

Vol. 5 S.I. Nr. 6 2021

Summary

1. **Ammar BENYAHIA, Halima BOUDJIT**, An organizational vision about the factors affecting the commitment of individuals in the professional environment, 1-8
2. **Mourad OUAHEK**, The revolution of social sciences and its role in the modernization of Islamic society(Arkoun), 9-19
3. **Rachid FERROUM, Abdeslam BOUZBARA, Mohamed TAHIR**, The Fate of the Earth Between the Crisis of Consciousness and the horror of technology, 20-34
4. **Yamna TRAIKIA, Farouk YALA**, Research problems in social sciences in the Arab world, 35-45
5. **Ammar CHEBBAH, Mokhtar BEROUAL**, The role of extracurricular activities in consolidating moral values in the personality of learners, 46-62
6. **Saoudi KAHOU**, Philosophy in our time is a bet on democracy, 63-73
7. **Afef ARIBA, Ilhem SASSANE**, Functional Treatment of communication disorders in aphasia– PACE's method - as a model, 74-79
8. **Leila DAMKHI**, Educational Accountability and Educational Product Officer in Higher Education System Smart accountability model, 80-93
9. **Amel BOUKERROU, Mounir BOUKERROU**, AT THE ORIGINS OF CRIMINAL PERSONALITY, 94-105
10. **Mohamed Reda BENZAMA, Ahmed ATALLAH**, The contribution of the physical education and sports curriculum to the development of educational values among secondary school students, 106-114
11. **Samiha GUENNOUN, Mansour BOUBEKEUR**, Organizational silence in relation of some demographic variables among manager directors, 115-124
12. **Lamis CHEGAR, Kheira BOURENANE**, Renewing the religious discourse of Hassan Hanafi, 125-136
13. **Ali TATAIAT**, Karl Popper's concept of social engineering, 137-146
14. **Mohamed TADJENANT, Rachid KHELFANE**, the effects of moral harassment on the psychological health of the worker, 147-158
15. **Soufyane BRINET, Nadira IGHMINE**, Coping Strategies for primary school teachers to stressful situations, 159-172
16. **Karima BENSGHIR, Malika ELAFRI**, Social representations - A psychosocial approach –, 173-184

17. **Samira BENBAKHTI**, Value change in light of modern information and communication technology, 185-210
18. **Ramdane KHATOUT, Mosbah DJELLAB, Abdelhak BARKAT**, Developmental learning difficulties (attention and cognition), 211-220.
19. **Oumessaad SALMI, Kheira BOURENANE**, The necessities of involving philosophy in technical issues, 221-232
20. **Aissa MAILBI, Ahmed HASSANE**, The theory of Tayeb Barghout in the philosophy of civilization, 233-240
21. **Djamel FARFAR, Farid MOUSSELI**, Communication forms within the market space (a sociological study) , 241-268
22. **Imadeddine LACHEB, Zohra CHOUCANE**, re-engineering administrative processes in light of resistance to change (Sociological approach), 269-279
23. **Faiza MEFTAH, Khadidja HOCINE**, The health system and the epidemiological transformation in Algeria- Analytical statistical study based on publications of the National Statistics Office, 280-299
24. **Hibatallah DEHABA, Abdelmadjid MESSALTI**, Aesthetic values of George Santayana, 300-309
25. **Mebareka MANAMANI**, The role of digital media in the field of psychological counseling and facing technological challenges, 310-323
26. **Hana ALLALI**, The biotechnological revolution and the question of transhumanism, 324-333
27. **Linda BOULEMKAHEL, Meriem ZAIBET**, The teacher's creative teaching challenge of contemporary education of the 21st century, 334 -346
28. **Walid BENHELLAL** , Building the social sciences against the digital revolution, 347-358
29. **Hiba LARABA**, Academic delay between diagnosis and treatment, 359-367
30. **Nabila BOUOUDEN, Meriem ZAIBET**, Organizational values and their contribution to consolidating the culture of total quality in higher education institutions, 368-375
31. **Linda ZEGHLACHE**, The importance of the interview in sociological scientific research, 376-388
32. **Khaled BOUCHAREB BOLODANI, Khaled NAILI, Kawthar BOUTOUT**, Drugs and their effects on youth... Challenges for countries in the 21st century to eliminate them Read the concept, causes and bets for prevention, 389-399
33. **Ahlam AMRANE, Nadia DECHECHE**, Internet addiction and its relationship to psychosocial adjustment among the adolescent internet addicts schooled in the secondary stage, 400-416
34. **Sabah HIOUANI**, The pedagogical relationship in e-learning, 417- 427
35. **Faiza RIAL** , Educational assessment and teaching operation, 428-443

An organizational vision about the factors affecting the commitment of individuals in the professional environment

Ammar BENYAHIA

Faculty of Psychology and Educational Sciences University of Constantine2,
profwilcom@gmail.com

Halima BOUDJIT

Faculty of Psychology and Educational Sciences University of Constantine2
boudjithalima@gmail.com

Abstract:

The importance of this research paper lies in noting the role of organizational commitment as a very important indicator in organizations. In goals, whenever he has the desire to maintain his work and exert maximum effort, this is achieved through an atmosphere that encourages achievement and creativity, and the provision of a system of incentives, opportunities for promotion, job satisfaction, and the degree of group cohesion. All this creates a positive feeling for the employees about their organization

Where we presented the concept of organizational commitment and noted its importance and knowledge of its dimensions, stages of development, and focus on the factors affecting it.

Keywords: organizational commitment, incentives, satisfaction, compatibility, professional environment.

ملخص:

تكمن أهمية هذه الورقة البحثية في التنويه لدور الالتزام التنظيمي كمؤشر مهم جدا في المنظمات، فهو يعتبر عنصر مؤثر في نجاح أو فشل المنظمات حيث يعرف كنوع من الارتباط النفسي الذي يشعر به الفرد تجاه منظمته، فتتطابق أهدافه وقيمه مع أهدافها وقيمها، وكلما كان هناك تطابق وانسجام في الأهداف كلما تولدت لديه الرغبة في المحافظة على عمله، وبذل أقصى درجات الجهد، ويتحقق ذلك عن طريق المناخ المشجع على الانجاز والإبداع، وتوفير نظام للحوافز، وفرص الترقية، والرضا عن العمل، ودرجة تماسك الجماعة كل هذا يخلق لدى العاملين شعور إيجابي نحو منظماتهم.

حيث قمنا بعرض مفهوم الالتزام التنظيمي، والتنويه لأهميته ومعرفة أبعاده، ومراحل تطوره، و التركيز على العوامل المؤثرة عليه.

الكلمات المفتاحية: الالتزام التنظيمي، الحوافز، الرضا، التوافق، الوسط المهني.

1. مقدمة:

يعتبر الالتزام التنظيمي أبرز المتغيرات السلوكية التنظيمية التي تتناولها الدراسات والأبحاث العربية نتيجة تطور الفكر الإداري في النصف الأول من القرن العشرين. أما في العالم العربي فإن مفهوم الالتزام التنظيمي يعتبر من المفاهيم الإدارية الحديثة في أدبيات الإدارة العربية بشكل عام. ونظرا لتعدد الأدبيات في النظر إلى الالتزام التنظيمي من زوايا مختلفة فقد برزت الحاجة إلى دراسة هذا النوع من الظواهر الإدارية.

2. مفهوم الالتزام التنظيمي:

على الرغم من أن مفهوم الالتزام التنظيمي يعد مفهوما قديما في مجال العلوم الإنسانية إلا أنه في مجال الإدارة لم يحض بالاهتمام الكاف إلا بعد ظهور المدرسة السلوكية التي أكدت على العلاقات الإنسانية وأهميتها في مجال المنظمات المختلفة. وأصبحت الإدارات تطالب أن يكون الالتزام العاملين نحو منظماتهم التي يعملون فيها وتزويدهم بالإخلاص في العمل وبدل أقصى جهد لزيادة إنتاجها.

يعرفه Mowdag and Stecrs على أنه يشمل اتجاهها لدى الفرد يشتمل على رغبة أو شعور قوي للبقاء عضوا في تنظيم معين واستعدادا تام لبذل جهود قوية لصالح ذلك التنظيم، وإيمانا كاملا بالقيم التي يثبتها التنظيم وقبولا تاما للأهداف التي يسعى لتحقيقها. والالتزام التنظيمي مصطلح غير محسوس ولا يمثل واقعا بل يستدل عليه من خلال الظواهر والآثار المرتبطة به سلوكيا ولا يمكن الحصول عليه حاضرا أو يتم فرضه بالإكراه بل هو حصيلة لتفاعلات عديدة من العوامل والمتغيرات (الفهداوي، 2004، ص 16)

كما يمكن القول أن عملية الالتزام التنظيمي ما هي إلا عملية الإيمان بأهداف المنظمة وقيمها والعمل بأقصى طاقة لتحقيق تلك الأهداف وتجسيد تلك القيم (عويضة، 2008، ص 32)

من خلال التعريفات السابقة يمكن أن تعرف الالتزام التنظيمي بأنه هو اقتناع الفرد بإجراءات المنظمة وشعوره بأنه عضو مهم وفعال مما يجعله يبذل جهدا إضافيا خارج نطاق عمله بهدف نجاح المنظمة وتقدمها.

3. أهمية الالتزام التنظيمي:

إن الشعور بالالتزام التنظيمي يعبر عن الحاجات الهامة فهو يساعد الإنسان على الشعور بالتوافق النفسي وهو مصدر إلهام الراحة الفرد وأمنه وسعادته وبدون ذلك يشعر الفرد بالتوتر والضيق وضعف البذل والتضحية لذلك تتمثل أهمية الالتزام التنظيمي بعدة نقاط هي:

- يمثل الالتزام التنظيمي نمطا هاما في الربط بين المنظمة والأفراد العاملين بها لاسيما في الأوقات التي لا تستطيع فيها المنظمات أن تقدم الحافز الملائم لدفع هؤلاء الأفراد للعمل وتحقيق أعلى مستوى من الإنجاز.
- إن التزام الأفراد وخاصة المديرين للمنظمات التي يعملون بها يعتبر عاملا هاما أكثر من الرضا الوظيفي في التنبؤ ببقائهم في منظماتهم أو تركهم للعمل.
- يساهم الموظفون ذو الالتزام التنظيمي المرتفع في النمو الاقتصادي وارتفاع معدلات الإنتاج القومي في بلادهم.
- يساعد الالتزام التنظيمي في انخفاض نسبة الغياب والحد من مشكلة التأخير عن الدوام وتحسين الأداء الوظيفي.
- يعتبر الالتزام التنظيمي من العناصر الرئيسية لقياس مدى التوافق بين الأفراد من جهة وبين، المنظمات من جهة أخرى كما يعتبر عاملا هاما في التنبؤ بفعالية المنظمة (خيرة، 2007، ص 211).

4. خصائص الالتزام التنظيمي:

- يعبر الالتزام التنظيمي عن استعداد الفرد لبذل أقصى جهد ممكن لصالح المنظمة في البقاء بها وقبوله وإيمانه بأهدافها وقيمها.
- يبني الالتزام التنظيمي إلى الرغبة التي يبديها الفرد للتفاعل الاجتماعي من أجل تزويد المنظمة بالحيوية والنشاط ومنحها الولاء.
- يتصف الالتزام التنظيمي بأنه متعدد الأبعاد (صلاح الدين، 2004، ص 17).
- إن الالتزام التنظيمي حالة نفسية تصف العلاقة بين الفرد والمنظمة.
- يؤثر الالتزام التنظيمي على قرار الفرد فيما يتعلق ببقائه أو تركه للمنظمة.
- يتميز الأفراد الذين لديهم الالتزام التنظيمي بالصفات التالية: قبول أهداف المنظمة وقيم المنظمة الإنسانية والإيمان بها ببذل المزيد من الجهد لتحقيق أهداف المنظمة ووجود مستوى عالي من الانخراط في المنظمة لفترة طويلة ووجود الميل لتقويم المنظمة تقويم إيجابي (إيناس فؤاد، 1429هـ).

5. العوامل المؤثرة في الالتزام التنظيمي:

هناك العديد من الآراء والتوجيهات في طرح وحصر العوامل التي تساعد في بناء وتدعيم الالتزام التنظيمي هناك من يرى وجود عوامل تنظيمية. فقد ذكر العديد من الباحثين عدة عوامل تؤثر في الالتزام التنظيمي داخل المؤسسات وهي:

1.5. العوامل المتعلقة بالبيئة الخارجية:

هناك بعض العوامل الخارجية مثل: ظروف سوق العمل وفرص الاختيار على اتجاهات الأفراد وبالتالي تؤثر في درجة الالتزام التنظيمي لديهم خاصة في الالتزام التنظيمي كلما كانت الأوضاع الاقتصادية جيدة وتعددت فرص العمل المتاحة كانت درجة الالتزام التنظيمي متدنية والعكس صحيح في حالة الكساد الاقتصادي وارتفاع مستوى البطالة (خالد الوزان، 2006، ص 41).

2.5. العوامل المتعلقة ببيئة العمل الداخلية :

- السياسات: وذلك من خلال ضرورة تبني سياسات داخلية تساعد على إتباع حاجات الأفراد العاملين في التنظيم (محمد بن غالب العوضي، 2005، ص 37).
- وضوح الأهداف: يساعد وضوح الأهداف على زيادة الالتزام التنظيمي لدى العاملين، فكلما كانت الأهداف واضحة ومحددة كلما كانت عملية الإدراك وفهم الأفراد للالتزام التنظيمي أكبر (الصدھون، الجزاروي، 1995، ص 506).
- العمل على تحسين المناخ التنظيمي: فالمناخ التنظيمي هو ذلك المجال المتضمن للطرق والأساليب والأدوات والعناصر والعلاقات المتفاعلة داخل المنظمة بين الأفراد فيمكن النظر للمناخ التنظيمي على أنه يمثل شخصية المنظمة الناجحة فهو يعزز الثقة المتبادلة ويرفع الروح المعنوية ويدعن الشعور بالالتزام التنظيمي (العميان، 2005، ص 30).
- تطبيق أنظمة حوافز مناسبة: توفر الأنظمة المناسبة والعادلة يؤدي إلى زيادة الرضا عن المنظمة ككل وبالتالي وجود أنظمة مناسبة يعمل على ان المنظمات العاملة في القطاع العام أقل المنظمات استخداما للحوافز وتطبيق الأنظمة حوافز جيدة (جواد، 2000، ص 275).
- نمط القيادة: إن الدور الكبير الذي يجب أن تقوم به الإدارة هو إقناع الآخرين بالإدارة الناجحة قادرة على كسب التأييد الجماعي لإنجاز الأعمال فالقائد الناجح هو الذي يستطيع زيادة درجات الالتزام التنظيمي لدى الأفراد (الوازن، 2004، ص 41).
- العمل على تنمية مشاركة الأفراد العاملين في التنظيم: فالمشاركة من قبل الأفراد بصورة إيجابية في تحقيق أهداف التنظيم تزيد من ارتباطهم بالمنظمة وبالتالي زيادة الالتزام التنظيمي لديهم. (صلاح الدين أبو العلاء، 2009، ص 47).

3.5. عوامل متعلقة بخصائص الفرد:

- تتناول العديد من الدراسات خصائص الفرد من حيث السن وطول مدة الخدمة مستوى التعليم والجنس ودوافع وقيم الأفراد وعلاقتها بالالتزام التنظيمي وهي كالتالي:
- السن وطول مدة الخدمة: يلاحظ أن هناك علاقة بين سن الفرد ودرجة التزامه بالمنظمة فكلما ازداد الفرد كلما ازداد تعلقه بالبقاء في المنظمة نظرا لطلب قبوله أن يعرض نفسه لمخاطر ترك العمل والبحث عن عمل آخر والعكس صحيح، إذا كان العمر صغيرا حيث تكون أمامه أكثر من فرصة يمكن أن يخوضها ولديه الرغبة في تحمل المخاطر أما مدة الخدمة في العمل فكلما ازدادت مدة الخدمة ازداد تعلق الفرد بالمنظمة والعكس صحيح في حالة هذه الخدمة القصيرة فيكون الالتزام التنظيمي منخفض.
- مستوى التعليم: قد يرتبط التعليم عكسيا أو طرديا بالالتزام التنظيمي، وقد يرجع السبب في العلاقة العكسية في أنه كلما ارتفع مستوى تعليم الفرد ازدادت توقعاته من المنظمة وكان التزامه لمهنته أكبر كلما أثر على مستوى الالتزام التنظيمي لديه بالانخفاض. ومن جهة أخرى كلما ارتفع مستوى التعليم وازدادت خبرات الفرد وكانت بيئة العمل تتناسب مع قدراته واتجاهاته كلما ارتفع مستوى الالتزام التنظيمي.
- الجنس والحالة الاجتماعية: تبين بعض الأبحاث أن النساء أكثر التزاما بالأنظمة عن الرجال بينما تبين من بعض الأبحاث الأخرى أنه ليس هناك علاقة بين الجنس والالتزام التنظيمي، وقد تكون النتيجة الأولى أكثر انطباقا على المنظمات القطاع العام وخاصة المنظمات التقليدية التي تعمل بها النساء.
- دوافع وقيم الأفراد: كلما كان الأفراد ينظرون إلى المنظمة على أنها المكان الذي يعتمدون عليه إشباع حاجاتهم وهناك درجة من التطابق بين توقعات الأفراد وما تقدمه المنظمة ازداد الالتزام التنظيمي (الوازن، 2006، ص 41).

4.5. عوامل متعلقة بخصائص الوظيفة:

تؤثر خصائص الوظيفة من حيث مجالها ودرجة التوتر بها على مستوى الالتزام التنظيمي فتتووع مجال الوظيفة والاستقلالية والتحدي والتغذية المرتدة والشعور بالمسؤولية كل هذا يرتبط إيجابيا بالالتزام التنظيمي (الوازن ، 2006 ، ص 42).

5.5. عوامل متعلقة بالهيكل التنظيمي:

وهنا نجد أنه كلما وجدت لا مركزية في اتخاذ القرارات وتوفرت درجة من الاعتمادية في أداء العمل كان له تأثير إيجابي على الالتزام كذلك كان حجم المنظمة كبي ا ر فهذا يتطلب من المدير بدل جهد أكبر في عمل الرقابة والتنسيق مما قد يؤثر سلبا على التزام المديرين اتجاه المنظمات التي يعملون بها بينما هناك من يرى العكس هو الصحيح فحجم المنظمة الكبير يتيح فرصة أكبر للتدخل بين الأشخاص وزيادة الفرص المتاحة للترقية أمام الأفراد الأمر الذي يؤدي إلى زيادة درجة التزامهم.

وهناك من يرى أنه لا بد للمنظمات أن تراعي عدة أمور لزيادة مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين فيها أهمها:

- وضع إستراتيجية ذات معايير محددة وواضحة.
- التزام المنظمات بالدين الإسلامي وإتباع مبادئه وسننه.
- المحافظة على التقاليد العربية الأصلية والأداب العامة ونشر الوعي الثقافي والعلمي بين الموظفين.
- التزام جانب الأخلاق في معالجة القضايا الداخلية والخارجية للمنظمة.
- منع عرض أو تداول ما يخالف الإسلام أو الأعراف والتقاليد الاجتماعية الإيجابية غي المنظمة.

6. أبعاد الالتزام التنظيمي:

تختلف صور التزام الأفراد تجاه المنظمات باختلاف القوة الباعثة والمحركة له، وعلى العموم تشير الأدبيات إلى أن هناك أبعادا مختلفة للالتزام التنظيمي وليس بعدا واحدا ورغم إخفاق غالبية الباحثين في هذا المجال على تعدد أبعاد الالتزام إلا أنهم يختلفون في تحديد هذه الأبعاد (خير الدين، النجار، 2010 ص 12).

1.6. الالتزام العاطفي:

ويشير إلى الارتباط العاطفي بالمنظمة وبتطور هذا الالتزام حيثما يشارك العامل في اتخاذ القرار والعمليات التنظيمية، ويدرك أهمية الارتباط بالمنظمة ويستمد هويته من ارتباطه مثلا يشعر العامل، ب الالتزام العاطفي، حيث يشعر أن المنظمة تعامله بعدالة واحترام وتؤازره وتسانده .

ويرى آخرون أن مفهوم الالتزام العاطفي يعبر عن قوة رغبة الفرد في الاستمرار بالعمل في منظمة معينة لأنه موافق على أهدافها وقيمها ويريد المشاركة في تحقيق هذه الأهداف وأحيانا تلجأ بعض المنظمات إلى إحداث تغيير جوهري في أهدافها وقيمها وهذا يسأل الفرد عن نفسه ما إذا كان باستطاعته التكيف مع الأهداف والقيم الجديدة، فإذا كانت الإجابة بنعم فإنه سيستمر بالمنظمة، أما إذا وجد أنه يصعب عليه التكيف فسيترك العمل بالمنظمة (كردي، 2011 ، ص 50).

2.6. الالتزام الاستمراري:

هو الرغبة في البقاء عضوا في المنظمة، وبالتالي ينبغي على الفرد حساب الربح والخسارة التي قد يعاني منها عند تركه لها ويشير الالتزام الاستمراري إلى وعي الفرد بتكاليف ترك المنظمة والتي تشمل بنودا عدة منها فقدان الراتب والحوافز وفقدان بعض المزايا المتعلقة بطول فترة العمل في المنظمة. (جودة، 2008 ، ص 281).

3.6. الالتزام المعياري (الأخلاقي):

هو الشعور بالحاجة التبادلية أو قبول شروط وبنود العقد النفساني. وجميع هذه الأبعاد لها تأثيرها على أداء العامل ومدى رغبته في الاستقرار بالعمل، فالالتزام العاطفي و الالتزام المعياري لهما تأثيرا أكبر من تأثير الالتزام الاستمراري وبصورة عامة يساعد الالتزام على تقليص دور العمل والتغيب، وتحسين الأداء وتعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية.

7. مراحل تطور الالتزام التنظيمي:

1.7. مرحلة التجربة :

وهي تمتد من تاريخ مباشرة الفرد لعمله ومدة عام واحد يكون الفرد خلالها خاضعا للتدريب والتجربة ويكون خلال تلك الفترة منصبا على تأمين قبوله في المنظمة ومحاولة التوفيق بين اتجاهاته وأهدافه واتجاهات وأهداف المنظمة ومحاولة إثبات ذاته. ويواجه الفرد عددا من المواقف التي تكون في مرحلة التجربة وتهيئة المرحلة التي تليها.

2.7. مرحلة العمل والإنجاز :

وتتراوح مدة هذه المرحلة بين العامين والأربعة أعوام وخلال هذه الفترة يحاول الفرد تأكيد مفهوم الإنجاز، وأهم ما يميز هذه الفترة الأهمية الشخصية للفرد وتخوفه من العجز ويتبلور وضوح الولاء للعمل والمنظمة.

3.7. مرحلة الثقة بالتنظيم :

وتبدأ تقريبا من السنة الخامسة من التحاق الفرد بالمنظمة وتستمر إلى ما نهاية، حيث يزداد ولائه وتقوى علاقته بالتنظيم والانتقال إلى النضج إن اكتساب سلوك الالتزام التنظيمي كسلوك إيجابي داخل المنظمة لا بد أن يمر بتلك المراحل السابقة الذكر ليرقى للدرجة المطلوبة في المنظمة (الوزان، ص 35-36).

8. قياس الالتزام التنظيمي:

1.8. المقاييس الموضوعية:

وهي الطرق البسيطة والشائعة للاستخدام بحيث يحل عدد من الظواهر المعيرة عن درجة الالتزام التنظيمي للعاملين وهي تستخدم وحدات قياس موضوعية لرصد السلوك مثل: (رغبة الفرد في البقاء في المنظمة، مستوى أداء العاملين، كثرة الغياب عن العمل، دوران العمل، كثرة حوادث العمل). وهذه المقاييس السلوكية تشبه المشكلات الخاصة بالالتزام التنظيمي التي قد تمكنه في الاستمرار بالعمل في المنظمة لأنها تشبع حاجات الانتماء وبالتالي فهو يمكن به .

2.8. المقاييس الذاتية :

هذا النوع من المقاييس يقيس ولاء العاملين مباشرة بأساليب تقديرية ذاتية وذلك عن طريق تصميم قائمة تتضمن أسئلة توجه الأفراد العاملين بالمؤسسة للحصول على تقدير من جانبهم عن درجة الالتزام التنظيمي. ويعد هذا النوع الأكثر قدرة على تشخيص درجة الولاء سلبيا أو إيجابيا وأفضل طريقة لتطبيق هذه المقاييس هي قائمة الإستبانة وذلك من خلال أسلوبين:

- إما توجه سؤال أو مجموعة أسئلة مباشرة للأفراد ويطلب منهم تحديد مستوى التزامهم وحبهم للعمل ويمتاز هذه الطريقة بسهولة.
- ليس هناك سؤال واحد عن مستوى الالتزام بل هناك أسئلة تدور حول فقرات متعددة تتعلق بالعمل وتنظيم هذه الأسئلة بمستوى يتلاءم مع مستويات الأفراد المبحوثين ومن خلال الإجابة يحدد مستوى الالتزام لديهم (العنبي، 2008، ص 81-82).

وذكر آخرون أن هناك بعض المهتمين بدراسة الالتزام التنظيمي قدموا عددا من أدوات القياس للمساعدة في تحديد مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في المنظمات وهي على النحو التالي:

- مقياس تورنتن Thornton

وقد احتوى المقياس على 8 فقرات سداسية الاستجابة لقياس الالتزام التنظيمي كما تضمن المقياس 7 فقرات أخرى وخماسية تقيس الالتزام المهني.

- مقياس بورتير وزملانه:

وقد أطلق على استجابة الالتزام التنظيمي OCQ يتكون المقياس من 15 فقرة تستهدف قياس درجة الالتزام الفرد بالمنظمة واستعان بمقياس ليكرت لساعي لتحديد درجة الاستجابة.

- مقياس مارتن ومارغري:

حيث قدم مقياس الالتزام مدى الحياة ويتكون من 4 فقرات. وقد استخدم كأداة لقياس إدراك الفرد لكيفية تعميق الالتزام التنظيمي مدى الحياة وتعزيز استحسان المنظمة وحث الفرد على الالتزام بقيم العمل وأخيرا إبراز قيمة الفرد للبقاء في المنظمة.

- مقياس جورج وزملانه:

وهو محاولة لقياس الالتزام التنظيمي من خلال 6 فقرات.

- مقياس كوردن وزملانه:

وقد ساهمت في بناء المقياس ثلاثة مصادر هي: المقابلات مع عدد من النقابات لتحديد خصائص المشاعر، المعتقدات، الأعمال المتعلقة بالانتماء للنقابة. ذلك من خلال 22 فقرة خماسية الاستجابة ومراجعة الأدبيات التي ركزت على قياس الالتزام والخروج منها ب 20 فقرة استهدفت الاستدلال على الالتزام الأفراد بالمنظمة في حين يضم المصدر الثالث 48 فقرة منها 25 فقرة ذات مؤشرات إيجابية و 23 فقرة ذات مؤشرات سلبية وبالإستفادة من المصادر أعلاه استطاع تحديد 30 فقرة خماسية الاستجابة وهي:

- 16- فقرة تتعلق بالولاء.

- 07- فقرات تصنف المسؤولية إزاء المنظمة.
 - 04- تقيس الرغبة للعمل فيها .
 - 03- فقرات لتحديد مستوى الإيمان بها(حنونة، 2008 ، ص 22).
- وتعتبر عملية قياس الالتزام التنظيمي ظاهرة إدارية واعية هادفة تجني المنظمة والعاملون من ورائها فوائد كثيرة من أهمها:
- يفيد الالتزام التنظيمي للإدارة مؤشرات على مستوى الأداء الوظيفي مما يمكن المنظمة من تحديد خطتها المستقبلية. وإن تستخدم مستوى الالتزام لديها للمقارنة على مستويات الولاء في المنظمات المنافسة الأخرى.
 - تدخل في تركيب أبعاد مادية ومعنوية وإنسانية تتمثل في المشاعر والاتجاهات نحو الكثير من الأمور التي لها علاقة بالعاملين والتنظيم على حد سواء.
 - تعتبر بمثابة أداة تشخيصية جيدة تعتمد الأداة الناجحة على استخدامها لقياس ومعرفة المشكلات والمعوقات التي تواجه الأفراد والتنظيم ومن ثم العمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.
 - تحقق هذه الأبحاث فائدة كبيرة للمنظمة في العمل من حيث القدرة على إحداث تغييرات في الإدارة وفي ظروف العمل(العتيبي، 2008 ، ص82).

9. نظريات الالتزام التنظيمي:

1.9. نظرية الالتزام البقائي :

اختار **Becher** أحد التصورات الهامة للالتزام وحاول أن يوضح معناه ويبلوره من خلال نظرية واضحة عرف فيها الالتزام بأنه: "اندماج الفرد في خط معين من التصرفات الثابتة والمتوافقة." وبالتالي يكون الالتزام التنظيمي درجة ارتباط الفرد لمنظمة معينة. وأن هذا الالتزام نتيجة للاستثمارات الفرد في المنظمة أو لأن يجري الم ا رهانات الجانبية التي تعمل على تأكيد بقاء الفرد في المنظمة أو لأن يجري الم ا رهانات الجانبية التي تعمل على تأكيد بقاء الفرد في المنظمة وبالتالي فإن الالتزام السلوكي الذي يقدمه **Becher** يشير إلى البقاء في المنظمة لوجود طلب كبير من الاستثمارات للفرد في المنظمة وسوف تفقد هذا ما إذا ترك المنظمة(محمد أحمد درويش، 2008 ، ص18).

2.9. نظرية الالتزام الوجداني :

تصور آخر لفهم الارتباط السيكولوجي بين الفرد والمنظمة النابع من التوافق في القيم والأهداف بين الفرد والمنظمة التي ينتمي إليها هذا التصور أطلق عليه التوحد مع المنظمة وهو يعني تماثل في الخصائص العامة والمصير بين الفرد والمنظمة.

3.9. نظرية الالتزام المعياري :

يرى(**Wisener 1982**) أن نموذج الالتزام للمنظمات مثل كل النماذج النظرية ذات الفائدة يجب أن يقابل ثلاث معايير هامة على الأقل:

- دقة التعريف النظرية.
 - تكامل النظري مع غيره من المفاهيم الأخرى ذات الصلة.
 - وجود قوة تنبؤية للنموذج.
- ويرى **Wisener** أن أغلب التفسيرات للسلوك التنظيمي ركزت على السلوك الناتج من النماذج الموقفية الشرطية مثل النظريات، التوقعات، ونظريات التدعيم والافتراض الرئيسي لتلك النماذج هو أنه لتفسير السلوك الفردي في المنظمات يحتاج إلى أن تأخذ في الاعتبار الضغوط المعيارية المستخدمة مثل المعايير الأخلاقية والأدبية الفردية(محمد أحمد درويش، 2008 ، ص130).

10. نتائج الالتزام التنظيمي:

1.10. على مستوى الفرد:

حيث تؤكد النتائج الإيجابية إلى أن ارتفاع مستوى الالتزام التنظيمي يرتبط بالعديد من النتائج أو المخرجات الإيجابية للأفراد مثل: زيادة مشاعر الانتماء، الأمان، التصور الذاتي الإيجابي، وجود أهداف وأغراض لحياة الفرد. كما تؤدي زيادة الالتزام إلى زيادة مكافآت أكثر من الأفراد الغير ملتزمين حتى يشجعهم ذلك على بدل الجهد. بينما النتائج السلبية تؤكد أن الم ا زيا والمنافع التي تعود على الأفراد من الالتزام للمنظمة تكون مرتبطة بالتكاليف فبالرغم من فوائد للالتزام إلا أن هناك بعض الجوانب السلبية له منها:

- قلة الفرص المتاحة للتطور والنمو الذاتي.
- زيادة الضغوط العائلية والاجتماعية.

2.10. على مستوى الجماعة:

- حيث تتمثل النتائج الإيجابية للالتزام في الجماعات العمل فيما يلي:
- كلما زادت درجة الالتزام عند مجموعة العمل كانت على استعداد لبذل جهد أكبر وبالتالي زيادة فعاليتها.
- كلما زادت درجة التزام المجموعة ا زدت درجة التمسك بين أعضائها في حين تتمثل النتائج السلبية فيما يلي:
- انخفاض القدرة على خلق الابتكار والتكيف.
- زيادة فرصة الصراع بين المجموعة والمجموعات الأخرى.
- التفكير الجماعي يجعل مجموعة العمل أقل انفتاحا على الآراء والقيم الجديدة (الوزان، 2006 ص-48 49)

3.10. على مستوى المنظمات:

- بالنسبة للالتزام المنظمات فنجد أن النتائج الإيجابية لها تتمثل فيما يلي:
- زيادة فرص الفعالية بالنسبة للتنظيم وذلك من خلال:
- زيادة الجهد المبذول انخفاض نسبة الغياب والتأخير، انخفاض معدل الدورات، زيادة جاذبية المنظمة بالنسبة للأفراد الموجودين خارج التنظيم لأن الأفراد الأكثر التزاما يعطون صورة إيجابية وواضحة عن المنظمة مما يجعلها أكثر قدرة على جذب الأفراد ذوي المهارات العالية (مزياني محمد، 2003 ، ص 33).
- أما فيما يخص النتائج السلبية للالتزام التنظيمي على المنظمة فتتمثل فيما يلي:
- انخفاض القدرة على الابتكار والتكيف إذ أن الأفراد الذين يلتزمون بدرجة كبيرة للتنظيم يميلون ، عادة لمنافسة سياسات المنظمة مما يحد من قدرة المنظمة على الابتكار (خالد الوزان، 2006 ص 51).

11. خاتمة:

يمكن القول الالتزام التنظيمي هو نتيجة من المتغيرات فإن ذلك لا يمنع أن يكون في العديد من الحالات سبب للعديد من الظواهر، ك رغبة الموظف في البقاء بالمنظمة والحضور للعمل في أوقات محددة والأداء والانجاز الجيد للعمل وشعوره بالأمان، فالسلوك الذي يظهر الفرد اتجاه منظمته، هو بمثابة الشعور الوجداني للفرد ويترجم فعليا عند البعض بالعمل الصالح المنظمة حتى في حالة غياب الرقابة والحوافز المادية والمعنوية مع الرغبة في الاستمرار في العمل. هذا ما يميزه عن باقي المتغيرات ومعرفة أبعاده ومراحل تطوره والعوامل المؤثرة عليه .

12. المراجع:

- أحمد سيد كردي (2011)، إدارة السلوك التنظيمي، دار النشر، عمان.
- إيناس فؤاد نواوي فليمان (2008)، الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- إيهاب أحمد عويضة (2011)، أثر الرضا الوظيفي على الولاء التنظيمي لدى العاملين في المنظمات الأهلية الفلسطينية، محافظات غزة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- حمس العتيبي مشعل (2008)، دور البرامج التدريبية في رفع مستوى الولاء التنظيمي، دراسة مسحية على العاملين بمجلس الشورى، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- خير الدين موسى أحمد، محمود أحمد النجار (2010)، أثر البيئة الداخلية على الالتزام التنظيمي في المؤسسة العامة للضمان الاجتماعي في المملكة الأردنية الهاشمية، دار النشر، عمان.
- خيرة برف (2007) التمكين وأثره على المواطنة التنظيمية، رسالة ماجستير غير منشورة. معهد العلوم التجارية والاقتصادية. وعلوم التسيير، الرياض، السعودية.
- درويش محمود أحمد (2008)، نظرية الالتزام التنظيمي، ط1، دار علم الكتب للنشر، مصر.
- سامي إبراهيم حنونة (2006)، قياس مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين بالجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- صلاح الدين عبد الباقي (2004)، السلوك الفعال في المنظمات، دار الجامعية الإسكندرية، مصر.
- غالب العوضي محمدين (2005)، الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية السعودية.
- فهمي خليفة الفهداوي ، نشأت أحمد القطاونة (2004)، تأثيرات العدالة التنظيمية في الولاء التنظيمي- دراسة ميدانية للدوائر المركزية في محافظات الجنوب الأردنية، المجلة العربية للإدارة، الأردن 2، (3)، 16.
- محفوظ أحمد جودة (2008)، تطبيق نظام قياس الأداء المتوازن وأثره في الالتزام المؤسسي للعاملين في شركات الألمنيوم، سلسلة العلوم الإنسانية، 2، (11).

- محمد خالد الوزان (2006)، المناخ التنظيمي وعلاقته بالالتزام التنظيمي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، البحرين.
- محمد صلاح الدين أبو العلاء (2009)، ضغوط العمل وأثرها على الولاء التنظيمي، دراسة تطبيقية على المدراء العاملين في وزارة الداخلية في قطاع غزة، رسالة ماجستير، جامعة نايف، السعودية.
- محمد مزياني (2003)، العقد النفسي نحو فهم العلاقة بين الأفراد والمنظمات، دار المغرب، وهران.
- محمود سليمان العميان (2005)، السلوك التنظيمي في المنظمات، ط3، دار وائل للنشر، عمان.
- موسى الصدهون ، إبراهيم الجزاروي (1995)، تحليل السلوك التنظيمي سيكولوجيا وإداريا للعاملين والجمهور، ط1، عمان
- ناجي جواد شوقي (2003)، السلوك التنظيمي، دار المكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

THE REVOLUTION OF SOCIAL SCIENCES AND ITS ROLE IN THE MODERNIZATION OF ISLAMIC SOCIETY (ARKOUN)

Mourad OUAHEK

University of Khemis Miliana (Faculty of Social Sciences and Humanities
Department of philosophy) .e-mail: m.ouahek@hotmail.com

Abstract:

Arkoun believes that the backwardness of Islamic societies is caused by forgetting and neglecting social sciences because modernity is not just a transfer of factories and technology, but an exercise of awareness through the use of social science methods and concepts in understanding the current situation of Islamic society holistically. In a way that reveals the strengths and weaknesses of these societies, and thus cultural, economic and social policies can formulate development and reform theories according to the analyzes provided by social researchers. Social sciences criticize social ideas that are the source of religious and regional violence, and these sciences contribute to the practice and application of the concept of citizenship in Arab societies where violence, fanaticism and sectarian and ethnic slogans are replaced by evidence, dialogue and debate. . The social sciences employ concepts, methods, arguments, and evidence, and thus serve as a platform for establishing societal dialogue, while ideology and religious and collective imagination only offer emotion, enthusiasm, and myths. Arkoun believes that if Islamic societies want to be at the level of the challenges of the twenty-first century, they must allow the presence of social sciences in every aspect of life, so that this society can communicate with its current issues from a scientific analytical perspective and also be able to enter into a global intellectual dialogue Discusses global intellectual issues.

Key words: methods, Social sciences, Arkoun, dialogue, theories.

- مقدمة:

عرفت العلوم الاجتماعية في القرن العشرين ثورات مفهومية ومنهجية وافتتاحاً جديداً لمجالات وميادين بحث للكثير من المواضيع غير المفكر فيها سابقاً، هذه التطورات والثورات المنهجية في الدراسات السوسيولوجية سمحت للباحث الأوروبي أن يصوغ نظريات تفسيرية على مجتمعات متحضرة و على مجتمعات بدائية و حتى على تلك المجتمعات التي لم تكن بنفس المستوى الحضاري الأوروبي. لقد كانت أدوات البحث ومناهجه ومفاهيمه المطبقة على الظواهر الاجتماعية والثقافية من إنتاج الجامعات الأوروبية والغربية ولم تشكل حرجاً على المشتغلين بها في أوروبا مع أن نتائج هذه العلوم غير مفصولة عن ما هو سياسي وإيديولوجي . ولكن كان الرفض المعرفي والإيديولوجي يزداد حدة لما يتم نقل هذه الأدوات والمفاهيم والمناهج من حقل العلوم الاجتماعية الأوروبية ومن بيئتها الحضارية لتكون عُدّة منهجية لباحث عربي أو مسلم ليُطبّقها على المجتمعات الإسلامية. لقد كان السؤال الجوهرى في هذا النقل: ما مدي عالمية وخصوصية العلوم الاجتماعية. وهل تطبيقها على مجتمع آخر هو تطبيق علمي. في هذا الإطار كان محمد أركون (1928-2010)، من المفكرين الذين اشتغلوا في الدراسات الاجتماعية والثقافية للعالم الإسلامي وكانت بحوثه الاجتماعية والفلسفية تستفيد من الثورة المنهجية العلمية المعاصرة. لقد كان مُبرر أركون أن التخلف الذي تعاني منه المجتمعات الإسلامية راجع إلى تأخر فهم المسلمين لقضاياهم الأساسية كمشكلة الدين والمجتمع و عودة الحركات الدينية والاثنية المتطرفة إذ ما زالت تصوراتهم حول سبل التقدم والنهضة تتصف بالسذاجة وبالسطحية ولم تستفد الكتابات الإسلامية المعاصرة من الفتوحات العلمية التي عرفتها أوروبا منذ العصر الحديث إلى الآن. يفترض أركون أن الدخول في الحداثة لابد أن يسبق بدراسة المجتمعات الإسلامية وتراثها المادي والمعنوي على نحو علمي بعيد عن كل نزعة إيديولوجية أو ذاتية و الذهاب في تطبيق مبادئ العلم في

دراسة المجتمع الاسلامي لأقصى درجة ممكنة ، وما يمثل العلم اليوم هو الانثروبولوجيا التطبيقية والانثولوجيا وعلم اجتماع المعرفة والدين... في نظر أركون، كان التحديث الذي إتبعته الدول الاسلامية بعد الاستقلال يفتقد للعلمية لكونه اتجه إلى فرض تصورات ايديولوجية وحلول نظرية على واقع يتميز بالتعدد والتعقد والتشعب ولم تُفتح ورشات حقيقية علمية وفكرية لدراسة المجتمعات الاسلامية تكون ممهدة للتحديث أو مزامنة للتحديث المادي الذي بدأت تقوم به الدولة بعد نيل استقلالها. فالمجتمع الإسلامي لم يعرف حادثة حقيقية بالرغم من هذه الحادثة الوهمية الظاهرة، وزيادة على كل ذلك تعاني هذه المجتمعات من تبعات التخلف و من ظواهره في أكثر من صعيد ومن أحد أسباب هذا التقهقر الحضاري، استبعاد العلوم الاجتماعية من وظيفتها في فهم هذه المجتمعات. من خلال ما سبق تتبدى أمامنا مجموعة من الاسئلة الاشكالية وهي: ما أهمية العلوم الاجتماعية في فهم وتحديث المجتمع الاسلامي؟ وما هي المبادئ التي ينبني عليها المنهج المتعدد؟ وهل يمكن القول أن نتائج بحوث العلوم الاجتماعية ذات البعد المعرفي والمنهجي الاوروبي تحمل صبغة مطلقة و هل بإمكانها أن تحقق تحديثا حقيقيا للمجتمعات الاسلامية ؟

- أزمة المجتمعات الإسلامية و غياب الحادثة المنهجية :

يرى محمد أركون في تحليلاته أن المجتمعات الإسلامية تعاني من أزمات جوهرية على جميع الاصعدة الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والسياسية والعلمية..، تجعلها بعيدة من أن تدخل في المشاركة في صناعة الحادثة المعاصرة ولا قدرة ايضا على مواجهة تحديات العولمة في القرن الواحد والعشرين ، صحيح أن هذه المجتمعات قد حققت التحرر من الهيمنة الاستعمارية ولكنها لم تستطع التحرر من ظواهر التخلف العديدة كالتأخر الاقتصادي ومن العنف الاجتماعي ومن غياب الديمقراطية . لقد قامت زعامات المجتمع الاسلامي خلال فترة الاستعمار بتجيش الجماهير بواسطة تفعيل و احياء القيم الاسلامية الخاصة التي تعتبر كراسمال رمزي للمجتمع في مواجهة القيم الغربية الدخيلة ولكن مع ذلك وبعد الاستقلال لم تعد هذه القيم وهذا الموروث الثقافي الذي وُظف في مقاومة الاستعمار، قادرا على تحديث المجتمعات الاسلامية ولا بمستطاعه العمل على تحقيق النهضة. فقيادة دول العالم الاسلامي " لم ينتهوا جيدا للنتائج السلبية والآثار المدمرة لخطاباتهم الايديولوجية التي أحلت البرامج السياسية غير القابلة للتحقيق محل الآمال الألفية والأخروية اللاتاريخية التي تغذيها الخطابات الاسطورية للاديان التقليدية" (أركون، الفكر الاسلامي، نقد واجتهاد)

لقد كان الخطاب السياسي بعد الاستقلال خطابا ايديولوجيا وحماسيا ولم يحقق أي تغيير على مستوى الواقع، وقد قام هذا الخطاب بالتوليف بين شعارات الحادثة الاوروبية وشعارات الاسلام، وقد تناسى مثقفوا هذه البلاد أن عليهم القيام بمهمة ثقافية ونقدية في بادئ الامر ثمهد لمشروعهم السياسي، يصف أركون هذه الحالة بقوله " وينبغي علينا هنا أن نحاول فهم المأساة التاريخية التي تتخبط فيها الشعوب الاسلامية منذ أن اصطدمت بشكل مفاجئ وعنيف بالحضارة المادية والحادثة العقلية ذلك أنه لا الثورة الاشتراكية بمرحلتها الناصرية والجزائرية ولا الثورة الاسلامية الحالية أتيج لهما أن تحظيا بمرحلة تحضير واستعداد كافية كما حصل للثورة الفرنسية في القرن الثامن عشر أقصد لم يُمهّد لهما عن طريق حركة ضخمة من النقد الفلسفي والعلمي للتراث الديني" (أركون، الفكر الاسلامي، نقد واجتهاد)

هكذا ير فض أركون منهج التحديث الذي إتبعته الجزائر والدول المغاربية الخمس وأغلب الدول الاسلامية، لأنها اتجهت بحسب رأيه إلى فرض تصورات من فوق على واقع متعدد ومختلف، كما لم تقم بدراسات حقيقية ومعقدة على الاسلام والثقافة العربية من هنا" ينبغي على الجزائر وعلى جاراتها أن تفكر بالحادثة ليس فقط عن طريق استيراد التكنولوجيا المعقدة من أجل التصنيع ، وإنما ايضا عن طريق التفكير بشيء آخر أهم وأعقق ينبغي أن تطرح مسألة الدين بشكل جديد ومختلف جذريا عما سبق . وبعد أن تقوم بذلك يمكنها أن تكتشف الافاق الفكرية والمحدوديات المعرفية للثقافة العربية وللغة العربية التي هي وسيلتها الناقلة" (أركون، قضايا في نقد العقل الديني، كيف نفهم الاسلام اليوم)

فالعالَمين العربي والاسلامي لا يعرف حادثة حقيقية، وإنما هناك تحديث في الحياة العربية وأصبحت المدن مثلاً مشابهة لمدينة الغرب، نجد على سبيل المثال ناطحات سحاب وواجهات زجاجية - إلا أن العقل الإسلامي بالرغم من هذه الحادثة الظاهرة لا يزال يعيش في القرون الوسطى، في مفاهيمه وتصورات حيث لا يزال عامل القبيلة والعشيرة والدم متغلغلا في العلاقات الاجتماعية والسياسية ولا يزال تفسيره للأشياء تفسيراً خرافياً وسحرياً وما يزال قابعا تحت سلطة الفرد والمتسلط وخاضعا لسلطة القبيلة وما يزال يأخذ تفسيراته للعالم

وللأشياء من الفكر الاسلامي في القرون الوسطى وهكذا يميز أركون بين حدثتين : الحادثة المادية والحادثة العقلية " فيمكن لمجتمع اسلامي غني أن يستورد كل انواع التكنولوجيا والتجهيزات المخبرية والطبية وأجهزة الكمبيوتر والمعلوماتية ومع ذلك فلا يمكن أن نعتبره حديثا . لماذا؟ لأن تحديث العقلية لم يتم " . (أركون، قضايا في نقد العقل الديني كيف نفهم الاسلام اليوم) . ولكن ماذا يقصد أركون بالحادثة العقلية؟ إنها بلا شك: الاطلاع والاستفادة من مجمل الفتوحات الفلسفية والعلمية واللاهوتية التي تمت علي يد رجال الدين كلوثر والفلاسفة كديكار و سبينوزا والعلماء كغاليلي ونيوتن والتي غيرت من تصورات سادت في القرون الوسطى

يرجع أركون أسباب انتكاسة وفشل المشروع التحديثي للمجتمعات العربية والاسلامية إلى:

- غياب دراسة علمية لهذه المجتمعات بسبب تغييب توظيف مكتسبات العلوم الاجتماعية والانسانية في الكشف عن معيقات التقدم ولفهم أوضح لأسباب التعثر الكامنة في هذه المجتمعات. يؤكد أركون أنه " لا سبيل إلى تكوين الارضية الفكرية والثقافية والتاريخية اللازمة للانخراط في التجارب الديمقراطية إلا إذا قام العقل الاسلامي بواجبه في نقد العقل الاسلامي ودراسة المجتمعات الاسلامية من خلال المناهج الاجتماعية الحديثة (أركون، كتاب أين الفكر الاسلامي المعاصر)

- فرض نماذج سياسية وإقتصادية وثقافية على المجتمعات الاسلامية دون الأخذ بعين الاعتبار ما الذي يُشكّل البنية المفهومية والمخيلية والاسطورية للمجتمع من حيث أرائه وأفكاره ومخيلاته الاجتماعية والديني والاسطوري وما هي مقدساته ومدنساته، وتوجهاته لذا على الباحث الاجتماعي أن يدرس المجتمع على نحو مباشر بواسطة المعاشية والاحتكاك، بعيدا عن تلك الدراسات النظرية التي لا تزيد المشكلات إلا تعقيدا ف" فالفلسفة لم تعد كما كانت في السابق قطاعا معرفيا منفصلا عن كل ما عداه، لم تعد تسكن البرج العاجي أو سماء الميتافيزيقا التي تقف فوق هموم الانسان وقضايا المجتمع والعصر ...أصبح الفيلسوف الان يذهب في كل مكان ويستنشق هواء الداخل والخارج ويتجول في رحاب علم الاجتماع والنفس واللغويات والانتروبولوجيا وعلم الاديان المقارنة والتاريخ. أصبح يشمر عن ساعديه وينخرط في المعمة كما يفعل جميع الباحثين. أصبح يلوّث يديه برطوبة الواقع ولزوجة الماديات لم يعد يأنف من الاهتمام بالمشاكل التفاهة للمجتمع والحياة. اذن ينبغي على الباحثين اليوم التخلي عن هذا المفهوم المثالي القديم للفلسفة والفيلسوف. ولكنه للأسف لا يزال سائدا في جامعاتنا العربية" (أركون، الفكر الاسلامي، نقد واجتهاد)

لهذا ينتقد أركون تلك التحليلات السطحية التي يقوم بها بعض الباحثين، المسلمين منهم والمستشرقين. إذ بدراستهم للإسلام والمجتمعات الاسلامية لا يغوصون في حقيقتها، للفسر الذي تعرفه مناهجهم، لأنهم حصروا أنفسهم بمنهجية التاريخ الوصفي للأفكار، يكتفون فقط بجمع واستعراض العقائد والرؤى الاسلامية كما ظهرت وتطورت عبر التاريخ. حين يتطلب الأمر عند أركون طرح تساؤل " ماهي المكانة التي ينبغي أن نوليها للعوامل الاجتماعية والتاريخية والدور الذي لعبته في تشكّل الافكار الاخلاقية والسياسية منذ القرن الهجري الاول وحتى إلى يومنا هذا؟ (أركون، الاسلام الأخلاق والسياسة). وهذا معناه دراسة الافكار في بُعدها الاجتماعي والواقعي والموضوعي ذلك لأن مشروع نقد العقل الاسلامي عند أركون " لا ينحاز لمذهب ضد المذاهب الأخرى ولا يقف مع عقيدة ضد العقائد التي ظهرت أو قد تظهر في التاريخ، إنه مشروع تاريخي وانتروبولوجي في أن معاً، إنه يثير أسئلة انتروبولوجية في كل مرحلة من مراحل التاريخ ولا يكتفي بمعلومات التاريخ الراوي المشير إلى أسماء وحوادث وأفكار دون أن يتساءل عن تاريخ المفاهيم الأساسية المؤسسة كالدين والدولة والمجتمع والحقوق والحرام والحلال والمقدس والطبيعة والعقل والمخيال والضمير والاشعور والمعرفة القصصية أي الاسطورية والمعرفة التاريخية والمعرفة العلمية والمعرفة الفلسفية (أركون، أين هو الفكر الاسلامي المعاصر) .

- النقد العلمي للقراءتين الاستشراقية والاسلامية للتراث الاسلامي:

حتى يستطيع أركون أن يؤسس للمنهج المتعدد الذي استلهمه من العلوم الاجتماعية والانسانية يبتدئ بنقد مزدوج لنوعين من القراءة المشتغلين على التراث الاسلامي، القراءة الاستشراقية والقراءة الاسلامية، هاتان القراءتان محكومتان بعدم الالتزام بالمنهج العلمي وأكثر من ذلك، خاضعة للذاتية والعصبية وأبعد ما تكون من ممارسة الموضوعية في دراستها، في المقابل يقف أركون على أرضية العلوم الاجتماعية التي تتجاوز ما وقعت فيه القراءتين المذكورتين اعلاه، ف "استلهم المنظر الذي يتجاوز كل العصبية الضيقة من دينية أو قومية يتطلب من الباحث العلمي اعتناقاً جديداً أو تحوُّلاً عن عصبية الشخصية لكي يستطيع إدراك ابعاده وهذا

الاعتناق للموقف الجديد ينبغي أن تتحمل مسؤوليته بالدرجة الأولى العلوم الاجتماعية والفكر الفلسفي " (أركون، الفكر الأصولي واستحالة التأصيل). ونقدم فيما يلي أهم الانتقادات التي وجهها أركون لهاتين القراءتين:

أ - نقد القراءة الإسلامية للتراث الإسلامي:

يعتقد أركون أن الخطاب الإسلامي المعاصر لا يزال بعيداً عن الثورة المنهجية التي حدثت في الغرب، ولم يتعرف على تلك الكشوفات العلمية والفلسفية التي عرفتها أوروبا منذ عصر النهضة إلى الآن، لذا كانت نظرة هذا الخطاب لقضايا المجتمع الإسلامي الحالية، نظرة تنتمي إلى النظام المعرفي في القرون الوسطى، ولم يدخل الخطاب الإسلامي الراهن ضمن بنيته أي مفاهيم حديثة، وهذا يعود أن العرب والمسلمين لم يشاركوا في النهضة العلمية والفلسفية الحديثة، وإذا كان العقل الأوروبي الحديث والمعاصر قد تجاوز الكثير من المقولات الدغمائية والدينية التي كانت تحكم العقل في القرون الوسطى فإن الفكر الإسلامي اليوم لا يزال يفكر في العالم ضمن مفاهيم غير حديثة ف " الفكر الإسلامي يستمر في الإرتكاز وإلى حد كبير على المسلمات المعرفية للقرون الوسطى. ذلك أنه يخلط بين الأسطوري والتاريخي ثم يقوم بعملية تكريس دغمائية للقيم الأخلاقية والدينية وتأكيد تيولوجي لتفوقية المؤمن على غير المؤمن والمسلم على غير المسلم وتقديس اللغة ثم التركيز على قدسية المعنى المرسل من قبل الله ووحانيته، هذا المعنى الموضح والمحفوظ عن طريق الفقهاء بالإضافة إلى عقل أبدي فوق تاريخي لأنه مغروس في كلام الله ومجهز بأساس انتولوجي يتجاوز كل تاريخية" (أركون، تاريخية الفكر العربي الإسلامي)

لقد غيب الفكر الإسلامي المعاصر ممارسة نقد حدثي على مسلماته المعرفية الأمر الذي جعله بعيداً من خلق وعي تاريخي عقلاني بماضيه، وإن كان مبرر غياب هذا النقد من مرحلة الكفاح والمقاومة مقبولا بسبب انشغال قادة الكفاح بتجيش الجماهير بقيم الإسلام لبث روح المقاومة والتحدي في نفوسهم فإن استمرار المسلمون اليوم على هذا النحو وتجنيبهم لممارسة نقدية لتراثهم هو غير مقبول. لأنه بغياب هذا النقد تحول معه تراث الإسلام إلى مساحة خلاصية تُغطي عن فشل المشاريع السياسية للدويلات القطرية في تحقيق التنمية وطريقاً للتخلص من ضغوط الامبريالية العالمية ومسكناً روحياً لاستعاب صدمة انهزام الجيوش العربية أمام إسرائيل، هكذا تحول الإسلام من مجرد دين إلى وعاء تبريري وملأ للجماهير توظيف الدولة القطرية من أجل التغطية على تناقضاتها وفشلها " ومن أجل تغذية الأمل التاريخي والأخروي للجماعات البشرية الإسلامية" (أركون، تاريخية الفكر العربي الإسلامي). فالخطاب الإسلامي المعاصر يقدم صورة نموذجية عن الإسلام وعن الحضارة الإسلامية ويضع الإسلام في صورة المثال والنموذج الذي يتفوق على الحضارة الغربية كما يُوضع في الإسلام جميع الحلول الممكنة لمشكلات الحضارة المعاصرة وأنه وسطي يوفق بين الروح والعقل والكثير من الإطراءات التي يضعها الوعي الإسلامي المعاصر على الإسلام ولكن " هذه الحقائق تفرض نفسها كرد فعل عنيف تقوم به المجتمعات التي تريد أن تعوض عن واقعها البائس والمزري وعن الانهيار الهائل لبنائها التقليدية وذلك بواسطة الرفع الزائد من قيمة التراث الإسلامي والافتخار به" (أركون، تاريخية الفكر العربي الإسلامي). يتعلق الأمر بالية تضخيم الذات في مواجهة التحديات الغربية وفي التصدي للتفوق الغربي، فمن أجل مواجهة أفضل لمنجزات الحضارة يتم نمذجة التراث وامثلته حيث يصبح مثالا خالي من الأخطاء في مقابل نسبية الحضارة الغربية وهذه الطريقة في التفكير ليست إلا هروب نحو الذات بدل مواجهة الذات بالحقائق التاريخية.

لهذا فالفكر الإسلامي المعاصر حسب أركون يعيش انقطاعين خطيرين : الأول : انقطاعه عن اللحظات الإبداعية من تاريخه المشرق كلحظة المعتزلة والجاحظ وابن مسكويه وابن رشد، أما الانقطاع الثاني فهو الانقطاع عن الحضارة الأوروبية التي بدأت منذ القرن السادس عشر. وبالتالي فهو يعيش في داخل التراث الرسمي التي أيده السلطة الحاكمة منذ القرون الوسطى، وبالتالي يعيش انعزالاً عن الحضارة الفكرية سواء مع الحضارة التي حدثت في تاريخ المسلمين أو مع الحضارة الغربية. لهذا يدعوا أركون إلى " تفكيك الأحكام التعميمية المزعجة والتبسيطات السطحية الرديئة والتعبيرات الهائجة والأوامر الاعتباطية والهواجس العصابية التي تغذي الوعي الخاطي للخطاب الإسلامي. فتجيب التراث واعتبار الإسلام هو حل لجميع المشكلات هو اتجاه نحو التقديس والأسطورة، فما زال الوعي الإسلامي لا يميز بين التاريخي والأسطوري في تراثه، وبين المعنى وتوظيف المعنى من قبل الأيديولوجيات المتصارعة" (أركون، تاريخية الفكر العربي الإسلامي) فالتراث " لم ينجو من الاستخدامات الأيديولوجية للجماعات السوسيولوجية المتخاصمة على السلطة والتملك والأرزاق. إن هذه المجابهة بين معنى: تعالي كل فعل بشري ومعنى تاريخيته، ما بين التصور والواقع، ما بين الأسطورة

والتاريخ لم تظهر بعد في الوعي الاسلامي بصفتها مشكلة محورية تخص كل معرفة بشرية مرتبطة بممارسة تاريخية" (أركون، تاريخية الفكر العربي الاسلامي)

ب- نقد القراءة الاستشراقية:

يطلق أركون على الدراسات التي إنصبت على الإسلام من طرف علماء ومفكرين غربيين باسم الاسلاميات الكلاسيكية التي هي " خطاب discours غربي حول الاسلام ذلك أنّ كلمة ومصطلح الإسلاميات islamologie...! الخطاب الذي يهدف الى العقلانية في دراسة الاسلام - هي في الواقع اختراع غربي" (أركون، تاريخية الفكر العربي الاسلامي)

وبالرغم من إعجاب أركون بالقراءات الاستشراقية وتمكّنها في اعتقاده، من تطبيق بعض المناهج العلمية التي ظهرت في في الجامعات الغربية، إلا أنها لا تستهدف حسب انتقاده، بناء تراث الاسلام من وراء هذا البحث. بل تترك سوى الانقراض والدمار. وهذا الأمر يجرح مشاعر المسلمين. يُعيب أركون هذه الممارسة بقوله: "إنّه لصحيح القول بأنّ المنهجية الفيلولوجية والتاريخية إذا ما طبقت وحدها على النصوص المقدسة لتراث ديني ما فإنّها تخلف وراءها حقلا من الانقراض ويحق للمسلمين عندئذ أن يستنكروا تلك البحوث غير المسؤولة من الناحية العقلية لأنّها تدمر دون أن تعمّر ودون أن تحت بعض الأحجار وتحضرها بانتظار نهوض البناء البديل فالمجتمعات البشرية عاشت على الأديان طيلة قرون وقرون وليس من المسموح النيل منها أو الحط من قدرها عن طريق البحوث العلمية الناقصة والمجزأة والتي تكتفي بممارسة البحث العلمي.. فالعلم الاستشراقي بعد أن يقوم بعمله يخلف وراءه حقلا من الانقراض وأما الفكر النقدي فهو بناء ومتضامن فعليا مع كافة أنواع الصعوبات والحالات التي أثارها البحث العلمي ولأدها" (أركون، من الاجتهاد الى نقد العقل الاسلامي)

كما أنّ المستشرق يزاول بحثه بتأثير العصبية الإثنية التي توجّه دراساته على الإسلام وتراثه، و لم يتخلص بعد من المركزية الاستعمارية الأوروبية التي تجعله ينظر إلى الآخر بنظرة دونية ، فبالرغم من استخدامه للمنهجية العلمية واستفادته من كشوفاتها الثمينة إلا أنه يوجهها نحو خدمة غايات ايديولوجية أساسها خدمة فكرة التفوق الأوروبي على جميع الاعراق. لقد عايش أركون المستشرقين وكانت شهادته معبرة عندما قال " لقد اصطدمت أنا شخصيا ببعض هؤلاء الزملاء المستشرقين ..لقد صدمت بهم وبمواقفهم المتشنجة تجاه كل ما هو عربي أو مسلم وهي مواقف مضادة للروح العلمية التي يُفترض بأنهم يطبقونها في مجال البحث العلمي وهذا أكبر دليل على أنهم بحاجة إلى مراجعة خياراتهم المنهجية والإبستمولوجية ، إنه دليل على وجود نقص معرفي كبير لديهم في ما يخص تطبيق العلوم الانسانية والإجتماعية على دراسة مجالهم الخاص ..وباختصار إنهم بحاجة إلى مراجعة أنفسهم وبقينياتهم المعرفية أكثر رسوخا وتجذرا وليسوا معصومين من الخطأ لمجرد ينتمون إلى العالم المتقدم والمتفوق أي إلى أوروبا والغرب (أركون، قضايا في نقد العقل الديني كيف نفهم الاسلام اليوم)

إنّ مساوئ القراءة الاستشراقية حسب أركون تتحدد في عنصرين: الأول انطلاقها من فرضيات ايديولوجية وفلسفية ولاهوتية تحاكم من خلالها الإسلام وتاريخه. والثاني عدم وجود هدف واضح وراء دراساتهم العلمية على الاسلام، يعني لا يحركهم شغل بناء هذا التراث من بعد القيام بدراسته " بمعنى أنّ المستشرقين لا يُبالون اطلاقا بالمسلمين والمجتمعات الاسلامية عندما يدرسون الإسلام أو يكتبون عنه فهذه ليست مشكلتهم كما يقول صراحة إلى يومنا هذا. فعلى المسلمين أنفسهم تقع مهمة التجديد وزحمة الحدود التقليدية لفكرهم ومعرفتهم" (أركون ، العلمنة والدين الاسلام المسيحية الغرب)

ومن مساوئ الاسلاميات الكلاسيكية أنها تحصر دراساتها فقط على ما هو مكتوب من الإسلام وتراثه، فتركز على الفلسفة وعلوم والشريعة والكلام وتهمل التراث الشفهي والمحكيات والأساطير والبنى الإجتماعية وتاريخ الفرق المانوية والضالة. فهذه القراءة تبقى قاصرة عن الإحاطة بموضوع الإسلام لأنها لا تدرس الاسلام من جميع زواياه وحتى " تطبيق المناهج الجديدة للعلوم الانسانية التي ظهرت أو تبلورت بعد سني الخمسينات على الإسلام، بقي في إطار المحاولات الخجولة والجزئية إنّ لم يكن هناك رفض مقصود" (أركون، تاريخية الفكر العربي الاسلامي)

ولا يعني هذا أنّ أركون يرفض أو ينكر أي دور فعال للإستشراق في استكشاف التراث الاسلامي والتعريف به، بل إنّ مشروع الاسلاميات التطبيقية الذي جاء به أركون استفاد من ما يسميه بالاسلاميات الكلاسيكية أو الاستشراق بل يدعو إلى الاستفادة من الدراسات الاستشراقية وخاصة منها الجديدة يقول " لم يعد ممكنا اليوم أن نتكلم عن الاستشراق والمستشرقين كما كنا نفعل حتي في السبعينات من القرن العشرين وذلك من أجل رفضهم

وإدانتهم والإعراض عن إنتاجهم العلمي بل يجب علينا أن نقوم بترجمة أهم الأعمال المخصصة للدراسات الإسلامية والتي ينتجها هؤلاء المستشرقون الأكاديميون بالذات وذلك لكي نتمكن من مناقشتها على أسس علمية موضوعية لا على أساس أيديولوجي عقائدي" (أركون، القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب)

إذن يبحث أركون عن قراءة جديدة للإسلام ، تكون بعيد عن الروح التبجيلية وتكون أيضا منفصلة عن أطروحات القراءة الاستشراقية وذلك بأن تتسلح بمنهجية جديدة تركز على التأمل والتروي وعلى عدم اطلاق الأحكام الجاهزة، كما يفعل المستشرقون ولا تركز على وصف الوقائع والأحداث كما يفعل أصحاب القراءة التقديرية للإسلام، من هنا يمكن اعتبار منهجية أركون محاولة تركيبيّة تتجاوز كل من القراءتين والمنهجيتين الاستشراقية والإسلامية. يقول " إنني أهدف إلى تجاوز المنهجية الوصفية أو السردية هذا إن لم تكن التبجيلية أو النضالية - السياسية - والمتبعة من قبل كتابة التاريخ من الجهتين، إنني أسلط أضواء المنهجية النقدية - التفكيكية على الممارسة التاريخية التي حصلت في الجهة العربية - الإسلامية كما في الجهة الأوروبية ، المسيحية (اركون، قضايا في نقد العقل الديني كيف نفهم الإسلام اليوم)

- العلوم الاجتماعية وتحديث المجتمعات الإسلامية:

لا شك أنّ الدخول في الحداثة تعني عند أركون الإلمام بالمناهج العلمية المرتبطة بالاكشافات التي يحققها العلم المعاصر وهذا من أجل تكوين روح نقدية تهتم بنقد التراث الإسلامي وبالتالي إخراج الإنسان المسلم من تقوقعاته الدينية والأيديولوجية الدغمائية من أجل تجاوز حالة العنف والصراعات الدينية والاثنية التي تعرفها هذه المجتمعات، يؤكد محمد أركون على أهمية هذه المناهج بقوله " فقد ألححت ومنذ سنوات على ضرورة دراسة العلم الانتروبولوجي وتدريبه فهو الذي يخرج العقل من التفكير داخل السياج الدوغمائي المغلق الى التفكير على مستوى أوسع بكثير : أي على مستوى مصالح الإنسان ، أي إنسان كان وفي كل مكان كما أن العلم الانتروبولوجي يعلمنا كيفية التعامل مع الثقافات الأخرى بروح منفتحة متفهمة وضرورة تفضيل المعنى على القوة أو السلطة ثم تفضيل السلم على العنف (اركون، القرآن من التفسير الموروث الى تحليل الخطاب الديني) أما في خصوص الاعتراضات التي وجهت لأركون حول امكانية توظيف مناهج العلوم الانسانية والاجتماعية التي ظهرت في الغرب المسيحي في دراسة المجتمعات الإسلامية والعقل الإسلامي يؤكد أركون أن هذه الأدوات ذات صبغة عالمية ومشاركة بين جميع الأمم ، فيمكننا الاعتماد عليها في اكتشاف التراث ودراسة المجتمع الإسلامي. وحجته في ذلك " بما أنه ليس هناك طب أو فيزياء أو كيمياء أو بيولوجيا خاصة بأمة من الأمم فكذلك يمكن أن يقال على بعض مبادئ العلوم الانسانية والاجتماعية" (أركون، الإسلام، أوروبا ، الغرب)

أما مجال تطبيق العلوم الاجتماعية فيتعلق بنقد العقل الإسلامي : فالخطوة الأولى في تحديث العقل الإسلامي في نظر أركون تتركز في ضرورة البدء بنقد التراث الذي هو مضمون العقل الإسلامي، فحضور هذا التراث في الوعي العربي المعاصر هو حضور طاغي يمنع من ابتكار حداثّة فعلية، ووظيفة هذا النقد هو تزييت التراث، أي بجعله وراءنا بتجاوزه ذلك أنه نتاج ظروف اجتماعية وثقافية وسياسية واقتصادية ، وهكذا ستكون العلوم الاجتماعية هي الأداة التي يستخدمها أركون في الكشف عن كل المؤثرات التي ساهمت في تشكيله وصنعه يقول أركون: " وعندما أدعو إلى نقد العقل الإسلامي ..فإنما أهدف إلى استكشاف كل ما يتحكم بنشاط العقل ونتائجه من عوامل متفاعلة وقوى متصارعة وأهواء متضادة وتوترات داخل الذات أو خارجية عنها ، وما دمننا نهمل بل نرفض ونمنع كل ما يمت إلى مشروع نقد العقل الإسلامي بصفة فإننا سنبقى تائهين مقلدين مكررين متبعين محافظين، لا نميز بالعقلنة المنيرة المنقذة من الجهل والضلال والتضليل الفكري / وبين العقلنة المزيّفة للحق، الملبّسة أو المقنّعة للواقع المؤيدة للوعي الخاطئ، المؤسسة للمعارف الباطلة، المؤدية في نهاية الأمر إلى نفي الذات وانكار شرف الإنسان وكرامته" (اركون، قضايا في نقد العقل الديني كيف نفهم الإسلام اليوم)

بأخذ مشروع أركون النقدي مساحة واسعة في النقد تمتد من العصر التأسيسي للإسلام إلى العصر الحالي والراهن ولا يقتصر الأمر على اختيار هذه المرحلة دون تلك، أو اختيار هذا المفكر دون ذاك، أو الاقتصار فقط على نقد عصور الانحطاط بل على الروح الفلسفية أن تتقدم لتمارس النقد على العصر التأسيسي للإسلام بما فيه النظر في النصوص المقدسة ويقسم أركون مجالات موضوع نقد العقل الإسلامي إلى مراحل وهي - "مرحلة القرآن والتشكيل الأولي للفكر الإسلامي وتبتدئ من 1 هجري إلى 150 هجري

- مرحلة العصر الكلاسيكي أي عصر العقلانية والازدهار العلمي والحضاري وتبتدئ من 150 هجري إلى 450 هجرية و مرحلة العصر السكولاستيكي التكراري والاجتراري
- مرحلة النهضة في القرن التاسع عشر الى غاية الخمسينات من القرن العشرين
- مرحلة جمال عبد الناصر الثورة القومية 1952 ومعها الثورة الخمينية 1979 " (اركون، قضايا في نقد العقل الديني كيف نفهم الاسلام اليوم)

- الاسلاميات التطبيقية ومناهج العلوم الانسانية والاجتماعية :

يحاول اركون من خلال مشروعه الفلسفي تجاوز الاخطاء التي وقعت فيها القراءة الاستشرافية التي تكفي فقط بالوصف والتحليل ولا تهتم بالتفكير في مشكلات المجتمعات الاسلامية ليؤسس لعلم جديد أو قراءة أخرى جديدة يسميها بالاسلاميات التطبيقية، ومن ميزاتها أنها لن تتوقف " عند المنهج الحيادي الوصفي غير الملتمزم للإسلاميات الكلاسيكية " (أركون، تاريخية الفكر العربي الاسلامي) فموضوعها هو الاسلام وتاريخ الاسلام منذ تشكل الوحي إلى الآن وتستخدم مجموعة من المناهج المستلهمة من العلوم الانسانية والاجتماعية حتى يتم بواسطتها فحص وتقويم التراث ولقد اتهم اركون بأن دراساته هي استشراف من الداخل يقوم بها عربي مسلم لذلك فإن أركون يرفض هذا النوع من التصنيف رغم أنه لا ينكر ارتباط مشروعه بالتطور الحاصل في العلم الغربي فحتى تسمية مشروعه بالاسلاميات التطبيقية فهي مقايضة على الانثروبولوجيا التطبيقية لعالم الإناسة لروجه باستيد " (مسرحي، المرجعية الفكرية لمشروع محمد اركون الحداثي)

تهدف الاسلاميات التطبيقية إلى التخلص من الهيمنة المنهجية الغربية فالدراسات الاستشرافية لا تلقى ترحيب ايجابي عند المسلمين، فإذا ما أراد المسلمون معرفة ماضيهم من خلالها يجدون أن هذه الكتابات لا تزال رهينة للتركز الاوروبي، والبدل عند أركون هو تقديم علم جديد يسمى بالاسلاميات التطبيقية الذي يكون ملتزما بمبادئ المعرفة العلمية وبالموضوعية ويكون موضوعه تراث الاسلام ككل ، هذا العلم سيضيف جديدا للمعرفة العلمية ويحقق تحررا من الهيمنة المنهجية الغربية يقول أركون " الهدف المزدوج للإسلاميات التطبيقية : فهي من جهة تريد أن تتموضع داخل هذه المجتمعات الاسلامية لكي تتعرف على مشاكلها القديمة والحديثة ومن جهة أخرى تساهم في إغناء البحث العلمي كما هو ممارس اليوم في شتى البيئات الثقافية مع تحقيقها لكل شروطه ومتطلباته النظرية " (أركون، تاريخية الفكر العربي الاسلامي)

تهدف الاسلاميات التطبيقية ايضا، إلى تحقيق العلمنة في داخل المجتمعات العربية فلا يمكن أن تقوم الدولة بفرض العلمنة على المجتمع من فوق، لأن هذا قد أثبت فشله في تركيا مع تجربة كمال اتاتورك العلمانية "مما يفسر العودة الدينية العنيفة بدء من عام 1940 " (أركون، تاريخية الفكر العربي الاسلامي). فقبل التفكير في فرض النموذج العلماني يجب بادئ ذي بدء ممارسة نقد لهذا التراث وتبيان تاريخية حقائقه ونزع القداسة عن الكثير من المفاهيم التي تشكلت تاريخيا كمفهوم الخلافة واطهار الطابع البشري لعمل الصحابة. يتعلق الامر بتحقيق انفتاح الوعي على الحقائق التاريخية من خلال الاسلاميات التطبيقية التي تكون ممهدا لتحقيق العلمنة على ارض الواقع ف " ينبغي علينا اليوم أن نفكك الارثوذكسية من الداخل ولن يتم ذلك إلا ببحث تاريخي محرر يمكن له وحده أن يوصلنا الى ابواب العلمنة في الاسلام " (أركون، تاريخية الفكر العربي الاسلامي)

كما تهدف الاسلاميات التطبيقية من جهة أخرى، إلى دراسة التراث الاسلامي علميا ونزع النزعة الافتخارية التي يزعمها المسلمون حول دينهم وباعتبارهم أحسن أمة أخرجت للناس وأيضا تبيان مواطن الخطأ والوهم في تراث الاسلام فلا يمكن تقدم الفكر العلمي إلا بتهديم المعارف الخاطئة (أركون، تاريخية الفكر العربي الاسلامي) فمن خلال توظيف بعض أدوات العلوم الاجتماعية يمكن إثارة أسئلة مستفزة في داخل النص القرآن نفسه مثلما مورس ذلك مع المسيحية ، فتجديد الفكر الديني يجب أن ينصب على الأصول لا على الفروع. يقول أركون " ما أريده فعلا هو أن أثير في داخل الفكر الاسلامي تساؤلات مألوفة فيما يخص الفكر المسيحي منذ وقت طويل. بعملا هذا فإننا نخضع القرآن لمحك النقد التاريخي المقارن والتحليل الالسنّي التفكيكي وللتأمل الفلسفي المتعلق بإنتاج المعنى وتوسعاته وتحولاته وانهدامه.. فإننا نأمل أن نسهم في الوقت نفسه بتجديد الفكر الديني بشكل عام " (أركون، تاريخية الفكر العربي الاسلامي)

وهذا معناه ممارسة النقد بكل حرية على التراث الاسلامي والتفكير في ما هو محرم وفيما هو غير مسموح التفكير فيه، وبعيدا عن كل ضغوط سياسية أو ايديولوجية ضيقة ويكون هذا النقد منصبا على مستويين: المستوى الاول التراث ويدخل فيه ما يسمى العصر التأسيسي وهو زمن الوحي ونموذج الصحابة أما المستوى

الثاني فهو الفكر الاسلامي المعاصر. ومعناه التفكير في مناطق جديدة من التراث الاسلامي لم يُفكر فيها ومن المستحيل التفكير فيها (أركون، تاريخية الفكر العربي الاسلامي)

تستهدف الاسلاميات التطبيقية من خلال توظيفها للعدة المنهجية الاجتماعية والانسانية واللغوية إلى فهم وتحليل الفكر و الواقع الاسلامي المعاصر وكلما كان المنهج متعددًا تمكنا من سبر أغوار الفكر والمجتمع الاسلاميين وذلك بالاعتماد على "المنهجية التعددية لا الأحادية الجانب. لا أطبق منهجية واحدة على التراث الإسلامي، بل عدة منهجيات كالمناهج اللسانية، والمنهجية التاريخية، والمنهجية الاجتماعية، والمنهجية الأنثروبولوجية، وأخيرا التقييم الفلسفي العام أو الخلاصة النهائية. وهذا يعني أنني من أتباع الاستمولوجيا التعددية التاريخية: أقصد فلسفة المعرفة التعددية التاريخية، وبالتالي، لا يمكن حصري في مدرسة واحدة أو مذهب فكري واحد أو موقف واحد للعقل أو تيار واحد بالطبع ولا يمكن حصري في حزب سياسي واحد، أو زاوية محددة، أو طريقة صوفية معينة، أو مذهب لاهوتي واحد، أو أرثوذكسية دينية ما " (نقلا عن: أوحمنة دواق، رهانات الاسلاميات التطبيقية)

- مبادئ المنهج المتعدد لدراسة المجتمعات الإسلامية:

من خلال استقراء مشروع أركون النقدي، نكتشف أن هذا الباحث لا يكتفي بمنظور واحد في معالجة المشكلات المطروحة بل نراه يمزج في بحثه عن الحقيقة، كل المناهج المتاحة والممكنة التي تسمح له بإضاءة جانب من جوانب الحقيقة. فمن المعالجة الفلسفية إلى المعالجة الأنثروبولوجية إلى المعالجة التاريخية واللسانية ومن تاريخ تطور المجتمعات إلى علم الأديان المقارن إلى الأنتولوجيا ف"مشروع نقد العقل الإسلامي لا ينحاز لمذهب ضد المذاهب الأخرى ولا يقف مع عقيدة ضد العقائد التي ظهرت أو قد تظهر في التاريخ، إنه مشروع تاريخي وأنتروبولوجي في آن معاً، إنه يثير أسئلة أنتروبولوجية في كل مرحلة من مراحل التاريخ ولا يكتفي بمعلومات التاريخ الراوي المشير إلى أسماء وحوادث وأفكار دون أن يتساءل عن تاريخ المفاهيم الأساسية المؤسسة كالدين والدولة والمجتمع والحقوق والحرام والحلال والمقدس والطبيعة والعقل والمخيال والضمير واللاشعور والمعرفة القصصية أي الأسطورية والمعرفة التاريخية والمعرفة العلمية والمعرفة الفلسفية (أركون، أين هو الفكر الإسلامي المعاصر). وقد وضع أركون مجموعة من المبادئ لمنهجه التعددي استخلصناها من أبحاثه ويمكن ذكر أبرزها في النقاط التالية:

- لا بد أن يستفيد الباحث من كشوفات وفتوحات العلوم الاجتماعية والانسانية واللسانية المعاصرة حتى يغتنى ويستفيد منهجه البحثي للكشف عن مخبآت الظاهرة الاجتماعية، وعلى الباحث أن يكون جاهزا لمعرفة آخر ما طرأت عليه تغيرات المفاهيم والنظريات ويكون ملما بالأعراضات التي وجهت لهذا المنهج أو ذاك أو لهذه النظرية أو تلك " أي أنه يحرص على الشمولية والاحاطة بجميع ما توفر من مصادر ووثائق ومناقشات دارت بين العلماء حول الموضوعات التي يعالجها ولا يقتنع بالمصادر المتوفرة في لغة واحدة وإنما يهتم بالإلمام بالإنتاج العلمي في سائر اللغات وبقدر الامكان. ويشير بإلحاح إلى كل ما هو جديد أو متمم أو مصحح أو مخالف لما أتى به العلم في كل مدرسة من مدارس البحث. وهذا الموقف ينافي التشبث بتفوق أمة أو سنة أو اتجاه أو لغة أو عصر أو دين أو فلسفة على غيرها من حيث التعلق بقيمة العلم وطرق انتاجه" (أركون الفكر الاصولي واستحالة التأصيل).

- ومن مبادئ المنهج المتعدد الالتزام بالموضوعية في طرح المشكلات وفي معالجتها بعيدا عن الذاتية والعصبية والقومية والاثنية

- من مبادئ المنهج المتعدد الاعتراف بتداخل الاختصاصات بين العلوم ف" المجتمعات المدروسة بحاجة ماسة إلى تدخل هذه العلوم كلها وإلى التفاعل فيما بينها والتحاور من أجل تشكيل صورة شمولية عن المجتمع لا صورة جزئية منقطعة ومتجاوزة إلى جانب بعضها البعض. ينبغي أن نخرج من نزعة التخصص الضيقة، هذه النزعة التي تعزل باحثي العلوم الاجتماعية عن بعضهم البعض فلا يعودون قادرين بعدئذ على تقديم تفسير صحيح وشمولي لحركة المجتمع. إن المنهجية المتعددة الاختصاصات والعلوم هي وحدها القادرة على تقديم مفتاح الفهم لحركة المجتمع والفاعلين الاجتماعيين داخله: أي البشر" (أركون، الفكر الاصولي واستحالة التأصيل).

من مبادئ المنهج المتعدد التحرر من الاعتقاد بأن الباحث قد أمسك بكل الحقيقة وهذا منافي للروح العلمية، فكل بحث عرضة للنقص كما أنه لا بحث قادر على الاحاطة بفهم الظاهرة كليا، فإذا ادعى الباحث ذلك فإنه يسقط في وثوقية علمية مشابهة للوثوقيات التي تميز الخطابات الدينية المتشددة إذ " يحذر العقل المنبثق الجديد من التورط مرة أخرى في بناء منظومة معرفية أصيلة ومؤصلة للحقيقة، لماذا؟ لأنها سوف تؤدي لا محالة إلى

تشكيل سياج دغمائي مغلق من نوع السياجات التي يسعى هو بالذات للخروج منه" (أركون الفكر الاصولي واستحالة التأصيل). ومن أهداف تطبيق العلوم الاجتماعية على المجتمعات العربية والإسلامية:

- عقلنة الخطاب العربي ونزع الاسطرة : فلا تزال النصوص التراثية ككتب التفسير وكتب الفقه والكلام تحمل هالة قدسية وتبجيلية لدى المسلمين اليوم وهذا ما استغلته الجماعات الدينية ، فالخطاب السياسي لدى هذه الحركات لا تزال تستعيد مفاهيم وقيم الماضي في خطابها التعبوي والسياسي دون أن تأخذ بعين الاعتبار الأطر والخلفيات الاجتماعية والسياسية والايديولوجية لمنشأ هذا التراث الفكري، من هنا يأتي دور العلوم الاجتماعية إذ " تمثل عملية التفكير أو التأمل بالتراث الاسلامي اليوم عملا عاجلا وضروريا من الناحية العقلية والفلسفية ولكنه مزعزع من الناحية السياسية والثقافية وخطير من الناحية النفسية والاجتماعية ذلك لكي نقوم بذلك مضطرون لتعريب الوظائف الايديولوجية والتلاعبات المعنوية والانقطاعات الثقافية والتناقضات العقلية التي تساهم في نزع الشرعية عما كان متصورا ومعاشا طيلة قرون وقرون بمثابة أنه التعبير الموثوق عن الإرادة الالهية المتجلية في الوحي...و أن نتأمل في التراث الاسلامي أو أن نفكر فيه فهذا يعني أن نخترق أو ننتهك المحرمات والممنوعات السائد امس واليوم ، وننتهك الرقابة الاجتماعية التي تريد ان تبقى في دائر المستحيل التفكير فيه كل الاسئلة التي طرحت والبدائية للإسلام" (اركون ، الفكر الاسلامي، قراءة علمية)

- البحث عن معيقات التقدم : بإمكان العلوم الاجتماعية الكشف عن العقد التاريخية والنفسية التي تجعل من المسلمين يراوون مكانهم دون أن يتقدموا الى الامام وهذا لا يتم الا من خلال استخدام مختلف المنهجيات اللغوية والتاريخية والانثروبولوجية والاجتماعية وتقييم كل التراث من أجل البحث فيه عن ما هو صالح وما هو ميت (اركون، قضايا في نقد العقل الديني كيف نفهم الاسلام اليوم). كما يسعى نقد العقل الاسلامي الى البحث عن المناطق المضيق من التراث ومحاولة الوصل معها، فهناك لحظات في الفكر الاسلامي سبقت الفكر الاوروبي في الإعلاء من شأن الانسان ومن العقلانية النقدية ف" على الاسلام المعاصر أن يستعيد الصلة بماضية المبدع وبتراثه الفكري الخلاق الذي ازدهر في الفترة الواقعة بين القرنين الثالث والرابع للهجرة وقد كانت فترة تألق وازدهار لما دعوته سابقا بالانسية العربية (اركون ، العلمنة والدين الاسلام المسيحية الغرب) فالعلوم الاجتماعية تقدم فهما معمقا بالمجتمع وبحركته وعلى ضوء ذلك الفهم تستطيع أن تكشف عن العوائق العميقة المانعة للتقدم والتحديث. وبهذا يمكن بلورة سياسات اجتماعية واصلاحية خاصة بالواقع المدروس.

- ممارسة الديمقراطية: تسمح العلوم الاجتماعية بتمهيد الطريق لممارسة الديمقراطية ونشر قيم التسامح، إذ " سبيل الى تكوين الارضية الفكرية والثقافية والتاريخية اللازمة للانخراط في التجارب الديمقراطية الا اذا قام العقل الاسلامي بواجبة في نقد العقل الاسلامي ودراسة المجتمعات الاسلامية من خلال المناهج الاجتماعية الحديثة" (اركون، الفكر الاسلامي المعاصر).

العلوم الاجتماعية والحداثة :

يعتقد أركون أنه إذا أرادت المجتمعات الاسلامية أن تكون في مستوى تحديات القرن الواحد والعشرين فلا بد أن تسمح بحضور الفاعلية النقدية للعلوم الاجتماعية في كل شأن من شؤون الحياة، حتى يستطيع هذا المجتمع من التواصل مع تاريخه من منظور نقدي فعال وبناء ويتعامل مع قضاياها الراهنة من منظور تحليلي علمي ويمكن ايضا من الدخول في حوار فكري عالمي يناقش القضايا الفكرية العالمية ، فعلى الفكر الإسلامي أن يقوم بهذه المهمة من أجل تحريره من الدغمائية والثوقية التي ينسج بها، وبالتالي سيتحرر المجتمع العربي من الصراعات المذهبية والإثنية التي تظهر من حين لآخر يقول " والان نلاحظ أن المجتمعات الشديدة الحداثة والحركية تجربنا على تغليب التاريخية والتغير على كل البنى الثابتة.. فإنه لم يعد للفكر الاسلامي ان يغلق على نفسه وينعزل داخل اطار العقل الاصولي والاطلاقي " (اركون، من الاجتهاد الى نقد العقل الاسلامي)

هكذا يعتقد أركون أنه مثلما سارت المسيحية في تطورها التاريخي على سلسلة من المراجعات والانتقادات المستمرة قام بها فلاسفة ومتنوروا أوروبا ، على الإسلام أن يخضع لنفس السيرة التاريخية، وبعبارة أخرى إذا كانت أوروبا قد تقدمت عندما مارست نقدا جذريا على المسيحية فكذلك المسلمون إذا أرادوا أن يتقدموا عليهم أن يمارسوا نفس النقد بنفس الدرجة والقوة الذي مارس في أوروبا ، لكن في المقابل لم يضع المسلمون تراثهم على طاولة النقد بل " والاشد خطورة من ذلك كله هو أن المسائل التيولوجية أو اللاهوتية التي نوقشت بين القرنين الثاني والرابع...قد بقيت على حالها كما تركها الاشعري بالإضافة الى ذلك كل المشاكل التي طمست أو رميت في ساحة المستحيل التفكير فيه من قبل الاسلامي الرسمي منذ الامويين نقصد بذلك: مسألة تاريخ

النص القرآني وتشكله ، تاريخ مجموعات الحديث النبوي ، .ثم مسألة القرآن مخلوق أم غير مخلوق " (أركون، الفكر الاسلامي، نقد واجتهاد)

فالحداثة عند أركون ليست مجرد نقل آلي للحداثة المادية من أنماط العمران، واستيراد السيارات واجهزة الهاتف والكمبيوتر، بل تتعلق قبل كل شيء بحداثة الفكر والروح وهو انفتاح المجتمعات على فتوحات العلوم المعاصرة سواء ما انتمى منها إلى العلوم التجريبية الدقيقة أو تلك التي تنتمي إلى مجالات العلوم الانسانية والاجتماعية حيث قدّمت هذه الأخيرة أدوات لفهم عمل الروح والمجتمع في التاريخ، وأوروبا عرفت حادثة فكرية تزامنا مع الحداثة المادية والواحد منهما أثر في الآخر، والعرب والمسلمون إذا ما أرادوا أن يحققوا حادثة فكرية فعلية لا بد من تحديث نظرتهم للدين ولو أدى ذلك إلى صراع مع الاصولية الاسلامية فلما كان " العقل العلمي والتاريخي في أوروبا صعد منذ القرن السابع عشر ضد العقل المسيحي الاصولي المهيمن ومن خلال صراع هائل وخصب معه كذلك الامر فيما يخص العقل العلمي والفلسفي في الساحة العربية والاسلامية فهو ايضا سوف ينهض من خلال صراع داخلي عنيف ومثمر مع العقل الاسلامي الاصولي " (أركون، الاسلام، أوروبا، الغرب، رهانات المعنى وإرادات الهيمنة).

مناقشة :

يمكن القول أنّ محمد أركون وظّف العلوم الاجتماعية إلى أبعد حد و طرح الكثير من الأسئلة البنيّة والداعية للبحث والاستقصاء وهذا شيء ايجابي وكانت بعض جوانب بحوثه تلمس بعض جوانب الحقيقة ولكن مع ذلك بقي المشروع الأركوني حبيس المنهجيات الغربية ولم يتمكن من تجاوزها إذ أنّ هذه المنهجيات نتيجة بيئتها الأوروبية ونتاج ظروفها الاجتماعية والتاريخية. لهذا افتقدت المنهجيات التي طبقها أركون في دراسته للمجتمعات الاسلامية للملاءمة والتوافق بين ما هو غربي مسيحي وما هو عربي اسلامي. وكان من الأجدد نقد العقل والمجتمع الاسلامي من خلال ابتكار أدوات ومفاهيم من داخل الفضاء المعرفي الاسلامي من خلال تحيين المفاهيم ونحتها من مخزون اللغة العربية والتراث الفكري الاسلامي، تماما كما فعل ابن خلدون وابن رشد والخوارزمي ولعل تجربة طه عبد الرحمن الحالية الفيلسوف المغربي تلخص هذا الامر. وما يؤاخذ عليه أركون: نقده لبعض الحقائق المطلقة والمسلمات والبدعيات الدينية التي هي بمنزلة المقدس الحميمي عند المسلمين فنقدها والتشكيك فيها سيُحيي الإنسان في ريبة وشك وتيه وجودي، لأنه في أثناء المحن والأزمات لا يحتّم الإنسان إلا بالمسلمات الاعتقادية التي يؤمن بها وهي التي تُوازن وجوده الوجداني ليعيش مطمئنا في عالم سريع ومتحول ومتغير. فإذا ما تم التشكيك في اليقينيات فهذا معناه أنّ يفقد الإنسان ثقته في الحياة، كما أنّه ليس بالضرورة أنّ ما عرفته المسيحية خلال مسيرتها التاريخية أي ظروف ظهورها وعوامل تكونها هو ما عرفه الإسلام، فالإسلام شيء والمسيحية شيء آخر. قد قال أركون أنّه علينا " تقديم صورة تاريخية عن مرحلة الاسلام الأولى وتشكل المصحف ودولة المدينة الأولى والخلافة كما فعل المؤرخون الغربيون بالنسبة للمسيحية الأولى وشخصية يسوع والتشكل التاريخي للأنجيل " (أركون، قضايا في نقد العقل الديني) فمحاولة قراءة النص القرآني على مثال قراءة النص التوراتي أو الانجيلي كما حدث ذلك في عصر التنوير هي قراءة لا تأخذ بعين الاعتبار الاختلاف الجوهرى بين التشكل التاريخي للتوراة والانجيل حيث تمت كتابتها عبر فترات متباعدة من ظهور الوحي وبسبب ذلك تعددت نسخ الكتب المقدسة وبين تشكل القرآن الذي تم جمعه في زمن النبي عليه السلام. والتجربة الأوروبية ليست نموذجا يقاس عليه لكي يتم تتبع مسارها النقدي حرفيا فليس بالضرورة أنّ تقدم المجتمعات الاسلامية يمر على نفس الخط الذي مرّت عليه أوروبا، فالتجارب التقدمية الحالية كالصين واليابان وكوريا تشهد حادثة مبهرة، ولم تمر كما مرّ الغرب على نقد التراث بل استفادت دول شرق آسيا من موروثها الديني والثقافي والاجتماعي في النهضة. فالباحث العربي والمسلم عليه أن ينتج مفاهيمه الخاصة انطلاقا من مخزون اللغة العربية وتراثه الفكري ويطور رؤيته ومنهجيات بحثه عبر حوار معرفي نقدي مع المفاهيم والمناهج الغربية والعالمية دون أي رفض مبدئي لها، فمن خلال ذلك الحوار النقدي المستمر يتكون لديه مناهج بحث اجتماعية ذات بعد محلي وعالمي.

خلاصة البحث:

من خلال هذا البحث توصلنا إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

1- أنّ تخلف المجتمعات الاسلامية راجع إلى عدم إهتمامها بالعلوم الاجتماعية فالحداثة ليست مجرد نقل للمصانع وللتكنولوجيا بل هي ممارسة تتم على صعيد الوعي من خلال استعمال مناهج ومفاهيم العلوم الاجتماعية في فهم الوضع المجتمعي الاسلامي الراهن على نحو شمولي وكلي، الشيء الذي يكشف عن نقاط

قوة وضعف هذه المجتمعات وبالتالي بإمكان السياسات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية أن تصوغ نظريات تنموية وإصلاحية على حسب التحليلات التي يقدمها الباحثون الاجتماعيون.

2- يجب النظر إلى مناهج العلوم الاجتماعية بكونها محاولة تفسيرية يقوم بها الباحث لتقديم فهم حول الظاهرة الاجتماعية وبالتالي فإن هذه المحاولة ليست نظرية علمية مطلقة فهي لا بد أن تخضع للنسبية تماماً كنظريات الفيزياء والفلك ويمكن تعديلها أو مناقشتها عندما تطبق في دراسة المجتمع العربي والإسلامي وهذا ما غفل عنه المستشرقون الذين يدرسون المجتمع الإسلامي وتراثه من فوق من منطلق التفوق العرقي والحضاري

3- تمجيد الذات ومفاهيم التراث كما يفعل بعض الباحثين العرب والمسلمين، سيؤثر حتماً في فهم حقيقة أنفسنا، فزهان العلوم الاجتماعية في القرن الواحد والعشرين قائم على كيفية تقديم فهم واقعي وعقلاني لحركات المجتمعات الإسلامية المعاصرة وخاصة في ظل التغيرات التقنية والتواصلية التي يعرفها العالم، فلا يتعلق الأمر بالتفوق حول الذات والاكتفاء بالمعرفة التي يقدمها لنا تراثنا بل يجب الاطلاع على ما يحدث في الغرب من تطورات علمية ومنهجية.

4- تسمح العلوم الاجتماعية بنقد وتفكيك التصورات والمفاهيم الاجتماعية التي هي مصدر لممارسة العنف الديني والاثني والعنصرية والجهوي، أي تساهم في خلق وضعية المواطنة لدى الإنسان المسلم، حيث يستبدل العنف واللاتسامح والشعارات الطائفية والاثنية بالحجاج والتحاور والنقاش. فالعلوم الاجتماعية تشتغل على المفاهيم والمناهج والحجج والبراهين وهي بذلك تعتبر أرضية لتأسيس حوار مجتمعي أمّا الأيديولوجيا والمخيال الديني والجماعي لا يقدم غير العاطفة والحماسة والأساطير.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- أركون، م. (1990)، الإسلام الاخلاق والسياسة، مركز الانماء العربي، بيروت، ISBN: 92-03-60 24-09-6
- 2- أركون، م. (1991)، من الاجتهاد الى نقد العقل الإسلامي، دار الساقى، بيروت، ISBN: 1855168200.
- 3- أركون، م. (1995)، من فيصل التفرقة إلى فصل المقال، أين هو الفكر الإسلامي المعاصر، دار الساقى ، بيروت، ISBN: 1855167069 .
- 4- أركون، م. (دت)، قضايا في نقد العقل الديني كيف نفهم الإسلام اليوم ، دار الطليعة ، بيروت. نسخة PDF
- 5- أركون، م. (1996)، الفكر الإسلامي قراءة علمية ، مركز الانماء القومي، بيروت. نسخة PDF
- 6- أركون، م. (1996)، العلمنة والدين الإسلام المسيحية الغرب، دار الساقى، بيروت. نسخة PDF
- 7 - أركون، م. (1996)، تاريخية الفكر العربي الإسلامي، مركز الانماء القومي، بيروت. نسخة PDF
- 8 - أركون، م. (1996) ، العلمنة والدين الإسلام المسيحية الغرب، دار الساقى، بيروت. ISBN: 1855169001 .
- 9 - أركون، م. (1999)، الفكر الإسلامي واستحالة التأصيل، دار الساقى، بيروت. ISBN: 1855165961
- 10 - أركون، م (2005)، القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني ، دار الطليعة، بيروت، ISBN: 9953-410-94-1
- 11 - أركون، م. (2001)، الإسلام، أوروبا، الغرب ، دار الساقى، بيروت. ISBN: 1855167107.
- 12- أركون، م. (دت)، الفكر الإسلامي، نقد واجتهاد، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر
- فارس، م. (2015)، المرجعية الفكرية لمشروع محمد أركون الحدائي، أصولها وحدودها، الجمعية الفلسفية للدراسات الفلسفية، الجزائر
- 13- الحاج، أوحمنه دواق (2014)، في رهانات الإسلاميات التطبيقية وأساسها النظري، الإسلاميات التطبيقية، ملف بحثي، 3-17.

The Fate of the Earth Between the Crisis of Consciousness and the horror of technology

Rachid FERROUM

Phd student, Mohamed Boudiaf AlMasila University-The Faculty of Humanities and Social Sciences- Division of Philosophy, specializes in applied philosophy, rachid.ferroum@univ-msila.dz

Abdeslam BOUZBARA

Dr, Mohamed Boudiaf AlMasila University - Faculty of Humanities and Social Sciences - Department of Philosophy, Abdeslem.Bouzabra@univ-msila.dz

Mohamed TAHIR

Phd student, Mohamed Boudiaf Al Masila University- Faculty of Humanities and Social Sciences- Division of Philosophy, specializes in applied philosophy, mohamed.tahir@univ-msila.dz

Abstract :

We can represent the future of life on our planet in the famous saying of Native Americans: "We do not inherit the land from our ancestors, we borrow it from our children". The Earth is not only a space in which we live for ourselves and for ourselves, but also a mother who gives life to successive generations of human and non-human creatures. It is difficult and complicated for the future of this planet to fall between the destructive orgies of Mikaveli thought that have created a fake of consciousness and a rift in vital relationships, and to enshrine an arbitrary dichotomy by separating the part from the whole, the individual from nature and the universe, The madness of the technology that has set in motion deadly practices and rivalries over the Earth's resources and benevolence, under the cover of the neoliberal globalization that has opened the doors to technological and biotechnology research by major economic companies, for the development of their experiments and for-profit projects in the vital field, has left behind and will undoubtedly cause catastrophic damage to climate, soil, seas, rivers, oceans and all creatures. It is only by revolutionizing individual and collective awareness that this disastrous situation, and the misery that plagues Mother Earth, will allow for the adoption of targeted and comprehensive ecological programmes, in addition to well-defined economic, social and cultural policies within the framework of open, open and responsible debates, with national and international sponsorship, in the hope that human beings will be at the service of life and that thought will not be at the service of madness and destruction.

Key words: The Future of the Earth, The Crisis of Thought, Tech Madness, Neoliberal Globalization, The Uprising of Consciousness.

المخلص:

نستطيع أن نتمثل مستقبل الحياة في كوكبنا الأرضي في المقولة الشهيرة لسكان أمريكا الأصليين : " نحن لا نرث الأرض من أسلافنا ،نحن نستعيرها من أطفالنا ". فليست الأرض مجرد فضاء نعيش فيه بأنفسنا ولأنفسنا فحسب، بل هي الأم التي تمنح الحياة لأجيال متعاقبة من المخلوقات البشرية وغير البشرية، ومن صعوبة الأمر وتعقده أن يقع مستقبل هذا الكوكب بين عريضة الفكر الميكانيكي المدمر الذي أحدث زيفا في الوعي وشرخا في العلاقات الحيوية ،وكرس ثنائية تعسفية مقبنة بفصل الجزء عن الكل، والفرد عن الطبيعة

والكون ، وبين جنون التقنية التي شرعنت لممارسات وتنافسات قاتلة على موارد الأرض وخيراتها ،تحت غطاء العولمة النيوليبرالية التي فتحت الأبواب على مصراعها للبحوث التكنولوجية والبيوتكنولوجية التي تستغلها الشركات الاقتصادية الكبرى ،من أجل تطوير تجاربها ومشاريعها الربحية في المجال الحيوي، هذا ما خلف و سيخلف من دون شك أضرارا كارثية على المناخ والتربة والبحار والأنهار والمحيطات، وكل المخلوقات الأخرى وبات يهدد ليس بقاء الجنس البشري فحسب ، وإنما مصير الحياة في هذا الكوكب ككل. ولن يكون تجاوز هذا الوضع الكارثي، وهذا الشقاء الذي يعصف بأمننا الأرض إلا بإحداث ثورة في الوعي الفردي والجماعي، يسمح بتبني برامج إيكولوجية هادفة وشاملة ،زيادة على انتهاز سياسات اقتصادية واجتماعية وثقافية واضحة المعالم في إطار النقاشات المفتوحة والصريحة والمسؤولة، برعاية وطنية وأمنية، على أمل أن يكون الإنسان في خدمة الحياة ،ولا يكون الفكر في خدمة الجنون والخراب.

الكلمات المفتاحية: مستقبل الأرض، أزمة الفكر، جنون التقنية، العولمة النيوليبرالية، انتفاضة الوعي

مقدمة:

تجدر الإشارة إلى أن التطرق إلى موضوع مصير الأرض كواحد من الموضوعات البيئية الإشكالية المتشعبة يكتسي أهمية بالغة ، ليس بالنسبة لعلماء الإيكولوجيا فحسب ، بل بالنسبة لعلماء الاقتصاد والسياسة ورجال الأخلاق والفلسفة وغيرهم ، فالأرض هي أحد العناصر المهمة التي تشكل مفهوم البيئة في شقها الطبيعي (هواء، تراب، ماء بحار، أشجار نباتات، حيوانات... الخ، في مقابل الشق المشيد منها (الصناعي)، إضافة إلى ما يعرف بالبيئة الاجتماعية والثقافية ، بل قد تكون الأرض هي العنصر المهم على الإطلاق بالنسبة لمفهوم البيئة العميق، إذا ما أشرنا إلى هذا الكوكب الذي تعيش فيه كل هذه الكائنات وما يشكل المجال الحيوي والعضوي لاستقرار جميع المخلوقات فيه ،زيادة على ماتركه هذه الفكرة من أثر نفسي، يستلهم خصائصه من الاستخدامات اللغوية لدعاة ما عرف **بالاتجاه الأخضر** الذين رافعوا على بناء علاقة حميمة مع هذه الأرض قوامها الحب والاحترام والتقدير والإعجاب ،وتصبو إلى كون الأرض تمنح الحياة والوجود لكل المخلوقات التي تعيش وتستقر فيها ،وهي كالأم في الخصوبة والعطاء الجزيل ،تمنح ولا تنتظر المقابل، وأسمى ما يهيمها وتبغيه (لأولادها) ،هو العيش في طمأنينة وسلام وكرامة، لضمان استمرار أمن للأجيال اللاحقة.

إن سؤال **المستقبل** عموما هو سؤال وجيه مشبع باستقدمات كبيرة وعميقة ،ترافقه مشاعر الدهشة والحيرة والارتباب والترقب، وهكذا الشأن بالنسبة لموضوع مستقبل البيئة، أو الطبيعة، أو الأرض- الأم، لأنه لا يتعلق بمصير الإنسان وحده بل يتعلق بمصير كل الكائنات التي تستقر على هذا الكوكب حية أو جامدة ،ولا يتعلق بحالة هذه الموجودات الطبيعية في الوقت الراهن فقط، بل يتعلق أيضا ولزوما بحالة الأجيال التي تأتي من بعد والتي تراث الأرض من بعدنا.

لاشك أن الاختلال الحاصل في النظام المناخي لكوكب الأرض ،ومجمل الكوارث البيئية التي تقع عليه، ليس بمعزل عن إرادة البشر وسلوكهم، ولا يعود بالضرورة وفي كل الحالات إلى ظواهر الطبيعة وقواها فقط، فلقد اعتمدت الحضارة الصناعية الحديثة أساسا على استهلاك مصادر الطاقة الأحفورية كالفحم والبتروول والغاز، واستخدامها في مختلف الأنشطة التقنية ،كما زادت الثورة التكنولوجية والبيوتكنولوجية من متاعب الحياة في كوكب الأرض، وأدى التنافس الاقتصادي المحموم بين الشعوب والدول ،وبدوافع الفكر الليبرالي المتوحش، إلى استنزاف خيرات الأرض وإفناءها بحثا عن الإشباع المادي وفرض الهيمنة والتوسع، دون الالتفات إلى مخلفات هذه الأفعال على مقدرات البيئة ،ودون إيلاء الاعتبار إلى خطورة مايقومون به على حياة الإنسان ذاته.

لقد كان مأزق الأرض في البداية فكريا ،تمثل في تلك المذاهب الفلسفية التي ظهرت خصوصا في عهد الحداثة الأولى والمواقف اللاهوتية التي مجدت الإنسان في الطبيعة وفضلته عليها، مثلما شرعت لثنائية خطيرة ،قوامها أن الطبيعة مسخرة لأجله وعليه الاستمتاع بها كيفما يشاء، تحقيقا لذاته وكرامته، فكانت مواقف فرنسيس بيكون ،ورينه ديكرت ،وإسحاق نيوتن،وغاليلي وغيرهم ، بمثابة الإشارة الخضراء للإنسان الحداثي كي يبحث عن تحقيق حلم تحسين طبيعة الكون ،وتغيير حياة البشر باستمرار ، لجعلهم أكثر سعادة وصحة وذكاء وتوق.

ولقد وجدت هذه الطوباوية الحداثية، غطاء سياسيا و إيديولوجيا ،تنبته التيارات الليبرالية والنيوليبرالية ،التي تدعم الشركات الاقتصادية الكبرى العابرة للقارات ،تنفيذا لمصالح الدول العظمى وعملا بقراراتها التي يحكمها منطق الربح والثراء ،وهذا ما عبر عنه البعض بالمحتوى السياسي للتكنولوجيا ،ولا ريب أن الخاسر الأكبر في هذا ،هي الأرض نفسها التي أصبحت تعاني من هذه العردة البشرية وهذا الجنون الذي يقود الكوكب برمته إلى الهاوية.

ينبغي إحداث انتفاضة كبرى، أخلاقية بيئية على مستوى الوعي الفردي والجماعي ،وعلى مستوى المناهج التربوية والإعلامية والبرامج الإيكولوجية والثقافية وغيرها ،من أجل إنقاذ ما يمكن إنقاذه وتجاوز الكوارث البيئية الراهنة والمحدقة بالكوكب الأرضي من جهة ، ومن جهة أخرى ينبغي لثورة الوعي هذه أن تعيد النظر في طبيعة العلاقة بين الإنسان والطبيعة التي تحتضنه ،وتصنع جيلا يؤمن ويعمل بمقولات : الكرامة البيئية ،الحوار الطبيعي،النشاط الأخضر،والأرض –الأم ومثيلاتها، بدل تلك الثنائية الانفصالية المقيتة،التي كرسها الفلاسفات الكلاسيكية.

إشكالية:

بالنسبة لمشكلة الموضوع يمكن صياغتها كالتالي: ماهي المبررات الفكرية والتقنية التي تؤسس لفكرة السيطرة على الطبيعة وتهدد مصير الحياة في كوكب الأرض؟ وكيف يمكن صناعة ثورة وعي فعلية لتجاوز هذا الدمار البيئي؟ وقد اخترنا لمعالجة هذه المشكلة العناوين التالية:

- 1-في البدء كانت أزمة في الفكر (الوعي)
- 2- عندما تكون الأرض مسرحا للجنون التقني
- 3- نحو انتفاضة وعي أخلاقي بيئي أو الهاوية

المنهجية

لقد استخدمنا لمعالجة إشكالية الموضوع ثلاثة مناهج أساسية:

- 1-المنهج التاريخي: تمثل في استحضار المواقف الفلسفية للفلاسفة الكلاسيكيين الذين كرسوا فكرة الثنائية بين الإنسان والأرض أو الطبيعة.
- 2-المنهج التحليلي: تمثل في تحليل وشرح مختلف الأفكار والآراء التي طرحت لمناقشة ما أحالت عليه إشكالية الموضوع الرئيسية والفرعية من عناصر وعناوين ضمناها متن هذا العمل البحثي.
- 3-المنهج النقدي: تمثل في الكشف عن الجدل القائم بين المواقف الفلسفية المتضاربة التي اختلفت في زاوية النظر بخصوص علاقة الإنسان بالطبيعة والكوكب الأرضي عموما ،فكان البديل النقدي لأزمة الفكر الانفصالي هو ثورة الوعي التي يرافع عنها أنصار الإتجاه الأخضر وأصدقاء البيئة الذين يدعون إلى مراجعة النظر في شأن علاقة الإنسان بهذا الكون

، وكان البديل لسبيليات التقنية وكوارثها على البيئة وعناصرها هو تسخير هذه التقنية في سبيل خدمة الإنسان وليس جعل الإنسان في خدمة الجنون السياسي والتقني.

النتائج والمناقشات:

في البدء كانت أزمة في الفكر (الوعي):

قبل أن تكون الأزمة البيئية تقنية أو اقتصادية أو سياسية، فقد كانت على مستوى الأفكار والفهوم والنظريات الفلسفية والمواقف اللاهوتية وغيرها، هذا ما تسبب في شرخ واضح في المنظومة الحيوية على كوكب الأرض، بفصل الجزء عن الكل والفرع عن الأصل، والاعتداد بمركزية وهمية لم تتركس إلا مشروعية لتعزيز السيطرة البشرية العمياء على ثروات الأرض وخيراتها.

إن ما يسميه البعض بآرث الحداثة الأولى قد شكل ذخيرة فكرية وفلسفية ثرية، لفائدة دعاة تيار الأرض الجديدة أو العالم الجديد الذي سعوا لتشييده وفرض أنفسهم في أرجائه، ففي الحقبة ما بين القرن الثالث عشر والسابع عشر ميلادي، أعلن بعض سكان الأرض أنفسهم أسبدا على أنفسهم وحياتهم، فسخرُوا قدراتهم في تشييد المدن وفتح الطرقات وصناعة الآلات التي تمكنهم من تسخير مقدرات الطبيعة لأجل حياة أفضل وأرقى، وحدث ما أطلق عليه البعض بالشيء الخارق للعادة في أوروبا.¹

وبذلك أدركت البشرية قدرتها الكامنة في هذه المعمورة وما يمكن أن تحصل عليه فيها، وطورت وعيا جديدا قادرا على الفعل والتغيير من أجل تحقيق إنسانية الإنسان، وفي هذه الفترة تم إنزال قدرات السماء إلى الأرض في شتى حقول المعرفة العلمية والفلسفية والسياسية وغيرها، وتم تجاوز الأفكار الظلامية التي كرسها مؤسسات القرون الوسطى وتياراتها وفلسفاتها المتسلطة.²

لقد شكلت الكثير من المواقف الفلسفية التقليدية التي نشأت في رحاب عهد الحداثة الأولى، فكرة المركزية البشرية التي تدعو إلى سيطرة الإنسان على الطبيعة وبسط سيادته عليها، نتيجة الثنائيات التي أفرزتها تلك الفلسفات، بحيث كرس من خلالها واقعا للتمييز بين الإنسان والطبيعة: فكرة الأنا والآخر، فكرة الروح والمادة، الذات والموضوع... الخ، ونجد هذه الثنائيات عند مذاهب مشهورة في العصر الحديث مثل:

فرنسيس بيكون Francis Bacon (1561-1626)، والذي يرى أن الجهود العلمية التي يقوم بها الإنسان، ما هي إلا محاولة لفهم الطبيعة من أجل استغلالها والسيطرة عليها، ونستشف هذا من قوله: "الإنسان هو الموكل بالطبيعة والمفسر لها وهو بهذه الصفة لا يملك أن يفعل أو يفهم إلا بالقدر الذي تتيحه له ملاحظته التي قام بها لنظام الطبيعة، سواء كان في الواقع أو الفكر".³

وبهذا كانت المعرفة عند بيكون في خدمة منفعة الإنسان وسعادته، دون الالتفات لمصير الطبيعة وعناصرها الحيوية. **رينيه ديكارت Renè Descartes (1596-1650)**، وهو الذي يلقب بأبي الحداثة ويشتهر بتلك الثنائية التي أقامها بين عالم الذات وعالم الطبيعة، مؤكدا على أن المعرفة الحقيقية مكانها النفس الإنسانية، وليست في عالم آخر خارج أفكاره وقد توج

1- سعد محيو، الخروج من جهنم - انتفاضة وعي بيئي كوني جديد أو الانقراض - مركز دراسات الوحدة العربية - بيروت، ط 01، 2016، ص 23.

2- المرجع نفسه، ص 24

3- فرنسيس بيكون، الأورجانون الجديد - إرشادات صادقة في تفسير الطبيعة - ت: عادل مصطفى، دار رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2013، ص 16.

ديكارت هذه الفكرة وعززها من خلال مقولته الأنطولوجية الشهيرة التي تعرف بالكوجيتو (أنا أفكر إذا أنا موجود) وبذلك فقد أعطى الأولوية للأنا على كل الموضوعات الموجودة خارج الفكر، لاسيما الطبيعة وعناصرها الأخرى غير البشرية، ومن خلال هذه الثنائية تصبح الطبيعة عند ديكارت أقل شأنًا وقيمة من الإنسان، إذ أن هذا الأخير بإمكانه التحكم فيها من خلال معرفة القوانين العلمية التي تحكمها، وهي الفكرة نفسها التي يتقاسمها مع بيكون.⁴

إسحاق نيوتن : Isaac Newton (1642-1727)، لقد قدم إسحاق نيوتن مساهمة كبيرة لفلسفة الحداثة الغربية أكدت فكرة مركزية الإنسان في البيئة الطبيعية، بحيث اعتبر هذا العالم الفيزيائي، الطبيعة شيء خامد غير فعال، وبهذا كانت لفكرة القصور الطبيعي هذه، أثر بارز على الفلسفات والمناهج العلمية اللاحقة، وتعمقت هذه النظرة أكثر في الفكر الغربي الحديث خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر بحيث عمل نشطاء هذه الحقبة الزمنية الياقعة في المجتمع الغربي خصوصاً، وفي مختلف حقول المعرفة والتقنية، على تطويع قوى الطبيعة الخادمة التي تتشكل وتحيا بفعل القوى الخارجية (الإنسان)، من أجل تحقيق مزيد من الإنتاج والخصوبة التي تعود عليه بالنفع والرفاه.⁵

وما يقال عن بيكون وديكارت ونيوتن، يمكن أن يقال على الكثير من متزعمي الفلسفات التقليدية في عصر الحداثة الغربية أمثال غاليلي وكانط وغيرهم، بحيث أسست فلسفاتهم لفكرة السيطرة على الطبيعة، مما خلق أزمة اغتراب الإنسان عن محيطه الطبيعي وحتى عن ذاته، وأخل بالقيم الأخلاقية العملية أو المجالية التي تتجه إلى مراعاة مبادئ الأفعال الإنسانية وما يترتب عنها من نتائج ليس على الإنسان فقط بل على المحيط الحيوي بصفة عامة، وهو ما جعل هذه الفلسفات تكون محل نقد ودحض من طرف فلاسفة الأخلاق البيئية المعاصرين والراهنين أمثال ميشيل سير وهانز يونس وغيرهما.⁶

وفي سياق استعراض الانزياح الفكري الذي حدث في الفلسفات التقليدية والذي كرس مركزية بشرية وسعت الهوة بين الإنسان والعالم الحيوي الذي يعيش فيه، وزيادة على قصور الفكر العلمي والفلسفي في قضية الحال، لا يمكن إغفال دور الفكر اللاهوتي تاريخياً في ظهور المشكلات والأزمات البيئية المختلفة، وما للتكوين الثقافي في هذا المجال من تأثير على مختلف إتجاهات الإنسان الغربي اليوم فلقد ركزت النصوص اللاهوتية اليهودية ومسيحية على تمجيد الإنسان وإعلاء قيمته وشأنه على حساب بقية الكائنات الأخرى، فهو ذلك المخلوق الوحيد المصطفى من دون المخلوقات الأخرى على صورة الله ومثاله، ما يحق له الاستمتاع بخيرات الكون كلها كيفما يشاء، ولا شك أن هذا الفكر وهذه الثقافة هي التي عززت إحساس الإنسان بالتفوق والتميز وحق السيادة المطلقة على الطبيعة.⁷

لا شك أن ما ذكرناه سالفاً من نماذج فلسفية وفكرية تقليدية، للتعبير عن حالة القصور أو التقصير في فهم العلاقة بين الإنسان وباقي المخلوقات في الأرض، الشيء الذي جعل هذه العلاقة قلقة ومتوترة، طغت عليها بأنانية مقيتة فكرة الهيمنة

4- محمد بن سباع، الفلسفة الإيكولوجية عند هانز يونس- نحو أخلاق جديدة لمستقبل الطبيعة والإنسانية، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة قسنطينة 02، المجلد 15، العدد 26، 2018.

5- خالد قطب، فلسفة العلم التطبيقية- الفلسفة تبحث عن آفاق جديدة داخل العلم، سلسلة كراسات علمية، المكتبة الأكاديمية، القاهرة 2011، ط 1، 2011، ص 74

6- محمد بن سباع، الفلسفة الإيكولوجية عند هانز يونس، مرجع سابق.

7- خالد قطب، فلسفة العلم التطبيقية، مرجع سابق، ص 72.

والتسلط والتسخير، وهو مظهر في مختلف فنون التقنية التي أبدعها إنسان اليوم، والموجهة لتذليل هذه الأرض والانتفاع بها والصراع الليبرالي والسياسي المحموم من أجل الإستئثار بخيراتها، دون الالتفات لآثار ذلك على باقي عناصر الحياة الأخرى في هذه الأرض، و المرتبطة بالإنسان ذاته.

حينما تصبح الأرض مسرحاً للجنون التقني (الإيديولوجيا).

لقد أدت الوثبة الصناعية الهائلة التي رافقت الثورة الصناعية إلى إحداث إقبال وضغط مريع على كثير من الموارد الطبيعية، لا سيما المواد الأحفورية غير المتجددة منها، مثل: البترول، الفحم، المياه الجوفية، والتي احتاج تكونها في الطبيعة إلى عصور جيولوجية طويلة، ويستحيل تعويضها في حياة الكوكب، وقد صحب هذا التقدم الصناعي الكبير الذي حققه الإنسان اكتشاف أصناف مغايرة من المواد الكيميائية التي لم تشهدها البيئة من قبل، فراحت المئات بل الآلاف من المصانع تقذف ببعض الغازات الضارة التي لوثت الهواء ناهيك عن المخلفات والنفايات الكيميائية السامة التي تلقى في البحيرات والأنهار، وأسرف الإنسان في الاستخدام الأعمى للمخصبات الزراعية والمبيدات الحشرية، وترتب عن ذلك تلوث فظيع للبيئة بكل عناصرها الحيوية، فتلوث الماء وتلوث الهواء، وتلوث التربة واستهلكت حتى أصبحت العديد من الأراضي الزراعية غير قادرة على الإنتاج.⁸

إن انشغال الإنسان الصناعي بإشباع احتياجاته ورغباته في العيش والرفاه، وهروله وراء التكنولوجيا الحديثة بكل قواه، جعله يفرط في حق الطبيعة وفي حق نفسه أيضاً، ولم يتقن إلى أنه بهذا التصرف قد تسبب في الإخلال بالتوازن البيئي وبمنظومة الحياة في كوكب الأرض.⁹

تعمل التيارات الليبرالية والليبرالية الجديدة المتولمة، في المجال الاقتصادي كما السياسي، على رفع التكنولوجيا إلى مرتبة القداسة بوصفها قوة تغيير وتقدم هائلة، تختصر ملايين السنين التي يحتاجها البشر للتطور واستمرار البقاء.¹⁰ وعلى هذا فمن الخطأ اعتبار التكنولوجيا محايدة وغير مرتبطة بالتحويلات السياسية الكبرى التي تجري في الواقع محلياً وعالمياً فهذه التحويلات غالباً ما تكون محددة سلفاً، وهي مرتبطة بالقرارات الكبرى حول أنماط العيش المختلفة، وهو ما يعبر عنه الناقد الأمريكي لانغدون وينر langdon winner (ولد سنة 1944)، بالمحتوى السياسي للتكنولوجيا، و الذي نجده في بعض القرارات التي يعتبرها السياسيون بالمصيرية والمهمة جداً، مثل التحول من الاعتماد على الطاقة الشمسية السليمة الآمنة وغير المكلفة إلى الطاقة النووية رغم تكلفتها الباهضة وخطورتها المعروفة.¹¹

⁸- أحمد مدحت إسلام، التلوث مشكلة العصر، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، أوت 1990، ص 14.

