطوات التي يمكن اتباعها عند مواجهة موقف المشكلة، نلخصها فيما يأتي:

١ - تحديد المشكلة، ويتضمن المهمات الآتية: [2]

- التعرف على نص المشكلة، أو إيجاد موقع المشكلة في البيانات المعطاة أو في الموقف المطروح.
- تحديد عناصر الهدف أو الغاية المرغوبة، والحالة الراهنة، والعقبات الفاصلة بينهما.
- تحديد العناصر الجدلية أو العناصر المسببة للعقبات.
- تحديد المشكلات الأساسية والثانوية.

٢ - تمثيل المشكلة أو إيضاحها، ويتضمن المهمات الآتية:

- تعريف المصطلحات والشروط.

[1]- المرجع السابق، ص ١١٥-١١٦ .
[2]- ربيع جهاد جمل،" **استراتيجيات حل المشكلات**"، القاهرة : دار الفكر العربي ، ٢٠٠٧ ،ص ٣٧٩ .

- تحديد العناصر الرئيسة من حيث الأهداف، عمليات الحل، المعطيات، المجاهيل.
- تحويل عناصر المشكلة بلغة مختلفة أو بالرموز عن طريق الصور والأشكال والأرقام وغير ذلك.

٣ - اختيار خطة الحل، ويتضمن مهمتين، هما:

- إعادة صياغة المشكلة المطلوب حلها.
- اختيار خطة ملائمة لحل المشكلة من بين الخيارات الآتية: التجربة والخطأ، مصفوفات متعددة الأبعاد، وضع الفرضيات واختبارها، تطبيق معادلات معينة، تقسيم المشكلة إلى مشكلات فرعية أو ثانوية، العمل بالرجوع من الحلول المتخيلة إلى نقطة البداية، العمل بقياس المشكلة الحالية على مشكلات سابقة معروفة .
- توقع العقبات والتخطيط لمعالجتها.

٤ - توضيح خطة الحل، ويتضمن المهمات الآتية:

- مراقبة عملية الحل.
- إزالة العقبات عند بروزها.
- تكييف الأساليب أو تعديلها حسب الحاجة.

٥ - الاستنتاج، ويتضمن المهمات الآتية:

- إظهار النتائج وصياغتها.
- إعطاء أدلة داعمة وأسباب للنتائج.

٦ - التقويم (التحقق)، ويتضمن القيام بما يأتي:

- التحقق من النتائج في ضوء الأهداف والأساليب المستخدمة.
- التحقق من فاعلية الأساليب وخطة الحل بوجه عام .[1]

- **رابعا : تعلم مهارات جمع المعلومات وتنظيمها:**

١ - الملاحظة Observing:

يقصد بالملاحظة هنا استخدام واحدة أو أكثر من الحواس الخمس (الإبصار، السمع، الذوق، الشم، اللمس) للحصول على معلومات عن الشيء أو الظاهرة التي تقع عليها الملاحظة. وهي عملية تفكير تتضمن المشاهدة والمراقبة والإدراك،

[1]- فتحي عبد الرحمن جروان، مرجع سابق، ص ١١٢.

وتقترن عادة بوجود سبب قوى أو هدف يستدعي تركيز الانتباه ودقة الملاحظة. وهي بهذا المعنى ليست مجرد النظر إلى الأشياء الواقعة في مرمى أبصار الملاحظ أو سماع الأصوات الدائرة من حوله واستناداً إلى طبيعة الموقف وهدف الملاحظة قد يكون التركيز على التفاصيل أو على جوهر الموضوع أو على الاثنين معاً، وقد يتطلب الأمر أقصى درجة من الدقة في المشاهدات، وقد يكتفي بصورة تقريبية لها.

٢ - المقارنة Comparing:

المقارنة هي إحدى مهارات التفكير الأساسية لتنظيم المعلومات وتطوير المعرفة. وتتطلب عملية المقارنة التعرف على أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين شيئين أو أكثر عن طريق تفحص العلاقات بينهما، والبحث عن نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف، ورؤية ما هو موجود في أحدهما ومفقود في الآخر. وتوفر المقارنة فرصة للطلبة الموهوبون كي يفكروا بمرونة ودقة في شيئين أو أكثر في آن واحد، كما أنها تضيف عنصر التشويق والإثارة للموقف التعليمي عندما يخطط لها لتحقيق هدف تعليمي واضح في إطار السياق الطبيعي للدرس. وحتى عندما يطلب المعلم إجراء مقارنة بين أشياء تافهة، فإن دافعية الطلبة للتعلم قد تكون أقوى مما هي عليه في أسئلة التذكر أو المحاضرة.

٣ - التصنيف Classifying:

التصنيف مهارة تفكير أساسية لبناء الإطار المرجعي المعرفي للطلبة الموهوبين، وضرورية للتقدم العلمي وتطوره، بل يمكن اعتبارها من أهم مهارات تعلم التفكير الأساسية. فإذا لم يتمكن الطلبة من القيام بعملية التصنيف لن يكون بمقدورهم التكيف مع هذا العالم المعقد، ذلك أن قدرتهم على إلحاق أو تصنيف الأشياء أو الخبرات الجديدة ضمن منظومات أو فئات مألوفة لديهم تحدد طبيعة استجاباتهم لها. إن تعلم مهارة التصنيف عبارة عن تعلم ماهية الخصائص المشتركة بين جميع مفردات فئة أو عائلة معينة وغير المتوافرة لدى مفردات فئة أو عائلة أخرى من الأشياء أو الكائنات، وإيجاد نظام أو طريقة لفصل المفردات وإلحاقها بفئات لكل منها خصائص تميزها عن الفئات الأخرى.[1]

٤ - الترتيب Ordering :

الترتيب هو مهارة تفكير أساسية من مهارات جمع المعلومات وتنظيمها، ويعني الترتيب هنا وضع المفاهيم أو الأشياء أو الأحداث التي ترتبط فيما بينها بصورة أو بأخرى في سياق متتابع وفقا لمعيار معين. فالموهوبون يكونون صورا ذهنية أو مفاهيم للأشياء التي يتعرضون لها من واقع خبراتهم التعليمية والشخصية، ويعطون لكل مفهوم أو شيء اسما أو عنواناً مختلفاً، ثم يبحثون عن الخصائص الأساسية التي تتميز بها مجموعة من المفاهيم أو الأشياء، ويقومون باختزالها على شكل مجموعات ترتبط كل منها بخاصية مميزة. ويجدر الانتباه إلى أن عملية الترتيب ليست بالسهولة التي قد تبدو للوهلة الأولى، فهناك الكثير من المفاهيم والأشياء التي تجمعها علاقة أو خاصية ما، ولكن الفروق في درجة الخاصية أو قوتها طفيفة إلى

[1] - مصطفى رشوان حبيب، مرجع سابق، ص ٢٥٠.

الحد الذي يصعب معه ترتيبها وفق هذه الخاصية. وفي مثل هذه الحالة ينبغي عدم التسرع والبحث عن خاصية عامة مشتركة يمكن أن تكون الفروق بين المفاهيم بالنسبة لها أكثر وضوحاً.

٥ - تنظيم المعلومات Organizing Data :

إن تنمية العقل الباحث لدى الموهوبين أكثر أهمية من تلقينه فيضا من المعلومات التي يمكن أن يتوصلون إليها بانهسهم إذا اتيحت لهم فرص الرجوع إلى مصادر هذه المعلومات. ومن الطبيعي أن يواجه الطلبة مشكلة ليست سهلة كما يبدو في تنظيم المعلومات وفي كيفية عرضها بعد جمعها، ولما كان هناك أكثر من طريقة لتنظيم المعلومات وإخراجها، فلابد أن يتعرض الطلبة لخبرة الممارسة العملية حتى يمكن تطوير مهاراتهم في المواقف المختلفة. ومن بين الاعتبارات المهمة التي ينبغي مراعاتها في تنظيم المعلومات. طبيعة الجمهور الذي ستعرض عليه، والوقت المخصص لذلك، والسياق التاريخي الذي ستعرض بموجبه.

خامسا : تعلم مهارات معالجة و تحليل المعلومات: [1]

١. التطبيق Applying:

يقصد بمهارة التطبيق استخدام المفاهيم والقوانين والحقائق والنظريات التي سبق أن تعلمها الطالب لحل مشكلة تعرض له في موقف جديد. وفي بعض الأحيان يعرض الموقف على شكل حدث وقع في الماضي ونتيجته معروفة، ويقتصر دور الطالب على تفسير النتيجة استناداً إلى قوانين وحقائق يفترض أنه قد مر بها. وفي أحيان أخرى تكون المعطيات حول موقف افتراضي أو مستقبلي، ويطلب من الطالب التنبؤ. [2]

يمكن أن يحدث في ضوء المعطيات مع بيان الأسباب أو المبررات التي هي عبارة عن القوانين والحقائق ذات العلاقة.

٢ - التفسير Interpreting:

التفسير هو عملية عقلية غايتها إضفاء معنى على الخبرات الحياتية أو استخلاص معنى منها. فنحن عندما نقدم تفسيراً لخبرة ما إنما نقوم بشرح المعنى الذي أوحت به إلينا، وعندما نسأل عن كيفية توصلنا لمعنى معين من خبرتنا فإننا نقوم بإعطاء تفصيلات تدعم تفسيرنا لتلك الخبرة، وعندما تعرض على الطلبة رسوم بيانية أو جداول أو صور أو رسوم كاريكاتيرية ويطلب إليهم استخلاص معنى أو عبرة منها، فواقع الأمر أنهم أمام مهمة تستدعي إعطاء تفسير لما يشاهدون. وقد تكون المعاني أيضاً نتاجات تفسير مشاهدات الرحلات والنزهات أو نتيجة إجراء مقارنات أو عمل ملخصات أو ربط المكآفات والعقوبات بالسلوك. وفي كل المجالات التي يكون فيها التفسير أو الاستنتاج ناجماً عن رد فعل لخبرة ما، فإنه يمكن فحص دقة التفسير في ضوء الحقائق المعطاة للتأكد ما إذا كانت البيانات تدعم التفسير بالفعل.(تعليم التفكير)

[1] - المرجع السابق، ص ٢٥١.

[2] - محمد حمدي الرافعي ، "**تعليم مهارات التفكير الناقد**"، القاهرة : دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٧ ، ص ١٣٦.

٣ - التلخيص Summarizing:

التلخيص عملية تفكيرية تتضمن القدرة على إيجاد لب الموضوع واستخراج الأفكار الرئيسة فيه والتعبير عنها بإيجاز ووضوح، وهي عملية تنطوي على قراءة لما بين السطور، وتجريد وتنقيح وربط للنقاط البارزة. إنها عملية تعاد فيها صياغة الفكرة أو الأفكار الرئيسة التي تشكل جوهر الموضوع. على أن التلخيص لا يعني مجرد إعادة صياغة نص مسموع أو مرئي أو مكتوب،كما لا يعني مجرد تكثيفه وتقصيره، إنه أشبه ما يكون بعملية البحث عن العقيق الخام في كومة من الصخور، وبدون معرفة معقولة بشكل العقيق وطبيعته فإن هذه العملية يمكن أن تكون محبطة وميؤوساً منها.

إن التلخيص يتطلب القيام بعملية فرز للكلمات والأفكار، ومحاولة فصل ما هو أساسي عما هو غير أساسي، ومعالجة المفاهيم والأفكار المتضمنة بلغة من يقوم بالتلخيص، وانطلاقاً من خبرته بالموضوع وفهمه له، كما يتطلب مهارة في ترتيب الأولويات. ومن ناحية منهجية فإن الملخصات أدوات مهمة لتعليم التفكير الناقد، لأنها تساعد الطالب على تثبيت الأفكار في الذهن، وتوفر تدريباً على تحديد الأفكار والمفاهيم الرئيسة، كما توفر فرصاً لتنظيم المعلومات حسب أولويات معينة.[١]

خاتمة :

نتمنى أن نكون قد وفقنا في دراستنا حول الاساليب التعليمية لرعاية الموهوبين وان يأخذ القائمين على العملية التدريسية بجدية سبل تطوير السياسة التعليمية وان توجه بالشكل الصحيح لان الثروة البشرية أفضل فائدة وأعم نفعاً وأكثر عائداً من جميع الثروات المادية الأخرى ، إذا ما أرتقى إعدادها وأحسن استغلالها ، وإذا ما تم استخدامها في تطوير الإنتاج وزيادته وتنويعه.فالدول تطو أسمائها بموهبيها ، وتتقدم على غيرها من الدول بعقول علمائها ومخترعيها ولاشك أن فكرة رعاية الطلاب الموهوبين واحتضانهم تنبع من أن الفرد هو ذلك الكائن الاجتماعي المفكر القادر بإمكانياته على تسيير العالم من حوله فهو ثروة مادية لا تقدر بثمن فالفرد الموهوب قادر على أن يصنع النجاح لأمته وأن يعبرها إلى بر الأمان في الفترات المصيرية التي تمر عليها ، وهو قادر بفكره وعلمه وثقافته وأخلاقه وموهبته على تحقيق التقدم والتطور المنشود.

[١] المرجع السابق، ص١٣٧.

قائمة المراجع :

١ - ربيع جهاد جمل،" **استراتيجيات حل المشكلات**"، القاهرة : دار الفكر العربي٧،٢٠٠.

٢ - علي البياتي،" **العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم**"، العين : دار الكتاب الجامعي،٢٠٠.

٣ - فتحي عبد الرحمن جروان ، "**تعليم التفكير : مفاهيم وتطبيقات**"، ط٣، عمان : دار الفكر٧،٢٠٠.

٤ - محمد حمدي الرافعي ، "**تعليم مهارات التفكير الناقد**"، القاهرة : دار الثقافة للنشر والتوزيع٧،٢٠٠.

٥ - محمد راتب،" **إعادة التفكير في طرق التفكير**"،عمان : دار إثراء للنشر والتوزيع٨،٢٠٠.

٦ - مريم عبد الستار المغناوي،" **التفكير الناقد**"، عمان : دار وائل للنشر٢،٢٠٠.

٧ - مصطفى رشوان حبيب،" **تعليم التفكير في زمن التكنولوجيات الحديثة**"، عمان : عالم الكتب الحديثة٦،٢٠٠.

تحليل وتشخيص العمليات التنظيمية والقوى الفاعلة في إدارتها

أ. باشيخ أسماء / جامعة أدرار، الجزائر

الملخص:

يعد التنظيم من الموضوعات العابرة للتخصصات (الإدارة،علم الاجتماع، علم النفس،اقتصاد ماناجمنت...) وكل مجال تخصصي له معالجته الخاصة به، المصبوغة بصبغة التخصص والمقترنة بمفاهيمه وآلياته المنهجية؛ حيث ذلك لا يعني اغفال الامتزاج الناتج عن التقاطعات المعرفية بين العلوم أين تتلاقى وتتدفق أحيانا ضمن نفس الاهتمام أو تكمل بعضها بعضا.

وتعد العمليات الادارية كونها أحد الاهتمامات التنظيمية من بين المواضيع التي داع فيها الاسهام وذلك لأهميتها ولغزارة النقاشات حولها ،ونحن بدورنا من خلال هذا المقال نحاول تغطية أهم العمليات الادارية : التخطيط، التنظيم، القيادة، صناعة القرارات، الاتصال، الرقابة، حيث لا يقتصر تحليلنا فقط على عرض الخطوات الاجرائية لكل عملية، بل ولفت الانتباه الى القوى الممكن أن تكون فاعلة في كل واحدة منها على حدى، مع تحديد العوامل المؤثرة في وجود قوى دون الأخرى.

مقدمة:

إنه لمن المعروف أن التنظيم كمفهوم ضمن الإطار الاجتماعي لم يظهر إلا مؤخرا فكل التناولات السابقة لذلك كانت منصبة على الاهتمام بهذا المفهوم في بعده التسييري فقط أو ضمن مجالات إدارة الأعمال وهذا خاصة في الحقبة التي كان ينظر فيها للتنظيم على أنه نسق مغلق؛ ونحن بدورنا لم نبتعد عن ذلك إذ نحاول من خلال عرض مضمون هذا المقال تحليل البيئة الداخلية للمؤسسة في جانبها العملياتي (أي العمليات الإدارية داخل التنظيم) .

حيث قابلنا أثناء العملية البحثية العديد من التصنيفات لهذه العمليات فهناك من يوسع وهناك من يقتصر على البعض المهم منها دون توسع،ونحن أيضا قد اعتمدنا على سرد العمليات الإدارية الرئيسية فقط و المتمثلة في **التخطيط، التنظيم، القيادة، صناعة القرارات، الاتصال، الرقابة** .

كما قد وجدنا ونحن بصدد البحث أن هناك تداخل مفاهيمي في النظر لهذه العمليات إذ هناك من يعتبرها وظائف الإدارة وهناك من يراها عمليات في التسيير الإداري ،مع أنه في حقيقة الأمر ليس هناك أي تعارض في ذلك لأنه حتى وإن اعتبرت وظائفاً للتنظيم فهده الوظائف لا تتم إلا في عمليات قائمة بذاتها أي أنها "وظائف / عمليات".

وضمن هذا الإطار يمكن الإشارة إلى أن الفصل بين العمليات الإدارية السابقة الذكر ما هو إلا فصل إجرائي للمعالجة النظرية ،لأنه في حقيقته لا يمكن أن يكون على أرض الواقع فلا يمكن فصل التخطيط عن التنظيم والقيادة والرقابة مثلا فكلها عمليات مرتبط بعضها ببعض ويخلق بعضها بعضا.

بهذا ومن ما سبق يمكن القول أن هذا المقال هو إجابة للتساؤلات التالية:

- **ما هي أهم العمليات الإدارية بالمؤسسة ؟**
- **ما هي القوى الفاعلة في هذه العمليات الإدارية؟ وهل تختلف باختلاف العملية الإدارية ؟**

وذلك باعتماد ست(٦) مباحث هي:

المبحث الأول: عملية التخطيط:

المبحث الثاني :عملية التنظيم:

المبحث الثالث: عملية القيادة.

المبحث الرابع: عملية صناعة القرار.

المبحث الخامس :عملية الاتصال

المبحث السادس: عملية الرقابة.

❖ المبحث الأول: عملية التخطيط :

١) مفهوم التخطيط:

إن قيام أي نشاط إنساني هادف يقتضي وجود العملية التفكيرية (سواءا المقصودة أو غير المقصودة) في مجمل السبل المتاحة للقيام بهذا النشاط على أكفأ صورة وبأقل تكلفة مادية وزمنية وبدنية ،الأمر الذي يفسر ضرورة ذلك عند قيام المؤسسات أيضا، فهي بالأساس مشروع هادف يستدعي التفكير فيه، هذا النمط التفكيري الذي ينعت بالفعل بالتخطيطي (على الأقل كتعبير مبسط له).

هذا مع أننا كثيرا ما نسمع أن عدم النجاح في انجاز ما- أيا كان هذا الانجاز- سببه يرجع الى عدم وجود التخطيط، وكأن الفشل هو بالضرورة مرادف لغياب التخطيط، فإلى أي مدى يصح هذا القول؟

هذه الفكرة في الحقيقة - خاصة عند الغوص في جوهرها - لا تروق لنا كثيرا لأن الطبيعة البشرية للإنسان (الفطرة) تخطط لأي شيء ينوي الإنسان مباشرة القيام به مهما كانت طبيعته (خيرا كان أم شريرا) لكن الذي يجعلنا نصرح بأننا لم نخطط ليس لأننا لم نقم بذلك فعلا، بل لأننا لم نعي ذلك أي قمنا بالتخطيط دون وعي منا بأنّ ما نقوم به هو التخطيط عينه ،فشراء منتج وترك آخر هو تخطيط مبني على موازنة عقلية ،ودراسة تخصص وترك آخر، وكذا مصاحبة فلان والابتعاد عن فلان كلها ممارسات وإن تبدو بسيطة وحياتية (روتينية) هي في مجملها قائمة على عملية تخطيطية في ذهن الإنسان ،فلا

يشترط في التخطيط الوعي به كي نسميه تخطيطاً؛ أما عدم النجاح في العمل المنجز فهو كما سبق لنا الذكر لا يعني غياب العملية التخطيطية بل يعني سوء التخطيط فالفشل ناتج عن تخطيط يولد الفشل.

بذلك وبالعودة إلى الحيز التنظيمي لا تنفك كل عملية إدارية من عملية التخطيط فلا يقوم المدراء بأي خطوة تنظيمية دون إعمال لهذه الأخيرة .

وهذا ما يذهب إليه هذا التعريف الذي يرى أن عملية التخطيط هي «العملية الأولى التي تعتمد عليها العمليات الإدارية الأخرى...ويشمل التخطيط أيضا اختيار وتحديد أهداف المنظمة والوحدات التي تتكون منها وبرامج العمل وتحديد وسائل تحقيقها وبذلك نجد أن التخطيط يزودنا بالمدخل المنطقي للتنبؤ بهذه الأهداف»[1].

ويعرف أيضا بأنه «عملية عقلية للمواءمة بين الموارد والاحتياجات واختيار أفضل مسار للفعل من بين مسارات بديلة ووضع ذلك في شكل خطة وميزانية لتحقيق أهداف محددة في المستقبل» [2].

فالتخطيط يعني تقدير الإمكانيات وحصر التطلعات واقتراح الطرق الأكثر ملائمة للظرف التنظيمي الذي تتمتع به المنظمة أي أنه « عملية تصور المستقبل المرغوب والوسائل الحقيقية للوصول إليه»[3]وذلك بعد ترجمة التصور الذهني لسبل الوصول للأهداف وترجمتها بشكل عملي بمعنى أن «التخطيط هو مرحلة التفكير التي تسبق تنفيذ أي عمل والتي تنتهي بإعداد خطة عمل»[2].

فالتخطيط بشكل عام عملية إدارية محورية (أي أنها ترتبط بكل العمليات الإدارية الأخرى) غايتها إيجاد خطط عمل عملية نابعة من تفكير ذهني مقصود قام بالموازنة بين ما تملكه المنظمة من موارد مادية وبشرية ومالية وما تبتغي الوصول إليه من انجازات وأهداف وميزات تنافسية في ظل البيئة الديناميكية.

٢) القوى البشرية الفاعلة في عملية التخطيط:

من خلال التعريف التالي لعملية التخطيط الذي يعبر عنها بأنها «عبارة عن نشاط إنساني يقوم به **إداريون متخصصون** داخل التنظيمات الاقتصادية بشكل واعي وعقلاني وذلك بغية تحقيق جميع الأهداف التي قامت من أجلها هذه المنظمات»[3] نستشف ما يلي:

أولا للقائم بعملية التخطيط شروط معينة هي:

---

[1] عبد الغفار حنفي،عبد السلام أبو قحف،" **أساسيات تنظيم وادارة الأعمال**"، الدار الجامعية ،الاسكندرية،٢٠٠٤،ص ٢٣٨.

[2] مدحت محمد أبو نصر،"**مقومات التخطيط والتفكير الاستراتيجي المتميز**"،المجموعة العربية،القاهرة،٢٠٠٩،ص ٢٠.

[3] ناصر دادي عدون ، "**اقتصاد المؤسسة**"، ط٢، دار المحمدية، الجزائر، ١٩٩٨، ص ٢٥١.

[2] نفس المرجع ، ص ٥٥.

[3] مدحت محمد أبو نصر،مرجع سبق ذكره، ص ٢٠.

- أن يكون متخصصا ومن ذوي الخبرة بمقتضايات عملية التخطيط.
- أن يكون مدركا وملما بخصائص المؤسسة من حيث أهدافها ومن حيث مواردها وفلسفتها التنظيمية.

كما يمكن إضافة شروط أخرى لم يتضمنها التعريف السابق هي:

- أن يراعى في ذلك المستوى التعليمي أيضا وليس الخبرة فقط.
- أن تراعى الانتماءات السوسيوثقافية للمخططين ومدى إدراكهم لخصائص ثقافة المجتمع الذي تتواجد به المنظمة.
- درجة مصداقية المخططين وولاءهم للمنظمة والتي تقاس بمدى المبادرة والتفاني في العمل والسلوك السوي داخل التنظيم.
- أن يراعى في المخططين أن يكونوا ممن لهم شبكة علاقات داخل المنظمة لأنهم في الغالب هم أدرى بانشغالات العمال البسطاء (المنفذون) وتطلعاتهم وقدراتهم،كما أن هذا الشرط سيخدم المؤسسة لاحقا أيضا عند تنفيذ الخطة الناتجة عن هذا التخطيط فأحيانا يتماطل العمال في التنفيذ فقط لأن المخطط ليس ممن يروق لهؤلاء العمال أي له عداءات معهم.

والعملية التخطيطية بشكل عام قد يقوم بها المدراء في الإدارة العليا بمعزل عن العمال وهذا اتجاه كرسه «**فرديريك تايلور**» عند حثه على ضرورة فصل العملية التخطيطية عن العملية التنفيذية.

كما قد تقوم بها كل المستويات الإدارية بمعية المدراء التنفيذيون والمدير العام عن طريق التمثيلية بحضور ممثلي عن العمال في اجتماعات التخطيط لإبداء رأيهم فيما يخطط له.

كما أن القوى الفاعلة في عملية التخطيط قد تختلف باختلاف درجة مركزية الإدارة و طبيعة موضوع التخطيط ومدى حساسيته وكذا الثقافة التنظيمية وطبيعة نمط القيادة ومتغيرات أخرى قد تم آنفا ذكر أهمها.

٣) أهمية التخطيط: من خلال الجانب التعريفي لعملية التخطيط تم لمس الكثير من الجوانب التي تبرز الأهمية التنظيمية لهذه الأخيرة ومنها أنها تمكن من تحقيق ما يلي:

- مواجهة حالة عدم التأكد.
- التركيز على الأهداف، فالتخطيط موجه بالدرجة الأولى نحو انجاز الأهداف.
- تسهيل عملية الرقابة وذلك بمقارنة ما خطط الوصول إليه مع ما هو منجز فعليا[1].
- فالتخطيط يمكن من تحديد رسم واقعي للعمليات والأنشطة والتفاعلات التنظيمية والابتعاد عن فوضى التخطيطات الفردية لأن في غياب التخطيط العام التنظيمي تطغى التخطيطات الفردية فالكل حينها يحاول تقديم اجتهاداته للسير

[1] عبد الغفار حنفي،عبد السلام أبو قحف، مرجع سبق ذكره، ص ص ٣٤٨،٣٤٩.

بالعمل الأمر الذي يربك سير الحسن لهدا العمل ولا يسهله، لظهور تعارض واصطدامات هذه التخطيطات الفردية ،كما أن التخطيط يمكن من التنبؤ بما يمكن أن يحصل أو ما يمكن أن تؤول إليه المؤسسة وهذا ما سبق التعبير عنه بعبارة الخروج من حالة عدم التأكد.

وفي البعد الاقتصادي نجد «أن التخطيط يعمل على الاستغلال الأمثل للإمكانيات المتاحة الأمر الذي يؤدي إلى خفض تكاليف العمل إلى أدنى حد ممكن إذ في ذلك ضمان لعدم ضياع الموارد والجهد الذي يبذله العاملون والإمكانيات بدون نتيجة واضحة»[1].

أي الاقتصاد في المال والجهد والمواد الأولية وتقليص فرصة الهدر في ممارسات عشوائية متضاربة غير منسجمة مع الخطة العامة للمنظمة.

❖ المبحث الثاني: عملية التنظيم:

١) **مفهومها**: تختلف مدلولات كلمة التنظيم بين الكيان والعملية فهناك من يشير للتنظيم بمعنى الكيان القائم بذاته وهي بذلك مرادفة لمفهوم المؤسسة والمنظمة، وهناك من يعتبر التنظيم مجرد إجراء للترتيب أي عملية تبعد الفوضى في الأنشطة ومختلف الأفعال الإنسانية سواءا داخل المنظمة أو خارجها.

ونحن هنا لا نعالجها ككيان بل كعملية إدارية من عمليات المؤسسة، وهي في تحديداتها التعريفية تعتبر بأنها «مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات التي يجب توافرها لدى المدير لضبط العلاقات بين الأفراد وتحقيق التنسيق والتعاون فيما بينهم لأداء واجباتهم في مناخ عمل محفز ومدعم للسلوكات الايجابية التي تحقق رسالة المنظمة وأهدافها»[2].

«وهي ترتيب وتنسيق وتوحيد للجهود والأعمال والنشاطات بما في ذلك تحديد السلطة والمسؤولية المعطاة للأفراد لغاية تحقيق الأهداف»[3].

ويعرف **التنظيم** أيضا «بأنه توزيع الوظائف إلى هيئات وجمع هذه الهيئات فيما بينها، حيث تتكون الهيئة من مشرف فرد أو من فريق من المشرفين...ونعني به أيضا مجموعة من النشاطات أو القوى الشخصية المنسقة بوعي وتقسيم العمل بالمفهوم الفيبري يعني تخصيص مهمة لكل فرد وإكمالها بربط هذه المهام فيما بينها»[4].

---

[1] صالح بن نوار،" **فعالية التنظيم**" ،مخبر علم اجتماع الاتصال والبحث والترجمة ،قسنطينة ،٢٠٠٦، ص ٦٠.

[2] مصطفى محمود أبو بكر،" **التنظيم الاداري في المنظمات المعاصرة**"، دار نشر الثقافة،الاسكندرية، ٢٠٠٣،ص ٧٣.

[3] موسى اللوزي،" **التنظيم واجراءات العمل**"، دار وائل،عمان ،٢٠٠٢، ص ٢١.

[4] ناصر دادي عدون ،"**اقتصاد المؤسسة**"، مرجع سبق ذكره، ص ص ٢١٠،٢٠٩.

فالعملية التنظيمية إجراء إداري غايته التوفيق بين المورد البشري (بما لديهم من طاقات وخبرات) وذلك بتجسيد وضع اتصالي (طرق الاتصال ،والتنسيق بينهم ،والتفويض والمسؤولية) ضمن أقسام محددة في الغالب بحسب أنشطة المؤسسة (مالية ،تسويقية، إنتاجية،...) بإشراف فردي أو جماعي بغية الوصول إلى التحقيق الفعلي والأكفأ للأهداف التنظيمية.

٢) المفاهيم الأساسية المرتبطة بعملية التنظيم:

المركزية واللامركزية: وهي مرتبطة بالسلطة «أي تخصيص السلطة لشخص معين ليتمكن من القيام بواجبات محددة لذلك ... وتعني توزيع السلطة ونقلها من مستوى إداري إلى مستوى آخر»[1] أي درجة تفويض هذه السلطة فكلما قل التفويض زادت درجة المركزية أي تركز كل السلطات في يد المدير.

نطاق الإشراف: وهو مفهوم له ارتباط مباشر بالعملية التنظيمية «إذ يقصد به عدد الأفراد اللذين بإمكان أي مشرف التحكم فيهم مباشرة وبفعالية، ولنطاق الإشراف علاقة بحجم التنظيم ودرجة مركزيته»[2] أي يعني عدد العمال الذي يشرف عليهم مشرف واحد والذي يكون على إثرها قادرا على السيطرة عليهم ومتابعتهم وتوجيههم و العدد المثالي للمشرف الواحد مسألة مرتبطة بقدرات المشرف ذاته، فالعدد الذي يقدر مشرف السيطرة عليه قد لا يستطيع آخر فعل ذلك وهكذا، فالمسألة نسبية إلى حد بعيد؛ حيث أن نطاق الإشراف في التنظيم يتقيد بتضخم أو تقلص عدد الوحدات أو أقسام المنظمة، فكلما اتسع نطاق الإشراف قلت عدد الوحدات التنظيمية.

السلطة و المسؤولية: في العادة ما يرتبط مفهوم السلطة بالمسؤولية لكون أحدهما ناتج عن الآخر فالذي يتمتع بالسلطة يتحمل المسؤولية الناتجة عن هذه السلطة، ونقصد هنا بالسلطة جملة «الصلاحيات المخولة للإطارات الإدارية والمشرفين في اتخاذ الاجراءات وإعطاء الأوامر» [3] أما عن المسؤولية فهي « التزام الفرد بإنجاز المهام والأعمال المناسبة لطاقاته وقدراته وخبراته ومؤهلاته والتي يكلف بأدائها طبقا لمنصبه» [4] وفي العملية التنظيمية يجب توزيع السلطات على حسب المعايير المعتمدة أساسا في المؤسسة وتحديد مسؤوليات كل سلطة و الى جانب ذلك توضيح علاقة السلطات ببعضها وموقعها الهرمي في ضوء باقي السلطات داخل التنظيم الكلي للمؤسسة.

توصيف الوظائف: وهناك من يصطلح عليه أيضا تحليل العمل ويعني بشكل عام «تحديد طبيعة المهام التي تتكون منها الوظيفة والمسؤوليات المرتبطة بها وطبيعة العلاقات المهنية التي تربطها بالوظائف الأخرى في المنظمة وظروف العمل التي تؤدى في إطارها والمواصفات التي تتوفر في شاغليها»[5]«ويعد تحليل وتوصيف الوظائف مدخلا أساسيا لتحديد الحد الأدنى

---

[1] عبد الغفار حنفي،عبد السلام أبو قحف، مرجع سبق ذكره،ص ٤٤١.

[2] بوفلجة غياث ،" **مبادئ التسير البشري**"، دار الغرب ، وهران ، ٢٠٠٤، ص٨٠.

[3] ناصر دادي عدون،" **اقتصاد المؤسسة**"، مرجع سبق ذكره، ص ٢١٧.

[4] نفس المرجع،ص ٢١٨.

[5] عبد الفتاح بوخمخم ،"**تسيير الموارد البشرية**"،دار الهدى، الجزائر، ٢٠١١،ص ٦٠.

من المواصفات اللازمة للأداء السليم لمهام الوظيفة»[1] ففي إطار عملية التنظيم يجب حصر وظائف المنظمة وتحليل هذه الوظائف أو تفكيكها إلى عناصرها الجزئية أي تحديد نشاطاتها ومن ثمة مهامها والمناخ التنظيمي الذي تؤدي فيه.

شبكة الاتصال: وهي خطوط الاتصال والعلاقات المختلفة التي تربط أقسام التنظيم ببعضها وعلاقات المشرفين ببعضهم وبالإدارة العليا و أشكال اتصال العمال فيما بينهم ومع مشرفيهم*.

الثقافة التنظيمية: وهنا نقصد بها تحديدا كل ما يتعلق بالكيان الثقافي للمنظمة مثل رسالة المنظمة وشعارها وأهدافها وفلسفتها والتشريعات القانونية المعمول بها و الثقافات الفرعية للعاملين وانحداراتهم السوسوثقافية.

٣) أهمية التنظيم: إن التنظيم عملية ضرورية في المؤسسات مهما اختلفت أنشطتها لأن بدونها تطغى العشوائيات التنظيمية والصراع وغيرها من الافرازات المختلفة الناتجة عن غياب هذه العملية وفيما يلي نحاول الوقوف عند بعض العناصر الأخرى التي نحصّلها من هذه العملية فالبتنظيم:

- تتوضح عملية تقسيم وتجزئة الأعمال الكلية إلى أنشطة ومهام بحيث يمكن للفرد القيام بها بطريقة مقبولة ومساعدة.
- نتمكن من وضع نظام للتنسيق الأعمال بين أعضاء المنظمة.
- تحديد كل الأعمال المطلوب القيام بها لتحقيق الأهداف[2].
- التحديد الواضح للمسؤوليات والاختصاصات والعلاقات الإدارية داخل التنظيم.
- تحديد العلاقات الأفقية والرأسية بين الأجزاء وعلى المستويات.
- الاختيار الملائم للأفراد العاملين[3].

اذن إنّ عملية التنظيم هي بمثابة حلقة وصل بين المورد والعمليات والأهداف أي كيف أحقق الأهداف بما أملك من موارد (مالية ،بشرية،مادية) وما أصممه من برامج ووظائف ملائمة لتحقيق هذه الأهداف؟ **(أنظر شكل رقم ٠)**.

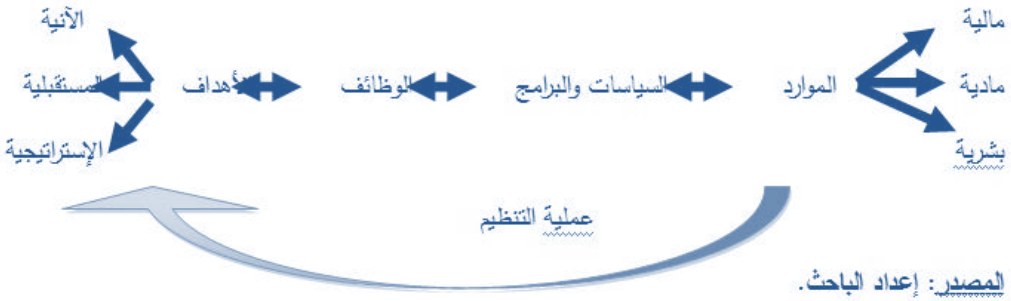
[1] أحمد سيد مصطفى،"**إدارة الموارد البشرية**"، دون ذكر دار النشر،ب ب ،٢٠٠٦،ص ٩٦.

* سيتم الاستفاضة في ذلك عند الحديث عن عملية الاتصال التنظيمي.

[2] عبد الغفار حنفي،عبد السلام أبو قحف، مرجع سبق ذكره، ص ٤٤٨.

[3] موسى اللوزي، مرجع سبق ذكره، ص ٢٤.

شكل رقم 01: توضيح عملية التنظيم بالمؤسسة.



المصدر: إعداد الباحث.

٤) **الخريطة التنظيمية** :

أ. **مفهومها**:وتسمى أيضا بالبناء التنظيمي والهيكل التنظيمي «ونعني به التصميم الذي يوضح الوحدات الإدارية والأقسام والوظائف وخطوط السلطة وتعتبر الدليل المادي الملموس عن طريقة عمل المؤسسة»[1].

ويحددها آخر بأنها «الإطار النظامي الذي من خلاله يتحدد من يعمل؟ماذا ؟ومتى؟ومع من؟ وينقسم إلى عدد من المستويات يشغل كل منها أفراد ذو مهارات وقدرات مختلفة بحسب المسؤولية التي يتحملون عبئها والسلطات التي يتمتعون بها»[2].

«وهو عبارة عن البناء أو الشكل الذي يحدد التركيب الداخلي للعلاقات السائدة في المنظمة فهو يوضح التقسيمات أو الوحدات الرئيسية والفرعية التي تضطلع بمختلف الأعمال والأنشطة التي يتطلبها تحقيق أهداف المنظمة إضافة لبيان أشكال وأنواع الاتصالات وشبكات العلاقات القائمة كما أن الهيكل التنظيمي بناء هرمي للعلاقات ولتدفق الاتصالات»[3].

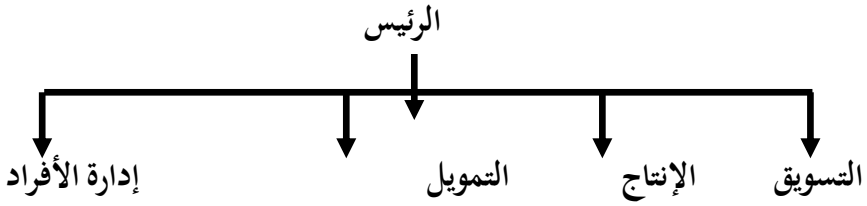
فالبناء التنظيمي هو الناتج الملموس من عملية التنظيم بمعنى ترجمة العملية التنظيمية ملموسيا، أي في مخطط توضيحي يبين الهياكل (الأقسام) المعتمدة في المؤسسة والوظائف التي يضمها كل قسم و المستوى التدرجي لكل قسم وصلاحياته وعلاقته بباقي الأقسام، وتوضيح خطوط تدفق السلطة والاتصالات العمودية والأفقية.

[1] نفس المرجع، ص ٣٢.
[2] مصطفى محمد أبو بكر،مرجع سبق ذكره، ص ١٢٢.
[3] خليل محمد حسن الشماع،خضير كاظم حمود، مرجع سبق ذكره،ص ١٦٣.

ب. أنواع الهياكل التنظيمية

الهيكل الوظيفي: وهو تجميع الأنشطة المتشابهة ضمن قسم واحد « حيث يقوم هذا الهيكل على أساس التخصص في تقسيم العمل وأول من اقترحه فريدريك تايلور عام ١٩٠٣ ...ومن مزاياه أنه يساعد على تنمية روح التعاون»[1] ولكنه غير مرن ويساهم في تكريس المركزية .

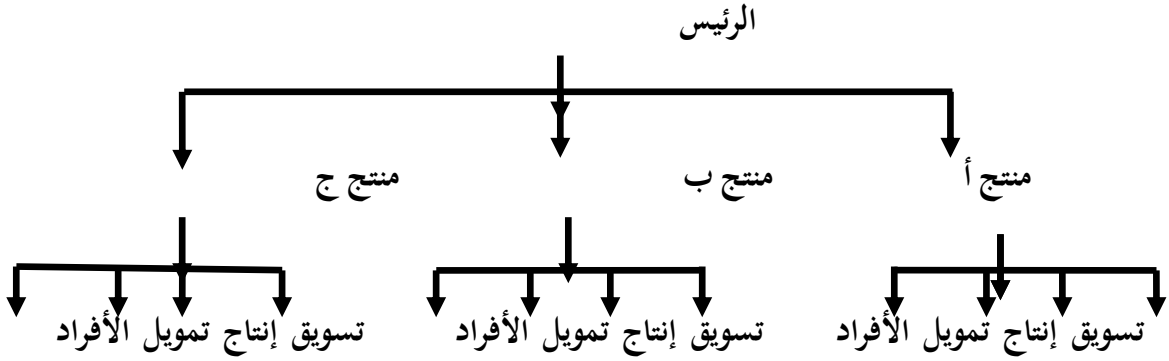
شكل رقم٢ ٠ : الهيكل التنظيمي الوظيفي.



المصدر: علي عبد الهادي مسلم، تحليل وتصميم المنظمات ،الدار الجامعية ، الإسكندرية، ٢٠٠٢ ، ص١٢٩.

الهيكل السلعي: وهنا عوض أن نجمع الأنشطة المتشابهة نقسم الأقسام على حسب المنتجات التي تنتجها المؤسسة بحيث « ووفقا لمعيار المخرجات يتم تجميع العاملين الذين يمارسون أنشطة مرتبطة بمنتج أو خدمة أو برنامج عمل... في قسم مستقل وهذا النوع من الهيكلة يناسب المنظمات الكبيرة الحجم ويتميز بقدر كبير من المرونة والقدرة على التكيف»[2] .

شكل رقم٣ ٠ : الهيكل السلعي.



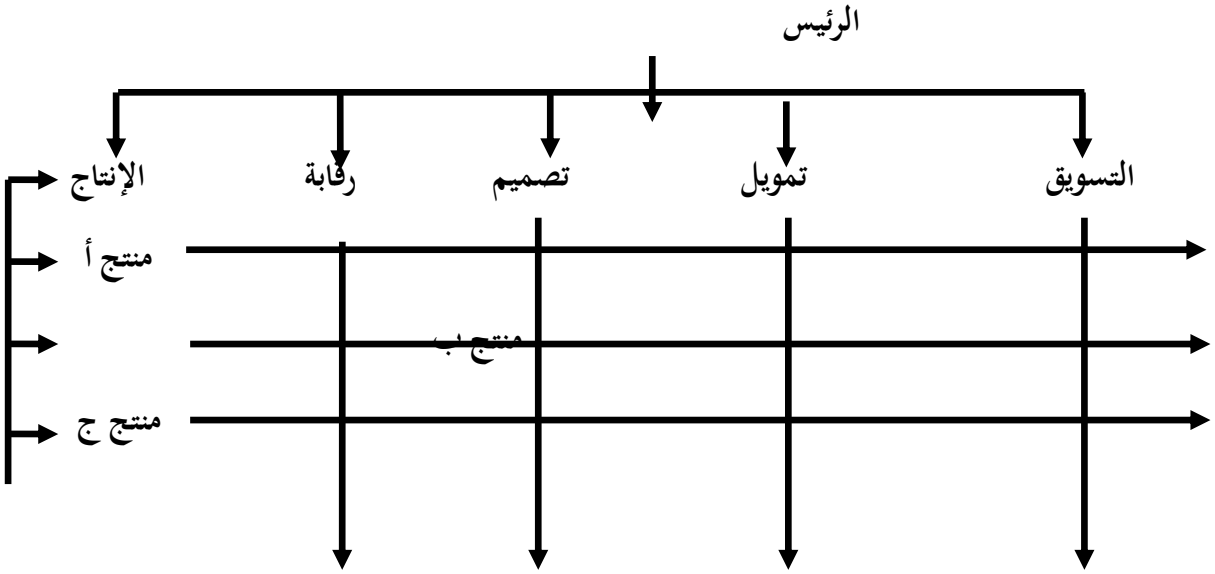
المصدر: علي عبد الهادي مسلم، مرجع سبق ذكره، ص١٣٠.

الهيكل المصفوفي :«استخدم هذا النوع من التنظيم في صناعة الفضاء والصناعات الحربية في الو.م.أ ثم ما لبثت بعض المنظمات الصناعية أن استعملته »[3].

[1] سنان الموسوي ، "**الإدارة المعاصرة**" ، دار مجدلاوي ، الأردن ، ٢٠٠٤ ، ص ١٣٧.
[2] علي عبد الهادي مسلم ، مرجع سبق ذكره ، ص ١٣٠.
[3] سنان الموسوي ، مرجع سبق ذكره، ص ١٣٩.

« حيث يتم فيه تجميع بين الوظيفة وطبيعة الإنتاج، إذ ينتمي فيه كثير من العمال إلى إدارتين في نفس الوقت إدارة الوظيفة حسب التخصص وإدارة الإنتاج ويكون العامل مسؤولا أمام مشرفين من الإدارتين،مشرف وظيفي دائم ومشرف مؤقت حسب المشروع»[1] .

شكل رقم٤ ٠ : هيكل مصفوفي.



المصدر: علي عبد الهادي مسلم، مرجع سبق ذكره، ص٤ ١٣.

وإضافة إلى النماذج الثلاث هناك من يقدم نماذج أخرى ولكنها في أغلبها شبيهة بالنمط الثاني (السلعي) فقط عوض السلعة توضع تسميات تقسيمية أخرى كالتقسيم على أساس المنطقة الجغرافية (منطقة أ ،منطقة ب ،منطقة ج) وغيرها من الأسس التقسيمية.

و بوجه العام «يعاب على الخريطة التنظيمية أنها تصور الهيكل التنظيمي وهو في حالة سكون أي لا تعبر عن الجانب الاجتماعي والسلوكي الحركي للمنشاة»[2] هذا دون أن ننكر الأهمية العملية لها في تصوير مسارات العمل بشكل واضح ومعروف لكل المستويات التنظيمية.

٥) **القوى البشرية الفاعلة في عملية التنظيم :** في الحقيقة في عملية التنظيم يمكن أن نميز مرحلتين هما:

- **مرحلة تخطيط عملية التنظيم** :والتي يتم فيها وضع رؤية معينة تستند عليها عملية التنظيم ومنطق يخدم غايات المؤسسة، حيث تحدد الأنشطة التي تخدم الأهداف وتحديد السلطات والمسؤوليات وخطوط الاتصالات ...وغيرها من

[1] بوفلجة غيات ،مرجع سبق ذكره ،ص ٨٤.

[2] سنان الموسوي ، مرجع سبق ذكره ،ص ١٦٠.

الإجراءات التخطيطية للعملية لتنتهي هذه المرحلة برسم هيكلة تنظيمية أو خارطة تنظيمية تعبر عن صورة أسلوب عمل المؤسسة وهذه العملية تقوم بها المستويات التنظيمية العليا وقد يشرك العمال في ذلك عن طريق ممثليهم ولكن أساس هذه المرحلة يعود إلى المدير العام والمدراء التنفيذيون.

- **مرحلة تنفيذ عملية التنظيم:** وتبدأ من حيث انتهت العملية التخطيطية وهنا يكون للعمال الحضور الكامل في تنفيذ الهيكلة التنظيمية كما أن المستويات العليا مسؤولة أيضا عن التنفيذ لأنها جزء من هذه الهيكلة.

بهذا نجد أن عملية التنظيم عملية يعنى بها جميع عمال المؤسسة إطارات ومنفذين ولكن قد يقل حضور المنفذين عند التحضير الأولي للعملية حال عدم إشراك العمال في التخطيط لعملية التنظيم.

❖ المبحث الثالث: عملية القيادة:

١) **مفهوم القيادة**: بداية كثيرا ما نجد تداخل القيادة مع مفاهيم أخرى قريبة في محتواها من هذا الأخير(مفهوم القيادة) لكن في المقابل نجد أيضا هناك من يحاول إيجاد خطوط فاصلة بين القيادة وغيرها من المفاهيم التنظيمية الأخرى كمفهوم الإدارة مثلا .

وقبل محاولة تدقيق الفروقات بين تلك المفاهيم يكون لزاما إعطاء بعض التعريفات الدلالية لمفهوم القيادة إذ تعرف بأنها «الجهود المبذولة للتأثير أو تغيير سلوك الناس من أجل الوصول إلى أهداف المنظمة والأفراد»[1] فالقيادة بذلك محاولة للتوفيق بين غايات الأفراد وغايات التنظيم، الأمر الذي يكون بمحاولة التأثير على الجماعة داخل المنظمة، ففي القيادة نكون بحاجة إلى مهارات شخصية في شخص القادة لبلوغ هدف التأثير في فريق العمل أكثر من أي شيء آخر.

و على نحو ذلك يتجه هذا التعريف أيضا و الذي يشير إلى أن القائد « هو الشخص الذي يبذل تأثيرا ايجابيا أكبر على الآخرين مما يبذلوه هم نحوه وبالتالي فإن القيادة هي فن التأثير على المرؤوسين لانجاز المهام المحددة»[2] .

فالقيادة بالضرورة تقتضي وجود جماعة تابعة لشخص يعد محوري داخلها وظيفته تحقيق التوازن والانسجام بين أعضاء هذه الجماعة لأنها في الأساس «عملية تأثيرية من فرد مركزي في الجماعة وانصياع الجماعة لأوامره غرضه تحقيق أهدافهم المشتركة »[3].

كما أن هذه بلوغ العملية التأثيرية نابعة من مصادر نوجزها فيما يلي:

- **السلطة**: ويقصد بها هنا السلطة التي ترتبط بالمنصب سواءا تحددت بموجب قانون أو تم تفويضها من مستوى إداري أعلى.

---

[1] زعيمي مراد ،"**دراسات في تسير الموارد البشرية**" ، دار قرطبة، الجزائر، ٢٠٠٨. ص ١٨٠.

[2] بوفلجة غياث ،"**مبادئ التسيير البشري** "،ط٢، دار الغرب، وهران ، ٢٠٠٤، ص٩٦.

[3] نفس المرجع ، ص ٩٧.

- **الشخصية**: وهي صفات الشخصية المرغوبة "الكاريزما" التي يتمتع بها القائد وكلما كان القائد يتمتع بمثل هذه الصفات يزداد إعجاب المرؤوسين به ويعطيه ذلك قدرة التأثير عليهم.
- **المهارات الفنية**: وهي قدرة الرئيس على فهم جوانب العمل أكثر من المرؤوسين الأمر الذي يؤدي إلى زيادة امتثال التابعين للقائد.
- **المهارات الفكرية**: وتعني سعة فكر الرئيس وقدرته على التحليل والحكم على الأشياء واتخاذ القرارات.
- **مهارات العلاقات الإنسانية**: وتعني قدرة الرئيس على التعامل مع المرؤوسين بحيث يكون قادرا على رفع روحهم المعنوية.

فالقيادة عملية لا ترتبط بالشهادات العلمية للقائد فحسب بل تتطلب نوعا من المرونة التعاملية وسعة الأفق الفكري ليس فقط في أمور العمل بل بكل ما هو متعلق بظروف العمال الاجتماعية وحياتهم وانشغالاتهم وأهدافهم ومشاكلهم وتتطلب أيضا المهارات التواصلية وسرعة فهم التابعين وامتلاك ميزة المقدرة على الإقناع فكما نلاحظ أن القيادة علم وفن في ذات الوقت.

فهي علم يقوم على الهدف التأثيري المنهج والعقلاني والذي له غايات موضوعية محددة عن بصيرة ووعي بالواقع التنظيمي، وهي فن لأنها بحاجة الى فطنة وذكاء اجتماعيين للوصول الى تقدير واعتراف التابعيين .

وفي التفرقة بين مفهوم القيادة ومفهوم الإدارة (المدير) نجد أن هناك من يقول أن من وظائف القائد الإدارة وهناك من يطرح النقيض من ذلك بالقول أن من وظائف المدير القيادة، هنا يقع التداخل بين من الأشمل من الأخرى، ومن تُعد متضمنة في الأخرى .

ففي حقيقة الأمر نجد أن المدير يُعين بناءا على قرار رسمي أو بتفويض من المدير ذاته،كأن يعين مدير فرعي لقسم ما ومعايير تعينه في الغالب ما تكون رسمية أيضا (المقصود هنا برسمية أي أنها تعتمد على خبرات المدير وشهاداته) أما القيادة فنجدها في الجانب الرسمي وغير الرسمي حيث نجد لجماعة الرفاق قائد، ولجماعة الجيرة قائد، وفي الأسرة قائد، وفي العمل قائد ...وهكذا فكما نلاحظ أننا نوظف كلمة قائد وليس مدير فلا يمكن القول أن لجماعة الأصدقاء مدير مثلا ! فالقيادة بذلك مفهوم عام وشامل للأطر الرسمية وغير الرسمية .

لكن مصدر التداخل بين القائد والمدير لا يكون إلا حين تتواجدان معا في الإطار الرسمي أي داخل المؤسسات حينها يظهر الارتباك المفاهيمي هل نقول للمؤسسة مدير أم قائد ؟

القيادة كما رأينا مرادفة لمعنى التأثير في المرؤوسين وإقناعهم بوجهة نظر القائد، وتعني خصائص كاريزمية مرتبطة بذات القائد، فالمدير الذي أساسا عُين بناءا على شهاداته العلمية وفي ذات الوقت تتوفر لديه مهارات الإقناع والتواصل والانسجام مع الجماعة يعد قائدا فكل قائد هو مدير وليس كل مدير قائد.

جدول رقم(٠):مقارنة بين المدير والقائد.

المدير	القائد
يمارس الإدارة	يمارس التحفيز
يمارس العمل	يمارس التطوير
يعتمد على السيطرة	يعتمد على التأثير
يؤدي الأشياء بطريقة صحيحة	يؤدي الأشياء الصحيحة
يؤمن بالنظام	يهتم بالإبداع
يهتم بتنفيذ الأوامر والتعليمات	يهتم بتحقيق النتائج
يفضل التعرف على ما تم إتباعه لتحقيق الأهداف	يفضل التركيز على مستوى تحقيق الأهداف
يهتم بالمقارنة بين المخطط والفعلي	يهتم بالمقارنة بين المخطط والمستهدف
يطمئن عند التأكد من القدرة على تحقيق الأهداف	لا يطمئن إلا عند التأكد من القدرة على الاستمرار في تحقيق الأهداف
يهتم بالمواجهة الناجحة للمواقف	يهتم بصياغة المواقف التي تخدم مصالح المنظمة
يهتم بالتنسيق بين الادارة والوظائف	يهتم بالتنسيق بين الأفراد والقيادات
يهتم بتحقيق المواءمة بين البيئة الداخلية للمنظمة	يهتم بتحقيق المواءمة في البيئة الخارجية للمنظمة
يهتم بالعائد المادي الملموس في الأجل القصير والطويل	يهتم بالتوازن من أجل تحقيق أهداف النمو والاستقرار والانتماء من جانب العائد المادي

المصدر:مصطفى محمد أبو بكر،مرجع سبق ذكره،ص١٠.

ومع كل هذه الفروقات تبقى مسألة التفرقة نسبية وليست قطعية لأنها أساسا مُحتكمة لزاوية المعالجة ومنظار كل باحث للمفهوم، فهناك من يعقد المقارنة بناءا على مهام كل من حامل المفهوم أي بين مهام المدير ومهام القائد كما قمنا به أعلاه، فتكون القيادة متضمنة للإدارة، وهناك من تكون مقارنته نابعة من المدلول اللغوي للفظ "يقود" و"يدير" فيكون هنا

العكس هو الصحيح أي من مهام من يدير أن يقود الفريق لتحقيق الأهداف وهكذا تظل الاختلافات قائمة باختلاف زوايا المقارنة.

٢) أنماط القيادة:

تختلف أدبيات الموضوع في عرض حصر موحد لأنماط القيادة إلا أن الشائع من الأنماط هي الثلاث التالية:

- **النمط الحر**: ويسمى أيضا بالنمط **الفوضوي** حيث « يعطي القائد الحر حرية كاملة للمرؤوسين فيما يتعلق بتقدير الأهداف وانجازها،وقد أثبتت التجارب في حقل الإدارة أن المردودية تكون منخفضة في هذا النمط مع أنه يكون فاعلا مع الأفراد الذين يشغلون مناصب عليا في المنظمة ومع الباحثين بمراكز البحوث وأساتذة الجامعات ،مما يسمح لهذه الفئات باستخدام قدرتها»[1] أي أن هذا النمط لا يكون مجدي في حالة غابت الخبرة المهنية لدى العمال أو ضعف مستواهم التعليمي .
- **النمط التسلطي**: وتسمى أيضا القيادة **الأوتوقراطية** وتعني « القائد الذي يأمر والذي يتخذ كل القرارات والذي يطلب من مرؤوسيه القيام بالأعمال كما يريدها هو بالضبط، وفي هذا النمط المرؤوسين لا يشاركون في اتخاذ القرار والسلطة تتمركز في يد القائد وهو يرفض تفويضها إلى الآخرين والقائد الأوتوقراطي ليس لديه الثقة إطلاقا في مرؤوسيه ...مما قد يؤثر هذا النموذج على الجانب المعنوي للعاملين ولكن تطبيقه في ظل ظروف معينة يحقق نتائج ايجابية إضافة إلى تميزه بالسرعة في اتخاذ القرارات»[2].
- **النمط الديمقراطي**: وهو نمط نقيض السابق أي «هو قائد يثق في مرؤوسيه ولديه تصور ايجابي عنهم فهو يعتقد أن لديهم المهارة الكافية والقدرة على الإبداع،يتميز بتفويض السلطة وبالمشاركة في عملية اتخاذ القرارات وبالحرية في تحديد طرق العمل المناسبة ويتميز بالتفاعل الاجتماعي،في ظل هذا النموذج يشعر الأفراد بأهميتهم وبدورهم في المنظمة الشيء الذي له انعكاس ايجابي على الروح المعنوية للعاملين»[3].

٣) القوى الفاعلة في عملية القيادة:

من خلال ما سبق نجد أن القيادة عملية لا تتوفر في أي عامل بالمنظمة ولا يمكن أن يكون كل العمال قادة، بل القيادة عملية ترتبط بالفئات العليا في الإدارة واللذين يُسيرون فريق معين من العمال (رؤساء المصالح) فالمدير العام يمارس القيادة العامة للمؤسسة أي قيادة مجمل العمال في مختلف أقسام المنظمة أما المدراء الفرعيين هم قادة ثانويين يساعدون القائد العام في الإشراف وتوجيه الأقسام الفرعية في المؤسسة وتختلف القوى الفاعلة في القيادة باختلاف نمط القيادة ذاته .

---

[1] عبد الفتاح بوخمخم ،مرجع سبق ذكره، ،ص ٢٣٤.

[2] نفس المرجع ،ص ٢٣٥.

[3] نفس المرجع ، ٢٣٦.

جدول رقم(٠) :يوضح نمط القيادة والفاعلين فيها.

النمط	الفاعلين	التبرير
الفوضوي	المديرالعام، المدارء التنفيذيون ،العمال.	لكل العمال دون استثناء الفرصة للقيادة ،وتقدير الأهداف مهما كانت مستوياتهم وخبراتهم وبشكل غير مدروس.
التسلطي	المدير العام.	لأن المدير لا يثق في قدرات المرؤوسين.
الديمقراطي	المدير العام،المدراء التنفيذيون،العمال.	يميل إلى إشراك العمال،ويثق في مهارات العمال،ويترك فرصة للإبداع.

المصدر:إعداد الباحث.

❖ المبحث الرابع: عملية صناعة القرار:

١) **مفهومها**: في البداية لابد أن نقدم تدقيقا مفاهميا آخر وذلك لكون اعتماد مفهوم صناعة القرار قد تم من منطلق القصد أي إرفاق كلمة "صناعة" للقرار وذلك كي نبتعد عن إرفاق كلمة "اتخاذ" للقرار فنحن نرى أن المعنى الأصوب هو صناعة القرار وليس اتخاذ القرار هذا المفهوم الأخير الذي بات شائعا في التعبيرات التنظيمية وذلك بغية التعبير عن عملية بأكملها، فاتخاذ القرار ليس إلا خطوة ضمن عملية صناعة القرار.

أما عن التحديدات المفهومية لعملية صناعة القرار فهي عديدة حيث تعرف مثلا بأنها «عملية اختيار بديل واحد من بديلين محتملين أو أكثر لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف خلال فترة زمنية معينة في ضوء معطيات كل من البيئة الداخلية والخارجية والمواد المتاحة للمنظمة»[1].

وتعرف أيضا بأنها «عملية إصدار حكم معين عما يجب أن يفعله الفرد في موقف معين بعد دراسته للبدائل المختلفة»[2]

«فهي عملية في مجملها تدبير وتحليل واستنتاج مبني على حقائق واضحة، والمهم فيها أن تكون نتيجة كل قرار متخذ متطابقة أو على الأقل مقتربة أكثر من الأهداف المسطرة من قبل»[3].

بذلك نجد أن عملية صناعة القرار غايتها الأسمى تجسيد أهداف المنظمة، لذا كثير ما تهمنا هذه القرارات الإدارية في الدراسات التنظيمية وذلك لكونها هي التي تعطي الشرعية لسير العمل وفعاليتها تنتج الفعالية في تحقيق الأهداف.

[1] عبد الغفار حنفي،عبد السلام أبو قحف، مرجع سبق ذكره ،ص ١٣٢.

[2] مدحت محمد أبو نصر،مرجع سبق ذكره،ص ٧٢.

[3] صالح بن نوار،مرجع سبق ذكره،ص ٨٠.

كما أن عملية صناعة القرار تعني وجود مشكلة ووجود حلول متباينة لها يكون لا بد من اختيار أمثل بديل "حل" لهذه المشكلة، وصناعة القرار هي عملية منهجية في خطواتها إذ لا تتم بفعالية إلا إذا تم احترام تسلسل تلك الخطوات والجدية في إتباعها الأمر الذي نناقشه في العناصر اللاحقة.

٢) أنواع القرارات:

تختلف تصنيفات القرارات من تصنيف لآخر إلا أن أكثرها وضوحا وملائمة للبعد التنظيمي الذي نحن بصدد معالجته نجد التقسيم التالي للقرارات والذي يقسمها إلى قسمين هما :

أولا: قرارات مبرمجة: «وتشير إلى القرارات المخططة سلفا والتي تتعامل مع حل المشكلات المتكررة أو الروتينية»[1] أي القرارات المرتبطة بالسير اليومي للعمل حول وضعيات تمر بها المؤسسة في كل مرة «فهي لا تستدعي جهدا كبيرا في التفكير بها نظرا لكونها مجدولة ومن أمثلة هذه القرارات تحديد راتب موظف جديد مثلا»[2] أو قرار تثبيت عامل ما ،أو قرار منح حوافز معينة وغيرها من أنماط القرارات المماثلة.

ثانيا: قرارات غير مبرمجة: وهي على نقيض السابقة «فهي ترتبط بالوضعيات غير المألوفة لعمل المنظمة ولذلك غالبا ما ترتبط بالأبعاد الإستراتيجية للمنظمة»[3] مثل قرار تحويل من إنتاج ملابس إلى إنتاج السيارات مثلا أو قرار إضافة قسم جديد أو تنحية قسم ما في المؤسسة.

جدول رقم٣ ٠):مقارنة بين القرارات المبرمجة والقرارات غير المبرمجة.

القرارات غير المبرمجة	القرارات المبرمجة
غير روتينية "ليست رتيبة".	روتينية ومتكررة.
الظروف فيها متغيرة وغير مستقرة وثابتة.	الظروف مستقرة وثابتة نسبيا.
البيانات غير مؤكدة نسبيا.	البيانات تتسم بالثبات النسبي أو شبه المؤكد.
الوقت والجهود المبذولة فيها كبيرة نسبيا.	الوقت والجهد المطلوب محدود.
غالبا ما يتم اتخاذها في المستويات الإدارية العليا.	تتخذ في مختلف المستويات الإدارية.
غير قابلة للتحويل في الغالب "التفويض".	غالبا ما يتم تفويضها إلى المستويات الوسطى والدنيا.
تتعلق بالبعد الاستراتيجي للمنظمة.	تتعلق بتمشية "تمرير" الأنشطة التشغيلية للمنظمة.

المصدر: خليل محمد حسن الشماع،خضير كاظم حمود،مرجع سبق ذكره،ص٢٤.

[1] مدحت محمد أبو نصر، مرجع سبق ذكره،ص ١٤٣.

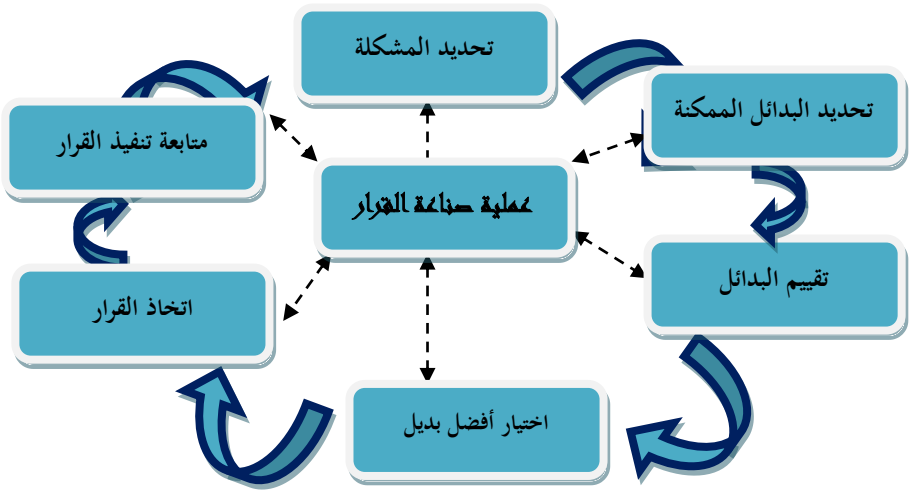
[2] خليل محمد حسن الشماع، خضير كاظم حمود،مرجع سبق ذكره ، ص ٢٤٦.

[3] نفس المرجع،ص ٢٤٦.

٣) خطوات صناعة القرار:

لم تتوحد خطوات صناعة القرارات لدى الباحثين والمختصين فهناك من ركز على مراحل وأهمل الآخر، وهناك من أعطى الأولوية لعنصر على الآخر، وهناك من اختلفوا في أسبقية كل عنصر عن الآخر وهكذا؛ ونحن من خلال هذا العمل قمنا بانتقاء جملة من المراحل والتي هي في حدود ما تبدوا عليه أنها متسلسلة وجامعة نسبيا .

شكل رقم٥ ٠ :مراحل صناعة القرار في المؤسسة.



المصدر: إعداد الباحث.

أولا: تحديد المشكلة: المقصود هنا تحديد الموضوع المراد معالجته وتحدد المشكلة نعني به أيضا بأنه عملية تحديد «الفارق بين الواقع وبين الأهداف...وتحديد الأسباب وراء ذلك »[1] أي تحديد الظرف الطارئ الذي يواجه المنظمة وهنا يجب حصر المشكلة حصر دقيقا ،وعدم خلط الأسباب الحقيقية للمشكلة ومظاهر المشكلة فمثلا قد نجد مشكلة التغيب في مؤسسة ما ونحاول إيجاد حلول لها باتخاذ قرارات معينة في حين التغيب ما هو إلى مظهر من مظاهر مشكلة أخرى هي مثلا سوء معاملة المشرفين للعمال فالمشكلة الحقيقية هنا هي - سوء المعاملة - وليس التغيب الذي هو في الحقيقة مجرد سلوك ناتج عن المشكلة الحقيقية.

فلهذا عدم التدقيق في تحديد المشكلة يجعل القرارات عديمة الجدوى لأنها قرارات موضوعة لمعالجات ثانوية ولا تعالج المشكلة الأم.

ثانيا: تحديد البدائل : نعني هنا بالبدائل مجموعة الاقتراحات الممكنة لمعالجة الأزمة فمثلا حسب المثال السابق نعالج مشكلة سوء معاملة المشرفين للعمال بـ:

–عزل المشرفين و تغيرهم بآخرين.

[1] نفس المرجع ،ص ٢٥٤.

-منح مكافآت للمشرفين اللذين لا يثيرون مشكلات عمالية.

-منح صلاحيات إضافية للعمال تغنيهم عن التعامل المباشر في كل الأمور مع المشرفين.

فالاقتراحات الثلاث أعلاه تعد **بدائلا** لحل المشكلة قيد النقاش وهذه البدائل تنتج من عدة مصادر سواءا من تجربة المنظمة، أو تقليدا من منظمات أخرى، أو باقتراحات العمال أنفسهم ...وغيرها.

ثالثا: تقيم البدائل: العملية التقييمية للبدائل تشير إلى عملية وزن كل بديل ودراسة ما هي الغايات القادر على تحقيقها وما هي العقبات التي ربما تواجهه، وما مدى توافقه مع فلسفة المنظمة ورسالتها وثقافتها وغيرها من المعايير التي نوجزها فيما يلي[1]:

-درجة كفاءة البديل.

-درجة المخاطرة التي يتحملها.

-توافقه مع ظروف البيئة الخارجية.

-الأهداف التي يحققها .

-توافقه مع عامل الوقت والسرعة.

-توافقه مع أهداف المنظمة وسياستها ومواردها.

رابعا: اختيار أفضل بديل: وهذه الخطوة تعد مهمة ومفصلية لأنها تعد مرحلة الاعتماد الأخير للبديل من بين جملة البدائل والتوفيق فيها مرتبط بما سبقه من مراحل.

خامسا:اتخاذ القرار: وهنا يتم تحويل القرار من مجرد بديل مختار إلى قرار يكتسي طابع الرسمية والإلزامية و الجزائية (أي تحديد جزاء مخالفته) ويعد بذلك هذا القرار إجراء تنظيمي معمول به داخل التنظيم من تاريخ اعتماده.

سادسا: متابعة تنفيذ القرار: وهنا يأتي دور الرقابة أين نقوم بحصر واقع تنفيذ القرار ومتابعة تطبيق العمال له والعراقيل التي تواجه عملية التطبيق لتقويمه إن استدعت الضرورة لذلك.

من ذلك نجد أن القرارات هي نتاج سلسلة من العمليات المترابطة فيما بينها والمتفاعلة أيضا حيث تؤثر سلامة وجدية ودقة كل مرحلة على سلامة التي تليها ، فهي عملية غير بسيطة كما يوحيه ظاهر العملية بل تقتضي وجود حنكة وبعد نظر وإطلاع موسع لحيثيات المشكلة وغيرها من المعايير الأخرى الواجب توافرها في الفاعلين في هذه العملية الإدارية.

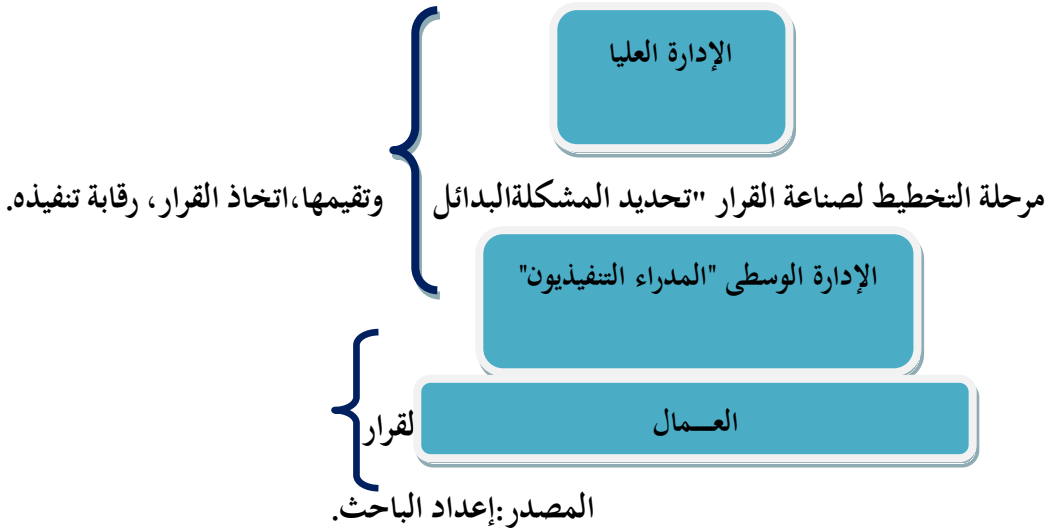
[1] مدحت محمد أبو النصر ،مرجع سبق ذكره، ص ٧٥.

٤) **القوى الفاعلة في عملية صناعة القرار:**

إن عملية تحديد القوى الفاعلة في عملية صناعة القرار ترتبط أساسا بطبيعة القرار (روتينيا كان أم استراتيجيا) من ذلك فخطوات صناعة القرار في مجملها ما عدا عملية تنفيذ القرار هي مراحل تقوم بها الإدارة العليا (المدير، المدراء التنفيذيون) ومرحلة التنفيذ يقوم بها العمال أي من هم في قاعدة الهرم التنظيمي.

لكن عملية صناعة القرار هي أيضا مرتبطة بثقافة المؤسسة وطبيعة نمط القيادة إن كانتا يشجعان المشاركة العمالية في صناعة القرار فسيكون القرار المصاغ هو من إسهام المدراء ومثلوا العمال في المؤسسة.

شكل رقم ٠ : مستويات صنع القرار.



المصدر:إعداد الباحث.

المبحث الخامس:عملية الاتصال .

١) **مفهوم الاتصال**: إن الاتصال عملية اجتماعية ملازمة لظهور الإنسان إذ لا يمكن أن تُقضى حاجات الإنسانية دون وجود العملية الاتصالية هذا على الصعيد المجتمعي، أما على الصعيد التنظيمي فعملية الاتصال تعد عملية محورية لأن بدونها يغيب العمل ويغيب التنسيق وترتد المردودية وتشيع الفوضى.

والاتصال يعرف بأنه «استعمال الكلمات أو الرسائل أو أي وسيلة مشابهة للمشاركة في المعلومات حول موضوع أو حدث »[1]وهو أيضا «العملية التي بها يتفاعل الناس من أجل التكامل الذاتي والاجتماعي»[2]، فالاتصال مفهوم يحتوي بمضامينه العملية التفاعلية.

[1] ناصر دادي عدون ، "**الاتصال ودوره في كفاءة المؤسسة الاقتصادية**"، دار المحمدية ، الجزائر ، ٢٠٠٤، ص ١٣.

[2] نفس المرجع ، ص ١٤.

من ذلك فالعملية الاتصالية موقف اجتماعي ديناميكي غرضه المشاركة في نقاش فكري أو ممارسة سلوكية، وهو يتم بالضرورة بوسائل متباينة بحسب المواقف والأهداف من هذه العملية.