⁹- المرجع نفسه، ص 15

¹⁰- سعد محيو، الخروج من جهنم، مرجع سابق، ص 16.

¹¹- سعد محيو، الخروج من جهنم، مرجع سابق، ص 16.

يذهب فيلسوف البيئة النرويجي أرني نايس Arne Naess (1912-2009)، والذي يعود له الفضل في صياغة مصطلح **الإيكولوجيا العميقة** *، إلى أن من سماهم بدعاة **الإيكولوجيا الضحلة** (مقابل العميقة أو الجذرية)، لا يخفون تفاؤلهم المفرط وثقتهم العمياء في إمكانية حل الأزمات البيئية عن طريق التقدم العلمي والتقني أو التقنو علمي، على أساس أن المشكلة البيئية في نظرهم تقنية بحثية، لذلك يجب التعامل معها بالأدوات التقنية الملائمة، ومثال ذلك أن التغلب على ظاهرة موت أشجار الغابات، يكون بخلق أنواع جديدة تنمو في حقل كيميائي، بل قد تمكننا التقنية من إيجاد فضاءات أخرى للعيش تخلو كليا من الأشجار.¹²

والملاحظ أن أفكار هذه الحركة تتناغم مع أساليب الأنظمة الاقتصادية الراهنة، والتي ترى التطور التكنولوجي الموجه لتحقيق المصالح الخاصة بها، وعليه فإن مختلف الحلول التي يقترحها أنصار **الإيكولوجيا الضحلة**، تتم داخل الإطار الاقتصادي والسياسي القائم دون الالتفات أو الدعوة إلى تغييره أو تجاوزه، لذلك وصفت هذه الحركة بالجمود لكونها لا تقدم حولا جذرية لمشاكل البيئة، وتهمل قيم العالم الطبيعي غير الإنساني، فعلى سبيل المثال يمكن حسب هذا الاتجاه، إدخال بعض التعديلات الطفيفة والإصلاحات الجزئية على الأنظمة التشريعية الموجودة، مثل: استخدام المزيد من الطاقة وتنويعها، تسخير أحدث التكنولوجيات وأنجعها لاستغلال أمثل لثروات الأرض، أو زيادة الضرائب على التلوث.. من دون التطرق للمبادئ الأساسية التي تقوم عليها هذه الأنظمة والتي قد يسمح تعديلها أو استبدالها من معالجة مشاكل البيئة من جذورها.¹³

يلخص الكاتب والحقوقي الأمريكي مايكل زيمرمان Michael Zimmerman (ولد سنة 1943)، هذا الجدل القائم بين أنصار البيئة المحافظين أو الحفاظيين كما يطلق عليهم، وبين خصومهم، في علاقة رياضية حدودها الحرفين: A-B، ففي كل الحقول الاقتصادية والسياسية، توجد جماعة A تعتبر أن الأرض هي التربة وأن وظيفتها هي إنتاج السلع ووفرتها، أما الجماعة الأخرى B فتعتبر أن الأرض حاضنة للحياة النباتية والحيوانية والبشرية، وأن وظيفتها أوسع من ذلك.¹⁴

من الأمثلة التي يسوقها زيمرمان عن هذا الجدل المحتدم حول **عافية الأرض** -مثلا يطلق عليها- ما يقع في علم الغابات حيث نجد أن المجموعة A مقتنعة تماما بضرورة العناية بنوع معين من الأشجار تصلح أوراقها للحصول على السيللوز كسلعة تجارية، وبدافع إيديولوجيتها الزراعية فهي تسمح باستخدام العنف التقني لتنفيذ ذلك في الحقول الزراعية، بينما ترى المجموعة B، أن علم الغابات هو علم ثري وواسع يتجاوز الرؤية الضيقة التي يوجهها دعاة المجموعة الأولى للحقول الزراعية، لكونه يبني أسسه على تكاملية الأنواع الحية والطبيعية، ويعنى بإدارة بيئة طبيعية بدلا من بيئة مصطنعة، لذلك

* حركة فلسفية تدعو إلى تحقيق التوافق والتواء بين حاجيات الإنسان وحقوق الطبيعة والكائنات الأخرى، وتتخذ موقفا نقديا جذريا من منظومة القيم النفعية السائدة التي أفرزتها التطورات التكنولوجية الحديثة والمعاصرة، والتي لا تنظر إلى الطبيعة إلا بوصفها مستودعا متاحا للاستهلاك، يقابلها نايس بمصطلح **الإيكولوجيا الضحلة**.

¹² - وجدي خيري نسيم، **الإيكولوجيا العميقة** عند أرني نايس، مجلة كلية الآداب جامعة الفيوم، مصر، مجلد 13، العدد 01، 2021

¹³ - المرجع نفسه.

¹⁴ - مايكل زيمرمان، **الفلسفة البيئية من حقوق الحيوان إلى الإيكولوجيا الجذرية**، ت: معين شفيق رومية، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت، 2006، ص 162

يعكس هذا الجدول البيئي بين المجموعتين السالفتين، وجود اتجاه ليبرالي يقع تحت تأثير الغايات الربحية والوعي الأناني تمثله المجموعة A، في مقابل الاتجاه الأخضر الذي يقع تحت تأثير الضمير الإيكولوجي.¹⁵

وفي سياق التنافس المحموم حول الاستئثار بخيرات الأرض وعناصر البيئة المتنوعة، يذكر الفيلسوف الفرنسي المعاصر إدغار موران (Edgar Morin) (ولد سنة 1921)، أن الاتجاه الذي يطلق عليه خبراء البيئة بـ: (العملقة)، يعمل على إقامة وتشبيد مشاريع عملاقة في الأرض، على شاكلة مقولات: أكثر الجبال ارتفاعاً، أكثر الأنهار طولاً، أكبر السدود تعبئة، أكثر الأسلحة فتكاً... الخ، وينطبع هذا التوجه نحو العملقة في أذهان السياسيين كما الإقتصاديين، ليصبح ثقافة وفكر، بحيث يريد السياسيون وخصوصاً منهم زعماء الدول، أن يخلدوا مجدهم من خلال هذه المشاريع الضخمة التي تذكر شعوبهم بهم، كما تذر هذه الإنجازات الأرباح الطائلة على الشركات الاقتصادية العملاقة ولو على حساب مقدرات الطبيعة.¹⁶

إن ما يعرف بالوعي الأناني المدمر الذي يرباه السياسيون وتنفعه التكنولوجيا المتطورة، والملتصق بمرحلة الصراع على البقاء، صار يهدد بتدمير الجنس البشري ومعه الحياة برمتها على ظهر هذا الكوكب الأرضي، وذلك بفعل التلاعب غير الحكيم بقوى الطبيعة، واستنزاف موارد الماء والحياة البحرية والتربة، وكل التدخلات البيئية العنيفة التي أدت إلى تغيير المناخ والاحتباس الحراري، وتلويث المحيطات والبحار والغلاف الجوي والمياه الجوفية وغيرها.¹⁷

كما أن حروب الطاقة المدمرة، زيادة على ما عرفته السنوات الأخيرة من تنافس محموم حول طاقتي النفط والغاز الصخريين قد خلف تهديدات وكوارث إيكولوجية وجيولوجية معتبرة، تعود بالوبال على سكان المعمورة بالنسبة للأجيال الآتية، هذا ماجعل العلم في خدمة الجنون والمكيا فيلية التي تمارسها التيارات النيوليبرالية بفضل إنجازاتها التكنولوجية العابرة للحدود، من أجل السيطرة على عقول البشر بعد الهيمنة على خيرات الأرض.¹⁸

وفي السياق نفسه، وفي معرض الحديث عن خطر السباق الجهنمي نحو الموت والفناء، يقول إدغار موران: "إن خطر الموت موجود في اقتران وتعاون الدول الفائقة القوة، واقتراح تقنيات المناورة، والاستعباد والإفناء، والأساطير المجنونة. إن الخطر كامن في تلاحم قوى الاستعباد السياسي، والتكنولوجي، والإحيائي، والمعلوماتي، وفي تدفق المسارات الديموغرافية، والاقتصادية والبيئية".¹⁹

ومن المثير حقا أن موضوع البيئة وعناصرها الحيوية، وماتعرفه من مشاكل وكوارث مختلفة، كان حاضرا بقوة في مختلف القمم والمؤتمرات الدولية التي أقيمت في العقود الأخيرة، إلا أن هذه القمم كانت تخفي وجها آخر ينم عن خدع

المرجع نفسه، ص 163-15

16- إدغار موران، تحديات القرن الواحد والعشرين، ت: حسين شريف، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ج 1، د ط، 2001، ص 279.

17- سعد مجبو، الخروج من جهنم، مرجع سابق، ص 36.

18- المرجع نفسه، ص 37

19- إدغار موران، إلى أين يسير العالم، ت: أحمد العلمي، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، د ط، 2007، ص 60

ومؤامرات محدقة بالبيئة نفسها، وعلى رأس هؤلاء المتأمرين دولة الولايات المتحدة الأمريكية، ذلك أنها مسؤولة ولوحدها فقط عن نسبة 25 بالمئة من الغازات الحبيسة، فهي تستهلك حوالي ربع إنتاج العالم من الطاقة الأحفورية، كما أن شركاتها المتعددة الجنسيات ومؤسساتها الرسمية هي الأشرس في مقاومتها لأية إصلاحات تهم بنية الاقتصاد العالمي بما يخدم البرامج الحمائية للبيئة.²⁰

ومن نماذج هذه القمم حول البيئة، قمة كوبنهاغن المنعقدة سنة 2009، حيث كانت كأغلب مثيلاتها، محل فشل وانتقاد شديد من طرف المهتمين بشؤون البيئة، ولم تتمخض عن إجراءات عملية ملموسة لتغيير مشاكل المناخ في العالم، واكتفت بمجرد إعلان عن عبارات أخلاقية فخمة لا تجد طريقها إلى الواقع، ما جعل بعض المهتمين يصفها بنهاية البداية في المعركة من أجل بقاء الجنس البشري، كما عبر عنها الرئيس الفنزويلي الراحل (تشافييز) بالانقلاب والمؤامرة التي وقعت على البيئة.²¹ وفي برنامج للأمم المتحدة بعنوان: **توقعات البيئة العالمية، معد سنة 2007 (GEO4)** يتطرق في أحد فقراته إلى الدور الذي تلعبه سياسات الدول في التأثير على فعالية الحلول المقترحة لمعالجة المشاكل البيئية محليا ودوليا، ويقر بأن الشركات المتعددة الجنسيات والمصالح الخاصة هي التي تتحكم بشكل معتبر في صنع قرارات الحكومات، وهذا مازاد من اتساع مساحة الفساد في الأوساط الرسمية، وجعل ما يعرف بالحوكمة البيئية تعاني من اهتزازات عميقة بسبب كون جهود الإصلاح في القطاع البيئي عموما تتجه لخدمة قطاعات معينة، كما أن جل التكنولوجيات الحديثة، لا تعير اهتماما كبيرا للآثار البيئية لذلك فهي لا تتردد في استخدام الأسمدة غير العضوية في التربة رغم خطورتها المعروفة.²²

لعل ما سقناه من طروحات سابقة بخصوص الجدل الساخن حول "عافية أمانا الأرض"، والحقائق العلمية والفلسفية، التي تكشف الخطر المحدق بها، تجعلنا نشعر بنوع من التشاؤم حول مستقبل الحياة في هذا الكوكب، وتتملكننا الثقة المهزوزة حول المصير المجهول لمقدرات البيئة الطبيعية خصوصا، في ظل هذه العريضة البشرية التي لا تبقي ولا تترك... ولكن هل كتب الشقاء المحتوم على الأرض-الأم؟ وكيف السبيل لتجاوز الخطر التي يهددها، ويهدد الأجيال اللاحقة التي تعيش على ظهرها؟.

نحو انتفاضة ووعي أخلاقي بيئي أو الهاوية :

من المؤكد أن انتفاضة الوعي البيئي المرجوة، لا بد أن تكون على مختلف الأصعدة والمستويات والأقاليم والبرامج المختصة، في كنف التواصل المعرفي والإعلامي والنقاشات المفتوحة والثقة المتبادلة، هكذا يمكن أن يكتب لها النجاح وتغيير الواقع البيئي المخيف حاضرا ومستقبلا.

يؤكد الكاتب "زيمرمان"، أنه لا يمكن التكلم عن علاقة أخلاقية بالأرض بمعزل عن مشاعر الاحترام والحب والإعجاب والتقدير البالغ لقيمتها، ولا شك أن القيمة التي يشير إليها هذا الفيلسوف البيئي، تتجاوز مجرد القيمة الاقتصادية، وتتعداها إلى

²⁰-سعد محيو، الخروج من جهنم، مرجع سابق، ص 72

²¹-المرجع نفسه، ص 73

²²- تقرير: توقعات البيئة العالمية، البيئة من أجل التنمية، منشورات الأمم المتحدة للبيئة، أكتوبر سنة 2007، النسخة العربية منه على الموقع التالي:

<http://www.unep.org/geo/geo4/report/geo4-arabic-fullreport.pdf>

القيمة بمعناها الفلسفي الشامل الذي يعطي اعتبارا لكل مكونات النظام البيئي، ويضمن علاقة التكامل بين عناصر الحياة جميعها.²³

وحسب زيمرمان دائما، فإن أكثر ما يعيق سبيل تلك العلاقة العاطفية مع الأرض، هو انزياح منظومتنا التعليمية والاقتصادية، عن تعزيز هذا الهدف، بحيث أصبح الإنسان الحديث مفصولا عن الأرض، يعاني من ثنائية وهمية جعلته يفتقر لأية علاقة حيوية بها، وتحت تأثير الوسائل التقنية والوعي المادي، لم يعد يعتبرها إلا مجرد مساحة أو مكان يقع بين المدن المشيدة، لذلك فلا بد حسبه من تحميل مؤسسات التعليم المختلفة، مسؤولية تصحيح وتعزيز الإدراك والفهم الإيكولوجي، واستيعاب ما سماه **بالملاءمة الاقتصادية** التي تقيد نطاق ما يمكن القيام به إزاء الأرض، وما يجب الامتناع عنه اتجاهها، حفاظا على تكامل وانسجام وجمال المجتمع الحيوي.²⁴

كما أسندت للفكر الفلسفي خصوصا في العصر المعاصر مهمة التفكير والنقد لموضوع البيئة ومشكلاتها وأبعادها، من خلال ما يعرف بالفلسفة البيئية، وأخلاقيات البيئة، والإيكولوجيا الجذرية وغيرها. لقد دفع الشعور المتزايد بتهديد كوكب الأرض وتهديد الحياة فيه، بكثير من الفلاسفة المعاصرين إلى تغيير توجهاتهم ودروبهم الفلسفية، فلم يعد من المقبول أن تعطي مشكلات المنطق والمعرفة والميتافيزيقا والوجود عرش اهتمام الفلاسفة في الزمن الذي فرضت فيه الحياة مشاكل مجالية تتعلق بالقيم العملية التي ترافق الإنسان في مسيرة حياته، وحياة كل المخلوقات في هذا العالم الحيوي.²⁵

لذلك نجد أن فيلسوف البيئة النرويجي **أرني نايس**، قد غير اشتغاله بفلسفة العلم وعلم السيميائيات، إلى الفلسفات الإيكولوجية التي تسعى إلى تعبئة الجهود الفكرية من أجل معالجة المشكلة البيئية بعمق، وتجاوز التهديدات التي تخلفها الكوارث البيئية المتنوعة، وقد وصف نايس الانشغال عن هذه المهمة الحساسة والعملية بدروب أخرى من التفكير المنطقي وفلسفة اللغة وغيرها بحالات العمى الشامل، وهو ماحدث أيضا مع الفيلسوف الألماني **هانز يوناكس Hans Jonas** (1993-1903)، الذي تحول عن الدراسات اللاهوتية وخصوصا الديانة الغنوصية، إلى قضايا الفلسفة التطبيقية والأخلاقيات، تحت وقع الانهيار الذي بات يهدد العالم على حد وصفه.²⁶

تفيد الفلسفة البيئية ومختلف الفلسفات المهتمة بموضوع الأخلاق البيئية عموما، بأن الخطاب البيئي يفرض نفسه على العقل الإنساني، في الزمن الذي طغت فيه **التقنية-علم**، ذلك أن البيئة بمختلف عناصرها ومكوناتها، الطبيعية والبشرية، أضحت

²³-مايكل زيمرمان، الفلسفة البيئية، مرجع سابق، ص164 .

²⁴-المرجع نفسه، ص 165.

²⁵- وجدي خيري نسيم، الإيكولوجيا العميقة عند أرني نايس، مرجع سابق.

²⁶- المرجع نفسه.

تجابه العديد من الأزمات والكوارث ،هذا ما يستوجب التفكير في الأمر تفكيراً جدياً عميقاً وعملياً بعيداً عن النظريات والمثاليات، بغرض اقتراح حلول لها وتجاوز أثارها الوخيمة على الإنسان والحيوان ونظام الحياة ككل.²⁷

إن ما ينبغي الإيمان به في غمار ثورة الوعي البيئي التي يحمل لواءها الكثير من فلاسفة البيئة ودعاة أخلاق الأرض في الوقت الراهن، هو إحداث القطيعة التامة مع الفكر التقليدي الذي كرس فكرة الثنائية بين الإنسان والطبيعة ،وأعطى شرعية منهجية لمركزية بشرية مارست العريضة والهيمنة والعنف على مقومات الحياة في الأرض تحقيقاً لنزواتها الضيقة.

ينبغي في هذا التوجه الاستثناس بروح الفلسفة الرواقية التي نادت بفكرة الوفاق مع الطبيعة، وبمواقف الفلاسفة عبر التاريخ الذين قدموا أفكاراً نيرة ،أضاءت طريق الباحثين عن الخلاص والسلام البيئي، ومن هذه النماذج ،ماقدمه الفيلسوف سبينوزا من إسهامات فلسفية وأخلاقية في القرن السابع عشر، حيث اعتبرت أفكاره بمثابة الروح المحركة والملهمة لموجة التغيير في القرن الحادي والعشرين، وهو الذي يرفض اعتبار الإنسانية كياناً مستقلاً عن كيان مغاير، لأن القول بانفصال الإنسان عن الطبيعة وعن قوانينها حسبه، هو بمثابة الحكم عليه بعدم الوجود.²⁸

ينبغي تجاوز الأخلاق المعيارية الكلاسيكية التي حصرت الأخلاق عند الإنسان وحده ،والتوجه نحو أخلاقيات جديدة تعنى بنتائج أفعالنا وأثارها على الغير ،وما يقتضيه ذلك من مسؤوليات أخلاقية تقوم سلوك الإنسان في الواقع العملي، هذا ما قام به ودعا إليه هانز يونس حينما استبدل الأمر الأخلاقي الكانطي المجرد، بأمر أخلاقي جديد ضمنه قولته الشهيرة: " افعل بحيث تتوافق أثار أفعالك مع استمرارية حياة إنسانية أصيلة على الأرض".²⁹

تشيد الكاتبة جاكلين روس بما قدمه الفيلسوف الفرنسي ميشيل سير Michel Serre (ولد سنة 1930)، والذي تكلم عن نموذج بارز لإقامة عقد طبيعي بين الإنسان والطبيعة ،على شاكلة نموذج العقد الاجتماعي الذي قدمه روسو لتنظيم المجتمع سياسياً واجتماعياً، وهذا العقد الطبيعي الذي تكلم عنه سير، يبنى على أساس الأخذ والعطاء بين الإنسان والطبيعة وليس على أساس المركزية المتطرفة لكلتيهما ،وغايته هي الاستمرار الآمن للنوع البشري في كنف المبادئ الأخلاقية.³⁰

وتمجيذاً لشعار حب الطبيعة ،ونبذ كل صور الكره والعنف البشري ضدها، تضيف (روس) "وبدل الاعتراف بأن الإنسان وحده غاية بذاته، وأنه يملك قيمة مطلقة ،فإن الطبيعة تطالب أيضاً بالألا تعامل معاملة وسيلة، وفوق حقوق الفاعل العاقل، تتراكم حقوق الكرة الأرضية، وتحن مكلفون برعايتها".³¹

27-عبد الغاني بوالسكك، الفلسفة البيئية وأخلاقياتها ،ضمن كتاب، الأخلاقيات التطبيقية جدل القيم والسياقات الراهنة للعلم، مجموعة مؤلفين، مكتبة

مؤمن قریش، لبنان ، الطبعة 01، 2015 ،ص 166

28-سعد محيو، الخروج من جهنم ،مرجع سابق، ص 22.

29-Hans Jonas, le principe de responsabilité, une éthique pour la civilisation technologique, trad : Jean Greisch, Paris, édition du Cerf, 1990, p.40.

30-جاكلين روس، الفكر الأخلاقي المعاصر، عادل العوا: دار عويدات للنشر والطباعة، بيروت لبنان، ط 2001، ص 24.

31- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وهكذا تفتح الأخلاقيات البيئية آفاقاً جديدة للفلسفة، تنقلها من مجال التنظير والتأمل إلى مستوى التغيير والفعل، من خلال إعادة التفكير في العلاقة التي يقيمها الإنسان مع بيئته الشاملة التي هو جزء منها، ثم أخلقتها أو قيمتها. وبدل الثنائية المقيّنة بين الإنسان والطبيعة يتم الاعتراف بثنائية متكاملة تبنى على أساس من التواصل والحوار والحب، وبدلاً من فكرة استعمار الأرض وقهرها التي سادت لقرون طويلة، ظهرت فكرة المواطنة التي تقر بأن الإنسان جزء فاعل في الطبيعة وله فيها حقوق مثل ما عليه من واجبات اتجاه الكائنات الأخرى والأجيال التي تأتي بعدها، بحيث تستحق الاحترام والتضامن والعيش بسلام حاضراً ومستقبلاً.³²

لا بد من تنمية الشعور الجمالي من خلال ما يعرف بالتربية الجمالية التي تعرفنا على جماليات الطبيعة ورونقها، وتجعل الإنسان يفتح على سحر الطبيعة دون أن يعتقد أن هذا العالم الجميل خلق فقط لإمتاعه هو دون غيره، مع أن تغريد الطيور، ورقص الحشرات، وركض الخيول، وانفتاح الأزهار وقفز الحيوانات، وبهاء الرمال، وممتعة المياه، هي صور للإمتاع في ذاتها، لا تخص الإنسان وحده، إنما تزيد في شاعرية الكون وجذبه.³³

ولعل غرس هذا الشعور الجمالي في نفوس البشر من خلال جهود التحسيس والتربية الجمالية البيئية، يخفف عن الطبيعة وعناصرها المتنوعة، وطأة العنف والخراب الممارس ضدها.

ليست مشكلات الأرض والبيئة عموماً مشكلة الفلاسفة أو علماء البيئة وحدهم، بل هي مشكلة الرأي العام، مشكلة السياسيين والتقنيين، وعلماء الاقتصاد والأخلاق، والنخب الفكرية ورجال الإعلام وعموم الناس، وهي من القضايا التي يجب أن تدخل مجال النقاش في الفضاء العمومي بالمتابعة والتحليل والنقد وغيرها، لذلك فلا بد أن تأخذ حقها التوعوي الإعلامي بين مختلف نخب المجتمع وعامته.

ولا يخفى علينا أن ما يعرف بالإعلام التقليدي الخاضع لمتطلبات السوق الإعلامية أو المقيد بمصالح الأنظمة القائمة، وضغط أصحاب النفوذ والمصالح الكبرى داخلياً وخارجياً، قد ساهم بشكل معتبر في تهميش قضايا البيئة ومشاكلها المتنوعة، وعمل في مناسبات عديدة على تضليل الجمهور وتغليب الرأي العام بمن فيهم النخب المختصة.³⁴

لذلك فإن جهود التوعية البيئية الصحيحة بحقائقها ومشكلاتها وأهدافها من خلال التحقيقات الميدانية الموثقة والتقارير الإعلامية والصور...، ينبغي أن تقودها وسائل الإعلام النزيهة إلى الجماهير محلياً وعالمياً من أجل التأثير الإيجابي على المواقف والذهنيات، بحيث يحفز الانتشار الواسع والمتنوع للمعلومات عن الأزمة البيئية ومخاطرها، وتقوية الشعور بالمسؤولية والقيام بمبادرات حميدة في هذا الصدد قبل أن تستفحل الكارثة.³⁵

³² - عبد الغاني بوالسكك، مرجع سابق، ص 176-177.

³³ - إدغار موران، في الجماليات، ت: يوسف تيسس، وزارة الثقافة والرياضة، قطر، 2019، ص 18-19.

³⁴ - عبد الرزاق الداوي، أضواء على الأزمة البيئية المعاصرة - دراسة - المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، 2012.

³⁵ - المرجع نفسه.

وفي إطار الانتقال من الأخلاقيات البيئية إلى القوانين التي تساهم في ضبط الحلول اللازمة لمشكلات البيئة والتحكم فيها على المستوى الإقليمي والدولي- من خلال القرارات والاتفاقيات والتعهدات الرسمية- لا بد من التنويه على وجوب توفر الإرادة السياسية لتنفيذ الحلول والمقترحات التي تخص مصلحة البيئة عموماً.

ففي تقرير الأمم المتحدة الذي سبقت الإشارة إليه ،هناك تأكيد على أن: "المشاكل البيئية الدائمة والمعقدة ،والتي يتسبب الإنسان في الجزء الأكبر منها،تراوح مكانها،ولم تدار بفعالية وجدية..لذلك فهناك حاجة ماسة لوضع سياسات عملية للتعامل مع القضايا التي تتطلب تحولات أساسية في المجتمعات الحديثة،خصوصاً عندما يتعلق الأمر بالمستقبل المشترك للبشرية في هذا الكوكب".³⁶

لذلك فإن أية إصلاحات أو جهود لتغيير الواقع البيئي المتأزم ،لن تجد طريقها للنجاح، مالم تكن مشفوعة بالإرادة السياسية للدول على المستوى الإقليمي والعالمي، لتنمى جهود كل النخب الأخرى من المختصين والمهتمين بقضايا البيئة وأخلاقياتها.

الخاتمة

رأينا فيما سبق أن مختلف الأزمات البيئية التي ذكرناها وحتى التي لم نتطرق إليها إلا على سبيل الإشارة، كانت لها ما يعرف بالمرجعية الفكرية،ولها أسس فلسفية كلاسيكية تعود خصوصاً لعصر الحداثة الغربية، التي مهدت لظهور الأنظمة الشمولية وصراع الإيديولوجيات،وحرب التقانات (الاشتراكية، الرأسمالية ، المجتمع الصناعي ،المركزية البشرية....)، كما كان الفكر اللاهوتي أيضاً - يهودياً ومسيحياً - مؤيداً وراعياً لفكرة مركزية الإنسان في العالم وأحقيقته في امتلاك الطبيعة، وقد ساهم هذا المنحى الفكري في ظهور ما عرف بالعقلانية التقنية الحديثة التي نصبت نفسها سلطة تمكن الإنسان الغربي خصوصاً من السيطرة المعرفية والمنهجية والتقنية غير المحدودة على كوكب الأرض ، وذلك برعاية سياسية وإيديولوجية وليبرالية وهذا ما خلف انحطاطاً أخلاقياً معتبراً بالنسبة لعلاقة الإنسان ببيئته عموماً.

لقد شخصت الفلسفة البيئية بمختلف أطرافها وتوجهاتها هذه الأزمة البيئية المعقدة وجذورها الفكرية والعلمية والسياسية والتكنولوجية والثقافية، وركزت على ضرورة إعادة الاهتمام بمسؤولية السلوك الإنساني تجاه البيئة وعناصرها ،والتي ينبغي أن تكون مسؤولية أخلاقية ،مبدأها الحب والاحترام والتواصل والاعتراف...،وتحت مسميات مختلفة: الإتجاه الأخضر،الإيكولوجيا العميقة،أخلاق الأرض..الخ، راح مناصروا البيئة من فلاسفة وعلماء وحقوقيين وإعلاميين يدعون لانتفاضة وعي بيئي أخلاقي جديد: انتفاضة عقلانية على الخيالات المريضة التي تطلقها الهويات القاتلة الساعية بجنون، لاستمرار الدمار البشري المحكوم بوعي مكيفيلي متوحش، وانتفاضة على علاقات التنافر بين الشعوب والتنافس المذموم والعنيف بين الدول بسبب الاستغلال غير العقلاني لخيرات الأرض ،وانتفاضة من أجل وضع العلم ومختلف التكنولوجيات المتطورة في خدمة البيئة والحياة والسلام والعدالة...

³⁶ -انظر تقرير الأمم المتحدة ،توقعات البيئة العالمية، مرجع سابق.

ومن البديهي أن انتفاضة الوعي البيئي المرجوة لن تكون على مستوى واحد، وفي جغرافية محددة، أو مناهج منغلقة، فإذا كتب لها النجاح والتغيير، فلا بد أن تكون انتفاضة حقيقية لا مزيفة، انتفاضة تحذوها الإرادة السياسية والثقة المتبادلة والمناقشة المفتوحة وتجاوز الأنانية القاتلة، في كنف الأخلاقيات البيئية التي تؤمن بمقولات السلام الدائم، والمواطنة البيئية، واحترام الطبيعة بدل علاقات العنف والسيطرة والقهر.

المراجع

المراجع باللغة العربية

- 1- إسلام أحمد مدحت، التلوث مشكلة العصر، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1990.
- 2- بيكون فرنسيس، الأورجانون الجديد- إرشادات صادقة في تفسير الطبيعة- ت: عادل مصطفى، دار رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2013.
- 3- روس جاكين، الفكر الأخلاقي المعاصر، ت: عادل العوا: دار عويدات للنشر والطباعة، بيروت لبنان، ط 01، 2001.
- 4- زيمرمان مايكل، الفلسفة البيئية من حقوق الحيوان إلى الإيكولوجيا الجذرية، ت: معين شفيق رومية، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت، 2006، ط 1، 2013.
- 5- عبد الغاني بوالسكك، الفلسفة البيئية وأخلاقياتها، ضمن كتاب: الأخلاقيات التطبيقية جدل القيم والسياقات الراهنة للعلم، مجموعة مؤلفين، مكتبة مؤمن قريش، لبنان، ط 01، 2015.
- 6- قطب خالد، فلسفة العلم التطبيقية- الفلسفة تبحث عن آفاق جديدة داخل العلم، سلسلة كراسات علمية، المكتبة الأكاديمية، القاهرة ط 01 2011.
- 7- محيو سعد، الخروج من جهنم - انتفاضة وعي بيئي كوني جديد أو الانقراض- مركز دراسات الوحدة العربية- بيروت، ط 1 2016.
- 8- موران إدغار، في الجماليات، ت: يوسف تيس، وزارة الثقافة والرياضة، قطر، د ط، 2019.
- 9- موران إدغار، إلى أين يسير العالم، ت: أحمد العلمي، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، د ط، 2007.
- 10- موران إدغار، تحديات القرن الواحد والعشرين، ت: حسين شريف، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ج 1، د ط، 2001.

المراجع باللغة الأجنبية

- 1- Hans Jonas, le principe de responsabilité, une éthique pour la civilisation technologique, trad : Jean Greisch, Paris, Édition du Cerf, 1990.

المجلات والدراسات

- 1- ابن سباع محمد، الفلسفة الإيكولوجية عند هانز يونس- نحو أخلاق جديدة لمستقبل الطبيعة والإنسانية، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة قسنطينة 02، المجلد 15، العدد 26، 2018.
- 2- عبد الرزاق الداوي، أضواء على الأزمة البيئية المعاصرة - دراسة -، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، 2012.
- 3- نسيم وجدي خير، الإيكولوجيا العميقة عند أرني نيس، مجلة كلية الآداب جامعة الفيوم، مصر، مجلد 13، العدد 01، 2021.

مواقع الأنترنت

-تقرير: توقعات البيئة العالمية، البيئة من أجل التنمية، منشورات الأمم المتحدة للبيئة، أكتوبر سنة 2007، النسخة العربية منه على الموقع التالي:

<http://www.unep.org/geo/geo4/report/geo4-arabic-fullreport.pdf>

RESEARCH PROBLEMS IN SOCIAL SCIENCES IN THE ARAB WORLD

Yamna TRAIKIA

Professor Lecturer - A-, PhD in Sociology, Military Academy of Cherchell
Department of Humanities and Social Sciences, ali.mona80@yahoo.com

Farouk YALA

Professor Lecturer - A-, PhD in Sociology, setif 2, Department of
Humanities and Social Sciences, lilaf8@yahoo.fr

Abstract:

In this intervention, we dealt with a number of the most important problems facing scientific research in the Arab world. Despite the development in the technological and scientific field, especially in developed countries, scientific research in the field of social sciences in the Arab world is still superficial despite the large number of doctoral and master's theses discussed annually, whose main goal has become to obtain a certificate without an actual scientific treatment of the most prominent problems that suffer Including the region, at our time, which led to the low level of social research and the inability of Arabs to benefit effectively from the results of social research that could help the Arab world to solve the problems it faces.

Scientific research in the social sciences, whose main task is to reveal in depth the causes of the political, social and economic backwardness that we are experiencing in the Arab world and how we can advance our countries, and the methodology adopted in research in the field of social sciences does not allow this to be achieved, which requires re-reviewing it at the level of our Arab universities to exploit it In development plans in all its fields to get out of the backwardness in which we live.

Keywords: problems, research, social sciences, Arab homeland

1. مقدمة :

يحتل البحث العلمي مكانة هامة في تطور المجتمعات وتقدمها ، حيث تعمل البحوث العلمية على تقديم حلول لمختلف المشكلات التي تعيق تطور المجتمع ولهذا نجد أن بلدان العالم كافة وخاصة المتقدمة منها تولي أهمية كبيرة لعملية البحث العلمي في كافة المجالات والميادين وذلك من خلال تخصيص مبالغ مالية ضخمة لإنشاء مراكز البحوث وتدعيم الجامعات للخروج بأبحاث علمية تساهم في تحقيق النهضة في المجتمع.

و البحث العلمي في مجال العلوم الاجتماعية يعد من أهم الميادين في البحث العلمي حيث تهدف هذه البحوث إلى الكشف عن المشكلات الموجودة على مستوى المجتمع وإصلاحها ، ولتحقيق هذا الهدف لا بد من توفر مجموعة من المقومات والشروط التي تتيح الفرصة للباحث في المجال الاجتماعي الخروج بنتائج أقرب إلى الدقة والتي تتيح الفرصة لإمكانية تطبيقها على أرض الواقع ، وهنا تكمن أهمية هذه الدراسة ، حيث سنحاول الكشف عن أهم المعوقات التي تواجه البحث العلمي في مجال العلوم الاجتماعية بشكل عام وفي الوطن العربي بشكل خاص لمحاولة التخفيف منها لكي تلعب هذه البحوث الدور الرئيسي الذي وجدت من أجله وهو خدمة المجتمع وتطويره .

2. أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى :
- التعرف على ماهية البحث العلمي وماهية العلوم الاجتماعية .
التعرف على أبرز الصعوبات التي تواجه البحث العلمي بشكل عام .
التعرف على الصعوبات التي تواجه البحث العلمي في العلوم الاجتماعية بشكل عام .
التعرف على الصعوبات والمشاكل التي تواجه البحث العلمي في العلوم الاجتماعية في الوطن العربي.

3. مفهوم البحث العلمي:
كثيرة هي التعريفات التي تُعبر عن البحث العلمي، وتتنوع هذه التعريفات بتنوع أهداف ومجالات وأدوات ومناهج البحث العلمي، لكن معظم هذه التعريفات تلتقي حول التأكيد على دراسة مشكلة ما بقصد حلها، وفقا لقواعد علمية دقيقة ، وهذا يعطي نوعا من الوحدة بين البحوث العلمية رغم اختلاف حياديته وتعدد أنواعها، وقد تناول العديد من الباحثين مفهوم البحث العلمي، كما اختلفت مداخلهم وتباينت اتجاهاتهم حول هذا المفهوم ، فكل واحد منهم قد نظر إليه من زوايته الخاصة وحسب ميوله أو قناعاته العلمية .
وإذا حاولنا تحليل مصطلح "البحث العلمي"، نجد أنه يتكون من كلمتين هما "البحث" و"العلمي"، أما البحث لغويا فهو مصدر الفعل الماضي "بَحَثَ" ومعناه : "تتبع، فتش، سأل، تحرى ، تقصى ، حاول ، طلب " وبهذا يكون معنى البحث هو : طلب وتقصى حقيقة من الحقائق أو أمر من الأمور ، وهو يتطلب التنقيب والتفكير والتأمل؛ وصولاً إلى شيء يريد الباحث الوصول إليه. (بن بعطوش أحمد عبد الحكيم، 2021/09/28)

أما كلمة " العلمي" فهي كلمة تنسب إلى العلم، والعلم معناه المعرفة والدراسة وإدراك الحقائق، والعلم يعني أيضاً الإحاطة والإلمام بالحقائق، وكل ما يتصل بها، والعلم لا يصلح أن نطلق عليه علماً إلا إذا توفرت فيه الشروط الأساسية التالية:
- وجود طائفة متميزة من الظواهر يتخذها العلم موضوعاً للدراسة والبحث.
- خضوع هذه المجموعة من الظواهر لمنهج البحث العلمي.
- الوصول في ضوء مناهج البحث إلى مجموعة من القوانين العلمية.

ووفقاً لهذا التحليل ، فإن " البحث العلمي " هو عملية تقصي منظمة بإتباع أساليب ومناهج علمية محددة للحقائق العلمية بغرض التأكد من صحتها وتعديلها أو إضافة الجديد لها فالبحث العلمي يعتمد على الطريقة العلمية والتي تعتمد بدورها على الأساليب المنظمة واختيار الطريقة والأدوات اللازمة للبحث وجمع البيانات وتسجيل المعلومات ووصف الأحداث وتكوين الفرضيات. (بن بعطوش أحمد عبد الحكيم، 2021/09/28)

4. نشأة البحث العلمي: يرتبط البحث العلمي في تاريخه العتيق بمحاولة الإنسان الدائمة للمعرفة وفهم الكون الذي يعيش فيه، وقد ظلت الرغبة في المعرفة ملازمة للإنسان منذ المراحل الأولى لتطور الحضارة.. وعندما حمل المسلمون العرب شعلة الحضارة الفكرية

للإنسان، ووضعوها في مكانها السليم، كان هذا إيذاناً ببداية العصر العلمي القائم على المنهج السليم في البحث، فقد تجاوز الفكر العربي الإسلامي الحدود التقليدية للتفكير اليوناني، وأضاف العلماء العرب المسلمون إلى الفكر الإنساني منهج البحث العلمي القائم على الملاحظة والتجريب، بجانب التأمل العقلي، كما اهتموا بالتحديد الكمي واستعانوا بالأدوات العلمية في القياس، وفي العصور الوسطى بينما كانت أوروبا غارقة في ظلام الجهل كان الفكر العربي الإسلامي يفجر في نقلة تاريخية كبرى ينابيع المعرفة. ثم نقل الغرب التراث الإسلامي، وأضاف إليه إضافات جديدة حتى اكتملت الصورة وظهرت معالم الأسلوب العلمي السليم، في إطار عام يشمل مناهج البحث المختلفة وطرقه في مختلف العلوم، التطبيقية والإنسانية. (محمد زيان عمر، 2002، ص1).

- فقد تمثل المسلمون المنهجية في بحوثهم ودراساتهم في مختلف جوانب المعرفة.. والمنهجية التي اختطوها لأنفسهم تلقت كثيراً بمناهج البحث الموضوعي في عصرنا، وشهد بذلك بعض المستشرقين الذين كتبوا مؤلفات يشيدون فيها بما يتمتع به العلماء المسلمون من براعة فائقة في منهج البحث والتأليف، ويبدو ذلك واضحاً في كتاب (مناهج العلماء المسلمين في البحث العلمي) للمستشرق "فرانتر روزنتال" (عبد الله عبد الرحيم عسيلان، 2007، ص68).

- ويذكر "الصاباب، 1413" أن (الدراسات المقارنة للمنهج العلمي الحديث والمنهج الذي سار عليه المسلمون في مجال علوم الطبيعة والكون أثبتت أن المنهج العلمي الحديث وأسلوب التفكير المنطقي قد توفر لدى علماء المسلمين في بحوثهم واكتشافاتهم في مجال الطب والكيمياء والصيدلة وعلوم الكون وبقيّة فروع العلم التطبيقي) (عبد الرحمن عبد الله أحمد المقبول، دس، ص: 119)

5. مفهوم العلوم الاجتماعية:

علم الاجتماع هو ذلك الفضاء الذي تحدث فيه الظواهر الاجتماعية ويسبب تجمع الأفراد في جماعات وما ينتج عنها من علاقات أولية أو ثانوية، والعلوم الاجتماعية هي جزء من العلوم التي تدرس مظاهر الحياة البشرية وتعني الإنسان تحديداً وتميل إلى دراسة الحاضر والمستقبل وجميع تخصصاتها هي عبارة عن مجموعة فروع تتصل بعلم الاجتماع الذي يعد علماً محورياً من بين هذه العلوم، كما إنها تتخذ من الظاهرة الاجتماعية التي ينتجها الأفراد موضوعاً لدراساتها والمجتمعات البشرية مجالاً لتحقيقها والمنهج العلمي الحديث سبيلاً للكشف عن علاقتها السببية.

والعلوم الاجتماعية هي مجموعة العلوم التي تهتم بالجانب الاجتماعي للإنسان لدراسة المجتمعات البشرية، ويعتبر ميدانها المعرفة الإنسانية التي تدرس العلاقات الاجتماعية والحياة الجماعية، فالعلوم الاجتماعية التي نعيشها هنا هي تلك العلوم التي تهتم بالإنسان مهما اختلفت زوايا رؤيتها أو مناهجها في دراسة ذلك الإنسان وفي علاقته بالإنسان الآخر أو

جماعة أو دولة أو مؤسسة، وتضم علم الاجتماع والتاريخ والاقتصاد والسياسة والأنثروبولوجيا واللغة والإدارة والقانون والجغرافيا وعلم النفس، وتختلف العلوم الاجتماعية عن بعضها في زاوية المعالجة وفي كيفية الحل والعلاج. (مبتعث للدراسات والاستشارات الأكاديمية ، 2021/09/28)

6. أهمية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية:

يعيش العالم اليوم في حالة سباق محموم لاكتساب أكبر قدر ممكن من المعرفة الدقيقة المستمدة من العلوم التي تقود إلى التقدم والرقي والازدهار، فالمعرفة العلمية بلا شك تمثل مفتاحاً للنجاح والتطور نحو الأفضل، حيث تعتبر المعرفة ضرورية للإنسان، لأن معرفة الحقائق تساعد على فهم المسائل والقضايا التي تواجه في حياته العملية، إذ بفضل المعلومات التي يحصل عليها الإنسان يستطيع أن يتعلم كيف يتخطى العقبات التي تحول دون بلوغه الأهداف المنشودة، ويعرف كيف يسيطر الاستراتيجيات التي تتيح له القدرة على تدارك الأخطاء واتخاذ إجراءات جديدة تمكنه من تحقيق أمانه في الحياة، وهو يستطيع غير ذلك أن يحقق ما يرغب فيه مستعيناً بذكائه ومعرفته للكشف على العديد من الظواهر التي يجهلها. ويحتل البحث العلمي الاجتماعي في الوقت الراهن، مكاناً بارزاً في تقدم النهضة العلمية وتطورها، من خلال مساهمة الباحثين بإضافتهم المبتكرة في رصيد المعرفة الإنسانية، حيث تعتبر المؤسسات الأكاديمية هي المراكز الرئيسية لهذا النشاط الاجتماعي، بما لها من وظيفة أساسية في تشجيع البحث العلمي الاجتماعي وتنشيطه وإثارة الحوافز العلمية لدى الطالب والدارس حتى يتمكن من القيام بهذه المهمة على أكمل وجه.

- ونظراً لأن البحث العلمي في العلوم الاجتماعية يعد من أهم وأعقد أوجه النشاط الفكري، فإن الجامعات تبذل جهوداً جبارة في تدريب الطلاب على إتقانه أثناء دراستهم الجامعية لتمكينهم من اكتساب مهارات بحثية تجعلهم قادرين على إضافة معرفة جديدة إلى رصيد الفكر الإنساني، كما تعمل الجامعات على إظهار قدرة الطلاب في البحث العلمي عن طريق جمع وتقويم المعلومات وعرضها بطريقة علمية سليمة في إطار واضح المعالم، يبرهن على قدرة الطالب على إتباع الأساليب الصحيحة للبحث وإصدار الأحكام النقدية التي تكشف عن مستواه العلمي ونضجه الفكري التي تمثل الميزة الأساسية للدراسة الأكاديمية. (بن بعطوش أحمد عبد الحكيم، 2021/09/28)

7. مجالات العلوم الاجتماعية: من أهم العلوم الاجتماعية:

7.1. علم النفس:

علم النفس هو العلم الذي يدرس السلوك والعقل والتفكير البشري علمياً، ويعد من العلوم الحديثة التي دخلت إلى المختبرات على يد العالم الكبير وليم فونت، وهو مؤسس علم النفس والذي منح هذا العلم الاستقلالية عن الفلسفة، وهذا العلم ساعد في حل المشكلات عن طريق

التأمل والاستبطان، بالإضافة للمدرسة البنائية التي ساعدت الأشخاص في حل مشكلاتهم بأنفسهم وتصحيح رؤية الأشخاص، والمدرسة السلوكية التي طورت هذا العلم كثيراً، ومن أكبر العلماء الذين طوروا هذه المدرسة العالم الروسي بافلوف، الذي يعود له الفضل فيما قدمه للعالم خصوصاً بعد تجربة كانت من أهم التجارب في علم النفس وهي لعاب الكلب وارتباطها بالأكل. (مبعث للدراسات والاستشارات الأكاديمية ، 2021/09/28)

2.7. علم الاقتصاد:

النشاط الاقتصادي يشمل جميع تصرفات الأشخاص مثل الإنتاج والتوزيع والاستهلاك والتبادل، وما يتفرع عنها من ظواهر اقتصادية، كالتممية والدخل والادخار والاستثمار والتضخم والدورات الاقتصادية والبطالة وغيرها، وهو العلم الذي يدرس مشاكل الموارد النادرة وكيفية استخدامها، ويعد النشاط الاقتصادي جزءاً لا يتجزأ من جوانب السلوك للإنسان، ويعتمد التحليل المجتمعي على الجانب الاقتصادي، ولا يمكن دراسة الجانب الاقتصادي للمجتمع دون دراسة الجانب النفسي والقانوني والسياسي والاجتماعي للمجتمع. (مبعث للدراسات والاستشارات الأكاديمية ، 2021/09/28)

3.7. علم الإنسان:

يُطلق عليه الأنثروبولوجيا، وهو العلم الذي يهتم بدراسة أعراف البشر وأصنافهم في كل الأزمنة وبجميع الأبعاد الإنسانية، ومما يميز هذا العلم عن غيره أنه يقارن الثقافات جميعها قديماً وحديثاً، ويُقسم علم الإنسان إلى خمسة أقسام، وهي علم الإنسان الحيوي الذي يدرس تطور جسم الإنسان وعلاقات الشعوب مع المحيط الخارجي لها وتطور الجسم الإنساني عبر الزمن، أما القسم الثاني من علوم الإنسان فهو علم الإنسان الطبيعي أو الحيوي ويختص بدراسة تطور النوع البشري وعلم الوراثة الجماعي، والقسم الثالث هو علم الإنسان الثقافي ويدرس السلوك الاجتماعي والانتشار البشري والقرابة الاجتماعية والأديان والتربية والإنتاج والاستهلاك والجنس والسياسة والعقائد، والقسم الرابع هو علم الإنسان اللغوي ويختص بدراسة اختلاف اللغات عبر الزمان والمكان وعلاقة اللغة بالثقافة، أما القسم الخامس فهو علم الآثار وهو يدرس بقايا الإنسان المادية في المجتمعات. (مبعث للدراسات والاستشارات الأكاديمية ، 2021/09/28)

8. مشكلات البحث في العلوم الاجتماعية بشكل عام :

✓ تعقيدات الظواهر الاجتماعية والإنسانية وتغيرها:

إن الظاهرة الإنسانية والاجتماعية غير ثابتة ومستقرة ما دامت تتصل بالإنسان، لأن الإنسان أحواله تتغير من حالة لأخرى ومن زمان لآخر، وكذلك المكان الذي يعيش فيه، لذلك من

المنطقي أن تتعدّد هذه الظواهر ما دامت غير مستقرة على حال، كما أن تشابهها سيؤدي إلى صعوبة تحديد الموقف من هذه الظواهر، والحكم عليها، مما يؤدي إلى نتائج سلبية لا يمكن الاعتماد عليها في تصنيف الظواهر وضبطها، لا سيما أنها تتأثر بالسلوك الإنساني المعقد، كما أن الظواهر الإنسانية والاجتماعية تتغير بشكل سريع نسبياً، فالنثبات نسبي، وهذا يقلل من فرصة تكرار التجربة في ظروف مماثلة تماماً، إذاً يمكن القول أن تعقيد الظواهر الإنسانية والاجتماعية يعود إلى الإنسان في حد ذاته، فهو محور العلوم والدراسات الاجتماعية، وهو أكثر الكائنات تعقيداً كفرد أو عضو في الجماعة، فالسلوك الإنساني يتأثر بعوامل عدة مزاجية ونفسية لدرجة تربك الباحث الاجتماعي.

✓ فقدان التجانس في الظواهر الاجتماعية:

بالرغم من أننا نستطيع أن نصدر بعض التعميمات عن الحياة الاجتماعية والسلوك الإنساني، فإن الظواهر لها شخصيتها المنفردة وغير المتكررة، ولا نستطيع أن نسرف في تجريد العوامل المشتركة في عدد من الأحداث الاجتماعية لكي نصوغ تعميماً أو قانوناً عاماً.

✓ التحيزات والميولات الشخصية:

يصعب دراسة الظواهر الاجتماعية والإنسانية دراسة موضوعية بعيداً عن الأهواء والعواطف الشخصية، فالظواهر الاجتماعية أكثر حساسية من الطبيعة، لأنها تهتم بالإنسان كعضو متفاعل في جماعة، وبما أن الإنسان مخلوق غرضي يعمل على الوصول إلى أهداف معينة ويملك المقدرة على الاختيار، فإن مادة العلوم الاجتماعية والإنسانية تتأثر كثيراً بإرادة الإنسان وقراراته.

✓ عدم دقة المصطلحات والمفاهيم في العلوم الاجتماعية:

تتميز المفاهيم الاجتماعية بالمرونة والغموض، وعدم الوضوح وتعدد استعمالها، في حين أن المفاهيم في العلوم الطبيعية تكون أكثر دقة وثبات.

✓ صعوبة الوصول إلى تعميم النتائج:

تكمّن المشكلة في دقة النتائج بسبب طبيعة المشكلات التي تواجه الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ويتجلى ذلك من خلال صعوبة الوصول إلى قوانين واضحة وثابتة نظراً لتغير الظاهرة الاجتماعية باستمرار، كما أن النظريات في العلوم الإنسانية والاجتماعية تبقى نسبية ولا تتسم بالدقة والصرامة العلمية التي تميز العلوم الطبيعية، فالعلوم الإنسانية والاجتماعية مواضيع بحثها هو الإنسان ونشاطاته في كل المجالات، وهو ما يثير إشكاليات

وصعوبات في مجال البحث، فالإنسان كائن حي بالغ التعقيد ومن الصعب جداً دراسته مختبرياً، لأنه سيغير مواقفه وردود أفعاله حالما يشعر أنه تحت الملاحظة في ظروف اصطناعية، ولا يمكن تحقيق أعلى درجات الضبط في البحوث الاجتماعية، ولا يمكن التوصل إلى قوانين.

✓ صعوبة إخضاع الظواهر الإنسانية والاجتماعية للمخبر:

إن قيام العلوم الإنسانية والاجتماعية كمجالات تتناول البحث والدراسة في كل الظواهر الإنسانية والاجتماعية جعلها تعتبر الإنسان موضوعاً أو شيئاً يقبل تطبيق نفس تلك الإجراءات التي ثبتت أهميتها المنهجية على مستوى العلوم الطبيعية، وإن عدم القدرة على استعمال الطريقة المخبرية في العلوم الإنسانية والاجتماعية ناتج أساساً عن صعوبة وضع الظواهر الاجتماعية تحت ظروف قابلة للضبط والرقابة كما في العلوم الطبيعية، فالباحث الاجتماعي يجب أن يدرس ويلاحظ الظاهرة قيد البحث في العالم الواسع، وأن ينتظر حدوثها، لأنه ليس بإمكانه خلق ظروف حصولها، وضبط تلك الظروف بشكل مطابق تماماً، ومن هذا المنطلق، لا يمكن وضع الظواهر الإنسانية والاجتماعية تحت التجربة. **مبتعث للدراسات والاستشارات الأكاديمية ، 2021/09/28**

9. العقبات والصعوبات التي تعترض البحث العلمي في العالم العربي:

- هناك العديد من العقبات والصعوبات تواجه البحث العلمي في الوطن العربي وبالإمكان إجمالها في النقاط التالية: (سامية عزيز ، باية بوزغاية : 2021/09/28)

- التقليل من قيمة البحث العلمي: لا تزال بعض الدول العربية أو بعض الإدارات فيها لا تعي قيمة البحث العلمي، وبالتالي لا تعمل جاهده على تمكين البحث العلمي وتيسير أموره، فهي ترى أنه ترف فكري أو علمي وليس هناك داعي لإضاعة المال والوقت على البحوث العلمية، وهذه الإشكالية تنعكس على نقاط أخرى كثيرة في إجراءات البحث العلمي.

- نقص التمويل: حتى في الأحوال التي نجد فيها اهتمام البحث العلمي نجد أن هناك نقص في تمويل البحوث العلمية، وعدم تخصيص الميزانيات الكافية لإجراء البحوث بالطرق المناسبة، وكنسبة عامة فإن ما يخصص للبحوث لا يتجاوز في العادة أكثر من 2% من ميزانية المنشأة. هذا الوضع دفع ببعض الباحثين إلى تمويل البحوث من جهات غير أكاديمية، مما يكون له انعكاس سلبي على جودة البحوث ومصداقيتها.

- الفساد الإداري: يلاحظ تفشي ظاهرة الفساد الإداري في كثير من القطاعات الرسمية التي لديها ميزانيات للبحوث، حيث يضطر الباحث إلى إشراك بعض منتسبي تلك القطاعات إلى فريق البحث رغم عدم حاجته إليهم وذلك لضمان أن يحصل على تمويل البحث. وقد يأخذ

الفساد أشكال أخرى تتمثل في اقتطاع جزء من ميزانية البحث لرشوة بعض المسؤولين. ومن ألوان الفساد الشائع قيام بعض الجهات الحكومية ومؤسسات التمويل بالطلب من الباحثين تقديم مقترحات بحثية. يقوم الباحث بعد ذلك بتقديم تصور أو مقترح للبحث ويعد له ميزانية متقنة، إلا أنه وبعد طول انتظار يفاجأ الباحث بأن أفكاره قد تم إعطائها لمجموعة بحثية أخرى للإفادة منها، ويعد ذلك نوع من الفساد المتمثل بالمحسوبية وعدم النزاهة العلمية.

- سرية الأرقام: إحاطة الأرقام والإحصاءات الرسمية بسرية غير مبررة، وعدم تزويد الباحث بها تحت دعاوي أنها معلومات أمنية، في الوقت الذي يمكن الحصول على تلك المعلومات من جهات أخرى.

كالبنك الدولي ومنظمات دولية أخرى.

- صعوبة الحصول على معلومات: تعذر الوصول إلى بعض أوعية المعلومات خاصة في الإدارات الحكومية التي تضع عراقيل أمام الباحثين أو في الدول التي تمارس حجب بعض مواقع الإنترنت.

- الصعوبات الميدانية: وجود صعوبات ميدانية تواجه عملية جمع البيانات، وعدم تسهيل مهمة الباحث والريية فيه وبأهدافه، وافترض أن لديه أجندة خفية. فحراس المعلومات Gate Keeper قد يعيقون دخول الباحث إلى بعض الأماكن التي يتطلبها البحث كالسجون والإصلاحات أو المستشفيات.

- نقص المصادر العلمية: يعاني بعض الباحثين من نقص المصادر العلمية كالكتب والمراجع والمقالات العلمية، وعدم قدرة البعض على الاستفادة من أوعية المعلومات المتاحة خاصة الأوعية الإلكترونية، إما لعدم إلمامهم بطرق الاستفادة من التقنية الإلكترونية، أو لعدم توفرها أصلاً.

- عدم جدية البحوث: عدم ملامسة البحوث "لل قضايا الجدية" إيثاراً للسلامة، الأمر الذي يتطلب سن قوانين وأنظمة لحماية الباحثين من تعسف السلطات الأمنية.

- هدف البحث: معظم البحوث التي يقوم بها أساتذة الجامعات تتم بهدف الترقية العلمية دون أن تكون بالضرورة بحوث جادة، كم أنها لا تلامس الواقع المعيشي والحاجة العلمية الحقيقية.

- بحوث للرفوف: معظم البحوث وخصوصاً الأكاديمية لا يتم الاستفادة منها بالشكل المطلوب ويتم وضعها على الرفوف، ما يعني أن الجهد الذي بذل في البحث والدراسة يذهب هباءً.

- إحباطات الباحث: عدم جدية بعض الباحثين، إما لخلل في ذواتهم أو للاحباطات التي يواجهونها، وبالتالي لا يتم الاهتمام بشكل كبير في إجراء البحث وتطبيقه، وقد يتم إسناده لباحثين من الباطن مما قد يخل بالبحث وقيمه العلمية. هذه بعض الصعوبات والعقبات التي تواجه البحث العلمي في العالم العربي، وهي تحتاج إلى وقفة جادة من قبل المسؤولين من أجل تطوير إجراءات البحث العلمي وتوفير الدعم اللازم له، ليرتقي إلى مصاف البحث العلمي في الدول المتقدمة.

- 10. أهم الصعوبات والمشكلات التي تواجه البحث العلمي، بالدول العربية خاصة في مجال العلوم الاجتماعية :** يمكن حصرها فيما يلي:
- الفهم القاصر لوظيفة البحث العلمي وأهميته، إذ لا يزال الكثيرون ينظرون إلى البحث على أنه نوع من "الترف" وليس ضروري لتقدم المجتمع.
 - سيطرة النزعة الفردية على المجال البحثي، وعدم اهتمام معظم مؤسسات التعليم العالي بفكرة البحث الجماعي الذي يشارك فيه فريق متكامل من الباحثين، سواء على مستوى أعضاء هيئة التدريس، أو على مستوى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.
 - لاستخفاف بأهمية البحث العلمي، والسخرية من جهود المشتغلين في هذا المجال وعدم إعطائهم المكانة اللائقة التي يستحقونها من تقدير وتكريم.
 - هناك العديد من القيود التي توضع أمام الباحثين، سواء بمنعهم من الإطلاع في المكتبات الجامعية إلا برسوم عالية لا يقدر علىها، أو بعدم إتاحة ما يرغبون الإطلاع عليه من مراجع ودوريات بسهولة ويسر دون عناء، مما يثبط همة الكثيرين منهم، إضافة إلى إهدار الوقت والجهد في البحث عن المعلومات والبيانات اللازمة.
 - سيطرة المعتقدات والعادات البالية على شرائح عديدة من أفراد المجتمع الذين يخشون التعاون مع الباحثين، خاصة في مجال البحوث الميدانية، أم لقناعة هؤلاء المبحوثين الذين يمثلون الرأي العام، بعدم أهمية آرائهم التي يمكن أن يحويها أي بحث علمي، أو لخوفهم من التعرض للمسائلة والعقاب إذا هم تعاونوا مع الباحث دون موافقة رؤسائهم في العمل.
 - صعوبة قياس الرأي العام في الدول النامية بصفة عامة، والدول العربية بصفة خاصة، وذلك لصعوبة توافر مقومات هذا الرأي العام بمفهومه العلمي.
 - تفتقر معظم الدول النامية، وفي مقدمتها الدول العربية، لمراكز بحوث الرأي العام، إذ لا تتم الموافقة على إنشاء مثل هذه المراكز المتخصصة بسهولة ويسر، كما هو الحال في الدول المتقدمة التي تشجع إنشاءها، ويسترشد صناع القرار بنتائج وتوصيات بحوثها.
 - لا يوجد تعاون كاف بين الأكاديميين والممارسين، وغياب لغة التفاهم المشترك بين الجانبين... إذ نادراً ما تتفق إحدى الوزارات أو المؤسسات أو الشركات على بحوث تطبيقية، أو تستعين أو تسترشد بنتائجها وتوصياتها..
 - بطء الباحثين، خاصة في المجالات الاجتماعية، في الوصول إلى نتائج ذات دلالات تفيد المخططين والممارسين الذين يحتاجون إلى نتائج سريعة تفيدهم في اتخاذ القرارات ورسم السياسات وممارسة العمل اليومي بما يحويه من مشكلات وقضايا.
 - اتجاه بعض الباحثين في المجالات الاجتماعية والإعلامية، إلى استخدام الأساليب النمطية في معالجة بعض المشكلات البحثية والتصدي لها كما هي، دون التعمق في تحليلها والوصول إلى جذورها، وقصر المعالجة على الجوانب السطحية، مما يؤدي إلى الوصول لنتائج لا يعتد بها.
 - عدم استغلال طاقات الشباب الطموح ممن لديهم أفكار مستحدثة، في معالجة مشكلات بحثية يشهدها

القرن الجديد، والخشية من اقتحام المشكلات الواقعية بفكر بحثي حر قوى جزئى، لتشخيص الأسباب الحقيقية لهذه المشكلات وتحديد العلاج المناسب لها.

- يعتقد بعض المسؤولين وصناع القرار في الوطن العربي بأن البحوث في المجالات الاجتماعية والإعلامية تأتي في مرتبة متدنية، ولا تحتل تلك الأهمية والمكانة التي تحتلها البحوث في مجال العلوم الطبيعية، رغم أن التقدم في المجالات الاجتماعية والإعلامية والثقافية والإنسانية والحضارية، لا يقل أهمية عن التقدم المادي، خاصة في المجتمع العربي صاحب الحضارة العريقة التي تمتد جذورها إلى آلاف السنين.

11. خاتمة:

تناولنا في هذه المداخلة أهم الصعوبات التي تواجه البحث العلمي في العلوم الاجتماعية بصفة عامة والوطن العربي بصفة خاصة، فالعلوم الاجتماعية تحتل مكانة هامة لما لها من دور في تفسير سلوك الإنسان ودراسته، بالإضافة إلى دراسة وتفسير العلاقة الموجودة بين الإنسان والمجتمع الذي ينتمي إليه.

حيث وجدنا أن البحث في العلوم الاجتماعية يعاني من العديد من الصعوبات أهمها النسبية والانحياز وصعوبة تعميم النتائج في بعض الأحيان حيث من الصعب مقارنتها بالظواهر الفيزيائية والكيميائية والطبيعية التي يمكن دراستها في المختبر والخروج بقوانين ونظريات واضحة وثابتة عنها.

كما أن البحث العلمي في ميدان العلوم الاجتماعية في الوطن العربي يعاني هو الآخر من مجموعة من الصعوبات أهمها وأبرزها الثقافة المنتشرة في الوطن العربي التي تعيق عملية البحث العلمي بالإضافة إلى الاستخفاف بالعلوم الاجتماعية ودورها في تطوير المجتمع وبالتالي عدم توفير الأموال والمراكز البحثية الضرورية لانجاز البحوث الاجتماعية.

12. قائمة المراجع :

- عبد الرحمن عبد الله أحمد المقبول (دس): البحث التربوي أهميته، وممارسته، ومعوقاته، لدى المشرف من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة الباحة.
- عبد الله عبد الرحيم عسيلان (2007): لمحات في منهج البحث الموضوعي، دار النشر الجامعي، السعودية.
- محمد زيان عمر (2002) : البحث العلمي، مناهجه وتقنياته، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.

- مبتعث للدراسات والاستشارات الأكاديمية ، مشكلات البحث في العلوم الاجتماعية، 2021/09/28، <https://mobt3ath.com>
- سامية عزيز ، باية بوز غاية (2021/09/28) : المشكلات التي تواجه البحث العلمي في الوطن العربي ، manifest.univ-ouargla.dz.
- بن بعطوش أحمد عبد الحكيم (2021/09/28)، صعوبات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية وآفاق المستقبل، manifest.univ-ouargla.dz.

The role of extracurricular activities in consolidating moral values in the personality of learners

Ammar CHEBBAH

PhD student and a principal professor of secondary education
, e-mail: chebbah.ammam1978@gmail.com

Mokhtar BEROUAL

Dr , Laboratory of Quality Systems Development in Higher and Secondary
Education Institutions – University of Batna 1, e-mail:
mokhber75@gmail.com

Abstract:

In order to construct "New nation of Algeria" based on democracy. We need to focus on the education of individuals starting from the school. Their education must be based on all fundamental principles and values of our own nation including: Islam our religion, and our mother tongue the Arabic language. Education shall be directed to the intellectual and emotional development of the individual, It should develop a sense of social responsibility that makes him an effective citizen in his society. One of the most successful educational policies that can accomplish the aims mentioned before is " the extra-curricular" activities. The letters take place out of the school, in the library, at the amphity, in the public gardens...etc. With the cooperation of The Algerian Red. Crescent, The Islamic Scouts and the school, it is possible to complement the activities done in the class with the ones of the out. This strategy also enables the learners to exit out from the routine of being around chairs, tables and board to open and free spaces where he can relieve and relax. "The extra-curricular" activities aim at enabling the individual to develop the social, religious and the professional awareness. In addition to that, these activities help to improve principles as patience, perseverance, the spirit of competition, and abilities which enable the individual to acquire balanced personality that makes him interact with others, understand and explain facts, opinions and ideas, and work in groups. Here is the document to confirm the effective role of "the extra- curricular" activities in the installation of ethics and morals in the individual's personality.

Key words: extracurricular activities- moral values - personality - learners

مقدمة:

إن كل نشاط يقوم به التلميذ داخل المدرسة يعتبر نشاطا مدرسيا سواء كان داخل الصف (الحجرة) أو خارجه، بل ولو كان خارج أبنية المدرسة، لذلك فتواجد التلميذ داخل الصف بجلوسه أو مشاركته في الدرس المقدم أو تحضيره للدرس قبل

مجنيّه للمدرسة أو خروجه لفترة الراحة الصباحية أو المسائية، أو مشاركته في أي نشاط داخل المدرسة أو خارجها يعتبر نشاطا مدرسيا.

كل نشاط يقوم به التلميذ سواء كان ذهنيا أو حركيا أو اجتماعيا داخل المدرسة أو خارجها يساهم في نموه وزيادة خبراته وهي من أهم أهداف المنهج؛ تكوين التلميذ ليكون مواطنا صالحا. إن المنهج الحديث جعل التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية بكل أبعادها، فالمنهج يهدف إلى تنمية التلميذ نموا شاملا (معرفيا و مهاريا ووجدانيا)، يشمل ميوله ورغباته.

إن من المسلمات أن الانسان إذا مارس عملا برغبته أو باختياره فإنه يكون أكثر قدرة على الاستمرار فيه، ويكون أكثر إنتاجا، وبالتالي فإن التلميذ الذي يدرس أو يمارس نشاطا تعليميا يتعلق به، ويميل إليه، فهو أكثر نجاحا وإنجازا من أدائه لأعمال أخرى لا يميل إليها، ولذلك فإن أكبر وأهم مباحث علم النفس التعليمي هو مبحث الدافعية. (محمد إسماعيل الجاويش، 2009، ص20)

تعمل الأنشطة اللاصفية على ربط علاقات اجتماعية بين الطلبة بحكم احتكاكهم في الأنشطة اللاصفية حسب رغباتهم فتجدهم يشتركون في العمل الواحد يتقاسمون فيه انشغالاتهم وطموحاتهم، يلتقون المرة تلو الأخرى لمناقشة نفس الأمر. وبالاحتكاك المتواصل تنمو بينهم روابط أكثر من كونها زمالة دراسة، تجعلهم يهتمون ببعضهم البعض أكثر فأكثر فينمو لديهم روح التعاون والعمل الجماعي.

وبما أن الأنشطة اللاصفية تعتبر فضاء خصبا لغرس وترسيخ القيم الأخلاقية من خلال مخرجاتها في كل نشاط، نجد أن أكثر القيم ترسخا هي العمل الجماعي وقيمة التعاون.

لذلك سنتطرق في المحور الأول لهذه الورقة البحثية لمفهوم الأنشطة اللاصفية وأهمية كل نشاط وما القيمة التي يكسبها عمليا للتلميذ، ثم سنتطرق في المحور الثاني لمفهوم القيم الأخلاقية وسبل تنميتها لدى النشء.

1. الأنشطة اللاصفية:

1.1 تعريف الأنشطة اللاصفية:

يعرفه الفهيدى: يعتبر النشاط المدرسي اللاصفي جزء لا يتجزأ من المنهج الدراسي، وركن أساسي من المهام التربوية والتعليمية للمدرسة، يساهم في تنمية قدرات الطلبة الابتكارية والمهارية وتعزيز اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعاون والتكاتف وحب العمل، واستثمار وقت الفراغ فيما يعود بالنفع عليهم وعلى مجتمعهم، وعلى المدارس الاهتمام به وتهيئة الإمكانيات اللازمة لممارسته في ضوء التعاليم الإسلامية وسياسة التعليم في الدولة والأنظمة والتعليمات. (رشيد راشد الفهيدى، 2009، ص24)

تعريف دائرة المعارف الأمريكية: النشاط الطلابي يتمثل في البرامج التي تنفذ بإشراف وتوجيه المدرسة، والتي تتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسية ونشاطاتها المختلفة ذات الارتباط بالمواد الدراسية، أو الجوانب الاجتماعية أو البيئية أو الأندية المدرسية ذات الاهتمامات الخاصة بالنواحي العلمية أو العملية أو الرياضية أو المسرحية أو المطبوعات. (رشيد راشد الفهيدى، مرجع سابق، ص27)

ويعرفه ماهر البزم: هو مجموعة من الأساليب التربوية الوسييلة الموجهة للمتعلّمين بغرض إكسابهم مجموعة من المهارات والخبرات والمعارف والعلوم في كافة جوانب الحياة الاجتماعية والتربوية والنفسية والجمالية والقيمية من أجل تهذيب سلوكهم وبناء شخصياتهم لخدمة أمتهم وأوطانهم. (ماهر أحمد مصطفى البزم، 2010، ص62)

أما رجاء عثمان وعصام قمر فيعرفانها: هي البرامج والنشاطات المتنوعة التي تنظمها المدرسة متكاملة مع مناهجها، ويقبل عليها التلاميذ برغبة ذاتية واهتمام وبطريقة مشوقة ومثيرة، بهدف تحقيق أهداف تعليمية تربوية". (رجاء محمود عثمان، وعصام توفيق قمر، 2009، ص25)

ويعرفه هادي الفراجي و موسى أبوسل: أن هذا النوع من التعليم يمكن المتعلمين من ممارسة القدرة الذاتية الواعية التي لا تنتظر درجة علمية، بحيث يرفع من مستوى إرادة الفرد لنفسه ومحيطه ووعيه لطموحاته ومشكلات مجتمعه وهذا يتطلب منه أن يكون ذا قدرة على التحليل والبلورة والفهم بشكل مستمر، ويعمل على بناء شخصية متوازنة للمتعلم. (هادي أحمد الفراجي، وموسى عبد الكريم أبوسل، 2006، ص19)

يعرفه الباحث الذي له خبرة 18 سنة في حقل التعليم والنشاطات على أنه: ذلك النشاط الحر المنظم، ينظم إليه التلاميذ ويخرجون منه بكل حرية، كل ذلك تلبية لميولاتهم ورغباتهم، توفر لهم جواً أخوياً مفعماً بالحب والتعاون وروح الجماعة، تتلاشى بينهم الأحقاد فكل يشارك بما يستطيع، الهدف منه تكوين جيل متشبع بمختلف الخبرات الحياتية.

2.1 النظرة الإسلامية للنشاط:

لقد سبق التأصيل للنشاط في الدين الإسلامي كل التجارب العلمية والنظريات الفلسفية سواء للصغار أو الكبار، فقد رسم خير الخلق محمد -صلى الله عليه وسلم- المنهج التربوي السليم لتربية الأطفال. (فوزية ماجد البقمي، 2009، ص24-25)

النشاط موجود منذ فجر الإسلام، وكان يمارس في عهد الرسول -صلى الله عليه وسلم- على شكلين أساسيين:

1. نشاط تروحي يجدد العزيمة ويزيل الكآبة، وكان هذا النشاط يتجلى في حياتهم عفويا كلما دعت الحاجة إليه. فكان الرسول محمد -صلى الله عليه وسلم- يمزح ولا يقول إلا حقا، وكان يسمح في الأعياد بهذا المرح، وكذلك في الأعراس، ويشارك في الولائم لإظهار البهجة والسرور.

2. نشاط تعليمي أو تعبدي غايته التعليم والتهذيب والتربية العسكرية، من خلال الحياة والممارسة، كتعليمه -صلى الله عليه وسلم- التيمم ومناusk الحج وكذلك تعليمه أركان الصلاة، وتعليمه الفروسية وأمره بتعليم الرماية والسباحة... إلخ، وكان -صلى الله عليه وسلم- يقيم حفلا اجتماعيا لكل مناسبة موسمية أو طارئة، فيخطب ويعظ الناس ثم يصلي بهم، كالأحتفال بالعيدين.

وفي كل هذه المناسبات التي يمكن اعتبارها نشاطا تربويا، ربي الرسول -صلى الله عليه وسلم- في نفوس المسلمين كثيرا من المعاني السامية والثقة بالله، وعلمهم كثيرا من أحكام الجهاد والغنائم والزواج والحج، والعلاقات الشورية التعاونية، والروح الربانية فيما بينهم، وعلمهم كثيرا من الأذكار والأدعية والعبادات كتشميت العاطس، والدعاء للمريض، وتجهيز الميت والصلاة عليه، وحثهم على كثير من الفضائل، كحب العمل وكره البطالة.

3.1 أهداف الأنشطة اللاصفية:

أشار "منذر سامح العتوم" إلى مجموعة من الأهداف التي يسعى النشاط اللاصفي إلى تحقيقها هي: (منذر سامح العتوم، 2007، ص17-18)

1. تعميق القيم الاجتماعية المنسجمة والتعاليم الإسلامية السمحة وترجمتها إلى أفعال وسلوك.
2. غرس القيم الدينية وفقا لمبادئ الشريعة الإسلامية.
3. العمل على بناء شخصية المتعلم من جميع الجوانب النفسية والاجتماعية والنفسية وإعداده كمواطن صالح في مجتمعه.
4. ترسيخ القيم الاجتماعية البناءة (كالتعاون والمنافسة الشريفة وخدمة المجتمع).
5. اكتشاف الطلاب الموهوبين في مجالات الأنشطة المختلفة والعمل على تنمية مواهبهم.
6. الاسهام في مشروعات الخدمة العامة وتنمية الشعور بالانتماء إلى الوطن وحبه والاعتزاز به.
7. تنمية الثقة بالنفس لدى التلاميذ وتحمل المسؤولية.
8. معالجة الكثير من المشكلات التي يتعرض لها التلاميذ كالمشكلات النفسية والاجتماعية مثل: الخجل والانطواء والأنانية وغيرها ومساعدتهم على التكيف الاجتماعي.
9. تنمية قدرة الطالب على التفاعل مع المجتمع والتكيف معه من خلال القيام بالأنشطة المختلفة.
10. يعمل على تكامل وترابط المواد الدراسية وجوانبها العملية وترسيخ الخبرات التعليمية لفترة أطول من الزمن.
11. إبراز القدرة على العمل التعاوني من خلال المشاركة والتخطيط والتنفيذ والتقييم، وتحمل المسؤولية في توزيع العمل في المهام المشتركة.

4.1 أهمية الأنشطة اللاصفية:

تتميز الأنشطة اللاصفية بما تتسم به من روح جماعية يتربى عليها التلاميذ وتنبث فيهم روح الجماعة علميا وعمليا، وتوجيههم إلى خدمة أنفسهم بأساليب وأهداف تربوية لها أهميتها وفوائدها المتمثلة في: (آلاء عبد الحميد، 2007، ص13)

- الإسهام في تثبيت المفاهيم العلمية وإدراكها أثناء عملية التعلم بما يحقق من ترابط وتكامل بين المنهج المقرر والنشاط الممارس.
- المشاركة في تحقيق التلميذ لذاته بما يمارسه من برامج ويشارك فيه من مشروعات وخدمة عامة.
- تدريب التلميذ على تحمل المسؤولية والعمل التعاوني بين افراد جماعة النشاط وتعويده على التحلي بالإيثار وإنكار الذات.
- الموائمة بين الأفكار والتوجيهات الشخصية وبين القيم والعادات الطيبة والإيجابية للمجتمع بصفة عامة.

5.1 علاقة النشاط المدرسي بالاتجاهات التربوية:

إن تحديد الأهداف التربوية هو الترجمة العلمية للفلسفة التربوية التي تسود المجتمع، إذ بواسطتها تتحول مجموعة المفاهيم والتصورات والآمال التي تهدف الأمة على اختلاف أفرادها وهيئاتها إلى تحقيقها في المجال التربوي إلى أهداف محددة المعالم يلتزم النظام التعليمي بتحقيقها.

ووضوح الأهداف هو المنطلق الصحيح للتخطيط لإستراتيجية أي عمل تربوي ناجح، فالأهداف تعتبر بمثابة الدليل الذي يحدد وجهتنا في العملية التربوية، وترسم الطريق التي ينمو في اتجاهها التلاميذ، ويتحدد أسلوب الإدارة التربوية، وفي ضوئها توضع المناهج، وتقترح ألوان النشاط المختلفة، وطرق التدريس، وتختار الكتب والأدوات، ويقدر مدى نجاح العملية التربوية. (جلال عبد الوهاب، 1981، ص29)

6.1 دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية المتعلم:

توصلت البحوث التربوية والنفسية الحديثة إلى تحديد خمسة مكونات للشخصية، لا يمكن فصل جانب منها أو تناولها بمعزل عن الجوانب الأخرى، حيث إنها متداخلة ومتشابكة، وللإسهام في تنمية هذه المكونات كانت استجابة النشاط المدرسي من خلال خمسة مجالات ، يمكن تصنيفها وفقاً للتالي: (وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، 2018، ص7)

1.6.1 الجانب القيمي: البرامج التي تتضمن المبادئ والمعتقدات والقيم التي تربط الإنسان بخالقه تعالى وتضبط علاقته بخالقه، وعلاقته مع ذاته ومع الآخرين.

2.6.1 الجانب المعرفي: البرامج التي تتضمن الخبرات المتصلة بالمعرفة والتعلم والبحث والتفكير واتخاذ القرار مثل: برامج النشاط العلمي والثقافي والفني...إلخ.

3.6.1 الجانب الحركي/البدني: البرامج التي تتضمن الخبرات المتصلة بصحة البدن وتنمية مهارات النفس-حركية : القوة واللياقة، السرعة والتحكم، التوافق والتأزر من خلال الأنشطة الصحية أو الحركية أو البدنية.

4.6.1 الجانب الوجداني: البرامج التي تتضمن الخبرات المتصلة بتنمية الجانب العاطفي من خلال الأنشطة الفنية والأدبية والثقافية ونحوها.

5.6.1 الجانب الاجتماعي: البرامج المتصلة بالعلاقة مع المجتمع والبيئة، وتتضمن برامج الخدمة الاجتماعية والعمل التطوعي وبرامج علاج المشكلات المجتمعية.

7.1 وظائف الأنشطة اللاصفية:

تتضمن الأنشطة اللاصفية عدداً من الوظائف التي تعبر عن الأهداف السابقة الذكر وفيما يلي أهم هذه الوظائف:

1.7.1 وظيفة سيكولوجية:

- تنمية الثقة في النفس وتحقيق التكيف.
- تحقيق النمو النفسي المتوازن والالتزان الانفعالي.
- التنفيس عن الانفعالات وخفض التوتر.
- الاستفادة من الطاقة الزائدة وصرفها فيما ينفع التلاميذ.

2.7.1 وظيفة فسيولوجية:

- المساهمة في اكتمال النمو البدني واكتساب الصحة.

- التقليل من حالات الانفعال المصاحب لأداء الأعمال الجادة.

3.7.1 وظيفة اجتماعية:

- فرصة لتلاقي ميول التلاميذ وتوافق نزعاتهم وبالتالي خلق إطار من المودة والإخاء.

- تنمية المواهب والمهارات الاجتماعية والنفسية، فن القيادة وتحمل المسؤولية.

- تنمية الميول والاتجاهات والقيم.

- يتيح للفرد العمل من خلال الجماعة وتنمية مهاراته الاجتماعية، وتقدير القيم الاجتماعية. (معيوف

السبيعي، 2009، ص129)

4.7.1 وظيفة اقتصادية:

- رفع مستوى الأداء وبالتالي رفع مستوى الانتاج بعد شعور التلميذ بالاستقرار النفسي وما يصاحبه من

اتزان انفعالي.

- الاستفادة من وقت الفراغ بما يفيد المجتمع.

- تقدير القيم الإنتاجية وتقدير العمل. (محمد إسماعيل الجاويش، 2009، ص30-32)

5.7.1 وظيفة تربوية:

- توفير خبرات حسية مباشرة وتعلم الكثير من المهارات والاتجاهات.

- تعلم المعارف والمفاهيم وإشباع دوافع التلاميذ نحو البحث.

- رفع مستوى التحصيل والانجاز الدراسي داخل الفصل وخارجه. (رشيد راشد الفهيد، مرجع سابق،

ص39)

وهناك وظائف أخرى نجلها فيما يلي: (عمار شوشان، 2016، ص45)

- وظيفة ترويحوية: البرامج الفنية والرحلات وألعاب التسلية والحفلات والمسابقات.

- وظيفة علاجية: علاج كثير من الأمراض النفسية والاجتماعية كالانطواء.

- وظيفة بدنية: إشباع حاجات الفرد الصحية.

- وظيفة مهنية: تحديد الاتجاهات المهنية لدى التلاميذ.

8.1 أسس اختيار الأنشطة اللاصفية:

عند ممارسة الأنشطة اللاصفية لابد من تحديد مجموعة من المقومات التي تساعد في تنفيذ النشاط وتحقيق الأهداف التي

يسعى النشاط إلى تحقيقها وهي:

1.8.1 أعضاء النشاط: هم مجموعة التلاميذ الذين يتشاركون لممارسة النشاط مع بعضهم البعض. (حنان أحمد

الروبي، 2018، ص205)

وأساس نجاح الجماعة هو أن يشعر كل فرد بميل ورغبة في الانتماء إلى مجموعته، ولتحقيق ذلك يجب مراعاة مايلي: (رجاء محمود عثمان، وعصام توفيق قمر، 2009، ص42-47)

- ألا تكون العضوية إجبارية أو تحت الضغط بل يجب أن يشعر كل فرد بالانتماء لمجموعته والولاء لها.
 - أن تضع كل مجموعة شروط العضوية الخاصة بها، التي تتناسب مع أهدافها وبرامجها وأنشطتها.
 - يشترط عدم زيادة أعضاء المجموعة عن ثلاثون عضواً، وإلا وجب تقسيمها إلى أكثر من مجموعة.
 - يراعى أن تكون عضوية الجماعة شاملة لكل أو معظم فصول المدرسة وصفوفها.
- 2.8.1 رائد (مشرف) النشاط:** هو المدرس الذي يقوم بإدارة النشاط داخل المدرسة، وتتوقف درجة تقدم المجموعة وتحقيقها لأهدافها، ونجاح العلاقات المتبادلة بين أفراد الجماعة، إلى حد بعيد على شخصية المشرف أو الرائد، ومظهره، وطريقة تعامله مع أفراد الجماعة، وحسن توجيهها وترشيدها في إطار من المودة والمحبة والتراحم والتفاهم المتبادل وتقدير واحترام آراء الغير، وتقبل النقد البناء في إطار من القيم العربية والإسلامية السامية. (جلال عبد الوهاب، مرجع سابق، ص118)

صفات رائد النشاط: (عبد العزيز الفقيري، 2014، ص36)

- حبه للعمل مع التلاميذ داخل الفصل وخارجه.
- إتقانه للهواية أو النشاط الذي يمارسه أعضاء الجماعة بقدر الإمكان.
- روحه المرحية تشجع التلاميذ على الاستمرار في الجماعة، وتدفعهم إلى التعبير عن آرائهم.
- يتعاون مع أعضاء الجماعة لإنجاح مشروعاتها.
- تقبله أعضاء الجماعة كما هم، لا كما يجب أن يكونوا.
- أخلاقه الطيبة التي تجعل منها مثلاً لهم يحتذيه أعضاء الجماعة.
- استعداده لتحقيق رغبات وميول أعضاء الجماعة.
- مساعدته لأعضاء الجماعة في المواقف التي يحتاجون فيها لمساعدته مع إشعارهم برغبته في معاونتهم.
- ثبات أسلوبه في معاملته لجميع أعضاء الجماعة دون تفرقة أو تمييز.
- قدرته على توجيه أعضاء الجماعة في تنفيذ مشروعاتها.
- إيمانه بعمله، والحماس له، والاعتزاز بمهنته.
- تسامحه مع أعضاء الجماعة وعدم التكلف في الحديث عامل مهم في جذب الأعضاء حوله مما يجعل تأثيره سهلاً، وتوجيهه لهم مقبولاً.
- أن يعمل على التوفيق بين الأصالة والمعاصرة وفق التعاليم الإسلامية. (منذر سامح العتوم، مرجع سابق، ص57)

لا بد أن تكون للمشرف شخصية متشعبة بقيم الدين الاسلامي لكي يغرس في نفوس التلاميذ كل ما هو جميل.

3.8.1 برنامج النشاط: يحدده المشرف مع التلاميذ، ويلتزم فيه بما تقرره الجهات الإدارية المسؤولة من قواعد منظمة، لأن أي عمل في مجال التربية المدرسية له مسار خلال المنظومة التربوية قد يقترب أو يبعد عنه، وعلى المشرف الواعي

أن يناقش وأن يحاور بهدف التعديل والتطوير والنهوض ببرامج النشاط. (معيوف السبيعي، 2009، مرجع سابق، ص 133)

لابد من ربط محتوى البرنامج بتعاليم ديننا الحنيف الذي يحث على التربية والتعليم، بل ويعطيها الحماية القانونية والشرعية.

4.8.1 تنظيم النشاط: وهي مسؤولية الرائد أو المشرف، ويتطلب منه تنظيم أماكن التنفيذ ومواعيد العمل وتوزيع المهام والمسؤوليات على التلاميذ المشاركين في النشاط، ومتابعة التنفيذ. (حنان أحمد الروبي، مرجع سابق، ص 205)

9.1 مجالات الأنشطة اللاصفية:

تضم الأنشطة اللاصفية مجالات مختلفة من النشاط سواء الفكري أو البدني أو الاجتماعي أو الفني، وفي مجملها تتعدد وتختلف أهدافها ووسائلها بحسب ميول ورغبة التلاميذ في العمل بها.

1.9.1 النشاط العلمي:

هو النشاط الذي يعمق مفهوم التفكير العلمي، ويفسح للطالب المجال لإبراز قدراته ومواهبه بمزاولة البرامج النظرية والتطبيقية في مجالات العلوم الطبيعية، الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، الجيولوجيا، الرياضيات والإعلام الآلي ... ومن ألوانه: (ماهر أحمد البزم، مرجع سابق، ص 91)

- نادي الكمبيوتر والحاسب الآلي.

- المعارض العلمية: يتم من خلالها عرض نتائج التجارب التي توصل إليها التلاميذ بعد البحث والإطلاع.

2.9.1 مجال النشاط الثقافي:

وهو المجال الأكثر حركة وحيوية لتنوع نشاطاته ويشمل عدة نشاطات نذكر منها:

1.2.9.1 النشاط الديني: ويعني تربية وإعداد الإنسان في مختلف جوانب حياته من منظور الدين الإسلامي الحنيف من خلال تعليم وتحفيظ القرآن الكريم؛ تعليم سنة الرسول -صلى الله عليه وسلم- بحفظ أحاديثه والتعرف على سيرته؛ التعرف على التاريخ الإسلامي وسيرة أصحاب رسول الله -صلى الله عليه وسلم- والتابعين وأعلام المسلمين وتعلم أساليب الدعوة إلى الله و ممارسة المهارات الاجتماعية المبنية على الأخوة والمحبة والتماسك. (عمار شوشان، 2016، مرجع سابق، ص 47)

2.2.9.1 الإذاعة المدرسية: تعد بمثابة جهاز إعلام للمدرسة لأن لها تأثير كبير في توجيه الرأي العام للتلاميذ كما تتيح لهم فرصة تكوين الشخصية، والعمل التعاوني النشاط، مما يعود بفوائد تربوية وتعليمية وتنقيفية، كما تسهم في التكوين المعرفي والاجتماعي للتلاميذ، وكذا مخاطبة لوجدان وعقل المستمع وبالتالي تثير فيه العواطف الانسانية والتفكير المتأمل والخيال. (أسامة القباني، 2011، ص 17)

3.2.9.1 الصحافة المدرسية: تتكون من جماعة التلاميذ ذوي الرغبة الأكيدة في العمل الصحفي ممن يجيدون فن التعامل مع الآخرين. مع إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن آرائهم بقدر من الاستقلالية والمسؤولية مما ينمي الجوانب الإبداعية والتربوية لديهم من خلال فنون الكتابة الصحفية. (خالد بن عيسى، ومحمد الأمين العلمي، 2018، ص 11)

4.2.9.1 المكتبة المدرسية: تمكن المكتبة التلاميذ من استخدام كل مصادر المعرفة والانتفاع بها، فالمكتبة تكسب التلاميذ فن القراءة ومهارة انتقاء الكتاب المناسب والسيطرة على المادة المقروءة وفهم واستخلاص أفكارها وتحليلها ونقدها، وهذا يحقق له قوة في شخصيته وثباتا في انفعاله ونموا في معارفه.

وتهتم التربية المكتبية بالتربية الرياضية، الفنية، السلوكية، النفسية والاجتماعية من خلال برامج المحاضرات، الندوات، المناظرات، البرلمان المدرسي والمكتبي، الإذاعة، الصحافة، البحوث، التلخيصات، الألبومات والأرشيفات. (محمد عبد الجواد شريف، 2007، ص7)

3.9.1 مجال النشاط الاجتماعي:

هو النادي الذي يبيت في التلاميذ روح التعاون وغرس العادات الحسنة، بهدف إعدادهم كمواطنين صالحين منتمين تقدر بهم مجتمعاتهم، ويقدم خدمات مثل: حفظ النظام والقيام بحملات نظافة بالمدرسة وتجميلها وترميم الأجزاء المتداعية فيها، وقد تمتد هذه الخدمات إلى خارج المدرسة، ومن بين ألوانها:

1.3.9.1 النادي الصحي: من أهم النوادي حديثا كونه ينقل الثقافة الصحية للتلاميذ ومنهم إلى بيوتهم، كما يتم التعاون بين المدرسة ومختلف المؤسسات الصحية لعقد ندوات صحية أو تكوينية. (سمير أحمد أبو العيون، 2013، ص26-27)

مثل: ديبلوم الإسعافات الأولية التي تقدمه الحماية المدنية في إطار مسعف لكل بيت.

2.3.9.1 النادي البيئي: يستهدف تنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ، وذلك بتزويدهم بخصائص البيئة المحلية، وتنمية ميولهم واتجاهاتهم ومهاراتهم للعمل كأفراد وجماعات للاعتناء بالبيئة من خلال عمليات النظافة وتجميل المدرسة ومحيطها...

3.3.9.1 الرحلات والزيارات الميدانية: تدرب التلاميذ على السلوك الاجتماعي والتعاون والتعبير والاندماج وحتى الترفيه.

4.9.1 مجال النشاط الفني:

يعتبر النشاط الفني متنفسا حقيقيا لإشباع حاجات التلاميذ، ودافعا لهم لمزيد من الإبداع والعطاء الفني. ونجد من بين أنشطته: الرؤية الجمالية للبيئة المحيطة بهم، وكذا المسرح والرسم والنحت والزخرفة... إلخ

1.4.9.1 الأنشطة المسرحية: هي طريقة لتصوير العلاقات الانسانية بتمثيل سلوك معين من خلال مواقف مشابهة للحياة الواقعية، وهي طريقة للتعليم تعتمد على لعب الدور لتحقيق أهداف تربوية تحت إشراف المعلم وتوجيهه. (مرسل مرشد، 2010، ص30)

2.4.9.1 نادي الرسم

3.4.9.1 نادي الخط

5.9.1 مجال النشاط الرياضي:

التربية الرياضية ركن مهم من أركان النشاط المدرسي تهدف إلى تنمية قدرات التلاميذ ومواهبهم الرياضية، بالإضافة إلى تعديل سلوكهم بما يتناسب واحتياجات المجتمع. لذلك أصبحت الأنشطة الرياضية عاملا أساسيا في تكوين الشخصية المتكاملة للفرد صحيا وجسديا ونفسيا. (خالد بن عيسى، ومحمد الأمين العلمي، مرجع سابق، ص66)

6.9.1 مجال النشاط الكشفي:

تعتبر الحركة الكشفية والإرشادية وسيلة تربوية إسلامية تُعد الفتية والفنيات إعدادا سليما، وتدريبهم تدريبا صحيحا كي يتحملوا تبعات مستقبلهم، وتهدف إلى خلق المواطن الصالح ببرامجها المتصلة بالبيئة إتصالا وثيقا. (آلاء عبد الحميد، مرجع سابق، ص75)

10.1 معوقات الأنشطة اللاصفية:

بالرغم من ضرورة إقامة الأنشطة اللاصفية نظرا لأهميتها في تكوين التلاميذ نجد هناك مجموعة من المعوقات تقف حائلا دون تنفيذها ونذكر منها:

- عدم معرفة التلاميذ بمواعيد وأماكن ممارسة الأنشطة وشعورهم بالخلل.
 - كثرة المقررات الدراسية وتعارض مواعيدها مع مواعيد ممارسة الأنشطة.
 - ضعف عوامل الجذب في الأنشطة.
 - ضعف الميزانية المخصصة للأنشطة.
 - نمطية الأنشطة المقدمة وافتقارها لعناصر التنوع والتشويق.
 - ازدحام الفصول بالتلاميذ مما يضعف من ممارسة ألوان عديدة من الأنشطة اللاصفية.
 - الفكرة المترسخة في أذهان أولياء الأمور وبعض المسؤولين بأن الأنشطة مضيعة للوقت والجهد.
- مما سبق عرضه يتضح أنه من خلال ممارسة الأنشطة اللاصفية يمكن ترسيخ العديد من القيم الأخلاقية لدى المتعلمين وخاصة العمل الجماعي التعاوني. وهذا ما سنسلط عليه الضوء في المحور الثاني.

2. القيم الأخلاقية:

إن أخلاق المرء مرآة لإيمانه؛ كلما ازداد إيمانه ارتقى خلقه، وجمل طبعه، وحسنت صفاته، وصفت نفسه، وقد كان النبي وصحبه فوق هذا المستوى من حسن الخلق (خالد عمر الدسوقي، 2005، ص21)، فقد بُعث سيدنا -محمد صلى الله عليه وسلم - ليتمم مكارم الأخلاق، وينشر في الأمة الفضيلة ويمنعهم عن الرذيلة وهذا ما تتوافق عليه إنسانية أي إنسان سواء كان مسلما أم لا. لكن مع انقضاء الزمان وتتابع السنين تخلف الناس عن إتباع خلقه الذي وصفه به خالقه سبحانه وتعالى فقال: (وإنك لعلی خلق عظیم) (سورة القلم الآية4))، ولعل من أسباب ذلك أن أكثر الناس يتصرفون وفق طباعهم، وما تحب نفوسهم، لا وفق ما يمليه عليهم شرعهم، ولا ما يحب ربهم ونبيهم. لذلك على المسلم أن يقتدي بأخلاق نبيه -صلى الله عليه وسلم-.

1.2 تعريف القيم الأخلاقية:

يعرفها أبوبكر جابر الجزائري: الخلق هيئة راسخة في النفس تصدر عنها الأفعال الإرادية الاختيارية من حسنة وسيئة وجميلة وقبيحة، وهي قابلة بطبعها لتأثير التربية الحسنة والسيئة فيها. (أبو بكر جابر الجزائري، 2004، ص117)

يعرفها فاروق عبده: هي تلك القيم التي يحتكم إليها لتقويم قيم الأفعال والمسائل في علاقتها بالفرد والجماعة، وهي أيضا مجموعة السلوكيات التي يأتي بها الفرد صغيرا كان أم كبيرا، وتكون مرغوبة ومستحسنة ويرتضيها الإطار القيمي للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد. (فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي، 2004، ص201)

يعرفها ماهر أحمد البزم: هي معايير ومبادئ وجدانية وفكرية وضعها المجتمع أو تعارف عليها، ولها صفة الاستمرار النسبي، يعتقد بها طلبة المرحلة الأساسية العليا ويتمثلونها، وبموجبها يتعاملون مع الأشياء المختلفة، بحيث تحدد لهم ماهو المرغوب فيه وما هو المرفوض. (ماهر أحمد البزم، مرجع سابق، ص120)

هي مجموعة من المعايير والأحكام، التي تتكون لدى الفرد، من خلال المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، متفقة مع التوجيهات العقدية والأخلاقية، والتي يعمل المربون على غرسها في وجدان التلاميذ بطرائق مختلفة. (خالد محمد المزين، 2009، ص11)

عرف الشحات القيم الأخلاقية بأنها: حكم يصدره الانسان على شيء ما مهتديا بمجموعة من المبادئ والمعايير التي ارتضاها الشرع محددا المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك. (أحلام عتيق السلمي، 2019، ص85)

2.2 تصنيفات القيم:

تختلف تصنيفات القيم لدى الباحثين والمفكرين نظرا لإختلاف توجهاتهم وأهدافهم وعلاقاتهم وقيمهم العقدية. ونجد هناك تصنيفات عديدة منها تصنيف "والت" الذي اعتمد الأهداف معيارا فجعلها: (جابر مبارك العتيبي، 2016، ص7-9)

- اجتماعية مثل الحب والصدقة.
 - عملية مثل الاقتصادية والملكية والعمل.
 - فسيولوجية مثل الطعام والجنس والفاعلية والصحة والراحة.
 - تحقيق الذات مثل الاستقلال والانجاز والاعتراف والسيطرة.
- ونجد دراسة "سلوت" التي صنفت القيم على أساس المحتوى:
- * القيم الروحية: هي القيم المستمدة من الدين الاسلامي، والتي تنظر علاقة الانسان بخالقه وتحدد صلته بربه وتشمل الجانب العقائدي والتعبدية.
 - * القيم الاجتماعية: وهي القيم التي التي تحدد نمط التفاعل وشكل العلاقات والتواصل بين أفراد المجتمع.
 - * القيم الخلقية: هي القيم التي تسهم في بناء المنظومة الأخلاقية لدى الفرد بحيث ينعكس ذلك على مواقفه المعرفية والسلوكية والنفسية.
 - * القيم الاقتصادية: هي القيم التي تهتم بالنواحي المادية، كاهتمام الفرد بما ينفعه، والحصول على الثروة وتنميتها بالانتاج والتسويق واستثمار الأموال.
 - * القيم العلمية: هي القيم التي تكسب الانسان اتجاهات إيجابية نحو العلم والتعلم والإبداع...
 - * القيم السياسية: هي القيم التي تنظم العلاقة بين أفراد المجتمع ومؤسساته ونظمه من خلال الحقوق والواجبات السياسية.
 - * القيم البيئية: هي القيم التي تعبر عن اهتمام الفرد بالبيئة المحيطة، والسعي للمحافظة عليها وحمايتها.

* القيمة الجمالية: هي القيم التي توجه الفرد إلى تذوق مظاهر الجمال المختلفة سواء تعلقت بالأشكال أو الألوان أو التناسق أو البيان أو الأخلاق... أما بالنسبة لدراستنا فسنحاول ربط الأنشطة اللاصفية ببعض القيم الأخلاقية بصفة عامة مثل: التعاون، العمل الجماعي، الانقائ، المثابرة، الهمة العالية، الصبر، كظم الغيظ، الرفق، العفة، العفو والصفح، عدم العجلة والتريث، الحياء، الشجاعة، العدل، الالبسامة، التغافل، التسامح، مقابلة الاساءة بالاحسان، الصداقة..... إلى غيرها من القيم الأخلاقية

3.2 مصادر القيم الأخلاقية:

إن التعرف إلى مصادر القيم الأخلاقية يقربنا أكثر إلى فهم طبيعتها، وإذا كان مصدرها التشريع الاسلامي فهو يميزها عن غيرها من القيم التي يكون مصدرها المخلوق لا الخالق، وبالتالي تكون قابلة للتطبيق والالتزام من منطلق انسجامها مع الفطرة الانسانية وواقعيتها وصلاحها لكل زمان ومكان ويمكن إجمال هذه المصادر على النحو التالي: (عاهد محمود محمد مرتجي، 2004، ص 61-62)

1.3.2. القرآن الكريم: هو كلام الله المنزه عن الخطأ، فإذا نص على أمر أو نهي ففي الأمر قيمة، وعليه فالقرآن الكريم منهج تربوي متكامل.

2.3.2. السنة النبوية: تبرز أهمية السنة النبوية في إيضاح المنهاج الاسلامي المتكامل من الناحية العملية، فهي مصدر تشريعي وجب استنباط القيم منها.

يتضح مما سبق أن القرآن الكريم والسنة النبوية مصدران أساسيان للقيم الأخلاقية ففيهما التمام والاكتمال.

3.3.2. الاجتهاد: وهو بذل الجهد في استنباط الحكم الشرعي بما اعتبره الشارع دليلاً.

4.3.2. الإجماع: هو اتفاق جميع المجتهدين من المسلمين في عصر من العصور بعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم على حكم شرعي في واقعة ما.

5.3.2. العرف: هو ما ألفه المجتمع، وسار عليه الناس من قول أو فعل أو ترك.

4.2 خصائص القيم الأخلاقية:

للقيم مجموعة خصائص ذاتية ترتبط بمفهومها، وتميزها عن غيرها من أنماط السلوك الانساني ونذكر أهمها: (أحلام عتيق السلمي، مرجع سابق، ص 85-86)

1.4.2 قيم ذاتية وشخصية:

تكتسب القيمة أهميتها لدى متمثلها والتمسك بها من الناحية العملية، أي أن القيمة تجعل للشخص شخصيته المتميزة عن الآخرين في المجتمع الذي يعيش فيه.

2.4.2 القيم نسبية:

يتم الحكم على القيمة من خلال الوسط الذي تنشأ فيه، ويحكم عليها ظرفياً وموقفياً، وذلك بنسبتها إلى المعايير التي يضعها المجتمع المعين في زمن معين، وإرجاعها دائماً إلى الظروف المحيطة بثقافة القوم.

3.4.2 القيم إنسانية:

القيم تمثل جوهر الإنسان الحقيقي، فبالقيم يصبح الإنسان إنساناً وبدونها يفقد إنسانيته ويرد إلى أسفل السافلين فيفقد التميز الإنساني الذي وهبه الله له.

4.4.2 القيم تجريدية:

القيم معاني مجردة تتسم بالموضوعية والاستقلالية، تتضح معانيها الحقيقية في السلوك الذي تمثله والواقع الذي تعيشه.

5.4.2 القيم متدرجة:

بمعنى أنها تنظم في سلم قيمي متغير ومتفاعل، تترتب القيم عند الفرد ترتيباً هرمياً تهيم فيه بعض القيم على بعضها الآخر، فالتغير القيمي يختلف حسب القيمة، فيعض القيم سريعة التغير، وبعضها ثابت لا يتغير، فالقيم المادية سريعة التغير، أما القيم الأخلاقية فبطيئة التغير حيث يصل بعضها إلى درجة الثبات سواء على مستوى الفرد أو المجتمع.

6.4.2 القيم اجتماعية:

تأخذ القيمة قيمتها حسب سلم القيم للمجتمع، فالفرد يتعلم القيم ويضيفها إلى إطاره المرجعي للسلوك من خلال التنشئة الاجتماعية، وعن طريق التفاعل الاجتماعي، فالقيمة مرتبطة بفلسفة المجتمع وثقافته.

7.4.2 القيم تقوم على الاعتقاد:

القيمة بالتحديد مسألة اعتقاد، فالقيمة هي الاعتقاد بأن شيئاً ما ذو قدرة على إشباع رغبة إنسانية.

5.2 أهمية القيم الأخلاقية:

يولي الإسلام أهمية كبيرة للقيم الأخلاقية ويتمثل ذلك في دعوة الناس للالتزام بالأخلاق الكريمة، لما في ذلك من رفعة لذات الفرد وبالتالي للمجتمع والأمة الإسلامية. (فاتن سعد حتاحت، 2011، ص11)

1.5.2 أهمية القيم الأخلاقية بالنسبة للفرد:

- تحفظ الإنسان من الانحراف النفسي والجسدي والاجتماعي، وبدونها يكون الإنسان عبداً لغرائزه وأهوائه وشهواته.
- تعتبر القيم موجهة لسلوك الأفراد، وضابطة لتصرفاته، مما يحقق له حياة سعيدة متناسقة.
- تعمل القيم الأخلاقية على تكوين روح الخير لدى الفرد، بحيث يلتزم السلوك الخير، ويتجنب السلوك الشر.
- تأتي أهمية القيم الأخلاقية من كونها تمثل جوهر البناء الوجداني لدى الأفراد.
- يستطيع الإنسان من خلالها التنبؤ بسلوك الآخرين، إذا ما علم بماهية القيم الأخلاقية التي يتمسكون بها.
- تلعب القيم الأخلاقية دوراً هاماً في صقل وتشكيل شخصية الفرد، وضبطه تحت المعايير التي تتوافق مع مصادر القيم.
- لها دور فاعل في التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي للأفراد، كما وتؤدي دوراً هاماً في عمليات الإرشاد والعلاج النفسي الذي يهدف إلى تعديل السلوك.
- إن الالتزام بالقيم الأخلاقية يجعل الفرد محبوباً بين أقرانه وتعطيه ثقة بين أفراد مجتمعه.
- تشمل القيم الأخلاقية ميزان الإسلام، وثمره العبادات بأجملها، فالدين المعاملة وأحسن الناس خلقاً أقربهم مقعداً إلى رسول الله -صلى الله عليه وسلم-.

2.5.2 أهمية القيم الأخلاقية بالنسبة للمجتمع:

- أنها ضرورة لتحقيق التماسك والتجانس الاجتماعي، ومن ثم تحقيق النهضة الاجتماعية القوية.

- أنها خير وسيلة لبناء خير فرد وخير مجتمع وخير دولة وخير حضارة إنسانية.
- تجعل الفرد يطمئن إلى أخلاقيات من يتعامل ويتعاون ويعمل معهم، فلا يخشى غدرا ولا خيانة ولا غشا أو تزويرا، فتعم الجميع ثقة متبادلة.
- تؤدي القيم الأخلاقية إلى قوة المجتمع، من خلال الحب والإخاء والترابط والإيثار الذي تغرسه في نفوس أفراد المجتمع.
- إنها ضرورة كوسيلة لتحقيق السعادة بين أفراد المجتمع في حياتهم الاجتماعية.
- هي المحرك الأساسي للمجتمع المسلم وبها تقوم الحضارة ويكون الرقي في المجتمع.
- تزود القيم أعضاء المجتمع بمعنى الحياة، وبالهدف الذي يجمعهم من أجل البقاء، وذلك لأنها تستخدم بمثابة معايير يقياس بها العمل، ويقوم بمقتضاها السلوك.
- بالقيم الأخلاقية يتم تحقيق أهداف الجماعة، وذلك لأنها تعمل على إيجاد نوع من التوازن والثبات للحياة الاجتماعية.
- تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه بتحديد الاختيارات الصحيحة التي تسهل للناس حياتهم وتحفظ للمجتمع استقراره وكيانه.

6.2 أساليب تنمية القيم الأخلاقية:

تساعد القيم الأخلاقية على تحقيق أهداف التربية، ولكي تتحقق أهداف التربية يجب البحث عن أساليب وأنماط مناسبة لمواقف مختلفة تسهم في غرس القيم الأخلاقية في نفوس النشء ومنها: (خالد محمد المزين، مرجع سابق، ص 27-33)

1. القدوة أو الأسوة الحسنة.
2. الموعظة والنصيحة.
3. القصة.
4. تعود الخلق الفاضل.
5. الثواب والعقاب.
6. صداقة الأخيار.
7. ضرب الأمثال.
8. الحوار.
9. الأحداث الجارية.

7.2 المؤسسات المسؤولة عن إكساب القيم الأخلاقية:

لقد تعددت المؤسسات المسؤولة عن إكساب التلاميذ القيم وتنوعت، تشكل هذه المؤسسات منظومة تؤثر في التلاميذ وفي سلوكهم، ومن أهمها: (عاهد محمود مرتجي، مرجع سابق، ص 68-79)

1.7.2 الأسرة:

تعد الأسرة أقدم مؤسسة اجتماعية للتربية عرفها الإنسان، ولا تزال تقوم بدورها في تعليم وتهذيب النشء.

2.7.2 المسجد:

يعتبر المسجد من المؤسسات الهامة في تربية النشء وغرس القيم الأخلاقية في وجدانهم.

3.7.2 المدرسة:

هي من المؤسسات الاجتماعية التي أنشأها المجتمع لتربية وتعليم أبنائه، تمثل بيئة تربوية تحاول أن تكسب أفرادها القيم الإيجابية، توفر للتلاميذ فرصة تنمية شخصياتهم تنمية شاملة ومتوازنة.

ومن طرائق تعزيز القيم في المدرسة:

ممارسة النشاط: يؤدي النشاط المدرسي دورا كبيرا في تكوين القيم وممارستها ممارسة عملية، ففي الرحلات المدرسية، والإذاعة، والصحافة، والتمثيل والخطابة والمكتبة المدرسية... يمارس فيها التلاميذ قيما عديدة مثل: التعاون، الشجاعة، الدعوة إلى الخير، المسؤولية، الصبر، الأمانة والحياء، مساعدة الآخرين... إلخ

4.7.2 جماعة الأقران:

جماعة الأقران هم أبناء الحي أو الشارع الذي يعيش فيه الطفل، أو أصدقائه في المدرسة أو غيرها، فهي لا تقل تأثيرا في سلوك الطفل من المؤسسات النظامية.

5.7.2 وسائل الإعلام:

يشكل الإعلام قوة كبيرة وفعالة في شتى المجتمعات، لذلك على المربين مهمة ابتكار أساليب وقائية تحد من تأثير وسائل الإعلام المسمومة، وأخرى تعمل على غرس القيم الأخلاقية في نفوس الأطفال.

خلاصة:

من خلال عرضنا للمحور الأول من هذه الورقة والمتمثل في الأنشطة اللاصفية والمحور الثاني المتمثل في القيم الأخلاقية، وخبرة الباحث، يمكننا ربط الأنشطة اللاصفية والقيم التي يمكن ان تغرسها في نفوس التلاميذ كما يلي:

القيمة الأخلاقية	النشاط اللاصفي
الصبر، الهمة العالية، الشجاعة، الابتسام، العمل الجماعي...	النشاط العلمي (نادي الكمبيوتر، المعارض العلمية)
الاتقان التعاون العمل الجماعي، العفة، العفو، العدل، التسامح، ...	النشاط الثقافي (النشاط الديني، الإذاعة المدرسية، الصحافة المدرسية، المكتبة المدرسية)
المثابرة، كظم الغيظ، الصداقة، التعاون والعمل الجامعي، الاحسان، ...	النشاط الاجتماعي (النادي الصحي، النادي البيئي، الرحلات والزيارات الميدانية)
الجمال، التغافل، التقهيم، مقابلة الاساءة بالاحسان...	النشاط الفني (الأنشطة المسرحية، نادي الرسم، نادي الخط)
الشجاعة، التعاون، العمل الجماعي، الصبر، المثابرة...	النشاط الرياضي
ينمي مختلف القيم الأخلاقية ومنها الدينية والتعليمية والرياضية..	النشاط الكشفي

خاتمة:

تناولنا في هذه الورقة البحثية مفهوم كل من الأنشطة اللاصفية ودورها في ترسيخ القيم الأخلاقية، وتؤكد معظم الدراسات على أهمية الأنشطة في تنمية الشخصية ومساعدة التلاميذ على اكتساب الخبرات والمهارات، التي تسمح لهم بتكوين شخصية متزنة ومتكاملة، نافعة لنفسها ومجتمعها، وبالرجوع إلى ما تم عرضه نجد أن الأنشطة اللاصفية لا يمكن أن توتي أكلها إلا إذا تشبعت بالقيم الأخلاقية التي تمثل أهدافها، هذه الأخيرة التي تتجسد في كل نشاط مهما اختلف نوعه ومجاله.

ولكي تتجح الاستراتيجية المتمثلة في الأنشطة اللاصفية لترسيخ وغرس القيم الأخلاقية، لابد من فريق تربوي واع، ومشرف على الأنشطة منشعب بقيم وتعاليم دينه السمحة، ومؤسسات وهيئات أخرى تشتمل ذلك. لذلك وجب على القائمين على الشؤون التعليمية والتربوية توفير كافة الامكانيات لتكوين جيل ذو قيم، وذلك انطلاقاً من إدراج الأنشطة اللاصفية ضمن البرنامج التربوي ووفقاً لبرنامج زمنية ومكانية محددة ضامنة لتحقيق أهدافها.

قائمة المراجع:

القرآن الكريم.

- أبو بكر جابر الجزائري (2004)، منهاج المسلم، دار الحديث للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- أسامة القباني (2011)، الاذاعة المدرسية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر، ص17.
- أحلام عتيق السلمي (2019)، مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية وتطبيقاتها السلوكية من منظور إسلامي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، (3): 85.
- آلاء عبد الحميد (2007)، الأنشطة المدرسية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- جابر مبارك العتيبي (2016)، القيم الأخلاقية المتضمنة في كتب السراج المنير للمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الكويت.
- جلال عبد الوهاب (1981)، النشاط المدرسي، مكتبة الفلاح، الكويت.
- حنان أحمد الروبي (2018)، تصور مقترح لتفعيل دور الأنشطة اللاصفية في التربية الابداعية لدى طفل الروضة، مجلة العلوم التربوية_العدد 4: 205.
- خالد بن عيسى، ومحمد الأمين العلمي (2018)، دور الأنشطة اللاصفية في التكفل بالتلاميذ (الموهوبين والمبدعين)، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 6 (2): 11.
- خالد عمر الدسوقي (2005)، صاحب الخلق الراقي، شركة مكتبة ألفا للجارة والتوزيع، الجيزة، مصر.
- خالد محمد المزين (2009)، القيم الأخلاقية المتضمنة في محتوى كتب لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا ومدى اكتساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي لها، رسالة ماجستير، جامعة غزة، فلسطين.
- رجاء محمود عثمان، وعصام توفيق قمر (2009)، النشاط الطلابي: أسس نظرية-تجارب عالمية-تطبيقات عملية، دار الفكر - عمان، الأردن.
- رشيد راشد الفهيد (2009)، دليل الأنشطة الطلابية، دار وائل، ط1، الكويت.
- سمير أحمد أبو العيون (2013)، الثقافة الصحية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.
- عاهد محمود محمد مرتجي (2004)، مدى ممارسة طلبة الثانوية للقيم الأخلاقية من وجهة نظر معلمهم، رسالة ماجستير، جامعة غزة-فلسطين.
- عبد العزيز الفقيري (2014)، المتجدد في النشاط المدرسي، مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية.
- فوزية مناحي ماجد البقمي (2009)، دور الأنشطة اللاصفية في تنمية حب النبي صلى الله عليه وسلم، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الطائف، السعودية.

- عمار شوشان (2016)، ممارسة النشاط الطلابي وعلاقته بالدافعية للإنجاز، التحصيل الدراسي، واتجاه الطلبة نحو الدراسة، رسالة دكتوراه، جامعة باتنة.
- فاتن سعد حتاحت (2011)، دور معلمي المدارس الأساسية الخاصة في تنمية التربية الأخلاقية لدى طلبتهم، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية.
- فاروق عبده فنية، أحمد عبد الفتاح الزكي (2004)، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية- مصر.
- ماهر أحمد البزم (2010)، دور الأنشطة اللاصفية في تنمية قيم طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمهم بمحافظات غزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر- غزة، فلسطين.
- محمد إسماعيل الجاويش (2009)، الأساس في الأنشطة التربوية، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الاسكندرية، مصر.
- محمد عبد الجواد شريف (2007)، حصة المكتبة، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، المنصورة ، مصر.
- مرسل مرشد (2010)، دور الأنشطة المسرحية اللاصفية في النمو الانفعالي والاجتماعي لدى الرائد الطليعي من (10-12) سنة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26- ملحق:- 30.
- معيوف السبيعي (2009)، الكشف عن الموهوبين في الأنشطة المدرسية، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- منذر سامح العتوم (2007)، النشاط المدرسي المعاصر، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.
- وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (2018)، الدليل التنظيمي لحصة النشاط في مدارس التعليم العام، ط1، المملكة العربية السعودية.
- هادي أحمد الفراجي، وموسى عبد الكريم أبوسل (2006)، الأنشطة والمهارات التعليمية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع- عمان، الأردن.

Philosophy in our time is a bet on democracy

Saoudi KAHOU

Lecturer A, 8 May 1945 University of Guelma, Faculty of Humanities and
Social Sciences, Department of Philosophy
kahoulguelma@gmail.com

Abstract:

The Maghrebian philosopher believes that the democratic impasse is the result of the complete rupture between the State and the people in all the countries of the Arab world, and this is not due to the strength of the presence of the State. In his description of the reality of the dictatorship. Arab regimes, he tends to speak of the aggression of power against the state and its impediment to play its role as an organizing factor. It is rational for the human community, and from there, there is no other way out of this dilemma than to restore respect to the state itself and the rule of law, and this within the framework of democratic theory which has created many remedies for the crisis situation and authoritarian cancers, including the principle of the separation of powers, the rule of law and human rights, and without that La distance is far between us and true citizenship. Therefore, the bet on democracy is at the heart of the required rationality.

Keywords: democracy, rationality, citizenship,

ملخص:

يرى الفيلسوف المغاربي أن المأزق الديمقراطي ناتج عن القطيعة التامة بين الدولة والشعب في كل بلدان العالم العربي، ومرد ذلك ليس إلى قوة حضور الدولة، ففي توصيفه لواقع الأنظمة العربية الديكتاتورية، يميل إلى الحديث عن عدوان السلطة على الدولة، وإعاقتها إياها عن أداء دورها كعامل منظم ومعتدل لإجتماع البشري، ومنه فلا مخرج من هذا المأزق إلا رد الاعتبار إلى الدولة نفسها، وسلطة القانون، وهذا في إطار النظرية الديمقراطية التي أوجدت علاجات غير قليلة للوضع المتأزم ولأمراض السرطان السلطوي، وفي مقدمتها مبدأ الفصل بين السلطات، ودولة القانون وحقوق الإنسان، وبدون ذلك تكون المسافة بعيدة بيننا وبين المواطنة الحقة. لذلك فالرهان على الديمقراطية هو صميم العقلانية المطلوبة.

كلمات رئيسية: الديمقراطية، العقلانية، المواطنة.

مقدمة:

يمكن القول بأن واقع الديمقراطية كمفهوم تداولي أو كنظام سياسي في الدولة الحديثة قد قطع أشواطاً في تطوره منذ نشأته كنظام سياسي مقنن والذي كان مع أثينا في صورته الأولى (الديمقراطية المباشرة). و في الساحة الثقافية العربية والإسلامية يلوح أن واحدة من أكثر الاشكاليات الحاحاً اليوم هي اشكالية الديمقراطية، لذاهي واحدة من أبرز قضايا الجدل الفكري والنزاع السياسي في عالمنا المعاصر ككل.

والتأكيد على الطابع الاشكالي يجد تبريره هنا في كون الديمقراطية يرفع شعارها و يتم الترويج لها في العالم العربي اليوم كما لو أنها ايديولوجيا خلاصية جديدة. فالمثقفون العرب يراهنون اليوم على الديمقراطية مثلاً راهنوا في الأمس على الاشتراكية، والوحدة¹. ففي مواجهة تحدي التخلف منذ اكتشاف واقعة التقدم الغربي، وبغزارة متزايدة طردوا مع تعمق الهوة التي تفصل المجتمعات العربية عن المجتمعات المنتجة للحدثاء والمستقبل لها على السواء، ثم تحويل الديمقراطية في المخيال العربي، بعد فشل الايديولوجيات القومية واليسارية الثورية إلى بديل لفتح مغارة الحدثاء ولتحقيق نقلة عاجائية من واقع التأخر إلى مثال التقدم.

فهل الديمقراطية هي المفاتيح السحري الذي نفتح به جمع الأبواب المقفلة؟ ثم إلى أي مدى يمكن للعرب والمسلمين الرهان على الديمقراطية للخروج من دائرة التخلف؟

- مفهوم الديمقراطية:

تعني كلمة الديمقراطية حكم الشعب نفسه بنفسه (كلمة يونانية). أما المعنى الاصطلاحي فهي نظام يمثل شكل الحياة السياسية الذي يعطي أكبر حرية للعدد الأكبر، فيحمي أكبر تنوع ممكن ويعنون به (تعريف ألان تورين) إنها نظام سياسي تكون فيه السيادة للشعب أو المجتمع المواطنين لا لفرد أو لطبقة منهم². مع العلم أن الديمقراطية تتعدد أشكالها والتي تتمثل على وجه الخصوص في:

¹ جورج طرابيشي: هرطقات عن الديمقراطية والعلمانية والحدثاء، والممانعة العربية، دار الساقي، بيروت لبنان، ط1 2006، ص 9.

² المرجع نفسه، ص 9-10.

الديمقراطية التقليدية، والديمقراطية المعاصرة التمثيلية، والمباشرة وغير المباشرة ثم الليبرالية والاشتراكية، وغيرها من الأشكال الأخرى تحت تسميات مختلفة كالديمقراطية التداولية التي تفرض أن تكون لدى المشاركين فرصة متساوية في التأثير في عملية التداول، وأن تتاح لهم موارد متساوية، ويحظوا بحماية حقوق أساسية. وعملية تأمين الأسباب أو تأمين المبررات ضرورية ومركزية، وفيها ينبغي أن يعامل المشاركون بعضهم بعضا باحترام متبادل وبدرجة متساوية من الاهتمام، يجب عليهم أيضا أن يستمعوا إلى بعضهم بعضا، وأن يعرضوا على بعضهم بعضا مبررات يعتقدون أنه في وسع الآخرين فهمها وقبولها، كما يجب عليهم أن يحاولوا العثور على شروط منصفة للتعاون بين الأشخاص الأحرار والمتساوين، وأن يتحدثوا بكل صدق وأمانة. والمعيار الأوضح في التمييز بين الآليات التداولية والآليات غير التداولية ضمن القرار الديمقراطي هو وجوب أن تخلو الآليات التداولية في صورتها المثالية من أي استخدام للقوة القسرية. تحديدا، ينبغي للمشاركين أن لا يحاولوا تغيير سلوك الآخرين عبر التهديد بإيقاع العقوبة أو استخدام القوة³.

- حتمية الديمقراطية:

وفي هذا يتساءل المفكر العربي المعاصر جورج طرابيشي: هل الديمقراطية شرط مسبق أم هي أيضا نتيجة وحصيلة لتطور مجتمع بعينه؟ هل هي ثمرة أم بذرة؟

بديهي أنه لا يمكن في سيرورة تاريخية عضوية - والديمقراطية سيرورة من هذا القبيل - فصل الشرط عن النتيجة، والنتيجة عن الشرط ولكن النظرة الإيديولوجية الخلاصية، التي تجعل من الديمقراطية مفتاحاً فاتحاً لجميع الأبواب، تفسخ العلاقة الجدلية ما بين الشرط والنتيجة، وتؤسس الأول - و هنا الديمقراطية - في نصاب الشرط المسبق المطلق، أي أنها الشرط السابق لكل نتيجة لاحقة. بدونها لا شيء، وبها كل شيء... وهكذا، وبمجرد قولنا بأنها بذرة قبل أن تكون ثمرة، فهذا معناه أنها تحتاج، حتى تنمو، إلى جهد، إلى عمل، إلى شغل في النفس وفي تربة المجتمع. فالخطيئة هنا هي خطيئة " اقتصاد المعجزة " خطيئة التصور بأن الديمقراطية لا تقتضي جهداً، خطيئة التوهم بأن المجتمعات العربية ستستيقظ ذات يوم فجأة مع الديمقراطية، وبالديمقراطية، لتجد نفسها وقد نفضت عنها رداء التشرد والتخلف. وبديهي أننا لا نماري في أن الديمقراطية شرط من شروط الإقلاع، ولكنه شرط لازم من غير أن

³ علی عبود المحمدای: حیدر ناظم محمد، مقاربات ...، ص 79.

يكون كافياً، لأنه قبل أن تكون مفتاحاً لجميع الأبواب الأخرى، فإنها هي نفسها بحاجة إلى مفتاح، وهو شرط الحامل الاجتماعي للديمقراطية⁴.

إن المأزق الديمقراطي ناتج عن القطيعة بين الدولة والشعب في معظم أقطار العالم العربي، ومرد ذلك ليس إلى قوة حضور الدولة. يقول طرابيشي: "ففي توصيفنا لواقع الديكتاتوريات العربية، نميل إلى أن نعكس المعادلة، وإلى أن نتحدث، لآعن عدوان الدولة على المجتمع المدني، بل عن عدوان السلطة على الدولة، وإعاقتها إياها عن أداء دورها كعامل منظم ومعقلن لاجتماع البشري، ومنه فلا مخرج من هذا المأزق إلا رد الاعتبار إلى الدولة نفسها و سلطة القانون و مبدأ العنف الشرعي، وهذا في إطار النظرية الديمقراطية التي أوجدت علاجات غير قليلة لأمراض السرطان السلطوي، وفي مقدمتها مبدأ فصل السلطات، ودولة القانون وحقوق الإنسان"⁵.

ومعنى ذلك كله أنه في الدولة الديمقراطية يتمتع كل من يحمل جنسية الدولة من البالغين الراشدين بحقوق المواطنة. وهذا الوضع ليس نفسه في الدول غير الديمقراطية حيث تكون الجنسية مجرد تابعة، لا لمن يحملها بالضرورة حقوق المواطنة السياسية، هذا إن توافرت هذه الحقوق أصلاً لغير الحكام وربما للحكم الفردي المطلق وحده، وتطرح دراسة حديثة حول مقومات المواطنة، رؤية تتلخص فيما يلي:

- المواطنة تجسيد لنوع من الشعب (ليس أي شعب)، يتكون من مواطنين يحترم كل فرد منهم الفرد الآخر، ويتحلون بالتسامح تجاه التنوع الذي يزخر به المجتمع.

- من أجل تجسيد المواطنة في الواقع، على القانون أن يعامل ويعزز معاملة كل الذين يعتبرون بحكم الواقع أعضاء في المجتمع، على قدم المساواة بصرف النظر عن انتمائهم القومي أو طبقتهم أو عرقهم أو ثقافتهم ... وعلى القانون أن يمكنهم من المشاركة الفعالة في عمليات اتخاذ القرارات السياسية في المجتمعات التي ينتسبون إليها.

- مفهوم المواطنة: "المواطنة تدل ضماناً على مرتبة من الحرية مع ما يصاحبها من مسؤوليات"، وهي عضوية كاملة في دولة أوفي بعض وحدات الحكم " المواطنون لديهم بعض الحقوق مثل حق

⁴ علي حسين اليوحة، محمد الوهيب: الفلسفة الليبرالية - الديمقراطية - العدالة، المجلس الوطني للثقافة، و الفنون والآداب، الثقافة العالمية، 2013، ص 75.

⁵ جورج طرابيشي، مرطقات علنا الديمقراطية...، ص 9-12.

التصويتوتحق تولي المناصب العامة. وكذلك عليهم بعض الواجبات مثل واجب دفعالضرائب والدفاع عن بلدهم⁶.

هذا وقد أولى المفكر العربي المغاربي محمد عابد الجابري أهمية قصوى للديمقراطية كضرورة وطنية قطرية، بل و ضرورة قومية عربية، لأنه ليس من الممكن اليوم تحقق الوحدة بطريق آخر غير طريق الديمقراطية التي تحقق ثلاث وظائف تاريخية في الوطن العربي، وهي: تغيير البنية الذهنية العربية، تيسير الاندماج الاجتماعي وانتقال السلطة إلى النخبات الجديدة داخل كل قطر عربي، شق الطريق نحو وحدة عربية، ومن دون ذلك لانهضة ولا تقدم في الوطن العربي⁷، لكن يعترف الجابري رغم ذلك بأن الديمقراطية في مجتمعاتنا العربية ليست قضية سهلة ليست انتقالاً من مرحلة إلى مرحلة، بل هي ميلاد جديد، وبالتالي عسير... إذ أخذت في وقت من الأوقات، و تؤخذ اليوم كذلك على أنها الشرط الأول لكل تقدم يمكن أن يحققه العرب على أي صعيد، بينما يعرف الجميع أن الديمقراطية كما تعيشها أوروبا اليوم هي نتيجة سلسلة من التطورات والكفاحات، والحروب أيضاً عاشتها أوروبا من قبل ولمدة لا تقل عن ثلاثة قرون. لكن ليس من الضروري ولا حتى من الممكن أن نبدأ من حيث بدأت أوروبا في نهضتها، لا في مجال الفكر ولا في مجال الاجتماع والاقتصاد والتصنيع... بل إن المنطق منطق العقل ومنطق العصر الحاضر، -وهل يختلفان- يفرض علينا أن نلتزم أقصر الطرق إلى اللحاق بالركب الحضاري المعاصر كفاعلين ومنتجين وليس فقط كمنفعلين ومستهلكين. ومنه فإن الديمقراطية في الوطن العربي هي اليوم أكثر من أي وقت مضى ضرورة لا من أجل التقدم وحسب، بل أيضاً من أجل الحفاظ على الوجود العربي ذاته⁸.

⁶المرجع نفسه، ص 14-15.

⁷بشير نافع وآخرون: المواطنة والديمقراطية في البلدان العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ، لبنان، ط2، 2004، ص 30-31.

⁸محمد عابد الجابري: الديمقراطية، حقوق الانسان، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 1997، ص60-61.

يقول الجابري حول هذا الموضوع: " ذلك ان مأسأتنا في هذا الوطن العربي الراهن هو أننا لسنا فقط محرومين من الكلمة، بل وايضا من حقلها الكلمة، الحق الذي من دونه يفقد الانسان هويته كإنسان. ذلك أنه من دون هذا الحق لن يكون "حيوانا ناطقا" بل يكون "حيوانا...." وبإمكانك ان تملأ النقط بما شئت. ولكن لتعلم انه من دون وضع كلمة "ناطق" مكانها فإنك لن تحصل على "الإنسان". إذ من دون "النطق" لا تغيير ولا ثورة، بل ولا إصلاح...."⁹.

وفي كتاب "قضايا في الفكر المعاصر" كتب الجابري عن الديمقراطية الحقيقية أو الطوفان المحقق. ومن أجل اجتناب هذا الطوفان لا بد من العودة إلى الفلسفة التي يفرضها فشل التدبير الذي تم بدون حكمة فأدى إلى الأزمة. العودة إلى الفلسفة حكمة والحكمة تبدأ بالاعتراف بأن الوصول إلى الرأي السديد لا يمكن بدون مناقشة حرة، ولا بدون تدبير يساهم فيه جميع المواطنين. بكلمة واحدة، العودة إلى الفلسفة تقتضي ديمقراطية حقيقية. ومن حسن حظنا -ضيف الجابري - هنا في المغرب و في بلدان عربية واسلامية أخرى، أن الطوفان لم يحصل بعد، وأن كل شيء من حولنا يصرخ ويحذر: إما الديمقراطية الحقيقية التي تضمن حقوق الضعفاء والكادحين، وإما الطوفان المحقق¹⁰.

- مبررات الرهان على الديمقراطية:

يعتقد الجابري أن من مظاهر العولمة أنها إقصاء وتجاوز أن تكون الثقافة ثقافتين ثقافة استعمارية امبريالية، وثقافة وطنية تحررية، فالتصنيف الذي تريد تكريسه من خلال تأثير ايدولوجيا العولمة هو ذلك الذي يجعل الثقافة صنفين هما ثقافة الانفتاح والتجديد وثقافة الانكماش والجمود. وبالتالي تعمل على تواجد الانفتاح الثقافي على الثقافة الغالبة وتبنيها، والعمل على جمود الثقافات الأخرى واعدامها، وكذا إقصاء مصطلحات تسمي الأشياء تسمية أخرى لا تتوافق مع العولمة ومقاصدها كالعبارات المتمثلة في الاستقلال والتحرر، الوحدة والتنوع، التمسك بالثوابت وبالتالي ممارسة نوع من الإقصاء الايدولوجي لعبارات ومفاهيم وتعويضها بعبارات أخرى مثل ثقافة الانفتاح، وثقافة التكيف¹¹. وعليه محاولة القضاء على الثقافات المتعددة والخاصة بالشعوب، وفي هذا يذكر لنا الجابري مظهر نخر من مظاهر حلول

⁹ المرجع نفسه، ص 46-48.

¹⁰ محمد عابد الجابري: قضايا في الفكر المعاصر، العولمة، صراع الحضارات، العودة إلى الأخلاق، التسامح، الديمقراطية ونظرية القيم، الفلسفة والمدينة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط3، 2007، ص16.

¹¹ الجابري: قضايا في الفكر المعاصر، ص 143-144.

الاختراق الثقافي المتمثل في السيطرة على الإدراك الذي يعمل على تسطيح الوعي وجعله يتعلق بأمور سطحية من صور ومشاهد إعلامية تعمل على إثارة واستفزاز للانفعال الحاجب للعقل، يقول: "تعطيل فاعلية العقل وتكثيف المنطق والقيم وتوجيه الخيال وتنميط الذوق وقولبة السلوك، والهدف تكريس نوع معين من الاستهلاك لنوع معين من المعارف والسلع والبضائع، معارف اشهارية هدفها تسطيح الوعي، إنه نمط الحياة الأمريكية، ولكن فقط في الجانب الاستهلاكي منه الذي يعمم تعميما على العالم كله، والوطن العربي في المقدمة"¹².

تعتبر الديمقراطية بمعنية النزعة النقدية والعقلانية من القضايا التي تشكل قيم الحداثة، فقيم التحديث لن تترسخ في النظام الثقافي إلا إذا تم تأصيلها لأن أوروبا عملت على تأصيلها في المجال التربوي ففكر وممارسة لتصبح من نظام التعليم، فالجابري يناهز بتبني الديمقراطية والعقلانية، واصلاح النظام التربوي من خلال تكريس روح النقد في الفكر والبحث العلمي¹³. فالديموقراطية في نظره تمكن من الاندماج في العالم وتعزيز للهوية من خلال المشاركة الفعالة وابداء الرأي بكل حرية، للخروج من التخلف الذي تريد العولمة تعميمه، فلا ابداع بدونها بل وتسمح بمراقبة السلطة وبلورة مشاريع للمستقبل، كما أن الاستقلال الفكري هو الاساس في تحرير الثقافة لأنه لا بديل عن الحوار كوسيلة للاتصال والانفتاح على الثقافات الأخرى، ومنه العمل على تبيئة الحداثة وقيمها، ليكون التواصل وسيلة اغناء واخصاب بدلا من ان يكون أداة سلب واستسلام وهيمنة، ليتم بذلك خلق فضاء للمثاقفة وحوار الحضارات¹⁴.

وفي هذا يؤكد أيضا "برهان غليون" أن جوهر العملية الديمقراطية هو التكريس القانوني الاجتماعي لإمكانية التصويت المنظم والدائم على صلاحية السلطة، مما يضمن للجماعة حقها في مراجعة الحاكم ومحاسبته وتبديله ثلثية لإراداتها. وممارسة هذا الحق هي في الواقع شرط القيام كل المجتمعات، وأصل الاجتماع السياسي الحديث. وليس الفارق في ممارسته بين النظم الاستبدادية والنظم الديمقراطية، إلا في أن حصول المراجعة والمحاسبة والتبديل لا يتحقق في الأولى إلا بالعنف والثورة والانقلاب الدموي، ويتطور في شكل أزمت، بينما يتم في النظم الثانية بالمنافسة السلمية والصراع السياسي و تبدل مواقع الأغلبية والأقلية¹⁵.

¹² الجابري: مسألة الثقافة في الوطن العربي، ص192.

¹³ الجابري: العولمة والهوية الثقافية، ص308.

¹⁴ عبد الرحيم مطر: أزمة الهوية الثقافية العربية في ظل العولمة، دراسة تحليلية، الرسالة14، 2007، ص305.

¹⁵ برهان غليون، بيان من أجل الديمقراطية، دار بوشان للنشر، 1990، ص29.

- الواقع السياسي العربي و الاسلامي:

لا مجال للكلام عن ديمقراطية ليبرالية أو مساواتية، ولا حتى إسلامية في معظم البلدان العربية - تعتبران جميع المواطنين إخوة وبالتالي متساوين سياسيا في المشاركة في السلطة. فالثنائيات المتحالفة في السلطة هي: الحزب والعائلة، العسكري والملك، الجيش والدولة. أما الشعوب / الجماهير العربية فهي مخفوضة إلى حالة من القهر الكلي (التوتاليتاري). فكل نظام مصنوع وفقا للمصالح الخاصة بالطبقة المالكة للسلطة. وتبقى الشاشة الجامعة لكل الأنظمة العربية الراهنة هي شاشة الاستبداد البين: حكم الحزب، الملك أو الاستبداد المدني. إن الدولة هي الرأس / الرئيس / الزعيم / الملك الخ... والرأس هو الأوحد "الذي يمكنه صنع كل شيء وعلم كل شيء، التنبؤ بكل شيء" إنه شخصية مطلقة، وحكمه ملكي/ جمهوري في كل مكان، فالناس منقادون، موجهون، ولحق لهم، واقعيًا، في القيادة والتوجيه. كما أن الناس يعانون الحكم، حكم العسكري أو الملك/ الأمير، ولا يحق لهم رفض "ملكية الآخر السياسية"، وهم مرغمون على اصطفاء المصطفى، انتخاب المنتخب سلفا من الأسرة، العشيرة، الطغمة، الطبقة الخ... فحاجتنا إلى الديمقراطية أكثر من أي وقت مضى¹⁶.

- حتمية التغيير:

هناك مبررات للثورة في عالمنا العربي والإسلامي على حد تعبير "د/ عصمت سيف الدولة" والمبرر الوحيد للثورة أن تكون في سبيل الحرية. لكن من المهم أن نفطن هنا إلى أن العنف ليس شرطًا للثورة. مع التأكيد على أن كل تنظيم غير ديمقراطي هو في النهاية تنظيم فاشل. لأن الجدل الاجتماعي هو الطريق الوحيد لمعرفة حقيقة المشكلات وحلولها الصحيحة وإنجازها في الواقع. والديمقراطية هي الشكل القانوني، أو التنظيمي للجدل الاجتماعي. وعندما لا يكون التنظيم ديمقراطيًا في داخله فإنه سيفشل حتمًا في معرفة حقيقة المشكلات التي تقف في سبيل الغايات التي يستهدفها. ويفشل حتمًا في معرفة حلولها الصحيحة. وما يقوم به من عمل لن يكون إلا جهدًا مبذولًا لإنجاز حلول مصطنعة لمشكلات زائفة. وعندما يكون

¹⁶ خليل أحمد خليل: العرب والديمقراطية، دار الحداثة، بيروت، لبنان، ط 01، 1984، ص 49-50.

التنظيم حاملا في ذاته مقومات فشله، أي عندما لا يكون ديمقراطيا، فإن وجوده ذاته لا يصبح متفقا مع الغاية الاجتماعية منه، ويصبح هو أيضا تنظيما غير مشروع¹⁷.

وهكذا نصل إلى القول بحتمية تجسيد الديمقراطية في عالمنا الاسلامي كحتمية استعمالنا لأدوات التكنولوجيا. وفي هذا تطرح المفكرة فاطمة المرنيسي السؤال الآتي: هل الديمقراطية أكثر غرابة من السيارة والهاتف؟ فنقول: ليس لدينا مفردات عربية لكلمة الديمقراطية. نحن نقول "ديمقراطية" أي نستخدم الكلمة اليونانية. وعندما يتحدث عربيان عن الديمقراطية فإنهما مرغمان على التلفظ باليونانية. وكما هو الأمر بالنسبة للديمقراطية، ليس في لغتنا مفردات عربية للهاتف والكهرباء والسيارة، وغالبا ما نسميها بأسمائها الأجنبية. فنحن نستخدمها ونحبها كثيرا، ولا ننشر في الصحافة أي مقاومة ساخطة للسيارة أو الكهرباء في الديار الإسلامية. صحيح أننا نقول دائما "أوتوموبيل" عن السيارة على رغم أن كلمة "سيارة" موجودة. وتسرد المعاجم العربية سلسلة من الأسماء لثمننا من استخدام مفردات "الأعداء" إلا أن الجماهير تفضل كلمة "توموبيل" حين تقصد السيارة، ولم نسمع أبدا ميكانيكيا في الرباط أو الجزائر يتحدث عن السيارة والشيء نفسه ينطبق على التلفون. هناك تسمية عربية "الهاتف" إلا أن العمال والفلاحين والشباب لا يدعونه إلا التلفون، كما أوجدت المعاجم العربية مفردات للتلفزيون ولكن الناس كلهم يصرون على شراء "التلفزيون". هذه الأدوات مرغوبة ومستخدمة حتى الإشباع، مع أنها أجنبية تماما، ولا يحتج أحد في العالم الإسلامي عموما، والعربي بشكل خاص جدا على استعمال هذه الأدوات الصغيرة العجيبة والضرورية جدا. هذا وإن الحركات الاحتجاجية، أيا كان مبعثها دنيويا أو مقدسا، تستخدمها بكثرة لدرجة الدعاية لها ! وليس هناك أي نقاش سياسي حول مصدرها الأجنبي. وليس هناك أي حزب سياسي أو حركة إسلامية جديدة تتذرن بالخيار بين الدين والتلفون. وهكذا هو الوضع بالنسبة للديمقراطية، فالذين يرفضونها يعتقدون أنها حتما متناقضة تناقضا مطلقا مع مصالحهم¹⁸.

¹⁷ عصمت سيف الدولة: نظرية الثورة العربية، الطريق إلى الديمقراطية إلى وحدة القوى التقدمية، دار المسيرة، بيروت، ط1، 1979، ص140-153.

¹⁸ فاطمة المرنيسي: الخوف من الحداثة، الاسلام والديمقراطية، ترجمة: د. محمد الديبات، دار الجندي، دمشق، سوريا، ط1، 1994، ص 69-70.

وهكذا فإن الديمقراطية لا مفر منها للخروج من التخلف، خاصة وأنه لا نجد فيها أي تهديد للهوية العربية الإسلامية: دولة ديمقراطية مبنية على هوية ثقافية عربية وإسلامية في آن واحد، تسير بجرأة على طريق الاستواء التاريخي، أي الحداثة، دولة عربية إسلامية منفتحة على العالم، تعبرها أفكاره، ويغنيها الإرث العلمي والثقافة الديمقراطية العائدة على القرون الثلاثة الأخيرة، لا بد أن تكون في وضع أفضل للدفاع عن هويتنا وقيمنا الإسلامية من تلك الموجودة حالياً¹⁹.

- خاتمة:

وعموماً، فإن مجابهة العولمة وآثارها السلبية على الهوية الثقافية تستدعي العمل بمبادئ الفعل الديمقراطي وقيمه كثقافة اجتماعية وتربوية قبل أن تكون ثقافة سياسية. كما أن ثقافة حقوق الإنسان يتطلب تأصيلاً واضحاً للقيم الديمقراطية والحداثيّة وتبنيها، لا سيما وأن هذه الحقوق كالحرية والحياة... الخ هي حقوق عالمية أو كونية وفق المرجعية الغربية والإسلامية، رغم خصوصيتها من حيث الممارسة.

وهكذا نصل أنه يجب على النخب المثقفة والجامعية عدم الخوف من الديمقراطية لأنها ضرورة من أجل التغيير الحقيقي ومن أجل الاعتراف بالاختلاف والتغاير وتداول السلطة بالعقلانية والمشروعية، وهي الشروط الضرورية على حد تعبير الجابري التي تضمن تصريف الحركة والصراع في الوطن العربي تصريفاً سلمياً بناءً. فعلينا كنخب مثقفة وواعية أن نحذر من الوهم القائل بأن الديمقراطية نموذج غربي يستغل لشرعنة الاستبداد والديكتاتورية، في حين أنها النظام الوحيد الذي يستوعب الجدل القائم في الواقع لأنها نموذج إنساني بامتياز.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- الجابري: الديمقراطية، حقوق الإنسان، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 1997.

¹⁹ المرجع نفسه، ص73.

- 2- الجابري: قضايا في الفكر المعاصر، العولمة، صراع الحضارات، العودة إلى الأخلاق، التسامح، الديمقراطية ونظرية القيم، الفلسفة والمدينة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط3، 2007.
- 3- الجابري: العولمة والهوية الثقافية، عشر أطروحات، العرب والعولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط2، 1998.
- 4- الجابري: المسألة الثقافية في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط2، 1999.
- 5- برهان غليون، بيان من أجل الديمقراطية، دار بوشان للنشر، 1990.
- 6- بشير نافع وآخرون: المواطنة والديمقراطية في البلدان العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2004.
- 7- جورج طرايشي: هرطقات عن الديمقراطية والعلمانية والحداثة، والممانعة العربية، دار الساقى، بيروت لبنان، ط1، 2006.
- 8- علي عبود المحمداوي حيدر ناظم محمد: مقاربات في الديمقراطية والمجتمع المدني، دار صفحات للدراسات و النشر، دمشق، سوريا، 2011.
- 9- علي حسين اليوحة، محمد الوهيبي: الفلسفة الليبرالية - الديمقراطية - العدالة، المجلس الوطني للثقافة، والفنون والآداب، الثقافة العالمية، 2013.
- 10- عصمت سيف الدولة: نظرية الثورة العربية، الطريق إلى الديمقراطية إلى وحدة القوى التقدمية، دار المسيرة، بيروت، ط1، 1979.
- 11- عبد الرحيم مطر: أزمة الهوية الثقافية العربية في ظل العولمة، دراسة تحليلية، الرسالة14، 2007.
- 12- خليل أحمد خليل: العرب والديمقراطية، دار الحداثة، بيروت، لبنان، ط1، 1984.
- 13- فاطمة المرنيسي: الخوف من الحداثة، الاسلام والديمقراطية، ترجمة: د. محمد الديبات، دار الجندي، دمشق، سوريا، ط1، 1994.

Functional Treatment of communication disorders in aphasia– PACE's method - as a model

Afef ARIBA

Phd student, work analysis and ergonomic studies laboratory, faculty of
literature, humanities and social sciences, Badji Mokhtar university of
Annaba, Algeria, e-mail: afefariba7@gmail.com

Ilhem SASSANE

Lecturer, Dr, work analysis and ergonomic studies laboratory, faculty of
literature, humanities and social sciences, Badji Mokhtar university of
Annaba, Algeria, e-mail: sassanei@yahoo.fr

Abstract:

Psycholinguistic disorders resulting from aphasia affect essentially communication and prevent the person suffering from aphasia, from communicating normally. Among the approaches to rehabilitation of linguistic and / or communication disorders presented by aphasic patients, a functional and pragmatic approach has developed greatly in the absence of exchanges between the patient and his entourage due to language deficits and its impact on the quality of his life. This approach puts communication at the forefront of its concerns, without taking into account the purely linguistic and articulatory aspects aimed at optimizing the communication skills of aphasic persons to achieve a functional communication in their daily lives.

This article presents a description of a functional technique of speech therapy of communication disorders in aphasia derived from the pragmatic approach.

Key words: Aphasia – Communication – Rehabilitation – Functional - Pragmatic

مقدمة:

تعتبر الحبسة عن اضطراب لغوي ناتج عن إصابة عصبية مكتسبة على مستوى الجهاز العصبي المركزي. اعتمادا على طبيعتها، موقعها ودرجة حدتها، تؤثر هذه الإصابة على القدرات اللغوية والقدرات التواصلية لدى المصاب.

تعتبر المقاربات التقليدية أو الكلاسيكية لإعادة تأهيل الاضطرابات النفس-لسانية الناتجة عن الحبسة هي الأكثر اعتمادا في التكفل اللغوي بهذه الاضطرابات، حيث تميل هذه المقاربات إلى التركيز على الاضطرابات اللسانية البحتة بالتالي فهي تسعى إلى التكفل بالسلوكيات اللفظية دون الأخذ بعين الاعتبار الوضعيات أو المواقف التواصلية التي أوجدتها، كما يوضح de Partz (1990، ص37) "فإن المقاربات النفس-لسانية تهدف كمرحلة أولى إلى تقييم ثم بعد ذلك تحسين صحة ودقة السلوكيات اللفظية بشكل مستقل عن السياقات التي صدرت فيها".

وفقا لـ Holland (1987)، فإن المقاربات الكلاسيكية تبقى غير كافية لأنها لا تقدم معلومات عن استخدامات اللغة ولا عن الكفاءات التواصلية في المواقف الحقيقية في الحياة اليومية للمريض (de Partz & Carlomagno، 2000).

موازاة لذلك، عرفت المقاربات الوظيفية البراغمية تطورا سريعا في مواجهة الآثار الهامة للحبسة على حياة المريض، والتي تهدف إلى الحد من تأثير الاضطرابات اللغوية على تواصل الشخص. وبالتالي لن يكون هدفها الأساسي هو استرجاع الوظائف المصابة، ولكن تجاوز أو تعويض تلك الصعوبات اللغوية باللجوء إلى مختلف الاستراتيجيات التواصلية اللفظية وغير اللفظية المتاحة (de Partz، 1998)، وبالتالي الفعالية التواصلية.

من بين العلاجات البراغمية التي أخذت قسطا كبيرا من الأهمية في مجال التكفل باضطرابات التواصل لدى الحبسي، نجد هناك تقنية شاملة ووظيفية خاصة بالتواصل (PACE) والتي تهدف الى تحسين المهارات التواصلية للأشخاص الذين يعانون من الحبسة في حياتهم اليومية.

وتبعاً لما جاء في السابق، بدأ لنا من المثير للاهتمام من خلال هذا المقال تطوير النقاط التالية:

- المقاربة التي تنتمي إليها هذه التقنية العلاجية.
- أهم مبادئ التقنية.
- النتائج التي يمكن التوصل إليها في نهاية عملية التكفل.

الهدف:

يمثل الهدف من هذا المقال في تسليط الضوء على تقنية براغمية شاملة لتأهيل الاضطرابات التواصلية لدى الأشخاص المصابين بالحبسة، والتي أثبتت فعاليتها في التكفل بهذا الاضطراب. حيث تبقى هذه التقنية غير معروفة وقليلة الاستعمال في الميدان الاكلينيكي في حين يجب تعميمها واعتمادها للسماح للأخصائي الأروطوني باستثمارها كأداة لإعادة التأهيل في مجال الحبسة.

التواصل والحبسة:

تعتبر الحبسة اضطراباً وظيفياً، نفسياً واجتماعياً يؤثر على كل من المصابين وأسره، حيث يعتبر مصدراً للمعاناة النفسية والاجتماعية وفقدان الثقة بالنفس والقلق وانخفاض تقدير الذات والاكتئاب لدى المفحوص وذلك بسبب الاعاقة التواصلية الناتجة عن الحبسة.

وأمام هذا العجز ظهر ما يعرف بالمقاربات الوظيفية للتكفل بالاضطرابات التواصلية عامة دون التركيز على الجانب النفسوسلبي، الذي يهتم فقط بالاضطرابات اللغوية البحتة. حيث أظهر العديد من المؤلفين (Holland، 1987 و Goodwin، 1995)، أن المهارات التواصلية لدى المصاب بالحبسة تبقى أعلى من مهاراته اللغوية، حيث نجد في أغلب الأحيان أن المفحوص يتواصل بطريقة فعالة رغم الاضطرابات اللغوية وذلك بفضل تعدد طرق التواصل.

في هذا الصدد، ظهرت في الآونة الأخيرة مقاربة شاملة وظيفية وبراغمية للتواصل اللفظي وغير اللفظي، والتي جاءت لإثراء تقييم النتائج المترتبة عن الحبسة من أجل تكييف برامج التكفل بالأشخاص الذين يعانون من هذا الاضطراب (Daviet & coll.، 2007).

المقاربات الوظيفية

في نهاية الستينيات، اقترح Sarno (1969)، مقاربة "وظيفية" خاصة بتحليل وإعادة تأهيل الاضطرابات الناتجة عن الحبسة. ونتيجة لذلك، جاء عدد من القائمين على إعادة التأهيل في أمريكا، Holland (1980) و Davis و Wilcox (1981)، للدفاع عن مقاربة علاجية والتي تختلف اختلافاً جذرياً عن المقاربة الكلاسيكية التي تركز فقط على الاضطرابات اللغوية البحتة، فبالنسبة لهؤلاء المؤلفين، ينبغي أن تهدف عملية إعادة التأهيل إلى تحسين الأداء التواصلية للمفحوص مقارنة بأدائه اللغوي، وعليه فالمقاربة الوظيفية تهدف إلى جعل المفحوص قادراً على استعمال مختلف الوسائل والطرق المتاحة له من أجل تواصل فعال بدلاً من التركيز على تصحيح الأخطاء اللغوية الصادرة عنه، ويستند هذا الاتجاه الحديث إلى ما يؤكد جميع المختصين في هذا المجال كون بعض المصابين، على الرغم من قدرتهم المحدودة فيما يخص التعبير الشفهي إلا أنهم يتمكنوا من التواصل بنجاح مع أفراد المحيط وذلك من خلال اللجوء إلى وسائل وطرق أخرى للتواصل (De Partz، 1990).

المقاربة البراغمية

يتناول هذا التيار مختلف الجوانب البراغمية للحالات التي تعاني من الحبسة وأخذها بعين الاعتبار في الممارسة الإكلينيكية، حيث تحاول النماذج البراغمية شرح كيفية استخدام الفرد للغة أثناء التفاعل مع المحيط الاجتماعي (Chomel-Guillaume، Bernard & Leloup، 2010، ص182).

لقد عرفت المقاربة البراغمية تطوراً كبيراً، حيث تكمن الفكرة في أنه، بغض النظر عن القدرات المتبقية للنظام المضطرب، من ناحية، العمل ضمن سياقات تبادل طبيعية، ومن ناحية أخرى، اقتراح مجموعة من التقنيات التعويضية البديلة التي تسمح للمفحوص بتحقيق عملية التواصل ومساعدته على تجاوز المعاناة الاجتماعية التي قد يسببها العجز اللغوي الناتج عن الحبسة، وباعتبار المقاربة البراغمية تهتم أساساً بعملية التواصل فنجدتها تتميز بالخاصية الطبيعية

للوضعيات المسطرة من أجل العلاج والتي تكون شبيهة بتلك التي يعيشها المفحوص في حياته اليومية مع محيطه الاجتماعي الطبيعي المعتاد (Mazaux & coll., 2007). الهدف إذن هو تحفيز التواصل باستخدام جميع القدرات التواصلية المتبقية أو المحتفظ بها لدى المفحوص عن طريق اللجوء إلى استخدام طرق أخرى للتواصل (الرسم، الإشارات، الإيماءات، تعابير الوجه، اللغة المكتوبة، إلخ)، وهنا يتجه الفاحص إلى استخدام استراتيجيات تعويضية من خلال الاعتماد على تقنيات التواصل غير اللفظي (Chomel-Guillaume, Bernard & Leloup, 2010). حيث يعمل الفاحص من خلال برامج إعادة التأهيل على تحسين أداء المفحوص في وضعيات ملموسة التي يصادفها في حياته اليومية، وذلك من خلال تحفيز مختلف قنوات التواصل التي تسمح بتحسين مستوى الرسائل المرسله سواء كانت لفظية أو غير لفظية، للوصول في النهاية إلى تحقيق تواصل وظيفي وفعال. حيث يوضح Mazaux & coll. (2007، ص264)، أن هذه المقاربة عملت خاصة على التقليل من مشكلة نقل مكتسبات المفحوص أثناء جلسات إعادة التأهيل إلى الحياة اليومية.

التقنية العلاجية PACE للتكفل بالحبسة

من بين العلاجات البراغماتية المعمول بها في إطار اضطرابات التواصل لدى الحبسي، نجد هناك تقنية شاملة ووظيفية خاصة بالتواصل (PACE) والتي تهدف إلى تحسين المهارات التواصلية للأشخاص الذين يعانون من الحبسة في حياتهم اليومية.

تقنية PACE

كما أوضح Lissandre، فإن إدخال تقنيات التواصل الكلية المبنية على مبادئ اللغويات البراغماتية: تعزيز الفعالية التواصلية في الحبسة (PACE) قد حقق تقدماً كبيراً، وأحدث تطوراً جديداً فيما يخص المقاربة الوظيفية (Mazaux, Diehl & Brun, 2007، ص264).

وهذه التقنية هي عبارة عن علاج شامل للتواصل والتي تم وصفها حالياً على أنها الأفضل من الناحية المنهجية، حيث تهدف إلى تحسين قدرات التواصل لدى المفحوص ضمن وضعيات ومواقف حقيقية لتبادل المعلومات من خلال إدراج الخصائص الرئيسية التي تميز السياق الديناميكي للمحادثة الطبيعية (de Partz, 1990).

ويوضح كل من Rousseau و Renard (2009)، أن هذا العلاج يستهدف عملية التواصل باعتباره يسعى إلى إعادة إنتاج وضعيات ومواقف تفاعلية بين المفحوص والفاحص الأقرب ما يكون إلى تلك التي نجدها في المحادثات الطبيعية.

وحسب Paradis (1993)، فإن هذه التقنية تسمح للمرضى باستغلال قدراتهم البراغماتية المحتفظ بها واللجوء إلى مختلف وسائل الاتصال المتاحة لتحقيق التواصل الأكثر فعالية الذي يمكن الوصول إليه.

وتضيف أيضاً Dessy & coll. (1989)، أن الهدف العلاجي لتقنية PACE هو تحسين القدرة على التواصل في الحياة اليومية. حيث اعتبر كل من Davis و Wilcox (1981) مؤسسي هذه التقنية، أن وضعيات إعادة التأهيل الكلاسيكية لا تأخذ بعين الاعتبار المعايير التي نجدها في التبادلات الطبيعية (الإيماءات، وضعيات الجسم، تعابير الوجه، المحتوى العاطفي، نغمة الصوت، حجمه، نبرته وإيقاعه)، وبالتالي ارتأوا وضع أساس لإعادة التأهيل يحترم مختلف هاته المعايير.

وصف تقنية PACE

من أجل استعادة العناصر الأساسية للتواصل لدى المصابين ومساعدتهم على تعزيز وتحسين ما تبقى من قدراتهم على التواصل، تم اقتراح تقنية علاجية سنة 1981 من طرف Davis و Wilcox. حيث تسمح لهم بتقوية وتحسين قدرتهم على التواصل باستمرار داخل المحيط الذي يعيشون فيه.

وتعتمد تقنية PACE على القدرات الإرسالية الموجودة والمتبقية لدى المفحوص والتي تسمح بتحديد الخصائص الوظيفية للتبادلات بين المفحوص ومحيطه.

الطريقة الأولى لتقنية PACE

- تتمثل هذه الطريقة في وضع كل من الفاحص والمفحوص بشكل مقابل حول طاولة جلوس، يتم عرض مجموعة من الصور الموضوعة على الجهة المعاكسة والتي تعبر عن مواضيع مختلفة (أشياء، مناظر طبيعية، شخصيات، مشاهد... إلخ)؛

- يسحب كل منهما، واحدًا تلو الآخر، بطاقة من مجموع البطاقات فوق الطاولة ويحاول كل منهما جعل الآخر يخمن ما يمكن أن تمثل تلك البطاقة، وبأي وسيلة ممكنة، حيث يشمل هذا التمرين استدعاء جميع قنوات الاتصال (اللغة الشفهية، الرسم، الكتابة، الإيماءات، التعيين، وضعية الجسم، النظرة... إلخ)؛
- سوف يقوم متلقي المعلومات بطرح مجموعة من الأسئلة حيث يستخدم بدوره جميع قنوات الاتصال المناسبة حتى يتحصل على جميع المعلومات حول طبيعة البطاقة المختارة؛
- سيقوم المتلقي بتزويد المخبر برود فعل حول المعلومات المرسل (من حيث النوعية والكمية)، مع التزامه بعدم تصحيح الجوانب اللغوية البحتة والجوانب النطقية؛
- إذا تم تخمين الصورة التي تمثلها البطاقة المسحوبة بطريقة جيدة والاجابات كانت، نقوم بتكرار نفس التمرين وذلك بقلب الأدوار بين المتلقي والمرسل؛
- في حالة ما اذا فشل المتلقي في تخمين الصورة، لابد من البحث عن سبب تعذر نقل المعلومات من طرف المرسل؛
- يستمر النشاط بعد ذلك بتبادل الأدوار في كل مرة، حيث يمكن للفاحص في دور المخبر (المرسل) أن يعبر عن الصور شفهيًا وبشكل طبيعي، ومع ذلك فهو مطالب بتدعيم تعبيره الشفهي بالطرق التعبيرية غير اللفظية الممكنة، والهدف هو هنا أن يكون الفاحص نموذجًا فعالًا بالنسبة للمفحوص.

في عام 1984، أصدر Clerbaut ومساعدوه طريقة جديدة لاستخدام الأداة، كونهم اعتبروا أن طريقة تقديم لعبة البطاقات في شكلها المنفرد تبقى صعبة لأنه لا يوجد لدى المتلقي أي مرجع يمكن أن يعتمد عليه لبناء المعلومات المرسل ذهنيًا، وبالتالي اقترحوا قاعدة جديدة تتمثل في تقديم نفس البطاقات لكلى الطرفين بحيث تكون هذه الأخيرة مثبتة بطريقة عشوائية على حامل اوراق خشبي مثلا بطريقة تجعل البطاقات الخاصة بكل طرف بعيدة عن نظر الطرف الآخر، يجب على المتلقي بعد ذلك تعيين البطاقة التي يتحدث عنها المخبر عندما يتلقى القدر الكافي من المعلومات وبالتالي ببساطة الطريقة بالنسبة للطريقة الأولية.

لذلك من المستحسن أن يكيف المختص الطريقة المستعملة سواء الأولى أو الثانية مع مستوى المهارات التواصلية ودرجة الاسترجاع للمفحوص، كون الطريقة الأولية تمتاز بمستوى تعقيد أكبر مقارنة بالطريقة المقترحة من طرف Clerbaut ومساعدوه، كونها تحترم مختلف القواعد الطبيعية للتبادل حيث يتم التواصل عبر العلاقة بين المرسل والمستقبل، وبالتالي يمكن أن يكون لدينا مستويين من التعقيد.

وصف التقنية وفقا لـ (Bénichou, 2015، ص 10-12) Calerbaut & coll.

يتوفر لدى كل من الفاحص والمفحوص مجموعة من ستة إلى خمسة عشر بطاقة متطابقة مرتبة على جانبي حامل البطاقات، يعمل بعدها كل منهما على جعل الآخر يخمن البطاقة المختارة كل بدوره مع امكانية اللجوء إلى أي قناة تواصلية يفضلها المخبر، ويستمر التبادل بهذا الشكل حتى البطاقة قبل الأخيرة، حيث يكون كل منهما مدعو لأن يأخذ مكان المرسل والمستقبل من خلال تبادل الأدوار الذي تفرضه اللعبة.

يجرى هذا البروتوكول على مرحلتين تشملان المبادئ الأربعة التالية:

- (أ) التفاعل: الذي يعتمد على تبادل معلومات جديدة، وغير معروفة من قبل الطرفين، وبالتالي يكون كل من المفحوص والفاحص في نفس مستوى التفاعل والمعرفة بالموضوع (هنا، الصور التي يجب تخمينها).
- (ب) المحافظة على تناوب الأدوار: حيث يخضع كل من الفاحص والمفحوص لنفس القواعد الطبيعية للتواصل وبناء عملية التبادل، وبالتالي يجب على كل منهما احترام وقته ودوره في الكلام. يقوم المرسل بتقييم وتحديد كمية المعلومات التي سوف يقدمها وضبطها بالشكل الصحيح، في حين يقوم المستقبل بتقدير المعلومات التي يتم تلقيها ويقدم الاستجابة المناسبة (feedback) لتحقيق التوازن ومواصلة التبادل.
- (ج) استخدام قنوات الاتصال الأكثر فعالية: على عكس طرق إعادة التأهيل الكلاسيكية القائم على المهارات اللغوية البحتة، تركز الـ PACE على جودة التواصل كوسيلة لإرسال المعلومات، حيث تستدعي جميع قنوات الاتصال الممكنة دون حصر لها كما تعمل على تعزيز القيمة التواصلية للتفاعل.
- (د) غياب تصحيح الاصدارات اللغوية: أيا كان شكل الاصدارات اللغوية للمفحوص، سواء كانت صحيحة لغويا أم لا، فإن الـ PACE تركز وتهتم بالقيمة التواصلية ونجاح عملية تبادل المعلومات، والمعالج لا يأخذ في الاعتبار الجانب اللغوي ولا يصدر أي تصحيح أو ملاحظة على الانحرافات اللغوية والاضطرابات النطقية الصادرة عن المفحوص.

الخطوة الأولى: الملاحظة

يقوم المعالج خلال عملية التبادل، بملاحظة وتوثيق مختلف طرق التواصل المستعملة من طرف المفحوص، سواء كانت لفظية أو غير لفظية، كما يشجع المفحوص أيضا على استخدام جميع الوسائل الممكنة ويضع تحت تصرفه مختلف الأدوات التي يمكنه توظيفها (ورقة، أقلام، صور، دفتر تواصل، إلخ)، أي كل ما يمكن أن يعزز عملية تبادل المعلومات بينه وبين الفاحص. وتعتبر مرحلة الملاحظة مرحلة نشطة كون المعالج يتفاعل بصورة طبيعية مع المفحوص ويستخدم بدوره مختلف الوسائل التواصلية الممكنة.

الخطوة الثانية: القولية/النمذجة (modelage)

يكون الفاحص في هذه المرحلة بمثابة نموذج للمفحوص من خلال إدراجه لقنوات الاتصال التي يراها أقل استعمالا أو فعالة بالنسبة للمفحوص أثناء عملية التبادل سواء فيما يخص المعلومات المرسلية أو المستقبلية. من خلال تبني هذه السلوكيات الجديدة في تواصله مع المفحوص، الفاحص سوف يحفز على استخدام هذه الوسائل التعبيرية أو الاستراتيجية التواصلية عن طريق التقليد. وبالتالي فإن الفاحص يمثل النموذج وفقا لمبدأ الاشراف الإجرائي.

أهمية تقنية PACE

- تعتمد هذه التقنية على فكرة إعادة إنشاء حالة طبيعية للتواصل ونقل المعلومات كما نعيشها في حياتنا اليومية. فسواء كنا نتحدث مع أشخاص مألوفين من محيطنا المباشر أو لا أو حتى أشخاص مجهولين، يجب علينا أن نتكيف مع كل لحظة، كل موقف، مختلف طرق الارسل ومعه عدة موضوعات متنوعة. حيث تتمثل أهمية الـ PACE فيما يلي:
- يتمثل المبدأ الأساسي لهذه التقنية في الابتعاد أو تجنب التمرکز حول الصعوبات اللغوية والنطقية التي يواجهها المفحوص والتي تشكل موضوع عملية التكفل الكلاسيكية.
- سوف يدرك المريض بشكل طبيعي مدى تحسن قدراته التعبيرية.
- تساعد هذه التقنية المفحوص على التقليل من القلق والإحباط.
- الاثارة الطبيعية والتدريب على التواصل بهذه الطريقة سيسمح للمفحوص الذي يعاني من عدم الوعي بالاضطراب أن يدرك اضطرابه.
- تمكن من الحد من السلوكيات اللفظية القولية أو حتى إزالتها عن طريق تفضيل استخدام أنماط تواصلية أخرى، لكن دون منع أي شكل من أشكال الإنتاج الشفهي.
- يتم تعويض العجز اللغوي من خلال إعادة ادخال وتطوير جميع وسائل التواصل اللفظي وغير اللفظي.
- يمكن تطبيق هذه الطريقة في بداية إعادة التأهيل بالنسبة للحالات التي تبدي تحسنا أو تطورا كافيا، كما يمكن تطبيقها بصفة دائمة بالنسبة للحالات التي يبقى الجدول الاكلينيكي الخاص بها مضطربا بشدة.
- تعتبر طرق إعادة التأهيل الوظيفية من بينها الـ PACE مكملية للطرق الكلاسيكية، الموجهة بشكل خاص نحو العجز اللغوي، حيث يجب على الفاحص اللجوء لكل منهما حسب ما تتطلبه حالة المفحوص.
- يمكن للمفحوص استغلال الاستراتيجيات الخاصة بوضعيات التدريب الكلاسيكية بالنسبة لوضعيات الـ PACE والعكس.
- يعتبر الفاحص من خلال وضعيات الـ PACE المختلفة نمودجا يتبعه المفحوص كمثال فيما يخص سلوكيات التواصل الجديدة او المقترحة عن طريق التقليد mimicry.
- تعمل الـ PACE على استرجاع البعد الطبيعي الوظيفي والديناميكي لعملية التواصل.

تقنية PACE كأداة إعادة تأهيل

تتكون الأداة المستوحاة من هذه التقنية من صور على شكل بطاقات إما فردية أو مزدوجة، حيث نجدها تعبر عن مواضيع متنوعة كما يمكن تكييف تلك الصور حسب الحالة.

أما فيما يتعلق بتصميم الأداة من طرف المختصين، فمنذ سنة 1987 حيث قام Edelman بنشر أدواته في إنجلترا والتي ترجمت إلى الإيطالية سنة 2004، لم يتم تصميم أداة من هذا النوع، حتى سنة 2005 أين قامت Bénichou، أخصائية نطق وكلام في عيادة خاصة وفي مستشفى في مدينة Nantes الفرنسية ومدربة في مجال الحبسة، بتصميم أداة من نوع PACE للتكفل بالحبسة والتي تتكون من 150 صورة ملونة ومزدوجة. أما فيما يخص محتوى الصور فنجدها تختلف من معالج لآخر ذلك لأن على كل معالج اختيار الصور وتصميم الأداة الخاصة به دون التقيد بمحتوى الصور الموجودة في أداة أخرى. علاوة على ذلك فإن الـ PACE كمنهج أو كتقنية، قد حازت على توصية من السلطة العليا للصحة (HAS)، لذا يجب أن تدخل ضمن مشاريع التكفل الشامل للتواصل لدى الأشخاص الذين يعانون من الحبسة في الأوساط الاكلينيكية المختلفة.

الخلاصة

في مواجهة انعكاسات الحبسة على الحياة اليومية للمريض وحدود برامج التكفل الكلاسيكية لهذا الاضطراب التي تهدف الى علاج الاضطرابات اللسانية البحتة وأمام الاعاقة التواصلية الناتجة عن هذه الاضطرابات، ظهرت المقاربة البراغماتية التي تهتم أساساً بالعوائق والحدود التواصلية الناتجة عن الاضطرابات اللسانية والتي تؤثر بدورها على المشاركة في الأنشطة اليومية في حياة المصاب بدلاً من الاهتمام بالقصور اللغوي بحد ذاته. حيث نجد أنها تستند إلى القدرات التواصلية المحفوظة بها لدى الحبسي من أجل الوصول إلى تواصل فعال دون الأخذ بعين الاعتبار التشوهات اللسانية التي تطرأ على الرسالة اللغوية. في هذا الصدد، فقد اتضح أن الـ PACE كتقنية للتكفل باضطرابات التواصل لدى الحبسي، تساهم وبشكل كبير في تحسين استراتيجيات التواصل في اللغة التلقائية للمفحوص بالإضافة إلى كونها تهدف إلى تطوير مختلف الوسائل الممكنة والمتاحة لديه، سواء كانت لفظية أو غير لفظية من أجل تعويض العجز اللغوي وليس من أجل علاجه.

وعلى الرغم من ذلك، فمن غير الصائب أن نجد الاختصاصي يعتمد على العلاجات البراغماتية لوحدها من أجل التكفل بهذه الفئة من الأشخاص باعتبار أن مجرد وضع المفحوص في وضعيات تواصل لا يكفي لحل صعوباته اللغوية، الأمر الذي يتطلب اللجوء إلى برامج وتقنيات تكفل كلاسيكية لدى بعض المصابين. لذلك، وجب حتماً أن تكمل كل مقاربة الأخرى بما أن الهدف المرجو من عملية التكفل يحدد حسب كل حالة وفقاً لحدة الإصابة وتوقعات عملية الاسترجاع. فمن خلال تعزيز جو من الثقة، فإننا نهئى الظروف من أجل تطور فعلي للقدرات اللغوية والتواصلية لدى الشخص الذي يعاني من الحبسة، كما يسمح ذلك أيضاً بالتماس تقدم فعلي وذلك من خلال الاعتماد على المقاربة الكلاسيكية في عملية التكفل والتي تسمح بدورها للمفحوص بقبول المقاربة البراغماتية التي تأتي للتعزيز والاستفادة من التطورات التي بلغها بواسطة المقاربة الكلاسيكية، وذلك من خلال استثمارها في الحياة اليومية. وبالتالي، يجب أن تكون كل من المقاربة الكلاسيكية والمقاربة البراغماتية جزء لا يتجزأ من أجل تكفل فعال بالأشخاص الذين يعانون من الاضطراب.

References:

- Bénichou, D.,** (2015). Rééduquer l'aphasie : méthode PACE, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck-Solal.
- Chomel-Guillaume, S., Leloup G., Bernard I.,** (2010). Les aphasies, Evaluation et rééducation, Elsevier Masson.
- Daviet, J.C., Muller, F., Stuit, A., Darrigrand, B., Mazaux, J.M.,** (2007). Communication et aphasie, in : Mazaux J.M., Pradat-Diehl P., Brun V., (Ed.), Aphasies et aphasiques, Issy-les-Moulineaux, Masson, pp.76-86.
- Davis, G., Wilcox M.,** (1981). Incorporating parameters of natural conversation in aphasia treatment, in: Chapey R., (Ed.), Language intervention strategies in adult aphasia, Baltimore, Williams et Wilkins, pp.169-193.
- De Partz, M.P.,** (1990). Les approches pragmatiques dans la rééducation des patients aphasiques, Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1990, vol. 16, p. 37-48.
- De Partz M.P.,** (1998). Rééducation et revalidation fonctionnelle, in : Seron, X. et Jeannerod, M. (Eds.), Neuropsychologie humaine, Liège, Mardaga, pp. 575-93.
- De Partz, M.P., Carlomagno, S.,** (2000). La revalidation fonctionnelle du langage et de la communication, in : Seron, X., Van Der Linden, M., (Eds), Traité de neuropsychologie clinique, Marseille, France, Solal.
- Dessy, M., Jacquemin, A., de Partz, M.P., Van Ruymbeke-Raison, A., Coyette, F., Seron, X.,** (1989). La P.A.C.E : son utilisation, ses extensions et propositions d'une nouvelle grille d'évaluation, Glossa, 13, pp.12-23.
- Goodwin, C.,** (1995). Co-construction meaning in conversations with an aphasic man, Research on Language and Social Interaction, 28(3), pp.233-260.
- Holland, A.,** (1987). Approche pragmatique du traitement de l'aphasie, L'orthophonie ici, ailleurs, autrement : actes scientifiques du congrès international d'orthophonie, Isbergues, l'ortho-édition, p. 191-198.
- Lissandre, J.P., Preux, P.M., Salle, J.Y., Munoz, M., Dumas, M., Vallat, J.M., Moreau, J.J., Dudognon, P.,** (2000). Les thérapies pragmatiques et la PACE, in : Mazaux, J.M., Brun, V., Pelissier, J., Aphasie 2000, Rééducation et réadaptation des aphasies vasculaires, Issy-les-Moulineux, France, Elsevier-Masson, pp. 141-148.
- Lissandre, J.P., Stuit, A., Daviet, J.C., Preux, P.M., Munoz, M., Vallat, J.M., Dudognon, P., Salle, J.Y.,** (2007). Les thérapies pragmatiques et la PACE, in : Mazaux, J.M., Pradat-Diehl, P. et Brun, V., (Ed.), Aphasies et aphasiques, Issy-les-Moulineaux, Masson, pp. 233-241.
- Mazaux, J.M., Pradat-Diehl, P., Brun, V.,** (2007). Aphasies et aphasiques, Montpellier, Masson.
- Paradis, M.,** (1993). Foundations of aphasia Rehabilitation, Oxford, Pergamon Press (1st edition).
- Renard, A., Rousseau, N.,** (2009). Élaboration d'un matériel de rééducation en situation P.A.C.E, Mémoire d'orthophonie Université Claude Bernard, Lyon.

EDUCATIONAL ACCOUNTABILITY AND EDUCATIONAL PRODUCT OFFICER IN HIGHER EDUCATION SYSTEM SMART ACCOUNTABILITY MODEL

Leila DAMKHI

Lecturer, Dr, University of Mohamed Khider Biskra (Algeria) , Department of human sciences,
Laboratory of developing quality systems in higher and secondary educational institutions, University
of Batna1. (Algeria) e-mail:
leila.damkhi@univ-biskra.dz

-Abstract:

The current search aims to highlight a modern approach to educational accountability depends on a smart approach to reviewing learning outcomes, and considered important in qualifying higher educational systems. As smart accountability is an essential tool for higher educational reform and an important framework for ensuring the efficiency of universities, and qualifying its educational product that termed as specifications of achieved learning outcomes, that based on flexible, inclusive and participatory standards for observing and monitoring the quality performance in a manner required improving and developing academic standards, indicators and the components of educational system as a whole. The research concluded that the activation of smart accountability is based on a number of conditions and mechanisms, and accordingly we have made proposals for ways to activate smart accountability in higher education systems to win a quality bet in the educational product.

- Key Words: Smart Accountability, Quality, Educational Product, Higher Education.

- الملخص:

يتوخى البحث الحالي تسليط الضوء على نهج حديث للمساءلة التربوية يعتمد على أسلوب ذكي في مراجعة نواتج التعليم ويعد ذو أهمية في تجويد منظومات التعليم العالي، إذ تشكل المساءلة الذكية أداة جوهرية من أدوات إصلاح التعليم العالي وإطاراً هاماً لضمان كفاءة الجامعات، وتجويد منتوجها التعليمي المعبر عنه بمواصفات المخرج التعليمي المحققة. فهي تركز على معايير مرنة شمولية تشاركية لمراقبة جودة الأداء ومتابعته على نحو يتوخى التحسين والتطوير للمؤشرات والمعايير الأكاديمية ولمكونات المنظومة التعليمية ككل. وقد خلص البحث إلى أن تفعيل المساءلة الذكية ينبغي على جملة من الشروط والآليات، وبناء عليه قدمنا مقترحات لسبل تفعيل المساءلة الذكية في منظومات التعليم العالي لكسب رهان الجودة في المنتج التعليمي.

- الكلمات المفتاحية: المساءلة الذكية، الجودة، المنتج التعليمي، التعليم العالي.

* مقدمة:

أضحى التقدم الحضاري مقترنا بحجم الإستثمار في التربية، ولقد أدركت الكثير من المجتمعات أهمية التعليم وأدواره المفصلية في النهوض الحضاري، وأخذت على عاتقها مسؤولية إصلاح أنظمتها التعليمية لرفع مستوى فعالية مخرجاتها، إذ أصبح تحقيق الجودة هدف السياسات التعليمية في أغلب بلدان العالم كتحدي راهن يواجهها على مستوى النوعية، وهذا ما حدا بالكثير منها إلى تبني نظام الجودة الشاملة في مضمون التعليم وأدائه وتصميمه، وفق مواصفات تؤهلها لبلوغ الجودة النوعية في منتوجها التعليمي.

ولا ريب في أن كسب رهان الجودة في المنتج التعليمي رهين بتطبيق العديد من المتطلبات، ومنها أنظمة المراقبة أو المساءلة، والتي تعد من أهم الأساليب التي يعول عليها في مراقبة تحقيق الجودة وضمان سيرها في الإتجاه الصحيح، إذ تعمل على مراقبة تفعيل الجودة بمعاييرها في النظام التعليمي من خلال المساءلة عن نتائجها.

ضمن أنظمة المراقبة تشكل المساءلة التربوية الذكية إطاراً هاماً لضمان فعالية الجامعات وكفاءتها، من حيث أنها تتمتع بنظام من المعايير الأكاديمية التي تجعل منها مسؤولية كل الأطراف الفاعلة في منظومة التعليم الجامعي، وهي مؤشرات يعتقد بفعاليتها في إكساب المنتج التعليمي مواصفات الجودة.

وإذا كانت المراجعة الذاتية واحدة من أهم أدوات تحقيق النجاعة في التعليم العالي، فإن السؤال الذي يفرض نفسه يتعلق باليات وشروط تفعيل واستدخال المساءلة الذكية في منظومة التعليم الجامعي خاصة وأن تبنيها على مستوى السياسة التعليمية يتطلب تهيئة البيئة المناسبة لنجاح مثل هذا النهج في التعليم العالي، وهو ما سنجيب عنه ضمن هذه الورقة البحثية.

أولاً. مفهوم المساءلة التربوية الذكية: (Smart Educational Accountability)

يعد مفهوم المساءلة من المفاهيم التربوية التي تعتمد اعتماداً رئيساً على التقويم التربوي، ولكنها ليست مرادفة له، فهي تنطلق من حيث إنتهت إليه نتائج التقويم.

أخذ مفهوم المساءلة في بدايته معنى التفقيش، ونظراً للأثار السيئة التي خلفها هذا النهج خاصة على الأداء وعلى الثقة التي يحتاجها العاملون لتحسين أداءهم، إتجه المشتغلون بهذا المجال. من الباحثين. إلى التفكير في أسلوب آخر يكون أكثر كفاءة.

وكان لـ "أونورا أونيل" (O'Neil, 2013) فضل السبق في إيجاد نظام للمساءلة يتلافى العيوب في النظام السابق إصطلحت على تسميته بالمساءلة التربوية الذكية، وقد اعتبرته بمثابة مصطلح شامل لمثل هذا النموذج الجديد للمساءلة.

قدمت "أونورا أونيل" (O'Neil, 2013) مفهوم المساءلة الذكية، وتم تناولها في الأدب التعليمي منذ ذلك الحين، وقد جاء هذا المفهوم إستجابة فعلية لشواغل حول قطاع التعليم تحت ضغط المساءلة المتزايد، وانعدام الثقة في مهنة التدريس. (Astrid & all, 2019: 03)

إنطلقت الباحثة في تجلية مفهوم هذا النمط من المساءلة ومبررات تطبيقه في الأنظمة التعليمية من نقد لأنظمة التقويم الخارجية كالمساءلة التقليدية العمودية التي تقوم على المحاسبة والعقاب والمراقبة لنتائج الأداء ومحاسبة العاملين في حال ترديها ما قلل من الثقة التي يحتاج إليها العاملون ليكونوا فاعلين في أداءهم المهني.

هذا النمط الشديد من المساءلة التعليمية قد يفرض تكلفة عالية من غير ضمان نتائج جوهرية، وقد يؤدي إلى تدمير الأداء من المهمة الأولى. وحسب ما ذكرت فإن المساءلة التي لا تراعي معيار الثقة تعد سراباً، وهي أنظمة معقدة وغامضة بذاتها، وليس من الغريب أن تقشَل وتقايل بالرفض لأن مثل هذه الأنظمة المستخدمة في المساءلة سواء في المجال التعليمي وغيره خلقت دوافع غير سوية، وأحبطت الكثير من الأهداف التربوية والتعليمية ولم تترك إلا الضرر، وبالنهاية لم تكشف بديلاً عن الثقة. (خير الله والسعود، 2018: 442)

بناءً على هذا، اقترحت "أونيل" نظام المساءلة الذكية كبديل يمكن أن يستجيب للطلب المتزايد على إصلاح التعليم ورفع مردودية مخرجاته بما يمنحه للعاملين من دورا بارز في تأمل أعمالهم ومراجعتها وتقويمها وتحسينها.

فهو أسلوب ونهج بديل عن المساءلة التقليدية قائم على تعزيز الثقة بالعاملين ورفع روحهم المعنوية، وتوفير إحساس قوي بمسؤوليتهم المهنية وإثارة روح المبادرة لديهم، مما يعني أن المساءلة الذكية في حد ذاتها ينبغي أن تنطوي على زيادة دافعية العاملين لا على إحباطهم. (خير الله والسعود، 2018: 440)

فبعث الثقة في نفوس العاملين عن طريق إشعارهم بالمسؤولية، وإشراكهم في عملية إصلاح وتطوير التعليم، ودعمهم وتحفيزهم ومساندتهم تعد مقومات أساسية لمساءلة ذكية الغرض منها رفع جودة التعليم، وليس البحث عن أخطاء العاملين وتصيدها، ووضع العاملين محل ريبة وشك من أجل عقابهم. ذلك أن ضعف الثقة وانعدامها ينبئ بالفشل في بلوغ الأهداف الإصلاحية المرتبطة بالمساءلة لأنها قائمة على العقاب والتهديد...

يرى "لاشكوي" (Lashkway) أن نتائج المساءلة التقليدية أظهرت سلبية لأنها تجر العمال إلى إتباع قواعد النظام من خلال جعل العقاب دائماً في أذهانهم، أما المساءلة الإيجابية فهي تعزز أدائهم عن طريق التحفيز. (Alagha & Aldahouk, 2015: 123)

ولا يخفى علينا أثر المكافآت والحوافز على تطوير الأداء وتحسينه خلافاً للعقاب والإشعار بالذنب فإنها أساليب يمكن أن تؤدي إلى تراجع الأداء وتثبيط عزيمة ودافعية العاملين أو النفور والعزوف عن أداء مهامهم المنوطة بهم.

فالعقاب والمواجهة في حال الإشعار بالخطأ والذنب والمحاسبة يؤدي إلى الشعور بالتوتر والرفض في المقابل فإن الكفاءة تعتمد على المواجهة الدبلوماسية الذكية في إشعار الآخرين بالأخطاء التي ارتكبوها دون أن يؤدي الأمر إلى التوتر والرفض ذلك أن مدير المدرسة الذي يمارس المساءلة الذكية يمرر ملاحظته عن الأداء المتدني بطريقة تجعل المعلم يقر بما ارتكبه من أخطاء ويعد بالالتزام بالخطأ تحت طائلة الانسحاب المهني والأخلاقي وتحت طائلة المساءلة الإدارية التي قد تلحق الضرر بمن يصر على ارتكاب الأخطاء المقصودة أو غير المقصودة. (محمود وعبد الله، 2011: 20)

فهو، أي المساءلة الذكية لا تستهدف المحاسبة والعقاب بل تتوخى التحسين المستمر للأداء عن طريق بحث مواطن الخلل والقصور لعلاجها في ضوء المعايير التي تعتمدها، والتي تنعني تطوير نوعية التعليم والمنتج التعليمي. إلا في حال الإصرار على ارتكاب الخطأ فإن صاحبها يتعرض للعقوبة.

يدعم هذا ما ذهب إليه (طرخان. 2009) من أن المساءلة الذكية نظام مهني إنساني لتقويم الأداء المؤسسي وتحسينه باستمرار، قائم على الثقة بالعاملين ومعارفهم وخبراتهم ومهاراتهم ويعمق إحساسهم بالمسؤولية الذاتية والجماعية العالية تجاه عملهم، ويوزيدهم بالتغذية الراجعة حيال أدائهم لتحقيق الأهداف المشتركة للمؤسسة. (الباز والفرحاتي، 2007: 20)

فهو بهذا المعنى متضمنة لما يمكن أن يرفع من مردودية الأداء لدى العاملين من حيث أنها تقوم على ما يساعد العاملين على تحسين أداءهم وبث الثقة في نفوسهم بتحمل المسؤولية الذاتية عن الأداء المهني، وهي جوانب هامة دافعة لتطوير الذات والرفع من مستوى الأداء.

ووفقا لهذا، تعتمد المساءلة على نتائج التقييم في مراقبة جودة التعليم والكشف عن مواطن الضعف والقوة من أجل التصحيح والتدعيم. ولذا فهي تعد وسيلة وأداة مهمة من أدوات الجودة التعليمية والمنتج التعليمي في جانبه الكمي والكيفي.

يرى "ساهلبرغ" (Sahlberg) أن المساءلة التي توازن بين النوعية والتدابير الكمية، والتي تبنى على المسؤولية المهنية والثقة غالبا ما يطلق عليها بالمساءلة الذكية. (Pasi, 2008 :46)

بناء على ما سبق، يمكن القول أن المساءلة التعليمية الذكية نهج تقويمي يساعد الأفراد أو المؤسسات على الوفاء بمسؤولياتها المهنية، وتحقيق غايات التعليم بما تقوم عليه من معايير وأساليب ناجعة تدفع العاملين إلى تطوير الأداء وتنمية الذات إلى مستوى يروم ما تطمح إليه الأنظمة التعليمية من جودة وجودية نوعية.

ثانيا. معايير المساءلة التربوية الذكية:

تكمن فعالية وجودة النظام التعليمي فيما تعتمد المؤسسات التعليمية من أنظمة للمراقبة والمساءلة التعليمية التي تستهدف تجويد النظام التعليمي في تصميمه وأدائه ومنتوجه. وتقوم أنظمة المراجعة على اعتماد مجموعة من المعايير يتم في ضوئها الكشف والحكم على نجاعة النماذج والأنظمة المتبعة.

في خضم هذه المتطلبات التي تفرضها جودة التعليم والمساءلة بشأنها طور "كروكس" (Terry Crooks) مصطلح المساءلة الذكية وظيفتها الإهتمام بتحسين نوعية التعليم وجودته، وأوضح أنه حتى تكون المساءلة ذكية ينبغي أن تتوفر فيها المعايير التالية:

1. معيار الثقة المتبادلة:

تظهر الثقة المتبادلة في عدم التردد في طلب التوجيه المهني والشخصي من الآخرين، وفي تبادل وجهات النظر بشأن التغيير المقترح من أجل تحسين الأداء. ويمكن أن تفضي الثقة المتبادلة بين كل الأطراف سواء كانوا من المشرفين على تطبيق المساءلة أو من الذين يخضعون لها إلى نتائج إيجابية تجعل الكل يستشعر مسؤوليته في الإصلاح والتطوير بعيدا عن الرقابة التفتيشية الصارمة التي تلحق الضرر بالتعليم، وتتسبب الغرض الذي جاءت من أجله.

ولقد اتجهت الكثير من بلدان الشمال الأوروبي وشددت في تجربتها على أشكال المساءلة الأفقية، القائمة على الثقة والاستقلال الذاتي في المدارس، فضلا عن القيادة التربوية الجيدة، وتعزيز المسؤولية الفردية والجماعية وهي الشروط اللازمة لتحقيق هدف المساءلة الأفقية. (Astrid & all, 2019 : 62)

لكن التحدي الذي يواجه تطبيق مثل هذا المعيار هو المستوى المعتدل من الثقة باعتبار أن التطرف في كلا الإتجاهين له آثاره السنية. فالكثير من الثقة يمكن أن يكون خطرا وكذلك القليل منها يضر.

فالثقة تنعدم إلى حد كبير عندما تعمل الأطراف الفاعلة تحت مظلة الخوف من العقاب. في المقابل فإنه عندما يشعر المعلمون أنهم محل ثقة فإنهم يبذلون على الأرجح قصارى جهدهم لتحسين المدرسة ويسعون إلى التعاون مع الأقران. ويعتبر الهدف المشترك، الذي يعزز الثقة بين الأطراف المعنية، مسألة أساسية لضمان المساءلة الفعالة. (اليونسكو، 2017: 31-2)

من هنا، فإن تفعيل المساءلة الذكية وفق معيار الثقة يتطلب أن يكون هذا المعيار متساوق مع معايير أخرى. إذ يترتب على الثقة منح فرص المشاركة والمسؤولية على الأداء البيداغوجي وفق المعايير المتبعة. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن نتائج المساءلة والآثار المترتبة عليها لا بد أن تكون محل نظر وتقييم من طرف الفاعلين المنخرطين والمشاركين في فعل المساءلة لتعديل معاييرها وطرق توظيفها في إصلاح وتجويد المنظومة التعليمية.

إذن، نجاعة المساءلة وما يترتب عليها من نجاح المشروع التعليمي يشترط أن يثق المشاركون في بعضهم البعض لأنها علاقة مبنية على التفاعل بين الإداريين والمدرسين، وعند تقييم آليات المساءلة ينبغي أن يكون الاعتبار الرئيسي هو إلى أي مدى تعزز أو تقوض المساءلة الثقة بين المدرسين والطلاب والإداريين. (الداهوك، 2014: 24)

2. معيار المشاركة والمسؤولية:

تعد المشاركة شرطا لتحمل مسؤولية النتائج المترتبة على الأداء وتقديم مبررات لها، فمسؤولية المدرسين عن نتائج أدائهم التدريسي تقتضي أن يقدموا إجابات عن أداءهم. وتكمن أهمية المسؤولية في مشاركة كل الأطراف، وهذا يعني تقاسم السلطة واتخاذ القرارات بصورة مشتركة وتحمل المسؤولية في حال التقصير أو الإهمال.

يرى (هنت، 2002) أن المساءلة تتضمن الاستعداد لتقديم تفسير أو تبرير إلى أصحاب المصلحة المعنيين للحصول على الأحكام والنوابيا والأفعال والإغفالات عند الاقتضاء، ودعا إلى القيام بذلك واستعداد كل واحد أن يقوم بالإجراءات التي يقوم بها الآخرين للحكم، وعند الإقتضاء قبول المسؤولية عن الأخطاء وسوء التقدير والإهمال. (Dangara, 2016:266)

فالنمط الأفقي الذي تتبناه المسألة الذكية يضع كل المدرسين أمام مسؤولية ذاتية مهنية للعمل على النحو المطلوب في ضوء المعايير المعتمدة والأهداف المتوخاة، والسعي نحو إصلاح الضعف والخلل وتحسين الأداء وتطويره، والبحث عن طرق لتلافي القصور في المرات اللاحقة.

يؤكد (الكيلاني، 1997) بأن المسألة تشير إلى مسؤولية الأشخاص والأفراد القائمين على العمل عن نتائج ومخرجات عملهم، إضافة إلى مسؤوليتهم عن تقديم تفسيرات أو إجابات عن حدوث أي قصور أو نجاح في هذه النتائج. (العمرى، 2011: 10)

بيد أن تحمل المسؤولية رهين بالمشاركة فلا يمكن أن نحمل المدرس مسؤولية التنفيذ وتحقيق غايات التعليم دون أن يكون طرفا فاعلا مشاركا في عملية التخطيط، والاختيار للنماذج والبرامج التعليمية والتكوينية.

فالمشاركة لا توفر فقط رؤى عملية للمدرسين في أداءهم المهني وفي تعلم الطلاب، ولكن أيضا هي مهمة جدا في تدريسهم من حيث أنها تعد منصة جيدة لتطوير ممارسات أفضل مبتكرة. هذا النهج هو المهم في عملهم. ولا سيما مسؤوليتهم المهنية عن تحسين الجودة. (Gilbert, dn: 13)

إذن المسؤولية الذاتية على الأداء المهني يزيد من قناعة كل فرد بضرورة مراقبة أدائه والتزامه المهني بتطويره وتحسينه، والبحث عن آليات واستراتيجيات من شأنها تحسين الأداء وتجويده.

3. معيار الإهتمام بجودة التعليم:

إتجهت الكثير من دول العالم اليوم في ظل متطلبات الحداثة إلى تبني نظام الجودة التعليمية وجعلها أس كل تغيير ولا ريب في أن تطبيق نهج المسألة في ضوء معيار الجودة يأتي بشكل متساوق مع غايات التعليم العالي خاصة. ويندرج معيار الإهتمام بجودة التعليم ضمن نهج المسألة الذكية باعتبارها مسألة حديثة هذا من جهة، ولأن المعايير التي تعتمدها تروم تجويد التعليم.

فالمسألة الذكية تعزز التعليم عالي الجودة في المجال، وهذا النوع من التعليم يكون حصيلة قياس النتائج على المدى الطويل، وتقديم طرق إستراتيجية ومواصفات محددة من الاختبارات لتحقيق نتائج جيدة على مقاس معين. (الداهوك، 2014: 26)

لذا فإن المسألة بشأن الجودة التعليمية لا بد أن يكون شاملا غير مقتصر على المنتج، بمعنى أن الإهتمام بمعيار الجودة التعليمية ضمن نظام المسألة يجعلها متمركزة حول جودة التصميم والتنفيذ والمنتج التعليمي، ولا بد أن تعزز دور الفاعلين في النظام التعليمي في إحداث التغيير لضمان جودة الأداء المهني عموما والتدريسي على وجه الخصوص.

4. معيار التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء:

إن الحكم على جودة النظام التعليمي يتم بناء على نتائج التقويم، وحتى نستثمر في نتائج التقويم لا بد أن يكون التقويم شمولي لكل عناصر ومكونات المنظومة التعليمية، ومتركزا على مؤشرات متعددة في الأداء حتى يوفر تقييما موضوعيا وشاملا تترتب عليه مسألة في ضوء معيار الشمولية.

تؤكد اليونسكو في تقريرها أنه ينبغي أن تركز المسألة على بناء نظم وممارسات تعليمية أكثر شمولية وإنصافا وجودة بدلا من إلقاء اللائمة على الأفراد. (اليونسكو، 2017: 2)

ويندرج التقويم الذاتي أيضا ضمن معايير التقويم الشامل ويتضمن تقويم أداء المدرسين والطلاب لأدائهم، وهذا يتم ضمن مؤشرات واضحة توفر تغذية راجعة تمكنهم من تعديل أو تدعيم الأداء، مما يتيح لهم المسألة الذاتية التي تصبح في هذه المواقف أفضل وأكثر فعالية. (Pasi, 2008: 46)

فمن شأن التقويم الذاتي أن يعزز الثقة بين الأطراف الفاعلة في النظام التعليمي، ويحفزهم على تحمل مسؤوليتهم عن نواتج التعليم. كما يساعد التقويم الشامل وفي ضوء مؤشرات متعددة على تحقيق مستوى عال من جودة الأداء. ذلك أن التقويم الذي يتضمن كل عناصر ومكونات النظام التعليمي كنسق كلي يمكن القائمين على النظام التعليمي من معرفة مواطن القصور ووضع بدائل لعلاجها في ضوء تقييم شامل تتسع دائرته لتشمل كل مكونات النظام التعليمي.

فالكثير من الأنظمة التعليمية تعتمد في المسألة على نتائج الإمتحانات، وتجعل منها المحور المركزي للتعليم وبؤرة الإهتمام الأساسية فيه بدلا من أن تكون هدف من أهداف عديدة تسعى إليها، ويمكن لهذا النهج أن يدفع إلى إعتقاد ممارسات تعمل على تحسين الدرجات لكنها تقوض في المقابل الجودة. (اليونسكو، 2017: 75)

تتم المسألة في ضوء هذا الأسلوب على أساس نتائج أو مخرجات لا قدرة لهم على التحكم فيها ثم إن نفور الناس من الخسائر وبغضهم لها يفوق انجذابهم إلى المكاسب، فإذا جرت مساءلتهم عن مخرجات صعبة التحقيق فإنهم سوف يحاولون تجنب المخاطر والحد من دورهم أو تكييف سلوكهم بطرق غير مقصودة لحماية أنفسهم. (اليونسكو، 2017: 27)

هذا ما جعل المسألة الذكية بنهجها ومعاييرها المتأسسة على المرونة والحكمة والتبصر أفضل من النهج العمودي الذي يؤدي إلى صرف اهتمام العاملين نحو البحث عن أساليب تجنب العقاب عوضا على التفكير في تحسين وتطوير الأداء الذي ينعكس لا محالة على مخرجات التعليم.

فالمساءلة الذكية تركز على معيار تقويم شمولي يتم في ضوء مؤشرات متنوعة عن الأداء، وتعمل على مستويات عدة كالمهام الفردية والجماعية حيث تهدف هذه المؤشرات إلى تقييم الأداء في مجال معين، ليتم وضع عدة قرارات بناء عليها كتطوير التعلم والمواقف التعليمية. (الداهوك، 2014: 26)

إن، إختزال تقويم الجودة التعليمية في إختبار الأداء الأكاديمي للطلاب واعتباره مؤشر أساسي على نجاعة النظام التعليمي والمساءلة بشأن نسبة ومستوياته دون مراجعة للأداء في ضوء المعايير المعتمدة من شأنه أن يقلل من فعالية المساءلة ودورها في تحسين التعليم وتطويره.

لذا تحرص المنظومات التعليمية التي تعمل وفق نهج المساءلة الذكية على مساءلة المدرسين أداءهم والتزامهم بالمعايير. فمثلا في النموذج الفنلندي لا تخضع المدارس الابتدائية والثانوية وهيئاتها التدريسية للمساءلة على أساس درجات الاختبار، وإنما يجري بدلا من ذلك رصد المعايير والمستويات استنادا لعمليات التقييم الوطنية على أساس عينة من المدارس. (اليونسكو، 2017: 32)

فالإعتماد على المساءلة في ضوء نتائج تقويم أداء الطلاب يحمل المدرسين مسؤولية النتائج بدلا من أن يكون التركيز على الأداء المهني والالتزام بالمعايير المتعلقة بالجودة التعليمية. إذا أن محاسبة أو مساءلة المدرسين على نتائج الطلبة يجعلهم معرضين للتهديد وهذا الأسلوب لا يحسن الأداء بل يزيد من تربيته.

تؤكد "أونيل" (O'Neil) إلى أنه "إذا كنا نريد المزيد من المساءلة دون الإضرار بالأداء المهني فنحن بحاجة إلى المساءلة الذكية. (Cowie & all, 2007 : 30)

5. معيار التحفيز وزيادة الدافعية:

أخذت المساءلة الذكية باعتبارها أسلوبا مغايرا لما كانت عليه المساءلة التقليدية بمبدأ الحوافز والمكافآت، ومن شأن هذا المعيار أن يدعم الأداء التدريسي للمدرسين ويرفع من مستوى دافعتهم ومسؤوليتهم المهنية في بلوغ أهداف التعليم وغاياته.

تؤكد نتائج الأبحاث بهذا الشأن أن الإهتمام بالأداء الناجح وتعزيزه باستخدام المكافآت والحوافز يرفع من مستوى الدافعية لدى العاملين لتحسين الأداء، وهذا ما جعل نظام المساءلة يعمل بفكرة أن العاملين يستجيبون للحوافز بشكل أفضل من العقاب.

يتضمن التحفيز المكافآت الداخلية والخارجية باعتبارها محركات للدافعية الذاتية والخارجية، غير أن المكافآت الخارجية لا تؤثر بنفس القدر الذي تلعبه المكافآت الذاتية وإن كان لها أثر إيجابي لكنه أني في الغالب. فالتعزيز الذاتي تعزيز مستقل عن النتائج التي يقدمها المجتمع. كحالة الرضا الداخلي والمتعة التي تعد معزز ذاتي ومن أهم محركات الدافعية الداخلية.

وعليه، فإن تحقيق التوازن بين الحوافز الذاتية والخارجية مطلوب، وتحفيز المدرسين وتعزيز قيمة التعليم لديهم. يشجعهم على المشاركة والالتزام والمثابرة في التعليم، ويزيد من ميلهم لتنمية قدراتهم المهنية. (الداهوك، 2014: 27)

6. معيار التغذية الراجعة الفعالة:

يوفر التقويم كمعيار للمساءلة الذكية تغذية راجعة ذات أساس جيد وفعال، إذ تتضمن أي التغذية الراجعة (Feed Back) المعرفة بنواتج الأداء ومواطن القصور وأسبابها، وهذا ما يدعم اتخاذ قرارات حول ما ينبغي القيام به وما يجب تلافيه وإصلاحه، وكذا مراجعة وإعادة النظر في تطبيق المساءلة الذكية في ضوء المعايير المحددة ومراجعة كل عناصر النسق التعليمي لمعالجة جوانب القصور التي تعيق بلوغ الجودة باعتماد بدائل أخرى.

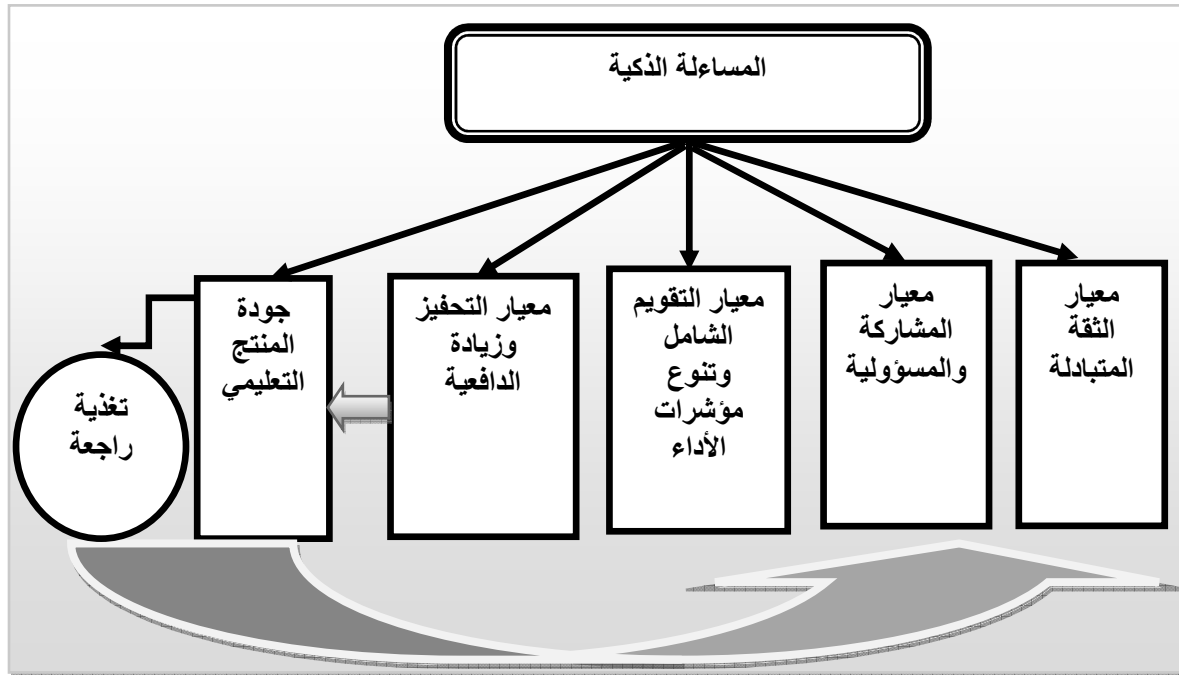
فالتغذية الراجعة تتضمن المعرفة بجوانب القوة والضعف في النموذج المنتهج، وكذا في المعايير المعتمدة سواء المتعلقة بالجودة التعليمية أو المعايير التي يقوم عليها نظام المساءلة.

يستفاد من التغذية الراجعة تشجيع الأداء الجيد وانتقاد الأداء الضعيف، وبالتالي مساعدة المعلمين على فهم العمل المطلوب منهم. (الداهوك، 2014: 27)

ويتم الإستثمار في نتائج التقويم والتغذية الراجعة على النحو الأمثل إذا ما كانت نتائج التقويم وما توفره من تغذية راجعة عن النظام التعليمي موضوعية وموثوقة.

فطبقا للمساءلة الذكية في ضوء المعايير السابقة من شأنه أن يساهم في رفع مستوى جودة التعليم، ويعزز جودة المنتج التعليمي، ويوفر تغذية راجعة (Feed Back) تدعم تطبيق معايير الجودة أو تصويبها، تعزز الإيجابيات وتصحح الأخطاء وتمنع حدوثها. ويمكن تمثيل ذلك ضمن الترسمة التالية:

- ترسيمة توضح معايير المساءلة الذكية في علاقتها جودة المنتج التعليمي -



إنطلاقاً مما تم توضيحه، يمكن القول أن الحرص على تطبيق المعايير التي يتطلبها نظام المساءلة الذاتية، وتقويم فعاليتها في ضوء مؤشرات المنتج التعليمي يقدم تغذية راجعة لإعادة تدعيم نتائج تفعيل تلك المعايير في النظام التعليمي. فتطوير المعايير والمؤشرات الأكاديمية الأساسية المشتركة بما فيها معايير الجودة التعليمية باعتبارها جزءاً من إطار ضمان الجودة الذي تسعى المؤسسة من خلاله إلى التخطيط من أجل تحسينه يتم عبر آليات المراجعة الذاتية المسندة. ومما لا شك فيه أن التقنية السليمة للمراجعة الذاتية المسندة يعني تطبيقاً فعالاً للمساءلة الذكية. (محمود وعبد الله، 2011: 21)

لا يتوقف دور التقويم وما يوفره من تغذية راجعة عند هذا الإطار الضيق فلا بد للمساءلة أن توفر تغذية راجعة لإعادة النظر في كل عناصر ومكونات النظام التعليمي من أجل تصويبها وتدعيمها، وتصحيح مسارها نحو بلوغ الجودة كغاية ترتبط بهذا النمط من المساءلة.

من هذا المنطلق، يصبح التقويم وفق ما يمدنا به من تغذية راجعة جزءاً مهماً لا يتجزأ من نظام المساءلة، إذ يجب أن تكون المساءلة في أي نظام مصحوبة بالتقييم الذي يعمل على تحديد ما يمكن القيام به للنجاح والتقدم، وما يعزز المساءلة الداخلية والمساءلة الذاتية. (Alagha & Aldahouk, 2015: 123)

فنتائج التقييم يمكن أن تقدم مؤشراً هاماً عن مدى نجاعة المساءلة ما يمكن المشرفين على هذه المهمة من تحيين المعايير وتطويرها للاستجابة لمتطلبات تحقيق الجودة في التعليم عامة، وفي المنتج التعليمي على وجه الخصوص. بناءً على ما سلف، يمكن القول أن التركيز على النتائج الكمية في تقييم جودة التعليم والمساءلة بشأنها أكثر من التركيز على المدخلات والإستناد على معايير ضيقة، وتطبيق أسلوب العقاب بدلاً من الحوافز لإجبار العاملين على الإمتثال من شأنه أن يقوض المساءلة وفعاليتها في إصلاح المنظومة التعليمية.

ثالثاً. ماهية جودة المنتج التعليمي: Product Quality Educational

قبل أن ندلف إلى تجلية مفهوم جودة المنتج التعليمي يجدر بنا تفكيك هذا المفهوم بداية بشرح معنى ودلالة المنتج التعليمي في الحقل التربوي. ولقد ذهب الباحثون إلى تقديم تعريف له في ضوء ما يتم تحديده من غايات تعبر عن ملمح المنتج التعليمي.

يرى "خالد المدني" أننا يمكن رؤية "المنتج" من حيث المتعلمين، وما الذي اكتسبوه في مسيرتهم التعليمية. (Almadani & all, 2011:11)

إن المنتج في مجال التعليم هو الطالب الذي يحمل مواصفات معرفية ومهارية أدائية مكتسبة تؤهله للإندماج الاجتماعي والمهني.

يدعم هذا ما ذهب إليه "ذوقان عبيدات" من أن المنتج التعليمي يعبر عما يحمله الطالب الذي ينهي دراسته من أفكار واتجاهات وسلوكيات في مواجهة حياته ما بعد الدراسة، سواء الشخصية أو المهنية المستقبلية. وسواء كان هذا المنتج من صناعة المدرسة بدرجة كاملة أو بتضامن المدرسة مع المفاهيم الاجتماعية السائدة. (عبيدات، 2018). إذن، ملحق المنتج التعليمي يحمل مواصفات شاملة للشخصية في جوانبها المعرفية والمهارية والأدائية والوجدانية الإنفعالية، ويتم صياغتها في ضوء متطلبات الإدماج المهني.

يؤكد "العربي الهداني" أن المنتج التعليمي كمفهوم يتأسس على فكرة أن مواصفات المتخرج تتطابق مع ما ينتظره الطالب. بمعنى آخر، المتخرج استطاع اكتساب الأنواع المختلفة للمعارف والقدرات والمهارات والكفايات الموضوعية رسمياً في المنهاج التربوي النظامي. (الهداني، 2020: 104)

من هنا، فإن المنتج التعليمي لا بد أن يطابق الملحق الذي رسمته السياسة التعليمية كغايات فلسفية للتربية. وإذا كانت الأنظمة التعليمية تراهن اليوم على جودة التعليم وباعتبار الجودة التعليمية كمفهوم لصيق بالمنتج التعليمي فإن المنتج التعليمي لا بد أن يتوفر على مواصفات الجودة.

لذا ذهب الباحثون إلى شرح دلالاته في ضوء متطلبات الجودة. فقد قدم "تايلور وروبرت" (Tayler & Robert, 1997). في هذا المضمون مفهوم الجودة باعتبارها تستهدف المنتج، فهي تعبر عن مجموعة المعايير والإجراءات التي يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي. (الفتلاوي، 2007: 110). إذن الجودة التعليمية تستهدف المنتج التعليمي وتروم في تخطيطها وتصميمها ومعاييرها تجويده.

من جانب آخر يرى "عبد الكريم غريب" أن الجودة التعليمية كمردودية أو كمنتج تتحدد من خلال إنجازات الطلاب وفق ما تمكن من أدائه بالفعل مقارنة مع ما ينبغي أدائه، ويتم ذلك بناء على محكات قياسية وتقييمية ملائمة من حيث الصدق والثبات والصلاحية بغرض ضمان أحكام دقيقة وموضوعية. (غريب، 2006: 797) فقياس مستوى جودة النظام التعليمي يتأتى من خلال المقارنة بين المعايير والمواصفات التي تشترط في المنتج التعليمي، أي ما يجب أن يكون عليه المنتج وما تم إنجازه وما تحقق بالفعل. من جانب آخر، يرى آخرون أن الجودة في التعليم والتعلم تشمل ثلاثة مجالات، أي أنها ترتبط بتحقيق ثلاث معايير أساسية، هي:

- جودة التصميم: ويقصد به المواصفات والخصائص التي ينبغي أن تراعى في برامج العمل.
 - جودة الأداء: ويقصد به القيام بالأعمال وفق المعايير المحددة.
 - جودة المخرج: ويقصد به الحصول على منتج تعليمي وخدمات تعليمية وفق الخصائص والمواصفات المتوقعة.
- ولتحقيق جودة المنتج التعليمي ينبغي أن يكون هناك اتساقاً وتوافقاً بين حاجات ومتطلبات المستفيد وأهداف العمل بهدف تحقيق أقصى كفاءة في العمل وتحقيق رغبات المستفيد بأقل تكلفة ممكنة والاستخدام الأمثل للموارد البشرية في المؤسسة. (الباز والفرحاتي، 2007: 23)
- فالجودة التعليمية لا بد أن تكون شاملة لكل مكونات المنظومة التعليمية في مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها على أن المخرج التعليمي هو ناتج جودة المدخلات والعمليات التعليمية / التعليمية. فهي تمثل مجموعة من المواصفات والمعايير التي تقاس بها جودة المنتج التعليمي.

يرى كل من "الفرحاتي والباز" أن جودة المنتج التعليمي تحمل معنى مرادف للكفاءة والفعالية، وقد تشير إلى الكفاءة والفعالية معاً، وذلك لأنه إذا كانت الكفاءة تعني الاستخدام الأمثل للإمكانات التعليمية المتاحة (المدخلات) من أجل الحصول على نواتج تعليمية معينة أو الحصول على مقدار محدد من المخرجات التعليمية باستخدام أدنى مقدار من المدخلات التعليمية أقل تكلفة ممكنة، فهذا يمثل إحدى الأسس التي تركز عليها جودة المنتج التعليمي. (الباز والفرحاتي، 2007: 25)

إذن جودة المنتج التعليمي تتضمن معايير كمية يعبر عنها بمقدار المخرجات التعليمية، ومعايير كيفية تمثل مواصفات المنتج المعرفية والمهارية والأدائية والقيمية.

يؤكد هذا ما جاء في شرح "أحمد علي الحاج" عن جودة المنتج التعليمي "قدرة المدرسة على تخريج التلاميذ بالكم والكيف المناسبين بأقل جهد ومال ووقت، وذلك بحسب العائد من النفقات المستثمرة في هذه المدرسة، وذلك من خلال تحديد النسبة بين المدخلات والمخرجات التعليمية في هذه الدراسة" (الهداني، 2020: 104) بناء على هذا، فإن تقييم جودة المنتج التعليمي والمساءلة بشأنه يتم الحكم عليه في ضوء معايير كمية ونوعية تعبر عن كفاءة المنتج التعليمي.

رابعاً. دور المساءلة الذكية في تجويد المنتج التعليمي:

أصبح تطبيق نظام الجودة أحد أبرز الرهانات التي تسعى منظومات التعليم العالي اليوم إلى كسبها في ظل التغير العالمي الذي فرضته العولمة، والذي دفعها إلى التوجه نحو الإهتمام بنوعية ومواصفات المنتج التعليمي، وسبل تجويد المنتج التعليمي خاصة في ظل طغيان الكم على مخرجات التعليم.

إن سؤال الجودة يواجه الأنظمة التعليمية اليوم على مستوى نوعية المنتج التعليمي كما يضعها أمام تحدي تحقيق التوازن بين كم ونوع المخرجات التعليمية، وبلوغ مستوى التميز الذي يؤهلها للإنتاج والدفع بقاطرة التنمية والتطوير لخوض غمار المنافسة العالمية، بما يضمن حضورها وتميزها وبما يحافظ على وجودها في عالم اليوم.

ولا ريب في أن بلوغ هذا المطمح مرتين بما يقدمه التعليم في مضمونه وأدائه وتصميمه وما يعتمد منه من مواصفات ومعايير تؤهله لتحقيق الجودة وبلوغها في المنتج التعليمي. فمعيار النوعية من أهم المعايير التي أصبحت تشكل تحدياً أمام المنظومات التربوية ورهانا تسعى إلى بلوغه، وهو ما يفرض عليها الاعتماد على نظام التقويم والمساءلة عن المنتج التعليمي، من حيث أن مراقبته وتقييمه والمساءلة عنه يعد ذو أهمية في توكي تلك الغايات.

فلم تعد أنظمة المراقبة والمساءلة التقليدية العمودية النموذج الملائم للتحديات التي تواجهها الأنظمة التعليمية، وهو ما أجبرها على التحول في سياساتها التعليمية نحو إنتقاء النماذج الملائمة والمتساقطة مع الجودة التعليمية، وتبني أنظمة المساءلة الأفقية والمراجعة الذاتية باعتبارها إحدى ركائز جودة التعليم، وسيلة لا غنى عنها في تجويد المنتج التعليمي.

وقد أثبتت التجارب الواقعية فعالية ونجاعة نهج المساءلة الذكية كنموذج بديل عن النموذج التقليدي ومنها تجربة إنجلترا وفنلندا. يذكر "اليسون" (Ellison, 2009) أن التجربة الفنلندية في المساءلة الذكية تعتبر نموذجا يحتذى به باعتباره يقوم على مساءلة تبدأ من الأسفل إلى الأعلى، وهو نهج يرسخ مبدأ اللامركزية وإعطاء إستقلالية أكبر للمؤسسات التعليمية لتتقاسم المسؤولية بينها وبين القيادة الوطنية. (فلاته، 2018: 274)

إن هناك ارتباط وثيق بين المساءلة الذكية وجودة التعليم والأداء. وهي بهذا تعد وسيلة ضرورية لضمان جودة التعليم ومخرجاته من حيث أنها تضع على عاتق كل فرد مسؤولية الالتزام بتحسين الأداء وتجويده بما ينسجم والمعايير التي حددها نظام الجودة.

يدعم هذا ما ذهب إليه "بوفنز" (2010) بأن آليات المساءلة تهدف إلى ضمان جودة المنتج أو الخدمات التي يقدمها قطاع التعليم. (Astrid Tolo & all, 2019: 62). فالمساءلة الذكية تتأسس على معايير تجعل من تجويد المنتج التعليمي غاية لها، وتضع على عاتق كل المشرفين والفاعلين في المنظومة التعليمية مسؤولية تقديم تعليم ذو نجاعة يسهم في تكوين منتج تعليمي بملح نوعي.

يؤكد "دينوفلس ولويس" (Denovellis & Lewis, 1974) أن الغرض من برنامج المساءلة التعليمية هو تحسين التعليم نوعياً. (العمرى، 2011: 76)

إن المساءلة عن الأداء في ضوء معايير الجودة المطلوبة بوجه المدرسين إلى مراقبة أدائهم وتقويمه ذاتياً في ضوء تلك المعايير، والبحث عن سبب الإخفاق أو الفشل، وما يتوجب القيام به لتصويب وإصلاح مواطن الخلل. إذ يتم الكشف بتطبيق هذا النمط من التقويم عن ضعف المنتج التعليمي من خلال مؤشرات الأداء، وهو ما يساعد المشرفين على المساءلة من مساءلة تلك النواتج في ضوء المعايير المحددة، والحكم على مدى تقدمهم صوب ما يرومون بلوغه من أهداف.

يبرر (عبد اللطيف حيدر، 2004) ذلك بقوله "أن المعايير التربوية تحدد ما يجب تدريسه تحديداً واضحاً وتحدد ما يجب على المدرسين أدائه، وتحقيق مفهوم المساءلة لدى القائمين على العملية التعليمية/ التعلمية، وتوحيد نواتج التعلم رغم ما تعطيه من حرية في اختيار المادة التعليمية، وفقاً للفلسفة السائدة والحاجات الضرورية. (الباز والفرحاتي، 2007: 40)

كما أن وضوح المعايير ودقتها يساعد المدرسين على توجيه الأداء نحو ما يحقق النواتج في ضوء المعايير المحددة سلفاً. وإذا كانت الجودة التعليمية اليوم تتوخى النوعية وتهتم ببلوغها في نواتج التعليم، فإن الالتزام بمراعاة تلك المعايير والمواصفات يمثل تحدياً لدى المدرسين والطلاب على حد سواء، والمساءلة بشأنها يعد أمراً ضرورياً لأجل التحسين والتطوير في ضوء تلك المعايير.

فهي أداة من أدوات تطوير التعليم العالي وركيزة أساسية في تطوير الإدارات الجامعية من خلال إسهاماتها في تقليل التسبب والترهل الإداري والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي باستخدام الدبلوماسية الذكية في إشعار الآخرين بالأخطاء التي ارتكبوها دون أن يؤدي ذلك إلى التوتر والرفض. (محمود وعبد الله، 2011: 20)

علاوة على ذلك، فإن المساءلة الذكية تتيح للجامعات مزيداً من الحرية في تخطيط البرامج مقارنة مع نتائج الإختبارات الخارجية الموحدة. هذا النهج من المساءلة يسمح للمدرسين بتلبية إحتياجات الطلاب تبعاً للظروف الإجتماعية والثقافية الخاصة، ويمكنهم من ممارسة آليات التقييم الإيجابي. (الداهوك، 2014: 30)

ففسح المجال للمدرسين في تبني النموذج التعليمي الملائم واختيار البرامج والتخطيط لها يمكن أن يشعرهم بحجم المسؤولية الملقاة على عاتقهم في تطبيقها، وفي بلوغ أهدافها والسعي لتجويد نواتجها، والإستفادة من التقويم والمساءلة عن مدى فعالية أدائها.

فالأشكال المرنة من المساءلة تمكن المدارس من الحفاظ على التركيز على التعلم، وتسمح بالمزيد من الحرية في تخطيط البرامج التعليمية مقارنة مع ثقافة الإختبارات الخارجية السائدة لدى بعض الدول الأخرى. (باسي، 2016: 30)

فنهج المساءلة الذكية يمنح الجامعات إستقلالية في تدبير شؤونها ضمن نظام للمساءلة، وهذا لا يلغي مسؤوليتها في تطبيق المساءلة بشكل يصحح ويدعم مسار العملية التعليمية والتكوينية بالجامعات في ضوء نواتج التعليم المحققة.

كما أن اعتماد المساءلة الذكية للتقويم الدوري يؤدي إلى التحسين المستمر لنواتج التعلم، ويشمل التحسين كل عناصر المنظومة من برامج، وطرائق وأساليب التنفيذ، والتقويم. ذلك أن تحقيق الجودة التعليمية في أهدافها النوعية لا بد أن يركز على تقويم شمولي ومستمر لكل عناصر المنظومة التعليمية في سياستها التعليمية والتوجيهية والتقويمية حتى تكون نتائج الإصلاح ذات فعالية. فهي آلية أساسية للتغيير والتطوير التربوي، وتؤدي إلى الوقوف على الثغرات وتحديد مظاهرها وما يعترضها من خلل من أجل التوصل إلى مراجعة سليمة وناجعة لأهداف النظام التربوي وسياسته وبرامجه إذا استخدمت على نحو صحيح.

فصلا عن هذا، فإن تطبيق نظام التقويم المستمر والشامل يفيد في الوقوف على نقاط القوة والضعف وأسبابها في منظومة التكوين، والتحديد الدقيق لمظاهر الخلل الذي تعترضه من أجل وضع مقترحات بشأن الآليات المناسبة لتجاوزها، وذلك للإرتقاء بالمعايير والمؤشرات المطلوبة وتطويرها. فالشمولية والإستمرارية يساعدان على كشف أي إنحراف عن مستوى الجودة، والتدخل الفوري لتصحيح الإنحراف في الوقت المناسب. (الباز والفرحاتي، 2007: 91) تأسيسا على ما سلف، يمكن القول أن المساءلة الذكية تحمل من المقومات ما يجعل نظامها على الأقل في الوقت الراهن إحدى مقومات الجودة النوعية في التعليم الجامعي.

خامسا. آليات تفعيل المساءلة التربوية الذكية لتجويد المنتج التعليمي:

قبل أن ندلف للحديث عن آليات تفعيل المساءلة الذكية في منظومة التعليم الجامعي يجدر بنا أن نقف على أهم الشروط التي تتحقق في ضوءها أهداف المساءلة الذكية، وأهم هذه الشروط نذكر:

1. تبني صانعي القرار التعليمي للمساءلة الذكية:

لتفعيل المساءلة في مؤسسات التعليم الجامعي على نحو يعزز الجودة التعليمية، وجب أن تكون الخطوة الأولى الضرورية التي يتطلبها تطبيق المساءلة هي تبني المساءلة التعليمية الذكية، والإقتناع بجدوى تطبيقها من أجل الرقي بالتعليم الجامعي ومخرجاته.

فالكثير يرى أن تبني الجودة شيء مهم لكنه غير كاف للنجاح، إذ أن المطلوب هو بناء وإدراك الحاجة للتحسين في ظل الفرص المتاحة للتحسين، وهذا يتطلب تهيئة النظام المناسب للوصول إلى الأهداف الموضوعية كما يتطلب تهيئة الجهود المميزة في مجال تطوير نوعية المخرجات. (السامرائي، 2013: 142)

2. إختيار الهيئة المشرفة على نظام المساءلة:

يفترض أن تمتلك الهيئة المشرفة على تطبيق المساءلة كفايات ومواصفات تؤهلها لأداء دورها بشكل ناجح كالإخلاص، الثقة، الأمانة، البصيرة، الحكمة في اتخاذ القرارات وتبديرها... وغيرها من الصفات التي تمكنها من تطبيق المساءلة بالشكل المطلوب.

فالمساءلة التربوية توصف بالذكية لأنها قائمة على تطبيق الحكمة، والصبر، والتصبر، والبصيرة، والخبرة والمعرفة، والمهارات الجماعية لتحسين التعليم والتعلم، وتحقيق أهداف المدرسة وغايات المجتمع. (الأمير والعوامل، 2011: 61)

إذن، وحتى تؤتي المساءلة أكلها لا بد أن تحمل الهيئة المشرفة على المساءلة من السمات ما يؤهلها لأداء مهامها المنوطة بها على أكمل وجه. إذ تعد هذه السمات أو الكفايات مقوما أساسيا للعمل بمعايير المساءلة الذكية باعتبارها مساءلة مرنة تضع كل طرف من موقعه مسؤولا بشكل ذاتي على عمله وما أوكل له، يستشعر ثقل الأمانة ويسعى جاهدا إلى تخطي العراقيل وتصويب الأخطاء مدفوعا بإرادة ورغبة ذاتية في الإصلاح لا مدفوعا بدافع الخوف وتجنبا للعقاب والمحاسبة. فنجاح المساءلة رهين بمدى إمتلاك صانعي القرار السياسي والتربوي للنظرة العميقة لإشكالات التعليم والعوائق التي تحول دون بلوغ الجودة في المنتج التعليمي، والإرادة الصادقة والجادة في الإرتقاء بنوعية التعليم بصفة عامة والتدريس بصفة خاصة في أهدافه ووسائله الديدانكية.

3. تحديد الغايات والأهداف التعليمية:

تعد صياغة الغايات والمرامي التعليمية وتحديدتها على نحو جلي عامل أساسي مؤثر في توجيه مسار البرامج التكوينية ووسائلها الديدانكية نحو ما يروم تلك الغايات. فتقويم جودة منظومة التعليم يتم في ضوء ما حققته من أهداف، وتأتي المساءلة بشأن الإخفاقات ومستواها سعيا نحو بحث سبل إصلاحها لبلوغ أهداف الجودة.

فأكثر المشكلات التي تعيق تطبيق المساءلة في مجال التعليم التعريف الغامض للأهداف التعليمية مما يجعل تحقيق الهدف صعب، وعدم قدرة المؤسسات التعليمية على مواكبة الابتكارات التي تملحها احتياجات المجتمع المتغير. (Dangara, 2016: 269)

إن يتعين على صانعي القرار التربوي والمشرفين على السياسة التعليمية أن يوجهوا الغايات والمرامي على نحو يمكن كل طرف فاعل في المنظومة التعليمية من المشاركة في صياغة المعايير ورسم المخطط الصحيح لبلوغها، وإدراك دوره بوضوح حتى يتمكن من المراجعة والتقييم الذاتي لأدائه في ضوء الغايات المسطرة. يرى "سكوت" (Scott) في هذا الصدد أنه على واضعي السياسات التعليمية القيام في هذا الجانب بالمهام التالية، كتحديد أدنى:

- تنسيق الجهود الرامية إلى توضيح المعايير الأكاديمية.
- إلغاء مركزية صنع القرار في السياسة التعليمية عن طريق توفير إستقلالية للمدرسين ومدراء المؤسسات التعليمية في الوصول إلى المعايير الأكاديمية. (Scott, 2012: 33)
- تحديد الغايات والأهداف ومعايير الأداء الأكاديمي وجودته، ومنح الإستقلالية للمؤسسات في تدبير شؤونها مقومات أساسية لنجاح عملية التقويم وما يستتبعها من مساءلة، إذ كيف يمكن أن نقيم أو نستفيد من نتائج التقويم في تفعيل نتائج المساءلة من أجل تحسين المردود التعليمي. فلا يمكن لعملية التقويم أن تحدد نوعية الإنجاز ما لم تكن هناك غايات واضحة ومعايير محددة مسبقا يستند إليها في الحكم على العملية التعليمية، وإعادة النظر في فعاليتها ما تقدمه الجامعات من برامج تكوينية، ومن ثم تعديل مسارها.
- لذا يتوجب أيضا على المدرسين أن يحرصوا على وضوح الأهداف إذا ما أرادوا تجويد المنتج التعليمي والإستفادة من نتائج التقويم والمساءلة بشأن النتائج لتصحيح الوضع. ومنها:
- يجب أن يفهم الطلاب ما يفترض أن يتعلموا وما هو متوقع منهم.
- يجب على الطلاب الحصول على ردود الفعل التي تبلغهم عن جودة عملهم ومستوى الإنجاز.
- يجب أن ينصح الطلاب حول كيفية تحسين نتائج التعلم الخاصة بهم.
- يجب أن يشارك الطلاب في التعلم الخاص بهم من خلال تقييم عملهم وتقديم التعلم الخاص بهم. (Astrid Tolo & all, 2019: 63)

إن وعي الطلبة بما هو منتظر منهم يمكنهم من التخطيط للأداء ومراقبة تحقيق الهدف وتقويم نواتج الأداء ذاتيا في ضوء الأهداف المحددة في بداية الانطلاق، وهو مؤشر هام على نجاعة الفعل التعليمي. ويتم تقويم أداء المدرسين والمساءلة عنه في ضوء مدى إنسجام الأداء مع الأهداف، ودور المدرس في تجلية الأهداف ومساعدة الطلبة على الوعي بها وإعداد العدة اليداكنيكية لتحقيقها.

في هذا السياق ذهب " حيدر " إلى القول أنه إذا كان الأداء منسجما مع الأهداف كان ذلك مؤشرا على سير الجامعة في الإتجاه الصحيح، أما إذا كان الأداء غير منسجم مع الأهداف دل ذلك على قصور في النظام التعليمي والبحث عن أسبابه، والمطالبة بتفسير ممارساتهم التي أدت إلى ذلك ومن ثم مساءلتهم. (العمرى، 2011: 7)

4. إعداد خطة إستراتيجية لتنفيذ المساءلة:

إن نجاح المساءلة يتطلب أيضا إعداد خطط إستراتيجية واضحة يتم ضمنها تحديد المعايير والموازنة بين الكمية والنوعية منها، وتحديد مواصفات ومؤشرات المنتج التعليمي بوضوح بما ينسجم والأهداف المتوخاة لتتمكن هيئة التدريس والمشرفين على شؤون الجامعة من تطبيقها وتقويم نواتج الأداء في ضوءها وفي ضوء معايير ومؤشرات المساءلة الذكية، وحتى تتمكن الهيئة المشرفة على المساءلة من أداء دورها المنوط بها على أكمل وجه.

ولتفعيل المساءلة على نحو يساهم في الإرتقاء بجودة التعليم العالي تُعد الهيئة المشرفة مخطط يتضمن أهداف المراجعة الذكية وآليات تنفيذ تلك الرؤية والخطة الإستراتيجية وفق المعايير المحددة، وتقديم الدعم اللازم، والسعي لتفسيرات مفتوحة فيما يتعلق بالنتائج التي تم الحصول عليها بناء على أساليب شفافة في المساءلة.

إن يتم تفعيل عملية المساءلة وفقا لما هو مخطط، أي أن الأداء يتم ضمن الأطر التي حددتها الأهداف والمرامي، ووفق المعايير المتفق عليها للوصول بالنظام إلى مستوى متميز من النجاعة والفاعلية من غير تسبب أو إهدار.

5. تبني مبدأ لامركزية إتخاذ القرار:

تعد اللامركزية وفق التجارب الملائم للمساءلة الذكية ومن العوامل الرئيسية لنجاحها كما أن المعايير التي تقوم عليها المساءلة الذكية تنسجم ومبدأ اللامركزية في التعليم.

ووفقا لمبدأ اللامركزية في التعليم يتم إصلاح التعليم ولا بد أن تشمل العناصر الرئيسية للإصلاح الامتحانات الموحدة، والإشراف على تدريب المعلمين، والتقييم، والمساءلة والتي ترتبط بخصائص أخرى مثل اللامركزية. وتطوير أنواع المسؤولية في التعليم اليوم. (Guri & Stephan, 2019: 251)

فنظام المساءلة الذكية هو نظام يعتمد على المشاركة والحرية والمسؤولية الذاتية للجامعات وللأطراف الفاعلة في المنظومة التعليمية، وهي محدّدات يصعب تفعيلها في ضوء المركزية التعليمية.

ومن الأنظمة التعليمية المتطورة التي قامت على اللامركزية النظام الفنلندي والبريطاني وهي أنظمة لديها مستوى من الحكم الذاتي واللامركزية والاستقلالية في اتخاذ القرارات. وقد أقرت الأدلة الدولية أنه عندما يتم دمج التقييم الذاتي والمساءلة بذكاء، فإن أداء الطالب سيكون أفضل. (Gilbert, dn :08)

إن يترتب على تطبيق مبدأ اللامركزية حرية اتخاذ القرار والإشراف على تنفيذ القرارات والمساءلة الذاتية، ولكي تؤدي المساءلة الذاتية أكلها جاءت اللامركزية بإضافة نوعية إذ زادت من السيطرة المحلية على عملية التعليم الذي غالبا ما تقوم بتمويله بينما تحتفظ الحكومة المركزية بشمولية الرصد والتنظيم.

6. إشراك الأطراف الفاعلة في النظام التعليمي:

إن النجاح في تنفيذ الرؤى والخطط الإستراتيجية يعتمد على المشاركة، وتحمل المسؤولية الجماعية في السعي نحو الرقي بجودة المخرجات التعليمية. باعتبار التعليم مسؤولية إجتماعية تتكبتها جميع الأطراف الرئيسية المعنية بالتعليم. ففي ظل المساءلة الذكية يتحول التفويض إلى تحمل للمسؤولية، والمسؤولية التي تلقى على عاتق المدرسين في بلوغ ما تطمح إليه الجامعات بشأن المنتج التعليمي يقتضي منحها الحرية وفرص المشاركة في إختيار النموذج التعليمي المناسب. ذلك أن فرض نموذج تعليمي أو معايير ومواصفات معينة وإجبار المدرسين على معابنة ومراقبة تحقيقها، والإلتزام ببلوغها في نتائج التعليم يؤدي إلى إنحراف المساءلة الذكية عن مقاصدها الأساسية.

يتم إذن وفق معيار المشاركة إشراك الفاعلين في العملية التعليمية في عملية تحديد معايير المساءلة والتقييم الذاتي في ضوء تلك المعايير ومن ثمة المراجعة الذاتية، والتي تعتبر سبيل للوصول إلى مساءلة ذات فعالية يتم على أساسها تصحيح الإنحرافات التي ترصدها المساءلة الذاتية.

فإشراكهم في وضع معايير للمساءلة يولد لديهم حافز ذاتي للتنفيذ والالتزام بالمعايير ذلك أن المساءلة الذكية تحمل فكرة أن العاملين يستجيبون للحوافز بشكل أفضل من العقاب بمعنى أنهم يجتنبون المخاطر، ويكونون أكثر استعدادا عندما يكون لديهم إمكانية الوصول للمعلومات. (خير الله والسعود، 2018: 443)

فتحقيق النجاح في تطبيق هذا النوع من المساءلة يقترب بحجم الثقة والحرية الممنوحة لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في التخطيط للبرامج الإصلاحية التي في ضوءها يتم اعتماد الجودة كنظام في التعليم، وفي تبني معايير ومؤشرات ومواصفات المنتج التعليمي، والمساهمة في إعداد برامج التكوين. وتقتضي المشاركة تحمل المسؤولية في أداء الدور المطلوب، وهي مقومات من شأنها أن تفعل المساءلة الذكية بالشكل المرغوب في منظومة التعليم العالي.

يركز الكثيرون على أهمية تفعيل دور المساءلة الذكية في التعليم، من حيث أنها صمام أمان إذا تضافرت جهود القائمين على النظام التعليمي والمستفيدين منه وتكاملت في تحديد نظام للمساءلة في التعليم يهدف إلى تحسين العمل التربوي وتطويره ليتمكن من تحقيق أهدافه. (اخوارشيدة، 2006: 18)

يمكن لهذه المقومات الهامة أن تقضي إلى التفكير الجاد والمثمر في الخطط والآليات لتطبيق الطموحات التي لا بد أن تشترك فيها كل الأطراف الفاعلة في منظومة التعليم العالي من حيث تحديد المعايير وتصميم آلية المساءلة وتحديد الأدوار والمسؤوليات بوضوح، ذلك أن مشروع التعليم هو مشروع مجتمع وإقصاء أي طرف من المشروع يبنى بفشل. وقد بلغت بعض الأنظمة المتطورة في العالم إلى مستوى من الثقة والحرية والاستقلالية والمسؤولية ما مكنها من تدبير شأنها الداخلي وتقييم أدائها وابتكار آليات للتطوير والتجويد لمؤسساتها التعليمية.

يقدم لنا النظام "الفنلندي" نموذجا فريدا يمكن أن يحتذى به. فالمعلمون هم الذين يضعون سياسات المساءلة الخاصة بهم ويدبرونها، وهذا ما يبين بوضوح درجة عالية من الإحترام للمهنة، إذ يتمتع المعلمون الفنلنديون باستقلالية كبيرة ويشاركون بنشاط في تحديد مضمون السياسات، وذلك من خلال المشاورات بشأن مسائل مثل المناهج الدراسية. (اليونسكو، 2017: 9)

7. التدريب والتكوين الدوري للمدرسين:

إن المساءلة عن نواتج التعليم وجودتها يفرض على المشرفين على الشأن التعليمي الإهتمام بإكساب المدرسين المهارات التدريسية اللازمة والحرص على إخضاعهم لتدريب قبل الخدمة وأثناء الخدمة، ذلك أن جودة المنتج التعليمي يعتمد على جودة أداء هيئة التدريس من حيث إتلاكها لمهارات وكفايات التدريس التي تؤهلها لتنفيذ السياسات التعليمية وإنجاح مخططاتها، وبلوغ مقاصدها ضمن ما يرتبط بتكوين ملمح الطالب الذي تسعى الأنظمة التعليمية إلى تخريجه.

يؤكد تقرير مجموعة "هولمز" إلى أننا لن نوفق بكل تأكيد إلى تطوير نوعية التعليم في مدارسنا ما لم نطور مستوى المدرسين في تلك المدارس، ولا نستطيع أن ندعي أن في تخطيط المناهج أو الموارد التعليمية أو توفير قاعات الدرس الفاخرة أو الإداريين الأكفاء ما يكفي لمواجهة سلبات التعليم الرديء. (السامرائي، 2013: 230)

فمنظومات التعليم العالي تواجه سؤال الجودة النوعية على مستوى التدريس الذي وضعها أمام رهان تكوين ملمح الطالب بمواصفات نوعية تمكنه من خدمة المجتمع والمساهمة في تطويره. هذا السؤال شكل تحدي للأنظمة التعليمية في

ظل طغيان الكم على البرامج التكوينية، إذ يتم التركيز على كم المعلومات التي لا بد أن يحملها الطالب في ذاكرته ليواجه بها أسئلة الامتحان.

فإذا كنا نطمح إلى تدريس ذو نجاعة ومنتج تعليمي تجويدي فإنه لا مناص لنا من العناية بتدريب المدرسين وضمان تدريب مستمر لهم. ذلك أن افتقار بعض المدرسين للكفايات الاستراتيجية. بسبب عدم تلقيهم التدريب المناسب. قد يؤدي بهم إلى مقاومة النماذج المستحدثة في منظومة التعليم العالي والتشبث بالطرق النمطية التي تحرم الطالب من بناء كفاياته الأكاديمية المطلوبة.

فجودة المنتج التعليمي رهين في جانب منه بكفاءة المدرسين، وهذا ما يجعل الإهتمام والحرص على تدريب المدرسين على كفايات التدريس التي تمكنهم من أداء أدوار ذات فعالية في التدريس تحدي مهم على الأنظمة التعليمية مواجهته. والمساءلة عن الأداء تصبح لازمة في ظل المعايير التي تم وضعها، والتي يفترض أن تلتزم بها مؤسسات التعليم الجامعي.

بيد أن المساءلة في غياب التدريب والتكوين لأعضاء هيئة التدريس تصبح ضرباً من العبث، ومن الخطأ أيضاً الإعتماد على نتائج أداء الطلبة في تقييم أداء المدرسين ومحاسبتهم وإلحاق العقوبات بهم. ذلك أن مثل هذا النهج الذي تعتمده في الغالب المساءلة التقليدية بوجه التعليم في كل مرة نحو الإهتمام بالإمتحانات وتقييم التعلم بدلاً من تقييم أداء المدرسين ومردودهم المهني.

فقد أدت سياسات المساءلة العقابية في العديد من الأنظمة التعليمية إلى جعل المدارس المتدنية الأداء أكثر إستعداداً لاتخاذ تدابير سريعة مثل الدروس الخصوصية بعد الدوام المدرسي بدلاً من اعتماد إستراتيجيات طويلة المدى مثل الإستثمار في تدريب المعلمين. (اليونسكو، 2017: 77)

8. تحمل المسؤولية الذاتية:

لن تؤتي المساءلة التعليمية أكلها إذا فرض على المدرسين بلوغ ما تطمح إليه الجامعات دون الإهتمام بإشراكهم كأطراف فاعلة في إعداد المشاريع الإصلاحية والتخطيط لها وتنفيذها ثم المساءلة بعدها عن نواتجها، ذلك أن المشاركة تقتضي مسؤولية كل طرف في تحقيق النتائج في ضوء الغايات المسطرة.

فضلاً عن هذا، فإن الفعالية في تطبيق المساءلة يقترن بالمسؤولية والثقة المتبادلة بين كل الأطراف، وإلزام كل طرف بتحمل مسؤوليته في إصلاح الوضع وتحسينه. فعلى المشرفين على المساءلة الذكية في الأنظمة التعليمية أن يحافظوا على الثقة ويعملوا على تعزيزها بين المشاركين وتوفير إحساس قوي لديهم بالمسؤولية المهنية، وبث روح المبادرة فيهم من خلال المشاركة. فالمسؤولية تنبني أيضاً على ثقة في المدرسين ومديري المؤسسات التعليمية في تطوير التعليم وتجويده، وهو ما لا يتنافى والمراجعة التعليمية الذكية.