كما يحدد الاتصال أيضا بأنه «عملية يتم من خلالها نقل رسالة ما من المرسل إلى المرسل إليه سواء كانت هذه العملية بين فردين أو بين جماعتين أو بين فرد وجماعة أو بين تنظيمين عن طريق مجموعة من الرموز المعروفة لدى الطرفين ومن خلال وسائل الاتصال المختلفة بحيث يكون غرضها تحقيق هدف معين يرمي إليه المرسل والذي قد يكون إخباريا أو اقناعيا أو استعلاميا أو إصدار أوامر أو غيرها»[1] .

من ذلك نجد أن الاتصال له حدين أحدهما يقدم الرسالة والآخر يستقبلها لأجل مرمى إعلامي أو توجيهي، أما فيما يخص المجال التنظيمي فإن دلالات المفهوم لا تكاد تتغير إلا في الجزئيات التي ترتبط أساسا بخصوصية البيئة التنظيمية تحديدا، إذا يعد الاتصال التنظيمي « عملية نقل وتبادل المعلومات الخاصة بالمنظمة ، وهو وسيلة تبادل الأفكار والاتجاهات والرغبات بين أعضاء التنظيم وذلك يساعد على الارتباط والتماسك ومن خلاله يحقق الرئيس الأعلى ومعاونوه التأثير المطلوب في تحريك الجماعة نحو الهدف»[2] أي هي عملية إيداع معلومات تتعلق بأنشطة المؤسسة سواء من الرؤساء إلى العمال أو العكس، أو بين العمال أنفسهم أو بين الرؤساء أنفسهم لغرض مبتغى عام هو سير العمل وتحقيق الهدف.

٢) عناصر العملية الاتصالية:

أولا: المرسل: أي المصدر الذي يرسل الرسالة، حيث تتأثر عملية الاتصال بالمرسل واتجاهاته وشخصيته والأسلوب الذي يعتمده في عملية الاتصال[3].

الرسالة: «هي محتوى العملية الاتصالية فهي تتعلق بمجموعة الرموز القابلة للفهم والتي سوف تنبه المستقبل وتقدم له المعلومات»[4] وهي الموضوع أو مضمون المعلومة المراد إبلاغها للآخر.

القناة: ونعني هنا آلية توصيل محتوى الرسالة «أي وسيلة الاتصال فقد تكون عن طريق المواجهة أو بواسطة الهاتف أو المؤتمر وغير ذلك من الوسائط» [5] .

المستقبل: يعني المرسل إليه أي المستقبل للرسالة[6].

الضوضاء أو التشويش: وهي العمليات التي تؤثر في كفاءة إدراك مدلول الرسالة،وقد تتعلق بالمرسل وادراكاته واتجاهاته وشخصيته أو بالمستقبل وشخصيته وادراكاته وانفعالاته أثناء استلام الرسالة أو بقناة الاتصال أو المؤثرات البيئية [7].

---

[1] ناصر قاسمي،" **دليل مصطلحات علم اجتماع التنظيم والعمل**" ،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ٢٠١١، ص ٥.

[2] صالح بن نوار ، مرجع سبق ذكره، ص ٦٥.

[3] خليل محمد حسن الشماع، خضير كاظم حمود، مرجع سبق ذكره،ص ٢٠٥.

[4] ناصر دادي عدون، مرجع سبق ذكره،ص ١٨.

[5] خليل محمد حسن الشماع، خضير كاظم حمود، مرجع سبق ذكره، ص ٢٠٦.

[6] ناصر دادي عدون، مرجع سبق ذكره،ص ١٨.

[7] خليل محمد حسن الشماع، خضير كاظم، مرجع سبق ذكره،ص ٢٠٧.

التغذية الراجعة: وتسمى أيضا المعلومات المرتدة والمرتجعة أو العائدة ،وتمثل عملية فهم الرسالة والقدرة على الإجابة عليها[1] أي ردة الفعل التي يسلكها المستقبل من جراء فهم محتوى الرسالة .

٣) أهمية الاتصال داخل المنظمة:

- يساعد الاتصال الموظفين على التعبير عن سعادتهم وأحزانهم ومخاوفهم وثقتهم بالآخرين حيث يستطيع الموظف إبداء رأيه في مختلف المواقف[2].
- الاتصال نشاط إداري واجتماعي ونفسي داخل المنظمة حيث أنه يسهم في نقل المفاهيم والآراء والأفكار عبر القنوات الرسمية لخلق التماسك بين مكونات المنظمة وبالتالي تحقق أهدافها.
- تعد عملية الاتصال بين الأفراد ضرورة أساسية في توجيه وتغيير السلوك الفردي والجماعي للعاملين في المنظمة.
- الاتصالات وسيلة أساسية لانجاز الأعمال والمهمات والفعاليات المختلفة في المنظمة.
- يتم من خلال الاتصال نقل المعلومات والبيانات والإحصاءات والمفاهيم عبر القنوات المختلفة مما يسهم بشكل أو بآخر في صناعة القرارات الإدارية[3] وذلك لكون صناعة قرار معين يحتاج الموظفين فيه إلى معلومات معينة لتحديد المشاكل وتقييم البدائل وتنفيذ القرار وتقيم نتائجها[4].

٤) أنواع الاتصال: تحدد الاتصالات التنظيمية بـ ثلاث أنواع هي:

أولا:الاتصال النازل: وهو الاتصال الذي مصدره الإدارة العليا إلى باقي المستويات «ويستخدم هذا الأسلوب لتخصيص الأهداف وتوفير المعلومات والتعليمات والتعريف بالسياسات و الاجراءات والإشارة إلى مشاكل بحاجة للانتباه ومعلومات حول مستوى الأداء»[5].

ثانيا: الاتصال الصاعد: وهو عكس النوع الأول «ويستخدم لتوفير معلومات مرتدة للمستويات العليا لإعلامها بمدى التقدم باتجاه تحقيق الأهداف كما الغرض منه تعريف المدراء بشعور العاملين اتجاه أعمالهم وزملائهم والمنظمة بشكل عام»[6].

ثالثا: الاتصال الأفقي: «وهو الاتصال الذي يحدث بين العاملين في نفس المستوى الإداري في الهيكل التنظيمي»[1] أي اتصال العمال ببعضهم أو المدراء ببعضهم ويكون لغرض التنسيق مثلا أو التعاون بين وحدات المنظمة.

---

[1] نفس المرجع، ص ٢٠٧.

[2] صالح بن نوارة، مرجع سبق ذكره،ص٦٧.

[3] خليل محمد حسن الشماع،خضير كاظم حمود، مرجع سبق ذكره،ص ٢٠٤.

[4] صالح بن نوار، مرجع سبق ذكره،ص ٦٧.

[5] ماجدة عطية ،"**سلوك المنظمة**"، دار الشروق ، عمان ، ٢٠٠٣، ص ١٧٤.

[6] نفس المرجع ، ص ١٩٤.

٥) **القوى الفاعلة في عملية الاتصال:** إن القوى الفاعلة في عملية الاتصال هي دائما كافة عمال المؤسسة مدراء ومنفذون إلا أن أطرف العملية الاتصالية تختلف باختلاف النمط الاتصالي بحيث نجد مثلا :

النمط النازل: يكون الملقي للمعلومة هي المستويات العليا والمستقبل هم العمال المنفذون.

المنط الصاعد: يكون الملقي للمعلومة هم العمال والمستقبل هي الإدارة العليا.

النمط الأفقي :الملقي هو المدير*أ* والمستقبل هو المدير *ب* فالملقي والمستقبل لهم نفس المستوى الإداري.

ومن ما هو موجود في بعض المؤلفات نجد تقسيمها لأنواع الاتصال داخل المؤسسة إلى **اتصال رسمي واتصال غير رسمي** بحيث في الأول يكون صاعدا أو نازلا أو أفقيا كما سبق الذكر وفي الاتصال غير الرسمي يكون غير مقيدا بالمستويات الإدارية لأن محكماته غير رسمية في الأساس، كما أن الفكر الإداري الحديث أصبح لا يميل الى تصلب خطوط الاتصالات لذا نرى ما يسمى بشبكة الاتصال (العجلة، النجمة...الخ) حيث هناك تكون خطوط الاتصال أكثر مرونة بما يناسب تحديات البيئة الخارجة للمؤسسة التي تمتاز بالديناميكية.

❖ المبحث السادس: عملية الرقابة:

١) **مفهومها:** الرقابة هي العملية التي يتم من خلالها قياس مدى النجاح في بلوغ الأهداف أو انجاز الأنشطة والتأكد من أن جميع الأنشطة تسير في الطريق وبالأسلوب المرسوم أو المخطط لها وإذا ما تم اكتشاف أي انحراف أو فروق بين الأداء المخطط والأداء الفعلي فإن هذا يعني ضرورة القيام باتخاذ بعض الاجراءات التصحيحية اللازمة .

وهي نظام مطابقة أنشطة العمل الفعلي مع الخطط المحددة له مسبقا لغرض انجاز أهداف المنظمة[2].

كما تعد عملية التمكن من التحقق عما إذا كان كل شيء يحدث طبقا للخطة الموضوعة والتعليمات الصادرة والمبادئ المحددة [3].

كما نجد أن مفهوم الرقابة يأخذ بعض الخصوصية باختلاف المداخل النظرية في الفكر الاداري بحيث نجد أن في الاتجاه الكلاسيكي«كان ينظر لها على أنها عملية تفتيش وبحث عن الأخطاء وتهديد الأفراد وعليه فإن الكتاب يعتمدون على مفاهيم القوة أو السلطة عند تعريفهم للرقابة»[4]هذا لكون الاتجاه التقليدي يرى أن العامل كسول ويميل الى اللاعمل والتماطل في أداء مهامه لذا يجب مراقبته للحد من كسله.

---

[1] محمد أبو سمرة ، "**الاتصال الإداري**"، دار أسامة ، عمان ، ٢٠٠٩، ص ٤٧.

[2] خليل محمد حسن الشماع،خضير كاظم حمود، مرجع سبق ذكره، ص ٣١٦.

[3] صالح بن نوار، مرجع سبق ذكره، ص ٨٦.

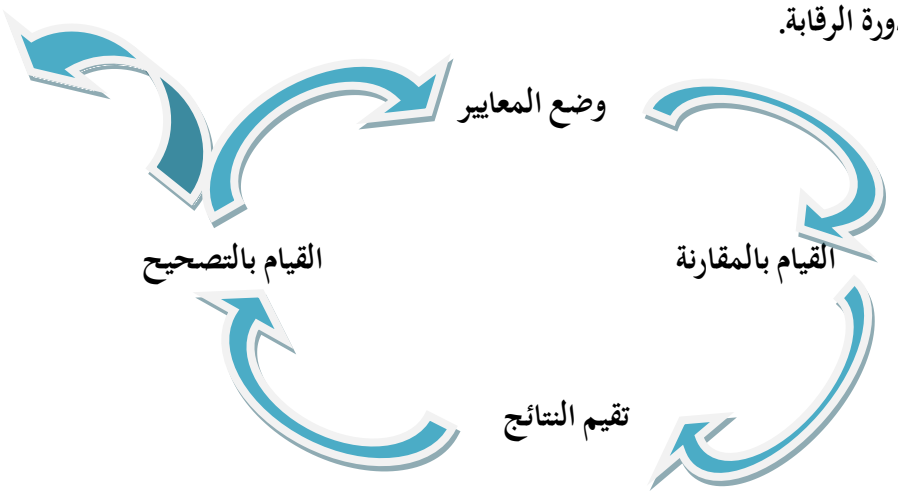
[4] ثابت عبد الرحمان إدريس،"**إدارة الأعمال**"، الدار الجامعية ،الإسكندرية ،٢٠٠٥، ص ٥٣٣.

أما في الاتجاه السلوكي فالرقابة « تعرف من زاوية القدرة على التأثير في سلوك الآخرين بحيث يحقق هذا التأثير النتائج المرجوة ويبرز هذا الاتجاه أهمية العلاقات الإنسانية والتأثير السلوكي في القيام بالعملية الرقابية»[1] وهنا إشارة إلى ضرورة مراعاة الجانب الإنساني في العملية الرقابية وحث العاملين على العمل بالتأثير الايجابي فيهم وليس بقهرهم بالقوة.

أما الاتجاه الأخير الذي يشار إليه بالاتجاه العملي أو التطبيقي « فهو يركز على العملية الرقابية من الناحية التطبيقية أو بعبارة أخرى على خطوات القيام بها، فتعرف بأنها تحديد لما يتم تنفيذه بالإضافة الى اتخاذ الاجراءات العلاجية إذا استلزم الأمر حتى يتماشى الأداء مع الخطط الموضوعة »[2]اذن هذا الاتجاه لا يقدم الرقابة على أنها لصالح أو ضد العامل بل كعملية ضرورية من عمليات المنظمة لسير العمل وتحقيق الأهداف المؤسسية.

٢)عناصر الرقابة: انه على اعتبار الرقابة الإدارية عملية قائمة بذاتها في التنظيم أمر يدرك منه أنها تحوي جملة من المراحل أو الاجراءات تجسدها في البيئة التنظيمية، بداية من إدراك أهمية العملية ذاتها إلى تقويم السلوكات المنحرفة حال وجودها .**(أنظر الشكل رقم٧ ٠)**

شكل رقم٧ ٠ :دورة الرقابة.



المصدر: ثابت عبد الرحمن إدريس، مرجع سبق ذكره، ص٤ ٥.

نجد من المخطط الذي وضعه ثابت عبد الرحمن أن عملية الرقابة تبتدئ بتحديد المعايير الموضوعية التي على أساسها تكون الرقابة ،هذا مع أنه في الحقيقة الرقابة تبدأ بادراك أهمية الرقابة والوعي بضرورة وجودها لأن على أساس هذا الوعي تقام الأهداف التي منها نحدد معايير للرقابة فنحن أساسا نريد قياس مدى تحقيق الأهداف فعليا .

[1] ،٤ نفس المرجع ، ص ٥٣٣.

وفي نفس المنحى ذهب أيضا «**خليل محمد حسن**» و«**خضير كاظم**» ،حيث حددا **خطوات الرقابة** كما يلي[1]:

-تحديد المعايير الموضوعية.

-قياس الأداء الفعلي.

-مقارنة الأداء المتحقق بالمعايير الموضوعية.

-تشخيص أسباب الانحراف.

-اتخاذ الاجراءات التصحيحية.

فالخطوات السابقة ذكر أغفلت خطوة تحديد الأهداف كخطوة أولى وأساسية في العملية الرقابية لأن المعايير الموضوعية للرقابة تحدد انطلاقا مما نريد الوصول إليه من أهداف .

٣) **مجالات الرقابة:**في حقيقة الأمر الرقابة الإدارية هي عملية شاملة فهي لا تخص نشاط دون الآخر أو مورد دون غيره وهذا ما نستشفه أيضا من خلال التحديد التالي لمجالات عملية الرقابة والتي تتعلق ب[2]:

-**الرقابة على الموارد الإعلامية**: إذ تعتبر المعلومة الدقيقة في الوقت المناسب أصلا من أصول المنظمة وبناء عليه فإن الرقابة على المعلومات الغرض منها التأكد من أن التنبؤات قد تم إعدادها بدقة وفي الوقت المناسب وأن المعلومات تصل في الوقت المناسب.

-**الرقابة على الموارد المالية**:لتفادي الإسراف في الإنفاق أو سوءية الإنفاق.

-**الرقابة على الموارد المادية**: الرقابة الفنية على الآلات والمخزون والمنتج .

-**الرقابة على المورد البشري**: التوفيق في اختيار العاملين و وضعهم في الأعمال المناسبة وتقييم أدائهم.

وهناك من يضيف على المجالات المذكورة أعلام مجالات أخرى يرى أنها لا تنفك من العملية الرقابية وهي[3]:

-**الرقابة على الأهداف**:وذلك لضمان تحقيقها.

-**الرقابة على السياسات**: التأكد من أن الأعمال تسير وفقا للسياسات المقررة.

-**الرقابة على التنظيم**: وذلك لمراقبة الالتزام بالتخطيط التنظيمي،وعلاقات السلطة ومواصفات الوظائف...الخ.

---

[1] خليل محمد حسن الشماع،خضير كاظم حمود، مرجع سبق ذكره، ص ص ٣١٩،٣٢٠.

[2] صالح بن نوار، مرجع سبق ذكره، ص ص ٩٠،٩١.

[3] سنان الموسوي ،مرجع سبق ذكره ، ص ٢٥٢.

فالرقابة بذلك تخص مدخلات المؤسسة (موارد، سياسات، وظائف...)وكذا مخرجاتها أيضا، وهي بذلك تضمن استمرارية وجود المؤسسة كما تضمن عدم مجابهة اضطرابات تنظيمية مفاجئة ناجمة عن غياب الرقابة.

٤) **القوى الفاعلة في الرقابة**: تختلف القوى الفاعلة في عملية الرقابة من مؤسسة الى أخرى بحسب فلسفة المنظمة وحجمها و ضخامة عمالها وحجم نشاطهاهذا إلاّ أن العملية الرقابية لا تخرج عن نمطين اثنين هما إما رقابة فردية يقوم بها شخص واحد لفريق ما، وإما رقابة لجان وهنا تقوم المؤسسة بإعداد لجنة قائمة لهذا الغرض كما قد تعتمد المؤسسة على النمطين معا.

وهناك من يقسم النمطين على الشكل التالي[1]:

- **الرقابة القيادية أو الرأسية**: ويمارسها كل شاغلي الوظائف الرأسية في المنظمات كإحدى مهامهم ومسؤولياتهم في حدود صلاحياتهم الوظيفية للإدارات التي يتولونها وهي رقابة بأسلوب مباشر بين الرئيس والمرؤوسين من دون أجهزة وسيطة وتكون خاصة في المنظمات الصغيرة الحجم .
- **الرقابة الجماعية والفنية المتخصصة**: تقوم بهذه الرقابة لجان إدارية أو مجلس رقابي مشكل من ذوي الاختصاص والدراية والخبرة في مجال التفتيش والفن الرقابي وتعمل هذه اللجان والأجهزة بطبيعة الحال ضمن الاطار القانوني والأنظمة السائدة في المنظمة .

خاتمة:

إن التنظيم الإداري مفهوم يحوي في دلالاته العمل المنظم بإجراءات مقننة، الأمر الذي تقدمه له العمليات التنظيمية التي غايتها أجرأة "الاجرائية" العمل أي نقله من أبعاده النظرية التصورية إلى مستوياته العملية بغية السير في إتمام الأعمال وتحقيق الأهداف.

والعمليات الإدارية في حقيقة الأمر هي بذاتها بحاجة إلى تقنين في صياغتها وبناءها لأن كفاءة تصميم هذه العمليات يخلق بالضرورة كفاءة مخرجاتها التي هي في هذا الإطار تحقيق الهدف التنظيمي، فقد حاولنا أعلاه توصيف العمليات الإدارية الرئيسية في المؤسسة :تخطيط ،رقابة ،صناعة القرار،القيادة التنظيم والتي هي كما سبق لنا الذكر عمليات متفاعلة فيما بينها ومحتكة ببعضها البعض ولا فصل بينها داخل البيئة التنظيمية.

كما قد لاحظنا أعلاه أن القوى الفاعلة في العمليات الإدارية مسألة تختلف باختلاف طبيعة العملية الإدارية ذاتها كما تحكمها متغيرات أخرى كفلسفة المنظمة وثقافتها التنظيمية وغيرها من المتغيرات الأخرى؛ كما يمكن الإشارة هنا أن

[1] موسى خليل ، "**الإدارة المعاصرة**" ، المؤسسة الجامعية ،لبنان ، ٢٠٠٥، ص ١٨٦.

الوضع التطوري في البيئة التنظيمية أصبح يخلق معطيات جديدة متسارعة الأمر الذي يساهم في خلق عمليات جديدة في كل مرة داخل هذا التنظيم بغية تحقيق الهدف الاستراتيجي ومواكبة التناقضات الحاصلة في فضاء التنظيم المؤسسي.

قائمة المراجع :

١) أحمد سيد مصطفى،" **إدارة الموارد البشرية**"، دون ذكر دار النشر،ب ب،ط٦، ٢٠٠٤.

٢) بوفلجة غياث ، مبادئ التسير البشري، دار الغرب ، وهران٤، ٢٠٠

٣) بوفلجة غياث ،"**مبادئ التسيير البشري**" ،ط٢ ، دار الغرب، وهران٤، ٢٠٠.

٤) ثابت عبد الرحمان إدريس،"**إدارة الأعمال**"، الدار الجامعية ،الإسكندرية٩، ٢٠٠٤.

٥) زعيمي مراد ،"**دراسات في تسير الموارد البشرية** "، دار قرطبة، الجزائر٨، ٢٠٠.

٦) سنان الموسوي ، "**لإدارة المعاصرة** "، دار مجدلاوي ، الأردن٤ ٢٠٠ .

٧) صالح بن نوار، "**فعالية التنظيم** "،مخبر علم اجتماع الاتصال والبحث والترجمة ،قسنطينة٦، ٢٠٠٤.

٨) عبد الغفار حنفي،عبد السلام أبو قحف،" **أساسيات تنظيم وادارة الأعمال**"، الدار الجامعية ،الاسكندرية٤، ٢٠٠٤.

٩) عبد الفتاح بوخمخم ،"**تسيير الموارد البشرية**"،دار الهدى، الجزائر١، ٢٠١.

١٠) ماجدة عطية ،"**سلوك المنظمة** "، دار الشروق ، عمان٣، ٢٠٠.

١١) محمد أبو سمرة ،" **الاتصال الإداري**"، دار أسامة ، عمان٩، ٢٠٠،

١٢) مدحت محمد أبو نصر،"**مقومات التخطيط والتفكير الاستراتيجي المتميز**"،المجموعة العربية،القاهرة٥، ٢٠٠٤.

١٣) مصطفى محمود أبو بكر،"**التنظيم الاداري في المنظمات المعاصرة**"، دار نشر الثقافة،الاسكندرية٣، ٢٠٠.

١٤) موسى اللوزي، "**التنظيم واجراءات العمل**"، دار وائل،عمان٢، ٢٠٠٤.

١٥) موسى خليل ،" **الإدارة المعاصرة**" ، المؤسسة الجامعية ،لبنان٥، ٢٠٠

١٦) ناصر دادي عدون ،" **اقتصاد المؤسسة**"، ط٢ ، دار المحمدية، الجزائر٨، ١٩٩.

١٧) ناصر دادي عدون ، "**الاتصال ودوره في كفاءة المؤسسة الاقتصادية**" ، دار المحمدية ، الجزائر٤، ٢٠٠.

١٨) ناصر قاسمي، "**دليل مصطلحات علم اجتماع التنظيم والعمل** "،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر١، ٢٠١.

الاحتياجات التدريبية لدى الفرد في المنظمة

أ. خرموش منى / جامعة سطيف٢ ، الجزائر.

ملخص:

بما أن المنظمة عي مجموعة من الأفراد يتفاعلون فيما بينهم لتحقيق أهداف مشتركة، فإن تدريب هؤلاء الأفراد لضمان فعالية أدائهم يعد هدف كل منظمة مهما كانت، ولا يمكننا اللجوء للتدريب كعملية قبل معرفة الاحتياجات التدريبية لكل فرد و منظمة و تحديدها بدقة لكي يحقق البرنامج التدريبي الهدف المرجو، و انطلاقا من ذلك يهدف هذا المقال إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لدى الفرد داخل المنظمة و كيف يمكننا تحديدها انطلاقا من الأهمية التي تكتسيها في أي منظمة، و كذا الأسس التي نرتكز عليها في هذا التحديد و المعوقات التي تحول دون تحديد الاحتياجات التدريبية.

الكلمات المفتاحية: التدريب، الاحتياجات التدريبية، المنظمة.

مقدمة :

يتميز التدريب بأنه سلوك إنساني بدأ منذ القدم، وتطور عبر الزمن، وقد اعتمدته المجتمعات المتقدمة والنامية، قديما وحاضرا وستعتمده مستقبلا، لأنه يعتبر وسيلة لتطوير وتحسين أداء مواردها البشرية، بتوظيف أساليب وطرائق مختلفة تناسب طبيعة العصر الذي نعيشه.

ويعرف أحمد صقر عاشور التدريب بأنه ذلك النشاط الذي يوفر فرص اكتساب الفرد لخبرات تزيد من قدراته على أداء عمله، ونشاط التدريب بهذا المعنى يشبع الحاجة إلى رفع مستوى الأداء من خلال تنمية قدرات الفرد، وذلك بتوفير فرص تعلم الفرد لمهارات أو معلومات يتطلبها الأداء[1].

و بما أن الاحتياجات التدريبية تمثل الحلقة الأولى والأساسية من سلسلة حلقات مترابطة تكون العملية التدريبية، فإهمال قياس الاحتياجات التدريبية بالأسلوب العلمي أو عدم تحديدها بدقة، ومهارة، ودراية يهدد الأساس الأول والركيزة الأولى التي يبني عليها أي برنامج تدريبي، وهذا يقودنا إلى توضيح ما المقصود بالاحتياجات التدريبية، فهي تعرف بأنها:

مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات العاملين وخبراتهم، معارفهم، ورفع كفايتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم بناء على احتياجات ظاهرة يتطلبها العمل لتحقيق هدف معين[2].

كما تعرف بأنها مجمعة المؤشرات التي تكشف عن وجود فرق بين الأداء الحالي والأداء المرغوب فيه للأفراد، وبسبب نقص معارف، وقدرات، ومهارات هؤلاء الأفراد، وما يشوب سلوكهم واتجاهاتهم من قصور[1].

---

[1] . أحمد صقر عاشور، " **إدارة القوى العاملة، الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي** "، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1979، ص ٤٨٧.

[2] . محمد جمال برعي، "**التدريب والتنمية**"، عالم الكتب، القاهرة، 1973، ص ١٤٩.

ومن خلال هذين التعريفين يتضح ما يلي:

-أن العنصرين الهامين للكشف عن احتياجات التدريب هما: منصب العمل، الفرد.

-الحاجة للتدريب عبارة عن نقص أو فرق موجود بين مؤهلات الفرد العامل وبين متطلبات العمل.

-بعد توضيح ومعرفة الفرق الموجود بين مؤهلات الفرد ومتطلبات العمل يتم صياغته وفق هدف إجرائي.

و يمثل تحديد الاحتياجات التدريبية العنصر الرئيسي و الهيكلي في صناعة التدريب إذ تمر دراسة تحديد الاحتياجات التدريبية بمرحلتين هما:

-تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين بهدف معرفة المحتاج إلى التدريب و نوع التدريب و مجال التدريب.

-تصميم برامج التدريب التي تقابل تلك الاحتياجات للمتدربين.

و بذلك تعد الاحتياجات التدريبية من أهم الأمور التي تدفع النشاط التدريبي إلى تحقيق هدفه، فكلما أمكن التعرف عليها و تحديدها بمنهجية علمية كلما أمكن تلبيتها و رفع كفاءة العاملين عن طريق التدريب.

١ - أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في تحقيق أهداف المنظمة:

تؤدي الاحتياجات التدريبية أهمية كبرى في نجاح أي منظمة من منظمات التدريب في تحقيق أهدافها و تتلخص هذه الأهمية في النقاط التالية:

-كونها العامل الحقيقي في رفع كفاءة العاملين في تأدية الأعمال المسندة إليهم.

-تعد الأساس الذي يقوم عليه أي نشاط تدريبي.

-تعد العامل المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الإتجاهات الصحيحة المناسبة.

-تعد العامل الأساسي في توجيه الإمكانات المتاحة للتدريب إلى الاتجاه السليم الصحيح.

-عدم التعرف على الاحتياجات التدريبية يسبق أي نشاط تدريبي مهني و يأتي قبل تصميم البرامج التدريبية و تنفيذها[2].

---

[1] . حسن أحمد الطعاني،"**التدريب مفهومه وفعالياته**"، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2002، ص29.

[2] . أسامة بن سليمان سالم القتمي ، "**برامج التدريب التحويلي المنفذة في مراكز خدمة المجتمع و التعليم المستمر بالجامعات و كليات التقنية السعودية و قدرتها على تحقيق المواءمة بين مخرجات المؤسسات التعليمية و متطلبات سوق العمل**"، أطروحة دكتوراه ، قسم الإدارة التربوية و التخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٨، ص ٤٠-٤١.

٢ - **أسس تحديد الاحتياجات التدريبية:** وهي تتم على ثلاث مستويات وهي:

١.١ **تحليل الاحتياجات على مستوى التنظيم:** من خلال التحليل التنظيمي تستطيع الإدارة الوقوف على كثير من المشاكل التنظيمية، فقد يدور هذا التحليل حول مدى وضوح أو غموض الأهداف، ومدى كفاءة الموارد البشرية والمادية لتحقيق هذه الأهداف، وكذا مدى تناسب توزيع أعباء العمل وتناسب الاختصاصات مع قدرات الأفراد، مدى تفويض السلطة على المرؤوسين، مدى وجود خطوط اتصال بين العمال والمستويات الإدارية المختلفة...الخ[1].

وهو يهدف إلى تحديد الوحدات التي تحتاج إلى تدريب أكثر، وكذا تحديد مدى توافق التنظيم القائم مع متطلبات العمل من خلال عملية تقييم النتائج المحققة وتتجسد عملية التحليل التنظيمي فيما يلي:

- **تحديد وصياغة أهداف المنظمة:** الهدف هو الحالة، المقصد، أو الغاية التي تريد المنظمة الوصول إليها، والتي يمكن أن تكون أهدافا إجرائية، كما يجب أن تكون واضحة وواقعية التحقيق، ومرتبطة بالأهداف الخاصة بالعمال.

- **تحليل الخريطة التنظيمية:** وهي تمثل الهيكل التنظيمي للمؤسسة، إذ توضح مختلف الوحدات والأقسام بها، وهي تهدف لمعرفة الوحدات ومسؤولية كل وحدة، وكذا علاقة وتأثير كل وحدة على أخرى[2].

- **تحديد المقومات التنظيمية:** وتتمثل في القوانين والتشريعات الداخلية للمنظمة، والتي تستوجب معرفتها على مل عامل.

- **دراسة القوى البشرية:** وذلك من خلال تقدير عدد المعينين الجدد وكذا الذين تم نقلهم وترقيتهم لوظائف أخرى، كما يتم تحديد جنسهم (عدد الذكور، عدد الإناث) ومستواهم التعليمي، الأقدمية والخبرة[3].

- **تحديد مستوى كفاءة التنظيم:** ويتم ذلك من خلال تقيم أداء الأفراد وذلك للتعرف على مستواه كما وكيفا، وتكلفة العمليات، ومدى اتفاقها مع معدلات التكلفة المعيارية، والأفراد الذين يكشف تقييم أدائهم عن نواحي القصور وكذلك من خلال ما تملكه المنظمة من وسائل وأجهزة متطورة، وكذا من خلال مقارنة أرباحها مع الخسائر (حوادث العمل...).

- **تحديد المناخ التنظيمي:** وذلك من خلال الملاحظة الميدانية للعاملين والعاملات من خلال أسلوب الأداء وأنماط التعامل فيما بينهم، طبيعة العلاقات الرسمية وغير الرسمية، وكذا طبيعة اتصالهم مع المستويات الإدارية (عليا، وسطى، دنيا)، كل هذا يدخل في إطار المناخ الداخلي للمنظمة، أما عملية تحديد المناخ الخارجي فتتم من خلال معرفة مدى تلبيتها لاحتياجات السوق وتحقيقها لرضا عملائها، مدى منافستها للمنظمات الأخرى[4].

---

١ . جمال الدين محمد المرسي، *"الإدارة الإستراتيجية لإدارة الموارد البشرية"*، المدخل لتحقيق ميزة تنافسية لمنظمة القرن الواحد والعشرين، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2003، ص: 343.

٢ . حسن أحمد الطعاني، المرجع السابق، ص٣٤ .

٣ . عبد الفتاح محمود دويدار، *"أصول علم النفس المهني والتنظيمي وتطبيقاته"*، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000، ص323.

٤ . عبد الفتاح محمود دويدار، 2000، ص 323.

- **تحليل التغيرات التنظيمية:** أي مدى تغييرها لإستراتيجيتها التنظيمية، كإدخال تصميمات جديدة تؤدي إلى تغيير طرق وأساليب العمل، وكذا توقع إدخال تطور تكنولوجي جديد أو تغير السياسات التنظيمية و التسييرية، وكل هذه المتغيرات السابقة تستوجب وضع تخطيط مرن قابل للتعديل حتى لا يكلف المنظمة بعض الخسائر[1].

٢.١ تحليل الاحتياجات التدريبية على مستوى الوظيفة: تختلف الاحتياجات التدريبية من عامل لآخر باختلاف الوظائف التي يتم شغلها، وهنا قد تقوم الحاجة التدريبية لأسباب كثيرة: فقد يكون الشخص الذي تولي الإدارة مؤخرا يحتاج إلى تدريب، أو قد يكون أداء الموظفين دون المستوى المستهدف، أو قد يحصل تزايد في الطلب على ناحية معينة في العمل أو يحصل تغير في ممارستها، وبشكل عام فإن أي تغير سواء في السلعة المنتجة أو الخدمة المقدمة، أو أساليب الإنتاج أو الإدارة، أو في طاقم الموظفين يوحي بضرورة التدريب والحاجة إليه[2]، وفي هذه الحالة يكون مطلوبا إجراء شكل من أشكال التحليل الذي يهدف إلى جمع البيانات حول الوظيفة ومكوناتها (الواجبات والمهام)، ويتم هذا من خلال الإجراءات التالية:

- تحديد معايير الأداء الوظيفي المطلوب.

- تحديد المكونات والواجبات التي تكون الوظيفة.

- تحديد الطرق التي بواسطتها يتم إنجاز هذه الواجبات وذلك لكي يصل العامل إلى المعايير المحددة.

- تحديد ما يتطلبه كل مكون وظيفي من مهارات ومعارف لأدائه.

ويمكن حصر الإجراءات السابقة ضمن عملية تحليل العمل، الذي يقوم بتوفير معلومات بالنسبة لكل وظيفة، من خلال تقديم دراسة تفصيلية عن متطلباتها ومهامها وممارساتها. ويتم جمع المعلومات الخاصة بتحليل العمل من خلال: الاستبيانات، المقابلات، الملاحظات، وكذلك من خلال دراسة التقارير، والسجلات ومفكرات العمل اليومية.[3]

٣.١ تحليل الاحتياجات التدريبية على مستوى الفرد: ويقوم هذا النوع من التحليل على دراسة العامل من ناحية قدراته، مؤهلاته، دوافعه، اتجاهاته، سلوكه الوظيفي، مدى تعاونه، حبه للعمل، إخلاصه، قدرته على الاتصال والتفاهم ...الخ.[4]

و توجد عدة طرق نبرز من خلالها حاجات الأفراد للتدريب منها:

-الاختبارات: في معظم الأحيان لا تستخدم الامتحانات الرسمية في الإطار المهني وإنما يمكن إدخالها ضمن الدروس التدريبية الطويلة، وشهادات التدريب والكفاءة، وتستخدم كذلك في عمليات توظيف وترقية الأفراد، وكمثال عن هذه الاختبارات نجد اختبارات الذكاء والقدرات، اختبارات المهارة، والتي يكمن الغرض من ورائها في قياس مدى مطابقة إمكانيات وأداء

---

١ . حسن أحمد الطعاني، 2002، ص 34.

٢ . مالكوم بيل،" ***التدريب الناجح للموظفين***"، ترجمة مركز التعريب والبرمجة، الدار الغربية للعلوم، 1997، ص٢٨-٢٩ .

٣ حسن أحمد الطعاني: المرجع السابق، ص٣٥-٣٨ .

٤ . جمال الدين محمد المرسي، المرجع السابق، ص344.

الأفراد للمعايير المحددة، كما يستفاد من نتائج هذه الاختبارات في تحديد حاجات تدريبية محددة، مما يساعد على تصميم برامج تدور حول علاج هذه الاحتياجات[1].

-تقييم الأداء: يعتبر تقييم الفرد في وظيفة مؤشرا رئيسيا عن الحاجات التدريبية، لأنه وسيلة لمعرفة مدى تحقيق الفرد للأعمال المطلوبة منه، إلى جانب ما يوفره من معلومات إضافية وبشكل عادل وبمعايير معقولة، ونجد بأن هذا القياس يكون أسهل في العمل اليدوي منه في العمل غير اليدوي[2].

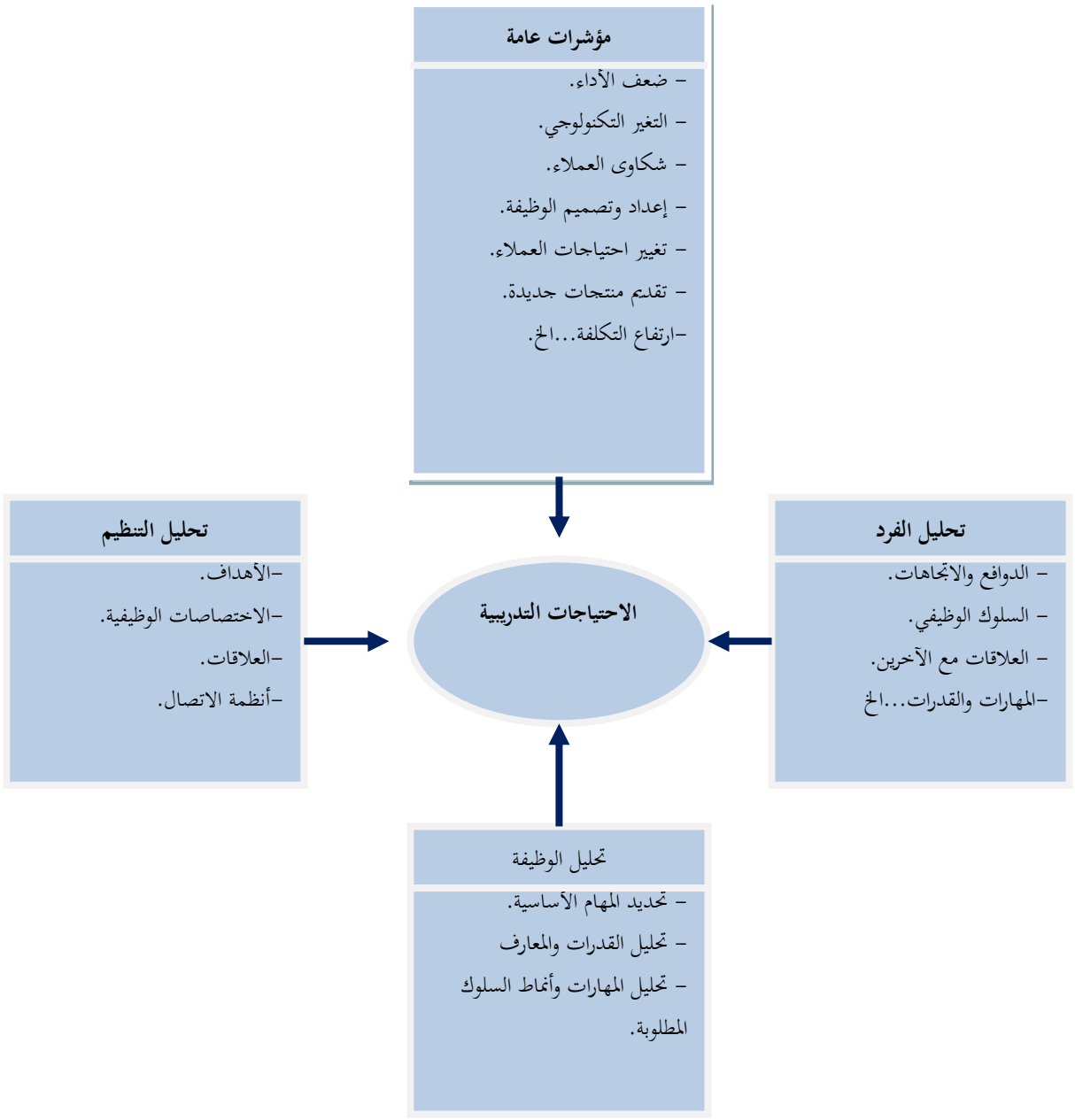
-دوائر تقييم الموظفين: بعض المؤسسات تتضمن دوائر خاصة بتقييم الموظفين لإعطاء صورة عامة عن مهارات موظفيها وحاجاتهم التدريبية، وتتوفر لهذه الدوائر أدوات خاصة لتقييم الموظفين، حيث تتم دعوة الموظف إلى الدائرة على مدى يومين أو ثلاثة أيام، وهذه الأدوات مشابهة للأدوات المستعملة في تقييم أداء الموظف لكنها قد تشمل أيضا تمارين جماعية لمجموعة من الموظفين، وتتواجد دوائر تقييم الموظفين في الشركات الكبيرة فقط إذ تطبق نشاطها على الموظفين، الذين يملكون إمكانيات الترقية.[3]

وفيما يلي مخطط يوضح أسس تحديد الاحتياجات التدريبية وفق الأسس السالفة ذكرها، إضافة إلى بعض **المؤشرات العامة:**

١ . مالكولم بيل، المرجع السابق، ص 32.

٢ . جمال الدين محمد المرسي، المرجع السابق، ص: 344.

٣ . مالكولم بيل، المرجع السابق، ص35-36.



مخطط 1: يوضح أسس تحديد الاحتياجات التدريبية[1].

يمثل هذا المخطط الأسس اللازم الارتكاز عليها، والانطلاق منها في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، إذ نجد بأنه يشمل ثلاثة عناصر أساسية تمثلت في عملية تحليل الفرد من خلال معرفة دوافعه، اتجاهاته، علاقاته الاجتماعية وبصفة عامة سلوكه الوظيفي، بالإضافة إلى عملية تحليل التنظيم من خلال بحث ما يهدف إليه وكذا من خلال تحليل الخريطة التنظيمية (الاختصاصات الوظيفية، زيادة على ذلك من خلال بحث أنظمة الاتصال...الخ)، هذا بالإضافة إلى عملية تحليل الوظيفة أو ما يصطلح عليها بعملية تحليل العمل من خلال معرفة المهام المكونة للعمل، وكذا المعارف والمهارات اللازمة

1 . جمال الدين محمد المرسي، المرجع السابق، ص346.

لأدائه، كما اشتمل هذا المخطط على بعض المؤشرات العامة لتحديد الاحتياجات التدريبية، كضعف الأداء، التغير التكنولوجي، تقديم منتجات جديدة...الخ.

٣. ترجمة الاحتياجات التدريبية إلى أهداف تدريبية:

يركز هذا الجزء على توضيح العلاقة بين الاحتياجات التدريبية، وبين البرامج اللازمة لمواجهة هذه الاحتياجات، إذ تتمثل هذه العلاقة في عملية تحديد الأهداف التدريبية، وحتى يمكن أن يكون تقرير الأهداف مفيدا من الناحية العلمية فإنه يجب أن يتضمن ما يلي:

- **السلوك المرغوب:** ما الذي يجب أن يكتسبه المتدرب بعد إتمام التدريب؟.

- **مستوى الإنجاز المطلوب:** ويعني ذلك تحديد الأداء المطلوب لكي يوضح أن المتدرب قد اكتسب القدرة أو السلوك أو المهارة المرغوبة.

- **الإطار الزمني:** أي تحديد الوقت المطلوب حتى يتحقق الحد الأدنى من مستوى الإنجاز المطلوب[1]، و يمكن وضع المعادلة التالية لتحديد الهدف التدريبي حتى يكون هدفا إجرائيا قابلا للقياس:

مكونات الهدف الإجرائي = المتدرب + جزء من المادة التدريبية +فعل (سلوك)+ شروط(زمن) + معيار (محك الأداء).

حيث تتمثل المادة التدريبية في أهداف التدريب والتي تشمل على: الجانب المعرفي (فهم، تذكر، تحليل، تركيب، تقييم)، والجانب الوجداني (تغيير الاتجاه)، والجانب النفس حركي (المهارات المرتبطة بالأعضاء مثل مهارة الأصابع، التواصل غير اللفظي...الخ).

٤. منظومة تحديد الاحتياجات التدريبية: ذكر **درويش** (1988) بعض النماذج الهامة في تحديد الاحتياجات التدريبية، ومنها نموذج الفجوة بين أداءين (نموذج دوجان ليرو) في:

- جمع معلومات من المنظمة التي تواجه مشكلات معينة.

- مقارنة الأداء الحقيقي مع المعايير الموجودة.

- اكتشاف وجود فجوة أو عدم وجود فجوة بين الأداء والمعايير.

- تحديد مستوى أو حجم الفجوة المكتشفة.

- تحديد مدى معرفة الأفراد العاملين بأداء أعمالهم.

---

١ . سعيد يس عامر، *"الإدارة وآفاق المستقبل"*، المطبعة العثمانية الحديثة، القاهرة، 1998، ص ٥٤٩.

- وضع برنامج تدريبي لحل المشكلات.

كما ذكر نموذج إجراء التقدير المنظم للاحتياجات التدريبية (**نموذج ألين بيرنستاين**) ويتمثل في:

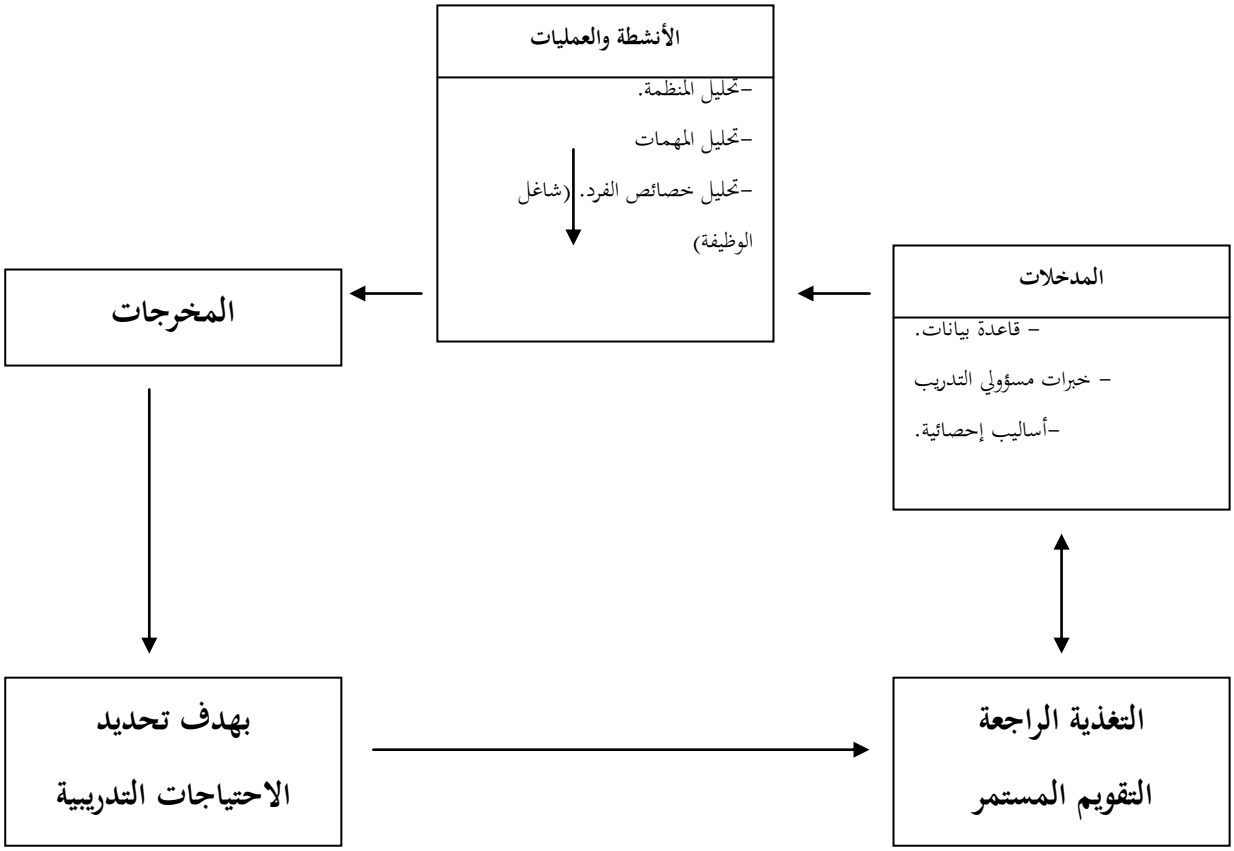
–اختيار إستراتيجية تتصل بالحاجات المرتبطة بالكفاءات وتتعلق بتحليل الأداء.

–تحديد الاحتياجات التدريبية والمتمثلة في الأداء المرغوب فيه (الأداء الفعلي).

–التمييز بين الحاجات المتعلقة بالتدريب والحاجات المتصلة بالعوامل الأخرى.

–تحديد الأهداف[1].

وفيما يلي نموذج **لحسن أحمد الطعاني** لتحديد الاحتياجات التدريبية وفق منحنى النظم:



١ . حسن أحمد الطعاني، المرجع السابق، ص31.

مخطط : نموذج تحديد الاحتياجات التدريبية وفق منحنى النظم[1].

وتتميز منظومة تحديد الاحتياجات التدريبية وفق منحنى النظم في التدريب بالتكامل حيث تشمل المدخلات (معلومات متوافرة، خبرات مسئولي التدريب، الأساليب الإحصائية) والأنشطة والعمليات (تحليل المؤسسة وتحليل خصائص الفرد)، والمخرجات (التي تهدف إلى تحديد الاحتياجات التدريبية ومن ثم التغذية الراجعة).

٥. معوقات تحديد الاحتياجات التدريبية:

تقف العديد من المعوقات حائلا في تحديد الاحتياجات التدريبية في أي منظمة، سواء بالنسبة للفرد أو المنظمة، و أهم هذه المعوقات هي:

–التركيز على المنهج الأكاديمي النظري الذي تأخذ به بعض المؤسسات التدريبية وهذا يعتبر من أخطر المعوقات التي تحد من فعالية برامج التدريب حيث تعتمد غالبا على نظام المحاضرات ذا الفعالية المنخفضة، و من هنا لابد من التكامل بين الجوانب النظرية و الجوانب التطبيقية في برامج التدريب، بحيث تصبح أساليب البحث الميداني و الورش التدريبية أساسية بالنسبة لعمليات التدريب، إلى جانب ضرورة عملية الابتكار و التحديث في برامج التدريب للبعد عن البرامج النمطية المعتادة.

–إتخاذ الهيئات التشريعية مواقف سلبية بالنسبة للإعتمادات المالية اللازمة لمشاريع التدريب أثناء الخدمة، و لا تستطيع السلطة التنفيذية تجاوز الحدود المقررة للإنفاق المالي الذي تقررها الجهة التشريعية في المنظمة، كما أنها لا تستطيع التحايل على النظام بتحويل جزء من هذه الإعتمادات على مسؤوليتها الخاصة لأغراض التدريب، مما يؤثر سلبا على عملية تحديد الاحتياجات التدريبية التي تتطلب جهدا كبيرا و بالتالي إنفاقا كبيرا.

–عدم كفاءة إدارة التدريب أو تقصيرها في مسؤوليتها بعدم احترام دراسات على ما يحتاجه الموظفون في مختلف المستويات التنظيمية من برامج تدريبية، و عجزهم عن تحديد أفضل الوسائل اللازمة للتدريب.

–الافتقار إلى التقويم السليم لبرامج التدريب من جانب الأجهزة القائمة عليه، فغالبا لا تجد تقويما موضوعيا و جيدا لبرامج التدريب و فقا لنتائجها، فتحديد مواطن الضعف عند العاملين و التي بدورها تحدد نوع التدريب الذي يحتاجونه تتطلب بالدرجة الأولى أن يقوم الرؤساء بتقويم العاملين بموضوعية ودقة، كما يجب توصيف كل وظيفة و تحديد واجباتها و المسؤوليات التي تقع عليها[2].

---

١ . نفس المرجع، ص٣٣ .

٢ . أسامة بن سليمان سالم القتمي، المرجع السابق، ص٤١-٤٢ .

و ما يمكننا استخلاصه أن لتحديد الاحتياجات التدريبية دور جد مهم في بلورة التدريب بصفة عامة و تحديد معالم البرنامج التدريبي بصفة خاصة، حيث لا يتأتى لأي منظمة القيام بالتدريب دون المرور على عملية تحديد الاحتياجات التدريبية التي تمكنها من معرفة موقع الخلل و النقائص المسجلة على مستوى المنظمة.

قائمة المراجع :

١ - أحمد صقر عاشور، "**إدارة القوى العاملة، الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي**"، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1979.

٢ - محمد جمال برعي،" **التدريب والتنمية**"، عالم الكتب، القاهرة، 1973.

٣ - حسن أحمد الطعاني، "**التدريب مفهومه وفعالياته**"، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2002.

٤ - أسامة بن سليمان سالم القتمي ،" **برامج التدريب التحويلي المنفذة في مراكز خدمة المجتمع و التعليم المستمر بالجامعات و كليات التقنية السعودية و قدرتها على تحقيق المواءمة بين مخرجات المؤسسات التعليمية و متطلبات سوق العمل**"، أطروحة دكتوراه ، قسم الإدارة التربوية و التخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٨.

٥ - جمال الدين محمد المرسي،" **الإدارة الإستراتيجية لإدارة الموارد البشرية**"، المدخل لتحقيق ميزة تنافسية لمنظمة القرن الواحد والعشرين، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2003.

٦ - عبد الفتاح محمود دويدار،" **أصول علم النفس المهني والتنظيمي وتطبيقاته**"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000.

٧- مالكوم بيل، "**التدريب الناجح للموظفين**"، ترجمة مركز التعريب والبرمجة، الدار الغربية للعلوم، 1997.

٨-سعيد يس عامر،" **الإدارة وآفاق المستقبل**"، المطبعة العثمانية الحديثة، القاهرة، 1998.

التطور التاريخي لمكانة المرأة الاجتماعية

أ.مقدود فريدة/ جامعة الجزائر٢

ملخص:

لقد اهتم الباحثون والدارسون في مختلف التخصصات بموضوع المرأة منذ القديم لأنها تعتبر نصف المجتمع، ولها مكانة فيه عبر مختلف الأزمنة والعصور التاريخية، وهذا لأنها تقوم بأدوار عدة لا تقل أهمية عن أدوار الرجل، كما أنها ساهمت ولازالت تساهم بأدوارها المختلفة الاقتصادية والاجتماعية في تنمية المجتمع، وما ساعدها على ذلك هو نيلها لبعض حقوقها عن طريق مسيرتها النضالية التي خاضتها عبر مختلف الأزمنة واستطاعت بذلك أن تكتسب مكانة مهمة في مجتمعاتها الإنسانية.

تمهيد:

تعتبر المرأة نصف المجتمع لها مكانتها المميزة داخل أي مجتمع تتواجد فيه ، لكن هذه المكانة اختلفت من عصر إلى آخر عبر التاريخ بداية من الحضارات والمجتمعات الإنسانية القديمة كالمصرية والهندية واليونانية والرومانية ثم العصر الحديث وظهور الإسلام الذي أعطى لها قيمتها وأجل من مكانتها ، لتصبح فردا لا يستغنى عنه في المجتمعات الحديثة وتأتي مقالتنا للحديث والإسراف عن التطور التاريخي لمكانة المرأة عبر العصور.

أولا: مكانة المرأة في المجتمعات الإنسانية القديمة:

١ - في الحضارات القديمة:

إن الشعوب القديمة هي التي أكدت على تكامل كل من عنصري الحياة (الذكر والأنثى)، كما أكدت على تكامل سماتها، وخصائصها المختلفة، هذه الشعوب التي أقامت حضارات منذ آلاف السنين، لا زال العلم والعلماء يعكفون حتى اليوم على سير نمو انجازاتها، منها: الحضارة الصينية، المصرية، الهندية...تلك الحضارات التي عملت الفكر وأكدت أن التباين يحقق التكامل، وأن الاختلاف لا ينفي حقوق جميع الأطراف بل هو يدعمها سواء كانت حقوق الشعوب، والثقافات المختلفة، أو حقوق الرجال والنساء، ويرى الكثير من العامة، وحتى المتخصصين أن سبب هذا التباين والاختلاف في السمات الشخصية ككل من الرجل والمرأة راجع إلى اختلاف السمات الشخصية البيولوجية لكل منهما، علما بأن هذه الرؤية لا زالت تسود بين أفراد المجتمع حتى الآن، وذلك رغم الدراسات العديدة التي أكدت أن البنية الثقافية هي التي تشكل وتوطئ النوع الاجتماعي، أو ما يطلق عليه "الجنوسة". والحوار والجدل لا زال قائما حتى اليوم بين الرؤى المختلفة، هو ارتباط خصائص عقيلة وعاطفية لكل من الرجل والمرأة بكينونتهما البيولوجية.

فالواقع العلمي يشير إلى أن القضية حسمت لصالح الجنوسة والتي تؤكد مقولاتها أن اكتساب السمات الشخصية للإنسان ذكرا أو أنثى، هذا راجع إلى ثقافة المجتمع وموروثاته، تلك التي تحدد أدوارا لكل منهما، من خلال آليات ووسائط

التنشئة الاجتماعية بدءا من الأسرة مرورا بالمؤسسات الرسمية، والمدينة، والتعليمية منها والتربوية والإعلامية، وكذا مؤسسات العمل والمؤسسات السياسية.

وعبر التاريخ القديم والوسيط، والحديث للمجتمعات الإنسانية، كانت ولازالت ترصد سمات شخصية بعينها كالعاطفة، الليونة، الانصياع، التسرع، الاستسلام، الخضوع، المرونة للمرأة، في مقابل هذه السمات الشخصية العقلانية، الإنجاز، القيادة، التركيز، المنافسة، السيطرة، والتشدد للرجل[1]، كما أن الحضارات القديمة تباينت في رؤاها لسمات وخصائص وأدوار المرأة والرجل، وأكدت أهمية واحتياج الإنسانية لكل منهما.

وضع المرأة في العصر الحجري: تأكدت فكرة التشابه بين المرأة والأرض عندما اكتشفت الزراعة، ويميل بعض المهتمين بتاريخ المرأة الاجتماعي إلى تأكيد فكرة مؤداها أن المرأة هي التي اكتشفت سيرورة الإنبات، فهي التي عكفت على أعمال النطاق طيلة آلاف السنين.

وبمختلف المهتمون بالوضعية المجتمعية للمرأة عبر التاريخ الإنساني في تحديد آليات النظام الأمومي التي احتلت فيه المرأة المكانة الأولى، قبل أن تنحيتها وتلقيها للضربة القاضية على حد قول "**سيمون دي بوفدار**" في كتابتها "الجنس الثاني" سنة ١٩٤٩، ويشير "**فرج أحمد فرج**" إلى أن الوضع المتميز للمرأة في هذا العصر ارتبط بدورها الاجتماعي والاقتصادي، حيث كانت تقوم إلى جانب تربية الأبناء بالقيام ببعض الأعمال الزراعية التي تساهم من خلالها في الدخل الاقتصادي للمنزل.

أما "**مونيك بيتر**" فترى أن النظام الأمومي يعني فقط بنيانا عائليا تهيمن فيه حقوق وعشيرة الأم، لا حقوق الأم كفرد، والذي نتج عنه تعدد الزوجات، والمرأة في هذا النظام حضت بمكانة عالية سياسيا واقتصاديا واجتماعيا، وحتى دينيا، لأنّ الآلهة كانت تحفل بوجوه نسائية كبرى (كإيزيس في مصر، وفوديت في سوريا)، وفي هذا النظام تم الاعتراف للمرأة بدور الوسيط بين الإنسان وعالم ما وراء الطبيعة ومع تطور المجتمع الإنساني، واكتشاف البرونز حدث انقلاب هائل في علاقة الإنسان بالطبيعة، حيث بدأت تتحول الزراعة من الإنتاج البدائي المعيشي إلى الإنتاج الكثيف، وبدأت تظهر العديد من المحاصيل الاقتصادية الجديدة، ويقول: "**فرج أحمد فرج**": "بدأ استخدام الأدوات الجديدة لمن يدمن التخصص والكثير من التدريب والقوة البدنية، وهي جميعها أمور متاحة بقدر أكبر للرجال، وبقدر أقل للنساء، وبخاصة إذا ما تذكرنا أن المرأة ما إن تصل إلى سن البلوغ حتى تستنفذ القدر الأكبر من وقتها للعمل والولادة، ورعاية الأطفال، بينما ينصرف الرجال منذ مطلع البلوغ إلى استخدام هذه الأدوات والأسلحة، مما يؤدي إلى من يدمن المهارة والقدرة، وإلى تطور مستمر في قدرتهم العضلية، وهكذا بدأ عهد جديد بالنسبة للرجل، عهد المقدرة، والاكتشاف والسيطرة، والقوة والتحكم.

ومع ظهور الحروب بين الشعوب أثمرت ظاهرة العبودية من خلال استعباد أسرى الحروب واستعمالهم كقوى إنتاج وعمل.

[1]- شادية قناوي: "**قضايا عربية معاصرة**"، الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، مصر، ٢٠٠٦، ص ٢٠٨-٢٠٩.

وفي هذا الوقت كانت المرأة تتبوأ المكانة العليا في المجتمع، إلا أن الرجل كان يخاف كثيرا منها، وتأرجح بين الانجذاب لها، والنفور منها، والافتتان بها والعداء لها، ومرجع هذا الخوف كان في الأصل عدم قدرة الإنسان على تفسير القدرة الإنباتية للأرض، وتفسير القدرة الإنجابية للمرأة، فهي مانحة الحياة وهي أيضا آخذتها.[1]

وضع المرأة عند اليونان: كان اليونان يحرمون على المرأة حق التصرف، والاختيار، فكانت في بيتها رهن إدارة الرجل، وفي منزل زوجها طوع أمره، وكان اليونان لا يسمحون للمرأة مغادرة البيت، بل تقوم بكل ما يحتاجه من غسيل، وطبخ، وتربية الأطفال، في انتظار الزوج صاحب القوة والإدارة.

وكان الإغريق ينظرون إلى المرأة كمتاع، فكانت تدخل ضمن ممتلكات ولي أمرها، فهي قبل الزواج ملك أبيها، أو أخيها، وبعد الزواج تصبح ملك زوجها، ومن حقه أن يعرضها في السوق للبيع والشراء، كما لا يجوز لها أن تحصل على الطلاق، وقد سلبها القانون اليوناني حقها في الميراث، كما سلبها الحرية، والمكانة، ولم يتبع لها فرصة الثقافة والتعليم.[2]

يقول **سقراط**: "إن الطبيعة لم تهب المرأة أي استعداد عقلي، ولذلك ليس لها إلا أن تعرف شأن الأمومة، وشأن الحضانة، وتدبير المنزل"، وقد أكد أرسطو ذلك أيضا، كما اعتبر المجتمع اليوناني المرأة رجس من عمل الشيطان. كما تفشت فيه الفواحش والفجور، واعتبروا أن من وعد الحرية أن تصبح المرأة عاهرة، فنصبوا التماثيل للفاجرات، وكان البغاء صفة للتقرب من آلهتهم، ومن ذلك أنهم اتخذوا إلها أسموه (كيوبيد)، واعتقدوا أن الإله المزعوم ثمرة خيانة إحدى آلهتهم (أفروديت) زوجها، مع رجل من البشر، وفي اسبرطة كان الآباء يقتلون سبع بنات من عشرة يولدون، ومن تبقى منهن تمنح بعض الحقوق المدنية كالإرث وأهمية التعامل مع المجتمع الذي تعيش فيه، وتشارك في الحروب، غير أنهم عزلوها عن الرجل في التعليم، فخصصوا مدارس للبنات بمعزل عن البنين، لأن الاختلاط يؤدي إلى ليونتهم وتخليهم عن البطولة والحياة.[3]

وضع المرأة عند الرومان: حصلت المرأة الرومانية على بعض حريتها في القانون الروماني بعكس ما كانت عليه عند الإغريق، فكانت تخرج للقيام بالزيارات، وشراء حاجاتها المنزلية من الأسواق دون رقابة، ودون أن تحصل على إذن من زوجها إذا كانت متزوجة، أو من ولي أمرها إذا كانت عازبة، رغم ذلك كانت خاضعة لسلطة الأسرة سواء إلى زوجها، أو لأبيها أو أخيها، كما لم يكن لها الحق في التملك، وكان كل ما تملكه ملك لرب أسرتها، أما المرأة الرقيق فلم تكن سوى جزء من ثروة سيدها، وكان الرومان لا يعترفون بالمولود قبل أن يرفعه والده عن الأرض عقب ولادته.[4]

كما تجادل الفلاسفة في أمر المرأة، هل للمرأة روح أم ليس لها روح؟ وإذا كان لها روح فهل هي روح إنسانية أو حيوانية؟ وعلى فرض أنها ذات روح إنسانية، فهل وضعها الاجتماعي والإنساني بالنسبة للرجل هو موضع الرقيق أو هو شيء أرفع

---

[1]- المرجع نفسه، ص ٢١٣.

[2]- صلاح عبد الغني محمد: **موسوعة المرأة المسلمة– الحقوق العامة للمرأة**–، ج١، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط١، مصر، د–س، ص ٤٣.

[3]- حسين عبد الحميد أحمد رشوان: **علم اجتماع المرأة**، المكتب الجامعي، مصر، ١٩٩٨، ص ١٧–١٨.

[4]- المرجع نفسه، ص ١٨.

قليلا من الرقيق، وبتقديم الرومان في سلم الحضارة خفت درجة سيطرتهم على المرأة، وظهرت العلاقات الزوجية، فكانت نظرتهم للعائلة أعمق من نظرة الإغريق، فكانوا يعتقدون أن إخلاص الزوجة مضمون لزوجها، كما كان في استطاعت الزوجين حل الرابطة الروحية إذا شاء أحدهما.[1]

وضع المرأة عند الهنود: كانت المرأة في الهند تحتل مكانة منحطة في المجتمع، بل هي تعتبر حبيس يوشك أن لا يكون لها روح، فلم يكن لها حق مستقل عن حق وليها، سواء كان أبوها، أو زوجها، أو ولدها، فإذا انقطع هؤلاء كان عليها أن تنتمي إلى رجل من أقارب أبيها أو زوجها في النسب، وكان لزاما أن تخضع لتصرفات هذا الولي، فهي قاصرة طوال حياتها، فليس لها اعتراض على ما يقطع في أمرها حتى في أخص شؤون حياتها، فلم يكن لها مال مستقل عن مالهن ورأيها بجانب رأيه.[2]

فما يلاحظ أن المرأة في العصر الحجري كانت ذات قيمة ومكانة في المجتمع نظرا لأدوارها الاجتماعية والاقتصادية المختلفة التي كانت تقوم بها، أما اليونان فلم يمنحوا لها حقوقها، واعتبروها مجرد كائن يقوم بتدبير أمور المنزل وشؤون الأمومة، أما المرأة عند الرومان فقد حصلت على بعض حقوقها، وعند الهنود كانت لها مكانة منحطة، ففي كل تلك الحضارات السابقة الذكر لم تكن للمرأة مكانة اجتماعية مرموقة، ولم تحظ بكافة حقوقها، فكانت تابعة لزوجها أو لأبيها أو أخيها قبل زواجها وهم أولياء أمرها.

وضع المرأة عند المصريين: نالت المرأة في العصر الفرعوني حقوقها بكل أنواعها، وتمتعت بمكانة مرموقة، حتى وصلت إلى رتبة الآلهة، فتاريخ مصر القديمة حافل بالآلهات اللاتي كن يقدمن إليهن القوانين، وتقام الأعياد عليهن والحفلات، ومنهن آلهة العدل، والحقوق، السماء، الحصاد، الحب، الجمال، وآلهة الموسيقى، والولادة، وكانت (إيزيس) تبدو في كافة مظاهر الأنوثة الإلهية.[3]

وكان للمرأة في العصر الفرعوني نصيب كبير من تولي العرش، إذ كانت من الطبقة العليا، فإذا مات الملك عن ذرية كبراها بنت أصبح العرش من نصيبها، ويتمثل ذلك في الملكة (تي) زوجة (أمنحيت) الثالث، تلك المرأة التي استنتج المؤرخون مكانتها من التماثيل التي صفت لها، وكانت مساوية في الحجم لتماثيل الملك نفسه، وحكمت مصر الملكة (سيك نفرو) لمدة أربع سنوات في عصر الأسرة الثانية عشر.

[1]- صلاح عبد المغني محمد، المرجع السابق، ص ٣٩.

[2]- حسين عبد الحميد أحمد رشوان: المرجع السابق، ص ١٣.

[3]- شادية قناوي، مرجع سابق، ص ص ٢٠٩-٢١٠.

أما الملكة (ونيت إفرت) فقد حكمت مصر أثني عشر سنة، تمتعت البلاد خلالها باستقرار ومن بين ما خلف لنا من آثار الاسرة الرابعة نرى أعمال كثيرة للملكة (ختكاوس) التي لقبت بملكة (مصر العليا) وأسهمت إسهاما كبيرا في بناء الحضارة المصرية.[1]

وضع المرأة في الجاهلية العربية: كانت للمرأة مكانة عالية حتى أن معظم آلهتهم وأصنامهم سمت بأسماء الأنثى "كاللات، العزة، مناه..." التي ذكرها القرآن.

والمرأة موضع الشرق العربي وفخره، فكم خاضت العرب حروبا لأجلها، مثل الحرب التي انتصر فيها العرب على الفرس، دفاعا على كرامة امرأة حين أبى النعمان تزويج ابنته لكسرى ملك الفرس، وحرب الباسوس بين قبيلتي (بكر وتغلب) والتي دامت أربعين سنة، والتي كان سببها انتهاك جوار امرأة، وكانت المرأة آنذاك تشارك الرجال الحروب والمعارك والغارات.[2]

وعان المجتمع الجاهلي من ظاهرة وأد البنات، فكان الأب يسارع في حفر حفرة في الأيام الأخيرة التي ينتظر فيها المولود بجانب الموضع الذي تقيم فيه الأم الحامل، فإذا ما كان أنثى قذف بها في الحفرة وهي حية، ويهيل عليها التراب، أما إن أبقى عليها فيمسكها مهينة ويجبرها على الرعي.

وقد صوّر لنا القرآن الكريم صورة الوأد في قوله:﴿**وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُمْ بِالأُنثَى ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدّاً وَهُوَ كَظِيمٌ يَتَوَارَى مِنَ الْقَوْمِ مِن سُوءِ مَا بُشِّرَ بِهِ أَيُمْسِكُهُ عَلَى هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُ فِي التُّرَابِ أَلاَ سَاء مَا يَحْكُمُونَ**﴾[3]فالمرأة في الجاهلية العربية عانت كثيرا، حيث تحملت أعباء كثيرة لم تقترفها، فظاهرة وأد البنات من أبشع الجرائم التي قام بها المجتمع في حق المرأة كأنثى، لكن بعد مجيء الإسلام حرّم هذا الفعل، واعتبر الأنثى مخلوقا مثل الرجل له نفس الحقوق، وعليه نفس الواجبات، فكانت بعد مجيئه وانتشاره رمز الفخر والشرف العربي، كما كانت عند المصريين القدامى آلهة يقدس الجميع فضائلها ويعدد أفعالها ومجهوداتها فنصبوا لها التماثيل، وأقاموا على شرفها الحفلات، وهي الحضارة الوحيدة التي سيطرت فيها المرأة على سُدة الحكم، وساست المجتمع، وتمتعت بمكانة عالية ومرموقة.

٢- وضع المرأة في الديانات السماوية:

أ- وضع المرأة عند اليهود: لم تمنح اليهودية المرأة سوى الدونية، حيث فرقت بين الرجل والمرأة، أي بين الجسد (المرأة) والروح (الرجل) واعتبرتها هي السبب في إخراج آدم من الجنة، وقد عانت المرأة في ملّة بني إسرائيل من الذل والهوان، والتحقير، فكانوا يضعونها في مرتبة الخادم وكان يخوّل لأبيها حق بيعها وهي قاصر ولا حق لها في الميراث كما لأخوتها الذكور، فإذا ترك عقار فيعطيها من العقار، أما إذا ترك مالا منقولا فلا شيء لها من النفقة، وإذا ولدت المرأة في الشريعة

[1]- حسين عبد الحميد أحمد رشوان: المرجع السابق، ص ١٣.

[2]- المرجع نفسه، ص ص ٢٢- ٢٤.

[3]- سورة النحل، الآية (٥٨- ٥٩).

اليهودية تبقى سبعة(٧) أيام غير طاهرة، ثم تمكث لاستكمال طهارتها ثلاثة وثلاثين(٣٣) يوما بعد الولادة ويُحضر عليها دخول المعابد مدة أربعين يوما(٤٠) يوما وإذا وضعت الأم أنثى فيلزمها ضعف المدة.[1]

ب- وضع المرأة في أوروبا المسيحية: لقد نظر المسيحيون للمرأة على أنها أساس الخطيئة والفجور والسبب في دخول الرجل لجهنم لأنها تدفعه للآثام، كما أن جمالها ملعون وعليها أن تستحي منه وأن تدفع كفارة على ذلك، واعتبر المسيحيون العزوف عن الزواج مقياسا أخلاقيا ففي نظرهم الزواج نجاسة وإثم، ولقد تميزت النصوص الشريعة المسيحية بالخصائص التالية:

- اعتبار المرأة ملكا مطلقا للرجل وله كافة السلطة عليها.

- إذا تم الزواج فلا يجوز الطلاق مهما كانت درجة الشقاق بين الزوجين، وإذا حدث الطلاق فلا يجوز لأحدهما الزواج مرة أخرى.

- إذا توفي أحد الزوجين وتزوج أحدهما فقد أقدم على مصيبة تعد من الكبائر وهذا الزواج الثاني يعتبر زنا مهذب.

وقد عبّر "لوفي" أن المرأة شر لا بد منه، وبلاء لا مهرب منه وتكية تنساق لها النفوس، ومرض عضال وإن الشيطان مولع بالظهور في شكر أنثى.[2]

وقد عقد رجال الكنيسة الفرنسيون سنة ٥٨٦م اجتماعا في بعض ولاياتهم ثم أخذوا يبحثون: هل للمرأة أن تعبد الله كما يعبده الرجل؟ هل المرأة تدخل الجنة وملكوت الآخرة؟ هل تعد المرأة إنسان له روح يسري عليه الخلود أو غير إنسان؟ وكان ختام البحث أن قرر المجتمعون أنها إنسان ولكنها مخلوقة لخدمة الرجل، وهي تسمية فانية لا خلود لها.[3]

وبعد خروج أوروبا من مرحلة الإقطاعية وظهور الثورة الصناعية التي نتج عنها تخلي الرجل عن إعالة زوجته وأطفاله فاضطرت المرأة إلى الخروج للعمل في المصانع لتعيل نفسها وأطفالها، فقد كانت مهضومة الحقوق فاستغلها المصنع أبشع استغلال فهي تعمل ساعات طويلة مثل الرجل وفي نفس المصنع، وتتقاضى نصف أو أقل ما يتقاضاه الرجل، وبعد الثورة الفرنسية سنة ١٧٨٩ التي جاءت تحمل في طياتها معاني الحرية، المساواة، الإخاء وتنادي بحقوق الإنسان فتم تعديل قوانين الطلاق والعلاقات الزوجية وفتحوا أمام المرأة أبواب التعليم والتربية ومع نهاية الحرب العالمية الأولى سنة ١٩١٨ وما خلفته من خسائر بشرية معتبرة ظهرت الحاجة الملحة لليد العاملة، فعمدت المرأة لسد هذا الفراغ ومع ذلك بقيت تتقاضى أبخس الأجور.

---

[1]- حسين عبد الحميد أحمد رشوان: المرجع السابق، ص ص ٢٠- ٢١.

[2]- صلاح عبد الغني محمد، مرجع سابق، ص ٤٣.