فإذا هيئنا كل هذه الظروف والتزمنا بالشروط الصحيحة لتطبيق المساءلة التعليمية الذكية فإننا نعتقد أنه سيكون بإمكاننا تفعيلها على أرض الواقع كعملية لا تتجزأ عن النظام التعليمي ومكوناته، حتى تؤدي أدواراً وظيفية فاعلة تمكن المشرفين على النظام التعليمي من بلوغ غايات التعليم ومراميه.

9. التقويم الدوري والمستمر:

تنتقل الهيئة المشرفة على المساءلة من حيث إنتهت إليه نتائج التقويم، هذا الأخير الذي يوفر تغذية راجعة عن جودة المنتج التعليمي، ومنه مستوى فعالية العملية التكوينية، وهو ما يقدم مبرر للمساءلة عن النتائج من أجل الكشف عن القصور ومكمنه.

ويفرض نظام المساءلة الذكية تقويم دوري ومستمر وبشكل وظيفي، لكل مكونات المنظومة التعليمية. وأهم العناصر التي ينبغي أن تخضع للتقويم المستمر برامج التكوين وأداء المدرسين وكفاياتهم التدريسية حتى تكون للمساءلة فعاليتها المنشودة باعتبارها ذات أهمية بالغة في تطوير نظام الجودة التعليمية الشاملة.

فالتقويم الشمولي والتتبعي المستمر يوفر تغذية راجعة تمكننا من البحث، وإعادة النظر في كل جزئية من جزئيات المنظومة من أجل تحسين مستوى فعاليتها سواء المناهج أو الإدارة أو الإمتحانات أو المعلمين، وهذا يستلزم جهداً وعقلاً مفكرة ومؤمنة وقادرة على صياغة الرؤى والأفكار التحديثية التجويدية. (السامرائي، 2013: 273)

فضلاً عن هذا، فإن المساءلة الذكية تعتمد على التقييم الداخلي بدلاً من التقييم الخارجي أو التفتيش الخارجي، وهذا ما يتيح تقييم ذاتي للمؤسسات التعليمية يمكنها من تحقيق التميز في التعليم، والذي يتطلب أيضاً الحرية المهنية. (Cowie & all, 2007: 32)

فالإعتماد على معيار التقويم الذاتي والتحكم فيه يستوجب على المؤسسات التعليمية منح الحرية الأكاديمية للمدرسين وتحمل المسؤولية الذاتية. ويمكن للعاملين في المؤسسات التعليمية عموماً والمدرسين بالأخص من خلال توظيف التقويم الذاتي من تقييم أداءهم في ضوء معايير الإنجاز ومؤشرات الأداء المطلوبة والمعرفة بمكامن الضعف في أداءهم وأسبابها ومن ثم الإجتهد في تلافئها.

ويمكن لهذا الأساليب أن تترد إيجاباً على أداء الطلاب. ذلك أن الإعتماد على إستخدام نهج متوازن للتقويم يوفر للمدرسين حرية بناء التقييمات التكوينية كأداة تعليمية، مع الإستفادة من التقييمات الأصلية الكمية والنوعية. (Scott, 2012: 34)

إن يؤدي التقويم التكويني والنهائي المستمر والدوري كميّار ضمن المساءلة دور التدعيم والتصحيح لمكونات المنظومة سواء أعلق الأمر بالبرامج التكوينية أو الطرائق البيداغوجية أو سياسة التوجيه والتقييم التربوي، ومتابعة سير الخطة نحو الهدف في ضوء الآليات والإستراتيجيات المقترحة والمنتجة والمعايير المتبناة، والسعي المستمر لاكتشاف الصعوبات والمعوقات التي حالت دون تنفيذها من أجل إتخاذ الإجراءات المناسبة، وتذليل كل المعوقات التي تحول دون بلوغ الغايات المسطرة والمرتبطة بالجودة التعليمية.

يتم بعد هذا الإستفادة من نتائج المساءلة في تصحيح الإختلالات، والإعتماد على تقويم دوري تنبئي تستتبعه مساءلة. إذ أن نجاح المساءلة يتوقف على مدى توظيف التقويم المؤسسي التنبئي الشمولي لا التجزيئي، ذلك أن الإهتمام بجانب دون الآخر قد لا يفضي إلى نتائج ذات فعالية على مستوى المساءلة التعليمية. وما يتم التوصل إليه من نتائج للمساءلة الذكية في ضوء المعايير التي تعتمدها يسهم في تحقيق التوازن بين المعايير الكمية والكيفية للجودة، ومنه بلوغ مواصفات النوعية في المنتج التعليمي.

ذلك أن جودة المنتج التعليمي تفرض العمل بمبدأ الجودة الشاملة، وهذا يستلزم تضافر كل الجهود لتحسين الأداء والمنتج التعليمي بما في ذلك التدبير الإداري وتحسين أداء المدرسين، واعتماد برامج ملائمة لمعايير الجودة، وأخيراً التقويم للمؤسسة التعليمية. (خلوة، 2013: 23)

كما يتم تقويم أداء الجامعات في ضوء المعايير التي تتأسس عليها المساءلة الذكية، والمساءلة بشأنها من طرف الهيئة المشرفة على ذلك، والتي تشارك المدرسين في النظر في الاختلالات. وتحرص الهيئة التي تمارس هذا النوع من المساءلة عن مدى تطبيق تلك المعايير، وتساءل المدرسين عن تدني الأداء وضعف جودته ومدى التزامهم بالمعايير المحددة بطريقة تجعل المدرسين يقرون بما ارتكبه من أخطاء، ويحملون مسؤولية تحسينه وتلافي الأخطاء التي تعيق بلوغ تلك النتائج مستقبلاً.

* خلاصة واستنتاج:

إن بحث تدني مستوى جودة المنتج التعليمي في التعليم العالي يستوقفنا أمام حقيقة ضعف أنظمة المساءلة أو غيابها في منظومات التعليم الجامعي، وضعف الإعتماد عليها وعدم الإستفادة من نتائجها في إصلاح النظام التعليمي والنهوض به وتطويره.

لذا فإننا نعتقد أن تطبيق نهج المساءلة الذكية المتساق ونظام الجودة يتطلب بداية وجود إرادة واعية من لدن صناع القرار في تبني نهج المراجعة الذاتية في منظومة التعليم واقتناعهم بجودتها، والسعي بكل إرادة وصدق لتفعيلها في الأنظمة التعليمية، وإشراك كل الأطراف الفاعلة في التخطيط لها، وتحمل المسؤولية الذاتية عن تطبيق المعايير المعتمدة، وعن تطوير الأداء وتجويد عملياته ومخرجاته، والإسهام في تعديل وصياغة برامج التكوين وتطوير مهارات التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس، وصياغة سياسة تعليمية شاملة في ضوء متطلبات الجودة التعليمية.

فتبني نظام المساءلة الذكية والإستثمار في نتائجها يستوجب علينا استدخالها في منظومة التعليم الجامعي بشكل وظيفي وشمولي لمراقبة تطبيق الجودة في منظومة التعليم كنسق، والكشف عن مواطن القصور والخلل التي تعيق مسار تطبيق الجودة الشاملة على النحو الذي يروم تكوين ملمح منتج نوعي في مهاراته وكفاياته.

كما يتطلب بلوغ هذا المطمح إحداث تغيير شمولي لكل مكونات النظام التعليمي، وفي ضوء المعايير التي يفرضها نظام الجودة لضمان جودة تعليمية شاملة. ذلك أن التغيير الذي يشمل تحديث الهياكل البيداغوجية واستدخال التقانة في التعليم كمقومات مادية غير كاف ولن يحقق نتائج مثمرة على الأغلب، طالما أنه لم يشمل الجوانب الكيفية أيضاً.

* قائمة المراجع:

- اخوارشيدة خلف عالية. (2006). *المساءلة والفاعلية في الإدارة التربوية*. عمان الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- البار حسن أحلام والفرحاتي السيد محمود. (2007). *المنتج التعليمي (المعايير وتحقيق الجودة)*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- الداووك وهيب سعيد هبة. (2014). *تصور مقترح لتطوير ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة*. رسالة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الإدارة التربوية. غزة: كلية التربية الجامعة الإسلامية.
- الفتلاوي محسن كاظم سهيلة (2007). *الجودة في التعليم*. عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- العمري محمد بركات حيدر. (2011). *المساءلة في النظم التربوية*. الأردن: عالم الكتب الحديث.
- الأمير محمود والعوامله عبد الله. (2011). *درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين*. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد 1. عمان: الأردن: كلية الأميرة رحمة الجامعة. جامعة البلقاء التطبيقية. الصفحة: 59- 76
- السامرائي عبد الحميد طارق. (2013). *الجودة التعليمية الحديثة*. عمان الأردن: دار الابتكار للنشر والتوزيع
- الهداني العربي. 2020. *مفهوم المنتج التربوي وإشكالية تكاليف التعليم*. مسالك التربية والتكوين، المغرب. المجلد: 3. العدد: 2. 102- 111.
- اليونسكو. (2017). *المساءلة في مجال التعليم*. منشورات اليونسكو

- باسي سالبيرج. (2016). *سر النجاح في فنلندا: إعداد المعلمين*. ترجمة وتحرير مركز البيان للدراسات والتخطيط. مركز البيان للدراسات والتخطيط.
- خير الله سليمان عارف مها، السعود سلامة راتب. (2018). *درجة تطبيق المساءلة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن*. دراسات، العلوم التربوية، المجلد 45، العدد 4، ملحق 02. عمان. الأردن: كلية العلوم التربوية. الجامعة الأردنية. الصفحة: 439-464.
- خلوفة عبد العزيز. (2013). *المدرسة المغربية ورهان الجودة*. مجلة علوم التربية. العدد 57. الرباط المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.
- عبيدات ذوقان. (2018). *ماذا يتعلم أبناؤكم في مدارسنا: نموذج المنتج التعليمي*.
- <https://alghad.com/>
- غريب، عبد الكريم. (2006). *المنهل التربوي*. الجزء الثاني. الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية.
- فلاتة بنت بكر آدم عائشة. (2018). *تصور مقترح لاستحداث وحدة للمساءلة الذكية وجودة الأداء في الجامعات السعودية*. مجلة جامعة بخت الرضا العلمية. العدد 24. جامعة بخت: السودان. الصفحة: 269-278.
- Astrid Tolo, Sølvi Lillejord, María Teresa Flórez Petour, Therese. N. Hopfenbeck. (2019). *Intelligent accountability in schools: A study of how school leaders work with the implementation of assessment for learning*. Journal of Educational Change. Springer .Netherlands. Pp.1-24.
- Alagha Mohammed, Aldahouk Heba. (2015). *The Impact of Personal Variables of UNRWA School Principals on the Estimated Degree of Intelligent Accountability Practice*. American Journal of Educational Science. Vol. 1, No. 4: United States. Pp. 122-134.
- Almadani Khaled. Reid Norman. Rodrigues Susan. *Quality Assurance: A Pressing Problem For Education In The 21ST Century*. problems of education in the 21 stcentury Volume 32, 2011.
- Cowie Michel, Dave Taylor& Linda Croxford. (2007). *Tough Intelligent Accountabilty in Scottish Secondary Schools and the Role of Standard Tables and Charts (STACS): A Critical Appraisal*. Article in Scottish educational review. University of Stirling, School of Education: Scotland. Pp. 1-22.
- Dangara Usman, Yunusa. (2016). *Accountability in Education: An Imperative for Service Delivery in Nigerian School Systems*. Akwanga Journal of Education and Research (AJER).Vol.1 No.1. Nigeria. Pp. 264-272.
- Guri Skedsmo& Stephan Gerhard Huber. (2019). *Forms and practices of accountability in education*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability. International Journal of Policy, Practice and Research. Springer Nature Switzerland A G. Pp 31:251-255
- Gilbert Christine.(dn). *Towards a self-improving system: the role of school accountability*. National College for School Leadership. University of Nottingham, United Kingdom.
- Pasi Sahlberg. (2008). *Rethinking accountability in a knowledge society*. J Educ Change. Springer Science+Business Media B.V. Netherlands. Pp.1-17.
- Scott Ellison. (2012). *Intelligent Accountability: Re-Thinking the Concept of "Accountability" in the Popular Discourse of Education Policy*. Journal of Thought, summer. Netherlands. Pp. 2-17.

AT THE ORIGINS OF CRIMINAL PERSONALITY

Amel BOUKERROU

Lecturer A, Doctor of Psychology, University Abdelhamid Mehri-
Constantine2 (Department of Psychology), e-mail: amel.boukerrou@univ-
constantine2.dz

Mounir BOUKERROU

Temporary Teacher, Doctor of Psychology, University Abdelhamid Mehri-
Constantine2 (Department of Psychology), e-mail: mounir.boukerrou@univ-
constantine2.dz

Abstract:

Today's society is fascinated by crimes of murder even if it's a victim of it. We see that crime increased considerably to the point of becoming a real social problem. Newspapers, media and social networks lead citizens to be continually exposed to criminal events, to those who commit them and to the suffering of victims. Trying to determine a profile of "criminal personality" wouldn't be possible, because there are so many forms and types of crime: theft, fraud, corruption ... On the other hand, the notion of psychological profile takes on its full meaning with regard to murder crimes. We will present here elements of analysis of risk factors likely to explain the criminal act, as well as some explanatory models of violence and murder. We will also present different profiles of criminal personality in the light of researches in psychocriminology. Finally, we will discuss the relationship between psychopathy and murder.

Keywords: Crime- Murder- Psychopathy- Violence- Personality.

Introduction:

L'homme, être psychologique et social, s'est efforcé de réguler les relations sociales et les interactions entre ses membres. Ces relations sociales sont régies par des règles et l'une de ces règles fondamentales et les plus élémentaires est celle qui interdit les actes qui portent atteinte à l'intégrité physique et/ou morale des personnes d'une même société, en particulier les actes qui conduisent à la mort d'un individu. Les actes de violence conduisant à la mort sont donc prohibés par la loi, parce que considérés comme déviants et par voie de conséquence, condamnables et punissables.

Qu'est-ce que la personnalité criminelle ?

La définition de la personnalité criminelle donnée par Pinatel (1975) (Blatier, 2011, p. 3) repose sur la mise en évidence d'un noyau fait de quatre traits : l'égoïsme, la labilité, l'agressivité et l'indifférence affective. Ces traits constitutifs du noyau central de la personnalité criminelle s'articulent entre eux pour conduire à l'agir délictueux. L'égoïsme, tout d'abord, correspond à la capacité de juger un problème moral d'un point de vue strictement personnel. Il a pour effet une absence d'inhibition et un non-respect des normes. La labilité est prise dans son sens d'instabilité du caractère et de soumission aux

désirs sans intégration des conséquences. Elle a pour effet la non-évaluation des sanctions encourues. L'indifférence affective est l'insensibilité à la souffrance de la victime associée à une absence de culpabilité. Elle évite au sujet d'être confronté au mal qu'il occasionne à sa victime. Ces quatre traits doivent être présents conjointement pour que le crime soit commis. (Blatier, 2011, pp. 3-4).

Pour De Greef, il faudrait intégrer le fait que la personnalité du criminel repose aussi sur un sentiment d'injustice subie, qui viendrait comme justification de l'acte criminel. Le criminel développe peu à peu une logique interne dans laquelle il s'estime victime ; ce sentiment d'injustice s'associe fréquemment à la colère (Bègue, 2010). Le sentiment d'injustice subie aide le criminel à passer à l'acte sans culpabilité, considère Gassin (2003). (Blatier, 2011, p. 5).

Génétique et comportement criminel :

D'après une étude, publiée dans la revue *Molecular Psychiatry* sur près de 800 finlandais, emprisonnés pour des crimes violents et délits sans violence, deux gènes mutés, appelés MAOA et CDH13, seraient "associés à des comportements extrêmement violents". C'est-à-dire au moins 10 tentatives d'homicides ou homicides. Le gène MAOA commande la production d'une enzyme (la monoamine oxydase) qui intervient dans l'élimination de neurotransmetteurs comme la dopamine. La diminution du niveau d'activité de cette enzyme est reliée au risque de devenir délinquant. Le gène CDH13 a été pour sa part impliqué dans des troubles du contrôle de l'impulsivité (impliquée dans le comportement criminel. https://www.sciencesetavenir.fr/sante/le-gene-de-la-criminalite-existe-t-il_28023). Cependant, l'hypothèse de l'existence de gènes responsables de la criminalité ne devrait pas faire oublier que certains individus sont porteurs de ces mêmes gènes mais ne passeront jamais à l'acte et ne commettront jamais de meurtre. Néanmoins, les facteurs génétiques peuvent indirectement établir des vulnérabilités de diverses sortes, notamment en ce qui concerne les caractéristiques de tempérament. Ces caractéristiques entrent en interaction avec des environnements défavorables et peuvent alors être associées à des risques élevés de problèmes de conduite dans l'enfance, aboutissant à une délinquance à l'adolescence puis à une personnalité criminelle à l'âge adulte. Ainsi, il ne semble pas prudent d'ignorer la biologie et la génétique en tant que facteurs prédisposant au crime. Cependant, ce n'est qu'en interaction avec des facteurs beaucoup plus puissants qu'ils affectent le comportement criminel.



Facteurs de risque et de protection face au crime :

Le crime est considéré comme le résultat d'une interaction ou d'une combinaison de risques et de facteurs de protection. Les facteurs de risque sont des variables individuelles ou environnementales associés à une plus grande probabilité de participation à des activités criminelles, explique Blackburn (1993) (McGuire, 2004, p. 111). La présence de tels facteurs semble avoir un effet cumulatif et interactif, bien que la nature de ceux-ci ne peut pas être

simplement additive. Les risques sont presque certainement liés les uns avec les autres d'une manière qui n'est pas encore entièrement comprise. Voici les principaux facteurs de risque incriminés dans le comportement criminel (Gravier, 2008, pp. 62-63):

– **Les facteurs historiques** mettent au premier plan tout ce qui concerne la violence subie ou agie par la personne. La précocité des agirs violents, leur sévérité et, à l'inverse l'exposition à des maltraitements et à des modèles familiaux perturbés sont autant d'indicateurs qui vont de pair avec les traumatismes subis à cette occasion ou à l'occasion de séparations ou de placements. Millaud rappelle, avec bien d'autres auteurs, que les antécédents de violence sont considérés depuis toujours comme les meilleurs prédictors. Aussi il convient d'être précis sur l'analyse de ces antécédents : quel est le type de violence ? Quelle en est la cible ? Quelles en ont été les conséquences ? Où s'est-elle exercée ? A-t-elle été mûrie ou impulsive ?

– **Les facteurs prédisposants** ou potentiellement capables de renforcer les comportements violents ont trait au mode de vie, (marginalisation, sous-cultures violentes) ou à des modes d'être (impulsivité, habitus alcoolique ou toxicomaniaque). Dans ce registre la question de la perte de l'accès aux soins ou la rupture thérapeutique tiennent une place importante qui concourt à la stigmatisation du risque présenté par des patients psychiatriques et alimente le débat sur la désinstitutionnalisation.

– **Les facteurs contextuels** et les éléments déclencheurs constituent une troisième série de signes qui procèdent de facteurs susceptibles de faciliter (présence d'armes, accès à la victime) ou d'induire le passage à l'acte (atteinte à l'estime de soi, événements vitaux marquants, alcoolisation aiguë, etc.).

Il est généralement entendu que la pauvreté en elle-même n'est pas un facteur de risque important pour la criminalité. "Il serait trompeur d'assimiler le crime à la pauvreté absolue. La grande majorité des pauvres sont des citoyens respectueux des lois et les pauvres ne le font pas parce qu'ils manquent de nourriture ou de vêtements », explique Giddens (2001) (Pakes & Winstone, 2007, p. 14). Ceci dit, il y a d'abord une différence entre pauvreté absolue et pauvreté relative. La pauvreté absolue est l'incapacité de satisfaire les besoins fondamentaux tels que la nourriture, les vêtements et le logement. La pauvreté relative est plus difficile à définir. Par définition, la personne est considérée pauvre par rapport à la richesse de la société et se rapporte donc à la distribution de la richesse. La personne est considérée alors pauvre dans la mesure où on ne peut pas pleinement participer à la société (Giddens 2001) (Pakes & Winstone, 2007, p. 14). C'est une pauvreté relationnelle, liée à l'exclusion sociale, l'exclusion sociale étant elle-même source de tensions. Ces dernières exercent une pression effective sur certaines personnes dans la société, d'où le fait que ces individus s'engagent dans des comportements socialement non conformes, voire prohibés.

En revanche, les facteurs de protection sont ceux qui «améliorent la résilience des personnes exposées à des niveaux de risque élevés et les protègent des conséquences indésirables », explicitent Catalano et Hawkins (1996) (McGuire, 2004, p. 111). Ainsi, même dans des circonstances défavorables, une partie des personnes exposées à des facteurs de risque n'ont pas forcément recours à un comportement antisocial. Les facteurs de protection importants identifiés dans les études longitudinales ont inclus : être le premier-né, venir d'une petite famille, avoir un haut QI, avoir un haut niveau d'attention du *caregiver* et être en bonne

santé maternelle. (McGuire, 2004, p. 111). Ajoutons à ces facteurs de protection les éléments suivants : la disponibilité d'un réseau de soutien relationnel et affectif, posséder une image de soi positive, avoir le sens de l'orientation dans la vie, avoir un locus de contrôle de soi interne, tolérer la frustration et intérioriser les normes du groupe.

Le modèle de la personnalité criminelle de Eysenck

Ce modèle postule qu'il existe une personnalité criminelle possédant trois combinaisons spécifiques :

- Extraversion élevée : un individu sociable, vital, dominant avec une recherche constante de sensations.
- Faible niveau de névrotisme : instabilité émotionnelle. Elle est liée à la disposition à souffrir de troubles de l'état d'esprit. Se caractérise notamment par des sentiments de culpabilité, d'anxiété, une faible estime de soi, émotivité, etc.
- Psychotisme élevé : réponse dichotomique, soit nous l'avons soit nous ne l'avons pas. Ces personnes se caractérisent par le fait d'être froide, impersonnelle, agressive, antisociale et pas très empathique.

D'après le modèle d'Eysenck, la personnalité criminelle serait liée à une extraversion élevée et où audace et négligence représenteraient les éléments constitutifs de la commission d'un acte criminel. Ensuite, cette personnalité posséderait un faible niveau de névrotisme : Son système limbique ne s'activerait pas aussi rapidement face aux stimuli qu'il reçoit. Cela implique qu'il ne possède pas une vision future des conséquences de ses actes au moment où il pense commettre un crime. Enfin, le criminel présenterait un degré élevé de psychotisme : il est dénué d'empathie et se montre froide envers le meurtre commis. La conjugaison de ces trois dimensions augmentera la probabilité d'apparition de comportements criminels.

<https://nospenes.fr/le-modele-deysenck-de-la-personnalite-criminelle/>

De leur côté, Pratt et Cullen (2000) (McGuire, 2004, p. 38) ont constaté dans une analyse à grande échelle des preuves tirées de 21 études qu'un mauvais contrôle de soi était un prédicteur important du crime. Vold et al. (1998) (McGuire, 2004, p. 38) mettent davantage l'accent sur une variable différente mais toute aussi importante, celle de l'impulsivité. D'autre part, les variables qui semblent également impliquées dans l'augmentation du risque d'apparition de la criminalité sont une propension à éprouver des émotions négatives, couplées à une relative absence de contraintes personnelles, selon Caspi et al., (1994) (McGuire, 2004, p. 38).

Facteurs durant l'enfance contribuant à une carrière criminelle :

L'accent est mis sur les variables les plus régulièrement associées à la « carrière criminelle ». Farrington (1996) a catalogué ces principales classes de variables durant l'enfance de la manière suivante (Feldman, 2002, pp. 191-192) :

- Les facteurs prénataux et périnataux : la santé de l'enfant et ses influences avant et pendant la naissance
- L'hyperactivité et l'impulsivité, éléments de « tempérament difficile » qui constituent un défi pour les parents ;

- La discipline et attitudes parentales envers l'éducation des enfants ;
- Les ruptures et séparations, associées à une détresse émotionnelle marquée surtout si elles sont prolongées ;
- Criminalité parentale, concerne le plus souvent les pères mais dans certains cas les deux parents ou les frères et sœurs plus âgés ; aussi de grands-parents, oncles et tantes ;
- La grande taille de la famille, ce qui réduit l'attention des parents pour chaque enfant et augmenter les conflits.
- La privation socioéconomique et les pressions internes qu'elle exerce sur les familles ;
- Intelligence et niveau de scolarité inférieurs à la moyenne, ce qui réduit les chances de succès définies classiquement en termes d'emploi et de revenu.
- Les influences des pairs, y compris les attitudes et les comportements ;
- Les influences de l'école ;
- Les influences de la communauté, y compris les opportunités de crime et le type de voisinage environnant.
- Les variables situationnelles, par exemple les combinaisons de personnes présentes et les interactions entre eux.
- Caractéristiques éducationnelles défailtantes : cruauté, discipline autoritaire ; utilisation de méthodes physiques de contrôle ; apprentissage de la honte et la dégradation émotionnelle des enfants.

Patterson (1986) énonce quatre hypothèses clés, élaborées suite à plusieurs décennies de travail concernant le rôle des défailtances des modèles parentaux dans l'apparition de comportements antisociaux :

1. la perturbation des compétences de gestion familiale conduit à un comportement antisocial de la part d'enfants de familles perturbées, d'abord à la maison puis ailleurs, y compris l'école ;
2. La non-conformité et les attitudes coercitives du comportement de tels enfants augmentent à la fois le risque de rejet par des pairs « normaux » et d'échec scolaire ;
3. De tels comportements à la maison mènent d'abord au rejet parental et ensuite à une faible estime de soi ;
4. La combinaison de l'échec scolaire, du rejet par les pairs et de la faible estime de soi conduit à l'abandon scolaire et à un risque élevé de délinquance.

Traitement de l'information et agression

Le sens qu'un individu attribue à un événement est un déterminant primordial de sa réponse comportementale ultérieure ou ultérieure. Les composantes de ce processus ont été élaborées par Crick et Dodge (1994) (McGuire, 2004, p. 89) dans un modèle de traitement de l'information de l'inadaptation sociale et de la prédisposition à l'agression. Akhtar et Bradley (1991) et Kendall (1993) (McGuire, 2004, p. 90) ont passé en revue des recherches comparant fréquemment des enfants agressifs à des groupes témoins non agressifs. Les différences suivantes ont été trouvées :

Les enfants souvent agressifs :

- Encodent une gamme plus étroite d'indices environnementaux ou de sources d'information,

- Assument sélectivement des signaux agressifs,
- Attribuent des intentions hostiles aux autres, en particulier dans des situations ambiguës ;
- étiqueter plus facilement les états internes d'excitation comme étant de la colère ;
- Génèrent moins de solutions de rechange potentielles aux problèmes ;
- Choisissent des solutions axées sur l'action plutôt que réfléchies ;
- Possèdent une gamme plus limitée de compétences interactives ;
- Manifestent de l'égoïsme dans la résolution de problèmes sociaux.

Les enfants agressifs sont plus susceptibles d'attribuer leur hostilité aux autres : la personne qui les heurte dans un magasin par exemple est, à leurs yeux plus susceptible de l'avoir fait exprès, plutôt que par accident.

Télévision, jeux vidéo et violence :

Il est fortement suggéré que la télévision est un facteur de socialisation pour les enfants en développement, et qui peut influencer leur probabilité d'être des adultes violents. Huesmann et ses collègues ont réinterrogé un groupe de 557 participants à une étude télévisuelle qu'ils avaient initialement commencée en 1977. Les membres de leur échantillon ont été suivis depuis qu'ils étaient âgés de 6-7 et 8-9 ans ; au moment du suivi, jusqu'à ce qu'ils soient devenus de jeunes adultes, âgés en moyenne de 21 et 23 ans. Les résultats obtenus ont montré que : « plus il y a d'exposition à la violence TV durant l'enfance, plus grande est l'identification à des personnages agressifs de même sexe, et une croyance plus forte durant l'enfance que les spectacles violents racontent de la vie "juste comme elle est" prédit plus d'agression une fois adultes » (McGuire, 2004, p. 88).

Il est donc établi que les enfants sont plus agressifs après avoir regardé un comportement violent et la conclusion générale est que la violence à la télévision est un facteur contribuant au développement de la violence et de l'agression.

Par ailleurs, Huesmann et al. Distinguent deux types d'effets de la violence à la télévision. Le premier est un effet à court terme : les enfants et les jeunes pourraient être enclins à jouer ce qu'ils voient à la télévision immédiatement après. L'autre est à plus long terme, et implique l'acquisition de cognitions et d'attitudes qui facilitent l'agression. (Pakes & Winstone, 2007, pp. 65-66).

Troubles de l'attachement et criminalité :

Stott se fonde sur Bowlby (1946) (Feldman, 2002, p. 166), dont la théorie et la recherche sur les privations maternelles précoces. Stott affirme que la privation de deux besoins psychiques essentiels à l'enfant : besoin de réalisation de soi (faire face à la réalité et être valorisé par ses pairs); et besoin de soin et affection d'un adulte conduit à l'anxiété qui, si elle est assez grave, déclenche un comportement délinquant, qui vise à restaurer l'équilibre émotionnel. Ce comportement délinquant vise : une recherche d'excitation pour éviter l'anxiété ; représailles contre les parents ; recherche d'attention des parents ; et en cherchant l'expulsion de la maison et la compensation de l'infériorité en adoptant une attitude de bravade. En bref, le crime est considéré comme servant des besoins psychiques plutôt que matériels.

Criminalité et maladie mentale :

Selon Swanson (1991), les patients souffrant de troubles mentaux graves (schizophrénie, troubles délirants, troubles bipolaires) présenteraient un risque 4 fois plus élevé de violence que la population générale. (Gravier, 2008, p. 59).

Le paranoïaque délirant ou revendicateur, le délirant passionnel ou mélancolique ou le schizophrène bizarre, impénétrable et froid ont de tout temps été reconnus comme porteurs d'une violence potentielle extrême, sans qu'il soit nécessaire d'insister sur le tableau clinique, mais sans omettre les indices qui signent cette potentielle violence comme le rappelle Millaud : contenu mental particulièrement violent ou suicidaire, ampleur du déni de la pathologie, exposition à des modèles violents, abus de substance, mauvaise observance pharmacologique, ruptures thérapeutiques etc. (Gravier, 2008, p. 60).

Meurtre, personnalité et psychopathie :

Il existe deux types de criminels selon la psychanalyse : un criminel par sentiment de culpabilité et un criminel sans culpabilité. Le criminel par culpabilité est celui qui commet un meurtre afin de se soulager d'un sentiment de culpabilité inconsciente. Ces meurtriers ressentent de la culpabilité mais en ignorant l'origine et commettre un crime leur permet de donner une raison consciente à cette culpabilité ainsi que de pouvoir se représenter leur faute. Par contre, le criminel sans culpabilité commet des crimes sans éprouver de sentiment de culpabilité, ou bien ne possède aucune inhibition morale, ou bien se croit autorisé à agir comme il le fait dans sa lutte contre la société. Parlant des criminels par sentiment de culpabilité, Freud dit : « Ce sont pour ces criminels que sont faites les lois pénales » ; il exclut ainsi de ses considérations les criminels qui n'ont développé aucune inhibition morale ou « ceux qui se croient autorisés à agir comme ils le font dans leur lutte contre la société » (Gérard-Segers, 1995, p. 2).

Pour Ciavaldini (2008, p. 26). Les sujets auteurs de violences ne pourront pas négocier psychiquement leurs excitations internes qui leur apparaîtront comme des menaces plus ou moins extrêmes pesant sur leur identité. Dès lors, il leur faudra évacuer la surcharge et pour cela ils utiliseront leur environnement pour le faire. La victime étant la partie de l'environnement utilisé par l'agresseur pour réguler et donc atténuer sa menace interne.

Le sujet est menacé identitairement par une source d'excitation qui lui appartient, qu'il ne peut reconnaître comme telle et qui le pénètre de l'intérieur, comme s'il vivait une sorte de viol interne par lui-même. Cette dimension particulièrement violente, destructrice de l'identité, indique l'absence d'une instance tierce et ramène le sujet à une position de totale impuissance face à une excitation qui lui paraît démesurée. Cette situation terrifiante est alors identifiée à celle avec la mère primaire (l'environnement premier), celle qui n'a jamais su temporiser les excitations pour son enfant et l'a laissé seul régler celles-ci avec pour uniques compétences celles de son immaturité. La menace sur l'objet victime est donc majeure. C'est

ici, la source du recours à l'acte qui surgit comme salvateur et en place de tout processus de pensée. (Ciavaldini, 2008, p. 27).

Ce dernier est dans une situation de perte d'identité qui entraîne, en contre point, une déperdition de ses limites et donc un effacement de la notion d'altérité. La victime perd alors pour lui sa qualité de sujet « autre semblable », c'est l'effet du déni, puissant mécanisme défensif qui constitue une tentative de survie. Par le déni, qui est la conséquence du clivage, la victime devient un élément plus ou moins extérieur au sujet sur lequel peut être projetée l'excitation interne clivée et en même temps par qui le calme peut revenir. Dans le premier cas, la victime devient menaçante pour le sujet avec le risque d'agression qui s'en suit. Dans le second cas, elle devient celle par qui le sauvetage adviendra et donc par laquelle la menace d'effondrement identitaire s'arrêtera. Dans les deux cas, la victime a perdu ses droits à être autre et se trouve enfermée dans un piège dont elle a peu de chance de s'en sortir. La victime est dans ce cas désobjectalisée, effet du processus de désobjectivation. (Ciavaldini, 2008, pp. 27-28).

Un criminel possède dans la majorité des cas une personnalité psychopathique, également appelée antisociale. Selon le DSM-4- TR, La caractéristique essentielle de la Personnalité antisociale est un mode général de mépris et de transgression des droits d'autrui qui apparaît dans l'enfance ou au début de l'adolescence et qui se poursuit à l'âge adulte. (American Psychiatric Association, 2005 pour l'édition française, p. 808)

De son côté, Cleckley dresse les caractéristiques de personnalités de ces psychopathes (Feldman, 2002, p. 177):

- 1- Un manque de culpabilité ;
- 2- Incapacité de tirer profit de l'expérience ;
- 3- Incapacité à retarder la gratification ;
- 4- Incapacité à former des liens émotionnels durables ;
- 5- Recherche de stimulation ;
- 6- Charme superficiel.

La psychopathie est aussi marquée, par l'absence d'empathie, l'indifférence, la dimension égocentrique et la tendance au mensonge et à la manipulation. (Gravier, 2008, p. 61).

Une autre classification de la personnalité psychopathique ou antisociale est représentée dans le tableau ci-dessous, et qui dresse les caractéristiques différentielles entre psychopathe primaire et secondaire :

Domaine 1: Relation interpersonnelle et affective ("psychopathie primaire")		Domaine 2: Déviance sociale ("psychopathie secondaire")	
Facteur 1: Relation interpersonnelle	Facteur 2: Relation affective	Facteur 3: Style de vie	Facteur 4: Comportement antisocial
1. Façonde et charme superficiel	6. Absence de remords et de culpabilité	3. Besoin de stimulation et tendance à s'ennuyer	10. Faible maîtrise de soi
2. Surestimation de soi	7. Affect superficiel	9. Tendance au parasitisme	12. Apparition précoce de problèmes de comportement
4. Tendance au mensonge pathologique	8. Insensibilité et manque d'empathie	13. Incapacité de planifier à long terme et de façon réaliste	19. Violation des conditions de mise en liberté conditionnelle
5. Duperie et manipulation	16. Incapacité d'assurer la responsabilité de ses faits et gestes	14. Impulsivité	18. Délinquance juvénile
		15. Irresponsabilité	20. Diversité des types de délits commis par le sujet

Tableau1. Échelle de psychopathie de Hare

Source : Bernard Roulet, Crimes et biosciences : L'exemple de la psychopathie, p.116.
Consulté sur : <https://www.victoria.ac.nz/law/research/publications/about-nzacl/publications/special-issues/hors-serie-volume-xvi,-2014/Roulet.pdf>

L'échelle de psychopathie de Hare répertorie 20 traits caractéristiques de la personnalité psychopathique et qui se rattachent à deux domaines principaux, composés chacun de deux facteurs: le domaine 1 "Relation interpersonnelle et affective" (facteurs "Relation interpersonnelle" et "Relation affective") et le domaine 2 "Déviance sociale" (facteurs "Style de vie" et "Comportement asocial") (Roulet, pp. 115-116) :

Concernant le Domaine 1 : Relation Interpersonnelle :

Ce facteur est caractérisé par quatre items : la loquacité et le charme superficiel, la "grandiosité" ou la surestimation de soi, la tendance au mensonge pathologique et la duperie manipulation. L'individu en question possède donc de bonnes capacités verbales, une enflure de l'égo, une incapacité de dire la vérité (les mensonges les plus invraisemblables peuvent être affirmés avec aplomb ; être confondu n'entraîne aucune gêne particulière) et une inclination à manipuler.

Concernant le Domaine 2 : Relation Affective

Quatre items permettent de définir ce facteur. Il s'agit d'une absence de remords et de culpabilité, un affect superficiel (de façade), une insensibilité et un manque d'empathie (incapacité à imaginer l'émotion vécue par autrui) et une incapacité d'assurer la responsabilité de ses faits et gestes.

La neutralisation en tant que technique de justification du crime :

Selon Sykes et Matza (1957), une technique connue sous le nom de neutralisation aide à générer une justification pour les crimes et autres actes antisociaux. Il existe cinq techniques de neutralisation qui sont (Pakes & Winstone, 2007, pp. 13-14) :

- Dénier de la responsabilité : par exemple, « ce n'était pas de ma faute » ;
- Refus de reconnaître le préjudice commis ;
- Le déni de la victime ;
- Condamner les condamnations : par exemple, « tous les policiers sont corrompus, ils ne sont donc pas mieux que moi » ;
- Appel à des loyautés plus élevées : par exemple, « si quelqu'un insulte ma sœur, il doit souffrir pour cela ».

L'utilisation de ces techniques de neutralisation suggère que même les criminels les plus durs les criminels aiment à se considérer comme honorables. En outre, ils semblent aussi vouloir être considérés comme honorables, même si c'est d'une manière qui n'est pas tout à fait commune. Peut-être alors la différence de valeurs entre les criminels et les non-criminels est-elle plus petite que nous ne le supposons parfois (Sykes et Matza 1957) (Pakes & Winstone, 2007, p. 15).

Les serial killers :

Les spécialistes de la santé mentale semblent convenir que le tueur en série sadique a tendance à être un sociopathe. Il manque de conscience, ne ressent aucun remords, se soucie exclusivement de son propre plaisir dans la vie, et n'est pas empathique vis-à-vis de la souffrance de ses victimes. D'autre part, le tueur en série considère les personnes simplement comme des outils dont le but est de remplir ses propres besoins et désirs, peu importe à quel point ils sont pervers ou répréhensibles. (Levin & Fox, 2007, p. 4).

Les tueurs en série présentent les quatre caractéristiques suivantes (Levin & Fox, 2007, pp. 5-12):

- Extrême habilité à gérer les impressions et capacité exceptionnelle à agir au-delà de tout soupçon, semblant être plus innocent qu'une personne vraiment innocente, capacité à attirer leurs victimes en usant de charme et de ruse.
- Cibler généralement de parfaits étrangers, capacité à surmonter ou neutraliser les affres de la culpabilité, construisent au moins deux catégories d'êtres humains - leur cercle de famille et d'amis, dont ils se soucient et traitent avec décence, et les individus avec qui ils n'ont pas de relation et donc ils peuvent en faire des victimes, avec mépris total pour leurs sentiments.
- Déshumanisation de "l'autre" en considérant les étrangers comme des animaux ou des démons qui sont donc sacrificiables.
- Manque d'empathie : le manque d'empathie est une caractéristique des tueurs sadiques. Ceci dit, leurs crimes exigent de hautes capacités d'empathie cognitive afin de pouvoir capturer leurs victimes ; les tueurs qui ne comprennent pas les sentiments de leurs victimes seraient incapables de les encercler efficacement. D'autre part, un haut degré d'empathie émotionnelle est nécessaire au serial killer, parce qu'il lui permet d'éprouver la souffrance de sa victime et d'en ressentir du plaisir ou de l'excitation sexuelle. Ainsi, il ressent la douleur de sa victime,

mais il l'interprète comme son propre plaisir. En effet, plus il est empathique, plus grand est sa joie de la souffrance de sa victime.

Conclusion :

La personnalité criminelle et le meurtre ne cessent de fasciner et les hypothèses explicatives du crime différents entre hérédité et rôle des acquisitions durant l'enfance. Ainsi, certains courants théoriques considèrent l'existence de facteurs héréditaires responsables de la criminalité. Ces facteurs aboutiront à une délinquance à l'adolescence puis à une personnalité criminelle à l'âge adulte s'ils sont conjugués à un environnement défavorable. Par ailleurs, le crime est considéré comme le résultat d'une interaction ou d'une combinaison d'une gamme de risques et de facteurs de protection, les risques augmentant la probabilité de se voir devenir criminel et la protection augmentant celui de ne pas le devenir. D'après le modèle d'Eysenck, la personnalité criminelle comporterait une extraversion élevée associée à un faible niveau de névrotisme ainsi qu'à un degré élevé de psychotisme.

D'autres auteurs ont souligné le rôle prépondérant des facteurs prénataux et périnataux, de l'hyperactivité et de l'impulsivité, des ruptures et séparations, de la criminalité parentale et de la privation socioéconomique dans la favorisation de la criminalité. Par ailleurs, la violence à la télévision est un facteur contribuant au développement de la violence et de l'agression ainsi que les troubles de l'attachement.

En outre, le rôle de la maladie mentale dans le meurtre ne saurait être oublié. Effectivement, les patients souffrant de troubles mentaux graves tels que la schizophrénie, les troubles délirants, les troubles bipolaires présenteraient un risque nettement plus élevé de violence que la population générale. Leur contenu mental particulièrement violent ou suicidaire, l'ampleur du déni de la pathologie, l'exposition à des modèles violents, l'abus de substance, la mauvaise observance pharmacologique et les ruptures thérapeutiques font que ces personnes soient porteuses d'une violence potentielle extrême.

Un criminel possède dans la majorité des cas une personnalité psychopathique ou antisociale caractérisée par le mépris et la transgression des droits d'autrui qui apparaît dans l'enfance ou au début de l'adolescence et qui se poursuit à l'âge adulte. Le meurtrier psychopathe est un sociopathe qui manque de conscience, ne ressent aucun remords, se soucie exclusivement de son propre plaisir dans la vie, et n'est pas empathique vis-à-vis de la souffrance de ses victimes.

Références:

- American Psychiatric Association. (2005 pour l'édition française). *DSM-IV-TR: Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, texte révisé*. Masson.
- Blatier, C. (2011). *Les personnalités criminelles: évaluation et prévention*. Paris: Dunod.
- Ciavaldini, A. (2008). Le Modèle psychodynamique en psychocriminologie. Dans J.-L. Senon, G. Lopez, R. Cario, & Et al., *Psychocriminologie: Clinique, prise en charge, expertise* (pp. 21-31). Paris: Dunod.
- Feldman, P. (2002). *The psychology of crime: A social science textbook*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Gérard-Segers, M.-J. (1995, Juin). Psychanalyse et criminalité. *Le Bulletin Freudien* (n°25-26), pp. 1- 10. Consulté le Octobre 01, 2018, sur <http://www.association-freudienne.be/pdf/bulletins/27-BF25-26.17.SEGERS.pdf>

Gravier, B. (2008). De la perception de la dangerosité à l'évaluation du risque de violence. Dans J.-L. Senon, G. Lopez, R. Cario, & Et al., *Psychocriminologie: Clinique, prise en charge, expertise* (pp. 51-64). Paris: Dunod.

Le gène de la criminalité existe t-il ? (2004, 10 18). Consulté le Octobre 01, 2021, sur Sciences Et Avenir: https://www.sciencesetavenir.fr/sante/le-gene-de-la-criminalite-existe-t-il_28023

Le modèle d'Eysenck de la personnalité criminelle. (2018, janvier 7). Consulté le Octobre01, 2021, sur Nos Pensées: <https://nospensees.fr/le-modele-deysenck-de-la-personnalite-criminelle/>

Levin, J., & Fox, J. (2007). Normalcy in Behavioral Characteristics of the Sadistic Serial Killer. Dans R. Kocsis, & P. F. Richard N. Kocsis (Éd.), *Serial Murder and the Psychology of Violent Crimes* (pp. 3-13). Sydney, Australia: Humana Press.

McGuire, J. (2004). *Understanding psychology and crime: Perspectives on theory and action*. Glasgow: Mike Maguire Cardiff University Open University Press.

Pakes , F., & Winstone, J. (2007). *Psychology and Crime: Understanding and tackling*. London: Willan Publishing.

Roullet, B. (s.d.). Crime et biosciences: l'exemple de la psychopathie. Consulté le Octobre01, 2021, sur <https://www.victoria.ac.nz/law/research/publications/about-nzacr/publications/special-issues/hors-serie-volume-xvi,-2014/Roullet.pdf>

THE CONTRIBUTION OF THE PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS CURRICULUM TO THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL VALUES AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Mohamed Reda BENZAMA

PHD Student, Abdelhamid Ben Badis Mostaghanem University, Institut of Physical Education And Sports, Laboratory: Evaluating of Physical And Sports Activities, e-mail: mohamed.benzama.etu@univ-mosta.dz

Ahmed ATALLAH

Professor, Dr, Abdelhamid Ben Badis Mostaghanem University, Institut of Physical Education And Sports, Laboratory: Evaluating of Physical And Sports Activities, e-mail: ahmed.atallah@univ-mosta.dz

Abstract:

Physical education curricula in various educational stages have a role in developing the personality of the learner as a whole and achieving balanced comprehensive growth for him, as the curriculum is a means to achieve the learning and educational goals of physical and sports education. The study aims to reveal the role of the physical education and sports curriculum for secondary education in developing the educational values of students practicing physical education and sports.

In the light of this study, we used the descriptive approach for its relevance to this study on a sample of 100 students practicing physical education and sports who were randomly selected from some secondary schools in Ain Temouchent state.

To measure the research hypotheses, the researcher used the values scale of Ibrahim Abd Rabbah Khalifa and Muhammad Hassan Nabil, which consists of 35 phrases distributed on (social values - economic values - moral values - cognitive values - aesthetic values - self-esteem values), and after unpacking the results And its statistical treatment indicated that there is a high degree of the studied values among students practicing physical education and sports, with the exception of (cognitive values - self-esteem values) with a medium degree, and that the curriculum of physical and sports education for secondary education has a role and positive contributions in the development of educational values.

Key words: curriculum, educational values, physical education and sports.

Introduction:

The school is considered one of the most important educational institutions for students because it contributes to the completion of the process of social, cognitive, and moral upbringing etc. It is also a pedagogical educational institution responsible for building an integrated personality in all aspects for students to prepare a righteous person, and this is done by taking care of the student's mind and body, his emotions, behavior, and paying attention to the educational programs within the school to meet his psychological, educational and pedagogical needs.

Physical and sports education is also considered a decisive factor in the formation of the individual in terms of his physical ability, health, psychological, and all educational values. This is primarily due to the aspects of activity included in its curricula, which countries around the world stress its importance in various educational stages and its role in developing the learner's personality as a whole and achieving balanced comprehensive growth for him. The curriculum must have clear and precise goals, content that achieves educational goals, and ways and methods to achieve the desired goals, as the general objectives of physical education direct the educational process for students to acquire experiences inside and outside the school, as well as working to form their attitudes and influence their thinking pattern within the appropriate educational environment. (Al-Rubaie Mimoun, 1980)

Educational values are one of the important criteria that contribute to evaluating and building the personality of the individual, and they represent all the principles and provisions according to which the individual walks according to. They represent the controlling element for all behaviors with different members of society. These values vary and differ according to the context and the field to which they belong (moral, aesthetic, social, etc.). These values are considered the mainstay on which society relies.

Problematic:

The problem of the research is to identify the role of the physical and sports education curriculum for secondary education in the development of educational values for students. In addition, identifying the level of educational values among them, and revealing the educational value that is lacking to a large extent among the concerned students, and in this light, the researcher proceeded to pose the following general question:

- What is the role of the physical and sports education curriculum for secondary education in developing educational values for students?

Sub-questions:

- What is the level of educational values regarding students practicing physical education and sports in secondary education?
- What educational values are lacking the most on students practicing physical education and sports in secondary education?

Hypotheses:

General hypothesis: The curriculum of physical education and sports for secondary education has a positive role in developing educational values for students.

Sub Hypotheses:

- The presence of a high level of educational values among students practicing physical education and sports in secondary schools.
- Cognitive educational values are not available to a large extent among students practicing physical education and sports in secondary education.

Research aims:

Through the current research, we want to achieve the following objectives:

- Exposing the role of the physical education and sports curriculum for secondary education in developing the educational values of students practicing physical education and sports.
- Determining the level of educational values for students practicing physical education and sports in secondary education.
- Identifying educational values that are highly unavailable to students practicing physical education and sports in secondary education.

The Significance of the Study:

The importance of this study lies in addressing an important topic in the field of education. Additionally, presenting the significant results of the study to the educational system as a tool that helps the process of modifying and evaluating the educational programs that are included in the process of developing the educational curricula. It always needs tracking, evaluation, and continuous analysis of the various educational programs and systems, which primarily serve the various types of physical and sports activities that are in line with the tendencies and desires of students, To promote the components of physical education and sports and its various fields, making the student efficient, active and vital during teaching hours and in the social community. The results of this study and their use are as follows:

- Evaluation and disclosure of all strengths and weaknesses of the new physical and sports education curriculum for secondary education from all aspects related to educational values in this study.

Definitions:

Lexical Definitions:

Curriculum: It is the set of experiences that the school provides to learners inside or outside its buildings with the aim of helping them in their comprehensive growth in all mental, physical, cultural, religious, and social aspects, which leads to modifying their behavior and achieving the desired educational goals. (Elaqani, 2013)

Educational values: They are the set of values that guide educational work and which educators are keen to follow in their educational work, whether this work is intended or unintended, systematic or irregular, and educational values cannot be derived from a vacuum, but from society and its dominating values and trends at a specific time, to which growth is directed towards, or on the light of it, or in a particular direction, and that is through the school. (Abboud and Abdel-Aali, 1990)

Physical education and sports: It included several definitions, as the "Marriam Webster" defined it as the educational process that aims to improve human performance through a mediator, which is the excellent physical activities to achieve that.

Materials and methods:

Research Methodology:

The researcher used the descriptive method for its relevance to the research topic. Research population and sample:

Research population: The research population consisted of secondary school students practicing physical education and sports.

Research sample: The research sample consisted of 100 randomly selected students practicing physical education and sports, distributed in some high schools in the state of Ain Temouchent. Research tool: The researcher used the educational values scale built by (Ibrahim Abd Rabbo Khalifa and Muhammad Hassan Nabil, 2002). The scale consists of thirty-five phrases distributed on the following values: (social values - economic values - moral values - cognitive values - aesthetic values - self-esteem values).

Table No. 1 shows the numbers and numbering of the questions

Number	Values	Number of Questions	Numbering of Questions
1	Social values	6	6-1
2	Economical values	6	12-7
3	Moral values	6	18-13
4	Self-esteem values	6	24-19
5	Knowledge values	6	30-25
6	Aesthetic values	5	35-31

The scoring key for the research tool is as follows:

Table No. 2 shows the scoring key for the research tool

Description	Highly Present	Moderately Present	Non-preseent
Degree	03	02	01

Defining levels:

After selecting the information collection tool, the researcher distributed it to the research sample, aiming to clarify the questions and the method of answering the phrases accurately and inquiring about any question that is not clear by placing the sign (X) in the appropriate place.

The length of the numerical category of the arithmetic means for the questions and the tool as a whole was calculated by subtracting the lowest answer key to the biggest answer key and dividing the result by the number of tool categories; its value was 0.66 as shown in the table:

Table No. 3 shows the identification of the scopes

Scopes level	High	Average	Low
Range	[03-2.34]	[2.33-1.67]	[1.66-01]

Psychometric Properties of the Research Tool:

Face validity:

The tool was presented in its initial form to a group of specialized experts to judge it and express opinions and observations in order to formulate and amend it in its final form. Based on the observations of the arbitrators and their objective and methodological suggestions, the research tool was not modified. The researcher distributed the information collection tool to a sample of students practicing physical education and sports, and their number reached ten individuals who were outside the sample of the original experiment. That was done to determine the time required to answer the questions of the measure and to identify the difficulties.

The validity and reliability of the tool:

The measure was distributed to ten individuals for the purpose of a pilot study, they were randomly selected from the research population, it took two stages (before and after) for a time interval specified by one week, after which the statistical treatment was carried out using the Pearson correlation coefficient to calculate the validity and reliability coefficient.

Table No.4 shows the reliability coefficient values for the research tool

Number	Educational Values	Reliability Coefficient	Tabular R
1	Social Values	0.96	0.6
2	Economical Values	0.95	
3	Moral Values	0.94	
4	Self-esteem Values	0.94	
5	Knowledge Values	0.97	
6	Aesthetic Values	0.96	

Observing Table (04), it is noticeable that the lowest value of the reliability coefficient was (0.94) and the highest of them was (0.97), which is greater than the tabular value estimated at (0.60) at the significance level (0.05) and the degree of freedom (9), and this confirms that the research tool has a high reliability in what it was designed to measure.

Results and discussions:

Table No. 5 shows the arithmetic averages and the scopes of the educational values of the research sample results

Numbers	Educational Values	Arithmetic Averages	Standard Deviation	Ranges	Scopes
1	Social Values	2.41	0.65	[2.34-03]	High
2	Economical Values	2.38	0.75	[2.34-03]	High
3	Moral Values	2.66	0.53	[2.34-03]	High
4	Self-esteem Values	2.13	0.79	[1.67-2.33]	Average
5	Knowledge Values	1.92	0.66	[1.67-2.33]	Average
6	Aesthetic Values	2.40	0.69	[2.34-03]	High
General Arithmetic Average		2.42		[2.34-03]	High

The first sub-hypothesis: There is a high level of educational values among students practicing physical education and sports in secondary education.

From Table No. (05), we note the arithmetic averages of the response to the research tool question according to educational values, as it reached at moral, social, aesthetic, and economic values, respectively (2.66-2.41-2.40-2.38), and it belongs to the range [2.34-03] meaning high-level scope.

As for the educational values of self-esteem and knowledge, the arithmetic averages came respectively (2.13-1.92) and they belong to a range of [1.67-2.33] i.e. the average scope.

We also note that there is no value within the low scope.

While the value of the general arithmetic average of the special educational values tool used in the research was 2.42, and this value belongs to the range [2.34-03], which indicates that the level of values in the research sample was high. Therefore, the first sub-hypothesis was fulfilled.

This indicates that the physical and sports education curriculum for secondary education contains a high degree of educational values, which it translates to students through the practice of physical education and sports.

Table No. 5 shows the arithmetic averages ranking and the scopes of the educational values of the research sample results

Number	Educational Values	Arithmetic Average	Rank
1	Social Values	2.41	Second
2	Economical Values	2.38	Fourth
3	Moral Values	2.66	First
4	Self-esteem Values	2.13	Fifth
5	Knowledge Values	1.92	Sixth
6	Aesthetic Values	2.40	Third
General arithmetic average		2.42	

Second sub-hypothesis:

Cognitive educational values are not available to a great extent amongst students practicing physical education and sports in secondary education.

From Table No. (06), we note that the order of the educational values of the research sample according to the arithmetic averages scores came as follows: the first rank is moral values, the second rank is social values, the third rank is aesthetic values, the fourth rank is economic values, the fifth rank is self-esteem values, and the sixth rank is cognitive values. Although the existence of cognitive values was to a medium degree, it is still in the last rank; this indicates that the second sub-hypothesis is fulfilled.

This indicates that the physical and sports education curriculum for secondary education has a somewhat weak degree of availability of cognitive competencies.

The general hypothesis: The physical and sports education curriculum for secondary education has a positive role in developing educational values for students.

It is noticeable in Tables No. (05) and (06) that the results of the educational values of the research sample that the general arithmetic average for the whole research tool used was 2.42, included in the high range [2.34-03] i.e. the research sample practicing physical education and

Sports hold educational values through the curriculum saturated in its content and activities with educational values.

Thus, we say that the physical and sports education curriculum for secondary education has a positive role in developing educational values for students and contributes to consolidating them.

These results mean that through the participation of students in various sports activities, they generate a set of educational values that can be learned and acquired through sports activities that provide an educational climate to achieve social, moral, and economic status...etc. Stadiums and sports programs, whether in the school or in other community institutions, offer good opportunities for normalization on the capabilities and standards of society, where roles are distributed and played, and coordinated among them through disciplined rules of play, which almost makes us like the playground to a small educational and preliminary society for a bigger community, society, which is the concept dealt with by Aldurman in what he called tribal adaptation. (Amin Anwar Al-Khouli, 1996)

Results:

- The physical and sports education curriculum for secondary education has a positive role and contributes to the development of educational values among students and contributes to their consolidation.
- presence of a high level of the studied educational values for students practicing physical education and sports in secondary schools.
- Cognitive educational values are relatively low in comparison to other educational values.

Recommendations and suggestions:

- Reconsidering the physical education and sports curriculum from the cognitive side to identify the gaps and shortcomings in order to become more compatible, especially since cognitive values are considered among the values that must be available in the curriculum.
- Analysing the content of the physical and sports education curriculum for secondary education for all educational values to achieve accurate results.
- Curriculum designers' interest in developing curricula perpetually and continuously.

Conclusion:

It is clear to us through the study that educational values are one of the goals to be achieved by the heads of the family, professors, and various educational institutions, as it is one of the main pillars of the pedagogical educational work.

The secondary stage is one of the most important educational stages that contribute directly and indirectly to the consolidation of educational values for students as future leaders, and for the preparation and advancement of Algerian society in terms of education and raising its status.

Therefore, the developers and designers of physical and sports education curricula for secondary education have to do a comprehensive inventory of educational values and build a curriculum saturated with them in order to impart them to students at this age stage, in addition to the teacher's effort and contribution in activating these values for students which are considered in the modern curriculum the center of the educational process and to raise awareness of their importance in human life.

References:

- Al-Rubaie Mimoun**, (1980), *The Theory of Values in Contemporary Thought between Relative and Absolute*, Algeria, The National Company for Publishing and Distribution.
- Ahmed Hassan Elaqani**. (2013), *Curricula between theory and practice*, Cairo: Dar Alam Al-Kutub. Abboud
- Abdel-Ghani., Abdel-Aali Hassan Ibrahim**. (1990), *Islamic Education and the Challenges of the Age*, 1st Edition, Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Amin Anwar Al-Khouli**. (1996), *The World of Knowledge: Sports and Society*, Kuwait. Amine Anwar Al-Khouli, (1996a, *The World of Knowledge: Sports and society*, Kuwait

ORGANIZATIONAL SILENCE IN RELATION OF SOME DEMOGRAPHIC VARIABLES AMONG MANAGER DIRECTORS

Samiha GUENNOUN

D. Student, (PhD), University of Elchahid Hama Lakhdar-Elouad
(Department of Social Sciences, Faculty of Human and Social Sciences)
e-mail: guennoun-samiha@univ-eloued.dz

Mansour BOUBEKEUR

D. P, University of Elchahid Hama Lakhdar-Elouad
(Department of Social Sciences, Faculty of Human and Social Sciences)
e-mail: mansour-boubekeur@univ-elouad.dz

Abstract:

The study aims to identify the most important sources of Organizational Silence for manager directors in the National Well Works Company in Hassi Messaoud in relation to certain variables: the level of education, years of professional experience. The study has a sample of 148 respondents, who were chosen by a simple random method. The following two main questions:

-Are there differences in the average responses of respondents from the Company regarding Organizational Silence liable to education level?

-Are there differences in the average responses of respondents from the Company regarding Organizational Silence liable to years of professional experience?

The study adopted approach the descriptive method. We are developing a questionnaire to collect various data. Then we analyze and process them using the Spss program .

The most conclusion of the study is that there are no differences between the average responses of the respondents of the organization concerning Organizational Silence according to the two variables (level of education and years of professional experience).

At the end, the researcher recommends the need to set up a training program for manager directors within the Company to raise their awareness of the reasons for this "Organizational Silence", and to activate the organizational voice regarding expression and speak, to reinforce the values of social support and affection between them. Their active participations by presenting new ideas on various issues and providing opportunities to speak to their subordinates.

Key words: Organizational Silence, manager directors, the National Company of Works at the Wells.

1 - مقدمة

تُعتبر ثقافة الصمت ظاهرة هامة وُجب دراستها وتتبع آثارها في حياة المنظمات المعاصرة عامة والمنظمات البترولية خاصة، التي تنسم بالتغير والتطور السريع لمختلف القطاعات في عالم اليوم، لما لها من انعكاسات على حرية تفكير وتعبير العاملين سعيًا نحو الزيادة في كفاءتها في ضوء تدعيم الأنماط السلوكية الاختيارية الإيجابية والحد من الأنماط السلبية للوضع القائم فيها، والتي تضرّ بكل من المنظمة والعاملين على حد سواء.

إن سلوك الصمت التنظيمي يبدو جليًا في المنظمات التي تعتمد أساليب وسياسات مركزية القرارات الإدارية، لعدم الثقة وانعدام طرق التعاون، والانسجام، مما يتسبب في معاناة العاملين التي تنسم بسلوكيات سلبية لها أبعاد تزيد من تعقيد حالة هذه المؤسسات، فقد أشار القرني (2015) إلى "أن انتشار سلوك الصمت التنظيمي يؤدي إلى عواقب وخيمة ونتائج سلبية على الأداء التنظيمي بشكل عام وعلى ديمومة المنظمة وصحتها التنظيمية بشكل خاص"، بالمقابل أطر الباحث Hirschman (1970، ورد في الرابعة، 2018) "الصمت كرد فعل سلبي، لكنه مرادف للولاء".

إن صمت العاملين له العديد من التبعات أو العوامل الداخلية، تعود للشخص نفسه كسنوات الخدمة، والمستوى التعليمي أو عوامل خارجية مثل المعتقدات التنظيمية، والخصائص التنظيمية، وتعاون العاملين، التي تنسب في مستويات عالية من عدم الرضا، وغيرها من السلوكيات غير المرغوب فيها، حيث صنفت المجالي (2007، 9) "العوامل المؤثرة في الصمت

التنظيمي إلى عوامل تنظيمية تتضمن (خوف المديرين من التغذية العكسية، والرسمية في السلطة، ومهارات الاتصال، ودعم الإدارة العليا). وكذلك إلى عوامل فردية تتضمن (العزلة، والقيم الثقافية للأفراد، خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية والعوامل الديمغرافية)".

ومن هذا المنطلق ارتأينا إلى دراسة "الصمت التنظيمي في ظل بعض المتغيرات الديمغرافية لدى الإطارات: دراسة ميدانية بالمؤسسة الوطنية للأشغال في الآبار حاسي مسعود". وانطلاقاً من هذه الرؤية تأتي أهمية هذه الورقة البحثية؛ التي تسعى إلى معرفة أهم المصادر والأسباب التي تؤدي إلى ممارسة سلوك الصمت داخل المؤسسات البترولية الجزائرية، بهدف خلق سبل التغلب على المظاهر السلبية فيه والتشجيع على ممارسته إيجاباً وبشكل هادف.

2- إشكالية الدراسة

تنتزل إشكالية الدراسة؛ من أن الجهات الوصية على القطاع الاقتصادي الجزائري، على تعزيز وتكوين الإطارات أو المديرين أو المرؤوسين باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بغية الحفاظ على جودة التفاعل الصريح المبني على الصوت والمجاهرة التنظيميين فيما بينهم، خاصة وأن العاملين بهذه القطاعات يُعتبرون الرأس المال الفكري والمحرك الرئيسي لنجاح أو فشل هذه العملية من خلال دعم اللامركزية في العملية الإدارية، إلا أنه يوجد نقص كبير في وضوح معناها في الممارسة العملية اليومية؛ فهناك ظواهر سلوكية يمارسها العاملين بهاته القطاعات مبهمة لدى أعضاء الهيئة الاقتصادية، لا يمكن الاستهانة بها لما لها من آثار سلبية على الأفراد العاملين وعلى المنظمات، ومن بينها ظاهرة الصمت التنظيمي على عكس الصوت التنظيمي، التي أضحت ثقافة شائعة يمارسها العمال دون وعي منهم أو لدوافع شخصية تضر أهداف المؤسسة والعاملين بها، حيث توصلت دراسة Cinar et al (2013) إلى أنه "يلزم على مثل هذه الهيئات معرفة الأسباب وراء هذه الظاهرة التي تعود إلى أسباب شخصية أو خارجية".

وعليه؛ فقد انتهت دراسة ربيع (2015) إلى بيان أهم المحددات التنظيمية ذات الأثر السلبي والمؤدية للصمت ومنها ضعف فرص الاتصال، ودعم المشرف للصمت، وعدم انسجام جماعة العمل وأثرها السلبي على اتجاهات العاملين نحو التغيير إضافة إلى أن العاملين بالوظائف التخصصية أقل ميلاً للصمت.

كما أوضحت دراسة الوهبي (2014، 366) "أن من أهم العوامل التي تؤدي إلى الصمت التنظيمي خوف المديرين من التغذية العكسية، نقص مهارات الاتصال، الخوف من ردود الفعل السلبية على أية اقتراحات يتقدم بها الموظفون". وفي نفس السياق توصلت دراسة الفاعوري (2004، 159) إلى "أن للصمت انعكاسات سلبية كثيرة منها: ضعف روح المبادرة في العمل، تدني روح العمل كفريق أو كمجموعة واحدة، قصور قنوات الاتصال في جميع الاتجاهات، فقدان دعم مشاركة العاملين في اتخاذ القرار، ضعف القدرة على التعلم والتطوير الذاتي وقصور في إيجاد فرق الإدارة الذاتية؛ زيادة الدوران الوظيفي، واللامبالاة، وعدم الحيوية في الأداء".

من هنا كانت ضرورة اقتراح هذه الورقة البحثية الموسومة بـ "الصمت التنظيمي في ظل بعض المتغيرات الديمغرافية لدى الإطارات: دراسة ميدانية بالمؤسسة الوطنية للأشغال في الآبار حاسي مسعود"، لمحاولة حلحلة أغلب المسائل المتعلقة بهذه الظاهرة، والبحث عن أنجع السبل والمهارات من أجل مواجهة مختلف التحديات التي تطرحها التغيرات الراهنة حول هذه الظاهرة.

ومما سبق ذكره أعلاه دعت الحاجة إلى طرح إشكالية الدراسة التطبيقية؛ والتي صوغت في السؤالين الرئيسيين الآتيين:

- هل توجد فروق بين متوسطات استجابات المبحوثين في المؤسسة الوطنية للأشغال في الآبار حول الصمت التنظيمي تعزى للمستوى التعليمي؟
- هل توجد فروق بين متوسطات استجابات المبحوثين في المؤسسة الوطنية للأشغال في الآبار حول الصمت التنظيمي تعزى لسنوات الخدمة؟

3- فروض الدراسة

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المبحوثين في المؤسسة الوطنية للأشغال في الآبار حول الصمت التنظيمي تبعاً للمستوى التعليمي.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المبحوثين في المؤسسة الوطنية للأشغال في الآبار حول الصمت التنظيمي تبعاً لسنوات الخدمة.

4- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

التعرف على الفروق بين متوسطات استجابات المبحوثين في المؤسسة قيد البحث حول الصمت التنظيمي تبعاً للمستوى التعليمي.

التعرف على الفروق بين متوسطات استجابات المبحوثين في المؤسسة قيد البحث حول الصمت التنظيمي تبعاً لسنوات الخدمة.

5- أهمية الدراسة: تأتي أهمية الدراسة من خلال النقاط الآتية:

1.5- من الناحية الأكاديمية

تتناول الدراسة موضوعاً حساساً وذو أهمية كبيرة على مستوى المؤسسات بشكل عام (والمؤسسات البترولية الجزائرية بشكل خاص)، وهو الصمت التنظيمي الذي يعتبر ظاهرة سلوكية يمارسها الأفراد العاملون، وعليه سيوفر رؤية واضحة للإدارة عنه، ومن ثم التفكير في أنجع آليات إدارته.

2.5- من الناحية التطبيقية

إثارة اهتمام الإطارات في المؤسسة الوطنية للأشغال في الآبار لأهمية معرفة الأسباب التي تؤدي إلى الصمت التنظيمي وضرورة الكف من جوانبه السلبية.

6- حدود الدراسة

1.6- الحدود المفاهيمية: وتتمثل في الصمت التنظيمي في ظل بعض المتغيرات الديمغرافية لدى الإطارات: دراسة ميدانية بالمؤسسة الوطنية للأشغال في الآبار حاسي مسعود.

2.6- الحدود البشرية: تتمثل الحدود البشرية لهذه الدراسة تتكون من 148 مدير تنفيذي، وممن هم على رأس عملهم حتى تاريخ إجراء الدراسة للسنة الجامعية 2020/2019 بدائرة الصيانة البترولية DMP في القاعدة اللوجستكية لمؤسسة ENTP.

3.6- الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة بمدينة حاسي مسعود وبالضبط في دائرة (DMP) Département; Maintenance Pétrolière التابعة للمؤسسة الوطنية للأشغال في الآبار (ENTP) L'entreprise nationale de travaux aux puits.

4.6- الحدود الزمنية: وتم ذلك وفقاً لثلاث مراحل:

1.4.6- الدراسة الاستطلاعية: وقد دامت فترة الدراسة الاستطلاعية حوالي شهر ونصف من 2019/12/15 إلى 2020/01/30، بالاستعانة بالمقابلة والملاحظة كأدوات مساعدة.

2.4.6- الدراسة الأساسية: في هذه المرحلة تم النزول للميدان لتوزيع استمارات جمع البيانات النهائية والتي عددها 160 استمارة على المشاركين التابعين لدائرة الصيانة البترولية DMP بمؤسسة ENTP في حاسي مسعود؛ المقدر عددهم بـ 148 إطار أي بنسبة 61% بالطريقة العشوائية البسيطة استناداً على القائمة الاسمية للإطارات، تم استرجاع 155 استمارة خاصة بالصمت التنظيمي وقد تم إلغاء 07 استمارات إجمالاً؛ لكونها لا تستوفي الشروط السيكمترية. حيث استغرق ذلك حوالي شهري جانفي وفبري 2021.

3.4.6- تفريغ البيانات، تحليل، تفسير واستخلاص النتائج: وتعتبر المرحلة الأخيرة التي تم فيها تفريغ البيانات في جداول تكرارية وعرض، وتحليل، وتفسير النتائج، واستخلاص النتائج النهائية والتي دامت حوالي شهرين ونصف من 2021/03/01 إلى 2021/05/15، نظراً للوضع الاستثنائي ما بعد كوفيد 19 الذي شهده العالم.

7- مفهوم الصمت التنظيمي، Organizational Silence

شأن المفاهيم السلوكية التنظيمية الأخرى، فإن مفهوم الصمت التنظيمي من المفاهيم الحديثة، غير المألوفة والمثيرة للدهشة. إذ يصعب تقديم تعريف محدد له، عرفه الباحث Hirschman (1970، ورد في الرابعة، 2018) والذي حاول تحديد مفهوم الصمت التنظيمي "حيث أطر الصمت كرد فعل سلبي، لكن بناءه مرادف للولاء، فعلى سبيل المثال فإن الموظفين الذين يتعرضون لمعاملة سيئة ولا يتقدمون بشكاوى رسمية فإن ذلك يعتبر من باب الصمت بالتراضي وإن السكوت دليل على الولاء". وعرفه Morrison & Milliken (2000، 706) على أنه: "ظاهرة جماعية، تحدث بأن يحجب العمال آراءهم واهتمامهم بشأن مشاكل محتملة في المؤسسة، نتيجة الاعتقاد أن آرائهم ليست ذات قيمة، وكذلك خوفهم من النتائج السلبية"، وعرفه القرني (2015، 11) على أنه "حالة وعي من جانب العاملين للاحتفاظ بالمعلومات الهامة، وعدم مشاركة أفكارهم، ومعارفهم مع الإدارة بخصوص قضايا العمل وتحسينه"، بينما يرى (Nenette, 2002, 20) "إن الصمت التنظيمي يعني إدراك مشترك بين العاملين، يحد من مشاركتهم في تقديم ما يعرفونه حول قضايا السياسات التنظيمية والمشكلات العملية". وينظر Bagheri & Aeen (2012، 48) إلى الصمت على أنه: "مفهوم وحدوي بسيط، يعني غياب الكلام، وليس سلوكًا جماعيًا غير أن اعتبار الصمت كسلوك فردي، جعل من دراسته أصعب مقارنة بدراسة الصوت المعلن". ويختلف Deniz & Noyan & Ertosun (2013) في مفهومه للصمت التنظيمي حيث يشير إلى أنه: "الحجب المتعمد للأسئلة والأفكار والآراء والمعلومات بشأن القضايا المتعلقة بعملهم أو منظماتهم"، وبناءً على ما تقدم فإن الصمت التنظيمي يعني: "عدم رغبة الإطارات العاملين بدائرة الصيانة البترولية DMP بالمؤسسة الوطنية للأشغال في الآبار بحاسي مسعود، في الحديث عن القضايا التنظيمية، خوفاً من ردود فعل سلبية تهدد منصبهم الوظيفي من طرف مسئولهم المباشر، مما يؤثر أيضاً على علاقاتهم فيما بينهم. وهو الدرجة التي يحصل عليها المشارك من الإجابة على مقياس الصمت التنظيمي المصمم لهذا الغرض".

2.7- مصادر الصمت التنظيمي

تعود الأسباب التي تدفع العاملين لاختيار سلوك الصمت وتفضيله على سلوك الكلام أو التحدث بصراحة في العمل إلى أسباب إدارية وأخرى شخصية، حيث تشير الدراسات الحديثة إلى وجود مجموعة واسعة من التفسيرات لصمت العاملين، وأبرزها التي أشار إليها الوهبي (2014، 372) والمصنفة إلى صنفين على النحو الآتي:

1.2.7- المصادر المهنية الضاغطة: وتتضمن ما يلي:

1. نقص المساندة الاجتماعية (من قبل الأسرة، والإدارة، والزملاء)؛ حيث يعدّ هذا الأخير مصدراً مهماً من مصادر تبلور الصمت وعدم شعور الفرد بالأمن النفسي خلال قيامه بأداء مهنته، وخاصةً عندما يواجه صعوبات أو أخطار تهدده ويدرك أنه لم يعد قادراً على مجابته، وأنه بحاجة إلى دعم الزملاء وموازرة الآخرين.
2. غموض الدور؛ فقد أوضح Robbins (2007، ورد في الغانمي، 2018، 105) بأن غموض الدور هو "حالة الشك التي تحدث عندما يكون العاملين غير واثقين من أهدافهم، ووسائلهم لبلوغ هذه الأهداف. ويرجع الغموض إلى الاختلاف بين ما هو متوقع من الفرد في أدائه لعمله، وبين ما يجب أن يقوم به فعلاً، ومن العوامل التي تسبب غموض الدور هي التنقل من وظيفة إلى أخرى، تعيين مدير جديد للعمل، مدة بدء العمل الوظيفي، وإجراء تغييرات في الهيكل التنظيمي للمنظمة".
3. زيادة أعباء العمل؛ عبرت عنها الوهبي (2014، 372) بأنها "مظهرًا سلبيًا من مظاهر الحياة داخل المؤسسات ولمعرفة ما إذا كانت المؤسسة تواجه زيادة في أعباء العمل أم لا، يجب قياس مقدار العمل غير المنجز".

2.2.7- المصادر الشخصية والنفسية: حيث حدّدت الفاعوري، (2004، ورد في عقيلات، 2019، 222) العديد من المصادر مثل:

1. الجنس؛ تبين بأن الهوية الجنسية ليس لها أي أثر في تعرض الفرد للصمت، فإنه يعيد بأن الإناث أكثر عرضة للصمت من الذكور، أما الذكور فهم أكثر عرضة لضعف الاهتمام بالتعامل مع الآخرين.
2. مستوى التعليم؛ إن الأفراد أصحاب مستوى التعليم العالي أكثر عرضة للصمت من أصحاب المستوى التعليمي المنخفض.
3. العمر؛ إن الأفراد أصحاب الأعمار المنخفضة أكثر عرضة للصمت إذ أن التقدم في العمر يؤدي لزيادة الخبرة في الوظيفة.

3.7- أثار الصمت التنظيمي

لقد خلص الباحثون Morrison, Wheeler & Korndar (2011)، ورد في حوالة والبكر، 2018، (491) إلى أن للصمت التنظيمي تأثيرات جلية على المستوى الجماعي والتنظيمي أو المستوى الفردي ويبرز هذا التأثير في:

1.3.7- أثار الصمت التنظيمي على مستوى المنظمة: انخفاض جودة عمليات اتخاذ القرارات التنظيمية، فقدان التنوع في المداخلات المعلوماتية، فقدان التحليل الضروري للأفكار، تقليل التعلم التنظيمي، زيادة احتمالية حدوث الأزمات، وتعدّ مانعاً خطيراً للتطوير والتغيير التنظيمي.

2.3.7- أثار الصمت التنظيمي على مستوى الفرد: النبذ الاجتماعي، ضعف التعاون، صعوبة تنفيذ الوظيفة بصورة جيّدة ومن ثم ضعف احتمال الحصول على ترقية، أو الحصول على فرص وظيفية أخرى.

8- منهج الدراسة: تم الاعتماد على المنهج الوصفي، لملاءمته لطبيعة الدراسة.

9- مجتمع الدراسة: يشمل مجتمع الدراسة جميع المديرين التنفيذيين، للموسم الجامعي 2021/2020 بدائرة الصيانة البترولية DMP في القاعدة اللوجستكية بالمؤسسة الوطنية للأشغال في الأبار، والمقدر عددهم ب 242 مدير تنفيذي.

10- عينة الدراسة وخصائصها: قمنا باختيار الأفراد المشاركين بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث شملت عينة الدراسة الحالية إجمالاً على 148 مشارك من المديرين التنفيذيين الدائمين.

11- أدوات جمع بيانات الدراسة

1.11- وصف أداة الدراسة: بعد قيام الباحثة بالدراسة الاستطلاعية، جاءت مرحلة جمع البيانات، حيث قامت الباحثة بتطوير مقياس وفقاً لطبيعة الدراسة ومدى ملائمة هذه الأداة لجمع البيانات المتعلقة بها، وذلك بعد الرجوع إلى الدراسات ذات الصلة بمتغير الدراسة الحالية، ومن أهم الدراسات التي تم الاعتماد عليها والإفادة منها في تطوير أداة الدراسة: دراسة كل من عبود وحسين (2016)، العنزي والعطوي (2017)، والغنامي (2018). ولهذا الغرض ولقياس اتجاهات الإطارات نحو الصمت التنظيمي صمّمت الباحثة استبيان الصمت التنظيمي؛ تكون من تعليمات الإجابة بهدف تبسيط وتحفيز العمال على الإجابة بموضوعية، كما تضمن هذا الاستبيان في صورته النهائية على (22) فقرة تقيس كل من أبعاد الصمت التنظيمي الثلاثة (الصمت المذعن، والصمت الدفاعي والصمت الاجتماعي). أما بالنسبة لتقدير الدرجات، فقد تم تقدير كل فقرة على سلم ثلاثي أوافق، أوافق بدرجة متوسطة، لا أوافق وتقديراتها تتراوح من ثلاثة (3) درجات إلى درجة واحدة (1).

2.11- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

أ- الصدق الظاهري: حيث تم تقديم استبيان الصمت التنظيمي في صورته الأولية؛ إلى مجموعة من الأساتذة المتخصصين من أكاديميين وخبراء، للتأكد من سلامة العبارات ومدى توافقها مع أغراض البحث، ومن ثم إجراء التغييرات والتصحيحات المشار إليها.

ب- الصدق البنائي لأداة الدراسة: حتى نتأكد من معرفة الصدق البنائي لأداة الدراسة، تم حساب مصفوفة الارتباط بين عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للأداة، كما هو موضح في الجدول رقم (01).

الجدول رقم (01): نتائج معامل الاتساق الداخلي لمحاور الاستبيان

المحاور	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
أولاً: الصمت المذعن (الاستسلام)	0.846	0.000
ثانياً: الصمت الدفاعي	0.920	0.000
ثالثاً: الصمت الاجتماعي (الإيجابي)	0.860	0.000

المصدر: من إعداد الباحثة بالاستناد على مخرجات برنامج IBM*Spss*Statistics V23

يبين الجدول رقم (01)؛ نتيجة معامل الارتباط بيرسون بين المحاور والدرجة الكلية للأداة، حيث نلاحظ أنها كلها معنوية بالنظر إلى مستوى دلالتها الذي هو أقل من مستوى الدلالة المعتمد 0.05، ما يدل على وجود علاقة ارتباط بينهم بدرجة قوية.

ت- اختبار ثبات أداة الدراسة: تم استخدام اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة درجة ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (02)؛ يبين لنا نتائج معاملات الثبات، حيث نلاحظ أنها حققت نتائج ممتازة في كل المحاور، وتراوحت قيم اختبار ألفا كرونباخ ما بين 89.8% - 90.3%، أما ثبات الأداة ككل فقد قدرت قيمة ألفا كرونباخ بـ 90.8%، وهي تدل على ثبات ممتاز لنتائج الدراسة، بما أن هذه القيم أعلى من القيمة التي تُقبل عندها درجة الاعتمادية البالغة 70%، لذلك فإننا نعتبر هذه النسب مقبولة، وجيدة ما يمكننا من الاعتماد عليها في مجال الدراسة الحالية.

الجدول رقم (02): معامل الثبات α كرونباخ

المتغير	عدد العبارات	معامل الثبات ألفا كرونباخ	مستوى القياس
المحور الرئيسي: الصمت التنظيمي في المؤسسات الصناعية	22	0,900	ممتاز
البعد الأول: الصمت المذعن (الاستسلام)	7	0,903	ممتاز
البعد الثاني: الصمت الدفاعي (الهادئ)	8	0,898	ممتاز
البعد الثالث: الصمت الاجتماعي (الإيجابي)	7	0,900	ممتاز
الاستبيان ككل	22	0.908	ممتاز

المصدر: من إعداد الباحثة بالاستناد على مخرجات برنامج IBM*Spss*Statistics V23

12- وصف البيانات الشخصية لعينة الدراسة

نهدف من عملية التحليل الإحصائي، لفقرات الاستبيان المختلفة للتعرف على مختلف الإجابات والوصول إلى الأهداف المراد تحقيقها من الدراسة، من خلال تقديم وصف لل تكرارات والنسب المئوية المتعلقة بالمتغيرات الديمغرافية لعينة الدراسة، والمبيّنة في الجدول رقم (03).

جدول رقم (03): التكرارات والنسب المئوية المتعلقة بالمتغيرات الديمغرافية لعينة الدراسة

المتغير	البيان	التكرار	النسبة المئوية %
المستوى التعليمي	ثانوي	9	6,1%
	جامعي	139	93,9%
	المجموع	148	100%
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	40	27%
	من 05 إلى 10 سنوات	78	52,7%
	من 11 إلى 16 سنوات	17	11,5%
	من 17 سنة فما فوق	13	8,8%
	المجموع	148	100%

المصدر: من إعداد الباحثة بالاستناد على مخرجات برنامج IBM*Spss*Statistics V23

13- تحليل النتائج واختبار فرضيات الدراسة

1.13 اختبار التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة:

قبل قراءة وتحليل نتائج الدراسة؛ سنقوم باختبار التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة من خلال الجدول رقم (07) نلاحظ أن اختبار التوزيع الطبيعي لم يحقق معنوية في المحور الرئيسي وأبعاده، وهذا يرجع لبلوغ مستوى دلالاته قيم أكبر من 0.05، الذي يمثل مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة، ما يؤدي بنا لرفض الفرض البديل وقبول الفرض الصفري الذي يقر بأن البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي، من ثم يمكن استخدام الاختبارات المعلمية في اختبار متغيرات الدراسة.

الجدول رقم (04): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي Kolmogorov-Smirnov

المحور والأبعاد	اختبار Kolmogorov-Smirnov	مستوى الدلالة

المحور الرئيسي: الصمت التنظيمي في المؤسسات الصناعية	1.629	0.124
البعد الأول: الصمت المذعن (الاستسلام).	2.106	0.085
البعد الثاني: الصمت الدفاعي (الهادئ).	2.397	0.141
البعد الثالث: الصمت الاجتماعي (الإيجابي).	2.387	0.132

المصدر: من إعداد الباحثة بالاستناد على مخرجات برنامج IBM*Spss*Statistics V23

2.13- اختبار فرضيات الدراسة

أ- الفرضية الرئيسية الأولى

نص الفرضية القائلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المبحوثين في المؤسسة الوطنية للأشغال في الآبار حول الصمت التنظيمي تعزى للمستوى التعليمي، للإجابة عن الفرضية نعرض الجدول التالي:

جدول رقم (05): اختبار الفرضية الرئيسية الأولى

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	اختبار F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0,204	3	0,068	1,181	0,319
داخل المجموعة	8,288	144	0,058	/	/
الكلية	8,492	147	/	/	/

المصدر: من إعداد الباحثة بالاستناد على مخرجات برنامج IBM*Spss*Statistics V23

نلاحظ من خلال الجدول رقم (05) أن اختبار فيشر F لدراسة الفروقات، قد بلغ قيمة (1.181)، حيث أنه غير دال إحصائيًا بالنظر إلى مستوى الدلالة البالغ قيمة (0.319)، حيث أنه أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) المعتمد في هذه الدراسة، ما يجعلنا نقبل الفرض الصفري الذي ينص على ما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المبحوثين في المؤسسة الوطنية للأشغال في الآبار حول الصمت التنظيمي تبعًا للمستوى التعليمي أي بين المديرين التنفيذيين الذين لديهم مستوى ثانوي والذين لديهم مستوى جامعي.

وهذا يعني أن ممارسة سلوك الصمت التنظيمي مشترك بين الأفراد المشاركين في الدراسة، بغض النظر عن المستوى التعليمي سواء كان ثانوي أو جامعي، ويعزو الباحثان السبب في ذلك ربما لزيادة الإدراك بأهمية ممارسة سلوك الصمت لحاملي المؤهل الثانوي أو الجامعي، بحيث يلتزمون الكتمان عن القضايا التنظيمية ظنًا منهم لضمان مستقبلهم المهني؛ بالإضافة إلى ذلك لا ننسى الصفات المهنية للمديرين التنفيذيين، فأصحاب المناصب الوسطى أو العليا دائمًا يعتقدون أن العمال المرؤوسين أنانيين لا يمكن الاعتماد عليهم وعليه ينتهجون سلوك الصمت لفقدان الثقة فيما بينهم تهميشهم أو خوفًا من التعرض للمساءلة من طرف مسئولهم المباشر؛ وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة كل من الفاعوري (2004) التي توصلت إلى عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين تصورات المبحوثين حول العوامل المؤثرة في الصمت التنظيمي تعزى إلى المتغير الوسيط: المؤهل العلمي.

مما وجب على المؤسسة الوطنية للأشغال والحفر في الآبار بحاسي مسعود، الكشف عن الأسباب الكامنة وراء الصمت التنظيمي والاهتمام بغرس سلوك ثقافة الصوت لتشجيع العمال على التكلم والسماح لهم بطرح أفكارهم الإبداعية ومن ثم تفعيل التغذية العكسية إيجابًا؛ مما يُمكن المديرين التنفيذيين من كسر حاجز صمتهم وصمت العاملين.

ب- الفرضية الرئيسية الثانية

نص الفرضية القائلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المبحوثين في المؤسسة الوطنية للأشغال في الآبار حول الصمت التنظيمي تعزى لسنوات الخدمة.

جدول رقم (06): اختبار الفرضية الرئيسية الثانية

الاختبار	اختبار Levene's لتجانس التباين	اختبار T للمتوسطات		
البين	F	SIG	T	SIG
تساوي التباينين	0.743	0.390	0.032-	146
عدم تساوي التباينين			0.029-	8.836

المصدر: من إعداد الباحثة بالاستناد على مخرجات برنامج IBM*Spss*Statistics V23

يوضح نتائج الجدول رقم (06)؛ قيمة اختبار فيشر المقدر ب (0.743)، حيث نلاحظ أنها حققت مستوى دلالة قدر ب (0.390)، إذ نلاحظ أنه أكبر من المستوى المعتمد في الدراسة ألا وهو ($\alpha \geq 0.05$)، ما يؤكد على أن التباين متجانس بين المستويين، وعليه سنعمد نتائج اختبار ستودنت في حالة تساوي التباينين، حيث قدرت قيمتها حسب الجدول ب (-0.032) ونلاحظ أنها حققت مستوى دلالة (0.974)، إذ أنه أكبر من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha \geq 0.05$)، ما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية التي تُقر بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويين بمعنى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المبحوثين في المؤسسة الوطنية للأشغال في الآبار حول الصمت التنظيمي تبعاً لسنوات الخدمة، أي بين الذين لديهم أقل من 5 سنوات خدمة أو لديهم خبرة من 05 إلى 10 سنوات أو لديهم سنوات خبرة من 11 إلى 16 سنة أو لديهم أقدمية من 17 سنة فما فوق.

وعلى أساس هذه النتيجة؛ يمكن تفسير ذلك إلى أنه يوجد تقارب بين استجابات المشاركين بالدراسة على اختلاف خبرتهم في ممارستهم لسلوك الصمت التنظيمي بأبعاده المختلفة (الصمت المذعن، الصمت الدفاعي، الصمت الاجتماعي). فربما يعود ذلك إلى أن المديرين التنفيذيين يمارسون الصمت التنظيمي دون إدراكهم له خاصةً الذين لديهم سنوات خبرة قليلة (الجُد)، فهي تمثل عاملاً مثيراً لتبنيه، والعكس كلما زادت سنوات الخبرة.

في ضوء هذه النتيجة أيضاً؛ يمكن تفسيرها على أن المديرين التنفيذيين خاصةً القدماء يمارسون الصمت التنظيمي تحت وطأة عوامل داخلية منها عوامل شخصية دفاعية مثلاً، تقابلها عوامل خارجية إجتماعية هادفة أو عوامل تنظيمية وثقافية، وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة القرني (2015) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز حول تقديرهم لمناخ الصمت التنظيمي تبعاً لاختلاف سنوات الخدمة في الجامعة، وتوافقت مع نتيجة دراسة الخطايبية (2018) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع الصمت التنظيمي تبعاً للخبرة؛ بينما تعارضت مع دراسة محمد (2019) التي وجدت اتفاق بين آراء مفردات العينة لمتغير سنوات الخبرة فيما يتعلق الصمت التنظيمي.

ومن زاوية تفسيرية أخرى وما لاحظناه؛ إن مدة سنوات الخدمة الطويلة الأكثر من خمس سنوات للمديرين التنفيذيين بالمؤسسة الوطنية للأشغال في الآبار بحاسي مسعود، تلعب دوراً كبيراً في جعلهم أكثر نضجاً، ودراسة بممارستهم لسلوك الصمت التنظيمي وإدارته بطريقة واقعية قابلة لتحقيق أهدافهم الشخصية والتنظيمية في آن واحد أي ارتفاع مستوى التماثل التنظيمي لديهم.

14- الاستنتاج العام

أظهرت الدراسة عدداً من النتائج منها:

1. اختتمت الدراسة نتائجها بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المبحوثين في المؤسسة الوطنية للأشغال في الآبار حول الصمت التنظيمي تبعاً للمستوى التعليمي.
 2. وأكدت نتائج الدراسة أيضاً؛ بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المبحوثين في المؤسسة الوطنية للأشغال في الآبار حول الصمت التنظيمي تبعاً لسنوات الخدمة.
- وعليه تمثلت الدلالات النظرية والتطبيقية للدراسة حول أسباب الصمت التنظيمي، المتمثلة في عوامل داخلية وخارجية والتي تعود بالآثر السلبي على مستوى العمال وعلى مستوى المؤسسة المبحوثة، مما وُجب على المؤسسة الوطنية للأشغال والحفر في الآبار بحاسي مسعود، استخدام أفضل الطرق لإدارة الصمت التنظيمي وتوعية العمال بمفهومه والأسباب والمصادر المؤدية إليه.

15 الاقتراحات

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يقترح الباحثان ما يلي:

1. ضرورة سن برامج تدريبية لتوعية الإطارات المتمثلين في المديرين التنفيذيين في المؤسسة المبحوثة، حول الأسباب الكامنة وراء هذا "الصمت التنظيمي".
2. غرس وتفعيل سلوك ثقافة الصوت والمجاهرة التنظيميين للتعبير، والتحدث، لتشجيع العمال على التكلم والسماح لهم بطرح أفكارهم الإبداعية.

3. تعزيز قيم المساندة الاجتماعية، والمودة فيما بينهم، والمشاركة الفاعلة من خلال تقديم الأفكار الجديدة حول القضايا المختلفة، وإعطاء فرص التكلم لمروسيهم.

4. على المديرين التنفيذيين تفويض المهام والصلاحيات لمروسيهم لإشراكهم وتنمية روح العمل الجماعي.

5. غرس سلوك ثقافة الصوت والمجاهرة التنظيميين، لتشجيع العمال على التكلم والسماح لهم بطرح أفكارهم الإبداعية.

16- الدراسات المستقبلية

أثارت نتائج الدراسة الحالية، عددًا من التساؤلات البحثية التي يمكن أن تكون إشكالات لدراسات مستقبلية:

1. هل توجد فروق بين متوسطات استجابات الأفراد العاملين في منظمات الأعمال العمومية حول الصمت التنظيمي تبعًا

للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، السن، مكان العمل، التخصص، ... الخ)؟

2. ما هي أسباب الصمت التنظيمي لدى العاملين بمؤسسات القطاعات الأخرى؟

3. ما هي آليات إدارة الصمت التنظيمي لدى العاملين بمؤسسات القطاعات المختلفة؟

17- قائمة المراجع قائمة

المراجع العربية

حسين الخطايبية (2018). واقع الصمت التنظيمي لدى العاملين قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض، مجلة العلوم

التربوية، (1)، ج1، 480-512. تاريخ الاسترجاع 22 أكتوبر 2021. من:

<http://repository.yu.edu.jo/jspui/bitstream/123456789/14657/1/687399.pdf>

حوالة، سهير محمد والبكر، لمياء ناصر (2018). واقع الصمت التنظيمي لدى قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض.

مجلة العلوم التربوية، (1)، 480-512.

الربابعة، خالد. (2018). الصمت التنظيمي. الأردن. تاريخ الاسترجاع 22 أبريل 2021. من:

<https://www.facebook.com/593218401020991/posts/651284595214371>

ربيع، نهال محمد. (2015). أثر محددات الصمت التنظيمي على اتجاهات العاملين نحو التغيير: دراسة تطبيقية على

مستشفيات جامعة طنطا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، جامعة طنطا.

عبود، زينب؛ حسين، ظفر. (2016). أسباب الصمت التنظيمي وأثرها في أداء العاملين. مجلة جامعة بابل للعلوم

المصرفية والتطبيقية. 24. 233-259.

عقيلات، هند ناصر (2019). العلاقة بين الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية. مجلة

كلية التربية بالزقازيق. (105). 215-261.

العززي، أميره خضير كاظم؛ العطوي، مهند حميد ياسر. (2017). دور القيادة التشاركية في الحد من الصمت التنظيمي

دراسة تطبيقية في الشركة العامة للسمنت الجنوبية. مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية. 19(3). 144-160.

الغانمي، إيمان محمد جواد. (2018). الصمت التنظيمي وانعكاسه على سلوك المواطنة التنظيمية: دراسة استطلاعية تحليلية

لآراء عينة من العاملين في المديرية العامة لتربية محافظة كربلاء المقدسة. مجلة جامعة كربلاء العلمية، 1(53)،

561-598.

الفاعوري، عبير حمود. 2004. أثر الصمت التنظيمي على المشاركة في صنع القرارات التنظيمية: جامعة مؤتة-دراسة

حالة. مؤتة للبحوث والدراسات: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 19(2): 151-188. تاريخ الاسترجاع 22

أفريل 2021. من: <https://search.emarefa.net/detail/BIM-295956>

القرني، صالح. (2015). محددات سلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز وعلاقته

ببعض المتغيرات التنظيمية والديمغرافية. مجلة مستقبل التربية العربية، 22(96). 297-384. تاريخ الاسترجاع

22 أكتوبر 2021. من: <http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=117481>

محمد، هناء السيد الهادي. (2019). أثر القيادة الأخلاقية على الصمت التنظيمي بالتطبيق على بعض المنظمات المصرية.

رسالة ماجستير في قسم إدارة الأعمال منشورة من

http://srv4.eulc.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=PublicDrawThesis&

BibID=12590261

المجالي، أمال ياسين. (2007). أثر الصمت التنظيمي في عملية صنع القرارات: دراسة ميدانية تحليلية للمؤسسات العامة

الأردنية. رسالة دكتوراه منشورة. جامعة عمان العربية: الأردن.
الوهيبي، عبدالله محمد. (2014). أثر المناخ السائد في الدوائر الحكومية بمنطقة القصيم في الصمت التنظيمي، *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، 15(3)، 365-389.

المراجع الأجنبية

- Cinar, O., Kacioglu, F. and Aliogullari, Z.** (2013). The relationship between organizational silence and organizational citizenship behavior: A survey study in the province of Erzurum, Turkey, *Procedia – social and behavioral sciences*, 314 – 321.
- Nenette, M.** (2002). The View From left, *Business World*, Manila; May, (1).
- Bagheri, R.G. Z. & Aeen, M.** (2012). Organizational Silence-Basic concept and its development Factors. *Ideal Type of Management*, 1(1): 48.
- Deniz, N, Noyan, A., & Ertosan, O. G.** (2013). The Relationship between employee silence and Organizational commitment in a private healthcare company. *9th International Strategic Management Conference /Procedia – Social and behavioral sciences*, (99): 691-700.
- Morrison, E., & Milliken, F.** (2000). Organizational Silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of management review*, 25 (4): 706-725. Retrieved: 03, 05(th), 2021. From: <https://doi.org/10.2307/259200>

RENEWING THE RELIGIOUS DISCOURSE OF HASSAN HANAFI

Lamis CHEGAR

(PhD) student, M'sila (faculty of social sciences and Humanities),
lamis.chegar@univ-msila.dz

Kheira BOURENANE

(Dr), M'sila (faculty of social sciences and Humanities),
lamis.chegar@univ-msila.dz

Abstract:

The Arab thinker Hassan Hanafi was interested in highlighting the pillars of renewal in religious thinking, trying to rationalize the heritage on the one hand and humanize the sacred on the other, by presenting a critical project based on re-reading the religious text and the civilizational heritage of the Islamic nation, in contradiction to the readings of the predecessors and bypassing the heritage of classical rationalism, by applying the phenomenological approach to texts. In order to get the Arab nation out of backwardness and decadence, as well as intellectual stagnation, and free the mind from the myths and illusions of the past, to pave the way for modernity and achieve renaissance and enlightenment, so we will shed light in this study on knowing the approach of Hassan Hanafi and how he diagnosed the theological issues and trying to decipher his reformist ideology that called for change and opened the way for creativity mental.

Key words: Renewal, heritage rationalization, critical project, Renaissance.

مقدمة:

يتصدى الفكر المعاصر لمعضلة رئيسية هي فلسفة الدين نظرا لصلابة الخطاب الديني وشموليته، حيث تصطدم هذه الفلسفة بمرونة الواقع وحديثه وكذا سيرورة التاريخ، فمن أهم الصعوبات التي تواجه العقول الحرة على صعيد التفكير الفلسفي في الدين هي النزول من عالم النص إلى عالم العقل ومحاولة التوفيق بين المحتوى المطلق والثابت للنص الديني وبين حركة الواقع النسبية، وتعتبر فلسفة حسن حنفي من بين أهم الفلسفات العربية المعاصرة التي سعت إلى تحرير العقل الإسلامي ليصبح قادرا على إنتاج مفاهيم جديدة للعقيدة الإسلامية وبهذا تحتل قضية الأنسنة موقعا رئيسيا في مشروعه الفكري الديني.

يعتبر حسن حنفي واحدا من الذين تأثروا بالرؤية الغربية الدينية التي تحيلنا إلى المنطق الفكري التآلفي الذي تم في الفلسفات المسيحية التنويرية وسنحاول سير أغوار هذا البحث الذي يعد العقل الانثربولوجي أحد دعائمه وذلك بتكوين المركزية للعقل الإنساني لا النقل اللاهوتي الديني له، فالعقلانية التي يتخذها الدكتور حسن حنفي كبديل واضح له لتغيير المفاهيم النقلية العقائدية هي رغبة ملحة لدخول الصراع في الحضارات الحالية التي لا تجابه المنطق العقلاني وتدعوا إلى المنطق التكهني اللاهوتي بغية مواكبة الركب الحضاري الغربي ليكون البديل الإنساني المخرج الواضح للعقل الإسلامي، إذ كانت رغبته بارزة في تأسيس منظومة عربية إسلامية تتخذ من الإنسان عنوانا لها لا الدين، ومن هنا يستمد بحثنا هذه الأهمية من خلال محاولتنا توضيح الصورة التي خلفها حسن حنفي عن أصول الدين وتسلط الضوء عن نظريته.

أما إشكالية البحث فيمكن صياغتها كالتالي :

إلى أي مدى يمكن إعادة بناء وصياغة الفكر الإسلامي و مرجعياته الأصولية وفقا لمشروع العقلنة والأنسنة في فكر حسن حنفي؟

وكيف قلب حسن حنفي النظريات والمناهج الغربية (مصطلحاتها، منهجها، بنيتها الاجتماعية) للتلاؤم مع تكريسه لفكرة التجاوز العقدي؟ وكيف يمكن اعتبار العقل بديلا عن اللاهوت؟

المعالم التجديدية في علم أصول الدين:

علم أصول الدين (علم الكلام):

يعرف علم الكلام عامة بأنه علم أصول الدين وذلك يرجع إلى أن مسأله هي أساس الدين وأصوله فهو يستدل على أصول العقيدة الإسلامية ويؤسسها على العقل وهو الاسم الذي غلب عليه في المصنفات المتأخرة (أحمد علي، 2012، ص15)، وعليه يكون علم الكلام بالدرجة الأولى علم ديني خالص، الأصل فيه هو الدين الإسلامي. أما حسن حنفي فيوضح بأن تسمية علم الكلام فيه اختلافات بين علم التوحيد، علم الذات والصفات أو العلم الذي يدور حول الله و الرسول أو علم أصول الدين أو علم العقائد أو الفقه الأكبر حيث كانت لكل تسمية ظروف وبواعث و كذا أهداف ويوضح بأن الأسماء الثلاث هي التي كانت أكثر انتشارا وشيوعا (علم التوحيد-علم الذات و الصفات-علم أصول الدين).

كما خالف حنفي القدماء في تحديد موضوع علم الكلام فنظرا لظروفهم كان مرتبط بالعلوم القديمة واللغة وجعله موضوعا للعلوم الإنسانية الحديثة حيث يمكن لعلم النفس البحث عن الأسس النفسية التي يقوم عليها الكلام سواء من حيث الصياغة أو الفهم أو التأثير في سلوك الأفراد والجماعات" كما يمكن لعلم الاجتماع البحث عن الأسس الاجتماعية التي يقوم عليها علم الكلام من خلال معرفة الظروف الاجتماعية التي كانت وراء نشأته" (حنفي، 1988، ص69) وكذا يمكن لعلم السياسة البحث في نشأة علم الكلام في ظروف سياسية خاصة كما أن الكثير من المشاكل الكلامية قد تجد حلولها في العلوم الإنسانية لأنها موضوعات إنسانية وليست موضوعات لاهوتية مقدسة تنبع من مصدر قبلي وهو النص الديني أو ترتبط بذات مشخصة خارج الزمان والمكان.

ونقد حنفي التعريف القديم لعلم الكلام الذي يقر بأنه العلم بالعقائد الدينية عن الأدلة اليقينية يخضع لقواعد المنطق وأساليب البرهان و من ثم ينفصل الاعتقاد عن العمل كأن العقائد موضوعات نظرية صرفة وليست موجهة للسلوك، كما يخصص القدماء هذه العقائد الدينية في العقيدة الإسلامية غير أن الأدلة على صحة العقائد تتضمن كل دين (وجود الله، خلق العالم، خلود النفس) كلها عقائد واحدة حتى وإن اختلفت التسميات.

وعليه وجد حنفي بأن هذا التعريف يطرح العديد من التساؤلات : فهل هناك أدلة على صحة هذه العقائد؟ هل هناك عقائد أصلا أم أنها كلها تعبير عن مصالح وقوى اجتماعية بما في ذلك التوحيد؟

هل هناك عقائد صحيحة وأخرى خاطئة كما هو الحال في حديث الفرقة الناجية؟ (حنفي، 1988، ص70)

يوضح حنفي بأنه يمكن تحويل علم الكلام من علم العقائد الدينية إلى علم الصراع الاجتماعي فهو العلم الذي يتناول العقائد الدينية كموجهات لسلوك الجماهير اليوم (المساهمة في حل قضاياهم المصيرية مثل: الاحتلال-القهر-التخلف-الفقر... الخ) وعلى هذا وضع حنفي تعريف جديد لعلم الكلام كونه منبثقا من واقع الإنسان حيث يقول: "تتحول أيضا

المقدمات النظرية العامة من نظرية في العلم يغلب عليها الاستدلال ونظرية في الوجود يغلب عليها مبحث الجواهر والأعراض إلى مقدمات نظرية أخرى بها نظرية في العلم يغلب عليها الرؤية المباشرة للواقع والإحصاء الدقيق لمكوناته ونظرية للوجود يغلب عليها تحليل الوجود الإنساني الاجتماعي ومفاهيمه الرئيسية مثل: الحرية، العدالة، الديمقراطية، التقدم، التحرر والنهضة" (حنفي، 1988، ص 71) وعليه أصبح علم أصول الدين هو العلم الذي يقرأ في العقيدة واقع المسلمين من احتلال و تخلف وقهر وفقر وتعريب وتجزئة ولا مبالاة" (حنفي، 1988، ص 74) فهو يرى أن علم الكلام من خلال هذا التعريف أصبح يلبي حاجات العصر الحالي ولا بد لهذا العلم أن يتماشى مع متطلبات العصر الراهن لأن اليوم قد تغيرت مواطن الخطر فلم تعد ذات الله وصفاته وأفعاله موضوعا للجدل وإنما الخطر أصبح على أراضي المسلمين وحياتهم وثقافتهم، وعليه أصبحت مهمة علم أصول الدين مهمة عملية وليست نظرية كما كانت سابقا من أجل تحقيق الأيديولوجية بالفعل كحركة في التاريخ (القضاء على احتلال أراضي المسلمين مثل فلسطين).

مفهوم الدين وتطوره عند حنفي:

لقد اعتبر حسن حنفي الدين مجرد انعكاس للسياسة يقول: "ولما كنا نتعامل مع التصور ووعي الجماهير كان التحليل الفينومينولوجي ضروريا لبيان الدين باعتباره قصدا لدى القيادة السياسية، الدين هو صورة الشعور والتنمية مادته" (حنفي، 1988، ص 340) لذلك المتأمل في فلسفة حنفي المتعلقة بعلم أصول الدين يجدها تخص النزعة الإنسانية حيث ركزت على الإنسان وجعلته إله العصر الجديد.

ويرى حنفي بأن الدين ظاهرة اجتماعية متعددة الجوانب النفسية الأخلاقية السياسية، وكل الظواهر الاجتماعية متغيرة ديناميكية وليست ثابتة ترتبط بتغير المجتمع وأحواله حيث يقول: "لا يوجد إذن منهج موحد في فهم الدين لأن الدين ظاهرة متطورة نشأت بنشأة الإنسان على الأرض كما نشأ الفن ونشأت الفلسفة وكلها مظاهر لل عمران البشري" (حنفي، 2006، ص 73) وهكذا يصبح الدين في نظره عملا اجتماعيا أو مذهب أشعري أو قضية سياسية أو تراث شعبي وهو بدوره يقضي عن التطور والتقدم والتنمية لذلك يفضل حسن حنفي لفظ التراث على الدين لأن حسب رأيه "الدين جزء من التراث وليس التراث جزء من الدين" (حنفي، 1886، ص 156)، ومسيرة لكارل ماركس عد نقد التراث الديني هو الشرط الضروري لنقد المجتمع وأن نقد الدين هو المقدمة الضرورية لتحريك الواقع" (حنفي، 1988، ص 104)، لأن الدين ابن عصره وكل مرحلة تعبر عن عصرها يقول: "الدين في الداخل وليس في الخارج والإيمان في القلب وليس في الشعائر وكل شخص في داخله ضمير يهديه إلى الحق والخير" (حنفي، 1998، ص 629)

كما يرى أن لفظ الدين لفظ قديم مشحون بمعاني العقيدة والغيبيات والجنة والنار والملائكة والشياطين وعذاب القبر ونعيم ومنكر ونكير والصراط والميزان والحوض والجنة والنار والعذاب والعقاب والأنبياء والمعجزات والرسل والكتب المقدسة وهو ما يجعله لا يجذب إليه أحدا من المتحمسين لقضايا الأمة أو من العقلانيين" (حنفي، 1997، ص 200) ويصف العقائد بأنها أهواء والنصوص جاءت لتؤسس لهذه الأهواء وتتستر عليها يقول موضحا ذلك: "إن العقائد أهواء والنصوص تقنين لهذه الأهواء وتشريع لها" (حنفي، د ط، ص 35)

ويعيب على الأمة الإسلامية أنها مقدسة ومؤمنة بوجود خالق ذو إرادة مهيمنة حيث يرى بأن هذه القداسة ستنشأ سلوكا مقبلا من السلطان الديني إلى السلطان السياسي فمن حمد الله حمدا السلطان في نظره ومن طلب المغفرة من الله طلبها من السلطان.

كما يرفض العلاقة التي تربط الإنسان بالله و يعتبرها علاقة واهب بموهوب علاقة أحادية فوقية ما جعل الإنسان مجرد وعاء للنعم و مستقبل للعطايا و منتظر للجو والإحسان " (حنفي، 1988، ص8) هذا الأمر انعكس سلباً على واقعنا المعاصر حيث أصبح الفرد من ينتظر الكرم و يتطلع إلى الهدايا ابتغاء النيل من هبات السلطان لذلك نجده شخصياً يدعوا لعدم التملق لأحد سواء سلطان الهي أو سياسي، فهو يريد صلاح الأمة لا ثواب الجنة ولا عقاب النار يقول: "فإننا نريد صلاح الأمة: تحرير أراضيها وإعادة توزيع ثرواتها بالعدل والمساواة وإطلاق حرياتها في القول والعمل والاعتقاد... لا أطلب ثواباً آخرى ولا جزاء دنياً بل تأدية رسالة" (حنفي، 1988، ص 43)

لقد أعرض عن كل المقدمات الإيمانية فإذا كان القدماء بدأوا باسم الله فهو يبدأ باسم الأرض والحرية والتقدم وكذا النهضة وإذا عد القدماء الدعاء من أجل القربات فهو يعدّه كما يقول: "أمان ورغبات و ليس تحقيقاً لها هو حيلة العاجز وفعل القاعد وأسلوب القعيد وطريق الخامل وسبيل المستكين " (حنفي، 1988، ص 13) لقد أراد حنفي أن يستقل الإنسان بفكره عن كل سلطة أو أمور سواء سياسية أو دينية ويحكم عقله فيها ويرفض حنفي ذلك التعالي الموجه في أن يكون الله هو مركز الكون وخالفه المسيطر على كل شيء ويدعو للحوار بين أطراف متساوية هذا الكون يكون مصدره سيادة العقل لذلك لابد من التحديث فيقول: "تحولت العلاقة بين الأعلى والأدنى إلى علاقة بين الأمام والخلف وتحولت الحضارة الممركزة حول الله إلى حضارة ممركة حول الإنسان وتحول المطلق إلى الآخر النسبي وهو الإنسان" (حنفي، د ط، ص114)

ويضع حنفي الطبيعة كمقياس لكل شيء يقول: " فهناك الدين الطبيعي كأساس لدين الوحي وهناك العقل الطبيعي كمقياس للقانون الإلهي أصبحت الطبيعة ملهمة في الشعر والأدب وكان العود إلى الطبيعة حركة تحرر في الفن وأصبحت غاية الفلاسفة هي توحيد الروح والطبيعة" (حنفي، د ط، ص 58) ، كما يعطي لها أهمية كبيرة من ناحية التقدم والتطور ويجعلها شرطاً للتنوير يقول: "الطبيعة مصدر العلم وموطن الإنسان وعالم الممارسة ومكان البقاء " (حنفي، د ط، ص 60)

كما يدافع عن اجتهادات الأمة كلها و يرفض تمييز الفرق من الناجية والهالكة حيث وضع العقائد كلها على قدم المساواة وجمع بين كل الفرق يقول: "لأننا في حاجة إلى وحدة وطنية تحقيقاً لمصلحة الأمة وحرصاً على وحدتها الوطنية بعد أن أصبحت شيعاً وفرقاً في نضالها الوطني وتغيرها الاجتماعي خاصة بين أنصار التراث وأنصار التجديد" (حنفي، 1988، ص 37) ويعتبر الشيوعية الاشتراكية البديل الحقيقي عن العقيدة الدينية يقول: "أما الشيوعيون فإنهم يحملون النظرية العلمية الاشتراكية التي تقوم على العلم لا الدين وعلى العدل الاجتماعي والمساواة لا على الظلم والتفاوت الطبقي، فالشيوعية هي البديل عن العقيدة الدينية" (حنفي، 1998، ص 567)

تناغماً مع الماركسية فهو لا يقبل ما يناقض العقل ولا يشهد له الحس ويعرض عن الواقع ويؤمن إلا بما هو محسوس وما عده يرفضه يقول في هذا: "أنا مفكر وضعي أقصد أنا وضعي منهجي ولست وضعياً مذهبياً إن كل ما يخرج عن نطاق الحس والمادة والتحليل أضعه بين قوسين" (اقاجاني، 2013، ص 209)

و عليه بنى حسن حنفي مشروعه قاطعاً صلته بالوحي والإيمان بالغيب وآمن بكل ما هو محسوس وما عده فهو وهم وخرافة.

واعتبر قواعد الإيمان تطويراً للتصورات عامة للكون وتحويلاً للثيولوجيا إلى انطولوجيا" من النقل إلى الإبداع. وبهذا قلب اللاهوت رأساً على عقب فانتقل من النظر إلى الممارسة والعمل ومن البحث في المسائل اللاهوتية النظرية إلى البحث على المسائل الإنسانية العملية باعتبار أن الإنسان صورة الله ومثاله كما أن قضايا اللاهوت يملئها الواقع حسب المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي يعانيها الإنسان، فقد اعتبر الأرض هي اللاهوت الحقيقي الذي ينبغي أن نهتم به

فيقول: "إذا كان هناك لاهوت فهو لاهوت الأرض وإذا كانت هناك فلسفة فهي فلسفة الأرض وإذا كان هناك تصوف فهو تصوف الأرض وإذا كان هناك شعر فهو شعر الأرض أو رواية فهي رواية الأرض أو فقه فهو فقه الأرض" (حنفي، 2002، ص50)

ومن خلال هذا القول يتبين لنا أن حنفي يريد أن يفصل كل شيء بالوحي وفي مقابل ذلك يربط كل القضايا بالأرض ويؤكد ذلك بقوله: "والأرض تحولت بالنسبة لي إلى إله جديد ومن حينها بدت لدي أفكار لاهوت الأرض" (حنفي، د ط، ص212) كما يوضح أن الإنسان في لحظة من لحظات اغترابه اخترع لفظ الدين والله ليعبر به عن رغباته التي يعجز عن تحقيقها فهو تصور واختراع إنساني أكثر من أن يكون وجودا خارجيا غيبيا فالإنسان خلق الله على مثال رغباته وميوله حيث يقول: "فإنه باعتباراه هو الوجود الواحد أو المجرد الصوري أو العلة والغاية كل هذه التصورات هي في الحقيقة الأمر مقولات إنسانية تعتبر من أخص خصائص الإنسان" (حنفي، 1881، ص 405) فالإنسان عند حنفي حينما عجز أمام الطبيعة والظواهر الاجتماعية التي تتعلق بالاضطهاد الطبقي وفقدان الأمل وضعف الوعي الاجتماعي احتاج أن يخلق فكرة الله وفكرة الدين لسبب هذا العجز "فالإله يصبح هو المنقذ الأسمى فهو فكرة إنسانية أبدعها الإنسان وليس الإنسان من إبداع الإله" (ماركس، 1974، ص 180)

وهو بذلك يؤكد بأن الدنيا من صنع الإنسان وقوله بالدين هو نتيجة جهله بالواقع والتفسير الموضوعي للظواهر فقام بتفسير تفسيرات خيالية محل التفسيرات العلمية وفي هذا الشأن رأى أن مصطلح كارل ماركس هو من يعبر عن موقفه هذا فاستخدمه "الدين زفرة المخلوق المضطهد... أنه أفيون الشعوب" (ماركس، 1974، ص 34) وعليه فالدين في نظره خدعة تاريخية كبرى حيث يقول: "وان كثيرا وهو ما أصابنا من شكوك في مبادئنا الوطنية ومشروعنا القومي إنما حدث نتيجة لدعاة الإلهام والأنوار الربانية في الوادي المقدس وأثناء الاعتكاف في العشر الأواخر من رمضان أو فوق قمم الجبال بالقرب من السماء وهو قمة خداع على خداع" (حنفي، 2002، ص ص 29-292) وعليه نستطيع استخلاص نوعين من الدين عنده : دين يرتبط بالعقل البسيط والأخلاق العملية والمساواة سماه دين حق، ودين آخر يرتبط بالعقائد والشعائر سماه دين باطل.

تطور الدين:

لقد طور حسن حنفي فكرة "السنح" في تطور البشرية و أضفى لها صبغة إسلامية حيث جعل مرحلة الطفولة اليهودية ومرحلة الصبا: النصرانية ومرحلة الإنجيل الأبدي: الإسلام الذي يساوي بدوره التنوير بناء على تطور الوعي حيث يقول: "... كنت قد قرأته وأنا في باريس و فرحت به لأنه كان يعبر عما في نفسي من تطور الدين في ثلاث مراحل: مرحلة الطفولة حيث كان الوعي الإنساني في حاجة إلى ترغيب وترهيب ماديين (اليهودية) ومرحلة الصبا عندما أصبح في حاجة إلى أحلام اليقظة ورؤية عالم جديد (المسيحية). وأخيرا مرحلة استقلال الوعي الإنساني عقلا وإرادة حيث تكتمل النبوة ، فتتحقق غاية الوعي في التاريخ (التنوير). (حنفي، 1998، ص631)

والمرحلة الثالثة هي المرحلة المهمة عند حسن حنفي لأنها تعني بأن وعي الإنسان أصبح يتسم بالنضج والكمال ولا يحتاج إلى أي قوى خارجية تسبطر عليه أو تتدخل في حريته يقول: "فالعقل والحرية ليس في حاجة إلى وصايا خارجية من المحرصة الدينية أو الإرادة الإلهية" (حنفي، 1998، ص231)

أي الدعوة إلى دين العقل والطبيعة والقيد والعمل الصالح هذا الدين يغني عن العقائد وعن الألوهية والشعائر والطقوس وكذا الكنائس.

وعليه ينتهي الوعي حسب حنفي بعد تطور طويل ومراحل متعددة حتى تتحقق استقلالية الإنسان عقلا وإرادة وبيصبح العقل هو المتحكم الوحيد للوصول إلى الحقيقة ورفض جميع الوصايا عليه من السلطتين الدينية والسياسية يقول: "إن الإنسان قد استقل، وأن عقله قد استطاع أن يصل نفسه إلى اليقين وأن فعله بإمكانه أن يحقق رسالة الإنسان دون ما تدخل من أية إرادة خارجية عامة أو مشخصة" (حنفي، 2002، ص18).

كما أنه كان يوافق فويرباخ بأن يتنازل الإنسان عن العقل في مقابل إيمانه بالوعي المقدس أو عن إرادته في مقابل إيمانه بإرادة خالقه بسبب التخلف والقهر ليصل بذلك إلى تأليه الإنسان، وقد جعل التقليد والتبعية للتراث وعدم مواكبة العصر وحاجاته سبب من أسباب قتل الإبداع فحسب رأيه كل مرحلة تعبر عن عصرها وكلما تغيرت العصور تغير التراث تبعاً لها فالتراث كائن حي متغير والحياة الاجتماعية كذلك وهذا التطور في الحياة الاجتماعية كفيلاً بتمزيق الأغشية الضيقة التي يحددها الدين (حنفي، 1998، ص 180)

لقد بنى حسن حنفي مشروعه على فكرة التطور حيث يقول "إن مشروعي يهدف إلى الأصالة و إلى إعادة الحيوية للحركة الإصلاحية التي ربما اقتربت هذه المرة من الاعتزال...ولربما لو عشت بعد مئة سنة لقلت شيئاً آخر ولو عشت قبل مئة سنة لقلت أيضاً شيئاً آخر" (حنفي، 1998، ص 281) وهذا التطور شمل حتى الوحي فهذا الأخير يتطور مرحلة بعد مرحلة يقول: "فقد تطور الوحي مرحلة بعد مرحلة منذ آدم أول الأنبياء حتى محمد صلى الله عليه وسلم خاتم الأنبياء" (حنفي، 1988، ص55)

إلى حد التلاشي والتحول من موضوع لآخر يقول: "تحول إلى علم الأوليات أي إلى مجموعة من المبادئ العقلية العامة الواضحة بذاتها أوليات خالصة لا يسبقها شيء كما هو واضح في نظريتي العلم والوجود" (حنفي، 1988، ص92) وبالإضافة إلى تطور الوحي يبين حسن حنفي كذلك موقفه من تطور النبوة وإضافة بعض الأمور عليها يقول حسن حنفي: "وتبدو بعض مظاهر التجديد الأخرى عن طريق زيادة موضوع على النبوة أو بتعبير أدق تطوير النبوة". (حنفي، 1988، ص180)

في خضم هذا التطوير قام حسن حنفي بإسقاط بعض أركان الإيمان كالإيمان باليوم الآخر وحتى إسقاط الله كما رأينا آنفاً يقول: "وتسقط موضوعات المعاد والإيمان والعمل والإمامة مع أن أول التوحيد أي الذات والصفات لا يجد له تفسيراً إلا في آخره أي: الإيمان والعمل والإمامة فالتصور الوحيد لله وهو الموضوع الأول في علم الكلام لا يوجد إلا في السياسة وهو الموضوع الأخير وأن الذات لا تتحقق إلا في الأمة وأن الله بداية والدولة نهاية". (حنفي، 1980، ص217)

لتحقيق هذا التطور بإسم متطلبات العصر وحاجاته ومصالحته اتخذ منهاجاً تأويلياً وقراءة هرمنيوطيقية للنص في التعامل مع التراث الذي يأخذ منه ما يراه مناسباً لحاجات عصره وتظل بقية الاحتمالات القديمة مطروحة لظروف ربما تكون أكثر ملائمة لها مستقبلاً أو وضع احتمالات جديدة لأنه لا يوجد صواب وخطأ نظري للحكم عليها يقول: "لا يوجد إلا مقياس عملي فالاختيار المنتج المجيب لمطالب العصر هو الاختيار المطلوب ولا يعني ذلك أن باقي الاختيارات خاطئة بل يعني أنها تظل تفسيرات محتملة لظروف أخرى وعصور أخرى ولت أو ما زالت قادمة" (حنفي، 2002، ص ص 21-22) كما عمل حسن حنفي بالمنهج الصاعد وهو عكس الوحي فجعله صاعداً من الأرض بعد أن كان نازلاً من السماء لأن الواقع هو الذي يستدعي النص ويستثيره يقول: "أما المنهج الذي يستعمله الفريق المتهم ويقصد به اليسار الإسلامي فهو ما يمكن تسميته بالمنهج الصاعد وهو المنهج الذي يبدأ من الواقع وبالمصلحة العامة ثم يختار النصوص طبقاً لها أو لا يشير إلى النصوص بتاتا كما كانت المصلحة العامة هي أساس النص" (حنفي، 1988، ص82)، وبهذا يبدو المنهج الشيوعي

الماركسي واضحاً وجلياً في فكر حسن حنفي الذي يعطي أولوية الواقع عن الفكر والحادثة عن الآلية و أعطى المجتمع المرتبة الأولى على حساب الوحي الذي يحتل المرتبة الثانية والناس أولى من القرآن يقول: "لقد نزل الوحي معلناً لأول مرة ارتباط الفكر بالواقع" (حنفي، 1978، ص126) ولعل أهم سبب هذا الارتباط بين الفكر بالواقع هو حتمية وجود الوحي إقتضتها أحوال الناس واحتياجاتهم.