[3]- المرجع نفسه، ص ٤٤.

ج- وضع المرأة في الإسلام: لم يكن للمرأة حق ولا حرية قبل ظهور الإسلام فلقد شرع الدين الإسلامي مبدأ المساواة بين الرجل والمرأة من خلال تلك الثورة الضخمة التي جاء بها النظام الاجتماعي والنظرة المتطرفة اتجاه المرأة كعنصر فعال في المجتمع، فالمرأة من منظور إسلامي إنسان إلى جانب الرجل له روح من نفس النوع، فهي تكون معه الشخصية، العقل واحد والمدركات والمشاعر واحدة لقوله تعالى: ﴿**هُوَ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا**﴾[1]. فالمرأة هي الوحدة الكاملة في الخلق والمنشأ والمساواة بين الرجل والمرأة، وهذا ما نجده في قوله تعالى: ﴿**وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاء بَعْضٍ**﴾[2].

انطلاقا من الآيات السالفة الذكر نستشف أنها تجمع بين الذكر والأنثى تحت حكم واحد ومسؤولية مشتركة، ولكن الاختلاف الذي يكمن بين الرجل والمرأة في الوظيفة التي حددتها الإرادة الإلهية لكل منهما، فإن الإسلام يقدر وضعية المرأة التي تتعرض لكثير من الأعباء الأنثوية ووظيفتها مثل الحمل، الرضاعة، الحضانة، ذلك لأن الأمومة وما يسبقها وما سيلحقها تجعلها في بعض الأحيان غير قادرة على مباشرة عملها بصفة دائمة والتفرغ له، لذلك فقد أوجب الإسلام حقها من كل الوجوه التي تتعلق بالإنفاق والرعاية والحماية.[3]

وقد جعل الإسلام التقوى كمعيار للتفاضل بين الذكر والأنثى لقوله تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ**﴾[4].

وأفضلية الرجل على المرأة ليس لأنه رجل بل نجد هذه القضية في قوله تعالى: ﴿**وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ وَلِلرِّجَالِ عَلَيْهِنَّ دَرَجَةٌ وَاللّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ**﴾[5].

والدرجة المقصودة بها في الآية الكريمة هي التي أشارت إليها الآية في قوله تعالى: ﴿**الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاء بِمَا فَضَّلَ اللّهُ بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ وَبِمَا أَنفَقُواْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ**﴾[6].

وهذا لا يعني أن يستخدم الرجل زوجته كخادمة، فهي امرأة لها مكانتها وقيمتها الإنسانية فهي تعتبر شريكة حياته في كل شيء، ولا بد أن يستشيرها ويأخذ رأيها كما أوصى الرسول- صلى الله عليه وسلم-: ﴿**وشاوروهنّ لكن خالفوهنّ**﴾ (لا يفهم الفهم الخاطئ لقول الرسول)، فقد كان الرسول- صلى الله عليه وسلم- يساعد أهل بيته حتى إذا دخل وقت الصلاة مثل: ترقيع ثيابه، كنس فناء المنزل...

---

[1]- سورة الأعراف: (الآية ١٨٩).

[2]- سورة التوبة: (الآية ٧١).

[3]- زيدان عبد الباقي: "**المرأة بين الدين والمجتمع**"، مطبعة السعادة، ط٢، الجزائر، ١٩٧٧، ص ص ٤٦٠- ٤٦١.

[4]- سورة الحجرات: (الآية١٢).

[5]- سورة البقرة: (الآية٢٢٧).

[6]- سورة النساء: (الآية ٣٤).

وعلى الرجل تقدير عمل المرأة وعدم انتقادها لأنه من الصعب أن توفق في القيام بكل الأعمال، ولا بد أن يشجعها زوجها من خلال التغاضي عن بعض النقائص.[1]

وقد أعطى الإسلام للمرأة حقوقا كثيرة نذكر: حق المرأة في التعليم والتعلم، حقها في العمل، حق الشورى، حق الإكرام والرعاية والاحترام، حق الزوجة في النفقة،فحق المرأة في التعليم والتعلم في قوله-صلى الله عيه وسلم- في الحديث الشريف:﴿ **طَلَبُ الْعِلْمِ فَرِيضَةٌ عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ** ﴾ ومن حق المرأة أن تتعلم جميع العلوم والمعارف وإن كان يرى بعض العلماء اكتفاءها ببعض المعارف المناسبة مع استعداداتها كزوجة وأم، فالكثيرات من أمهات المسلمين ساهمن في رواية الحديث، ودور عائشة- رضي الله عنها- بارز في هذا المجال، فكان الصحابة يسألون ويتعلمون منها وكانت تستقي وتستدرن على الصحابة وكانت لها معرفة بسائر فروع العلم من فقه ودين وآداب.[2]

أما بالنسبة لحقها في العمل فقد أعطاها الإسلام حقها في أن تشغل ثروتها وإن تستثمر أموالها فمن حقها أن تعمل وتكسب في التجارة وكانت النساء في عهد الرسول(ص) يقمن بمثل هذه الأعمال، فالعمل مشروع للمرأة خاصة إذا فقدت العائل.

ولا نجد نصا يحرم العمل على المرأة، فقد يقال ما حاجة المرأة للعمل دامت تجد من ينفق عليها والجواب أن الأمر ليس مقصورا على الإنفاق أو الإعالة فلا شك العمل للمرأة يوسع من آفاقها بالحياة وينمي شخصيتها، وينشط مواهبها ويزيدها خبرة بالناس في الحياة[3]، ومن الأدلة على مشروعية العمل قوله تعالى: ﴿**فَاسْتَجَابَ لَهُمْ رَبُّهُمْ أَنِّي لاَ أُضِيعُ عَمَلَ عَامِلٍ مِّنكُم مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَى** ﴾[4].

وقوله تعالى: ﴿**لِّلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا اكْتَسَبُواْ وَلِلنِّسَاء نَصِيبٌ مِّمَّا اكْتَسَبْنَ** ﴾[5]

وفي عهد النبي-صلى الله عليه وسلم- أن للمرأة دورها في مساعدة الرجال في الحروب فكانت تنقل الماء، وتتولى شؤون التمريض بل حتى اشتركت اشتراكا فعليا في الحرب، كذلك أولى الإسلام للمرأة مهام داخل المنزل وأخرى في المجتمع فمهمتها الأساسية في البيت وإعداد النشء والتربية، فالبيت عالم المرأة ومملكتها الخاصة، لهذا استحقت تقدير الرسول(ص) حينما قال:﴿ **الْجَنَّةُ تَحْتَ أَقْدَامِ الأُمَّهَاتِ** ﴾ وهذه إجابته للذي جاء يسأل من أحق الناس بحسن صحابتي؟ قال له: أمك، ثم أمك، ثم أمك، ثم أبوك.

---

[1]- إذاعة الهضاب: تقديم كريمة قصاب، بحضور الأساتذة: حسيبة خالد، زهرة الهضاب: "**حقوق الزوجة**"، سطيف، الجزائر، ٢٠١٠/٠١/٠٩، ١١:٠٠.

[2]- عبد الحميد إسماعيل الأنصاري: "**قضايا المرأة– بين تعاليم الإسلام وتقاليد المجتمع**–"، دار الفكر العربي، ط١، القاهرة، مصر، ٢٠٠٠، ص ١١.

[3]- محمد سيد فهمي: "**المشاركة الاجتماعية والسياسية للمرأة في العالم** "، الإمارات العربية المتحدة، دط، الإمارات، ٢٠٠٤، ص ص ٤٧ –٤٨.

[4]- سورة آل عمران: (الآية ١٩٥).

[5]- سورة النساء: (الآية ٣٢).

وللمجتمع ككل حق على المرأة، إذ أن لها دورها الهام في المجتمع الذي يهيئ لها الظروف للتمدرس وطلب العلم واكتساب المعارف، فعليها أداء مسؤولياتها اتجاه المجتمع متمثلة في إسهامات المجالات الاجتماعية والثقافية والتعليمية والإصلاحية والسياسية في شؤون التنمية الاقتصادية وفي نشر الوعي الديني، فكانت«**سمراء الأسدية**» تمر بالأسواق وتأمر بالمعروف، و«**خولة بنت ثعلبة**» تقدم النصح لعمل رضي الله عنه في الطريق، و«**الشفاء بنت عبد الله العدوية**» تتولى حسبة السوق بعض الوقت أيام عمر، فكانت النساء المسلمات تشاركن مع الرسول(ص) غزواته من بينهن «**أمية بنت قيس الغفارية**»، و«**أم حكيم بن الحارث**» التي خاضت معركة الروح، وهي عروس، دون أن ننسى «**خولة بنت الأزور**»، «**صفية بنت عبد المطلب**»، «**فاطمة بنت أسد**»، «**أسماء بنت أبي بكر**»، ومساهمتهن في حماية الرسول(ص) وحماية الدعوة المحمدية.

وعمل المرأة خارج البيت لا بد له من ضوابط وشروط منها توافر الآداب وانتشار القيم الإسلامية ومراعاة الاحتشام الشرعي وعدم مزاحمة النساء للرجال، أن تكون مدة عمل المرأة خارج البيت قصيرة بحيث يمكنها التوفيق بين العملين ومنح الإجازات بأجر أو بنصفه للحمل والولادة والرضاعة والتربية.[1]

ثانيا: مكانة المرأة في المجتمعات الإنسانية الحديثة:

١ - في المجتمعات العربية: على اعتبار أن المكانة تمنح على أساس الأدوار، فإنه إذا تحدثنا عن مكانة المرأة العربية لا بد أن نرجع إلى الأدوار التي تؤديها، ومدى أهميتها وفاعليتها داخل الأسرة العربية، والمجتمع ككل، فنجد مثلا عند البعض أن الدور الأول والأساسي المعترف به للمرأة هو الإنجاب و(**روسو**) في هذا الصدد يرى «أن المرأة تكون قبل كل شيء أماً، وليس لها أن تخرج عن هذا الدور ولا أن تفتش أو تبتغي حياة مستقلة كما رسمته الطبيعة لها، فإذا سلكت ما تخالف ذلك، فتكون قد عاكست الطبيعة البشرية».[2] والأكثر من هذا، فالمرأة التقليدية لا تستمد مكانتها من الدور الرئيسي في الإنجاب وحسب، بل من المنتظر منها إنجاب الأطفال الذكور لضمان استمرار نسل العائلة، والمحافظة على اسمها، وثروتها، لكونهم العنصر الوحيد الذي يقوم بتلك المهمة.[3]

فإذا أنجبت المرأة ذكورا، كانت لها مكانة كبيرة بين أفراد العائلة، أما إذا لم تنجب أو أنجبت بناتا فقط فالويل لها إذ يمكن أن يؤدي هذا حتى إلى طلاقها، هذا ما يخص الدور الطبيعي للمرأة، أما من ناحية أدوارها الاجتماعية فنجد أن مكانتها

---

[1])- عبد الحميد إسماعيل الأنصاري: المرجع السابق، ص ص ٧٧- ٨٠.

[2])- غراز الطاهر:" **خروج المرأة للعمل وتربية الأطفال** "، رسالة لنيل شهادة الماجستير، إشراف : عقون محسن، قسم علم اجتماع التنمية، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة قسنطينة، (١٩٩٤- ١٩٩٥)، ص ٣٩.

[3])- سعدو حورية: المرجع السابق، ص ٣٣.

يمنحها لها الرجل، وذلك من خلال مدى رضى الزوج عن زوجته في آدائها لأعمالها المنزلية، وخدمتها له، ورعايتها لأطفالها، فالمرأة يجب أن تظل في بيت زوجها مرضعة لأطفالها، وغازلة للكتان والصوف،إلى غير ذلك من أعمال المنزل.[1]

غير أن مكانة المرأة العربية اليوم تغيرت إلى حد كبير، فقد أصبحت لا تختلف كثيرا عن مكانة الرجل، بل وقد تتعداها لكونها امرأة تقوم بدور مزدوج داخل المنزل وخارجه، فمتى سمح للمرأة إبراز قدراتها، فإنه بإمكانها القيام بدورها كما ينبغي طالما أنها كائن حي عاقل، لا تختلف عن الرجل سوى من ناحيته التركيبية البيولوجية.[2]

فأصبحت لها أهمية ومكانة في المجتمعات العربية بعد إعلان الأمم المتحدة للعقد العالمي للمرأة(١٩٧٥-١٩٨٥) طرح موضوع المرأة والتنمية، لكي يتناول دور المرأة في تنمية مجتمعات العالم الثالث، مما أدى إلى ظهور العديد من دراسات الحالة على المجتمعات العالم الثالث لتوفر المعلومات التي توضح المشاركة الاجتماعية والسياسية للمرأة من أجل التنمية، فظهرت نظرية المساواة بين الجنسين، والتي سبق أن تبنتها المجتمعات الغربية في بعض دول العالم الثالث، وبالتالي أصبحت قضية المرأة لا تنفصل عن قضايا المجتمع ككل، كما أن الأديان السماوية والدساتير العربية حفظت للمرأة مكانتها وحقوقها، كما عملت الدول العربية على تعزيز وتمكين المشاركة الفعلية للمرأة في مختلف المجالات والذي لا يتنافى مع تقدير دورها الرئيسي والحيوي في رعاية الأسرة وتنشئة الأطفال.[3]

فتلقت المرأة العربية اهتماما متميزا لإسهامها الفعال في إنجاز خطط التنمية، وشهدت العقود الأخيرة من هذا القرن كثير من الدول العربية، ومؤسسات العمل العربي المشترك بتزايد الاهتمام بأوضاع المرأة.

فعلى صعيد جامعة الدول العربية أنشأت إدارة خاصة بشؤون المرأة والأسرة، كما أصدرت منظمة العمل العربية اتفاقية خاصة بشأنها هي الاتفاقية العربية رقم ٥ لسنة ١٩٧٩، وقد عمدت معظم الدول العربية إلى تشجيع إقامة اتحادات نسائية وجمعيات تعنى وتهتم بشؤون المرأة، ويستمد الاهتمام العربي بشؤون المرأة من اعتبارات موضوعية في مقدمتها تشجيعها على الدخول في ميادين العمل من خلال كونه حق طبيعي وواجب مقدس، وهو يمثل توسعا في زيادة الإنتاج وتقدم المجتمع ورفاهية الأسرة، ومساهمة المرأة في قوة العمل يحقق من جهة تطوير أوضاعها الاجتماعية وتحسين قدراتها الاقتصادية، ومن جهة أخرى، فهو مؤشر إيجابي عن مدى إسهامها في عملية في عملية الإنتاج، وفي المحطة النهائية تحقق المرأة مكانتها ويلبي حاجاتها الاقتصادية والاجتماعية والنفسية، فعملت الدول العربية على وضع خطط ومشاريع مستقبلية لتنمية المرأة العربية خاصة منها المرأة الريفية، فقامت بتوعية المرأة الريفية فيما يخص قيامها بالأعمال الزراعية التي يشارك فيها الرجل، وكذلك تدريب المرأة الريفية على الصناعات والأعمال المنزلية التي تساعد في رفع مستوى معيشة الأسرة، مثل الوسائل الصحية

[1]- جمال معتوق: "**وجوه من العنف ضد النساء خارج بيوتهن** "، رسالة لنيل شهادة الماجستير، إشراف عبد الغاني المغربي، معهد علم الاجتماع، جامعة الجزائر، (١٩٩٢- ١٩٩٣)، ص ١٠٤.

[2]- غزار الطاهر: المرجع السابق، ص ٣٩.

[3]- السيد عبد العاطي وآخرون: مرجع سابق، ص ١٢٤.

للتغذية، وحفظ الأغذية ورعاية الأطفال وإدارة المنزل، كما قامت بتأسيس مراكز للتنمية عن طريق محو الأمية وتعليم المرأة بعض المهارات وتنمية وعيها الثقافي والاجتماعي والإنتاجي وكذا تعريفها بأهمية تنظيم أسرتها، كما عملت على فتح فرص التعليم والعمل أمامها حتى تستطيع أن تثبت جدارتها.[1]

هذا ما يخص المرأة الريفية، أما المرأة العربية العاملة في مجالات الإدارة بصفة عامة وفي جميع المؤسسات فقد خصصت لها الدول العربية برنامجا يساعدها في عملها وينمي قدراتها ويساعدها على اكتساب مهارات عملية وتطوير خبراتها، فبتدخل الثورة المعلوماتية الهائلة خلال القرن ٢١م وللتأقلم معها، سعت الدول العربية إلى رفع مستوى عاملاتها في مجال الإدارة من خلال إيصالهن بشبكة من الانترنت وتوفيرها لجميعهن، فالمؤشرات الأولية تدل أن ٤% من النساء في البلدان العربية فقط موصولات بشبكة انترنت مقابل ١٧%، وفي مجال عمل المرأة على صعيد مؤسسات المجتمع المدني، والمنظمات غير الحكومية توجد حاجة ضرورية لتطوير مهاراتها على صعيد استخدام الانترنت، لذا أسهم صندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة (اليونفيم) في إنشاء موقع خاص بالمرأة العربية على الانترنت اسمه (www.owc.org.jo) شبكة المرأة العربية والتي تساعد المنظمات النسائية العربية من الاستفادة من مختلف المعلومات فيما يخص الإدارة، وتكوين المشروعات والتخطيط الاستراتيجي، كما عملت المؤسسات العربية على إحاطة عاملاتها بمبادئ علم الإدارة وإشراكهن في وضع البرامج وصياغة الأهداف من خلال تقسيم العمل، وتحديد الصلاحيات والمسؤوليات على أساس الكفاءة والخبرة، وهذا ما تحتاجه المرأة العربية حتى تستطيع أن تبرز كفاءتها في إدارة مختلف المؤسسات وبالتالي تحظى بالمكانة اللازمة لها في المجتمع العربي.[2]

٢- في المجتمع الجزائري: قبل أن نتطرق لموضوع مكانة المرأة في المجتمع الجزائري سواء التقليدي أو المعاصر، وجب الإشارة أولا إلى فهم المجتمع الجزائري وطبيعته، فما يميز العائلة الجزائرية القديمة هو أن السلطة كانت بيد الجد الذي هو كبير العائلة، كما يسمى أيضا شيخ القبيلة، ويحكم جميع أفراد العائلة باعتباره مركز السلطة والقوة الذي تمنحه الاحترام والتقدير والهيبة، وتجعله المرشد والمسير لشؤون الأشرة بحكم سنه وخبرته في الحياة الاجتماعية، كما يعرف بين أوساط الشعب الجزائري اسم "القايد" والذي يلعب دورا كبيرا في تماسك وتعاون أعضاء الأسرة، وفي عملية تسيير شؤونها لتحقيق نوع من التوازن بين الاستهلاك والإنتاج، لأن المجتمع الجزائري التقليدي كان غالبا ما يعتمد على الزراعة في تحقيق الاكتفاء الذاتي للأسرة، أو ما يعرف باسم "العولة"، حيث يستهلك أفراد الأسرة ما ينتجون من محاصيل ثم يعاد استثمار الباقي، وما هو معلوم أن القانون الوضعي الذي تسنه المجالس والدساتير لم يحكم الأفراد في المجتمع الجزائري التقليدي، بل كان العرف هو السائد والذي يحكمه، فكانت تحل المشاكل وتسير الحياة بصفة طبيعية، ويتجلى الدور التقليدي للمرأة الجزائرية في جانبين:

---

[1])– حسين عبد الحميد أحمد رشوان: مرجع سابق، ص ص ١٠٧– ١٠٨.

[2])– عبلة محمود أبو عبلة : "**المرأة العربية العاملة– المعوقات ومتطلبات النجاح في العمل القيادي** "، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدا رية، دط، القاهرة، مصر، ٢٠٠٤، ص ص ٣٢– ٣٩.

الأول اجتماعي، والثاني بيولوجي، حيث يتمثل الدور الاجتماعي لها في خدمة البيت وتربية الأطفال، وتلبية حاجاتهم، وبالتالي تحافظ على التقاليد المفروضة عليها، أما دورها البيولوجي فيتمثل في عملية الإنجاب مباشرة بعد الزواج، أما إذا لم تلد وكانت عاقر فإنها تطلق وتعوض بأخرى قادرة على الإنجاب، التي تتحدد مكانتها داخل الأسرة بمقدار عدد الأطفال الذين تنجبهم، كما أن مكانة العائلة في المجتمع تتحدد بمقدار عدد أفرادها وخاصة الذكور.

وتقوم الأم بالإضافة إلى إنجاب الأطفال تربيتهم وتنشئتهم تنشئة اجتماعية تجسد تقاليد المجتمع وقيّمه وعاداته السائدة، وتبعا لذلك فإن الأم تكون قريبة للذكور مقارنة بالإناث، باعتبار الذكور رمز السلطة والنفوذ، والسبب في ترسيخ وتأكيد مكانتها في الأسرة والمجتمع، أما فيما يتعلق بالفتاة فقد كانت مهملة جدا من جميع النواحي الاجتماعية أو التقليدية، حيث نجد في العهد العثماني بعض العائلات ميسورة الحال فقد كانت تهتم بتعليم بناتها وتأديبهن بواسطة معلم خاص، أما بقية الفتيات فلم يحظين بفرص التعليم أبدا[1]، حيث يعتبر العهد العثماني أسوأ عهد بالنسبة للمرأة الجزائرية، ففي هذا العصر غابت وبشكل كلي على الساحة الرسمية، ولم يعطي لها أدنى اهتمام، حيث لا نجد في المجتمع أميرات أو سيدات مجتمع أو كاتبات يسهمن في الحياة الاجتماعية، والسبب في ذلك قد يعود إلى كون معظم الحكام كانوا شبابا عزاب همهم الوحيد جمع الثروات والبقاء على سُدة الحكم، أما المرأة فكانت لا يهمهم منها أي شيء لا دينها ولا لغتها ولا مكانتها الاجتماعية، بل كونها من الجواري والأسيرات من المسيحيات من الدرجة الأولى، وليس هذا فحسب بل اعتبروا الزواج من المسلمات مذلة وأولادهم منهن خدم، أما أبناءهم من المسيحيات أفراد ويرثون وظائف آبائهم، وهذا الغريب في الأمر لأنه من المعروف أن الأتراك مسلمين وأنهم جاؤوا إلى الجزائر باسم الدين الإسلامي من أجل وقف الزحف المسيحي على البلاد الإسلامية، لكن ما حدث في المجتمع الجزائري لا يعكس هذه الرؤية بل ينفيها، وبالتالي لم يهتموا بالمرأة الجزائرية المسلمة وتعليمها، إما إهمالا منهم، أو غيرة على بناتهم في مجتمع لا تكاد المرأة تظهر فيه حتى يعتدى عليها، ورغم أن الحضارة الإسلامية في تلك الفترة بما فيها الأندلس التي كانت تتميز بانتشار الثقافة ودراسة مختلف العلوم، ومبادئ اللغة رغم كونه تعليما بسيطا، وهذا راجع لقلة الوثائق اللازمة، حيث ذكر«**محمد بن سليمان**» أن العالم الصوفي «**عبد الوهاب بن حميدة**» كان شيخا لأمه (**أم أبو راس**) فقد كانت كرابعة العدوية علما وتقوى، كما ذكر علي الورثلاني الذي هاجم في كثير من المرات قضية تعلم المرأة فكانت إحدى زوجاته تحفظ القرآن وأجزاء من رسالة (**ابن أبي زيد القيرواني**) وزوجته الأخرى كانت تنسخ الكتب. وعلى اعتبار أن العلم هدفه الأسمى والأساسي رفع الأمية وغايته تطبيق ما دعا إليه الدين من طلب للعلم والمعرفة، فقد انتشرت بعض المدارس الخاصة بتعليم البنات تديرها نساء، بعد ذلك توسع التعليم ليشمل بعض الرسميين، فقد ذكرت مجموعة من الوثائق أن وزير البحرية «**وكيل الخرج**» قام بتعليم ابنتيه في منزله، حتى استطاعت إحداهن حفظ ثلث القرآن وتعلم القراءة والكتابة وعمرها لا يتجاوز الأربعة عشر سنة. أما المرأة الريفية فقد كانت أكثر

[1] – جدوالي صفية: "**اتجاهات الفرد نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمة** "، رسالة لنيل شهادة الماجستير، علم النفس تخصص إدارة تربوية، جامعة فرحات عباس، سطيف، (٢٠٠٤– ٢٠٠٥)، ص ١١٦.

حظا وظهورا من المرأة الحضرية حيث قامت بدورها الاجتماعي والاقتصادي على أكمل وجه، وفي حدود العادات والتقاليد وتعاليم الدين، وهذا لكونها تتلقى في صباها قواعد الدين ومبادئ القراءة إما على يد والدها المتعلم أو على يد معلم خاص[1]، فعند دخول الاستعمار الفرنسي للجزائر انتهج سياسة التجهيل، حيث أنه لم يفرق بين البنين والبنات في في ذلك بل حاول القضاء على الهوية الجزائرية بتهديم الكتاتيب التي كانت تعلم مبادئ الدين واللغة، ومع ذلك فقد ركز على البنين دوم البنات عند انتشار التعليم الفرنسي، حيث حامل المسؤولون الفرنسيون إقناع أهاليهم بضرورة السماح لهم بالذهاب إلى المدارس الفرنسية، ورغم ذلك فإن العائلة الجزائرية كانت خائفة على مصير أبنائها وخاصة الفتيات، وهذا ما يفسر عدم دخول البنت إلى المدرسة، وجدير بالذكر أن المجتمع الفرنسي أيضا كان متحفظا على تعليم الفتاة وخاصة قبل الجمهورية الثالثة، أما بعد هذه الفترة فقد ازداد الاهتمام بتعليم البنات إلى درجة زيادة عددهن على عدد الذكور في بعض الأحيان، وهذا امتثالا لمبدأ التعليم الإجباري، أما في الجزائر فقد ظهرت أول مدرسة ابتدائية فرنسية في مدينة الجزائر[2] سنة ١٩٣٦، ثم تطور عدد المدارس في مختلف المدن الجزائرية، وتوسعت لتشمل٦٤٦ تلميذا وتلميذة سنة١٨٥، وهذا ما يظهر الاهتمام الكبير الذي ولاه الاستعمار الفرنسي بالفتاة المسلمة في تلك الفترة وهذا يرجع إلى سببين اثنين: الأول كونها تمثل بوابة الأسرة الجزائرية، والتي من خلالها تمثل التأثير عليها والسيطرة على الجيل الجديد في الجزائر، أما السبب الثاني فيتمثل في كون المرأة الجزائرية موردا اقتصاديا هاما وخاصة بعد أن تم بناء وإعادة إحياء الصناعات التقليدية بإعادة بناء البازارات التي هدمت من طرف القوات الفرنسية، وبالتالي ضمان المشاركة الإيجابية للمرأة الجزائرية في هذه الصناعات، حيث يعتبر الطرف الفرنسي المستفيد الأول منها وخاصة فيما يتعلق بالمخطط الفرنسي المتمثل في السيطرة على العائلة الجزائرية ونشر اللغة الفرنسية بين أفرادها،ورغم ذلك فإن الشعب الجزائري لم يستقر رأيه حول تعليم أبنائه وبناته في ظل الاحتلال، حيث بقي يتأرجح بين القبول والرفض، وهذا راجع لعملين اثنين:

العامل الأول وطني: ويتمثل في الجذور العميقة للجزائر التي تمنعهم من تلقين التعليم الفرنسي لأبنائها في المدارس الفرنسية القليلة، والتي كانت تعرف باسم المدارس الفرنسية الإسلامية، وهذا لبعد مناهجها عن اللغة العربية وتعاليم الدين الإسلامي، هذا من جهة، وانفصالها عنه العالمين العربي والإسلامي من جهة أخرى مما يتعارض ومقومات الشخصية العربية الجزائرية، وبالتالي وقفت الجزائر منه موقف الحذر والخوف من عواقبه على أبنائها، والعامل الثاني استعماري: يتمثل في خوف الاستعمار من نشر التعليم بين أفراد الشعب لأنه أساس انتشار الوعي، ولأن الاستعمار متأكد أن السيطرة على شعب جاهل أسهل بكثير من السيطرة على شعب متعلم، وانطلاقا من هذه الفكرة فقد سعى الاستعمار الفرنسي إلى نشر الأمية بين أفراد الشعب الجزائري، حيث لم يتجاوز نسبة تعليم أبنائه على أكثر تقدير٨٠% (فقد وصلت بين الرجال إلى ٩٥% وبين النساء٩٩%)[3] وقد بدأ المخطط الفرنسي في محاولة نزع الهوية الثقافية للعائلة الجزائرية منذ بداية الاحتلال، حيث

[1]- أبو القاسم سعد الله: "**تاريخ الجزائر الحديث**"، دار غريب الإسلامية، الجزائر،د.س، ص ص ٣٣٦- ٣٣٨.

[2]- رابح تركي:" **أصول التربية والتعليم**"، ديوان المطبوعات الجامعية، ط٢، الجزائر، ١٩٨٩، ص ٣٨٥.

[3]- المرجع نفسه، ص ص ٣٨٥- ٣٨٦.

فتحت مدارس غير رسمية تحت إشراف بعض المغامرات التي لم يكن لهن أهمية كبيرة بالنسبة للإدارة الفرنسية، لكن بعد تحقيقهن لبعض النتائج تم الاعتراف بهن لإخراجها من مجتمعها الأصلي إلى عالم الحرية والحقوق الكاملة كما تصفه تلك اللواتي نصبن أنفسهن للدفاع عن الحقوق الاجتماعية والاقتصادية للمرأة الجزائرية دون السياسة طبعا، ونذكر من بين هؤلاء (أليكس في أول الاحتلال وماري بوجيجا في آخره)، ورغم ذلك فإن فرنسا وعلى لسان «إمانويل بوجيجا» وفي سنة المئوية قدمت مجموعة من الإحصائيات حول ما نفقته فرنسا الحامية للفتاة الجزائرية وهذه الإحصائيات تتمثل في: إن سنة١٩٣ قد انتهت بهذه النتائج بالنسبة للمرأة الأهلية (٣ بنتا) حصلت على شهادة الدراسة الابتدائية،٢٠ حصلتا على شهادة (البيروفي الأول) وواحدة على شهادة (البيروفي العالي) و٨٠ بنات دخلن المدارس الابتدائية العالية[1]، وبالرغم من ذلك تمسكت المرأة الجزائرية بعاداتها وتقاليدها، فعملت على تلقين بناتها وأبنائها أصول التربية، ودعمها بخلاصة تجربتها في الحياة حتى تكون من بنتها فتاة صالحة وزوجة مستقبل مثالية، إضافة إلى الأعمال المنزلية سواء في الداخل أو في الخارج، والتي تختلف من منطقة لأخرى ريفية أو مدنية، لأن الأعمال التي تقوم بها المرأة الريفية ليست هي التي تقوم بها المرأة في المدينة، حيث تقتصر عمل الأولى على الأعمال الفلاحية جنبا إلى جنب مع أخيها الرجل، كما نجدها تهتم الأعمال المنزلية الأخرى كالخياطة والنسيج وصناعة الفخار وحياكة الزرابي، أما نساء المدن فكان يقتصر عملهن على الخياطة والطرز، وبالتالي نجد أن مشاركة المرأة في التنمية كانت جد فعالة إلا أن عملها لم يدخل في إطار العمل المأجور، ولكن على الرغم من هذا يعتبر وجود المرأة في المجتمع الجزائري التقليدي جد ضروري بسبب تقسيم العمل بين المرأة والرجل، فالمرأة الجزائرية وبسبب التقاليد والعادات المفروضة عليها والمرسومة من طرف المجتمع كانت موقع اهتمام الكثير من الحركات الفكرية الوطنية التي قادها مجموعة من المفكرين نحو نشر الوعي والتعليم ومحو الأمية، ومن بينهم ابن باديس الذي سخر جريدة الشهاب لدراسة أوضاع المرأة الجزائرية والنهوض بحقوقها وواجباتها[2].

لكن بدخول المرأة الجزائرية إلى حرب التحرير الوطني استطاعت أن تثبت جدارتها وأهميتها، فقد حصلت في عهد الاستقلال سيدة نفسها وصانعة مصيرها، وفتحت في وجهها كل الأبواب التي كانت مغلقة أمامها في عهد الاحتلال، فبعد أن كانت تخضع للتقاليد الأسرية، استطاعت أن تدخل ميدان الحياة الاجتماعية من أوسع أبوابها، وصارت عضوة نشيطة في المجالس البلدية، والمجالس الولائية، كما صارت عضوة نشيطة في مختلف المجالس الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي مكنتها من اتخاذ القرار حيث وصلت في الجزائر إلى أعلى المناصب في الدولة، فاستطاعت أن تترشح للرئاسيات وهذا من خلال نيلها لحقوقها في الدستور الجزائري، كما تمكنت المرأة من فرض وجودها في المجتمع الجزائري باكتساحها لجميع قطاعات العمل التي كانت في وقت مضى حكرا على الرجل كقطاع الأمن الوطني، والقضاء والإدارة بالإضافة إلى الأعمال الحرة، فنجد اليوم المرأة في مجال: التجارة، البناء، الفلاحة، الاتصالات...وغيرها من المجالات.

[1]- أبو القاسم سعد الله: المرجع السابق، ص ص ٤٤١- ٤٤٣.

[2]- جدوالي صفية: المرجع السابق، ص ص ١٢١- ١٢٢.

وبالرغم من منح الدستور الجزائري للمرأة كامل حقوقها السياسية والمدنية، إلا أن المرأة الجزائرية ما زالت تعاني من العنف ضدها حتى اليوم، والذي يتسم بالعدوانية والإكراه ما أدى إلى سلبها لحريتها الشخصية ومنعها من التمتع بكامل حقوقها كفرد في المجتمع الجزائري، فمورس عليها العنف بمختلف أنواعه، فمن العنف الجسدي إلى العنف النفسي الذي شكل عليها جملة من الضغوطات النفسية، إلى العنف الاجتماعي المتمثل في النظرة القاصرة لدور المرأة، إلى العنف الاقتصادي الذي يشمل عدم منح المرأة فرص عمل تتناسب وقدراتها وإقصائها من الكثير من المجالات العملية، فخلال عام ٢٠٠٩ سجلت الجزائر ٤٤٠٩ حالة امرأة معنّفة، منها [٣٠١٣ عنف جسدي و١٠٢٥ سوء معاملة سواء من قبل الزوج أو الأقارب و١٣٩ عنف جنسي و١٧ حالة تحرش جنسي و٠٨ حالات قتل عمدي] هذا خلال السداسي الأول، وهذا لإخضاعها لتحقيق جملة من الأهداف، لكن المرأة الجزائرية وبالرغم من ممارسة العنف عليها إلا أنها كانت لا تتقدم بأية شكوى لمصالح الشرطة، أما الآن ونتيجة للوعي الاجتماعي الذي حضت به المرأة من خلال الحركات النسوية والندوات النسائية أصبحت المرأة تتقدم بشكوى ضد الجاني وتحيله إلى المحاكم، فخلال عامي ٢٠٠٧ و٢٠٠٨ سجلت مصالح الشرطة ارتفاع نسبي وإقبال للشكوى على المعتدي، وهذا ما جعل ظاهرة العنف ضد المرأة تنخفض نسبيا في المجتمع حيث انخفضت بـ ١٢% عام ٢٠٠٩ على ما كانت عليه عام ٢٠٠٨.

خاتمة:

على ضوء ما ورد نصل بالقول إلى أن المكانة التي حظيت بها المرأة اليوم لم تأتي من فراغ، أو أعطاها لها المجتمع، بل انتزعتها بكل جدارة من خلال أهمية الأدوار التي تقوم بها في البيت والأسرة والمجتمع، ولأجل تحقيق مكانتها خاضت مسيرة نضالية طويلة عبر التاريخ، ومن بين تلك النساء، نجد المرأة الجزائرية التي كانت لها بطولات ومآثر ميزتها عن سائر النساء، فوقوفها في وجه الاحتلال الفرنسي، مثال للتضحية والشهادة والشجاعة التي تفتقدها كثير من النساء في العالم.

قائمة المراجع:

٠١ - شادية قناوي:" **قضايا عربية معاصرة**"، الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، مصر، ٢٠٠٦.

٠٢ - أبو القاسم سعد الله:" **تاريخ الجزائر الحديث**"، دار غريب الإسلامية، الجزائر، د.س.

٠٣ - رابح تركي: "**أصول التربية والتعليم**"، ديوان المطبوعات الجامعية، ط٢، الجزائر، ١٩٨٩.

٠٤ - عبلة محمود أبو عبلة:"**المرأة العربية العاملة- المعوقات ومتطلبات النجاح في العمل القيادي**"، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، دط، القاهرة، مصر، ٢٠٠٤.

عبد الحميد إسماعيل الأنصاري: "**قضايا المرأة- بين تعاليم الإسلام وتقاليد المجتمع**"-، دار الفكر العربي، ط١، القاهرة، مصر، ٢٠٠٠.

٠٥ - محمد سيد فهمي:" **المشاركة الاجتماعية والسياسية للمرأة في العالم**"، الإمارات العربية المتحدة، دط، الإمارات، ٢٠٠٤.

٠٦ - زيدان عبد الباقي: "**المرأة بين الدين والمجتمع**"، مطبعة السعادة، ط٢، الجزائر، ١٩٧٧.

٠٧ - صلاح عبد الغني محمد:" **موسوعة المرأة المسلمة- الحقوق العامة للمرأة-**"، ج١، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط١، مصر.

٠٨ - حسين عبد الحميد أحمد رشوان: "**علم اجتماع المرأة**"، المكتب الجامعي، مصر،١٩٩٨.

الرسائل الجامعية:

٠١ - جدوالي صفية: "**اتجاهات الفرد نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمة**"، رسالة لنيل شهادة الماجستير، علم النفس تخصص إدارة تربوية، جامعة فرحات عباس، سطيف، (٢٠٠٩-٢٠١٠).

٠٢ - غراز الطاهر: "**خروج المرأة للعمل وتربية الأطفال**"، رسالة لنيل شهادة الماجستير، إشراف: عقون محسن، قسم علم اجتماع التنمية، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة قسنطينة، (١٩٩٥-١٩٩٩) .

٠٣ - جمال معتوق:" **وجوه من العنف ضد النساء خارج بيوتهن**"، رسالة لنيل شهادة الماجستير، إشراف عبد الغاني المغربي، معهد علم الاجتماع، جامعة الجزائر، (١٩٩٢-١٩٩٣).

واقع وسبل تطوير التوجيه و الإرشاد المدرسي في النظام التربوي الجزائري

د.سليماني صبرينة، جامعة قسنطينة٢ ، الجزائر.

ملخص :

إن وظيفة «**التوجيه المهني والمدرسي**» يجب إعادة تعريفها وتنظيمها بهدف مساعدة المتعلمين بصفة فعالة وكذا حاملي الشهادات، لبناء مشاريعهم المدرسية والمهنية، والتكيف مع التطور الحاصل مع عالم الشغل، إن هذا النظام يلزم تعريف جسور بين مختلف الشعب والتخصصات للمنظومة التربوية.

الكلمات المفتاحية : واقع ، التوجيه و الارشاد المدرسي ، الاصلاحات التربوية ، نماذج ممارسات التوجيه في العالم .

Résume :

La fonction «orientation professionnelle et scolaire» doit être redéfinie et organisée dans le but d'aider de façon efficace les apprenants ainsi que les titulaires de certificats, a construire leur parcours scolaire, et a s'adapter à l'évolution du monde du travail, ce système nécessite la définition de passerelles entre les différentes divisions et disciplines du système éducatif.

Mots-clés: réalité, d'orientation scolaire et de conseil, réformes de l'éducation, de routage modèles de pratiques exemplaires dans le monde.

المقدمة:

يقصد بالتوجيه تلك العملية التي تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم نفسه و مشكلاته المختلفة سواء كانت نفسية، تعليمية أو مهنية، و على أن يفهم البيئة التي يعيش فيها حتى يصبح أكثر استغلالا لإمكانياته و إمكانيات تلك البيئة، فهو يسعى للكشف عن القدرات و الاستعدادات و ميول التلميذ ،كما يهدف إلى اكساب الفرد القدرة على توجيه ذاته دون الاعتماد على شخص آخر بحيث يكون أكثر قدرة على موازنة الأمور و نقدها و الخروج بحل يرضيه كما أنه يهدف إلى الوصول إلى أقصى درجة من درجات نمو الإنسان أن يعمل، إليها و فقآ لإمكانياته المختلفة و منه تتجلى أهمية التوجيه أكثر من خلال مجموع الخدمات التي يقدمها بغية تكييف الفرد نفسيا و اجتماعيا و وعقليا إلا أنه حسب الواقع الميداني للتوجيه في الجزائر انحصر عمله منذ سنة١٩٩٠، بلوائح توجيهية تعتمد على المقاربة الكمية التي تجعل من العلامة و المعدل المحدد الرئيسي في ترتيب التلاميذ و توجيههم إلى أن جاء مخطط تطبيق إصلاح النظام التربوي الذي صودق عليه في مجلس الوزراء يوم٢٠ أفريل٢٠٠٢ يتماشى و التوجيه العالمي الداعي للابتعاد عن مضاعفة المسالك و الشعب الدراسية، و قبول التلاميذ الذين تتوفر فيهم الشروط للالتحاق بالسنة الأولى ثانوي بعد مرحلة تعليمية يتلقى فيها التلميذ تكوينا متينا وأساسيا في مجالات الآداب و ألتكنولوجيات الفنون دون إهمال المواد التي تنمي روح المواطنة و روح ألمسؤولية مع التركيز على تحسين مستوى التلاميذ و كفاءاتهم في الإعلام الآلي و الرياضيات.مع التذكير أنه تم إلغاء الشعب التقنية التابعة سابقا إلى الجذع المشترك تكنولوجيا ، و بموجب المنشور الوزاري رقم٢٠٠٥/٢٦٢ أين تحددت الترتيبات التي

تم اعتمادها لتوجيه التلاميذ في الجذعين المشتركين للسنة الأولى ثانوي آداب، علوم وتكنولوجيا وإلى الشعب المنبثقة عنها في السنة الثانية ،حيث مست هذه التعديلات عملية التوجيه على مستوى السنة التاسعة للانتقال إلى السنة الأولى ثانوي وكذلك على مستوى الجذع المشترك للانتقال إلى السنة الثانية ثانوي.

١- الإجراءات التنظيمية الرسمية للتوجيه:

١.١- مراحل التوجيه المدرسي والمهني : كان الهدف من وضع مقاييس تربوية موحدة متجانسة لتحقيق التوافق بالدرجة الأولى على التأطير التربوي الذي يقع على عاتقه عبء التغير النوعي المأمول والذي هو مركز اهتمام الوزارة ،ومن الضروري في مجال التقويم البيداغوجي أن يقوم مجلس المعلمين والأساتذة في مطلع كل سنة دراسية بوضع مشروع تقويم حسب كل مستوى ، وكل مادة تحدد فيه فترات التقويم وعددها ،وكيفية حساب المعدل والحد الأدنى لمعدل الارتقاء وفقا للتعليمات الرسمية ، وإشعار التلاميذ وأوليائهم و بذلك وضع جهاز عملي للتوجيه بين الجذع المشترك والشعب، بحيث يتم توجيه المقبلين للتعليم الثانوي على مرحلتين:

١- التوجيه الأولي ابتداء من السنة الرابعة متوسط إلى الجذوع المشتركة للسنة الأولى ثانوي

التوجيه الفعلي من الجذوع المشتركة لشعب السنة ثانية ثانوي .

تندرج عملية وضع الجهاز ضمن الخطة الشاملة لتجسيد إصلاح المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، حيث تتجه في هذا الإطار،الرؤية الجديدة للتوجيه المدرسي والمهني يكرس التعليم عن طريق الاختيار واتخاذ القرار لدى التلاميذ ،خاصة إذا علمنا أن التعبير عن رغبته وبناء مشروعه الشخصي ،وضعية معقدة تتطلب معالجتها بانسجام مؤهلاته و قدراته مع نمط التعليم أو التكوين الذي يرغب فيه .[1]

٢.٢-الإجراءات الانتقالية لتوجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية الثانوي :

إن إجراءات إعادة هيكلة التعليم الثانوي تسعى بأهدافها البيداغوجية و التكوينية و مضامينها التعليمية تقتضي تكييف معايير التوجيه مع هذه المستجدات للمحافظة على الطابع التربوي و البيداغوجي لعملية التوجيه و ذلك بالتوفيق بين رغبات التلميذ، كفاءاته الحقيقية ، متطلبات الشعب و إلزامية ضبط تدفق تعداد التلاميذ. و تتضمن الترتيبات التي يجب اعتمادها لتوجيه التلاميذ في الجذعين المشتركين للسنة الأولى ثانوي " آداب، علوم و تكنولوجيا" و إلى مختلف الشعب المنبثقة عنها في السنة الثانية وهي:

٢.٢.١- إجراءات الانتقال : وضعت المصالح المركزية لوزارة التربية إجراءات جديدة للانتقال من سنة إلى أخرى ابتداءا من السنة الدراسية٩٩٨/ و اشترطت في ذلك الحصول على معدل(٢٫١) للانتقال من سنة إلى أخرى من طور إلى طور).

[1]. منشور وزاري مشترك :" **يتضمن توجيه التلاميذ إلي مسلكي التعليم ما بعد الإلزامي**" ،رقم ٠١،بتاريخ ٠٦ مارس ٢٠٠٦ .

يرتب تلاميذ كل جذع مشترك حسب النتائج المدرسية المحصل عليها وفق المعدل السنوي العام ويرشح للقبول التلاميذ الذين تسمح لهم نتائجهم من الاستفادة من التعليم في السنة الثانية ثانوي في حدود لا يمكن تجاوز إمكانيات الاستيعاب المتوفرة في الشعب و التخصصات المفتوحة في المؤسسة التربوية ويستأنس في هذا الشأن بتقديرات مصالح التنظيم التربوي والخريطة المدرسية كمايلي :

- شعبة علوم تجريبية: ما بين(٥٥ ٠)% .

- شعبة الرياضيات: ما بين(١٨ ١)%.

- شعبة التسيير و الاقتصاد: ما بين(١٦ ٠ ٢)%.

- شعبة تقني الرياضي: ما بين(١٨ ٠ ٢) % [1].

٢ ٢ ٢-إجراء عملية التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي : تخضع عملية التوجيه للإجراءات التالية : " إعداد الوثائق اللازمة لعملية توجيه لكل التلاميذ و التي تتمثل في المحضر الرسمي لمجالس القبول و التوجيه إلى السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، بطاقة المتابعة و التوجيه نحو شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، ثم بطاقة الرغبات."[2]

١- يعبر التلميذ بواسطة هذه البطاقة عن الشعب التي يرغب مواصلة دراسته فيها في السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي والمنبثقة عن الجذع المشترك الذي يدرس فيه ، يتم ملؤها بالتشاور مع الأولياء بعد الاطلاع على المسارات التعليمية المتوفرة بمؤسسته وشروط الالتحاق بها.

٢- تحديد مجموعات التوجيه إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي باعتماد المواد التي يؤهل التلميذ إلى مواصلة الدراسة في شعبة معنية.

٣- يتم حساب معدل كل مادة من المواد المشكلة لمجموعات التوجيه باعتماد نتائج التلميذ في المادة للفصلين الأول والثاني لتوقعات التوجيه المسبق عند نهاية الفصل الثاني وإعداد مشروع الخريطة التربوية للفصل الثالث للتوجيه النهائي في نهاية السنة الدراسية[3]،أما حساب معدل التلميذ في كل مجموعة توجيه، فيتم باعتماد المعاملات المسندة للمواد المشكلة للشعب الأربعة المنبثقة عن الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا[4].

---

١ . وزارة التربية، قرار رقم: ١٦ المتضمن **تحديد هيكلة التعليم الثانوي العامة و التكنولوجي**، المؤرخ في ٢٠٠٥/٠٥/١٤.

٢ وزارة التربية الوطنية : " **إجراءات التوجيه إلى الجذوع المشتركة للسنة الأولى ثانوي** "، مديرية التوجيه والتقويم والاتصال ، منشور وزاري رقم ٠٥/٦٠٠٠/٤١ المؤرخ في ٢٠٠٥/٠٣/٢٧.

٣ وزارة التربية الوطنية:"**إجراءات انتقالية لتوجيه التلاميذ إلى السنة الثانية ثانوي العام وتكنولوجي**"، مديرية التقويم و الاتصال رقم ٠٠٠٦/٤٨ المؤرخ في ٢٠٠٨/٠٢/١٣.

٤ . وزارة التربية الوطنية:" **مديرية التقويم والتوجيه والاتصال**"،المنشور الوزاري رقم٢٠٠٨/٦٠٠٠/٤٨.المؤرخ في ٢٠٠٨/٠٢/١٣.

٤-يجتمع مجلس القبول والتوجيه المتكون من مدير الثانوية رئيسا و ناظرها و أساتذة الجذعين المشتركين ومستشار التوجيه المدرسي والمهني و ممثل عن جمعية أولياء التلاميذ كعضو ملاحظ لدراسة النتائج المتحصل عليها من قبل كل تلميذ ومقارنتها بالرغبات المعبر عنها ، يوجه ٥ % من التلاميذ الأوائل من ضمن المقبولين على مستوى كل مؤسسة حسب رغباتهم الأولى، أما بقية التلاميذ المقبولين٩٥ % فيتم توجيههم وفق ترتيبهم في مجموعات التوجيه مع مراعاة الترتيب التفضيلي لرغباتهم، نتائجهم الدراسية، ثم الأماكن المتوفرة.

علما أنه يتم، عند الحاجة توجيه تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا إلى إحدى شعب السنة الثانية المتواجدة في مؤسستهم أو في مؤسسة أخرى فهي تابعة لقطاع التوجيه .[1]

٢.٣- الوسائل السيكوبيداغوجية للتوجيه:

أدخلت تعديلات على كل من بطاقة ألرغبات بطاقة المتابعة و ألتوجيه و مجموعات التوجيه. حيث مست هذه التعديلات عملية التوجيه على مستوى السنة الرابعة الانتقال إلى السنة الأولى ثانوي و كذلك على مستوى الجذع المشترك " الانتقال إلى السنة الثانية ثانوي"

٢.٣.١- بطاقة المتابعة والتوجيه إلى السنة الأول ثانوي: وهي بطاقة خاصة لكل تلميذ تحمل كل المعلومات الدراسية الخاصة به ابتداءا من السنة السابعة أساسي إلي السنة التاسعة أساسي .

٢.٣.٢- بطاقة المتابعة والتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي: يتم تنظيمها ابتداءا من السنة الأولي ثانوي تستعمل لمتابعة التطور الدراسي للتلميذ ويستغلها مستشار التوجيه لتدوين الملاحظات المستخلصة من متابعة التلميذ في السنة الأولي ثانوي إذ لها جانب خاص بنتائج الاستبيانان والمقابلات .

٢.٣.٣- بطاقة الرغبات: تملأ هذه البطاقة من طرف التلميذ ليعبر عن رغباته والمتمثلة الجذوع المشتركة في السنة الأولي ثانوي ،ويقوم التلميذ بترتيبها حسب تفضيله عن طريق ترقيمها وهذه البطاقة تحمل جميع الشعب المتوفرة في المؤسسة تعطي لتلميذ السنة الأولي ثانوي ليقوم كذالك بترتيبها حسب تفضيله وتستغل هذه البطاقة علي مستويين هما : التوجيه الأولي والتوجيه النهائي .[2]

---

١ . وزارة التربية الوطنية :"**إجراءات انتقالية لتوجيه التلاميذ إلى السنة الثانية ثانوي العام وتكنولوجي** "، مديرية التقويم و الاتصال الرقم ٠٥/٠٠٠٦/٢٦٢ المؤرخ ١٩-ديسمبر ٢٠٠٥.

٢ سليماني صبرينة، (٢٠١٠) " **متطلبات شعب التعليم التكنولوجي الواجب مراعاتها في التلميذ أثناء التوجيه**"، جامعة منتوري قسنطينة.

٢ ٣ ٤- استبيان الميول والاهتمامات: تعتبر هذه الوثيقة من بين وسائل الفحص الخاصة بمستشار التوجيه الذي يشرف علي تحضير وتطبيق هذه البيانات وتحليلها ابتداءا من الأول لجميع تلاميذ السنة الأولي ثانوي ،وحسب ما جاء في المنشور الوزاري رقم ٢٤/٥١ المؤرخ في ١٩٩٢/٢٠/٤ فان الهدف من هذا الاستبيان هو حصر الاهتمامات وراغبات التلاميذ قصد:

- تصحيح مستواهم العلمي.

- توعيتهم بكفاءاتهم وقدرتهم الحقيقية في الجانب الدراسي و البيداغوجي.

- مساعدتهم علي تحقيق مشروعهم الدراسي أو المهني في المستقبل[1].

٢ ٣ ٥- سجل المتابعة والتوجيه: هذا السجل يخصص لمتابعة تلاميذ السنة الأولي ثانوي، يحتوي هذا السجل علي مجموعة من المعلومات يدونها مستشار التوجيه الذي ينظم حسب الأفواج التربوية وتتمحور هذه المعلومات حول صحة التلميذ و مساره المدرسي ، و أخرى عن الجانب النفسي [2].

٢ ٣ ٦- الاختبارات النفسية: إن تطبيق الاختبارات النفسية للكشف عن القدرات من بين المهام المسندة لمراكز ومستشاري التوجيه المدرسي والمهني ومعظم المناشير التي تتم إصدارها في هذا الإطار ،فحسب ما جاء في المنشور رقم ٩٢١٢٤٦٣١ المؤرخ في ١٤ مارس ١٩٩٢ الذي نتج عن توصيات الملتقي الوطني لمدير مراكز التوجيه (١٩٩١) فان الروائز التي يجب اعتماد ها هي:

TF 80- رائز التحويلات

KRX 80- رائز كا-أر-اكس .

CATLL3A- رائز كاتل٣أ .

لقد وضع هذا المنشور على أن هذه الروائز ما هي إلا أدوات إضافية مساعدة علي معرفة جيدة لاستعدادات التلاميذ وقدراتهم ، ولكن يلاحظ أن هذه الوسائل غير معتمدة نظرا إما لعدم توفرها وان توفرت مراكز التوجيه علي البعض منها فهي روائز قديمة وغير كاملة وبالتالي فهي غير قابلة للاستغلال[3] .

---

[1] منشور وزاري رقم ٢٤١/٥١٠ حول **تطبيق استبيان الميول و الاهتمامات**، المؤرخ ١٩٩٢/٠٢/٠٤.

[2] أبوساري فاطمة الزهراء :"**مقياس التوجيه المدرسي والمهني**"،كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية ، جامعة منتوري قسنطينة ، ٢٠٠٦.

[3] . وزارة التربية الوطنية: **إجراءات التوجيه إلي الجذوع المشتركة للسنة الأولي ثانوي** ،مديرية التوجيه ، مديرية التقويم و الاتصال ، رقم ٠٥/٦٠٠٠/٤١ المؤرخ في ٢٠٠٥/٠٣/٢٧.

٣- نماذج و ممارسات التوجيه المدرسي في بعض دول العالم :

برزت خلال العقود الأخيرة عدة تيارات تربوية تعني بالتوجيه كممارسة متنوعة و متعددة ، يمكن إختزالها في ثلاثة تيارات في ثلاث اتجاهات هي:

الاتجاه المتمركز على القياس النفسي:و الذي يعتمد أساسا على علم النفس الفارقي، حيث يرى ضرورة القيام بمقارنة قدرات و مهارات الفرد مع مواصفات المهنة و نوع الدراسة المرغوب فيها لتحقيق موازنة بينهما.

الاتجاه السلوكي: هو الذي يعتمد على تأثير الوسط الاجتماعي و الطبيعي، و بالتالي على شخصية الأفراد و تحديد اختياراتهم المهنية و المدرسية، و من هنا ضرورة دراسة السلوك في تفاعله مع الوسط و المجال الذي يتحرك فيه الفرد.

الاتجاه الإنساني: و الذي ظهر بناءا على مجموعة من الانتقادات الموجهة إلى الاتجاهين السالفي الذكر، والمتمثلة أساسا في اختزال الفرد في عملية شبه حسابية أو تحليلية، أي إغفال الجانب العلائقي المتعدد الأبعاد في احتكاك الأفراد فيما بينهم و الاستفادة من الخبرات المتبادلة و التراكم المعرفي.و هكذا يتضح أن المحور المركزي للاتجاه الإنساني هو التجربة أي إثبات القدرات و الانغماس في التجربة.[1]

ولقد أفرزت الاتجاهات السابقة طرق مقاربة متعددة في ميدان التوجيه المدرسي و المهني كان همها الأساسي بلورة و صياغة نماذج تطبيقية عملية قابلة للإجراء و الاندماج في واقع المؤسسة التعليمية، فأصبح المهتمون بالتوجيه في فرنسا مثلا يتحدثون عن تربية الاختيارات، و في الولايات المتحدة الأمريكية و كندا عن التربية المهنية ، أما في إقليم كيبك بكندا فيتحدثون عن تنشيط الميولات المهنية.[2] جلها تجعل من الفرد محورا لجميع العمليات التربوية و ذلك من خلال استنفار كل طاقته الدافعة تأخذ شكل صيرورة يدير الفرد مشروعه الشخصي ينتج عن علاقات قوة بين ثلاثة أقطاب كما عرفته الباحثة المختصة "بيرناديت ديمورا" Dumora Bernadette التي ترى أن:

-القطب الدافعي Le pôle motivationnel : هو قطب التمثلات représentations حول الذات(إن المبالغة في التركيز عليه تغرق الفرد في الأوهام

- القطب المهني Le pôle professionnel : هو قطب التمثلات représentations حول المحيط الاجتماعي حول المهن(إن المبالغة في التركيز عليه تغرق الفرد في المبالغة في الامتثالية conformisme و الخضوع للطبقات السائدة اجتماعيا

[1] . عبد العزيز صنهاجي:" **دور خدمات الإعلام و التوجيه في انفتاح المؤسسة على محيطها العام**"،مكتبة النيل،الرباط ٢٠٠٥،ص٥٧.

[2] وزارة التربية المغربية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي، "**المناضرة الوطنية حول تطير وظائف و آليات الاستشارة و التوجيه**"،الرباط،٩ أفريل ٢٠٠٥،المملكة المغربية.

- قطب التقويم الذاتي Le pôle d'auto-évaluation: يتعلق هذا القطب بالعالم المدرسي (إن المبالغة في التركيز عليه تؤدي إلى كبح كل المحاولات المتعلقة بإسقاط الذات في مستقبل مهني و كل ديناميةميول)[1].

٤.١-النموذج الكندي للتوجيه: في ظل المشروعات التي قامت بها كندا في قطاع التربية والتعليم أتاحت التلاميذ تعليما ابتدائيا مدته ٦ سنوات تليها مرحلة التعليم الثاوي والتي تكون متعددة التخصصات ممتدة لمدة خمسة سنوات على أن يستقبل جميع التلاميذ بغض النظر عن النتائج التي تحصلوا عليها، في حين يستدرك ضعاف المستوى خلال سنة تحضيرية لاختيار إحدى فروع التخصصات التي يرغب فيها وهذا من خلال متابعة لمستشاري التوجيه بواسطة دفتر الدراسات. ومن أشهر هذه المقاربات مقاربة " بلوتي Pelletier ""بوجولد"Bujold و "نوازو" Noiseaux وضعوا سلسلة "التربية على اختيارات مجرى الحياة" éducation au choix de carrière تغطي مدة الدراسة الإعدادية. والتي تستهدف تنمية النضج المهني والشخصي ADVP[*2] وتنصب على تحديد جوانب إجرائية مفادها أن الفرد يمر بمراحل نمو يقوم خلالها بعدة مهام قصد إرضاء نفسه ومجتمعه، وذلك بالتركيز على نشاطه خاصة بكل مرحلة من المراحل الأربعة التالية:

مرحلة الاستكشاف Exploitation: وهي مرحلة يحاول فيها الأفراد الانزياح عن مركز عالمهم الطفولي، ليحاولوا القيام بأدوار الكبار، هي مرحلة كذلك للبحث النشيط عن الجديد والتغيير، والملاحظ الفضولية، والفرد حين يستكفي يحمل على البحث والتنقيب والتجريب وصياغة الافتراضات.

مرحلة التبلور Cristallisation: وهي مرحلة يتم فيها ظهور وبروز محاور اهتمام، بعد التجارب المتراكمة بواسطة السياقات الاستكشافية.

مرحلة التخصيص Spécification:في هذه المرحلة على الفرد أن يحدد اختيارا أوعدت اختيارات لها القدرة على إدماج مختلف احتياجاته، والتكيف مع مقتضيات الوسط.

مرحلة الإنجاز Réalisation:خلال هذه المرحلة يختفي التردد يتم الاختيار والتخطيط لتحقيق هذا الاختيار والتشبث بالمشروع النهائي الذي احتفظ به.[3]

ويتم هذا من خلال برنامج مسطر ومحدد بوضعيات تعليمية تهدف إلى" تنشيط النضج الميولي" تعتمد على مجموعة من الأنشطة التي تساعد على التطور التدريجي لخاصية النضج المعرفي والوجداني من خلال نمو بعض الكفاءات والاتجاهات التي تسمح بتعلم سيرورة الاختيار من جهة وبإعداد وبناء المشروع من جهة أخرى. يحاول المختص جعل الفرد يستفيد من خلال هذه التدخلات البيداغوجية على تطوير قدرته على التوجه وتحديد مستقبله بكل مسئولية واستقلالية.

[1] سليماني صبرينة، (٢٠١٠) " **متطلبات شعب التعليم التكنولوجي الواجب مراعاتها في التلميذ أثناء التوجيه**"، جامعة منتوري قسنطينة.ص ١٦٥.

[3]Denis- Pelletier et collaboration :" **pour une approche éducatif en orientation**"، édition ،goeten morion، 1983، pp 332-350.

إن هدف هذه الطريقة حسب نفس الباحث وجماعته هو نقل فعل التوجيه حدث مرحلي على سيرورة ديناميكية وضع بإدماج المعرفة الأدائية " savoir faire" والمعرفة السلوكية"savoir être " للفرد من خلال تربيته على:

–معرفة لذاته (تحديد حاجياته، أهدافه، قيمه، تفضيلا ته، كفاءاته واتجاهاته).

–محاولة الربط بين معرفته لذاته والمجالات الدراسية والتكوينية (المحيط الدراسي) ومعرفته للمهن وإدراك مختلف الأدوار المهنية (المحيط المهني).

–تجاوز التأثيرات الخارجية والنمطية وظروف الضغوطات واتخاذ القرارات بكل مسئولية ووعي واستقلالية إزاء مشاريعه المستقبلية.

–تحديد وتخطيط مراحل إنجاز المشاريع المختارة آخذا بعين الاعتبار متطلبات الواقع.

–إعطاء معنى لهذه السلوكات من خلال التوافق مع مختلف المراحل الدراسية (الإعدادية، الثانوية وحتى الجامعية).

وتجدر الإشارة إلى أن برنامج تربية الاختيارات يعتبر طريقة تعليمية منسجمة مبنية على منهجية نفسية بيداغوجية محكمة ومتنوعة على شكل طرق جماعية وفردية مبنية على المقابلة وطرق معتمدة على نظم الإعلام الآلي في التوجيه Logiciel de guidance.[١٢]

٢.٤-النموذج الفرنسي للتوجيه:عمم تطبيق الطريقة الجديدة في التوجيه بإدراج برامج تربية الاختبارات على مستوى المتوسطات في سنة ١٩٨٥، وتحاول إدراجها بشكل رسمي في التعليم الثانوي بحيث تذهب مختلف التشريعات التربوية إلى تأكيد على ضرورة مساعدة التلاميذ بيداغوجيا في بنائهم وإعدادهم لمشاريع المدرسية والمهنية.تهدف هذه التربية إلى جعل التلاميذ قادرين على اتخاذ قرارات والانخراط في منظور زمني وتكسبهم معارف(التكوينات، المهن، الكفاءات الذاتية والاهتمامات.) وتكسبهم طرق العمل (الاستعلام وتطوير الذات والعلاقة مع الآخرين) كما تعلمهم سلوكات (التسامح والبحث وحب الاستطلاع) .

وتم تطبيق هذا البرنامج من طرف "جون قيشار" J.Guichard تحت تسمية La découverte des activités professionnels et projets personnels طريق تنشيط النمو المهني والشخصي ووضع لها نسختين أخريين خاصتين تحت اسم (D.A.P.P.I) * والثانية تحت اسم (D.A.P.P.T) ** وهي ترتكز على ثلاثة مبادئ:

التلميذ له الإنتظارات والتصورات (التمثلات) حول ذاته ومحيطه والتدخل للتربية الفاعلة للتلميذ يهدف لجعل مشاريعه العفوية، في موقف تنافر dissonance يكشف عن تمثلاته وتدمج المعطيات الجديدة.

تستند الطريقة على اكتشاف الحقائق الخالية للعمل المؤهل وتهدف إلى تجاوز الصياغات على شكل اهتمامات ونوايا دراسية أو أفكار مختزلة مبسطة.

وأهدافها هي جعل التلميذ يعيد النظر في تمثلاته العفوية، المنظمة والمقولبة والمختزنة للمهن واعيا بأهمية الاختبارات والتجارب والفرص... أثناء تحديد المشاريع الشخصية وخلال عملية الإدماج، يعمم التفكير بواسطة تحليل المهن على شكل نشاطات:

ينخرط في النشاطات الشخصية ويحلل مختلف المسالك الدراسية والتكوينية المتاحة.عمليا تركز الطريقة المذكورة على نشاطات تجميع بطاقات مهن وتحليل سير ذاتية لأشخاص يمارسون هذه المهن.ويتم تطبيق هذا البرنامج على مراحل منذ سنوات إلى دراسة إعدادية ما يناسب المرحلة المتوسطة في الجزائر تهدف إلى إكساب التلميذ بعض الكفاءات والاتجاهات والسلوكات الضرورية لنمو المهن، اكتساب بعض المفاهيم المتعلقة بذاته وبالمحيط المدرسي والمحيط المهني واستراتيجيات أخذ القرار وذلك خلال مراحل :

مرحلة الاستكشاف Exploitation :طريقة تفكير متنوعة وإبداعية بحيث تعمل الأنشطة المقترحة في البرامج على تسهيل عملية التفتح، الاستجواب...

مرحلة التبلور Cristallisation: طريقة تفكير تنظيمية وتصنيفية بحيث تسمح الأنشطة المقترحة القيام بتصنيف(تصنيف المهن) حسب مجالات معينة أو الربط بين بعض المظاهر.

مرحلة التخصص Spécification:طريقة تفكير تقيمية بحيث تسهل الأنشطة المقترحة عملية المقارنة(تحديد التشابه والاختلاف وإقصاء المجالات الغير ضرورية).

مرحلة التحقيق Réalisation:طريقة تفكير استنتاجية بحيث تسهل الأنشطة المقترحة عملية الاستنتاج، معرفة عواقب الاختيار، التخطيط، إنجاز إجراءات،وتتخصص كل سنة دراسية نماذج أو أنشطة تتطور من خلالها قدرة التلميذ على الاختيار أو إنجاز المهام التطويرية على النحو التالي:

يحول التلميذ في السنة الأولى من تطبيق البرنامج على الكشف والتعرف على العلاقة الموجودة بين المدرسة وعالم الشغل ومحاولة إدراك مختلف الأدوار المهنية التي يقوم بها الأشخاص المحيطين به مع إعطاء معنى لأهمية الذات(مهمة التعرف) يجمع من خلالها المعلومات.

يحاول التلميذ في السنة الثانية من تطبيق البرنامج على تنظيم المعلومات المتعلقة بذاته ومحيطه المدرسي والمهني وذلك بهدف التحكم في المعلومات المكتسبة (التبلور).

يحاول التلميذ في السنة الأخيرة من تطبيق البرنامج من انتقاد واختيار المشاريع والتخطيط لإنجازها أو تحقيقها آخذا بعين الاعتبار[1].

[1] وزارة التربية الوطنية ،" **ندوات حول تقويم التوجيه التربوي"** ، مونوغرافيا المديرية ، العدد ١ ، ١٩٩٩ ، ص ١١٠-١١١ .

6- إشكالية التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر:

إن الاهتمامات الحالية المتعلقة بنوعية التعليم أصبح التوجيه أكثر ما كان عليه سابقا، مركز الرهان المدرسي و الاقتصادي و الاجتماعي. و هذا ما جعل الجهات الوصية يتعجلون التحولات الواجب إتباعها لملائمة أهدافه و محتوياته و مناهجه مع هذه التغيرات،حيث أصدرت جملة من توصيات في إطار إصلاح المنظومة التربوية و التي شهدت ١٠ تسميات مختلفة خلال ٤٥ سنة خلة من حيث التنظيم الوزاري، فإن التوجيه عرف إسناد لمهامه إلى عدة جهات" و هذا دليل على عدم استقراره و ثباته و ما يفسر عدم تطبيق مشاريع الإصلاح تطبيقا ميدانيا و سليما.

-كما نستنتج بوضوح بأن التعديلات المتعددة و التغيرات المختلفة التي عرفها التوجيه عبارة عن محاولات لردود فعل مباشر لظاهرة عدم الانسجام الأكثر في غياب مشروع علمي و موضوعي جعلنا نستمر في البحث عن حلول استبدالية.[1]

- أعدت الوثيقة التوجيهية عكس ما نجده في الواقع التعليمي تماما، بحيث أن كل ما جاءت به اللجنة نظريا فقط تنص بما يلي:

أ) ضرورة مراعاة متطلبات التحجيم المقترح لآفاق سنة ٢٠١٥ ضمن أهداف الإصلاح التي يجب الصعود تدرجيا إلى بولوغها.

ب) ضرورة اعتماد الأساليب البيداغوجية في عملية التوجيه والامتناع عن اللجوء إلي التوزيع الآلي للتلاميذ على الأفواج التربوية لمختلف الشعب .

ج) ضرورة التوفيق العقلاني بين المتطلبات التخطيط التربوي إمكانيات الاستقبال و التأطير من جهة والراغبات التلاميذ وإمكانياتهم العلمية الحقيقية بالنظر إلي المتطلبات الشعبة المعنية من جهة ثانية ،الأمر الذي يتطلب تحضيرا جادا للعملية بالتحاور والتشاور البناء بين جميع المتداخلين في الفعل التربوي المرفقين لتلاميذ في بناء مشاريعهم الشخصية[١٨]، و لكن التطبيق هو لما هو كائن من قبل، فالتوجيه لا يزال يعتمد على الدرجات التي يأخذها التلاميذ خلال السنة الدراسية، و لا يراعي فيه رغبات التلاميذ والذي انتقل من مجال الفحوص الفردية إلى ميدان الإعلام الجماعي و التوجيه الكمي و وفقا للأهداف الكمية لمختلف المخططات التنموية .

فإذا تكلمنا عن النظام التوجيهي فإننا نتكلم عن المنظمة التربوية برمتها بأهدافها وإجراءاتها وبرامجها ونشاطاتها واليد العاملة فيه ونظام الانتقال من مرحلة إلى أخرى وسياسات التوجيه...إلخ كلها عناصر ومتغيرات مرتبطة ببعضها البعض، تأثر وتتأثر كنسق مفتوح على العالم الخارجي.

---

[1] . بو سنة محمد، "تارزولت عروني حورية"،" **برامج تربية الاختبارات: تعريفها مصادرها وأهميتها في بناء المشروع المدرسي والمهني عند الشباب** " مجلة العلوم الإنسانية عدد ٢٩-جوان ٢٠٠٨ ص .ص ٢٣.٥ جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر ٢٠٠٨.

فالدراسة التشخيصية، الموضوعية، العملية، للتوجيه المدرسي تتعدى مجرد الاطلاع على النصوص التشريعية ومقارنتها بالممارسات الميدانية، ذلك لأن النصوص التشريعية لا تعتبر سلفا معيارا للجودة، وهي نفسها تحتاج إلى تقييم الممارسات الفعلية في ميدان التوجيه بالجزائر، بحيث يعتبر قرار التوجيه أساس الإشكالية الحالية للتوجيه، فهو جزء من الصعوبات التي يمر بها النظام التربوي. يمكن تحديدها في أهم النقاط.

لم يحقق النظام التوجيهي أهدافه السامية لا من حيث الكم أو النوع وهذا لصعوبة التحكم في الاستغلال العقلاني للموارد البشرية والمادية وهذا راجع للتحجيم بحيث أقل نسبة يوجه لها تلاميذ إلى شعبة تعليم تكنولوجي لتتعقد الأمور عندما نشرع في تحليل التركيبة النوعية للتلاميذ المقبولين وكيفية انتقائهم.

لا تتلاءم بعض أنماط التعليم الثانوي مع حاجات قطاع التشغيل على غرار ما نجده بالنسبة لأنظمة مجاورة والصديقة التي حدد اختيار الشعب حسب النظام الاقتصادي "تجاري، سياحي، فلاحي، صناعي..."وسياسة سوق العمل واحتياجات المجتمع سواء المهنية أو الأكاديمية.

نقص الانسجام بين هيكلة التعليم الثانوي التكنولوجي والتعليم المهني لعدم توضيح العلاقة بين الهيكليتين وازدواجية الأهداف.

تقويم مخرجات التعليم من حيث الكفاءة النوعية بعدم ملاءمتها سوق العمل وعدم رضا قطاع الأعمال عن هؤلاء الخرجين من حيث المعارف والمهارات والسلوكية.

إن عدم مرونة الجهاز التوجيهي ما بين المسارات والمسالك المهنية والأكاديمية كافية وكفيلة باستجابة إلى خصوصية الفرد في شروط الانتقال فيه في مراحله أو أسلاكه المختلفة.

عدم تصور شامل وواضح وملائم وسوء التخطيط لعدم تحديد احتياجات عالم الشغل والرؤية الإستراتيجية بخصوص أفاق خريجي التعليم الثانوي .[1]

أما من ناحية إشكالية الواقع الميداني للتوجيه يقودنا إلى" ثلاثة نقاط رئيسية و فعالة في عملية التوجيه ألا و هي: ملامح تعيين مستشار التوجيه المدرسي و المهني، النشاطات الفعلية للتوجيه في مؤسساتنا التربوية ثم في الإجراءات الرسمية و الميدانية للتوجيه.

يعتمد التوجيه على مقاييس ومحددات وضعها الخطاب التربوي غير قادرة على كشف القدرات الحقيقية للتلميذ و لا على حسن توجيهه ألا وهي نتائج الامتحانات ورغبات التلاميذ ومعطيات الخريطة المدرسية وحاجيات التنمية الوطنية تعمل على تحقيق توازن الكمي في ملء المقاعد بيداغوجية المتوفرة بمختلف الشعب دون مراعاة اختيارات نسبة هائلة من

[1] سليماني صبرينة، (٢٠١٠) :" **متطلبات شعب التعليم التكنولوجي الواجب مراعاتها في التلميذ أثناء التوجيه**"، جامعة منتوري قسنطينة، ص ١٦٩.

التلاميذ تتجاوز الثلث وهذا لصعوبة اتخاذ القرار في حق عدد لا يستهان به من التلاميذ ولكون عملية التوجيه مرتبطة ارتباطا مباشرا بطاقة الاستيعاب، وكذا المناصب المالية...

فمن ناحية إجراءات الانتقال من مرحلة إلى أخرى التي فرضت على التلميذ أن تتم بمعدل عام لمجموعة من المواد وملمح لمواد تعليمية خاصة بالشعبة تترك المجال أمام التلميذ ليركز عليها دون غيرها لأنه يدرك أن الانتقال لا يتم وفق معدل عام بل في مواد محدودة اختار التركيز عليها دون غيرها من دون أن يخشى الإخفاق في المواد التي لم يركز عليها تؤثر على معدله العام وبالتالي على نجاحه.

يعتمد التوجيه على الرغبات الأولى للتلاميذ فمن الخطأ الشائع في التوجيه هي أن نستخلص نجاح فرد بناء على تصريحاته بأنه يهتم بشعبة معينة وذلك لأن الفرد الذي يرغب في شعبة قد لا تكون له القدرة أو الاستعداد اللازم لأدائها وبالعكس قد نجد تلميذ له قدرة كافية لإتباع شعبة معينة لكنه ينقصه الاهتمام والرغبة في الالتحاق بها.

كما أن عزوف التلاميذ عن التعليم التكنولوجي، تتجسد في نسب عالية لطلبات الطعون في الجذع المشترك كرد فعل لفئة الأكثر سخطا على توجيههم وبذلك البحث عن نوع من الامتيازات اجتماعية محددة ،كالانتماء الطبقي أو المكانة المهنية وطبيعة السلطة المرتبطة بها وبذلك يخلق نوع من الاتجاهات السلبية في المجتمع وتميز مدرسي في اختيار أساليب ملتوية وطرق غير شرعية من أجل تغيير التخصص وهذا أكبر دليل لرفض هؤلاء لهذا النمط من التعليم واتجاههم السلبي المرتبط بالنظرة الدونية من طرف المجتمع.ترجع الأسباب إلى عدم فهم الذات أو تجاهل الكثير من المعلومات حول المهن والمسارات الدراسية وامتداداتها الجامعية وثانيهما الوقوع تحت تأثير النمطية تجاه بعض الشعب.

وعليه هل يمكننا القول أن كل التلاميذ المقبولين بهذه الطريقة، مؤهلون للاستفادة منه؟ وهل هذا القرار يتلاءم وتطلعات التلميذ المدرسية والمهنية؟ وهل لديه المهارات والمعارف اللازمة لمتابعة دراسته بالشعبة المحدد لها؟ هل له الاستعدادات والقدرات والمكتسبات قبلية للاستفادة من دروسه؟، فكان لزاما إلى إعادة النظر في منهجية التدخل بإدخال تعديلات في الوسائل المستعملة في ميدان التوجيه ومحاولة تعديل في انسجام المقاييس وإجراءات التوجيه.

على ضوء هذه المقارنات، نلاحظ أن ما يجري بالجزائر متماشيا مع تقاليد المركزية الفرنسية الموروثة ترجح فيه الجانب الاجتماعي المكتسب على حساب الجانب الفردي الفطري فميدان التوجيه المدرسي وهذا الأخير يتمثل في مركزية اتخاذ القرار والتنظيم، يعتمد على عملية توزيع الفئات المتمدرسة في منظومتنا التربوية إلى ما توفره الخريطة المدرسية من مقاعد بيداغوجية وفق شروط تنظيمية خاصة، والذي بقي ميراثا قد لا يكون شرعيا في الجزائر بحيث يتناقض والخصوصية المعنوية والمادية للمجتمع الجزائري وعليه فيجب:

تحسين جهاز التوجيه نتيجة لاعتماد التدرج وقرار معايير وإعادة توجيه ووضع جهاز قانوني وتوجيهي يسمح بالتكفل بالتوجيه إلى قطاع التكوين المهني ابتداءا من السنة الرابعة المتوسط.

إدراك ضرورة وجود برامج للإرشاد والتوجيه الأكاديمي والمهني منذ انتهاء المرحلة الأولى من التعليم لمساعدة التلاميذ على اختيار بناء المناهج التوجيه العملي والسلوكي والعلمي.

إن مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي لا يمكن تصورها إلا عن طريق نظام التوجيه الناجح كتكملة لا بد منها بتحقيق ديمقراطية التعليم والعدالة فغاية كفاية التعليم والتكوين القصد منها ترقية كل تلميذ وكل متدرب إلى أعلى مستوى بما تسمح به قدراته وميوله دون أن تشكل وضعيته العائلية والاجتماعية حاجزا أو امتيازا.

كما أن ما يميز هذه المرحلة من التعليم ما بعد الإلزامي مرحلة الاختيار الغير ذهاني لمراحل سيكولوجية اتخاذ القرار،الملازمة لمرحلة المراهقة للتلميذ فهو يحاول أن يدمج الوقائع التي لها علاقة بميوله وكفاءاته وقيمة لشخصه في ضوء استعداداته المهنية وعليه فالتلاميذ لا يعرفون المستوى الحقيقي لقدراتهم، وميولاتهم ويقعون تحت ضغط تأثير المهن الأكثر شيوعا وانتشارا في المجتمع وعليه يجب قياس قدراته واستعداداته وتحديد اتجاهاته وميولاته لمعرفة آليات التكيف وما يصبو إليه الفرد.

إن تقويم الفعل التربوي لمراحل التمدرس تتطلب بيداغوجيا الكفاءات إلى مرحلة تنبؤية تسمح بتشخيص مستوى الكفاءات القاعدية المكونة لشخصية المتعلم أو التلميذ المعرفية ،النفسية حركية والوجدانية بحيث تعمل المرحلة التشخيصية على تحديد مستوى الكفاءات ثم تليها مرحلة الجرد يتم خلالها إحصاء الكفاءات المعرفية (المعلومات ، المعارف ، القدرات ،الكفاءات الفعلية والوجدانية) التي اكتسبها التلميذ و تقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية التي حددت في المرحلة التنبؤية.

كما أن التوجيه التربوي لا يخضع لمعايير ومؤشرات معينة أو أدوات خاصة كالاختبارات وشبكات التقويم التي تبدأ من المراحل الأولى من التعليم وفق نشاطات ثقافية وهوايات يمارسها الأطفال على خشبة المسرح ليصبح قادر على الاختيار حسب درجة تقبله لذاته وربطها بالعالم الخارجي واحتمال نجاحه (تحديد الميول والقيم والحاجات) وقادر على الفعل(التخطيط وتحديد الاستراتيجيات، وصياغة الاختيارات)، من خلال تطبيق برامج سيكو-بيداغوجية تساهم في تعديل تصوراته المهنية ، وتمثيلاته الاجتماعية .

فما هو واقع التوجيه المدرسي والمهني بالجزائر وأي مقاربة يطبقها في ظل الإصلاحات والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية؟

إن الممارسة الميدانية أثبتت عكس النصوص الرسمية لنظام التوجيه حيث اقتصر التوجيه في أحسن الأحوال على وظيفتين أساسيتين:

وظيفة إعلامية بالاختيارات المدرسية والمسارات المهنية المتوفرة ووظيفة توزيعية داخل المسارات الدراسية أو التكوينية المهنية وفق نسب مئوية حددتها الخريطة المدرسية.

كما أن الممارسة الميدانية للتوجيه لم ترق بعد للتطلعات العالمية والاتجاهات العلمية، والتي تسعى أن تصبح خدمات التوجيه أكثر انتشارا بمؤسساتنا التعليمية، بغية أن تكون الاختيارات المدرسية للتلميذ تتناسب ومكوناته الشخصية وأن تكون اختيارات المهنية مرافقة لقدراته واستعداداته لخدمة نفسه ومجتمعه.

تؤخذ رغبات التلاميذ الممتازين فقط بعين الاعتبار وكأنه هي الفئة الوحيدة المعنية بالتوجيه والباقي٩٥ % يخضع لسياسة سد الفراغ، وأن التوجيه المهني لا يقبل كل التلاميذ الراسبين، والذين لا يسمح لهم بالإعادة وبالتالي فالذين لا ينجحون لا يتكونون مهنيا بل يتلقون تكوينهم في الشارع، وهكذا نستمر في البحث عن حلول استبدالية بالاعتماد على التقدير الكمي. هل التلاميذ المقبولين في التعليم الثانوي بهذه الطريقة مؤهلون للاستفادة منه ؟ و بالتالي هل يمكننا توجيه كل التلاميذ المقبولين في التعليم الثانوي توجيها موضوعيا ؟

وقع التوجيه في البيروقراطية من جراء تحوله من هيئة تقنية إلى إدارية و هذا ما أدى إلى الانسلاخ من مهامه الحقيقية و هي المتابعة و التوجيه للتلاميذ ،و جمدت أهدافه داخل المنظومة التربوية واثر ذلك سلبا على العملية التوجيهية التي أصبحت قائمة على التنقيط فقط. وعليه وجب على النظام التوجيهي المبني على خصائص بيداغوجية صحيحة لضمان العدل و الإنصاف بين التلاميذ، وبذلك تكتسي التربية دورا أهم من السياق، لكونها تتكفل بتقديم الكفاءات عوامل النمو و الإنتاجية[٢].

أمام هذه الوضعية السيئة منع من تحقيق أي هدف من الهدفين المسطرين ، فقدا شروطه و أسلوبه التوجيهي ،و لمنحاه التشخيصي والتربوي الذي يتبعه مما أدى إلى عدم مصداقية النظام و فعاليته لا يتوافق مع وقتنا، يقضي على القدرات و الطموحات، لا يحترم القواعد التربوية الأكثر بساطة، يعاكس الطموحات الشرعية للعائلات، يهتم بسير المؤسسات أكثر من الاهتمام بمستقبل التلميذ، يتجاهل المصالح و الطموحات، يقود إلى طرق مسدودة[١].و مهما كان الأمر فإنه يبقى تحديد ملمح التلميذ المفروض توجيهه إلى الشعبة التي تلاءم اتجاهاته و ميوله من القضايا التربوية.

وعليه يجب أن نحول لانشغال بالأنشطة الجماعية إلى التكفل الفردي، الفعلي، والحقيقي بالتلميذ ومتابعة للوصول به للصورة التي يرضاها عن نفسه و لبناء مشروعه المدرسي والمهني المستقبلي وكان لزاما إذا إعادة النظر في منهجية التدخل بإدخال تعديلات في الوسائل المستعملة في ميدان التوجيه و تركيزها على التلميذ شخصيا.

إذا يصبح التلميذ هو محور العملية كلها فهو الذي يقرر مستقبله المدرسي و المهني بالاختيار الموفق الذي يؤدي به إلى التكيف السليم و بالتالي يصبح التعليم وسيلة لا غاية، وسيلة لنجاح مرضي و مقبول في الحياة العملية و إلى التوفيق المادي و المهني في المهنة التي سيزاولها مستقبلا الطالب بعد تخرجه و لتحقيق ذلك يحتاج التلميذ إلى من يساعده في الكشف عن ميوله و اهتماماته. و بشروط هو أن يعرف الفرد ماذا يريد وكيف يصل إلى هدفه كونه يستجيب لظروف محيطه كما يدركها هو لأن الإدراك هو الحقيقة بالنسبة للفرد كما يرى روجرز "أن تكيف الفرد يكون إذا كانت ادراكاته ، منبهاته، تطوراته، و حاجاته متناسبة مع خبراته ومفهوم الذات لديه و أن سلوك الفرد لا يتغير ما لم يتغير الفرد إدراكه لذاته و لمحيطه".

---

[١] . المرجع السابق : "**مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي**" ،ص٥٣، ٥٤ .

ما هي المنطلقات المتوفرة للمتخرجين من الشعب الناجمة عن الجذع المشترك تكنولوجيا هل كانت متساوية ؟ هل كانت الحظوظ في المنطلقات الجامعية متساوية مع تلك المتوفرة لشعب التعليم العام بالنسبة لتلاميذ في نفس المستوى أو أقل؟ في الوضعية الحالية هل هناك تطورات؟

و بذلك يصبح التوجيه المدرسي و المهني للتلاميذ عبارة عن خفض لمستويات طموحهم و غالبا ما يتعلق هذا الخفض في مستوى الطموح نوعا من الإحباط عند التلاميذ الموجهين إلى هذا النوع من التعليم. و لكن إذا صحبها توجيه إيجابي نحو أهداف مهنية تتفق و ظروف اهتمام الطالب و قدراته فسوف تكون حياته الجامعية و خبرته المهنية أكثر نجاحا.

- هذه بعض القضايا التي لها تأثير مباشر على التعليم التكنولوجي و التي تؤثر سلبا على عملية التوجيه إلى هذا النوع من التعليم دون أن نخوض في كل القضايا المرتبطة بالإعلام الذي يلعب دورا لايستهان به، شريطة أن تكون أهداف التعليم واضحة و كل الأمور المتصلة بالتعليم محددة، و دون أن نتطرق كذلك ككل القضايا المتصلة بالمكانة الاجتماعية للتكنولوجيا في بلادنا و بكل ماله صلة بها. و من ثمة ينبغي أن نفكر في طرح جديد لقضايا القبول و التوجيه بصفة عامة و ما هو متصل بالتعليم التكنولوجي في هذا المجال بصفة خاصة.

- كما أنه هناك بعض العوامل التي لها تأثير على تلميذ في مرحلة اتخاذ القرار هناك كائن يؤثر و يتأثر و يتلقى خبرات و تجارب تتكون في مجموعها من عدد من المعارف و المهارات التي أكتسب بعضها عن طريق الصدفة في هوايات لطفولته التي يمارسها في محيطه الخاص و يكتسب بعضها أن لم نقل أغلبها من الوالدين و المدرسة و الأصدقاء و الأساتذة و المجتمع بصفة عامة ليكون رصيده الشخصي الذي يمثل ما وصل إليه من معارف و ما يستطيع عمله.و عليه إذا أردنا تحقيق نجاح عملية التوجيه فمن الواجب أن يكون التنسيق و الاتصال المستمر بين الأسرة و المؤسسة من أجل تبادل المعلومات مساهمة بذلك في تطوير الجانب التربوي، التعليمي، التوجيهي.و بذلك لا يمكن فصل التوجيه عن التلميذ لأن كلاهما وجه لتحقيقه واحدة و هي العملية السيكوبيداغوجية و من ثمة لا يمكن اعتبار عملية التوجيه حاصل أو كمنتوج، بل نتيجة مسلك و مسار طويل.

كما لا يمكن فصل عمليتي القبول و التوجيه عن نوعية التعليم و مستواه، لأن المنتوج حاصل عوامل عدة و مختلفة،و عليه يجب إيجاد الصبغة التي تسمح بالتعامل مع هذا الواقع و ذلك باللجوء إلى مسالك و طرق تدخل في إطار سياسته تهدف، على المدى المتوسط إلى وضع أسلوب و صبغة تسمح فعلا بانتقاء أحسن التلاميذ للتعليم الثانوي و توجيههم وفق رغباتهم و متطلبات الشعبة. فالتوجيه بوصفه أداة أساسية في تشكيل خطط التنمية الشاملة و تطويرها فهي أكثر من مجرد فضاء يخدم التعليم و التعلم بل هو المفتاح الرئيسي لاتخاذ و تنفيذ العمليات الضرورية لمواجهة تحديات العولمة بمرونة و فعالية أكثر.

تلك هي بعض القضايا الجوهرية التي ينبغي الفصل فيها إذ وددنا أن نحقق ما نطمح إليه[1].

[1] سليماني صبرينة، (٢٠١٠) " **متطلبات شعب التعليم التكنولوجي الواجب مراعاتها في التلميذ أثناء التوجيه**"، جامعة منتوري قسنطينة، ص١٧٠.

خاتمة :

رغم المجهودات المبذولة إلا أنه تبقى إشكالية التوجيه مطروحة ومن الواجب علينا النظر في مضامين و طرائق و وسائل و تقنيات التوجيه بحيث أن التعليم الثانوي العام و التكنولوجي يستدعى توفير ملامح تتلاءم و التجديدات التي أدخلت على التنظيم الجديد للشعب، "في ظل التحولات التي يعرفها المجتمع الجزائري على المستوى الداخلي المتمثل في المجال السياسي و الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي، و في الأخير ترتكز على التوجيه العالمي الخاص بتنظيم النظم التربوية و على تأثيرات العولمة على الاقتصاد الوطني أي فتح حدود حركية المعارف و المعلومات ،و تداخل الثقافات

و الحضارات[1].

و بذلك يصبح التوجيه المدرسي و المهني كما عرفته منظمة IRIDU في المؤتمر الدولي للجمعية المفرنسة للتربية المقارنة بعنوان " التوجيه و العولمة "و الذي انعقد في جامعة بورقون مابين٢٥ و٢٧ جوان٢٠٠٩، على أنه " مجموعة الخدمات و النشاطات تتوجه لأفراد من مختلف الأعمار، في كل مراحل حياتهم، لمساعدتهم بالقيام باختياراتهم المدرسية و المهنية و لإدارة تطورهم المهني. هذه الخدمات قد تكون في المدرسة الجامعة أو مؤسسات التعليم العالي الأخرى، مؤسسات التكوين، المصالح العمومية للتوظيف، في أماكن العمل، هذه الأنشطة قد تكون فردية أو جماعية، وجها لوجه أو عن بعد " .

قائمة المراجع :

١. منشور وزاري مشترك : "**يتضمن توجيه التلاميذ إلي مسلكي التعليم ما بعد الإلزامي** "،رقم١٠،بتاريخ٦ مارس٢٠٠٥.
٢. وزارة التربية، قرار رقم١٦ "**المتضمن تحديد هيكلة التعليم الثانوي العامة و التكنولوجي**"، المؤرخ في٤ ٢٠٠٥/٥/١.
٣. وزارة التربية الوطنية:" **إجراءات التوجيه إلى الجذوع المشتركة للسنة الأولى ثانوي**"، مديرية التوجيه والتقويم والاتصال ، منشور وزاري رقم٠٥٦.٠٤/ المؤرخ في٧ ٢٠٠٥/٣/٢.
٤. وزارة التربية الوطنية:"**إجراءات انتقالية لتوجيه التلاميذ إلى السنة الثانية ثانوي العام وتكنولوجي**"، مديرية التقويم والاتصال رقم٠٠٨.٠٤/ المؤرخ في٣ ٢٠٠٨/٢/١.
٥. وزارة التربية الوطنية. مديرية التقويم والتوجيه والاتصال،المنشور الوزاري رقم٢٠٠٨.٠٤/٦ المؤرخ في٣ ٢٠٠٨/٢/١.
٦. وزارة التربية الوطنية:" **إجراءات انتقالية لتوجيه التلاميذ إلى السنة الثانية ثانوي العام وتكنولوجي**" ، مديرية التقويم والاتصال الرقم٠٥٠.٠٢٦/ المؤرخ١٩ ديسمبر٢٠٠٩.
٧. سليماني صبرينة، (٢٠١) " **متطلبات شعب التعليم التكنولوجي الواجب مراعاتها في التلميذ أثناء التوجيه**"، جامعة منتوري قسنطينة.
٨. منشور وزاري رقم٢٤/٥١ "**حول تطبيق استبيان الميول و الاهتمامات** "المؤرخ٤ ١٩٩٢/٢/٢٠.
٩. أبوساري فاطمة الزهراء :"**مقياس التوجيه المدرسي والمهني**"، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية ، جامعة منتوري قسنطينة٢٠٠٦.
١٠. وزارة التربية الوطنية: "**إجراءات التوجيه إلي الجذوع المشتركة للسنة الأولي ثانوي**" ،مديرية التوجيه ، مديرية التقويم والاتصال ، رقم٠٥٦.٠٤/ المؤرخ في٧ ٢٠٠٥/٣/٢.

[1] . المرجع نفسه ،ص ص ١٧٠-١٧٥.

١١. عبد العزيز صنهاجي: **دور خدمات الإعلام و التوجيه في انفتاح المؤسسة على محيطها العام**،مكتبة النيل،الرباط، ٢٠٠.
١٢. وزارة التربية المغربية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي،"**المناضرة الوطنية حول تطير وظائف و آليات الاستشارة و التوجيه**"،الرباط٩ ٠ افريل، ٢٠٠،المملكة المغربية.
١٣. وزارة التربية الوطنية ، **ندوا ت حول تقويم التوجيه التربوي** ، مونوغرافيا المديرية ، العدد١٩٩٩.
١٤. بو سنة محمد، "تارزولت عروني حورية"،" **برامج تربية الاختبارات: تعريفها مصادرها وأهميتها في بناء المشروع المدرسي والمهني عند الشباب**" مجلة العلوم الإنسانية عدد٢٩،جوان، ٢٠٠ ، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، ٢٠٠.
١٥. مفتش التربية و التكوين: " **الإشكالية و النشاطات الحالية** " ، الملتقى الجهوي لسلك التوجيه المدرسي و المهني"، قالمة ،من٢٤ - ٢٦ ١٩٩٩.
١٦. وزارة التربية الوطنية، **مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين**، ٢٠٠.
17. Denis-Pelletier et collaboration:"**pour une approche éducatif en orientation**"، édition ،goeten morion، 1983.

العلم في العصور الوسطى

أ.بن سولة نورالدين / جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر.

ملخص:

إن تحديد فترة زمنية لعصر معين هي تحديد لنمط حياة بمختلف جوانبها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية والثقافية و الدينية وما إلى ذلك،وهذا النمط يكون مغاير ومختلف عن أنماط الحياة في عصور أخرى ،أو بمعنى آخر فأن بداية عصر أو نهايته لا تحدد بسنة معينة ،لذلك فأن التداخل بين العصور التاريخية لا يسمح بالتمييز بينها إلا من خلال الانعطافات الجذرية في سير البشرية على أساس تغير الأطر والمفاهيم السياسية وتبدل العلاقات الاقتصادية والاجتماعية والانقلابات الفكرية ،وهذه التحولات تحتاج إلى قرون من الزمن .

الكلمات المفتاحية:العلم ، العصور الوسطى ، العلم في أوروبا ، العلم عند العرب و المسلمين .

مقدمة:

فيما يخص العصور الوسطى فإنها تمتد بين القرنين الرابع والخامس ميلادي إلى غاية القرنين الخامس عشر والسادس عشر ميلادي ، لأنه مع بداية القرنين الرابع والخامس ميلاديين حدثت تطورات سياسية واقتصادية وفكرية وظهرت معالم حضارية تختلف عما كانت عليه في الفترة الزمنية السابقة.

فمن الناحية السياسية في العصور القديمة نلاحظ ظهور نزعات من أجل السيطرة العالمية بين الأمم مما أدى إلى تشكل إمبراطوريات كبرى كالمصرية ،الآشورية ،الفارسية...غير أن الإمبراطورية الرومانية كانت أكبر وأقوى إمبراطورية، وكانت بمثابة دستور البشرية واستمرت حتى القرن الخامس عشر ميلادي حيث سقطت بسقوط روما على أيدي الجرمان ،وتشكلت على إثرها ممالك بربرية متفرقة ،وحلت الكثرة مكان الوحدة .[1]

أو بمعنى آخر تحول العالم من الوحدة في ظل الإمبراطورية الرومانية في العصور القديمة إلى تعدد الدول المتناحرة فيما بينها في العصور الوسطى.

ومن الناحية الاقتصادية والاجتماعية فقد طبقت الإمبراطورية الرومانية في العصور القديمة الأسلوب العبودية في الإنتاج بمعنى أن العبيد كانوا يشكلون الطبقة الرئيسية للإنتاج أما في القرنين الرابع والخامس ميلادي فقد ظهرت طبقت الكولون كطبقة رئيسية للإنتاج (الكولون هم الفلاحون الذين يعملون في الأرض مقابل الحصول على حصة من الإنتاج) .

[1] نعيم فرح،"**تاريخ أوروبا في العصور الوسطى**"،مطبعة طربين ،ص ٠٩-١٠.

وتدريجيًا ترسخت أسس النظام الإقطاعي ،فأصبحت طبقت أقنان الأرض الذين يعملون في أملاك الإقطاعيين هي الطبقة الرئيسية المنتجة في أوروبا في العصور الوسطى ،وهكذا سادت العلاقات الإقطاعية في الاقتصاد والمجتمع في العصور الوسطى بعد أن كانت العلاقات العبودية هي السائدة في العصور القديمة .

أما من الناحية الفكرية فقد تميزت العصور القديمة بسيطرة الوثنية وعبادة الآلهة المتعددة ،كما تأثرت هذه العقائد القديمة في مختلف المظاهر الحضارية ،لكن في القرن الرابع والخامس ميلادي انتشرت في أوروبا ديانة جديدة هي الديانة المسيحية التي أصبح لها تأثير كبير في مختلف نواحي الحياة السياسية والمظاهر الفنية والأدبية والعلمية ،والعلاقات الإحتماعية ،بمعنى أن أوروبا طبعت بطابع المسيحية بدل الوثنية في العصور القديمة .

من خلال هذه المقارنة بين الحياة البشرية قبل القرن الرابع والخامس ميلادي وبين الحياة البشرة بعدهما يتضح جليا أن هناك اختلاف يجعلنا نفرق بين نمطين مختلفين من الحياة، وبالتالي إمكانية الفصل بين حقبتين أو عصريين تاريخيين مختلفين.

نفس الأمر بالنسبة لنهاية العصور الوسطى حيث نجد أن معالمه تغيرت بدءا من أواخر القرن الخامس عشر وبداية القرن السادس عشر ميلادي ،فمن الناحية السياسية سقطت الإمبراطورية البزنطية عام ١٤٥٣ م على يد الأتراك ،وبذلك زالت إمبراطورية مسيحية وحلت محلها إمبراطورية عثمانية إسلامية تختلف عن سالفتها بنمطها وعقائدها ،وتبعتها أحداث عديدة كتوقف حرب المائة عام بين فرنسا وانجلترا ،وانضمت بروسيا الغربية إلى بولونيا سنة ١٤٦٦ ،كما تحررت اسبانيا من العرب سنة ١٤٩٢ م وغيرها من الأحداث .

أما من الناحية الاقتصادية والاجتماعية فقد تحول الاقتصاد من مجرد نشاط زراعي إلى مجموع أنشطة صناعية ،وتجارية بالإضافة إلى الزراعة ،وبدأ السير نحو الرأسمالية والمبادلة الدولية كما قامت ثورات برجوازية أطاحت بالنظام الإقطاعي .

وزاد التبادل التجاري بين أوروبا وبلاد المشرق نتيجة انفتاح البحر الأبيض المتوسط الذي كأن موصدا في أوجه أوروبا من طرف العرب المسلمين في الحقبة الأولى من العصور الوسطى ،كما تم اكتشاف الطرق البحرية المؤدية إلى أمريكا سنة ١٤٩٢م والهند .

أما من الناحية الفكرية فقد تغيرت المفاهيم الدينية المألوفة في العصور الوسطى وتحررت العقلية الأوروبية من سيطرة الذين .[1]

ففي العصور الوسطى استخدم الإقطاعيون الديانة المسيحية وتعاليم الكنيسة لنشر المفاهيم الفكرية التي تلاءم مصالحهم الاقتصادية وامتيازاتهم الطبقية ،كما احتكرت الكنيسة الأمور الثقافية وحاربت المفاهيم العلمية والأفكار الحرة التقدمية التي تتعارض مع مصالحهم ،أما في عصر النهضة الأوروبية فقد قامت الحركة الإنسانية ببعث الثقافة الكلاسيكية وأصبح الفن يضاهي أمجاد الآثار الإغريقية واكتسبت العلوم نزعة تحررية وشرع الأدباء والفلاسفة يهاجمون الأفكار الرجعية وليدة العلاقات الإقطاعية وطالبوا أيضا بفصل السلطة السياسية عن الدينية ،وقد ساعد في نشر هذه الأفكار التقدمية ظهور

١.نعيم فرح،مرجع سابق،ص ص ١١-١٤.

الطباعة، كما حدثت ضجة عالمية نتيجة الاكتشافات الجغرافية وفتح القارة الأمريكية والتعرف على الطرق البحرية المؤدية من جنوب القارة الإفريقية إلى الهند الشرقية ،وكل هذه الملامح الحضارية تنبؤ بولادة عصر جديد.

إننا نهدف من خلال هذا المقال إلى التعرف على أهم المحطات الفكرية والعلمية في فترة زمنية محددة ومختلفة عن مراحل سابقة وأخرى لاحقة ، كما نهدف إلى التعرف على مدى الاهتمام بالعلوم والمساهمة في الرصيد الفكري والعلمي ،وعليه يظهر أن مقالنا يعني بمرحلة زمنية محددة وهي مرحلة العصور الوسطى ،لكن نضيف أننا نتناول العلم في العصور الوسطى في كل من الدول الأوروبية والدولة الإسلامية آنذاك ،وقد اخترنا بعض المحطات العلمية لكل من العالمين الأوروبي والإسلامي كنماذج للتعرف على العلم وطريقة التفكير العلمي في تلك المرحلة .

العلم في العصور الوسطى:

أجمع المؤرخون على أن العلم في مرحلة العصور الوسطى مر بثلاث مراحل وهي :

١) **المرحلة الأولى: تتمثل في البدايات الأولى للعصر الوسيط وتمتد من القرن٤ ٠ إلى القرن١٠ ميلادي** :وتعرف بالعصور المظلمة ،وتميزت هذه المرحلة بالاضطرابات السياسية والعسكرية والاقتصادية ،حيث أخذت أجناس عديدة تتصارع على ممتلكات الإمبراطورية الرومانية مثل :**القوط، الهون،الوندال** ،وفي خضم النزاع والاقتتال على أشلاء الإمبراطورية الرومانية والاضطراب السياسي والاجتماعي والاقتصادي ،كانت الكنيسة تنمو ببطء ،بمعنى أنه في الوقت الذي كانت فيه سلطة الدولة تتدهور كانت سلطة الكنيسة تنمو وتزداد،وكأن لهذه الظروف الأثر البالغ على العلم.

فمن جهة المجتمع الأوروبي كأن يعاني من اللاإستقرار بمختلف مستوياته السياسية ،الاقتصادية والاجتماعية ،ومن جهة أخرى فأن تعاظم سلطة الكنيسة أدى إلى غلبة الدين على الفكر ،وأصبح اهتمام الناس على الحياة الآخرة على حساب الحياة الدنيوية ،[1] واقتصر التفكير العلمي في نظر السلطة الكنسية في البحث عن الأدلة المنطقية التي تدعم الاعتقاد الديني .[2]

وكنموذج عن الفكر الكنسي السائد في هذه المرحة يمكن أن نتناول أفكار **القديس أوغستين** الذي يعتبر معلم من معا لم هذه الحقبة الزمنية.

ولد **القديس أوغستين** في تاغست (سوق أهراس بالجزائر حاليا) سنة ٣٥٤ م ،وتوفي سنة ٤٣٠ م بهيبون بإيطاليا .

كان **القديس أوغستين** واسع الفكر غزير العلم ،ارتوى من مبادئ الديانة المسيحية فأصبح من أكبر رجال الكنيسة الكاثوليكية(انقسمت الكنيسة المسيحية إلى كنيسة رومانية كاثوليكية وكنيسة أرثوذكسية شرقية) وكرس حياته في مقاومة المذاهب التي من شأنها أن تعيق تقدم الديانة المسيحية .

1.Ibid .

٢.الشيخ كامل محمد محمد عويضة ، "**أوغسطين فيلسوف العصور الوسطى**" ،دار الكتاب العلمية ،ص ٠٧.

ترك أوغسطين العديد من المؤلفات التي أسست لنظرية فلسفية دينية متكاملة مازلت تدرس وتناقش إلى يومنا هذا في الملتقيات اللاهوتية والفكرية ،وتنسب إليه تحت اسم **الأوغسطينية** Augustinienne[1] .

وقد كانت غاية الأوغستينية إرساء أسس روحية تستلزم نوعين من **المعارف الدنيوية الخالصة** ومعارف **الإلهيات أو علم اللاهوت** .

وتتألف المعارف الدنيوية من مجموعتين :

أ. **المجموعة الثلاثية:** التي تشمل النحو والصرف والخطابة أي جميع فنون القول والخطاب ،وهذه المجموعة ضرورية لقراءة الإنجيل وتعاليم الكنيسة وشرحها .

ب. **المجموعة الرباعية:** وتشمل الحساب والهندسة والفلك والموسيقى، وهذه المجموعة لا غني عنها للطقوس وحساب الأعياد الدينية.[2]

وقد ترك أوغستين العديد من المؤلفات على غرار اعترافاتي mes confession (وفيه يروي سيرته)،وكتاب مدينة الله la cité de dieu (وفي قام أوغستين بالرد على إلى الذين نسبوا سقوط روما ودمارها إلى المسيحية ،ورد أوغسطين أن سقوط روما ودمارها كأن نتيجة لقلة التدين وكثرة الفساد والخضوع للشهوات والرذائل)، وكتاب الثالوث la Trinité (وفيه يدرس التصور المسيحي الذي يشخص الرب في ثلاثة أشخاص وهي الأب ،الابن ،الروح المقدسة).

وحسب أوغسطين فأن المعرفة الحقيقية المطلقة تأتي عن طريق الإشراق ،أي إشراق نور العقل الإلهي على العقل الإنساني بمعنى أن أوغسطين أراد أن يجعل من الحقائق الإيمانية الموجودة في الديانة المسيحية حقائق فلسفية أيضا لذلك كأن يقول :«**أنا أؤمن لكي أتعقل** » .

وبذلك يتبين أن منهج أوغسطين يقوم أولا على الذين وثانيا الإيمان وليس المقصود بالإيمان التصديق الساذج لكل ما يقال بل المقصود به تجنب موقف الرفض والعناد المبني على الشك المطلق ،وإعداد النفس على تصديق ما تقوم الشواهد على صدقه .[3]

٢) المرحلة الثانية: وتمتد من القرن الحادي عشر إلى القرن الثالث عشر ميلادي، وتميزت هذه المرحلة بنوع من الاستقرار النسبي.

وكان القرن الثاني عشر ميلادي عصر تقدم سياسي واجتماعي ، وفيه نمت المدن ونشطت التجارة وظهرت طائفة من المجتمع وهي الطبقة البرجوازية التي بعثت في الشعب نزوعا إلى الحرية الشخصية ،كما شهدت المرحلة ظهور حركة الترجمة

[1] . www.ahewar.org(مارس ٢٠١٠).

[2] فوزي خليل الخطيب ، "**تصنيف المعارف والعلوم عبر العصور**"، القاهرة ،طبعة ٠١، ٢٠٠٢، ص ٥٥.

[3] الشيخ كامل محمد محمد عويضة ،مرجع سابق ،ص ص ٣٨ –١٠١.

من العربية واليونانية ، كما شهدت هذه المرحلة ظهور الجامعات كالسربون وغيرها ، مما أسهم في تقدم علم اللاهوت والفلسفة .[1]

أما بالنسبة لسلطة الكنيسة فكانت تعيش صراع داخلي أدى إلى تدهور مكانتها وتقلص سلطتها رغم الإصلاحات التي قام بها المخلصون للكنيسة مثل : **البابا جريجوري السابع١٠٥٨٠٣ م والبابا ليو التاسع١٠٥٤٠١م.**

وظهر صراع بين السلطة الدينية والمدنية حول أسبقية أي منهما ، وظهر مناصرون لكل منهما ،فهناك من كأن ينظر إلى البابا على أنه خليفة الرب وظله على الأرض ، ومنهم من كأن ينادي بأن الإمبراطور يستمد قوته من الرب ولا يجوز عزله إلا إدا خال فالعقيدة المسيحية ،ومنهم من كأن ينادي بالوحدة ،فالجانب الروحي والديني للبابا والجانب الإداري للإمبراطور .[2]

بمعنى أن هذه المرحلة شهدت ظهور حركة علمية مع بداية القرن الحادي عشر ،لكن سرعان ما اختفت بسبب الإصلاحات الكنسية ،وأهمها أنشاء محاكم التفتيش عام١٢٣٣ م ، بهدف محاربة الهرطقة (الهرطقة هي كل انحراف ولو بسيط عن العقائد المسيحية).

وكان الناس يساقون إلى محاكم التفتيش ولو بالشبهة، أو حتى عن طريق وشاية أحد الجيران، حيث كأن المشبوه يعرض للاستجواب حتى يعترف بدنيه ويطلب التوبة.

واستمرت محاكم التفتيش إلى غاية أواخر القرن السابع عشر ،ومن بين الذين مثلوا أمامها نذكر الفيلسوف الإيطالي **جيور دانوبرينو** Giordano Bruno ١٥٤٨-١٦٠٠م ،الذي كأن راهبا في البداية ثم أنتقل من الدراسات اللاهوتية إلى الفلسفة ،عوقب بالسجن لمدة ثمانية سنوات وبعدئذ قطعوا لسانه وأحرقوه بتهمة الكفر بسبب اعتناقه نظرية كوبرنيكوس **Nicolaus Copernicus** عن دوران الأرض،كذلك العالم الشهير جاليلي الذي توبع بنفس السبب ،ولكنه فضل التراجع والنجاة من حكم الإعدام ،كذلك **نيكولاس كوبرنيكوس** **Nicolaus *Copernicus*** تميز موقفه بالحذر الشديد حيث أنه لم يسمح بنشر كتابه حتى يوم وفاته ،وتكمن أهمية نظرية كبورنيكوس في أنها تقوم على نقض *مفهوم النظرية التاريخية التي تعتبر أن الأرض مركز الكون ،وتمكن من صياغة نظرية نقيضة ،بين من خلالها أن الشمس هي مركز الكون والكواكب هي التي تدور حولها بما فيها الأرض.*

من خلال هذه الأحداث نلتمس تحرر من الأفكار السائدة التي كانت مبنية على أسس غير علمية ،لذلك نجد أن الفترة الممتدة من القرنين الرابع عشر والخامس عشر ميلاديين هي فترة تؤسس لمرحلة مخالفة للمراحل السابقة في العصور الوسطى

٢.فوزي خليل الخطيب ، " **تصنيف المعارف والعلوم عبر العصور**" ،القاهرة ،ص ٥٧.

٣.(weltareekh.com .ww.)٠٤.٠٢.٢٠١٠

*، أي أنها **المرحلة الثالثة** وفيها ظهرت بوادر العلم الحديث بأوروبا من خلال الاحتكاك بعلوم العرب واليونان وكانت هذه المرحلة بمثابة الجذور الأولى لعصر التنوير .*[1]

مما سبق نستخلص أن إسهامات أوروبا في العصور الوسطى في الميدان المعرفي والعلمي لم تكن بالغة وهذا راجع لعاملين رئيسيين هما الاضطرابات السياسية التي امتدت إلى الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية ، والتي انعكست في مجملها على الوضع العلمي المعرفي،والعامل الثاني تمثل في الكنيسة التي شكلت عائق أمام تقدم العلوم .

و في المقابل وفي نفس الامتداد الزمني نجد أن العرب كانوا يعيشون أوضاع مستقرة في مختلف الميادين ، وهذا راجع لظهور الدولة الإسلامية عام٦٢٩م-بفتح مكة- والتي كأن لها الأثر البالغ في إثراء وتشجيع البحث العلمي،وتعتبر إسهامات المسلمين في الميدان العلمي ،إسهامات كثيرة لدرجة أنه لا يمكن حصرها في بضع صفحات ،لذلك سنتناول نماذج عن تلك الإسهامات واخترنا ،الطب الجغرافيا ، والرياضيات على سبيل التمثيل .

الطب عند العرب : عرف العرب الطبابة (**الطِّبَابَةُ** هي حرفةُ الطبيب) قبل ظهور الإسلام وطوروها مع ظهوره -الإسلام- ونشأة الدولة الإسلامية في مختلف مراحلها وتكويناتها السياسية .

وكان اهتمام العرب والمسلمين بالطب إلى جانب اهتمامهم البالغ بلغتهم ومعرفة أحكام شريعتهم عملا بقول الرسول صل الله عليه وسلم: «تداووا عباد الله فأن الله لم يضع داء إلا وضع له دواء غير واحد» سألوه : يا رسول الله ماهو؟ قال : «الهرم».

وقال **رسول الله صل الله عليه وسلم** :« عليكم بالشفائين العسل والقرآن » ، كما نصح رسول الله صل الله عليه وسلم باستخدام الحبة السوداء لأهميتها في شفاء الكثير من الأمراض وكان علاج الرسول صل الله عليه وسلم للمرض يقوم على ثلاثة أنواع وهي : الأدوية الطبيعية، بالأدوية الإلهية أي القرآن الكريم ، أو بالإثنين معا.

ومن الأطباء الدين ظهروا في بداية العهد الإسلامي نذكر منهم الحرث بن كلدة الثقفي وكان من الطاف ، الملك ابن أبجر الكناني ،ابن انال النصراني ،أبو الحكم ،وحكم الدمشقي ، يعقوب ابن اسحاق الكندي ، أبو الحسن ابن ثابت بن قرة ، وسنان بن ثابت بن قرة .

ومن الأطباء المغاربة نذكر على سبيل المثال اسحاق بن عمران ،اسحاق ابن سليمان وغيرهم ،ومن أطباء الشام نذكر أبو نصر الفرابي ، عيسى الرقي ، كمال الدين الحمصي ،[2]

ولابد من الإشارة إلى أن العرب المسلمين اشتغلوا بمختلف فروع الطب والجراحة وبكل ما يتعلق بجسم الإنسان، بالإضافة إلى أنهم استطاعوا ربط الأمراض الجسدية بالأمراض النفسية ، كما قام عبد المالك ابن أبي العلاء بن زهر الملقب بأبي مروان

١.فوزي خليل الخطيب ،مرجع سابق،ص ص ٥٧- ٥٨.

١.حسان الحلاق ، "**تاريخ العلوم والتكنولوجيا عند العرب**" ،دار النهضة العربية ،بيروت،ص ١٧.

بدراسة مفصلة عن مرض السرطان في المعدة والبلعوم ،وأدهش علماء وأطباء العصر الحديث،كما استطاع أطباء العرب تنظيف المعدة التي تعرضت للتسمم باستخدام أنبوب المعدة ،والجدير بالذكر كذلك هو أن أطباء العرب المسلمين أول من عرف أن بعض الأمراض تنتقل بالعدوى مثل مرض الجدري والكوليرا ، والطاعون كما أنهم أول من وضعوا نظام الامتحانات الطبية ،ومنح شهادة تحت إشراف لجنة طبية متخصصة .

كما كان للنساء دور بارز في حقل الطب نذكر منهم الطبيبة زينب وكانت طبيبة أمراض العيون ،والطبيبة رفيدة التي كانت مشهورة بالجراحة في زمن الرسول صل الله عليه وسلم ، بالإضافة إلى بعض نساء آل زهر اللواتي عملن في حقل الطب .[1]

ونلخص اسهامات العرب في الطب في النقاط التالية :

- هم أول من أقام المستشفيات وكانت تعرف **بالبيمارستانات** ،وكانت هاته الأخيرة تقدم خدماتها الطبية بالمجان ،وقد ابتدع المسلمون كذلك **الفحص السريري** لتشخيص المرض.
- اكتشاف الدورة الدموية حيث يعود اكتشافها لابن النفيس .
- استخدام الكي في علاج بعض الأمراض واستأصلوا الأورام في أجزاء عديدة من الجسم بالإضافة إلى استخراج **الحصوات** أو تفتيتها في المسالك البولية .
- ابتدعوا الخيوط المستخدمة في الجراحة ، وصنعوها من أمعاء بعض الحيوانات خاصة القطط .[2]
- يعود لهم الفضل في ابتكار العديد من الآلات الجراحية التي لم تكن معروفة على غرار **الكلالِيبْ (جمع كُلاب)** المستخدمة لخلع الأسنان .
- اختراع إبرة مجوفة من طرف عمار بن علي الموصلي لامتصاص ماء العين .

الجغرافيا عند المسلمين :

اهتم المسلمون بالجغرافيا ووضعوا العديد من المؤلفات حولها ، وساعدهم في دلك ،كونهم كانوا من أهم التجار ، وقد جالوا مختلف المناطق شرقا وغربا ،وزاد اهتمامهم ومعرفتهم بالجغرافية بسبب الفتوحات الإسلامية بالإضافة إلى عوامل أخرى على غرار الحج ،الرحلة في طلب العلم ودلك يستلزم معرفة الأماكن والمناطق ، كذلك حاجة الدولة الإسلامية إلى معرفة الطرق الكبرى التي تصل أقاليمها ومعرفة ثرواتها .

٢.حسان حلاق ،مرجع سابق،ص ٢٢.

www.kids.islamweb.netg(04/02/2010)[2]

لهذه الأسباب وأخرى نشأ عند الكثيرين حب الرحلة والمجازفة فيما وراء البحار ، وقد تمكن المسلمين من زيارة العديد من البلدان من الشرق إلى الغرب ، و تمكن المسلمون من زيارة العديد من البلدان من الشرق إلى الغرب ،بما فيها بلاد الصين والهند وأوروبا وسواها .

وقد قدم الجغرافيون المسلمون العديد من المعلومات الجغرافية حول عجائب البلدان التي زاروها، واعتمدوا بصورة أساسية على أسلوب المشاهدة والتجربة والاختلاط وليس على الاقتباس والنقل.

ومن الجغرافيين المسلمين نذكر **الكلبي، الخوارزمي، الكندي، ابن الفقيه،اليعقوبي،الغرناطي،ابن جبير ،ابن بطوطة** ، والعديد من الجغرافيين الدين اشتغلوا بعلوم أخرى .[1]

وكنموذج نتناول **ابن جبير** وهو **أبو الحسن محمد ابن جبير الكناني** الأندلسي ٥٤٠ هـ ٦١٤ هـ، ألف كتاب :« **رحلة ابن جبير تذكرة بالأخبار عن اتفاقات الأسفار** » قام بطبعه ونشره بالإنجليزي william wright عام١٨٥٢ م، ثم راجعه بعده de goije.

وقد قام **ابن جبير** بتدوين مذكراته ومشاهداته من خلال الرحلة التي قام بها خلال سنتين قصد أداء مناسك الحج إلى الأراضي الشريفة ،وبدأ رحلته سنة ٥٧٨ هـ ١١٨٣ م ،زارها خلالها البلدان الإسلامية والنصرانية .

ومن بين البلدان التي زارها نذكر صقلية ، الإسكندرية ، القاهرة وزار جدة حيث عبر البحر الأحمر ، ثم قصد مكة المكرمة فالمدينة المنورة وأكمل حجته بزيارة المسجد النبوي ، ثم سار إلى العراق وخراسان ، وكردستان ، والشام ووصل إلى المدائن عاصمة الدولة الفارسية قبل الإسلام ،والعديد من البلدان الإسلامية والنصرانية .

وتكمن أهمية كتابه أنه حوى الكثير من المعلومات الجغرافية والتاريخية على السواء ، كما تضمن الكثير من الأحوال السياسية والعسكرية للمسلمين والصليبيين ، وكيفية التعامل فيما بينها ، كما تضمن الكثير من عادات وتقاليد الشعوب التي زارها ، وكتاب **ابن جبير** يعتبر بمثابة موسوعة جغرافية تاريخية أنتروبولوجية لمختلف البلدان التي زارها .[2]

الرياضيات عند المسلمين :

يعتبر القرنين التاسع والعاشر ميلاديين بمثابة الفترة الزمنية الذهنية للرياضيات عند المسلمين الدين سعوا لحفظها وتطويعها في وقت كانت فيه أوروبا تعيش فترة من الانحطاط العلمي .

لذلك كان للمسلمين الفضل في ترجمة ونقل الرياضيات اليونانية والإضافة عليها ونقلها إلى العالم الأوروبي والإسلامي والعربي.

[1] حسان حلاق ،مرجع سابق،ص ص ٩٥-٩٧.

[2] حسان حلاق ،مرجع سابق ،ص ٩٨.

ففي ما يختص بالعمليات الحسابية فإن الأعداد العربية أو الأجنبية التي تعرف اليوم لم تكن مستخدمة عند المصريين والبابليين واليونانيين والرومان ، إنما الأعداد التي استخدمها اليونان والرومان بوجه عام هي الأعداد المعروفة باسم « الرموز الرومانية » أو« الأعداد الرومانية » على سبيل المثال:

... X، IX، VIII، VII، VI، V، IV، III، II، I

وهي أعداد يمكن استخدامها في عملية العد أو الجمع ،لكن من الصعب أو من المستحيل استخدامها في عملية الضرب أو حتى الجمع في أعداد مشكلة من الآلاف والملايين،خاصة وأن أوروبا لم تكن بعد قد تعرفت على الصفر الذي حل مشاكل حسابية ورياضية لا يمكن نكران فضل المسلمين في حلها ، فقد استطاع علماء الرياضيات المسلمين والعرب على إيجاد نوعين من الأعداد وهي :

١) الأعداد الهندية : ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٨، ٧، ٩ ...

٢) الأعداد العربية :١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩...

ولقد انتشرت الأعداد الهندية في المناطق المشرقية ، بينما انتشرت الأعداد العربية في المناطق العربية المغربية وفي أوروبا .[1]

وكان العرب قد نقلوها عن الهند وطوروها ووضعوا نظاما علميا لها ،وبذلك كان لهم الفضل في نقلها إلى أوروبا واستمرار استخدامها إلى الآن .

والجدير بالذكر أن العرب قبل الإسلام وفي ظله استخدموا الحروف الرمزية ،لأسباب رياضية وتجارية ،وعسكرية ،واقتصادية واجتماعية ،وقد كان لكل حرف عدد خاص يدل عليه مثل :

آحاد	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز	ح	ط
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
عشرات	ي	ك	ل	م	ن	س	ع	ف	ص
	١٠	٢٠	٣٠	٤٠	٥٠	٦٠	٧٠	٨٠	٩٠
مئات	ق	ر	ش	ت	ث	خ	ذ	ض	ظ
	١٠٠	٢٠٠	٣٠٠	٤٠٠	٥٠٠	٦٠٠	٧٠٠	٨٠٠	٩٠٠
آلاف	غ	ع	غ	ف	ه	و	ز	ح	ط
	١٠٠٠	٢٠٠٠	٣٠٠٠	٤٠٠٠	٥٠٠٠	٦٠٠٠	٧٠٠٠	٨٠٠٠	٩٠٠٠
عشرات الآلاف	ي	ك	ل	م	ن	س	ع	ف	ص
	١٠٠٠٠	٢٠٠٠٠	٣٠٠٠٠	٤٠٠٠٠	٥٠٠٠٠	٦٠٠٠٠	٧٠٠٠٠	٨٠٠٠٠	٩٠٠٠٠
مئات الآلاف	ق	ر	ش	ت	ث	خ	ذ	ض	ظ
	١٠٠٠٠٠	٢٠٠٠٠٠	٣٠٠٠٠٠	٤٠٠٠٠٠	٥٠٠٠٠٠	٦٠٠٠٠٠	٧٠٠٠٠٠	٨٠٠٠٠٠	٩٠٠٠٠٠

[1] حسان حلاق ،مرجع سابق ،ص ص ٥٨-٥٩.

ومن الأمثلة على ذلك :

ق ر ± ١٠ + ٢٠ = ٣٠

ب ح ر = ٢ + ٨ + ٢٠ ± ٢١

كما نقل العرب استخدام الصفر وطوروها ،ففي المناطق العربية المشرقية كان على شكل نقطة « . » أما عرب المغرب فقد استخدموا الصفر على شكل دائرة مفرغة « 0 »،وقد أدرك العرب أهمية الصفر لأن الخمسة تختلف عن الخمسين وتختلف عن الخمسمائة .

وأدخل المسلمون الكثير من النظريات والأساليب المتطورة على علم الجبر ،وارتبط هدا العلم باسم العالم الشهير **الخوارزمي** الذي اخترع نظريات وطرق جبرية لاسيما المتعلقة منها بعلم الميراث ،فألف كتابا مشهورا بعنوان " **الكتاب المختصر في حساب الجبر والمقابلة** "،ونظرا لأهمية هدا الكتاب في علم الجبر قام العالم الإنجليزي **روبرت شاستر** عام ١٩٤٠ م بترجمته من العربية إلى اللاتينية ،وكان لهدا الكتاب الأثر البارز في وعي أوروبا واطلاعها على علم الجبر.

ولقد كان لإسهامات **الخوارزمي** الأثر البالغ في علم الجبر والرياضيات بصفة عامة ،حيث قام بشرح ستة أنواع من معادلات الدرجة الثانية مع حلولها ، كما شرح العمليات الأربع في الجبر والجمع ،الطرح ،القسمة ، الضرب.

وأوجد الخوارزمي الأحجام لبعض الأجسام الهندسية كالهرم الثلاثي ،والهرم الرباعي ، والمخروط ،حتى أن تسمية الجبر تعود إلى محمد بن موسى الخوارزمي وقد نقلته أوروبا بالاسم نفسه Algèbre،وأصبح اسم الخوارزمي مرادفا لمختلف العمليات الرياضية بصيغ مختلفة Algoritme، وتجدر الإشارة كذلك إلى أن العلماء المسلمين أدركوا العلاقة القائمة بين الجبر والهندسة ،فاستخدموا أساليب الجبر في حل العمليات الهندسية والعكس ،وبدلك وضعوا الأسس الأولى للهندسة التحليلية ،بالإضافة إلى الخوارزمي هناك مجموعة كبرى من الرياضيين المسلمين أمثال : **ثابت بن قرة ، أبو كامل المصري ، عمر الخيام ، ابن البناء ،المراكشي ، ابن حمزة المغربي** ...وغيرهم.[1]

خاتمة :

من خلال هذه الدراسة يتبين جليا أن الحضارة العربية الإسلامية ساهمت بشكل كبير في إثراء المخزون المعرفي العلمي ، فالمعرفة العلمية التي تراكمت واختزنت في الحضارة العربية الإسلامية انتقل إلى الغرب من خلال الجهود العظيمة للترجمة ،فالعلم الحديث هو نتاج تفاعل بين حضارات الغرب والمسلمين والمسيحيين والحضارات القديمة .

[1] حسان الحلاق،مرجع سابق ،ص ص ٦١-٦٢.

وفي هدا الصدد يقول الأمريكي الدكتور: **Toby E. Huff**: في كتابه **« the rise of early modern science islam, china and the west »** وتم ترجمة هدا الكتاب تحت عنوان : فجر العلم الحديث ،الإسلام ،الصين والغرب .

ويقول **توبي هف** من خلال هذا الكتاب: لعل أكثر ما يثير الدهشة هو أن الحضارة العربية الإسلامية كانت تملك أكثر العلوم تقدما في العا لم قبل القرنين الثالث والرابع عشر، فقد تفوقت منجزاتها في البصريات والفلك والطب....[1]

غير أن تدهور إسهامات العرب والمسلمين بعد القرن الثالث عشر طرح عدة إشكالات بين الباحثين حول الأسباب التي أدت إلى ركود المسلمين .

قائمة المراجع:

١) نعيم فرح ، "**تاريخ أوروبا في العصور الوسطى**" ،مطبعة طربين .

٢) الشيخ كامل محمد محمد عويضة ،"**أوغسطين فيلسوف العصور الوسطى**" ،دار الكتاب العلمية .

٣) www.ahewar.org(مارس٢٠١).

٤) فوزي خليل الخطيب ،"**تصنيف المعارف والعلوم عبر العصور**"،القاهرة ،طبعة١ ٢٠٠٢.

(www.weltareekh.com ٠٤.٠٢.٢٠١٥)

٦) حسان الحلاق ،"**تاريخ العلوم والتكنولوجيا عند العرب**"،دار النهضة العربية ،بيروت،لبنان.

٧) www.kids.islamweb.netg(04/02/2010)

٨) www.m-shaltout.com

[1] www.m-shaltout.com.

استخدامات الطلبة الجامعيين الجزائريين لمواقع التواصل الاجتماعي (Face book) و الاشباعات المتحققة منها: دراسة ميدانية لطلبة جامعة ٢ أوت ١٩٥٥ سكيكدة

أ. نوال وسار/ جامعة ٢ أوت ١٩٥٥ ، سكيكدة ، الجزائر

ملخص :

شهد العالم في السنوات الأخيرة انفجارا رهيبا في تكنولوجيا الاتصال والمعلومات كان أهمها ظهور الانترنت التي قربت المسافات بين الشعوب وألغت الحدود وزاوجت بين الثقافات، وهو ما خلق نوعاً من التواصل الاجتماعي بين البشر في فضاء إلكتروني افتراضي، وسُمِيَ هذا النوع من التواصل بين الناس بشبكات التواصل الاجتماعي التي أتاحت عصرا جديدا من الاتصالات التفاعلية بين الأفراد نظرا للفوائد والمميزات الكثيرة التي تتمتع بها هذه المواقع .

وجاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على استخدامات الطلبة الجامعيين الجزائريين لشبكات التواصل الاجتماعي و الاشباعات المحققة نتيجة هذا الاستخدام كون فئة الطلبة الجامعيين فئة نوعية من فئات المجتمع المعاصر.

وتوصلت نتائج الدراسة وقد توصلت الدراسة إلى أن ما نسبته٣(٧٣%) من المبحوثين لديهم حساب شخصي على موقع الفيسبوك، و أن الاشباعات العملية مثل الشعور بالمتعة والتسلية ولعدم الشعور بالوحدة هي الاشباعات المتحققة نتيجة انتقاء الطلبة الجامعيين لمواقع التواصل الاجتماعي، إذ احتل موقع الفايسبوك المرتبة الأولى من بين المواقع التي تم تصنيفها في استمارة الاستبيان في الدراسة من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. كما كشفت الدراسة عن تفضيل الطلبة الجامعيين لموقع الفايسبوك على بقية مواقع التواصل الاجتماعي وتتنوع العلاقات التي يقيمها الطلبة ما بين الصداقة والعلاقات العاطفية والدراسة والبحث العلمي.

الكلمات المفتاحية: مواقع التواصل الاجتماعي ، موقع الفايسبوك، الاستخدامات والاشباعات.

- إشكالية الدراسة:

شهد العالم في السنوات الأخيرة انفجارا رهيبا في تكنولوجيا الاتصال والمعلومات كان أهمها ظهور الانترنت التي قربت المسافات بين الشعوب وألغت الحدود وزاوجت بين الثقافات، وأدى ذلك إلى تغيير شكل الحياة الاجتماعية في كثير من الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، وان كان ذلك التغيير بنسب متفاوتة وهو ما خلق نوعاً من التواصل الاجتماعي بين البشر في فضاء إلكتروني افتراضي، وسُمِيَ هذا النوع من التواصل بين الناس بشبكات التواصل الاجتماعي التي أتاحت عصرا جديدا من الاتصالات التفاعلية بين الأفراد نظرا للفوائد والمميزات الكثيرة التي تتمتع بها هذه المواقع، فقد سارعت الشعوب في متخلف أنحاء العالم إلى استخدامها وبصفة خاصة فئة الشباب الجامعي، وتحتل الجزائر مرتبة متقدمة بين الدول العربية في استخدام موقع التواصل الاجتماعي الفايسبوك إذ تحتل الجزائر المرتبة الرابعة عربيا بعد كل من مصر والسعودية والمغرب وهذا حسب إحصائيات ديسمبر٢٠١٢، ويمثل استخدام الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين١٨ و٣٤ سنة لمواقع التواصل الاجتماعي في الجزائر نسبة٦٨% من عدد المستخدمين، أي ثلثي مستعملي هذه الشبكة وبالنسبة للتمثيل من حيث الجنس يمثلون الرجال ثلثي المستخدمين بـ٦٨ بالمائة مقابل٣٢ بالمائة للنساء، وفي ضوء هذه المعدلات المتزايدة في استخدام

الشباب الجزائري لمواقع التواصل الاجتماعي، فان هذه الدراسة تسعى للتعرف على استخدام الشباب الجامعي تحديدا لمواقع التواصل الاجتماعي ودوافع هذا الاستخدام و الاشباعات المتحققة من هذا الاستخدام.

محاولين الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي:

ما واقع استخدام الطلبة الجامعيين الجزائريين لمواقع التواصل الاجتماعي على شبكة الإنترنت، و ما هي الاشباعات المحققة منها؟

- **تساؤلات الدراسة:** تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة على مجموعة الأسئلة التالية:

- هل توجد علاقة بين السمات الديموغرافية للمبحوثين واستخدام مواقع التواصل الاجتماعي؟
- ما أسباب استخدام الطلبة الجامعيين لمواقع التواصل الاجتماعي.
- ما الاشباعات التي تتحقق للطلبة الجامعيين من خلال استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.
- ما عادات وأنماط استخدام الطلبة الجامعيين لمواقع التواصل الاجتماعي عبر شبكة الإنترنت.
- ما دوافع تعرض الطلبة الجامعيين لمواقع التواصل الاجتماعي عبر شبكة الإنترنت.

- المدخل النظري للدراسة: الاستخدامات و الاشباعات

يعد مدخل الاستخدامات و الاشباعات من أنسب المداخل للتعرف على طبيعة استخدام عينة الدراسة لمواقع التواصل الاجتماعي ودوافع هذا الاستخدام والتأثيرات الناجمة عنه، وقد نشأ هذا المدخل في فترة ساد الاعتقاد في التأثيرات المتوسطة لوسائل الإعلام، ويعتبر هذا المدخل نقطة تحول هامة في تاريخ الإعلام، حيث تحول التساؤل الرئيس من: ماذا تفعل وسائل الإعلام بالجمهور؟ إلى: ماذا يفعل الجمهور بوسائل الإعلام؟، ويقوم هذا المداخل على فرض رئيسي وهو: أن الجمهور يختار وسيلة إعلامية معينة لإشباع حاجة معينة لديه

وتتلخص فروض هذا النموذج في[1]:

- أفراد الجمهور مشاركون فعالون يستخدمون وسائل الاتصال لإرضاء حاجاتهم.

- أفراد الجمهور على وعي تام بالحاجات التي تدفعهم إلى استخدام وسائل الإعلام.

ومن أهم العناصر الأساسية لمدخل الاستخدامات و الاشباعات:

١ - الجمهور النشط: حيث ظهر مفهوم الجمهور الايجابي.

[1] . صلاح عبد المجيد مها " **استخدامات الجمهور المصري للصحف اليومية الالكترونية على شبكة الانترنت** "، دراسة تحليلية وميدانية، (رسالة ماجستير)، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، ٢٠٠٤، ص٤٧.

٢- دوافع تعرض الجمهور لوسائل الإعلام: تقسم دراسات الاتصال دوافع التعرض إلى فئتين هما[1]:

➢ **دوافع نفعية:** تستهدف التعرف على الذات واكتساب المعرفة والمعلومات والخبرات وجميع أشكال التعلم بوجه عام، تلك الأشكال التي تعكسها نشرات الأخبار و البرامج التعليمية والثقافية.

➢ **دوافع طقوسية:** تستهدف تمضية الوقت والاسترخاء والصداقة والهروب من المشكلات، وتنعكس هذه الفئة في البرامج الخيالية مثل : المسلسلات والأفلام والمنوعات.

٣- الاشباعات المتحققة من التعرض لوسائل الإعلام: وقد صنف لورنس وينر الاشباعات التي يبحث الجمهور لتحقيقها إلى نوعين:

➢ **اشباعات المحتوى:** وهي التي تنتج نتيجة التعرض لمحتوى الرسالة الإعلامية وترتبط بها أكثر من ارتباطها بنوع الوسيلة المستخدمة.

➢ **اشباعات عملية الاتصال:** وهي التي تتحقق نتيجة اختيار الفرد لوسيلة اتصال معينة ولا ترتبط مباشرة بخصائص الوسيلة وتنقسم إلى: اشباعات شبه توجيهية/ اشباعات شبه اجتماعية.

- الدراسات السابقة:

- **دراسة نعيم المصري (٢٠) بعنوان[2]: "استخدامات الطلبة الجامعيين لمواقع التواصل الاجتماعي وأثرها على وسائل الإعلام الأخرى":**

وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام الطلبة الجامعيين الفلسطينيين لمواقع التواصل الاجتماعي،وأثر ذلك على متابعتهم لوسائل الإعلام الأخرى كما هدفت الدراسة أيضا إلى التعرف على الآثار السلبية والإيجابية لاستخدام الطلبة لهذه المواقع،وذلك بالتطبيق على عينة مكونة من (٥) مفردة من طلبة الكليات الفلسطينية بقطاع غزة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن ما نسبته (٥٢%) من المبحوثين يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي لمدة تصل إلى ساعتين يومياً،كما بينت الدراسة أن أهم سلبيات استخدام المبحوثين لمواقع التواصل الاجتماعي تكمن في تغذية الأزمات السياسية وتهيئة الفرصة لعمليات الاستقطاب من قبل الآخرين، وزيادة الاحتقان وتعميق الخلافات، وبنسبة وصلت إلى (٧٨%). أما أهم الايجابيات فقد تمثلت في تعريف المستخدمين بموضوعات تساعدهم على النقاش مع الآخرين وبنسبة

---

[1] . محمد السيد بخيت، "**أنماط وعادات استخدام شبكة الإنترنت لدى أساتذة الجامعات وتأثيراتها** "، المجلة المصرية لبحوث ا لإعلام، جامعة القاهرة،٢٥- ٢٧ماي١٩٩٧،ص ص ١-٢٥.

[2] . نعيم المصري، "**استخدامات الطلبة الجامعيين لمواقع التواصل الاجتماعي وأثرها على وسائل الاعلام الأخرى دراسة ميدانية على عينة من طلبة الكليات الفلسطينية**" ورقة بحثية قدمت إلى مؤتمر كلية الاعلام بجامعة اليرموك،وعنوانه"الإعلام والتحولات المجتمعية في الوطن العربي " والذي عُقد في الفترة ما بين ٢٣-٢٥أوت٢٠١١، جامعة اليرموك، الأردن.

بلغت(٤٧%). أما ما يتعلق بتأثير استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على وسائل الإعلام والاتصال الأخرى،فقد أظهرت الدراسة أن هناك انخفاضا ملحوظا في مطالعة الكتب وقراءة الصحف والمجلات والاستماع للراديو ومشاهدة الفضائيات وبنسب تراوحت ما بين(٧٦%٨٤%).

- **دراسة حلمي خضر الساري(٢٠٠) بعنوان[1]: "ثقافة الإنترنت... دراسة في التواصل الاجتماعي".**

و هدفت الدراسة إلى التعرف على التأثيرات النفسية والاجتماعية التي يتركها تواصل الشباب مع بعضهم بعضا من خلال الانترنت،وذلك بالتطبيق على عينة عشوائية مكونة من(٢٠٤٧)شابا وشابة ممن يستخدمون الانترنت في حياتهم اليومية بمدينة الدوحة/قطر.

وقد توصلت الدراسة إلى أن الانترنت كوسيلة اتصال الكترونية تنفرد بمزايا وخصائص اتصالية يندر أن تجدها في الوسائل الأخرى،حيث أحدثت تغيرا ملموسا في طبيعة التواصل الأسري والعائلي،تبدّى ذلك في تراجع مقدار الوقت الذي يقضيه الشباب في الجلوس والتفاعل مع أسرهم من جهة، وفي تراجع عدد الزيارات التي ألفوا القيام بها لأقاربهم قبل تعودهم على استخدام الانترنت من جهة أخرى.

وعلى الرغم من التأثيرات الايجابية التي تتركها الإنترنت على الشباب،إلا أنها في الوقت نفسه تركت بعض التأثيرات السلبية التي تمثلت في بداية ظهور بعض أعراض الإدمان لديهم على الانترنت،وتسببت أيضا في خلق بعض الصدمات العاطفية لبعض مستخدميه من العزاب والمتزوجين،انعكست سلبا على علاقاتهم الأسرية والعائلية والزوجية،وساهمت في بروز بعض مظاهر الاغتراب النفسي والاجتماعي لدى بعضهم،تجسدت في تمنيهم العيش خارج مجتمعهم المحلي.

- **دراسة Urista Dong& Day (No Date) بعنوان[2]:**

(Explaining Why Young Adultes Use Myspace & Face book Th rough Uses and Gratifications Theory). وهدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل التي تحفّز الاشخاص على استعمال مواقع التواصل الاجتماعي ممثلة بموقعي (ماي سبيس والفيسبوك)،بهدف تلبية رغباتهم واحتياجاتهم،وذلك من خلال عينة مكونة من (٥) طالبا من جامعة كاليفورنيا، اشتركوا في ست مجموعات بؤرية للحصول على المعلومات المطلوبة للدراسة.

وقد كشفت الدراسة أن المبحوثين يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي لإشباع حاجاتهم الشخصية ورغباتهم مع الآخرين،نظراً لكون هذه المواقع من أكثر الوسائل قدرة على توصيل المعلومات إلى الآخرين مهما كان عددهم وبشكل لحظي.كما أفادت الدراسة أيضا أن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي يسهم في تبني ورعاية العلاقات مع الآخرين

[1] . حلمي خضر الساري،" **ثقافة الإنترنت... دراسة في التواصل الاجتماعي**". منشورات وزارة الثقافة، عمان، الأردن، ٢٠٠٥.

[2].Urista, Mark A. Dong, Gingwen & Day, Kenneth D. (No date). **Explaining why Young Adults Use Myspace & Face book Through Uses & Gratifications Theory**. Humane Communication, Vol. 12, No. 2, pp. 215-229.

من خلال المضمون والخطابات التي تصاغ بشكل لحظي على الشبكة،كما أن شبكات التواصل الاجتماعي تمكّن المستخدمين من اختيار الأشخاص الذين يمكنهم الاطلاع أو عدم الاطلاع على محتويات الملف الشخصي للمستخدم.

ويتضح من خلال مراجعة الباحث للدراسات السابقة ما يلي:

- أن معظم هذه الدراسات ركّزت على فئة الشباب من الفئة العمرية التي تتراوح ما بين(١٧ ٢٤) سنة ممن يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي ولم تتعرض أي منها للفئات العمرية الأكبر من ذلك.

- أن معظم الدراسات قد ركزت على طلبة الجامعات سواء العربية أو الأجنبية من كلا الجنسين،ولم تتعرض إلى شرائح أخرى من المجتمع ممن يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي.

- ومن هنا تحاول هذه الدراسة التعرّف على استخدامات طلبة الجامعيين لموقع الفيسبوك والإشباعات المتحققة منها وذلك من خلال عينة من طلبة جامعة سكيكدة، بهدف الوصول إلى دوافع استخدامهم لموقع الفيسبوك والإشباعات المتحققة منها.

- **تحديد المفاهيم:** لكل بحث مفاهيم ومصطلحات لا بد من تحديدها وفي بحثنا سنحدد كل من المفاهيم التالية:

مواقع التواصل الاجتماعي / موقع الفيسبوك/ الاستخدامات و الاشباعات.

١/ مواقع التواصل الاجتماعي: هي مجموعة من المواقع تسمح للمشترك فيها بإنشاء موقع خاص به يستطيع التعامل به مع أعضاء آخرين لديهم نفس الاهتمامات والهويات[1].

- **توتير:**

"هو أحدى شبكات التواصل الاجتماعي التي انتشرت في السنوات الأخيرة وخاصة في منطقة الشرق الأوسط وتصدرت هذه الشبكات في الآونة الأخيرة ثلاثة مواقع رئيسية لعبت دوراً مهماً جداً في أحداث ما يسمى بثورات (الربيع العربي) وهي: (فيسبوك - توتير - يوتيوب).

وأخذ (توتير) أسمه من مصطلح (تويت) الذي يعني (التغريد) وأتخذ من العصفورة رمزاً له وهو خدمة مصغرة تسمح للمغردين إرسال رسائل نصية قصيرة لا تتعدى(١٤٠) حرفاً للرسالة الواحدة ويجوز للمرء أن يسميها نصاً موجزاً مكثفاً لتفاصيل كثيرة"[2].

[1] . زاهر راضي، "**استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في العالم العربي**"، مجلة التربية، ع١٥، جامعة عمان الأهلية، عمان، ٢٠٠٣، ص٢٣.

[2]. Diaz-Ortiz Claire, **Twitter for Good: Change the World One Tweet at a Time, Jossey-Bass**; 1 edition USA ٢٠١١،p23.

كانت بدايات ميلاد هذه الخدمة المصغرة (تويتر) أوائل عام (٢٠٠٦) عندما أقدمت شركة (Obvious) الأمريكية على إجراء بحث تطويري لخدمة التدوين المصغرة، ثم أتاحت الشركة المعنية ذاتها استخدام هذه الخدمة لعامة الناس في أكتوبر من نفس العام، ومن ثم أخذ هذا الموقع بالانتشار باعتباره خدمة حديثة في مجال التدوينات المصغرة بعد ذلك أقدمت الشركة ذاتها بفصل هذه الخدمة المصغرة عن الشركة الأم واستحدثت لها أسماً خاصاً يطلق عليه (تويتر) وذلك في أبريل عام (٢٠٠٧).

يمكن للمستخدمين الاشتراك في موقع تويتر بشكل مباشر عن طريق التسجيل من خلال الصفحة الرئيسية للموقع وبذلك يتكون لديهم ملف شخصي باسم الحساب، حيث تظهر آخر التحديثات بترتيب زمني. تدور التحديثات حول السؤال "ماذا تفعل الآن؟ (What are you doing)، والتي لا تتجاوز الـ(١٤٠) حرفاً.

و تعددت لغات التويتر حتى وصلت في نهاية عام (٢٠١٠) إلى سبع لغات هي: (الإنكليزية، الفرنسية الألمانية، الإيطالية اليابانية، الأسبانية، والكورية).

➢ **اليوتيوب:**

هو موقع لمقاطع الفيديو متفرع من (غوغل) يتيح إمكانية التحميل عليه أو منه لعدد هائل من مقاطع الفيديو، وهناك أعداد كبيرة للمشتركين فيه ويزوره الملايين يومياً وتستفيد منه وسائل الإعلام بعرض مقاطع الفيديو التي لم تتمكن شبكات مراسيلها من الحصول عليها[1].

تأسس اليوتيوب من قبل ثلاثة موظفين كانوا يعملون في شركة (باي بال "PayPal") عام (٢٠٠٥) في ولاية (كاليفورنيا) في الولايات المتحدة الأمريكية وهم (تشاد هرلي، وستيف تشن، وجاود كريم)، ويعتمد اليوتيوب في عرض المقاطع المتحركة على تقنية (أدوب فلاش) ويشتمل الموقع على مقاطع متنوعة من أفلام السينما والتليفزيون والفيديو والموسيقى. ويعتبر اليوتوب من الجيل الثاني أي من مواقع الويب (٢.٠)، وأصبح اليوتيوب عام (٢٠٠٦) شبكة التواصل الأولى حسب اختيار مجلة (تايم) الأمريكية.

ويستخدم اليوتيوب (٥٠) لغة من لغات العالم وأهمها هي: (الإنجليزية، العربية، الروسية، الفرنسية البولونية، الإيطالية، البرتغالية، الأسبانية، الألمانية، الهولندية، الكورية، الصينية، واليابانية). واليوتيوب مسموح به في كافة بلدان العالم ما عدا بعض الدول التي أقدمت على حضر استخدامه وهي (المغرب تونس اليمن، السعودية، الإمارات، سوريا، تركيا، إيران، باكستان، تايلاند، والبرازيل).

[1]. Rowell, Rebecca, **YouTube: The Company and Its Founders**, UK Essential Library ٢٠١١ ،p21.

٢/ الفيسبوك:

هو شبكة اجتماعية استأثرت بقبول وتجاوب كبير من الناس خصوصاً من الشباب في جميع أنحاء العالم، ظهرت في جامعة (هارفارد) في الولايات المتحدة الأمريكية من قبل طالب متعثر في الدراسة يدعى (مارك زوكربيرج) وكانت مدونته (الفيس بوك) محصورة في بدايتها في نطاق الجامعة وبحدود أصدقاء (زوكربيرج)، ولم يخطر بباله هو وصديقين له إن هذه المدونة ستجتاح العالم الافتراضي بفترة زمنية قصيرة جداً، وتحتل شبكة الفيس بوك حالياً من حيث الشهرة والإقبال المركز الثالث بعد موقعي (غوغل ومايكروسوفت)، وبلغ عدد المشتركين فيها أكثر من مليار شخص حسب إحصائيات سبتمبر ٢٠١٢ ، وأصبح مؤسسها أصغر ملياردير في العالم وهو في السادسة والعشرين من عمره [1].