ولقد اعتمد على هذا المنهج لأنه ينظر للمنهج القديم النازل (النازل من عند الله تعالى) أنه يقوم على افتراض جميع الحقائق والمعارف الدينية التي وضعت مسبقاً في كتاب أعطي للبشر أم لم يعطى في صورة علم إلهي أو لوح محفوظ أو قدر مكتوب وعلى الإنسان أن ينتقي منه صورة الواقعة وهذا الكتاب حوى كل شيء ما حدث وما يحدث وما سيحدث (حنفي، دط، ص 81-82). وبهذه المعرفة القبلية التي يعتمدها المنهج النازل لا يفرق بين قال الله أو قال رسول الله صلى الله عليه وسلم أو قال أرسطو لأنه حينئذ يكون الاعتماد على السلطة سواء كانت سلطة الكتاب أم سلطة الموروث.

حسب رأي مفكرنا أن الأمة الإسلامية لا يمكن أن تتقدم إلا إذا سارت في نفس مسار الغرب حين قامت نهضته جراء تعارض مصدر المعرفة القبلي وبداهة العقول لذلك لابد أن ننطلق من الواقع نحو الوحي أي استخدام المنهج الصاعد بدل النازل كما يقول: "يبدأ من العالم إلى الله ومن الواقع إلى المثال ومن التجربة إلى المعنى فتكون الطبيعة عاقلة في الفلسفة ومستقلة في الكلام وتبدأ مصادر الشرع بالقياس ثم الإجماع ثم السنة ثم الكتاب تبدأ بعلم الإحصاء لمعرفة مكونات الواقع وبالتجارب لمعرفة أسس الفكرة وعلى هذا النحو نعيد بناء فكرنا القومي لأعلى النص حتى لا يصدق فينا قول الشاعر المعاصر - يقصد محمد درويش- واحتى أبوك بالنصوص فدخل اللصوص " (حنفي، دط، ص 83) ولما كان ذلك فالعقائد تتطور بإعتمادها على عقليات وتجارب أي الواقعيات واقع العصر وقضاياها التاريخية فهو يرى بأن العقائد اجتهدات ومواقف محتملة (حنفي، 1988، ص 42).

فلا توجد صحة نظرية بقدر ما هناك من فائدة عملية يقول: "ثم العودة من جديد للقيام بنفس المهمة في تأصيل جديد عقلي مصلحي لعلم أصول الدين على أساس اجتهد العصر والاكتمال النظري والعمل للصوص" (حنفي، 1988، ص 43). ولعل تجربته الذاتية الواقعية أكثر ما يبين لنا فكرته حول التطور حيث نجده يصف تطوره الفكري فيقول بأنه كان قبل عام 1379هـ الموافق ل 1960م مثالياً إخوانياً ثم تحول بعدها إلى مثالي شعوري يوحد بين الماهية والوجود كما أنه في بداية أمره كان يصلي وكانت سجداته تحت جبهته ثم لما تطور فكره علقها مع الحائط بوصفه عملاً فنياً ثم لما بلغ المرحلة الثالثة وهي سن النضج تصدق بها على فقير لا ليصلي عليها وإنما لينام عليها وكان ذلك بعد عام 1385هـ الموافق ل 1966م (حنفي، 1998، ص624).

وحدة الوجود :

لقد تأثر حنفي بهذه الفكرة كثيراً فهو يرى بأن تحقق العمل لا يكون إلا في ظل هذه العقيدة يقول: "و بعد التصديق يأتي الإخلاص وهي قوة الذات الباطنية في إثبات أصلي التوحيد والعدل بتجرد تام و بوحدة في القوى دون ازدواجية أو ثنائية قد توقع في النفاق " (حنفي، 1998، ص50)

إن مرجع عقيدة وحدة الوجود ترجع إلى سبينوزا الذي اعتبر الله علة محايثة (أي علة في باطن الذات الفاعلة) ولقد اعتبر حنفي هذه العقيدة كنوع من الإصلاح والتأصيل الواقعي حيث يقول: "ولكننا نزيد على التأصيل العقلي عند المتأخرين التأصيل الواقعي عند المعاصرين أسوة بالمصلحين المحدثين حتى يرتبط التوحيد من جديد بالعمل و الله بالأرض و الذات الإلهية بالذاتية الإنسانية ... الله طاقة حالة في الإنسان من أجل أن يحيا و يسلك و يعمل و يحس و يتخيل وينفعل أيضاً"

(حنفي، 1998، ص32) ولقد كانت دعوة حسن حنفي لوحدة الوجود صريحة يقول: "لقد آن الأوان للانتقال من ديكرت لسبينوزا من فيلسوف الثنائية إلى فيلسوف الوحدة ... حتى نقضي على الثنائية ... في شعورنا القومي وتحقق الوحدة التي نصبوا إليها في حياتنا" (حنفي، 1881، ص 383).

و كان حسن حنفي يركز على أن الله والعالم شئ واحد والطبيعة الطابعة والطبيعة المطبوعة و على أن النفس و البدن شيء واحد وبهذا يحارب ويهدم الأشعرية بوصفها عقيدة شعبية فهو يرى بأن الثنائيات التي نتداولها (العقل و الحس، الإيمان و العقل، الله والعالم، الله والطبيعة إنما هي في حقيقة الأمر من صنعنا وورثنا هذه البدائل من الغرب ولقد تأثر بسبينوزا في هذه الفكرة كثيرا ففلسفة هذا الأخير تدعو للتوحيد بين الإله والعالم الموجود في الخارج (كرم، 1957، ص106) ويعتبر أن الإله ليس جزءا من مادة العالم بل هو روح العالم وقوانينه ويمشي حنفي على خطى هذه الفلسفة فيوضح قائلا: "إن قدرة الطبيعة هي قدرة الله و قدرة الله مماثلة لماهيته وقوانين الطبيعة لا نهائية كالعقل الإلهي...إن الله هو الطبيعة الطابعة والعالم هو الطبيعة المطبوعة " (حنفي، 1978، ص69) فوحدة الوجود التي نادى بها حنفي جمعت بين عمر بن الخطاب وبين موسيقى بيتهوفن فهذه العقيدة تجعل معتنقها لا يفرق بين الإيمان والكفر ولا بين المسجد والكنيسة ولا بين الطاعة والمعصية.

1. مصادر الشريعة الإسلامية:

لقد أقلب حسن حنفي علم أصول الفقه رأسا على عقب عما كان عليه سابقا مخالفا بذلك جميع أهل الإسلام مبتدئا بتعريف مصادر الشريعة الإسلامية (القرآن الكريم-السنة النبوية-الإجماع-القياس) من تلقاء نفسه.

القرآن الكريم: عرفه بأنه "تجارب الأمم والشعوب على مدى التاريخ، التراكم المعرفي الإنساني الشامل المتحقق مع مراجعة العقل والفطرة وكما يبدوا في الحكم والأمثال والمأثورات والآداب الشعبية " (حنفي، 1886، ص 103) بمعنى أن القرآن حسب تعريفه ليس بكلام الله وإنما هو مخزون تاريخي معرفي متراكم. كما عرفه في موضع آخر: "الكتاب هو في الحقيقة مجموعة من المواقف التي طرأت على الواقع الإسلامي الأول والتي استدعت حلولا، كل موقف يمثل نمطا مثاليا يمكن أن يتكرر في كل زمان ومكان" (حنفي، 1881، ص 408) بمعنى أن الشرع ليس جامدا بل يعاصر المجتمع ويواكب تغيرات وتطورات المجتمعات.

وبهذين التعريفين خالف حسن حنفي علماء الإسلام الذين عرفوا القرآن بأنه: "كلام الله غير مخلوق منه بدأ و إليه يعود"(ابن تيمية، 1415هـ، ص21) المنزل على محمد (ص) المعجز بنفسه المتعبد بتلاوته" (ابن اللحام، 1400هـ، ص70) أي أن القرآن حسبهم كلام الله تعالى و رسالته التي نزلت على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

كما يقر بأن علوم القرآن ليست علوما مقدسة بل تبين الحوامل اللغوية والثقافية والاجتماعية والزمانية والمكانية للوحي (الوحي المقدس هو العلم الإلهي وحده قبل التدوين ومنذ تدوينه في اللوح المحفوظ بصرف النظر عن لغته أصبح مدونا في اللغة والزمان والمكان له حوامله المخلوقة): اللغة العربية التي تكلم بها وسمعها الرسول ففي كل مرة يزداد التعيين وتكثر الحوامل وتبتعد عن المحمول الأول وهو كلام الله في العلم الإلهي (حنفي، 2014، ص18)، ولقد صرح حنفي بأن علوم القرآن موضوعا للدراسة وليست موضوعا للتقديس فكلما كثرت الحوامل زاد فهم المحمول وبالتالي فهي موضوع للبحث وليس من عقائد الإيمان و يعد القرآن موضوعا للعلم باعتماده على اللغة التي كانت العلم الأول عند القدماء تتميز بالاختلاف في الروايات والقراءات .

السنة النبوية: عرفها كما يلي: "التجربة الفريدة لنموذج التحقق الأول من حياة مبلغ الوحي للاسترشاد بها كما هو الحال في المسيحية واليهودية الأولى والمراحل الأولى في كل المذاهب الفكرية قبل أن تتألف عوامل التاريخ وصراعات القوى بالانحراف و التغيير أو الضياع" (حنفي، 1886، ص ص 102-103) لقد جعل السنة بمثابة المنهج الذي نسترشد به وشبهها بكتب المسيحية وعهد اليهودية قبل أن يسهم التغيير والانحراف.

و عرفها في موضع آخر بقوله: "أما السنة فهي مجموعة من المواقف التفصيلية التي يتحدد فيها سلوك الإنسان والذي تظهر فيه القدرة كمحك للسلوك هي مواقف إنسانية مثالية وتجارب بشرية نموذجية يمكن الاقتداء بها إذا أردنا مزيداً من التعيين والتحديد في الواقع." (حنفي، 1881، 408) لقد أضفى مرة أخرى صفة البشرية والذاتية للسنة النبوية وأقر بأنها ليست وحي من الله تمثل مجموعة تجارب يمكن الاتعاظ بها، وطبعا هذا التعريف يتعارض ويتخالف مع أهل الإسلام وخاصة أهل السنة الذين عرفوها بأنها: "ما صدر عن النبي (صلى الله عليه وسلم) غير القرآن وهذا يشمل قوله (صلى الله عليه وسلم) وفعله و تقريره وكتابته وإشارته وهمه وتركه" (البغدادي، 1421هـ، ص 120)

نلاحظ أن المفكر حنفي ينزع القداسة على هذين المصدرين (الكتاب+ السنة) واكتفى بوصفهما مجرد استقراء للواقع نزلت فيه حيث يصرح ذلك قائلاً: "نشأ التراث من مركز واحد وهو القرآن والسنة ولا يعني هذان المصدران أي تقديس لهما أو للتراث بل هو مجرد وصف للواقع." (حنفي، 2002، ص 154)

كما أنه يقلل من حجية السنة فيقول: "ولم أستعمل الحديث الشريف تأييداً للقرآن حتى لا يعترض أحد الأدعياء برواية الحديث وسنده ودرجة صحته وتضع القضية في مباحكات العننة هذا بالإضافة إلى أنه لا يوجد شيء في الحديث لا يوجد أصله في القرآن والاعتماد على القرآن وحده هو الرجوع إلى الأصل أولاً وهو أوعى وأشمل وأكمل" (حنفي، 1401هـ، ص 99) و انطلاقاً من هذا القول يكون حنفي قد قلل من أهمية السنة حيث نجد دعوته صريحة بأن يكون القرآن هو أصح وأشمل مرجع.

وعليه يصرح بأنها مجرد اجتهادات بشرية خالصة والصواب فيها متعدد فهي علم نسبي لا بد من الاختلاف مع القدماء حولها ويتساءل حنفي عن سبب اجتماع الأمة على البخاري ومسلم ويوضح بأن النقل الخالص لا وجود له بل العقل يتدخل في هذه العلوم النقلية.

ينقد حنفي صحيح البخاري نظراً لكثرة الطباعات فيقول: "بأن الإصحاح ليس مقدس لا في تقسيمه ولا في طريقة إخراجة كالمصحف العثماني ويتم التدوين بالذاكرة وطرق النقل الشفاهي قبل وسائل التدوين الحديثة وقد كانت الغاية التفسير مع الحديث والفهم مع النقل ولم يكن التدوين نقلاً خالصاً" (حنفي، 2012، ص 24)

الإجماع: يعرفه كالتالي: "تجربة إنسانية مشتركة بين علماء الأمة، نوع من الحوار الحر بين المفكرين والمنظرين وقادة الرأي دون ما خوف أو قهر أو استبداد بالرأي الواحد أو الهام يأتي حتى ولو كان رأي الخليفة أو الإمام أو قاضي القضاة أو ساري العسكر" (حنفي، 1886، ص 102) وبهذا قد أعطى حنفي صفة الحرية النسبية لعلماء الإجماع.

عرف حسن حنفي الإجماع في موضع آخر بقوله: "أما الإجماع فهو تجربة الأجيال وتراكمها وعنصر التاريخ وحركة الجماهير، وكل أشكال العمل الجماعي والممارسة التاريخية ضد مظاهر التسلط الفردي أو الجمود العقائدي أو الحرفية اللغوية أو الصورية القانونية أو الشكلية الدينية" (حنفي، 1881، ص 408) كما يدعوا حنفي للتجديد المستمر ويقر بأن التغيير الحاصل وعدم التزام كل عصر بإجماع العصر السابق هو دفعة جديدة للتاريخ وأنه يجب احترام المخالفات الحاصلة في الإجماع لأنها تشير إلى حيوية الأمة وتقبلها اجتهادات الجميع مما يدعوا لمنع الاستبداد والتحكم والسيطرة، ويؤكد هذا

في قوله: "وعلى الحزب أن يتجنب الدخول في المناقشات النظرية خاصة فيما يتعلق بالحلال والحرام نظرا لاختلاف المشرعين فيه ولتغير الفقه من عصر إلى عصر ولأن باب الاجتهاد مفتوح فيما لم يرد فيه نص و هو الكثير لأن الإسلام وضع الأسس العامة وترك التطبيق للعقل الإنساني والمصلحة الإنسانية" (حنفي، 1988، ص 180) وبهذا نلمس عقلانية حنفي التي طبقها على الشريعة وسمح للعقل الإنساني أن يؤهلها وجعل باب الاجتهاد مفتوح كما جعل الشارع للحلال والحرام هو الإنسان.

القياس: عرفه: "تجربة الفرد الخاصة و جهده العقلي الخالص وهو قادر على الاستدلال إذا استكمل شروط الاجتهاد: العلم بمنطق اللغة و الدراية بأسباب النزول الأولى والوعي بمصالح المسلمين الحالية وهي أسباب النزول الثانية أي ظروف قراءة النص حاليا" (حنفي، 1886، ص 102)

وأقر حسن حنفي بأنه يأتي بعد الإجماع من أجل رعاية المصلحة العامة التي أعلى من شأنها وجعلها مساوية لمصدري التشريع الكتاب والسنة بل جعلها مصدر تشريع مستقل (حنفي، 1988، ص 381)

كما وضع القياس والاجتهاد في مرتبة واحدة، ثم إن تعريفه للقياس غير مشابه لما جاء به الإسلام فالقياس عندهم: "حمل فرع على أصل في حكم بجامع بينهما" (حنفي، 1988، ص 55)

كما أن حنفي قد أعاد ترتيب الأصول مخالفا بذلك على ما اتفق حوله المسلمون فبدلاً أن يكون الترتيب : الكتاب-السنة-الإجماع-القياس أصبح عنده بالعكس فيقول: " ومن ثم يكون ترتيب الأصول الأربعة الذي يفرضه روح العصر: القياس-الإجماع-السنة-الكتاب وهو الترتيب الصاعد في مقابل الترتيب النازل القديم، الاستقراء في مقابل الاستنباط، القاعدة في مواجهة القمة وإلا فقيم الشكاية من خلق باب الاجتهاد وقلة الاعتماد على العقل وغياب المنطق وضياح أعمال النظر" (حنفي، 1988، ص 54)

فهو يرى بأن هذا الترتيب يتناسب مع روح العصر الحالي على عكس الترتيب القديم الذي يصلح للعصر البالي العتيق لقربه من الوحي .

إن هذه الأدلة الأربعة تركز على العقل , فالعقل عنده هو الوريث الشرعي للوحي ولما اكتمل الوحي فالعقل هو التطور الطبيعي له إذن فمنهج العقل هو الاستمرار الطبيعي للنبوة والتطور الطبيعي لها والواقع هو الذي يفرض نفسه" (حنفي، 1988، ص 56)

2. أركان الإسلام:

الشهادتان: تعني عنده الرفض والقبول والعصيان والطاعة وهي ضد كتمان الشهادة على التاريخ" (حنفي، 1988 ، ص 55)

وتعني أيضا رفض كل آلهة العصر المزيفة مثل الجاه والقوة والسلطان (حنفي، 1988، ص 54).

1. **الصلاة:** لا تعني الشعائر بل تعني جهد الإنسان الدائم وعمله المستمر وإحساسه بالزمان وبأداء الفعل وإذا كانت الغاية منها الاطمئنان الداخلي وحضور الفكر اليومي والرجوع إلى الباطن فيمكن تحقيق ذلك من وجهة نظره بدون صلاة بل بالتفكير أو التأمل أو الاكتفاء بالفنون والآداب والعلوم وإذا كانت الغاية من الصلاة المحافظة على النظافة والطهارة فيمكن إدراك ذلك بغير الصلاة بالمحافظة على النظافة" (حنفي، 1988، ص 315)

2. **الصوم:** يعتبر في نظره نموذج للاشتراكية يعني مشاركة الناس وهو تهذيب للنفس وشحن للإرادة وإعلان عن تجاوز الإنسان لنفسه ولعالمه وعيش على مستوى الجماعة" (حنفي، 1988، ص355)، كما أنه وسيلة للإحساس بالآخرين جوعا وعطش ولكن يمكن للإنسان أن يشعر بذلك دون الصيام وحده فإمكانه أن ينتقل للاشتراكية ليشعر بمعاناة الفقراء وإذا كان الصيام نوعا من الراحة للبدن فإنه يمكن للإنسان أن يحقق من الطعام ليحصل على ذلك" (حنفي، د ط، ص316)

• **الزكاة:** وتعني الاشتراكية فهي تأكيد حق الغير من رشاوي الإنسان مع الآخرين وهي سيولة للعمال في المجتمع ضد اكتناز الثروات بل استعمال وإذا كانت الغاية منها هي إحساس الإنسان بأن ما يملك ليس له يقول: "هذا بناء على شيوعية وبأن الآخرين شفافية فإن الإنسان بطبيعته الشيوعية وبفكره وبنظامه الوحي لا يملك شيئا وكل ما في الواقع يستخدم كمصلحة الجماعة" (حنفي، 1980، ص 318)

• **الحج:** يرى بأن أكثر الشعائر مظهرية هي مناسك الحج والكعبة توحى للناظر بالوثنية القديمة في العصر الجاهلي ويشبه الحائط رمي الجمرات بالتمثال في الجاهلية وأن منسك الحج الذي يربط الجديد بالقديم والمسلمين بالحنفاء والرسول صلى الله عليه وسلم بإبراهيم عليه السلام هي من بقايا الوثنية بعد تهذيبها ويهدف الحج في رأيه لتجميع الأمة والمساواة بين الأفراد وكذا توحيد العرب. فهو يعتبر الحج من شعائر الجاهلية التي دخلت في دين إبراهيم عليه السلام يقول في ذلك: "فشعائر الحج: الطواف ورمي الجمرات والسعي بين الصفا والمروة والتكبير كلها كانت شعائر جاهلية دخلت في دين إبراهيم" (اقاجاني، 2013، ص 151)

يرى حسن حنفي بأن لا فائدة من هذه الشعائر والعبادات مادام الإنسان يستطيع أن يحقق التقوى بدونها يقول: "وتمثل فعل الخير في إدراك معنى الفضيلة لذاتها وممارستها عمليا بتقوى باطنية و عن اقتناع داخلي دون ما حاجة لشعائر أو طقوس أو مظاهر خارجية" (حنفي، 1881، ص125) حيث يعتبر الشعائر ما هي إلا دين شعبي.

خاتمة:

ختاما وبعد تحليل و دراسة جوانب الإشكالية في هذا العمل توصلنا إلى النتائج التالية:

النزعة الإنسانية سيطرت على مشروع حسن حنفي فقد دعا إلى دين إنساني كوني عالمي منفتح يشمل الجميع مهما كانت صفاتهم وديانهم وأعراقهم فقد أراد تجسيد وحدة كونية دينية لموقف إنساني.

تجاوز التأويلات والعقائد القديمة الموروثة وربطها بالعقل والواقع، فالدين الجديد الذي يدعوا إليه ينطلق من واقع المسلمين وحاضرهم لحل مشاكلهم ومواجهة ظروف عصرهم .

هدف حنفي من مشروعه هذا إعادة بلورة الوعي العربي الإسلامي من خلال دراسة تجديدية بنائية للفكر الإسلامي والتجديد هنا لا يعني إبطال القديم وإنما إعادة دراسته وفق مناهج علمية نقدية ليصبح أكثر قدرة على مواجهة مشاكل العصر.

غاية حسن حنفي من دراسة التراث البحث عن مخرج للتحرر من التحجر الديني وهذه الغاية لا يمكن بلوغها إلا عبر امتلاك التراث معرفيا عن طريق التأسيس لفكر نقدي ابستمولوجي بممارسة علمية متعددة المناهج تأخذ على عاتقها دراسة المشكلات الفكرية للمجتمع الإسلامي و يواكب تطورات الواقع العالمي العربي.

هدف حسن حنفي من خلال محاولته إعادة بناء العلوم النقلية هو أنسنة الدين من خلال الإنتقال من الإلهيات إلى الإنسانية وبناء على ما تقتضيه المصلحة عنده من تغيير المحاور المركزية ليصبح التمرکز من الله إلى الإنسان، هذا التحول أساسه

الوحي لأن هذا الأخير موجه للإنسان فهو المقصود وليس الله لذلك وجب تغيير المفهوم التقليدي لمعظم هذه العلوم بوضع تعاريف جديدة لها تواكب متطلبات العصر يهتم بواقع المسلمين من ظلم وإحتلال وتخلف وقهر. ينظر للوحي نظرة انثربولوجية وليست ثيولوجية فهو علم الإنسان وليس علم الله ومعنى ذلك أنه لا بد من عودة الأمور إلى نصابها وإلى حقيقتها وهي دراسة الإنسان والكشف عن وجوده وذاته وصفاته وأفعاله لذلك مضمون العقائد عنده إنتقل إلى الدفاع عن الأرض والحرية والتنمية (من لاهوت التوحيد إلى لاهوت الأرض).

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر:

1. حسن حنفي، (2002)، التراث و التجديد، موقفنا من التراث القديم، بيروت، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.
2. حسن حنفي، (2004)، حصار الزمن (إشكالات)، القاهرة، مصر، ط1 مركز الكتاب للنشر.
3. حسن حنفي، (1881) دراسات إسلامية، القاهرة، ط1، 1881، مكتبة الأنجلو المصرية.
4. حسن حنفي، (1886) دراسات فلسفية، القاهرة، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية.
5. حسن حنفي، (1978) قضايا معاصرة في فكرنا المعاصر، ج1، القاهرة، ط1، دار الفكر العربي للنشر.
6. حسن حنفي، (1988) من العقيدة إلى الثورة ج1، ج2، ج6، ج8، الاسكندرية، ط1، دار التنوير.
7. حسن حنفي، (2014) من النقل إلى العقل علوم القرآن (من المحمول الى الحامل) ج1، بيروت، لبنان، ط1، دار الأمير للثقافة و العلوم ش.م.م.
8. حسن حنفي، (1998) هموم الفكر و الوطن (التراث و العصر و الحداثة) ج1+ ج2، ط2، دار قباء للطباعة و النشر.
9. حسن حنفي، اليسار الإسلامي كتابات في النهضة الإسلامية، العدد الأول..

ثانياً: المراجع:

1. ابن اللحام، (1980)، المختصر في أصول الفقه، تحقيق: محمد مظهر بقاء، مركز البحث العلمي بجامعة الملك عبد العزيز، كلية الشريعة
2. ابن تيمية، (1994)، شرح العقيدة الأصفهانية، تحقيق إبراهيم سعيدي، ط1، الرياض المملكة العربية السعودية مكتبة الرشد.
3. اقاجاني نصر الله، (2012)، الاسلام والحداثة في مصر، ط1، دار النشر الني.
4. رجاء أحمد علي، (2012) علم الكلام، الأردن، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة،
5. كارل ماركس و فريدريك أنجلز، (1974) حول الدين، ترجمة زهير حكيم، بيروت، لبنان، ط1، دار الطليعة للطباعة و النشر.
6. يوسف كرم، (1957)، تاريخ الفلسفة الحديثة، القاهرة، مصر، ط5، دار المعارف.

KARL POPPER'S CONCEPT OF SOCIAL ENGINEERING

Ali TATAIAT

Senior Lecturer (PhD), Mohamed Khider University, Social Sciences Department, e-mail:
ali.tataiat@univ-biskra.dz

Abstract:

Contemporary philosopher Karl Popper was interested in re-reading philosophical history a critical and analytical reading through his review of scientific, historical as well as political ideas and finally research in the social sciences, explaining the reasons for the delay of the mentioned sciences and the difficulty of predicting their future, as he attributed the matter to the fact that human history adapts and develops with knowledge, which made Popper He believes that understanding the historical context is based on a historical fallacy, which made him resort to a critical presentation of the founders of historical thought according to his description, including Plato, Hegel and Marx. Through this criticism, he sought to shift to a new concept considered an alternative, called "social engineering", which represents social reform step by step, part by part, and problem by problem. It is worth noting that this new method of reform adopted by Karl Popper is represented in the effort that each individual in society presents in successive episodes, each episode trying to solve a specific problem, which translates Popper's great hostility towards the total conflicts that adopt the idea of drawing the historical course with predetermined plans in which the individual represents a tool that achieves the goal of the closed history, which has no soul. Popper sees through his approach that human knowledge is just assumptions subject to criticism and falsification, and cannot be limited to the two variables: certainty and absolute, which do not allow the development of human knowledge in an open and smooth manner. What concept of social engineering does Karl Popper offer?

Key words: Karl Popper, philosophy, Social technology, piecemeal social engineering.

الملخص:

اهتم الفيلسوف المعاصر كارل بوبر بإعادة قراءة التاريخ الفلسفي قراءة نقدية تحليلية من خلال استعراضه للأفكار العلمية والتاريخية وكذا السياسية انتهاء بالبحث في العلوم الاجتماعية موضحاً أسباب تأخر العلوم المذكورة وصعوبة التنبؤ بمستقبلها، حيث أرجع الأمر إلى كون التاريخ البشري يتكيف ويتطور بالمعرفة، وهو ما جعل بوبر يؤمن أنّ فهم السياق التاريخي مبني على مغالطة تاريخية جعلته يلجأ إلى عرض نقدي لمؤسسي الفكر التاريخي حسب وصفه بما في ذلك أفلاطون هيغل و ماركس. وسعى من خلال هذا النقد إلى التحول إلى مفهوم جديد بمثابة البديل أطلق عليه "الهندسة الاجتماعية" والتي تمثل الإصلاح الاجتماعي خطوة بخطوة، جزء بجزء، ومشكلة بمشكلة.

وجدير بالذكر أنّ هذا الأسلوب الجديد في الإصلاح الذي تبناه كارل بوبر يتمثل في ذلك الجهد الذي يقدمه كل فرد في المجتمع في حلقات متتالية كل حلقة تحاول حل مشكلة معينة، وهو ما يترجم العداء الكبير لبوبر تجاه النزاعات الكلية تتبنى فكرة رسم المسار التاريخي بمخططات مسبقة يمثل فيها الفرد أداة تحقق غاية التاريخ المغلق الفاقد لكل روح. ويرى بوبر من خلال توجهه أنّ المعارف الإنسانية مجرد افتراضات قابلة للنقد والتكذيب

ولا يمكن حصرها في متغيري اليقين والمطلق اللذان لا يسمحان بتطور المعرفة الإنسانية بشكل سلس مفتوح. فأَيّ مفهوم للهندسة الاجتماعية يقدمه كارل بوبر؟

الكلمات المفتاحية: كارل بوبر، الفلسفة، التكنولوجيا الاجتماعية، الهندسة الاجتماعية الجزئية.

مقدمة:

يعتبر كارل بوبر أحد أكبر فلاسفة العلم ومناهج البحث، غير أنه يشتهر أكثر بوصفه فيلسوف المجتمع المفتوح، الذي يُمثّل واحدة من أنضر صور الديمقراطية الليبرالية؛ ونظرًا لسعة مجال السياسة وشيوع جمهورها، فقد حاز بوبر شهرته أساسًا من كتابه «المجتمع المفتوح وخصومه» الذي ذاع صيته ولقي اهتمامًا منقطع النظير في مجالات ومستويات مختلفة، وترجم إلى أكثر من عشرين لغة، من بينها العربية. وقد اقترن اسم بوبر بتطبيق منهج العلم العقلاني النقدي على مشكلات السياسة والاجتماع، حيث تُمارَس العقلانية النقدية في الفلسفة السياسية بما يكفل للمجتمع طريقًا للتقدم، تنعكس إيجابيات المنهج العلمي هنا في صورة مجتمع مفتوح للرأي والرأي الآخر، ليفوز الرأي الأرجح والأصوب والأقدر، ويكون الانتقال من المشكلات إلى حلولها في إطار ديمقراطي، ولا أحد يُمكنه الزعم بامتلاك الحقيقة الكاملة، ويجبر المجتمع على تبنيها ويقود الأفراد كالقطيع إلى وجهته التي اختارها. ولن يتم هذا الأمر إلاّ بانتهاج تعددية الرأي والفكر والمناقشات النقدية والعقلانية ونقض كل دعاوى الديكتاتورية والانفراد بالرأي والتعصب والتطرف ويستحيل معه صبُّ المجتمع داخل الإطار الشمولي والنسق الموحد؛ لأن هذا يُجافٍ لمنطق العلم ومنطق الواقع ومنطق التاريخ، سواء أكان هذا النسق الشمولي الموحد هو الماركسية أو سواها.

وفي إطار نقد بوبر للمجتمع المغلق إجمالاً، وللانفراد بالرأي والحقيقة، حارب كل ما تنطوي عليه النزعة الكلية التي تتناقض مع النزعة العلمية؛ والتفكير الرومانتيكي كونه نقيض للتفكير العلمي، وبهذا الخصوص يرى بوبر أن فكرة: «العودة إلى الماضي المجيد» أو «السير نحو مجتمع العدالة الاجتماعية» نداءات عاطفية أكثر منها عقلية، تستلزم إحكام قبضة الاتجاه الواحد والرأي الموحد على المجتمع بأسره، وغلق الأبواب أمام الرأي الآخر وإخماده، ويرى أنه يُمكن البحث عن عالم أفضل بالعمل دائماً على تغيير الأوضاع من أجل دَرءِ المثالب وحل المشكلات التي تُواجه المجتمع والاقتراب دوماً من الأهداف المنشودة والمثل العليا، ولكن لا يكون هذا بالأسلوب الكلي الشمولي، والتخطيط المركزي الذي يُحكم قبضته على المجتمع المغلق، بل عن طريق ما أسماه بوبر بالهندسة الاجتماعية الجزئية Social Piecemeal Engineering.

1. لمحة عن الفيلسوف كارل بوبر:

كارل ريموند كارل بوبر (28 يوليو 1902 في فينا - 17 سبتمبر 1994 في لندن) فيلسوف نمساوي-إنكليزي متخصص في فلسفة العلوم، عمل مدرسا في كلية لندن للاقتصاد، ويعتبر كارل بوبر أحد أهم واغزر المؤلفين في فلسفة العلم في القرن العشرين كما كتب بشكل موسع عن الفلسفة الاجتماعية والسياسية. والداه

يهوديان بالأصل لكنهما تحولاً للديانة المسيحية، إلا أن بوبر يصف نفسه بالأدري، درس الرياضيات، التاريخ، علم النفس، الفيزياء، الموسيقى، الفلسفة وعلوم التربية، وفي عام 1928 حصل على درجة الدكتوراة في مجال مناهج علم النفس الإدراكي. بدأ كتابة أول أعماله المنشورة في صورة مختصرة بعنوان "منطق البحث" 1934 وفي طبعة كاملة عام 1979 بعنوان "المشكلاتان الرئيسيتان في النظرية المعرفية"، هاجر إلى نيوزيلندا عام 1937 حيث قام بالتدريس في عدة جامعات هناك، وألف كتاب "المجتمع المفتوح وأعدائه" عام 1945، والذي اكتسب من خلاله شهرة عالمية ككاتب سياسي. أهم سمة تميز أعماله الفلسفية هي البحث عن معيار صادق للعقلانية العلمية، ما بين عامي 1949. 1969 عمل أستاذاً للمنطق والمناهج العلمية بجامعة لندن. حصل في عام 1965 على لقب "سير". وبخصوص تعليمه فقد التحق بوبر بجامعة فيينا عام 1918، حضر مختلف المحاضرات: تاريخ الموسيقى والأدب وعلم النفس والفيزياء... بل حتى العلوم الطبية، وسرعان ما ترك هذا وقصر حضوره على محاضرات الفيزياء النظرية والرياضة البحتة... إذ كان يرى تلك المحاضرات (رائعة بحق). وفي العام 1922 قيد طالبا منتظما بالجامعة، فأمضى عام للحصول على إجازة للعمل في المدارس الابتدائية وحصل عليها إبان عمله كنجار وواصل دراساته حتى حصل على إجازة التدريس في المدارس الثانوية. ظل بوبر لآخر يوم في حياته على اعتقاد راسخ بأن تربية النشء والتعليم في كل صورها أقدس مهمة عرفت لها البشرية، حصل على إجازته تلك من معهد تربوي أنشئ حديثا، وبعد تخرجه استأنف دراساته حتى حصل على شهادة الدكتوراه في الفلسفة من جامعة فيينا عام 1932 (شالمرز، 1991م، صفحة 122)

2. فلسفة كارل بوبر:

سارت فلسفة العلم بشكل عام في إطار منطق تبرير المعرفة العلمية على تحديد مبررات تميزها ووثوقها ومصداقيتها ونجاحها في أداء المهام المنوطة بالعلم، سواء استند هذا التبرير إلى معطيات التحقق التجريبي الاستقرائية أو إلى معايير البساطة والمواءمة الآتية، وإن مالت كفة الطرح الأول الوضعي، في كلتا الحالتين ثمة تبرير للنسق العلمي كمنجز راهن وراسخ يمكن أن يستوعب تطورات أبعد، من هنا تمثل فلسفة كارل بوبر، نقطة تحول حاسمة، مادامت فلسفة العلم قد انتقلت معها من منطق التبرير إلى منطق الكشف العلمي والمعالجة المنهجية له، على أساس من قابليته المستمرة للاختبار التجريبي والتكذيب، لتعيين الخطأ كي يحل محله يوما ما كشف أفضل وأكفأ وأقرب إلى الصدق، وسوف نرى أن الكشف علمي بقدر ما يكون قابلا للتكذيب، بقدر ما يفتح طريقا إلى تقدم أبعد (Lakatos, 1984, p. 30). فليس منطق الكشف العلمي منطق لبنة جديدة تضاف إلى صرح العلم، بقدر ما هو منطق فتح جديد للتقدم العلمي، إنه فلسفة التقدم المستمر، وكان لهذا تأثيره الكبير في التطورات

اللاحقة للوضعية المنطقية والآداتية ذاتيهما. تستند فلسفة بوبر بأسرها إلى أن الخاصة المنطقية المميزة للعلم التحريبي هي إمكان تكذيب عباراته، هي قابليته المستمرة للمواجهة مع الواقع والوقائع، للنقد والمراجعة واكتشاف الأخطاء وبالتالي التصويب والاقتراب الأكثر من الصدق، التقدم المستمر، بهذا علمنا كارل بوبر كيف تكون فلسفة العلم هي منطق قابليته المستمرة للتقدم، بحيث تكون قواعد البحث العلمي قواعد مباراة هي من حيث المبدأ بلا نهاية. أما العالم الذي يقرر يوماً ما أن العبارات العلمية أصبحت لا تستدعي أي اختبارات أخرى ويمكن أن نعتبرها متحققة بصورة نهائية، إنه ينسحب من المباراة. لذا فنحن لسنا في حاجة إلى منطق للتبرير والتحقق أو المواءمة، بقدر ما نحن في حاجة إلى منطق للكشف والتقدم المستمر. لاحظ بوبر أن كل فلاسفة العلم منذ جون ستيوارت مل، بل كل فلاسفة المعرفة التجريبية منذ ديفيد هيوم حتى إرنست ماخ والوضعي والآداتي على السواء، ينظرون إلى المعرفة العلمية بوصفها حقائق مثبتة مؤسسة فينشغلون بتبريرها، وصمم بوبر على إحراز الخطوة الأبعد، وأكد أنه على عكسهم جميعاً لا يعنى البتة بتبرير المعرفة العلمية أو حدود صدقها وصحتها، بل يعنى فقط بمشكلة نمو المعرفة وكيفية تقدمها، فيصوب الأنظار إلى منطق الكشف العلمي واللحظة الدراماتيكية الكبرى المتمخضة عن الجديد، لحظة التكذيب والتفنيد، في إطار من معالجة منطقية منهجية بالغة الدقة والإحكام، بحيث كانت النظرة البوبرية (نسبة إلى بوبر) أقدر من سواها على طرح المعرفة العلمية بوصفها قابلة للاختبار البين ذاتي، أي الموضوعي، كمعرفة ديناميكية متحركة لا ثبات ولا جمود فيها. يرى بوبر أن المعرفة على العموم والمعرفة العلمية على أخص الخصوص بناء صميم طبيعته الصيرورة، التقدم المستمر، فلا تكون نظرية العلم نظرية في تبريره، بل في أسلوب هذه الصيرورة أو كيفية التقدم المستمر، الأسلوب أو الكيفية هو ما يعرف بالمنهج العلمي، ومن ثم تكون نظرية العلم أو فلسفة العلم هي نظرية المنهج العلمي، هي ذاتها منطق الكشف العلمي. أتت فلسفة بوبر رائدة قادرة على دفع فلسفة العلم إلى آفاق أبعد لأنها انطلقت من موقف الاستيعاب والاستشراق لآفاق ثورة العلم العظمى، ثورة الكم والنسبية، بعقل تحرر تماماً من رواسب المرحلة النيوتونية الحتمية. فاستطاع بوبر أن يقدم صياغة دقيقة لمنطق الكشف العلمي في أعقد وأدق تفصيلاته، حققت استفادة بالغة من تقنيات المنطق الرياضي. ومادام بوبر يؤكد أن منطق العلم ومنهجه وجهان لعملة واحدة، كان من الطبيعي أن تنصب فلسفته الرائدة للعلم في إطار نظرية منهجية. وتتفق الأطراف المعنية على أن كارل بوبر فيلسوف المنهج العلمي الأول وبغير منازع على هذه الأولوية. وفي نهايات القرن العشرين يقول واحد من علماء الفيزياء النظرية، بتعبير بليغ حقاً: (إن كارل بوبر هو المفرد العلم الذي يشار إليه بالبنان حين طرح السؤال عن المنهج العلمي). كما قال عالم الفلك الإنجليزي سير هيرمان بوندي: (إن العلم

ببساطة ليس شيئاً أكثر من منهجه، وليس منهجه شيئاً أكثر (أقاله بوبر). هذا بخلاف علماء حصلوا على جائزة نوبل أمثال جاك مونو وبيتر مدوار وسير جون إكسلز، أكدوا على أهمية الاسترشاد بفلسفة بوبر للمنهج العلمي. وكانت نصيحتهم للعلماء الشباب أن يقرأوا ويتدبروا كتابات بوبر في فلسفة العلم، نخص منهم بالذكر سير جون إكسلز الذي وقف في حفل استلامه لجائزة نوبل في البيولوجيا يوضح القوة التحررية العظيمة التي يكتسبها ذهن العالم بفضل تمثل نظرية بوبر في المنهج العلمي، ليتخلص من فكرة محبة ثبت عقمها ويستقبل بفعالية فكرة جديدة مثمرة (Jonathan, 1989, p. 116).

3. أصول الهندسة الاجتماعية في التاريخ:

أورد الصناعي الهولندي جي سي فان ماركن مصطلح مهندسين اجتماعيين عام 1894 في مقال له، وكانت فكرته آنذاك أن أرباب العمل الحديث يحتاجون لمساعدة من متخصصين للتعامل مع مشاكل الإنسان يمكن تسميتهم "المهندسين الاجتماعيين"، يمثل حاجتهم إلى الخبرة التقنية (المهندسين العاديين) للتعامل مع مشاكل المادة (المواد والمعدات والعمليات). ثم احضر هذا المصطلح لأمريكا في عام 1899، عندما أطلق أيضا مفهوم "الهندسة الاجتماعية" كاسم لمهمة مهندس اجتماعي في هذا المعنى. وكان "الهندسة الاجتماعية" عنوان مجلة صغيرة في عام 1899 (سميت بعد ذلك في عام 1900 "الخدمة الاجتماعية")، وعام 1909 في عنوان كتاب من قبل رئيس تحريرها السابق، ويليام تولمان (الكلمة بالفرنسية في عام 1910)، وضع نهاية استخدام هذا المصطلح للمعنى الذي أطلقه لاجله فان ماركن. عالم الاجتماع ادوين إرب وبكتابه المهندس الاجتماعي، الذي نشر خلال "جنون الكفاءة" للعام 1911 في الولايات المتحدة، تم إطلاق استخدام المصطلح الذي أصبح منذ ذلك الحين وفق معنى معياري: مبني على استعارة معنوية للعلاقات الاجتماعية كأجهزة (محمد حسن، 1977، الصفحات 1152-1153).

وقبل أن ينخرط المرء في الهندسة الاجتماعية، يجب عليه أن يحصل على معلومات موثوق بها عن المجتمع الذي يستهدفه في عمله وأن يكون لديه أدوات فعالة لتنفيذ الأعمال الهندسية. وكلاهما أصبح متاحا في الآونة الأخيرة نسبيا: تقريبا ضمن مائة سنة الماضية. مكن تطور العلوم الاجتماعية من جمع وتحليل المعلومات حول المواقف والاتجاهات الاجتماعية، وهو أمر ضروري من أجل الحكم على الحالة الأولية للمجتمع قبل تنفيذ أي محاولة

هندسية قد تنجح أو تفشل عند التنفيذ. في الوقت نفسه، وفر تطور تكنولوجيا الاتصالات الحديثة ووسائل الإعلام الأدوات التي من خلالها أمكن تطبيق الهندسة الاجتماعية.

يمكن أن تقوم أي منظمة بالهندسة الاجتماعية، سواء كانت كبيرة أو صغيرة، عامة أو خاصة، وغالباً ما تكون الأكثر فعالية تلك التي بدأتها الحكومات المركزية القوية. ففي العشرينات من القرن العشرين، شرعت الحكومة في الاتحاد السوفياتي بحملة لتغيير جذري في السلوك والمثل العليا للمواطنين السوفياتيين، لتحل محل الأطر الاجتماعية القديمة لروسيا القيصرية مع ثقافة السوفيتية الجديدة، لخلق الإنسان السوفيتي الجديد. (Neil & Harry, 1977, p. 1)

4. مفهوم الهندسة الاجتماعية:

طرح بوبر تصوّره للهندسة الاجتماعية الجزئية في أعقاب الحرب العالمية الثانية، في مُتحِدِ الصراع بين الرأسمالية والاشتراكية، فبدت كأسلوب ترقية جزئي مُتواضع، عزّف عنه المُتحمّسون من كلا الجانبين، التوّاقون للإصلاح والكمال ككلّ لا يقبل تجزئة؛ والآن اتّضح أن طريقهم أكثر التواءً وأبعد منالاً، إن لم نُقل مُستحيل المنال.

إذ شهدت بدايات القرن العشرين انتهاء الرأسمالية المطلقة المستندة الى فكرة "دعه يعمل، دعه يمر"، إن العالم يسير من تلقاء نفسه" التي كانت سائدة في عصر الثورة الصناعية وحارثتها الاشتراكيات الصاعدة آنذاك، وتنبأً ماركس بأفولها، وهذه هي نبوءته الوحيدة التي تحققت وإن لم تحل محلها الشيوعية كما زعم. وقد أعلن بوبر ارتياحه لانتهاء مثل هذه الرأسمالية. كما شهد العقد الأخير نهاية الاشتراكيات المتطرفة واختيار الأنظمة الشمولية المغلقة باسم الاشتراكية في شرق أوروبا، وقد ثبت فشل التطرف من كلا الاتجاهين، اليمين واليسار على السواء. وعلى هذا الأساس تتقدّم الهندسة الاجتماعية الجزئية حين تقنينها وصياغتها وتوجيهها وفق أهداف ومثل عُليا، وتبدو حلاً في مُتناوَل كل الأطراف، يصعب أن يستأثر بها أحد الطرفين، إنها فكرة عاجلها فيلسوف ليبرالي اقترن اسمه بتطوير ليبرالية النصف الثاني من القرن العشرين في اتجاه خطوط الاشتراكية الديمقراطية التي ما فتئ بوبر يُثني عليها.

وبمعنى آخر تمثل الهندسة الاجتماعية الطريق الثالث، بين التطرف الرأسمالي اليميني والتطرف الاشتراكي اليساري، وتعني الهندسة الاجتماعية في عمومها إنشاء النظم والمؤسسات الاجتماعية أو تكييفها وتعديلها وفقاً لخطة مرسومة مسبقاً، أو بالمصطلح الأنيق نقول تبعاً لمخطوطات زرقاء على أن الخطة أو المخطوطة يُمكن أن تكون

شمولية تنحو إلى قلب المجتمع بأسره من وضع إلى وضع، بصورة حدية مُتطرفة، بضربة واحدة، أو حتى بثورة دموية؛ وهذه هي الهندسة الاجتماعية الكلية التي رفضها بوبر بشدة. في مُقابل هذا، يُمكن أن تكون الهندسة الاجتماعية جزئية؛ مخطوطات زرقاء أبسط وأضيق حدودًا، مخطوطة تنصبُّ مثلاً على مُكافحة البطالة أو مرض مُتوطّن، أو تطوير نظام تعليمي ... إلخ. ولما كانت كل مُحاولة في واقع الإنسان لا بد أن يشوبها خطأ ما كما يُعلّمنا التفكير العلمي، فإن مخطوطات الهندسة الجزئية المحدودة تجعل الخطأ بدوره محدودًا، دُرؤهُ أيسر، والخسائر الناجم عنه أقل مُخاطرةً من المغامرة بتخطيط كلي. إن الهندسة الاجتماعية الجزئية تتلّسّ الطريق خطوة خطوة، وتبحث عن أكثر المشكلات إلحاحًا، يتبارى الرأي والرأي الآخر للوصول إلى أفضل الحلول، فتُحل الديمقراطية محل القمع والديكتاتورية، تُقارن النتائج المتوقعة بالنتائج المتحققة فعلاً، تترقّب على الدوام ظهور النتائج غير المرغوب فيها، والتي لا مفر منها في كل إصلاح بل وفي كل مُحاولة إنسانية. هكذا يُحل التناول العقلاني المرحلي محل التحمّس المشبوب والعنف والقسر. ونرفض كل دعوى بحتمية التاريخ — ماضيه ومستقبله — لِيترك المجال مفتوحًا للتعديلات والتصويبات وفق أية مُستجدات في الواقع. فالمهندس الاجتماعي يتصوّر شيئًا ما يُشبه التكنولوجيا الاجتماعية من قبيل تصميم النُظم والمُؤسّسات الاجتماعية الجديدة، وتشغيل وإعادة تركيب ما هو موجود فعلاً. النُظم الاجتماعية هنا تُستعمل بمعنى واسع، فتشمل الهيئات الاجتماعية العامة والخاصة، أيّ عمل تجاري كبير أو صغير، شركات التأمين والمصارف، الشرطة، مُؤسّسات الخدمات التعليمية والصحية، الهيئات الدينية والقضائية والإعلامية ... إلخ، كلها تتناولها الهندسة الاجتماعية الجزئية بوصفها وسائل علينا أن نجعلها تُحقّق أهدافًا مُعيّنة، ونحكم على كلّ منها على حدة تبعًا لملاءمتها وقدرتها على تحقيق الهدف منها (طريف الخولي، 2008، الصفحات 12-18).

5. البديل الذي قدمه كارل بوبر من خلال الهندسة الاجتماعية:

في تحديده لمنهج العلم يرفض بوبر تحديده بكونه استقراء، حيث يشير إلى أن المنهج العلمي في حقيقته منهج اكتشاف؛ والمنطلق في التفكير العلمي ليس الملاحظة، بل الفرضية؛ والاشتغال المعرفي للعالم هو في جوهره طرح لفرضيات ومحاولة تنفيذها وتخطئتها للوصول إلى الفرضية التي تقاوم التنفيذ والنقض فتصير متبناة، ولكنها تبقى أيضًا محل درس من أجل تنفيذها لبلوغ فرضية أفضل في فهم الواقع. تلك هي الصيرورة المعرفية والبحثية للعلم والممارسة العلمية، ومن ثم فالنظرية لا تكون علمية إلا إذا كانت قابلة لإنجاز اختبار لتنفيذها، بمعنى أن النظرية تكون مقبولة علميًا في لحظة ما بتحقيق شرطين فيها وهما:

- أنها قابلة للتفنيد

- لكن لم تفند بعد

وهذا خلافاً للموقف الاستيمولوجي التجريبي الاستقرائي الذي يعد النظرية علمية بسبب كونها متحققة تجريبياً، حيث أن هذه النزعة الاستقرائية توحى بانغلاق و وثوقية العلم، ولا تفتح المجال أمام أفق البحث العلمي. والقول بأن نظرية ما نظرية علمية لأنه تم إثباتها أو التحقق منها تجريبياً قول مختل حسب بوبر، لأن قوانين العلم هي أحكام كلية، وبوصفها كذلك فإنه يستحيل أن نتأكد منها بواسطة التجربة، لأن التجربة لا تعطينا سوى حالات مفردة، تبقى مهما تعددت وكثرت دون مستوى الكلي، لذا فالتجربة لا تُثبِت، بل كل ما في إمكانها أن تفعل هو أن تُفَنِّدَ وتُدْحِضَ.

في بداية كتابه "منطق الاكتشاف"؛ يستعمل بوبر مثاله الشهير، مثال طائر البجع، فلنستثمر مثاله هذا في إيضاح موقفه: عندما نقول جميع طيور البجع بيضاء فهذا قانون كلي مستخلص من ملاحظات، لكن هل رأينا حقاً كل الطيور؟ بالتأكيد لا، فمهما تعددت ملاحظتنا تبقى ملاحظات لعدد محدود من طيور البجع لا لكلها، ومن ثم فلا معنى للقول إن التجربة تثبت لنا أن كل البجع أبيض، ولا معنى لأن يصطاد العالم طائر بجمع آخر فيقول هذا أيضاً أبيض، وبالتالي فالحكم الكلي = " كل البجع أبيض " مثبت ومتحقق بفعل الملاحظة التجريبية، لا معنى لذلك لأنه ليس ثمة عدد من التجارب بإمكانه أن يثبت نظرية ما، بينما تكفي تجربة واحدة لتفنيدها. فلو وجدنا طائر بجمع ولو واحد غير أبيض (أسود مثلاً)؛ فإن هذه الملاحظة التجريبية الواحدة كافية لدحض النظرية وتفنيدها، ومن ثم فالنظرية تبقى صالحة ما دامت لم تفند، وليس لأنها متحققة تجريبياً، لأن التجربة هي فعل استقرائي جزئي. (بوبر، 2006، صفحة 111)

أرى موقف بوبر هنا جد متماسك من الناحية المنطقية، إذ يمكن القول بتعبير المناطقة تكفي جزئية سالبة واحدة لتفنيد كلية موجبة، لكن الانتقال من حقل المنطق وصياغاته وأقيسته الحميلة المتماسكة على الورق إلى أرض الاكتشاف والممارسة العلمية لا يجعل لنظرية بوبر هذه ذات المصدقية التي تتجلى بها من خلال المنظور المنطقي، فلو رجعنا إلى الممارسة العلمية سنلاحظ أن النظريات العلمية يتم الاحتفاظ بها على الرغم من وجود واقعة تفندها. وكدليل على ذلك يمكن أن نستعير من آلان شالمرز مثال حالة النظرية الكوبرنيكية التي استمرت في الحقل العلمي طيلة قرون رغم وجود وقائع مناقضة لها، حيث كان حجم الزهرة (فينوس) يبدو للعين المجردة لا يطرأ عليه تغير كبير خلال العام، الأمر الذي طرح إشكالاً لم تكن نظرية كوبرنيك قادرة على حله. كما أن

حجم القمر الذي يبدو أكبر عند اقترابه من الأفق من حجمه وهو في كبد السماء طرح إشكالاً فيزيائياً عصياً على الفهم بناء على النظرية الكوبرنيكية، ورغم ذلك لم يتم دحض وتفنيد النظرية واعتبارها غير علمية بسبب هذين الإشكالين، ومن ثم فقول بوبر بكون مثال واحد كاف لدحض وتفنيد نظرية علمية واعتبارها لاعلمية أمر يكذبه واقع الممارسة العلمية ذاته. (فيرابند، 2011، صفحة 67)

إضافة إلى ما سبق؛ فإن نظرية بوبر تستبطن إشكالاً اصطلاحياً، فاللفظ التي اختاره للدلالة على المعيار، أي "falsification"، يحمل ظلالاً دلالية تعطي انطباعاً سيئاً، حيث ترجم اللفظ في كثير من اللغات ترجمة حرفية إلى "قابلية التزييف"، ومنها بحوث ومقالات كثيرة باللغة العربية انسقت نحو هذه الترجمة الموهلة في الخطأ، ولا نحتاج إلى التأكيد على أن المقصود بالبحث العلمي ليس تزييف النظريات بل اختبارها وتفنيدها من أجل بناء نظريات علمية أفضل. والواقع أن هذا الاختلال في الترجمة يتحمل بوبر نفسه مقداراً كبيراً من المسؤولية فيه، وهذا ما تنبه إليه هو نفسه لاحقاً معبراً عن قلقه من الإيحاءات الدلالية الخاطئة لمصطلحه. (Popper, 2005, p. 41)

ولابد من القول إن هذا ليس هو الاختلال الوحيد في البناء المعرفي لنظريته؛ بل ثمة اختلالات أخرى، أهمها هو أن معيار بوبر ذاته لا يستحق أن يوصف بكونه معياراً علمياً! ويكفي للتدليل على ذلك أن نتساءل:

هل نظرية قابلية الدحض أو قابلية التفنيد نظرية تستجيب لشرط العلمية عند بوبر؟

أي هل هي ذاتها قابلة للدحض والتفنيد؟

لقد قدمنا من قبل إشكالين اعترضوا نظرية كوبرنيك، وثمة أمثلة عديدة تبين أن واقع الممارسة العلمية لا يعامل النظريات بهذه الميكانيكية الجافة التي يؤسس لها بوبر، وإذا لم تكن هذه الأمثلة كافية عند بوبر لنقد نظريته جاز لنا أن نقول إن معيار العلم الذي يقدمه صاحب "منطق الاكتشاف" معيار غير علمي، لأنه لو قرأنا بوبر ببوبر ذاته سنلاحظ أن نظرية قابلية التفنيد هي بكل بساطة لا تحدد شروط تفنيدها، ومن ثم فهي برسم تعريف بوبر ومعياره ليست نظرية علمية. (الحصادي، 2008)

6. خاتمة:

عمل بغير أجر في عيادة النفساني ألفرد أدلر، وبأجور زهيدة في أعمال أخرى كتدريس أو تدريب طلبة أمريكيين... أو كمساعد نجار... هذا النجار أثر كثيراً في شخصية بوبر ولكن ترك في نفسه رد فعل عكسياً عنيماً حين كان بوبر يراه دائماً يؤكد أنه يعرف كل شيء وأنه على صواب ولا يخطئ أبداً. فأصبحت احتمالية الخطأ

الكامنة في كل موقف هي جذع الفلسفة البوبرية، من هنا انطلق بوبر: "النجار يعرف كل شيء وانه على صواب ولا يخطئ أبداً" وهذا هو بؤس الايدولوجيا في توجهها نحو الادعاء بأنها تملك اليقين وتعرف الحقيقة. وهنا يقول بوبر "قد أكون أنا على خطأ وقد تكون أنت على صواب وببذل الجهد قد تقترب أكثر من الحقيقة"، تلك المقولة تلخص مضمون الخطاب العقلاني النقدي الذي دشنته الفيلسوف النمساوي - البريطاني كارل بوبر الذي يعد بحق، واحداً من أهم فلاسفة القرن العشرين وأبرزهم. ولعلنا لا نخطئ إن قلنا إن نقد الدوغماتيكية (القبولية) كان هو المحور الأساس في مشروع بوبر الفكري والفلسفي الذي عبر عنه في كتب مهمة، منها «المجتمع المفتوح وأعداؤه» و «بؤس الأيديولوجيا» و «البحث عن عالم أفضل» و «أسطورة الإطار». وتمحور مشروع بوبر حول نقد البدع الشائعة في العلم والفلسفة انطلاقاً من قناعاته الأساسية بأن المعرفة العلمية هي أبرز منجزات العقل الإنساني، على رغم ما يترتب بها من زلل... ولعل الأمر اللافت هنا أن المنطق الحاكم لفلسفة بوبر في شكل عام قد قاده إلى الدخول في صراع تاريخي وممتد مع التيار الهيغلي في ألمانيا وهو صراع بدأه مع الفيلسوف المؤسس هيغل الذي سعى بوبر إلى تحطيم أطروحته المتعلقة بإمكانية وضع قانون فلسفي أساس يمكن من خلاله التنبؤ المسبق بأحداث التاريخ مروراً بماركس وصولاً إلى ماكس شيلر مؤسس (علم اجتماع المعرفة) الذي يعارضه بوبر تماماً، ثم في النهاية صدامه الكبير مع تيودور أدورنو، مُنظر مدرسة فرانكفورت البارز.

7. المراجع:

- Jonathan, C. (1989), *An Introduction To The Philosophy of Induction And Probability*, New york: Oxford university press.
- Lakatos, I. (1984), *The methodology of scientific reserch programmes*, cambridge: philosophical papers.
- Neil, G., & Harry, S. (1977), *Plaming for social welfare prentice Hall*, U.K: Inc-New Jersey.
- الآن شالمرز، (1991م)، *نظريات العلم*، (الحسين سبحان، و فؤاد الصفا، المترجمون) الدار البيضاء، المغرب: دار تويقال للنشر.
- بول فيرابند، (2011)، *ثلاث محاورات في المعرفة*، (محمد السيد، المترجمون) الاسكندرية: المعارف.
- عبد الباسط محمد حسن، (1977). *التنمية الاجتماعية، القاهرة: مكتبة وهبة*.
- كارل بوبر، (2006)، *منطق الكشف العلمي*، (عبد القادر ماهر، المترجمون) عمان: دار النهضة العربية.
- نجيب الحصادي، (2008)، *الريية في قدسية العلم*، بنغازي: منشورات جامعة قاريونس.
- منى طريف الخولي، (2008)، *ركائز في فلسفة السياسة*، القاهرة: هنداوي للنشر والتوزيع.

THE EFFECTS OF MORAL HARASSMENT ON THE PSYCHOLOGICAL HEALTH OF THE WORKER.

Mohamed TADJENANT

PhD Student, University of Mouloud Mammeri Tizi Ouzou, Laboratory SET
Society-Education-Work e-mail: tmohamed1983david@gmail.com.

Rachid KHELFANE

Professor, University of Mouloud Mammeri Tizi Ouzou, Laboratory SET
Society-Education-Work

Abstract:

In recent years, moral harassment was so rampant in working environment. The latter was defined (M-F-Hirigoyen, 1998) as all abusive behavior that appears in physical acts, gestures or writings physical act speeches gestures or writings that hurt people and their dignity or their physical and moral integrity as well as endangering their working atmosphere. That is why the specialists in this field of study gave it so much importance since it has negative effects on workers in the way is that threatens their stability and effectiveness in the organization to which they belong and in which they are considered as cornerstone that contribute to viable institutional regulation to achieve development and stability in competition. We decided to deal with scientific heritage of the subject matter of the moral harassment in the working environment starting with the definition, the causes, the forms and types of it to get to the negative impacts of the moral harassment on the psychological health of the workers. Last but not least, senses of the methods action and prevention from this widely spreading phenomenon.

Key words: Harassment, moral harassment in working environment, psychological health, workers.

مقدمة:

تشهد الأوساط المهنية في السنوات الأخيرة تنامي عدة ظواهر سلبية سواء كانت نفسية، اجتماعية أو تنظيمية... إلخ والتي كثيرا ما تكون ضارة على العمال، بحيث تطل آثارها السلبية شخصياتهم من خلال المساس بالجانب النفسي. مع العلم أن المختصين يؤكدون على الدور البارز والاستراتيجي للقوى العاملة في دفع عجلة الرقي، الازدهار والتطور للمؤسسات التي ينتسبون إليها، وعليه ارتأينا تسليط الضوء على سلوك تعسفي ملاحظ في التنظيمات بتنوعها واختلافها والمتمثل في التحرش المعنوي، الذي سنتعرض إليه بالتفصيل في موضوعنا حول آثار التحرش المعنوي على صحة العامل.

1- نبذة تاريخية عن ظهور التحرش المعنوي في العمل:

لقد استعمل مصطلح Mobbing أول مرة من طرف الأنجلوسكسون حيث استعمله (konrad Lorenz,1971) وهو مختص نمساوي في دراسة سلوك الحيوان، في وصفه مجموعة من الحيوانات تهاجم أخرى، كما استعمله (Heinemann,1960) وهو طبيب سويدي مختص في الأمراض العقلية

ومهتم بدراسة السلوك العدواني لدى الإنسان ليعني به مختلف السلوكات العدائية التي تتبناها جماعات من الأطفال بالمدرسة، وفي عام (1969) لما كان هذا الطبيب في زيارة لمدرسة ابتدائية لاحظ خلال تواجده بها مشهداً أفزعته، فقد رأى مجموعة من الأطفال تلاحق طفل واحد في ساحة المدرسة، ولقد مر الطفل الهارب من أمام الطبيب بدون توقف بل سقطت منه إحدى جزمته فلم يعر لها اهتمام وواصل جريه خوفاً من ملاحظته من طرف الأطفال الذين توقفوا لمجرد رؤية الطبيب، وهذا المشهد أثر كثيراً على الطبيب (Heinemann) الذي تساءل عن ماهية درجة الخوف والفرع اللذان وصل إليها هذا الطفل الهارب ولما لم يلجأ بصفة تلقائية للإنسان الراشد الوحيد الموجود بذلك المكان ليحتمي به؟ ما هو نوع العلاقات المعقدة التي تربط هؤلاء الأطفال في ساحة المدرسة أثناء فترة الإستراحة؟ ثم ما هي آليات السيطرة والتحكم والتخويف المتبناة في وسط أطفال المدرسة؟ ولقد فسرها (Heinemann) على أنها إعتداءات وتحرشات بين أطفال المدارس.

وقد ذكرت المراجع العلمية بأنه تم وصف ولأول مرة حالت التحرش النفسية في العمل عام (1976) من طرف (Brodsky) وهو طبيب أمريكي مختص في الأمراض العقلية الذي إهتم في بداية دراساته بتحليل أسباب حوادث العمل والضغط النفسي ومشقة جو العمل وظروفه مشيراً إلى إمكانية دراسة أسباب العنف في العمل والذي أطلق عليه تسمية (The Harassed worker) (أيت وراس، 2015، ص40).

التحرش المعنوي لغة:

حيث يعرف التحرش المعنوي لغة على أنه "الإفساد أو الإغراء بين الناس" (إبن منظور، 2005، ص 83).

كما نجده في القاموس الفرنسي Le Nouveau Petit Robert يعرف على أنه "نوع من أنواع العنف بغض النظر عن الوسائل المستعملة، وهو لمس عدائي متكرر ومتنوع يتحقق عن طريق عنصر المفاجأة" (Le Nouveau Petit Robert, 2009, p54).

إن أول من استعمل مصطلح التحرش المعنوي هو الباحث السويدي (Heinz Leyman) أستاذ في جامعة ستوكهولم (Stocholm) في بداية الثمانينات، حيث رسم الملامح العامة لهذه الظاهرة عن طريق إجراء دراسات متنوعة لأشكالها وصفاتها العامة متوجاً عمله في كتابه الذي يحمل عنوان (Mobbing) عام (1993) الذي ترجم إلى الفرنسية عام (1996) والذي عرف التحرش المعنوي فيه على أنه: "عملية مدمرة مكونة من مجموعة من الأفعال العدائية التي تبدو في ظاهرها غير مؤذية إلا أن تكرارها يولد نتائج ضارة، حيث تتحقق هذه الظاهرة من سلسلة من الأفعال التي تستغرق وقتاً طويلاً ضد شخص أو مجموعة أشخاص محددين" (علاء الدين عبد الحسن جبر السيلوي، ب.س، ص 282).

اصطلاحا:

التحرش المعنوي في الوسط المهني يقصد به الانحراف الأخلاقي المرتبط بتطبيق السلطة، والذي قد يمارس من طرف مسؤول هرمي، إطار أو شخص مقتنع بقدرته في السيطرة على ضحيته من خلال سلوكه المنحرف (Nacéra Merah, 2012, p54).

تعرفه الوكالة الأوروبية للأمن والصحة في العمل والكائن مقرها في (Bilbao) الإسبانية بأنه: "سلوك شاذ ومتكرر موجه نحو عامل أو مجموعة عمال والذي يشكل خطر على صحة وأمن هذا الأخير" (Anne renaut, 2003, p1).

كما نقصد بالتحرش المعنوي في العمل: "تلك السلوكات التعسفية المتكررة ذات أصل خارجي أو داخلي في علاقة العمل بالمؤسسة والتي تظهر في عدة أشكال: كلمات، تخويف، حركات وكتابات، الهدف منها المساس بشخصية، نزاهة، كرامة، وبالجانب النفسي والبدني للعمال أثناء قيامهم بمهامهم" (Ada Garcia et al, 2003, p11).

في حين عرفه (Marie Hirigoyen, 1998) على أنه: "كل سلوك تعسفي يظهر عن طريق الأفعال المادية، الأقوال، الإيماءات أو الكتابة والذي من شأنه الإضرار بالأشخاص وبكرامتهم وسلامتهم المعنوية والجسدية وتعرض مناخ العمل أو الوظيفة للخطر (حورية بن عياش، 2020، ص 745). وقد عرفه (Christophe Dejours 2006) بأنه: "ظاهرة جماعية لأنه من غير الممكن إخضاع ظروف العمل لشخص واحد بمعزل عن باقي الأشخاص (العمال).

2- التصنيفات الأخرى للتحرش المعنوي على حسب البلدان:

3- أسباب التحرش المعنوي:

تتعدد أسباب التحرش المعنوي وتتنوع فمنها ما نجده مرتبط بالمؤسسة (المنظمة) ومنها ما يرتبط بالجماعة (الأفراد) ومنها ما يتعلق بشخصية المتحرش أو الضحية.

1- الأسباب المتعلقة بالمؤسسة (التنظيمية):

التنظيم السيئ للعمل والمشاكل مع المسؤولين قد يوجد تحرش معنوي كنتيجة. الضغط التنظيمي: يظهر خطر التحرش المعنوي إذا كان العمل يمارس في ضغط، فالأشخاص الذين يعانون من ضغوط مهنية يكونون أقل استجابة لتطلعت زملائهم في العمل. فشل المسؤولين: إن فشل المسؤولين قد يكون سبب في تفشي التحرش المعنوي في المؤسسة ذلك لأن سوء إيصال المعلومات من طرف الإدارة وعدم قدرتها على التسيير من بين أسباب الضغط والفشل حسب بعض الضحايا (Mario Coppens, 2016, p16).

2- الأسباب الفردية المتعلقة بشخصية المتحرش أو الضحية:

حسب (Marean, Damants, Lecler) فإن بعض الخصائص الشخصية والعلائقية تسمح وتساعد في ظهور التحرش المعنوي كالغيرة ونقص التعاون وقلة الاحترام اتجاه الآخرين والعداوة الشديدة بين بعض الأشخاص وكذا الخوف من اللأكفاء والظهور بمظهر الضعيف أمام زملاء العمل، وعدم كسب إعجاب المسؤولين والإقصاء من العمل وارتكاب الأخطاء المهنية إضافة إلى القلق الذي يرجع إلى درجة الضغط الذي تفرضه المنظمة على العامل، فكل هذه الأسباب تسهل ظهور سلوك العنف النفسي وتغذيه (أيت وراس، 2015، ص45).

3- الأسباب المرتبطة بالجماعة:

تظهر الأسباب الخاصة بالجماعة بصفة عامة في الاختلافات الموجودة بين الأشخاص، الداخلية، الجسمية والنفسية. ففي منظمة العمل نجد أشخاصا معاقين جسديا كما نجد أشخاصا ذوي شخصيات قوية ومسيطرّة وأشخاصا غير راضين عن عملهم بسبب عدم التناسب بين تخصصاتهم والأعمال التي يؤدونها. وعليه عدم توافق الفرد مع معايير وقيم البنية الجماعية في العمل إحدى الأسباب التي تزيد من خطورة التعرض التحرش المعنوي (أيت وراس، 2015، ص41).

4- أشكال التحرش المعنوي حسب (Marie-France Hirigoyen (2002):

هناك عدة دراسات أقيمت حول السلوكيات العدائية من طرف عدة باحثين من ثقافات مختلفة ومتنوعة في صورة نمطية حيث أن الاختلاف يكمن في التقسيم وعلى هذا الأساس فإنني قمت بتقسيمها إلى أربعة فئات ذلك بالانتقال من الصعبة الاكتشاف إلى البديهية منها وهي موضحة كالآتي:

- السلوكيات التي تمس شروط العمل:
- تنزع للضحية استقلاليته.
- لا نقدم للضحية المعلومات اللازمة لإنجاز المهام الموكلة إليها.
- نرفض آليات قرارات الضحية.
- ننتقد عمل الضحية مبالغة أو عمدا.
- نمنع عن الضحية استعمال وسائل ومساعدات العمل كالهاتف، الكمبيوتر، إلخ.
- ننزع للضحية العمل الذي يجب عليها القيام به.
- نقدم للضحية مهام جديدة بصورة دورية.
- نقدم للضحية مهام أقل من كفاءاتها.
- نقدم للضحية مهام تفوق قدراتها وكفاءتها.
- نمارس على الضحية ضغوطات لكي تنسى حقوقها (علاوات، عطل، الحجم الساعي للعمل).

- نساهم ونسعى في عدم حصول الضحية على الترقية.
- نضع الضحية في أعمال خطيرة.
- نعطي للضحية مهام غير متناسبة مع حالتها الصحية.
- نسبب خسائر لمركز عمل الضحية.
- نقدم للضحية معلومات مستحيلة التنفيذ.
- لا نعلم الضحية بالآراء الطبية المدونة من طرف طبيب العمل.
- ندفع الضحية للخطأ.
- العزل ورفض التواصل:
- نعرفل الضحية بشكل مستمر.
- المسؤولون والزملاء في العمل لا يكلمون الضحية.
- نتواصل مع الضحية كتابيا فقط.
- نرفض كل أشكال الاتصال مع الضحية حتى بالنظر إليها.
- نعزل الضحية عن باقي الزملاء.
- نتجاهل حضور الضحية ذلك بالإعراض عنها والاتصال مع الآخرين فقط.
- نمنع زملاء الضحية من الحديث معها.
- لا نشرك الضحية فرصة الكلام مع الزملاء.
- رفض الإدارة لكل طلب من طرف الضحية.
- المساس بالكرامة:
- نستعمل تعليقات رديئة ومزدرية في وصفها.
- نستعمل تجاهها حركات إذلال.
- نشوه صورة الضحية أمام الزملاء في العمل والمسؤولين.
- نطلق إشاعات حول الضحية.
- نسبب للضحية مشاكل نفسية ذلك بنعتها بالمرض العقلي.
- نسخر من إعاقة الضحية ومن شكلها.
- ننتقد الحياة الشخصية للضحية.
- نسخر من أصل الضحية ومن جنسيتها.
- نتهجم على معتقدات الضحية الدينية وعلى قناعاتها السياسية.
- نعجز الضحية بكلمات منحطة ومذلة.

- عنف لفظي، جسدي أو جنسي:
- نهدد الضحية بالتعنيف الجسدي.
- نضرب الضحية ونغلق الباب في وجهها.
- نصرخ على الضحية.
- نعيق الحياة الشخصية للضحية من خلال المكالمات الهاتفية والرسائل.
- نتعقب الضحية في الشارع ونعنفها أمام مقر سكنها.
- نلحق خسائر بسيارة الضحية.
- نحرش بالضحية ونهددها جنسيا (حركات).
- نخفي عن الضحية المشاكل الصحية التي تعاني منها (Marie-France hirigoyen, 2002,p132).

5- أنواع التحرش المعنوي: وهي كالتالي:

- التحرش العمودي (النازل): حيث أكدت الدراسات على أن التحرش المعنوي الصادر عن مسؤول في السلطة السلمية له نتائج سلبية جدا على الصحة، ذلك لشعور الضحية بالعزلة والوحدة دون إيجاد مساعدة.

- يميز بعض المختصين التحرش الصادر عن السلطة الهرمية بعدة مجموعات نعرضها كالتالي:
- التحرش الضار: هو ذلك التحرش الممارس لتحطيم الآخر.
- التحرش الإستراتيجي: هو ذلك التحرش الموجه نحو العامل الآخر ودفعه للاستقالة وعليه بلوغ تدابير التسريح.
- التحرش المؤسسي: الخاص بإدارة الموارد البشرية وتسيير المنظمة.
- التحرش الأفقي: يحدث بين الزملاء من نفس المستوى وذلك عندما يتعلق الأمر بالترقية أو بمنصب أعلى (Marie-France hirigoyen, 2002,p138).
- التحرش المختلط: يحدث هذا النوع من خلال إشراك المسؤولين والزملاء في العمل في مضايقة شخص ما عن طريق ممارسة عليه مختلف السلوكات العدائية (أيت وراس، 2015، ص 63).

6- خصائص المتحرش والضحية: وهي تتمثل في:

- خصائص المتحرش:
- عند فئة من المختصين التحرش المعنوي مرتبط بالطبيعة الإنسانية حيث أن بعض الملاح في نظرهم مقارنة بأخرى هي التي تكون قريبة وممهدة لتبني سلوكات عدائية في صورة تحرش، وعليه نجد أن

hirigoyen 2002 تحدثت عن النرجسي الضار الذي يتلاعب بضحاياه ويجعلهم يعنون نفسا. لذا فهي ترى أنه يمكن أن يكون لهذا السلوك علاقة بطفولة المتحرش.

- خصائص الضحية:

بالنسبة لعدد من المختصين فإنه لا وجود لملمح نفسي خاص يمهد لشخص ما أن يكون ضحية للتحرش المعنوي، لأنه وفي نظرهم كل شخص وفي وقت ما يمكن أن يصبح ضحية (Diane Delag, 2006, p51).

7- آثار التحرش المعنوي على الصحة النفسية:

تأخذ آثار الوضعيات المتنوعة للتحرش المعنوي على الصحة عدة أشكال نعرضها في الجدول التالي:

جدول رقم (01) يمثل آثار التحرش المعنوي على الصحة

اضطرابات السلوك	اضطرابات نفسو-جسدية	اضطرابات نفسو-مراضية
- رد فعل التلقائية	- ضغط الدم	- القلق
- اضطرابات التغذية	- نوبات الربو	- اللامبالاة
- زيادة استهلاك الكحول والأدوية	- زيادة خفقان القلب	- رد فعل التجنب
- زيادة التدخين	- مرض القلب التاجي	- مشكل التركيز
- الضعف الجنسي	- التهاب الجلد	- رد فعل الخوف
- العزلة الاجتماعية	- سقوط الشعر	- مزاج الإكتئاب
	- آلم المفاصل وآلم العضلات	- اللأ أمن
	- فقدان الوزن	- أفكار مقلقة
	- آلم المعدة	- الأرق
	- القرحة المعدية	- التهيج
	- تسارع دقات القلب	- غياب المبادرة
		- الملانخوليا
		- الكوابيس

(etat de vaud, 2008, p7)

- سنتعرض فيما يلي بالتفصيل للآثار النفسية للتحرش المعنوي على صحة العامل:
- آثار الصدمة: بعد بضعة أشهر من التحرش المعنوي، أعراض الضغط المتميزة في بداية العدوان تتحول إلى اضطراب نفسي واضح، حيث أن كل ضحايا التحرش فقدوا توازنهم، ففي كل أشكال

المعاناة في العمل وبشكل خاص في حالة زيادة الضغط المهني فإنه إذا تكرر المثير زادت المعاناة وإذا انقطع وحمد غابت المعاناة.

إن التحرش المعنوي يترك آثارا قد تجر الضحية إلى ضغط ما بعد الصدمة ومعايشة خزي متكرر، وحتى إلى تغيرات مستمرة في الشخصية ووشم نفسي يجعلها تعيش في خوف وشك في جميع من حولها.

- **الصدمة:** الصدمة في التحليل النفسي تعتبر حدثا حاد متكرر في حياة الشخص.

في البداية ربط فرويد الصدمة بحقيقة خارجية، المتعلقة بالإغراء، ثم تحلى بعدها عن الفكرة، حسبه لا وجود لصدمة في الطفولة، حيث يعتبر ان الراشد مسؤول عما يحصل له خاصة إذا كان في وضعية معاناة وذلك في صورة مازوشية، تزيد حدة وخطورة الصدمة في حالة التحرش المعنوي إذا كانت الضحية معزولة (شخص ضد كل الأشخاص).

تشكل إذا عصابات صدمية ونادرا ذهانات وهو المذكور في (DSM IV). إن إحياء مشاهد العنف والإذلال يحتم على الشخص المصدوم عدم التفكير ذلك لاعتبارها صور لآلام وجروح عميقة، ففي الليل تعايش هذه الوضعيات في صورة كوابيس، وهناك من الأشخاص من يبكي بعد (10) أو (20) سنة بعدما يتذكر ويرى ملفا له علاقة بالصدمة.

- **خيبة الأمل:** أحداث الحياة التي يخلفها التحرش المعنوي تلخص في فقدان تام للأمل وعليه البكاء على الوجود الضائع.

- **إعادة تنشيط جراح الماضي:** في كثير من الأحيان التعسف والعدوان الممارس على الأشخاص في ميدان العمل يعود لإحياء حوادث ماضية مثل تعسف الأباء، وكذا المشاهد العنيفة التي توقظ معاناة ماضية.

- **الخزي والإذلال:** الشيء الذي يعطي خصوصية للتحرش المعنوي مقارنة بالأشكال الأخرى للمعاناة في العمل هو بلا شك الخزي والإذلال، حيث يكون هذا المستوى أو الدرجة عادة في غياب الحقد اتجاه المتحرش ذلك أن كل ما يريده الضحايا او المتحرش بهم استرجاع شرفهم المحترق وعزتهم، لذا تجدهم مختبئين ويفضلون الانسحاب.

الخزي يفسر الصعوبة التي يجدها الضحايا في التوضيح، خاصة حينما يكون التحرش فردي كما هو الحال في وضعية التعسف الجنسي. فالضحايا لا يجدون الألفاظ والكلمات للتعبير عن التعسف الذي تعرضوا له من طرف زملائهم وهو الأمر الذي يلحق بهم فيما بعد قمة الإذلال.

- **فقدان المعنى:** الذي يجعلنا مرضى هو عدم الفهم. ذلك من خلال الخطابات الخاطئة الموجهة إلينا، حيث نعلم أن ازدواجية الحديث في الوسط العائلي مثلا قد يجعل الفرد فصاميا، لكن

ازدواجية الحديث في المؤسسات قد يدمر الأجراء ذلك إلى درجة دخولهم في خانة البارانونيا. فالمترش يوضح للضحية سخافة العمل الذي فقد معناه فهو لا يأبه لما يشعر به الضحية: ما هو الصحيح وما هو الخطأ؟ هل فعلا أنا غبي كما قالوا لي؟ وعليه فإن هذه الأسئلة تمثل إحدى استراتيجيات المترش والتي تتمثل في إعاقه الضحية عن بلوغ الفهم.

- **التغيرات النفسية:** يمكن للمترش المعنوي أن يؤدي إلى تحطيم الهوية وكذا تغير ويشكل مستمر خصائص الشخص. فمنذ الطفولة وهويتنا تتكون تدريجيا وعليه فحينما نتعرض لعدوان لا نملك الآليات الدفاعية ولا الوسائل النفسية للدفاع فهذا قد يؤدي إلى ظهور اضطرابات عقلية والتي قد تصل إلى درجة أن يجد الشخص نفسه غريبا عن نفسه لا يعلم من يكون.

كثير ما تكون الكلمات والاتجاهات سببا في حدوث التغيرات النفسية. هذه الأحداث تسبب قطيعة فلا شيء يبقى كما كان لدى الضحية، فالشخص عندما يعيش نفس الوضعية فهو يتعلم كيف يكون حذرا ولكن هذا لا يحدث دائما وهنا تظهر حالتين وهما:

- **الهلاك:** في هذه الحالة الضحية قد تسجل في دائرة العصاب ما بعد الصدمة والتي قد تصل إلى درجة الاكتئاب المزمن.

- **التصلب:** في هذه الحالة يعاني ضحايا المترش من صلابة نفسية والتي قد تؤدي إلى ظهور سمات البارانونيا.

تعلمنا التجارب أن نكون حذرين، لكن التجارب الصادمة قد تقودنا إلى اعتماد الحذر المفرط أو الزائد. وعليه كل وضعية مهنية قد تسبب عدم الثقة وكذا صلابة الشخصية.

- **المقاومة عن طريق الذهان:** المترش المعنوي كأى صدمة مثلا اغتصاب جنسي أو كإذلال متكرر قد ينتج عنه آثارا غير مرغوبة في نفسية الضحية وكذا هذيان بشكل عابر أحيانا.

نقدم هذا المثال التوضيحي: ماغوي (Maguy) محاسبة تعمل في شركة منذ (10) سنوات وحدث أنه تم تغيير المدير. حيث ان هذا الأخير أصبح يقوم بسلوكات توحى بعدم ارتياحه لفريق العمل. فقد أصبحت العلاقات بين الزملاء صعبة وازداد شعور عدم الثقة فيما بينهم إلى درجة أن كل واحد منهم صار يعلل أفعاله.

أحست ماغوي بعدم ثقة المدير الجديد في كفاءتها ذلك من خلال تجالها بل اظهار عدم حاجته لها، وهنا حاولت التحدث معه من أجل إيجاد تسوية لترك الشركة. قبل المدير لكن في المقابل رفض استقبالها بل انتقد طريقة عملها. وكثيرا ما كان يغلق الهاتف في وجهها وفي الأخير قرر المدير تسريح ماغوي دون إعطاءها مستحقاتها. وهنا بدأت أعراض وسمات الذهان تظهر عليها ذلك من خلال شعورها بأن كل من حولها يتحدث عنها وعن عدم كفاءتها المهنية بل أكثر من ذلك أصبحت

ماغوي تتخيل أن جيرانها يراقبونها ويعملون على جمع أدلة للمدير من أجل تسريحها كما انتابها شعور أن هاتفها مراقب (Marie-France hirigoyen, 2002,p202).

8- الجانب القانوني للتحرش المعنوي في الجزائر:

نص الدستور الجزائري (1996) في مادته (34): "بأن الدولة تضمن حرمة الإنسان ويحضر أي عنف بدني أو معنوي أو أي مساس بالكرامة" (الدستور الجزائري، 1996، ص 7).
تضيف المادة (30) من قانون الوظيفة العامة إلى وجود حماية الموظف مما قد يتعرض له من تهديد إهانة أو شتم أو قذف أو اعتداء أثناء ممارسته لوظيفته أو بمناسبتها، وما ورد بصفة ضمنية في المادة (6) من قانون العمل الذي نص على أنه يحق للعمال في إطار علاقة العمل وجوب احترام السلامة البدنية والمعنوية وكرامتهم، الحماية من أي تمييز لشغل منصب عمل غير المنصب القائمة علاا أهليتهم واستحقاقهم (قانون الوظيفة العامة الجزائري، 2006، ص 78).

كما نصت المادة (144) من قانون العقوبات الجزائري " يعاقب بالحبس من شهرين إلى سنتين أو بإحدى العقوبتين كل من أهان بالقول أو بالإشارة أو التهديد أو بإرسال أو تسليم شيئاً لهم أو بالكتابة أو الرسم، بمناسبة تأديتهم لمهمتهم وذلك قصد المساس بشرفهم وباعتبارهم أو الاحترام لسلطتهم (قانون العقوبات الجزائري، 2005، ص 63).

9- طرق الحماية من التحرش المعنوي في العمل:

إن التعرض للتحرش في المعنوي اعمل وبمختلف السلوكات التي تميزه قد يؤدي إلى آثار سلبية على العامل من كل النواحي، مما يستدعي إيجاد طرق حماية فعالة يتم من خلالها تفادي ظهور مثل هذه الظاهرة الخطيرة في عالم الشغل. أو على الأقل التقليل من حدتها وعليه فمهمة حماية العامل من التحرش المعنوي الذي يتعرض له العامل يبدأ مما يلي:

- الكشف عن بداية سيرورة التحرش المعنوي:

إن أول إجراء للحماية يبدأ من خلال الكشف المبكر لسيرورة المضايقات النفسية، فهي إذن تعتبر المرحلة الأولى للحماية، إذ بات من الضروري تحديد أولا كيف يظهر التحرش المعنوي ثم كيفية التدخل في هذه المرحلة قبل أن يرسو التحرش المعنوي وبشكل خطر على الصحة ومعاناة نفسية شديدة.

- دور صاحب العمل:

لقد نصت مختلف التشريعات الداخلية للدول على وجوب حماية صاحب العمل للعمال الذين يشرف عليهم في إطار ممارسة مهامهم وعلى هذا الأساس تقع على صاحب العمل باعتباره المسؤول الأول على عماله داخل المنظمة مسؤولية حمايتهم من التحرش المعنوي.

- دور منظمة العمل:

تتدخل منظمة العمل للحماية من التحرش المعنوي من خلال القيام بتحليل أخطار هذه الأخيرة، بحيث يركز هذا التحليل على عدة مؤشرات كازدياد نسبة تغيب العاملين وانخفاض في كمية الإنتاج ونوعيته، يضاف إلى ذلك ارتفاع عدد حالات القلق وتدهور جو العمل، بالإضافة إلى اللامعالية في نشر المعلومات داخل المنظمة، وتتدخل المنظمة للحماية من التعرض للتحرش يعتمد على مدى نجاعة تحليلها لهذه الأخطار (أيت وراس، 2015، ص 85).

- دور طبيب العمل:

عند متابعة الطبيب للحالة الصحية للعمال يتضح عنده وجود مشاكل صحية التي قد يكون مصدرها التعرض للتحرش المعنوي، وعليه فإن طبيب العمل يوجه العمال الذين تعرضوا للتحرش المعنوي إلى المستشار في الوقاية النفسية الاجتماعية.

- دور المستشار في الوقاية النفسية الاجتماعية:

يمكن تلخيص دوره في:

- المشاركة في تحليل الأخطار التي يتعرض إليها العامل.
- إعطاء آرائه حول الوقاية العامة واقتراح خطة عمل سنوية.
- مشاركته في تحديد إجراءات الوقاية.
- القيام بزيارات متكررة إلى أماكن العمل بمبادرة منه أو بطلب منه أو بطلب من صاحب العمل أو ممثلي العمال.
- دراسة وتحليل الحوادث والقيام بدراسات فعالة من أجل تحسين الوقاية (Mario Coppins, 2016, p30).

- خاتمة:

التطرق لظاهرة التحرش المعنوي في الوسط المهني من خلال مختلف عناصرها تبين لنا خطورة هذه الظاهرة على الصحة النفسية للعمال وذلك من خلال أثارها، وعليه ضرورة زيادة الاهتمام بضحايا التحرش المعنوي من أجل مساعدتهم على تجاوزها وأيضاً بتوعيتهم بالإجراءات القانونية الواجب عليهم معرفتها والتي تكفل لهم حقوقهم.

قائمة المراجع:

- 1- المادة 34 من الدستور الجزائري الجريدة الرسمية رقم 76 المؤرخة في ديسمبر 1996 المعدل للقانون 02-03 والجريدة الرسمية رقم 25 المؤرخة في 2001.
- 2- ابن منظور، (2005)، معجم لسان العرب، دار المعارف، القاهرة.

- 3- المادة 144 من قانون العقوبات الجزائري 2005.
- 4- المادة 30 من قانون الوظيفة العامة الجزائري 2006. المادة 6 من قانون العمل الجزائري 2007.
- 5- أيت وراس ليلي، (2015)، العنف النفسي في العمل لدى مستخدمي قطاع الوظيفة العمومي-حالة بلدية تيزي وزو نموذجا-، مذكرة التخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص العمل والتنظيم، جامعة مولود معمري تيزي وزو.
- 6- حورية بن عياش، (2020)، أشكال التحرش المعنوي في الوسط المهني الجزائري وإنعكاساته النفسية والتنظيمية على العامل، مجلة العلوم الانسانية لجامعة أم البواقي، 9255- 1112 ISSN، المجلد 7، العدد 3، ديسمبر 2020.
- 7- علاء الدين عبد الحسن جبر السيلوي، (ب.ت)، جريمة التحرش المعنوي في ميدان الوظيفة، كلية القانون، جامعة الكوفة.
- 8- Ada Garcia et al,(2003), violence au travail, harcèlement moral et sexuel, synthèse de la recherche sur les caractéristiques et les conséquences pour les travailleurs féminins et masculins.
- 9- Anne Renaut La violence au travail, (2003), éducation ouvrière, N° 133.
- 10- Diane delage, (2006), la prévention du harcèlement psychologique, mémoire présente a l'université du Québec a trois- Rivières, Service de la bibliothèque.
- 11- Etat de vaud 2008. Rapport annuel de gestion 2008-mesures de programme de législature 2007-2012 Retrieved August 18, 2009, from canton de vaud web site <http://www.vd.ch/fr/rapport-annuel-de-gestion/rapport-annuel-de-gestion-2008-mesure-du-programme-de-législature-2007-2012/finance-et-relations-exterieure/groupe-impact/evenements-marquants-evolutions-significatives>.
- 12- Le nouveau petit Robert, (2009), dictionnaire Alphabétique et analogique de la langue Française, nouvelle édition, paris.
- 13- Maria Grazia Cassitto et al, Institut Finlandais de médecine du travail, Bibliothèque de l'OMS Qe'est-ce que le harcèlement moral sur les lieu de travail, Séries protection de la santé des travailleurs, no,04.
- 14- Marie-France Hirigoyen, (2002), le harcèlement moral dans la vie professionnelles, Pocket-12, avenue d'Italie, paris, France.
- 15- Mario Coppens, (2016), Harcèlement au travail, Bruxelles
- 16- Nacéra Mérah, (2012), L'Harcèlement moral en milieu professionnel Guide pratique, Fondation Friedrich Fbert, info@fes-alger.org.

COPING STRATEGIES FOR PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO STRESSFUL SITUATIONS

Soufyane BRINET

PhD student, Psychology department, University of 8 May 1945 Guelma, e-mail: soufyane7brinet@gmail.com

Nadira IGHMINE

Dr, Psychology department, University of 8 May 1945 Guelma, e-mail: nadiraighmine@gmail.com

Abstract:

This study aimed to identify the coping strategies of primary school teachers in stressful situations and to reveal the differences in the terms of use of these strategies according to some demographic variables. The study sample included 170 male and female professors who were chosen in an appropriate manner. The selection was out of 45 primary schools from the city of Guelma. The Endler & Parker's Coping Inventory for Stressful Situations (CISS) (Adapted to the Algerian environment) was used in this study. The statistical analysis with the SPSS program concluded to the following:

- 1- There are no statistically significant differences in the use of coping strategies among primary school teachers with stressful situations due to the age variable.
- 2- There are statistically significant differences in the use of adaptation strategies among primary education teachers with stressful situations due to the variable of years of experience.
- 3- There are statistically significant differences in the use of the coping strategies among primary school teachers with stressful situations due to the variable of the location of the primary school. (Primary school environment/atmosphere).

Key words: Primary school teachers; Coping Strategies; stressful situations.

المقدمة:

يمر العالم اليوم بعدد التغيرات على جميع أصعدة الحياة الاجتماعية المعاصرة، مما افرز كثير من الرهانات والتحديات التي وجد الفرد نفسه مجبرا على مواجهتها، مما جعل الافراد يعيشون ضغوطا نفسية متعددة المصادر كالأسرة والمدرسة وميدان العمل، وتوجد العديد من القطاعات المجهددة بدلالة الدراسات العلمية والميدانية، ولعل قطاع التعليم واحد من بينها، خاصة مرحلة التعليم الابتدائي هذه المرحلة الأساسية التي تشكل حجر الزاوية في تكوين البنية الأساسية للمجتمع وإنشاء أفراد قادرين على النهوض به وحمايته اذ يقع على عاتق المعلم مهمة التعليم النظامي وتلقين المعارف والقيم من خلال العمل على تحقيق جملة من الغايات والأهداف التي تضعها السياسة التربوية للبلاد، وسن العديد من القوانين التي تحكم مهنته وتحدد مهامه، اين يجد هذا الأخير نفسه في بعض الاحيان عرضة للعديد من مصادر الضغط داخل المدرسة مع التلاميذ أو المسؤولين أو مع التعاطي مع بعض المهام التي توكل له سواء كانت بيداغوجية أو غير بيداغوجية في بعض الحالات، وتختلف درجة التحمل من معلم إلى آخر وفقا للفروق الفردية بينهم إضافة الى ذلك عوامل أخرى كسن المعلم وجنسه وخبرته في المجال التعليمي وغيرها، وكذا طبيعة استراتيجيات التكيف المعتمدة والتي تلعب دور الوسيط الذي يحول دون ظهور مضاعفات كالاضطرابات النفسية أو حتى الاضطرابات السيكوسوماتية والتي من شأنها أن تؤثر على أداء المعلم لدوره على أكمل وجه، تشير استراتيجيات التكيف الى جملة من الطرق أو الآليات السلوكية والانفعالية والمعرفية التي يستخدمها أستاذ التعليم الابتدائي للتكيف مع الوضعيات الضاغطة، وهذا ما سنحاول القاء الضوء عليه من خلال هذه الدراسة، والتي انطلقت من مجموعة من التساؤلات التي نسعى للإجابة عليها تمثلت فيما يلي :

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام استراتيجيات التكيف لدى أساتذة التعليم الابتدائي مع الوضعيات الضاغطة تعزى لمتغير السن.
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام استراتيجيات التكيف لدى أساتذة التعليم الابتدائي مع الوضعيات الضاغطة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام استراتيجيات التكيف لدى أساتذة التعليم الابتدائي مع الوضعيات الضاغطة تعزى لمتغير موقع المدرسة الابتدائية. (بيئة المدرسة الابتدائية)

1- الفرضيات:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام استراتيجيات التكيف لدى أساتذة التعليم الابتدائي مع الوضعيات الضاغطة تعزى لمتغير السن.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام استراتيجيات التكيف لدى أساتذة التعليم الابتدائي مع الوضعيات الضاغطة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام استراتيجيات التكيف لدى أساتذة التعليم الابتدائي مع الوضعيات الضاغطة تعزى لمتغير موقع المدرسة الابتدائية. (بيئة المدرسة الابتدائية)

2- أهداف الدراسة:

- التعرف على الاستراتيجيات التي يعتمد عليها أساتذة التعليم الابتدائي للتكيف مع الوضعيات الضاغطة.
- التعرف على تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية (سنوات الخبرة، موقع المدرسة الابتدائية) على طبيعة استراتيجية تكيف أساتذة التعليم الابتدائي.

3- أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة في إثراء البحث العلمي من خلال التعرف على أهم استراتيجيات التكيف التي يلجأ إليها أساتذة التعليم الإبتدائي في وضعيات الضغط النفسي.
- كما تبرز أهمية الدراسة في أن تلفت نظر المسؤولين إلى ضرورة تخفيف الوضعيات الضاغطة التي قد تؤثر سلبا على أساتذة التعليم الإبتدائي.

4- تحديد المصطلحات:

1.4 أستاذ التعليم الابتدائي:

1.1.4 التعريف الاصطلاحي:

يعرفه كولينز و .و. براين (2011) هو كل من يمتحن التعليم في المدرسة الابتدائية، وتتطوي مهمته على قيادة الموضوع والقدرة على تدريسه لمختلف التلاميذ، إضافة لرصد وفهم كيفية تطورهم وتعلمهم والتفكير بشكل منهجي حول ما يمارس، والعمل الجماعي لتعزيز التعلم لديهم. (Collins & O'Brien, 2011)

2.1.4 التعريف الإجرائي:

هو شخص مؤهل مهمته تدريس تلاميذ المرحلة التعليم الابتدائي وتربيتهم وتكوينهم فكريا وأخلاقيا وجسميا وتطبيق المنهاج الدراسي، محدد في النصوص التشريعية والتنظيمية والمناشير الوزارية المعد.

2.4 استراتيجيات التكيف:

1.2.4 التعريف الاصطلاحي:

تعرف في قاموس الجمعية الامريكية لعلم النفس بأنها: سلسلة من الإجراءات أو عملية تفكير تستخدم في مواجهة موقف ضاغط أو غير سار أو في تعديل رد فعل المرء على مثل هذا الوضع. وعادة ما تتطوي استراتيجيات التكيف على نهج واع ومباشر للمشاكل، على النقيض من آليات الدفاع. انظر أيضا التعامل مع السلوك; آلية التكيف; العاطفة تركز على التكيف; مشكلة تركز على التكيف. (VandenBos, 2015, p.252 p.253)

2.2.4 التعريف الإجرائي:

مجموعة من الطرق أو الآليات السلوكية والانفعالية والمعرفية التي يستخدمها أستاذ التعليم الابتدائي للتكيف مع الوضعيات الضاغطة، وهي أيضا مجموع الدرجات التي يتحصل عليها أستاذ التعليم الابتدائي على كل استراتيجية يتضمنها مقياس (CISS).

3.4 الوضعيات الضاغطة:

1.3.4 التعريف الاصطلاحي:

يعرفها كوهين وويليمسون Cohen & Willimson (في: عريس، 2017، ص.65) بأنها "الأحداث لسلبية اليومية التي تسبب حالات انفعالية سلبية للأفراد أو التي تدفع بهم إلى الخطر أو الإصابة بالمرض، وتسبب لهم الضيق عندما يدركون أنها تفوق قدراتهم على التعامل معها".

2.3.4 التعريف الإجرائي:

هي الحالة التي يجد فيها الأستاذ نفسه عرضة لأحد مصادر الضغط النفسي داخل المدرسة أو القسم كسلوك التلاميذ داخل القسم، الأعباء البيداغوجية، مراقبة وتنظيم التلاميذ في الساحة... إلخ

5- الإطار النظري للدراسة:

تعتبر استراتيجيات التكيف من العوامل الوسيطة بين أثر الضغوط والنتيجة التكيفية للفرد، ويصرح كل من لازاروس وفولكمان Lazarus & Folkman (1988) (في آيت حمودة وآخرون، 2018، ص.3) "أن الطريقة التي يواجه بها الأفراد هي التي تؤثر في صحتهم النفسية والجسدية فقط وليس الضغط بحد ذاته".

وكلمة تكيف "COPING" صعبة الترجمة لغويا وتعني "To cope with" أي "التعامل مع" وقد اقترحت عدة مفاهيم للدلالة عليها نذكر منها "استراتيجية المواجهة"، و "ميكانزمات الدفاع" وكذلك "التسوية" (Dantchev, 1989) (في آيت حمودة وآخرون، 2018، ص.5)

يعرفها هاربر فيث (Harper Faith) بأنها "آليات لإدارة الحالة الفسيولوجية المتغيرة وإعادة نظامنا العصبي السمبثاوي للتوازن. إنها طرق للتفكير والشعور والتصرف من خلال حالة الإجهاد الجسدي، لا يمكننا التحكم في استجابات دماغنا للبقاء على قيد الحياة، ولكننا نستطيع التفاوض معهم لإثبات أن قراءتهم للوضع ليست دقيقة وأنا قادرون على إدارة ظروفنا الحالية". (Harper, 2019, p. 15)

انطلاقاً من سنوات الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي وبعدما كانت كل الأبحاث مكرسة للبحث في ميكانزمات الدفاع اتجهت للبحث في مصطلح التكيف / المواجهة وقد استعمل هذا المصطلح لأول مرة من طرف لازاروس سنة 1978، وكان هناك التباس وتداخل بين المصطلحين الدفاع والتكيف مع أن ميكانيزمي التسامي والدعابة كانا هم الأكثر تكيفا مع المفهوم الجديد، إلى أن جاءت محاولة هان 1977 Haan لتبيين الفروق بينهما:

استراتيجيات المواجهة	ميكانزمات الدفاع
- مرنة	- صلبة
- شعورية	- لاشعورية
- مرتبطة بالفرد والبيئة	- مرتبطة بصراعات شخصية
- مرتبطة بالواقع الحالي	- مرتبطة بأحداث الحياة الماضية
- تهدف إلى خفض الاضطرابات الناتجة عن الموقف الضاغط الحالي	- تهدف لخفض القلق إلى مستوى قدرة الفرد على التحمل

جدول 1. الفرق بين استراتيجيات التكيف وميكانزمات الدفاع

المصدر: جبالي، 2012، ص.81. 82.

6- فعالية استراتيجيات التكيف:

تقتزن فعالية استراتيجيات التكيف بمدى قدرتها على التحكم في الوضع الضاغط، أو التقليل من أثره السلبي على الصحة الجسمية والنفسية، وكذا الحد من الانفعالات غير الفعالة الناتجة عنها، لتجنب مشاكل أخرى متولدة عن نفس الوضع، وعلى هذا الأساس برزت العديد من الدراسات التي توصلت إلى وجود علاقة بين الضغط والمرض وفعالية أساليب التكيف كوسيط بينهما، ففي دراسة على مرضى خضعوا لتدخل جراحي تباينت أساليب تكيفهم مع هذا الوضع، فمنهم من طور معلوماته المتعلقة بمرضه نظرا لاستخدامه إستراتيجية المواجهة النشطة، والبعض الآخر لجأ إلى اعتماد إستراتيجيات سلبية راکدة دفعته للاستسلام، وكمحولة لتفسير هذا الاختلاف في الاستجابة، خلصت عديد الدراسات إلى أن تفاعل الفرد مع الوضع الضاغط يؤدي إلى ظهور ردود أفعال متباينة ذات علاقة بشدة المثير وطبيعته، وكذا مميزات الشخص وخصائصه النفسية. (مغزي بخوش، 2019، ص.69)

7- استراتيجيات تكيف أساتذة التعليم الابتدائي:

دفعت الحاجة إلى وضع أساليب ونماذج قائمة على البحث للحد من آثار الضغط على المدرسين الباحثين لإجراء دراسات حول الضغوط باختلاف طبيعتها وشدتها (ضغط نفسي ضغوط مهنية، احتراق نفسي) الكشف عن مصادرها و ميكانزمات التعامل معها لتحقيق التوازن النفسي و كدراسة كاترين داماريس قارث (2015) Garth Damaris Katherine حول مصادر الضغط واستراتيجيات التكيف لدى المدرسين ذوي الخبرة، التي خلصت الى وجود 14 مصدرا للضغط منها: نقص المعرفة او التدريب، إضافة للسلوكيات السلبية للتلاميذ... إلخ، أما استراتيجيات التكيف فكانت متنوعة، منها ثلاثة أكثر شيوعا هي: إنشاء شبكة دعم، والتكيف مع الحالة إضافة إلى تهيئة بيئة شبيهة بالمنازل، وقد حاولت جينيفر رامسي توليفر Ramsey-Tolliver (2019) استكشاف آثار الضغط على المدرسين وطرق معالجته من خلال استراتيجيات التكيف، وقد توصلت الى أن تهيئة بيئات عمل إيجابية داخل المدرسة وتبني اتصال فعال، يمكن أن يحد من آثار الضغط وتبني استراتيجيات للتكيف، كما أن الحاجة إلى إدراك الضغط وفهم آثاره أمران هامان لتفاعلات المدرسين في تنفيذ استراتيجيات التكيف. وهناك حاجة إلى أساليب ونماذج قائمة على البحث للحد من آثار الضغط على المدرسين، كما أن تحديد استراتيجيات التكيف يستخدم خطوط إرشادية لخارطة عمل مستقبلا.

II. الإجراءات المنهجية والميدانية للدراسة:

1- منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم اعتماد المنهج الوصفي باعتباره الأنسب في تقديرنا لهذا النوع من الدراسات، كما انه يصف الظاهرة الموجودة في الواقع وصفا دقيقا من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة، ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يوضح مقدار وحجم الظاهرة، والكشف عن العلاقة بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها كميا من خلال معاملات الارتباط بينها. (سهلاوي، 2017، ص.90) (نقلا عن عباس وآخرون، 2007، ص. 74-77)

2- مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من أساتذة التعليم الابتدائي المستخدمين بمديرية التربية لولاية قالمة، وقد اعتمدنا في دراستنا على العينة الملائمة، وذلك لتزامن فترة توزيع المقياس مع نهاية الموسم الدراسي 2020-2021، وأيضا تسخيرهم للعمل في الاختبارات الرسمية (شهادة التعليم الأساسي وشهادة التعليم الثانوي)، ليكون قوام عينة بحثنا 170 أستاذ وأستاذة تعليم الابتدائي.

3- أدوات الدراسة:

تتعدد أدوات جمع البيانات في البحوث العلمية والتطبيقية ويختلف استخدامها من بحث لآخر حتى تتلاءم وطبيعة المتغيرات التي يسعى الباحث لدراستها ميدانيا، فبعد صياغة الإشكالية ووضع الفروض وتحديد كل من أهمية وأهداف البحث وجمع المادة العلمية للظواهر المراد دراستها، وكذلك تحديد المنهج المستخدم في الدراسة، يتضح للباحث الأدوات التي تمكنه من تحقيق أهداف بحثه، وعليه تم الإعتماد على:

❖ قائمة التكيف مع الوضعيات الضاغطة لأندلر وباركر **Coping Inventory for Stressful Situations**
اعتمدنا في دراستنا على النسخة المترجمة والمقننة من مقياس (CISS) المتكون من 48 بند على البيئة الجزائرية سنة 2006 بمركز البحث في الأنثروبولوجيا الثقافية والاجتماعية (CRCSA)
Center for Research in Cultural and Social Anthropology بجامعة وهران من قبل الباحثين: فرحي فيصل، كبداني خديجة، قويدري مليكة، شعبان الزهرة. (عريس، 2017، ص.113)
ويعتبر مقياس قائمة التكيف مع الوضعيات الضاغطة (CISS) لأندلر وباركر سلما يسمح بقياس الجوانب المتعددة الأبعاد للتكيف:

(1) أساليب مواجهة موجهة نحو المهام.

(2) أساليب موجهة نحو الانفعال.

(3) أساليب موجهة نحو التجنب.

كما يسمح (CISS) بمقارنة درجات الاستجابة بمتغيرات أخرى ترتبط بالصحة والشخصية ويعتبر من مقاييس التقدير الذاتي حيث يعتمد على الورقة والقلم فقط، يتضمن 48 بنداً تقيس ثلاثة أبعاد موزعة عشوائياً كما يلي:

الأبعاد			الفقرات
التجنب	الانفعال	حل المشكل	
18-12-11-9-4-3	16-14-13-8-7-5	21-15-10-6-2-1	الفقرات
32-31-29-23-20	28-25-22-19-17	39-36-27-26-24	
48-44-40-37-35	45-38-34-33-30	47-46-43-42-41	
16	16	16	المجموع
48			

جدول 2. توزيع فقرات مقياس على أبعاده الثلاثة (CISS)

المصدر: مغزى بخوش، 2019، ص202

يطبق المقياس بطريقة فردية أو جماعية، حيث يطلب من المفحوص رسم دائرة حول الرقم الذي يناسب نمط رد فعله اتجاه الوضعية الضاغطة وفق سلم متدرج من 1 إلى 5، حيث 1 يقابله نادراً و5 يقابلها كثيراً، مروراً بإجابات وسطية 2، 3، 4 حتى تسمح بتحديد الدرجة التي تتناسب مع ردة فعله، ويمكن توضيح أوزان الاستجابة كما يلي: 1=أبداً، 2=نادراً، 3=أحياناً، 4=غالباً، 5=دائماً.

وقد قمنا بوضع مجالات لتفسير نتائج استجابة مفردات العينة على مقياس استراتيجيات التكيف

(CISS) بناءً على سلم التقييط المعتمد في الدراسة الحالية كالتالي:

الدرجة	الدلالة
15-01	لا يستخدم هذه الإستراتيجية إطلاقاً
31-16	نادراً ما يستخدم الاستراتيجية
47-32	يستخدم الاستراتيجية أحياناً
63-48	عادة ما يستخدم الاستراتيجية
80-64	دائماً استخدام الاستراتيجية

جدول 3. مجالات تفسير الاستجابات على مقياس (CISS)

❖ الخصائص السيكومترية للمقياس:

قمنا باستخدام قائمة التكيف مع الوضعيات الضاغطة (CISS) وقد تم اختياره لعدة اعتبارات نذكر منها توفر المقياس مترجم ومقنن على البيئة الجزائرية، واعتماد عديد الباحثين في الجامعات الجزائرية عليه في دراساتهم ورسائلهم الجامعية مثل دراسة مغزى بخوش أميمة تحت عنوان إستراتيجية مواجهة الزوجة العاملة لمواقف الحياة الضاغطة (2019)، ودراسة قشي محمد بعنوان استراتيجيات التعامل مع مصادر الضغط المهني في ضوء متغيرات الخلفية الفردية لدى أعوان الحماية المدنية (2018)، والملاحظ هنا حداثة هذه الدراسات.

❖ المعالجة الإحصائية:

الأساليب الإحصائية التي اعتمدها في معالجة البيانات المتحصل عليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة موضحة كما يلي:

استخدام برنامج SPSS للمعالجة الإحصائية للبيانات	
الإحصاء الوصفي	الإحصاء الاستدلالي
-النسب المئوية -التكرارات -الانحراف المعياري - المتوسط الحسابي	-معامل ارتباط "بيرسون" -مقياس "T" لدراسة الفرق -تحليل التباين أحادي التصنيف

جدول 4. الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات

4- خصائص عينة الدراسة:

4-1 الجنس:

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية %
ذكر	34	20%
أنثى	136	80%
المجموع	170	100%

جدول 5. توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

يتضح لنا من خلال الجدول 4 أن هناك تباينا كبيرا جدا في نسبة الاناث التي بلغت 80% مقارنة بنسبة الذكور التي مثلت 20% فقط من عينة الدراسة، وهذا يرجع ان مهنة التعليم خاصة في المرحلة الابتدائية تجتذب النساء أكثر من الرجال.

4-2 السن:

النسبة المئوية %	التكرارات	السن
22.4%	38	أقل من 30 سنة
54.7%	93	من 30- 40 سنة
22.9%	39	أكبر من 40 سنة
100%	170	المجموع

جدول 6. توزيع عينة الدراسة حسب متغير السن

نلاحظ من خلال الجدول 4 أن أساتذة التعليم الابتدائي الذين تتراوح أعمارهم من 30 إلى 40 سنة يمثلون أكثر من نصف عينة الدراسة بنسبة بلغت 54.7%، أما نسبة الاساتذة الذين تقل أعمارهم عن 30 سنة بلغت 22.4%، وهي متقاربة جدا مع الأساتذة الذين تجاوز سنهم الأربعين بنسبة 22.9%.

4-3 الحالة الاجتماعية:

النسبة المئوية %	التكرارات	الحالة الاجتماعية
28.2%	48	أعزب (عزباء)
68.82%	117	متزوج (ة)
02.4%	04	مطلق (ة)
0.58%	01	أرمل (ة)
100%	170	المجموع

جدول 7. توزيع عينة الدراسة حسب متغير الحالة الاجتماعية

يتضح من خلال الجدول أن أغلبية الأساتذة من المتزوجين بنسبة 68.82%، فيما بلغت نسبة العزاب 28.2%، أما المطلقين فقد قدرت نسبتهم ب 02.4%، أما الأرامل فمثلا 0.58% فقط.

4-4 سنوات الخبرة:

النسبة المئوية %	التكرار	سنوات الخبرة
10%	17	أقل من سنة
30.6%	52	ما بين سنة وأقل من 5 سنوات
36.5%	62	من 5 إلى أقل من 9 سنوات
22.9%	39	أكثر من 9 سنوات
100%	110	المجموع

جدول 8. توزيع عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

من خلال استقراءنا للجدول 8 نلاحظ تقارب نسب افراد العينة وفق متغير سنوات الخبرة، حيث مثل الأساتذة الملتحقون حديثا بميدان التعليم الأساسي 10 %، أما الذين تتراوح خبرتهم ما بين سنة إلى 5 سنوات فبلغت نسبتهم 30.6%، فيما مثلت نسبة 36.5% الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم من 5 إلى 9 سنوات، في حين مثل الأساتذة الذين تزيد سنوات خبرتهم عن 9 سنوات نسبة 22.9%.

5.4 موقع المدرسة الابتدائية:

النسبة المئوية %	التكرار	الموقع الجغرافي
42.9%	73	حضري
34.9%	65	شبه حضري
13.5%	23	ريفي
05.3%	09	نائي
100%	170	المجموع

جدول 9. توزيع عينة الدراسة حسب متغير الموقع الجغرافي للمدرسة

من خلال الجدول 9 يتبين لنا أن الأساتذة الذين يمارسون مهامهم بالمدارس التي تقع في المناطق الحضرية بنسبة 42.9%، أما الذين يمارسون مهامهم في المدارس التي تقع في المناطق الشبه حضرية بنسبة 34.9%، أما 13.5% فمثلت الاساتذة الذين يدرسون في مدارس بالمناطق الريفية، أما مدارس المناطق النائية فلم يمثل الاساتذة الذين يزاولون مهامهم بها الا 05.5%.

4- عرض وتحليل النتائج:

❖ استجابة عينة الدراسة على مقياس CISS:

الاستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال	التفسير
حل المشكل	58.12	07.84	63-48	غالبا
الإنفعال	46.44	12.94	47-32	أحيانا
التجنب	47.06	09.54	47-32	أحيانا

جدول 10. استجابة عينة الدراسة على مقياس CISS وتفسيرها

يتبين لنا من خلال الجدول أن أساتذة التعليم الابتدائي غالبا ما يعتمدون استراتيجية حل المشكل للتكيف مع الوضعيات الضاغطة، في حين ان استراتيجية الانفعال لا يعتمدونها الا أحيانا للتكيف في المواقف الضاغطة، أما استراتيجية التجنب فتعتمد أحيانا للتعامل مع الوضعيات الضاغطة.

5- عرض نتائج الفرضية الأولى:

للتحقق من فرضية الفروق بين أساتذة التعليم الابتدائي في استخدام استراتيجيات التكيف حسب متغير الجنس، قمنا باستخدام اختبار "T" لتحليل التباين أحادي التصنيف وكانت النتائج كالتالي:

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة SIG
ذكر	34	154.76	17.63	-0.232	0.813
أنثى	146	155.58	18.49		

جدول 11. دلالة الفروق في استراتيجيات التكيف حسب الجنس

من خلال عرض النتائج الموضحة في الجدول، نلاحظ أن قيمة $T = -0.232$ وهي دالة عند مستوى الدلالة المحسوبة $SIG = 0.813$ ، والذي هو أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة في دراستنا ($\alpha = 0.05$)، ومنه نقبل الفرضية الصفرية التي تنفي وجود فروق ذات دلالة احصائية في استراتيجيات تكيف أساتذة التعلم الابتدائي مع الوضعيات الضاغطة وفق متغير الجنس، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الاختلاف في استخدام أساتذة التعليم الابتدائي إستراتيجيات تكيف مع الوضعيات الضاغطة تعزى لمتغير الجنس.

6- عرض نتائج الفرضية الثانية: لاختبار فرضية (الفروق بين أساتذة التعليم الابتدائي في

استخدام استراتيجيات التكيف حسب متغير سنوات الخبرة)، تم استخدام الاختبار "F" لتحليل التباين أحادي التصنيف، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها:

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة SIG
استراتيجيات التكيف (CISS)	بين المجموعات	214.971	3	71.657	0.212	0.888
	داخل المجموعات	56236.376	166	338.773		
	المجموع الكلي	56451.347	169			

جدول 12. الفروق في استراتيجيات التكيف وفق متغير سنوات الخبرة

من خلال النتائج الموضحة في الجدول، نلاحظ أن قيمة $F = 0.212$ وهي دالة عند مستوى الدلالة المحسوبة $SIG = 0.888$ والذي هو أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة في دراستنا ($\alpha = 0.05$) ومنه نرفض الفرضية البديلة المقررة بوجود فروق ذات دلالة احصائية في استراتيجيات تكيف أساتذة التعلم

الابتدائي في الوضعيات الضاغطة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنفي وجود فروق في استخدام استراتيجيات تكيف لأساتذة التعليم الابتدائي مع الوضعيات الضاغطة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

7- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

للتحقق من فرضية الفروق بين أساتذة التعليم الابتدائي في استخدام استراتيجيات التكيف وفق متغير موقع المدرسة الابتدائية، قمنا باستخدام اختبار "F" لتحليل التباين أحادي التصنيف، وقد حصلنا على النتائج التالية:

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة SIG
استراتيجيات التكيف (CISS)	بين المجموعات	733.900	3	244.633	0.729	0.536
	داخل المجموعات	55717.447	166	335.647		
	المجموع الكلي	56451.347	169			

جدول 13. الفروق في استراتيجيات التكيف وفق متغير موقع المدرسة الابتدائية

من خلال النتائج الموضحة في الجدول، نلاحظ أن قيمة $F = 0.729$ وهي دالة عند مستوى الدالة المحسوبة $SIG = 0.536$ والذي هو أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة في دراستنا ($\alpha = 0.05$) ومنه نرفض الفرضية البديلة المقرة بوجود فروق ذات دلالة احصائية في استراتيجيات تكيف أساتذة التعلم الابتدائي في الوضعيات الضاغطة تعزى لمتغير موقع المدرسة الابتدائية، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنفي وجود فروق في استخدام استراتيجيات تكيف لأساتذة التعليم الابتدائي مع الوضعيات الضاغطة تعزى لمتغير موقع المدرسة الابتدائية.

توصيات ومقترحات:

انطلاقاً مما تم التوصل إليه من خلال الدراسة الميدانية خلصنا إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات نوردتها فيما يلي:

- التخفيف من حدة الابعاء البيداغوجية الملقاة على عاتق المعلم واسناد الجانب الاداري كصب النقاط ومراقبة التلاميذ إلى مشرفين تربويين
- تنظيم دورات تكوينية من طرف مختصين في مجال علم النفس وعلم النفس البيداغوجي بهدف اكساب المعلمين كفاءات أنجع في ادارة الضغوط المتعلقة بالمهنة.
- تحسين ظروف العمل الفيزيائية كالقاعات والتجهيزات وتخفيف الحجم الساعي وتقادي اكتظاظ الافواج.

قائمة المراجع:

- آيت حمودة، حكيمة، طبيبي، الحاج، وآيت حمودة، ديهية. (2018). *استراتيجيات مواجهة ضغوط أحداث الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية والجسدية*. ديوان المطبوعات الجامعية.
- جبالي، ص. (2012). *الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون* [Thesis]. <http://dspace.univ-setif2.dz/xmlui/handle/setif2/200>
- عريس، نصر. الدين. (2017). *استراتيجيات تكيف أطباء مصلحة الإستعجالات في وضعيات الضغط النفسي—دراسة ميدانية على عينة من الأطباء بالمستشفى الجامعي لتلمسان* [دكتوراه علم النفس العيادي، جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان] <http://dspace.univ-tlemcen.dz/handle/112/12321>
- سهلاوي، مصطفى. (2017). *دور التربية الموسيقية في معالجة السلوك العدواني في الوسط المدرسي—مرحلة التعليم المتوسط - المربي، 20(1)، 80-99.*
- مغزي بخوش، أميمة. (2019). *إستراتيجية مواجهة الزوجة العاملة لمواقف الحياة الضاغطة—دراسة ميدانية لعينة من السيدات العاملات بالقطاعات الحكومية الخدمانية (التعليم، الصحة، البريد، الضمان الاجتماعي) مدينة بسكرة* [دكتوراه. علم النفس العيادي، جامعة محمد خيضر - بسكرة] <http://thesis.univ-biskra.dz/4649/>

Collins, J. W., & O'Brien, N. P. (Eds.). (2011). *The Greenwood dictionary of education* (2nd ed). Greenwood.

Harper, F. (2019). *Coping Skills: Tools & Techniques for Every Stressful Situation*. Microcosm Publishing.

<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=2237229>

Ramsey-Tolliver, J. R. (2019). *Teacher Stress and Coping: A Qualitative Case Study* [Doctor of Education]. Concordia University.