٣/ الاستخدامات و الاشباعات:

➢ **الاستخدام:**

نقصد بالاستخدام في هذه الدراسة عملية التصفح التي يقوم بها الفرد على مواقع التواصل الاجتماعي وعادات وأنماط هذا التصفح.

➢ **الإشباع:**

الإشباع" هو إرضاء رغبة أو بلوغ هدف معين وتدل الكلمة على الحال التي يتم فيها ذلك، ويعني الإشباع في نظرية التحليل النفسي خفض التنبيه والتخلص من التوتر، فالتراكم والتنبيه يولد إحساسا بالألم ويدفع بالجهاز إلى العمل لكي يحدث مرة أخرى حالة إشباع يدرك فيها خفض للتنبيه كأنه لذة "[2].

- أهمية الدراسة:

- تكتسي هذه الدراسة أهمية كبيرة لأنها تحاول توجيه الباحثين إلى دراسة هذا النوع من الإعلام الجديد والمتمثل في مواقع التواصل الاجتماعي عبر شبكة الإنترنت، وأبعاد استخدام هذا النوع على الطلبة الجامعيين الجزائريين بصفة خاصة والمجتمعات العربية بصفة عامة.
- أهمية دراسة مواقع التواصل الاجتماعي عبر شبكة الإنترنت كوسيلة اتصال حديثة في الاتصال بين الأفراد حول العالم وخصوصا بين فئة الشباب الجامعي باعتبارها فئة نوعية من فئات المجتمع المعاصر وهي ليست بمعزل عن استخدام تكنولوجيات الاتصال الحديثة بما فيها مواقع التواصل الاجتماعي.

---

[1] . يحي اليحياوي، "**الفايسبوك والانتفاضات العربية** "،**http://hespress.com/writers/59773**. تمت زيارة الموقع يوم ٢١جويلية٢٠١٣،على الساعة ١١:٠٠.

[2] . محمد منير حجاب، "**المعجم الإعلامي**"، دار الفجر، مصر، ٢٠٠٤، ص ٤٨٧٤.

- أهداف الدراسة :

- التعرف على أسباب استخدام الطلبة الجامعيين للفيسبوك وعدم استخدامه.
- التعرف على الاشباعات التي تتحقق للطلبة الجامعيين من خلال استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.
- معرفة عادات استخدام الطلبة الجامعيين لمواقع التواصل الاجتماعي عبر شبكة الإنترنت .
- التعرف على المدة الزمنية والفترات التي يستخدم فيها الطلبة الجامعيين موقع التواصل الاجتماعي.
- التعرف على دوافع استخدام الطلبة الجامعيين لمواقع التواص الاجتماعي عبر شبكة الإنترنت.
- التعرف على العلاقة بين الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة ومدى ارتباطها بالدوافع والاشباعات المتحققة.

- أسباب اختيار الموضوع:

- الأهمية المتزايدة التي صارت تحظى بها مواقع التواصل الاجتماعي والتي تعرف انتشارا واسعا و متناميا .
- حداثة مواقع التواصل الاجتماعي وقلة الأبحاث والدراسات التي تناولتها.

- فروض الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الخصائص الديموغرافية للطلبة الجامعيين وبين استخدامهم لمواقع التواصل الاجتماعي عبر شبكة الإنترنت.
- توجد علاقة ارتباطيه دالة احصائيا بين معدلات استخدام الطلبة الجامعيين لمواقع التواصل الاجتماعي ودوافع تعرضهم لهذه المواقع.
- توجد علاقة ارتباطيه دالة احصائيا بين الاشباعات المحققة للطلبة الجامعيين عند تعرضهم لمواقع التواصل الاجتماعي.

- نوع الدراسة ومنهجها: تندرج دراستنا ضمن البحوث الوصفية التحليلية التي تهدف إلى تصوير وتحليل وتقديم خصائص ظاهرة أو مجموعة من الظواهر، ويعرفها "هوينتي" بأنها "تلك الأبحاث التي تتضمن دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة أو موقف أو مجموعة من الناس أو مجموعة من الأحداث أو الأوضاع"[1].

ومن هنا استوجب علينا أن نعتمد **منهج المسح** الميداني"الذي يعتبر واحدا من المناهج العلمية ملائمة للدراسات الوصفية ذلك لأنه يستهدف تسجيل وتحليل وتفسير الظاهرة في وضعها الراهن بعد جمع البيانات اللازمة والكافية عنها، وعن وضعها من خلال مجموعة من الإجراءات المنظمة التي تحدد نوع البيانات ومصدرها، وطرق الحصول عليها "[2]. وفي

[1] . محمد عبد الحميد،" **دراسات الجمهور في بحوث الإعلام**"، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٣، ص١٨٣.

[2] . محمد منير حجاب،" **أساسيات البحوث العلمية والاجتماعية**"، ط٣، دار الفجر، القاهرة، ٢٠٠٢، ص ٨٦.

إطاره تم استخدام أسلوب مسح جمهور وسائل الإعلام في التعرف على طبيعة استخدام الطلبة الجامعيين لمواقع التواصل الاجتماعي.

-مجتمع الدراسة وعينتها:تكون مجتمع الدراسة من الطلبة الجامعيين الجزائريين الذين يدرسون بجامعة٢٠أوت١٩٥٥- سكيكدة في الطور الأول، على اعتبار أن هذه الشريحة تولي اهتماما كبيرا لمواقع التواصل الاجتماعي وتتمتع بمستوى عال من التعليم والوعي.

أما **العينة** فهي ذلك الجزء الذي يختاره الباحث وفق طرق محددة ليمثل مجتمع البحث تمثيلا صحيحا ولأن مجتمع البحث في دراستنا هو مجتمع الطلبة فهو كبير جدا، ولكن يمكن معرفته وضبط مفرداته في أعداد وقوائم محددة فان العينة المناسبة لدراستنا هي **العينة الطبقية متعددة المراحل**، وهي التي يختارها الباحث بمراحل متعددة لغرض تركيز وحصر البحث[1]، ويمكن اختيارها عشوائيا أو عمديا طبقا للهدف من الدراسة وخصائص مفرداتها وحجمها ودرجة تجانسها ولقد تم اختيار عينة البحث كما يلي:

اختار الباحث كليتين مختلفتين، ووقع الاختيار عمديا على كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية التكنولوجيا، كما اختار الباحث قسم من أقسام الكليتين ووقع الاختيار على طلبة شعبة علوم الإعلام والاتصال من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وطلبة قسم الهندسة المدنية من كلية التكنولوجيا، كما اختار الباحث عشوائيا طلبة السنة ثالثة من كل قسم.

الجدول رقم(٠)التالي يوضح خصائص عينة الدراسة حسب التخصص والجنس:

التخصص / الجنس	علوم الإعلام والاتصال		هندسة		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
ذكور	٦٩	٢٢,٨	٥٤	٢٥,١	١٢١	٢٣,٩
إناث	٢٣١	٧٧,١	١٦٠	٧٤,٨	٣٩١	٧٦,٢
المجموع	٣٠١	١٠٠	٢١٥	١٠٠	٥١١	١٠٠

ثم قنا بعد ذلك بأخذ ما نسبته١٥ من المجتمع المتاح كعينة للبحث، وهو ما يمثل٧٦مفردة موزعة حسب الجنس والتخصص، كما هو موضح في الجدول رقم٠٢ .

[1] . احسان محمد الحسن،" **مناهج البحث الاجتماعي**"، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ٢٠٠٥،ص٢٠٥.

جدول(٢٠) يبين تمثيل حجم العينة حسب التخصص والجنس:

التخصص / الجنس	علوم الإعلام والاتصال		هندسة مدنية		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
ذكور	١٠	٢٢,٧٢	٠٨	٢٥	١٨	٢٣,٦٨
إناث	٣٤	٧٧,٢٧	٢٤	٧٥	٥٨	٧٦,٣١
المجموع	٤٤	١٠٠	٣٢	١٠٠	٧٦	١٠٠

- مجال الدراسة:

يشير مجال الدراسة إلى المكان أو البيئة أو المنطقة الجغرافية والى الناس وتفاعلاتهم وعلاقاتهم، ويمكن تقسيم المجال في هذه الدراسة إلى ثلاث مجالات رئيسية:

➢ **المجال المكاني:** أجريت هذه الدراسة بجامعة ٢٠أوت١٩٥٥ - سكيكدة.

➢ **المجال الزماني:** انطلقت هذه الدراسة في شقها الميداني بتاريخ٠٧ جانفي٢٠١ إلى غاية٠٧ فيفري٢٠١ ،أي دامت مدة الدراسة حوالي شهرا كاملا وذلك من خلال تصميم استمارة الاستقصاء وتصحيحها وتوزيعها، وتفريغ البيانات بعد ذلك في جداول والقيام بالعمليات الإحصائية، ثم القيام بتحليل وتفسير الجداول والتعليق عليها للوصول إلى نتائج نهائية.

➢ **المجال البشري:** يتمثل المجتمع الأصلي لهذه الدراسة في الطلبة الذين يزاولون دراستهم الجامعية في مرحلة الليسانس بجامعة٢٠أوت١٩٥٥ - سكيكدة خلال هذا الموسم الجامعي.

- أداة جمع البيانات: اعتمد الباحث على استمارة الاستبيان كأداة أساسية في عملية جمع المعلومات وقد تضمنت الجوانب المختلفة التي تسعى الدراسة الى التعرف عليها وفقا لأهداف الدراسة وتساؤلاتها وفروضها، وقد تضمنت صحيفة الاستبيان٠٣ محاور هي:

المحور الأول: البيانات الأولية لأفراد العينة(الجنس/ السن/ المستوى التعليمي/ التخصص الذي يدرس فيه).

المحور الثاني: ويدور حول استخدامات مواقع التواصل الاجتماعي ويحتوي عادات وأنماط استخدام مواقع التواصل الاجتماعي .

المحور الثالث: يدور حول الاشباعات المتحققة و يتضمن دوافع تعرض الطلبة الجامعيين لمواقع التواصل الاجتماعي.

عرض نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

جدول رقم(٣٠): يوضح استخدام عينة الدراسة لموقع التواصل الاجتماعي (الفايسبوك):

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	٦٢	٨١.٥٧
لا	١٤	١٨.٤٢
المجموع	٧٦	%١٠٠

توضح بيانات الجدول رقم (٣) أن ما نسبته(٨١,٥٧%) من الطلبة الجامعيين يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي، فيما بلغت نسبة الذين لا يستخدمون هذه المواقع(١٨,٤٢%)، الأمر الذي يعني أن هذه الشريحة تدرك أهمية هذه الشبكات وطبيعة دورها على المستويات الشخصية والاجتماعية والسياسية،فيلجؤون إلى استخدامها،لتلبية احتياجاتهم ورغباتهم،كما أن هذه الشريحة من أكثر الشرائح علماً ومعرفة،لذلك فإنها تحرص على مواكبة التطورات التكنولوجية في العديد من المجالات ومن بينها الإعلام الجديد وشبكات التواصل الاجتماعي.

جدول رقم(٤٠) : يوضح كيفية تعرف الطلبة الجامعيين على موقع الفايسبوك

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
من صديق	١٤	١٨,٤٢
أثناء تصفحك للمواقع	٢٦	٣٤,٢١
من الأساتذة في الجامعة	١١	١٤,٧٤
من أقرباء	١٩	٢٥
أخرى تذكر	٠٦	٧,٨٩
المجموع	٧٦	١٠٠

يوضح الجدول التالي أن نسبة (٣٤,٢ %)من أفراد العينة المبحوثة تعرفوا على موقع الفاسبوك من خلال صفحهم للمواقع، فيما تعرف البعض على الموقع عن طريق أقرباء لهم وذلك بنسبة ٢٥ أما في المرتبة الثالثة عن طريق صديق بنسبة (١٨,٧٥%)، وهناك من تعرف على الموقع من أطرف أساتذته في الجامعة بنسبة (١٤,٧٥%).

جدول رقم (٠٦): يوضح أسباب عدم استخدام الطلبة الجامعيين لمواقع التواصل الاجتماعي (الفايسبوك)

الأساب	التكرار	النسبة المئوية
يتعرف المستخدم على أشخاص غير أسوياء عبر تلك المواقع	٠٢	٦,٢٥
قلة معرفتي باستخدام الفايسبوك	٠٨	٢٥
يتم استغلال هذه المواقع وفقاً لدوافع استغلالية تؤدي إلى انتشار الفضائح	٠٣	٩,٣٧
عدم قناعتي باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي	١٢	٣٧,٥
غير مهتم بالموقع	٠٣	٩,٣٧
أخرى تذكر	٤	١٢,٥
المجموع	٣٢	١٠٠

تشير بيانات الجدول رقم (٤) إلى أن الطلبة الجامعيين الذين لا يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي والذين بلغ عددهم (٣٢) طالباً بما نسبته (٤٢,١%) من حجم العينة،تعود إلى عدم قناعة المبحوثين بمواقع التواصل الاجتماعي وبما نسبته (٣٧,٥%) في المرتبة الأولى،تلاه في المرتبة الثانية جهل الطلبة لهذه المواقع وقلة معرفتهم لها بنسبة (٢٥%)،و لأسباب أخرى تذكر كضيق الوقت بنسبة (١٢,٥%) في المرتبة الثالثة،ثم لأن المستخدم غير مهتم بهذه الموقع ولاستغلال هذه المواقع وفقا لدوافع استغلالية تؤدي إلى انتشار الفضائح في المرتبة الرابعة وبما نسبته (٩,٣٧%) لكل منهما،ولأسباب التعرف على أشخاص غير أسوياء بنسبة (٦,٢٥%).

جدول رقم(٠٦): يوضح دوافع استخدام الطلبة الجامعيين لمواقع التواصل الاجتماعي

الدوافع	التكرار	النسبة المئوية
لأنها تتيح الفرصة للتعبير عن الآراء بحرية	٠٧	٩,٢١
الاتصال بالأصدقاء أو بالمجتمع والتعرف على أصدقاء جدد	٣٧	٤٨,٦٨
التسلية والترفيه	١٧	٢٢,٣٦
لأنها تنمّي المهارات الشخصية والحياتية والتعامل مع الآخرين	٠٣	٣,٩٤
لأنها تتيح للمستخدم مناقشة قضايا المجتمع مع الآخرين	٠٣	٣,٩٤
للدراسة والنقاش عبر المجموعات الاكاديمية	٩	١١,٨٤
أخرى	٠٠	٠٠
المجموع	٧٦	١٠٠

تشير بيانات الجدول رقم (٩) إلى أن دافع "الاتصال بالأصدقاء وبالمجتمع والتعرف على أصدقاء جدد جاء في مقدمة الأسباب التي تدفع الطلبة الجامعيين للمشاركة في مواقع التواصل الاجتماعي،إذ حصل على ما نسبته(٤٨,٦٨%)،تلاه دافع التسلية والترفيه بما نسبته(٢٢,٣٦%)، ثم لأن هذه المواقع تعتبر منبر لكسب العرفة والعلم عبر النقاش مع المجموعات الأكاديمية بنسبة(١١,٨٤%)محتلة المرتبة الثالثة، ولأنها تتيح الفرصة للتعبير عن الآراء بحرية في المرتبة الرابعة بنسبة(٩,٢%)، و لأنها تتيح للمستخدم مناقشة قضايا المجتمع مع الآخرين ولأنها تنمي المهارات الشخصية والحياتية والتعامل مع الآخرين بنسبة(٣,٩٤%) لكل منهما في المرتبة الأخيرة.

ويتضح من هذه النتائج أن دوافع استخدامات الطلبة الجامعيين لمواقع التواصل الاجتماعي كانت متقاربة وتصدرها الدافع الذي يلبي احتياجاتهم واشباعاتهم المتمثلة في الرغبة في وإنشاء صداقات والعلاقات العاطفية والدراسة والبحث العلمي، وقصد إتاحة الفرصة للتعبير عن الآراء بحرية،وذلك لعدم وجود أي نوع من الرقابة على الآراء التي يطرحها المشاركون في هذه المواقع وسرعة وسهولة هذا التواصل وكسب أصدقاء ومعارف جدد وغيرها من الدوافع التي تعكس طبيعة الاستخدامات التي توفرها مواقع التواصل الاجتماعي.

جدول رقم (٦) : يبين أهم مواقع التواصل الاجتماعي التي يستخدمها الطلبة الجامعيين

الموقع	التكرار	النسبة المئوية
فيسبوك	٥٩	٧٧,٦٣
توتير	٠٤	٥,٢٦
يوتيوب	١٣	١٧,١٠
المجموع	٧٦	١٠٠

وفيما يتعلق بمواقع التواصل الاجتماعي التي يستخدمها الطلبة الجامعيين تشير النتائج إلى أنها اقتصرت على ثلاثة مواقع فقط هي فيسبوك و توتير ويوتيوب، حيث جاء الفيسبوك في مقدمة هذه المواقع التي يستخدمها الطلبة وبما نسبته(٧٧,٦٣%)، تلاه موقع يوتيوب بما نسبته (١٧,١٠%)، ثم موقع توتير بنسبة(٥,٢٦%)،الأمر الذي يؤكد جماهيرية هذه المواقع وإقبال المستخدمين عليها،خاصة موقع الفيسبوك الذي يستخدمه عشرات الملايين في العالم سواء الذكور أو الإناث.

جدول رقم (٧) : استخدام الطلبة الجامعيين لمواقع التواصل الاجتماعي في الدراسة الجامعية

الاستخدام	التكرار	النسبة المئوية
نعم	٤٩	٦٤,٦٧
لا	٢٧	٣٥,٥٢
المجموع	٧٦	١٠٠

من خلال قراءة الجدول يتضح لنا غالبية العينة المبحوثة من الطلبة الجامعيين تستخدم موقع التواصل الاجتماعي (الفايسبوك) في دراستهم الجامعة وهذا ما ترجمته النسبة التي قُدِرت بـ٦٤,٦٧ %)، أما نسبة الطلبة الذين لا يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي في دراستهم الجامعية فبلغت نسبتهم٣٥,٥٢ %)، ويفسر ذلك بالصورة النمطية لدى العديد من المبحوثين بأن الفايسبوك هو وسيلة للتسلية لا أكثر، وما يدعم ذلك ما توصلنا إليه سابقا في عدم معرفة بعض المبحوثين لكيفية استخدام هذا الموقع وعدم قناعتهم به.

جدول رقم (٨): يبين المدة التي مضت على اشتراك الطلبة الجامعيين في مواقع التواصل الاجتماعي

المدة	التكرار	النسبة المئوية
منذ أقل من٦ شهور	٠٧	٩,٢١
من٦ شهور إلى أقل من سنة	٢٨	٣٦,٨٤
منذ سنة فأكثر	٤١	٣٨,١٥
المجموع	٧٦	١٠٠

تشير بيانات الجدول رقم (٨) إلى أن(٣٦,٨٤%) من الطلبة الجامعيين مضى على استخدامهم لمواقع التواصل الاجتماعي ما بين٦ شهور حتى سنة، وأنا(٩,٢١%) منهم يستخدمون هذه المواقع منذ أقل من ستة أشهر، فيما أفاد ما نسبته(٣٨,٥%) أنهم يستخدمون هذه المواقع منذ سنة فأكثر،وهذا يعني أن غالبية الطلبة الجامعيين مهتمين بمواقع التواصل الاجتماعي.

جدول رقم (٩) : يبين المدة الزمنية التي يقضيها الطلبة الجامعيين في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي

الوقت	التكرار	النسبة المئوية
أقل من٣ ساعات يومياً	٦٣	٨٢,٨٩
من٣ _٥ ساعات يوميا	١٠	١٣,١٥
أكثر من٥ ساعات يوميا	٠٣	٣,٩٤
المجموع	٧٦	١٠٠

توضح بيانات الجدول رقم (٩) أن(٨٢,٨٩%) من الطلبة الجامعيين يقضون أقل من٣ ساعات يومياً في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، وأن ما نسبته(١٣,١٥%) يقضون ما بين٣ - ٥ ساعات يومياً، فيما بلغت نسبة الذين يستخدمون هذه المواقع أكثر من٣ ساعات(٣,٩٤%)، مما يعني أن الطلبة يقبلون على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، وأن هذه المواقع لها دور في حياتهم الشخصية والاجتماعية نظرا لطبيعة الأوقات التي يقضونها في استخدامها، مما يعني أن هذه المواقع تقدم خدمات متنوعة تحظى بإقبال الطلبة الجامعيين عليها.

جدول رقم(١) : يوضح فترات دخول الطلبة الجامعيين لمواقع التواصل الاجتماعي

الفترات	التكرار	النسبة المئوية
فترة الصباح	٠٩	١١,٨٤
فترة الظهيرة	٠٧	٩,٢١
فترة المساء	١٢	١٥,٧٨
لا يوجد وقت محدد	٤٨	٦٣,١٥
المجموع	٧٦	١٠٠

تشير بيانات الجدول رقم (١) إلى أن الفترات التي يستخدم الطلبة الجامعيين فيها مواقع التواصل الاجتماعي توزعت على فترات اليوم الواحد بشكل متباعد نسبياً،وبينت النتائج أ(١١,٨٤%) يستخدمون هذه المواقع في فترة الصباح وما نسبته (٩,٢١%) يستخدمونها في فترة الظهيرة وما نسبته (١٥,٧٨%) في الفترة المسائية، فيما بلغت نسبة الذين لا يوجد وقت محدد لاستخدامهم (٦٣,١٥%) وهي نسبة كبيرة جدا ويرجع ذلك إلى تواجد الطلبة في مقاعد الدراسة طوال اليوم وعلى مدار أسبوع كامل وبالتالي ليس لهم وقد محدد ومنظم لزيارة صفحاتهم.

جدول رقم(١): يوضح الطريقة التي يقدم الطلبة الجامعيين أنفسهم للآخرين عبر مواقع التواصل الاجتماعي

الطريقة	التكرار	النسبة المئوية
أقدم نفسي بصورة واضحة صريحة	٦٥	٨٥,٥٢
أقدم نفسي باسم مستعار	١٢	١٥,٧٨
المجموع	٧٦	١٠٠

تشير بيانات الجدول رقم (١) إلى أن غالبية الطلبة الجامعيين يقدمون أنفسهم للآخرين بصورة واضحة وصريحة عبر مواقع التواصل الاجتماعي، حيث بلغت نسبة هؤلاء(٨٥,٥٢%)،فيما بلغت نسبة الذين يقدمون أنفسهم باسم مستعار

١٥,٧٨%)، وقد يرتبط لجوء البعض إلى استخدام أسماء مستعارة بالخصوصية الشخصية وعدم رغبتهم في تعرف الآخرين عليهم لأسباب خاصة بهم، أو أنهم قد يكونون من العنصر النسائي، إلا أن الأصل في التواصل عبر هذه الوسائل الإعلامية يفترض بالمستخدمين تقديم أنفسهم بشكل صريح وواضح ليسهل عليهم التواصل مع معارفهم وأصدقائهم.

جدول رقم(١٢): يوضح استخدام الطلبة الجامعيين لصورهم الشخصية في مواقع التواصل الاجتماعي

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	٢٢	٢٨,٩٤
لا أترك مكان الصورة فارغاً	٠٨	١٠,٥٢
أستخدم صورة أخرى مكان صورتي	٤٦	٦٠,٥٢
المجموع	٧٦	١٠٠

أما فيما يتعلق باستخدام الطلبة الجامعين لصورهم الشخصية فقد أظهرت النتائج أن(٢٨,٩٤%) يضعون صورهم على الموقع، وأن(١٠,٥٢%) يتركون مكان الصورة فارغاً، فيما أجاب ما نسبته(٦٠,٥٢%) بأنهم يضعون صوراً أخرى غير صورهم الشخصية، وقد يكون ذلك مرتبطاً بالحرية الشخصية كما هو الحال باستخدام الأسماء الصريحة أو المستعارة وذلك لأن هذه المواقع لا تلزم المستخدمين بعرض صورهم الشخصية أو أسمائهم الحقيقية.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

سوف نحاول في هذا الجانب التطبيقي تقديم عرضا مفصلا لنتائج الدراسة في ضوء التساؤلات التي وضعت لتحقيق أهداف هذه الدراسة وكان السؤال الرئيسي للدراسة هو: **ما واقع استخدام الطلبة الجامعيين الجزائريين لمواقع التواصل الاجتماعي على شبكة الإنترنت، و ما هي الاشباعات المحققة منها؟** حيث توصلنا إلى جملة من النتائج وهي كالآتي:

١- أظهرت نتائج دراستنا أن هناك إقبالا كبيرا من أفراد العينة على استخدام موقع التواصل الاجتماعي الفايسبوك بنسبة (81.57%)وجاءت هذه النتيجة من مجموع الإجابة بنعم من قبل العينة المبحوثة، وكانت نسبة(١٨,٤٢ %)من لا يستخدمون موقع الفايسبوك، وهذا ما دلت عليه الزيادة الكبيرة في عدد مستخدميه التي تخطت حاجز المليار ونصف المليار مستخدم في جميع أنحاء العالم.

٢- أكثر من نصف المبحوثين يؤكدون أنهم تعرفوا على مواقع التواصل الاجتماعي من صديق بنسبة(١٨,٤٢ %)وأن الأقلية من عينة الدراسة تعرفوا على الموقع من أساتذة الجامعة بنسبة(١٤,٤٧%)، وهذا يعني أن الأصدقاء هم الأكثر تأثيرا على

بعضهم البعض وغياب هذا التأثير لدى أساتذة الجامعات، فيما كان النسبة الأكبر من الطلبة والتي قدرت بـ(٣١,٢%)قد تعرفت على الموقع من خلال تصفحها للمواقع التواصلية.

٣- سبب عدم استخدام عينة الدراسة لموقع الفايسبوك يعود إلى قلة معرفتها باستخدام الموقع بنسبة(٢٩%)هذا من جهة ومن جهة أخرى عدم اقتناع عينة الدراسة بموقع الفايسبوك بنسبة(٣٧,٩%)وبسبب عدم اهتمام عينة الدراسة بموقع الفايسبوك بنسبة(٩,٣٧%).

٤- أثبتت الدراسة بأن غالبية المبحوثين يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي الفايسبوك منذ سنة فأكثر بنسبة(٣٨,١%)وأن الأقلية ممن يستخدمون الموقع من٦أشهر الى سنة بنسبة(٣٦,٨%)، ويرجع ذلك إلى حداثة الموقع من جهة وازدياد الإقبال عليه كل عام حيث مضت ١٠أعوام على إطلاق الموقع.

٥- بينت الدراسة أن الأكثرية من عينة الدراسة يقضون فترات متوسطة نسبيا تقدر بحوالي٣ساعات على موقع الفايسبوك، حيث أن نسبة ممن يقضون أهذه المدة عند استخدامهم لموقع الفايسبوك بلغ(٨٢,٨%)، وأن الأقلية من عينة الدراسة يقضون فترات طويلة عند استخدامهم لموقع الفايسبوك، إذ تقدر نسبة ممن يقضون أكثر من٥ساعات يوميا بـ(٣,٩٤%)، في حين بلغت نسبة الطلبة الذين يقضون مدة زمنية معقولة تتراوح ما بين٣-٥ ساعات يوميا نسبة(١٣,٥%) ويتضح لنا جليا أن العينة المبحوثة تقضي معظم أوقاتها في استخدام الفايسبوك، ويفسر ذلك بأن هذا الموقع يلبي احتياجاتهم واشباعاتهم المتمثلة في الرغبة في التعبير عن وجهة نظرهم بكل حرية، ومن أجل تنمية مهاراتهم وتعزيز الذات وإنشاء صداقات.

٦- كشفت الدراسة عن تفضيل الطلبة الجامعيين لموقع الفايسبوك على بقية مواقع التواصل الاجتماعي ونسبة قدرت بـ(٧٧,٦٣%)، ويأتي في المرتبة الثانية موقع اليوتيوب بنسبة(١٧,١%)، أما في المرتبة الثالثة والأخيرة موقع توتير بنسبة ضئيلة جدا(٢,٦٥%)، وتتنوع العلاقات التي يقيمها الطلبة ما بين الصداقة والعلاقات العاطفية والدراسة والبحث العلمي، وتمثل الاستخدام الرئيس لهذه المواقع بغرض إقامة صداقات مع الآخرين، حيث يفضل ثلاثة أرباع العينة الدخول لهذه المواقع بغرض الصداقة.

٨- كشفت نتائج الدراسة أن هناك علاقة قوية بين معدلات تعرض الطلبة الجامعيين لمواقع التواصل الاجتماعي ودوافع تعرضهم لها أي كلما زاد التعرض زادت دوافعهم لها. أوضحت الدراسة أن الاشباعات العملية مثل الشعور بالمتعة والتسلية ولعدم الشعور بالوحدة هي الاشباعات المتحققة نتيجة انتقاء الطلبة الجامعيين لمواقع التواصل الاجتماعي إذ احتل موقع الفايسبوك المرتبة الأولى من بين المواقع التي تم تصنيفها في استمارة الاستبيان في الدراسة من وجهة نظر الطلبة الجامعيين بنسبة(٤٨.٦%)، ثم تلته دوافع اتاحة حرية التعبير وتنمية المهارات بنسب ضعيفة.

٩- كشفت لنا نتائج الدراسة أن دوافع التعرض النفعية جاءت في مقدمة دوافع الطلبة الجامعيين لمواقع التواصل الاجتماعي، إذ أن المجالات الأكثر تفضيلا ومتابعة في موقع الفايسبوك اجتماعية وذلك بنسبة(٤٥,٤%)، ثم المجالات السياسية بنسبة(٢٠,٢%)، وهذا يدل على أن موقع الفايسبوك هو موقع لتواصل الاجتماعي من خلال الدور الذي يقوم به في بناء علاقات اجتماعية جديدة، وخلق مبادرات وأنشطة اجتماعية وسياسية من خلال التأكيد على إطلاق الحريات العامة بحيث تساهم في التغيير.

١٠- وقد توصلت الدراسة إلى أن دافع خلق صداقات جديدة ودافع التواصل مع الآخرين وتطوير علاقات اجتماعية معهم يأتي على رأس دوافع استخدام طلاب الجامعة لموقع الفيسبوك وبنسبة مقدارها(٤٨.٦٨%) من إجمالي عينة المبحوثين،بينما جاء دافع التسلية والترفيه في الرتبة الثانية بنسبة(٢٢.٣٦%)، ثم للدراسة والنقاش عبر مجموعات النقاش الأكاديمية بنسبة(١١,٨٤%)، ثم لأنها تتيح للمستخدم مناقشة قضايا المجتمع مع الآخرين ولأنها تنمّي المهارات الشخصية والحياتية والتعامل مع الآخرين في المرتبتين الرابعة والخامسة وبنسبة(٣,٩٤%) لكل منهما على التوالي.

كما أوضحت لنا نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من المبحوثين والتي تبلغ(٦٣,١%) ليس لهم وقت محدد ومنظم يستخدمون فيه موقع الفايسبوك ويرجع ذلك إلى تواجد الطلبة في مقاعد الدراسة طوال اليوم وعلى مدار أسبوع كامل وبالتالي ليس لهم وقد محدد ومنظم لزيارة صفحاتهم.

١١- كما أوضحت الدراسة أن تقديم المبحوثين لأنفسهم كما هم بصدق وبدون أي تلوين أو خداع للآخرين، كان لها النصيب الأكبر وبنسبة(٨٥,٩٢%) مقابل(١٥,٧٨%) لتقديم المبحوثين أنفسهم للآخرين باستخدام اسم مستعار.

١١- أوضحت لنا نتائج الدراسة أن هناك إقبال كبير من طرف الطلبة الجامعيين على استخدام موقع الفايسبوك في دراستهم الجامعية وذلك بنسبة(٦٤,٦٧%) فيما قدرت نسبة من لا يستخدمون الفايسبوك في البحث الأكاديمي نسبة(٥٢٣٩%).

١٣- بينت النتائج كذلك أن نسبة(٤٩,٢%)يعتقدون أن مواقع التواصل الاجتماعي تلبي حاجاتهم الجامعية من ناحية الحصول على المعارف والمعلومات نتيجة الانضمام إلى خدمة المجموعات التي يقدمها الفايسبوك وكذلك التفاعل والنقاش مع الأصدقاء، فيما ترى نسبة(٥١,٨ %)بأن موقع الفايسبوك لا يلبي احتياجاتهم الجامعية.

توصيات الدراسة:

١- العمل على إيجاد ميثاق شرف أخلاقي لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي وعدم استغلال المعلومات المتواجدة على هذه المواقع ضد الآخرين.

٢- ندعو من خلال هذه الدراسة الطلبة الجامعيين والأساتذة إلى الاستفادة من الخدمات التي توفرها التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال وخاصة شبكات التواصل الاجتماعي فيما يتعلق بالأبحاث العلمية والبرامج الدراسية إلى جانب الانضمام إلى مجموعات النقاش ذات الطابع العلمي.

٣- دعوة المراكز العلمية إلى توضيح أهمية مواقع التواصل الاجتماعي وعقد ورشات عمل لتعليم استخداماته.

٤- ضرورة توعية الطلبة الجامعيين بايجابيات وسلبيات مواقع التواصل الاجتماعي وأن هذه المواقع أداة فعالة في التواصل مع الآخرين من أجل تبادل المعلومات سواء في محيط الجامعة أو في محيط البيئة الخارجية مع الأهل والأصدقاء.

٥- تشجيع الباحثين على القيام ببحوث علمية حول الاستخدامات السلبية لمواقع التواصل الاجتماعي.

قائمة المراجع :

(١) صلاح عبد المجيد مها"**استخدامات الجمهور المصري للصحف اليومية الالكترونية على شبكة الأنترنت**"، دراسة تحليلية وميدانية، (رسالة ماجستير)، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، ٢٠٠٤.

(٢) محمد السيد بخيت،" **أنماط وعادات استخدام شبكة الإنترنت لدى أساتذة الجامعات وتأثيراتها**"، المجلة المصرية لبحوث الإعلام، جامعة القاهرة، ٢-٢٧ مايو ١٩٩٩.

(٣) نعيم المصري، "**استخدامات الطلبة الجامعيين لمواقع التواصل الاجتماعي وأثرها على وسائل الاعلام الأخرى: دراسة ميدانية على عينة من طلبة الكليات الفلسطينية**"،ورقة بحثية قدمت إلى مؤتمر كلية الاعلام بجامعة اليرموك،وعنوانه"الإعلام والتحولات المجتمعية في الوطن العربي" والذي عُقد في الفترة ما بين ٢٣-٢٥ أولت ٢٠١٠ ، جامعة اليرموك، الأردن.

(٤) حلمي خضر الساري، "**ثقافة الإنترنت ... دراسة في التواصل الاجتماعي**"، منشورات وزارة الثقافة، عمان، الأردن، ٢٠٠٥.

(٦) زاهر راضي، "**استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في العالم العربي**"، مجلة التربية، ع ١٥ ، جامعة عمان الأهلية، عمان، ٢٠٠٣.

(١٠) محمد منير حجاب، " **المعجم الإعلامي**"، دار الفجر، مصر، ٢٠٠٤.

(١١) محمد عبد الحميد، "**دراسات الجمهور في بحوث الإعلام**"، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٣.

(١٢) محمد منير حجاب، "**أساسيات البحوث العلمية والاجتماعية**"، ط٣، دار الفجر، القاهرة، ٢٠٠٢.

(١٣) احسان محمد الحسن، "**مناهج البحث الاجتماعي**"، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ٢٠٠٥.

(٩)Urista, Mark A. Dong, Gingwen & Day, Kenneth D. (No date). **Explaining why Young Adults Use Myspace & Face book Through Uses & Gratifications Theory**. Humane Communication, Vol. 12, No. 2.

(٧) - Diaz-Ortiz Claire, **Twitter for Good: Change the World One Tweet at a Time**, Jossey-Bass; 1 edition USA ٢٠١١

(٨)- Rowell, Rebecca, **YouTube: The Company and Its Founders**, UK Essential Library ٢٠١١

(٩)يحي اليحياوي، "**الفايسبوك والانتفاضات العربية**"، http://hespress.com/writers/59773

تمت زيارة الموقع يوم ٢١ جويلية ٢٠١٠،على الساعة: ١١.

استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في الجزائر: (دراسة ميدانية لعينة من الطلبة المستخدمين لموقع الفايسبوك بجامعات سعيدة ،مستغانم وتلمسان)

أ.مختار جلولي / جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر

ملخص :

إن التطور الكبير الذي عرفته تكنولوجيا الإعلام و الاتصال و الذي كان من نتائجها بروز شبكة الانترنت كشبكة عالمية مفتوحة أمام الجميع و التي أتاحت بدورها للأفراد و الجماعات إمكانية التواصل و التفاعل مع بعضهم البعض بغض النظر عن أعراقهم و أجناسهم و ثقافاتهم لاغية بذلك عوائق الحدود السياسية و الجغرافية التي كانت مطروحة سابقا.

ومع الجيل الثاني للويب ظهرت شبكات التواصل الاجتماعي التي وفرت عديد المزايا لمستخدميها كالتفاعلية و التزامنية و اللاتزامنية و عالمية الرسالة و تقريب الثقافات و الحضارات من بعضها البعض...الخ .وقد زاد استخدام هذه المواقع خصوصا في الآونة الأخيرة وعرف عدد المستخدمين ارتفاعا كبيرا مقارنة بالسنوات الماضية في العديد من البلدان من بينها الجزائر جراء الأحداث التي عرفتها المنطقة العربية والتي أصطلح عليها بالربيع العربي .

الكلمات المفتاحية : الاستخدام ، مواقع التواصل الاجتماعي ،الفايسبوك،الطلبة الجامعيين .

مقدمة :

لقد وفرت شبكة الانترنت عديد الخدمات أمام مستخدميها فمن الزخم المعلوماتي المتاح عبر شبكة إلى خدمة التواصل و التفاعل عبر ما يعرف بشبكات التواصل الاجتماعي ، هذه الأخيرة التي غيرت العديد من المفاهيم و قلبت مجريات الأمور و أصبح كل ما يتم في الواقع باستطاعتنا ممارسته عبر الفضاء الافتراضي، فتحولت العلاقات الاجتماعية إلى علاقات افتراضية، و المجتمع الواقعي الحقيقي إلى مجتمع افتراضي و اقترب العالم من بعضه البعض فلم يعد مجرد كونية صغيرة كما عبر ذلك مارشال ماكلوهان بل أصبحنا نعيش داخل غرفة واحدة أو بناية محدودة المعالم و الأبعاد كما أشار إلى ذلك المفكر الإيطالي تشارلز كولي ، وتلاشت بذلك الأزمنة و الأمكنة و الحدود الجغرافية و لم يعد لها أي اعتبار ، فقد بات بإمكان أي فرد منا أن يتواصل مع أي كان بغض النظر عن لغة الآخر و هويته و ثقافته ، فبالنظر لما تمتاز به هذه الشبكات الاجتماعية من سهولة الاستخدام و سرعة فائقة و توفرها على عنصر التفاعلية و التنوع و التحديث المستمر،هو ما أعطى لها شهرة كبيرة وعرفت استخداما كبيرا من جانب الأفراد وذلك نتيجة تطبيقاتها المتميزة .وقد عرفت الجزائر ارتفاعا لعدد المستخدمين لهذه الشبكات الاجتماعية خاصة موقع الفايسبوك في الآونة الأخيرة ،ومن هنا نطرح الإشكال التالي :

ما هي عادات وأنماط استخدام موقع الفايسبوك في أوساط الطلبة الجامعيين الجزائريين ؟.

١) مفهوم شبكات التواصل الاجتماعي:

تتعدد التعارف حول مفهوم شبكات التواصل الاجتماعي و من التعاريف الأكثر شيوعا لدى الباحثين نجد التعريف الذي اقترحه **بويدو أليسون** و هو:" أن مواقع شبكات الاجتماعية هي صنف من المواقع تقدم خدمات تقوم على تكنولوجيات الواب تتيح للأفراد بناء شبكات من العلاقات و الإطلاع على شبكة علاقات الآخرين (قائمة الأصدقاء)"[1].

فشبكات التواصل الاجتماعي إذن هي تلك المواقع حديثة الظهور عبر شبكة الانترنت و يعد الفايسبوك أشهرها و أكثرها استخداما إضافة إلى تويتر ، ماي سبايس ، لينكن ، فليكر ...الخ، و تتسم بخاصية التفاعلية و التحديث المستمر وتستخدم بغرض التواصل الاجتماعي بين الأفراد و الجماعات.

و انتشرت هذه المواقع الاجتماعي بشكل كبير في أنحاء العالم مما أدى إلى كسر الحدود الجغرافية له و جعله يبدو كقرية صغيرة تربط أبناءه بعضهم ببعض ، تطورت هذه المواقع شيئا فشيئا لتصبح الأشهر استخداما بين مرتادي الانترنت وتصنف ضمن مواقع الجيل الثاني للويب ، وسميت اجتماعية لأنها أتت من مفهوم بناء مجتمعات[2].

وهناك تعريف آخر **لمحمد عواد** على أنها:"تركيبة اجتماعية إلكترونية تتم صناعتها من أفراد أو جماعات أو مؤسسات، وتتم تسمية الجزء التكويني الأساسي(مثل الفرد الواحد) باسم (العقدة - Node) بحيث يتم إيصال هذه العقد بأنواع مختلفة من العلاقات كتشجيع فريق معين أو الانتماء لشركة ما أو حمل جنسية لبلد ما في هذا العالم ، و قد تصل هذه العلاقات لدرجات أكثر عمقا كطبيعة الوضع الاجتماعي أو المعتقدات أو الطبقة التي ينتمي إليها الشخص" [3].

٢) خصائصها :

تتميز شبكات التواصل الاجتماعي بعديد الخصائص و الميزات التي جعلتها فريدة و منحتها الشهرة ، مما زاد عدد مستخدميها الذي يفوق اليوم المليارين مستخدم. "و يخلص الدكتور **عباس مصطفى صادق** إلى مجموعة من الخصائص والمميزات التي يتمتع بها الإعلام الجديد عموما و التي تصلح للتطبيق على شبكات التواصل الاجتماعي على اعتبار أن هذه الأخيرة ولدت في أحضانه ، مما يتيح للفرد العادي إيصال رسالته إلى من يريد في الوقت الذي يريد بطريقة الاتجاهات

---

[1] : الصادق الحمامي ،" **كيف تفكر في مواقع الشبكات الاجتماعية ؟إحدى عشر مسألة أساسية** "، جامعة منوبة ، تونس ، مجلة أكاديميا شهرية ، عدد ماي ٢٠١٢ ، ص ٠١ .

[2] : ساعد هماش ، "**الشبكات الاجتماعية و أثارها على الفرد و المجتمع من منظور قيمي**" ، الجزائر ،دار الورسم للنشر و التوزيع ، مجلة الدراسات الإعلامية المعاصرة ، العدد ٢ ، المجلد ١ ، ٢٠١٢ ، ص ٦٧.

[3] : عواد محمد،" **شبكات التواصل الإلكتروني** "، موقع تأملات، أكتوبر ٢٠١٠، متاح http:// www : taamolat .com/2010/10/blog- Oline post-7300HTML

وليس من أعلى إلى أسفل وفق النموذج الاتصالي التقليدي، فضلا عن ذلك حالات التفاعلية و التشعبية وتطبيقات الواقع الافتراضي و تعدد الوسائط و تحقيقها لميزات الفردية و التخصيص و تجاوزها لمفهوم الدولة الوطنية و الحدود الدولية "[1].

بالإضافة إلى ما سبق هناك خصائص أخرى لشبكات التواصل الاجتماعي ومنها : التعريف بالذات، سهولة الاستخدام، الاهتمام ، تبادل الصور و الرسائل المحادثة الفورية، التواصل الجماعي Les Groupes، كتابة التعليقات، الكتابة على الحائط Statut ، التعبير عن العواطف باستخدام الايموتيكات Emotique...إلخ.

٣) أنواع مواقع التواصل الاجتماعي : هناك عدة مواقع للتواصل الاجتماعي ولكننا سنورد المواقع الأكثر استخداما والتي نالت شهرة كبيرة على غرار الفايسبوك ، تويتر ، ليكندن، ماي سبايس وفليكر.

٣-١) الفايسبوك [2]:

عبارة عن شبكة اجتماعية يمكن الدخول إليها مجانا و تديره شبكة فيس بوك محدودة المسؤولية كملكية خاصة لها، فالمستخدمون بإمكانهم الانضمام إلى الشبكات التي تنظمها المدينة أو جهة العمل أو المدرسة أو الإقليم و ذلك من أجل الاتصال بالآخرين والتفاعل معهم تأسس في ٢٠٠٤ و كان تابعا لجامعة هافارد ، و قد قام مارك زوكربيرج بابتكار الموقع، و قد كانت عضوية الموقع قاصرة في بداية الأمر على طلبة هافارد كوليدج أقدم كليات هافارد ، ثم فتح أبوابه فيما بعد أمام جامعات ستانفورد وكولومبيا وبيل ليفسح المجال لطلاب المدارس الثانوية و في ٢٦ سبتمبر من عام ٢٠٠٦ أصبح الموقع متاحا أمام جميع الأفراد أو البالغين من العمر ثلاثة عشر عاما فأكثر و في أكتوبر ٢٠٠٨ أعلن القائمون على إدارة الفايسبوك عن اتخاذ مدينة ديبلن عاصمة إيرلندا مقرا دوليا له.

٣-٢) تويتر:

ظهر الموقع في ٢٠٠٦ كمشروع تطوير أجرته شركةobvious الأمريكية ،وبعد ذلك أطلقته الشركة رسميا للمستخدمين في أكتوبر ٢٠٠٦ حيث يقدم التدوينات المصغرة ، وفي أبريل ٢٠٠٧ قامت شركة obvious بفصل الخدمة عن الشركة وتكوين شركة جديدة بإسم تويتر ، ويستخدم عموما للتدوين المصغر والأخبار العاجلة واستخدامات عديدة ويسمح تويتر بنشر رسائل قصيرة تصل إلى ١٤٠ حرف.

---

[1] : عباس مصطفى الصادق ، **الإعلام الجديد دراسة في مداخله النظرية و خصائصه العامة** (بتصرف) البوابة العربية لعلوم الإعلام و الاتصال تحميل بتاريخ ٢٠١٢/٠٣/٢٥ www.arab media studies.net الساعة ١٨:١٠ مساءا.

[2] : زينب دهيمي ،"**موقع التواصل الاجتماعي الفايسبوك** "(بتصرف)،مجلة العلوم الإنسانية ،جامعة محمد خيضر ،العدد ٢٦،جوان٢٠١٢،ص ٩،٨،٧.

٣-٣) موقع لينكدن :

هي شركة اجتماعية مختصة بالعمل والتجارة تضم العديد من المحترفين والمحترفات في العديد من المجالات ويتشاركون مجموعة الاهتمامات ، وموقع لينكدن هو شركة اجتماعية مهنية تسمح للمهنيين بإنشاء ومن ثم الحفاظ على علاقاتهم في المجال العملي وكذا تعزيز خدماتهم ومهاراتهم المهنية وقد كانت بداياته في ٢٠٠٢[1].

٣-٤) موقع فليكر :

هو موقع اجتماعي خاص بتبادل الصور ومقاطع الفيديو على الانترنت ويستخدم الموقع بشكل كبير في تبادل الصور الشخصية بين الأصدقاء ،وقد تم تطويره في فيفري ٢٠٠٤ بواسطة شركة لودي كورب وفي ٢٠٠٥ قامت شركة ياهو بشراء شركة لودي كورب وفليكر ،ويوفر فليكر خدمة حفظ الصور بشكل عام للزائرين ، كما يستطيع محمل الصور جعلها خاصة به فلا تتوفر إلا لصاحب الحساب أو من يسمح لهم بمشاهدتها [2].

٣-٥) موقع اليوتوب :

تأسس الموقع بواسطة ثلاثة موظفين في شركة pay pal وهم chad hurley,steve chen,jawed karim حيث فكر كل من chen وhurley في بداية عام ٢٠٠٥ في إنشاء موقع لمشاركة الفيديوهات حيث كانوا في حفلة عشاء وقاموا بالتقاط بعض الفيديوهات لكنهم واجهوا مشكلة نشر هذه الفيديوهات ومن هنا جاءت فكرة الموقع ، وفي ماي ٢٠٠٥ تم إطلاق النسخة التجريبية من الموقع وبعد ستة أشهر تم إطلاق النسخة الرسمية [3].

بالإضافة إلى هذه المواقع هناك مواقع أخرى على غرار :أوركوت ، هاي ،ماي سبايس ...الخ .

٤) استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في الجزائر :

لقد عرفت الجزائر شبكات التواصل الاجتماعي عند ظهورها ، لكنها لم تلقى استخداما واسعا إلا بعد الشهرة الكبيرة التي عرفتها خصوصا الأحداث التي لعبت فيها شبكات التواصل الاجتماعي دورا بارزا كالانتخابات والانتفاضات والاحتجاجات الشعبية في الوطن العربي والتي ارتفعت فيها نسبة استخدام هذه المواقع إلى أعلى مستوياتها .

ففي مطلع ٢٠١٠ أصبح في العالم نحو ١,٥ مليار مستخدم لشبكة الانترنت ، يرسلون يوميا حوالي ٢ مليار رسالة بريد إلكتروني ، ٩٠% منهم أي حوالي ٩٤ مليون يتواجدون بشكل مستمر في المواقع الاجتماعية وأن ٧٢% يتواجدون في أكثر من موقع اجتماعي ، ويحتل الفايسبوك أعلى معدل استخدام بنسبة ٥١% ويأتي بعده ماي سبايس ٢٠% وتويتر ١٧ % ،ويبلغ عدد مستخدمي الفايسبوك في الولايات المتحدة ١٤٨ مليون ،أندونسيا ٣٤ مليون ،بريطانيا ٢٨ مليون وفرنسا ٢٠

---

[1] :مريم نريمان نومار ، "**استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وتأثيره في العلاقات الاجتماعية** "(بتصرف)،رسالة ماجيستير في علوم الإعلام والاتصال ،قسم العلوم الإنسانية ،شعبة علوم الإعلام والاتصال ،جامعة الحاج لخضر باتنة ،٢٠١١،ص ٦١.

[2] :نفس المرجع ،ص٦٢،٦٣.

[3] : مبارك زودة ،"**دور الإعلام الاجتماعي في صناعة الرأي العام (الثورة التونسية أنموذجًا)**"،رسالة ماجيستير في علوم الإعلام والاتصال ،قسم العلوم الإنسانية ،شعبة علوم الإعلام والاتصال ،جامعة الحاج لخضر باتنة،٢٠١١ ،ص١٤٥.

مليون ، أما في الوطن العربي فيوجد نحو٥مليون مستخدم للفايسبوك في مصر ،٣مليون في السعودية ،٣ مليون في المغرب ،٢مليون في تونس ،بينما الجزائر لديها حوالي٦مليون مشترك في الانترنت وحوالي٥,١ مليون مستخدم للفايسبوك [1].

كما كشف موقع social backer .com مع بداية عام٢٠١٢ أن عدد المستخدمين الذكور في الجزائر بلغ٦٨% أما الإناث ٣٢% ، ومن حيث السن تتصدر الفئة من١٨ إلى٢٤ سنة استخدام الفايسبوك[2]، أما باقي المواقع الأخرى فلا توجد هناك أرقام وإحصائيات ثابتة بخصوص استخدامها في الجزائر .

٥) عرض وتحليل النتائج الميدانية :

قمنا بإجراء الدراسة الميدانية بثلاثة جامعات من غرب الوطن وهي :سعيدة ،مستغانم وتلمسان وقمنا بإختيار عينة مشكلة من ١٢٠ مبحوث وهم طلبة من الإناث والذكور وقد كانت العينة موزعة بالتساوي على الجامعات الثلاثة ،وذلك بإستخدام المنهج المسحي وأداة الإستمارة .

الجدول رقم٠١ : الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية %
الذكور	47	39.16
الإناث	73	60.84
المجموع	120	100

نلاحظ من خلال الجدول أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور حيث بلغ عدد الإناث٧٣ من أصل١٢٠ حجم العينة أي ما نسبته٦٠,٨٤% أما عدد الذكور فبلغ عددهم٤٧ من أصل١٢٠ حجم العينة بنسبة٣٩,١٦ %.

و هذا راجع إلى أن عدد الطالبات بالجامعة يفوق عدد الطلبة هذا من جهة و من جهة أخرى فإن نسبة الإناث في الجزائر مرتفعة مقارنة بالذكور هذا بالإضافة إلى أن نسبة كبيرة من مبحوثينا تنتمي لكلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية و بالتالي فإن عدد الإناث بهذه الكلية أكثر من الذكور و ذلك لأن الإناث يميلون إلى التخصصات الأدبية على عكس الذكور و هذا ما بينه الجدول رقم٠٥ الخاص بتخصص أفراد العينة .

[1] :محمد لعقاب ،"**المواطن الرقمي**" (بتصرف)،الجزائر ، دار هومة ،ط١، ٢٠١١، ص١١.

[2] مريم نريمان نومار ،"**إستخدام مواقع التواصل الاجتماعي في العلاقات الاجتماعية**" (بتصرف)، مرجع سبق ذكره ،ص ص ٥٨،٥٧.

الجدول رقم ٠٢ : الشهادة المحضرة .

الشهادة	ك	ن م %
ليسانس	73	٦٠.٨٤
ماستر	41	٣٤.١٦
دكتوراه	06	٠٥
المجموع	120	١٠٠

نلاحظ من خلال الجدول أن الطلبة الذين هم بصدد تحضير شهادة ليسانس هم الأكثر حيث بلغ عددهم٧٣طالب ما نسبته٦٠.٨٤% ثم تليها الماستر با ٤١ فرد بنسبة٣٤.١٦ % و أخيرا طلبة الدكتوراه و عددهم٠٦ أفراد و بنسبة٠٥% و هذا كله من أصل ١٢٠ حجم العينة .

و يرجع ارتفاع طلبة الليسانس إلى ارتفاع نسبة النجاح في البكالوريا في السنوات الأخيرة حيث بلغت النسبة سنة٢٠١٢ حدود٧٠% ، إضافة إلى أن نظام LMD جديد بالجامعات الجزائرية لذلك فإن نسبة الماستر و الدكتوراه قليلة إذ أن عدد المناصب المفتوحة في درجة الماستر و الدكتوراه محدودة .

الجدول رقم ٠٣ : خاص بالجامعة

الجامعة	ك	ن م %
مستغانم	40	٣٣.٣٣
سعيدة	40	٣٣.٣٣
تلمسان	40	٣٣.٣٤
المجموع	120	١٠٠

نلاحظ من خلال الجدول أن عدد الطلبة متساو في كل الجامعات عينة الدراسة و هي سعيدة ، تلمسان، مستغانم ، حيث بلغ عدد الطلبة المبحوثين من كل جامعة٠ ٤ طالب و ما نسبته٣٣.٣٣% .

و يرجع ذلك لاعتمادنا العينة الطبقية في اختيار عدد الطلبة الخاص بكل جامعة حيث كان ذلك متساو.

الجدول رقم ٠٤ : مكان الإقامة .

مكان الإقامة	ك	ن م %
حضري	89	٧٤.١٦
شبه حضري	22	١٨.٣٣
ريفي	09	٧.٥١
المجموع	120	١٠٠

نلاحظ من خلال الجدول أن عدد الطلبة القاطنين بالمدينة مرتفع حيث بلغ عددهم ٨٩ مبحوث بنسبة ٧٤.١٦% ، و تليه طلبة نسبة الحضري بـ ٢٢ مبحوث و بنسبة ١٨.٣٣% وأخيرا الطلبة الريفيين و عددهم ٠٩ أفراد و ما نسبته ٧.٥١% و هذا كله من ١٢٠ حجم العينة . و يرجع ذلك لمصادفتنا لهم أثناء توزيع الاستمارة .

الجدول رقم ٠٥ : التخصص

التخصص	ك	ن م %
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية	٧١	٥٩.١٦
كلية الحقوق و العلوم السياسية	٠٥	٤.١٧
كلية العلوم الطبيعة و الحياة	٠٥	٤.١٧
كلية الآداب و اللغات	٢٨	٢٣.٣٤
كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير	١١	٩.١٦
المجموع	120	١٠٠

يتبين لنا من خلال الجدول أن الطلبة المسجلين بكلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية هم الأكثر حيث بلغ عددهم ٧١ و ما نسبته ٥٩.١٦% ، يليه طلبة كلية الآداب و اللغات بـ ٢٨ مبحوث و نسبة ٢٣.٣٤% ثم طلبة كلية العلوم الاقتصادية و علوم

التسيير بـ ١١ مبحوث ما يعادل نسبة ٩.١٦% و أخيرا طلبة كليتي الحقوق و علوم طبيعة الحياة بـ ٠٥ مبحوث و نسبة ٤,١٧% لكل كلية .

و يرجع ارتفاع الطلبة المبحوثين المسجلين بكلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية إلى :

مصادفتنا لهؤلاء الطلبة أثناء توزيعنا للاستمارات خصوصا و أن عينتنا كانت قصدية عرضية ، إضافة إلى ارتفاع عدد طلبة الكلية مقارنة بها في الكليات حيث بلغ طلبة كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية "بجامعة الدكتور مولاي الطاهر سعيدة أكثر من ٢٠٠ طالب [1]، أما جامعة أبو بكر بلقايد بتلمسان فبلغوا أكثر من ٥٠٠ [2]طالب بينما جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم 3398"[3]

أما طلبة الكليات الأخرى فيرجع لعدم مصادفتنا لهؤلاء أو عدم تواجدهم أثناء فترة توزيع الاستمارات.

الجدول رقم ٠ : العلاقة بين عادات الإستخدام و الجنس .

الجنس عادات الاستخدام	ذكر	أنثى	المجموع ن م%
دائما	١٦.٦٨ ٢٠	٢٠ ٢٤	٣٦.٦٨ ٤٤
أحيانا	٢٠ ٢٤	٣٠ ٣٦	٥٠ ٦٠
نادرا	٤.١٦ ٠٥	٩.١٦ ١١	١٣.٣٢ ١٦

[1]: مقابلة مع رئيس قسم العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة سعيدة ، يوم الأحد ٢٨/ ٢٠١٣/٠٤ الساعة ١٠:٠٠ صباحا .

[2]: مقابلة مع نائب عميد كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية المكلف بالبيداغوجيا بجامعة تلمسان ، يوم الثلاثاء ٣٠/ ٢٠١٣/٠٤ الساعة ١١:٣٠ صباحا .

[3] : مقابلة مع نائب عميد كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية المكلف بالبيداغوجيا بجامعة مستغانم ، يوم الأحد ٢٠١٣/٠٥/١٢ ، الساعة ٠٩:٣٠ .

المجموع	٤٠.٨٤ ٤٩	٥٩.١٦ ٧١	١٠٠ ١٢٠

كا٢ المحسوبة	درجة الحرية	مستوى ثقة	كا٢ الجدولية
٤.١٤	٠٢	٠.٠٥	٥.٩٩١

نلاحظ من خلال الجدول الخاص باستخدام الفايسبوك ارتفاع عدد المجيبين بـ**أحيانا** حيث كان عددهم٦٠ مبحوث بنسبة ٥٠ % يليه المجبين بـ **دائما** و عددهم٤٤ مبحوث بنسبة٣٦.٦٨% **و** أخيرا مجيبين بـ **نادرا و** بلغ عددهم١٦ مبحوث و نسبة ١٣.٣٢%.

كما نلاحظ أن عدد الإناث المجبين بـ **أحيانا** أكثر من عدد الذكور حيث بلغ عددهم٣٦ طالبة بنسبة٣٠% أما عدد الذكور فعددهم٢٤ طالب و نسبتهم٢٠ %، أما بالنسبة للمجيبين بـ **دائما** فهناك ارتفاع لعدد الإناث حيث بلغ٢٤ طالبة و نسبتهم٢٠ % ، أما عدد الذكور٢٠ طالب و نسبتهم١٦.٦٨%، بينما المجيبين بـ **نادرا** فيرتفع عدد الإناث١١ بنسبة٩.١٦ ثم الذكور و عددهم٠٥ و نسبتهم٤.١٦%.

و يرجع ارتفاع عدد الإناث مقارنة مع الذكور إلى تفوق الإناث على الذكور من حيث العينة حيث بين الجدول رقم٠١ نسبة الإناث و تقدر بـ٦٠,٨٤% بينما الذكور٣٩,١٦%.

بما أن كاي٢ المحسوبة أصغر من كاي٢ الجدولية(٤.١٤<٥.٩٩) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ٠.٠٥ و درجة حرية٠٢ بخصوص استخدام الفايسبوك بين الجنسين الذكور و الإناث.

أما ارتفاع نسبة المجيبين بـ أحيانا من الجنسين مقارنة بالمجيبين بـ دائما و نادرا يعود إلى :

انشغال الطلبة بالدراسة هذا من جهة و من جهة أخرى عدم توفر الانترنيت في الإقامة الجامعية و كليات الجامعة إضافة إلى ندرة أو انعدام شبكة الانترنت في المناطق الريفية بالجزائر.

" و قد وجد الباحث **باديس لونيس** في دراسته أن مجمل الصعوبات التي يواجهها الطلبة عند استخدامهم للانترنيت هي : عدم توفر الملحقات الكافية، بطء الاتصال بالانترنيت ، ارتفاع ثمن الاستخدام ،صعوبات لغوية ، عدم التحكم في استخدام الكمبيوتر"[1].

[1] : باديس لونيس ، "**جمهور طلبة الانترنيت دراسة في استخدامات و اشباعات طلبة جامعة منتوري قسنطينة** " ، رسالة ماجيستر في علوم الإعلام و الاتصال ، قسم علوم الإعلام و الاتصال ، جامعة منتوري ، قسنطينة ، ٢٠٠٧ /٢٠٠٨ ، ص ١٢٨.

الجدول رقم ٠٧ :العلاقة بين مدة الاستخدام و الجنس

الجنس مدة استخدام	ذكر	أنثى	المجموع ن% م
أقل من ساعة	١٥ ١٨	١٩.١٦ ٢٣	٣٤.١٦ ٤١
أكثر من ساعة	٢٤.١٦ ٢٩	٤١.٦٨ ٥٠	٦٥.٨٤ ٧٩
المجموع	٣٩.١٦ ٤٧	٦٠.٨٤ ٧٣	١٠٠ ١٢٠

كا٢ المحسوبة	درجة الحرية	مستوى ثقة	كا٢ الجدولية
٠.٥١	٠١	٠.٠٥	٣.٨٣١

نلاحظ من خلال الجدول أن٧٩ مبحوث يستخدمون الفايسبوك لمدة تزيد عن ساعة بنسبة٦٥.٨٤% أما اللذين يستخدمون لمدة تقل عن ساعة فبلغ عددهم٤١ مبحوث أم نسبتهم فتقدر٣٤.١٦ % .

كما نلاحظ أن عدد الإناث أكثر من عدد الذكور سواء في الاستخدام بنوعيه حيث بلغ عدد المستخدمات للفايسبوك أقل من ساعة٢٣ طالبة بنسبة١٩.١٦% بينما المستخدمين فعددهم١٨ طالب بنسبة١٥ % ، أما المستخدمات للفاسبوك لأكثر من ساعة فبلغ٥٠ طالبة ما نسبته٤١.٦٨% أما المستخدمين فبلغ عددهم٢٩ طالب ما يعادل نسبة٢٤.١٦%.

ويرجع ارتفاع استخدام نسبة الطلبة للفايسبوك لمدة تزيد عن ساعة إلى توفر شبكة الانترنيت لدى البعض في منازلهم أو على الأجهزة الإلكترونية الذكية المحمولة كالهواتف النقالة (Samsung , Galaxy , Iphone...) و التي تسمح للمستخدم بالدخول لشبكة الانترنت نظرا لتوفرها خدمة Wifi مجانا و امتلاك أفراد العينة لحساب على موقع الفايسبوك ، كما يمكن تفسير ذلك بالمتعة التي يشعر بها مستخدمو الفايسبوك وقت استخدامهم للمواقع و مشاركة أصدقائهم الآراء يجعلهم لا يعيرون أهمية للوقت الذي يستغرقونه في تصفح الموقع .

– و هي" نفس النتيجة التي توصلت إليها مريم نريمان نومار في دراستها المعنونة باستخدام المواقع الشبكات الاجتماعية

و تأثيره في العلاقات الاجتماعية إذ أن نسبة ٢٧.٦١% يتصفحون موقع الفايسبوك أكثر من ثلاثة ساعات في حين يقضي ٢٦.٠٣ % منهم من ساعة إلى ساعتين في استخدام الفايسبوك"[1].

و يرجع تفوق فئة الإناث على فئة الذكور في استخدام الفايسبوك في مدة التي تقل و تزيد عن ساعة إلى ارتفاع نسبة الإناث في العينة مقارنة بالذكور (أنظر الجدول رقم ٠١)و قد توصلت دراسة باديس لونيس إلى" أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين حجم الوقت و الجنس و هو ما أكده اختبار كاي^2 إذ أن كاي^2 المحسوبة أصغر من كاي^2 الجدولية عند درجة حرية ٠٢ و مستوى ثقة ٠.٠٩ "[2].

و هي نفس النتيجة التي توصلنا إليها في إختبار كاي^2 إذ أن كاي^2 المحسوبة أصغر من أي^2 الجدولية ٠.٠٥≥١٠.٨٣٣ و بالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ٠.٠٥ و درجة حرية ٠١ بين الذكور و الإناث في مدة الاستخدام .

الجدول رقم ٠٨ : العلاقة بين الوقت المفضل أثناء الاستخدام و الجنس .

الجنس / الوقت المفضل	ذكر	أنثى	المجموع
			ن م%
الصباح	٠.٨٣ ٠١	١.٦٧ ٠٢	٢.٥٠ ٠٣
الظهيرة	١.٦٧ ٠٢	٥.٨٣ ٠٧	٧.٥٠ ٠٩
المساء	١٠.٨٤ ١٣	٢٥.٨٣ ٣١	٣٦.٦٧ ٤٤
السهرة	٢١.٦٧ ٢٦	٢٠.٨٣ ٢٥	٤٢.٥٠ ٥١

[1]: مريم نريمان نومار ،" **استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في العلاقات الاجتماعية**"، مرجع سبق ذكره ،ص ١١١ .

[2] باديس لونيس ، "**جمهور الطلبة و الانترنيت**" ،مرجع سبق ذكره ،ص ١٣٤.

كل الأوقات	٤.١٦ ٠٥	٦.٦٧ ٠٨	١٠.٨٣ ١٣
المجموع	٣٩.١٧ ٤٧	٦٠.٨٣ ٧٣	١٠٠ ١٢٠

كا٢ المحسوبة	درجة الحرية	مستوى ثقة	كا٢ الجدولية
٥.٧٧	٠٤	٠.٠٥	٩.٤٨٨

نلاحظ من خلال الجدول أن أغلب أفراد العينة يفضلون أثناء استخدامهم للفايسبوك وقت السهرة حيث بلغ عددهم٥١ مبحوث بنسبة٤٢.٥% و تليها فترة المساء٤٤ مبحوث بنسبة٣٦.٦% ثم تليها من يفضلون استخدام الفايسبوك في كل الأوقات قدر عددهم١٣ مبحوث و نسبتهم١٠.٨٣% ثم فترة الظهيرة بـ٠٩ مبحوثين و نسبة٧.٥% و أخيرا فترة الصباح بـ٠٣ مبحوثين و نسبة٢,٥% .

كما نلاحظ أن عدد الذكور الذين يفضلون فترة السهرة أكثر من عدد الإناث إذ قدر عدد ذكور٢٦ طالب و نسبة ٢١.٦٧% أما الإناث فبلغ عددهم بـ٢٥ طالبة و نسبة٢٠.٨٣% بينما العكس في الأوقات الأخرى ففي المساء مثلا يتفوق فئة الإناث على الذكور إذ يبلغ عدهم٣١ طالبة بنسبة٢٥.٨٣% أما الذكور١٣ طالب و نسبة١٠.٨٤ % .

و يرجع ارتفاع نسبة المفضلين لفترة السهرة أثناء استخدامهم للفايسبوك إلى انشغالهم بالدراسة في الأوقات الأخرى و خاصة و أنهم من فئة الطلبة و بعضهم يمتلك خدمة الانترنيت كما أن مستخدمي الفايسبوك يفضلون الدردشة في فترة السهرة ، و كذلك الحال بالنسبة لفترة المساء و" يبدو هذا الترتيب منطقيا أن فترة المسائية و الليلية هي الأوقات التي يتفرغ فيها أغلبية الأشخاص للانترنيت ضف إلى ذلك أن الانترنيت تتيح فرصة الاختيار للاستخدام عكس بقية الوسائل الإعلامية" [1].

و يرجع تفوق الذكور على الإناث في فترة السهرة ربما إلى أن هؤلاء كثيرا ما يقضون أغلبية أوقاتهم خارج البيت و هذا ما يدفعهم إلى تصفح في تلك الفترة فحين نجد بأن فئة الإناث تتفوق في استخدامها للفايسبوك على الذكور في الفترات الأخرى (الصباح، الظهيرة المساء،كل الأوقات) و ذلك لأن طبيعة المجتمع (الدين ، العادات ، التقاليد) تقر عدم خروج الأنثى في الليل و هذا ما يحد من نسبة استخدامهن في تلك الفترة (السهرة) .

[1]: مريم نريمان نومار ، "**استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية في العلاقات الاجتماعية**" ، مرجع سبق ذكره ، ص ١١٦.

بما أن كاي٢ المحسوبة أصغر من كاي٢ الجدولية٧٨٥.٧ ٩.٤٨ فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ٠.٠٥ و درجة حرية٤ ٠ فيما يخص الوقت المفضل لاستخدام الفايسبوك و بين الذكور و الإناث .

نتائج الدراسة:

من خلال عرضنا للبيانات السابقة نكون قد تحصلنا على النتائج التالية :

١) تفوق نسبة الإناث على نسبة الذكور حيث بلغت عند الإناث٦٠.٨٤% أما الذكور١٦.٣٩% من حجم العينة .

٢) أغلب المبحوثين بصدد التحضير لشهادة الليسانس بنسبة٦٠,٨٤%،تليها طلبة الماستر١٦.٣٤% و أخيرا الدكتوراه٠٩ %

٣) هناك تساوي في عدد المبحوثين المنتمين للجامعات عينة الدراسة (سعيدة ، مستغانم ، تلمسان)وذلك بنسبة٣٣.٣٣ لكل جامعة و ذلك راجع لنوع عينة الدراسة .

٤) هناك نسبة١٦.٧٤% من الطلبة قاطنين بالوسط الحضري ، ٣٣١٨.٣% بالوسط شبه حضري وأخيرا٩.٧ % بالريف .

٥) ترتفع نسبة الطلبة المسجلين في كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية١٦.٥٩% ثم طلبة كلية الآداب و اللغات ٢٣.٣٤%، ثم طلبة كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير١٦.٩% و أخيرا طلبة كليتي الحقوق و علوم طبيعة و الحياة بنسبة ٤.١٧% لكل كلية .

٦) نصف أفراد العينة يستخدمون الفايسبوك أحيانا بنسبة٥٠% المستخدمين دائما٨٦.٣٦% و أخيرا من يستخدمونه نادرا٣٢.١٣ % .

٧) نسبة٨٤.٦٥ % يستخدمون الفايسبوك لمدة تزيد عن ساعة بينما١٦.٣٤ % لمدة تقل من ساعة.

٨) يفضل الطلبة عند استخدامهم الفايسبوك: وقت السهرة٥,٤٢%، المساء٦٧.٣٦% كل الأوقات٨٣.١٠% الظهيرة٩.٧% ، الصباح٥,٢%.

خاتمة :

يتزايد مستخدمو مواقع التواصل الاجتماعي في الجزائر يوما بعد يوم نتيجة الخصائص الفريدة التي تتميز بها هذه المواقع من إمكانية التواصل والتفاعل ومشاركة الآخرين هذا من جهة ومن جهة أخرى نتيجة التطبيقات المميزة لهذه المواقع ،ولكن ذلك يتطلب ترشيد الاستخدام واستعمال هذه الجانب الإيجابي لهذه الشبكات الاجتماعية ،وليس على حساب التلاعب بالهويات وإيذاء الآخرين ونشر ما يخالف العادات والتقاليد المحلية وما يهدد المجتمع.

قائمة المراجع :

١) باديس لونيس ، "**جمهور طلبة الانترنيت دراسة في استخدامات و اشباعات طلبة جامعة منتوري قسنطينة**" ، رسالة ماجيستر في علوم الإعلام و الاتصال ، قسم علوم الإعلام و الاتصال ، جامعة منتوري ، قسنطينة،٢٠٠٨/٢٠٠٧.

٢) زينب دهيمي ،"**موقع التواصل الاجتماعي الفايسبوك** "،مجلة العلوم الإنسانية ،جامعة محمد خيضر ،العدد٢٦ ،جوان٢٠١٠.

٣) ساعد هماش ، "**الشبكات الاجتماعية و أثارها على الفرد و المجتمع من منظور قيمي**" ، الجزائر ،دار الورسم للنشر و التوزيع ، مجلة الدراسات الإعلامية المعاصرة ، العدد٢ ، المجلد٢١،٢٠١ .

٤) الصادق الحمامي ،" **كيف تفكر في مواقع الشبكات الاجتماعية ؟إحدى عشر مسألة أساسية** "، جامعة منوبة ، تونس ، مجلة أكاديميا شهرية ، عدد ماي ٢٠١٢.

٥) عباس مصطفى الصادق ، "**الإعلام الجديد دراسة في مداخله النظرية و خصائصه العامة**" ، البوابة العربية لعلوم الإعلام و الاتصال تحميل بتاريخ ٢٠١٢/٣/٢٥ www.arab media studies.net الساعة١٨:١ مساءا.

٦)عواد محمد،"**شبكات التواصل الإلكتروني**"،موقع تأملات،أكتوبر٢٠١ ،متاحOline HTML-7300post-blog/2010/10/com .aamolat : www ://http

٧) مبارك زودة ،"**دور الإعلام الاجتماعي في صناعة الرأي العام (الثورة التونسية أنموذجًا)**"،رسالة ماجيستير في علوم الإعلام والاتصال ،قسم العلوم الإنسانية ،شعبة علوم الإعلام والاتصال ،جامعة الحاج لخضر باتنة٢٠١١ ،ص١٤٥ .

٨)محمد لعقاب ،"**المواطن الرقمي**" ،الجزائر ، دار هومة ،ط١١،٢٠١ .

٩)مريم نريمان نومار ،"**استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وتأثيره في العلاقات الاجتماعية**" ،رسالة ماجيستير في علوم الإعلام والاتصال ،قسم العلوم الإنسانية ،شعبة علوم الإعلام والاتصال ،جامعة الحاج لخضر باتنة٢٠١١ .

١٠) مقابلة مع رئيس قسم العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة سعيدة ، يوم الأحد٢٠١٣/٤/٢٨ الساعة١٠: صباحا .

١١)مقابلة مع نائب عميد كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية المكلف بالبيداغوجيا بجامعة تلمسان، يوم الثلاثاء٢٠١٣/٤/٣٠ الساعة١١:٣ صباحا .

١٢) مقابلة مع نائب عميد كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية المكلف بالبيداغوجيا بجامعة مستغانم ، يوم الأحد٢٠١٣/٥/١٢ ، الساعة٠٩:٣ .

الصراع السياسي داخل جبهة التحرير الوطني (١٩٦٢-١٩٦٤) وانعكاساته على بناء دولة ما بعد الكولنيالية

أ. عبد الكريم كدورلي، جامعة وهران، الجزائر.

ملخص :

تهتم الدراسة بتفحص واقع الصراع السياسي داخل جبهة التحرير الوطني خلال الفترة الممتدة بين١٩٦٢-١٩٦٥ وذلك من خلال تفكيك بنية هذا الصراع للكشف عن الأسباب الرئيسة المتحكمة في مسار التفاعلات الصراعية بين قادتها خلال الثورة. تنتقل الدراسة لتبين أن مسار الصراع وتحولاته إلى غاية أزمة١٩٦٢ كاد أن يعصف بثورة التحرير، وذلك من خلال تحديد أسباب هذه الأزمة ومراحلها وانعكاساتها على دولة ما بعد الكولونيالية. تخلص الدراسة إلى محاولة فهم السياق العام الذي ستسير وفقه عملية بناء الدولة والانتقال بهذه الأخيرة من مرحلة الكولنيالية إلى ما بعد الاستقلال.

الكلمات المفتاحية: الصراع السياسي،جبهة التحرير الوطني، الانقسام، الأزمة، التنظيم، دولة ما بعد الكولنيالية.

مقدمة :

يشكل الطابع الأزماتي في تأسيس جبهة التحرير الوطني إشكالاً في فهم طبيعة العلاقة بين وحدة الهدف (الاستقلال) عند الجماعة المؤسسة وبين الممارسات الفردية والجماعية لقادتها خلال الثورة؛ إذ أنه وعلى الرغم من براءة العمل النضالي في سبيل تحقيق الاستقلال، إلا أن ذلك النضال كان سلوكا مناقضا لطبيعة الممارسات والتحالفات داخل جبهة التحرير الوطني، بحيث عرف هذا التنظيم مجموعة من الهزات العنيفة، والتي غذتها جملة من الصراعات الفئوية والجهوية، أثرت في مجملها على وحدته الإيديولوجية[1].

لقد كان هذا "التنظيم النموذجي" وليد أزمة داخل الحركة من أجل انتصار الحريات الديمقراطية، وقد باشر عمله فيما بعد ضمن سياق صراع مزدوج؛ داخليا مع الحركة الوطنية الجزائرية (المصالية MNA)، وخارجيا في إطار حرب التحرير من خلال جبهتين متلازمتين؛ سياسيا من خلال تبني جبهة التحرير الوطني زمام الثورة باعتبارها الممثل الوحيد للشعب الجزائري، وعسكريا، من خلال قيادة جيش التحرير باعتباره الجناح العسكري للجبهة[2].

في الوقت الذي كانت تعيش فيه جبهة التحرير الوطني واقع الصراع مع الحركة الوطنية الجزائرية (MNA) داخل الوطن وخارجه في فرنسا من جهة[3]، وتواجه تحديات الحرب عسكريا ودبلوماسيا من جهة ثانية؛ كانت هناك صراعات متعددة

---

[1] Jean Leca, «Etat Et Société En Algerie». In.Basma Darwich (dir). **"Maghreb les années de transition",** (Paris: Masson, 1990). p.18.

[2] محمد حربي، "**جبهة التحرير الوطني: الأسطورة والواقع**"، (بيروت:مؤسسة الأبحاث العربية، ١٩٨٣)،. ص ص. ١٢٧-١٤٠.

[3] كنتيجة للمعارك بين التنظيمين (جبهة التحرير الوطني والحركة الوطنية المصالية)، كان في فرنسا وحدها حوالي ١٢٠٠٠ اعتداء و٤٠٠٠ قتيل و٩٠٠٠ جريح. أنظر: محمد حربي، المرجع السابق، ص. ١٣٩.

الأشكال (فردية وجماعية) والمواضيع (قيادة، إستراتيجية النضال، ثقافية) داخل الجبهة باعتبارها بنية انقسامية. لقد وثقت معظم أدبيات ثورة التحرير الجزائرية الأسباب المباشرة لصراع جبهة التحرير الوطني مع الحركة الوطنية الجزائرية، كما أن واقع الاستعمار وهدف الاستقلال يفسران ثورة التحرير المعلنة أهدافها في بيان نوفمبر وإستراتيجيتها في قرارات مؤتمر الصومام، ولكن في المقابل وعلى الرغم من تأريخ معظم الأدبيات للصراع السياسي داخل الجبهة، إلا أن معظمها يفتقر إلى تفسير أسباب ذلك الصراع. وتظهر أهمية دراسة ظاهرة الصراع السياسي داخل جبهة التحرير الوطني من خلال آثارها المستمرة بانتظام، وتشابهها النسبي خلال مرحلتي الأحادية والتعددية الحزبية، وفي ضوء ما تقدم، تثير هذه الورقة البحثية تساؤلا جوهريا مفاده:

ما هي الأسباب الرئيسة المتحكمة في مسار التفاعلات الصراعية بين قادة جبهة التحرير الوطني إبان ثورة التحرير خاصة في ظل أزمة ١٩٦٢ ومن ثمة، انعكاساتها على بناء دولة ما بعد الكولونيالية؟

إن الإجابة على هذا السؤال، تستدعي التعرض للنقاط الرئيسة الآتية:

١. مفهوم الصراع.
٢. بنية الصراع السياسي داخل جبهة التحرير الوطني: توصيف الاسباب.
٣. طبيعة التركيبة البشرية للحزب بعد مؤتمر الصومام وتأثيرها على القيادة الجديدة.
٤. أزمة ١٩٦٢ وإنفجار البنية الصراعية: الأطراف، الاسباب والمراحل
٥. انعكاسات الصراع السياسي داخل جبهة التحرير الوطني على بناء دولة ما بعد الكولونيالية.

١. مفهوم الصراع (السياسي) :

يعتبر الصراع (Conflict) في هذا الصدد، من أكثر المفاهيم إحداثا للجدال الأكاديمي حول تعريفه ومفهومه، وذلك لتداخله وترابطه مع مفاهيم أخرى مشابهة، على غرار النزاع، الخلاف والتوتر[1].والصراع في اللغة العربية يعني المغالبة فنقول: غالب الشخص أي صارعه[2]، وكلمة (Conflict) أصلها من الكلمة اللاتينية (Confligere) وتعني حرفيا "أن يضرب شيئان ببعضهما"[1].

[1] تبدأ المشكلة الاصطلاحية للمفهوم من خلال الترجمة، فمثلا يترجم قاموس المورد كلمة (Conflict) إلى نزاع، خلاف، قتال، صراع، تعارض، معركة تلاطم، في حين نجد نفس القاموس يترجم أيضا كلمة (Dispute) إلى جدال شديد وعنيف، نزاع، يشك، يفند، يكافح. هذا اللبس الاصطلاحي في الترجمة يطرح إشكالية تمييز وتفرقة بين مفهومي الصراع والنزاع، وعلى خلاف المؤيدين لفكرة غياب الفرق بين المفهومين، يرى جون بورتو ن أنه "إذا افترضنا عدم وجود فرق بين الصراع والنزاع فمعناه أنه بإمكاننا مراقبة ومعالجة كل العلاقات الإ نسانية والتي يمكن مراقبتها من خلال عنصر ثالث موثوق " وتعتبر المقارنة المعرفية التي قام بها جون بورتون من بين أشهر الأعمال الأكثر معالجة للفرق بين الصراع والنزاع، بحيث بنى تمييزه على أسا س الوقت والمدى وطبيعة القضايا وحسبه فإن الصراع (Conflict) يتميز عن النزاع (Dispute) بطول الوقت وعمقه وتعقد مواضيعه وقضاياه، أنظر:

John W Burton, “Conflict Resolution as a Political Philosophy”. In. Dennis J.D, Sandole and Hugo van der Merwe, (eds). **Conflict Resolution Theory and Practice: Integration and Application**, (Manchester and New York: Manchester University Press, 1993), p. 55.

[2] مجمع اللغة العربية، ط. ٤، ٢٠٠٤، ص. ٩١٣.

حسب كل من **جيمس دورتي وروبرت بالستغراف**، فإن" مفهوم الصراع يستخدم عادة للإشارة إلى وضع تكون فيه مجموعة معينة من الأفراد-سواء قبيلة أو مجموعة عرقية أو لغوية أو ثقافية أو دينية أو اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية أو أي شيء آخر- تنخرط في تعارض واع مع مجموعة أو مجموعات أخرى معينة لأن كل من هذه المجموعات يسعى لتحقيق أهداف متناقضة فعلا أو تبدو أنها كذلك"[2]. ويحدد دوغلاس يارن (Douglas H. Yarn) موضوع الصراع باعتباره حالة (state) في ثلاث عناصر وهي: المصالح (Interests)، القيم (Values) والحاجات (Needs)[3]. أما الباحث كوزر فيرى أن الصراع عادة ما يكون مرتبطا بالقيم ويعمل على المطالبة بتحقيق الوضعيات النادرة والمميزة، حول القوة والموارد، حيث تكمن أهداف أطراف الصراع في تحييد أو إيذاء أو القضاء على الخصوم[4] وهذا على اعتبار أن كل إنسان يخشى المختلفين عنه في المعتقدات وطرق السلوك، وغالبا ما تؤدي الاختلافات بين البشر -سواء أكانت عنصرية أم عرقية أم إيديولوجية أم دينية- إلى التفكير الانطباعي العنصري ويصبح من السهل إلقاء اللوم على الآخرين[5].

من حيث أن الصراع ظاهرة أصلية مرتبطة بطبيعة الإنسان الأنانية؛ فإن البحث في أسبابه ليس تجاهلا للفلسفة الهوبزية، وليس طعنا في نزاهة الثورة وعدالتها، ولكنها ضرورة منهجية تقتضيها الدراسة السوسيو-سياسية لتاريخ المجتمعات والمنظمات بغية تحليل آثار الصراع السياسي على تكوين الدول وبنائها الوطني. من خلال ما تقدم، ما هي الأسباب المحركة لظاهرة الصراع الداخلي لجبهة التحرير الوطني؟

٢. بنية الصراع السياسي داخل جبهة التحرير الوطني: توصيف للأسباب :

إن الدراسة العلمية تستوجب الانطلاق من تحليل بنية الصراع والتي عادة ما تكون معقدة ومتداخلة الأبعاد.

تاريخيا، وعلى غرار المقاومة المسلحة، كانت الحركة الوطنية تتميز بخاصية الاختلاف والانقسام الناتج عن الموقف من المستعمر وعن طريقة التعامل معه، ويعود ذلك لطبيعة التكوينات الاجتماعية والإيديولوجية للنخب المكونة لتيارات الحركة الوطنية وقناعات قادتها.

---

[1] ناصيف يوسف حتى، **"النظرية في العلاقات الدولية"**، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٨٥،ص.٣٢٧.

[2] جيمس دورتي، روبرت بالستغراف ، **النظريات المتضاربة في العلاقات الدولية**، وليد عبد الحي مترجما ، (**بيروت**: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٩٨)، ص. ١٤٠.

[3] Douglas H. Yarn, **"Conflict" in Dictionary of Conflict Resolution"**, (San Francisco: Jossey-Bass 1999). p. 115.

[4] أحمد فؤاد أرسلان، **"نظرية الصراع الدولي"**، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٦٨)، ص. ١٨ .

[5] لويد جنسن، **"تفسير السياسة الخارجية"**، محمد بن أحمد مفتي ومحمد السيد سليم مترجمان، (الرياض: مطابع جامعة الملك سعود، ١٩٨٩)، ص. ٥٩.

هذا الانقسام حولته ممارسات المستعمر إلى وحدة ظرفية داخل جبهة التحرير الوطني والذي اقتضى عملها في إطار ثورة التحرير العمل بمنطق جماعي، بحيث كان لابد للجبهة انتهاج مبدأ القيادة الجماعية[1] وتقسيم العمل على المستويين الداخلي والخارجي، وكذلك توحيد الكفاح على المستويين السياسي والعسكري، مع إعطاء سلطة القرار للداخلي وللسياسي، وسرعان ما أصبحت تظهر النتائج والانعكاسات الايجابية الناتجة عن تطبيق هذا المبدأ (القيادة الجماعية)، من خلال النجاحات الثورية عسكريا ودبلوماسيا بإيصال صوت الثورة إلى العالم[2]، فإنه ومن جانب آخر، كلما بدأت تظهر بوادر الاستقلال ونهاية الاستعمار، كلما زاد التنافس واشتد الصراع على السلطة تحضيرا لمرحلة ما بعد الاستقلال[3].

هذه الصراعات ليست بعيدة عن المنطق ولا خارجة عن المألوف، كون جبهة التحرير طالما تميزت بتركيبة إيديولوجية واجتماعية غير متناسقة، يغلب عليها طابع التوافق (Consensus) لا الاتفاق (Accord)[4]. وهذه الحالة غير المتجانسة غالبا ما ينتج عنها وكما يسميها **دوغلاس راي** (Douglass Rae) وميخائيل تايلور (Taylor Michel) بالتصدعات الموقفية: باعتبارها "انقسامات تعكس اختلافا وتباينا في الآراء والتوجهات والمواقف والتفضيلات"[5]. وقضايا هذا التصدع (الثقافية والإيديولوجية) غير قابلة للتجزئة، وعادة ما ينتج عن هذا الانقسام سلوكات تنازعية تتجه نحو العنف.

من خلال توصيف حالة الصراع داخل جبهة التحرير الوطني يمكننا تحديد بنيتها الصراعية بمايلي:

---

[1] تظهر أهمية القيادة الموحدة للجبهة من خلال الدور الذي تلعبه بجمعها للقوى المختلفة في أهدافها وتطلعاتها المستقبلية وعلى نقاط محددة ولفترة زمنية معينة وفي سبيل إنجاز برنامج الحد الأدنى (التوافقي) والذي يعبر عن مصلحة مشتركة وإن كانت ظاهرة الصراع موجودة قبل الجبهة وخلالها إلا أنها تختلف من صراع تناحري (قبل الجبهة) إلى صراع تنافسي (خلال الجبهة) .أنظر:
منذر محمد، "**الجبهة والحزب السياسي: مبادئ عامة ومنطلقات نظرية**"، (بيروت: منشورات الحلبي الحقوقية، ٢٠٠٤)، ص ٢٦.

[2] على المستوى الداخلي نجد الولايات الست التاريخية، ومناضلي جبهة التحرير الوطني وعلى المستوى الخارجي نجد اتحادات جبهة التحرير الوطني في كل من فرنسا وتونس والمغرب وجيش الحدود الشرقية والغربية.

[3] لخضر بورقعة، "**شاهد على اغتيال الثورة**"، ط ١، (الجزائر: دار الحكمة، ١٩٩٠)، ص ص. ٨٥-٩٧.

[4] يرتبط مفهوم التوافق مع مفهوم الديمقراطية التوافقية التي يتبناها المفكر الهولندي (أرنت ليبهارت) (*lijphart*, Arend) والذي يعد من أوائل المنظرين لها، **وهي** عبارة عن نظرية للحكم الديمقراطي في مجتمع متعدد من حيث اللغات والقوميات وقد نشأت في بلجيكيا، هولندا، سويسرا، النمسا . وقد استعملت كرؤية إستراتيجية لحسم النزاعات الداخلية، وتعتمد المساومات الإيجابية والتنازلات المتبادلة، وهذا ما حدث عند تأسيس جبهة التحرير الوطني وإعلان الثورة، بحيث لم يكن اتفاقا نهائيا بين الأحزاب وإنما كان توافقا ظرفيا دفعت به ضرورة الكفاح المسلح. ولكن هذا التوافق السياسي انتهى بمجرد تحقيق الهدف الذي دفع به (الاستقلال). وتظهر أهمية التوافق بدل الاتفاق في كون أن نتائج نقض التوافق عادة أقل عنفا مما عليه في نقض الاتفاق. أنظر:
Arend *Lijphart*, **Democracy in Plural Societies: A Comparative Exploration**, (New Haven: Yale University Press, 1977).

[5] عبد العالي عبد القادر، " **التصدعات الاجتماعية وتأثيرها على النظام الحزبي الإسرائيلي** "، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم السياسية،جامعة الجزائر بن يوسف بن خدة،٢٠٠٨، ص ١٣.

أ. المحددات الاجتماعية

تستند المحددات الاجتماعية كمتغير تفسيري لظاهرة الصراع على مفهوم التباين الاجتماعي الذي يشير إلى التمايز في أبنية المجتمع ووظائفه، وهذا التمايز حسب جورج بالانديه (George Balandier)، ينتج من المرور مما هو كامن وجنيني في التشكيلات الاجتماعية الوليدة إلى ما هو معقد وإلى تخصص أكثر تقدما[1]. وبهذا الشكل، يأخذ التنظيم محل المجتمع بالنسبة للتباين الاجتماعي، أين تلعب المنحدرات الجغرافية والمركز الاجتماعي بما في ذلك المستوى الثقافي الأدوار الرئيسة في تحديد طبيعة العلاقات داخله.

تعتبر قضية الأصول الاجتماعية مسألة جوهرية في فهم أي سلوك سواء ما تعلق بالفرد أو الجماعة، فهي تعطينا إيحاءات حول مستوى الوحدة والتناسق وكذلك تساعدنا على تفسير السلوكيات، التطور والتغيرات، وتحظى هذه المسألة باهتمام واسع لدى دارسي تاريخ الحركة الوطنية الجزائرية، نظرا لخصوصية نشوء الوعي القومي في الجزائر باعتباره رد فعل على النظام الكولونيالي، ساهم في بلورته المستوى التعليمي والاجتماعي للصفوة الشبابية آنذاك، والحركة الوطنية باعتبارها حركة اجتماعية، قد نمت منذ ظهروها في الأوساط المهجرية، أين تكونت مجموعة من الشباب سياسيا وتأطرت علميا وتفاعلت ضمن سياق أوروبي يشهد موجة من الفكر اليساري المضاد للإمبريالية[2]؛ فأنتج لنا ذلك نخبا محددة ثقافيا واجتماعيا وإيديولوجيا ولغويا، مكونة بذلك أحزابا متباينة حسب محددات النخب المكونة لها، وتجمعت في الأخير بكل خصائصها المتناقضة داخل جبهة التحرير الوطني (الحزب الأمة).

من خلال هذه المعطيات، تتجلى لنا تصورات وتساؤلات حول دور الأصول الاجتماعية والتكوينات الإيديولوجية في بقاء حالتي الصراع والانقسام مطروحتين على مستوى الجبهة خلال الثورة وبعد الاستقلال.

حسب المؤرخ **محمد حربي**، "فإنه من الجوهري أن يعرف المرء أصل تكوين جبهة التحرير الوطني"، حاول حربي بذلك أن يعطينا صورة إجمالية عن أصول وتكوينات المؤسسين لحزب جبهة التحرير، من حيث الخلفيات السياسية والمنحدر الجغرافي والمستوى الثقافي. فالتجانس النسبي في الخلفيات السياسية يصطدم **بالحالة التعليمية** غير المتجانسة للمؤسسين؛ فعلى الرغم من كونهم يحوزون على شهادة الدروس الابتدائية، إلا أن بعضهم قد بدأ دروسا ثانوية بالفرنسية وبالعربية، أما البقية فقد كانوا عصاميين[3]، وهذا إلى جانب أن معظمهم يغلب عليهم طابع التكوين العسكري وهو ما جعلهم رجالا

---

[1] نور الدين زمام، "**القوى السياسية والتنمية: دراسة في علم الاجتماع السياسي**"، (الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، ٢٠٠٧)، ص٢٨.

[2] عبد الباقي الهرماسي، "**المجتمع والدولة في المغرب العربي**"، ط. ٣ (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٩)، ص. ٤٢.
وفي نفس السياق، يرجع الباحث "شارل روبير أجرون "نشوء الحركة الوطنية أو ما يسميه بالوعي القومي إلى تأسيس نجمة الشمال الإفريقي في ١٩٣٦ في باريس وارتباطها بالجزائر بعد تولي مصالي الحاج قيادتها في ١٩٣٧ وبذلك أعلنت بداية ال قومية في الجزائر كشعور ووعي بضرورة المواجهة مع النظام الكولونيالي. لمزيد من التفصيل أنظر:
شارل روبير أجرون، "**تاريخ الجزائر المعاصرة**"، عصفور عيسى مترجما، ط. ٢. (الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، ١٩٨٦)، ص. ١٤٠.

[3] محمد حربي، "**جبهة التحرير الوطني الأسطورة والواقع**"، المرجع السابق، ص.١٠٤.

عمليين أكثر مما هم مثقفين[1]. وبذلك، فإن هذا التمايز التعليمي داخل جبهة التحرير سينتج قوتين متمايزتين:الأولى نضالية طلائعية (avant-garde militante) والثانية نخبة مثقفة(elite intellectuelle)[2]. في هذا الشأن، يمكن تقسيم أصول المؤسسين من **الناحية الاجتماعية** إلى مجموعات موضحة في الجدول الآتي:

المستوى الاجتماعي	المؤسسون
أبناء الخيام الكبرى	وهم الذين أصابهم الاستعمار في سلطتهم وأحيانا في أملاكهم، وهم: زعموم قمراوي، ايت أحمد، بوضياف، بن مهيدي.
البروليتاليين الذين حققوا ارتقاءهم الاجتماعي	خيضر وبطاط.
المستخدمون	بوعجاج، مرزوقي.
أعيان أو أبناء أعيان ريفيون	بن بولعيد وكريم بلقاسم.
حرفيون	زيغود يوسف.
أبناء تجار أو فلاحين لم يعملوا في يوم من الأيام	ديدوش مراد، بن بلا، بن طوبال، بلوزداد.

جدول رقم (1): أصول مؤسسي جبهة التحرير الوطني

من خلال ما سبق، يمكن الحكم على بنية الجبهة خلال المرحلة الأولى من الثورة بعدم التجانس النسبي، ولكن هذه الحالة تعمقت أكثر بعد مؤتمر الصومام أين انتسبت إليها معظم الشرائح الاجتماعية والقوى السياسية باختلاف تكويناتها وأصولها الاجتماعية، ونتج عن ذلك قيادة جديدة بميزان قوى جديد يعكس بنية الصراع داخل الأفلان والمعرفة بعدم التجانس الاجتماعي (المكانة الاجتماعية) والجهوي والثقافي (المستوى التعليمي واللغة).

ب. البناء الإيديولوجي

إلى جانب المحددات الاجتماعية، يلعب الاختلاف الإيديولوجي[3] دورا أساسيا في دفع الأفراد والجماعات والدول إلى تبني سلوكيات صراعية عادة ما تكون عدوانية، وفي المقابل يعتبر التقارب الإيديولوجي أحد أسباب التحالف والتعاون، ومن ثم توفر أرضية الاستقرار، السلم والأمن.

---

[1] سليمان الشيخ، "**الجزائر تحمل السلاح أو زمن اليقين : دراسة تحليلية في تاريخ الحركة الوطنية والثورة المسلحة** "، الجمالي محمد حافظ مترجما، (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣)،. ص. ٨٧.

[2]Perville Guy, "L'élite intellectuelle: L'avant-gardemili tante et le peuple Algerien", **Vingtième Siècle** 12 (1986): pp. 50-53.

[3] وكلمة إيديولوجيا (Ideology) كلمة يونانية تتكون من مقطعين، المقطع الأول (Idea) ويعنى الفكرة والمقطع الثاني (Logos) يعني العلم؛ فتكون الترجمة الحرفية (علم الأفكار). أنظر:

أيكن هنري، **عصر الإيديولوجية**، فؤاد زكريا مترجما، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٣)، ص. ٦٣.

كما تم الاشارة إليه سابقًا، فإن برنامج الجبهة كان يرتكز على ثلاث ركائز وهي القومية والشعبوية والنزعة الاجتماعية المحافظة، وهذه المرتكزات بعيدة من أن تكون بمثابة إيديولوجيا، فالقومية هي مشروع دولة، والشعبوية منطق للحكم في حين أن النزعة المحافظة هي واقع معاش وإحدى أدوات تكريس الشعبوية. فالإيديولوجية السياسية كما يعرفها **ديون** (Dion) "هي نظام متكامل نوعا ما من القيم والمعايير المتجذرة في المجتمع والتي يضفيها الأفراد والجماعات على الصعيد السياسي بغية تعزيز المطامع والمثل التي عملوا على تنميتها في الحياة الاجتماعية"[1]. وحسب هذا التعريف، فإنه لا يمكن الحكم على إيديولوجيا الأفلان من خلال هذه الركائز وحدها دون دراسة الخلفيات الإيديولوجية لنخبة جبهة التحرير الوطني، خاصة وأن التركيبة البشرية لهذا التنظيم تشمل الديني والسياسي والعسكري وتشمل أيضا الشيوعي والليبرالي، وهم كلهم إما معربين أو مفرنسين أو يجمعون بين اللغتين معا.

يَعتبر العديد من الباحثين أن الجبهة هي امتداد للحركة الراديكالية في شكل منظمة جديدة تهدف إلى القطيعة مع الوضع السياسي الذي كان سائدا آنذاك والتحول مباشرة إلى الثورة. فمثلا يرى محمد حربي- يؤيده في ذلك ستورا- "**أن جبهة التحرير الوطني حولت بوجودها وعملها الساحة السياسية وأجبرت كل الأحزاب على أن تحدد نفسها بالنسبة إليها**"[2]. فقد أحدث الجبهويون القطيعة مع وسطهم ومنحدراتهم ليتحولوا إلى ثوريين محترفين (révolutionnaire professionnels) [3]. وفي نفس السياق، يعتبر **أحمد بن بلة** "أن الفئات المشكلة لجبهة التحرير الوطني، ورغم تنوع مصادرها الاجتماعية والإيديولوجية إلا أنها أصبحت مرتبطة فيما بعد بالثقافة العربية والإسلامية".يعطي لنا بن بلة مثالا نظاميا يفسر ذلك، بحيث يذكر "أنه لم يكن يسمح للذين يتعاطون الكحول الالتحاق بالجبهة كما أنه لم يكن لأي شخص غير مصلي أن يتقلد مسؤوليات عليا على مستوى القيادة"[4].

في هذا الشأن، جعلت الأصول الإجتماعية لجيش التحرير الوطني المتكون من طبقة الفلاحين والبرجوازية الصغيرة -وطبيعة التجنيد فيه الجهوي أو حتى العرقي فضلا عن افتقاره للتأطير- السلطة السياسية لجبهة التحرير الوطني ضعيفة أمامه، وكان من الطبيعي أن تندلع حالات العصيان وتتصاعد الفوضى. حيث ظهرت فصائل وتكتلات، الأمر الذي بات يشكل تهديدا لوحدة الثورة[5].

وكان لزوما توضيح الموقف سياسيا كان أم عسكريا، كشرط أساسي لضمان نجاح الثورة، وهي المهمة التي تكلف بها مؤتمر الصومام المنعقد في خضم الحرب في شهر أوت ١٩٥٦، والذي منح ولأول مرة، الثورة الجزائرية –التي شهدت تطورا مذهلا- "دستور الحرب"، كما أنشأ هيكلين رئيسيين على رأس جبهة التحرير (المجلس الوطني للثورة الجزائرية، ولجنة التنسيق والتنفيذ)، محاولا وضع حد للخلاف القائم بين السلطات وأدوار الشخصيات آنذاك، وكانت نتيجة المؤتمر أن خرج بمبدأين:

- أولوية الكفاح السياسي على العسكري.
- وأولوية الداخل على الخارج[6].

لكن مباشرة بعد ذلك أصبحت قرارات مؤتمر الصومام باطلة، ولقد أجبر القمع الإستعماري الذي حصل في معركة الجزائر١٩٥٧، القيادة السياسية التي نشأت بعد المؤتمر إلى مغادرة البلاد واللجوء إلى الخارج، ليعقد المجلس الوطني للثورة الجزائرية إجتماعا ثانيا بمصر في شهر أوت

---

[1] تيد روبيرت غير، **لماذا يتمرد البشر؟** (دبي: ترجمة ونشر مركز الخليج للابحاث ٢٠٠٤)، ص ص. ٢٠٣-٢٠٤.

[2] محمد حربي،" **جبهة التحرير الوطني الأسطورة والواقع**"، المرجع السابق، ص١١٧.

[3] Benjamin, **Algérie: Histoire contemporaine 1830-1988**, Alger: Casbah Editions, 2004. p. 160.

[4] Ahmed Benbella, (Itineraire Beyrouth: Edition el wahda, 1985), p. 174 .

[5] Abdelkader Yefsah, «L'armée et le pouvoir en Algérie de 1962 à 1992», **Monde musulman et de la Méditerranée** 65 (1992). p. 78.

[6] Ibid., p. 79.

سنة ١٩٥٧، انضم فيه مجموعة من العقداء، أربعة منهم أصبحوا عضوا في لجنة التنسيق والتنفيذ لينكسر حلم عبان رمضان في تزويد الثورة الجزائرية بقيادة سياسية مدنية، لينتهي به المطاف باغتياله من طرف إخوته في السلاح. وبموت عبان رمضان، أصبح واضحا أن صاحب السلطة على الواقع ليس جبهة التحرير الوطني وإنما جيش التحرير الوطني، حيث أخذ بزمام الأمور كل من العقيد كريم بلقاسم وعبد الحفيظ بوصوف ولخضر بن طوبال لقيادة الثورة الجزائرية باسم الجيش ابتداء من جويلية ١٩٥٩.[1]

هذه الافتراضات تسقط أمام تجدد الصراع حول المحتوى الإيديولوجي خلال مؤتمر الصومام، بحيث تجد فرضية عدم التجانس الإيديولوجي على مستوى الجبهة مصداقيتها من خلال التحول في الرؤية الإيديولوجية لشكل الدولة الجزائرية، من اجتماعية ديمقراطية (اشتراكية) في إطار المبادئ الإسلامية (بيان أول نوفمبر)، إلى اجتماعية ديمقراطية علمانية (برنامج الصومام). لقد تحجج القائمون على وضع برنامج الصومام بكونهم حاولوا مراوغة الطروحات الاستعمارية التي تتهم مشروع الثورة بالعنصرية والثيوقراطية، وبذلك فإن نزع فكرة الإسلام وفتح الجبهة أمام كافة شرائح المجتمع دون إقصاء يعتبران إجراءين كفيلين بتحقيق الغرض.[2]

هذه الحجة رفضها أحمد بن بلة وجماعته (محمد خيضر، بوضياف محمد) واعتبروها انحرافا عن مبادئ نوفمبر ومشروع الثورة الذي يرتكز على الإسلام كمصدر لتجنيد المناضلين.[3] يعطي المؤرخ محمد حربي موقفا تحليليا بحيث يرى بأن البرنامج كان يحمل لمسة وفكر عمار وزقان الأمين العام السابق للحزب الشيوعي الذي كلف بتحريره من قبل عبان رمضان (القيادي البارز آنذاك) وهو الشيء الذي دفع إلى ترسيخ العلمانية بدل الثيوقراطية.[4] ومن هنا، يظهر تأثير الخلفيات الإيديولوجية على عمل الجبهة وقراراتها ونظرتها إلى إيديولوجية الدولة المرتقبة بعد الاستقلال.

الاستقلال.

ج. البناء التنظيمي والمؤسساتي

إضافة إلى المحددات الاجتماعية والبناء الإيديولوجي، تتحدد بنية الصراع داخل جبهة التحرير الوطني بعامل ثالث وهو العامل التنظيمي المعقد الناتج عن مؤتمر الصومام، إذ أن هذا المؤتمر أنتج هيكلية مقسمة داخليا وخارجيا سياسيا وعسكريا، ومحددة هيراركيا بأولويات متفاوتة (أولوية السياسي والداخلي على العسكري والخارجي).[5] وكان هذا التنظيم المؤسساتي بمثابة المحرك الرئيس للصراعات والأزمات داخل الآفلان، حيث أنتج بذلك وضعا يحمل طبيعة معقدة من العلاقات القائمة على التنافس على قيادة الثورة والسلطة والتي ستتبلور تراكماتها فيما يعرف بأزمة ١٩٦٢. وقد قسم المؤتمر الثورة إلى جناحين أساسيين وهما جبهة التحرير الوطني (السياسية) وجيش التحرير (العسكري)، وكان الجناح الأول تتحدد سياسته ويسير من قبل المجلس الوطني للثورة (CNRA) الذي كان بمثابة سلطة تشريعية وأعلى جهاز للثورة ولجنة التنسيق والتنفيذ (C.C.E) كسلطة تنفيذية مسؤولة أمام المجلس الوطني للثورة ومسؤولة عن توجيه إدارة جميع فروع الثورة العسكرية والسياسية والاقتصادية والإجتماعية والإدارية بما في ذلك قادة الولايات. وفي ١٩ سبتمبر ١٩٥٨ سيتم تأسيس الحكومة المؤقتة برئاسة فرحات عباس والتي ستكون بمثابة النضج النهائي للمؤسسات السياسية للثورة. وبهذا التوصيف يمكن تعريف السياسي أنه كل من ينتسب إلى هذه المؤسسات متمايزة الأدوار (التشريع والتنفيذ) ومحددة الأعضاء (م و ث) ١٧ عضوا دائما و١٧ مساعدا، (ل ت ت) لجنة التنسيق والتنفيذ خمسة أعضاء[6]

---

[1] *Ibid.*, p. 79.

[2] الأمين الشريط، "**التعددية الحزبية في تجربة الحركة الوطنية ١٩١٩–١٩٦٢**"، (الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، ١٩٩٨)، ص.٩٠.

[3] محمد حربي، المرجع السابق، ص. ١٥٩.

[4] نفس المرجع، ص. ١٥٠.

[5] تجدر الإشارة هنا إلى أن وثيقة الصومام لم تتحدث عن أولوية السياسي على العسكري من حيث الأشخاص، بل من حيث المصطلح.

[6] عبان رمضان، ابن يوسف بن خدة، العربي بن مهيدي، سعد دحلب وكريم بلقاسم.

وغير متجانسة التكوين (مختلف قادة أحزاب الحركة الوطنية). في الجهة المقابلة، نجد العسكريين (مجاهدين؛باعتبارهم جنود جيش التحرير، مسبلين كمشاركين في الأعمال العسكرية وفدائيين مكلفين بالهجوم على المدن) وهم يمثلون الجناح العسكري (جيش التحرير الوطني) المقسم إقليميا إلى ستة ولايات: الأوراس، الشمال القسنطيني، القبائل، الجزائر العاصمة، وهران، الصحراء (جيش الداخل)، وهذا بالاضافة إلى جيشي الحدود الغربية والشرقية (جيش الخارج). وهذه الولايات مقسمة تنازليا إلى فيالق، كتائب، فرق وأفواج.

وخلال الثورة ستتأسس لجنة التنظيم العسكري في أفريل ١٩٥٨ كمحاولة أولى لتوحيد جيش الحدود ويتبعها ذلك تأسيس لجنة عالمية للحرب وهيئة عامة للأركان خلال انعقاد المجلس الوطني للثورة في ديسمبر١٩٥٩ والتي ستدخل في صراع مع الحكومة المؤقتة خلال مفاوضات إيفيان مع الحكومة الفرنسية[1].

يظهر التعقيد في البناء التنظيمي لجبهة التحرير الوطني من خلال طبيعة العلاقة بين هذه المؤسسات؛ فلقد شكلت مسألة الأولويات معضلة حقيقية في مسار الثورة وذلك لتناقضها مع واقعها الداخلي، فأولوية السياسي والعسكري تتناقض مع الجذور العسكرية لمؤسسي الأفلان (المنظمة الخاصة العسكرية) في حين أن أولوية الداخل على الخارج تتنافى مع الحاجة الدائمة لدعم جيش الخارج لجيش الداخل. وهذه كانت وأحداث واقعية تؤسس للصراع القادم بين السياسي والعسكري وبين الداخلي والخارجي.

في هذا السياق؛ يعتقد ويليام زارتمان (*William Zartman*) أن مسألة الأولويات لم تكن واقعية بالأساس، فالمبدأ الأول (أولوية السياسي على العسكري) كان مخالفا للواقع التنظيمي لجبهة التحرير- جيش التحرير- بحيث أن عدد الأفلانيين خارج جيش التحرير لم يكن بالعدد الكبير مقارنة ب١٣٠.٠٠ عسكري (نهاية ١٩٦٢) بالإضافة لكون جيش التحرير المؤسسة الأكثر تنظيما والتي وجدت نفسها وحيدة بعد الاستقلال دون أي منظمة أو حزب. أما المبدأ الثاني (أولوية الداخلي على الخارجي)، فكان مخالفا لواقع معرف بأكثرية جيش الحدود (٣٥.٠٠) على جيش الولايات (١٥.٠٠) وهذا على الرغم من أن عدد المسبلين والفدائيين في الداخل يقارب ١٥٠.٠٠[2].

انطلاقًا مما سبق، ومن خلال تحليل ظاهرة الصراع داخل جبهة التحرير الوطني؛ فإنه يتضح جليا أن جبهة التحرير كانت بمثابة حركة اجتماعية متناقضة، بدمجها للنخبة الوطنية داخل أجهزتها، وهو الأمر الذي جعلها تنظيما غير طبيعي يتصف بالخلافات والصراع على السلطة داخل قيادتها، وهذا الصراع كان نتيجة للتركيبة الاجتماعية والإيديولوجية غير المتجانسة للجبهة بما في ذلك البناء التنظيمي المعقد والمؤسس على علاقة السياسي بالعسكري. ثم إن نضال الجزائريين لنيل الاستقلال كان صعبا ومحفوفا بالعوائق والمطبات، ولم يكن من المستغرب أن تنشأ -في مسيرة الاستقلال- توترات وخلافات وتصفية الحسابات، وتمرد داخل معظم حركات التحرير الوطني. ومع ذلك، فإنه وتحت قيادة عبان رمضان[3]، احتشدت الأحزاب السياسية الجزائرية حول قضية الاستقلال الوطني، تحت راية واحدة، أو في إطار جبهة التحرير الوطني التي أصبحت تجسد آمال الشعب الجزائري في النضال. بيد أن هذه التسوية التاريخية بين جميع الأحزاب وتيارات الحركة الوطنية

---

[1] محمد حربي، **جبهة التحرير الوطني أسطورة وواقع**، المرجع السابق، ص ص. ١٥٣-١٥٤.

[2] William Zartman , ***"L'armée dans la politique Algérienne"***. *In.* Charles Debbasch; Bruno Etienne (sous la responsabilité de), Annuaire de l'Afrique du Nord ,(Paris: Centre national de la recherche scientifique; Centre de recherches sur l'Afrique méditerranéenne (CRAM): Editions du CNRS, 1968), p. ٢٦٩.

[3] لم يكن لحزب جبهة التحرير الوطني أي وجود فعال إلى غاية سنة ١٩٦٠، حيث دفع أحد قادة الثورة الجزائرية –عبان رمضان– حياته ثمنا لمعارضته المباشرة للنظام؛ فمن خلال رغبته في ترسيخ أولوية العمل السياسي على العسكري، شكك عبان رمضان في تنظيم النظام بحد ذاته، ولقد مثل اغتياله في ١٩٥٧ بداية السيطرة البريتورية للنظام، بما في ذلك الإغتيالات ا لسياسية، زيادة قوة الشرطة السياسية، والسياسة القذرة (dirty politics)، حيث استمرت في هذا الإطار عمليات الاغتيال وتصفية الحسابات والوفيات المشبوهة تلطخ السياسة الجزائرية. أنظر:

Mohammed Hachemaoui, «Permanences du jeu politique en Algérie», ***politique étrangère*** (2009/02-2009/2 – Eté) : p. 310.

الجزائرية من أجل الإستقلال، لم تعني تخليهم عن مشاريعهم الخاصة، فرغم اتفاق الجميع على السعي إلى تحقيق الإستقلال الوطني، لكن كل طرف كانت لديه وجهة نظر مختلفة لتحقيق ذلك. كما أن فكرة النزوع نحو الخيار الحربي داخل جبهة التحرير الوطني لم تكن مستبعدة، وبذلك فإن "عسكرة السلطة" كتهديد كان قائما منذ ذلك الحين[1].

٣. طبيعة التركيبة البشرية للحزب بعد مؤتمر الصومام وتأثيرها على القيادة الجديدة

لقد أثر انضمام الأحزاب الأخرى إلى جبهة التحرير الوطني على تركيبتها البشرية، وانعكس ذلك على القيادة الجديدة المنبثقة عن مؤتمر الصومام، بحيث تقلصت نسبة العناصر المنحدرة من حزب الشعب إلى٨٤% بعدما كانت ١٠%، وانخفاض نسبة الثوار إلى أقل من٤٥% في حين ارتفعت نسبة المركزيين إلى٤٢%، وأما عن الأحزاب الأخرى فنجدها في حدود١٥%[2].

بلغة الأرقام، نستطيع القول أن نسبة التجانس الإيديولوجي تراجعت بنسبة١٥% خاصة وأن هذه النسبة مقسمة على الأحزاب الثلاثة وهي الاتحاد الديمقراطي للبيان الجزائري (الليبرالي) وجمعية العلماء المسلمين (ثيوقراطي) والحزب الشيوعي (خلفية اشتراكية ماركسية)، وبهذا الشكل تصبح الجبهة مزيجا من الإيديولوجيات داخليا. وبذلك، يصعب تحديد حقيقة البناء الإيديولوجي للأفلان واختزاله في إيديولوجية واحدة، والتي عادة ما يرمز إليها بالوطنية أو الشعبوية أو "الثورية"[3].

ومن خلال ما سبق تناوله بالتحليل والتفسير، نستشهد بالنتيجة التي توصلت إليها الباحثة ثناء فؤاد عبد الله حين رأت "أن البناء الإيديولوجي للجبهة لم يكن ذو صبغة ليبرالية أو ماركسية أو إسلامية ولكنها كانت ذات خط اشتراكي عام لا يمكن تمييزه بين أشكال التطبيق الاشتراكي"[4]. وبذلك تصبح الجبهة كما يعتقد **موريس دوفرجيه** (*Maurice* Duverger) في كون الأحزاب تتأثر بأصل نشأتها؛ فهي مثل الرجال يحملون طابع طفولتهم طيلة حياتهم[5]، أو بمعنى آخر فإن جبهة التحرير الوطني لم ولن تتجاوز تناقضات الحركة الوطنية ولم تستطع شعبويتها تجاوز واقع الانقسام والصراع داخلها. وعلى الرغم من وحدة الهدف وتوفر عنصر التوافق، إلا أن ذلك لا يخفي الذاتية الإيديولوجية والسياسية للقوى المشكلة للجبهة والذي سيتجدد في فترات مقبلة من تاريخ الثورة وكذلك في فترات متفاوتة خلال مرحلة الحزب الواحد.

٤. أزمة ١٩٦٢ وإنفجار البنية الصراعية: الأطراف، الأسباب والمراحل

أ. توصيف الأزمة

تجد أزمة صائفة١٩٦٢ جذورها في تركيبة الحركة الوطنية التعددية، وفي طبيعة جبهة التحرير الوطني الانقسامية، "تعقيدها المؤسساتي"[6] و"تكوينها الاجتماعي"، بما في ذلك أهداف وتطلعات قادتها غير المعلنة.. فتجدد الصراع قبيل الاستقلال يسقط أحكام العديد من الباحثين حول طبيعة جبهة التحرير الوطني، الذين اعتبروها بمثابة قطيعة مع الليبرالية ومع البرجوازية ومع المصالية"[7]. إذ أن التراكمات الصراعية المنتجة

---

[1] Abdelkader Yefsah, «L'armée et le pouvoir en Algérie de 1962 à 1992», *op. cit.*, p. 78.

[٢] إبراهيم لونيسي، "**الصراع السياسي داخل جبهة التحرير الوطني خلال الثورة التحريرية: ١٩٥٤-١٩٦٢**"، المرجع السابق، ص. ٦٣.

[٣] عن الطبيعة الثورية الايديولوجية لجبهة التحرير الوطني، أنظر:

Robert B. Revere, "**Revolutionary Ideology in Algeria**", ***Polity*** 4 (1973), pp. 477- 478.

[٤] ثناء فؤاد عبد الله، في: أحمد منيسي،" **التحول الديمقراطي في دول المغرب العربي**"، القاهرة: مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية، ٢٠٠٤، ص. ١٨٩.

[٥] موريس ديفرجيه،" **الأحزاب السياسية**"، علي مقلد وعبد الحسن سعد مترجمان، ط. ٣. (بيروت: دارالنهار للنشر، ١٩٨٠)، ص. ٦.

[٦] نقصد بمفهوم التعقيد المؤسساتي تداخل الصلاحيات ووجود صراع بين مؤسسات الجبهة.

[7] William Hurbert Llewis, "The Decline of Algeria's FLN", ***Middle East Journal*** 2 (1966). p.31.

للتنافس على القيادة والسلطة بقيت تتجلى داخل أجهزة الجبهة خلال الثورة ولم تظهر علنا إلى المناضلين البسطاء وبقيت محصورة داخل أروقة القيادة، ولكن هذه التراكمات انفجرت علنا في شكل حرب خلافة في مضمونها[1] وكانت بذلك ترجمة لخيبة انطلاق دولة الاستقلال - كما يعتبرها علي هارون- وهي في محصلتها نتيجة لأسباب وسببا لنتائج لاحقة في نفس الوقت.

ب. أطراف الأزمة واستراتيجياتها

وجدت الجزائر نفسها منشطرة بين ست مراكز داخل السلطة الموحدة: ولايات الداخل الستة، الحكومة المؤقتة، المعتقلون الخمسة في اولنوا، أركان غرديما ومنطقة الجزائر الموحدة، ونظرا لغياب أي مرجع داخلي للتحكيم بما في ذلك تشتت المصادر السياسية داخل مرجعيات الثورة؛ اضطرت المجموعات إلى الانصهار المؤقت في تحالفات أو ائتلافات[2] . ومن خلال تحليل ميزان القوى السياسي آنذاك، فإنه يمكن إحصاء وجود ثلاث قوى رئيسة أظهرت جماعيا رغبتها في الوصول إلى السلطة ويتعلق الأمر بالمجموعات الآتية -كما تحددها مغنية الأزرق- بما يلي:

المجموعة الأولى: تشمل كل من بن بلة ومحمد خيضر ورابح بيطاط بما في ذلك هيئة الأركان.

المجموعة الثانية: تشمل الحكومة المؤقتة[3] والتي تدعمها فيدرالية فرنسا.

المجموعة الثالثة: تضم القادة العسكريون للولايات (الثانية والثالثة والرابعة) وعرف عنهم نزاعهم مع بومدين نتيجة عدم تمويلهم بالسلاح[4]. هذه الأطراف كانت معرفة بثلاث استراتيجيات متمايزة نسبيا، وهي موضحة في الجدول رقم (٢)[5].

ج. مراحل الأزمة

يعتبر معظم المؤرخين هذه المرحلة التاريخية للأزمة بمثابة المرحلة الانتقالية الأولى لما بعد الكولنيالية في الجزائر (période transitoire) والتي حدد مدتها الزمنية المؤرخ محفوظ قداش بسبعة وتسعين يوما تمتد منذ تاريخ وقف إطلاق النار إلى غاية الإعلان عن أول حكومة جزائرية يترأسها أحمد بن بلة في٢٩ سبتمبر١٩٦٢[6]، وهي نفس المدة التي اعتمدها بن يوسف بن خدة أحد أطراف الأزمة[7] في حين يمدد الباحث عامر محمد المدة الزمنية للأزمة إلى غاية يوم٣ سبتمبر١٩٦٣ وهو تاريخ

---

[1] Ibid., p. 32.

[2] إلياس بوكراع، "**الجزائر: الرعب المقدس**"، (الجزائر: دار القصبة للنشر، 2003)، ص. 474.

[3] تم الإتفاق على تشكيل حكومة مؤقتة تزامنا مع مجيء ديغول إلى الحكم وكانت حسب المادة ٢٢ من "المؤسسات المؤقتة" تمارس السلطة التنفيذية للدولة الجزائرية إلى حين تحرير الوطن وهي مسؤولة عن قيادة الحرب وتسيير مصالح الأمة، وقد أعطي للحكومة المؤقتة صلاحيات واسعة فهي القائم بالأعمال الدبلوماسية وفي نفس الوقت هي المسؤولة عن التعيينات في الوظائف السياسية والعسكرية، وما زاد من تقويتها هو صلاحياتها التشريعية من خلال قيامها بإصدار الأوامر والمراسيم والتي لم يكن بالإمكان تعديلها أو إلغاؤها. أنظر:

أمين الشريط، **التعددية الحزبية في تجربة الحركة الوطنية**، المرجع السابق، ص ص. ١٠٥-١٠٦.

[4] مغنية الأزرق، "**نشوء الطبقات في الجزائر**"، ترجمة سمير كرم، (بيروت: مرسسة الأبحاث العربية، ١٩٨٠)، ص ص. ٨٤-٨٦.

[5] حربي محمد، المرجع السابق، ص ص. ٢٦٥-٢٦٧.

[6] محفوظ قداش، **وتحررت الجزائر**، العربي بوينور مترجما، (الجزائر:دار الأمة، ٢٠١١)، ص. ٢٨٩.

[7] انظر الموقع الإلكتروني لمؤسسة بن يوسف بن خدة والذي وثقت فيه كرونولوجيا أزمة ١٩٦٢ فيه :> http://www.benkhedda.org

أنظر أيضا:

الإعلان عن تأسيس حزب جبهة القوى الاشتراكية (FFS) بقيادة أحد أطراف الأزمة الرئيسيين حسين آيت أحمد وانتهاجه مسار المعارضة السياسية في الدولة الجزائرية المستقلة[1]. وفي المقابل، يتجه الباحث عامر رخيلة إلى منحى آخر في قراءته للأزمة؛ بحيث يوسع سياقها الزماني بالعودة إلى بداية نشوء التناقضات بين مؤسسات الثورة وتنظيمات جبهة التحرير الوطني إثر وقف إطلاق النار مباشرة يوم١٩ مارس١٩٦٢ وتمتد إلى غاية الإعلان عن الاستفتاء يوم٣ جويلية١٩٦٢ أين كانت الخلافات بين الحكومة المؤقتة وأنصارها في الداخل والخارج وبين القيادة العامة للجيش وأنصارها وكان ذلك بمثابة أزمة مشروعية في واقع الأحداث وأزمة شرعية في خلفياتها ومضمونها[2].

جدول رقم (2): استراتيجيات القوى الرئيسة الثلاث لجبهة التحرير الوطني

الحكومة المؤقتة[1]	هيئة الأركان	احمد بن بلة
– فرض احترام اتفاقيات ايفيان. – صون الاحتكار السياسي للجبهة على الإسلاميين. – منع الدعوة لانعقاد المجلس الوطني لتحاشي النقاش حول مستقبل البلد. – البقاء كممثل حصري وشرعي للشعب الجزائري.	– الاحتكام إلى مبدأ أولوية العسكري على السياسي وعدم الاعتراف بالحكومة المؤقتة والمجلس الوطني للثورة. – العمل على الحفاظ على وحدة هيئة الأركان باعتباره النواة الجنينية لجيش التحرير. – تبني برنامج مرتكز على سياسات الإصلاح الزراعي والتصنيع والتوزيع العادل للثروات والإنتاج.	– رفض انقلاب الجيش على مؤسسات الثورة. – الرغبة في جمع القوى الحية في الجبهة حول شخصه أخذا بعين الاعتبار اقتسام السلطة مع منافسه محمد بوضياف. – بعث برنامج سياسي يرتكز على العروبة والاسلام والإصلاح الزراعي.

محمد حربي، **جبهة التحرير الوطني: واقع وأسطورة**، ط.1.كميل قيصر داغر مترجما، 1983 ، ص ص. 265-267.

ويمتد مسار الأزمة إلى ما بعد الإستفتاء وإلى غاية إجراء انتخاب المجلس التأسيسي في٢٠ سبتمبر١٩٦٢ وتشكيل أول حكومة جزائرية[3]. في هذا الشأن، يقسم سليمان الشيخ مسار الأزمة إلى مرحلتين متباينتين: المرحلة الأولى (الصراع الداخلي)، وفيها ينفجر النزاع خارج البلاد منذ مؤتمر طرابلس (27 ماي-٥ جوان١٩٦٢) وتداعياته الصراعية حول مشروعية السلطة وشرعيتها وصلاحيات المؤسسات المرتقبة، وكان أطراف

Benyoucef Ben Khedda, ***L'Algérie à l'indepéndance: la crise de 1962***. (Dahlab: Author Publisher, 1997).
Amar Mohand Amer,"La crise du front de libération nationale de l'été 1962 indépendance et enjeux de pouvoirs", (Thèse pour l`optention du doctorat d'histoire en UFR Géographie, Histoire, Sciences de la Société (GHSS), Université PARIS. DIDEROT (Paris 7), 201., pp. 356-358.

[2] موضوع الخلاف موضح في الجدول رقم ٢.

[3] عامر رخيلة، "**التطور السياسي والتنظيمي لحزب جبهة التحرير الوطني ١٩٦٢–١٩٨٠**"، (الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية، ١٩٩٣)، ص ص. ١٠٠–١١٨.

الصراع في مجملهم قادة الخارج متمثلين في الحكومة المؤقتة وهيئة الأركان وسجناء أولنوا. وتمتد هذه المرحلة إلى غاية اعتراف بن خدة بسلطة المكتب السياسي وانتقال صلاحيات الحكومة المؤقتة إليه (المكتب السياسي)[1]. والمرحلة الثانية (الصراع الداخلي)، يمكن وصف هذه المرحلة بكونها تجسيدا لمخططات وأهداف أطراف الصراع السلطوية وهي إلى حد كبير يمكن اعتبارها حرب خلافة يصورها لنا سليمان الشيخ بقوله: "فبعدما رأت بعض الولايات مآل الأزمة السياسية أخذت تحكم على مناطقها، في حين قام قادتها العسكريون المشربون بسلطة نشأت أصلا على احتقار الخارج بالتصرف كحكام محليين حقيقيين وحاكمون كأمراء على الأرض الواقعة تحت إمرتهم..."[2]

إذن، تجد أزمة جبهة التحرير الوطني لصيف١٩٦٢ جذورها الأولى في التناقضات الداخلية التي عاشتها أحزاب الحركة الوطنية، بسبب الاختلاف والتباين في أساليب التفكير والتنظيم والمعارضة، إلا أن الجذور العميقة لهذه الأزمة تكمن في أزمة التيار الاستقلالي (الثوري) الذي نتج عنه ظهور قوة ثالثة محايدة انتصر نشاطها على الصراع الدائر في حركة الانتصار من أجل الحريات الديمقراطية بين المركزيين والمصاليين، لتظهر اللجنة الثورية للوحدة والعمل التي تبنت العمل المسلح[3]. تتطلب عملية استيلاء جيش الحدود بقيادة بومدين على السلطة توفر عناصر وهي: قوة عسكرية وغطاء إيديولوجي وشرعية تاريخية.[4] أخذ الصراع من أجل السلطة غطاء إيديولوجي يتمثل في مزايدات سياسوية، وبدأ ذلك بانتقاد بومدين اللاذع لاتفاقيات إيفيان في مؤتمر المجلس الوطني للثورة الجزائرية الذي انعقد في طرابلس[5] في فيفري١٩٦٢ للمصادقة على الاتفاقيات قبل التوقيع عليها، أي؛ بمعنى أفكان حينها بومدين بمواقفه رجل دولة ولن يطغ صفة الرجل السياسوي على صفة رجل الدولة فيه.[6] فقد كان الهم الشاغل لمجموعة وجدة حينها هو تحطيم وتشويه هذه الانتصارات السياسية التي حققتها الحكومة المؤقتة بأي ثمن كان.[7]

في هذه الاثناء، انعقد مؤتمر المجلس الوطني للثورة الجزائرية في طرابلس في أواخر ماي وبدايات جوان١٩٦٢ للمصادقة على أسس برنامج سياسي لبناء الجزائر بعد الاستقلال.[8]

---

[1] سليمان الشيخ، المرجع السابق، ص ص. ٢٧٨-٢٧٩.

[2] نفس المرجع، ص ص. ٢٧٩-٢٨٠.

[3] ناجي عبد النور، **النظام السياسي الجزائري: من الأحادية إلى التعددية السياسية**، (الجزائر: مديرية النشر لجامعة قالمة، ٢٠٠٦)، ص. ٨١.

[4] رابح لونيسي، **الجزائر في دوامة الصراع بين العسكريين والسياسيين**، (الجزائر: دار المعرفة، بدون سنة الطبع)، ص ص. ٥٣-٥٤.

وفي ٠٣ جويلية وصلت الحكومة المؤقتة إلى الجزائر العاصمة قادمة من تونس وبوفد يترأسه يوسف بن خدة (رئيس الحكومة المؤقتة)، وفي خطابه أمام تجمع شعبي، يتحدث بن خدة قائلا: "إن الإرادة الشعبية شكلت سدا منيعا أمام الديكتاتورية العسكرية التي أرادت بعض الأشخاص تكريسها، وأمام الراغبين في السلطة والمغامرين والديماغوجيين والفاشلين من جميع الأنواع". أنظر:

*Benjamin Stora,"**Algérie – histoire contemporaine 1830-1988**", (Alger: Casbah Editions, 2004), p. 227.*

[6] رابح لونيسي،" **الجزائر في دوامة الصراع بين العسكريين والسياسيين**"، المرجع السابق، ص. ٥٥.

[7] نفس المرجع، ص ص. ٥٦-٥٧.

[8] أنظر:

مذكرات الرئيس علي كافي، " **من المناضل السياسي إلى القائد العسكري (١٩٥٤-١٩٦٢)**"، (الجزائر: دار القصبة للنشر الجزائري، ١٩٩٩)، ص. ١٢٢.

المخطط رقم (١): ميثاق طرابلس والتنافس حول السلطة

وصادق الجميع على برنامج طرابلس الذي صاغ مجموعة من المتأثرين بالإديولوجية الماركسية ثم تعرض النصوص للاستفتاء الشعبي دون أن يفهم الشعب مغزاها، هذا ما يدل على أن مسألة الأفكار والبرامج والنصوص هي آخر ما يهتم بها صناع القرار في الجزائر إلى حد اليوم لأن الأولوية للسلطة والقوة على حساب القوانين والبرامج والنصوص.[1]

بدأ الاختلاف واستعمال الأساليب الميكيافيلية عندما حان وقت إنتخاب المكتب السياسي في المجلس الوطني للثورة الجزائرية بطرابلس، فاقترح بن بلة قائمة تضم سبعة أسماء وهي السجناء الخمسة: (بن بلة، آيت أحمد، بوضياف، خيدر، بيطاط)، بالإضافة إلى محمدي السعيد والحاج بن علال سجين من الولاية الخامسة، ومقابل ذلك اقترح كريم بلقاسم قائمة تضم تسعة أسماء وهي السجناء الخمسة والباءات الثلاثة بالإضافة إلى سعد دحلب، وعند التصويت، فازت قائمة بن بلة ب٣٣ صوتا مقابل٣١ صوتا لصالح قائمة كريم بلقاسم لأنه من الولاية الثالثة وحليف له، وقد اعترف يازوران بعد عقود من الزمن أنه صوت لصالح بن بلة حسدا وغيرة على كريم بلقاسم. إذن، وبإبعاد كريم بلقاسم، استطاع بن بلة تحييد كل من بوصوف وبن طوبال. أما عن إنضمام محمدي السعيد إلى قائمة بن بلة رغم أنه كان حليفا لكريم، فقد فسر محمدي السعيد نفسه بالقول أنه يعتقد أنها مجموعة بن بلة وبومدين هي التي يمكن أن تجسد فعلا دولة جزائرية في إطار مبادئ الإسلام.[2]

لكن انتقل الصراع هذه المرة من صراع بين الحكومة المؤقتة وقيادة الأركان العامة إلى صراع بين مجموعة تلمسان بقيادة الثنائي بن بلة وبومدين ومجموعة تيزي وزو بقيادة كريم وبوضياف، أما آيت احمد، فقد حاول إعطاء بديل ثالث ولو أنه كان متعاطفا مع مجموعة تيزي وزو. وتسيطر مجموعة تلمسان على قوات جيش الحدود والولايات الأولى بقيادة الطاهر الزبيري والخامسة بقيادة عثمان والسادسة بقيادة محمد شعباني، كما ضمت إليها الكثير من الشخصيات ومنهم خيضر وبيطاط وفرحات عباس (باعتبار أن هذه المجموعة هي الأقوى). وفي٣ أوت١٩٦٢، أمر بن بلة القوات الموالية لمجموعة تلمسان بالزحف على العاصمة بدعم مصري ومغربي، فاصطدمت بقوات الولاية الثالثة والرابعة عند مداخل البويرة والمدية والبليدة، ليسقط أكثر من ألف جزائري في مواجهة دامية بين الإخوة، فخرج الشعب إلى الطرقات والشوارع ينادي

[1] رابح لونيسي،" **الجزائر في دوامة الصراع بين العسكريين والسياسيين**"، المرجع السابق، ص. ٥٨.
[2] نفس المرجع، ص. ٦٠.

بإيقاف التقاتل. وتوصلت الأطراف المتصارعة إلى اتفاق ينهي الاقتتال ويسمح بقوات بن بلة وبومدين دخول العاصمة، فتم ذلك في١٣ أوت١٩٦٢، لينصب المكتب السياسي الذي شكله بن بلة، وفي أوا خر١٩٦٢، تحول جيش التحرير الوطني إلى جيش وطني شعبي، ليتوحد جيش الحدود مع قوات ولايات الداخل، ثم حضر المكتب السياسي انتخابات المجلس التأسيسي بإبعاد أغلب المعارضين لبن بلة وبومدين.[1]

تشكل المجلس التأسيسي يوم٢٠ سبتمبر١٩٦٢ برئاسة فرحات عباس، فأعلن ميلاد الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وعين بن بلة رئيسا لأول حكومة جزائرية يوم٢٦ سبتمبر١٩٦٢، ليعين بدوره هواري بومدين وزيرا للدفاع وقائدا للجيش الوطني الشعبي، وكلف بن بلة محمد خيضر ببناء حزب جبهة التحرير الوطني.[2]

د. *تفسير الأزمة*

إن تفسير حدوث أزمة١٩٦٢ لا يختلف عن ما تناولناه سابقا من خلال مناقشة جذور الصراع داخل جبهة التحرير الوطني كبنية انقسامية ووحدة متناقضة وهيكل مركب ومعقد؛ متميز بالتباين الوظيفي. وفي إطار ثنائيات جماعية ومؤسساتية وفي غياب وحدة إيديولوجية، نجد الفقيه جون كلود. د (Jean-Claude Douence) يفسر حدوثها بالفراغ السياسي الذي أنتجه الضعف الهيكلي لجبهة التحرير الوطني[3]*، في* حين هناك من يرى أن أزمة صائفة١٩٦٢ هي تعبير عن عدم قدرة جبهة التحرير في حل المشكلات المطروحة داخلها، بصورة ديمقراطية، حيث أن تغيير القادة داخلها يتم دوما في جو متأزم. وقد تم توارث ذلك من خلال سلوكيات نجم شمال إفريقيا وحزب الشعب ثم حركة الانتصار. لقدكشفت أزمة 1962 عن عدم وجود جبهة التحرير من حيث هي منظمة متجانسة وذات بنية سليمة[4]، *فهناك من عرف أزمة ١٩٦٢ على أنها أزمة سلطة وأزمة شرعية وذلك على أساس أن كل طرف من أطراف الصراع كان يرى أنه الأحق بالحكم*[5]. من خلال ما تقدم ذكره، يمكن تفسير حدوث هذه الأزمة بالعودة إلى ثلاث أسباب رئيسة:

- غياب التضامن العضوي بين قادة الجبهة.
- إفتقار الجبهة إلى بنية إيديولوجية موحدة، بحيث بقيت تتحرك سياسيا بخطاب شعبوي يحمل شعارات البناء والتشييد، متجاوزا التباينات الاجتماعية والاختلافات الإيديولوجية والشعبوية رغم نجاعتها البراغماتية بالمفهوم الكلاسيكي (قدرتها على التعبئة). إلا أنها واقعيا، أكثر مثالية وطوباوية- غياب برنامج مجتمع واقعي وفعال ومنتج للتحديث على حد تعبير عبد القادر يفصح (Abdelkader yefssah)[6].
- انعدام التخطيط للمستقبل؛ أي آنية الهدف جعلت النشطاء يفكرون فقط في العمل العسكري دون التنبؤ بمرحلة الدولة الوطنية[7].

---

[1] نفس المرجع، ص. ٦٦.

[2] نفسه، ص. ٦٧.

[3] Jean-Claude Douence," **La mise en place des institutions Algériennes"**, (Paris: Fondation Nationale des SciencesPolitiques, 1964), p. 27.

[4] سليمان الشيخ، المرجع السابق، ص.٤٨٦.

[5] ناجي عبد النور، المرجع السابق، ص. ٨٣.

[6] Abdelkader yefssah,**"La question du pouvoir en Algérie"**, (Alger: edenal, 1990), p. 66.

[7] مصطفى الأشرف، ، **الجزائر: الأمة والمجتمع**، بن عيسى حنفي مترجما، (الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، ١٩٨٣)، ص. ٣٩٤.

١. انعكاسات الصراع السياسي داخل جبهة التحرير الوطني على بناء دولة ما بعد الكولونيالية

من خلال ما سبق، تم توضيح الأسباب التي جعلت من الجبهة ومن الحزب بعد الاستقلال عرضة لهزات صراعية منتجة للانقسام أو ما يسمى في مرحلة الاستقلال بالحركات التصحيحية والتقويمية والتي يرجعها معظم الباحثين إلى سيطرة الشعبوية الخطابية والزبائنية السياسية على أداء الحزب السياسي. فالأزمات التي شهدتها الجبهة إبان ثورة التحرير لم تكن لتعبر عن اختلاف إيديولوجي أو عقائدي، بل أزمات أخلاقية بالأساس ظهرت بسبب روح اللامسؤولية والمغامرة والديماغوجية والفردية التي طغت على نزعة المصلحة العامة، أي الحب المفرط للزعامة الذي وصل إلى حد الأنانية[1].

بصفة عامة، وبالإرتكاز على المعطيات التاريخية والتحليلات السابقة يمكن تحديد انعكاسات الصراع السياسي داخل جبهة التحرير الوطني على بناء دولة ما بعد الكولنيالية بالإجابة عن أسئلة جوهرية هامة لا تزال تطرح نفسها بقوة على الساحة السياسية في شقها الممارساتي وهذا منذ الاستقلال: هل تحولت الجبهة فيما بعد إلى حزب وهو حزب جبهة التحرير الوطني كتنظيم سياسي له برنامجا واضحا في جانبه السياسي بتوجهه الحضاري والثقافي والاجتماعي وجانبا اقتصاديا بمفهوم جديد؟ وهل تخلى عن الميثاق الوطني كمرجع سابق له؟ وعلى أي مرتكزات يتحقق مفهوم العدالة الاجتماعية؟ وهل هذا المفهوم نفسه إمتداد لمفهوم (دولة اجتماعية) حسبما جاء به بيان أول نوفمبر؟ وهل أن الحساسيات غادرت حزب جبهة التحرير الوطني بعد أن فتح لها مجال التعددية؟ وهل لا تزال فيه صورة من الجبهة؟ وإن كانت الإجابة بلا، فهل الصراع الآن ليس حول المبادىء والمفاهيم والبرامج؟

- إن عدم وجود مؤسسات تسوية النزاعات داخل الجبهة بما في ذلك عدم وجود أرضية قانونية يحتكم إليها الفاعلون في ضبط صراعاتهم يعد أول الانعكاسات التي تمخضت عن الصراع السياسي داخل الجبهة على مشروع بناء دولة ما بعد الاستقلال. فجوهر السياسة هو صراع مستمر حول السلطة؛ يحاول الفاعلون توظيف أفكارهم وإيديولوجياتهم وبرامجهم إذا ما وصلوا إلى الحكم. وحال جبهة التحرير الوطني لا يخرج عن السياق العام للسياسة؛ إذ أن العمل الوطني في الجزائر كان متجها نحو الاستقلال وبناء دولة ما بعد الكولونيالية وهذا مشروع يحتاج إلى مجموعة من الفاعلين؛ أفرادا ومؤسسات وبينات قانونية توافقية بالشكل الذي يتوافق نسبيا مع تركيبة المجتمع، آخذين بعين الاعتبار الأبعاد المجالية الثلاثة لعلاقة الدولة بالمجتمع (الماضي، الحاضر والمستقبل).
- لم يستند التحالف وتكون المجموعات خلال الصراعات التي شهدتها جبهة التحرير ابان الثورة إلى أي مرجعية قيمية أو إيديولوجية، إنها الرغبة في السلطة لقادة المجموعات والتموقع بالنسبة للجماعات الأقل نفوذا والتي يمكن توظيفها خلال الصراع، خاصة وأن واقع الصراع كان مسلحا يحتاج إلى قادة وأصحاب وسائل القوة ومنفذين[2].
- يشهد التاريخ لجبهة التحرير كونها مرحلة إعادة بناء الدولة الجزائرية من خلال وضع اللبنات الأساسية للدولة الجزائرية الحديثة، إلا أن الصراع السياسي داخل الجبهة ألقى بظلاله على المراحل القادمة من مسيرة حزب جبهة التحرير الوطني خاصة إبان المرحلة الحالية وظهور ما يسمى بالحركات التقويمية والتصحيحية داخل الحزب، بحيث أن الخلاف في الماضي كان على مستوى القيادة، بمعنى أن الصراع لم يمس قط

---

[1] **محمد قنطاري**، "أحمد بن بلة: محرر ومنقذ الجزائر"، **الجمهورية** ٤٦٢١، ١٤، أفريل، ٢٠١٢، **القسم السياسي**، الإصدار جزائري، ص ص. ١٤-١٥.

[2] مثلا نجد أن ياسف سعدي يصرح في حوار له مع جريدة الشروق بأنه تحالف مع بن بلة وبومدين لأنه عرف أنها يمثلان الطرف الأقوى بحكم امتلاك بومدين السلاح وهذا بعدما جاءت رفقاء سعدي دعوات للتحالف مع الطامحين للحكم على غرار بن يوسف بن خدة (رئيس الحكومة المؤقتة) وكريم بلقاسم (نائب رئيس الحكومة المؤقتة ووزير القوات المسلحة) ومحمد بوضياف (أول منسق عام للثورة)، ومن خلال هذه التفاعلات نستخلص وجود ظاهرتي الانتهازية والتموقع خلال أزمة ١٩٦٢.

القاعدة. مما يبين أن الطموحات الشخصية والإنتخابات (من يجب أن يترشح ولصالح من سيترشح)، أصبحت تلعب دورا كبير في استقرار الحزب. هذا فضلا عن تحرك دور قوى اللأمن داخل الحزب بحكم الشرعية التاريخية للسيادة العسكرية.

خاتمة :

يعتبر الصراع السياسي داخل جبهة التحرير الوطني إبان ثورة التحرير وما له من انعكاسات على بناء دولة ما بعد الكولنيالية تراثا للماضي – أدبيات وممارسات- ومصدرا لإثراء الفكر السياسي للحزب وتكيفه مع المعطيات الجديدة لمواجهة مشاكل الحاضر وإعداد المستقبل. كما أن الصراع داخل الحزب أصبح في دولة ما بعد الاستقلال يعكس دروسا تقتضي روح التجديد في الحزب وذلك بتوفير بناء ديمقراطي حقيقي في الحزب، من شأنه أن يمكن تعاقب أجيال المناضلين على المسؤوليات القيادية دون الدخول في الصراعات الشخصية التي نمتها ممارسات النظام الأحادي، كما من شأن ذلك أن يمكن الحزب عن طريق الممارسة الديمقراطية من إبعاد العناصر التي تسيء إليه أو تسيء إلى الصالح العام، كما يمكنه ذلك أيضاً من فرز العناصر التي تنسجم مع ظروف المرحل الجديدة (الانتقال من بناء دولة ما بعد الكولنيالية إلى دولة ما بعد الاستقلال) بمسار التحول الديمقراطي والتعددي حتى يضطلع الحزب بدور سياسي قيادي.

علاوة على ذلك، فعلى حزب جبهة التحرير الوطني أن يتخلى عن الخطاب الشعبوي، كإديولوجية سياسية، والتي لم تعد ناجعة لا بالأمس ولا باليوم، خاصة مع زيادة مستوى الثقافة السياسية للمجتمع الجزائري والتي تمخضت عن مساراته وتحولاته الاجتماعية والسياسية. وبذلك، يجب اعتماد بدلها، العقلانية السياسية التي تتوافق مع الوعي السياسي لفواعل المجتمع وادراكاته التي لم تعد هامشية ويسهل تعبئتها.

قائمة المراجع :

أولا: المراجع باللغة العربية :

أ. الكتب :

١. أجرون شارل روبير،" **تاريخ الجزائر المعاصرة**"، عصفور عيسى مترجما، ط.٢. (الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية،١٩٨٦).

٢. أيكن هنري، "**عصر الأيديولوجية**"، زكريا فؤاد مترجما، (القاهرة: مكتبة الأنجلو- المصرية،١٩٦٣).

٣. بورقعة لخضر، "**شاهد على اغتيال الثورة**،" ط.١. (الجزائر: دار الحكمة،١٩٩٩).

٤. جنسن لويد،" **تفسير السياسة الخارجية**"، مفتي محمد بن أحمد وسليم محمد السيد مترجمان، (الرياض: مطابع جامعة الملك سعود،١٩٨٩).

٥. حربي محمد،" **جبهة التحرير الوطني: الأسطورة والواقع**"، (بيروت:مؤسسة الأبحاث العربية،١٩٨٣).

٦. دوريتيجيمس، بالستغراف روبرت،" **النظريات المتضاربة فيالعلاقات الدولية**"، عبد الحي وليد مترجما، **(بيروت:** المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،١٩٩٨).

٧. ديفرجيه موريس،" **الأحزاب السياسية**"، مقلد علي وسعد عبد الحسن مترجمان، ط.٣. (بيروت: دار النهار للنشر،١٩٨٠).

٨. رخيلة عامر ،" **التطور السياسي والتنظيمي لحزب جبهة التحرير الوطني ١٩٥٤-١٩٦٢**"، (الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية،١٩٩٣)،

٩. رسلان أحمد فؤاد،"**نظرية الصراع الدولي**"، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب،١٩٦٨).

١٠. زمام نور الدين،" **القوى السياسية والتنمية: دراسة في علم الاجتماع السياسي**"، (الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية،٢٠٠٧).

١١. شريط الأمين، "**التعددية الحزبية في تجربة الحركة الوطنية ١٩٦٢-١٩٢٩**"، (الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية،١٩٩٨).

١٢. الشيخ سليمان، "**الجزائر تحمل السلاح أو زمن اليقين: دراسة تحليلية في تاريخ الحركة الوطنية والثورة المسلحة**"، الجمالي محمد حافظ مترجما، (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية،٢٠٠٣).

١٣. عبد النور ناجي ، "**النظام السياسي الجزائري: من الأحادية إلى التعددية السياسية**"، (الجزائر: مديرية النشر لجامعة قالمة،٢٠٠٦)

١٤. قداش محفوظ ، "**وتحررت الجزائر**"، العربي بومنور مترجما، (الجزائر:دار الأمة،٢٠١٠).

١٥. لونيسي براهيم،" **الصراع السياسي داخل جبهة التحرير الوطني خلال الثورة التحريرية ١٩٥٤-١٩٦٢** "، (الجزائر: دار هومه للنشر والتوزيع،٢٠٠٧).