Social representations - A psychosocial approach –

Karima BENSGHIR

Lecturer A, PSDLSA Laboratory, Department of Psychology, University of May 8, 1945,
Guelma, Algeria. sanakarima@gmail.com

Malika ELAFRI

Lecturer A, Sophilab Laboratory, Department of Psychology, University of May 8, 1945,
Guelma, Algeria. melafri@yahoo.fr

Abstract :

Social representations are one of the fundamental concepts in the field of social psychology, they are of great importance because of the role they play in the mental reconstruction of reality, subjects and perceived situations, and in the understanding of social thought, its genesis, its development and the changes which occur therein. The subject of social perceptions has aroused wide interest on the part of many researchers from different theoretical currents, starting with social psychology , education, health, anthropology, and history). Our presentation aims to provide a psychosocial reading of the concept in terms of what it presents, its history, characteristics, function and the process of its construction.

Keywords: social representations, perception, mental construction, social reality.

المخلص:

يعتبر موضوع التصورات الاجتماعية أحد المفاهيم الرئيسية في ميدان علم النفس الاجتماعي ، حيث يكتسي أهمية كبيرة نظرا للدور الذي يلعبه في إعادة البناء الذهني للواقع و المواضيع و المواقف الخارجية المدركة ، وفهم التفكير الاجتماعي و نشأته و تطوره و التغيرات التي تطرأ عليه . وقد عرف موضوع التصورات الاجتماعية اهتماما واسعا من طرف العديد من الباحثين على مختلف اتجاهاتهم النظرية، ابتداء (بعلم النفس الاجتماعي إلى التربية، الصحة، العلوم الاجتماعية، الأنثروبولوجيا، التاريخ...)، ويهدف البحث الحالي إلى تقديم قراءة نفس اجتماعية حول التصورات الاجتماعية من حيث ماهيتها ، تاريخها ، خصائصها ، وظائفها و سيرونة بنائها .
الكلمات المفتاحية : التصورات الاجتماعية ، الإدراك ، البناء الذهني ، الواقع الاجتماعي .

مقدمة :

إن كل ما نواجهه في المجتمع الذي نعيش فيه من أشياء مادية، وأفكار، وعلاقات مع الأشخاص و مواقف اجتماعية سواء كانت بسيطة أو معقدة يثير فينا العديد من التساؤلات حول طبيعة هذه المواضيع و المواقف وعلاقتنا بها، حيث يظهر ذلك بدرجة كبيرة عندما تكون المعلومات و المعارف حولها غير كافية، وهذا يجعلها غامضة و مهمة، مما يجعلنا نحاول اكتشافها و التعرف عليها وفهمها من أجل اتخاذ التصرفات و السلوكات المناسبة والملائمة للإمام بها

و التحكم فيها ماديا وذهنيا ، ويتم هذا التفاعل من خلال عملية ذهنية تساعدنا على إدراك ما يحدث حولنا وتأويله من خلال تاريخ كل واحد منا ، ومعارفه السابقة ومعاشه وعلاقته بالآخرين، كل هذه العمليات تحدث عن طريق ما يسمى بالتصورات الاجتماعية، هذا الأخير الذي يلعب دور الموجه والمحدد للسلوكيات والاتصالات داخل المجتمع. ويحتل مفهوم التصورات الاجتماعية مكانة بارزة في علم النفس الاجتماعي ، حيث يعتبر هذا المفهوم أحد العمليات الذهنية التي يستطيع من خلالها الفرد فهم الأوضاع التي تحيط به ، وبناء استجابات و سلوكات انطلاقا من التصورات التي يبنها بصدد تلك المواقف، فالتصور الاجتماعي يشير إلى الطريقة أو الكيفية التي يعيد بها الفرد تشكيل المواقف و المواضيع الخارجية و حقائق الأشياء وتنظيم الفهم الذاتي والاجتماعي للواقع، فالفرد الذي يتصور بعض الحقائق أو صورها، لا يكون هذا التصور فجائيا أو عشوائيا وغير مبني، بل يعود في الأساس إلى الواقع الاجتماعي الذي يعد بمثابة منظومة أخلاقية ثقافية اجتماعية تساعد الفرد أثناء إدراك الأشياء أو استحضار ما هو غائب إلى الذهن على القيام بعملية التصور، إلا أن الملاحظة الأساسية التي يمكننا الإشارة إليها، هو أن الإدراك والتصور لا يعطي لكل فرد منا صورة حقيقية عن الشيء المتصور والمدرَك بل يعطينا صورة تقريبية إلى حد ما .

1- ماهية التصورات الاجتماعية:

مما لاشك فيه أن لمفهوم التصور أهمية كبيرة في قيام عدد كبير من الأبحاث المتميزة، وبغض النظر على الاستعمال المبكر من طرف علماء الاجتماع لمفهوم التصور، فقد خص دوركايم أهمية قصوى لهذا المفهوم ، وكذا الدور الذي يلعبه التصور في تكوين الحياة الاجتماعية والعقائدية، حيث يرى أنه لا يمكن فهم التصورات الفردية دون فهم الأوضاع والمواقف والميولات والثقافة التي يستنبطها الأفراد والتي تحكم رؤيتهم إلى العالم، كما تحكم أنماط تفكيرهم وأسلوب عيشهم، والمعايير تختلف باختلاف القيم الثقافية التي اكتسبوها من المجتمع وباختلاف استعداداتهم العقلية والوجدانية، وهذا يعتبر " دوركايم " أول من استعمل مفهوم التصورات ، حيث أراد أن يبين خصوصية التفكير الجماعي بالنسبة لتفكير الفرد، ويعرفه على أنه تأثير مظاهر المجتمع في مظاهر الفرد .

(D.Jodelet, 1993, P 22)

و كأمثلة على ذلك في مجتمعنا مجموعة من العادات و القيم و السلوكات و الآداب التي نتمسك بها و نمارسها في حياتنا اليومية في مختلف المؤسسات الاجتماعية التي نعيش فيها. فالتصورات تبعا لهذا المفهوم هي تصورات اجتماعية تتأسس في شكل قيم و معايير للسلوك، بل يمكن اعتبارها تيارات رمزية تسيطر داخل مجتمع معين و تنظم ضمنها المواقف والسلوكات والأحكام ، بحيث تمثل صورة ماضي الجماعة .

وقد كان للتصورات الاجتماعية تطور حقيقي على يد "سارج موسكوفيسي S. Moscovici" في ميدان علم النفس الاجتماعي ، حيث يعرف التصورات الاجتماعية على إنها تمثل أنظمة اجتماعية ومعرفية، لديها منطق ولغة خاصة بها ، وتمثل مرجعية نظرية موجهة من أجل فهم الواقع وتنظيمه والتواصل في الحياة اليومية ، و تقوم التصورات الاجتماعية بدور المرشد والموجه للفعل (C. Garnier et al ,2000, p 03) .

إضافة إلى ذلك فهو يرى أنها واقع يتحرك و يتقاطع ويتبلور دون توقف، عبر كلمة، إشارة، ولقاء في حياتنا اليومية. (S.Moscovici,1976,p 42)

ومن خلال هذا المفهوم فهو يرى أن التصورات الاجتماعية هي ذلك التدفق الدائم من صورة الحياة تدفع بعضها البعض ولا تبقي على حالها، تتغير بتغير الحياة الاجتماعية.

أما بالنسبة " لجودلي D. Jodelet "فهي ترى أن التصورات الاجتماعية تعمل على تكوين شكل من أشكال التفكير الاجتماعي (D.Jodelet, 1990, p361)، وتضيف أن التصور الاجتماعي يتم لإشباع حاجة نفسية وهي "التعرف من أجل التحكم". (D.Jodelet,1989,p31)

حيث يقوم الفرد باستيعاب معطيات الواقع الذي يسمح له بالتحكم في المحيط، و اتخاذ مكانة محددة داخل المجتمع، وتمثل عملية التحكم في المحيط الجانب العملي للتصورات.

و يعرف " أبريك J.C.abric " التصورات الاجتماعية بأنها تمثل وحدة تضم كل المعارف والآراء والصور والمواقف والاتجاهات كمحتوى واحد له علاقة بموضوع ما. (J.Abric , 1997,p32)

إن التصورات الاجتماعية تمثل سيروية لبناء عقلي و ذهني، هذا البناء مرتبط بمفاهيم وأبعاد الوسط الاجتماعي (قيم، اعتقادات، إيديولوجيات....)، حيث تسمح بإدراك جوانب الحياة العادية و إعطائها معنى معرفي اجتماعي يسمح بتوجيه سلوكياتنا داخل التفاعلات الاجتماع (G.N.Ficher,1987,p118).

وقد أشارت "هرزليش" من خلال دراستها حول الصحة و المرض أن التصور عبارة عن سيروية لبناء الواقع، ويهدف الاهتمام بموضوع التصور إلى دراسة مختلف المعارف و السيرويات الرمزية في علاقاتها مع السلوكيات . (G.N.Ficher,1987,p117)

أما "ريتشارد J.Richard " يرى أن التصورات الاجتماعية هي معرفة المعنى الموحد و المشترك أو التفكير الطبيعي معرفة اجتماعية مشتركة تفسر لنا الأحداث و الأفكار التي تصادفنا . (J.C.Richard,1980,p67)

و من كل ما سبق نجد أن مختلف التعاريف تجمع على أن التصورات عبارة عن شكل من المعرفة المصاغة حول مواضيع معينة، فهي أفكار و صور وآراء، و معارف و اتجاهات تكون مشتركة و متقاسمة بين أفراد مجتمع معين، كما تبنى التصورات الاجتماعية حسب المرجعية الثقافية و المعايير السائدة داخل هذا المجتمع، و تعتبر كل من عملية الاتصال، بناء الواقع و التحكم في المحيط من أهم العمليات و المحاور الأساسية في مجال التصورات الاجتماعية، وبهذا نستخلص أن للتصورات دور أساسي في تشكيل الحياة الاجتماعية و الذهنية للأفراد.

فالتصور الاجتماعي هو "الطريقة التي ينظم بها الفرد فهمه للواقع و الحقيقة الاجتماعية، حيث يستوعب فيها الذهن المعطيات الخارجية بعد أن يحتك بها الفرد، و يضيف عليها مستويات شخصيته المختلفة يؤدي ذلك إلى أن تتجمع لدى الفرد صورة عن تلك المعطيات".

2- تاريخ التصورات الاجتماعية:

تعتبر التصورات الاجتماعية من أهم المواضيع التي عرفت اهتماما كبيرا من طرف العديد من الباحثين خاصة في ميدان علم النفس الاجتماعي، ويعتبر "إميل دوركايم Emile Durkheim" «1917-1958» من الأوائل الذين استعملوا مفهوم التصورات الاجتماعية .

وفي منتصف القرن العشرين عرف مفهوم التصورات اهتماما كبيرا في شتى المجالات الإنسانية مثل: الأنثروبولوجيا، التاريخ، اللسانيات، التحليل النفسي، علم الاجتماع، علم النفس الاجتماعي. وقد كان التطور النوعي والانطلاقة الحقيقية لمفهوم التصور الاجتماعي في ميدان علم النفس الاجتماعي حدث على يد "سارج موسكوفيسي S. Moscovici" في بحثه المعمق حول التصور الاجتماعي للتحليل النفسي عند الجماعات المختلفة للمجتمع الباريسي، حيث نشر نتائج أبحاثه في كتاب تحت عنوان " التحليل النفسي صورته وجمهوره "La psychanalyse son image et son public" عام 1961 وأعيد نشره سنة 1976 ، حيث ركز موسكوفيسي في دراسته على الجانب الدينامي للتصورات الاجتماعية، حيث كان يسعى إلى فهم وتحليل كيف تنتشر نظرية علمية – التحليل النفسي- في ثقافة معينة داخل المجتمع، وكيف تتغير خلال هذه السيرة، وكيف تغير بدورها نظرة الأفراد عن أنفسهم وعن العالم الذي يعيشون فيه. (F.Robert ,1997 ,p385).

وتظهر القيمة الدينامية للتصورات الاجتماعية للتحليل النفسي بأن تقبل منها أوجه: كالشعور واللاشعور وتدمج في ثقافة المجتمع وترفض منها أوجه أخرى كالليبيدوا ، لأنها محملة ثقافيا بمعنى الطاقة الجنسية. بعد موسكوفيسي عرفت التصورات الاجتماعية اهتماما واسعا من طرف العديد من الباحثين على مختلف اتجاهاتهم النظرية، ابتداء بعلم النفس الاجتماعي إلى التربية، الصحة، العلوم الاجتماعية، الأنثروبولوجيا، التاريخ . ومن أهم الدراسات التي تناولت مفهوم التصورات نجد دراسة "هرزليس C. Herzlich" "حول التصورات الاجتماعية للصحة والمرض، ودراسة "د.جودلي D. Jodelet" "عن التصورات الاجتماعية للمرض العقلي، ودراسة "كايس KAES" حول التصورات الاجتماعية للثقافة، إضافة إلى ذلك نذكر دراسة "شومبار Chambart" "حول التصورات الاجتماعية للطفولة، ودراسة "أبريك Abrik" " حول علاقة التصورات الاجتماعية بسلوكي التنافس والتعاون.

إن مجمل الدراسات التي تناولت مفهوم التصورات سواء بشكل عرضي أو تلك التي أفردت لهذا المفهوم بحثا خاصا به ، تتفق حول اعتبار واحد على الأقل ويتمثل في كون مفهوم التمثيل يشغل عند حافتي الحقل السوسيولوجي و الحقل السيكلولوجي ، الشيء الذي يجعل منه أحد المفاهيم الرئيسية داخل هذين الحقلين المعرفيين .

3- خصائص التصورات الاجتماعية:

تعتبر التصورات الاجتماعية موضوع غني ومعقد لتعدد مظاهره وتعريفاته ، وتنوع طرق ومناهج البحث فيه، هذا ما يجعل الإحاطة به صعبة، وإن المعاني والمفاهيم والكلمات المشتركة الموجودة في معظم التعريفات للمفهوم مثل: الصورة، الإشارة، الرمز، إدراك المعنى، الفرد، الموضوع، إعادة بناء الواقع، توجيه السلوك، التواصل.. يساعد في

تحديد بعض الخصائص الأساسية لهذا المفهوم، وحسب "جودلي" فإن التصورات الاجتماعية لديها مجموعة من الخصائص الأساسية تتمثل فيما يلي:

3-1: التصورات الاجتماعية هي تصور لموضوع:

حيث لا يوجد تصور دون موضوع، فالموضوع يمثل أول شرط لوجود التصور، ويمكن أن يكون هذا الموضوع ذو طبيعة مادية أو معنوية، ويمكن أن يكون عبارة عن شخص، نظرية، شيء... والموضوع هو في علاقة تفاعل مع الفرد. (D.Jodelet, 1990, p366)

وترى "هرزليش" أنه لا يوجد فصل بين العالم الخارجي والداخلي للفرد و الجماعة، فالموضوع والشخص ليسا منفصلين تماما. (C.Herzlich, 1969)

3-2: خاصية الصورية: *caractère imageant*

حيث لا يمكن اختصار هذا الجانب من التصورات في مجرد إعادة بناء الواقع على شكل صورة ، ولكن عن طريق استخدام الخيال الفردي والاجتماعي في إعادة بنائه، فمن خلال الخاصية الصورية للتصورات تساعدنا على فهم العالم المجرد وتحويل الأشياء المحسوسة والأفكار والمفاهيم إلى أشياء قابلة للتبادل. (D.Jodelet, 1990, 371)

3-3: خاصية الرمزية والدلالية : *caractère symbolique et signifiant*

عند بناء التصورات يستخدم الفرد مجموعة من الإشارات والرموز التي ينسبها لموضوع التصور، حيث يهدف الفرد من خلال ذلك إلى تفسير الموضوع المتصور، وإعطائه معنى ودلالة ، تمكنه من التحكم فيه والتعامل معه ويسهل له عملية الاتصال داخل المجتمع الذي يعيش في. (M.L.Rouquette, P. Râteau, 1998, p11)

3-4: خاصية البنائية. *Caractère Constructif*

إن التصورات الاجتماعية هي إعادة بناء الواقع الاجتماعي من خلال عمليات عقلية، حيث يمتلك الشخص خصائص الموضوع المتصور، ليعيد بناءها وفقا لخصائصه، وتلك نقطة مركزية في نظرية التصورات الاجتماعية، التي تعتبر أن الحقيقة الموضوعية لا وجود لها، وأن كل حقيقة هي حقيقة متصورة أي أعيد بناءها وفقا لخصائص الشخص المتصور والمجتمع الذي يعيش فيه. (J.C.Abric , 1997, p22)

ويرى "J. c Runo . Borbalon" " أن التصور لا يوجد في " الذات " بمعزل عن نظام علاجي - المخ - فالذكاء الإنساني يعتبر كقدرة تغير أو تصور عن طريق نظام تخزين خاص، وهنا يمكن فهم ميكانيزم إسقاط التصورات على الحقيقة المعطاة، فالفرد يسقط تصورات على الواقع ليترجمه مطابقة مع إطار مرجعي اجتماعي.

(J.C.Runo Borbalon, 1993, pp16, 17)

3-5: خاصية الإبداع: *Caractère Créatif*

فالتصورات الاجتماعية ليست فقط جملة من المعارف الاجتماعية والآراء والاتجاهات، والخبرات التي يصدرها أفراد مجتمع معين حول موضوع أو حادثة، فهي تعتبر أيضا وسيلة لتوجيه سلوكيات الأفراد ، ونظام للتفاعلات الاجتماعية بين أفراد مجتمع معين والتي تسهل الاتصال فيما بينهم وتساهم في تفسير مختلف عناصر بيئتهم .

(J.C.Abric, 1997,p12)

6-3: الخاصية الاجتماعية:

فالجانب الذاتي للفرد بكل معتقداته وميولاته ، واحتياجاته مرتبطة ارتباط وثيق بالقيم والمعايير الموجودة في المجتمع، كما يرى "جيلي M. Gilly": بأن كل تصور يوصف باجتماعي بما أنه يعتبر عملية ومحتوى لتفاعل الفرد الذي يستجيب تحت تأثير العوامل المختلفة ". (M.Gilly,1980,p30)

إضافة إلى ذلك أن التصور لا يكتسب ميزته الاجتماعية مباشرة، وإنما يتم ذلك على مستويات ومراحل عديدة من الوسط الأول وهو الأسرة، من الوسط الاجتماعي الخارجي، ومن المؤسسات التربوية... الخ

وترى "جودلي" أن الخاصية الاجتماعية تعتبر من أهم المميزات الأساسية للتصورات الاجتماعية لأنها مؤسسة من طرف كل عضو من أعضاء المجتمع، حيث أن كل فرد يبني تصوره حسب المجال الاجتماعي الموجود فيه، وتهدف إلى تنظيم وتوجيه الاتصالات والسلوكات وفهم الواقع الاجتماعي المشترك بين الأفراد. (D.Jodelet,1989,pp36,37)

ويعتبر الوسط بمفهومه الشامل المادي والاجتماعي، هو مصدر مختلف التنبهات الخارجية، وإذا كان الفرد يتأثر بالوسط، فإن هذا الأخير يتأثر بالفرد ومن خلال هذا التأثير تتكون لدى الفرد مجموعة من التصورات على شكل نظام للمعرفة وشرح للواقع.

4-وظائف التصورات الاجتماعية:

وتتمثل أهم الوظائف التي تؤديها التصورات الاجتماعية فيما يلي:

1-4: الوظيفة المعرفية: *Fonction de savoir*

تسمح التصورات الاجتماعية للفرد بإدماج المعلومات الجديدة في إطار التفكير الموجود لدينا سابقا، حيث يعتمد التصور الاجتماعي على العديد من الوظائف المعرفية وخاصة منها الإدراك، الذي يعتبر الأساس في هذه العملية، وتصور الإنسان يكون بناء على خزان المعارف الذي إكتسبه، وكذا تجاربه السابقة، لذلك فالتصور يعتبر كسيرورة بناء الأفكار وكذلك إعادة إنتاجها (أفكار منتجة)، لأنه يعمل كرابط بين الحياة الرمزية للإنسان من معتقدات، معارف والحياة الملموسة للفرد، وخاصة منه الجماعة التي ينتمي إليها. فالتصورات الاجتماعية تسمح للأفراد بفهم وتفسير الواقع وذلك بإدماجه في إطار قالب للاستيعاب، منسجم مع القيم والأفكار والآراء التي يؤمنون بها، كما تسهل التواصل الاجتماعي بتحديد لها لإطار مرجعي مشترك يسمح بتبادل ونقل ونشر تلك المعرفة.(بومدين، 2009، ص 22، 23)

2-4: وظيفة توجيه السلوك: *Fonction d'orientation*

للتصورات الاجتماعية وظيفة اجتماعية تساعد الأفراد على الاتصال، وبناء الآراء والمواقف والاتجاهات حول موضوع معين والتي تسمح بالتوجه الملائم، وتبني السلوكات والتصرفات المناسبة ، فالتصورات تؤثر على السلوك، وعلى التفاعل الذي سيحدث بيننا وبين الآخرين، فهي تشكل أنظمة لفك رموز الواقع، وظيفتها توجيه انطباعاتنا، تقيمتنا، وسلوكياتنا، وتقرر التصورات السلوكيات والممارسات التي نقوم بها، وفي هذا السياق يرى أبريك Abrik " أن التصورات الاجتماعية تبين لنا ما هو مسموح به وما هو ممنوع داخل محيط اجتماعي ما ".

(J.C.Abric, 1997.p12)

3-4: وظيفة الهوية : *fonction identitaire*

تعمل التصورات الاجتماعية على إعطاء هوية اجتماعية وشخصية متوافقة مع نظام المعايير والقيم الاجتماعية والتاريخية الخاصة بالمجتمع الذي يتواجد فيه الفرد، لذلك فإن توافق تصوراتنا الاجتماعية وتلاؤمها مع النظام القيمي للمجتمع الذي نعيش فيه يؤدي إلى تأكيد انتمائنا لهذا المجتمع ، حيث ترى Jodelet " أن الاشتراك في الأفكار واللغة هو تدعيم للروابط الاجتماعية وتأكيد للهوية والانتماء الاجتماعي ". (D.Jodelet, 1991, p57)

4: وظيفة التبرير : *Fonction de justification*

تسمح التصورات الاجتماعية بتبرير تصرفاتنا ومواقفنا كأفراد داخل الجماعة الواحدة وخاصة إذا تعلق الأمر بالجماعات الاجتماعية، فهي إذن تلعب دورا في تحديد سلوكنا قبل القيام به ، وتبرره بعد ذلك، ويرى أبريك " أن للتصورات دور جديد ألا وهو التدعيم والمحافظة على الموقف الاجتماعي للجماعة الاجتماعية المعنية ". (J , C Abric, 1997, P18)

5- محتوى التصورات الاجتماعية:

التصورات الاجتماعية هي بنيات فكرية تفسر انطلاقا من تحليل المحتوى وهي نمط معرفي يختلف عن المفهوم العلمي ، و يرى موسكوفيسي أن تحليل محتوى التصور الاجتماعي يخضع حسب ثلاثة أبعاد رئيسية و تتمثل في مايلي: (S.Moscovici, 1976,p68)

1-5:المعلومة: *l'information*

وتمثل مجموع المعارف المكتسبة بخصوص موضوع معين ، هذه المعارف هي التي تمثل ما يسعى بالحس المشترك لدى كافة الأفراد، حيث أن المحيط الاجتماعي الذي يتواجد فيه الفرد يمكنه من الوصول الى كمية ونوعية معينة من المعلومات، وذلك بواسطة التجارب الشخصية ووسائل الإعلام ...، وتعتبر المعلومات عنصرا أساسيا للتصور لأن الفرد يشكل واقعه اعتمادا على كمية ونوعية المعلومات ومدى تنظيمها .

2-5:الاتجاه: *l'attitude*

يمثل الاتجاه الذي يعكس مدى قبول الموضوع أو رفضه (نزوع/ نفور) ، أي أن الاتجاه يمثل الجانب المعياري للتصور ، ويعبر عنه بالتوجه الإيجابي أو السلبي حيال موضوع التصور .

3-5: حقل التصور : *le champ de représentation*

و يشير الى فكرة تنظيم المحتوى ، بحيث لا يمكن الحديث عن حقل التصور الا حينما تكون وحدة معرفية قائمة ، وترتيب نسقي للعناصر ، و يعكس درجة واضحة في بناء الفكر .

6- بنية التصورات الاجتماعية:

تشكل التصورات الاجتماعية من مجموعة من العناصر المرتبطة بموضوع التصور، حيث تتفاعل وترتبط فيما بينها بطريقة متناسقة ومنظمة مما يسمح للتصورات بالوحدة والاستقرار، لذلك فان التصورات الاجتماعية تحتوي على

عناصر أساسية، هي التي تعطي معنى ودلالة للتصور، أما العناصر الأخرى فهي عناصر تشير إلى خصائص وصفات ثانوية للتصور والتي تظهر في الممارسات اليومية، لذا فإن التصورات الاجتماعية من حيث التركيب تتكون من عنصرين أساسيين هما : النواة المركزية والعناصر المحيطية .

1-6: النواة المركزية: *le noyau centrale*

حيث تشتمل النواة المركزية على العناصر التي تعطي معنى ودلالة للتصور والتي تكون مشبعة بالنظام القيمي للجماعة الاجتماعية، وتعتبر النواة المركزية الجزء الأكثر ثباتاً نسبياً واستقراراً في التصور والأصعب تغييراً بسبب أنه تبرز فيها الذاكرة الجماعية للجماعة، ولذلك فإن الأبحاث والدراسات حول تحديد النواة المركزية شكلت أكبر اهتمامات الباحثين، حيث تعتبر هذه الأخيرة العنصر الأساسي والأكثر أهمية في التصور، ويؤكد " أبريك " أن النواة المركزية تؤدي وظيفتين أساسيتين تتمثلان فيما يلي : (M.L.Rouquette ,P.Rateau, 1998,p33)

• وظيفة مولدة : *génératrice*

حيث تخلق معنى لعناصر أخرى مكونة للتصور، فالنظام المركزي يحدد طبيعة العلاقات التي تربط بين عناصر التصور.

• الوظيفة المنظمة: *organisatrice*

حيث تنظم العناصر المحيطة وتحدد طبيعة العلاقات التي تربط بين هذه العناصر، فهي إذن تجعل عناصر التصور موحدة وأكثر استقراراً، وبهذا فإن النواة المركزية هي العنصر الأكثر مقاومة للتغيير، فكل تحول أو تعديل في النواة المركزية يدخل تحوّل أو تعديل في طبيعة التصور.

2-6: العناصر المحيطية: *les éléments périphérique*

يحتوي التصور الاجتماعي على عناصر محيطية تنتظم حول النواة المركزية، هذه العناصر لها مكانة ودور أساسيا في التصورات، حيث تعتبر بمثابة المكمل الضروري للنواة المركزية، إضافة إلى ذلك فهي تؤدي ثلاثة وظائف رئيسية تتمثل فيما يلي:

• جعل الواقع ملموساً : حيث تساعد على ترسيخ التصورات الاجتماعية واستعمالها في الحياة اليومية

(J.M.Seca,2002,p73). فهي إذن الوجه الظاهر من التصورات بحيث يمكننا الوصول إليه من خلال ملاحظة الأفراد ومقابلتهم، فهي إذن تشكل نظام الواسطة بين النواة المركزية والواقع الملموس.

• وظيفة تنظيمية : تعتبر العناصر المحيطية أكثر ليونة وأقل صلابة من النواة المركزية، حيث أنها تسمح بالتكيف الفعال للتصورات مع التطورات والظروف الجديدة مع الحفاظ على معناها المركزي.

• وظيفة دفاعية : تعمل العناصر المحيطية كنظام دفاع خاص بالتصورات، فالنظام المحيطي هو الذي يواجه العناصر الجديدة ليسمح بالحفاظ على النظام المركزي (J.M.Seca,2002,p73).

وبهذا فإن العناصر المحيطية في حالة حركة وتغير وتطور وتكيف مستمر كلما تغيرت معطيات المحيط.

7- ميكانيزمات التصورات الاجتماعية :

تتم عملية بناء وتنظيم التصورات الاجتماعية عن طريق عمليتان أساسيتان هما: التوضيح l'objectivation ، و الترسخ L'ancrage ، هاتان العمليتان تسمحان بتحديد العلاقة الموجودة بين النشاط السيكلوجي والممارسة الاجتماعية .

1-7: التوضيح : l'objectivation

يمثل التوضيح عملية يتم عن طريقها ترتيب و تشكيل المعارف المتعلقة بموضوع التصور، و يرتكز ذلك على إحدى خصائص التفكير الاجتماعي المتمثلة في عملية تجسيد المجرد و جعله ملموس في الواقع ، فهو بذلك يعمل على إعطاء نسيجاً مادياً للأفكار . و تعتبر عملية التوضيح ضرورية في سياق الاتصالات التي نسيج فيها ، فهو يعطي فرصة للأفراد من امتلاك المعارف المعقدة و تفكيك المفاهيم العلمية و بناء و صياغة حد أدنى من المعرفة الموحدة التي تشكل قاعدة تمكّنهم من التواصل فيما بينهم، وفي هذا السياق فإن "موسكوفيسي" يعرف التوضيح عام 1976 "بأنه الإزالة التدريجية للمعاني الزائدة عن طريق تجسيدها" (J.M.Seca,2002,p65).

وتتم عملية التوضيح من خلال ثلاثة مراحل و التي تتمثل فيما يلي :

1-7-1: مرحلة الانتقاء: La sélection

في هذه العملية يتم فرز و انتقاء المعلومات التي يتلقاها الفرد حول موضوع التصور، حيث يتم إجراء مجموعة من التعديلات و التغييرات أو زيادة لبعض المعطيات و ذلك بالاعتماد على عناصر ثقافية و قيمية ، حيث لا يتم الاحتفاظ إلا بما يتفق مع الإطار التفكيري الموجود سابقاً و نسق القيم و المعايير السائدة (J.M.Seca,2002,p65) ، وهو ما حدث مع نظرية التحليل النفسي حيث تم انتقاء بعض العناصر و فصلها عن ميدانها العلمي و دمجها في ثقافة المجتمع ، حيث تم إلغاء عناصر أخرى مثل "الليبيدو" ، حيث اعتبرت من المحرمات بسبب ارتباطها بمفهوم الجنس.

1-7-2: مرحلة تكوين المخطط الصوري : Schéma fuguratif

حيث يتم في هذه المرحلة تكوين صورة "نواة صورية" noyau fuguratif تعطي معنى متناسق و مترابط بالنسبة للفرد، هذه البنية الجديدة المرتبطة بموضوع التصور تسمح بإعطاء معنى متناسق و قابل للتداول ، الذي يسمح بالتفاعل و الاتصال ، حيث تصبح المفاهيم المعقدة المرتبطة بالموضوع ملائمة للأفراد المنتجين للتصور ، و هو ما حدث في تصور الطاقة النووية بعد حادثة تشيرنوبيل ، حيث صورها البعض على شكل فطر ذري champignon atomique ، أما عند الأطفال فقد تم تصويرها على شكل سحب إشعاعية. (J.M.Seca,2002,p65)

1-7-3: مرحلة التطبيع: Une phase Naturalisation

في هذه المرحلة تصبح النواة الصورية حقيقية بالنسبة للأفراد المنتجين لها ، حيث يصبح التصور من البديهيات ، و بهذا يسمح النموذج الصوري بتجسيد عناصر الموضوع المتصور و التي تصبح عبارة عن مفاهيم طبيعية تكتسب مكانتها الحقيقية ، فتدمج عناصر العلم في الحس العام ، مما يسهل تداولها في الواقع الاجتماعي ، وبهذا تصبح عناصر التفكير منسجمة مع معطيات الواقع ، و التي تعمل على توجيه سلوكات و ادراكات و أحكام الأفراد. (J.M.Seca,2002,p64)

و من هنا يمكن القول أن السيرة التي تمر بها عملية التوزيع تسمح بترتيب و بناء المعلومات بشكل متناسق يسمح للفرد بفهم واقع المجتمع الذي يعيش فيه ، حيث يساعد على التكيف و التواصل مع أفراد و توجيه سلوكاته بشكل يكون متوافق مع معطيات المجتمع الذي يعيش فيه.

2-7: الترسيخ : *L'ancrage*

يعتبر الترسيخ عملية مكتملة لميكانيزم التوزيع و يشير إلى الكيفية التي يدرج بها الموضوع الجديد في نظام التفكير القائم و ضمن المجال الاجتماعي، فالترسيخ يسمح بالاستعمال الوظيفي و المادي للموضوع المتصور بعد الانتقاء و التخطيط و التطبيع ، أي أن التوزيع يبين لنا كيف يتشكل التصور ، أما الترسيخ فيشير إلى كيفية إدماج و إرساء موضوع التصور الاجتماعي في نظام مرجعي موجود مسبقا (إيديولوجيات ، اعتقادات ، قيم، سلوكيات...).
(J.M.Seca,2002,p65)

و بالتالي فالترسيخ يمثل عملية يتم من خلالها إدماج المعلومات الجديدة مع النظام المعرفي الموجود سابقا، فخلال سيرة الترسيخ يضاف على الموضوع معنى ودلالة من طرف المجموعة المعنية بالتصور من خلال هذه المعاني تظهر للموضوع الهوية الاجتماعية و الثقافية للموضوع المتصور ، لأن المعاني المعطاة للموضوع تكون مصبوعة ثقافيا ، و قيميا ، و متموقعة في تصنيفات المعاني الموجودة سابقا ضمن نظام المعاني المعروف لدى الفرد و الجماعة الاجتماعية ، إذن فالنظام التصوري يزودنا بأطر يستطيع الترسيخ بواسطتها أن يصنف ما هو متداول و شرحه بطريقة مألوفة ، فمثلا الناس يتصورون مرض فقدان المكتسبة بمقارنته بالزهرى و الطاعون ، فهو يشبه مرض الزهرى في طريقة انتقاله ، و مرض الطاعون في سرعة انتشاره ، فهم بهذا يستعملون أصنافا قديمة لفهم موضوع جديد ، فحتى نفهم موضوع اجتماعي يجب تقريبه من المخططات المعرفية الاجتماعية التي نتحكم فيها و تسمح بتفسيره. و يمكن اعتبار الترسيخ أداة معرفية تسمح بفهم مختلف عناصر التصور و هو مساو لما أسمته جودلي "استعمال المعرفة Instrumentalisations du savoir" ، ففي موضوع التحليل النفسي مثلا فقد تم تحويل العلم إلى معرفة ذات منفعة للجميع حيث أعطيت له قيمة وظيفية تتمثل في فهم و تفسير سلوكياتنا و سلوك الآخرين ، فنظام التفسير أصبح حلقة وصل بين الفرد ووسطه و بين أفراد نفس الجماعة.

(D.Jodelet,in S.Moscovici,1990,p373)

8- تعديل التصورات الاجتماعية:

يحتوي التصور على نواة مركزية و نظام محيطي، ولذلك نجده مستقرا و مثبتا، فهو مستقر لأن مجموعة عناصره تنتهي إلى نفس المبادئ المعيارية و الوظيفية، و مثبتة فيما يتعلق بالعلاقات مع البيئة لأن الدور الرئيسي للتصور هو توجيه الأحكام و السلوك و فهم العالم و الممارسات، عندما لا تتغير البيئة فإنه لا يوجد أي سبب لأن يتغير التصور، ولأن من خصائص البيئة الرئيسية هو عدم الثبات و هذا ما يؤدي إلى إعادة النظر في التصورات، فهناك أحداث تمس البيئة و تجعل التصور غير ملائم كالمواجهات بين الجماعات المتضادة و التغيرات في العلاقات مع السلطة و تطور التقنيات ... الخ. هذه الأحداث تؤدي إلى ظهور ممارسات جديدة لدى الجماعة، و هذه الممارسات تفرضها الأحداث و الجماعة من تلقاء نفسها تتكيف مع الوضع الجديد. (خروف ، قيرة ، بومدين ، 2007، ص41).

- من خلال ماسبق عرضه حول التصورات الاجتماعية يمكننا استخلاص مايلي :
- أن التصورات الاجتماعية هي معارف أولية مكتسبة خارج إطار العلوم المختصة ،و بالتالي فهي عبارة عن معلومات عامة استوعبها الأفراد من محيطهم السوسيوثقافي ،قد تفتقر على المستوى العام لسند علمي يعطيها مصداقيتها.
 - يمكن اعتبارها نموذج تفسيري بسيط يساعد على فك رموز الواقع و مواجهة الوضعيات والمواقف .
 - ترتبط بالمستوى المعرفي والتاريخي والاجتماعي الثقافي للأفراد.
 - تعتبر مرجعا للفرد حيث يقوم من خلالها بتفسير الظواهر المحيطة به، في ظل تفاعله و محيطه الاجتماعي داخل إطار العلاقات والمواقف التي تحدد الخبرة السابقة والتجربة الذاتية .
 - تساعد على عملية التواصل وتوجيه السلوكات ، إضافة إلى ذلك فهي بمثابة طريقة يستخدمها الأفراد لتنظيم معارفهم انطلاقا من المعلومات التي يتلقونها من الوسط الاجتماعي كل هذا ينظم في نسق عام و متماسك و بكيفية تسمح للفرد بفهم العالم المحيط به و التحكم فيه.
 - تمثل صورة للبيئة الاجتماعية و الثقافية ، إذ يلعب الوسط الاجتماعي و الثقافي دورا أساسيا في تحديد طبيعة تصورات مجتمع ما ، فالعادات و النظم و الأعراف و القيم و الاتجاهات كلها عوامل تحدد الكيفية التي يفكر بها الأفراد و الجماعة في إطار علاقاته الاجتماعية.
 - ترتبط بالوسط الذي ينتمي إليه الأفراد ،فإن كان الوسط غنيا علميا و متطورا يكون التصور أقرب إلى الواقع ، والعكس أيضا صحيح ، لذلك فهو يتأثر بالوسط المعرفي و الثقافي والاجتماعي والعلمي الذي نشأ فيه الأفراد.
 - للتصور الاجتماعي وظيفة تفسيرية يتبناها الفرد حول المواضيع المحيطة به ، حيث أنها لا تتغير إلا بتصورات أخرى أحسن و أكثر موضوعية ،و يتم ذلك بظهور معارف جديدة يتعلمها الفرد من البيئة التي ينتمي ،حيث تساعد الحاجة إلى المعرفة إلى تعزيز هذه العملية التعليمية، فهي إذن قابلة للتطور.
 - تتميز التصورات الاجتماعية بنوع من الثبات النسبي و لا تتغير إلا بتغير عناصر الواقع ، فهي تتميز بالحركة والدينامية.

خاتمة:

وفي الأخير يمكن اعتبار التصور الاجتماعي في معناه العام هو الكيفية التي ينظم بها الفرد فهمه للواقع وللحقيقة التي يعكسها، وبتعبير آخر هو إعادة تنظيم فردي لمواضيع و حقائق جماعية، ولكن هذا التنظيم الذاتي لا يتم عشوائيا، وإنما يستند إلى مرجعية تستمد قوتها من مجالات عديدة في المجتمع، بمعنى أن الرموز التي يستند إليها الفرد هي تشكيل صورة ذهنية عن موضوع أو عن حدث غائب يستحضره العقل حاليا، هي في واقع الأمر رموز محددة تاريخيا، ثقافيا، واجتماعيا، وهذا ما يؤكد أن المعايير تمثل أهم مكونات التصور الاجتماعي، والتصور الاجتماعي هو شكل من أشكال المعرفة الاجتماعية التي تمكننا من التفاعل مع الواقع اليومي ، وعندما يتحول هذا الواقع إلى تصور، فإننا نقوم ببنائه وإعادة بنائه، بشكل آخر يختلف عن شكله الأصلي، وتتدخل في هذه السيرة

الأبعاد السيكولوجية والأبعاد الاجتماعية، وهذا ما يجعل التصورات تسهل عملية التواصل والتفاهم، وكذلك التحكم في المجال الاجتماعي والمادي والفكري، وانطلاقاً من نفس الرؤية السيكولوجية، فإن التصور الاجتماعي هو سيروية إدراكية، وذهنية يتم بواسطتها تشكيل المكونات الاجتماعية للواقع، حيث يتم تحويلها إلى رموز تتجسد في القيم والعادات، وفي سياق آخر فالتصور الاجتماعي عملية ذهنية يقوم بها الشخص أو الجماعة، أو الفئة الاجتماعية من خلال علاقتهم بشخص أو جماعة أو فئة اجتماعية أخرى، من تم فإن التصور يلعب دور الوسيط داخل إطار التواصل الاجتماعي، يهدف إلى صياغة معلومات ذات دلالة مميزة، فهو يمثل سيروية دينامية، حيث يتم بواسطته استدخال النماذج الثقافية والفكرية السائدة داخل المجتمع، ويعمل على تغيير الواقع الاجتماعي وتبسيطه، لكي يتمكن من فهمه التحكم فيه.

المراجع:

- بومدين سليمان (2004). التصورات الاجتماعية للصحة والمرض في الجزائر، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة.
- خروف حميد، قيرة إسماعيل، بومدين سليمان (2007)، النسق القيمي والتصورات الاجتماعية، منشورات مخبر العلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
- Abric.J.C. (1997). *pratiques sociales et représentations*. 2ème édition. paris : puf
- Abric .J.C .(2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales* , édition érès.
- Fisher.G.N .(1987) . *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Montréal , paris : dunod .
- Garnier .C, et al. (2000). *Représentation sociale et éducation*. Montréal : édition nouvelle
- Jodelet .D . (1989) . *Folie et représentation sociale*. paris : puf.
- Jodelet. D . (1991) . *Les Représentations sociales*. paris : puf.
- Jodelet .D. (1993). *Les représentations sociales . regard sur les connaissances ordinaires* . revue humaine .paris .
- Jodelet. D. (1990) . *Les représentations sociales. Phénomènes, concepts et théorie* , in Serge Moscovici .psychologie sociale . paris : puf.
- Moscovici .S .(1976). *La psychanalyse son image et son public* . 2ème édition . paris: puf.
- Richard .J.C . (1980) . *traite de psychologie cognitive*. tome 3. paris : dunod.
- Rouquette.M ,et Rateau.P .(1998), *Introduction à l'étude des représentations sociales* . Grenoble : press universitaires.
- Robert.F .(1997) .*Les resprésentations sociales* ,in Serge Moscovici , psychologie sociale . paris : puf.
- Seca.J.M .(2002) . *la représentation sociale* . paris : Armond colin VUEF.

Value change in light of modern information and communication technology

Samira BENBAKHTI

PhD student, Teachers High School (ENS) of Bouzareah , Algeria,
benbakhtisamira@gmail.com

Abstract

In shade of these challenges that are imposed by the technology of modern communication on the values system are so dangerous and important that the social system finds it self facing new ramifications that hold different values. This scientific and technological development has affected human life by its different sides starting with economic, social, political sides going to the cultural dimension and valuable of the individual, since we suffer from lack of values and principles decline that have become limited by technical and technological development and have focused on materialism. The later is free from spiritual and human values that have tumbled and shaken therefore, human life moved from the absolute values control, that imposes itself on individuals as principles to guide everyone to respect and obey them, to multiplicity and variety of practices. The thinker of our social reality here can remark these challenges and ramifications from the different sides of social, intellectual and valuable life through pressure and harbingers imposed by the changes of the international world conditions and related with the world situation and their dimensions on the social changes. All this results the identity blurring and defostering.

Key words: technology - media - communication- values.

ملخص

في ظل هذه التحديات التي تفرضها تكنولوجيا الاتصال الحديثة على منظومة القيم شديدة الخطورة والأهمية ، حيث يعد النظام الاجتماعي نفسه أمام مواجهة تداعيات جديدة تحمل فيها مختلفة بجوانبها المختلفة انطلاقا من هذا الجانب وقد كان لهذا التطور العلمي والتكنولوجي تأثيرات على الحياة الإنسانية الاقتصادية الاجتماعية ، السياسي وصولا إلى البعد الثقافي والقيمي الحياة الأفراد ، فنحن نعاني أزمة قسم و تراجع المبادئ التي انحصرت في التطور التقني و التكنولوجي و التركيز على الأبعاد المادية التي تخلو من القيم الروحية ، فقد تعثرت القيم الإنسانية و تزعزعت بنيتها ، حيث انتقلت الحياة الإنسانية من سيطرة القيم المطلقة و الثابتة التي تفرض نفسها على الأفراد كمبادئ و أطر عامة توجب على الجميع احترامها و السير وفقها لتتنقل فيما بعد و تحت التغيرات الراهنة المرتبطة بالظروف السائدة إلى التعددية و تنوع الممارسات و المتأمل لواقعنا الاجتماعي بلاحظ مدى تأثير هذه التحديات و التداعيات على مختلف جوانب الحياة الاجتماعية و الفكرية والقيمية ، من خلال ما تفرضه هذه الظروف العالمية المتغيرة من ضغوطات و إرهابات مرتبطة بالوضع العالمي و أبعاده في التغيير الاجتماعي و ما ينتج عن ذلك من طمس الهوية الإسلامية و محاولة تذويبها.

الكلمات المفتاحية: التكنولوجيا، الاعلام و الاتصال، القيم.

المقدمة

تشهد الإنسانية موجة من التحولات الحضارية العميقة بعصر ما بعد الحداثة ، حيث تسجل موجة من النهوض الفكري والاستتارة العلمية التي تعبر عن معالم ثورة علمية وفكرية ضخمة في تاريخها، و في ظل

هذه التحولات السريعة و التطورات المستمرة نلمس بروز و تشكل منظومات قيمية جديدة تابعة للمرحلة الحالية قائمة على التخلي عن القيم التقليدية، واستبدالها بمنظومة قيمية جديدة تتماشى مع واقع العولمة وتساير متطلباته الحالية القائمة على معايير الاستهلاك و الربح و الشهرة .

هذه التحديات التي تفرضها التكنولوجيات الحديثة على منظومة القيم شديدة الخطورة ، حيث تبين مدى سيطرة المعلومات و التحولات العميقة التي تنتجها على مختلف جوانب الحياة ، وفي ظل هذه التحولات الكبرى التي فرضها عصر ما بعد الحداثة بمنطق العولمة من خلال تطوير وسائل الإعلام و الاتصال ، يجد الإنسان نفسه أمام مواجهة تداعيات جديدة تحمل فيها مختلفة تؤثر على القيم السائدة في المجتمع ، ومن بين الآثار الناجمة من عصر العولمة التغير القيمي للمجتمع بين ما تفرضه الظروف العالمية و الدعوة إلى استبدال القيم الاجتماعية و تغييرها بما يتوافق مع التغيرات الراهنة.

فمع التطور العلمي والتكنولوجي و التقني الذي مس وسائل الإعلام والاتصال و الانتقال من مرحلة التلفزيون إلى وسائل تواصلية أكثر تطورا ، كالهاتف وشبكات الاتصال الدولية وشبكات الانترنت و فضاءات التواصل الاجتماعي ، نلمس الدور الإيديولوجي الذي تلعبه تكنولوجيا الإعلام و الاتصال الحديثة في السلطة الممارسة على العقول والتنشئة الاجتماعية والقيمية.

فنحن نعاني أزمة قيم وتراجع المبادئ التي انحصرت في التطور التقني و التكنولوجي و التركيز على الأبعاد المادية التي تخلق من القيم الروحية ، فقد تعثرت القيم الإنسانية و ترعزت بنيتها ، حيث انتقلت الحياة الإنسانية من سيطرة القيم المطلقة و الثابتة التي تفرض نفسها على الأفراد كمبادئ و اطر عامة توجب على الجميع احترامها ، والسير وفقها لتنتقل فيما بعد و تحت تأثيرات التغيرات الراهنة و المرتبطة بالتطور الذي شهدته وسائل الإعلام و الاتصال وما تحمله من رسائل و معارف و أفكار اجنبية في إطار التعددية و الانفتاح و تنوع الممارسات.

أمام هذا الواقع العالمي الذي تسيره التغيرات و المتغيرات وتحديات عصر ما بعد الحداثة الذي يشكل فيضا متدفقا من التقلبات المصيرية ، التي تتأى بالمجتمع العربي و الإسلامي عن دوره في البناء الحضاري و التنويري في زمن يخنق بتحولات العولمة و الإعلام و ثورة الثقافة و المعلوماتية ، وكل ما يخلفه من آثار على مختلف الأصعدة الاجتماعية والسياسية و الحضارية والفكرية والثقافية و القيمية ، وأهمية البعد الأخير في حياة الأفراد و المجتمعات تقوم هذه المداخلة بتسليط الضوء على البعد القيمي للمجتمع في إطار الانفتاح العالمي و زخم العلوم في عصر يعج بالتطور التكنولوجي خاصة وسائل الإعلام و الاتصال ، محاولين فهم القيم الأخلاقية و الإنسانية و الاجتماعية و إدراك تداعياتها أمام تحديات العصر و تقاطعها مع إشكالية القيم .

أهمية البحث :

يكتسي هذا البحث أهميته من خلال اهتمامه بالتغير الاجتماعي و ما يحمله من تغير في سلوكيات الناس ، وأفكارهم و اتجاهاتهم و عاداتهم وقيمهم ، وما ينتج عن هذا التغير من اختلاف و تبدل في النظم والأطر الثقافية والعلمية والفكرية و التكنولوجية والقيمية المصاحبة لهذا التغير الاجتماعي ، كما تتجلى أهمية هذا البحث في معرفة دور تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة في هذا التغير الاجتماعي من خلال ما تنقله من أفكار و ما تحمله من معارف و ما تدعو إليه من قيم و معتقدات و ما تهدف إليه من مبادئ و غايات ، من خلال تأثير أفراد المجتمع بما تخلفه هذه التكنولوجيا بالياتها ووسائلها و معدات التقنية المتطورة والمتجددة في نفس الوقت ، و الأثر الذي تتركه في الأفراد و الجماعات و الأنساق الاجتماعية من خلال تسليط الضوء على التغير الاجتماعي الحاصل في المجتمع وما ينتج عنه من تغير في المبادئ والقيم والأطر الفكرية ، وكيفية التعامل مع مستجدات التكنولوجيا الحديثة و طرق استخدامها بما يتوافق و ينسجم مع طبيعة المجتمع العربي بصفة عامة و الجزائري بصفة خاصة .

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف و إدراك مشكلة التغير الاجتماعي و المفاهيم المرتبطة به و ماهيته و علاقته بالعوامل المستجدة و التي تؤثر و تتأثر به كوسائل الإعلام و الاتصال الحديثة مع معرفة كيفية التفاعل الحاصل بين تكنولوجيا الإعلام و الاتصال الحديثة و الأبعاد الاجتماعية المختلفة التي يمسه التغير الاجتماعي انطلاقا من الجانب اليومي للأفراد و المجتمعات مرورا بالجانب الفكري و الثقافي و العلمي و السياسي و التكنولوجي و القيمي و كما يهدف البحث إلى معرفة طبيعة العلاقة بين التكنولوجيا الحديثة لوسائل الإعلام و الاتصال و بين التغيرات إدراك استراتيجية التعامل مع المتغيرات العالمية الحاصلة في مختلف مجالات الحياة العلمية و التكنولوجية و القيمية والفكرية الحاصلة في المجتمع الفكرية والثقافية والقيمية.

معرفة التحديات الراهنة التي فرضها عصر الرقمنة والعوامة على الحياة الإنسانية بصفة عامة . كيفية مواجهة المجتمع هذا التغير الفكري والثقافي والعلمي المستمر والمتجدد في نفس الوقت ، بما يحافظ على هوية العربية والإسلامية و ما يتوافق مع أبعاده الفكرية والعقائدية والقيمية .

منهج البحث :

أن طبيعة الموضوع تستدعي الاعتماد على المنهج الوصفي و التحليلي ، نظرا لما تقدمه البحوث الوصفية من تميز في دراسات القضايا الاجتماعية و التربوية ، لأنها تمكن الباحث من الوصول إلى إدراك الحقائق المعرفية و العلمية الناتجة من الظروف الحالية و الراهنة المظاهرة موضوع الدراسة ، حيث تستنبط العلاقات القائمة بين الظواهر الواقعية ، و تعمل على تفسيرها و تحليل معطياتها ، فالمنهج الوصفي لا يتوقف عند تحديد ملامح المشكلة ووصفها وصفا علميا بل يتعدى ذلك إلى محاولة البحث عن أسبابها الحقيقية ، باختيار جمع البيانات و توفير المعلومات من المسائل الضرورية التي تتطلبها الدراسة العلمية للظواهر الاجتماعية ، فالمنهج الوصفي يهدف إلى جمع الحقائق بغرض تفسيرها ، للوصول إلى مرحلة التعميم ، و تحقيقا لأهداف العلم ستحاول في هذه الدراسة تشخيص ظاهرة اجتماعية في المجال التربوي القيمي و تعمل على تحليلها من خلال المعطيات التي ستوفرها الأدبيات و الوقائع المتعلقة بالظاهرة موضوع الدراسة ، و الوقوف على أبعادها المختلفة وتداعياتها المتباينة ، من أجل الوصول إلى تفسيرها و تحليل نتائجها ، بما يتماشى مع طبيعة الموضوع .

مفاهيم الدراسة

نشأة الاتصال:

يعتبر الإنسان الكائن الوحيد القادر على التعبير عن أفكاره ، وقد برزت هذه القدرة من العصور الأولى في تاريخ البشرية ، عندما ابتكر الإنسان رموزا صوتية بتصل بواسطتها مع الآخرين . وتعتبر التجمعات البشرية نتيجة لبداية عملية التفاهم و التواصل بين الأفراد باستخدام الإشارات ، وعندما استطاع الإنسان أن يتكلم تحققت الثورة الأولى في مجال الإنسان ، إذ أصبح من الممكن و لأول مرة أن تجمع البشرية حصيلة ابتكاراتها و اكتشافاتها .

أما الثورة الثانية فقد حدثت عندما اخترع السومريون (أقدم كتابة) في العالم ، واستطاعوا الكتابة على الطين اللين وذلك منذ حوالي 3000 سنة قبل الميلاد ، وقد حفظت هذه الألواح الطينية الفكر السياسي و الاجتماعي و الفلسفي في مراحله الأولى ، وقد استغرق عصر الحديث و الكتابة معظم تاريخ البشرية وقد كانت السمة الرئيسية لهذا العصر في الفردية الاتصالية (حسن عماد مكايي 1998 ص2)

كما اقترنت ثورة الاتصال الثالثة بظهور الطباعة في منتصف القرن الخامس عشر و يتفق المؤرخون أن (يوحنا جوتنبيرج) هو أول من فكر في اختراع الطباعة بالحروف المعدنية المنفصلة حوالي 1436 . وخلال القرن التاسع عشر بدأت معالم ثورة الاتصال الرابعة التي اكتمل نموها في النصف الأول من القرن العشرين ، فقد شهد القرن التاسع عشر ظهور عدد كبير من وسائل الاتصال استجابة لعلاج بعض المشكلات الناجمة من الثورة الصناعية فقد أدى التوسع في التصنيع إلى زيادة الطلب على المواد الخام ،

و كذلك التوسع في فتح أسواق جديدة خارج الحدود كما برزت الحاجة إلى اكتشاف أساليب جديدة و سريعة لتبادل المعلومات التجارية وبالتالي أصبحت الوسائل التقليدية للاتصال لتلبي التطورات الضخمة في المجتمع الصناعي.

نتيجة لذلك وجدت عدة محاولات لاستغلال الكهرباء في عام 1786 حيث استطاع (جراهام بيل) اختراع الهاتف لنقل الصوت إلى مسافات بعيدة مستخدما نفس تكنولوجيا التلغراف (حسن عباد مكاوي 1998 ص 43).

وفي عام 1787 اخترع (توماس إديسون) جهاز (النانوغراف) ثم تمكن العالم الألماني (اميل بولنجر EMIL BERLINGER) من ابتكار القرص المسطح (flash disc) الذي استخدم للتسجيل الصوتي ، وفي عام 1975 شاهد الجمهور الفرنسي أول العروض السينمائية ، وتمكن العالم الإيطالي الأصل (جوليلمو ماركوني) من اختراع اللاسلكي عام 1796.

وكان الألمان و الكنديون أول من بدأ بتوجيه خدمات الراديو المنظمة من عام 1919 لتليها الولايات المتحدة الأمريكية 1920. لتنتقل خدمات بالتلفزيون التجاري أول جوان 1941 حيث بلغ عدد المحطات التلفزيونية التابعة للولايات المتحدة الأمريكية عشر محطات تجارية. (حسن عماد مكاوي -1998 ص 44).

أما الثورة الخامسة من الاتصال:

شهدها النصف الثاني من القرن العشرين من خلال أشكال التكنولوجيا التي تجسدت في الاندماج بين ظاهرتي تفجير المعلومات و ثورة الاتصال ، و أبرز مظهر لذلك استخدام الحاسب الإلكتروني في تخزين و استرجاع خلاصة ما أنتجه الفكر البشري في أقل وقت ممكن ، كما تجسدت الثورة الخامسة للاتصال في استخدام الأقمار الصناعية و نقل الأنباء و البيانات و الصور عبر الدول و القارات بطريقة عفوية (ص45)

كما شهدت ظهور خدمة التلفزيون مثل خدمة التلفزيون التفاعلي عن طريق الكابل و يقدم خدمات عديدة مثل التعامل مع البنوك، شراء سلع، تلقي خدمات.

مفهوم الاتصال:

لغة: في اللغة وجدت كلمة اتصال مشتقة من كلمة (التواصل واصل) على وزن فاعل ، وكلمة تواصل جاءت على صيغة تفاعل ، ومصدرها وصال و مواصلة ، وتشير كلمة تواصل إلى حدود المشاركة في الفعل ما بين طرفين . يكون نقيض التواصل تنافر ، تقاطع .

الاتصال:

جاء من الفعل الثلاثي للاتصال وهو (وصل أي وصل وصولاً أي بلغ ، ووصل بمعنى يصل أي دعا دعوة الجاهلية قال تعالى: " و الذين يصلون إلى القوم " (سورة النساء الآية 90) ، أي يتصلون ، والوصل ضد الهجران « والوصل أيضاً وصل الثوب والخف ، وبينهما صلة أي اتصال . وفي الحديث الشريف: " لعن الله الواصلة و المستوصلة " ، فالواصلة التي تصل الشعر و المستوصلة التي يتصل بها ذلك .

وبهذا الاتصال باللغة العربية هو الإبلاغ و الاخبار و الربط وإقامة الصلة و التتابع و الاستمرار أي التواصل (بسام عيد الرحمن المشافية 2015 ص 21) .

كما ورد تحديد مفهوم الاتصال في قاموس المحيط و لسان العرب ، على أنها كلمة مشتقة من (وصل) الذي يعني الصلة و بلوغ الغاية ، فوصل الشيء وصولاً و توصل إليه أي انتهى إليه و بلغه ، ويعني أيضاً المواصلات و البلاغ (فضيل دبليو 1998 ص 9)

الاتصال في اللغات الأجنبية:

تقع مجموعة من الالتباسات بسبب ترجمة أي كلمة ، وهذا يؤدي إلى حملها عدة معان و مدلولات ، فالبعض يستعمل كلمة COMMUNICATION بمعنى اتصال ، و البعض يستعمل كلمة اتصال يعني التواصل و هؤلاء ينتمون للمدرسة الحديثة ، فهم يرون أن هذا المعنى أكثر تفاعلاً و حُبوبة أي التواصل الذي يشير إلى الاستمرارية في عملية الاتصال .

كلمة اتصال مشتقة في لفظها الإنجليزي COMMUNICATION من اللفظ اللاتيني COMMUNIS و COMMON ومعناها مشترك أو عام ، فعند الاتصال نحن نحاول القيام برسالة مشتركة مع شخص أو جماعة الاتصال عملية انتقال الأشياء و المعلومات و الآراء والأفكار داخل مجتمع ما ، وهذا المعنى باعتباره تعريفاً لغوياً مشتقاً من التواصل بمعنى المشاركة (بسام عبد الرحمن مشاقبة 2015 ص 22)

اصطلاحاً:

أما المعنى الاصطلاحي لمفهوم الاتصال اتخذ عدة تعاريف تدرج بعضها حيث عرفه أحمد ماهر "الاتصال عملية مستمرة ، وتتضمن قيام أحد الأطراف بتحويل أفكار و معلومات معينة إلى رسالة شفوية أو مكتوبة ، تنتقل من خلال وسيلة اتصال إلى الطرف الآخر " (أحمد ماهر 2000 ص 24/25) . أما جورج لنديج " فعرف مصطلح الاتصال بأنه يستخدم ليشير إلى التفاعل بواسطة العلامات والرموز وتكون الرموز على شكل حركات و صور ، أو رموزاً أو لغة أو أي شيء آخر تعمل كمنبه سلوك ، أي

أن الاتصال هو نوع من التفاعل الذي يحدث بواسطة الرموز (بسام عبد الرحمن المشاقفة 2015 - ص 24)

وهنا نلاحظ أن جورج قد جعل من الرموز والكلمات أھو وسيلة ليتفاعل الفرد مع غيره ، حيث يتم من خلالها ترجمة المجموعة الفكرية والمعرفية للآخر في إطار التفاعل الاجتماعي . وقد عرفه مايكل وسترون " بأنه نقل المعاني و تبادلها ، أي أسلوب يفهمه أطراف عملية الاتصال و ينصرفون وفقه بشكل سليم .

كما عرفه إنجل باركنسون " الاتصال هو عملية منظمة و نظمية عقوبة . أيضا تنطوي على ارسال و تحويل المعلومات و البيانات من جهة إلى أخرى ، شريطة أن تكون البيانات و المعلومات المحولة مفهومة من قبل المستهدفين بها " فالالاتصال هنا يعتمد على وجود رسالة بين المرسل و المرسل إليه ، و الشرط في هذه الرسالة هو الوضوح بالنسبة للمتلقى

كما يعرف الاتصال أيضا أنه مجموعة الأفعال و التعبيرات و الأشكال التي تتم بين بني البشر بغرض الإيلاج و الإيحاء و إملاء العواطف و الأفكار و نقل المعاني المشتركة لأغراض الإقناع المبني على الحقائق و الأدلة و الشواهد . (حسن عماد مكوي د ت ح /ص 19) .

وقد عرفته جيهان الرشتي " بأنه العملية التي يتفاعل بمقتضاها متلقى و مرسل الرسالة سواء أكانت كائنات حية أو آلات في مضامين اجتماعية معينة ، و فيها يتم نقل أفكار و معلومات منبهات بين الأفراد عن قضية أو معنى أو واقع معين ، فالالاتصال يقوم على الذهنية و الآراء " (بسام عبد الرحمن المشاقفة 2015 حى 25) حيث يتم تبادل الآراء و المواقف من خلال عملية الاتصال ، ليحصل التفاعل الاجتماعي -

أما إبراهيم سلامة إبراهيم يعرف الاتصال في كتابه (الاتصال الجماهيري على أنه فن إرسال المعلومات و الأفكار و المواقف من شخص لآخر ، وقد تدخل أربعة عناصر في عملية الاتصال "القائم بالاتصال الرسالة ، الوسيلة . الجمهور المتلقى " حيث تجد القائم بالاتصال هو الذي يضع الرموز المشفرة ، وتتحول الرسالة سواء كانت في شكل كلمات أو علامات أو صورا أو رموزا . أما المتلقى هو الذي يقوم بحل هذه الشفرة (إبراهيم سلامة ، ص 20) .

حيث يتم نقل الرسالة عبر عدد كبير من الوسائل ، فالكلمة المطبوعة و الصور تعتبر من أقدم وسائل الاتصال منها الجرائد اليومية و الأسبوعية ، المجلات ، الكتب ، النشرات ، اللوحات الإعلانية ، وتعتبر الإذاعة وسيلة الاتصال الجماهيري الموجهة إلى حاسة السمع ، كما يتوجه التلفزيون إلى حاستي السمع والنظر .

مستخدما وسائل الاتصال التي طوعت لتحقيق هذا الغرض (إبراهيم سلامة ح 30) .

مفهوم التكنولوجيا:

1- لغة:

تعود كلمة تكنولوجيا في أصولها التاريخية إلى الإغريق وهي مكونة من قسمين techno: التكنو وهي مجموعة الأساليب و الفنون الانسانية ، وlogieيعني النطق و الحوار ، و الفضان يشيران إلى معرفة فنية تنطوي على منطق (محمد صفوح -1984 حي13).

وكانت التسمية الإغريقية للفن تقنية TECHNE وكانت تعني القوة أو المقدرة أو المهارة و الفضائل الفكرية للإنسان لإنتاج شيء من صنعه . ونتاج براعته ، كما يحقق الإنسان مقدرته الطبيعية باكتساب طبيعة ثانية ، بالعادات التي يسحرها عقلانيا إلى غايات تتجسد في الأشياء التي يصفها.(محمد صفوح-1984 ص 150).

2 التعريف الاصطلاحي للتكنولوجيا :

حتى في الجانب الاصطلاحي لم يتمكن الباحثون من ضبط و تحديد معنى واضح و دقيق للتكنولوجيا ، حيث اختلفت الرؤى و المفاهيم باختلاف المنطلقات التي تعالج بها التكنولوجيا فنجد: ابراهيم حلمي يعتبر التكنولوجيا ليست سلعة تباع و تشتري ، كما أنها لا تستقر في المعدات والآلات الحديثة ، ولا في المعاهد والمؤسسات ، بل هي في النهاية خيرة يكتسبها أفراد عاملون في إطار مؤسسات تتيح لهم تحويل تلك المعارف و الخبرات إلى نشاط إنتاجي (جابر عوض سيد-1996- ص11) ،

وهنا يشير إبراهيم حلمي إلى مجموعة الخبرات و التجارب التي يكتسبها الفرد من خلال أعماله التي أنجزها.

أما فهد العبيد يعتبر التكنولوجيا مجموعة المعارف و الخبرات و المهارات المتاحة و المتراكمة المعنية بالآلات و الأدوات و السبل و الوسائل و النظم المرتبطة بالإنتاج و الخدمات ، و تستفيد التكنولوجيا من العلم في تقدمها و تعتمد على القاعدة الإنتاجية المرتبطة بالتنمية الشاملة من أجل نموها و تطورها (يعقوب فهد العبيد 1989 ص19).

فالتكنولوجيا هي مجموعة المعارف و المهارات و الخبرات المتاحة و المتراكمة تتبع منظومة متناسقة من الأفكار و تعتمد على الآلات والتجهيزات الأوتوماتيكية والإلكترونية المرتبطة بنشاطات الأفراد الحياتية ، ومهامهم الوظيفية والاجتماعية ، استجابة لتطلعاتهم الاقتصادية و الفكرية و العلمية في إطار مجموعة الأطر الاجتماعية و الثقافية.

أما التكنولوجيا الحديثة :

فهي مجموعة التقنيات أو الأدوات أو الرسائل و النظم المختلفة التي يتم توظيفها لمعالجة المضمون والمحتوى الذي يراد توصيله من خلال عملية الاتصال الجماهيري ، الشخصي ، التنظيمي ، الجمعي ، و التي يتم من خلالها جمع المعلومات و البيانات المسموعة أو المسموعة و المرئية أو المطبوعة أو الرقمية ، و نقلها من مكان لآخر و تبادلها وقد تكون تلك التقنيات آلية أو يدوية أو الكترونية - حسب مرحلة التطور التاريخي.

كما حدد المؤتمر العلمي الأول للأكاديمية الدولية للعلوم الإعلام و الاتصال مفهوم التكنولوجيا بأنه "متابعة استخدام معطيات العصر من وسائل و أجهزة و مبتكرات ، و تطبيق استخداماتها الحديثة ، والاستفادة منها في شتى مناحي الحياة الإنسانية بما في ذلك تأثيراتها في مجال المعلومات و الاتصال الإعلامي بمختلف وسائله وقنواته وأجهزته "لابومالي أمينة -2017 ص3) ، حيث ارتبطت التكنولوجيا الحداثة بمختلف الوسائل الإلكترونية و التقنية التي تشكل معبر لنقل الأفكار و المعارف و تسهل طريقة التواصل بين الناس و بين المجتمعات من خلال وسائلها المتطورة .

أما محمود حامد خضر يعتبر التكنولوجيا مجموعة الأدوات و الأجهزة التي توفر عملية تخزين المعلومات و معالجتها ، و من ثمة استرجاعها وكذلك توصيلها بعد ذلك على أجهزة اتصال مختلفة إلى أي مكان في العالم أو استقبالها في أي مكان في العالم ("محمود حامد خضر -2011 ص 12) ،

فقد ارتبطت التكنولوجيا بمهمة تخزين و نقل المعلومات من أي مكان بالعلم وسهولة استقبالها و الإطلاع عليها عن طريق أجهزة الحواسيب .

ويعرفها محمد منير حجاب: " هي الأدوات و النظم التي تساعد على القيام بالاتصال و تتمثل أساسا في الحسابات الإلكترونية"(محمد منير حجاب -2003 ص 805).

التكنولوجيا مجموعة التقنيات و الوسائل الحديثة التي يعمل الإنسان من خلالها على نقل و توصيل و تبادل المعارف و المعلومات و تخزينها.

مفهوم التغير الاجتماعي:

التغير:

في اللغة يقال تغير الشيء عن حاله . أي تحول ، وغيره: جعل غير ما كان ، أي حركه أو بدله . حيث يعتبر صموئيل كيونيغ: " التغير في حد ذاته ظاهرة طبيعية تخضع لها ظواهر الكون و شؤون الحياة بالإجمال المعارف و المعلومات و تخزينها . مفهوم التغير الاجتماعي : التغير : التحويل أو التبدل .و التغير يعني الاختلاف بين حالة جديدة و حالة قديمة ،بينما التغير حيثما تضاف له كلمة اجتماعي يصبح التغير الاجتماعي أي كل ما يتعلق بالمجتمع ، فيصبح هو التغير الذي يحدث داخل

المجتمع أو التحول أو التبدل الذي يطرأ على جوانب المجتمع ، أو التحول الذي يطرأ على البناء الاجتماعي خلال مدة من الزمن .، وهو من أكثر مظاهر الحياة الاجتماعية وضوحاً ، فالتغير يشمل البنيتين الخارجية والداخلية على السواء "(عزت السيد أحمد -2013-ص448) في حين يرى فروجرز: "أن التغير الاجتماعي يشير إلى العملية التي يتم من خلالها تعديلات في بناء ووظيفة النسق الاجتماعي ، ويتكون البناء من مختلف الإمكانيات لدى الجماعات و الأفراد الذين يشكلون هذا البناء ، أما العنصر الوظيفي ضمن البناء فهو الدور أو السلوك الفعلي للفرد في مكانة معينة ، لذا فإن التغير لدى الفرد برز عملية وليس حالة لكونه عملية فليس له بداية ونهاية وهو مستمر عبر الزمن "(صالح مصلح - 2002-ص51) .

التغير الاجتماعي يشمل مختلف جوانب الحياة الاجتماعية عبر فترة من الزمن والأفراد دور و مهمة في بناء و توجيه هذا التغير الاجتماعي الذي يعيشه الإنسان في جميع مراحل حياته لأن هذه الحركة في بناء المجتمعات دائمة و مستمرة استمرار التواجد الإنساني.

أما إميل دوركايم يعرف التغير الاجتماعي بأنه كل تغيير يشير إلى التحولات التي تفرض على الأفراد " ، وهنا يعتبر دور كايم أن التغير ضرورة اجتماعية تفرض حالها على الأفراد والمجتمعات و تجبرهم على ضرورة التعامل و التفاعل معها في إطار النسق الاجتماعي. فير تشيلد: "يعرف التغير بأنه التغير الذي يعتري العمليات الاجتماعية أو النظم الاجتماعية أو التكوينات الاجتماعية ، وقد يكون التغيير تقدماً أو تأخيراً ، ثابتاً أو مؤقتاً ، مخططاً أو غير مخطط (لغرسسوهيلة 2019-)

التغير الاجتماعي

بهذا المعنى ينسب كل ما يطرأ على المجتمع من تبدل و اختلاف و انتقال من حالة لأخرى سواء عن قصد أو عن غير قصد.

مفهوم القيم :

القيم لغة مأخوذة من اللفظ من قوم قوم ، لقد استخدم جدرها للدلالة على معاني مختلفة منها _ الانتصاب و الوقوف: قام قوماً وقياماً _ قام الأمر وقام الحق ثبت قام الأمر واستمل. الشعر وتحديد القيمة قالوا في الحديث : يا رسول الله لو قومت لنا ، فقال : الله هو المقوم أي لو سعرت لنا قيمتها ، القيمة بالكسر واحده القيم ، شي، يقال تقاوموه فيها بينم ، وهي مادة (ق و م) والقيمة بالكسر واحده القيم و قومت السلعة ثمنتها ، واستقام اعتدل ، وقومت عدلته فهو مستقيم. فالقيمة تدل على اعتدال و استقامة الشيء ، أو اعتدال الشخص . القيمة . قيمة الشيء قدره ، قيمة المناع ثمنه ، ومن الإنسان طوله .

قيم: و يقال ما لفلان قيمة: ماله ثبات و دوام على الأمر.

القيوم: القائم الحافظ لكل شيء ، واسم من أسماء الله.

وقيم القوم الذي يقوم بشأنهم و يسوس أمرهم .

و أمر مقيم مستقيم .

والأمة القيمة المعتدلة و المستقيمة قال تعالى : "و ذلك الدين القيمة . "القيمة الأمة القيمة المستقيمة والمعتدلة (الفيروز أبادي 2005 و ص 1768) .

وقد يأتي القيام بمعنى الإصلاح كقوله تعالى "إلا ما دمت عليه قائما" (آل عمران الآية 75) قيمة الشيء أي وزنه و قدره القيمة واحدة قيم ، وأصله الواو ، لأنه مقام الشيء ، و القيمة ثمن الشيء بالتقويم ، تقول تقاموه فيما بينهم أي إذا انقاد الشيء و استمرت طريقته فقد استقام لوجهه ،

و يقال : كم قامت ناقتك؟ أي كم بلغت ؟ . و قد قامت الأمة مائة دينار ، أي بلغت الأمة مائة دينار القيمة ثمن شيء بالتقويم و في اللغة العربية مشتقة من القيام وهو نقيض الجلوس ، قام يقوم قوما وقياماً وقوامه وقامة ، والقيام بمعنى آخر هو العزم قال تعالى : " أنه لما قام عبد الله بدعوه" (سورة الجن الآية 19) ، أي لما عزم ، كما

جاء بمعنى المحافظة والإصلاح في قوله تعالى " الرجال قوامون على النساء" (سورة النساء الآية 34) ، وأما القوام فهو جيدة " ، ثم أصبح هذا المعنى يشير إلى فكرة عامة ، فكرة أن يكون الإنسان بالفعل ، أن يكون ناجحاً و متكيفاً .

ومازالت كلمة قيمة باللغة الفرنسية و الكلمات التي تقابلها باللغة الإنجليزية والألمانية تحتفظ بشيء من رواسب معناها اللاتيني (عادل عوا ، 1986 ، ص 270) .

يأتي القيام بمعنى الوقوف في الثبات ، ومنه توقف في الأمر وهو الوقوف عنده من غير مجازة له، من قولهم : أقام بالمكان هو بمعنى الثبات ، وأقام الشيء أدامه من قوله تعالى: و يقيمون الصلاة (سورة البقرة ، الآية 03) ، وقامت ثمن الشيء بالتقويم وقومه السلعة استقامتها أي قدرها ، يقول أهل مكة : استلمت المتاع أي قومته من هو السيد وسائس الأمر ، وقيم القوم الذي يقومهم ويسوس أمرهم . العدول و حسن الطول وحسن الاستقامة (ابن منظور 1934 ، الصفحة 496_505) .

الأصل اللاتيني للفعل الذي يدل على معنى القيمة هو (valeur) فإنه يعني " أنني قوي " . إنني أرفل بصحة وفي القانوني المحيط القيمة بالكسر ، واحده القيم ، وماله قيمه: إذا لم يدم على شيء ، وقومت السلعة واستقامته نسته. (الفيروز أبادي 1991 صفحة 1245)

و القيم: جمع (قامات ، وقيم قيمه فهو قويم ، وقوام كشداد ، حسن القامة ، و القيمة بالكسر واحدة القيم ، وماله من قيمة إذا لم يدم على شيء ، وقومت السلعة واستقامته ، نستله واستقام ، اعتدل ، وقومته عدلته فهو قويم و مستقيم .

والقيم كذلك اسم لما يقوم به الشيء ، أي يثبت كالعماد والسند . لما يعتمد و يسند إليه (محمد بن يعقوب الفيروز أبادي : 4/180) . السوق إذا نفقت ، والمقام والمقامة الموضوع الذي يقيم فيه ، والاستقامة هي الاعتدال يقال استقام الأمر وأما القوام فهو العدل ، وحسن الطول وحسن القامة ، فإذا نظرنا إلى معنى القيمة وجدنا أنها في اللغة واحدة القيم ، وهي قيمة المعتدلة ، القوام العيش عماده . وقوام الجسم تمامه ، والله في الحديث النبوي هو المقاوم وهو الذي يحدد القيم في الفكر الديني ، ومن القيم قيمة السلع والأسعار الدين القيم هو المستقيم الذي لاربع فيه ولا ميل على الحق ، (عادل عوا 1986 ص 37) .

القيمة تدل على الاعتدال و الاستقامة ، فالدين المستقيم هو الدين الصحيح المعتدل الذي لا اختلاف فيه ظل الفكر العربي يلتبس بعض الوعي القيمي من خلال ممارسه قيمية مضمرة في المراحل التي سبقت عصر النصح الفكري القيمي في العالم ، وكان الفكر العربي والفكر العالمي في المراحل السابقة يمارس واقعا قيميا لا يعيه الذي يتكلم نثرا ولا يدري أنه نثر . وقد تبين أن الممارسة القيمية العربية على طائفة من الدلالات المعنوية والمادية .

القيمة في العزم والمحافظة والإصلاح ، والثبات ، والاستقامة ، والعدل ، والاعتدال ، وحسن الطول وحسين القامة ، والقيام أو حامل القيمة هو السيد وسائس الأمر أو هو بعل المرأة والمسؤول عن شؤونها التقويم تحديد القيمة في المجال الاقتصادي تقدير قيمة السلعة أو ثمنها ، والشمس قد يكون مساويا القيمة وقد يكون رائد منها وقت يكون ناقص منها . (عادل عوا 1996 ، ص 42) .

التعريف الاصطلاحي: لقد اختلف المفكرون في وضع تعريف محدد و دقيق للقيم ، نظرا لاختلاف أبعادهم و معتقداتهم ومن التعاريف نذكر

القيمة عند عبد الرحمن مري: " ما يرتفع بالفرد إلى المنزلة المعنوية ، ويكون مصدر القيم في الأساس الدين ، الإنسان لا يكون منزل القيم وإنما أداء تتجسد فيه القيم " (عبد الرحمن عزي ، 2003 ، ص 106)

أي أن القيم مرتبطة بالبعد الديني حيث تجسد نسقه الروحي في مجتمع ويعبر عنها بالتزام الأفراد في البعد الأخلاقي .

مفهوم القيمة عند علماء النفس :

للقيمة أهمية كبيرة عند علماء النفس عن علاقتها بشخصية الإنسان حيث أجري علماء النفس العديد من الدراسات السلوكية بهدف تحديد طبيعة القيم و علاقتها بالمتغيرات الأخرى ، ويرجع الفضل في دراسة القيم السلوكية ، إلى عالم النفس السلوكي الألماني "إدوارد سرنجر " الذي قام عام 1928 في كتابه " أنماط الرجال " يبين فيه أن الثاني يتوزعون بين سنة أنماط شعبة السيادة واحدة من القيم التالية : النظرية ، الاقتصادية . السياسية ، الاجتماعية الجمالية والدينية، والثاني هو السلوكي الأمريكي "سابون ليون توستون " الذي نشر عام 1954 مقالا بعنوان " قياس القيم: منظور سلوكي " قدم فيه تصور المعالجة القيم في إطار البحث العلمي النفسي يشير فيه إلى التغيير في ارتقاء القيم لدى ثلاث مجموعات عمرية من الحسين (بوتقة متخصصة في علم النفس إن القيم «مستوى أو مقياسي أو معيار تحكم بمقتضاه و نقيس به و تحدد على أساسه المرغوب فيه و المرغوب عنه.

القيم هي المبادئ و القواعد التي تحكم سلوك فرد معين أو جماعة معينة في عصر معين ،مثل قولهم : ينبغي أن تكون كريما مع الفقراء ، أو ينبغي أن تكون أميناً مع الآخرين ، فالمبادئ و القواعد تأمر لذلك فهي معيارية (حلال منشورات الحبر الجزء الأول 2007 صفحة 13 (شمس الدين ، 2006، ص 10/11).

والقيم من العلوم المعيارية التي تعتمد عليها في الحكم على سلوك الفرد ، فيما إذا كان مقبولا و يحمل حيزا أو مرفوضا يعبر عن شر .

أما المعنى الثاني فهي تعنى المثل العليا والغايات القصوى دون تحديد ، كان تتكلم من الخير أو الفضيلة بصفة عامة ، دون أن تحدد ماهية الخير أو ماهية الفضيلة وجلال شمس الدين 2000 ، ص 110) .

نفهم من خلال هذا المعنى أن القيم في ما يصبو الفرد إلى تحقيقه في سلوكه اليومي و مع الجماعة أيضا التحلي فيها و يمكن اعتبار القيم مجموعة من القواعد التي تقوم عليها الحياة الإنسانية ، وتختلف بها من الحياة الحيوانية" و عرفها بعض علماء الفكر الإسلامي بأنها: «حكم يصدره الإنسان على شيء ما استنادا على مجموعة المبادئ والمعايير التي ارتضاها الشرع مجدها المرغوب فيه و المرغوب عنه من السلوك " ، محمد بن علي المائع ، 2005 ، ص 16).

وقد عرفت أيضا في الفكر الإنساني بأنها مجموعة من المعايير و الأحكام ، النابعة من تصورات أساسية عن الكون و الحياة و الإنسان و الاله كما صورها الإسلام ، تتكون لدى الفرد والمجتمع من خلال التفاعل مع المواقف و الخيارات الفردية و الاجتماعية ، حيث تمكنه من اختيار أهداف و توجهات لحياته

تتلاءم مع قدراته وإمكانياته ، و تتجسد من خلال الاتجاهات والاهتمامات أو السلوك اللفظي أو العلمي والصورة مباشرة أو غير مباشرة.

فالقيم هي المعيار الذي ينظر الإنسان من خلاله إلى جميع شؤون الحياة أو في الميزان الذي توان به الأعمال البشرية فيتحدد من خلالها ما هو مرغوب فيه و هو مرغوب عنه.

فيمتاز المجتمع المسلم عن غيره من المجتمعات الحيوانية التي لا تحكمها و تنظم شؤونها القيم والمبادئ والمثل المستمدة من شرع الله إنها المعيار الذي تعرف به قيمة الأشياء مادية كانت أو معنوية ، فالقيم في الإسلام هي التي تحدد تفكير الأفراد في الإنسان بلا قيم توجهه كالسفينة بلا شرع في بحر الحياة الصاحب ، و الفلسفة ترى أن هناك ثلاثة قيم رئيسية توجهه هو مقبول و مرفوض كمبادئ مطلقة ، دون تحديد طبيعتها القيم في وصفات أو مثل أو قواعد تقام عليها الحياة البشرية متكون بها حياة إنسانية و تعابير بها النعم و الأعمال تعرف قيمتها الإنسانية من خلال ما تمثله من مجتمع (مانع بن محمد بن علي المانع -2005 ص 16).

حياة الإنسان وهي الحق ، والخير والجمال الحق هو القيمة التي يسعى إليها في حياته العقلية وهو قيمة المعرفة

التعريف الاجرائي للقيم :

تعتبر القيم ركيزة النشاطات الفردية و الجماعية فمن خلالها تستمد السلوكات معناها ، فهي تعبر من مجموعة الاقتداءات التي يشاركها جميع أفراد المجتمع ،فهي مستقرة و ممتدة يصعب تغييرها ، و من خلالها يتم تحديد طبيعة .

السلوك بين مسموح ممنوع صح خطأ كما يمكنها أن تصبح محلا للصراع تداخلت مع قيم جديدة بين المعمول بها الوقائع الاجتماعية فالقيم تعطي معنى للحياة فكل من "دور كايم و ماكس فيبر" يؤكدان أن الحياة ووجدتها متوقف على نوع القيم السائدة في المجتمع فحسب علماء الاجتماع القيم لها دور كبير في الأشخاص تشكيل الاجتماعية.

أثر تكنولوجيا وسائل الإعلام والاتصال على التغير الاجتماعي و القيمي :

تلعب وسائل الإعلام الاتصال دورا مهما في توجيه السلوك تشكيل الإدراك حيث يتفاعل الأفراد مع الوسائل بشكل إيجابي كما تفرزه بعض الدراسات من خلال إدراك المعاني و الرموز تفسير الواقع المواقف فالعالم شهد تحولات تاريخية كثيرة كان لها الفضل في الاجتماعي التطور البشري التقدم الحضاري ،

عرف القرن الواحد العشرين ذروة هذه التحولات من خلال التقدم والمعلوماتي الاتصال ، الذي بدوره في خلق التواصل تبادل الأفكار و نقل المعارف و تغيير القيم من مجموعة الوسائل المتاحة عبر شبكات الاتصال ووسائل الاتصال والإعلام التي شهدت تطورا كبيرا خلال التكنولوجيا للأدوات الرقمية حيث أثرت على المجتمعي من خلال ما تروج له من مفاهيم وما تدعو إليه أفكار ما تحمله من هنا يتحلى تأثر بالتغيرات الحاصلة في المعرفية والعلمية التكنولوجية حيث تلمس تأثر بوسائل الإعلام الاتصال ، فلم تصبح الكماليات بل ضرورة ضروريات الحياة والمجتمعات فالمجتمع يتواصل مع غيره المجتمعات الأفراد على حد سواء من وسائل الإعلام الاتصال حيث المفاهيم المستجدة المعارف المتجددة كما تمكنه الوسائل من الاطلاع التغيرات العالمية المصاحبة لفكرة العولمة التي خيوطها على العصر أحكمت السيطرة على الفكرية الثقافية والعلمية حيث قربت وسائل الإعلام الاتصال الحديثة المسافات الجغرافية اختزلتها ، جعلت الفرد يطلع مجريات العالم الفكرية المعرفية والعلمية السياسية والعقائدية من خلال الشبكات الاتصالية شهد سهولة التواصل الاتصال مع غيره من الأجنبية تمكن من المعارف المهارات الخبرات المفارقة هنا هو رغم المسافات تقليص الوقت التقارب حققته تكنولوجيات الإعلام الاتصال الحديثة المجتمعات ، إلا أنها حملت نمط متغير الأفكار والمعارف الدخيلة الشعوب العربية الإسلامية يناقض مبادئها معارفها قيمها الاجتماعية حيث تجسدت التغيرات تقرب البعيد القريب أصبح المجتمع الواحد يتواصلون و يتفاعلون مع بسبب التكنولوجيا ، تشغل حيزا كبيرا من وقتهم التواصل آخرين مختلف المعمورة ، قلصت العلاقات بين الأسرة .

فرغم التواصل الذي يشبه الفرد غيره من الشعوب البعيدة أن كل هذا سبب العزل العزلة مجتمعه وحتى أسرته حيث أصبح التواصل داخل الأسرة قليل لم نقل منعدم بسبب هذه الوسائل التكنولوجية الأبوين الوقت لمتابعة الأبناء وتوجيههم الوقوف على سلوكهم مشاكلهم والعمل على حلها الأبناء الوقت المناقشة هذه الأمور مع الأولياء والأخذ بآرائهم.

تشهد الأثر التكنولوجيا الإعلام الاتصال الحديثة في تقليص العلاقات من خلال انطواء الفرد جهازه ، وعدم فتح مجال للحوار والتفاعل مع غيره أفراد المجتمع الأسرة ، وهذا ما يؤثر على نقل الأفكار و القيم والعادات والتقاليد وتوريثها للأبناء وهذا تلاحظ تتصل الأبناء من مختلف الأعراف والعادات و السائدة في المجتمع نتيجة العزلة ، وما يسمى بالاستغراب وهو شعور الفرد بفريقه رقم تواجهه بين أحضان المجتمع أي لا يحس بانتمائه الفكري المعرفي الوجداني لهذا المجتمع بأطره العامة مفاهيمه لأنه اتصل بأفراد من بيئات مختلفة يحملون أفكارا غريبة عن مجتمعه وهنا تلمس التغير القيمي الذي المجتمع لأن هذه التكنولوجيا الحديثة تروح الإباحية العلاقات غير الشرعية بين الشباب والبنات عبر ، كما تروج لأنماط

اللباس أشكال من قصات الشعر ماركات العطور الهدايا كما تقدم إعلانات من الإصدارات مجال الموسيقى الغناء وكل هذا يؤثر على أفراد المجتمع سلباً مما يجعلهم يشعرون باختلافهم من التقاليد والمعتقدات السائدة في مجتمعاتهم. يفقد الفرد الشعور بالانتماء الروحي الوجداني القيمي لأن حتى القيم والمفاهيم تتغير بالتغير الاجتماعي الارتباط مثلاً بين الرجل المرأة تكفلها أطر دينية عقائدية عادات تقاليد في مجتمعاتنا مستمدة من الإسلامية أن هذه الصور أصبحت قاهرة نظم بالية نظر الأفراد الذين تشيعوا بالثقافة الغربية و ما تدعو إليه من علاقات غير شرعية كل هذا يؤثر على العلاقات الاجتماعية داخل المجتمع ،ويمس القيم في المجتمعات العربية الإسلامية كالتمسك بالدين ما تدعو إليه العقيدة حيث اختلطت المفاهيم بين والحرام المستحب المكروه المباح الممنوع مما سبب آثار نفسية على هؤلاء الأفراد حيث تسعى مختلف الإعلام إلى طمس القيم السائدة واستبدالها بقيم دخيلة تتحكم في سلوكيات الأفراد كما تعمل على ترسيخ جديدة تحل محل الوضع القائم تغييره ، من خلال طرحها لمجموعة من النماذج الفكرية التي تتنافى مع المجتمع تتوافق مع خصوصيته الفكرية والاقتصادية الدينية. تعتمد وسائل الاتصال الإعلام الحديثة على نقل مشاعر السخط التمرد والكراهية لكل قلبي قديم الدعوة إلى إثارة غرائز العنف العدوان عدم تقبل الآخر نشر فكرة الصراع والبقاء للأصلح الأقوى.

فمن خلال الآثار الناجمة عن تكنولوجيا الاتصال الإعلام الحديثة تلاحظ اهتمامها بأبعاد معينة ودعمها لها وإهمال أبعاد اجتماعية أخرى تدعو إلى طرق توسيع الثروة والسيطرة على السوق فتح آفاق أمام المشاريع الكبرى و التعامل مع الأفراد والمجتمعات على فئة مستهلكة تساهم في رفع تعود بالأرباح على الشركات الأجنبية وهذا تغرس القيم المادية الأفراد أعمال الأبعاد الإنسانية الروحية للأشخاص مما ينتج ذاتية كالأناانية الفردية التي تراعي المصالح الشخصية تغليبها على المصلحة وانتشار اللامبالاة حيث يصبح التغير الاجتماعي ما هو إلا تغير في بنية النظام الاجتماعي من حالة كان فيها نائناً أو نسياً كما أن هذه التغيرات البنائية ناتجة الأساسي من المجتمعية وصولاً إلى بناء أكثر كفاءة أكثر قدرة أداء الانجازات أبوطاحون (1997 م)،

نلمس من خلال هذا التغير التكنولوجي تشويه الإنسان تعطيل ملكاته العقلية من خلال الطاقات التقنيات المتطورة المعتمدة على أجهزة الحاسوب الكمبيوتر حيث اعتمد الإنسان على الكمبيوتر بدل حيث راح يعتمد شيئاً فشيئاً على الكمبيوتر و يعطل قدراته العقلية في التفكير والشركات أصحاب المشاريع يعتمدون اعتماداً كلياً على أجهزة الحواسيب في تسيير أعمالهم برمجة أفكارهم، كما أثرت التكنولوجيات على قتل روح الإبداع وتكبير المواهب فالمقاطع الموسيقية مثلاً أصبح يعتمد برمجتها أجهزة الحاسوب ،إبدال الموسيقيين وعددهم الهائل .

كما أن التكنولوجيا ساهمت في برمجيات التصميم والهندسة والبناء والميكانيكا مما قتل فرص الإبداع والتجديد الإنسانية.

هنا نلاحظ التقليل من الإنسان كذات مفكرة وفاعلة في المجتمع ، وهذا ما نتج عنه تغيير قيم المجتمع انتشار البطالة على العالمي والمحلي نتيجة حلول الآلة محل الإنسان.

- تحويل الثقافة مؤسساتها إلى سلعة وأمام إشاعة ثقافة الموالية ذات الطابع المؤتمرات و المتجهة إلى إقصاء الثقافات الأخرى من خلال قوتها المالية وقدرتها الإنتاج والتوزيع حيث تعمل على اختراق البنية الاستلاب و الغزو والاستعمار الثقافي بما يؤدي إلى محو الهوية الحضارية الثقافية للأمة المسلمة ونزع الخصوصية الدين واللغة التاريخ و العادات والتقاليد الأخلاق والقيم تحمله الترويج لقيم غربية أخطر في ثقافة العولمة سلوكيات من شأنها تحطيم الولاء للقيم التراثية والدينية الأصيلة و الولاء الدولة والأمة ، واستبدالها بنظام جديد من القيم الأفكار الجديدة، تقول الباحثة راضية الشرعبي: العولمة في الثقافي تهدف إزالة الحدود الدينية و العادات والتقاليد تكون العقول المستقبلية للمادة الثقافية أكثر انفتاحا تقبلا يأتي من الخارج دون

تفكير إعادة نظر أن كل بوابات المراقبة النقد يقوم النظام العالمي الجديد في مشروعه المعولم لكل شيء على اختراق الثقافات الكونية الثوابت الذاتية ، على طمس معالم الذات الأصل والشرع الطرح بدائل لهدف القضاء على اللغة العربية إلى القضاء على العربية والإسلام فالعروبة مضادة للعولمة التي تستلزم القضاء على أي رابطة غيرها فمصطلحا العروبة والإسلام يشكلان على الموالية باعتبارهما عنصرا من عناصر القوة للأمة العربية والإسلامية لأن اللغة العربية من عوامل وحدة المسلمين انسجامهم و هي أداة الثقافة والحضارة هي العلم والتنمية أثرت العولمة الثقافية وستؤثر على اللغة العربية بعد أن أخذت اللغة الانجليزية موقعها في العالم ، التكنولوجيا فالعولمة تسعى تهميش اللغات وحاسة اللغة العربية ، اللغة العربية من أهم أسباب الحفاظ الهوية العربية الإسلامية وترسيخ الوحدة الإسلامية، وهذا الواقع و تدرك الواضحة تراجع استعمال طلبة الجامعة اللغة العربية التكلم باللغات الأجنبية واستعمالها التواصل بين الأفراد لأن القائمين على العولمة هدفهم الأساسي الابتعاد من اللغة الأم سامين قدر المستطاع أن يكون كلامنا نصف كلامهم ولغتهم وراء طمس معالم العربية الإسلامية ، بل يريدون أن تدخل كلامهم في وأن تعلم ميرنا فالمتأمل العالم بعد أن هناك أكثر من 6000 لغة ، لكن أكثر من 90 بالمئة برامج الانترنت بالإنجليزية فما التفكير والتعبير من شخصية المسلمين بكل أقسامهم و اللعب بذاكرتها وهي أرقى أنواع القدرة على الاختيار الانتقاء ، هي الأداة الأوسع والأرحب الممارسة عمليات التفكير والإبداع وهي مرآة الأمة تعكس حركتها تاريخها لذا يقولون " اللغة وعاء الفكر نتيجة لذلك تستهدف العولمة الثقافية العربية (وليد مساعدة عماد الشريفين ، 2010 ص 260) .

. في مجال الإعلام فقد حلت وسائل الإعلام العالمية محل أنظمة الإعلام المحلية والوطنية، التحرير العالمي في عصر الليبرالية الجديدة ، وتنظيمات منظمة التجارة العالمية أصبحت وسائل ذات توجه توسعي و استهلاكي أكبر ، حتى أصبحت صناعة الإعلام مركزة جدا و مخصصة ومدمجة وأفقيًا بشكل ، افتراس كل ما هو محلي ، بما في ذلك القيم والأفكار وحتى الاهتمامات المحلية تعد لها قيمة . فتية اهتمامات أبعاد ، ذات تروج المؤسسات الإعلامية .. تتمركز حول إشهارات إعلامية و إشهارات معلوماتية تصدر عن مركز قرار القطب الواحد المتمثل الولايات المتحدة الأمريكية ، تحتل القنوات الأجنبية مثل CNN/ABC: الزيادة في نسبة المشاهدة و المتابعة في المجتمعات العربية و المجتمع الجزائري ، حيث يتوجه الطلبة إلى التطلع على المستجدات العالمية ، والأفكار الجديدة خاصة فيما يتعلق بالجانب التقني و التكنولوجي ، عن طريق متابعة مثل هذه القنوات الأجنبية المفتوحة النشر ثقافتها و بسط أفكارها (نوقل الحاج لطيف ، 2008، ص 11) .

. الاستتباع الحضاري و تكريس التطبيع و الهيمنة الحضارية ، الذي ينتج فقدان الشعور بالانتماء الموطن أو الأمة و الدولة ، و بالتالي إفراغ الهوية الثقافية من كل محتوى ، أو إيقاع الأفراد في الدول النامية بين ثقافتين متناقضتين ، أي بين نظامه الاجتماعي و بين ما يأتيه من ثقافة عبر الفضائيات و الشبكة الدولية للمعلومات من ثقافة مادية متطورة ، و هذا ما ينتج مجموعة من النشوهات الذهنية و التغيرات السلوكية والتقلبات المعرفية عند الأفراد المتلقين للثقافة الوافدة الجديدة ، وهذا ما يجعل تفكير الفرد تفكيراً مادياً ينطبع بالبحث عن المصالح و تحقيق أكبر قدر ممكن من المنافع وهذا حال الطلبة الجزائريين الذين يختارون المهن والوظائف التي تحقق أرباح مادية وتتلاءم مع متطلبات السوق ، دون وعي أو بصيرة ببعدها الأخلاقي التقليل من قيمة الثقافات الأخرى و تشجيع هيمنة الثقافة الواحدة ، ألا وهي ثقافة القوى المالكة المراكز توجيه آليات العولمة ، و هي الثقافة الأمريكية في الوقت الحاضر ، يقول الدكتور علاء الدين زعتري : " ومن الملاحظ أن العولمة تحمل في طياتها لأمركة العالم ، لأن القيم النفسية والسلوكية والعقائدية الأمريكية هي المهيمنة على هذه العولمة الثقافية (صالح حسين سليمان الرقب ، ص 10)

- عولمة الأسرة حيث تسعى العولمة إلى تفكيك الأسرة من خلال التحولات الاجتماعية التي تفرضها عليها ، والأبعاد الثقافية ، و يتجلى الأثر الناجم عن العولمة هو فقدان الأسرة التماسك وقدرتها على الاستمرار كوحدة مرجعية أمام هذا الزخم الثقافي ، ومن أهم أشكال العولمة التي يراد للأسرة الوصول إليها ، استباحية الجنس خارج إطار الزواج و نقل ظاهرة تبادل الزوجات ، وهي ظاهرة موجودة في الطبقة الوسطى في أمريكا ، و هي شكل من أشكال الحرية الجنسية للمرأة ، و انتشار ظاهرة التساكن المجرد أو المساكنة وهي تعايش روتين دون جماع ، وكل حر خارج إطار الزوجية . وهذه الظاهرة موجودة في الطبقة العليا بين الأزواج الأمريكيين ، و البغاء المرخص من قبل الحكومة . فثمة شبكات للبقاء العالمي

تتاجر بالمرأة .وهذا التفكك الذي ترمي و تهدف إليه العولمة الثقافية سيؤدي إلى سيادة العنف ، و القسوة على المستويين الفردي و الجماعي .

حيث يتحول فيها الإنسان إلى كائن براغماتي لا يعرف إلا نفسه ، أما بالنسبة لأثر هذه العولمة على طلبة الجامعة تلاحظ استباحهم للعلاقات العاطفية في إطارها العام وبناء جسور التعارف و اللقاء علنا و خفية ، وتشجيع ما يعرف بالصدقة خاصة بين الجنسين و التقرب إلى بعض من طريقها كل هذا يتنافى مع العرف السائد و يتناقض

مع القيم الاجتماعية مما ينتج من خلط طبيعة العلاقات والخلط الأنساب مساعدة 261 تشكل الثقافات الوافدة خطرا على الهوية العربية والإسلامية حيث يبين الأستاذ أحمد عبد البزار آثار العولمة الثقافية فيقول " العولمة الثقافية في صياغة ثقافة عالمية لها قيمها معاييرها ثقافة السوق .. تجاوز الثقافة المحلية وسلب الخصوصية الثقافية ، وقطع الأجيال الجديدة بماضيها ترانها وتدمير الحضارات ، و التأكيد على النجاح الفردي ، وتجمع الثروة وتهميش الثقافة الوطنية واحتكار الصناعة ووضع حالة من أما المتلف الوطني إنهاء رقابة الدولة وسائل الإعلام والتخلي عن الخصوصيات الوطنية و إضعاف البعد الفلسفي المغربية وتوجيه المعرفة العلمية بحسب التي تمتلكها والتأثير العلماء والباحثين بولاءات معينة للشركات المستغلة المفاهيم البراجماتية" انتشار الاستهلاكية لأن العولمة تمجد الثقافة الاستهلاكية اعتبرتها أداة ناجعة وفعالة في نمط الاستهلاك الذي على تشويه العادات والتقاليد والقيم الإسلامية لأن الاستهلاك يكرس مفهوم الاستغراب و استلاب القيم الذاتية والهوية الدينية الناس الجامعي الذي ينكب على الاستهلاك الأعمى لكل تروح الثقافة العالمية صفحاتها ومواقع التواصل الاجتماعي و الشعور بالغيرة داخل المجتمع .

وصولا إلى التبعية الثقافية للثقافة الغربية بمعنى القوة الاقتصادية والعسكرية و السياسية المترامية قوة الثقافة العربية المتسببة لها تزيد جاذبيتها للغير مما يؤدي إلى خلق تبعية ثقافية المغرب التي يطلق عليها البعض الغزو الفكري أو الاستعمار الحديدي، والسبب هذه التبعية التي يحدد الغرب بمقتضاها جدول أعمالنا الثقافية ، وبطرح القضايا يقارن بين الأولويات عدم التكافؤ الذي يقول إن التلاحق الفكري قد بين عنصرين متكافئين أو طرفين متقاربين القوة و الاختيار ، و قضية خذ اعط نطاق محدد يكون التبادل الحساب الفريقين معا" حيث يتحول إلى ثقافة ما في بعض المراحل المتطرفة سلوك عنيف يمكن تسميته بالاغتصاب و يمثل عدوانا رمزيا على سائر الثقافات لتكون رديف الاختراق الذي يجري بالعنف المسلح فيهدد سيادة الثقافة في سائر المجتمعات التي تبلغها عملية الذي الإقصاء الثقافة الغير والاستعلاء . و المركزية الذاتية في الرؤية الثقافية من خلال استثمار مكتسبات العلوم التقنية في مجال الاتصال (رضا عبد الواحد امين، 2007، ص119) .

وهنا نلمس الغزو الثقافي والفكري وطبع الثقافة المحلية بالنموذج الأمريكي ، وما ينتجه من استيلا ب للقيم و العادات و التقاليد ، وطمس للهوية المحلية عن طريق انتشار أساليب التفكير الأجنبية وإشاعة ثقافة الجنس و ثقافة العنف التي من شأنها أن تنتج أجيال كاملة تتعامل بالعنف و تؤمن به كأسلوب الحياة ، و ما يترتب عن ذلك من انتشار الجريمة والعنف في المجتمعات الإسلامية ، و تضيق أوقات الشباب في رذائل الأمور كالجلوس لأوقات طويلة وراء شاشات الحاسوب و الهواتف النقالة عما يعود بالضرر على الدين والأخلاق والسلوكات و الحياة ، تساهم في نشر هذا الجانب بين أوساط الطلبة من خلال شبكات الاتصال الحديثة والقنوات الفضائية و برامج الإعلانات و الدعايات للسلع الغربية المبيحة للثقافة الجنسية الغربية التي تخذل الحياء و المروءة و الكرامة الإنسانية و لا تتماشى مع طبيعة المجتمع الجزائري و خصائصه الثقافية والدينية والأخلاقية (صالح حسين سليمان الرقب ، ص 12).

دفعت تكنولوجيا الإعلام و الاتصال إلى انعكاسات اجتماعية و قيمية مهمة تتعارض مع القيم الدينية . مثل العجز عن تحقيق نسبة نمو عالية ولم تتمكن من تحسين المستوى المعيشي أو القضاء على البطالة ، لأن التقدم التقني الذي يحقق التغيرات في الإجراءات السياسية والاجتماعية يعزز زيادة الأغنياء غنا و زيادة الفقراء فقرا ، نظرا لما ينتج عنه من سيطرة الآلات التقنية وتكنولوجيا التحكم عن بعد في المراكز الحساسة للعمل و تسيره وهذا ما يؤثر على تراجع اليد العاملة و قلة فرص العمل بالنسبة للشباب الجامعي ، وبالتالي ينتج عدم التكافؤ الاجتماعي حيث أصبحت مشكلة البطالة غير قابلة للحل ، انتشار نوع مميز من الثقافة المادية والمعنوية الأمريكية حيث سيطرت الثقافة الأمريكية الشعبية على أنواق الشعوب وقناعات الشباب ، و أصبحت موسيقى و غناء مايكل جاكسون ، و هاتف رامبو ، و سينما دالاس هي النماذج المؤثرة في تصرفات الطلبة حيث تلاحظ نمط اللباس السائد الذي يتبع فيه الطلبة الأزياء العالمية و الموضة الدارجة بين النجوم و المشاهير ، و يبحثون عن منتجات الشركات المعروفة بالماركة ، كل هذا يحمل ثقافة أمريكية تنتشر بسرعة بين طلبة الجامعة ، أنها تحمل في طياتها ثقافة مغايرة تسحق ثقافات الدول والشعوب ، مع انتشار استعمال اللغة أو اللفظة الانجليزية في التعاملات و تظهر على الهدايا أو لعب الأطفال أو حتى الملابس بعض العبارات الانجليزية التي تعكس فكرة أو موقف غربي ، ففي التهنئة الخاصة بالمناسبات و الأعياد يستعمل طلبة الجامعة بعض المقاطع الانجليزية في المعايدة و التهنئة ، إضافة إلى بحثهم عن آخر صيحات العطور الأجنبية و التي بالطبع تحمل كلمات أجنبية وماركات عالمية .

إضافة إلى انتشار المطاعم و أماكن الأكل السريع المتشعبة بالأطباق الأمريكية أو تقول بالمسميات مثل "هامبرغر ، تشيز ، بينزا" و المشروبات الرائجة كوكا كولا سبيسي و غيرها و هذا يتوافق مع المثل الفرنسي القائل : أخبرني ماذا تأكل أخبرك من أنت " ، فالأزياء و المطاعم . و المأكولات و

المشروبات و غيرها من المنتجات تجلب معها مفاهيم البلد المنشأ ، وقيمه و عاداته ولغته ، و هذا يوضح الصلة الوثيقة بين هذه المنتجات وبين انفرط الأسرة ، وضعف الوازع الديني ، و انتشار الكحول والمخدرات ، و الجريمة المنظمة ولقد ثبت أن الألبسة و الأزياء الأجنبية قد كتبت عليها عبارات باللغة الانجليزية ، تحتوي على الفاظ و جمل جنسية تثير الشهوات و تحرك الغرائز الجنسية .

وأيضا تمس المقدسات الدينية و الأخلاقية و تروج الثقافة العربية التي تقوم على الإباحية والحرية والفوضى في مجال العلاقات و خاصة بين الرجل و المرأة (صالح حسين سليمان الرقب ص 13).

انتشار الجرائم الالكترونية عن طريق شبكة الإنترنت ، نتيجة الاستخدامات و الأدوات التي فرضتها تكنولوجيا العصر و من الجرائم التي ظهرت مع تكنولوجيا المصير انتشار و مع استخدام الإنترنت صناعة و نشر الفيروسات ، فضلا عن الدخول غير المصرح به إلى أجهزة الحاسوب أو الشبكات التي يطلق عليها الاختراقات.

إضافة إلى جريمة تعطيل الأجهزة ، وانتحال الشخصيات والمضايقات منها جرائم التشهير وتشويه السمعة ونشر وصناعة الأفلام الإباحية التي تعتبر أكثر تأثيرا على الحياة والقيم الاجتماعية وكل جرائم الإنترنت هذه تعتبر سلوك سلبي دفعت إليه ثقافة العوامة و الانفتاح على العالم واستعمال التقنيات الجديدة في عالم التكنولوجيا والاتصالات ، كما انتشرت الدعارة عبر بعض المواقع التي بلغ رأس ماله ثمانية ملايين دولار ، حيث تعتمد على وسائل مختلفة كالكتب والمجلات وشرطة الفيديو و القنوات الفضائية وبعض المواقع على شبكة الإنترنت ، و نفيد إحصاءات الاستخبارات الأمريكية أن تجارة الدعارة هي ثالث أكبر مصدر دخل بعد الجريمة المنظمة بعد المخدرات و القمار . هذه الثقافة تورث زيادة العنف و عدم الاكتراث المصائب الغير و تؤدي إلى جرائم الاغتصاب ، و إرغام الآخرين على الفاحشة ، مما يهدد البنية الاجتماعية و الأخلاقية المجتمعات ، حيث انعكست على الشباب وعلى تكوينهم الاجتماعي ومن مظاهره تصفح المواقع الإباحية و الاختراقات و الجرائم المالية و ارتكاب القرصنة المواقع (ابراهيم سعيد البيضاني /ناهد حسين على .2012، ص 203) .

الآثار الإيجابية للعولمة:

إن التكنولوجيا الحديثة تستدعي إيجاد لغة والتفاهم أفراد الأمة الإسلامية مكوناتها وهي لغة الحوار من أجل الوصول الهدف المنشود في الوحدة والانسجام الحوار عملية التواصل طرفين متوازيين بعتمدان المحاوره حول أمور المعرفة ، الحوار استعداد نفسي عقلي لتقبل الآخر الإسلامية في عصر العولمة الثقافية أشد حاجتها في مختلف العصور والأزمنة لأسباب منها:

للحاق العالم لأن الطريق الدائم النهضة والتخلص بواسطة تحديد الواقع والأهداف وتبني السياسات والاستراتيجيات وتؤس البرامج والمناهج .رفضه يعني التخلف والعزلة وتجاهل القدرات العقلية لدى البعض.

نبذ لغة التطرف نتيجة فتح المجال للنقاش وتبادل دون فرضه على الآخر (وليد أحمد مساعدة، عماد عبد الله الشريفين، ص 264).

تمكن وسائل الاتصال الإعلام الوقوف على المعلومات الرائعة العالم والانفتاح على جميع المستويات ، من خلال التطلع على مناهج الأمم استثمارها والوقوف على المشكلات التي تعاني منها من أجل تحسبها أو تجاوزها.

تساعدنا على التفكير على المستوى العالمي إذ تنهل من طبيعة التقدم الحضاري مهاراتهم وهذا يجعل المجال الحيوي في حالة من الاتساع الدائم ، حيث يهتم بكفاءة فكرية وثقافية جديدة من أجل مواكبة الاتساع والاستثمار على نحو فعال

التكنولوجيا الحديثة تعمم المنتجات وأفكار العالم الغربي فحسب بل توثيق الهوامش وتوسيعها لأولئك القادرين على الحركة الذين يملكون أشياء يقدمونها للعالم على المستوى الفكري والعلمي أو حتى على مستوى الأداء .في مستوى التفكير و مستوى الأداء العطاء الاطلاع انجازات البلدان المتطورة والتواصل مع جامعاتها وأسواقها ..

كما تساعد الناس على اكتشاف الكثير من الأجزاء النالفة ثقافتهم والاستعانة بحيرات المتوفرة لدى الآخرين معالجتها والتخلص لا يمكننا مدى استفادتنا من وسائل التنظيم ، والجودة في استنباط خيرات الأرض قراءة الأحداث المعاصرة وفهم مشكلات المرض والفقر والتلوث تساعده على نشر خباياه عن طريق من وسائل تقنية وعلمية ومواقع واسعة للتواصل الفكري و التبادل الممكن التي إيصال المعلومات المتعلقة بالدين وتعاليمه ومبادئ إلى أي مكان في الأرض .

ولا يمكن لأحد أن يحجب نور الإسلام بعد اليوم حيث استطاع المسلمون في الماضي بجهود شخصية تبليغ الإسلام والهداية في أقاصي الأرض وكان لذلك آثار في مجد الإسلام و هويته وصار من السهل فتح مجال النقاش الدعوة الإسلامية جميع الأديان جميع اللغات .(عبد الكريم بكار، العولمة، 2013، ص 64).

تعليم وبناء المعنويات غير المادية التي تشكل الفرد وجداته وعاطفته ، وإشعاره بذاته وكيونته قيمته كإنسان له حقوق يتمتع بها ، ويلتزم بنفس الواجبات مما يؤدي تحقيق الكرامة الإنسانية العزة الشخصية.

زيادة الارتباط ما بين التكنولوجيا والفرد حيث تجعل التكنولوجيا أكثر إنسانية ، وتعميق الإحساس بالإنسان المبتكر التكنولوجيا المستخدمة لها حيث يسخرها لخدمته ويستعملها من أجل الرفاهية، وتوفير الجهد العضلي والوقت للحصول على يحتاج إليه الإنسان.

تنمية الإحساس بالتواصل والارتباط بين كافة البشر، وفي جميع الأماكن نتيجة تسهيل طرق التواصل والاتصال حيث أحدث تقاريا وتفاعلا الشعوب العالم ، وفك الحواجز بالقضاء على والتفاعل الأفراد ظهور مبدأ التعددية جميع المجالات حيث شهدت السلع والخدمات وانفتاح السوق على مراكز ووكالات عالمية في الجانب الاقتصادي ، ظهور مؤسسات التمويل شركات متعددة الجنسيات إضافة إلى تنمية القدرات البشرية عن طريق التدريب ، والتدريب بالممارسة، التدريب في مكان العمل، تعدد المناهج العملية والعملية التي تقوم عليها المشاريع والمؤسسات بتوفير مجموعة الاختبارات التي تتوافق و الظروف والاحتياجات المختلفة ، و اقتصار الوقت في الوصول إلى الأهداف المطلوبة.

زيادة القدرة الارتقاء بمواصفات الجودة والوصول إلى مزايا تنافسية.

تزيد تكنولوجيا الإعلام الاتصال ارتباط الإنسان بالعالم فإنها تدفع إلى الخروج الارتباط بفكرة المكان وفكرة التوطن، حيث يصبح مرتبطا بفكرة جديدة وهي فكرة العالم وبها يتجاوز المؤلف و يمتد نظره إلى فاعلية و حرية أكثر في رحاب العالم الإنساني عن طريق تحقيق و انجاز تفاعلات عالمية.

خاتمة :

نستنتج من خلال الدراسة السابقة أن تكنولوجيا الإعلام الاتصال حقيقة واقعية تفرض نفسها على الإنسان و المجتمع ، لما لها اتصال مباشر بحياة الناس إطارها الحضاري و الفكري ، خاصة عند تفاعل أفراد المجتمع مع بعضهم من خلالها تواصلهم عن طريقها، ونقلها للتحويلات العالمية في مختلف الميادين الاجتماعية،

السياسية الفكرية والعلمية والثقافية والقيمية لذلك يجب على المجتمعات أن تساير هذه التغيرات تحاول التكيف معها بصفة خاصة والمحافظة على قيمها الأصيلة.

قائمة المراجع و المصادر:

- 1- ابن منظور، لسان العرب دارصادر ،بيروت لبنان.
- 2- إدوين إمري- فليب هتري أولت - وارين ك -أجي- الاتصال الجماهيري ترجمة ابراهيم سلامة ابراهيم المشروع القومي للترجمة-2000.
- 3- - جان نيدرفينيترس العولمة والثقافة المزيج الكوئي ترجمة كسوري مراجعة طلعت الشايب المركز القومي للترجمة، الطبعة الأولى ،2015 .

- 4- شريف درويش اللبان، تكنولوجيا الاتصال - قضايا معاصرة (التأثيرات السياسية الاجتماعية التكنولوجيا الاتصال) الإعلام جامعة القاهرة ط -2003.
- 5- عبد الرحمن المشاقبة، نظريات الاتصال، دار أسامة للنشر والتوزيع /د، ط الأردن -2015.
- 6- عزت السيد أحمد - آفاق التغير الاجتماعي و القيمي للثورة العلمية و المعلوماتية و التغير القيمي - دار الفكر الفلسفي -دمشق - الطبعة الأولى-2005.
- 7- غازي بن عبد الرحمن القصيبي - العولمة و الهوية الوطنية - دار العبيكان - الرياض - الطبعة الثانية -2002 .
- 8- مانع بن محمد بن علي المانع -القيم بين الإسلام و الغرب (دراسة تأصيلية مقارنة)- دار الفضيلة ،الرياض، الطبعة الأولى -2005.
- 9- نورمان فريكلن - الخطاب و التغير الاجتماعي - ترجمة محمد غاني - المركز القومي للترجمة - الطبعة الأولى -2015.
- 10- GLOBALIZATION AND EVERY LIFE by LARRY RAY-COPY RIGHT larry ray ARABIC TRANSLATION NATIONAL CENTER for TRANSLATION
- 11- على أسعد وطفة - التربية و الحداثة في الوطن العربي (رهانات الحداثة التربوية في عصر متغير)- كلية التربية -جامعة الكويت -2013.
- 12- INTRODUCTION to MASS COMMUNICATIONS by - EDWIN EMERY-PHILIPH-AULT WARREN AGEE. COMPANY NEW YORK PULISHED by DODD-MEAD SECAND EDITION-1995.
- 13- لارا راي - العولمة و الحياة اليومية - ترجمة الشريف خاطر - المركز القومي للترجمة - الطبعة - الأولى 2017.
- GLOBALIZATION CULTURE:2END EDITION.
BY:JAN NEDERVEEN PIETERSE COPY RIGHT 2009.
- 14- منال طلعت محمود - مدخل الى علم الاتصال - جامعة الاسكندرية 2001/2002
DISCOURSE AND SOCIAL CHANGE BY NORMAN FAIRCLOUCH 1992

- 15- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي - المعجم الوسيط - مؤسسة الرسالة - الطبعة الثامنة - 2005 بيروت- لبنان.
- 16- محمد عمارة - مخاطر العولمة على الهوية الثقافية - دار النهضة للطباعة - مصر - 1968.

الدراسات:

- 1- السيد أحمد - الثورة التكنولوجية و أثرها في تغيير القيم - مجلة جامعة دمشق - المجلد 29 العدد 3-4-2013 .
- 2 -أعراب سعيدة - التكنولوجيا و تغير القيم الثقافية والاجتماعية للموارد البشرية في المؤسسة الخاصة - الجزائر (دراسة حالة مؤسسة صناعة المواد والأدوية الحيوانية) مذكرة ماجستير في علم الاجتماع - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة منتوري قسنطينة 2005/2006 .
- 3 -بومالي أمينة، أثر تكنولوجيا الاتصال الحديثة على الاتصال الشخصي في المجتمع الجزائري - المجلة العلمية لجامعة الجزائر 3 العدد 9- ديسمبر 2017 .
- 4- سارة لونادي - تأثير تكنولوجيا الاتصال الحديثة على أنماط الاتصال الأسري (دراسة ميدانية على أسر طلبة جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي)- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي 2016-2017 .
- 5 - علي أسعد وطفة - إشكالية الهوية و الانتماء في المجتمعات العربية المعاصرة - مجلة المستقبل العربي - مركز دراسات الوحدة العربية - العدد 282 أوت 2002- ص 96/113 .
- 6- عوني مصطفى بن بعلوش أحمد عبد الحكيم - تكنولوجيا الاتصال الحديثة ونمط الحياة الاجتماعية للأسرة الحضرية الجزائرية أية علاقة؟-مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية -العدد 26- سبتمبر 2016.
- 7- رأفت محمد العوضي مها توفيق شبيطة- استخدام تكنولوجيا الوسائط الاجتماعية و المواقع الشخصية الالكترونية على الحوار الأسري من وجهة نظر الآباء- المؤتمر العلمي (وسائل التواصل الحديثة و أثرها على المجتمع).
- 8-عناي هاجر - أثر استخدام تكنولوجيا الاتصال الحديثة في التنشئة الاجتماعية الطفل الجزائري - (دراسة ميدانية على عينة الأولياء بمدينة أم البواقي) - مذكرة ماستر في علوم الإعلام و الاتصال - جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي 2016/2017

- 9- لغرس سوهيلة - التغير الاجتماعي (التعريف ، الخصائص ، والنظريات)- مجلة العلوم الاجتماعية - المجلد 5 -العدد 1- 2019 ص 83/96 .
- 10-يوسف عناد وامل - سوسيولوجيا التغير - قراءة مفاهيمية في ماهية التغير و اتجاهاته الفكرية - كلية الآداب جامعة واسط (د-ت) .

Developmental learning difficulties (attention and cognition).

Ramdane KHATOUT

Lecturer A, Department of Psychology, Mohamed Boudiaf University in M'sila
ramdane.khatout@univ-msila.dz

Mosbah DJELLAB

Lecturer A, Department of Psychology, Mohamed Boudiaf University in M'sila
mosbah.djellab@univ-msila.dz

Abdelhak BARKAT

Lecturer A, Department of Psychology, Mohamed Boudiaf University in M'sila
abdelhak.barkat@univ-msila.dz

Abstract:

Learning difficulties are among the basic problems of the student in school, which hinder their expected academic achievement. These difficulties begin to appear with the beginning of the student's schooling, i.e. the beginning of the school years, especially the first three years, which suffers from disorders in the learning process, whether in understanding, recognition, concentration, memorization, or Organizing or processing information or others that work on the disruption of cognitive information that is reflected on the behavior of the student in the number of behavioral manifestations such as excessive and impulsive movement, and as for educationally, the problems of deletion and heart and lack of focus in reading, arithmetic and writing, and from here we will try to address in this research to two types of Learning difficulties, namely: attention and cognition.

Keywords: learning difficulties, attention, cognition.

المخلص:

تعد صعوبات التعلم من المشكلات الأساسية للتلميذ في المدرسة والتي تعيق تحصيلهم الدراسي المتوقع منهم وتبدأ هذه الصعوبات في الظهور مع بداية تدرس التلميذ أي بداية سنوات المدرسة، خاصة السنوات الثلاثة الأولى والتي يعاني من اضطرابات في عملية التعلم سواء في الفهم أو التعرف أو التركيز أو الحفظ أو التنظيم أو تجهيز المعلومات أو غيرها والتي تعمل على اضطراب المعلومات المعرفية التي تنعكس على سلوك التلميذ في جملة المظاهر السلوكية كالحركة الزائدة والاندفاعية، وأما تعليميا فتظهر مشكلات الحذف و القلب وعدم تركيز الانتباه في القراءة والحساب والكتابة ومن هنا سنحاول التطرق في بحثنا هذا الى نوعين من أنواع صعوبات التعلم وهما: الانتباه والادراك.

كلمات مفتاحية: صعوبات التعلم، الانتباه، الادراك.

مقدمة:

يعد مجال صعوبات التعلم من المجالات الهامة في ميدان التربية الخاصة وقد بدأ الاهتمام بهذا الميدان في النصف الثاني من القرن 20 وتحديدا في بداية الستينيات.

مصطلح صعوبة التعلم يعد من المصطلحات النفسية الحديثة نسبيا ظهرت في النصف الثاني من القرن 20 عندما وجد بعض الباحثين فئة من الأطفال تختلف عن غيرهم من

الأطفال العاديين وذوي الإعاقات الحسية والانفعالية والنفسي أو العصبية، فهم لا يعانون من إعاقات بصرية أو سمعية أو عقلية أو انفعالية ويتمتعون بنسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة أو مرتفعة ومع ذلك أدأؤهم الأكاديمي متدن في مادة أو أكثر، ويجدون صعوبة في فهم واستخدام اللغة، ولا يتناسب ذلك مع إمكانياتهم.

وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم عرفت بالدرجة الأولى باعتبارها صعوبات أكاديمية، إلا أن العديد من المربين يرون أن صعوبات التعلم ذات آثار وأبعاد خطيرة.

تعريف صعوبات التعلم النمائية:

هي نوع من أنواع صعوبات التعلم التي يعاني منها الأطفال، حيث تظهر عليهم مجموعة من العلامات التي تشير إلى صعوبة تطبيقهم العملي والأدائي للأمور المحيطة بهم وذلك بسبب وجود قصور في قدراتهم العقلية على تحليل الأمور البسيطة التي تحدث من حولهم.

لا يتم تصنيف الأطفال الذين يعانون من إعاقات جسمية ضمن هذه الفئة لأن هذا النوع من صعوبات التعلم مرتبط بشكل مباشر مع الحاجات الخاصة العقلية والادارية والتي ينتج عنها صعوبة في استيعاب وفهم المهارات الأساسية.¹

صفات ذوي صعوبات التعلم النمائية:

تظهر على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية مجموعة من الصفات الخاصة، وهي:

- عدم القيام بالسلوك الصحيح الخاص بشيء ما: عدم قدرة الطفل على تطبيق مهارة من المهارات الأساسية أو أن يتعرف عليها بشكل مباشر، مثل: عدم القدرة على تناول بعض أنواع الطعام بمفرده.
- صعوبة الانتباه: الطفل لا يركز انتباهه على شيء معين، ويظل مشتتاً في عدة أشياء تكون غير واضحة في الغالب بالنسبة له.
- قصور في الذاكرة: الطفل لا يتمكن من تذكر كافة الأمور التي يتعلمها، ويحتاج إلى تعلمها مجدداً حتى يتمكن من إتقانها.
- الضعف اللغوي: الطفل لا يتمكن من استخدام بعض المفردات بشكل صحيح، ويكون في الغالب كلامه غير مترابط مع بعضه البعض.
- صعوبة في الإدراك: الطفل لا يستطيع إدراك التوجيهات والتعليمات التربوية التي تساهم في توجيه سلوكه.²

1- صعوبات الانتباه:

1-1- تعريف الانتباه وأنواعه:

✓ تعريف الانتباه:

¹ - <http://www.mawdoo3.com/> مجد خضر، صعوبات التعلم النمائية، 05 أفريل 2016 (س 9.14).

² - المرجع نفسه.

- يشير مصطلح الانتباه إلى مستوى عام من التيقظ والتنبه، وحالة عامة من الإثارة والتوجه نحو المثيرات مقابل التعود والقدرة على التركيز أو توزيع أو إدانة النشاط العقلي والقدرة على تركيز وتوجيه المعالجة أو التحليل للمدخلات من حاسة معينة.³

- تعريف **وليم جيمس**: الانتباه هو عملية تركيز الوعي أو الشعور على الإحساسات الناتجة بفعل المثيرات الخارجية أو تلك الصادرة من داخل الفرد.⁴

- هو عملية عقلية تهدف إلى حصر النشاط الذهني في اتجاه معين مدة من الزمن من خلال القدرة على التحكم في النشاط الانفعالي وتوجيهه وجهة محددة، مع تحرر الفرد من تأثير المنبهات المحيطة.⁵

وللانتباه محددات تتمثل في:

1- المحددات الحسية العصبية: تؤثر فاعلية الحواس والجهاز العصبي المركزي للفرد على سعة عملية الانتباه وفعاليتها لدى الفرد، حيث أن للجهاز العصبي قدرة محدودة على الانتباه للمثيرات ونقلها ومعالجتها لذا يعطي الفرد الأولوية للمثيرات التي تمثل أهمية أكبر بالنسبة له.

2- المحددات العقلية المعرفية: مستوى الذكاء لدى الفرد وبنائه المعرفي لديه يؤثر على نمط الانتباه لديه وسعته وفعاليتها. وبمعنى آخر الأشخاص الأكثر ذكاء تكون حساسية استقبالهم للمثيرات أكبر، ويكون الانتباه لديهم أكثر دقة بسبب ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لديهم.

3- المحددات الانفعالية الدافعية: تستقطب اهتمامات الفرد ودوافعه وميوله الموضوعات التي تشبع هذه الاهتمامات، حيث أنها تعد بمثابة موجهات لهذا الانتباه كما تعد حاجات الفرد واتجاهاته محددات موجهة لانتقائه للمثيرات التي ينتبه إليها.

✓ **أنواع الانتباه: يقسم الانتباه من حيث مثيراته إلى ثلاث (03) أقسام، وهي:**

1- الانتباه القسري (اللاإرادي): حيث أن المثيرات تفرض نفسها على الفرد بسبب شدتها فينتبه لها مجبرا (مثل: صوت إطلاق النار من مسدس).

2- الانتباه الإرادي (الانتقائي): وهنا يمتلك الفرد حرية الاختيار فيما إذا كان يريد الانتباه من عدمه، هذا الانتباه يقتضي من الفرد جهدا (مثل الانتباه للمدرس أثناء شرح الدرس).

3- الانتباه التلقائي: وهنا ينتبه الفرد للمثيرات بسبب درجة تشويقها أو جاذبيتها لأن المثيرات تفرض نفسها إيجابيا، هذا الانتباه لا يبذل فيه الفرد جهدا ولذلك فهو أفضل أنواع الانتباه للتعلم (مثل تقديم المدرس للدرس بطريقة شيقة).⁶

1-2- خصائص الانتباه والعوامل المؤثرة فيه:

³ - محمد عبد الرحمن الشقيرات: مقدمة في علم النفس العصبي، د. ط، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص 210.

⁴ - رافع النصير زغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول: علم النفس المعرفي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2003، ص 96.

⁵ - فكري لطيف متولي: مشكلات التعلم (النمائية والأكاديمية)، ط1، مكتبة الرشد، القاهرة، مصر، 2015، ص 50.

⁶ - سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: المرجع في صعوبات التعلم (النمائية، الأكاديمية، الاجتماعية، الانفعالية)، ط1، المكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 2010، ص 173.

✓ خصائص الانتباه:

- 1- الانتباه عملية إدراكية مبكرة: ذلك أنه يقع بين الإحساس الذي يهتم بالمشيريات الخام وبين الإدراك.
- 2- الاصغاء (الاستماع): وهو الخطوة الأولى في عملية تكوين وتنظيم المعلومات.
- 3- الاختيار والانتقاء: الفرد لا يستطيع أن ينتبه لجميع المنبهات دفعة واحدة ولكنه ينتقي ويختار منها ما يناسب حاجاته وحالته النفسية.
- 4- التركيز: يتمثل في اتجاه الشخص باهتمامه إلى إشارات وتنبيهات حسية معينة وإهمال إشارات أخرى.
- 5- التعاقب: هو الانتباه المتصل (غير المنقطع) لمنبه ما، أو التركيز على تسلسل الفكر عبر فترة زمنية معينة.
- 6- عملية المسح: هي من مظاهر الانتباه ومن العمليات النفسية ذات الأساس الحسي.

✓ العوامل المؤثرة في الانتباه:

- 1- **العوامل الخارجية:** وتتمثل في شدة المنبه، تكرار المنبه، تغير المنبه، التباين في حركة المنبه، موضع المنبه. أو بمعنى آخر تتمثل في:
 - الخصائص الفيزيائية للمثير كاللون والشكل والحجم والشدة... فمثلا المثيرات التي تمتاز بشدة عالية غالبا ما تجذب الانتباه أكثر من الضعيفة.⁷
 - التباين أو التباين في شدة المثير، إن المثيرات التي تمتاز بشدة معينة ومتجانسة لا تجذب الانتباه إليها ولكن التباين أو التذبذب في شدتها يعمل على جذب الانتباه إليها.
 - الجدة والحدثة والغرابة في المثيرات، إن المثيرات المألوفة والمتعود عليها غالبا لا تجذب الانتباه إليها عكس المنبهات الجديدة والغريبة التي سرعان ما تحتل بؤرة اهتمام الفرد.⁸
- 2- **العوامل الداخلية:** وهي عوامل مؤقتة تشمل الحاجات العضوية والتوجه الذهني، فالنشاط العضوي يؤدي إلى جذب الانتباه إلى الداخل (مثل: الشعور بالألم الشديد الذي يصعب إبعاده عن منطقة الشعور). وهناك عوامل دائمة وتشمل الدوافع الهامة والميول المكتسبة.
- 3-1 **تعريف وأعراض صعوبات الانتباه:**

✓ تعريف صعوبات الانتباه:

هي ضعف القدرة على التركيز والقابلية العالية للتشتت وضعف المثابرة وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى آخر أو من مهمة إلى أخرى.⁹

 - هي كافة الصعوبات التي تعيق الطفل على توجيه انتباهه نحو شيء معين سواء كان صوتا أو فعلا أو شيئا أو غيرها.

7- علي سيد أحمد، فائقة محمد بدرس: اضطراب الانتباه لدى الأطفال (أسبابه وتشخيصه وعلاجه)، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر 1999، ص 24.

8 - المرجع نفسه، ص 25.

9 - سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: مرجع سابق، ص 180.

✓ أعراض صعوبات الانتباه:

- يثير انتباه الطفل كل ما يحدث من حوله سواء أدركه بسمعه أو بصره أو أي حاسة من حواسه.
- يجيب على الأسئلة قبل أن ينهي المعلم طرحه لها، وغالبا ما تكون إجابته خاطئة بسبب تسرع.
- يجد صعوبة في متابعة ما يسمعه أو يقرأه.
- ينتقل من نشاط إلى آخر قبل أن ينهي النشاط الأول.
- يقوم بالأفعال دون أن يفكر في عواقبها.
- دائم الشكوى من عدم قدرته على التكيف الاجتماعي.¹⁰

4-1- خصائص ذوي صعوبات الانتباه وأسبابه:

✓ خصائص ذوي صعوبات الانتباه:

- عدم القدرة على اختيار المعلومات التي يلزم أن يتعلمها من بقية المعلومات المحيطة به.
- يجد صعوبة في الاستماع واستبعاد المشتتات البصرية في آن واحد.
- يجد صعوبة في الانتباه المستمر للمادة التي يحاول تعلمها.
- يجد مشكلة في الانتقال من فكرة إلى أخرى حين يعرفها.
- يجد مشكلة في متابعة تسلسل المعلومات أو الأفكار.

✓ أسباب صعوبات الانتباه:¹¹

1- أسباب داخلية:

- عوامل عضوية، تتعلق بعدم النضج العصبي أو الخلل في الوظائف المعرفية والانفعالية.
- ضعف قدرة الطفل على تمييز العلاقات بين الشكل والخلفية بسبب ضعف المهارات الإدراكية عنده.
- عدم قدرة الطفل على إدراك التسلسل مما يؤثر على الإصغاء.
- عدم قدرة الطفل على منع تدفق الأفكار التي تسبب له التشتت بسبب وجود خلل في طريقة عمل الجهاز العصبي.

2- أسباب خارجية:

- عوامل نفسية: وتتعلق بشعور الطفل بالقلق وعدم شعورهم بالأمن.
- أحلام اليقظة حيث لا يستطيع الطفل التركيز على ما يدور حوله في غرفة الصف.

¹⁰ - مجلة الباحثون السوريون في علم النفس، مجلة الكترونية، <https://www.syr-res.com/pdf> ، 18 فيفري 2015.

¹¹ - سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: مرجع سابق، ص 184-185.

- تعزيز الطفل على سلوك ضعف الانتباه عند الطفل من الأشخاص القريبين منه (الأم، الأب، المعلم،).
- عوامل تتعلق بالمناخ الصفّي الغير مناسب مثل كثرة المشاكل داخل الصف وخارجه، وعدم مناسبة الوسائل التعليمية وغيرها.
- عدم الميل والانجذاب للمادة العلمية التي يتم تقديمها من طرف المعلم.

1-5- تشخيص وعلاج صعوبات الانتباه:

✓ **تشخيص صعوبات الانتباه:** تتضمن عدة خطوات:

- تشخيص مظاهر سلوك عدم الانتباه المطلوب علاجها.
- تحديد العوامل النفسية والتربوية والجسمية المسؤولة عن عدم الانتباه.
- التعرف على الظروف البيئية المحيطة بعدم الانتباه.
- تحديد أهداف العلاج.

✓ **علاج صعوبات الانتباه:**

- التدريب على تركيز الانتباه (وذلك بعدة طرق منها التكرار والتنبيه المباشر للفكرة، ...).
- التدريب على زيادة مدة التركيز.
- التدريب على المرونة في نقل الانتباه.
- علاج النشاط الحركي المفرط والذي يكون غالبا مرتبط بعدم الانتباه.
- علاج الاندفاعية لدى الطفل.¹²

2- صعوبات الإدراك:

1-2- تعريف الإدراك وأنواعه:

✓ **تعريف الإدراك:** هو تلامس بين المخ والعالم الخارجي بواسطة معطيات تصل إلى المخ عن طريق الحواس أي أن الإدراك بصورة دائمة بالدماغ.¹³

- هو أن يعي الإنسان ما حوله من أشياء وأحداث باستخدام حواسه. (مفهوم عام)
- هو العملية العقلية التي تميز المحسوسات وتكسبها دلالة ومعنى، وتتحقق عملية الإدراك عن طريق الحواس المختلفة من بصر وسمع ولمس وشم وتذوق، ولذلك يتمكن الإنسان من إدراك المثيرات البيئية والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه.¹⁴

✓ **أنواع الإدراك:**

¹² - سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم: مرجع سابق، ص 187.

¹³ - عبيد عبد الحليم عبد الباري النجار: صعوبات التعلم والتدخل المبكر في رياض الأطفال، ط1، مكتبة المتنبّي، الدمام، السعودية، 2017، ص80.

¹⁴ - <http://www.mawdoo3.com//> مجد خضر، مرجع سابق.

1- الإدراك البصري: هو ما يتكون لدى الفرد من مفهوم أو فكرة نتيجة لمؤثرات بيئية بصرية عن طريق العين.

ويتكون الإدراك البصري من: المطابقة، التمييز البصري، الثبات الإدراكي، إدراك العلاقات المكانية، التمييز بين الشكل والأرضية، الإغلاق البصري، التآزر البصري الحركي.

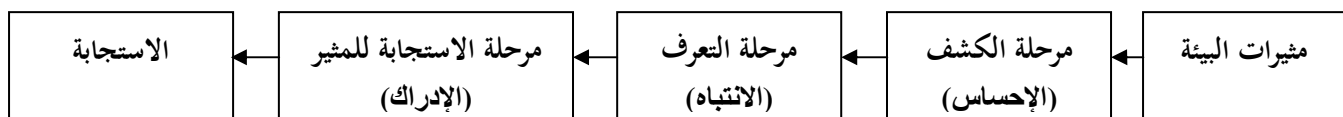
2- الإدراك السمعي: هو تحديد مصدر الصوت، وهو الوعي على مركز الصوت واتجاهه.

3- الإدراك الحس-حركي: هو أحد أنواع العمليات العقلية المتعلقة بالفعل الكائن والذي يكون داخل الإنسان على وقف استجابة خارجية عن طريق إحساس أو استجابة لتصور وخيال حركي.

- هو القدرة على الإحساس بأوضاع الجسم إحساسا غير بصري سواء في حالة الحركة أو السكون.

2-2- الفرق بين كل من الإحساس والانتباه والإدراك:¹⁵

يحدث الإحساس عندما يستقبل أي جزء من أعضاء الحس كالعين أو الأذن أو الأنف أو اللسان أو الجلد مثيراً منبهاً مشيراً إلى حدوث شيء ما في البيئة الخارجية المحيطة بالإنسان. أما الانتباه فيبدأ دوره عند وصول هذا الكم الهائل من المثيرات إلى الدماغ ليقرر الفرد أي المثيرات يهتم بها وأي المثيرات يهملها ولا يتعامل معها. والإدراك هو العملية الثالثة التي يبدأ عملها بعد الانتباه ليقوم الفرد بتحليل المثيرات القادمة وترميزها وتفسيرها في ذاكرة الفرد حتى تحدث الاستجابة



شكل يوضح: العلاقة بين الإحساس والانتباه والإدراك

2-3- شروط حدوث الإدراك والعوامل المؤثرة فيه:

✓ شروط حدوث الإدراك: الموقف الإدراكي عبارة عن ذات تدرك وموضوع يدرك ومن ذلك تحدد هذه الشروط:¹⁶

- **الانتباه:** حيث يكون انتباه الطفل نحو المجال ككل ولا يستجيب لجميع المثيرات مما يعني أن عملية الإدراك عملية انتقائية كما أن شدة المثير تؤدي إلى زيادة جذب الانتباه وتكرار المثير يؤدي إلى جذب الانتباه.

¹⁵ - رافع النصير زغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول: مرجع سابق، ص 97.

16 - عبيد عبد الحليم عبد الباري النجار: مرجع سابق، ص 83.

- **الخبرة:** وتعني مرور الطفل أو التلميذ بالموقف التعليمي الذي يضيف إلى خبراته معنى جديداً، وهذا يعني أن إدراكه للمثيرات لا يتم دفعة واحدة.
- ✓ **العوامل المؤثرة في عملية الإدراك:**

1- العوامل الداخلية:

- **الدافعية:** هي القوة النشطة التي تكون حسيطة قوى داخلية وأخرى خارجية.
- **الخبرة السابقة:** لها أثر كبير في الإدراك وتساعد على اكتساب المزيد.
- **العوامل الوراثية:** يتأثر النمو الإدراكي بالعوامل الوراثية فالسلامة الجسدية والحسية تساعد على الإدراك كما ينبغي.
- **العواطف والميول:** نحن ندرك الأشياء التي نميل إليها ونحبها أسرع من التي لا نميل إليها أو لا نحبها.
- **الحالة المزاجية والانفعالية:** تؤثر الحالة المزاجية والانفعالية في تفسير الفرد وتأويله للمثيرات الحسية.
- **اتجاهات الفرد وقيمه:** إن الاتجاهات هي التي تنظم العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية وتنعكس في سلوك الفرد.
- **الحالة الصحية:** تؤثر الحالة الصحية للفرد في إدراك الأشياء فالأمراض الجسمية والنفسية تؤثر على إدراك الفرد للمثيرات المحيطة به.¹⁷

2- العوامل الخارجية:

- **عامل التقارب:** إن العناصر البصرية المتقاربة في المكان تدرك كوحدة واحدة.
- **عامل التشابه:** تميل الأشياء المتشابهة في الشكل أو اللون أو التركيب أو اتجاه الحركة أن تتجمع معا في المجال الإدراكي وتبدو كأنها وحدة واحدة.
- **مبدأ الاستمرار:** إن الأشياء المستمرة مع بعضها تتميز عن خلفياتها وتذكر على أنها شكل واحد.
- **مبدأ الإغلاق:** يميل الفرد إلى إغلاق وإكمال الخبرات الناقصة أي إدراك المثيرات غير الكاملة على أنها كاملة.

2-4- تعريف صعوبات الإدراك وأنواعها:

✓ تعريف صعوبات الإدراك:

- هي كافة الصعوبات التي تجعل الطفل يفقد القدرة على فهم معاني الأشياء المحيطة به والتعرف على التفسيرات الخاصة بها.¹⁸
- ✓ **أنواع صعوبات الإدراك:**

¹⁷ - المرجع نفسه، ص 84.

¹⁸ - <http://www.mawdoo3.com//> مجد خضر، مرجع سابق.

1- صعوبات الإدراك البصري: تحدث الصعوبات في الإدراك البصري عند الطفل حين تختلط عليه الأمور فلا يراها أو يميزها بشفافية بصرية واضحة. ويلعب الإدراك البصري دورا بالغ الأهمية في التعلم المدرسي وخاصة في القراءة والكتابة ويجد الأطفال ذوي صعوبات التعلم صعوبات ملموسة في المهام التي تتطلب تمييزا بصريا للحروف والكلمات، ويعاني المصاب بصعوبات الإدراك البصري من الصعوبات التالية:

- صعوبات التمييز البصري.
- صعوبات الذاكرة البصرية.
- صعوبات تمييز الشكل والأرضية (مشكلة إدراك العلاقات المكانية فوق، تحت، أمام - خلف).

2- صعوبات الإدراك السمعي: التمييز السمعي هو القدرة على تمييز شدة الصوت وارتفاعه وانخفاضه، والتمييز بين الأصوات اللغوية وغيرها من الأصوات الأساسية وبين الكلمات المتشابهة والمختلفة.

وضعف هذه القدرة يؤدي إلى صعوبة في التعلم حيث أنها تعتبر مهارة ضرورية للتمييز بين الأصوات المختلفة والمتشابهة، حيث أنها تمكننا من إجراء مقارنة لبن الأصوات والكلمات ولذلك لابد من الاحتفاظ بهذه الأصوات في الذاكرة لفترة معينة من أجل استرجاعها لإجراء المقارنة.

3- صعوبات الإدراك الحس-حركي: تمثل أكثر أنماط الصعوبات تأثيرا على إدراك الطفل لذاته ومدى قدرته على إحداث التكامل بين محددات توافق الإدراك الحركي حيث أن لها تأثيرا كبيرا على المهارات النمائية للطفل وخاصة تلك المتعلقة بالزحف والمشي والوقوف.... الخ. كما أنها تؤثر على المهارات التي تتطلب دقة كالكتابة والرسم حيث أن الطفل قد يرسم الأحرف دون أن يعرف معناها.

2-5- علاج صعوبات الإدراك: ¹⁹

لكل نوع من أنواع صعوبات الإدراك علاج مخصص له وذلك من خلال القيام بأنشطة متنوعة خاصة بكل نوع على حدة، نذكر منها:

- علاج صعوبات الإدراك البصري: يتم تدريب الطفل على التمييز بين الأشياء المختلفة من حيث اللون والشكل والحجم، مثل التدريب على إعادة تركيب أو ترتيب صورة (PAZZLE).

- علاج صعوبات الإدراك السمعي: يتم تحفيز الطفل لقراءة الطفل للكلمات أو الأسماء التي تختلف حرف أو حرفين، مثل: جوز- لوز، نحلة- نخلة،.... وتصحيح العبارات الخاطئة، مثل: أنا أكتب بقدمي،....

¹⁹ - <http://www.mawdoo3.com//> مجد خضر، مرجع سابق.

- علاج صعوبات الإدراك الحس-حركي: وذلك من خلال شح المهمة الموكلة للطفل وتبسيطها له، التدريب على الأداء في أوضاع مختلفة، المواظبة على ممارسة الأداء الحركي. كما أن هنالك من يرى أن علاج صعوبات الإدراك يتم بشكل عام عن طريق:

- وضع خطط تدريبية للتمييز بين الأشياء مثل: التدريب على التعرف على الألوان ودلالاتها.

- استخدام نماذج تعليم الحروف والأرقام وتطبيق المعادلات الرياضية الخاصة بها.

- تعريف الطفل بطبيعة المدركات السمعية والبصرية والحسية.

خلاصة:

ترتبط صعوبات التعلم النمائية ارتباطاً وثيقاً بالأنواع الأخرى من صعوبات التعلم فهي تعتبر المسبب الرئيسي لصعوبات التعلم الأكاديمية وذلك لارتباط صعوبات القراءة والكتابة والحساب بالصعوبات العقلية والنفسية مثل صعوبات الانتباه والإدراك والتفكير وغيرها.

قائمة المراجع:

- 1- النصير زغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول: علم النفس المعرفي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2003.
- 2- محمد عبد الرحمن الشقيرات: مقدمة في علم النفس العصبي، د. ط، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.
- 3- فكري لطيف متولي: مشكلات التعلم (النمائية والأكاديمية)، ط1، مكتبة الرشد، القاهرة، مصر، 2015.
- 4- علي سيد أحمد، فائقة محمد بدرس: اضطراب الانتباه لدى الأطفال (أسبابه وتشخيصه وعلاجه)، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر 1999.
- 5- عبير عبد الحليم عبد الباري النجار: صعوبات التعلم والتدخل المبكر في رياض الأطفال، ط1، مكتبة المتنبي، الدمام، السعودية، 2017.
- 6- سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم: المرجع في صعوبات التعلم (النمائية، الأكاديمية، الاجتماعية، الانفعالية)، ط1، المكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 2010.
- 7- مجلة الباحثون السوريون في علم النفس، مجلة الكترونية، <https://www.syr-res.com/pdf> ، 18 فيفري 2015.
- 8- المواقع الالكترونية:
- 9- <http://www.mawdoo3.com//> مجد خضر، صعوبات التعلم النمائية، 05 أفريل 2016 (س 9.14).

The necessities of involving philosophy in technical issues

Oumessaad SALMI

Student , Msila University, faculty of social sciences and humanities,
e-mail: Oumessad.salmi@univ-msila.dz

Kheira BOURENANE

Dr, Msila University, faculty of social sciences and humanities),
e-mail: Kheira.bourenane@univ-msila.dz

Abstract:

The development of technology has resulted in many dire effects on humans and the environment, but this rapid and techno-scientific progress has changed many concepts, the most prominent of which was the concept of man in himself, by equating it with the machine that he made with his own hand. Hence, science has lost its noble mission for which it was found, which is to elevate the human being and facilitate his ways of life, and thus the human dignity has been lost by violating his sanctity and the machine has dared to enter into the ownership of his body, and he is faced with problems that prevent him and his value , Perhaps the inability of the humanities and social sciences to confront this reversal and technical chaos on man was due to the intensity of their fascination with science and its discoveries and their limitation to the study and guidance of human behavior. This intervention aims to clarify the mission of philosophy, which lies in the morality of the results of science with the necessity of preserving the human being and not violating his dignity, so that philosophy has been able to renew its discourses and achieve one of its horizons by keeping pace with the movement of scientific progress, in order to ensure a safe life for all of humanity.

Key words: Development , philosophy, man, technology, environmental science

مقدمة

لقد أثبتت التطبيقات العلمية جدارتها في كل الميادين وقدرتها على إحداث التغيير في الإنسان وبيئته التي يعيش فيها , أصبحت فيها البشرية تقف أمام جملة من المعارف العلمية التراكمية غير المسبوقة سواء في العلوم الفيزيائية أو البيولوجية وحتى في عالم المعلوماتية والرقمنة , بلغ فيها هذا الواقع التقنوعلمي درجة من التعقيد والتشابك لا تقتصر على مآشاهده اليوم بأعيننا بل شملت جوانبها عالم المتناهيات في الصغر على مستوى الذرة والخلية فامتزجت بميادين أخرى على نفس الأهمية تشمل ثورة المعلومات و الهندسة الوراثية والذكاء الاصطناعي .

إن الإنسان قد تجرأ على عالم الفكر والواقع فقام باسم طغيان التقنية والآلة في صراع فقد فيه معاني الحقيقة الكامنة في قيمه الموروثة الأصيلة ليزعم بعد ذلك أنه يصبو إلى أن يعيش حياة حديثة .

فمن أبرز سمات هذا العصر هو كثر النوازل والمستجدات التي لم تكن معروفة من قبل ومنها ما يعرف بالثورة التقنية سواء في مجال التكنولوجيا أو في البيولوجيا , هذه الثورة كانت لها العديد من الإسهامات في الإرتقاء بالإنسان والاتجاه لدراسته دراسة بيولوجية لكن الأكثر من هذا أنها خلفت آثار سلبية .

فما هي التقنية ؟ وماهي مجالاتها ؟ وماهي التحديات التي تواجه الخطاب الفلسفي في ظل تطور التقنية ؟

مفهوم التقنية وتطورها

تعتبر التقنية جزءا من واقع الإنسان الذي أصبح يعيشه, وجزءا من تلك الإمكانيات التي وفرها الإنسان لنفسه لذا لا بد من الوقوف عند مفهومها والمراحل التي مرت بها , وإفرازها على حضارة الإنسان سواء بالسلب أو بالإيجاب , وذلك من أجل إعادة النظر والوقوف على أهم المعايير الواجب إتباعها لتحقيق حضارة يأمن فيها الإنسان وبيئته .

وعليه من الواجب أولاً أن نعرف ماهي هاتاه التقنية وكيف تطورت لنصل إلى العصر الراهن, نأخذ نماذج عن تلك الإبداعات التي تفاعلت فيها التقنية مع العلم .

التقنية أو التكنولوجيا مفهوم قديم يرجع في الأصل إلى الفعل اليوناني "techné" ومصدوه الفعل القديم "techno" والذي نجده مستعملا لدى شعراء اليونان القدامى ومن بينهم هوميروس Homère الذي استعمله كمرادف للفعل "صنع" fabrique أو " أنتج" "produire" (بن وهلة, 2013, ص71) وهي معجم صليبا مأخوذة من التقني عمله أي احكمه , والتقني الرجل المتقن الحاذق ومنه التقني هو منسوب إلى التقنية(صليبا 1982 ص330).

والتقنية تعني وسيلة أو أداة "outil" يطلق التقني من جهة ماهو صفة على كل كيفية فنية علمية أو صناعية تمكن من إتقان العمل وأحكامه"(صليبا, 1982, ص330), ويعرفها لالاند بأنها " مجموعة الآلات والآليات والأنظمة ووسائل السيطرة والتجميع والتخزين ونقل الطاقة والمعلومات كل ذلك حتى تخلق لأغراض الإنتاج والبحث والحرب ...الخ"(لالاند, 1990, ص28) , وتبقى التقنية مخصصة لإحداث بعض النتائج المعتبرة فهي تسعى لإحداث أثر نافع وعليه فإن مصدرها حسب مايضيف لالاند " التقنية تتناقلها الأجيال بالتعليم الفردي بالتدريب أو التجربة , وهي تشمل كل المناهج المنظمة التي تركز على معرفة عملية مطابقة , وهذا ما يؤكد أن التقنية منبعها الممارسة والتدريب , بالتناقل الشفوي لأسرار المهنة ولكل المهارات اليدوية " (لالاند, 1990, ص28) , وعليه تأخذ التقنية طابع ممارستي لذا يجب أن يكون عن وعي ومعرفة وتروى وتدريب .

والتقنية قد تشمل جملة المبادئ أو الوسائل التي تعين على إنجاز شئ أو تحقيق غاية وتقوم على أسس علمية مضبوطة(مذكور, 1983, ص53) , إن العقل العلمي عمل جاهد ونذ فجر التاريخ على إبتكار أحدث التقنيات وهذا نابع من رغبته في حدوث ذلك , وهدف كل هذا هو تحسين الحياة إذن "إننا مضطرون جميعا للعيش مع التكنولوجيا , ومن الأفضل لنا أن نعرف شيئا ما عنها بدلا من أن نقضي حياتنا جاهلين أو خائفين من شئ بالغ الأهمية لرفاهيتنا"(آية . بوكنان , 200 , ص9) , ومن هنا بات علينا فهم كلمة التكنولوجيا لصلتها الكبيرة بالتقنية , فالتكنولوجيا " تعني علم التقنيات , وهو يدرس الطرق التقنية من جهة ماهي مشتملة على مبادئ عامة , أو من جهة ماهي متناسبة مع تطوير الحضارة "(صليبا , 1982 , ص333) , يتضح الفرق بين التكنولوجيا والتقنية . فالتقنية جزء من التكنولوجيا وهي متضمنة فيها بالرغم من أن التقنية في كثير من الأحيان لبست في حاجة إلى استخدام التكنولوجيا من أساليب الكلام والتودد , وعادات الملاحظة . وفي الماضي وبعيدا عن تشبعنا كثيرا بالتغذية التكنولوجية الرجعية , فإن التكنولوجيا تتضمن تقنيات (دون إد , 2006, ص100).

وهذا ظاهر من خلال تقسيم أرسطو في العصر اليوناني العلوم إلى علوم علمية وعلوم إنتاج انطلاقا من تعريفه للتقنية الذي له مدلولان : يصنع وينتج هي أقرب على أنه في الماضي كانت تحمل جوانب تكنولوجية. كما علينا أن نبين أن حركة التكنولوجيا أسبق من حركة العلم باعتبار أن العلم عبارة عن نظريات ومناهج تعمل التكنولوجيا على تجسيد العلوم في شكل مناعات بحيث أنه لا يمكن الحكم على صحة هاته النظريات العلمية إلا بعد أن تصبح تكنولوجيا . ومنه يمكن اختصار

التكنولوجيا في "ذلك الجهد الرامي لاستخدام البحث العلمي في تطوير أساليب أداء العمليات الإنتاجية" (عبد السلام, 1982, ص54).

فتأخذ التكنولوجيا أبعاد عديدة تطويرية وتحفيزية للفرد من أجل أداء عمله على أكمل وجه وبأفضل طريقة مع توفير الجهد والوقت , وتحدد ترة ما قبل التاريخ بثلاث عضور تتصل بالإنسان المصنع من العصر الحجري القديم , والعصر الحجري الوسيط , والعصر الحجري الحديث , ثم يأتي عصر الحديد والنحاس (إدغار موران , 209, ص252) .
"وإذا مرجع المرء بخياله لواحد من المشاريع القديمة فيما قبل التاريخ قد نجد أن أول تكنولوجيا ظهرت كانت هي العصا " استحدثت العصا للالتقاط , وكذا القرعة العسلية التي تستخدم كإناء .

وقد استخدمت الرماح البسيطة بالفعل في العصر المسمى العصر الحجري (دون إد , 2006, ص100) , حي تم صنع السهم المستقيم عن طريق النار وصنعت الحراب من الحظام والحجر أ, الحجر الملتصق به نبات مفراه أو حبل ... إلخ . وتسمى التكنولوجيا البدائية بالتحديد الانثروبولوجي .

وتنتقل التكنولوجيا من مجتمع إلى آخر ومن قارة إلى قارة فعلى سبيل المثال التنقل في البحر بالحيوانات والبوصلة واختراع المطبعة وبارود السهام النارية التي أصبح فيما بعد بارود البنادق من الصين إلى أوروبا وكان لدخول المطبعة فضل ازدهار الإصلاح .

"إن تطور التقنيات , شأنه شأن أي تطور آخر , يبدأ صامتا على الدوام, إذا تحقق في أوروبا على الدوام في القرن التاسع عشر " (إدغار موران , 209, ص252) . وبازدهار الحضارة العربية تحققت إنجازات عالمية منها تطوير الورق والصابون وغيرها إلى غاية عصر النهضة ومع الثورة الصناعية في إنجلترا ظهرت العديد من الانجازات , وفي بداية القرن التاسع عشر فقد اخترع فلتون القاطرة البخارية واخترع اديسون المصباح الكهربائي دون أن يعلم بوجود أعمال ماكسويل Max وفرادي Faraday واخترع بسمير Besimir طريقة لتصنيع الفولاذ عام 1855 واخترع ماركوني Marconi الراديو عام 1895.

مع تقدم التقنية العلمية في القرن العشرين أو منتصف القرن العشرين أصبحت علم تحريك وتغيير بل أكثر من ذلك , امتد الاتحاد بين العلم والتقنية إلى الصناعة وبربح رأس مالي ومن الآن فصاعدا أصبح المحرط الرباعي : علم , تقنية , صناعة , ربح هو الذي يسير عجلة التاريخ .

وعليه فالهدف من كل الجهود الحضارية هو النهوض بالإنسان نفسه فإذا بقي على جهالته ووحشيته وضلالته وانتكس وتدهور فما قيمة الرقي المادي في ذاته ؟

" وأعني أن التكنولوجيا تظهر لكي تسد نقصا يشعر به المجتمع في مرحلة معينة من مراحل تطوره " (زكريا , 1978, ص33) , ومن هنا فهناك صلة وثيقة بين مستوى التقنية التي تظهر في أي عصر وحاجات المجتمع في ذلك العصر .
فالتكنولوجيا هي أساس كل شيء في حياتنا فكل شيء معتمد على التكنولوجيا سواء كان عمل الإنسان أو الطبيعة أو غير ذلك (IANNCNCIL, 1990,p1). عليه فهي تصد النقص الذي نشعر به

التطور التكنولوجي ومصير الإنسان

أولا - نماذج التقنية الحديثة :

مما لاشك فيه أن الثورة العلمية التي حدثت هي نتيجة الذكاء البشري المذهل , قد أحدثت تغيرات جذرية في بنية حضارة الإنسان وقد مست حتى الإنسان نفسه .

حتى أن الواصفين يصفون تلك الحضارة الموعودة بأنها " حضارة ما بعد الصناعية " ستسود في مجتمعات ما بعد الصناعة وقد تم التمييز بين عصرين أو ثورتين : عصر الثورة الذي رافق الرأسمالية وعصر الثورة العلمية والتقنية (الحفار , 1984, ص 24) , وهذا مأسوف نوغل في التحدث فيه إذ أنه " ثمة إجماع عام بأن السنوات القليلة الماضية شهدت انفجارا بل ثورة في التقنيات وتطبيقاتها وإتقانها في كثير من المجالات ناهيك عما أتاحت من إمكانات وأفاق لاحراز تقدم لم يكن أحد يسمع به كالذرة وعلوم الحساب وتكنولوجيا الفضاء والليزر والهندسة الوراثية " (ألوك , 2004 , ص7) .

وفي هذا المبحث بالذات سوف نتطرق إلى ذكر بعض من نماذج عن التقنية الحديثة وكيف ذلك في مجال التكنولوجيا . واختلاف كل تقنية عن الأخرى تزيدنا إنبهارا وخوفا في نفس الوقت .
وقد اخترت بعض التقنيات التي هي رائدة في الساعات العلمية :

أ- الطاقة النووية :

تتكون الذرة من نواة تدور حولها بعض الإلكترونات , وتتكون النوات من عدة بروتونات تمثل شحنة موجبة وقد تحتوي أيضا في بعض الذرات على نيوترونات متعادلة الشحنة , وترتبط البروتونات في نواة الذرة هائل من الطاقة , تنطلق هذه الطاقة عند انحلال نواة الذرة وتفككها (إسلام , 1999 , ص 78) .

"قد عرف منذ زمن بعيد أن المادة تتكون من ذرات ولكن أحدا لم يتصور أن هذه الذرات قد تكون في يوم من الأيام مصدرا للطاقة .

تتكون الذرة من نواة يدور حولها ما يعرف بالإلكترونات , حجم الذرة الواحدة = $1.00.000/1$ ميليمتر (واحد من مليون من الميليمتر) بحيث وزن النواة يمثل 99.9% من وزن الذرة .

وكان لاكتشاف الطاقة النووية الحدث البارز في عالم الإنسانية ففي عام 1905 أثبت العالم الفيزيائي " ألبرت أينشتاين " : "أن أي مادة موجودة على الأرض يمكن أن تتحول إلى طاقة إذ يمكن تحويل كمية صغيرة من المادة إلى كمية كبيرة من الطاقة ذات قوة شديدة " (بوادي , 2007 , ص 11) . وهنا لفت الإنتباه إلى ما يسمى بالطاقة النووية .

وقد قلت فكرة تحول المادة إلى طاقة دون دليل حتى تمكن العالمان الألمانيان " أوتوهان ottohan " وفريتز شتراسمان stesman عام 1939 من اكتشاف انشطار ذرة اليورانيوم الثقيلة إلى نصفين عند قذفها ببعض النيوترونات عالية الطاقة (إسلام , 1999 , ص 78).

إن أهمية الطاقة النووية كمصدر للطاقة ليست بالحدث الجديد إلا أن هذه الأهمية تضاعفت في الوقت الراهن نتيجة الانخفاض الملموس في مصادر الطاقة الأحفورية .

"وقد تمكن الإنسان بعد ذلك من التحكم في هذه الطاقة لاستخدامها في الأغراض السلمية , وابتكر لذلك ما يسمى بالفاعل النووي , وهو جهاز تجري فيه عملية انشطار الذرة , ويمكن له إطلاق هذه الطاقة بصورة تدريجية حتى يمكن الاستفادة منها على هيئة طاقة حرارية يمكن بواسطتها إنتاج البخار أو توليد الكهرباء " (إسلام , 1999 , ص 79).

إذ يعتبر الانشطار النووي من الوسائل الأساسية للحصول على الطاقة , والفاعل النووي المكون من الوقود النووي وقضبان التحكم بالإضافة إلى مكونات المفاعل الأخرى , ويطلق على بعض المفاعلات بالفاعلات الحرارية (عبد الصبور , 2002 , ص 24) .

والآن أصبحت الطاقة النووية تستخدم على نطاق واسع كبير لتوليد الكهرباء , وبلغ إجمالي الطاقة الكهربائية التي تستهلك على مستوى العالم , كما استخدمت في تشغيل السفن عام 1945 وكان الهدف من ذلك تمكين مثل هذه السفن من البقاء على مياه البحر .

ولقد أدى التطور الارتقائي لمصادر الطاقة إلى تكوين قناعة عامة بأن العلم والتكنولوجيا لابد وأن يجدا مصادر جديدة للطاقة وإنهما لن يعلما وسيلة لتقديم حل للآزمات التي يواجهها الإنسان " (عياش , 2006 , ص 13), فالطاقة تعمل على مجابهة مشاكل الإنسان بالقدر الذي يسعى علماؤها إلى تطويرها

ب- الانترنت وتقنية الدفع الالكتروني l'Internet :

لقد بلغ التقدم العلمي والتكنولوجيا الذين عرفهما العالم في منتصف القرن الماضي خاصة إلى أبعد الحدود خدمة للمجتمعات واستجابة لحاجيات الفرد الذي يسعى إلى تسهيل وتفعيل نشاطاته من خلال شبكة الأنترنت .

والأنترنت كلمة تتكون من مقطعين أولهما أنتر وهو مقطع مشتق من كلمة دولي international وثانيا net وهو مقطع مشتق من كلم network بمعنى شبكة الاتصالات , والمقطعين معا يشكلان كلمة الأنترنت .

"عموما فإن الانترنت أجهزة حاسوب تتصل ببعضها البعض عن طريق وسائل اتصالات ببرامج انسياب وتدفق وتبادل البيانات" (العوضي , 2004 , ص 59) وعليه يمكن اعتبار الانترنت إحدى التطبيقات الأوسع انتشارا في العالم التي تجمع الحاسبات الالكترونية ونظام لاتصال .

"إن الانترنت لا تقتصر على مجرد حاسبات Network أو حتى مجموعة شبكات متصلة ببعضها البعض تنقل معلومات غير محددة حيث أن هناك جانب اجتماعي يربط الناس وحياتهم واهتماماتهم " (العوضي , 2004 , ص 60)

حيث أن الانترنت تسهم في نشر الرسائل بين الناس وإجراء المحادثات والمناقشات . ومنه فالانترنت تعتبر قناة عظمى لتبادل المعلومات من عدد لا ينتهي من المستخدمين . وللانترنت خدمات عديدة من خدمة البريد الالكتروني e-mail والتي تتم عن طريق استقبال وإرسال الرسائل , وخدمة تلنت telnet وتسمح بالاتصال بحاسب آخر من مكان مختلف قد يكون

بعيدا , وخدمة نقل الملفات file transfer protocol ومختصر (ftp) وهاته الخدمات هي الأهم من العديد من الخدمات هي الأهم من العديد من الخدمات التي توفرها الانترنت . وبمقد تأثير شبكة الانترنت إلى جميع مجالات الحياة المختلفة فالانترنت تخدم جميع القئات والتخصصات الموجودة على ظهر الكرة الأرضية . ففي مجال العلم والبحث " فإن الانترنت تشكل مصدرا للحصول على المعلومات والكتب والأبحاث والتخصصات , التي تساعد طالب العلم والباحثين في مختلف المراحل التعليمية " (العوضي , 2004 , ص 64) وتستخدم في المجال الثقافي كوسيلة لانتشار الثقافات والتواصل وسياسيا فهي تلعب دورا هاما في نقل الاخبار حيث أنها وسيلة جيدة لإعادة بناء المنظمات الاجتماعية بالإضافة إلى تحسين الخدمات الحكومية والمشاركات السياسية وفي مجال التجارة نقد البيانات عن الشركات التجارية وذلك من خلال الدفع الالكتروني والتي سوف نتحدث عنها كنموذج . إن الانترنت هي ثمرة من ثمار التعاون بين الأنظمة المعلوماتية وأنظمة الاتصالات : " فقد ساهمت في إحداث انقلاب كبير في عادات الانسان المعاصر وفي كيفية رؤية العالم , وليس مبالغة القول أنها أضحت في عالمنا اليوم واحدة من الوسائل الالكترونية التي يصعب الاستغناء عنها في جميع مجالات الأنشطة البشرية " (الداوي , 2012 , ص 175) حيث تعد شبكة الاتصال العالمي الانترنت المجال الخصب الذي تتم عن طريقها عملية الدفع الالكتروني " فالانترنت ساعدت كثيرا على ازدهار وتطور التجارة الالكترونية وانتشار المنتجات والخدمات المالية مثل التأمين والسمسرة وظهور النقود الرقمية digital والدفع والتمويل الالكتروني من طرف البنوك وهذا ما يسمى E-Fimand كتنقية تتضمن جميع أنشطة التمويل التي يمكن تنفيذها من خلال شبكة الانترنت " (ابراهيم , 2006 , ص 15) . وتستخدم وسائل الدفع لتكون ملائمة لطبيعة ومتطلبات التجارة الإلكترونية , وأصبح بإمكان العميل الاستفادة من الخدمات المصرفية كسداد فواتير السلع والخدمات عن طريق الاتصال الهاتفي , ومن وسائل الدفع الالكتروني استخدام البطاقات البنكية ويطلق عليها النقود الالكترونية والبطاقات الذكية وصولا إلى ما يسمى بالنقود الرقمية (الالكترونية) هذه الأخيرة تخزن في ذاكرة الكمبيوتر لسداد إثمان البضائع والخدمات مثلها مثل النقود التقليدية ويتم إنتقالها بشكل إلكتروني . "لقد أبدعت الانترنت عالما يخترق فيه الواقع الافتراضي بأبعاده , وأطرافه ومساحات متزايدة من الواقع الموضوعي الذي يدركه الإنسان يوجد فيه " (الداوي , 2012 , ص 174) , إنها بحق من أحدث التقنيات التي أبدعها العقل البشري في مجال تكنولوجيا الاتصال أنها خطوة نحو فضاء يتجول الإنسان فيها بكل استقلالية وديمقراطية ليبدع ويتفلسف ويغير ذلك .

ج- تكنولوجيا النانو: Nanotechnology

كلمة نانو مشتقة من اللغة اليونانية وتعني عالم القزم الصغير وهي "تقنية المواد المتناهية أو تقنية النانو أو هندسة المنتجات المتناهية في الصغر اشتق اسمها من اسم النانومتر كوحدة قياس ... انها مسافة أقل بثمانين ألف مرة من قطر شعرة الانسان" (سليم صالح , 2010 , ص 32) . فتقنية النانو تقنية حديثة قد يعرفها البعض ويجهلها الآخر . " وعلم النانو يتوقع له أن يغزو العالم بتطبيقاته التي قاربت الخيال , وبات يعرف في عالم الالكترونيات بالجيل الخامس الذي ظهر مؤخرا مع ولادة تقنية النانو , القدرة على السيطرة على حركة الذرة الواحدة ومن ثم القدرة على تصنيع المنتجات بدءا من الذرات " (سليم صالح , 2010 , ص 33) . ولتكنولوجيا النانو العديد من التطبيقات الواسعة في مختلف القطاعات ما يعني المزيد من الكفاءة والاستخدام الأمثل للموارد مؤثرة في ذلك تأثيرا إيجابيا على مواطني المجتمعات المتقدمة المؤمنة بدور يؤديه العلم في سبيل تحسين أوضاعها الاقتصادية والاجتماعية (الإسكندري , 2010 , ص 11) . "فمن خلال استخدام هذه التقنية يصبح بالإمكان إعادة بناء جزيئات أية مادة وتشكيلها حسب مايريد فأية مادة في الكون تتكون من ذرات وجزيئات , فهذا يعني إذن أنه بإمكاننا صناعة ما نريد " (أبو الخير , 2000 , ص 2) , إننا اليوم فعلا نشهد إطلالة بل إشراقة جديدة في أفق التقنية هي النانو والتي أصبحت الكفة التي توازي أو تحاول أن توازي ماسبقها من الطفرات مجتمعة بل قد تكون المرشد والمصحح لسابقتها ويتوقع أن تلج تقنية النانو جميع مناحي الحياة مثل الطب والزراعة والغذاء والبيئة والالكترونيات والحاسبات الالكترونية بل يتوقع أن تؤدي هذه التقنية إلى تصغير الأجهزة والمعدات وخفض سعرها واحتياجاتها من طاقات التشغيل .

في مجال الطب يأمل الباحثون من خلال تقنية النانو التوصل إلى دراسة وتتبع واكتشاف الخلايا السرطانية ولعل أبرز أوجه استخدام تقنية النانو في الصناعات الكيميائية والبترو كيميائية يكمن في تحضير وإنتاج وتصميم المحفزات الكيميائية . وسوف تؤدي هذه التقنية إلى قيام صناعة متقدمة لاشك فيها .

" إن هذه التقنية الواعدة سوف تحدث مايشبه في جميع فروع العلم المختلفة ويعتقد عدد من الباحثين أن هذه التقنية سوف تار على حياة الناس في الخمسين سنة المقبلة , بطريقة تفوق جميع التغيرات التي حدثت خلال الخمسة قرون الماضية " (عبد الرحمان , 2013 , ص 10) .

إن تكنولوجيا النان واحدة من المراحل الفاصلة للطاقة والتي بدأت مع مصادر الطاقة الأولى وتنتهي عند آخر استعمال لها(martinez , 2010, p4) , إذ أنها تعمل على تصنيع وتحديث أجهزة أغر وأسرع وأقل استهلاكاً للطاقة , كما وتطرق هذه التقنية الواعدة إلى إنتاج الغذاء وتقنية الماء بما سيعود على البشرية بالخير والنفع . كما يمكن استعمال تقنية النانو في توسيع الأوعية الدموية .

ثانياً : أثر التطبيقات العلمية والتقنية على الجنس البشري وبيئته

بالرغم من أن كل التطبيقات العملية التي ذكرت قد ساهمت في رقي الحضارة والإنسان وأعادت الثقة للإنسان في أن يعيش حياة كريمة إلا أن الأسئلة التي تبادر إلى ذهن الإنسان عديدة في أنه : هل فعلاً كانت هاته التطبيقات عوناً للإنسان أم كانت عوناً للقضاء عليه ؟ وهل شكلت هاته التقنيات تهديد للإنسان ؟

فعلاً لقد احتوت هاته التطبيقات على جملة من السلبيات التي وضعت الإنسان في خطر حقيق . فلقد كانت الآثار الخطيرة والمدمرة الناجمة عن الإصابات النووية التيأفرزتها الطاقة النووية أكر فتكاً بالإنسان وبيئته وذلك بعد أن أُلقيت القنبلة الذرية على هيروشيما في اليابان في اغسطس 1945 وتلا ذلك قنبلة نووية أخرى على مدينة ناكازاكي بعد الأولى بعدة أيام

ولقد أدت التفجيرات الذرية إلى تدمير جزء كبير من هاتين المدينتين و وفاة مايقارب 100,000 فرد من سكانها و وفاة العديد بعد ذلك اثر الإشعاع النووي . (إسلام , 1999 , ص 80)

وهناك نوعين من الآثار التي تخلفها الطاقة أثار على بيئة الإنسان بحيث أن الآثار البيولوجية التي تحدث على الأجسام الحية , سواء الإنسان أو الحيوان وقد تصيب العاملين في مجال الطاقة أو الأشخاص العاديين

"تختلف آثار الأشعاع النووي بحدوث مصدره , وكذلك باختلاف شدة هذا الإشعاع , والحد الأقصى للإشعاع النووي الذي يجب ألا يتعرض الإنسان له هو 5 "ريم" (*) في اليوم (إسلام , 1999 ص 81) فمن المحتمل إصابة الشخص الذ تعرض لجرعات سرطان الدم "لوكيميا" , سرطان الرئة , سرطان الغدة الدرقية .

كما يمكن أن تحدث تغييرات جسمية وتحولات في الصبغيات الوراثية مما يؤدي إلى التشوه .

أما الآثار على البيئة فلا تقتصر على الكائنات الحية بل تصيب مختلف مكونات البيئة من ماء وهواء وتربة , وينتقل بذلك إلى النباتات والحيوانات , ليصل بعد ذلك إلى دورة غذاء الإنسان في نهاية المطاف . (عبد القادر , 2014 , ص 51)

"وعادة ماتفرض قواعد صارمة للحفاظ على سلامة العاملين بهذه المحطات النووية وكذلك على سلامة المواطنين الذين يقيمون في المنطقة المحيطة بها , ففي عام 1975 تم تطوير قواعد معايير السلامة النووية بواسطة الوكالة الدولية للطاقة الذرية لتقليل الفروق في إجراءات السلامة بين أعضائها من الدول " (إسلام , 1999 , ص 81)

في البيولوجيا : تقنية الهندسة الوراثية

ولقد اهتمت الفلسفة منذ القديم بالإنسان , ذلك الكائن المجهول واعتبرته مركز الكون واستمسك الفيلسوف به , معلناً أنه يجب أن يستولي الإنسان على الأشياء كلها والذي لن ينازعه أو يشاركه في ذلك أي منازع .

ومع التأكد بأنه تمت حقائق لا يمكن التنازل عنها وقابلة لتسليم لا للتقص , بدأت تتصدع هاته الحقائق في ظل الاكتشافات علمية عامة , وعلة وجه الخصوص البيولوجيا على اعتبار أن هذه الأخيرة أكثر التصاقاً بالإنسان ما أدى إلى ميلاد ثورة . اصطلاح عليها باسم "الثورة البيولوجية" .

ظهرت الثورة البيولوجية في القرن العشرين في ميدان علم الأحياء ثورة تنبأ بها تشارلز داروين charlsedarwin في القرن الثامن عشر إنطلاقاً من معتقده الراسخ أن فروع البيولوجيا التقليدية لابد من عادة تشكيلها وفقاً لأبعاد أكثر عمقا فالظواهر المألوفة لابد أن تتجه نحو مغزى جديد , ولقد كانت الدراسات المتفرقة للعلماء حول الكائن الحي , بمثابة رصاصات لتكوين علم البيولوجيا , ففي تلك الفترة أي القرن العشرين ارتبطت فيها البيولوجيا ارتباطاً وثيقاً مع الطب , حتى أصبحت فرعاً من فروع هاته الثورة العلمية البيولوجية اتجهت نحو غزو الطبيعة وتسخيرها لخدمة مآرب الكائن

البشري , واكتشاف أمور وقضايا لم تحدث قط من قبل ذلك , ساعدها في تطوير التقنية من أجهوة وتقنيات الإعلام الآلي قربت طبيعة الكائن الحي بين أيدي العلماء والمختصين , وبرز فرع من فروع البيولوجيا المتعددة وهو البيولوجيا الجزئية فبعدما كان فرعاً مهماً في بدايته أصبح من الفروع التي لها الأثر البالغ على التقجم والتطور المشاهد في البيولوجيا . وهذا ما جعل العلماء يتوقعون منها الكثير من النجاحات في مجال التحكم في الكائنات الحية من خلال التعرف على أسباب المرض والشيخوخة وكل مايعيق البحث العلمي . "ولقد تجلت هذه الثورة من خلال مجموعة تمت على مستوى مياجين . تشكلت حديثاً في أوساط المجتمعات " (مجموعة مؤلفين ، 2010 ، ص123) , وعليه وبفضل التطور التقني والوسائل المستعملة في البيولوجيا حلبة العلم من منفذه الواسع , واستطاع العلماء من خلالها التوغل في الخلية و أعماقها وكشفوا عن مكوناتها الدقيقة وتفاعلاتها الخفيفة بشكل مبهر (الربيعي , 1986 , ص 126) , أخذت تفصل الكائن الحي تفصيلاً وهذا ظاهر في علم التشريح

وتتجلى هذه التقنية في الأجهزة الميكروسكوبية , الأجهزة الماسحة الضوئية , أشعة أكس , أشعة بيتا , أشعة ألفا وغيرها , هاته الأشعة تستطيع اختراق الكائن الحي وكشف مابه من عناصر ومكونات دون الإعتماد على التمزيق والفصل والقطع . (بيروتي , 1999 , ص 266)

فبعدما قدمت لنا ثورة الإلكترونيات البشرية من تكنولوجيا غاية في التطور في مجال السلم ورقي الحضارة تلاها تطورات جديدة تلك التي تعتبر عن الثورة البيولوجية , فبرزت العديد من التخصصات الأكثر استقطاباً ورواجاً والمتعلقة بكل من الهندسة الوراثية والاستنساخ والجينوم البشري وسأعمل على التفصيل فيهم مبنية الآثار الناتجة عن كل تطبيق باعتبارهم مقوام القضايا المثارة في القرن العشرين .

الهندسة الوراثية الجينية genetic engineering:

تعتبر الهندسة الوراثية أحد أهم فروع التقنية الحيوية والتي تختص بالتقنيات والأساليب التي عن طريقها إعادة تشكيل المادة الوراثية DNA بحذف أو إضافة أجزاء منها وذلك بهدف تغيير التركيب الوراثي للكائن الحي لإنتاج صفات وراثية جديدة ومحسنة . (عبد الحميد قنديل , 1424 , ص 19)

ويمكن تعريف الهندسة الوراثية بأنها التقنية التي تتضمن نقل الجينات من نوع إلى نوع آخر وكما كانت الأنواع المختلفة تتناسل أو تتبادل المواد الجينية الواحدة مع الأخرى فإن الهندسة الوراثية وسيلة لإحداث أنواع جديدة أو غريبة تكون ذات شأن في الطب , الزراعة , الصناعة والبيئة , حيث يقول فرنسيس فوكوياما في كتابه "نهاية الإنسان" : "والهندسة الوراثية ليست إلا السبيل الرابع إلى المستقبل , وهي المرحلة الأبعد كثيراً في تطوير البيوتكنولوجيا (فوكوياما , 2002 , ص 132) وعليه فإن الهندسة الوراثية قائمة على المادة الوراثية المتضمنة للحمض النووي فبتحليل الحامض النووي ل : دن.أ تعرف العلماء على الجينات التي يتركب منها ومن ثم أيقنوا أن "الجين" هو المسؤول عن نقل المعلومات والخاصات الوراثية عبر الأجيال .

فالDNA يعتبر الأساس الذي تقول عليه تقنية الهندسة الوراثية بالقطع واللصق والاستنساخ وكانت أول تجربة عام 1973 على يد Paul bery و Herbert broyer بجاعة كاليفورنيا بإنتاج الأنسولين , وذلك بنقل جين الأنسولين إلى بكتيريا E.Coli التي اكتسبت في هذه الحالة جينا بشريا وعاملته كواحد من جيناتها الخاصة (نبالي , 2009 , ص 299) فتحت هذه التجربة آفاق أمام النباتات والحيوانات .

وتشكل الجينات بمجموعتها وهو يقرب من المائة ألف عند الإنسان موزعة على 23 زوج من الكروموزومات في الخلية الواحدة . مايسمى بالطاقم الجيني أو الجينوم Génome وهذا الأخير يتميز به الأحياء أفراداً وأنواعاً وأجناساً , إن جزء الحامض النووي يدعى الدنا , وهو يتألف من مجموعة الجينات وتشكل مايقارب مائة ألف عند الإنسان موزعة على 23 من الكروموزومات في الخلية الواحدة وفي الخلية الواحدة يسمى بالجينوم Génome.

وتعتبر الهندسة الوراثية علماً حديثاً نسبياً وقد اعتمد على عدة علوم كما أنها جزءاً من " الثورة البيولوجية " الحديثة التي مرت خلال تطورها في أربع مراحل أساسية مرحلة البيولوجيا الخلوية cellular biology تهتم بدراسة العلاقات داخل الخلايا , ومرحلة البيولوجيا الجزئية Molecularbiology هو فرع منفصل عن البيولوجيا , والآن تشترك فه مجموعة من العلوم بحيث أنه استطاع أن يؤكد علميته من خلال إيجاد حلول للصحة . (البقصي , 1993 , ص 81)

ومرحلة علم الغدد الصم العصبي Neuro-endocrinolgy والمرحلة الأخيرة مرحلة ثورة الهندسة الوراثية geneticengineering أو مايسمى بتكنولوجيا الدنا DNA أي تكنولوجيا الريبوزي منقوص الأكسجين , هذه المرحلة هي أحبت مراحل البيولوجية ولكنها أكثرها جاذبية وإثارة للخلاف بين العلماء . (قنديل , 1228 , ص 10)

والسؤال المطروح : ماهي الطريقة المتبعة في الهندسة الوراثية ؟
تعتمد العملية على الشكل التالي :

- عزل حمض الريبوزي منقوص الأكسجين DNA من الكائن أو الخلية التي يراد نقل مادته الوراثية ثم تنقيته .
- إدماج الجينات في نواقل معينة (بلاسميد , فاج كوسميد , وفيرس) . لتشكيل DNA معاد الصيغة
- إدخال DNA معاد الصيغة في خلايا مضيفة من أولويات النواة
- تضاعف واقسام الخلايا المحتوية على المعلومات الوراثية الجديدة
- تنفيذ المعلومات الوراثية الجديدة وبالتالي إنتاج البروتينات الخاصة بها . (نبالي , 2009 , ص 249-250)

ضرورة حماية الإنسان :

إن التقدم في التكنولوجيا الفيزيائية والبيولوجية يهدد قيمة الإنسان وكرامته . من هنا تقلل لدى الإنسان الحصول على فرص الإعجاب والتقدير , " إن البنايات المقامة للنار والحرائق لا تترك مجالا لشجاعة رجال المطافئ , وكذلك فإن السفن والطائرات المحصنة المنيع لا تترك مجالا لشجاعة البحارة والطيارين , ومصانع الألبان الحديثة لا مكان فيها لجبارة مثل هرقل " (سكينر, 1980 , ص51), يبدو أن التصور العلمي للحياة يحط من قدرات الإنسان لأنه في النهاية لا يبقى ما قد ينسب الفضل فيه للإنسان المستقل " في غضون هذه التغيرات التكنولوجية أصبحت طبيعة الفعل الإنساني بحاجة إلى المراجعة والتحري ونحن نلاحظ أن التكنولوجيا تتعامل مع الجسد البشري كأداة أو وسيلة قياس نتيجة لبحث , حيث تتعدى بعض المعايير الأخلاقية في إجراء البحوث على الكائن البشري مما يستوجب التأكيد على إتقانا جديدة ... (بيدوج, 2009 , ص105)

ولأنه من أهم الحقوق التي يمكن أن يهددها التقدم العلمي في مجال التطبيقات الأخلاقية الحيوية بالخطر هي الحق في احترام البشرية و الحق في الحياة , والحق في حماية الجنس البشري , ولكن الحق في احترام لكرامة البشرية يحتل مكانة بارزة في مجال الأخلاقيات الحيوية (فواز صالح , 2011 , ص249)

ويبرهن هيرماس على أن الكرامة تحمل طابع أخراقي أو قضائي وهي كرامة مساوية للتوازي بين العلاقات "إنها ليست صفة تملكها مثل الذكاء بالفطرة أو كأن يكون لها عيون زرقاء , بل هي إشارة إلى عدم المساسية " (هيرماس , 2002 , ص44) , فهي تعبر عن التفاوت والإعتراف المتبادل بين الناس بحيث أن كل منهما لا يتعدى على الآخر .

إن الإعتداءات على الحياة وعلى الحريات الأساسية التي يمكن أن تقودنا إلى تصور حاضري ومستقبل مختلف تحكمه قواعد جديدة , مستقبل مابعد العصري يمكن أن تلحق به بعض القواعد التي ستسمح بحماية الجزء الإنساني الثاني الموجود في كل شخص منا , وهذا الجهد من أجل تحضير قواعد جديدة تصاحب تقدم العلم هو أمر جوهري

" يستوجب على الإنسان المدفوع إلى مصير أصبح بوسعه أن يبنيه , والوحيد في صراع مع سيابطينه , أن يجد في نفس الإجابات على التساؤلات التي أثارها , وعليه يخترع تقريبا من العدم قواعد سلوكه اتجاه القوى التي أطلقها من عقاليها والتي مامن أحد بعد كيف سيفلح في السيطرة عليها " . (نيكولا تورنيه , 2009 , ص 234)

إن رجل القرن الواحد والعشرين المتحكم في ولادته والمتحكم فيما يخصص الآخرين عليه أن يبني قواعد جديدة ليحتاط من قوته نفسها , ومن قدرته على الإيذاء , لكن تلك القواعد لا يمكن أن تبنى من العدم , ينبغي أن تأخذ في حساباتها في أن واحد لمبدأ الإنسانية والتعريف العلمي لمبدأ الحياة .

إن التحدث عن الكرامة هي التحدث عن الجسد البشري وحرمة المساس به في إطار غير مشروع "إن الجسد كائن في العالم كالقلب في الجاز العصبي " . (بيدوج , 2009 , ص20)

والجسد مرتبط بالحياة و قدسيته , ففي المحافظة على الحياة يمكن أ , نفهم أن الحياة خاصة مرتبطة بالإنسان وبوجوده فهي شرط ضروري لوجود القيم الأخرى وهي موجودة قبل أي إنجاز بشري أو أية تجربة , فقدسية الحياة هي تعبير عن عملية المحافظة على الإنسان وعدم التحكم بجيناته إلا في حالات العلاج .

لذا تقول ناهد إبقصمي : " لا نقلل لكي نكون قد حددنا مفهوم الحياة , تجيب : بالطبع لا " . (البقصمي , 1993 , ص 119) , إن الكرامة الإنسانية مبدأ يشعر به كل فرد بصورة غريزية , بحقيقته وبقوته حتى لو اختلفنا في تحديد مضمونه , هو يتعلق بداية بجوهر الإنسان , ومن ثم فإن الكرامة الإنسانية تتطلب عدم معاملة الإنسان كشيء أو كوسيلة , وإنما يجب الإعتراف به كصاحب حق .

حتى في الشريعة الإسلامية خلق الله الإنسان في أحسن تقويم لقوله سبحانه وتعالى في الكتاب العزيز "والتين والزيتون
1 وطور سنين 2 وهذا البلد الأمين 3 لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم 4 ثم رددناه أسفل سافلين 5 الا الذين ءامنو وعملوا
الصالحات فلهم اجر غير ممنون 6 فما يكذبك بعد بالدين 7 أليس الله بأحكم الحاكمين 8" (سورة التين , الآيات من 1
إلى 8).

كما أشير لمبدأ الحق في احترام الكرامة على الصعيد العالمي في مقدمة ميثاق الأمم المتحدة الصادر بتاريخ 1945/06/26
" وأن تؤكد من جديد إيماننا بالحقوق الأساسية للإنسان وبكرامة الفرد وقدره وبما للردال والنساء والأمم كبيرها
وصغيرها من حقوق متساوية" (صالح , 2011 , ص 211) , وكلها نصوص تدعم النص الفلسفي إلى حرمة المساس
بالجسد البشري وعدم إهانته والخط من كرامته . إذن ما يمكن قوله "أينما توجد حياة فإن التدخل لإيقافها مناقض لقدسيته"
(البقصي , 1993 , ص 102) , هذا القول يجربنا إلى إيضاح أن للحياة قدسية يجب عدم المساس بها إلا بمبرر منطقي.
فنحن لانستطيع قتل أي شخص دون مبرر قوي لقتله , وأنا هنا لا أقصد الجريمة لأنه مامن سبب ساءا كان قويا أو ضعيفا
يدفعنا لقتل إنسان إنما هو الموت الرحيم , أو التخلص من البويضة الغائضة , أ تجريب الاستنساخ أو غيرها من القضايا
الطبية والبيولوجية " إن من حق الإنسان أن يحيا حياة والحياة يجب ألا تهدر بدون سبب جوهري " (البقصي , 1993 ,
ص 102), أي أن لقدسية الحياة قانون أخلاقي يمنع الانتهاك بحرمتها دون تقديم سبب قوي ووجيه لفعل ذلك , لكن سيصبح
للإنسان هوية أو له حقوق أخلاقية ؟.

سيصبح واعيا ويمتلك حقوق أخلاقية إذا أصبح يتمتع بتلك القرارات التي تتخذ بشأنه وأن يصبح صاحب نفوذ لنفسه وأن لا
ينصاع لأوامر غيره من البشر أو أوامر أشياء صنعها هو بيديه : "فالشخص المستقل والواعي بذاته يملك المقدرة على
السيطرة على أفعاله بناء على قرارات يتخذها بنفسه وبدون تدل الآخرين" . (البقصي , 1993 , ص 114)
نعم إنه العلم , فعوض أن يحل مشاكل الحياة زادا تعقيدا وأزما بوصفه لها بالعقم والحق وهو بذلك يصبح عدو الحياة ,
يتربص بها عند عند كل فطرة وكل منعطف : ينبغي إذن احترام الحياة , هو أساس آخر لأخلاق الحياتية , ينبغي أن
يكون محددا بكل صرامة , وأ , يحضى بقبول فلسفي بالمعنى الصحيح , إن احترام الحياة لا يعني الرجوع إلى مجرد ذات
بيولوجية بل هو أخذ كيفية الحياة بعين الاعتبار الحياة كما يجب أن يحياها الشخص " (جاكولين روز , 2006 , ص 46) ,
والحياة لا تعني البيولوجية فقط , ولا تقف عند متطلبات الجسد , بل تعني كل وجودية يراد لها أن تتلطف لإنسان حتى
يشعر بفردانيته دون استيلاء أو تشيؤ .

فمستقبل العلم يجعلنا نخشى على الحياة منه أكثر أن نسلم أجسادنا له وأرواحنا إليه تحت حجة تحسين الحياة : "للتخيل
ماسياتي به المستقبل يوم نرى تلك الأخلاق قد حملها الروح العلمي فأنبسط لسلطانها ولتتخيل ان العلم قد أستبدل بالروح
التي وهبته الحياة , فإتنا نرى مكتشفات الفكر تصبح على أيدي للناس أدوات للهلاك آلات للطغيان والبؤس المادي
والأخلاقي" (خضر , 2009 , ص 371)

فإن الغاية التي ينشدها العلم والأخطاء التي يقع فيها تولد أزما متعلقة بحياة الإنسان , فينبغي على الأخلاق أن تراقب
التجاوزات وأن تعاقب كل المستهزئين والفاعلين في حق الحياة وانتهاك حرمتها وقدسيته , تقاوم تطور العلم واحتياجه إليه
لن يفوق أهمية لقيمة حياته

وعموما وكيف ما كانت النتائج التي أسفر عنها العلم والتقنية لابد من الإلتزام بمبدأين هامين لا يقبلان النقاش :
الاول : أن نمنع التجريب على الإنسان وحمايته من كل ما يمكن أن يتلف أساسه البيولوجي , حتى في حالة التجارب من أجل
أهداف علمية أو لأغراض علاجية , وذلك عنه بالدفاع عنه ضد كل المخاطر التي تهدده خاصة التي تتعلق بالتجارب
المباشرة عليه .

أما الثاني : المحافظة على إرث الحياة ورفض كل ما من شأنه أن ينقص من قيمتها والأكثر من ذلك حماية الكائنات الحية
من حيوانات والنباتات المهددة وعدم إتلافها من غير فائدة . نعم إنها حماية الإنسان وحماية مصلحته وطبيعته , لذا
فحماية الحية الإنسانية لا يلتقي إلا بهاذين الشرطين
توجيه العلم :

لا يتأسس العلوم دائما عن طريق تكديس النتائج بل هي ضرورية له إنها أطارا لا غنى عنه يمكن من خلاله تشييد
النظريات العلمية . ولعل القول التالي يوضح ذلك للفيلسوف راسل والذي كان عبارة من جواب لسؤال منافع الفلسفة في ظل
التقدم العلمي الذي شهده العصر ؟ فأجاب بأنه هناك غرضين : " تربية العناية في المواد التي لا نستطيع إخضاعها دوما
إلى المعرفة العلمية لا تغطي بالنهاية سوى جزء ضئيل من الموضوع التي تهتم بالإنسانية أو ينبغي أن تهتم هنالك العديد

من المسائل ذات أهمية بالغة لا يعرف العلم في شأنها سوى القليل" (راسل , 2004 , ص 13-14). إن نظرة العلم هنا ضيقة أمام نظرة الفلسفة التي يغمرها الأفق نحوس مستقبل بعيد عن المخاطر فما تخوض فيه الفلسفة يجهله العلم . أما الغرض الثاني فيقول بشأنه : " هناك غرض آخر على نفس الدرجة من الأهمية في نظري هو أن نبين أن هناك أشياء نعتقد أننا نعرفها ونحن لا نعرفها , والفلسفة تجعلنا من ناحية منشدين إلى التفكير في مايمكن أن نعرفه , ومن ناحية أخرى تدعونا دوماً إلى الإقرار بتواضع بأن الكثير مما يبدو لنا معرفة ليس بمعرفة في الحقيقة " (راسل , 2004 , ص 14) , إن الفلسفة تعمل على ترشيد العلم وحسب لوكر وجب تصحيح الفهم السائد الذي مفاده أن العلم هو الأكثر جلباً للناس إليه كل تلك الانتصارات والنجاحات التي حققها بقوله : " أها المواضيع الفلسفية التي لم يتوقف الفكر العلمي في إعادة النظر فيها " (بورحلة , 2011 , ص 177), فالفلسفة تحدد المعرفة وتوجهها وتحدد أفقها , والغريب في الأمر أنه في الوقت الذي تعالت فيه أصوات مناهضة لحركة الفكر الفلسفي والداعية إلى نهايته أصبح هناك إلحاح على ضرورة عودة الفلسفة في ممارسة نشاطها النقدي التنويري , فالعودة إلى الفلسفة يعني التفكير في عملية التفكير ويعني إحباط كل محاولة لغرض هيمنة الإنسان على نفسه وعلى الطبيعة.

ومنه فتح آمال إلى التنوير الفلسفي فإن لم تستطع الفلسفة في قيادة العالم على ألل توجيه العلم الذي بات يهدد البشرية لذا لا بد من استمرار السؤال الفلسفي الذي يجسد القدرة على التنمية : إن السؤال الفلسفي يعد تشبيهاً ضرورياً مستفزاً للعبث والسكينة والوهمية والإشباع المكسب للذكاء " (المذنب , 2000 , ص 8) , إنه استنفار لكل ألعيب العم . إن توجيه الفلسفة للعلم يعني أنه توجيه للتقنية وهذا ماجث عنه هيدغر الذي يعتبر أن توجيه التقنية نحو استعمال جد هو النقطة الجوهرية التي تخدم الوجود الإنساني لاسيما إذا وجهت لصالح غايات روحية بحيث يصبح الإنسان سيداً عليها : "فلا هو يتعدها حتى يفقدها ولا هي تفلت من ديه حتى تثور عليه " . (احمد , 2006 , ص 114)

إن مايجب تبيينه أ، الإنسان يستطيع أن يتحكم في أسطورة العلم إذا اكتسب المزيد من الثراء الفلسفي :والعلم سلاح محايد إنه كالكسكين أن تقشر بها تفاحة لتقدمها لصاحبك أو تقطع بها رقبتها والأمر يتوقف على نصيبك من الحكمة والثراء والأخلاق والدين " (محمود , 2007 , ص 58)

كما يجب على كل من العلوم الإنسانية والاجتماعية أن تعيد مهامها وأن لا تنبهر بدقة العلوم الطبيعية وأن لا تنبهر بالعلم بل عليها توجيهها لصالح غايات روحية ولصالح الإنسانية بل وتحكم قبضتها عليها " لكن من المفروض أن يكون هناك علم إنساني واجتماعي مختص في توجيه التقنية لصالح القيم الإنسانية والحياة الاجتماعية . (زروخي , 2013 , ص 242) لكن في غياب هذا العلم تتولى الفلسفة مهمة ترشيد غايات العلم .

خاتمه

و أخيراً إن الوعي بالمخاطر التي يمكن أن تنجم عن تكنولوجيا الحياة والنزاع بين من يؤكد على أولوية دعم تقدم العلوم والتقنيات في ميادين الطب والبيولوجيا وبين من يدافع عن أولوية دعم الكرامة الإنسانية والحفاظ على طبيعة الإنسان وضمان استمراره فالوجود , هذا كله أدى إلى سعي حثيث لتقنين كل الميادين التي تهتم بذلك وتنظيمه محلياً ودولياً كميادين حقوق الإنسان التي تعمل على أخلاقه وتوجيه العلم في دراسة الجسم .

إن مجال البيولوجيا والتكنولوجيات الحديثة أحدث ثورة فاقت كل آمال و التحديات إلى درجة أصبح فيها الإنسان يعرف كل المعلومات حول طاقمه الوراثي كما أصبح بإمكانه أن يتنبأ فيما يتعلق بصحته لكن هذه الثورات البيولوجية صارت في تقدم رهيب أثارت جملة من المشاكل الأخلاقية استنفرت كل من رجال الدين والفلاسفة ورجال القانون فقد استهجنوا لهذه التقنيات وطالبوا بتوقيفها أو على الأقل إعداد إنسان يتكيف معها ويحمي نفسه منها , هذه المهمة كانت من الواجب أن تؤول إلى العلوم الإنسانية والاجتماعية لكن نتيجة لانبهارها بالعلوم الطبيعية وثبات مهامها انسحبت هذه العلوم مما استدعى العودة إلى الأخلاق كأحد أهم الضرورات التي جعلت الخطاب الفلسفي يعود ويجدد نفسه .

إن النرجسية والغرور الذي أصاب الإنسان ومحاولة صبر أغوار جسده جعله أمام أضرار قد تقضي عليه نهائياً أو قد تجعل منه آلة صنعها هو بيده ومن هنا فقد الإنسان كرامته وقنوسيته حياته , مما استدعى ضرورة إعادة الكرامة للجسد البشري عن طريق إيقاف التجارب العلمية عليه التي مورست دون وجه حق سواء كان ذلك في مجال التكنولوجيا أو البيولوجيا . إن التوجيه الفلسفة للعلم ضرورة وأفق من أفاق الفلسفة في ظل الرهان التقني وهنا تقوم بمهمة القاضي الذي يقاضي اغتراب العلم من أجل تصحيح مساره ومسايعه الحقيقة الذي ابتعد عن القيم الإنسانية والفكر الناقد الموجه له فالعلم قادر على أن يحقق إنجازات هامة لكنه غير قادر على أن يعي نتائج ذلك .

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم

- المراجع

- 1-أربه بوكان، (2006)، آلة قوه وسلطه، تر: شوقي جلال، الكويت، سلسلة عالم المعرفة
- 2-ب.ف.سكينر، (1980)، تكنووجيا السلوك الانساني، تر: عبد القادر وسف، الكويت، سلسلة عالم المعرفة
- 3-روس جاكليين، (2001)، الفكر الاخلاقي المعاصر، تر: عادل العوا، لبنان، عويدات للنشر، دار الطباعة
- 4-جان نيكولا تورنيه، (2009)، الكائن الحي مفككا ترميزه، تر: هالة صلاح الدين لولو، لبنان، ط1، المنظمة العربية للترجمة
- 5-دغار موران، (2009)، النهج انسانية البشرية الهوية البشرية، تر: هناء صبحي، الامارات، ط1، ابوظبي للثقافة والتراث
- 6-احمد مدحيت عبد السلام، (1999)، الطاقة وتلوث البيئة، القاهرة، مصر، دط، دار الفكر العربية
- 7-الدراجي زروخي، (2013)، اشكاليات فلسفية في منهاج العلوم الانسانية والاجتماعية، الجزائر، ط1، دار صبحي للطباعة والنشر
- 8-برتراند راسل، (2008)، النظرة العلمية، تر: عثمان نوبة، سوريا، المدي للثقافة والنشر
- 9-جك الوك، (2004)، خدعة التكنولوجيا، تر: فاطمة النصر، مكتبة الاسرة
- 10-دون إد، (2006)، مدخل الي فلسفة التكنولوجيا، تر: فريال حسن خليفة، مصر، ط2، مكتبة مدبولي
- 11-يورغن هيرماس، (2006)، مستقبل الطبيعة البشرية نحو نسالة لبرالية، لبنان، ط1، المكتبة الشرقية
- 12-ماكس بيروتي، (1999)، ضرورة العلم، تر: وائل اتاسي، الكويت، عالم المعرفة، العدد 245
- 13-مجموعة مؤلفين، (2014)، البيوتيقا والمهمة الفلسفية، الجزائر، منشورات الاختلاف
- 14-محمد سيد عبد السلام، (1982)، لتكنولوجيا الحديثة، الكويت، عالم المعرفة، العدد 50
- 15-محمود سليم صالح، (2010)، تقنية النانو وعصر علمي جديد، السعودية، الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية
- 16-مصطفى محمود، (2007)، قراءه في المستقبل، مؤسسة اخبار اليوم
- 17-محد شريف الاسكندراني، (2010)، تكنولوجيا النانو من اجل غد افضل، الكويت، عالم المعرفة
- 18-ناهد البقصي، (1993)، الهندسة الوراثية والاخلاق، الكويت، عالم المعرفة
- 19-نبالي مليكه، (2009)، بيولوجيا الجزئي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية
- 20-سعود سوسف عياش، (1981)، تكنولوجيا الطاقة البديلة، الكويت، عالم المعرفة
- 21-سعيد محمد الحفار، (1989)، البيولوجيا ومصير الإنسان، الكويت، عالم المعرفة
- 22-فؤاد زكريا، (1978)، التفكير العلمي، الكويت، سلسلة عالم المعرفة
- 23-صالح عبد الحميد قنديل، (1428)، التقنبة الحيوية في حياتنا المعاصرة، السعودية، دار النشر العلمي للمطابع
- 24-فرانسييس فوكوياما، (2002)، نهاية الإنسان، تر: احمد مستجير، اصدارات سطور
- 25-خادم ممدوح ابراهيم، (2006)، ابرام العقد الالكتروني، الاسكندرية، دار الفكر الاجتماعي
- 26-عبد القادر المذنب، (2000)، الفلسفة فكر وبيداغوجيا، المغرب، ط1، دار الثقافة
- 27-سناء خضر، (2009)، الفلسفة الخلقية والعلم، مصر، ط1، دار الوفاء للطباعة والنشر
- 28-سمية بيدوح، (2009)، فلسفة الجسد، تونس، دار التنوير

- المجالات والدوريات

- 1-بن وهلة توفيق، (2013)، الجدل إنساني والتقنية، لبنان، مجلة الكلمة، العدد 81
- 2-ممدوح فتحي عبد الصبور: الطاقة النووية وانتاج الطاقة، مصر، مجلة اسبوط للدراسات الفلسفية، العدد 22
- 3-عبد الرزاق الداوي، (2001)، الفلسفة في عصر العولمة، مجلة علم الفكر، العدد 2
- 4-فواز صالح، (2011)، مبدا احترام الكرامة الانسانية مجال الاخلاقيات الحيوية، سوريا، مجلة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية

المعاجم

- 1- أندري لالاند ،(1999)، الموسوعة الفلسفية ، المجلة 03 ، التعريب خليل أحمد خليل ،لبنان، عوידات للنشر
 - 2- جميل صليبا ،(1982) المعجم الفلسفي ، ج 1 ، مادة الموضوعية ، ط 1 ،لبنان ، دار الكتاب اللبناني
- الرسائل
- 1-الهام بن سعيد العوضي ،(2004)،اثر استخدام الانترنت بين افراد الاسرة ،رساله ماجستير ،السعودية، كلية التربية للاقتصاد المنزلي
 - 2-مهداوي عبد القادر (2014)، الاستخدام السلبي لطاقة النووية ،رسالة دكتوراه ،تلمسان،جامعة ابي بكر بلقايد
 - 3-نوال بورحلة (2011)،موقف التوسير من الفلسفة والعلم :اطروحه دكتوراه ،جامعة الجزائر

المراجع بالاجنبية

- Inncncil(1990) ,an encyclopoedia of the history of technologie routldge iondon
Javier garcia martiniz(2010) , nano technology for the energy challenge ,willey
vch ,britich

THE THEORY OF TAYEB BARGHOUT IN THE PHILOSOPHY OF CIVILIZATION

Aissa MAILBI

Lecturer A, Faculty of Humanities and Social Sciences, Mohamed
Boudiaf University - M'Sila - Email:
aissa.mailbi@univ-msila.dz

Ahmed HASSANE

Prof. Faculty of Humanities and Social Sciences, Mohamed Boudiaf
University - M'Sila - Email:
ahmed.hassane@univ-msila.dz

Abstract

This study aims to shed light on the theory of Tayeb Barghouth, one of the leaders of the Islamic Philosophical School, which is distinguished as a civilizational da'wah. Its aim is to contribute to the building of the Islamic world civilization and to work towards the foundation of the philosophy of civilization through its definition, And the ways of resurrecting it. His theory was the stampede and renewal. He diagnosed the nation's disease as a civilizational crisis encompassing all spheres of life, and attributed it to the lack of awareness of the Sunnah; Sunni consciousness leads to the rise of civilizations, while its absence leads to its fall.

Keywords: philosophy of civilization; dental awareness; Islamic Philosophical School; stampede and renewal; Effectiveness .

المخلص :

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على نظرية الطيب برغوث أحد أقطاب المدرسة الفلسفية الإسلامية هاته الأخيرة التي تتميز بأنها دعوية حضارية في آن واحد، هدفها الإسهام في بناء الحضارة الإسلامية العالمية ، و العمل من أجل التأصيل لفلسفة الحضارة من خلال تعريفها و عوامل قيامها و أسباب سقوطها و كذا طرق بعثها من جديد . فكانت نظريته التدافع والتجديد . و قد شخّص داء الأمة بأنه عبارة عن أزمة حضارية تشمل كافة ميادين الحياة و أرجع ذلك إلى نقص الوعي السنني ؛ فالوعي السنني يؤدي إلى قيام الحضارات ، بينما يؤدي غيابها إلى سقوطها.

الكلمات المفتاحية : فلسفة الحضارة ؛ الوعي السنني ؛ المدرسة الفلسفية الإسلامية ؛ التدافع و التجديد ؛ الفعالية .

مقدمة :

عندما نتحدث عن المدرسة الحضارية في الفكر الاسلامي فنحن بالضرورة نتكلم عن مجموعة من المفكرين الذين مهدوا لظهورها ثم تبعهم جيل عكف على تأسيسها و إرساء أركانها و منهجها، و من أبرز الذين أسسوا للفلسفة الاسلامية المعاصرة : مالك بن نبي- جودت سعيد -عماد الدين خليل - طه جابر العلواني-عبد الحليم عويس -طه عبد الرحمان - زكي الميلاد - الطيب برغوث و غيرهم كثير ...

و لعل ما يميز هذه المدرسة الفلسفية أنها دعوية حضارية في آن واحد هدفها الاسهام في بناء الحضارة الاسلامية العالمية، و إعطاء سنة الإستخلاف التي جُبل عليها البشر بعدها الحقيقي، وذلك بغية الوصول إلى أسمى الغايات بتكوين الفرد فكريا و روحيا و سلوكيا ليبلغ غاياته الدنيوية و الأخروية.

كما أن هذه المدرسة تعمل جاهدة من أجل التأصيل لفلسفة الحضارة من خلال تعريفها و البحث في عوامل قيامها و أسباب سقوطها و اندثارها و كذا طرق بعثها من جديد. و لعل ممن ظهرت لهم كتابات غزيرة تحت لواء هذه المدرسة الدكتور الطيب برغوث¹ الذي هو موضوع المقال الذي بين أيدينا ، و الذي أكد في كتاباته على دور المدرسة الحضارية في الفكر الاسلامي داعيا إلى ضرورة التأصيل لها عن طريق التأصيل لفلسفة الحضارة و الذي قال في هذا الموضوع: "و يقتضينا الانصاف هنا، أن ننوه بالمحاولات التأسيسية الأصيلة، لكل من ابن خلدون قديما و مالك بن نبي حديثا، و من سار من المفكرين و العلماء .. في مضمار استكمال تأسيس و بناء منظومة علوم فلسفة التاريخ و الحضارة ، كمصعب للوعي الإستخلافي أو الحضاري المؤسس للنهضات، و المؤصل و المفعل لها، و الذي يجب أن تخدمه كل المنظومات المعرفية الجزئية أو المتخصصة الأخرى".²

1- تشخيص داء الأمة :

كما لا يخفى على أحد فإن الأمة الإسلامية تعيش في وضعها الراهن حالة تخلف حضاري خطير على الرغم من امتلاكها للكلم الهائل من الأشياء والوسائل، و الطاقات البشرية ، و الأفكار. و هو ما سماه الطيب برغوث بالأزمة الحضارية لذا ركز في أبحاثه على مسألة التجديد الحضاري.

و قد شخّص طبيعة أزمة الأمة فقال بأنها حضارية لها صلة بفلسفة الحضارة و سنن التاريخ ، و عرّف الأزمة الحضارية فقال : " و نقصد بالأزمة الحضارية هنا بصفة عامة ، عجز المجتمع أو الأمة عن المحافظة على توازنهما الفكري و الروحي ، و انسجامهما السلوكي و الاجتماعي ، و تراجع قدراتهما التجديدية الإبداعية التنافسية ، في معتركات الابتلاء و التدافع و التداول و التجديد ، مما يعرضهما لأخطار الغثائية و التبعية المشينة ، التي تنهك إرادتهما الحضارية ، و تدمر ميزانيتهم التسخيرية ، و تزيدهما عجزا و قابلية للاستضعاف و الاستئصال"³. و قد وصف المجتمع بأنه في أزمة حضارية ، حين تتضارب أهدافه ، و لا تتكامل قواه ، فيصاب بأخطار الازدواجية الفكرية و الاجتماعية ، و تصبح جهوده متنافرة ، يلغي بعضها البعض ، و يعرقل بعضها مبادرة بعض ، و هنا لن يتمكن المجتمع من استجماع قواه و منحها الفاعلية اللازمة وبالتالي ، يدخل تدريجيا في ما يسمى بالتأزم الحضاري الذي يذهب بريحه .

كما أكد في مختلف كتاباته أن هناك ترابط وثيق بين كافة مجالات الحياة و أن الأزمة الحضارية إنما هي نتاج أزمات في ميادين أخرى مرتبطة بها ارتباطا وثيقا، فبرغوث يرجع نشأة الأزمة الحضارية التي تعيشها مجتمعاتنا في الأصل إلى مجموعة أزمات منهجية و تربوية و ثقافية متسلسلة ، تتأثر ببعضها طردا و عكسا ، و تتفاقم حتى يصعب تدارك أوضاعها ، فتتدهور و تتحدر نحو مستنقعات التخلف و الغثائية و التبعية ، و تكون بذلك قد وصلت إلى ما يسمى بمرحلة السقوط الحضاري⁴.

فالأزمة الحضارية هي باستمرار محصلة أزمة ثقافية : فعجز المجتمع عن تجديد منظومته الثقافية ؛ في جوانبها العقيدة و الفكرية و السلوكية ، و كذا في مجالات الخبرة و المهارة التسخيرية أو الإنجازية .. تجديدا أصيلا وفعالا و مستمرا ، يصل بوعي المجتمع و أدائه الحضاري إلى أن يتطابق مع سنن الله في الآفاق و الأنفس و الهداية و التأييد ، هذا المجتمع العاجز عن هذا التجديد بصيبه الجمود و يختفي فيه الإبداع و التجديد⁵.

و الأزمة الثقافية هي باستمرار محصلة أزمة تربوية : فالتربية هي بمثابة عملية تأهيل و تكيف اجتماعي للإنسان مع ذاته أولا و مع محيطه ثانيا ، مما يمكنه من اكتشاف مواهبه و قدراته التي تساعد على الوعي بالسنن⁶. فالمجتمع العاجز عن تجديد منظومته الثقافية ، لن يستطيع تجديد منظومته التربوية ، التي هي الركيزة التي بها يتجدد المجتمع ، و يتمكن من مواكبة الحضارة باستمرار ، و بطبيعة الحال هذا المجتمع العاجز لن يمنح أجياله شروط التأصل الحضاري و لا شروط الفعالية أو المعاصرة الحضارية الفاعلة.

و بالتالي فالوضع الثقافي للمجتمع يؤثر على الجانب التربوي سلبا و إيجابا ، فإن كان الأول في حال حسنة كان الثاني مثلها و العكس صحيح .

و الأزمة التربوية هي باستمرار محصلة أزمة منهجية : فالمنهج يؤدي وظائف و مهام حيوية في التغيير و البناء الحضاري ، و هو بحد ذاته ضرورة حيوية لا بديل عنها للتأصيل الثقافي و التربوي، و بالتالي للتجديد و الوقاية الحضارية، لأن التجديد و الوقاية الحضارية، ينبنيان على النوعية التربوية المتكاملة التي يمنحها المجتمع لأفراده من بداية حياتهم حتى نهايتها⁷.

2- دور النخبة في النهوض الحضاري :

يبين الطيب برغوث أهمية الدور الذي تلعبه النخبة في عملية التجديد الحضاري ، وكذا ما تتطلبه الحركة التجديدية من اهتمام بالنخبة التي تعمل على تجديد هذه الأمة خاصة في دينها فالدين هو مركز الحياة و هو القوة المحركة الدافعة لكل حضارة ، و الذي يوجهها لخدمة الإنسانية بأخلاق سامية للوصول بها إلى أسمى الغايات و هي حركة الإستخلاف البشري ، و في هذا يقول النبي صلى الله عليه و سلم : " إن الله يبعث لهذه الأمة على رأس كل مائة سنة من يجدد لها دينها " الألباني في صحيح أبي داود برقم 4291⁸.

و إذا كان على هذه النخبة أن تقوم بدورها باستعمال وسيلة واحدة قادرة على تمكينها من ذلك وهي (الدين) ، فإن الفائدة لن تكون للمجتمع المسلم وحده بل ستعم البشرية جمعاء ، لأن الإسلام بهذا المعنى ليس إلا الحضارة نفسها ، و في ذلك يقول مالك بن نبي : " فإذا أراد المجتمع الإسلامي أن يبقى على وجه الخريطة عليه أن ينفذ نفسه بدينه ، لأن الدين هو الوسيلة الوحيدة لديه ليسير إلى مأمنه ، بل و المأمن بالنسبة إلى سائر المجتمعات ، فالأمر لا يختلف من مجتمع لآخر ، فالمأمن هو الحضارة ، و عند ذلك إذا عدنا إلى المعركة التي تخوضها المجتمعات التي سمينها المجتمعات التاريخية ، يكون المجتمع إذ ذاك في مستوى المعركة ، و قد يكون هو قائد و سيد المعركة ، لأنه أنفذ نفسه بدينه ، و يستطيع إنقاذ الآخرين بدينه أيضا " ⁹

3- وسيلة النهوض :

لهذا كله دعا الطيب برغوث و شدد على ضرورة الوعي السنني للخروج من الأزمة الحضارية ، مؤكدا في نفس الوقت على أهمية أن يكون هذا الوعي منهجيا ، و إلا كان غياب المنهج خطرا على الوعي في حد ذاته، و ولد أزمة تربوية و ثقافية تحرم المجتمع من جني ثمار عملية وعيه السنني. فعملية النهوض عنده تتمثل إذن في عنصرين هما : " الوعي السنني " و " المنهج " .

فالوعي السنني يعني معرفة السنن الإلهية التي تتحكم في سير الكون و المجتمعات و الحضارات و التي لا تقوم الحضارات إلا بالسير وفقها و عدم معاندتها.

أما المنهج فيعني كيفية السير مع هذه السنن بطريقة واعية لكي تحقق النتائج المرجوة منها.

(أ) **تعريف المنهج :** المنهج في اللغة يعني الطريق الواضح ، و المنهاج يعني الخطة المرسومة ، فالمنهج هو الطريق أو السبيل أو الخطة المحددة لبلوغ غاية معينة ¹⁰.

و المنهج عند الطيب برغوث يعني : " مجموعة القواعد المعرفية و الإجرائية والأخلاقية المنتظمة ، التي تحكم عملية البحث عن المعرفة السننية في عوالم الأفاق ، و عوالم الأنفس ، و عوالم الهداية ، و عوالم التأييد ، و تقود عملية استثمار هذه المعرفة السننية بعد ذلك في تغيير الواقع الانساني ، و الارتقاء به إلى أعلى مستويات تكامله ، و انسجامه ، و توازنه ، و أصالته ، و فعاليته ، و تضمن الشروط الموضوعية للمحافظة على منجزات حركة البناء و التغيير، و تمكين كل أفراد المجتمع و الأمة و الإنسانية.. من الاستفادة منها في تحسين مستوى ترفيها المعرفي و الروحي والسلوكي و الاجتماعي والحضاري " ¹¹.

(ب) الوعي السنني :

استطاع الطيب برغوث بفضل اهتماماته و دراساته أن يشخص داء الأمة بأنه عبارة عن أزمة حضارية نعيشها على مستوى كافة ميادين الحياة و ذلك بسبب نقص الوعي السنني بل و أحيانا انعدامه ، فيقول " وقد عكفت على التأمل في أسباب هذا الوهن الحضاري المزمع على ضوء المنطق القرآني في فلسفة التاريخ والحضارة ، و خلصت إلى أن أساس هذا البلاء و هذا الوهن الحضاري المشل و المقعد ، هو ضعف الوعي السنني التكاملي للنخب الفكرية و السياسية في العالم الإسلامي " ¹²

وقد حدد برغوث هذا المنظور السنني الإسلامي الكوني بأربعة دوائر كلية هي :

(أ) - دائرة المقاصد الكلية للحياة البشرية : هذه الدائرة تعتبر الأصل للدوائر الأخرى و تتكون من خمسة منظومات هي :

أولاً - منظومة فقه التوحيد : و تقوم على أساس تحقيق حقيقة العبودية لله و توحيده .

ثانياً - منظومة فقه الخلافة : و تقوم على عقيدة كون الإنسان خلق ليكون خليفة في الأرض، و هذه الخلافة تشمل كل أحواله "من ابتلاء، و تشريف، و تميز، و تفضيل، و سيادة، و تكريم، و تقويض، و انتماء، و تكليف، و مسئولية، و جزائية عاجلة و آجلة، و تأهيل للإنسان للحياة الأخروية" ¹³.

ثالثاً - منظومة فقه العبودية : و يقصد بها أن الغاية من خلق الإنسان في الأرض هو تحقيق معنى العبودية لله وحده . و تعد العبودية روح الخلافة و عمادها . كما أن الإخلال بمعنى العبودية الحق، و الخروج عن مضامينها سيخل حتما بالمنظومتين الرابعة و الخامسة.

رابعاً - منظومة فقه العمران الحضاري : و يقصد به حركة الاستجابة المتجددة لمتطلبات المدافعة و المداولة الحضارية المطردة، و التي تعني أنه يجب على الإنسان القيام بمتطلباتها بالشكل المطلوب و مجابهة التحديات في سبيل ذلك لأنها تأتي على سبيل الابتلاء و الامتحان).

خامساً - منظومة فقه المصير الأخروي للإنسان : و المقصود بها المال الأخروي للإنسان الذي يعقب حياته على ظهر الأرض، حيث يرتبط بتحقيق فقه المنظومات السابقة، فما توحده الله و خلافته له و عبوديته الحق و عمرانه الحضاري إلا أملا في المصير الأخروي الراجح، و تجنباً للمصير الأخروي الخاسر. ¹⁴

(ب) - دائرة المنظومات السننية الكلية النازمة لحركة الإستخلاف البشري في الأرض :

و التي تضم أربع منظومات تقرر طبيعة و مسار حركة الإستخلاف البشري في الأرض، و من ثم طبيعة المآلات الأخروية للمصير البشري بعد ذلك، وهي ¹⁵ :

أولاً - منظومة فقه سنن الابتلاء: الابتلاء امتحان لإرادة الإنسان في قيامه بواجب الخلافة في الأرض، للنظر في منجزاته واستجابته لها سلباً أو إيجاباً، قال تعالى: (إنا جعلنا ما على الأرض زينة لها لنبلوهم أيهم أحسن عملاً) (سورة الكهف، الآية : 7).

والفروق بين الناس في عطاء الله ليس من باب تفضيل بعضهم عن بعض، بل إن العطاء والمنع يأتيان بغرض الابتلاء وتمييز الخبيث من الطيب.

ثانياً - منظومة فقه سنن المدافعة: ويقصد بها أن البقاء للأصح سواء على مستوى الأفراد أو الجماعات أو الحضارات، وهي قاعدة عامة لا استثناء لها على مر الزمن ، فمن يملك مدافعة في المجال الحضاري تتميز بالأصالة والفعالية، تمكن من تلبية حاجياته، وأثر في غيره، ومن لم يملكها تأثر بغيره وكان تابعاً له ، "وقد أولى القرآن الكريم لقانون المدافعة عناية كبيرة نظراً للدور المحوري المطرد الذي يلعبه في حركة الاستخلاف البشري في الأرض قال تعالى: (ولولا دفع الله الناس بعضهم ببعض لفسدت الأرض ولكن الله ذو فضل على العالمين) (سورة البقرة ، الآية : 251)

ثالثاً - منظومة فقه سنن المداولة: إن سنة المداولة هي نتيجة حتمية لسنة المدافعة ، إذا قام كل المجتمع بدوره في تحقيق شروط سنن المدافعة .

رابعاً - منظومة فقه سنن التجديد: إن سنة المداولة تأتي بغرض تحقيق سنة التجديد، والذي هو قانون الحياة قال تعالى: (ذلك بأن الله لم يك مغيراً نعمه أنعمها على قوم حتى يغيروا ما بأنفسهم وأن الله سميع عليم) (سورة الأنفال، الآية : 53) ، والتجديد هو عملية تغيير قد تكون مقصودة أو مفروضة.

(ج) - دائرة المنظومات السننية الكلية المتعلقة بالتسخير الإنجازي

لقد وضع الله تعالى " ميزانية تسخير كونية" شاملة ومتكاملة، تشمل كل ما يحقق خلافة الإنسان في الأرض، وهي تشمل أربع منظومات سننية كونية كلية هي:¹⁶

أولاً -منظومة سنن الأفاق: وهي تشمل كل القوانين التي تتحكم في العالم المادي؛ سواء في الإنسان أو الطبيعة أو الكون. والتي وضعت لتلبية حاجات الإنسان الضرورية في الحياة؛ من مأكّل وملبس ومشرب وغيرها ، قال تعالى: (وسخر لكم ما في السماوات وما في الأرض جميعاً منه إن في ذلك لآيات لقوم يتفكرون) (سورة الجاثية، الآية : 13) ، وهذه المنظومة من السنن موضوعة تحت تصرف المؤمن والكافر على حد سواء ، يستفيد منها كل من وظف عقله واستثمر تجربته والخبرة لاكتشاف قوانينها، قال تعالى: (كلاً نمد هؤلاء وهؤلاء من عطاء ربك وما كان عطاء ربك محظوراً) (سورة الإسراء ، الآية : 20).

ثانياً- منظومة سنن الأنفس: هذه المنظومة تشمل كل القوانين التي تحكم الجوانب الفكرية والنفسية والسلوكية والاجتماعية والسياسية والحضارية، فهي تخص الجانب الإنساني في الحضارات والذي تتجلى فيه معاني التوحيد والخلافة والعبودية، والاستعداد الأخروي للإنسان ، قال تعالى: (قد خلت من قبلكم سنن فسيروا في الأرض فانظروا كيف كان عاقبة المكذبين) (سورة آل عمران ، الآية : 137)

ثالثاً - منظومة سنن الهداية: وهي تحتوي على كل ما يتعلق بقوانين عالم الغيب وما لا يمكن للعقل البشري الاستقلال به، وتتضمن قضايا العقيدة والعبادة والأخلاق وثوابت الفطرة وأصول الاجتماع الحضاري البشري عامة. وهي تأتي عن طريق الوحي حصراً¹⁷.

قال تعالى: (قال اهبطا منها جميعاً بعضكم لبعض عدو فإما يأتينكم مني هدى فمن اتبع هداي فلا يضل ولا يشقى ، ومن أعرض عن ذكري فإن له معيشة ضنكا ونحشره يوم القيامة أعمى) .(سورة طه ، الآية : 123- 124) .

رابعاً - منظومة سنن التأييد : وهي تشمل كل ما تعلق بتأييد الله للإنسان بشكل مباشر أو غير مباشر في كل مراحل انجازه الحضاري، وخاصة في حالة العجز عن مواجهة التحديات، بعد استنفاد كل السنن السابقة. هذا التأييد يتجلى في مسيرة الحضارة الإسلامية، التي بنت حضارة في وقت وجيز استطاعت أن تجابه بها التحديات الحضارية التي اعترضتها من حضارات أخرى.

(د-دائرة المنظومات السننية الكلية المتعلقة بالوقاية الحضارية

الوقاية الحضارية لمنجزات الأمة ضرورية، وإلا ضاعت جميع منجزاتها، وأصبح عملها جهدا عبثياً ضائعاً ، وتضم هذه الدائرة ثلاث منظومات هي:

أولاً -منظومة سنن الوقاية الاستشرافية المبكرة و مستلزماتها: نستطيع أن نصف هذه الوقاية المبكرة بأنها وقاية تأسيسية، أي أن الفعل الأولي في الإنجاز الحضاري إذا تمت وقيامته من النقائص والثغرات عن طريق الاستشراف المبكر فإنه سينتج فعلاً تالياً سليماً يمكن أن نبني عليه ما بعده فمن صحت بدايته حسنت نهايته ، ويجب التنبيه للأخطاء قبل استفحالها، لأنها إن استفحلت يصعب أو ربما يستحيل علاجها.

ثانياً - منظومة سنن الوقاية الأنئية المرافقة و مستلزماتها : الفعل الإنساني معرض دائماً للضعف والخطأ لعدم كماله. ولهذا فمرحلة الاستشراف الوقائي غير كافية، بل يجب أن تليها مرحلة ترافق الفعل الحضاري في وقته ولا تغفل عنه أبداً، قصد تخليصه من أي مؤثرات سلبية تضر بأصالته أو فعاليته أو اطراده.

وقد نبه القرآن الكريم من هذه الغفلة التي تلي الإنجاز حيث يستريح ويغفل، و مع غفلاته تنسرب السلبات والأخطاء إلى المنجزات السابقة ليمتد تأثيرها السلبي ليشمل كل المراحل اللاحقة. وهذا يستدعي استمرار يقظته وتجديدها، كما قال تعالى: (فإذا فرغت فانصب) (سورة الشرح، الآية: 7) ، "أي إذا أنجزت فعلا من الأفعال، أو أتممت مرحلة من مراحلها، حافظ على ذلك، واصل الجهد لإنجاز المراحل التالية منه و تأمينا، وهكذا دواليك تتواصل الفاعلية الإنجازية وتتكامل حلقاتها فالنجاح في هذه المرحلة يعني النجاح في المرحلة اللاحقة، لأنها تساهم في تركيز الجهد و توفير الوقت و الإمكانات .

ثالثا - منظومة سنن الوقاية الاستدراكية و مستلزماتها : و إذا لم يتم التنبيه لخلل ما في مرحلة سابقة من الدورة الإنجازية، تأتي هذه المنظومة لاستدراكه، و تصحيح الأخطاء التي رصدت، و الغفلة و التعالي عن استدراك الأخطاء بحجة عدم النظر إلى الخلف قد يهدد السابق و اللاحق في الإنجاز الحضاري.¹⁸

(4) نظرية المدافعة و التجديد :

خلص الطيب برغوث إلى إطار عام لنظرية في فلسفة التاريخ و الحضارة تتمثل: " في كون حركة التاريخ الحضاري البشري تحكمه باستمرار نظرية أو سنة " المدافعة و التجديد " . و الموقف الفكري و العملي من معطيات و مقتضيات هذه المدافعة و التجديد الناطمة لحركة الإستخلاف البشري في الأرض، هو الذي يحدد طبيعة و مسار و أفق المداولة الحضارية، و مداها التاريخي بشكل مستمر لا يتغير"¹⁹.

إذن فنظرية التدافع و التجديد عند الطيب برغوث تتأسس على صعيد الصيرورة الإستخلافية على أربع كليات محورية كبرى، تنبثق منها أربع منظومات معرفية ومنهجية متناسقة ومتكاملة، يؤدي كل منها دوره في الصيرورة الحضارية لحركة التاريخ وهي على التوالي : كلية الابتلاء- كلية التدافع -كلية التداول الحضاري -كلية التجديد. فنظريته تقوم على منظور سنني كوني إسلامي شامل. حاول من خلالها رسم معالم المنظور السنني الكوني الشمولي التكاملي المتوازن، و الذي يعتقد أن الإسلام قد جاء به، أو أنه مُضَمَّن في تعاليمه، بهدف تفسير و فهم متطلبات الحركة الحضارية، قصد القيام بإدارتها بما يخدم حركة الإستخلاف البشري في الأرض.²⁰

فهو لم يضع نظرية جزئية تخص جزءا محددًا من حياة الإنسان و لكنه طمح إلى بناء رؤية سننية كلية و متكاملة في نفس الوقت؛ مستمدة من القرآن الكريم الذي حدد ثوابتها و أفاقها، و من السنة النبوية التي كانت تفسر و تبين و تدقق القواعد التفصيلية لهذا المنظور السنني، و السيرة التي كانت تضع ذلك كله موضع التطبيق الميداني النموذجي المطابق للإطار المرجعي الذي يرسمه القرآن و السنة للحياة.

و الأصل في الأمة الإسلامية أنها أمة قائمة بطبيعتها نظرا لأنها أمة رسالية هدفها أخذ الإنسانية إلى بر الأمان ، غير أن هذا لا يمنع خضوعها لمختلف قوانين و سنن التدافع الحضاري التي تبعثها على التجديد الدائم الذي يعود بالنفع على الأمة.²¹ فبرغوث يرجع نشأة الأزمة الحضارية التي تعيشها مجتمعاتنا في الأصل إلى مجموعة أزمت مناهجية و تربوية و ثقافية متسلسلة، تتأثر ببعضها طردا و عكسا ، و تتفاقم حتى يصعب تدارك أوضاعها ، فتتفقر و تنحدر نحو مستنقعات التخلف و الغثائية و التبعية ، و تكون بذلك قد وصلت إلى ما يسمى بمرحلة السقوط الحضاري .

أما إذا قامت الأمة بدورها و كابدت طويلا مشقات حركة الابتلاء و التدافع و التداول و التجديد، و تطهرت فيها من أخلاق الضعف و الوهن ، و تخلصت من أسباب الفوضى و اللافعالية ، فإنها ستجدد فيها أخلاق القوة و الرسالية ، و ستستجمع أسباب النهضة و شروطها المادية و المعنوية ، و بذلك تستأنف دورة حضارية جديدة.²²

فقانون " المدافعة و التجديد " الذي يحكم حركة الإستخلاف البشري لا يسمح لأي عنصر في البشرية سواء كان أفرادا أو جماعات بأن تنهون أو تسترخي أو تغفل أو تجمد ، بل يلزمها دائما بالتجديد و الفاعلية في كافة الميادين و إلا دفعت به حركة المدافعة إلى الوراء ، و استبيحت ممتلكاته من طرف القوى المتدافعة لغرض تحقيق أهدافها الحضارية على حساب ماضيه و حاضره و مستقبله.²³

إن نظرية " التدافع و التجديد " يطرحها الإسلام كنظرية كلية لتفسير حركة التاريخ و الحضارة، و هذه النظرية تمثل الإطار العام لحركة التغيير الاجتماعي و الحضاري ، و هذا الأمر يبين لنا مدى الأهمية الحيوية الكبرى التي تحتلها الفاعلية الاجتماعية في هذا المجال.

و التداول الحضاري يشكل القطب الذي تتجه نحوه حركة التدافع الحضاري في الأرض ، و هو يرتبط بشكل جذري بمدى فعالية الدفع الاجتماعي الكلي ، الذي يقوم به المجتمع لتلبية حاجاته الحضارية و مواجهة التحديات المحيطة ، و فعالية هذا الدفع ترتبط بمدى فعالية التجديد الاجتماعي الذي يحدثه المجتمع في منظوماته المختلفة .

و التجديد في المجتمع مرتبط ببعضه البعض ، فالمجتمع إذا جدد نفسه تجددت فعاليته الاجتماعية الكلية ، و كلما تجددت هذه الفعالية تمكن من استثمار قانون " القدوة النموذجية " في دعم البناء الذاتي لقدراته الحضارية من جهة ، و وقاية و حماية منجزاته من جهة أخرى، و هذا يمكنه من استثمار ذلك في تحقيق الإشعاع الحضاري العالمي الإنساني الكوني من جهة ثالثة.²⁴ و حين يتعلم المسلم كيف يتعامل مع السنن ، يتمكن من الاستفادة من أخطاء الغير حتى و لو كان هذا الغير من غير المسلمين ، و يأخذ العبر من السنن التي تعاقبت عليهم.²⁵

و يرى الطبيب برغوث أن الوعي السنني يؤدي إلى قيام الحضارات ، فهو يعتقد "بأن النهضة الحقيقية المؤسسة للدورات الحضارية الكبرى ، ... تبدأ انطلاقها الصلبة ، عندما يتحول الوعي السنني المتكامل عند الفرد و المجتمع و الأمة ، إلى مصب أو مستقطب تلقي فيه بقية روافد الوعي و الحركة الأخرى في المجتمع و الأمة ، مع احتفاظ كل رافد بخصوصيته المعرفية ، و مهمته الوظيفية ، في إطار الوظيفة التكاملية العامة المغذية للوعي السنني الشامل ، الذي يدفع بحركة التطور و التزقي الحضاري إلى أماده البعيدة في العالمية و الإنسانية و الكونية"²⁶ بينما يؤدي غياب الوعي السنني إلى سقوط الحضارات ، و هذا ما عبر عنه الطبيب برغوث عندما قال : " و أن التراجعات الكبرى في مسارات الحضارة ، يبدأ عدها العكسي المتقهقر ، عندما يأخذ الوعي السنني المتكامل -عند الأفراد و المجتمع و الأمة -يخلف موقعه كمصب أو مستقطب لحركة التاريخ لصالح بعض روافده المعرفية و الحركية المتضخمة ، لتتحول تدريجيا أو من خلال طفرات خاصة ، إلى مصب جديد لحركة التاريخ ، ولكن بطاقة أو سعة استيعابية ذات نفس غير عالمي أو إنساني أو كوني ، أي غير حضاري ، فتدخل في دوامات التنافرية و الإقصائية و الاهتلاكية المزمنة ..مع بقية الروافد الأخرى التي عجزت عن استيعابها ، و هو ما يؤدي إلى الإنهاك و تقلص إمكان النفوذ و شروطه ، والدخول مبكرا في مراحل الهامشية و الغنائية و التبعية الحضارية المذلة"²⁷

5- أهمية الفعالية في النهوض الحضاري :

تعرف الفعالية في عمومها بأنها " قدرة الإنسان على استعمال وسائله الأولية ، و استخراج أقصى ما يمكن أن يستخرج منها من النتائج " .²⁸ و تعد الفعالية الاجتماعية بمثابة المؤثر المباشر في حركة التدافع و التداول الحضاري ؛ فكلما حقق المجتمع قدرا من الفعالية الاجتماعية حقق القوة و التأثير و النفوذ و الحضور الاجتماعي و الحضاري بنفس القدر ، فإن زادت زاد ، وإن نقصت نقص .²⁹

و الفعالية ليست مجرد كلمة نردها بل " هي فكر و تربية وسلوك و جو ثقافي و اجتماعي صحي حيوي ، قبل أن تكون وسائل و أساليب و مناهج فنية مستعارة أو مصممة على حدود معادلات اجتماعية أخرى غير حدود معادلة المجتمع المعني بها ."³⁰ دون أن ينف هذا الاستفادة من انجازات المجتمعات الأخرى و التكنولوجيا الحديثة . و الفعالية الاجتماعية تعد مقدمة ضرورية للفعالية الحضارية ، فعندما ينجح مجتمع ما في دفع عجلة الفعالية الاجتماعية ، يتمكن من خوض معتركات التدافع و التداول بسلاسة ، فالتاريخ يخبرنا أن التحولات الحضارية الكبرى ما هي إلا نتاج لتحولات اجتماعية كبرى ، قال تعالى : (إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم) (سورة الرعد ، الآية : 11) و كذلك فإن دورة الفعالية الحضارية تتأسس على دورات الفعالية الاجتماعية غير المنقطعة ، و الناتجة عن حركة ثقافية متجددة ، لتتحول دائما إلى حركة إنجازية منتجة للخبرات و الإمكانيات ، التي تلبي الحاجات الاجتماعية المتجددة ، و تستجيب لتحديات حركة الابتلاء و التدافع و التجديد بانسجام ، يرتقي بشبكة العلاقات الاجتماعية للمجتمع بما يقربها من الأفق الذي رسمه الحديث النبوي الشريف : " مثل المؤمنين في توادهم و تراحمهم و تعاطفهم مثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر و الحمى " .³¹

و الفعالية إضافة إلى ما سبق ، هي أيضا امتلاك للقدرة الفكرية و المنهجية و التنفيذية التي تؤثر في العوالم الثلاثة (عالم الأفكار ، و عالم الأشخاص ، و عالم الأشياء) و كذا شبكة العلاقات الاجتماعية الداخلية و الخارجية . هذه القدرات التي تكون مبنية على تخطيط دقيق و تنسيق و متابعة مع قدرة على سرعة الانجاز و الاقتصاد في الوقت و الجهد و حماية المنجزات الحضارية . و نظرا للأهمية البالغة التي تكتسبها كل من الفعالية الحضارية و الفعالية الاجتماعية فإن الطبيب برغوث يرى بأنه ينبغي على حركة التغيير و البناء أن تأسس لكلا الفعالتين ، بل و يعتقد بأن على هذه الحركة أن تركز كل جهودها من أجل بناء قاعدة فكرية و ثقافية و روحية و اجتماعية متينة تمنح المجتمع و الأمة شروط الفعالية الاجتماعية التي تتحول تدريجيا إلى فعالية حضارية عالمية إنسانية كونية.³²

و يرى الطبيب برغوث أن السننية التكاملية للفعل تشترط فعاليته الحضارية ، إذ أنه بعد تفكيك أي مركب معرفي أو سلوكي أو اجتماعي و ذلك عن طريق أعمال آلية التحليل الاستقرائي المنهجي المتكامل ، ندرك الحاجة إلى تكامل مجموعات كثيرة من المعارف العلمية في بناء "الدورة الإنجازية " للفعل أو الموقف الإنساني ، بعضها ينتمي إلى منظومة سنن الأفاق ، و منها ما ينتمي إلى منظومة سنن الأنفس ، و بعضها الآخر ينتمي إلى منظومة سنن الهداية ، أو منظومة سنن التأييد ، الفاعلة في الصيرورة البشرية و الكونية على وجه العموم .

"و على هذا الأساس فإن الفعل الإنساني لكي يتسم بالأصالة و الفعالية و الاطراد ، و يندرج في سياق حضاري أو استخلافي إنساني تكاملي ترقوي ..يجب أن تستوفي " دورته الإنجازية " شروطها جميعا ، أو الحد الأدنى الذي تتطلبه الصيرورة الآنية لحركة الابتلاء و التدافع و التداول و التجديد . و هذه الشروط موزعة عبر المنظمات السننية الأربعة المشار إليها ، التي منح الله تعالى لكل منها سلطانه أو سلطته في بناء " الدورة الإنجازية " للفعل الإنساني ، بحيث إذا تم تجاوز ذلك السلطان أو التهاون في أمره ، أثر ذلك سلبا على أصالة الفعل و فعاليته و اطراديته ، إن عاجلا أو آجلا ، بحسب طبائع و خصائص كل منظومة من هذه المنظومات السننية الفاعلة في الصيرورة الحضارية أو الاستخلافية."³³

6- شحذ مختلف الفعاليات :

ونظرا للأهمية التي سبقت الإشارة إليها فقد دعا برغوث إلى شحذ شتى الفعاليات بالنسبة للفرد والمجتمع و المتمثلة في الفعالية الفكرية والفعالية الروحية و الفعالية السلوكية وكذا الفعالية الإنجازية، و يكون شحذها بالطريقة الآتية :

أ (**شحذ الفعالية الفكرية للفرد والمجتمع** : و هذا يكون من خلال العناية بتأسيس مناهج لبناء الوعي بالدورة الوجودية للإنسان في أصلها، و صيرورتها الاستخلافية ، و مصيرها بعد عالم الشهادة .و تأصيل الآليات المنهجية للبحث عن سنن التسخير ؛ في الآفاق و الأنفس و الهداية والتأييد ، و الآليات المنهجية لاستثمارها و الانتفاع بها ، في مواجهة تحديات الابتلاء و التدافع و التداول و التجديد ، و الآليات المنهجية للمحافظة على منجزات الدعوة و البناء و المواجهة .إذن فشحذ الفعالية الفكرية للفرد و الأمة ..تأتي في طليعة الأولويات التربوية كلها ، و أي تهاون في أمرها سيؤثر سلبا على بقية الأولويات الأخرى .³⁴

ب) **شحذ الفعالية الروحية للفرد والمجتمع**: و يكون ذلك بتحصيد الأشواق الروحية للإنسان المسلم ، و تنمية رغبته فيما عند الله ، و خوفه من التقصير في حقه ،حتى يصل به إلى قوة إيمان تكون له بمثابة قوة محركة في طريق التجديد .