١٦. لونيسي رابح،" **الجزائر في دوامة الصراع بين العسكريين والسياسيين**"، (الجزائر: دار المعرفة، بدون سنة الطبع).

١٧. مذكرات الرئيس علي كافي،" **منالمناضل السياسي إلى القائد العسكري ١٩٥٤-١٩٦٢**)"، (الجزائر: دار القصبة للنشر الجزائري،١٩٩٩).

١٨. مغنية الأزرق، "**نشوء الطبقات في الجزائر**"، ترجمة سمير كرم، (بيروت: مرسسة الأبحاث العربية،١٩٨٠)

١٩. منذر محمد،" **الجبهة والحزب السياسي: مبادئ عامة ومنطلقات نظرية**"، (بيروت: منشورات الحلبي الحقوقية،٢٠٠٤).

٢٠. الهرماسي عبد الباقي، "**المجتمع والدولة في المغرب العربي**"،ط.٣. (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية،١٩٩٩).

٢١. يوسف حتي ناصف،" **النظرية في العلاقات الدولية**"، (القاهرة: دار الكتاب العربي، من دون سنة طبع).

٢٢. غير تيد روبيرت،" **لماذا يتمرد البشر**؟ "دبي: ترجمة ونشر مركز الخليج للابحاث،٢٠٠٠.

ب. الصحف :

١. محمد قنطاري،"أحمد بن بلة: محرر ومنقذ الجزائر"، الجمهورية١٤٤٦، أفريل،٢٠١٢.

أ. القواميس والموسوعات :

١. مجمع اللغة العربية،ط.٤،٢٠٠٤.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية :

2٣. Stora Benjamin, **Algérie:histoire contemporaine 1830-1988**, Alger: Casbah Editions, 2004.

2٤. Ben KheddaBenyoucef, ***L'Algérie à l'indepéndance: la crise de 1962***. (Dahlab:Author Publisher, 1997)

2٥. Benbella Ahmed, (ItineraireBeyrouth: Edition el wahda, 1985)

2٦. Douence Jean-Claude, **La mise en place des institutions Algériennes**, (Paris: Fondation Nationale des SciencesPolitiques, 1964).

2٧. *Lijphart*Arend,**Democracy in Plural Societies: A Comparative Exploration**, New Haven: Yale University Press, 1977.

2٨. yefssah Abdelkader, **La question du pouvoir en Algérie**, (Alger:edenal, 1990).

B. Book chapters :

28. Leca Jean, «État Et Société En Algérie». In.BasmaDarwich (dir). Maghreb les années de transition, Paris: Masson, 1990.

29. W Burton John, "Conflict Resolution as a Political Philosophy", in. J.D Dennis, Sandole and Hugo Merwe van der. (eds), Conflict Resolution Theory and Practice: Integration and Application, Manchester and New York: Manchester University Press, 1993.

30. Zartman William, «L'armée dans la politique Algérienne», in. Debbasch Charles ; Bruno Etienne (sous la responsabilité de), Annuaire de l'Afrique du Nord, Paris : Centre national de la recherche scientifique ; Centre de recherches sur l'Afrique méditerranéenne (CRAM):Editions du CNRS, 1968.

A. Magazines and newspapers:

2. Guy Perville, "L'élite intellectuelle : L'avant-garde Militante et le peuple Algérien", Vingtième Siècle 12 (1986).

3. Hachemaoui Mohammed, «Permanences du jeu politique en Algérie», politique étrangère (2009/02-2009/2 – Été).

4. Robert B. Revere, "Revolutionary Ideology in Algeria", Polity 4 (1973).

5. Yefsah Abdelkader, «L'armée et le pouvoir en Algérie de 1962 à 1992», Monde musulman et de la Méditerranée 65 (1992).

B. Journals

1. HurbertLlewis William, "The Decline of Algeria's FLN", Middle East Journal 2 (1966).

C. Dissertations

1. Mohand Amer Amar,"La crise du front de libération nationale de l'été 1962 indépendance et enjeux de pouvoirs", (Thèse pour l`obtention du doctorat d'histoire en UFR Géographie, Histoire, Sciences de la Société (GHSS), Université PARIS. DIDEROT (Paris 7), 2001.

D. Dictionaries and encyclopedias

2. Yarn H Douglas., "Conflict" in Dictionary of Conflict Resolution, (San Francisco: Jossey-Bass 1999).

أهمية المؤسسة الإصلاحية في المجتمع

أ.حسينة بلهي / جامعة باجي مختار ، عنابة، الجزائر

ملخص :

لقد عرف المجتمع الإنساني الجريمة مند القدم، حيث ارتبطت بوجود المجتمع نفسه و تطور حركته، و هي تعد من الظواهر الاجتماعية المتفشية في البلاد النامية و المتقدمة على حد السواء، و تقوم المجتمعات على اختلافها بإبعاد الأفراد المتورطين في جرائم مختلفة و عزلهم في أماكن خاصة تعرف بالمؤسسات الإصلاحية، و هي مؤسسات اجتماعية أسندت إليها مهمة التحفظ و التكفل بالأفراد المخالفين لأنظمة و قيم المجتمع، و العمل على إصلاحهم.

و قد عرفت هذه المؤسسات تغيرات جوهرية و هامة في وظيفتها و فلسفة تسييرها، تماشيا مع التطورات التي عرفها الوعي الإنساني و حركة تنميته.

و عليه سنحاول في هذا المقال : توضيح ماهية المؤسسات الإصلاحية و كيف تطورت فلسفتها العقابية، مع تبيان الأنواع التي يمكن تميزها في هذه المؤسسات، و طبيعة الأنظمة المستخدمة لإدارتها، و إبراز أهميتها في الحفاظ على أمن المجتمع و حمايته من أخطار و عواقب الجريمة، و ذلك بالوقوف على أهم البرامج و الأساليب التي تعتمدها في تأهيل و علاج السلوكات الإجرامية و الإنحرافية و بالتالي المساهمة في تنمية المجتمع سواء من خلال التحفظ على المجرمين أو إعادة تأهيلهم للعودة إلى حظيرته أفرادا فاعلين منتجين يعملون على بناءه و إرساء دعائم تنميته.

Résumé :

Le crime existe depuis l'existence de l'humanité, il est lié au développement social et constitue l'un des phénomènes sociaux les plus répandus dans les pays développés.

Toutes les sociétés, luttent contre ce phénomène, en écartant et isolant les individus impliqués dans différents crimes, dans des espaces spécifiques dits « institutions correctionnelles ». Il s'agit d'institutions sociales dont la mission principale et de prendre en charge des individus contrevenants le système et les valeurs sociales dans un but correctionnel.

Ces institutions ont connu des changements radicaux et importants dans leurs fonctions et dans leurs philosophies de gestion, en accord avec le développement et le mouvement humain.

A la lumière de ces données, notre article vise à éclaircir les questions suivantes :

-en quoi consistent les institutions correctionnelles ?

-Comment définir les philosophies pénitentiaires ? en mettant en évidence les différents types d'institutions ainsi que la nature des systèmes utilisés pour leurs gestion ; nous montrerons aussi son importance par rapport à la sécurité de la société et sa protection contre les dangers et les conséquences du crime, et ce, en mettant l'accent sur les programmes et les méthodes adoptés pour habiliter et remédier à la criminalité, mener à bien , qui contribueront au la société, que cela soit par le biais par les réintégration sociale des délinquants , en tant qu'individus actifs et productifs, travaillant et contribuant à sa construction et à la revalorisation des assises de son développement.

مقدمة :

تسعى المجتمعات الإنسانية إلى مواكبة التقدم المستمر في شتى نواحي الحياة و ذلك من خلال تهيئة المناخ الملائم لأفرادها، في بيئة يسودها الأمن و الاستقرار، لتحقيق مسيرة واعية للتنمية الشاملة بجانبيها الاقتصادي و الاجتماعي، و نتج عن ذلك التقدم، بعض الظواهر الباثولوجية المرتبطة بعملية التحضر، و في مقدمتها ظاهرتي الجريمة و الانحراف، بكل ما ترتب عنهما من آثار سلبية تهدد أمن الحاضر و أمل المستقبل.

و لقد أولت الدول اهتماما متزايدا بمشكلة الانحراف و الجريمة، و تطورت الفلسفة العقابية التي كانت سائدة في الماضي، إلى فلسفة إصلاحية تسعى إلى إعادة التأهيل الاجتماعي للمذنب(منحرفا أو مجرما) باعتباره مواطنا، دفعته ظروف معينة للوقوع في دائرة الانحراف و الجريمة، كما أن الفلسفة الإصلاحية تهدف أيضا إلى تحقيق التكيف النفسي و الاجتماعي للفرد المذنب (حدثا أو بالغا) حتى يصبح فردا منتجا في مجتمعه، بعد أن كان عنصرا من عناصر تهديد و استقراره و أمنه.

و من خلال هذه الفلسفة الإصلاحية المعاصرة، ظهرت التشريعات المتعددة و أنشأت المؤسسات الإصلاحية في المجتمع، و أسندت إليها بالتضافر مع جهود مجتمعية أخرى مسؤولية الإصلاح، و إعادة التنشئة و التأهيل للفرد المذنب، آخذة في الاعتبار أن علاج هذه المشكلة (الانحراف و الجريمة) ليس بالأمر الهين، الشيء الذي تتطلبه طبيعة الممارسة المهنية في هذه المؤسسات الإصلاحية، من تضافر كافة الجهود لتحقيق التكامل المطلوب بين التخصصات العلمية المختلفة لضمان تخطيط و وضع و تنفيذ برامج و أساليب علاجية قدر عالي من الكفاءة و الفعالية.

و في إطار هذا المنظور سنحاول من خلال هذا المقال : توضيح ماهية المؤسسات الإصلاحية، و كيف تطورت فلسفتها الإصلاحية مع تبيان الأنواع التي يمكن تمييزها في هذه المؤسسات، و طبيعة الأنظمة المستخدمة لإدارتها، و في الأخير نوضح أهم البرامج و الأساليب الإصلاحية التي تعتمدها في تأهيل علاج السلوكات الإجرامية و الانحرافية، حتى تساهم في خلق مواطنا صالحا يعمل على بناء مجتمعه و إرساء دعائم تنميته.

و لتسهيل الفهم سنتناول هذا الموضوع من جانبين :

الجانب الأول : سنتناول فيه : مفهوم المؤسسة الإصلاحية، تطورها، أنواعها، أنظمة تسييرها.

الجانب الثاني : نوضح فيه أهمية و دور المؤسسة الإصلاحية في تنمية المجتمع.

أولا : مفهوم المؤسسة الإصلاحية، تطورها، أنواعها، أنظمة إدارتها :

١- مفهومها : نقصد بالمؤسسات الإصلاحية كل التنظيمات التي أوجدها المجتمع و أناط إليها مسؤولية التحفظ على الأفراد المذنبين الذين ارتكبوا أفعالا تخل بأنظمة المجتمع و نسق قيمه، بهدف حماية أفراده من مساوئهم من جهة و إعادتهم إلى بيئة المجتمع كأعضاء فاعلين فيها - من جهة أخرى- و ذلك بعد علاج و إصلاح شخصيتهم و سلوكاتهم غير السوية.

فالمؤسسة الإصلاحية هي « كل الأماكن التي خصصها المجتمع لرعاية و علاج و إصلاح الأفراد الذين قاموا بأعمال إجرامية [1]»

إذن فهي : " كل مكان رسمي يعتمد للتحفظ على الأفراد الذين يرتكبون جرائم يعاقب عليها القانون، و تختلف مدة المكوث به باختلاف الجريمة "[2].

و تختلف تسمية هذه المؤسسات من مجتمع إلى آخر و من تخصص إلى آخر، بل من باحث إلى آخر، بحسب اختلاف المرجعية المنطلق منها.

٢- تطورها : لقد شهدت مسيرة تطور هذه المؤسسات العديد من المحطات و التي كان لها الفضل الكبير في بلورة هدفها الإصلاحي، و سنحاول فيما يلي تلخيص أهم هذه المحطات التاريخية.

* **في العصور الأولى** : في تلك الفترة وجود هذه المؤسسات كان مقترنا بالهدف من العقوبة التي يسلطها المجتمع على الجاني، و كانت العقوبة في ذلك الوقت بدنية تقوم على فلسفة العقاب لمجرد الانتقام ممن خالف تعاليم، و تقاليد المجتمع.

- وكانت هذه المؤسسات في تلك الحقبة تتخذ شكل القلاع أو الحصون، و في أحيانا كثيرة كانت أماكن مظلمة توجد تحت سطح الأرض، و يودع فيها عدد كبير من المذنبين، أو عبارة عن حفرا عميقة يصعب الخروج منها، و قد تكون فجوات داخل الأشجار الضخمة[3].

* **في العصور الوسطى :** أدخلت بعض التحسينات على بيئة هذه المؤسسات، كنتيجة للتطور الذي عرفه التفكير البشري، و تغيرت نظرة المجتمعات للمفهوم العقابي، وأصبح الجاني يحجز في أماكن خاصة دون مصاحبة ذلك للعقوبة البدنية.

و في منتصف القرن السادس عشر (١٦) ظهر ما يعرف " بيوت العمل "و التي كانت بمثابة نموذجا للبرامج الإصلاحية الأولية، لأن العمل فيها كان لا بد من تدريب من يلتحق بها [4].

* **أما في العصور الحديثة :**فقد شهدت هذه المؤسسات تطورا ملموسا، تحت تأثير كتابات المفكرين، و التي انعكست على النظرة إلى "المجرم"، فلم يعد ذلك المنبوذ الذي يجب التخلص منه، بل أصبح ينظر إليه على أنه شخص عادي ساقته ظروف مختلفة إلى الجريمة [1].

---

[1] . مبارك طالب : "**العمل الطوعي لنزلاء المؤسسات الإصلاحية**"، المركز العربي للدراسات و البحاث، ط١، الرياض، ٢٠٠٠، ص ٢٤.

[2] . زكينة عبد القادر خليل عبد القادر :"**الرعاية الاجتماعية في مجال (رعاية المتسولين و المسجونين و المفرج عنهم)**"، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، ٢٠٠٥، ص ١٦٠.

[3] . أحمد عوض بلال : "**علم العقاب (النظرية العامة و التطبيقات)** "، دار الثقافة العربية، ١٩٨٤، ص ٢٩٥.

[4] . سعدون بن ضحيان الضحيان: "**البرامج التعليمية و التأهيلية**"، مركز الدراسات و الأبحاث، جامعة نايف العربية، الرياض، ٢٠٠١، ص ١٩.

و قد كانت لحركات الإصلاح الاجتماعي التي تزعمها " بيكاريا "سنة ١٨٦٤ دورا كبيرا في الدعوة إلى إلغاء أساليب التعذيب، و شتى أنواع العقوبات البدنية، في معاملة المجرمين و إحلال فكرة التهذيب و الإصلاح محل فكرة الزجر و الردع.

و جاء نتيجة ذلك إنشاء أول إصلاحية في " فلادلفيا " لإصلاح المجرمين سنة ١٨١٨.

كما نشطت جماعات الإصلاح الاجتماعي في بداية القرن التاسع عشر (١٩) و عمت الكثير من الدول و تطورت بذلك النظرة إلى مفهوم العقاب، وبأنه لم يشرع للانتقام، بل وضع من أجل غرض أسمى و هو الحد من كثرة الجرائم، و إصلاح حال المجرم.

و بحلول القرن العشرين (٢٠) بدأت النظرة الحديثة للعقوبة تتجسد على أرض الواقع، و أصبحت هذه المؤسسات أداة للإصلاح، و بدئ تطبيق نظام الدرجات و الامتيازات بداخلها، و عرف نظام العلاج و الإصلاح تماشيا مع تطور الفلسفة العقابية، و أصبحت رسالة المؤسسة الإصلاحية للإصلاح أولا و الردع ثانيا[2].

و هكذا فإن وظيفة هذه المؤسسات تطورت على فترات زمنية متتالية بشكل إيجابي، ما ساهم في تطوير سلوكات المذنب و إصلاحه، حيث ساهمت حركات المصلحين الاجتماعيين من خلال أبحاثهم و كتاباتهم في تغيير الفلسفة العقابية لهذه المؤسسات و الهدف من إيجادها، و بالتالي أصبحت مراكز للإصلاح من خلال مختلف البرامج و الأساليب التأهيلية و التدريبية و التعليمية ...إلخ و التي تستخدمها في علاج و تقويم سلوك نزلاءها.

٣- أنواعها : تعد المؤسسات الإصلاحية من الأركان الأساسية التي تعتمد عليها التشريعات القانونية في معالجة سلوك المنحرفين و المجرمين، و نظرا للتفاوت الملاحظ في تنوع الجرائم و درجات خطورة السلوك الإجرامي، و ما يتناسب معه من عقوبة من جهة و كذا الأسلوب و البرنامج الملائم لإصلاحه من جهة أخرى، عرفت المؤسسة الإصلاحية بناءا على ذلك أنواعا نميز فيها:

- **المؤسسة الإصلاحية المفتوحة :** و هي تلك المؤسسات التي لا تضع عوائق تحول دون حرية حركة المذنبين داخلها مثل : القضبان، الأغلال، و الأقفال، بل تعتمد على الأساليب المعنوية، من خلال إقامة العلاقة بين النزلاء و بين إدارة المؤسسة على أساس الثقة المتبادلة، و إشعار النزلاء بالمسؤولية مما يؤذي إلى عدم الإخلال بهذه الثقة على اعتبار أن سلب الحرية ليس الوسيلة الوحيدة للإصلاح، فهذا يكون لدى النزلاء مشاعر الأمن و الطمأنينة مما يساعد ذلك في سرعة تأهيلهم و إقبالهم على البرامج الإصلاحية، و من ثمة معالجة و تقويم سلوكهم، و ضمان اندماجهم في النظام الاجتماعي[3].

---

[1] . مصطفى محمد بيطار: "**خصخصة المؤسسات العقابية و أثرها في تحقيق تنفيذ القانون**"، مركز الدراسات و الأبحاث، جامعة نايف العربية، الرياض، ٢٠٠٥، ص ٤.

[2] . سعدون بن ضحيان الضحيان، نفس المرجع، ص ٢١.

[3] . أحسن مبارك طالب:" **الجريمة و العقوبة و المؤسسة الإصلاحية**"، دار الطليعة، لبنان، ٢٠٠٢، صص ٤٠-٤١.

- و ترجع النشأة الأولى لهذا النظام إلى أواخر القرن التاسع عشر، إذ أنشأ " كلرهالس " في عام١٨٩ مستعمرة زراعية في " قيتزفل " بسويسرا، ثم أنتقلت بعد ذلك إلى الولايات المتحدة الأمريكية و أنجليترا و ألمانيا ...و قد أزداد إنتشار المؤسسات المفتوحة عقب الحرب العالمية الثانية[1].

- **المؤسسة الإصلاحية المغلقة** : و هي المؤسسات التي تعتمد على الأساليب المادية، كالأسوار العالية و الحراسة المشددة، و الأقفال المحكمة...و غيرها، لعزل المذنبين على المجتمع، و يغلب على المعاملة هنا طابع الحزم و الشدة، و الرقابة المشددة على النزلاء.

- **المؤسسات الإصلاحية شبه المفتوحة :** و هي تتوسط بين المؤسسات المفتوحة و المؤسسات المغلقة، و يطبق في هذا النوع من المؤسسات نظاما تدريجيا معينا، يكون فيها قسم شديد الحراسة، و آخر متوسط، و ثالث ضعيف الحراسة، حيث ينتقل المحكوم عليه من قسم لآخر حسب طبيعة سلوكه، و تطوره نحو الأفضل.

و هذه المؤسسات تشمل مزارع و معامل و ورش، و أماكن لمزاولة الرياضة و التعليم و تمضية أوقات الفراغ، إذ أن نظامها يناسب فئة معينة من المحكوم عليهم الذين لا تصلح المؤسسات المغلقة في إصلاحهم و تأهيلهم نتيجة لطبيعة نظامها الحازم و الصارم جدا، و لا تجدي لهم المؤسسات المفتوحة، لأنهم لا يوحون بالقدر الكافي من الثقة الذي يمكن من إيداعهم فيها[2].

٤- أنظمة إدارتها : و نقصد بها أساليب إدارة المؤسسات الإصلاحية، و الكيفية التي يعيش بها المذنبين من حيث عزلتهم أو اتصالهم ببعضهم البعض، و أسلوب تطبيق البرامج الإصلاحية عليهم، و النظم التي تتبعها الدول في هذا الموضوع تتلخص في :

* **النظام الجمعي:** و في ظل هذا النظام يسمح للنزلاء بالاجتماع و الاتصال ببعضهم ليلا و نهارا، حيث يلتقون في أماكن العمل و الإطعام،و الفسحة و التهذيب و النوم، و بالتالي يسمح لهم بتبادل الحديث في هذه الأماكن جميعها[3].

- و النظام الجمعي لا يتعارض مع تقسيم النزلاء إلى طوائف يجمع بين أفرادها ظروفا متشابهة مثل : الفصل بين الرجال و النساء أو الفصل بين الكبار و الأحداث[4].

---

[1] . محمد صبحي نجم : "**أصول علم الإجرام و علم العقاب(دراسة تحليلية وصفية موجزة)**"، دار الثقافة، عمان، ٢٠٠٦، ص ١٤٦.

[2] . نجيب علي سيف الجميل : "**علم الإجرام و علم العقاب**"، دار الكتاب الجامعي، عمان، بدون سنة، ص ٢٠٧.

[3] . عبد الله عبد العزيز اليوسف :" **واقع المؤسسات العقابية و الإصلاحية و أساليب تحديث نظمها الإدارية في الدول العربية** "، ندوة علمية حول : النظم الحديثة في إدارة المؤسسات العقابية و الإصلاحية، مركز الدراسات و الأبحاث، جامعة نايف العربية، الرياض، ١٩٩٩، ص ص ٢٠٠،٢٠١،٢٠٢.

[4] . نبيه صالح : "**دراسة في علمي الإجرام و العقاب**"، الدار العلمية الدولية و دار الثقافة، ط ١، عمان، ٢٠٠٣، ص ١٩٥.

و يعد هذا النظام من أبسط الأنظمة المتبعة داخل المؤسسة الإصلاحية و أقلها تكلفة، فضلا عن أنه أقل إضرارا بالصحة النفسية للنزلاء.

* **النظام الانفرادي :** و أساس هذا النظام هو عزل المذنب في زنزانة انفرادية و عدم السماح له بالاتصال بالنزلاء الآخرين.

و يتطلب هذا النظام تكلفة مادية عالية، كما أنه يخلف أضرارا نفسية على النزيل جراء الوحدة التي يعيشها.

و عموما تعتمد المؤسسات على هذا النظام أكثر في حالات التهذيب و كذا الأمراض المعدية.

* **النظام المختلط :** و هو مزيج بين النظامين السابقين، حيث يكون الاختلاط بين النزلاء مسموحا به في النهار أوقات النشاطات، و الإطعام، و الترفيه ...، و يتم فصلهم في الليل عند النوم.

إلا أن هذا النظام يلزم جميع النزلاء الصمت التام في الأوقات كلها، لهذا أطلق عليه " النظام الصامت "[1].

و يعد هذا النظام من أكثر الأنظمة شيوعا و تطبيقا داخل المؤسسات الإصلاحية.

* **النظام التدريجي :** و فيه تتدرج معاملة النزيل بمضي المدة، بحيث تتسم المعاملة في الفترة الأولى من مدة العقوبة بالصرامة و الشدة و العزلة، و تخف وطأتها بمضي المدة شيئا فشيئا، و بانتقاله من مرحلة إلى مرحلة.

وبالطبع يرتبط الانتقال من مرحلة لأخرى بسلوك النزيل و التزامه و طاعته و في المرحلة الأخيرة يطبق على النزيل الإفراج الشرطي[2].

* **النظام الإصلاحي :** و يتضمن هذا النظام ثلاث درجات (دنيا، وسطى، عليا) ويوضع النزيل الجديد بالدرجة الوسطى و بعد ستة أشهر، و على أساس نوع سلوكه ينتقل إلى الدرجة الأقل (الدنيا) إذا كان سيء السلوك أو إلى الدرجة العليا إذا كان مقبول السلوك.

و يحق لمن وضع بالدرجة الأولى أن يفرج عنه شرطيا بعد ستة أشهر، و يهتم هذا النظام بالتعليم و التوجيه نحو العمل المنتج و مدة العقوبة غير المحدودة ثم الإفراج الشرطي[3].

ثانيا : أهمية و دور المؤسسات الإصلاحية في تنمية المجتمع :

تشكل المؤسسات الإصلاحية في المجتمع وسيلة أمان، يعمل من خلالها المجتمع على تثبيت عامل الحفاظ على أفراده من الذين يتجاوزون قيمه و مبادئه و عليه تقع على هذه المؤسسات مسؤولية التحفظ على هؤلاء المذنبين و إعادة تقويم

---

[1] . نجيب علي سيف الجميل : نفس المرجع، ص ٢١٠.

[2] . عبد الله غانم : "**فكرة المؤسسات الإصلاحية**" : ندوة علمية حول : برامج التدريب في المؤسسات الإصلاحية، مركز الدراسات و الأبحاث، جامعة نايف العربية، الرياض، ١٩٩١، ص ٤٩.

[3] . عبد الله غانم : نفس المرجع، ص ٥٠.

سلوكهم و تأهيلهم للعودة إلى الحياة في المجتمع مرة أخرى، و ذلك من خلال اعتمادها لجملة من الأساليب و البرامج و الخدمات التأهيلية و الإصلاحية التي تقدمها لنزلائها.

و تتلخص أهم الأنشطة و الخدمات التأهيلية التي تقدمها المؤسسة الإصلاحية لنزلائها في :

* **الأنشطة الاجتماعية :** و تعتبر من أهم الأنشطة التي تستخدم لاكتساب، و تنمية المهارات الاجتماعية الايجابية لدى النزلاء، حيث تتيح الفرص المتعددة لإحداث التفاعل بين أعضاءها، و تؤدي إلى تكوين العلاقات السلمية بينهم، فضلا عن أنها آداة للتكفير الجماعي، و عنصر هام من عناصر معاونة النزلاء على اكتساب مزيد من الخبرات و المعارف، كما تعتبر وسيلة من وسائل ارتفاع مكانة الفرد و الشعور بأهميته، و من أمثلة هذه البرامج : الرحلات، الزيارات، خدمة البيئة، حفلات المناسبات الدينية و القومية.[1]

* **الأنشطة الترويحية و الترفيهية :** و تتمثل في مختلف النشاطات الرياضية المسموح للنزيل القيام بها في فترات زمنية محددة، و تعتبر النشطة الرياضية من أهم الأنشطة التي يقبل عليها النزلاء، و تعتبر من أهم الوسائل لتنمية القدرات الجسمية، و إشباع الحاجات البدنية، و تدريب الحواس المختلفة، و يتيح النشاط الرياضي الفرصة للتعبير عن النفس، و تساعد على زيادة معدل الضبط الاجتماعي لدى الأفراد، و تستخدم أيضا كوسائل تحقيق عمليات علاجية عن طريق استنفاذ الطاقة الزائدة، و تحرير المذنبين من النزاعات العدوانية المكبوتة.

وعلى المؤسسة أن توفر الفضاءات و المعدات الكافية لذلك، كما يسمح للنزيل بممارسة بعض الهوايات أو النشاطات للقضاء على فراغ الوقت، لمساعدته على تنمية مهاراته الفنية و صقل مواهبه و بالتالي تقويم توازنه في شتى النواحي، و من أمثلة هذه الأنشطة : السباحة، كرة السلة و القدم، العدو، تشكيل فرق رياضية، مسرحية.... و غيرها.

* **الأنشطة التهذيبية (الدينية و الأخلاقية) :** و تهدف هذه الأنشطة إلى تقويم سلوكات النزيل حتى يكتمل إدراكه، من خلال تعريفه بالواجبات المختلفة التي يتعين أن يتقيد بها، مقابل الحقوق التي يكفلها له المجتمع، و في الواقع فإن هذه الرعاية تتجسد في مناهج خاصة بها، من محاضرات، ندوات توجيهية، و حلقات نقاش و غيرها.

وتقترن الرعاية الدينية بصفة وثيقة بالرعاية الأخلاقية، في أنها تمثل مكملة لإعادة صقل سلوك النزيل و إثراءها بزاد روحي.

ويتم التهذيب الديني بالتنسيق مع الوزارات و المؤسسات ذات الصلة بشؤون الدين،و كذا الأئمة و رجال الدين... و غيرهم.[2]

---

[1] . أحمد فوزي الصامدي :" **عملية تصميم و وضع برامج العمل مع جماعات الأحداث الجانحين** "- ندوة علمية حول : أساليب معالجة الأحداث الجانحين في المؤسسات الاصلاحية، مركز الدراسات و الأبحاث، الرياض، ١٩٩٠، ص ١٢٨.

[2] . أحمد فوزي الصامدي : نفس المرجع، ص ١٥٥-١٥٦.

* **الأنشطة التعليمية و التربوية :** و التي تهدف إلى عدم حرمان النزيل من مواصلة دراسته و رفع مستواه العلمي، حيث يتابع النزلاء بالمؤسسات الإصلاحية تعليمهم على امتداد السنة الدراسية، وفقا للمناهج الدراسية المعتمدة من طرف وزارة التربية و التعليم، و يخضع النزلاء إلى إجراء امتحانات دورية في مختلف مراحل التعليم العام.

هذه الخدمات تمكن النزلاء من اكتساب المعارف و تزويدهم بالمهارات الأساسية وكذا تعمل على تنمية الاتجاهات الايجابية و العادات السليمة التي تمكنه من التكيف بعد خروجه إلى المجتمع.

* **الأنشطة التدريبية المهنية:**و تمثل خدمات التدريب المهني جوهر الخدمات التي تقدمها المؤسسات الإصلاحية، و التي تسهم في إعادة المذنب إلى المجتمع عضوا نافعا و منتجا.

فمن خلال هذه الأنظمة : يتم تزويد النزلاء بالحرف و المهارات المهنية اللازمة لممارسة مهنة معينة، كما أنها تساهم في دعم ثقة النزيل بنفسه و قدراته، و تفتح له فرصة الحصول على كسب شريف يقيه من العوامل المؤدية إلى العود إلى الانحراف أو الجريمة بعد خروجه من المؤسسة و إدماجه في بيئة المجتمع، و بالتالي المساهمة في التنمية الاجتماعية و إرساء دعائمها.

وبالإضافة إلى كل هذا تقدم المؤسسات الإصلاحية لنزلائها الرعاية الصحية و النفسية اللازمة، حيث تتضمن هذه المؤسسات عيادات طبية و نفسية يسهر عليها فريق مختص في الصحة العامة و الرعاية النفسية.[1]

أهداف البرامج التأهيلية (الإصلاحية) للمؤسسات الإصلاحية:

تهدف المؤسسات الإصلاحية من خلال مختلف البرامج والخدمات التي تقدمها لنزلائها إلى تحقيق جملة من الأهداف تعكس دورها التنموي في المجتمع والتي يمكن تلخيص أهمها فيما يلي:

- تهدف إلى إشباع مختلف الاحتياجات النفسية والاجتماعية للنزلاء لتجنب تلبيتها بطرق خاطئة ضد المجتمع .

- توفير فرص التعبير عن الذات واكتساب النزيل مهارات اجتماعية تساعده على التكيف مع نفسه ومع الآخرين وبالتالي مع مجتمعه.

- تهدف إلى استنفاد الطاقة الزائدة لدى النزلاء وبالتالي التخلص من بعض الأنماط السلوكية التي تهدد امن واستقرار المجتمع.

- تهدف البرامج الإصلاحية كذلك على اكتساب النزلاء القدرة على احترام النظم العامة والتقاليد السائدة في المجتمع ، وكذا القدرة على التعاون مع الغير وإكسابهم القدرة على تحمل المسؤولية .

[1] . طاهر فلوس الرفاعي :" **النظم الإدارية الحديثة للإصلاحيات** "، ندوة علمية حول : النظم الحديثة في إدارة المؤسسات العقابية و الإصلاحية، مركز الدراسات و الأبحاث، الرياض، ١٩٩٩، ص ١٥١.

- تحقيق التأهيل النفسي والاجتماعي للنزلاء ومساعدتهم على تأكيد ذواتهم بأساليب متقبلة يرضى عنها المجتمع.

- إصلاح وتعديل سلوكات واتجاهات النزلاء وفق قوانين ونظم المجتمع.

مختلف الرعاية: النفسية والطبية والاجتماعية...التي تقدمها لنزلاء ها تترك لديهم انطباع طيب في نفوسهم الشيء الذي يساعدهم على تقبل العودة الطبيعة الاجتماعية.

تحويلهم من طاقة بشرية معطلة وأحيانا مهددة لاستقرار أمن المجتمع إلى طاقة بشرية منتجة تساهم في إرساء دعائم تنميته.

خاتمة:

نظرا للتطورات التي عرفتها المؤسسات الإصلاحية في المجتمع الحديث تطورت وظيفتها واتجهت إلى علاج النزيل وإعداده نفسيا، اجتماعيا تربويا...ليستأنف حياته بعد خروجه كمواطن صالحا، وبعد أن أصبحت الرعاية الاجتماعية للنزلاء ضرورة لا غنى عنها وحقا من حقوقهم ، كان لزاما على هذه المؤسسات توفير مقوماتها من مختلف الخدمات، وتحقيقا للفلسفة التقويمية للمؤسسات الإصلاحية ، وتماشيا مع الاتجاهات الحديثة في رعاية نزلائها، اهتمت هذه المؤسسات بتوفير وتخطيط مختلف البرامج التأهيلية لنزلائها، واعتبرتها ضرورة من ضروريات إعدادهم للحياة المستقبلية وتمكينهم من التكيف الاجتماعي والتوافق النفسي في نسج المجتمع.

ومنه فدور المؤسسات الإصلاحية في المجتمع لا يقل عن دور مختلف مؤسساته وجمعياته في تحقيقا التنمية الشاملة.

قائمة المراجع:

١- أحسن مبارك طالب : "**العمل الطوعي لنزلاء المؤسسات الإصلاحية**"، المركز العربي للدراسات و البحاث، ط١ ، الرياض،٢٠٠٠، ص٢٤.

٢- زكينة عبد القادر خليل عبد القادر: "**الرعاية الاجتماعية في مجال (رعاية المتسولين و المسجونين و المفرج عنهم)**"، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، ٢٠٠٥، ص١٦.

٣- أحمد عوض بلال : "**علم العقاب (النظرية العامة و التطبيقات)** "، دار الثقافة العربية،١٩٨٤، ص٢٩٥.

٤- سعدون بن ضحيان الضحيان:" **البرامج التعليمية و التأهيلية**"، مركز الدراسات و الأبحاث، جامعة نايف العربية، الرياض،٢٠٠١، ص١٩.

٥- مصطفى محمد بيطار: "**خصخصة المؤسسات العقابية و أثرها في تحقيق تنفيذ القانون**"، مركز الدراسات و الأبحاث، جامعة نايف العربية، الرياض،٢٠٠٥، ص٤.

٦- سعدون بن ضحيان الضحيان، نفس المرجع، ص٢١.

٧- أحسن مبارك طالب: "**الجريمة و العقوبة و المؤسسة الإصلاحية**"، دار الطليعة، لبنان،٢٠٠٢، ص ص١٤٠ ٤١٤.

٨- محمد صبحي نجم :" **أصول علم الإجرام و علم العقاب(دراسة تحليلية وصفية موجزة)**"، دار الثقافة، عمان،٢٠٠٦،ص١٤٦.

٩- نجيب علي سيف الجميل : "**علم الإجرام و علم العقاب**"، دار الكتاب الجامعي، عمان، بدون سنة، ص٢٠٧.

١٠- عبد الله عبد العزيز اليوسف : "**واقع المؤسسات العقابية و الإصلاحية و أساليب تحديث نظمها الإدارية في الدول العربية**"، ندوة علمية حول : النظم الحديثة في إدارة المؤسسات العقابية و الإصلاحية، مركز الدراسات و الأبحاث، جامعة نايف العربية، الرياض٩،١٩٩٩، ص ص ص: ٢٠٠،٢٠١،٢٠٣.

١١- نبيه صالح : "**دراسة في علمي الإجرام و العقاب**"، الدار العلمية الدولية و دار الثقافة، ط١، عمان٣،٢٠٠٠، ص١٩٥.

١٢- نجيب علي سيف الجميل : نفس المرجع، ص: ٢١.

١٣- عبد الله غانم :" **فكرة المؤسسات الإصلاحية**" : ندوة علمية حول : برامج التدريب في المؤسسات الإصلاحية، مركز الدراسات و الأبحاث، جامعة نايف العربية، الرياض١،١٩٩٩، ص٤٩.

١٤- عبد الله غانم : نفس المرجع، ص: ٥٠.

١٥- أحمد فوزي الصامدي : "**عملية تصميم و وضع برامج العمل مع جماعات الأحداث الجانحين**"- ندوة علمية حول : أساليب معالجة الأحداث الجانحين في المؤسسات الاصلاحية، مركز الدراسات و الأبحاث، الرياض٩،١٩٩٩، ص١٢٨.

١٦- أحمد فوزي الصامدي : نفس المرجع، ص٥٥ـ٦ـ١٥.

١٧- طاهر فلوس الرفاعي :" **النظم الإدارية الحديثة للإصلاحيات**"، ندوة علمية حول : النظم الحديثة في إدارة المؤسسات العقابية و الإصلاحية، مركز الدراسات و الأبحاث، الرياض٩،١٩٩٩، ص١٥١.

قراءة في المداخل والمقتربات المفسرة للعولمة والحوكمة

أ. هاجر خلالفة / جامعة الحاج لخضر باتنة ، الجزائر

ملخص:

في ظل التغيرات التي شهدها العالم في فترة ما بعد الحرب الباردة وما صاحبها من تحولات على المستويين الوطني والدولي، بالإضافة إلى إفرازها لزخم معرفي هائل وتشبيك للعلاقات ما بين القوميات وما عبر الحدود، تنامى الحديث عن العولمة والحوكمة كثنائية بحثية مميزة، مما استوجب تحديد هذين المفهومين وتحليل طبيعة العلاقة بينهما من خلال البحث في مختلف مستويات الاقتراب من هذا الموضوع مع تحديد السجالات المفاهيمية حول مضامين كل من العولمة والحوكمة التي تعد الأساس الذي نبني عليه تصوراتنا النظرية.

وبذلك تتمحور اشكالية المداخلة في البحث في مختلف المداخل والتأصيلات النظرية لكل من العولمة والحوكمة ضمن توليفة مفاهيمية-نظرية تتماشى والسياق الابستيمولوجي للموضوع، والوقوف عند أهم النقاشات النظرية والمدارس المعاصرة التي اهتمت بوضع الأسس النظرية لكلا المفهومين.

Abstract:

In the light of the changes that the world has witnessed after the Cold War and the accompanying shifts on the national and international levels, in addition to the enormous and networking relations between local groups and cross-border, a growing discourse of globalization and governance had been arised, which requiredto identify these two concepts and analysed the nature of their relationship through researching in various levels to approach to this subject, In addition to identifythe conceptual debates about the contents of globalization and governance, which it will be the foundation on which we will build our theoretical perceptions.

The problematic of this paper search in the various paradigms and theories of the globalization and governance within a conceptual-theoretical combination, and stand at the most important theoretical discussions and contemporary schools, which focused on the development of the theoretical foundations of both concepts.

مقدمة:

إن الثورة المعرفية والمعلوماتية التي يشهدها العالم اليوم ساهمت بشكل كبير في احداث تحولات جذرية وخلق أخرى جديدة مست مختلف المجالات، ولعل ما يهمنا في هذا المقام هي تلك الثورة المعرفية التي أدت إلى ظهور مفاهيم وأفكار جديدة تتناسب ومستلزمات هذه المرحلة. حيث تعد كل من الحوكمة والعولمة من المفاهيم الجديدة الوافدة إلى حقل الدراسات العلمية سواء في شقها السياسي-الاقتصادي أو الشق الإجتماعي-الثقافي والتي أحدثت نقاشات كثيرة وعلى مستويات متعددة سواء إذا ما تعلق الأمر بالضبط المفاهيمي المصطلحاتي أوالجانب التنظيري. وبذلك سنحاول في هذه الورقة تسليط الضوء على اشكالية تحديد المفاهيم والأطر والمقتربات النظرية المفسرة لكل من العولمة والحوكمة في التساؤل المحوري التالي: "ما هي أهم السجالات والنقاشات المفاهيمية والنظرية التي تطرحها كل منالعولمة والحوكمة؟".

وسنعالج هذه الإشكالية من خلال التطرق إلى المحاور التالية:

I-السجال المفاهيمي حول مضامين العولمة والحوكمة.

II-موقع العولمة والحوكمة ضمن نظريات ومقتربات السياسة العالمية.

III-التجاذبات العلائقية بين الحوكمة والعولمة.

I-السجال المفاهيمي حول مضامين العولمة والحوكمة:

يطرح مفهوم كل من العولمة والحوكمة العديد من الإشكالات التي تدور في الغالب حول قضية المصطلح الأنسب وظروف نشأته وكذا خصائصه ومحدداته، والتي في الحقيقة هي نتيجة للتنوع والتمايز الفكري للباحثين فكل حسب انتمائه الفكري وتصوره، وهو ما سنحاول ابرازه لكل مفهوم على حدى.

أولا: مفهوم العولمة :

تمثل العولمة مفهوما يتميز بالجدلية وله تواجد أكاديمي في مجالات معرفية متعددة، كما يتميز بالغموض والتعقيد وعدم التناسق بين النظرية والواقع، فإذا كانت العولمة تشير إلى مجموعة من التطورات التي جاءت بعد الحرب الباردة -كما يذهب فريق من الباحثين- وتهدف إلى ازالة الحدود والفواصل بين دول العالم فإن الجانب التنظيري بقي متخلفا عن هذه التطورات ولم يساير ما حدث على الساحة العالمية من تغيرات مما ترك المجال واسعا لبعض القوى والأطراف التي أرادت التحكم في مسار العولمة ووضع ما تريده لها من مفاهيم ومحاولات لتحديد المعالم النظرية والتطبيقية التي تتناسب وطموحاتها التوسعية وخدمة مصالحها [1].

ما تجدر الإشارة إليه أنه هناك شبه اجماع لدى معظم الباحثين بخصوص تاريخ العولمة أنها ظاهرة قديمة وليست جديدة، حتى أن مفهومها لم يتشكل فقط مع انتهاء الحرب الباردة نتيجة مجموع التطورات التي حدثت حيث أن هذه الأخيرة حدثت بشكل سابق على التنظير وكانت واقعا معاشا، يبقى أن الإشكال ينبع من وتيرة تسارعها وتقدمها وظهورها. وبذلك يرى العديد من هؤلاء الباحثين أن العولمة عملية تراكمية أي أن هناك عولمات صغيرة سبقت ومهدت للعولمة التي نشهدها حاليا، وأن الجديد فيها ما هو سوى تزايد وتيرة تسارعها في الفترة الأخيرة بفضل تقدم وسائل الإعلام والإتصال، بالإضافة إلى وسائل النقل والمواصلات والتقدم العلمي بشكل عام[2].

وقد تعددت المصطلحات التي أشارت إلى العولمة فهناك من يطلق عليها اسم الكونية أو العالمية أو الكوكبية، ولكن في الحقيقة العولمة هي ترجمة لكلمة Mondialisation بمعنى جعل الشيء على مستوى عالمي، وهذه الكلمة الفرنسية هي ترجمة الإنجليزيةGlobalization التي ظهرت بداية في الولايات المتحدة الأمريكية بمعنى تعميم الشيء وتوسيع دائرته ليشمل الكل.

---

[1] محمد غربي، "**تحديات العولمة وآثارها على العالم العربي**"، اقتصاديات شمال افريقيا، العدد ٦، ص. ١٨.

[2] اسماعيل كرازدي، "**العولمة والحكم نحو حكم عالمي ومواطنة عالمية** " (رسالة دكتوراه في العلوم السياسية، قسم العلوم السياسية، جامعة الحاج لخضر باتنة، ٢٠١١)، ص. ٤٨.

وقد ظهرت العولمة بداية في مجال التجارة والمال والاقتصاد، ثم اتسعت ليصبح الحديث عنها بوصفها نظاما أو نسقا أو حالة ذات أبعاد متعددة تتجاوز دائرة الاقتصاد فتشمل إلى جانب ذلك المبادلات والإتصال والسياسة والفكر والاجتماع[1].

ويجمع العديد من الكتاب أن هناك أربعة عناصر أساسية أدت لبروز تيار العولمة وهي:

١-تحرير التجارة الدولية: وتشير إلى اندماج وتكامل معظم الاقتصاديات المتقدمة والنامية في سوق عالمية واحدة مفتوحة لكافة القوى الاقتصادية في العالم وخاضعة لمبدأ التنافس الحر.

٢-تدفق الاستثمارات الأجنبية المباشرة بفعل تحرير أسواق النقد العالمية من القيود والثورة العالمية في الاتصالات الناجمة عن الوسائل والأدوات التكنولوجية الحديثة.

٣-الثورة المعرفية والتكنولوجية التي تتجلى في التقدم العلمي والتكنولوجي الراهن الذي جعل العالم أكثر اندماجا.

٤-تعاظم دور الشركات متعددة الجنسيات:وتأثيرها في النشاط الاقتصادي العالمي بفعل قدرتها على استغلال الفروقات بين الدول في هبات الموارد ومرونتها الجغرافية[2].

١-تعريف العولمة:

إلى جانب التعدد الإصطلاحي وجدت العديد من التعاريف التي قدمت للعولمة من قبل علماء سياسة واقتصاد وكذا علم الإجتماع، ومن بين تلك التعاريف نذكر:

يعرف James Rosenau أحد علماء السياسة الأمريكية العولمة على أنها: "العلاقة بين مستويات متعددة لتحليل الاقتصاد والسياسة والثقافة والايديولوجيا، وتشمل اعادة الإنتاج وتداخل الصناعات عبر الحدود وانتشار أسواق التمويل وتماثل السلع المستهلكة لمختلف الدول نتيجة الصراع بين المجموعات المهاجرة والمجموعات المقيمة"[3]. في حين يرى Thomas Friedman عالم السياسة أن العولمة الحالية هي مجرد جولة جديدة بعد الجولة الأولى التي بدأت في النصف الثاني من القرن العشرين بحكم التوسع الهائل في حجم التجارة الدولية[4].

---

[1] باسيل يوسف، "**حقوق الإنسان من العالمية الإنسانية والعولمة السياسية** "، الموقف الثقافي، العدد ١٠، ١٩٩٧، دار الشؤون الثقافية بغداد، ص . ١٣٨.

[2] عبد السعيد عبد اسماعيل، "**العولمة والعالم الإسلامي: أرقام وحقائق**" (ليبيا: دار الأندلس، ٢٠٠١)، ص. ٢٠.

[3] نعيمة شومان،" **العولمة بين النظم التكنولوجية الحديثة**"، الطبعة الأولى (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٩٨)، ص. ٤٠.

[4] حسين كامل بهاء الدين،" **الوطنية في عالم بلا هوية–تحديات العولمة–**"(مصر: دار المعارف)، ص ص. ٦٢-٦٣.

كما يعرفها Giddens أحد أبرز مفكري العولمة على أنها تتمثل في مجموعة معقدة من العمليات التي يحركها مزيج من التأثيرات السياسية والاقتصادية، ويضيف بأنها تغيير الحياة اليومية خاصة في الدول النامية من خلال ما تخلقه من نظم وقوة غير قومية[1].

وفي مقابل الاختلاف الحاصل لدى جمهور الباحثين الغربيين في تعريف العولمة نجد نفس الإشكالات تطرح لدى المفكرين العرب الذين عرفوا العولمة بما يتناسب ومعتقداتهم وانتماءاتهم الفكرية، حيث نجد مثلا المفكر "**برهان غليون**" يعرفها على أنها ديناميكية جديدة تبرز داخل العلاقات الدولية من خلال تحقيق درجة عالية من الكثافة والسرعة في عملية انتشار المعلومات والمكتسبات التقنية والعلمية التي يتزايد فيها دور العامل الخارجي في تحديد مصير الأطراف الوطنية المكونة لهذه الدائرة المندمجة وبالتالي لهوامشها أيضا.

ويذهب **مايكل موسى** إلى أن العولمة تعني:"زيادة التفاعل والاندماج بين أنشطة المجتمعات الانسانية وخاصة الأنشطة الاقتصادية في مختلف أنحاء العالم"[2].

ما يمكن استخلاصه من خلال عرضنا لهذه التعاريف أنه لا يوجد تعريف محدد يمكن الأخذ به في تعريفنا للعولمة لأنه لا يمكن حصرها في تعريف وحيد حتى وإن تميز بالدقة المتناهية، فالتعاريف المقدمة للعولمة تعددت بتعدد أبعادها ومستوياتها، لذا يمكن أن نقدم تعريف اجرائي للعولمة في دراستنا هذه على الشكل التالي:"العولمة هي الحالة التي تتم فيها عملية تغيير الأنماط والنظم الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، ومجموعة القيم والعادات السائدة وازالة الفوارق الدينية والقومية والوطنية في اطار تدويل النظام الرأسمالي الحديث وفق الرؤية الليبرالية الغربية".

٢-مستويات الاقتراب من العولمة:

إن الحديث عن مستويات الاقتراب من العولمة يسلط الضوء على المستوى الذي يختاره الباحث في دراسته للعولمة انطلاقا من أهدافه البحثية وتطلعاته المنهجية وهو ما أدى إلى وجود مستويات عديدة ومتمايزة فيما بينها البعض، وسنتناول بالدراسة والتحليل أربعة مستويات رئيسة وهي:

المستوى الأول: العولمة كمفهوم للتنظير:

إن المفهوم هو طريقة للتصور بحيث ينظم الواقع من خلال احتفاظه بصفات الظواهر المتميزة والدالة، ويقوم المفهوم دائما بأول تصنيف للانطباعات التي تعترض الباحث في أية دراسة[3].

---

[1] محمد غربي، المرجع السابق، ص. ٨.

[2] مادلين غراويتز، "**مناهج العلوم الإجتماعية**"، ترجمة: سام عمار (دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، ١٩٩٣)، ص. ٥٣.

[3] اسماعيل كرازدي، المرجع السابق، ص. ٥١.

وبذلك من أجل أن ينظر للعولمة كمفهوم للتنظير والتحليل لابد وأن تتوافق مع ثلاثة معايير:

١-أن يكون للعولمة معنى محدد.

٢- أن تكون قابلة للاستخدام في العمليات التطبيقية.

٣-أن تكون مجردة أي لا تحوي أية مقولة مسبقة لمحتوى محدد.

كما يجب أن يحقق مفهوم العولمة وظائف التنظيم والتعيين والتنبؤ، وهو ما حققه حيث يشير الباحث **جنزبارتلسون** بأن مفهوم العولمة تمكن من تحريك كل شيء معه وأصبح أداة تحول وانتقال للمفاهيم[1].

المستوى الثاني: العولمة كظاهرة :

تذهب الكثير من الدراسات التي تناولت العولمة كموضوع بحث إلى اعتبارها ظاهرة تاريخية اجتماعية اقتصادية سياسية وثقافية تبلورت طوال سنوات تطورها وتجسدت في صور مختلفة مست مختلف المجالات.

المستوى الثالث: العولمة كمتغير:

إن المتغير يشير إلى الشيء القابل للقياس سواء من حيث الكم أو الكيف، القوة أو الضعف، الاستقرار أو التوتر، وهو ما ذهب إليه الأستاذ محمد شلبي حينما أشار إلى أن المتغيرات هي الجانب القابل للملاحظة من الظاهرة أي المؤشرات الدالة والمعبرة عن المفاهيم[2]. وبذلك العولمة كمتغير ترتبط بعوامل وفواعل عدة وتقدم بيانات ومؤشرات تتغير وتتواصل والتي من خلالها يمكن تفسير أو التنبؤ بالظواهر المختلفة.

المستوى الرابع: العولمة كعملية :

تشير العملية كمفهوم إلى مجموعة من الظواهر المتتابعة والتي تتحد فيما بينها وتحدث إلى حد ما بانتظام، وهو ما ينطبق على العولمة التي هي عبارة عن عملية تشمل مجموعة من الممارسات والنشاطات الهادفة والتي تتم بوعي من طرف القائمين بها، وهو ما ذهب إليه الباحث أنتوني غيدنز في أن العولمة لا تمثل تطورا طبيعيا وإنما هي عملية تقوم بها وتدعمها وتروج لها بعض الدول والحكومات والشركات المتعددة الجنسيات.

ثانيا: مفهوم الحوكمة :

تثير الحوكمة الكثير من الجدل وتعرف بطرق مختلفة وأحيانا متناقضة فكل كيان يعطيها محتوى معين وفقا لتوجهاته ومجال عمله، لذا وجب تناول التأصيل المفاهيمي للحوكمة عبر التطرق إلى نشأتها وتعريفها، بالإضافة إلى تحديد مكوناتها.

---

[1] محمد شلبي، "**المنهجية في التحليل السياسي: المفاهيم، المناهج، الاقترابات، الأدوات**" ،ط.٥ (الجزائر: دار هومة، ٢٠٠٧)، ص. ٢١.

[2] صالح زياني ومراد بن سعيد، "**الحوكمة البيئية العالمية –قضايا واشكالات–**" (باتنة: دار قانة، ٢٠١٠)، ص. ١٢.

١- ظهور وتطور فكرة الحوكمة :

ظهرت الحوكمة على يد علماء الاقتصاد الذين قدموا مجموعة من المقاربات الهادفة الى معالجة مختلف المشاكل الاقتصادية التي تتعرض لها الدول، والتي ترجمت في مجموعة من المبادئ والأسس الاقتصادية التي أقرتها المؤسسات المالية والنقدية الدولية ممثلة في البنك الدولي وصندوق النقد الدولي، والتي يجب على كل دولة احترامها في الأسواق المالية، أسواق العملة، الأملاك والعمل، وكذا مختلف الأطر ذات العلاقة بالتسيير[1]، كما عملوا على تطوير مفهوم الحوكمة وجعله أكثر شمولا من خلال اعتمادهم في دراسة الظاهرة الاجتماعية على أساليب ومعايير كمية ورياضية بدل المعايير الكيفية القديمة وهوما ساهم في ظهور مصطلح حوكمة الشركات، حوكمة المجال الاجتماعي، لنصل إلى حوكمة الدولة أو ما يعرف بحوكمة القطاع العام.

وما تجدر الإشارة إليه أن مفهوم الحوكمة تبلور بشكل جيد في الربع الثاني من القرن العشرين حينما ظهر مصطلح الحوكمة في المجال الاقتصادي في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال اسهامات عمل أحد رواد مدرسة شيكاغو Ronald Coase الذي أصدر مقال بعنوان: طبيعة المؤسسة أوThe Nature Of The Firm سنة١٩٣٧ أشار فيه إلى أن الحوكمة هي أنماط التنسيق الداخلي التي تسمح بالتقليل من تكاليف المعاملات العامة في الأسواق، مع التأكيد على علاقات التعاون الداخلي للمؤسسة والتي من شأنها التقليل من الكلفة ومن ثم البحث عن السعر الأفضل.

كما عرف مفهوم الحوكمة تطورا كبيرا خاصة حينما تم تطوير أفكار Coase من قبل علماء اقتصاد المؤسساتية الجديدة خلال الفترة الممتدة من(١٩٨١٩٧٠) ولعل أبرز هؤلاء المفكر الاقتصاديOliver Williamsonالذي عرف حوكمة الشركات كمجموع ميكانزمات التنسيق التي تنظم التنظيم الداخلي للشركة بهدف أكثر فاعلية[١٢]. إن نظرية Williamson تطرقت الى امكانية تنظيم الشركات وفقا لنموذج أقل هرمية يهدف الى أكثر فعالية، بالإضافة إلى الإهتمام بالعلاقات التي تجسد السلطة داخل المؤسسة وخارجها وارتباط ذلك بالإنتاجية.

وبالتالي إن تتبع مسار تطور مفهوم الحوكمة في المجال الاقتصادي يظهر لنا بالرغم من ارتباط الحوكمة بالاقتصاد إلا أنه وفي الحقيقة الفكر السياسي هو من أعار مفهوم الحوكمة إلى الفكر الاقتصادي وذلك انما يمكن تفسيره وفق المرحلتين التاليتين:

١-المرحلة الأولى تتوافق مع الثورة الليبرالية في سنوات١٩٨٠ والتي أسفرت عن طرق جديدة في التفكير السياسي، ومع تراجع دور الدولة خاصة في الدول الأنجلوسكسونية ظهر مفهوم "الوظيفية" ذات الصلة بمنطق التسيير العمومي الجديد، الذي يستند وفق رؤية دولة الحد الأدنى واللاّمركزية.

[1] Charles Tournier, "**Le Concept De Gouvernance En Sciences Politiques**", p. 68. <http://www.scielo.org.co/pdf/papel/v12n1/v12n1a04.pdf>.

٢-المرحلة الثانية وتتوافق مع سنوات التسعينات، والتي ظهر فيها انعكاس عميق لدور الدولة المنظمة ردا على رؤى التسيير العمومي الجديد، وهو ما أكده الباحثPierre Calameحينما أصر بأن الدولة لم تعرف فقط أزمة مست بوظائفها وبنيتها، وإنما هذه الأزمة تُعنى بقدرة الدولة على المحافظة على شرعيتها بالإضافة إلى صياغة السياسات العامة بما يتماشى مع الاحتياجات السوسيو-اقتصادية.

وبذلك لعبت التحولات التي عرفها العالم خلال السنوات الأخيرة من القرن العشرين دورا مهما في بروز مفهوم الحوكمة، حيث شكّل تطور النظرية الليبرالية نحو الليبرالية المؤسساتية دفعة نحو إبراز دور القطاع الخاص كفاعل منافس للدولة. كما كان لإفرازات العولمة الأثر البالغ في تزايد التيارات المنادية بضرورة مراجعة نموذج الحكم التقليدي للدول، والسماح لفواعل أخرى بالمشاركة في مختلف العمليات الاجتماعية، السياسية، والاقتصادية وهو ما يقودنا نحو تعريف الحوكمة.

٢-تعريف الحوكمة ومكوناتها :

إن الحوكمة أو Governance باللغة الإنجليزية أو Gouvernance باللغة الفرنسية قبل أن تظهر في صيغتها الحديثة سواء كان ذلك في المجال السياسي، الإداري، أو الإقتصادي برزت في الإرث الفلسفي القديم إذ تعود جذورها الاتيمولوجية إلى العصر اليوناني فهي مشتقة من الفعل اليوناني Kubernan الذي يعني القيادة وقد تم استخدامه لأول مرة من قبل أفلاطون للإشارة إلى حكم الناس، بعدها انتقل المفهوم إلى اللغة اللاتينية Kubernareحاملا معه نفس المعنى[1].

تم استخدام المصطلح في اللغة الفرنسية كمرادف لفن أوطريقة الحكم، بعدها وصل إلى اللغة الإنجليزية في القرن١٤م Governance. ولم يبق المصطلح مستخدما في فرنسا بسبب مرجعيته إلى النظام القديم وبذلك اختفى لقرون عديدة، فيما بقي على حاله في اللغة الانجليزية ليظهر سنة١٩٧ حاملا اسم حوكمة الشركات Corporate Governance، ليعاود الظهور مجددا في اللغة الفرنسية خلال سنوات١٩٩ كمرادف للكلمة الإنجليزية Governance.

بعد ذلك انتقل المفهوم إلى اللغة العربية أين تباينت وتعددت الصيغ المشيرة إليه، فهناك من أفاد بأن الحوكمة مرادف للحكومة، في حين اتجه آخر بأنها الحكم الرشيد، وذلك إنما راجع للترجمة الخاطئة للمصطلح في حد ذاته من جهة، وإلى تقاطع هذا المفهوم مع هذه المفاهيم في بعض المواضع أو تداخلها في بعض الاستخدامات من جهة أخرى. وبذلك فالحوكمة هي ممارسة مختلف الشؤون السياسية، الاقتصادية، الإدارية، والاجتماعية من خلال توليفة تضمن للمواطنين الحصول على حقوقهم والقيام بواجباتهم، وتجسد منطق التشاركية بين مختلف الفواعل أين تكون الدولة إحدى هذه الأخيرة وليس سواها، وأين تضمن هذه الممارسة العدالة، المساواة، الشفافية، والكفاءة في استغلال مختلف الموارد سواء كانت طبيعية أو بشرية. وبذلك فالحوكمة هي نتيجة التفاعل الوظيفي بين مكوناتها الثلاثة ممثلة في الدولة، القطاع الخاص، والمجتمع

[1] Robert Joumard, "**Le Concept De Gouvernance", Institut National De Recherche Sur Les Transports Et Leur Sécurité**, Rapport N° LTE 0910, Novembre 2009, p. 11.
<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/48/92/37/PDF/rapport_gouvernance_RJ_LTE0910.pdf>

المدني وهو ما ذهب إليه جمهور الباحثين، ومن بينهم الباحثان Ledrer Markus وPhilip Muller الذين أطلقا على هذه المكونات تسمية "مثلث الحوكمة"[1].

كما أن الحوكمة ترتكز في مجملها على مجموعة من الأركان والتي نذكر منها:

-المساءلة: والتي تعني خضوع مختلف المؤسسات سواء كانت رسمية أوغير رسمية إلى المحاسبة.

-الشفافية: وترمي إلى العلنية في مناقشة مختلف المواضيع وحرية تداول المعلومات.

-العدالة والمساواة: وتفيد تطبيق القانون على مختلف شرائح المجتمع دون التمييز بينهم، وتوفير الفرص لجميع أفراد المجتمع.

-التمكين: وتشير إلى توسيع قدرات الأفراد بتوفير البيئة الملاءمة التي تساعدهم على تحقيق أهدافهم.

-المشاركة: وتعني السماح لجميع المواطنين بالمشاركة في مختلف مجالات الحياة.

II-موقع العولمة والحوكمة ضمن نظريات ومقتربات السياسة العالمية:

إن الحديث عن موقع العولمة والحوكمة ضمن نظريات ومقتربات السياسة العالمية يستدعي تناول مختلف المدارس الفكرية المفسرة للعولمة بداية ثم التطرق إلى الشق الثاني والمتعلق بالتحليلات النظرية التي قدمتها مختلف نظريات العلاقات الدولية الكبرى تجاه العولمة والحوكمة.

١-المدارس المفسرة للعولمة :

يرى مجموعة من الباحثين وعلى رأسهم الباحث David Held أن هناك ثلاثة مدارس فكرية التي قدمت تفسيرات نظرية للعولمة والتي تتجلى في:

-**المتعولمون** Hyperglobalists: يرى أصحاب هذا التيار بأن العولمة هي عملية شرعية وتاريخية، لديها منطق داخلي خاص بها ولها مخرجات يمكن التنبؤ بها. وتقود هذه العملية إلى نظام عالمي قائم على السوق والمؤسسات فوق الوطنية، وأن كل الثقافات غير المتجانسة تنسحب أمام نمط اجتماعي فريد استنادا إلى الأسواق والمؤسسات المستمدة من الإطار الثقافي الليبرالي، وبالتالي فالعولمة ينظر إليها على أنها نوع من المرحلة النهائية في عملية عفوية وذاتية التنفيذ لخلق مجتمع عالمي[2].

[1] - Markus Ledrerand Philip Muller, "**Challenging Global Governance: Critical Perspective**", Workshop at Harvard Law School, Harvard, CPOGC, 2003, p 12.
<http://csrc.nist.gov/organizations/fissea/2014-conference/fissea_2014_conference_program_march_12_2014.pdf>

[2] William Robinson, « **Theories Of Globalization** », p. 125.
<http://kisi.deu.edu.tr/timucin.yalcinkaya/Theories%20of%20Globalization.pdf>

-**المشككون** Skeptics: ينتقد أصحاب هذا الإتجاه وعلى رأسهم Gordon, Hirts, Thompson العولمة حيث يرون أنها ظاهرة قديمة وأن النظام الإقتصادي العالمي هو أقل عولمة وتبادلا مما كان عليه في مراحل سابقة، وأنه لا يجوز الحديث عن تراجع دور الدولة لأن سلطات الحكومات الوطنية أصبحت أكثر قوة نتيجة للتطورات العالمية.

-**المتحولون** Transformationalists: من أكبر دعاة هذا الإتجاه Giddens, Scholte, Castells، هو اتجاه أكثر اعتدالا حيث لا يقبل آراء تيار المشككين الذي يركز على البعد الاقتصادي للعولمة، وبذلك فهم ينظرون للعولمة كعملية متعددة الأبعاد لا تشمل فقط الآليات الاقتصادية، وهي ظاهرة شكلتها قوى الرأسمالية الحديثة السياسية والقوة العسكرية والتصنيعية. كما يرون أن هناك أربعة أبعاد أساسية للعولمة هي: الاقتصاد الرأسمالي العالمي، نظام الدولة الوطنية، النظام العسكري العالمي، والتقسيم الدولي للعمل[1].

٢-نظريات العلاقات الدولية وثنائية (عولمة/حوكمة):

قدمت نظريات العلاقات الدولية الكبرى تفسيرات لمدى قبولها أو معارضتها لفكرة العولمة والحوكمة وهو ما يمكن استشفافه من مرتكزات وأسس كل نظرية وكذا آراء كبار منظريها، وسيتم التركيز في هذه الورقة البحثية على النظريات الكبرى المتنافسة وهي كل من النظرية الواقعية، النظرية الليبرالية، ونظرية النظام العالمي.

-**النظرية الواقعية:** تدافع النظرية الواقعية وبشدة عن الدول أو الوحدات السياسية المستقلة كفواعل رسمية ومستقلة في الساحة الدولية، وبذلك فهي تنظر للعولمة على أنها عملية قد تؤثر في مختلف المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ولكنها لن تتجاوز النظام السياسي الدولي الذي تقوم عليه الوحدات السياسية المستقلة وبالتالي وإلى جانب اعترافها بوجود فواعل أخرى كالمنظمات الدولية غير الحكومية والشركات المتعددة الجنسيات التي تلعب أدوارا للربط بين النظم الاقتصادية والاجتماعية المختلفة، ولكنها لن تنافس الدول التي تبقى الفاعل الرسمي والسيادي الوحيد. أما بالنسبة للحوكمة فلطالما دافع الواقعيون عن ميزان القوى كأفضل وسيلة لإدارة النظام الدولي وبالتالي فالحوكمة الدولية ليس بإمكانها أن تتخطى كثيرا انجازات السلام والاستقرار بين الدول[2].

-**النظرية الليبرالية:** تذهب الطروحات الليبرالية وخاصة في شقها المؤسساتي وعلى غرار سابقتها الواقعية إلى التأكيد على الدور الفاعل والشامل للعولمة نتيجة للثورة التي أحدثتها على مستوى الفواعل في الساحة الدولية، فالعولمة أثبتت أن الدول ليست الفاعل الوحيد وإنما توجد فواعل أخرى لها من الأهمية والفاعلية ما يمكنها من التواجد إلى جانب الدول، كما

---

[1] Zoran Stefanovic, «**Globalization: Theoretical perspectives, impacts and institutional response of the economy**», p. 265.
<http://facta.junis.ni.ac.rs/eao/eao200803/eao200803-09.pdf

[2] مراد بن سعيد، "**من الحوكمة الدولية إلى الحوكمة العالمية: التحولات الأنطولوجية في تحليل الحوكمة البيئية العالمية** "، المستقبل العربي، ص . ١٣٧.

أكدت العولمة قدرتها على انتاج مجموعة من القواعد والمنظمات العابرة للحدود القومية والتي تنشط في مجالات عديدة كانت فيما سبق حكرا على الدول. كما دافعت الليبرالية عن فكرة الحوكمة بوصفها تعبر عن فكرة التعاون والتبادل بين الدول والشعوب عبر اقرار مجموعة من الترتيبات والتي أفضت إلى تشكيل هيئة الأمم المتحدة وغيرها من التجمعات الاقتصادية والمالية كالبنك الدولي، ومنظمة التجارة العالمية.

-**نظرية النظام العالمي:** يجادل متزعم هذه النظرية Emanuel Walerstein في العولمة بوصفها مرحلة من مراحل تطور الرأسمالية، وأن لها جذور قديمة قدم النظام الدولي. وقد ناقش بأن الاقتصاد العالمي موجه بفلسفة ليبرالية غربية تتماشى وقيم الرأسمالية، وأن الحوكمة ما هي سوى ترجمة لمبادئ النظام الدولي الليبرالي.

III-التجاذبات العلائقية بين الحوكمة والعولمة:

إن البحث في طبيعة العلاقة بين العولمة والحوكمة وتفسير مختلف التجاذبات الحاصلة بين المفهومين يقودنا للحديث عن نتاج هذا التفاعل الحاصل والذي ترجم في ظهور مفهوم جديد لا يقل أهمية عنهما والمتمثل في "**الحوكمة العالمية**"، هذا المفهوم الذي نال ولا يزال يحظى بقسط وافر من اهتمام الدراسات الأكاديمية الحديثة، وسنحاول قدر الإمكان تسليط الضوء على أهم ما يطرحه هذا الوافد الجديد بما يتناسب وموضوع الدراسة.

١-مفهوم الحوكمة العالمية :

أشار مفهوم الحوكمة في البدايات الأولى لظهوره إلى التفاعل السياسي الحاصل بين فواعل محلية بهدف حل المشكلات التي تؤثر في الدولة، ولكن أدى التسارع في وتيرة العولمة بمختلف تداعياتها وتأثيراتها إلى امتداد استخدام مفهوم الحوكمة ليصبح يشمل التفاعل السياسي بين فواعل عبر دولية، وهو ما أطلق عليه تسمية الحوكمة العالمية أو حوكمة العالم التي ظهرت كفلسفة جديدة تساهم من خلال الآليات التي تقترحها في حل المشكلات التي تؤثر في أكثر من دولة أو اقليم في غياب سلطة سياسية شاملة[1].

تعتبر الحوكمة العالمية نتاج العديد من التحولات الحادثة في الساحة الدولية كتعالي الدعوات المطالبة باستبدال نموذج السياسة الدولية بنموذج جديد هو السياسة العالمية نتيجة تنامي الوعي بالتهديدات ذات الصبغة العالمية ولاسيما البيئية منها، وأين ظهرت الدولة عاجزة عن حل المشاكل العابرة للحدود مما استدعى تدخل فواعل جديدة ممثلة بالمنظمات غير الحكومية والشركات المتعددة الجنسيات.

وما تجدر الإشارة إليه أنه قدمت العديد من التعاريف للحوكمة العالمية والتي تزعمها كوكبة من المفكرين من بينهم الباحث السياسي James Rosenau الذي أفاد بأن: "الحوكمة العالمية تشير إلى عملية الحكم من دون سلطة السيادة أي سلطة

[1] نفس المرجع، ص. ١٣٥.

الدولة، وهو يصبو في ذلك للدلالة على تنظيم العلاقات بين الدول من دون وجود دولة عليا ضابطة"[1]. كما يعرفها الباحث Thomas Weissعلى أنها: "مجموع المجهودات الجماعية لفهم والتعامل مع المشاكل الكبيرة والتي لا تستطيع الدول فرادى على حلها[2]".

يذهب كل من المفكرين الليبراليين Robert Keohane & Joseph Nyeإلى اعتبار الحوكمة العالمية بأنها: " الإجراءات والمؤسسات الرسمية وغير الرسمية التي تقود الأنشطة الجماعية، والحكومة في ظلها جزء فرعي يتصرف بسلطة ويضع الالتزامات الرسمية، ولا تحتاج الحوكمة العالمية بالضرورة لأن تقودها حكومات فقط ومنظمات عالمية تفوضها الحكومات بسلطة ما، فالحوكمة العالمية ترتبط بالشركات الخاصة والمنظمات غير الحكومية وغالبا ما يكون ذلك بالتعاون مع هيئات حكومية[3].

وبذلك وبالرغم من اختلاف التعاريف وتقاطعها في مواقع ما فإنها تجتمع حول أن الحوكمة العالمية هي عملية جماعية يشارك فيها كل من الفواعل الرسمية ممثلة بالدول والفواعل غير الرسمية ممثلة في المنظمات غير الحكومية والشركات متعددة الجنسيات من أجل التصدي للمشكلات العابرة للحدود ومن أجل خلق تنظيم علائقي تستفيد منه كل الأطراف المشاركة فيه.

٢-نماذج تفسير الحوكمة العالمية :

إن تبلور مفهوم الحوكمة العالمية بشكل كامل استدعى وجود تأطير نظري مصاحب له وهو ما تجسد في وضع مجموعة من النماذج المفسرة لها والتي تدور فكرتها بالأساس حول مستقبل الدولة في حالة سيادة نموذج الحوكمة العالمية، ومن أهم النماذج التي تمت بلورتها ثلاثة نماذج رئيسة وهي:

-نموذج التنسيق السلطوي عن طريق دولة عالمية:يقوم هذا النموذج على فكرة أساسية مفادها أنه في ظل الفوضى المميزة للنظام الدولي توجد حالة من الشك والريبة تطبع نوايا الدول لأن الخوف المتبادل من المواجهة أو الغزو بينها يبقى واردا في جميع الحالات ولذلك فكل دولة تحضر نفسها دائما لما هو أسوء سيما في ظل توفر امكانية تملص قريناتها من الوعود المقطوعة وعدم التقيد بالقواعد والضوابط المتفق عليها، وبذلك تجد نفسها هذه الفواعل العقلانية غير قادرة على التنسيق فيما بينها ما لم يتم ردعها من طرف سلطة مركزية تشرف عليها والتي تهتم بإنهاء حالة الفوضى المميزة للنظام الدولي واقرار النظام[٢٢].

[1] Lawrence Finkelstein, « **What is Global Governance** », Global Governance, Vol.3.(Winter 1995), p. 369.

[2] Thomas G. Weiss, "**What happened to the idea of world governance**", International Studies Quartely, Vol. 16, New York, 2009, p. 257.

[3] مراد بن سعيد، المرجع السابق، ص. ١٣٩.

وبالتالي يتصور أنصار هذا النموذج السلطة المركزية في شكل دولة عالمية افتراضية بمعنى ألا يكون لهذه الدولة بنية أو هيكل أو كيان متمركز، وإنما تكون موجودة بقدرتها على فرض القواعد والضوابط اللازمة وتتعامل مع مختلف المشاكل التي تعجز الدول فرادى عن مجابهتها، وهنا سيتمتع الفرد بانتمائه إلى مجتمع عالمي أين تتحول كل معاملاته السابقة والتي كانت على مستوى وطني إلى مستوى عالمي في ظل مجتمع عالمي.

ما يعاب على هذا النموذج هو أن طروحاته كانطية أوتوبية إلى حد كبير فمن الصعب جدا تحقيقها في الواقع بسبب أنانية الدول وعدم توازن القوى فيما بينها لاسيما إذا ما قارنا بين الدول أو القوى الكبرى ودول العالم الثالث، كما أن اقرار المساواة بينها من الصعب تحقيقه.

-نموذج الحوكمة دون حكومة عالمية: ينطلق هذا النموذج من قاعدة أساسية مفادها أن الدول وفي إطار سعيها لتحقيق مصالحها تدفع بها عقلانيتها إلى الإنخراط في تحالفات وخلق مؤسسات دولية تهدف من خلالها لتحقيق مصالح جماعية إلى جانب مصالح فردية لا تقل أهمية عن الأولى، وبالتالي فتنسيق الأنشطة الدولية يتأثر بمدى اتفاق الدول عند خدمة مصالحها حول القواعد والمعايير التي تقود سلوكهم المستقبلي إلى بناء وتشكيل آليات وقوى تجعل الإلتزام بهذه القواعد والضوابط أمرا ممكنا[٢٣]. وبالتاليفالحوكمة العالمية حسب أنصار هذا الإتجاه تتحقق من خلال خلق مؤسسات في كافة المجالات، أين تتخلى الدول عن شق من سلطتها وتفوضها لهذه المؤسسات العالمية لتحقيق مصالح متعددة.

-نموذج الحوكمة تحت مظلة الهيمنة:يقوم هذا النموذج على طرح يستقي أفكاره من التيار الواقعي حيث تقوم فكرة الهيمنة هنا على وجود قوة مهيمنة تسيطر على هذه الحوكمة وهو ما ذهب إليه المفكر الواقعيKenneth Waltz حينما تطرق في كتابه نظرية السياسة الدولية إلى أن نظام الدول بحاجة إلى قوة مهيمنة تحافظ على استقراره. وبالتالي فهذا النموذج يفترض أن الإلتزام يمكن تحقيقه عن طريق قوة هذه المظلة المهيمنة التي قد تتخذ شكل دولة قوية التي تملك من الوسائل والمؤهلات ما يجعلها قادرة على خلق القواعد الضابطة والملزمة لجميع الدول والشعوب التي تكون مرتاحة تحت هذه المظلة بسبب تحقيقها لمصالحها في ظل هذه الهيمنة.

ما يعاب على هذا النموذج هو أن فكرة الهيمنة قد تؤثر سلبا على مصالح الدول بسبب رغبة هذه الدولة المهيمنة مثلا على تعميم النموذج الخاص بها سواء كان ثقافيا أو اجتماعيا على باقي الدول مما يؤدي إلى اقصاء جماعات كثيرة سواء على أساس الدين، أو العرق، أو اللغة والذي يتسبب في احداث فوضى عالمية وبالتالي الرجوع إلى حالة الفوضى الدولية التي تمتد في بعض الأحيان لتندلع الحروب فيما بين الدول.

وبذلك كانت هذه النماذج الثلاثة المختارة الأكثر شهرة في تحليل وتفسير الحوكمة العالمية، إلى جانب وجود نماذج أخرى التي قدمت تفسيرات منطقية لفحوى وتطور فكرة الحوكمة العالمية.

خاتمة:

بعد عرض مختلف الأطر المفاهيمية والنظرية لكل من العولمة والحوكمة والتعمق في شرحها وتحليلها نخلص إلى أن كل من مفهوم العولمة والحوكمة هو على قدر كبير من التشبيك والأهمية التي تحظى بها مختلف المفاهيم نتيجة التعدد والتمايز الحاصل على مستوى المداخل والنظريات وبالتالي تعدد هذه الأخيرة هو ما أدى إلى تعدد زوايا الإقتراب من الموضوع حيث يصبح كل باحث يتناول سواء موضوع العولمة أو الحوكمة من الإتجاه الذي يتماشى وآرائه وانتماءاته الفكرية، ومن الجدير بالذكر أيضا أن مفهوم الحوكمة وعلى الرغم من حداثته إلا أنه يطرح اشكالات بحثية عديدة وعلى مستويات كثيرة.

كما تم التوصل في هذه الدراسة إلى نتيجة التفاعل الحاصل بين المفهومين وتداخلهما في الكثير من الأحيان وهي الحوكمة العالمية التي تشكل في الحقيقة بدورها موضوع بحث مستقل والذي يحتاج لكثير من التحليل والدراسة.

قائمة المراجع:

١ - محمد غربي، "**تحديات العولمة وآثارها على العالم العربي**"، اقتصاديات شمال افريقيا، العدد٦.

[٢]-اسماعيل كرازدي، "**العولمة والحكم نحو حكم عالمي ومواطنة عالمية**" (رسالة دكتوراه في العلوم السياسية، قسم العلوم السياسية، جامعة الحاج لخضر باتنة، ٢٠١١).

[٣]-باسيل يوسف، "**حقوق الإنسان من العالمية الإنسانية والعولمة السياسية**"، الموقف الثقافي، العدد٨، ١٩٩٨، دار الشؤون الثقافية بغداد.

[٤]-عبد السعيد عبد اسماعيل، "**العولمة والعالم الإسلامي: أرقام وحقائق**" (ليبيا: دار الأندلس١، ٢٠٠١).

[٥]-نعيمة شومان،" **العولمة بين النظم التكنولوجية الحديثة**"، الطبعة الأولى (بيروت: مؤسسة الرسالة٨، ١٩٩٨).

[٦]-حسين كامل بهاء الدين، "**الوطنية في عالم بلا هوية-تحديات العولمة-**" (مصر: دار المعارف).

[٧]-مادلين غراويتز، "**مناهج العلوم الإجتماعية**"، ترجمة: سام عمار (دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر٣، ١٩٩٨).

[٨]-محمد شلبي،" **المنهجية في التحليل السياسي: المفاهيم، المناهج، الاقترابات**"، الأدوات ط٥ (الجزائر: دار هومة٧، ٢٠٠٧).

[٩]-صالح زياني ومراد بن سعيد،" **الحوكمة البيئية العالمية - قضايا واشكالات-**" (باتنة: دار قانة١، ٢٠١٠).

[١٠]-مراد بن سعيد، "**من الحوكمة الدولية إلى الحوكمة العالمية: التحولات الأنطولوجية في تحليل الحوكمة البيئية العالمية**"، المستقبل العربي.

[١١]-Charles Tournier, "**Le Concept De Gouvernance En Sciences Politiques**".

<http://www.scielo.org.co/pdf/papel/v12n1/v12n1a04.pdf>

[١٢]-Robert Joumard, "**Le Concept De Gouvernance**", Institut National De Recherche Sur Les Transports Et Leur Sécurité, Rapport N° LTE 0910, Novembre 2009.

<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/48/92/37/PDF/rapport_gouvernance_RJ_LTE0910.pdf>

[١٣]- Markus Ledrerand Philip Muller, "**Challenging Global Governance: Critical Perspective**", Workshop at Harvard Law School, Harvard, CPOGC, 2003.

<http://csrc.nist.gov/organizations/fissea/2014-conference/fissea_2014_conference_program_march_12_2014.pdf>

[١٤]-William Robinson, « **Theories Of Globalization** ».

<http://kisi.deu.edu.tr/timucin.yalcinkaya/Theories%20of%20Globalization.pdf>

[١٥]-Zoran Stefanovic, «Globalization: Theoretical perspectives, impacts and institutional response of the economy».

<http://facta.junis.ni.ac.rs/eao/eao200803/eao200803-09.pdf>

[١٦]-Lawrence Finkelstein, « **What is Global Governance** », Global Governance, Vol.3.(Winter 1995).

[١٧]-Thomas G. Weiss, "**What happened to the idea of world governance**", International Studies Quartely, Vol. 16, New York, 2009.

La dimension temporelle dans l'apprentissage de la langue française

البعد الزمني في تعلم اللغة الفرنسية

د. أحلام نعمه لفته / مدرس دكتور في كلية السياحة وإدارة الفنادق، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

ملخص :

تُعرف اللغة بأنها المجال الذهني للعديد من الفعاليات الادراكية في آن واحد.إذ تأخذ شكلها الموضوعي بشكل تدريجي ومتتابع مع ما ترتبط به من مدلولات لفظية.

إن الخلق والابداع له سقفٌ زمني مُحدد يتغير وفقاً للهدف المطلوب تحقيقه والذي من أجله تتطور الامكانيات الادراكية للمتعلم. إذ يُعرف الزمن هنا بأنه الاطار الواقعي للغة من خلال ما يُحدثه من تغييرات والتي تعرف بالتعاقبية في تطور للوقائع اللغوية في الزمن أو ما يعرف بالتزامنية وهي مجموعة من الظاهرات اللغوية التي تُشكل نظامًا معيناً في فترةٍ محددة من تطور أللغة. مثال على ذلك لغة المحاكاة تختلف عن اللغة المكتوبة في إطارها الزمني.

يهدف هذا البحث إلى تطوير المفهوم الشكلي للغة من خلال تحديد الاطار الزمني اللازم من أجل تطوير عملية التعلم.

«Avec la notion de temps, on se trouve à une croisée centrale que peu de linguistiques aperçoivent». F.DE SAUSSURE, Troisième Cours, 130.

RÉSUMÉ:

Notre étude aborde les dimensions temporelles dans l'apprentissage de la langue française. La langue est l'espace mental qui donne lieu à ces actualisations; elle prend forme dans les processus et les significations qui lui sont associées. Le double processus de création/évaluation a une dynamique temporelle propre, gérée selon le but visé pour développer la possibilité d'un compris chez l'apprenant. Le temps est un cadre de la réalité linguistique, où s'opère la distinction entre le point de vue diachronique qui s'intéresse à l'histoire de la langue et étudie ses évolutions, ou synchronique, des hypothèses linguistiques contemporaines vers la détermination du temps humain. Dans a langue parlée, au contraire de l'écrit, par exemple est étroitement liée au temps conçu dans son déroulement.

Cette recherche vise à développer l'idée de forme en prenant en considération les limites de la situation qui résultent de l'évaluation et le cadre temporel dans le développement de la langue. C'est ce que nous appelons la progression temporelle dans l'apprentissage.

INTRODUCTION

La langue est l'un des premiers éléments qui entre dans la construction et la définition de l'identité individuelle et sociale (Hagège, 1991, cité par Blanchet, 1998). C'est par elle que se réalise la socialisation de l'individu, **"La langue est caractéristique des peuples qui la parlent."**[1]Saussure définit le langage comme l'ensemble constitué par la langue et la parole (qu'on appelle à présent 'discours') : la langue (comme le français, l'anglais, le grec ancien) est un système de signification, oral et/ou écrit, utilisé de communication. On peut aussi définir le langage comme une activité symbolique propre à l'homme, une faculté qui lui permet de traiter

[1] BLANCHET, Philippe, **Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue étrangère**, Série pédagogique de l'institut de linguistique de Louvain. Louvain-la-Neuve : Peeters, 1998, p. 51

des données écrites ou orales en tant que locuteur ou auditeur. Cette capacité consiste aussi à savoir appliquer ce traitement du langage à un système linguistique, c'est-à-dire à apprendre une langue. En Europe, l'enseignement des langues vivantes a connu, ces dernières années, des évolutions considérables, comme dans plusieurs pays : le Portugal, la Finlande, la Bulgarie, l'Allemagne et la France. En France, l'étranger est accueilli pour ses compétences en matière d'expertise, de formation et d'évaluation et pour sa réflexion dans le domaine de la coopération internationale en éducation.La valorisation de l'expertise française à l'étranger se construit par la participation à l'effort d'attractivité, soit par l'éducation (enseignement général, professionnel et supérieur, reconnaissance des diplômes), soit par des activités collectives de l'intégration (travail, rue, marché...etc.). L'objectif est de préparer les étrangers d'échanger avec des francophones, de faire un premier bain linguistique intensif, et de se familiariser avec leur nouvel environnement socioculturel. Cependant, la construction linguistique semble produire une inversion du rapport entre le temps et le langage au cours de l'apprentissage. Ainsi, le langage devient finalement, à partir de l'aire seconde, capable de construire une représentation du temps et donc de devenir lui- même porteur de temps **"Le temps risquerait de demeurer un milieu vide et amorphe, si on ne le supposait animé et structuré par le langage".**[1] Nous indiquons, dans cette recherche, l'interaction temporelle, en prenant en compte l'articulation des niveaux de l'action de la langue et de la perspective temporelle. Les enjeux théoriques que nous voulons présenter sont liés en grande partie à la spécificité de l'objet d'apprentissage auquel nous nous intéressons : la langue. Les oppositions qui permettent de situer les théories doivent prendre en compte l'articulation entre trois concepts essentiels :

- **la langue**, objet d'apprentissage, élément d'un univers physique et social, qui exerce sur toute activité individuelle des contraintes liées à ses caractéristiques « objectives »

- **le sujet** (apprenant, étudiants universitaires), centre d'une activité qui s'exerce sur son environnement, donc entre autres sur l'objet-langue.

- **les interactions** liées à la fonction fondamentale du langage. C'est le contrôle des « modèles » fournis à l'apprenant qui permet à celui-ci de maîtriser progressivement. Le fonctionnement de la langue, la fonction de ses différents aspects les uns par rapport aux autres, ne peuvent se comprendre qu'en rapport avec les caractéristiques de la tâche qui sert de support à l'activité de langage, et qu'en rapport avec les caractéristiques fondamentales de l'activité pour laquelle le langage sert d'outil privilégié : l'interaction temporelle ; **«Tous les temps linguistiques fonctionnent comme des signaux qu'il serait faux de réduire à de simples informations sur le Temps!»**[2]

CHAPITRE (I)

Processus d'apprentissage de la langue française

L'apprentissage est un processus créateur où l'individu peut raisonner, analyser, comparer et réfléchir à son fonctionnement. L'apprentissage d'une langue étrangère se construit aussi bien de l'intérieur sur la base de savoirs déclaratifs existants, que de l'extérieur par l'injection de nouvelles données : c'est la connaissance des différentes phases du processus de développement intellectuel permettant d'adapter aux possibilités réelles de l'apprenant selon les processus et le mode d'apprentissage :

[1]JACOB, **André,Temps et Langage Essai les structures du sujet parlant**, Revue Philosophique de Louvain, Volume 67, 1969 p. 298

[2]MOESCHLER, J.,et al**., Langage et Pertinence**. Référence temporelle, anaphore, connecteurs et métaphore, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1994, p. 60

Les processus implicites et explicites

Nous posons ici la distinction entre « implicite » et « explicite », qui est en relation avec le mot «formé» qu'emploie Corder (1967, cité par Perdue et Porquier, 1980). Dans son article, il évoque deux types d'apprenants: l'apprenant « non-captif », en situation d'apprentissage «naturelle»et l'apprenant «captif »,en situation d'apprentissage institutionnelle.

L'apprenant non-captif reçoit des explications sur la langue qu'il apprend, alors que l'apprenant captif trie et intègre ces explications sous forme implicite ou explicite, à partir de données plus structurées. La recherche sur l'appropriation des langues étrangères en milieu guidé a souvent été centrée sur une opposition entre savoir implicite acquis et savoir explicite appris. Cette séparation des savoirs fait la distinction en parlant de l'apprentissage et de l'acquisition. Le premier se fait dans un cadre systématiquement informatique (école, institut, université, etc.) où l'apprenant présuppose normalement l'existence d'un enseignant dans une situation guidée, celui-ci suggère un processus explicite et conscient. Par contre, le terme « acquisition » évoque plutôt l'idée d'un comportement inconscient ayant lieu dans un milieu naturel et ne demandant pas d'effort spécial. Pour Bialystok (1978 et 1979, cité par Perdue et Porquier,1980),ce comportement est une connaissance implicite contenant des informations « non-analysées». Ces deux auteurs avancent l'hypothèse selon laquelle, la mobilisation de la connaissance explicite demande davantage de temps. Dans les activités d'expression orale, par exemple, le sujet n'a également pas le loisir de consulter sa connaissance explicite et doit s'appuyer sur sa connaissance implicite. Dans les activités d'expression écrite en temps non limité, il peut, au contraire, recourir plus facilement à sa connaissance explicite. **"L'apprentissage institutionnel est caractérisé par la présence de données explicites, par opposition à l'apprentissage naturel « acquisition », fondé sur des données implicites."**[1]

La possibilité d'un compromis

Depuis plusieurs siècles, la langue était l'objet d'une multitude études, surtout en linguistique :linguistique appliquée, cognitive, historique, orthographe, grammaticale, tec. Les premiers linguistes sont Karl Verner, August Scheicher, et Johannes Schmidt. La langue commence à pénètre la société humaine par ces phénomènes sociale : comme la construction du langage chez l'enfant et ses relation avec les autres,l'image qu'il se fait de lui-même, sa place dans un groupe, ses capacité d'attention et d'écoute, ses possibilité d'adaptation aux êtres et aux événements. On appelle socialisation langagière l'aspect langagier de la socialisation générale des individus.

Au cours du développement de l'individu, les structures linguistiques spécifiques et les stratégies cognitives sont plus efficaces dans le domaine des « précurseurs » cognitifs. Quelques structures sont innées, ce n'est pas du côté complexe des règles linguistiques hautement spécifiques qu'il faut se tourner. La différenciation et l'intégration progressive de ces structures de base par l'action de l'environnement externe peuvent rendre compte de la diversité des compétences cognitives et linguistiques**« Sujet à un milieu, à l'angoisse et à la mort, l'homme peut devenir le sujet d'un monde par le travail et le langage ».**[2]La faculté de l'homme à communiquer nécessite de nombreuses tâches intellectuelles qui s'exécutent très rapidement, en l'espace de quelques centaines de millisecondes. Leur variété et leur complexité reposent sur des processus cognitifs au cours du temps.

[1] PORQUIER, Clive, PERDUE, Rémy, **Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère**, Paris, Larousse, 1980, p. 55.
[2]RIVENC, Paul, **Apprentissage d'une langue étrangère/seconde**, Vol.3 La Méthodologie, Bruxelles : De Boeck Université, 2003, p. 187.

Pour faire le lien entre cette théorie de l'interaction temporelle et les niveaux de l'action dans l'apprentissage d'une langue étrangère, Rivenc et Chiclet, ont écrit que l'explication des problèmes de compréhension doit être détaillée et que son traitement est à moduler selon le niveau et les besoin des apprenants. La compréhension globale d'une langue, selon eux, ne suffit pas pour savoir s'exprimer. On peut « comprendre globalement» sans passer par tous les niveaux de traitement de la langue. L'expression exige le traitement en temps réel de tous les niveaux structuraux, et une bonne connaissance de potentialité de la langue pour effectuer, toujours en temps réel, les choix nécessaires en fonction de la situation de communication. Arendt (1995,cité par Vriendt,2000) disait **" Connaître et comprendre, ce n'est pas la même chose mais sont en rapport étroit ; la compréhension se fonde sur la connaissance et celle-ci ne peut procéder sans une compréhension préalable et implicite. "**[1]

En ce qui concerne l'apprentissage de la langue étrangère, il faut souligner des points essentiels:

L'acte d'apprendre s'inscrit dans un processus et une dynamique, parce que la notion de temps s'inscrit dans la notion de construction de la pensée, de l'imagination, (appel à la mémoire, acte d'échange).

- L'acte d'apprendre s'inscrit dans un parcours, car tout individu se forme à un passé, un présent et un futur. Il faut que les élèves aillent potentialiser la formation, c'est à dire faire en sorte que l'apprenant puisse comprendre et apprendre.

- L'acte d'apprendre modifie le rapport au temps, aux autres : Ce que l'on vit, c'est l'immédiateté, il faut donc penser avec les apprenants dans l'immédiateté.

Le professeur va mettre le temps nécessaire pour comprendre, pour faire un diagnostic avec l'étudiant. Les responsabilités doivent être bien partagées. Ce temps n'est pas la durée de validation mais il s'agit de faire véritablement un diagnostic.

Le lien du temps linguistique à l'espace

Partout, le temps que le langage nous invite à prendre en considération n'a de sens qu'avec l'espace. Car l'espace fournit toujours un moyen de structuration et d'ordination «**C'est sous terme d'espace que l'esprit humain se représente le temps.La simple représentation linéaire du temps qui fuit est déjà un commencement de spatialisation.** »[2].

L'ensemble de la construction des langues suppose une sorte **d'espace-temps du langage** comme la physique contemporaine a dégagé un **espace-temps de l'univers** ; c'est un espace-temps signifie qu'il y a un **espace-temps-énergie** ; une organisation évolutive de la représentation, comme il y a une évolution organique du réel. Il y a un **espace-temps des significations**, ce qui concerne un **espace- temps-conscience**, le continue auquel se réfère la physique contemporaine appelle, et un **espace-temps de représentation** qui peut ouvrir un champ spécifique à l'action et à la pensée humaines dans le travail de symbolisation.

Il y a aussi un **espace-temps du sujet** qui commande à la fois sa puissance et ses actes. Dans l'**espace- temps-sens** qu'il est particulièrement lié au langage, le sens est au langage ce que l'énergie est à la matière : sa détermination essentielle, pour qualifier l'involution- réflexion qui répond très exactement à la lumière, cas d'énergie, qui joue le rôle de milieu hors duquel aucun phénomène ne serait visible.

[1]VRIENDT - de Man, Marie-Jeanne, **Apprentissage d'une langue étrangère/ Seconde**. Vol.1 Parcours et procédures de construction du sens, Bruxelles, De Boeck &Larciers.a. 2000, p. 112.
[2]GUILLAUME (G.), **Langage et Science du langage**. Presses de L'université Laval. Québec, 1964, p. 209

Nous estimons ainsi que le concept de temps et espace ne peut se concevoir convenablement sans l'entité pivot de cette relation: l'être humain doté d'un corps dans le monde et ayant la conscience de l'espace qui l'entoure. Cet espace physique est à son tour, circonscrit par des valeurs ancrées dans la dimension socioculturelle des espaces géographiques.

CHAPITRE (II)

Mesure temporelle dans l'apprentissage de la langue française

« Si le temps humain doit beaucoup au langage, c'est dans l'exacte mesure où il se prête lui-même à cette mutation fondamentale : nier l'écoulement universel, par sa structuration au sein de sujets singuliers. »

Langue et temps humain

Le développement de l'acquisition des connaissances de l'humanité, dessciences à celui de l'individu, son objet principal d'étude, passant par différent stades d'ouverture au monde et intégration de données extérieures nouvelles. En effet, dit G. JUCQUOIS (1989-64), **« Si on considère la maturation comme un processus par lequel un individu se révèle capable, progressivement et par paliers successifs, d'intégrer dans sa personnalité et dans son champ d'expérience, les données, même hétérogènes, de l'existence quotidienne, on comprendra que les diverses modalités de la rencontre avec l'Autre, depuis le milieu primaire de la première socialisation jusqu'à d'éventuels contacts avec des cultures forts différentes constituent le terrain privilégié de cette maturation. »**[1]

La tendance du français à la substantivation a été soulignée depuis longtemps**.** Le progrès de la représentation linguistique caractéristique du français joue autant dans le sens de l'affinement temporel que de l'abstraction liée à une nominalisation croissante. Cependant, la possibilité des propres formes est vue par la véritable place de mécanismes temporels dans l'ensemble des procès linguistiques.

Le temps est le cadre de la réalité linguistique, où s'opèrent changements et usures des formes, tant au niveau morphosémantique qu'au niveau phonétique, avec la distinction entre les points de vue diachronique et synchronique, n'aura pas beaucoup changé les choses.

Diachronie de la langue

L'étude des changements du français, qui, pendant deux siècles, a surtout fait l'objet d'analyses, connaît depuis quelques décennies un renouveau théorique : La section « Diachronie, histoire de la langue » aura pour objectif de ce renouveau. La diversité des approches, dite diachronique s'intéresse à l'histoire de la langue et étudie ses évolutions (étymologie, évolutions phonétiques, sémantiques, lexicales, syntaxiques, etc.) .

Au début de XX^{e} siècle, les travaux expérimentaux de Thorndike s'inspirent de ce principe. Pour lui, l'apprentissage consiste d'une connexion entre des « impressions

sensorielles » (c'est-à-dire des perceptions) et des « impulsions à l'action » (c'est-à-dire des réactions motrices).voir Figure (1)

[1]BLANCHET Philippe,**Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue étrangère**, Série pédagogique de l'institut de linguistique de Louvai,op. cit., 1998. p. 70

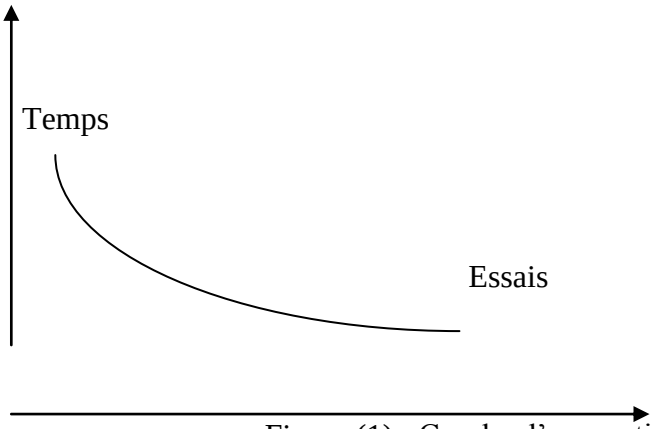


Figure (1) : Courbe d'apprentissage selon Thorndike.

L'apprentissage a consisté à relier une réponse (mouvements nécessaires) à une situation ; et deux lois, d'après Thorndike, permettent de rendre en compte de cet apprentissage :

-loi de l'exercice : les connaissances entre situation et réponse sont renforcées par l'exercice ; la probabilité de la réponse s'accroît avec le nombre d'essais effectués.

-loi de l'effet :une connexion est renforcée ou affaiblie par l'effet de ses conséquences, si elle est suivie d'un état de satisfaction, elle est renforcée, sinon elle est affaiblie.

C'est la capacité acquise s'il y a renforcement répété. Tout apprentissage s'effectue selon ces lois : pour être apprise, une réponse doit être effectuée et immédiatement renforcée.

Synchronie et expression du temps

Ferdinand de Saussure a introduit la différence entre la linguistique synchronique (ou« linguistique statique ») et la linguistique diachronique (ou « linguistique évolutive »). La synchronie linguistique est le champ de la conscience des sujets, cette notion fournit à la fois le cadre des investigations linguistiques contemporaines et l'hypothèse d'un jalon vers la détermination du temps humain. L'abstrait dans un point de départ théorique et raisonné, se trouve l'équilibration par une entrée particulière. Ainsi le lien entre le temps et le langage se charge dans le fait au temps donné. Cependant, l'expression linguistique du temps rejoint l'organisation abstraite de la synchronie, quitte à orienter son interprétation dans le sens le moins fictif et le plus réaliste. La notion-clé d'opération linguistique, l' « approche de la synchronie » pourra aider la science du langage à tenir les promesses anthropologique hors desquelles aucune élucidation du temps ne serait recueillie.

Le lien qu'il convient de conserver entre les deux modes d'étude s'avère d'autant plus important que la distinction saussurienne entre synchronie et diachronie a influencé chez certains théoriciens une profonde séparation des rôles entre par exemple histoire, affectée aux changements d'un état, et sociologie, attribuée à l'organisation factuelle de cet état. Mais, selon nous, cette distinction « structuraliste » comporte ses limites quand elle prétend s'appliquer à autre chose qu'à la langue.

Autrement dire, l'opposition synchronie/diachronie, soit la différence entre *faits de langue* et *faits de langage,* est centrale lorsqu'on s'interroge sur le rapport du langage au temps. Car si la langue est le système formel, organisé et normé, d'un code, que des linguistes étudient généralement d'un point de vue synchronique pour en décrire l'état à un moment donné, le

langage, au contraire, signifie *usage* de ce code (de la langue) en situation d'interaction, obligeant le sociologue à adopter pour son analyse une approche diachronique.

Temporalité de la langue parlée

La langue parlée dans sa dimension temporelle est une des différences fondamentales entre l'écrit et l'oral repose sur le concept de linéarité temporelle.La langue parlée fait intervenir la composante fondamentale d'interaction entre un locuteur et un interlocuteur. L'étude de la temporalité est une marque caractéristique de cette langue et les aspects syntaxiques qui lui sont propres. Cette analyse est menée à partir des deux approches, interactive et cognitive ; selon (Rivers 1964 ; van Passel, 1970) le développement de la méthode audio-orale, ne fait qu'en prendre les principes suivants :

-le langage est un « comportement », en incitant l'élève à « se comporter », c'est-à-dire à pratiquer le langage.

- les comportements de langage sur le plan génétique sont des comportements « parlés ».

Cette méthode doit conduire l'élève à produire des comportements de langage qui soient les plus proches possible des situations réelles. L'apprentissage d'une langue est un processus mécanique de formation d'automatisme, par exemple les exercices proposés à l'élève doivent renforcer systématiquement les mécanismes fondamentaux de la langue pour parler.

Ainsi, nous pouvons dire apprendre une langue n'est pas une activité intellectuelle : ce n'est pas « apprendre quelque chose », mais c'est apprendre à « faire quelque chose ». Un mécanisme peut-être généralisé par des changements minimaux dans la structure acquise.

Temporalité de la langue écrite

Le terme « temps » est lié en français à l'aspect formel de la grammaire et de la syntaxe, c'est-à-dire à la manière de catégoriser nos expériences comme ayant une réalité passée, présente et future,les « modes d'être-dans-le-temps ». La «*temporalité* » ne peut être figuré, fixé, ou catégorisé. Elle implique flux, écoulement, *mouvement*qui ne s'arrête jamais, s'opposant par-là à l'espace, qui peut être délimité et cadré «***la temporalité, c'est le temps qui nous englobe en passant* (dans cette expression, la forme active du verbe « en passant », souligne justement un mouvement perpétuel).** »[1]

L'emploi des temps verbaux par les apprenants ne correspondpas à l'usage natif dans un texte narratif. Dans ce type de tâche, les natifs francophones sont plutôt tendance à se reposer sur des moyens morphologiques peu marqués et utilisent un temps neutre de narration comme le présent. La flexion verbale n'est donc qu'un aspect de l'expression de la temporalité. Si l'objectif final de l'apprentissaged'une langue étrangère est de s'approcher de la compétence communicative des locuteurs natifs, il faut savoir déployer d'autres types de moyens, non seulement formels mais aussi fonctionnels et discursifs. Cela implique donc, de la part des enseignants, d'autres pratiques didactiques dans l'enseignement du français en université.

CONCLUSION

Le temps et le langage sont la trame de l'expérience humaine. Le temps apparaît comme un fil horizontal par lequel nous nous représentation le devenir, cet horizon qui ne s'ouvre, avec le pouvoir représentation qu'il implique, qu'à la faveur de la dimension verticale du langage.Il peut

[1]GABRIELLE,Varro, « **Temporalité(s) et langage dans l'analyse d'entretiens biographiques** », Temporalités [En ligne], 8 | 2008, mis en ligne le 02 juin 2009, consulté le 24 août 2014. URL : http://temporalites.revues.org/123

sembler donc réducteur d'appliquer le modèle structuraliste saussurien dans (La première partie de *Cours de linguistique générale*, 1916, rééd. 1995) qui à n'importe quel domaine de l'humain. On a distingué l'approche diachronique qui s'intéresse à l'évolution d'une langue au cours de son histoire.

Les êtres humains vivent la société et y agissent l'appréhendent eux systématiquement à travers le temps, dans la temporalité, entre un passé, un présent et un avenir. N'oublions pas que ce qui fait l'une des principales qualités du social est aussi le changement, l'évolution, les ruptures affectant son état.

Ces contraintes du temps doivent toujours être prises en compte dans une situation d'enseignement/apprentissage. L'improvisation ou la réflexion de l'apprenant influe sur ses productions et fait partie des critères d'évaluation de la maîtrise d'une langue étrangère, tout d'abord sur l'axe du temps, car l'enseignement est contraint par la dimension temporelle, c'est que l'on appelle les rythmes prévus ou la progression.

BIBLIOGRAPHIE:

1.BLANCHET, Philippe, **Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue étrangère**, Série pédagogique de l'institut de linguistique de Louvain. Louvain-la-Neuve : Peeters, 1998.

2.GABRIELLE, Varro,« **Temporalité(s) et langage dans l'analyse d'entretiens biographiques** », Temporalités [En ligne], 8 | 2008, mis en ligne le 02 juin 2009, consulté le 24 août 2014. URL : http://temporalites.revues.org/123.

3.GUILLAUME (G.), **Langage et Science du langage**. Presses de L'université Laval. Québec, 1964.

4.JACOB, André,**Temps et Langage Essai les structures du sujet parlant**, Revue Philosophique de Louvain, Volume 67, 1969.

5.MOESCHLER, J., et al. , **Langage et Pertinence. Référence temporelle**, anaphore, connecteurs et métaphore, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1994.

6.PORQUIER, Clive, PERDUE, Rémy, **Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère**, Paris, Larousse, 1980.

7.RIVENC, Paul,**Apprentissage d'une langue étrangère/seconde**, Vol.3 La Méthodologie,Bruxelles : De Boeck Université, 2003.

8.VRIENDT - de Man, Marie-Jeanne, **Apprentissage d'une langue étrangère/ Seconde**. Vol.1 Parcours et procédures de construction du sens, Bruxelles, De Boeck &Larciers.a. 2000.

Réflexion sur l'intervention didactique adaptée à l'enseignement de l'histoire

Dr. ZAOUI Nejib Université de Gafsa, La Tunisie.

Résumé :

La conscience historique est une interrogation sur le passé en vue de structurer la compréhension de l'histoire. Dans cette perspective le présent serait pris en compte, non seulement comme aboutissement du passé, mais aussi comme place d'où on regarde et reconstruit le passé. Avoir une conscience historique serait acquérir la conscience que le passé participe à la compréhension du présent et de ce que fut la société actuelle. Ainsi, il nous semble que ce concept pourrait être introduit comme une composante épistémologique dans l'histoire et dans son enseignement. La conscience historique est très peu utilisée en didactique de l'histoire en Tunisie. Néanmoins, elle nous semble pertinente pour analyser les enjeux de l'apprentissage de l'histoire.

Mots clés : Mémoire historique, coutumes disciplinaires, conscience historique.

Introduction

Dans le contexte scolaire, la diversification des modes d'appartenance et la crise identitaire révèlent qu'il y a mutation, voire un effondrement, du projet civique et culturel qui fonde les liens sociaux ; cela remet en question les disciplines scolaires, notamment l'enseignement de l'histoire, qui sont chargées de porter ce projet dans l'enseignement. En effet, «Tous les Etats s'accordent pour donner à l'enseignement de l'histoire une place importante pour développer l'identité, la conscience civique, les capacités intellectuelles, et parfois les valeurs morales »[1]. La loi de Juillet 1991 concernant la rénovation pédagogique a annoncé, dans le chapitre premier, que le « Système éducatif a pour objectif de réaliser, dans le cadre de l'identité nationale tunisienne et de l'appartenance à la civilisation arabo-musulmane, les finalités suivantes :

- Offrir aux jeunes, depuis leur prime enfance, ce qu'ils doivent apprendre afin que se consolide la conscience de l'identité nationale tunisienne, se développe le sens civique et le sentiment de l'appartenance à la civilisation nationale et maghrébine et s'affermisse l'ouverture à la modernité et à la civilisation humaine.

- Elever les jeunes générations dans la fidélité à la Tunisie et la loyauté à son égard…». Il se révèle que ces finalités ont un rapport étroit avec la conscience historique puisqu'elle constitue une relecture de notre passé qui doit être réconcilié avec notre héritage reçu afin de construire et d'établir consciemment notre identité dans le temps.

En France les programmes d'histoire ont pour finalité de construire la culture historique du futur citoyen éclairé[2]. Il s'agit d'aider l'élève à se constituer une mémoire, un patrimoine qui lui permet de construire son identité. En fait, « les programmes de collège récents introduisent ainsi des documents patrimoniaux, obligatoires tant comme supports des cours que comme objets d'enseignement. Les textes officiels le justifient en affirmant la nécessité et la légitimité de

[1] Audigier., F, « **Les jeunes, la conscience historique et l'enseignement de l'histoire** », Les Jeunes et l'histoire : identités, valeurs, conscience historique, Documents et Travaux de Recherche en Education, revue n° 30, Paris, INRP, 1998, p. 7.
[2] Programme de seconde, BOEN, HS, n°6, 31, août 2000.

donner à tous les jeunes le sentiment qu'ils appartiennent au même groupe »[1]. En effet, Le but primordial de l'enseignement de l'histoire est de construire une identité commune et d'enraciner l'élève dans son appartenance.

Construire une identité commune c'est « enraciner l'individu dans la culture ». En d'autres termes l'enracinement dans l'historicité de l'homme et de la société, l'enracinement dans la réalité historique de l'homme et de la société, l'insertion dans la culture en évolution, la possibilité de relier le présent à l'expérience du passé et aux attentes du futur. En montrant l'importance de l'historicité de l'homme, Fathi Triki signale que « par historicité de l'homme, nous entendons, simplement que l'homme prend conscience de sa présence dans le *monde. Mais sa présence est historisante qui* l'oblige à explorer archéologiquement son passé et historiale qui le rattache à une dimension de la futurition »[2].

La connaissance historique nourrit la construction des identités collectives et permet l'action raisonnée dans la société. Afin d'accomplir cette mission, l'un des objets fondamentaux est d'étudier les corrélations entre les interprétations du passé, les perceptions du présent et attentes de l'avenir chez les élèves. « Pour nommer cette articulation passé / présent / avenir, nous utilisons l'expression ' conscience historique' »[3].

En effet, l'incertitude envers l'avenir a conduit à vouloir préserver le passé, mais aussi à revoir la mémoire collective, en tant qu'expériences partagées par un groupe, qui pourrait porter ombrage à notre présent. Dans cette perspective Christian Laville signale que «bientôt, la chute du mur de Berlin, et ultérieurement l'accélération du mouvement de mondialisation donnent à croire qu'il en est fini des grands projets politiques et sociaux, on évoquera la fin des idéologies, et même la fin de l'histoire… Faute d'un avenir clair sur lequel s'aligner, on se replie sur le présent, on cherche à en consolider les fondements, et pour cela à trouver dans les itinéraires individuels ou collectifs du passé les facteurs qui le légitiment»[4]. Ainsi, la mémoire collective considérée comme gardien d'un héritage commun joue le rôle de médiation entre le passé et le présent.

De ce fait, le concept de la conscience historique[5] a connu son essor au cours des dernières années, on l'a vu s'introduire dans le champ de l'histoire savante. En effet, «l'apparition d'une prise de conscience historique est vraisemblablement la *révolution la plus importante que nous ayons subie depuis l'avènement de l'époque* moderne»[6]. Alors, avec l'apparition de la conscience historique, l'objet de l'historien devient non seulement le passé, mais aussi le présent et l'avenir et la mise en œuvre des démarches cognitives susceptibles d'élucider la place de notre existence dans le temps.

Avoir une conscience historique serait acquérir la conscience que le passé participe à la compréhension du présent et de ce que fut la société actuelle. Ainsi, il nous semble que ce concept pourrait être introduit comme une composante épistémologique dans l'histoire et dans

[1] Tutiaux-Guillon, N., Identités, Mémoires, Conscience Historique, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2003. p. 29.
[2] Triki., F, **L'esprit historien dans la civilisation arabe et islamique**, Tunis, Maison tunisienne de l'Edition, 1991, p.28.
[3] Audigier., F, « **Les jeunes, la conscience historique et l'enseignement de l'histoire** », Les Jeunes et l'histoire : identités, valeurs, conscience historique, op. cit, p. 8.
[4] Laville, Ch., Identités, Mémoires, Conscience Historique, textes rassemblés par Nicole Tutiaux-Guillon et Didier Nourrisson, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2003, p. 17.
[5] Raymond Aron définit ce concept, dans son livre La philosophie critique de l'histoire (1969. p. 32), comme la mise de notre existence dans la chaîne des générations, notre médiation dans la suite de l'histoire.
[6] Gadamer, H-G., **Le problème de la conscience historique**, Paris, Le Seuil, 1996, p.23.

son enseignement. La conscience historique est très peu utilisée en didactique de l'histoire en Tunisie. Néanmoins, elle nous semble pertinente pour analyser les enjeux de l'apprentissage de l'histoire. Cette présente recherche a pour objet de questionner sa prise en charge dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire et de mettre en exergue son rôle dans la compréhension de l'histoire. Nous avons opté pour la conquête arabe en tant qu'objet d'étude, car elle se révèle porteuse des jalons historiques qui ont laissé ses traces dans la société actuelle notamment au niveau identitaire. À cet égard, nous allons examiner si la conscience historique a été traduite dans l'enseignement de la conquête arabe par une simple familiarité avec des connaissances permettant une représentation du passé ou bien l'école va au-delà de son rôle classique où l'acte d'enseigner-apprendre articule passé et présent.

L'enseignement de l'histoire n'est pas exclusivement la transmission des connaissances et l'acquisition des compétences. L'enseignement doit aussi être éducatif; cela veut dire inculquer des valeurs et des attitudes qui auront pour but d'influencer à court ou à long terme le comportement des élèves. Robert Martineau notait que « les élèves devraient avoir l'occasion de prendre conscience de la valeur de l'histoire et de la pensée historique »[1]. Cela veut dire que les pratiques scolaires seraient un moyen par lequel les élèves seront invités à développer des compétences qui leur permettront de faire la recherche historique et d'être autonomes afin d'acquérir les valeurs de l'histoire. Il ajoute aussi que « l'histoire permet aussi de retrouver les multiples filons de l'identité du citoyen d'une société de plus en plus composite. En outre, son produit et sa méthode peuvent servir d'interface entre le présent et les profondeurs du passé pour expliquer les atavismes enfouis dans la mémoire individuelle et collective »[2].

I. La conscience historique au carrefour de l'enseignement de la conquête arabo-musulmane et les pratiques scolaires

1. Méthodologie et l'univers de l'enquête

Les enquêtes ont été conduites selon des méthodes combinées, qualitatives et quantitatives : Deux observations de classe, un entretien semi-directif (auprès de 20 enseignants), trois questionnaires (auprès de122 élèves) et une analyse de contenu, sont les quatre principaux moyens utilisés pour le recueil des données. A cet égard, nous signalons que cette recherche est une étude de cas sur la mise en œuvre de la conscience historique dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire. L'ensemble de l'enquête expérimentale se réfère aux pratiques d'enseignement de la conquête arabo-musulmane et qui ont un socle commun : élucider si les pratiques scolaires ont abouti à une continuité entre passé et présent ou au contraire, à une rupture ? Autrement dit, saisir le mieux possible la mise en œuvre de la conscience historique à travers les pratiques scolaires.

L'enseignement de l'histoire joue un rôle primordial dans la construction de la conscience historique, la formation d'une identité commune et la manipulation de la mémoire collective. « Une telle condamnation touche probablement l'histoire scolaire, à moins de penser que ces élèves verraient dans le passé un monde radicalement différent du présent, ce que tout infirme dans les analyses »[3]. Donc, l'enseignement de l'histoire a pour mission de développer l'identité, la conscience historique et les capacités intellectuelles capables de mobiliser la mémoire collective. Par conséquent, le champ de notre recherche a pour objet les pratiques d'enseignement et particulièrement l'enseignement-apprentissage de la conquête arabo-

[1] Martineau, R., **L'histoire à l'école**, 1999, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 140.
[2] Martineau, R., **L'histoire à l'école**, 1999, op. cit, p. 140.
[3] Audigier., F, « **Les jeunes, la conscience historique et l'enseignement de l'histoire** », Les Jeunes et l'histoire : identités, valeurs, conscience historique, op. cit, p. 101.

musulmane. Plusieurs éléments constituent les pratiques d'enseignement qui sont : le programme officiel, le manuel scolaire et l'attitude des enseignants dans leurs pratiques. Tous ces éléments vont aboutir à un savoir appris chez les élèves, qui sera aussi l'un des objets de notre enquête.

2. La conscience historique est au cœur de l'épistémologie de l'histoire

Aucune définition de l'histoire ne peut dispenser la mise en œuvre de la perspective temporelle. La notion du temps est une composante déterminante dans toute étude historique. La présence indispensable du temps dans la détermination de la notion de l'histoire fait l'unanimité des historiens. En effet, c'est dans le temps que se déroule la vie de l'homme, c'est dans le temps que succèdent les événements et les modes de pensée dont l'ensemble constitue l'histoire du monde, c'est à travers le temps que l'homme écrit l'histoire. Ainsi les historiens ont accordé au temps une cadence fixe et inaltérable permettant de mesurer tout changement. De ce fait, toute étude sur l'épistémologie de l'histoire est indissociable de la notion du temps. Cependant, la recherche dans le temps historique exige avant tout que ce dernier soit conçu par les individus à la suite d'un long effort intellectuel parce qu'il n'est ni une donnée ni un phénomène concret. Être dans le temps, c'est établir un lien entre notre présent et notre passé pour comprendre notre existence dans le monde. Le dialogue entre le passé, le présent et le futur constitue l'enjeu de tout travail historique. Etudier les événements historiques dans le temps, c'est concevoir la distance temporelle qui sépare notre présent et les événements passés. A cet égard, Antoine Prost disait que « la question de l'historien, est posée du présent au passé et elle porte sur des origines, des évolutions, des itinéraires dans le temps, qui se repèrent avec des dates. L'histoire est un travail sur le temps »[1]. En revanche, l'histoire n'est pas seulement un travail sur les seuls écarts, les différences, entre les choses du passé et celles du présent, mais surtout un travail sur la possibilité qu'elles se rencontrent dans notre conscience. Autrement dit, l'utilité de l'histoire réside dans l'élaboration, dans notre conscience, des rapports de différence et de ressemblance entre le passé et le présent.

Henri-Iréné Marrou définit l'histoire par « la connaissance du passé humain »[2]. Il a utilisé connaissance et non pas narration du passé humain, parce que l'histoire est un résultat de l'effort le plus rigoureux et le plus systématique pour s'en rapprocher. L'histoire n'est ni un simple conte ni un mythe, mais une reconstruction du passé selon des méthodes scientifiques bien élaborées. La définition proposée par H. I. Marrou implique une question d'ordre épistémologique. Lorsqu'on dit la connaissance du passé humain, est-ce que cela signifie que le présent humain ne peut pas être un objet sur lequel on travaille pour atteindre la connaissance historique ? Bien entendu, l'état du présent d'un être vivant s'explique par l'héritage de son passé. Mais pour comprendre le passé « l'historien ne saurait se contenter d'une telle vision, si fragmentaire et superficielle ; il veut en savoir, il cherche à en savoir beaucoup plus long qu'aucun des contemporains de l'époque étudiée n'en a su, n'en a pu savoir ; non certes qu'il prétend retrouver la même précision dans le détail, la même richesse concrète que celle de l'expérience vécue »[3]. L'objectif de l'historien est de donner au passé une intelligibilité. Mais évidemment on ne peut pas atteindre cette dernière sans être mobilisé par les questions de notre présent qui nous incite à interroger le passé. Dans ce contexte Henri Irénée Marrou disait que « la connaissance qu'il veut élaborer de ce passé vise à une intelligibilité ; elle doit s'élever au-dessus de la poussière des petits faits, de ces molécules dont l'agitation en désordre a constitué le présent pour y substituer une vision ordonnée »[4]. L'historien tente d'interpréter le passé à la lumière de ses observations

[1] Prost., A, **Douze leçons sur l'histoire**, Paris, Edition du Seuil, 1996, p. 102.
[2] Marrou., H-I, **De la connaissance historique**, Paris, Le Seuil, 1954, p. 29.
[3] Marrou., H-I, **De la connaissance historique**, op. cit, p. 44.
[4] Marrou., H-I, **De la connaissance historique**, op. cit, p. 44.

concrètes de son époque. Alors, il ne peut pas écarter les interrogations soulevées dans le présent dans l'étude du passé.

Quant à Ibn Khaldoun, l'histoire est avant tout rationalisation du passé humain. Le travail de rationalisation ne se fait pas sans s'être interrogé sur le présent. Car celui-ci prolonge le passé et l'éclaire. La conception de l'histoire d'Ibn Khaldoun n'est pas cyclique, c'est-à-dire il réfute la périodisation dans l'étude de l'histoire parce qu'elle nous empêche de rechercher les causes du passé réel. En revanche, il a proposé une analyse rationnelle du passé et du présent dans l'étude de l'histoire du Maghreb. Il rejoint Yves Lacoste. Selon ce dernier « toute conception cyclique du passé est une négation de la pensée historienne scientifique. En effet, aujourd'hui c'est bien sa négation que de croire, pour des raisons subjectives, que l'histoire est un continuel recommencement alors qu'objectivement l'évolution historique s'accélère et présente des aspects entièrement neufs »[1]. En outre, Ibn Khaldoun insiste sur la prise en compte des changements fondamentaux qui peuvent survenir dans le cours des temps. Il disait « celui qui entend raconter les événements des temps passés et qui ne se doute pas des modifications ni des changements survenus dans la société humaine, établit au premier abord un rapprochement entre ces faits et les choses qu'il a apprises ou dont il a été témoin »[2]. Pour avoir conscience du changement de l'évolution historique des événements, il semble que l'analyse de l'objet historique dans un rapport passé-présent, porte des avantages assez importants dans l'enrichissement de notre connaissance historique.

3. La conquête arabe : une matière porteuse des jalons historiques et identitaires

Nous avons choisi un thème historiquement sensible et controversé, celui de la conquête arabo-musulmane[3] pour étudier le concept de la conscience historique et chercher ses implications dans l'enseignement de l'histoire. La conquête arabo-musulmane en Afrique du Nord n'est pas seulement un objet de l'histoire mais aussi un enjeu d'enseignement, parce que cette période constitue l'entrecroisement de plusieurs civilisations et paraît la pierre angulaire de l'émergence d'une identité maghrébine. En effet, l'arrivée des arabes musulmans au VII^{è} siècle a constitué un tournant décisif dans l'histoire de la civilisation berbère sur tous les plans, notamment sur les plans religieux, culturel et linguistique. Les arabes ont introduit une nouvelle religion, l'Islam, une nouvelle langue, l'arabe, et une nouvelle culture, la culture arabo-musulmane. Cette civilisation a atteint aujourd'hui un tel degré de fusion qu'il est parfois difficile de qualifier quelques uns de ses aspects de purement berbères ou de purement arabes. Mais, nous pouvons la qualifier comme civilisation maghrébine. Ainsi, l'identité berbère qui s'est conservée pendant l'époque romaine ou byzantine, est devenue avec la conquête arabe, une identité dans laquelle s'unissaient deux cultures arabe et berbère. Par conséquent, le Maghreb possède actuellement une forte identité qui le distingue par rapport au monde arabo-musulman et africain du fait de son relatif isolement par rapport à celui-ci et de l'importance de l'élément berbère dans sa culture.

La conquête arabe constitue donc une matière fertile à partir de la quelle nous pourrions développer une conscience historique et construire une identité commune. Mais cette tâche ne serait accomplit sans aborder la conquête en tant que changement historique dans une dimension temporelle. Certes, la conception de l'histoire est toujours étroitement liée à la dimension temporelle elle se fonde sur une articulation entre les trois temps c'est-à-dire passé, présent, futur

[1] Lacoste., Y, **Ibn Khaldoun : naissance de l'histoire : passé du tiers monde**, Paris, librairie François Maspero, 1980, p. 218.
[2] Ibn khaldoun, A, Prolégomènes, traduit par William Marc-Guckin Slané, Paris, P. Geuthner, 1938, t. II, p. 60.
[3] Au VII^{e} siècle l'Orient musulman parvint à conquérir l'Occident berbère (voir l'Histoire de l'Afrique du Nord de Charles André Julien).

ainsi que sur l'historicité des faits historiques. « L'historien doit aussi connaître ce qu'il en est aujourd'hui de tout cela. Il lui faut aussi comparer le passé et le présent, le proche et le distant, les causes des ressemblances et des différences »[1]. Autrement dit, tout fait historique en tant que passé détient des liens avec le présent. Alors, l'intelligibilité de la conquête arabe découle de la détermination de la distance temporelle qui la sépare du présent.

Ainsi, comme l'histoire est une reconstruction des événements dans le temps, nous chercherons à montrer comment la notion de la conscience historique pourrait aider les élèves à situer correctement les événements dans le temps notamment que la conscience historique est une conscience temporelle. L'objet de notre recherche repose sur les pratiques scolaires, cependant notre propos ne se veut absolument pas normatif. Il ne s'agit pas d'étudier les effets des instructions officielles ou un éventuel écart entre ce qui est déclaré devoir être fait et ce qui se fait, pas plus que de juger d'une quelconque conformité des opinions et des pratiques à ce qui serait une bonne histoire scolaire.

II. Etat des lieux de l'école tunisienne

1. Le savoir appris chez les élèves entre construction de conscience historique et formation d'une identité commune

Malgré que la majorité des élèves interrogés soient convaincus que l'histoire n'est pas une matière qu'on apprend par cœur, nous avons remarqué que 25,83% seulement des élèves affirment qu'ils évoquent la problématique de la leçon de la conquête arabo-musulmane pendant le cours magistral. Or, les réponses de 58,33% des élèves interrogés varient entre l'insuffisance et la négligence de la précision de la problématique de la leçon. Par ailleurs, 60,83% déclarent qu'ils ne font pas l'articulation entre les événements passés et ce qui se passe actuellement. Ces résultats suscitent la question suivante : est-ce que les pratiques d'enseignement en histoire en Tunisie restent encore fidèles à une histoire événementielle qui se contente de restituer les faits lointains dans le temps ?

Nous sommes ici au niveau de la pratique scolaire, mais au niveau du savoir appris par les élèves, nous avons remarqué que 20,83 % des élèves n'arrivent pas à donner une définition de la notion de l'histoire qui prend en compte la dimension temporelle des événements. Or 63,33% annoncent que l'histoire est une matière qui nous permet de connaître le passé. Les définitions des élèves, à propos de l'histoire, sont dépourvues de toute évocation du présent. Leurs réponses révèlent l'importance du schème actanciel, c'est-à-dire ils restituent les événements en citant les principaux personnages de la conquête. En répondant à la question « qu'est-ce que vous entendez par la conquête arabe ? » Un élève a répondu « la conquête est une extension de l'Islam sous la direction de Tarek Ibn Zied ». Donc le factuel et la restitution des événements priment les réponses des élèves. Or, pour montrer qu'ils ont appris, les élèves devraient dater les faits et si possible citer ou analyser des enchaînements, des évolutions, dans leurs durées. Car, repérer dans le temps est une exigence disciplinaire constamment rappelée. Cependant, la majorité des élèves n'évoquent pas la dimension temporelle de la conquête.

À cet égard, l'histoire n'est pas que du passé, n'est pas que la mort, n'est pas que des documents qui s'offrent à la lecture, elle est aussi une science qui donne de l'intelligibilité et du sens à notre présent. En fait, la majorité des élèves n'ont pas une idée claire sur la conquête arabo-musulmane, c'est-à-dire la leçon magistrale ne reflète rien chez les élèves. Il est noté que 44,16% des élèves n'arrivent pas à répondre à la question : qu'entendez-vous par la conquête arabe ? Et

[1] Ibn Kahldoun., A**, Discours sur l'histoire universelle**, Beyrouth, Commission internationale pour la traduction des chefs-d'oeuvre, 1967, p. 52.

42,5% des élèves procèdent par la restitution des principaux événements relatifs aux étapes de l'extension de l'Islam sans les lier au changement sociale qu'a connu le Maghreb.

Par ailleurs, D'après l'analyse des réponses des élèves, nous avons remarqué que 51,66% des élèves annoncent qu'ils sont arabes musulmans, cependant 23,33% disent qu'ils sont arabes musulman d'origine berbère et 12,5% déclarent qu'ils sont arabes, ce qui reflète une fragilité d'identité chez les élèves puisqu'ils ne partagent pas la même référence identitaire et ceci est le résultat de la fragilité de la mémoire tant individuel que collective. Paul Ricœur notait que « le cœur du problème, c'est la mobilisation de la mémoire au service de la quête, de la requête, de la revendication d'identité. Des dérives qui en résultent, nous connaissons quelques symptômes inquiétants : trop de mémoire, dans telle région du monde, donc abus de mémoire; pas assez de mémoire, ailleurs, donc abus d'oubli ; et bien, c'est dans la problématique de l'identité qu'il faut maintenant chercher la cause de la fragilité de la mémoire ainsi manipulée. Cette fragilité s'ajoute à celle proprement cognitive résultant de la proximité entre imagination et mémoire, et trouve dans celle-ci son aiguillon et son adjuvant »[1]. Cela veut dire que la mémoire des élèves ne leur restitue qu'une partie infime de la conquête arabe. De ce fait, ils se réfèrent à l'imagination pour saisir leur identité qui ne cesse de se déborder. Le recours à l'imagination signifie que la conquête arabe ne fait pas partie de leur mémoire qui a été substituée à l'imagination en tant qu'une mémoire visionnaire.

2. Rapport des enseignants à l'histoire : un savoir passéiste

Nous avons commencé l'analyse des réponses des enseignants à nos questions par l'identification de leur rapport à l'histoire, parce que celui-ci dévoile leur opinion sur la conscience historique. En effet, le sens de l'histoire tisse une relation étroite avec la conscience historique. Bien entendu, « La conscience historique est avant tout conscience de l'historicité de l'existence. Conscience de participer sans arrêt à un temps qui est autant tous les temps, que le temps de tout : un projet spirituel où chacun participe à l'histoire infinie des tentatives passées, présentes et futures, de donner à l'existence une forme rationnelle »[2]. La conscience historique en tant que compréhension du rapport entre les trois temps ; passé, présent et futur constitue la pièce charnière du sens de l'histoire. Dans l'élaboration de notre grille d'analyse, nous avons pris en compte la conception que font les enseignants de l'histoire et son impact sur leur rapport à la conquête arabe ainsi que la finalité de leur enseignement de cette dernière. Car « la mise en œuvre d'une telle conception engage les enseignants dans un processus de recherche et de transformation de leurs pratiques, en leur permettant de poursuivre des intentions qu'ils ont eux-mêmes contribué à définir »[3]. Dans le même ordre d'idées, nous pensons que le rapport des enseignants à l'histoire pourrait nous aider à dévoiler la mise en œuvre de la conscience historique dans leurs pratiques.

Nous avons entamé notre entretien auprès des enseignants par une question qui porte sur la définition de l'histoire afin de préciser le rapport des enseignants à l'histoire. Leurs conceptions nous permettent de dégager quelques grandes tendances qui caractérisent leurs pratiques d'enseignement. Etant donné que « l'histoire ainsi conçue d'office son vrai rôle qui est d'éclairer et d'expliquer le présent à la lumière du passé »[4], le rapport passé-présent constitue notre indicateur qui nous renseigne sur la prise en compte de la conscience historique dans la pratique

[1] Ricœur., P**, la mémoire, L'histoire, L'oubli**, op. cit, p. 98.
[2] Benoist., J, **Après la fin de l'histoire**, Paris, Vrin, 1998, p. 259.
[3] Lessard., D-C, Altet., M, Paquay,L, Perrenoud., Ph, **Entre sens commun et sciences humaines**, Bruxelles, De Boeck, 2004, p. 25.
[4] Minder., M, **Didactique fonctionnelle : objectifs, stratégies, évaluation**, Bruxelles, De Boeck, 1999, p. 90.

des enseignants. En effet, La conscience historique est le résultat d'une interprétation du passé effectuée par un individu qui lui permet de comprendre son présent et d'envisager son futur. Il s'agit, en quelque sorte, de lignes directrices émergeant d'une vision du passé servant à orienter les actions posées dans le présent et à anticiper les conséquences de ses actions dans le futur. La conception que se font les enseignants de l'histoire découle sans doute de leurs formations pédagogiques ainsi qu'épistémologiques et de leurs lectures relatives à la discipline historique. Ces dernières contribuent certainement au façonnement d'une pratique scolaire. Bien entendu, la conception de l'histoire dans une dialectique passé/présent exprime une prise en compte de la conscience historique chez les enseignants. François Bédarida a montré que « la dialectique passé/présent fait de l'historien un intervenant privilégié dans l'espace social. Dans la mesure où l'histoire du temps présent qu'il produit est plus que d'autres une transcription en réponse à un besoin, il témoigne dans la société où il est placé d'une vision du devenir, à la jointure du passé et du présent, et donc il projette une vision du monde. De là une lourde responsabilité dans la formation de la conscience historique de ses contemporains »[1]. Ainsi la conception que se font les enseignants de l'histoire nous dévoile l'une des conditions de la conscience historique qui est de faire placer l'objet de l'histoire au croisement du passé et du présent. Dans cette perspective, nous posons la question suivante : la conception des enseignants de l'histoire révèle-t-elle une prise en compte de la conscience historique ? Comme nous avons remarqué, les enseignants considèrent l'histoire comme une discipline qui s'intéresse à l'étude du passé. Leur rapport à cette dernière est corroboré par leur rapport à l'histoire enseignée puisque la conquête évoque seulement chez eux les étapes de l'extension de l'Islam dans le Maghreb. L'étude du passé caractérise même l'acte d'enseigner des enseignants interrogés. A cet égard nous pouvons dire que la conception des enseignants de l'histoire reflète leurs pratiques. De même que la conquête évoque chez eux le passé glorieux des arabes.

Dans le même ordre d'idée, nous signalons que la nouvelle histoire reproche aux positivistes leur approche événementielle. Ils s'intéressent à l'étude du passé par le biais des traces. Alors, le passé apparaît comme une simple variable dépendante du présent. Il apparaît comme l'objet unique de l'école méthodique. En revanche, l'école des annales a affirmé que l'étude des événements passés doit être problématisé à la lumière des interrogations du présent. En effet, « on ne peut définir l'histoire comme la connaissance du passé,… tous les faits passés ont d'abord été des faits présents »[2]. De plus, l'analyse des réponses des enseignants interviewés nous montre qu'ils s'attachent encore à une conception positiviste de l'histoire dans la mesure où le passé est présenté comme l'objet unique de l'histoire. En effet, l'histoire est considérée chez la majorité des enseignants interrogés (85%) comme une étude du passé dépourvu de toute considération du présent. Ils représentent l'histoire comme « une science humaine qui étudie le passé », ou comme « une science qui s'intéresse à l'étude des sociétés anciennes ». Cependant, L'histoire ne cesse de renouveler une relation étroite avec le présent de l'existence humaine, et avec sa projection dans l'avenir. Le passé se rapporte finalement à une question du présent et de l'avenir. Par ailleurs, nous avons remarqué que certains enseignants dont le nombre ne dépasse pas le 15 % confient à l'histoire un rôle qui nous faire comprendre le présent. Selon eux, l'histoire est « la science qui s'intéresse à l'étude du passé de l'homme pour mieux comprendre le présent ».

[1] Bédarida., F, **L'histoire et le métier d'historien en France 1945-1995**, Paris, Editions de la maison des sciences de l'homme, 1995, p. 84.
[2] Prost, A, **Douze leçons sur l'histoire**, Paris, Seuil, 1996, p. 67.

3. Croyance à une compréhension naturelle chez les élèves

Bien entendu, la conscience historique n'est pas une compétence que les apprenants acquièrent naturellement, mais elle se construit après un long apprentissage. Alors, pour identifier le poids de la mise en œuvre de la conscience historique dans les pratiques des enseignants, nous avons interrogé ces derniers sur leur croyance à l'apprentissage spontané de l'histoire.

Afin d'interpréter les réponses des enseignants interrogés, nous avons procédé par une grille d'analyse dans laquelle nous avons pris en considération les indicateurs suivants :

L'insertion du passé dans le présent dans la pratique de l'enseignant, la capacité des élèves à construire une conscience historique, la croyance d'un apprentissage spontané de l'histoire et la croyance d'un apprentissage réfléchi de l'histoire.

Les résultats obtenus montrent que 70% des enseignants interrogés affirment que leurs élèves acquièrent spontanément l'histoire c'est-à-dire qu'ils procèdent par une pensée naturelle pour comprendre l'histoire. Or, l'histoire s'apprend selon un double mouvement une compréhension naturelle appartenant à la mémoire et une mise à distance appartenant à l'histoire. La majorité des enseignants de notre échantillon considèrent que l'appropriation de l'histoire dépend de l'âge des élèves et ils répondent de cette manière « je pense que les élèves peuvent facilement assimiler les connaissances historiques. Mais cela dépend toujours de l'âge de l'élève ». Les enseignants ne soulignent pas dans l'acte d'apprendre l'histoire le travail critique effectué par les élèves. Or, l'histoire est un exercice intellectuel sur les événements qui nous permet de comprendre les liens entre les faits historiques reculés dans le temps et notre présent. Egalement, la majorité des enseignants pensent que la construction d'une conscience historique par les élèves ne leur posent pas un problème, mais elle se réalise par la simple acquisition des événements passés. En outre, ils affirment que les élèves ont une conscience historique avant même l'enseignement-apprentissage de l'histoire qui a été forgée par le milieu familial.

La mise à distance par rapport au passé nécessite une démarche plus scientifique exercée par les élèves dans l'appropriation de l'histoire. Ainsi la mise en œuvre d'un esprit critique favorise non seulement la compréhension des événements, mais aussi l'identification de leur continuité avec le présent. Dans ce contexte, la pratique de l'enseignant peut aider les élèves à acquérir une pensée critique qui leur permet d'exercer des activités intellectuelles indispensables dans l'acte d'apprendre l'histoire entre autres l'étude des événements dans le croisement du passé et du présent.

Cependant, nous avons remarqué que la croyance des enseignants à propos de la compréhension naturelle chez les élèves, a des conséquences sur leur pratique d'enseignement, dans la mesure où ils affirment que l'articulation entre le passé et le présent ne constitue pas un enjeu d'enseignement. En effet, la majorité des enseignants interrogés (65%) articulent rarement les événements passés et le présent pendant l'enseignement de la conquête arabo-musulmane. Ils déclarent même qu'ils ne trouvent pas dans le programme officiel et le manuel la prise en compte de la construction d'une conscience historique. Par ailleurs, la mise en œuvre des événements dans un rapport entre le passé et le présent, incite les élèves à réfléchir la distance temporelle du fait historique. Certes, le programme officiel ne souligne pas la mise en œuvre du rapport entre les événements passés et la société actuelle en tant que procédure indispensable dans l'acte d'enseigner l'histoire, mais du point de vue épistémologique, l'histoire est une discipline qui étudie le passé pour comprendre le présent. Il importe que l'enseignant envisage une insertion des événements passés dans le présent pour que les élèves puissent saisir la continuité du temps. En revanche, la majorité des enseignants affirment que la mise en œuvre d'un rapport entre le passé et le présent ne caractérise pas l'acte d'enseigner l'histoire. Nous pouvons citer à titre

d'exemple la réponse de l'enseignant n° 1 qui a déclaré que « non, je ne m'intéresse pas à ce volet, mais je tente de mettre en évidence les faits et les événements plus que le changement, c'est-à-dire je m'intéresse au passé. Franchement, je ne fais pas de liens entre le présent et le passé. Même au début de l'entretien, j'ai dit que l'histoire est l'étude du passé pour comprendre le présent mais cela au niveau épistémologique mais au niveau *pratique, je ne suis pas bien formé sur cet aspect. Je crois aussi que la plupart des enseignants adoptent cette tendance* c'est-à-dire qu'ils ne s'intéressent pas dans leur pratique au lien entre le passé et le présent ».

4. Savoir appris des élèves et pratiques scolaires ne reflètent pas un contrat didactique

A la lumière des résultats obtenus nous pouvons dégager une corrélation entre les pratiques d'enseignement et le savoir appris chez les élèves. En effet, l'histoire enseignée est identifiée à un savoir passéiste aussi bien par la majorité des enseignants (85%) que par les élèves (63%). Dans le même ordre d'idée la notion de la conscience historique se révèle un concept nébuleux autant pour les enseignants (60%) que pour les élèves (63%). Par ailleurs, la périodisation, le factuel, la temporalité linéaire et la datation sont les principales démarches historiques par lesquelles la conquête arabe a été reconstruite dans le manuel. A cet égard, nous signalons que ce dernier constitue la référence unique pour 67,5% des élèves de leurs connaissances à propos de la conquête arabe. Egalement, à travers l'analyse de nos deux observations nous constatons que les deux enseignants observés adoptent la périodisation dans leur acte d'enseigner la conquête arabe. Les événements sont présentés selon les raids effectués par les principaux dirigeants militaires. Nous constatons aussi que cet aspect (périodisation) marque les réponses des élèves à propos de leur conception de la conquête arabe. Cependant, l'articulation entre le passé et le présent est un bilan mitigé dans le savoir appris chez les élèves (60%) et les pratiques des enseignants (70%). De ce fait, la conquête arabe ne se montre pas ni pour les élèves (67%) ni pour les enseignants (80%) en tant que changement historique qui a laissé des traces dans la société d'aujourd'hui.

Quant à l'identité collective, nous remarquons une disparité des points de vue allant du sentiment d'arabité (12,5%), d'islamité (12,5%), d'arabité islamité (52%) à une attitude plus ouverte en s'alignant sur l'identité arabo-musulmane émergée dans un contexte maghrébin (23%). Ainsi, l'identité reconnue par notre échantillon est une identité éclatée dans la mesure où les élèves ne sont pas unis autour d'une seule identité. Néanmoins, la majorité des enseignants interrogés (55%) affirment que la finalité primordiale assignée à l'enseignement de l'histoire est la construction d'une identité commune. Par ailleurs, 35% des enseignants attribuent à l'enseignement de l'interprétation du passé en tant que finalité et 10% seulement déclarent que la principale finalité est la construction d'une conscience historique.

Face à ces constats, le dialogue passé présent n'a pas été pris en charge ni dans la pratique des enseignants ni dans l'acte d'apprendre l'histoire chez les élèves. Alors, la conscience historique, en tant que conscience de la présence du passé dans le présent, ne constitue pas une préoccupation majeure dans les pratiques scolaires. De ce fait la conquête arabe a été conçue par les élèves comme une succession d'opérations militaires effectuées par les arabes conquérants contre les berbères. Du point de vue épistémologique et historique la conquête arabe est définie comme un changement radical qui a contribué à bouleverser la société, la langue et la religion des berbères autochtones. Mais nous n'avons pas trouvé, un écho de cet aspect que chez 9% des élèves. Cela à pour corollaire l'incapacité des élèves à expliquer l'impact de la conquête dans la société actuelle. Également, la majorité des enseignants interrogés évoquent la conquête soit comme une extension de l'islam (40%) soit comme une invasion militaire 20%. Par conséquent nous pouvons dire que l'absence de la pensée historique, la mémoire historique et l'articulation entre le passé et le présent marque l'enseignement-apprentissage de la conquête arabe.

Conclusion

Bien entendu, trois éléments indispensables - le passé à jamais révolu, le présent que nous vivons maintenant, le futur qui viendra forcément et qu'on appelle aussi avenir- forment le temps historique. Mais, il se révèle que c'est le premier qui est l'objet unique de l'histoire pour la majorité des élèves interrogés. Le temps historique est une combinaison fructueuse entre ce trois temps. Sa prise en compte dans la reconstruction de l'histoire nous permet de sortir du temps révolu pour se lancer dans l'explication des événements en cours ou de lancer vers l'avenir des hypothèses prospectives. Cependant, les élèves interrogés montrent des difficultés à cet égard. Ils n'arrivent pas de s'orienter dans le temps. En effet, 52% parmi eux ne savent pas situer correctement la conquête arabe dans son contexte historique ou l'ordonner entre un avant et un après. Nous constatons que les élèves ont une tendance à apprendre les événements à l'exclusion de leurs temporalités, notamment qu'ils ne retiennent de l'histoire enseignée que le factuel. Cela nous explique l'incapacité de 41% des élèves à manier un lien temporel entre la conquête arabe et leur présent. Nous constatons aussi que 57% des élèves n'arrivent pas à replacer la conquête arabe dans une longue durée. A cet égard, ils ont déclaré que leur présent ne constitue pas un aboutissement de la conquête arabe en tant qu'événement passé. Ainsi, le temps historique qui est une composante essentielle de la conscience historique se révèle un temps linéaire pour 22% des élèves interrogés. Par ailleurs, 34% des élèves se montrent indifférents vis-à-vis du temps historique.

Quant à la mémoire collective, en tant qu'un objet porteur de souvenirs, elle pourrait jouer un rôle très important dans la représentation que font les élèves du passé. Cependant, leur mémoire collective ne constitue pas un lieu de mémoire, selon le terme de Pierre Nora, de la conquête arabe, notamment que cette dernière n'évoque rien chez 32% des élèves. Egalement, 47% des élèves ont montré une attitude d'extériorité à l'égard de la conquête arabe puisqu'ils la considèrent comme étant un événement détaché de leur présent. Ainsi, ils ne procèdent pas par une mémoire historique en tant que projection de charge du passé dans leur présent. En outre, la mémoire collective de 71% des élèves paraît dépourvue d'une conscience territoire puisqu'ils n'ont pas pus localiser les lieux de la conquête. Par ailleurs, nous avons remarqué que la mémoire collective des élèves porte des aspects mythiques dans la mesure où 67% parmi eux considèrent les contes d'Eljazia comme une histoire validée.

Alors, les élèves procèdent dans leur appropriation de la conquête arabe par une mémoire collective malaisée. En outre, ils la conçoivent dans un temps linéaire sans qu'ils sachent la replacer dans un avant et un après. Cela explique que les élèves n'ont pas encore une conscience historique susceptible de nouer les événements passés et ceux d'aujourd'hui.

Face à ces constats et vu la complexité des notions de la mémoire, l'identité et la conscience historique, la mission éducative apparaît difficile, notamment que l'histoire scolaire est un lieu de confrontation entre attentes sociales et recherches savantes. Dans cette perspective, le développement d'un enseignement d'histoire renouvelé à l'école paraît de plus en plus nécessaire. En effet, L'histoire enseignée n'est pas une simplification de l'histoire académique, mais plutôt le résultat d'une reconstruction reposée sur des démarches spécifiques, d'activités pédagogiques déterminées et de méthodes d'évaluations qui prennent toujours le rapport conscient de l'homme à son passé ainsi qu'à son présent à atteindre. Bien évident, elle doit prendre également en considération les rénovations de la recherche historique, spécialement pour les faits de l'histoire plus récente, tout en les inscrivant dans une perspective didactique qui lui soit propre. Ainsi, une intervention didactique et épistémologique pourrait éventuellement aider les élèves à mieux comprendre et penser l'histoire. Dans le même ordre d'esprit, débattre

des contributions de l'histoire scolaire à la construction d'une conscience historique, semble une nécessité privilégiée, parce que l'identité collective et le sentiment d'appartenance ne sont pas aisés à tracer et à définir dans un contexte mondialisé. L'intégration de la conscience historique, en tant qu'objectif à atteindre, dans l'enseignement de l'histoire ne nous permettrait pas seulement de construire une identité historienne, mais aussi nous dévoilerait l'effet du changement par la reconquête du couple passé/présent. En revanche, il importe de connaître quelles sont les conditions indispensables par laquelle nous pouvons construire une conscience historique ?

Bibliographie

1. Audigier., F, tutiaux-Guillon., N**, Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire**, Paris, INRP, 2004.

2. Baquès., M-CH, Bruter., A, Tutiaux-Guillon., N, **Pistes Didactiques et Chemins d'His**toriens, Paris, l'Harmattan, 2003.

3. Candau., J, **mémoire et Identité**, PUF, Paris, 1998.

4. **Concepts, modèles, raisonnements**, Actes du huitième colloque, Mars 1996 Edités par François Audigier, Paris, INRP, 1997.

5. **Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie**, Ouvrage collectif, Paris, INRP, 1998.

6. Dosse., F, **L'histoire**, Paris, Armand Colin, 2000.

7. J.-F. Richard, **Les activités mentales**, Paris, Colin, 1990.

8. Marrou., H, **De la connaissance historique**, Paris, seuil, 1954.

9. Martineau, R., **L'histoire À l'école**, Paris, L'Harmattan, 1999.

10. Moniot., H, **La didactique de l'histoire**, Nathan-Pédagogie, 1993.

11.Tutiaux-Guillon, N., **Identités, Mémoires, Conscience Historique**, Publications de l'Université de Saint-Étienne. 2003.

جميع الحقوق محفوظة

لمركز جيل البحث العلمي © 2014

ISSN 2311-5181