ج) **شحذ الفعالية السلوكية للفرد والمجتمع**: فنظرا لأن الفعالية السلوكية هي غاية الفعاليات الأخرى ، فنتناغم سلوك الفرد و الأمة مع سنن التسخير و الإستخلاف أولوية تربوية لا يجب أن يتخاذه عنها أي طرف .³⁵

د) **شحذ الفعالية الإنجازية للفرد والمجتمع**: و يكون من خلال العناية المكثفة و الدائبة ببناء المهارات التخطيطية ، و بناء المهارات التنفيذية ، و بناء المهارات التقويمية و كذا بناء المهارات الوقائية .³⁶

خاتمة :

ختاما نصل إلى أن التجديد في كافة الميادين بحاجة إلى نظريات ومناهج علمية منظمة ومخططة، و لهذا فقد كرس الطبيب برغوث كافة مؤلفاته و أعماله من أجل صياغة وتوضيح نظريته المتمثلة في : " **نظرية التدافع والتجديد** " ، هذه النظرية التي يعتبرها خلاصة نظرية الإسلام الكلية في فلسفة التاريخ والحضارة ، و خصص أكثر من عقدين من الزمن لدراسة السنن و ما لها من دور في إعادة البعث الحضاري وتوجيه طاقات الأمة نحو ميادين الفعالية الحضارية . حاله في ذلك حال الكثير من مفكري الإسلام المعاصرين والباحثين المهتمين بقضايا التجديد والتغيير الحضاري، و الذين ظل شغلهم الشاغل منذ مدة طويلة تجديد و عي الأمة الإسلامية التي نهشها التخلف والضعف فحادت عن أداء رسالتها التاريخية الحضارية. و يدعوا الطبيب برغوث إلى ضرورة الوعي بمعادلة أو قانون المدافعة والتحدي ، فالمدافعة محرك مركزي مطرد لحركة التاريخ ، و قد طبق نظريته على مراحل تاريخية ، فدرس شخصيات من الأنبياء مثل : (نوح- إبراهيم-يوسف- موسى- عيسى عليهم السلام)، كما جعل من نموذج التجربة النبوية لمحمد صلى الله عليه وسلم إطارا لتطبيق نظريته . و هو يرى أنه ما لم يع الناس أبعاد هذه المعادلة أو السنة ويوجهوها نحو المدافعة التنافسية التكاملية البناء، فإنها ستنتج بهم حتما - كما هو الحال اليوم - نحو المدافعة التنافسية الاهتلاكية الهدمية . فما انهيار الدول و خراب المجتمعات، وسقوط الحضارات، إلا ترجمة لغياب الوعي الشمولي التكاملي بهذه المعادلة أو السنة الاستخلافية المطردة في حركة الحياة ، لذا توجب تجديد الوعي بشروط هذه المعادلة ، و توجيه المجتمعات نحو آفاق المدافعة التنافسية التكاملية البناء، المتحركة نحو أهداف وطنية أو قومية أو إنسانية مشتركة.

الهوامش :

¹- مفكر جزائري ولد يوم 20 أبريل 1951م.بقريّة شعبة الزيتون ، دائرة رأس العين ولاية باتنة ، تلقى تعليمه الابتدائي في مدرسة القرية ، ثم زاول دراسته المتوسطة والثانوية بمدينة باتنة حتى تحصل على بكالوريا اختصاص العلوم الشرعية سنة 1975، و في سنة 1979تحصل على ليسانس علم اجتماع من جامعة قسنطينة ،و له دراسات عليا في جامعة الجزائر في بداية الثمانينيات ثم عاد في نهاية الثمانينات ليكمل دراسة الماجستير بجامعة قسنطينة لبيدأ التدريس في الجامعة منذ 1987. كما شغل مناصب إدارية بها و هو عالم و داعية و فيلسوف ومجدد ، أطر مجالس العلم و خطب في المساجد ، في سنة 1990 أسس وترأس الجمعية الإسلامية للبناء الحضاري ، و تحصل على شهادة الماجستير سنة 1992 ، في منتصف التسعينيات هاجر إلى سوريا ثم إلى الغرب و استكشفه من الداخل و درس حضارته سائرا في ذلك على خطى مالك بن نبي ، و استقر به المقام في النرويج فأعلن نظريته "نظرية التجديد والتدافع" من هناك ، و قد امتاز بكثرة العطاء وغزارة الإنتاج .

- 2- الطيب برغوث ، مقدمة في الأزمة الحضارية والثقافة السننية (تحليل لأهمية المعطى الثقافي و التربوي) ، (الجزائر : دار قرطبة للنشر و التوزيع ، ط 1 ، 2004) ، ص : 9 .
- 3 - المصدر نفسه ، ص: 21.
- 4 - المصدر نفسه ، ص : 27.
- 5 - المصدر نفسه ، ص: 23.
- 6 - الطيب برغوث ، التغيير الحضاري و قانون الاستقلالية النوعية التكاملية ، (الجزائر : دار قرطبة للنشر و التوزيع ، ط 1 ، 2004) ، ص : 46.
- 7 - الطيب برغوث ، مقدمة في الأزمة الحضارية والثقافة السننية ، ص: 24 - 25.
- 8 - الطيب برغوث ، إشكالية المنهج في استثمار السنة النبوية ، (الكويت : وزارة الأوقاف و الشؤون الإسلامية ، ط 1 ، 2007) ، ص : 128.
- 9 - مالك بن نبي ، مجالس دمشق ، (الجزائر : دار الوعي للنشر و التوزيع ، ط 1 ، 2013) ، ص : 61.
- 10 - الطيب برغوث ، منهج النبي في حماية الدعوة و حماية منجزاتها خلال الفترة المكية ، (الولايات المتحدة الأمريكية : المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، ط 1 ، 1996 ، ص : 68.
- 11 - الطيب برغوث ، مقدمة في الأزمة الحضارية والثقافة السننية . ص: 25.
- 12 - المصدر نفسه . ص : 4.
- 13- الطيب برغوث ، مقدمة في المنظور السنني لدراسة السيرة النبوية ، أعمال المؤتمر العالمي الأول للباحثين في السيرة النبوية في موضوع : " جهود الأمة في خدمة السيرة النبوية " ، ص : 877.
- 14- المصدر نفسه ، ص : 878-879 .
- 15 - المصدر نفسه ، ص : 882.
- 16- المصدر نفسه ، ص : 889.
- 17- الطيب برغوث ، مقدمة في المنظور السنني لدراسة السيرة النبوية ، ص : 891-892 .
- 18- المصدر نفسه ، ص : 896-897.
- 19- المصدر نفسه ، ص : 887-888.
- 20- المصدر نفسه ، ص : 875.
- 21- عبد العزيز برغوث ، الشهود الحضاري للأمة الوسط في عصر العولمة ، (الكويت : وزارة الأوقاف و الشؤون الإسلامية ، ط 1 ، 2007) ، ص : 54 .
- 22 - الطيب برغوث ، مقدمة في الأزمة الحضارية والثقافة السننية . ص : 27.
- 23- الطيب برغوث ، بناء الأسرة المسلمة طريق النهضة الحضارية ، (الجزائر : دار النعمان للطباعة والنشر ، ط 5 ، 2012) ، ص : 14.
- 24- الطيب برغوث ، حركة تجديد الأمة على خط الفعالية الاجتماعية ، (الجزائر : دار قرطبة للنشر و التوزيع ، ط 1 ، 2004) ، ص : 4-5.
- 25 - جودت سعيد ، حتى يغيروا ما بأنفسهم ، (ط 8 ، 1989) ، ص : 134.
- 26- الطيب برغوث ، الواقعية الإسلامية في خط الفعالية الحضارية ، (سوريا : مركز الراية للتنمية الفكرية ، ط 1 ، 2006) ، ص : 25.
- 27- المصدر نفسه ، ص : 25-26.
- 28- جودت سعيد ، الإنسان كلا و عدلا ، (لبنان : دار الفكر المعاصر ، ط 1 ، 1993) ، ص : 17.
- 29- الطيب برغوث ، حركة تجديد الأمة على خط الفعالية الاجتماعية ، ص : 6.
- 30- المصدر نفسه ، ص : 10.
- 31- المصدر نفسه ، ص : 12.
- 32- المصدر نفسه ، ص : 13.
- 33 - الطيب برغوث ، مقدمة في الأزمة الحضارية والثقافة السننية ، ص : 10-11.
- 34 - المصدر نفسه ، ص : 45.
- 35 - المصدر نفسه ، ص : 45-46.
- 36 - المصدر نفسه ، ص : 47.

Communication forms within the market space (a sociological study)

Djamel FARFAR

Prof. , Faculty of Humanities and Social Sciences, Mascara University

dj.farfar@univ-mascara.dz

Farid MOUSSELI

Faculty of Humanities and Social Sciences, Mascara University

mousse.li.farid@univ-mascara.dz

Abstract: The idea of public space and its wonderful and intellect in the concept of outer space constitute a conscience, a fax, a facsimile, and based on the following, you can live in the various fields in which you can witness the debates and literary salons, among the public spaces, we focus our study on the market as a public space as it is a social institution in which exchange, communication, interaction and coexistence take place. and buy The limits of the effectiveness of the weekly market do not end when it is a commercial space, but its presence extends to other aspects of social life, such as the communication aspect. Distinctive communication patterns, which were the subject of a review, as well as how news and information of various kinds were circulated among people, which we will try to confirm through this current study related to the communicative role of this space and its various forms such as verbal and non-verbal communication and other communicative patterns with connotations and symbols created by actors in this space market.

Key words: Connection, social space, public space, Market, social representations

الملخص :

إن تأسيس مفهوم الفضاء العمومي يعود إلى تفاعل عدة عوامل وعناصر متمثلة في البرجوازية والمجتمع المدني، وفق ظروف سياسية وإجتماعية وحتى فكرية خاصة بأوروبا الغربية، بحيث يتفق معظم العلماء إلى أن الفضل في ظهور مفهوم الفضاء العمومي يعود إلى المفكر الألماني يورغن هابرماس، بحيث يمثل نموذج هابرماس النموذج المعياري لما يمتاز به من شروط للنقاش العقلاني يعتمد فيه على العقل والإقناع دون إقصاء لأحد، في مختلف الفضاءات التي كان تجري فيها النقاشات والحوارات كالمقاهي والصالونات الأدبية، ومن بين الفضاءات العمومية نركز دراستنا هاته على السوق كفضاء عمومي كونه مؤسسة إجتماعية يتم فيها التبادل والاتصال والتفاعل والتعايش، وبما أن الإتصال والتفاعل هو البعد الأساسي لمفهوم الفضاء العمومي فإن السوق يعتبر فضاءا إجتماعيا يسمح بوجود فاعلين (متسوقين، بائعين)، يتواصلون من خلال آلية البيع والشراء.

لا تنتهي حدود فاعلية السوق الأسبوعي عند كونه فضاء تجاري، إنما يمتد حضوره إلى جوانب أخرى من جوانب الحياة الاجتماعية، كالجانب الاتصالي، فهو أيضا فضاء للاتصال الإنساني، وتتمظهر في مجاله أشكال كثيرة من الاتصال، بدءاً من الاتصال الشخصي إلى الاتصال الاجتماعي وغيره من مظاهر هذه الأنماط الاتصالية المميزة، والتي كانت محل معاناة وأيضاً كيفية تداول الأخبار والمعلومات بمختلف أنواعها بين الناس، وهو ما سنحاول تأكيده من خلال هذه الدراسة الحالية المتعلقة بالدور الاتصالي لهذا الفضاء وأشكاله المختلفة كالإتصال اللفظي وغير اللفظي وغيرها من الأنماط الاتصالية ذات الدلالات والرموز التي يحدثها الفاعلون في هذا الفضاء. وفي خضم هذه المعطيات المتعددة والمتنوعة فإن الدراسة تحاول فهم أشكال الاتصال التي أوجدها السوق.

الكلمات المفتاحية:

الاتصال، الفضاء الاجتماعي، الفضاء العمومي، السوق، التمثلات الاجتماعية.

مقدمة:

بإستقراء للتاريخ نجد أن الفضاءات العمومية لم تكن تتجلى في أوروبا لوحدها، فقد تجلت عند العرب القدامى في «سوق عكاظ، وفي دار الندوة عند قريش، وفي الإسلام عند سقيفة بني ساعدة في المدينة المنورة» (شهاب الدين، أ. 1977: 228-229). فبالعودة إلى الواقع الجزائري نجد أن مفهوم الفضاء العمومي يتمظهر في عدة مجالات، ونركز دراستنا هاته على السوق كفضاء عمومي كونه مؤسسة اجتماعية يتم فيها التبادل والاتصال والتفاعل والتعايش، وبما أن الاتصال والتفاعل هو البعد الأساسي لمفهوم الفضاء العمومي فإن السوق يعتبر فضاء اجتماعيا يسمح بوجود فاعلين (متسوقين، بائعين)، يتواصلون من خلال آلية البيع والشراء.

إن الأسواق الأسبوعية إلى جانب أنها فضاءات للبيع والشراء، هي أيضا فضاءات اجتماعية وثقافية وسياسية تختزل تاريخاً من حياة الإنسان، ورغم أنها موسمية تعقد مرة في الأسبوع إلا أنها تحدث فاعلية مادية ورمزية، ترسم من خلالها علاقات اجتماعية مهمة يصنعها الفضاء والتواصل الاجتماعي المناسب الذي يتيح بين الأفراد. يظهر البعد الاجتماعي للسوق في آليات التواصل التي يتيحها الفضاء، من خلال هامش الحرية الكبير الذي يتمتع به الفرد في عملية إختياره للسلع، كما أن عملية التبادل والتواصل تساهم في تحقيق مقاصد الأفراد في بناء نسيج من العلاقات الممتدة داخل هذا الفضاء.

ومن هذا المنطلق تطرقنا لهاته الدراسة الموسومة بعنوان: السوق وأشكال الاتصال دراسة سوسيولوجية بمدينة معسكر الجزائرية، فكان سوق (الركابة) الأسبوعي الذي يقع وسط المدينة أنموذجاً لذلك.

الإشكالية:

الأسواق كانت ولا تزال تلعب أهمية كبيرة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية بل وحتى الاتصالية، ففضاء السوق كظاهرة اجتماعية قطع عقوداً من الزمن، تبين تجذر السوق في الفضاء العام للمجتمع كمكان للإلتقاء والاتصال، حيث أن الأسواق تعد «متنفساً سيكولوجياً ومجالاً للتواصل الاجتماعي، وحل المشاكل والنزاعات بين الأفراد والقبائل، وربط الوثائق والعهود، والتزود بالأخبار، وأيضاً فضاء للترفيه والتواصل» (زين العابد، ج. 2018: 160).

يعد السوق مكاناً للتبادل والبيع والشراء، ومكاناً للإلتقاء أيضاً؛ حيث يزداد إرتباط علاقات الأفراد فيما بينهم، لقد عُرف السوق كظاهرة في المجتمعات المغاربية، وما زال إلى يومنا هذا رمزا من رموز التراث الشعبي، حيث يلعب دوراً إقتصادياً واجتماعياً وحيوياً، فهو مصدر مالي هام وأساسي من خلال تسويق المعروضات سواء الصناعية أو الفلاحية، بمعنى أنه المكان المقصود من طرف الأفراد لشراء حاجياتهم المتنوعة، وعلاقة الأفراد بالأسواق علاقة الحياة بإستمرارها، ولهذا

فالسوق ليس فقط مجرد النشاطات الاقتصادية والتجارية من البيع والشراء وإنما لممارسة نشاطات حياتية، وفرصة تجمع الأفراد من الأهل والأصدقاء كمناقشة نواحي الحياة المختلفة للمناسبات والعادات الاجتماعية لذا أصبح السوق جزءاً مهماً من حياة الناس.

إن السوق يمثل خلاصة حياة مجتمع والإقتراب منه يعني الإقتراب من الحياة الثقافية والاجتماعية والعديد من أنماط السلوك، فالسوق فضاء اجتماعي يحدث فيه التبادل والتعارف والتعايش وهو بمثابة صورة مصغرة للمجتمع الكلي، يعبر فيه عن ثقافته المادية ونظامه القيمي على مستوى الحفاظ على الرابط الاجتماعي، من خلال علاقات متنوعة وإلتقاء وجهات نظر بين البائع والشاري لعقد صفقات تجارية واجتماعية، مما يؤكد لنا على أن السوق يلعب عدة أدوار في حياة الأفراد منها الدور الاجتماعي والتواصل بين أفراد المجتمع لتتشكل فيه روابط اجتماعية، وإقتصادية وتجارية، بينهم وبين البائعين في مجال السوق وتدخل ضمن رابط الصداقة بسبب الثقة بينهم وبين البائع.

فالثقافة التي تحكم العلاقات الفضائية والانتفاء، كلها متغيرات توضح أن بنية الإتصال في السوق تتميز عن أنساق أخرى في الإتصال، إنها بنية تشكل نسفاً منفرداً، نسق له قواعده وثقافته ومنطقه، إن العلاقات التي تنشأ في السوق كلها أبعاد تبرز إنتاج أشكال من الإتصال توضح وجود نسق إتصالي من خلال الرسائل في مضمونها وشكلها. في خضم هذه المعطيات المتعددة والمتنوعة فإن الدراسة تحاول فهم أشكال الإتصال التي أوجدتها السوق، ومنه نطرح التساؤلات التالية:

ما هي أشكال الإتصال في السوق الأسبوعي؟

ما هو تأثير هذه العملية الإتصالية في تشكيل الروابط الاجتماعية؟

وهل العلاقات داخل السوق هي إستجابة للفعل التواصل؟

للإجابة عن التساؤلات المطروحة في الإشكالية نطلق من الفرضيات التالية:

- إن الفضاء يحدد طبيعة وتوجه الإتصال ويفرض أشكالاً خاصة به.
- الأشكال الإتصالية داخل الفضاء الاجتماعي تحدد عبر ممارسات الفاعلين، وذلك أن التمثلات والتصورات التي يحملها الفاعلين في الفضاء الاجتماعي تؤثر في العملية الإتصالية.
- تساهم أشكال الإتصال الموجودة داخل فضاء السوق إلى توسيع العلاقة بين (البائع والمشتري)، (البائع والبائع)، (المشتري والمشتري).

1. تحديد المفاهيم:

1.1 مفهوم الإتصال:

الإتصال لغة: وردت مادة وصل في المعاجم العربية كالأتي: «إتصل فلان : دعا دعوى الجاهلية ، وهو يقول : يا فلان وإتصل إلى فلان : إنتمى وإنتسب إليهم ، وإتصل الشيء بالشيء: وصله به» ، وتشترك هذه المعاني كون إتصل ربط شيئاً بآخر وجعل بينهما صلة وقاربة ، وقال مسعود جبران : « وصل يصل وصولاً و صلة و صلة ، يقال : وصل إلى المكان أو الأمر، بلغه وإنتهى إليه .وصله: بلغه. ووصل الشيء بالشيء: جمعه وربطه» (ونوغي، إ. 2016: 131). الإتصال يعني المعلومات المبلغة أو الرسالة الشفوية أو الحركية أو تبادل الأفكار والآراء والمعلومات عن طريق الكلام أو الإشارات، «كما تعني الكلمة أيضاً الطرق أو شبكة الإتصالات وكلها تؤكد على أهمية التفاعل في العلاقات الإنسانية بين البشر» (عزوز، أ. 2016: 18).

إن «الاتصال والمترجم من الكلمة الإنجليزية (communication) والمشتقة أصلاً من الكلمة اللاتينية (communis) التي تعني الشيء المشترك وفعله (communicare) أي يذيع ويشيع فالإتصال يعاني الإشتراك بين شخص أو مجموعة من الأشخاص في معاني وإتجاهات ومواقف» (محمد سيد، م. 1992: 23).

الاتصال اصطلاحاً: «هو علمية يقوم بها الشخص في ظرف ما، لنقل رسالة ما تحمل المعلومات أو الآراء أو الإتجاهات أو المشاعر إلى الآخرين، لهدف ما عن طريق المفردات أو الرموز وذلك على حد السواء في التجمعات البدائية أو المجتمعات المعاصرة والحديثة» (مصطفى عبد السميع، م. 2005: 59).

والإتصال أيضاً هو «عملية نقل الأفكار والتجارب، وتبادل المعارف والمشاعر بين الذات والأفراد والجماعات، ويتضح من هذا التعريف أن الهدف الرئيسي للتواصل نقل المعلومات» (شهاب الدين يغمور، س. 2019: 11).

إجرائياً: نقصد بالإتصال في دراستنا هو أشكال تواصل وتفاعل الأفراد داخل فضاء اجتماعي معين، ألا وهو السوق.

1.2 مفهوم الفضاء الاجتماعي:

الفضاء الاجتماعي لغة: هو «المكان الواسع من الأرض، والفعل "فضا يفضو فضوا" فهو فاض. وقد فضا المكان وأفضى إذا إتسع، وأفضى فلان إلى فلان أي وصل إليه، وأصله أنه صار في فرجته وفضائه وحيزه، إذن هو المكان: الفراغ الذي يشغله جسم معين ويملؤه بأبعاده» (ابن منظور، 1140: 2003)، «ولقد اشتق الفرنسيون والإنجليزيون مصطلحي *espace* و *space* من لفظة *spatium* اللاتينية التي تعني في الأصل الامتداد واللامحدود الذي يحوي كل الإمتدادات الجزئية المحددة، في حين لم يعرف الإغريق لفظة الفضاء إذ لم تظهر في لغتهم كلمة تدل على المكان، إنما عرفوا لفظة *topos* وتعني الموقع (George, p.1974 : 11).

الفضاء الاجتماعي اصطلاحاً: من الناحية الاجتماعية والأنثروبولوجية يقترح جورج كوندوميناس - Gorges Condominas كتعريف للفضاء الاجتماعي على أنه «هو المجال المحدد بمجموعة من النظم والأنساق من العلاقات المتناسبة، مع المجموعة المعينة» (بن زيان، خ. 2017: 25).

إجرائياً: يعتبر الفضاء الاجتماعي مكان يلتقي فيه الأفراد لقضاء حوائجهم وتبادل الأخبار والتعارف، وهو يختلف من فضاء لآخر كالسوق والمساحات الخضراء والمقاهي الخ، وفي بحثنا هذا نركز الدراسة على فضاء السوق كمنتج اجتماعي وكبناء اجتماعي ثقافي، يحمل شبكة من الرموز والطقوس والعلامات تبرزه على الواجهة الاجتماعية، كما يلاحظ أن الأفراد داخل السوق هم فاعلين اجتماعيين يتميزون بالعقلانية والبراغماتية.

1.3 مفهوم الفضاء العمومي:

في اللغة الانجليزية تستعمل مصطلح Public Space ويراد به (المعنى المجرد) وتستعمل مصطلح *Sphère Public* للإشارة للمفهوم الفيزيائي الملموس، فإنه في اللغة الفرنسية تستعمل *Espace public* للدلالة على المعنيين مجتمعين رغم محاولة البعض التمييز بينهما، ونفس الشيء بالنسبة لكلمة *Public* فهي تشير في اللغة الفرنسية إلى " كل الناس " كما تدل على جعل الشيء علنياً أو نشره (لعياضي، ن. 2011: 15).

اصطلاحاً: يعرف يورغن هابرماس الفضاء العمومي على أنه « فضاء للوساطة يقوم فيه الأفراد الخواص بالاستخدام العمومي للعقل بغية بناء توافق سياسي» (لعياضي، ن. 2011: 31).

تعرف **حنا ارندت** الفضاء العمومي «بأنه فضاء التمثيل الذي يفترض حضور الجمهور الذي بإمكانه إعطاء أحكام إزاء القضايا ذات الشأن العام من خلال عنصر التجلي والأحكام والمواقف فإذا غاب بإبداء الموقف والتفاعل يفتقد المركز الأول أي مشهد الظهور قيمته وأهميته» (بن مسعود، أ. 2018: 8).

أما مدرسة شيكاغو فتعتبر أن الفضاء العمومي هو «ذلك المكان أين تجد الإشارات والرموز بتصرف الأفراد الذين يقومون بتأويلها من أجل بناء علاقات تبادلية بينهم» (عبد الله زين، ح. 2018: 11).

إجرائيا: نقصد بالفضاء العمومي في دراستنا ذلك المجال المتمثل في مجال السوق الذي يتبادل فيه الأفراد آليات التواصل فيما بينهم.

1.4 مفهوم السوق:

السوق لغة: «مأخوذ من الفعل "سَوَّقَ"، يسَوِّق، تسويقاً فهو مسَوِّق، السوق والجمع أسواق وفي قوله تعالى: {وَجَاءَتْ كُلُّ نَفْسٍ مَعَهَا سَائِقٌ وَشَهِيدٌ} (سورة ق: الآية 21) أي يسوقها إلى الله، وفي حديث الجمعة: إذا جاء تسويقة، أي تجارة، وهي تصغير السوق، سميت بها لأن التجارة تجلب إليها وتسوق المبيعات نحوها. إذن هو المكان الذي تساق إليه المبيعات. وهو الحيز الذي يلتقي فيه بائعو السلع مع المشتري» (ابن منظور، 2003: 222).

السوق اصطلاحاً: «يُعرف بأنه المساحة أو المنطقة التي تحدث فيها العمليات التجارية عن طريق وجود إجتماع بين الناس والتجار في مكان واحد، إذ يُوفر تفاعلاً بين البائعين والمشتريين من أجل تقديم الخدمات وبيع السلع مقابل المقايضة أو المال» (حسين عوض الله، ز. 2004: 255).

إجرائيا: السوق هو مكان الذي تعرض فيه مختلف المنتجات وتبادل السلع بين البائع والمشتري، يلجأ إليه أفراد المجتمع لتلبية حاجاتهم الاقتصادية والاجتماعية وهو الفضاء الاجتماعي الذي تتشكل فيه العلاقات والروابط الاجتماعية بين من يدخله، فهو مركز للتواصل الاجتماعي بامتياز.

1.5 مفهوم التمثلات الاجتماعية:

لغة: «في لسان العرب عند ابن منظور التمثيل يعني مثل له الشيء، أي صورته حتى كأنه ينظر إليه، و أمثله أي تصوره، ومثلت له تمثيلاً، و تمثيل الشيء بالشيء سواء وشبهه به وحصل مثله و على مثاله ومنه الحديث قَالَ: رَسُولُ اللَّهِ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «لَقَدْ رَأَيْتُ الْآنَ مَنْذُ صَلَّيْتُ لَكُمْ الصَّلَاةَ الْجَنَّةَ وَالنَّارَ مُمَثَّلَتَيْنِ فِي قُبْلَةِ هَذَا الْجِدَارِ ، فَلَمْ أَرَ كَالْيَوْمِ فِي الْخَيْرِ وَالشَّرِّ ثُلَاثًا » أي مصورتين، و يكون تمثيل الشيء بالشيء تشبيهاً به» (ابن منظور، 1988: 437-438).

التعريف الاصطلاحي: في قاموس نوبار سيلامي Sillamy.N فقد جاء بخصوص المصطلح: «التمثيل هو إحضار الشيء إلى الذهن، وليس إسترجاع صورة للواقع، فالتمثيل عملية ذهنية بمستوجبها تتم إعادة صياغة، وبناء ذهني لعناصر المحيط» (Sillamy.N, 1980: 590).

التعريف الإجرائي: هي مجموعة من التصورات والأفكار التي ينظرون بها الأفراد إلى فضاء السوق وإلى الممارسات التي تحدث في عملية البيع والشراء والإلقاء والتبادل... الخ.

2. المقاربة النظرية للدراسة:

من المسلم به أن كل دراسة تحتاج إلى مرجعية نظرية، «والنظرية هي عبارة عن إطار فكري يفسر مجموع من الفروض العلمية ويضعها في نسق علمي مرتبط» (همام، ط. 1984: 70). إن تعدد الفرضيات في علم الاجتماع، راجع إلى تعدد المدارس في هذا العلم لهذا تبقى مرحلة الحسم في الخيارات المنهجية لدى الباحث من أعقد المراحل، ومنه الباحث يكون مرغما على الحسم في خيار منهجي يكون الأقرب إلى الإجابة عن إشكالية البحث وفي أحيان كثيرة تكون الخيارات صعبة.

إلا أن المتفق عليه هو أن المقاربة المنهجية لا يمكن أن تنشأ من فراغ نظري، وقد تم الحسم في هذه الدراسة لصالح المقاربة السوسيولوجية الإتصالية كإطار نظري لمنهج الدراسة من أجل الوصول إلى تفكيك الإشكالية.

لقد إستندنا كمقاربة منهجية إلى **نظرية التفاعلية الرمزية** التي ساهمت في بناء الموضوع في العديد من مواطن البحث، سواء عند التساؤل عن الرمز ودلالته فيما يخص اللغة والكلام لأن التواصل الإجتماعي مرتبط بالرمز، الذي يحتوي على عدة معاني إجتماعية، يعتمد عليها الأفراد في تفاعلاتهم الإجتماعية، ويقومون بتوجيه الفعل الإجتماعي والسلوك على أساس هذه المعاني. والمنطلق هنا أن الفعل الإجتماعي الموجه للحصول على استجابة من آخر أو آخرين، يؤدي إلى عملية التفاعل والتي تركز في مجملها على الخاصية الرمزية للفعل في إطار عملية التفاعل والإتصال والمتفاعلون هنا،«حسب رأي **هيربرت بلومر BLUMER Herbert** أحد تلاميذ **ميد** وأول من وضع لهذا الإتجاه مصطلح التفاعل الرمزي **Interaction Symbolique** وبهذا لا ينظر إلى صفات إجتماعية ثقافية بشكل حتمي، وإنما العمليات الإجتماعية والعلاقات وما ينتج عنها من بناءات إجتماعية ثقافية كأشياء ثابتة، كعمليات دينامية متغيرة ومفتوحة»(إبراهيم عيسى، ع. 2008:113).

إن نظرية التفاعلية الرمزية أو التفاعل الرمزي موضوع يدرس أشكال الإتصال بكافة أنواعه، من خلال تفاعل الفرد مع باقي أفراد مجتمعه، من خلال اللغة أو الإيماءات التي تحمل الكثير من الرموز ففي التعريف الذي وصفه **Blumer** للتفاعلية الرمزية « بأنها تقوم على دراسة الفعل الإجتماعي كما يحدث وإن مسألة تكوينه تختلف عن الأمر الخاص بالشروط السابقة (اللغة، الرمز، الإشارة...) التي تعتبر كأسباب له» (همام، ط. 1984: 73).

ومن خلال هذا التعريف العام يتبين ضرورة الإعتماد على التفاعلية الرمزية كمقاربة منهجية، من خلال التركيز على الكلمتين المركبتين للمصطلح نفسه وهو التفاعلية والرمزية يتبين أن التفاعلية الرمزية تعتبر الأفعال المتبادلة بين الأفراد والرموز التي تعطي لها وجودا وتجسدها في الواقع.

ففي دراستنا وجدنا التفاعل الرمزي بشكل كبير بين الأفراد، في فضاء السوق الذي قمنا بدراسته حيث يظهر هذا التفاعل في الممارسات والسلوكيات بين البائعين والمشتريين المتمثل في علاقات تفاعلية ضمن ما يُعرف بالرابط الإجتماعي، والذي وجدناه في رابط الصداقة والزبونية والمساومة داخل هذا الفضاء.

من بين أهم نظريات الإتصال التي اعتمدها هي :

نظرية التل الجليدي :

تعد هذه النظرية من أحدث النظريات في الاتصال، حيث تركز على الاتصال الشخصي الذاتي والاتصال بالآخرين. تصور لنا هذه النظرية عملية الاتصال الإنساني بين اثنين من بني البشر، يحاول كل منهما أن يقوم بدور إيجابي في العملية الاتصالية، بيدوان ككتلتين من الجليد في وسط محيط. «إن أهمية خصائص هذه النظرية في عملية

الاتصال، تتجلى في الجزء المغمور تحت سطح الماء من هذا التل الجليدي، والذي يقدر حجمه بما لا يزيد عن سبعة أثمان (8/7) حجم الكتلة، إذ لا يبدو منها فوق سطح الماء سوى ثمن (8/1) حجمها.

هذا الجزء المرئي (8/1) من التل الجليدي، هو الذي يمكن متابعته في العملية الاتصالية ومن ثم يمكن التنبؤ بما يمكن أن يحدث فيه ومنه نتيجة للاتصال. أما ما خفي تحت الماء من هذا التل فهو الجزء الأكبر من التل و الذي يصل حجمه إلى (8/7) من مكونات العملية الاتصالية؛ هذا الجزء الضخم من التل الجليدي و الذي لا نراه بالعين المجردة لاختفائه في الأعماق، هو أهم جزء يجب أن ننتبه إليه و أن نهتم به عند دراسة الاتصال الشخصي، سواء من حيث نسبته للعملية الاتصالية كلها، مقارنة بما يمكن مشاهدته و متابعته، أو من حيث ما يحدث في هذا الجزء المغمور وغير المرئي من عمليات معقدة ومتعددة وخفية فإلى جانب ما يمكن أن نلمسه من العملية الاتصالية، وما نراه يحدث بين القائم بالاتصال وبين المتلقي و الذي لا يزيد عن ثمن (8/1) من العملية الاتصالية» (الشال، انشراح. 2001: 60-61).

3. منهجية البحث:

تعتبر الدراسة الميدانية دراسة مكمل للدراسة المنهجية، لا يمكن الاستغناء عليها لهذا إعتمدنا عليها كقاعدة وركيزة أساسية هامة للتحقق من صحة الفرضيات المطروحة وهذا بالإعتماد على منهج خاص معين، وتقنيات مناسبة وملائمة لطبيعة الدراسة.

1.3 الدراسة الإستطلاعية:

استعملنا في المرحلة الإستطلاعية المقابلة الإستطلاعية **Entretien exploratoire** وهي مقابلة بدون دليل، وذلك للإحتكاك بالميدان وكسب ثقة المبحوثين، كما كان لها الدور الرئيسي في صياغة الإشكالية وبناء نموذج للتحليل، «فهي لها دور كبير في مساعدة الباحث على صياغة وبناء إشكالية البحث» (Quivy, R.1995 :155). وايضا ايضا اعتمدنا على الملاحظة المباشرة كإستطلاع أولي من خلال تجوالنا في ميدان البحث (سوق الركابة بمدينة معسكر).

2.3 منهج الدراسة وتقنيات البحث:

- منهج الدراسة:

إن صدق النتائج ومدى مطابقتها للواقع المدروس يرتبط ارتباطا وثيقا بالمنهج الذي يعتبر الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته لظاهرة ما قصد إكتشاف الحقيقة والإجابة على الأسئلة والإستفسارات التي تثير موضوع البحث، أما المنهج بمعناه الواسع يعني: «مجموعة الأطروحات والإجراءات والخطوات التي وضعها الباحث عند دراسته لمشكلة ما» (شفيق، م. 2000: 96).

أي انه «عبارة عن طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول الى أغراض محددة لوضعية إجتماعية أو مشكلة إجتماعية والباحث في إختيار منهج الدراسة ليس حرا وإنما طبيعة مشكلة بحثه هي التي تحتم عليه إتباع منهج معين وذلك من خلال الخصائص المميزة للظاهرة المدروسة، وطبيعة العلاقة التي تربط عناصرها ومتغيراتها والأهداف التي يرجو الباحث تحقيقها» (رضوان، ب. 2007: 28).

ولهذا تبقى مرحلة الحسم في الخيارات المنهجية لدى الباحث من أعقد المراحل، لأن الباحث يكون مرغما على الحسم في خيار منهجي يكون الأقرب إلى الإجابة عن إشكالية البحث وفي أحيان كثيرة تكون الخيارات صعبة.

تعتبر دراستنا هذه عبارة عن دراسة ميدانية وصفية لفضاء السوق الشعبي، من خلال أشكال الإتصال لهذا الفضاء وممارسات الفاعلين الإجتماعيين فيه، حسب طبيعة الدراسة وجدنا أننا ضمن الدراسات الكيفية، التي تعتمد على المنهج

الكيفي الذي يتناسب مع دراستنا من خلال التفاعل المباشر مع عينة البحث، والوصول إلى المعلومات من خلال أقوالهم وسلوكياتهم وتصرفاتهم. والتي تعتمد أيضا على المنهج الوصفي، والذي يعد «الطريقة التي ترتبط بظاهرة قصد وصفها وصفا دقيقا وتفسيرها علميا، والمنهج الوصفي يشبه الإطار العام الذي تقع تحته كل البحوث التي تصف الظاهرة وتوضح العلاقات بين المتغيرات التي تشتمل عليها أو التي تهدف إلى الكشف عن الأسباب الكامنة وراء سلوك معين من معطيات سابقة، مستخدما في سبيل ذلك الملاحظة المباشرة» (الحمداني، م. 2006: 109).

لقد إعتدنا في دراستنا هذه على المنهج الكيفي الذي تناسب مع دراستنا الوصفية لفضاء السوق وأشكال الإتصال فيه.

- تقنيات البحث:

نظرا لطبيعة الدراسة الوصفية الإستكشافية وبعدها الكيفي وإنطلاقا من تساؤلات البحث فإننا إعتدنا على الأدوات التالية:

✓ المقابلة:

بما أننا استخدمنا المنهج الكيفي والمقابلة تقنية هامة من تقنيات هذا المنهج، والتي تعني «أنها وسيلة من وسائل جمع البيانات في البحث الإجتماعي، كما تعرف أنها تقوم على حوار وحديث لفظي مباشرين بين الباحث والمبحوث، حيث تمكّنا من الحصول على العديد من المعلومات والآراء بوضع مجموعة من الأسئلة المفتوحة التي تساهم في جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات» (عبد الرزاق، ع. 2005: 309).

كما تساهم المقابلة في التعرف على حقائق معينة أو وجهات نظر للفاعلين الإجتماعيين في فضاء السوق من باعة ومشترين، وتسمح أيضا بالوقوف على الكيفية التي تدار بها هذه النقاشات وكيفية التواصل فيما بينهم.

وفيما يخص نوع المقابلة التي اعتمدنا عليها هي «المقابلة نصف الموجهة L'entretien semi directive» بحيث «في هذا النوع من المقابلة يقوم الباحث بتحديد مجموعة أسئلة بغرض طرحها على المبحوث، مع احتفظ الباحث بحقه في طرح أسئلة من حين لآخر دون خروجه عن الموضوع» (حميديشة، ن. 2012: 102). كما إستعملنا بعض الاستراتيجيات لكسب ثقة المبحوثين، وكانت أسئلة المقابلة تطرح بالعامية مع ملاحظة طريقتهم بالكلام وإستعمال الألفاظ، ولم نغفل الأحداث الجانبية وكل ما قد يثير الانتباه، إن معاينة حركات المبحوثين وتتبع تعابير وجوههم وإيماءاتهم من الأمور التي ساعدتنا على إكتشاف بعض الحقائق والأمور الهامة.

✓ الملاحظة:

إعتدنا على تقنية الملاحظة المباشرة، وتعني الانتباه لشيء ما والنظر إليه، وذلك اشتقاقا من المعنى اللغوي الذي يكمن في النظر إلى الشيء، وإصطلاحا هي أداة من أدوات القياس التي يستخدمها الباحث في جمع المعلومات التي تمكنه من الإجابة عن أسئلة البحث وإختبار فروضه.

وتعرف على أنها: «مشاهدة الظواهر قصد عزلها وتفكيك مكوناتها للوقوف على طبيعتها وعلاقتها والكشف عن التفاعلات بين عناصرها» (الدريج، م. 1988: 119).

إن استخدامنا للملاحظة المباشرة مكننا من ملاحظة أشكال التفاعل و مختلف صورته، وأيضا ملاحظة السلوك الحركي بوصفه شكلا إتصاليا غير لفظي (حركات الأيدي، تعبيرات الوجه، الإيماءات، طريقة تبادل التحية...)، بغية فهم سلوكيات الأفراد من خلال مشاهدتهم و سماع إجاباتهم و تعليقاتهم على التساؤلات التي وجهت لهم، و تفسير المعاني والرموز في مواقف التفاعل الطبيعية.

3.3 المجال المكاني:

إن إنتقالنا إلى الميدان إنطلق من انشغال عام حول أشكال الإتصال التي أوجدها السوق، لتبدأ رحلة البحث عن الأشكال الإتصالية التي أوجدها السوق من أجل ضمان إستمراريته الرمزية، هذا لأنه لا يمكن تصور سوسيولوجيا للإتصال بدون الإحتكاك بوضعية مختلفة من الأفراد والتفاعل معهم وملاحظة أفعالهم وسلوكياتهم وطريقة تواصلهم بينهم. وقع إختيارنا على سوق الركابة لمدينة معسكر بحيث إعتبرنا أيضا أن المدينة من المدن الداخلية، التي من المفروض لها منطق محلي، ولا تخضع للتغيرات الكثيرة التي تصيب المدن الكبرى والتي تكون فيها التحولات عميقة وسريعة فالتغير يكون سيرورته بطيئة، على هذا الأساس تعتبر مدينة "معسكر" مجتمعا محليا مميزا لدراستنا خاصة وأن مكان الدراسة (سوق الركابة) متواجد داخل المدينة مما يسهل علينا عملية الدراسة.

4.3 مجتمع البحث وعينة الدراسة:

- مجتمع البحث:

وهو مجموع الحالات التي تنطبق عليها خصائص معينة، تحدد وقت لموضوع البحث وأهدافه، أي مجموعة الأفراد الذين يرتبطون إرتباطا وثيقا بموضوع البحث. ففي هذه الدراسة كان مجتمع بحثنا لمجموعة من الأفراد تتراوح أعمارهم ما بين 27 سنة إلى 75 سنة بمختلف حالاتهم العائلية يشتركون في كونهم متسوقون وباعة في السوق الأسبوعي الركابة بمدينة معسكر.

- عينة الدراسة:

يعتبر إختيار العينة من الصعوبات التي تصادف الباحث السوسيولوجي رغم خصوصية طابع مجتمع بحثه المتسم بمجاليه المحدود على وجه العموم في حالة بحثنا فإن عينة البحث الميداني لم تخضع لإختيار عقلائي وإنما عشوائي تضم الأفراد المترددين على السوق من فئة المتسوقون وفئة الباعة من بنيات مختلفة من حيث السن، الجنس، الوظيفة، المستوى الدراسي، الحالة العائلية، المستوى المعيشي.

تكونت عينة البحث الميداني من اثني عشر (12) مفردة بين الذكور والإناث قسمت إلى فئتين:

الفئة الأولى: وعددها سبعة (07) مفردات وهم من المتسوقون.

الفئة الثانية: وعددها خمسة (05) مفردات يمثلون فئة الباعة، كما يوضح الجدول رقم 01.

الجدول رقم 01: تقسيم فئات المبحوثين حسب الجنس

الفئات	طبيعتها	الجنس		المجموع
		ذكر	أنثى	
الفئة الأولى	المتسوقون	07	00	07
الفئة الثانية	الباعة	04	01	05
المجموع		11	01	12

• السوق والمقاربات الإجتماعية:

حسب المنظور الاقتصادي ينظر إلى السوق على أنه مكان إلتقاء العرض مع الطلب للسلع والخدمات، ويعرف كذلك على أنه المكان أو التنظيم الذي يمكن البائعين والمشتريين لسلعة معينة الإتصال ببعضهم البعض، وهناك أسواق لكل أنواع السلع والخدمات والمواد الخام والمواد الغذائية والسلع المصنعة، والعمل والعملة وما إلى ذلك، فهو «مكان عام تتعدّد فيها الصفقات على البضائع والسلع وهي أيضا مجموعة المعاملات التي انعقدت في مكان واحد على بضاعة معينة» (حسن، ع. 1992: 263).

لكن من الجانب الاجتماعي والأنثروبولوجي لم يقف المختصين في حدود التبادلات الاقتصادية وإنما في البحث عن الدور الاجتماعي له، من خلال ما يخلقه من مجال للتواصل والتبادل واللقاء الاجتماعي بين الأفراد والتواصل بين الحلقات الجيلية، وترسيخ العلاقات بين الأفراد، فالسوق هو أكثر من مكان بل عبارة عن منظومة من المزاوالت التجارية والاجتماعية الخاصة، ومكان لقاء وتفاوض وعمليات تبادل السلع والخدمات، ينتج عنه عمليات التعارف بين المتسوقين في ما بينهم وحتى مع البائعين التي تربطهم إما علاقات القرابة أو الجوار أو الصداقة. فقد لا يذهب الفرد إلى السوق من أجل القيام بعملية البيع أو الشراء، ولكن من أجل الالتقاء بالآخرين وتبادل الأخبار في السوق.

توجد بعض الدراسات حول السوق من الناحية الاجتماعية والاتصالية مثل الدراسة التي تطرق إليها **PERALDI Michel** وآخرون بعنوان **Le marché des pauvres, espace commercial et espace public** (سوق الفقراء والمساحات التجارية والأماكن العامة) حيث سعت هاته الدراسة لاكتشاف الاختلاف العرقي في السوق ومعرفة كيفية تأثيره على العلاقات الاجتماعية (الرابط والتواصل الاجتماعي) والنسيج الاجتماعي، وإضافة إلى العلاقات الفضائية في السوق استعرضت الاتصال الاجتماعي في هذا الفضاء، وقد خلصت الدراسة بأن الفاعلين في فضاء السوق يقومون بإرساله كفضاء للاتصال يتم تحديده اجتماعيا من وضعية الفضاء فيحد ذاته . وأن الروابط الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية في فضاء السوق تحكمها العلاقات الإنسانية فالمبادلات التجارية في السوق تمر عن طريق عملية التواصل الشفهي عبر التعاقدات الشفهية وتكون بدون شهود وأن التواصل بين الفاعلين يخلق روابط اجتماعية غير مألوفة أكثر من الروابط الإثنية والدين أو الثقافة وهذه الروابط هي بدورها من تسهل عملية النشاط التجاري.

إن الدراسات التي أجراها "مارسيل موس" للمجتمعات البدائية في أمريكا الشمالية في مقاله : (الهبة صيغة التبادل في المجتمعات القديمة وعلتها)، تبرز تركيبية الأفعال الاجتماعية و طابعها الشمولي، يعني ذلك أن النشاط الاقتصادي له أبعاد اجتماعية، كونه يعبر عن درجة التحضر بهدف ضمان استمرارية التماسك الاجتماعي القائم، يسير بطريقة جماعية، ونشاط الأفراد لا يكون مجدي إلا إذا نال الاعتراف الرمزي من طرف الجماعة والمجتمع ، بذلك يعتبر : (أن في الأفعال الاجتماعية الشاملة، تعبر كل المؤسسات الاجتماعية عن نفسها، في الوقت ذاته و بطريقة مفاجئة : دينية، أخلاقية وقانونية).

لكن بعد الدراسة التي قام بها **كليفور دغيرتز** "حول سوق مدينة **"صغرو"** بالمغرب. عرفت المقاربات الاجتماعية منعرج كبير بحيث تعتبر أولى المقاربات، التي أعتقت السوق من المقاربات الاقتصادية البحتة التي لا ترى في السوق سوى فضاء للتبادلات المادية؛ المساومة، الأسعار، العرض والطلب وغيرها، متناسية التبادلات الرمزية المرافقة لها.

رغم أن "موس" أظهر جليا تركيبية مفهوم الفعل الاجتماعي إلا أن توجه الدراسات منحت التخصص المتزايد داخل تساؤلات تنحصر حول نفسها متناحية شمولية الفعل الاجتماعي وتركيبية السلوك الإنساني، حسب "ديفلو" البعد الرمزي للتبادلات وفهم الدلالة " الفريدة " للسوق وعلاقته مع الإنسان (ايت مولود،ن. 2011: 14).

أكد الباحث الفرنسي مارك كوت، بعد دراسة للمجتمع الريفي في الجزائر أنه رغم عدة تطورات طرأت على المجتمع إلا أن دور السوق لم يتغير، حيث أبرز ذلك بقوله: إن التغيرات التي حدثت منذ قرن في البنى التحتية لم تستطع أن تأتي بالجديد في جانبين يعتبران مهمّة واختصاص السوق: الدور الاجتماعي: لأن السوق هو مكان للالتقاء والدور الاقتصادي: لأن السوق مكان للبيع (بن زيان، خ.2017:88).

إن العلاقات التي تنشأ في السوق من التبادل الالتقاء والاتصال، كلها أبعاد يتحدث عنها الكاتب الجزائري مولود معمري في حوار مع عالم الاجتماع الفرنسي بيار بورديو، الذي أكد على هذا الدور الذي لعبه ويلعبه السوق بقوله: عندما كنت صغيرا كان أبي يأخذني معه بصفة مستمرة إلى الأسواق، لأن الأسواق كانت المكان المفضل للالتقاء، كان يدوم تسوق أي نصف ساعة، أما باقي الوقت فكان يخصصه للالتقاء مع الناس والجلوس معهم، وهم كانوا يقومون بنفس الشيء، كان هناك نوع من التكوين حول المكان، تكوين مقصود ومنتشر وقد يؤدي الاتصال والالتقاء ليصل إلى الزواج وربط العلاقات في السوق (رضوان، ب. 2007: 178).

فلسوق أهمية كبيرة جعلته يكون سببا في ميلاد بعض القرى، كما أكد ذلك الباحث محمد دحماني" لقد أعطت الأسواق ميلادا لعدة قرى، فبعض القرى التقليدية تحمل اسم يوم سوق: سوق الأحد، سوق الجمعة، سوق الاثنين، سوق الخميس " (بن زيان، خ.2017:88). حيث اتضح أن السوق مكان ليس للبيع والشراء فقط وإنما هو مكان للالتقاء والتعارف بين الأفراد فيما بينهم، فهاته الدراسة أكدت أن هذه الظاهرة تحمل مكانة هامة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية للأفراد.

● الاتصال الشخصي وأشكاله

1. مفهوم الإتصال الشخصي وسياقاته:

- مفهوم الاتصال الشخصي

من خلال التعريفات السابقة نلاحظ أن هناك إجماع بين العلماء والمفكرين على أن اعتبار الاتصال عملية أساسية في حياة المجتمع، يتم من خلالها تبادل للمعلومات، والأفكار والأخبار التي تتم بين الأفراد وان أسقطناها على الفضاء المدروس في هذه الدراسة (السوق الأسبوعي) وان العملية الاتصال داخل هذا الفضاء تتم دون عوامل أو قنوات وسيطة، وفي هذه العملية يمثل أحد الشخصين دور المرسل بينما الآخر دور المستقبل، نجد أنفسنا أمام أحد أهم أنواع الاتصال والذي يطلق

عليه بمفهوم **الاتصال الشخصي** وهذا ما يؤكد **جوزيف كلاير** في خواتم بحوثه بالرغم من اهتمامه بدراسة الاتصال الجمعي، بأن: «اتصال الوجه للوجه أكثر الوسائل فعالية فيما يتعلق بآثار الإقناع والاقتناع» (عودة، م. 1988: 86). إن الاتصال الشخصي هو «ذلك المستوى من الاتصال الذي يحدث بين فردين أو أكثر هو يمثل الفاعل المتبادل بين اثنين أو أكثر ولهذا سمي هذا المستوى اتصالاً ثنائياً أو ثلاثياً طبقاً لعدد المشتركين فيه، وهذا النوع يحدث يومياً بين فردين أو أكثر» (سلامة، ع. 2007: 32)

- سياق الاتصال الشخصي: (عكروت، ف. 2015: 10-09).

يعتبر الباحث الأمريكي إدوارد هال من أبرز الباحثين الذين كشفوا عن الخصائص والتفاصيل الهامة في الأبعاد السياقية للاتصال الشخصي في مؤلفه " اللغة الصامتة، حسب هال لا ينشأ في فراغ، بل في سياق ثقافي، تحكمه قواعد وقوانين تحدد سيرورته، وفي كتابه الثاني " البعد المخفي" تحدث عن مبدأ التقارب (Proximity) وكيف يتدخل في اتصالاتنا الشخصية غير اللفظية؛ حيث ناقش هذا المبدأ ضمن معطين رئيسيين هما الزمان والمكان.

- **الزمان (Temps) :** هو نمط من أنماط الاتصال الشخصي، غير أن معظم الثقافات تتعاطى معه كمعطى مادي وهي الفكرة التي طورها "هال" (1984) عند دراسته لمختلف ثقافات العالم، فالوقت على حد تعبير جون هاسرود ليس فقط بعداً موضوعياً قابلاً للقياس بل هو كذلك ذاتي ونوعي.

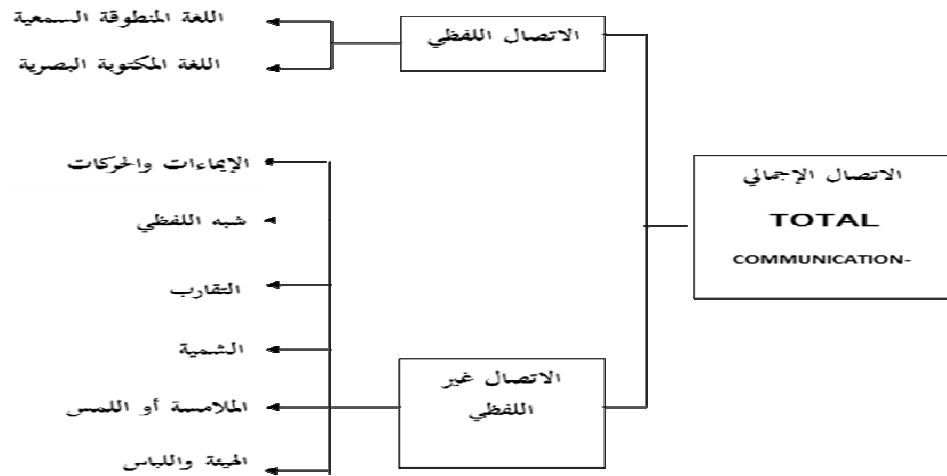
هناك عدة أمثلة عن وضع الزمان في مختلف الثقافات الأجنبية؛ فالجزئية التي تهتم من كل هذا، هي النظر إلى الزمان والمكان في آن واحد، في محاولة نطمح من وراءها الكشف عن مختلف أشكال الاتصال التقليدية، في فضاء غني بالرمزيات، هو مهد يجمع فيه الأفراد في زمان ومكان واحد.

- **المكان أو الفضاء:** تكتسي التصرفات الفضائية أهمية في الاتصال الذي يحدث بين الناس، فخرق قواعدها قد ينجر عنه صعوبات في الاتصال. تتخرط في مفهوم الفضاء مجموعتان من الأبحاث هما: الإقليم والمسافات الشخصية. فيما يخص الإقليم قد توصل دافيد سيمون في دراسته الظاهرية: إلى أن الناس يتحدثون بعطف وحنين عن الأماكن التي تهواها قلوبهم، بمعنى الارتباط العاطفي والوجداني في حالة التفاعل بين الشخص والمكان. أما بالنسبة للمسافات الشخصية عرفها " هورويتز وآخرون: المنطقة المحيطة بكل فرد، والتي تمثل حدوداً بين ما يحس على أنه داخلي بالنسبة لما يحسه على خارج ذاته.

2. أشكال الاتصال الشخصي:

من الدراسات العريقة التي كشفت النقاب عن أهمية الاتصال الشخصي، دراسات أرسطو الذي ذكر أن الاتصال يتضمن ثلاثة عناصر رئيسية وهي: الخطيب والخطبة والجمهور، وأيضا الأسئلة الخمسة المطروحة، في نموذج " لاسويل" قد استخدمها " كانتليان " قبل أكثر من عشرين قرناً من الزمان من ظهور "نمط لاسويل" الذي يقول فيه: «هناك من قام بفعل شيء ما، فمن هو؟ وماذا فعل؟ ومن ساعده؟ وأين حدث ذلك؟ ومتى؟ ولماذا؟ وكيف؟» (الشال، انشراح. 2001: 42). «والذي أشادت به مارغريت ميد لأهميته وما يزر به الاتصال الشخصي من أشكال الاتصال لفظي وغير اللفظي، فجاءت ميد بمفهوم الاتصال الإجمالي Total Communication» (نابتي، ع. 2008: 79) على النحو التالي:

الشكل رقم 01: الاتصال الإجمالي



المصدر: (نابتي، ع.2008:79)

إنّ للاتصال والتأثير في الآخرين أشكال وأنواع متعددة، وكلما أجاد الإنسان هذه الأشكال كلما كان أكثر نجاحاً في بناء العلاقات الإنسانية، وبشكل عام فإنه في هذه الدراسة ونظراً لطبيعة الفضاء الاجتماعي المدروس المتمثل في السوق يمكن الحديث عن شكلين من أشكال الاتصال هما الاتصال اللفظي المتمثل في لغة الكلام المنطوقة والاتصال غير لفظي تنفرع منه قنوات حاملة لمعاني ودلالات وما ينتج عنها من إشارات وحركات، وسائر ما يتخذه الإنسان من لباس وزينة، وما يمارسه من طقوس وعادات وغيرها.

1.2 الاتصال اللفظي:

يعتبر الاتصال اللفظي «أكثر أنواع الاتصال انتشاراً وتداولاً بين الأفراد، لأن الإنسان، في أغلب الأحيان، هو مصدر المعلومات، فهو يستطيع، بفضل تركيبته الفيزيولوجية وخبراته المتراكمة، ومدرّكاته الحسية والعقلية، أن يحصل على أخبار يمكن نقلها إلى غيره، ويستعين الإنسان في إجراء عملية الاتصال بجهازه الصوتي الذي يحول الرسالة إلى أمواج صوتية» (حنفي، ب.1980:86).

وهو الإتصال الذي يتم عن طريق استخدام الكلمات المنطوقة، «ولاشك أن هذا الشكل الإتصالي هو من أوسع جوانب الإتصال مع الآخرين، وهكذا يمكن القول بأن النطق هو أكثر شكل من أشكال الإتصال استخداماً، وكلما كان للمرسل فن في إيصال الرسالة كانت له القدرة في التأثير على الآخرين وتوجيههم الوجهة التي يريد» (مراد، ز.2018:24). فالإتصال اللفظي هو «كل عملية تقوم على تلفظ بالكلمة المعبرة عن مغزى المتحدث أو كلاماً مكتوباً حيث تهدف كل من الوسيطتين إلى الإبلاغ والدخول في علاقة مع الآخر» (عكروت، ف.2014:1).

«أما دنكن duncan فينطلق من بعض افتراضات التفاعلات الرمزية التي تعتبر أن الأحداث الاجتماعية هي نتاج اللغة أو الرمز، ذلك أن اللغة هي منظومة اشارية تعمل على تحقيق الوظائف المعرفية والتواصلية في النشاط الإنساني، أي أن أفراد المجتمع يؤسسون في إطار التفاعل الاجتماعي حقائق معينة بواسطة الرموز ويتصرفون بناء على ذلك، أي أن هناك علاقة بين اللغة والمجتمع وفعل الترميز الذي تبني عليه قاعدة السلوك الاجتماعي. لذا فإذا أردنا فهم رموز اتصال مجتمع ما فعادة ما نعود إلى المرجع الذي يعد الأساس في بناء المعنى الأمر الذي جعل دنكن يتحول من دراسة الإنسان في المجتمع إلى دراسة الاتصال الذي يعتبره الطريقة التي تحدد الكيفية التي تربط بين هؤلاء ببعضهم البعض في الحياة الاجتماعية» (عكروت، ف.2014:5).

ومن بين أشكال الاتصال اللفظي في السوق نذكر:

اللغة:

يعد الاتصال من أهم وظائف اللغة، بحيث يمتاز بنقل رسالة ما، من مرسل إلى مستقبل، كالصوت والكتابة والإشارات والإيماءات واستعمال رموز خاصة، كالشفيرة مثلاً، فمن الطبيعي إذن بأن يكون الاتصال مفهوماً أوسع من اللغة، إن أكثر ما يلفت الانتباه في السوق هي اللغة، فاللغة في السوق ليست مجرد وسيلة للتواصل بين الأفراد، وإنما تتحول اللغة في ذاتها إلى ممارسة وفعل وأسلوب في التفكير، حيث ينادي البائع على بضاعته مستخدماً عبارات مرتجلة يكثر فيها السجع والجناس دون أن يكون واعياً بتعريف السجع ولا ماهية الجناس، فرغم حضور المجاز في العبارات المتداولة في السوق الشعبي إلا أنه مجاز غير منفك عن الواقع، بل ملتبس به ممزوج معه، ليس لغة علمية مجردة، وإنما لغة حياتية حية، « يقول مرتيني martinet : إن اللغة وسيلة اتصال، وعن طريقها يتم تحليل التجربة الإنسانية على حسب اختلاف المجتمعات، بوحدة معينة أو مضمون دلالة أو مفهوم لفظي» (عكروت، ف.2014:6).

ثمة مفارقة أخرى أيضا فرغم التلاعب باللغة واستخدامها كحيلة لدفع عملية الشراء والبيع في السوق الشعبي إلا أنه لا يرقى أحيانا للزيف أو الخديعة التامة. فعلى سبيل المثال رد المبحوث (بائع أواني منزلية، 45سنة) عن سبب محيئه للسوق في قوله مباشرة: "جاي نستزق" أي جئت من أجل التجارة وطلب الرزق، فهو يستخدم اللغة للتعبير عن احتياجه المادي وفاء بالتزامات أسرته، على عكس المتاجر الكبرى التي تعلن أنها تقام من أجل إسعاد وخدمة الزبون وتوفير البضائع بأحسن الأسعار، لن يعلن متجر كبير عن الربح كهدف له.

إن اللغة المستعملة داخل فضاء السوق هي لغة شفوية مشبعة بالخط اللغوي، بحيث نجد اللغة العربية المفرنسة أو على العكس الفرنسية المعرّبة التي تصب في قولبة للهجة الجزائرية المفهومة لدى جميع الأفراد مثلاً: "كول dessert راه عسل" إشارة منه إلى الفواكه على أنها حلوة ولذيذة، وأيضاً من بين ما لفت انتباهنا أحد الباعة ينادي "أيا la nouvelle ، أيا ، la nouvelle " ولما تقدمنا إلى السلعة المنادى عليها عرفنا انه يقصد بها سلعته المتمثلة في البطاطا ويقصد بأنها جديدة.

ويعبر عن هذا « **بنفينيست – Benveniste** 1996 بقوله: في العالم يتكلم الإنسان مع إنسان آخر، واللغة تشرح نفس تعريف الإنسان» (نابتي، ع.2008:56).

المناداة على السلع:

تسمى في مجتمع البحث الذي ندرسه التعياط، أو التبراح أي المناداة ،و تصنف في خانة الاتصال اللفظي لاستعماله اللغة والصوت بحيث تترجم السلوك والممارسات الاجتماعية للبائعين في السوق ، والهدف منها لفت انتباه المتسوقين للسلعة المعروضة وأيضا الترويج لها والتعريف بها تجاريا، حيث يكفل السوق لكل تاجر حق المناداة على المارة ويقوم بها التاجر شخصا أو احد معاونيه، وقد أصبحت احد المظاهر المميزة للسوق كاتصال بفعل ما يحدثه الصوت فتدخل أصوات الباعة وهي تنادي بأعلى صوتها لتبيان ايجابيات السلع ورخص أسعارها مثلا " كل شيء راه باطل أرواح تشوف السلعة هنا يا خويا " دلالة على أن السلعة ثمنها رخيص وليس مجانا بالمقصود الذي نطقت به الجملة وأيضا " أي الحامي" ويقصد به الحمص المطبوخ وتظهر أهمية المناداة الشفهية فالسوق من خلال تصريح المبحوث (33 سنة، ممرض) بقوله: " الشارم فالسوق قاع التبراح والتعياط ها ماتلقاهش فالحوانيت والسوبرات" أي الشيء الجميل فالسوق

كله هو مناداة وأصوات الباعة بحيث لا تجدها في الدكاكين ولمحلات الكبرى، والمبحوث (41 سنة، موظف بالجامعة) بقوله: "خطرات لو كان ماشي التعياط ماننتبهش للحاجة تقول تعمى عليها" ويقصد أنه أحياناً لولا مناداة الباعة لا ننتبه للسع أو أثمانها حتى وإن كانت أماناً، هذا يبين أهمية الاتصال اللفظي لدى المتسوقين.

نجد الاتصال الشفهي باستعمال وسيلة تكنولوجية ألا وهي الهاتف المحمول بين البائع أو المشتري وتكون عند عملية شراء هاتف محمول وتجربته، وإثبات البائع للمشتري أن الهاتف المحمول يشتغل فيتصل به وهو أمامه فقط لإقناعه بأن هاتفه يشتغل.

إن عملية الاتصال في السوق تعتمد على الاتصال اللفظي في مجمل الأحيان إلا أن ذلك لا يعني ذلك خلو السوق من كل النصوص المكتوبة، ولكن نجدها حاضرة على الموازين، حيث يتم تدوين اسم صاحب الميزان مع بعض العبارات الدينية "لا حول ولا قوة إلا بالله"، أو "بسم الله ما شاء الله"، أيضاً لافتات الأسعار الموضوعية فوق المنتجات خاصة الخضر والمواد الاستهلاكية ولكن النصوص المدونة نادرة على أية حال.

2.2. الاتصال غير اللفظي:

قال الله تعالى {قَالَ آيَتُكَ أَلَّا تُكَلِّمَ النَّاسَ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ إِلَّا رَمْزًا} (سورة آل عمران آية 41) فالإتصال غير اللفظي هو ذلك التعامل بالحركات التي يقوم بها الأفراد مستخدمين أيديهم، أو تعابير وجوههم، أو أقدامهم، أو نبرات أصواتهم ليفهم المخاطب بشكل أفضل المعلومة التي يراد أن تصل إليها (مراد، ز. 2018: 25).

يسميه د. هول المختص في أنثروبولوجيا الاتصال باللغة الصامتة حيث ينطبق الاتصال غير اللفظي كما يرى راندال هاريسون على أنها ظاهرة ذات مدى واسع: "إذ تشتمل تعبيرات الوجه، والأزياء الرموز، الرقص... الخ (عكروت، ف. 2015: 1).

يميل الاتصال غير لفظي إلى إعلامنا بمضمون الرسالة اللفظية، وهي تمنحنا قرائن (indices) لترجمة الرسائل اللفظية فنفهم المضمون إذا قيل بنبرات صوتية مختلفة فانه يدل على أشياء مختلفة. ويعلمنا أيضاً بنوع العلاقة التي تجمع بين الأشخاص المحيطين بنا فحتى نستطيع الحكم على هذه العلاقة بأنها طيبة حميمة سطحية أو غير ذلك، من خلال محادثة (conversation) يجب أن نتمكن من تحليل العديد من المتغيرات كالنبرة الصوتية طريقة النظر المسافة الفاصلة... الخ (عكروت، ف. 2015: 1).

فهذه اللغة التي لا تستخدم الكلمات في الإتصال مع الآخرين فقط من خلال الإيماءات وحركات الجسد، « فالإتصال غير اللفظي قناة تستخدم لنقل المعلومات بشكل غير لفظي أي بدون استخدام الكلمات، كما أن لغة الجسد قد تكون تلقائية وخارجة عن نطاق الإدراك والوعي، أو تكون مقصودة من خلال الإيماءات وتعابير الوجه وغيرها من عناصر الإتصال غير اللفظي التي تستخدم في التواصل» (مراد، ز. 2018: 25).

يعرف العريني الإتصال غير اللفظي بأنه: «كلما يصدر عن جسم الإنسان من حركات أو إيماءات، أو إشارات، أو تعبيرات وجه، أو من خلال المظهر، أو الصوت وتغييراته سواء كانت إرادية، أو غير إرادية فطرية، أو مكتسبة، وتؤثر في عملية الإتصال بين المرسل والمستقبل» (مراد، ز. 2018: 26).

وقد أثبتت الدراسات في مجال الإتصال الإنساني على أهمية الإتصال غير اللفظي في عملية الاتصال، ففي دراسة احصائية لـ ألبيرت مهابيان (1981) أوضحت على أن الاتصال غير اللفظي يشكل 55% مما نتواصل به، والكلام 7% ونبرات وطبقات الصوت 38% (مراد، ز. 2018: 27).

ومن بين أشكال الاتصال غير اللفظي في فضاء سوق الركابة نذكر:

الاتصال الجسمي أو الجسدي :

«يقول موريس monris (1986) : يوجد في كل مجموعة اجتماعية نظام من الإشارات تبدو فيه القواعد أقل صلابة من القواعد النحوية بحيث لا يوجد بلاغة عالمية للاتصال غير اللفظي ويبقى جسدنا مرجع كالاتصال إشاري أو تلقائي» (عكروت، ف.2015: 03).

إذا كان للجسد لغة فهي تلك الكلمات أو الرموز الخارجية، التي ورث بعضها واكتسب البعض الآخر من بيئته وثقافته، «وكون الإنسان يستعمل في التعبير عن ذاته الكثير من المفردات فحركات الجسد تدخل في اللغة المستعملة، لأنها لغة مرئية تتكون من إشارات وإحياءات ورموز ووضعيات يتخذها الجسم سواء كانت هذه التعبيرات بصورة قصدية أو بصورة عفوية» (إيكو، أ. 2005: 114).

فالكلام الجسدي والمتمثل في الحركات والإشارات والإيماءات لديه دلالات خاصة بكل ثقافة أو مجتمع ويقوم بوظيفة التعبير عما هو نفسي، نقل الرسائل من الأفراد، وهذا يختلف حسب المستوى الثقافي والاجتماعي للأفراد، ويتمتع بخصوصيات محلية فهناك تفاعل مستمران، لغة الجسد ولغة الكلام.

«إن تعبير الجسد أقدم تعبيراً، ويتجاوز كل لغات العالم لأنه كلام حي عضوي معاش، فلغة الجسد هي عملية اتصال غير شفوية تستخدم فيها الحركات والوضعية، والوضع والمسافات أكثر من أي طريقة، وهي نظام للتفاهم، يمكن مراقبتها في المجالات المفتوحة، أو في أي مكان يتفاعل فيه أفراد المجتمع» (بن زيان، خ. 2017: 70) ، وهذا ما لحضناه خاصة عند عملية المساومة والتفاوض أي عند بروز لغة الحوار **Négociation** إذ يملئ على الجسد نوع من الحركات والقوانين للكلام.

يدخل إذا الجسم كبعد مهم في الاتصال الاجتماعي فالإشارات التي يعبرون بها حتى وإن جاءت في بعض الأحيان عن غير قصد هي مع ذلك اجتماعيا مرمزة، هذه الإشارة تضمن للبائع معرفة سحرية لاستعدادات زبونه إن كان سيشترى حقا أم إلقاء نظرة على السلع، وهذا ما أكدته المبحوث الخالة عائشة بانعة الروينة(نوع من طحين القمح)،75سنة) بقولها:

" ألى يشري عليك يجي مسقم، غير تشوفوا داير يديه موره ويتمشى اعرف غير يشوف ويدور".

الحركات والإيماءات:

تجمع لغة الجسد ما بين الحركات والهينات، فالحركات هي الإشارات والرموز التي تصدر عن الشخص بقصد أو بغير قصد لتعبر عن حالة أو مقصد؛ فتكون رد فعل عما يجول في الفكر والمشاعر، وتعدّ الإيماءات والتعبيرات الحركية مصدرا غنيا بالمعلومات وذات تفاعل اجتماعي فعال، وقد عرفت الإيماءة بأنها « لغة ما قبل اللفظ، وتبدأ منذ الولادة وفي السنوات الأولى من الحياة، وتعتبر من أهم معاني التعبيرات» (شهاب الدين يغمور، س. 2019: 25).

إن الأبحاث التي قام بها الباحثان "إيكان" و "فريزن" (1969)، هي تصنيف نوعي يسهل استيعاب الاختلاف الظاهر للسلوك غير اللفظي، فجاء تصنيفهما للسلوك الحركي غير اللفظي على النحو الآتي:

- **الحركات المباشرة:** وهي الحركات التي يمكن ترجمتها لفظيا للوهلة الأولى أو التعرف عليها دون أدنى عناء ونجدها في فضاءنا المدروس كثيرا كإشارة السلام أو التحية.

- **الحركات التمثيلية:** وهي الحركات التي تكون مقترنة بالكلام والتمثلة في العناق عند التقاء المتسوقين مع بعضهم، وأيضا في المشاكسة التي لاحظناها بين الباعة، وأيضا الضرب على الكتف أثناء المحادثة أو الضحك. (نابتي، ع.2008:83)

- **الحركات الانفعالية:** وتنطبق على إيماءات الوجه وملامحه، كالغضب الذي لاحظناه يمتلك بعض الباعة عند الدوس أو المشي على فرشته، أو القفز بجانب سلعته، أو تصادم الأكتاف بين المتسوقين، أو الفرغ عند الالتقاء بين الأفراد داخل فضاء سوق الركابة.

المظهر المادي:

إن المظهر المادي هو ما يبدو عليه الإنسان من نمط ظاهري خارجي، ويشمل المظهر العناصر الآتية: اللباس والشعر والماكياج والألوان وغيرها من العناصر التي تكسو الإنسان وتحيط به من كل جانب (مراد، ز.2018:36).

إن أهمية المظهر المادي في التفاعلات الاجتماعية، يعتبر عنصر مهم ومساعد في فك رموز الرسائل غير اللفظية خلال عملية الإتصال، وهذا يلعب دورا هاما في تحديد كيفية إرسال الرسائل واستقبالها وأن المظهر المادي المناسب يعطي الشخص أهمية ومزايا أثناء التفاعلات الإتصالية وهذا ما لا حصر له من خلال الدراسة الميدانية، داخل فضاء سوق الركابة وكيف يتم التميز في التعامل والحوارات من طرف الباعة مع أفراد ذوي مظهر منظم وجيد على غرار الأفراد الذين لديهم مظهر غير منظم أو يرتدون ملابس واحذية قديمة، فالمظهر المادي في تمثلاتهم يظهر نوع الشخصية وكيفية التعامل معها. أيضا لاحظنا أن حتى للنساء فالسوق إستراتيجية خاصة بهن فيما يخص المظهر المادي، حيث أن "الملايا السوداء أو العباءة أو الجلابية" هو اللباس الذي كانت تتواجد به معظم النساء في السوق، باختلاف أعمارهن ومستوياتهن، فالكثيرات كانت تلبسهن حتى لا يزعجها أحد أثناء تسوقها، فهي تخضع للشرط المطلوب أو الأعراف التي وضعها أفراد المجتمع في فضاء السوق، بحيث تحاول كسب هذا الفضاء بارتدائها للباس المحتشم وعدم تبرجها.

إن للباس وظيفة رمزية مهمة، «يرمز كل مجتمع إلى قيمه من خلال لباس أفراد، ويعلن بالتالي عن تميزه واختلافه وخصوصيته، وبناء على ذلك فإن وظيفة اللباس عبر مختلف الثقافات، لم تقف أبدا عن مجرد تغطية الجسد أو وقايته، وإنما تعدت ذلك إلى الإعلان عن هوية الفرد وانتماءه» (السباعي، خ.2001:61). وهذا ما أكدته ليترس Leathers في كتابه أنظمة الاتصال غير اللفظي (1976) بقوله: «إننا نعرف بهويتنا عن طريق كل ما هو مرئي...». كما أفضت نتائج الدراسة التي قام بها جيبينس Gibbins (1969) أن الناس يحكم بعضهم على بعض من خلال ما يلبسونه، فالهندام بهذا المعنى قد يعكس الاختلافات الاجتماعية، الاقتصادية والثقافية (نابتي، ع.2008:85).

الأصوات والنبرات شبه لغوية:

«كل معبر عنه (énoncé) يحتوي على جانب لفظي وعلى آخر صوتي؛ ونعني به بالمركبات شبه لغوية، تظاهرات الجانب الصوتي، إنها حاملات المعنى، قد تكون لوحدها أو تشترك في الغالب مع التلاقي، فهي بصمة الصوت، الشدة، التدفق، الريثم، كلها تكشف عن هوية أي إنتاج من خلال وظائفها التعبيرية والجمالية التصنيعية، فهي بمثابة توقيع المتحدث» (نابتي، ع.2008:82). وقد لاحظنا هذا الشكل الاتصالي من طريقة رد امرأة لما انتهى البائع من عرضه لها للمنتوج وجودته ب «ممممم» بتسكين الميم مع هز الرأس الى الأسفل والأعلى دلالة منها أنها فهمت شرحه لها غير أنها غير مقتنعة بشرائها للمنتج.

اللمس والشم:

من بين أهم الملاحظات التي لفتت انتباهنا من خلال الدراسة الميدانية في فضاء سوق الركابة، هي استخدام المتسوقين لحاستي الشم واللمس وأحيانا الذوق، فتجد بعض المشترين يرفعون الملابس ولمسها لمعرفة نوعية القماش وجودته، وأيضا حمل الأحذية، أدوات، الخضر وفواكه، في أداء اتصالي رمزي يظهر مدى إعجاب أو نفور المشتري للسلعة وأحيانا للتقليل من قيمتها أمام البائع لتخفيض سعرها بالقول: " ما هيش نتاع ذيك السومة الي راك طالبها " يعني من خلال المعاينة للسلعة عن طريق اللمس وجدتها لا تساوي الثمن الذي تطلبه، وأيضا تظهر من خلال حمل لبعض المنتجات وشمها وإعادة وضعها هناك أيضا دلالة رمزية على أن من الرائحة لم يعجبه المنتج دون التلفظ أو الكلام مع البائع.

لغة العيون او النظر:

لكل حركة وهيئة للعين معنى قائم بذاته، فهناك النظرة المحدقة؛ ومنها ما كان ثاقبا أو فارغا، والنظرة الجانبية، والجدية، والكارهة ... وغيرها. ويطول شرح كل نظرة وإيماءة للعين، لكن يستطيع المرء التعرف إلى الاختلافات بينها وملاحظتها عند رؤيتها ضمن سياقها الذي ظهرت فيه (شهاب الدين يغمور، س.2019:28).

فهناك صيغ مختلفة لتبادل النظرات تبعا للمكان الذي يتم فيه اللقاء وعدم النظر إلى أشخاص معينين، يمكن أن يعني العديد من الأشياء ومن بينها الخوف أو الاحتقار أو عدم الارتياح أو الشعور بالذنب أو اللامبالاة (مراد، ز.2018:37). ويبرز لنا هذا الشكل من الاتصال من خلال تواصلنا مع المبحوث (بائع هواتف نقالة، 27 سنة) في رحبة الهواتف النقالة (الدلالة) ونحن في لحظة إجراء المقابلة بقي مركز بصره على أحد الافراد المتجولين في السوق لمدة زمنية ثم قال: " أنا غير نتوسوس من واحد نبقي نتبع فيه بعينيا ما يروحلش حتى نعرف واش باغي " أي عندما لا أرتاح لأحد ما أركز عليه نظري، واتبعه بنظري حتى افهم أعرف ماذا يريد، يظهر لنا المبحوث النظرة ذات الصيغة المتمثلة في عدم الارتياح من أن يكون فضائه معرض للسرقة وقلنا فضائه لأنه في نظره أن دلالة الهواتف النقالة ملكه هو وبعض الباعة للهواتف النقالة بحكم ارتيادها والمكوث فيها دائما وهنا يظهر لنا تملك بعض الباعة لفضاء السوق. وأيضا أحد الباعة وهو صديق مبحوثنا والذي كان بجانبنا ولم نستطع أن نجري مقابلة معه لأنه تهرب بحكم انه يبيع وليس لديه وقت، والذي أيضا لاحظ وركز نظره على الفرد الذي كان محل شك مبحوثنا، ومع ذلك كان على اتصال معنا بسمعه ودخل النقاش مباشرة بقوله: "يا حصره على يامات الريكلام الله يرحمه" ولما سألنا عن من هو "الريكلام"، قال أنه احد الباعة وقد توفي، وكان يعتبر من الشخصيات الفاعلة في فضاء سوق الركابة سمي "بالريكلام" لأنه كان فرد نبه جدا لمحاولات السرقة ولما يتأكد من حالة السرقة يبدأ بتنبيه الباعة بكلمة " الريكلام، الريكلام " وهي كلمة متداولة فقط بين الباعة آنذاك دون لفت بال السارق.

الاتصال المكاني:

هناك أفراد يعتمدون المجيء إلى السوق بسلع قليلة، وقيمة السلعة المعروضة لا تبدو ذات قيمة مادية معتبرة، وعليه ركزنا نظرتنا السوسيولوجية على ماذا يصنع هؤلاء الافراد في خضم رغبتهم المكوث في فضاء السوق؟ ولهذا وقفنا ميدانيا على المدة الزمنية التي يستغرقها مكوثهم في السوق حيث لاحظنا أن هناك من يبيع مجموعة صغيرة من الأدوات المنزلية المستعملة أو بعض الخردوات التي لا تتجاوز قيمتها الإجمالية (1000 دج) مما يطرح التساؤل حول مقدار ثمن الربح الذي يحصله هذا البائع. فقد تقدمت لنا إجابة جزئية للسؤال أن بعض هؤلاء لهم مدخول آخر (لهم منحة، متقاعدون.... الخ)، وأيضا ما صرح به المبحوث (بائع قطع خردوات، 62 سنة) بقوله " جيت كاش ما نتفتف خير ما نبقي

فالدّار " أي جئت إلى للسوق لكسب بعض المال القليل جداً أو ذا قيمة معتبرة أفضل من البقاء في البيت وبالتالي فإن حضورهم في السوق له بعده الرمزي أكثر من المادي، إذا نحن أمام شكل من أشكال الاتصال غير لفظي يتمثل في **الاتصال المكاني**، سياقه الدلالي الرمزي هو الحضور واثبات المكانة الاجتماعية، ففي السوق كاتصال مكاني، يتمكن الناس من اللقاء، فيتعرفون على مختلف الأخبار، ناهيك عن ربح بعض المال.

وتجلى هذا النوع من الاتصال حين لاحظنا أن هنا كنوع من الافراد في السوق يأتون للسوق لا للبيع أو الشراء ولكن يمشون فيه لساعات فقط لإثبات مكانتهم وحضورهم الاجتماعي وهذا ما أكدته المبحوث (56سنة، متقاعد) جالس في كرسي خارج مقهى الركابة بقوله " هارانا مجمعين وصاي كاش ما بيبان جديد" أي أنا جالس فقط ربما يكون هناك جديد في السوق والمبحوث (32سنة، بدون عمل) بقوله " أنا ما عندي والو بصح لازم نجى للسوق قاع مارا طيش كاش ما نلقى حاجة ولا بياسة " بمعنى لا يوجد لدي سبب وجيه لمكوثي في السوق ولكن لابد لي من للمجيء للسوق ربما يظهر لي شيء مهم أو قطعة (pièce) وكأنه مجبر على القدوم للسوق .

الاتصال الشبكي:

لاحظنا حدوث اتصالات شنيئة بين بعض الباعة وأحيانا المتسوقين، كاستعارة: ميزان، قداحة، بطارية هاتف محمول لتشغيل الهاتف المحمول أمام المشتري وإقناعه بأن الهاتف يشتغل، فهي فاتحة لنشوء اتصالات اجتماعية، فالدخول في المحادثة أو ما يعبر عنه بتجاذب أطراف الحديث، يبدأ من خلال هذا التبادل الرمزي، وهذا يبرز شكل من أشكال التعاون والتضامن داخل فضاء السوق.

– السوق فضاء للتفاوض:

إن من بين أهم العمليات والقواعد الأساسية في السوق هي عملية التفاوض أو المساومة أو " **المقاشحة** " (كما يسميها الافراد في مجتمع بحثنا) في الأسعار بحيث تكون عملية مد وجزر بين البائع والمشتري وتأخذ عدة مظاهر كطلب تخفيض السعر أو طلب زيادة في كمية السلعة المشتراة، فالمساومة هي علاقة مكملة لعلاقة الزبونية من حيث أنهما يتعلقان بالحصول على المعلومات أو معرفة مجريات النشاط التجاري وهذا المفهوم أشار إليه، « **GEERTZ** كعنصر يتدخل في العلاقات التجارية، وبدأت تدخل في الحساب لدى السوق، كونها تعتبر طريقة للبحث عن المعلومة فهي تتدخل مع مفهوم الزبونية التي تنتج العلاقات والمساومة تؤديها» (بن زيان، خ.2017:116).فهناك بعض الافراد في السوق لا يقومون بعملية الشراء حتى يقوم بمساومة أغلبية التجار هدفهم الرئيسي البحث عن أسعار منخفضة وهذا ما صرح به المبحوث(بائع ملابس،34سنة) والذي قدم لنا صندوق مشروبات فارغ وطلب منا الجلوس عليه والبقاء بجانبه للملاحظة والقيام بعملنا بأريحية " ياودي ما يشروا ما والو يعيوك غير بالمساومة "، وأيضا (بائع أواني منزلية،45سنة)، أما المبحوث (بائع هواتف نقالة،27سنة) يرى من خلال بيعه للهواتف النقالة أن هناك تمايز بين الجنسين في عملية التفاوض بقوله: " تبيع للنساء وما تبيعش للرجال، النساء يشروا ما عبالهمش بصح الرجال يقتلبك راسك بالمساومة والمقاشحة" على عكسه يرى أغلبية الباعة أن النساء يسألون كثيرا عن ثمن المنتجات مثل المبحوث(بائع ملابس،34سنة)في تصريحه: " يا بن عمي النساء شحال يساوووا بزاف مايملوش" بمعنى أن المرأة المتسوقة لها القدرة والصبر على التجول ومساومة الكثير من الباعة لشراء السلع بأرخص الأثمان.

أيضا من بين أشكال التفاوض كأن يقول البائع للمشتري "حق القط" كدلالة رمزية تعبيراً منه عن القيمة المضافة عن الوزن الحقيقي المطلوب. وهي كنوع من الإستراتيجية التي يقوم بها البائع لإرضاء المشتري وجذبه إلا أنها تصبح هذه

الممارسة مع الوقت كحق مشروع يطالب به المشتري والذي يعبر عنها بجملة **"ولفتني نجي عندك"** وهي إستراتيجية أيضا بالنسبة للمشتري لكسب البائع هدفها تخفيض السعر أو الزيادة في الكمية أو اخذ سلعة ذات نوعية جيدة.

غالبا ما يؤدي التفاوض إلى استغراق عملية البيع والشراء إلى وقت أطول كما يصاحبه تفاعلات ونقاش وأحيانا يخرج هذا النقاش عن سياقه للحديث في أمور أخرى لا علاقة لها بتلك العملية. فيتكلمون على انه يلزمه أمور أخرى في البيت أو عن غلاء المعيشة بعبارة **"و الله ما لحقتنا"** دلالة على أن دخله ضعيف ولا يكفيه لقضاء كل ما يحتاجه، وفي بعض الحالات يتدخل طرف ثالث لتحديد السعر وإيجاد أرضية للتفاهم ترضي الطرفين فيقول البائع أو المشتري للطرف الثالث الممثل كوسيط بينهما **"أنت دير سومة"** فتدخله هنا هو الرغبة في فعل الخير دون مقابل ، فقط تحصيل قيمة اجتماعية **"نديرو الخير"** في حين يمثل هذا الدور مهنة لبعضهم وبطلون مقابل لذلك بعبارة **"ندي حقي، أو ندي باي"** .

كما نلاحظ في بعض الأحيان البائع ينادي على المشتري بعد فشل عملية الشراء ويأسه من الثمن المرجو بحيث يقدم البائع تنازلات جديدة للسعر **"أرواح أرواح زيدني حاجة واديه"**

من الملاحظات الهامة في طرق التحايل المتواجدة في فضاء السوق، اللعب بالمدح والذم غير المباشر للأشياء، فلا يكون المدح مدحا ولا الذم ذما، إنما لعبة تداول الألفاظ، لتفهم بعكس دلالتها، لتحمل على فعل الشراء بثمن أقل أو البيع، غالبا ما تلعب النساء هذه اللعبة، فيأتي الشاري / لمخاطبة البائع قائلا: **"السلطة الذابلة هاذي بشحال"** ، **"الخرشف الكبير هذا شحال داير"** يعني به أن طبخه صعب، أو يصف الطماطم بأنها **"خاسرة"** لتخفيض سعرها، ويستخدم بعض الباعة من الرجال هذه اللعبة لدفع عملية البيع، فينادي أحدهم قائلا: **"نبيعوا بالخسارة المهم تاكلوا حاجة مليحة"** إشارة إلى أن الأسعار تنخفض في نهاية السوق حيث يقلل الباعة من الأسعار خوفاً من تلف ما تبقى معهم من الفاكهة أو الخضروات ، وأيضا مناداته المبحوث (بائع ملابس، 34 سنة): **"أرواح للتريكو هنا راه بسومة الجملة"** يعني أن القميص سعره رخيص جدا .

تسمح الممارسة اليومية والاحتكاك المباشر للتاجر بالسوق والمتسوقين باكتسابه لمعرفة قوية عن المشتري وما يريده بحيث يوضح بعض الباعة أنهم يتعرفون بسهولة عمن يريد الشراء حقا وعمن يريد معرفة الأسعار ومواصلة سيره بحث يتداولون عبارة **"الشاري تجي عينو حمراء"** في دلالة رمزية عن تعرفهم على نوايا المشتري.

من بين الملاحظات الهامة التي جذبت انتباهنا لها فالسوق في عملية التفاوض و المساومة هي استعمال الاتصال اللفظي كثيرا وفي معظم الأوقات خاصة إدخال اسم الله عزوجل في عملية البيع والشراء القسم أو الحلف بالله مثل كأن يقول **"البائع والله ما فيها والله ماخرجت فيها"** أي هامش الربح ضعيف جدا أو أنني لم أصل بعد إلى رأس المال المنفق على هاته السلعة لكسب الثقة وتصديقه وأيضا استعمال نوع من الاتصال غير لفظي المتمثل في بعض الرموز والإشارات كرفع السلعة وتقليبها لإبراز جودتها ، وأيضا من الأمور التي لاحظناها الأساليب الاتصالية التي يقوم بها المشتري في عملية التفاوض كأن يقوم بإخراج قماش الجيب ليبين للبائع أن هذا كل ما يحمله معه من مال ويحظى باستعطافه وتصديقه

أيضا بعض الباعة يطغى عليهم نوع من التعالي، ورفض أي عملية تفاوضية، متأكدا من تسويق سلعته بالثمن الذي يريده بحيث يقول للمشتري **"هذا الحاضر ادي ولا خلي"**، لكن الكثير من المشتريين ينفرون من هذا النوع من الباعة كقول المبحوث (34 سنة، بدون عمل) بقوله **"أنا نبغي الي يديها فيا ويعاملني غايا حتى ويزيد عليا normal"** بمعنى أفضل البائع الذي لديه معاملة حسنة حتى وإن كانت الأسعار عنده مرتفعة عادي، في هذه الحالة نلمس من المبحوث انه مهتم بالعملية الاتصالية في البيع والشراء ويؤكد عليها.

فعندما يساوم المشتري فهو يتفاوض مع البائع على التخفيض من قيمة السلعة، أو يعني عدم ثقته بالسعر المعلن، فالمساومة أداة اتصال بين المتسوق والبائع التي تؤدي إلى التقارب بينهما وبالتالي بإمكان تشكيل علاقات وروابط اجتماعية، مما يؤدي إلى ظهور منافسة بين التجار في من يكسب زبائن أكثر.

إن طبيعة التفاوض بين المشتري والبائع لا يمكن تحديدها وضبط جميع آلياتها التفاعلية كونها تخرج في الكثير من الأحيان عن طابعها التجاري الي نقاش آخر بعيد عن عملية البيع والشراء.

– السوق فضاء للتبادل والتعارف وتكوين العلاقات الاجتماعية:

لقد اهتم جون سيرفي **Jean Servier** بتعدد الوظائف الاجتماعية للسوق فبدأ من ملاحظة هامة مفادها « أن السوق ليس مجال بسيط للتجارة فحسب، بل هو ميدني، نقطة تلاقي السلمي بين مختلف علاقات وتبادل الأخبار عن الأحباب، فهو بمثابة مجال لفتح حدود القرية أو القبيلة اتجاه العالم الخارجي » (بوشافة، س. 2018: 59). وهذا ما قاله المبحوث (41سنة، موظف بالجامعة) "السوق يلم قاع الناس، يجو يشروا ويسمعوا قاع الأخبار الجديدة على خطرش قاع الأخبار نتاع سيدي ربي فيه"، فارتياح الافراد الأسواق والتعامل التجاري المتكرر، نتج عنه تعارف الذي يعتبر نوع من العلاقات الاجتماعية بين كل الفاعلين من المشترين والبائعين، بمختلف انتماءاتهم الاجتماعية والثقافية، وهذا ما أكده المبحوث (47سنة، أستاذ) " البيع والشري في الركابة خلانا نعرفو بعضنا البعض". يعني أنه لولا النشاط التجاري لما تم التعارف.

تبدأ العلاقة بين البائع والمستهلك بحاجة اقتصادية ثم تتواصل فيما بعد في سياق اجتماعي ونفسي، تترجم في صور من حالات التعامل المستمر، كنوع من الالتزام المعنوي وهذا نلاحظه في عنصر مواظبة المشتري على بائع مميز واحد وتحوله إلى زبون دائم يحظى باهتمام من قبل البائع وهذا ما لاحظناه عند المبحوث (41سنة، موظف بالجامعة) في قوله: " من كثرة ألي نجي هنا للركابة ألي يبيعو ولاو يعرفوني، هاذي حاجة مليحة أنك تكسبهم، كي نبغي نشري مصروفي تاع سيمانة نروح direct عند ألي موالف نشري عليه ويعطيك حاجة جديدة ومليحة" وأيضاً المبحوث (41سنة، ممرض) (صديق الحالة السابقة): " كاين ناس نتلاقاهم غير فالركابة، طول السمانة الواحد خدام غير منين الجمعة نتلاقو هنا ونتقهاو، كيما صاحبي سمير" يقصد (41سنة، موظف بالجامعة) نتلقاهم غير بالجمعة هنا.

وهنا يتضح لنا أن السوق هو فضاء، من أجل الالتقاء لتبادل أخبار الأسبوع، وموعدا أسبوعيا لمناقشة قضاياها الاجتماعية، فيرتبط بالسوق ذلك التبادل في جميع أبعاده المتعددة، الرمزي، الفردي، الاجتماعي، الاقتصادي، والتاريخي.

يلاحظ من خلال الميدان أن بعض الافراد يتبادلون أطراف الحديث والاستفسار عن أحوال الأهل والأقارب، قبل الحديث عن السلعة وعالم التجارة، وكل هذا وهم واقفون وسط المارة في السوق والجميع من حولهم يسمعون ما يقال مثلاً: واش راهم الدار؟، الغراوين؟، الصحة لباس؟ وتجد الفرحة على وجوههم من جراء هذا اللقاء.

من الملاحظ أن المكوث المؤقت للأفراد في فضاء الركابة، أضحي نشاطاً إتصاليا و اجتماعيا مهماً في تمثلاتهم، من خلال رغبتهم في استطلاع أخبار المدينة و المشاركة في الإتصالات الشخصية، فلقد لاحظنا مدى انغماس الفئات الإجتماعية و الثنائيات الاجتماعية في تلك المشاركة الإتصالية، و مدى تنوع مضامين الأخبار و المعلومات المحلية، حيث تكون الفرص سانحة لتحصيل عدد من أشكال المنفعة الشخصية كمعرفة ما الجديد في الساحة السياسية والأخبار المتسارعة عن الحراك الشعبي، والانتخابات، وأهمية بعض السلع الاستهلاكية، ناهيك عن أخبار الوفيات أو المواليد و ما إلى ذلك من تفاعل الافراد مع الأحداث الهامة، حيث تصدر خبر وفاة قائد أركان الجيش الجزائري (الفريق احمد قايد) الأخبار الوطنية،

وقد لاحظنا في تلك الجمعة استحواذ شدة هذا النبأ على مشاعرهم، كان ذلك واضحاً من انفعالاتهم، التي بلغت ذروتها، ووقفنا ميدانياً على صور واقعية وحية جسدت أمامنا معاني ورموز التفاعلات الاجتماعية، من حيرة وقلق وخوف على مستقبل البلاد، جراء الأوضاع المبهمة بعد الانتخابات في البلاد، وفي المقابل رصدنا تفاعل الكثير من الأفراد في خطباتهم وأحاديثهم.

لا يمكن حصر دور الأسواق الشعبية الأسبوعية فقط على المبادلات التجارية للبضائع، بل يمتد إلى تقريب العلاقات وتوطيدها بين الفاعلين في هذا الفضاء من بائعين وزبائن.

إن ثمة علاقات مختلفة تقام بين البائع والزبون فالمخاطبة مثلاً بأسماء الآباء أو الأمهات، ولد فلان أو فلانة، سواء من قبل البائع أو المشتري، توفر إمكانية البيع بالأجل "الكريدي" أو بئمن رخيص أو أن يعطيه سلعة جيدة أي أنه يدل على معرفة سابقة بينهما مثل ما حدث مع المبحوث (41 سنة، موظف بالجامعة) حين خاطب أحد الباعة بقوله: "أهلاً ولد خويا" وقد أكد لنا أنا البائع ليس بقريبه أو ابن أخيه لكن لديه معرفة سابقة مع والد البائع. وأيضاً ما يلاحظ أن من المعتاد أن يترك الزبون بضاعته التي قام بشرائها بجوار أحد الباعة حتى ينتهي من عملية الشراء بعبارة "خليها لي هنا و رد بالك عليها نوصل هنا ونجي"، أو بائع يبيع بضاعة بائع آخر بينما يكون هذا الأخير غائب لوقت ما، هنا اتفاق ضمني غير مكتوب بينهما لحفظ هذه الأمانات بحيث تشكلت هنا علاقة ثقة بين الزبون والبائع وأيضاً بين البائع والبائع.

فلقد مكننا حضورنا في الميدان، من الوقوف على أهمية أنساق الاتصال المناسبة من أشكال الروابط الاجتماعية، فتبدو تلك الأنساق أدوات اجتماعية، تحدد بها مبادلات الاتصال في شكله اللفظي وغير اللفظي وبعض أمثله من تراكيب المناداة: "ولد عمي"، "صحا حبيبي" أنت خويا"، هذا فضلاً عن التفاعلات الجسدية وتعدد أشكالها الرمزية. يشكل فضاء السوق عامل ربط بين الباعة من خلال المعاملات اليومية في السوق، سواء كانوا يمارسون نفس النشاط أو نشاط مختلف، خاصة إذا كان عامل التقارب المكاني (الفيزيقي) موجود مما يسمح لخلق فرص للتداول والاتصال الشخصي.

من بين الملاحظات في ميدان الدراسة، هو حتمية دخول السوق لبعض النساء مرغبات بسبب الظروف الخاصة كالحالة عائشة (بائعة الروينة، 75 سنة) تبيع بعض الحلوى والروينة (عبارة عن قفح مطحون)، عند الوقوف بجانبها تسمع همسات بعض الباعة أو المتسوقين يهمسون لبعضهم بعبارة "اشري عليها مسكينة عاونها"، ولما قمنا بمقابلة معها اتضح أنها أرغمت للدخول للسوق لأنها لا تملك من يعيلها وقد صرحت بأن زوجها متوفى ولديها ابنة معاقة وولد مريض لديه قصور كلوي غير قادر على العمل وقد صرحت أن العلاقات في السوق بالنسبة إليها تعني لها الكثير خاصة من طرف الذين يعلمون بحالتها وان بعض الباعة يعطونها بعد انتهاء السوق بعض من الخضر وأحياناً نقود بقولها: "لو كان ماشي ناس الخير فالركابة لو كان راني حاصلة" وأيضاً في مشهد آخر لإحدى النساء تبيع الخضر، استفسرنا عنها لكن لم نستطع إجراء مقابلة معها هي وابنتها تبيعان أحياناً الخضر وأحياناً المأكولات السريعة، حسب ما أخبرونا به، ويطلق عليهما اسم "أولاد الحلال" تيمناً بمسلسل تظهر فيه امرأة وابنتها تبيعان المأكولات السريعة مرغمتان بسبب الفقر.

وفي مشهد آخر لأحد الباعة يبيع حمص مطحون في عربة بحيث كان المشتريين حوله في شكل حلقة، وجاء طفل يريد الحمص المطبوخ لكن لا يملك نقود لما سأله "كم أعطيك"، قال الفتى: "لا املك نقود" لكن رغبته كانت واضحة في الأكل

فأعطاه صاحب عربية الحمص بدون مقابل، هذا يبرز نوع العلاقات الإنسانية والتضامنية، التي تنشأ من خلال فضاء السوق وكيف يغلب عليها الطابع الإنساني التضامني، رغم أنها مؤسسة غير رسمية يمكن اعتبار أشكال الاتصال المحصاة في الجدول رقم (01)، أنماط سلوكية في سياق اتصالي أغلب رسائله غير لفظية، معبأة بحمولات رمزية من طرف الافراد.

الجدول رقم 02: أشكال الاتصال داخل فضاء السوق

الرقم	ممارسات الفاعلين	نوعيتها	شكل الاتصال
01	إلقاء التحية	شفوي	لفظي
02	المناداة على السلع	شفوي	لفظي
03	التجول في السوق	أدائي	رمزي غير لفظي
04	معاينة السلعة ووضعها	أدائي	رمزي غير لفظي
05	السؤال عن السعر	شفوي	لفظي
06	النصوص المكتوبة على الموازين	مرئي	رمزي غير لفظي
07	استعارة الميزان قداحة بطارية هاتف نقال... الخ	عطائي	رمزي غير لفظي
08	شم المنتجات ولمسها	أدائي	رمزي غير لفظي
09	إخراج قماش الجيب للدلالة على عدم امتلاكه النقود	أدائي	رمزي غير لفظي
10	القسم والحلف أثناء عملية البيع والتفاوض	شفوي	لفظي
11	الضرب على الكتف والمعانقة والمصافحة	أدائي	رمزي غير لفظي
12	لغة الجسد	أدائي	رمزي غير لفظي
13	المظهر المادي	مرئي	رمزي غير لفظي

المصدر: (إعداد الباحث)

ومن هنا يمكن أن نعتبر الاتصالات التلقائية تفاعلاً مكانياً، يوفر للأفراد فرص المواجهة والتلاقي، حيث تنتقل المعلومات والأخبار والمعاني في إطار علاقات أولية، تؤدي إلى تفاعل المشاركة الإتصالية، من منطلق اهتماماتهم المتبادلة عبر أشكال إتصال يتفاعل عبرها الافراد تلقائياً في وسط غير رسمي.

النتائج العامة للدراسة

عند إختيارنا دراسة فضاء السوق ، أردنا الوصول لدراسة تكون جادة وجديدة في مجال بحث وتحليل خصوصيات الفضاءات الإجتماعية، فلقد كان هاجسنا التفكيك وليس التقويم، فأقبلنا على ذلك في ضوء النظرية العلمية ، فإعتمادنا على التأصيلات المستمدة من الإطار النظري للدراسة الراهنة ، إنما توخينا به بناء نسق إستنباطي تقود فيه المقدمات إلى النتائج ، في ظل محاولتنا إخضاع بيانات الدراسة إلى إختبار وتطبيق عدد من المفاهيم المستمدة من التراث العلمي للنظرية السبولوجية المعاصرة ، كالوظيفة الظاهرة والوظيفة الكامنة والرمزية التفاعلية .

أسفر التحليل النظري والدراسة الميدانية عن الكثير من النتائج، أهمها تلك التي مكنتنا من الإجابة على تساؤلات البحث ومن مقارنة أهدافه، حيث إتخذت الدراسة من أشكال الإتصال ومضامينه، ديناميكية عقلية لفهم وتحليل، وتفسير الأبعاد الوظيفية لظاهرة ارتياد السوق.

من خلال الدراسة الميدانية الحالية، لفضاء سوق الركابة بمدينة معسكر ولمكون نسقه الاجتماعي استطعنا إلقاء الضوء على مجرى الاتصال المستمر بفضل أشكاله غير الرسمية، والتي تنقل الأفكار والأخبار والمعلومات بطريقة تلقائية، كرسست عن طريق تلك الاستمرارية، تمظهر فضاء السوق كمركز محلي غير نظامي، ذي وظيفة إخبارية من خلال استقطابه وتجميعه لمصادر اتصالية شخصية.

فلقد مكنتنا حضورنا في الميدان، من الوقوف على أهمية أنساق الاتصال المناسبة من أشكال الروابط الاجتماعية، فتبدو تلك الأنساق أدوات اجتماعية، تحدد بها مبادلات الاتصال في شكله اللفظي وغير اللفظي، هذا فضلا عن التفاعلات الجسدية وتعدد أشكالها الرمزية.

ومن الملاحظ أن ارتياد الأفراد لسوق الركابة الأسبوعي، أضحي نشاطا إتصاليا وإجتماعيا مهما في تمثلاتهم، من خلال رغبتهم في استطلاع أخبار المدينة والمشاركة في الإتصالات الشخصية، فلقد لاحظنا مدى اهتمام الأفراد بتلك المشاركة الإتصالية، ومدى تنوع مضامين الأخبار والمعلومات المحلية.

نخلص من تحليلنا لأشكال اتصال فضاء سوق الركابة، إلى أن معظمها غير لفظي، يلبي حاجات أساسية مرتبطة بالممارسات والسلوكيات داخل هذا الفضاء؛ فموضوع دراستنا بقدر ما نتحاشى فيه الخوض بعمق في المسائل المتعلقة بالجانب الاقتصادي والتجاري لفضاء السوق، فإننا نولي أهمية خاصة لأشكال الاتصال كعملية تفاعل اجتماعي، لهذا سنكتفي بأهم النتائج التي خلصنا إليها بعد تشخيص السلوك لاتصالي للأفراد داخل فضاء سوق الركابة، كما يلي:

تبدأ غالبية العلاقات بين الأفراد، من خلال الاتصال في المكان، من منطلق عراقة ظاهرة السوق الأسبوعي وهو ما يفضي إلى رؤية متبادلة بين الفاعلين، إلى نسج اتصالات اجتماعية، في نسق من الرموز المشتركة والمقررة ثقافيا داخل هذا الفضاء، كما تمتاز العلاقات والسلوكيات داخل فضاء السوق بتنوع أنماطها، والتي تتجلى موضوعيا، وفق نسق من الرموز الثقافية، تُستعمل فيه وسائل وأساليب رمزية للاتصال، حيث تضفي معان ودلالات رمزية مفهومة، فيما يلف الغموض سياق أغلب الرسائل غير اللفظية، وهذا ما يثبت صحة الفرضية الأولى.

يتشكل بناء الاتصال الشخصي في فضاء السوق، ابتداء من علاقات أولية تقوم على الاتصال المباشر والواضح بين الأفراد، وما ينجر عنه من اتصالات متبادلة هي بمثابة مقدمات للتفاعل الاجتماعي، وهذا ما يثبت صحة الفرضية الثانية.

تبدأ العلاقة بين البائع والمستهلك بحاجة اقتصادية ثم تتواصل فيما بعد في سياق اجتماعي ونفسي، تترجم في صور من حالات التعامل المستمر، كنوع من الالتزام المعنوي وهذا نلاحظه في عنصر مواظبة المشتري على بائع مميز واحد وتحوله إلى زبون دائم يحظى باهتمام من قبل البائع، كما أن نمط العلاقة بين البائع والمشتري تحدده طبيعة التفاوض

والتواصل (الشفوي وغير الشفوي) الذي يتم بين هذين الفاعلين خلال عملية البيع والشراء، وهذا ما يثبت صحة الفرضية الثالثة.

في ضوء السياق العام لهذه النتائج ، وتأصيلا على أنواع الفضاء التي وضعها "فيشر" fischer ، نقتراح وضع توصيف فضاء السوق على النحو التالي:

* فضاء مجهول : لعدم توصل الدراسة لمعلومات واضحة وثرية حول رمزية سوق الركابة، وحول السياق التاريخي لتعلق الفئات الشعبية به.

* فضاء مفتوح: من حيث خصائصه الإستقطابية للجمهور عامة ، وهو ما يفسر إستمرار التوافد عليه ، دون غيره من الأماكن الأخرى بالمدينة.

*** فضاء دال:** من خلال إستحواذ الباعة عليه، وتطويرهم لمعاني التفاعل المكاني ، لقد أصبحوا طرفا في علاقات إجتماعية ، إتسمت بالتكرار والإستمرار ، فأدى ذلك إلى تشكيل نكتل شبه نقابي تتمظهر دلالاته بظاهرة تملك الأمكنة ، حيث أصبح الباعة، جماعة إجتماعية غير رسمية لها ذاتيتها وفرديتها المتجددة عبر الزمان ، وفي نفس المكان الذي أصبح مسرحا لتفاعلات إجتماعية ورمزية .

* فضاء وظيفي: تتجلى الوظائف الظاهرة فيه : من خلال إعتبار المكان رمزا تاريخيا من قبل حقبة الاستعمار، حيث تتوقف العلاقة على الإشباع من الوظيفة التجارية، وتفعيل بنود التعاقد الوفاي مع المكان. ثاني وظيفة ظاهرة، تستمد خاصيتها الاستقطابية من الخصائص الجغرافية الطبيعية للموقع الذي يقع وسط مدينة معسكر وأيضا قربه من مكان ركوب الحافلات وكذا سيارات الاجرة.

- خلاصة:

من خلال كل ما سبق يمكن القول أن فرضيات بحثنا تحققت لحد ما، بالرغم من أن دراستنا الميدانية لم تكتمل بعد ولم نصل لمرحلة التشيع، فيمكن اعتبار هذه الدراسة دراسة استكشافية مكنتنا من فهم واقع سوق الركابة بمدينة معسكر وأشكال الاتصال التي تتم داخله.

مهما تنوعت واختافت أساليب الاتصال إلا أنها تبقى ضرورية لربط العلاقات الاجتماعية وتحسينها وتقويتها، ومهما تعددت أساليب وأشكال الاتصال نجد أن كل نوع لا يقل أهمية على الآخر فمن خلال هذا الفصل نجد أن فضاء السوق يتمتع بدرجة عالية من التواصل، حيث يتوافر فيه التفاعل والتأثير المتبادل بين المرسل والمستقبل.

فالاتصال الشخصي مثلاً في الفضاء المدروس، وعلى مختلف أشكاله، يعتبر الأبرز بحيث لا يكف الفرد عن رغبته في التواصل مع الآخرين كي يشبع رغبته وأحياناً فضوله في التعرف عليهم وعلى توجهاتهم وأرائهم، وفي نفس الوقت ينقل إليهم ما لديه من أفكار ومعتقدات، كما أن هذا النوع من الاتصال يحدث بشكل مباشر ومستمر، حين يشترك الإنسان مثلاً في حوار، أو يجري مقابلة مع غيره أو يتلقى الأخبار.

وهنا يتمظهر الاتصال الاجتماعي، كأهم أشكال الاتصال الشخصي، حيث تتدفق مضامينه بصفة غير مباشرة ولا مقصودة، بل تأتي اعتباطيا من خلال الاتصال ضمن مناخ اجتماعي تتفاعل فيه جملة من العوامل المختلفة.

ان اردنا بناء الانسان في مختلف الفضاءات الاجتماعية بعيدا عن مؤسسات التنمية الاجتماعية الرسمية من الناحية الاخلاقية او الثقافية يجب الاهتمام بمثل هاته الفضاءات التي تتميز وتنفرد بأنساقها

خاتمة عامة:

إن دراستنا هاته عبارة عن محاولة للكشف عن الأشكال الاتصالية داخل فضاء السوق الأسبوعي، من خلال التفاعل القائم بين الفاعلين (متسوقين وبائعين)، فالسوق الأسبوعي فرصة للتواصل والاستماع لآخر الأخبار مما يحوله إلى قناة اتصالية مهمة وفضاء للإعلان الجوّاري، كما يعتبر السوق الأسبوعي للركابة نسقا اقتصاديا واجتماعيا متميزا كمنظومة تظهر من خلال التبادلات والتفاعلات، تتجلى وظيفته الاتصالية من خلال أنماط مختلفة من أشكال الاتصال الشخصي والمباشر، لعدد كبير من الأفراد ، مما يسمح بإنتاج حجم كبير من الأخبار والمعلومات ويحوّله إلى مجالا خصبا لسماع ونشر هذه الأخبار .

إن أهم ما يميز الفرد عند اتصاله بأفراد آخرين، هو حدوث تفاعل معين، تقوم على أساسه علاقات إجتماعية مختلفة، لذلك يتواصل البشر فيما بين بعضهم البعض بلغتين مختلفتين، رغم اتفاقهما في الكثير من المعاني والدلالات فاللغة اللفظية يستخدمها البشر بأصواتهم من أجل تبادل المعلومات، كالدرشة والمحادثة، بينما لغة الجسد هي الأبلغ في التعبير عما بداخل الفرد، كما أنها تكشف قوة التواصل فيما بين الأفراد، وهي لغة تعتمد على المكتسبات التي يكتسبها ويتلقاها البشر عن طريق حواسهم وإدراكاتهم ويتحول بسببها الجسد إلى وسيلة منتجة للكثير من المعاني.

إن الحصيلة الإخبارية التي توصلنا إلى رصدها ميدانيا، فيما يتعلق بالعلاقات وتفاعلاتها في فضاء سوق الركابة، نستطيع أن نقول بشأنها، أن عصبها الرئيس في مجمل التفاعلات، يعتمد بالدرجة الأولى على الاتصال بنوعيه اللفظي وغير اللفظي.

من الفضاءات القليلة التي تتيح في السوق هامشا من التعايش والتواصل بسبب غياب فضاءات أخرى للإجتماع والالتقاء هو مقهى السوق، الذي بدوره له أشكال وأنساق خاصة به غير الموجودة في المقاهي الأخرى بالمدينة، كونه فضاء مميز متواجد داخل فضاء السوق، بحيث يمثل فضاءا حيويا للاتصال والتواصل بين الأفراد ويبرز ذلك في كثافة ارتياده كأنه سوق داخل سوق.

إنّ هذه النتائج التي توصلنا إليها تشكل بدورها أفاق لدراسات مستقبلية ويمكن في الأخير أن نطرح تساؤلات تكون مواضيع لبحوث مستقبلية، منها أنه وفي خضم هذه التحولات والتغيرات الاجتماعية وما خلفته جائحة كورونا (كوفيد 19) ماذا سيحدث لسوق الركابة الأسبوعي؟ وما هي أشكال الاتصال التي أنتجته؟

وغيرها من التساؤلات التي تشكل موضوعات للاستمرار في البحث والتفكير وتفتح أفاق أخرى لدراسات حول هذا الموضوع الهام.

المراجع:

1. إبراهيم عيسى عثمان. (2008)، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
2. ابن منظور. (1988)، لسان العرب، دار النوادر.
3. ابن منظور. (2003)، لسان العرب، دار صادر، لبنان، مجلد 14.

4. ايت مولود ناصر. (2011)، "السوق وطوقس العبور في منطقة القبائل"، *مجلة إنسانيات*، العدد 54، كراسك مركز البحث في الأنثروبولوجيا، الجزائر.
5. ايكو أميرتو. (2005)، *السيمانيات وفلسفة اللغة*، ترجمة: أحمد الصمعي، ط1، المنظمة العربية للترجمة والتوزيع مركز الوحدة العربية، لبنان.
6. بن زيان خيرة. (2017)، *المرأة و الفضاءات الاجتماعية المحلية (السوق، الحمام، الحلاقة)*، دراسة ميدانية لمدينة حمام بوججر، رسالة لنيل شهادة دكتوراه في علم الاجتماع، جامعة وهران2، الجزائر.
7. بن مسعود أمين. (2018)، "حفريات معرفية في مفهوم المجال العمومي"، ع1، *مجلة علوم الإعلام والاتصال*، تونس.
8. بوشافة سعاد. (2018)، حمدي شريف نصيرة، *فضاء السوق النسوي بمدينة عشعاشة مستغانم، دراسة ميدانية لسوق النساء*، مذكرة لنيل شهادة ماستر في علم الاجتماع الحضري، جامعة عبد الحميد ابن باديس، مستغانم.
9. حسن عمر. (1992)، *الموسوعة الاقتصادية*، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
10. حسين عوض الله زينب. (2004)، *مبادئ علم الاقتصاد*، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر.
11. الحمداني موفق وآخرون. (2006)، *مناهج البحث العلمي، أساسيات البحث العلمي*، مؤسسة الوراق، عمان.
12. حميدشة نبيل. (2012)، "المقابلة في البحث الاجتماعي"، *مجلة العلوم الإنسانية*، العدد الثامن، جامعة سكيكدة، الجزائر.
13. حنفي بن عيسى. (1980)، *محاضرات في علم النفس اللغوي*، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر.
14. الدريج محمد. (1988)، *تحليل العملية التعليمية*، كلية التربية، جامعة محمد الخامس، المغرب.
15. رضوان بوجمعة. (2007)، *أشكال الاتصال التقليدي في منطقة القبائل، محاولة تحليل انثروبولوجي*، رسالة دكتوراه دولة في علوم الإعلام والاتصال، جامعة الجزائر، الجزائر.
16. زين العابدين جلال. (2018)، *أسواق مدينة تازة على عهد الحماية الفرنسية بالمغرب: الوظائف، الأسس والتحولات*، مجلة الثقافة الشعبية، ع41، المغرب.
17. السباعي خلود. (2001)، *الجسد الأنثوي وهوية الجندر*، ط1، جداول للنشر والتوزيع، لبنان.
18. سلامة عبد الحافظ. (2007)، *الاتصال وتكنولوجيا التعليم*، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
19. الشال انشراح. (2001)، *مدخل إلى علم الاجتماع الإعلامي*، دار الفكر العربي، القاهرة.
20. شفيق محمد. (2000)، *البحث العملي الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية*، المكتب الجامعي الحديث، مصر.
21. شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الحموي الرومي البغدادي. (1977)، *معجم البلدان*، دار صادر، ج3، بيروت.
22. شهاب الدين يغمور سلاف. (2019)، *التواصل غير اللفظي في الإبانة والتواصل نماذج تطبيقية ومقولات كلية*، رسالة ماجستير، جامعة بيرزيت، فلسطين.
23. عبد الرزاق علي وآخرون. (2005)، *البحث العملي والاجتماعي بلغته، مداخله، مناهجه وطرائقه*، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
24. عبد الله زين حيدري. (2018)، "المجال العمومي وقيم ما بعد الحداثة المدخل الأخلاقي"، *المجلة العربية للإعلام والاتصال*.
25. عزوز أحمد. (2016)، "الاتصال ومهاراته"، منشورات مختبر اللغة العربية والاتصال، ب ط وهران، الجزائر.
26. عكروت فريدة. (2014)، *الاتصال اللفظي*، اطلع عليه يوم 2020/04/22 الساعة 20:05، <http://e-biblio.univ-mosta.dz/handle/123456789/10582>
27. عكروت فريدة. (2015)، *الاتصال غير اللفظي*، اطلع عليه يوم 2020/03/31 الساعة 15:55، <http://e-biblio.univ-mosta.dz/handle/123456789/15314>
28. لعباضي نصر الدين. (2011)، "فضاء عمومي أم خيال اجتماعي؟- مقارنة لتمثل التلفزيون في المنطقة العربية"، *حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية*، مجلد 31، عدد 336، الكويت.
29. محمد سيد محمد. (1992)، *الإعلام واللغة العربية*، عالم الكتاب القاهرة، مصر.
30. محمود عودة. (1988)، *أساليب الاتصال والتغير الاجتماعي*، دار النهضة العربية، بيروت.

31. مراد زيد. (2018)، *الاتصال غير اللفظي للأستاذ الجامعي وعلاقته بدافعية التعلم لدى الطالب الجامعي، دراسة وصفية ارتباطية بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة حماة لخضر، الوادي.*
32. مصطفى عبد السميع. (2005)، *محمد، مهارات الاتصال في التفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، دار الفكر، ط2، الأردن.*
33. نابتي علي. (2008)، *أشكال الاتصال النسوي في الفضاء المقدس بمنطقة العين الصفراء، دراسة حالة: فضاء سيدي بوجمعة، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علم اجتماع الاتصال، جامعة عبد الحميد ابن باديس، مستغانم*
34. همام طلعت. (1984)، *قاموس العلوم النفسية، مؤسسة الرسالة، ط1، بيروت، لبنان.*
35. ونوغي إسماعيل. (2016)، *"أهمية اللغة العربية في عمليتي الاتصال والتواصل"، مجلة اللغة والاتصال، ع19، جامعة وهران1، الجزائر.*

36. GEORGE Perec. (1974), *Espèce d'espaces*, Galilée, Paris, France.
37. PERALDI Michel, Et all. (1995), *Le marché des pauvres, espace commercial et espace public*, France
38. QUIVY Raymond et all. (1955), *Manuel de recherche en sciences sociales*, 2emedition, Dunod, Paris, France.
39. Sillamy, Nopar. (1980), *Dictionnaire de psychologie*, ed bordas, paris, France.

RE-ENGINEERING ADMINISTRATIVE PROCESSES IN LIGHT OF RESISTANCE TO CHANGE (SOCIOLOGICAL APPROACH)

Imadeddine LACHEB

PHD Student, Akli Mohand Oulhadj University –Bouira-
Multidisciplinary laboratory of human sciences, environment and society,
Social science department, e-mail: I.LACHEB@univ-bouira.dz

Zohra CHOUCANE

Senior lecturer (A), (Dr), Akli Mohand Olhadj Bouira university department of sociology,
z.chouchane@univ-bouira.dz

Abstract:

The aim of this study is to highlight one of the processes that is considered to be the subject of the watch and one of the strategies and alternatives that should be highlighted and which is part of the topics of the organization and work meeting science as they are included in the strategies for changing the reality that the individual is daily facing in his or her work environment or while in any way Organized as one of its actors, although it is one of the most interesting and dynamic topics, it has not been properly developed and continues to flout in the theories of Algerian and even Arab sociology as it is still in an embryonic stage. We are still talking about the sum of practical operations, strategies and alternatives through which the reality of these organizations and institutions can be changed and the improvement of their services and environment, but they are still a dead letter, which does not suit the requirements of the 21st century and the rapid developments in the institutional and economic world. Perhaps one of the reasons for not implementing these alternatives on the ground is due to the fear of the leaders or even the actors, of their kinds, of the salaries of these operations on their social and financial positions or even their positions within the organization. The descriptive approach was used in this study and was based on interviews by the focal group, which included a group of leaders and frameworks in organizations. Through this study, we have reached a set of conclusions that directly linked the fear of change and resistance of the employees and actors within the organization, as well as the traditional organizational culture of some leaders and the non-implementation of the re-engineering process, and that it should be carried out if not at all. Unlike some emerging institutions, whose leadership is still young and have a modern and modern culture of thinking and direction, some of the most important of which are training leaders on the importance of dialog and the participation of the staff in the process, including managing resistance to change in a way that allows them to be interpreted and handled properly.

Key words: Re-engineering administrative processes, administrative change, resistance to change, organizational culture.

المخلص

تهدف هذه الدراسة الى تسليط الضوء على احد العمليات التي تعتبر موضوع الساعة واحد الاستراتيجيات والبدائل الواجب تسليط الضوء عليها والتي تدخل ضمن المواضيع التي يهتم بها علم اجتماع التنظيم والعمل كونها تدخل ضمن استراتيجيات تغيير الواقع الذي يصطدم به الفرد يوميا في محيط عمله او اثناء تواجده ضمن أي تنظيم كأحد الفاعلين فيه، الا انه وبالرغم من كونه من المواضيع الأكثر تشويقا وديناميكية الا انه لم يتم بلورته كما يجب ولا يزال يتخبط في نظريات علم الاجتماع الجزائري و حتى العربي كونه لا يزال في مرحلة جنينية، فلازلنا نتحدث عن مجموع العمليات والاستراتيجيات والبدائل العملية التي يمكن من خلالها تغيير واقع هذه التنظيمات والمؤسسات والتحسين من خدماتها وبيئتها، لكنها لاتزال حبرا على ورق، وهو ما لا يتناسب ومتطلبات القرن 21 والتطورات السريعة التي يشهدها العالم المؤسساتي والاقتصادي، لربما احد أسباب عدم تنفيذ هذه البدائل على ارض الواقع يعود الى

خوف القيادات او حتى الفاعلين بأنواعهم من مترتبات هذه العمليات على وضعياتهم الاجتماعية والمالية او حتى مواقعهم ضمن التنظيم، تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة والاعتماد على المقابلات عن طريق المجموعة البورية التي شملت مجموعة من القيادات والاطارات في المؤسسات، ولقد توصلنا من خلال هذه الدراسة الى مجموعة من النتائج التي ربطت بطريقة مباشرة عامل الخوف من التغيير والمقاومة من قبل العاملين والفاعلين داخل التنظيم وكذا الثقافة التنظيمية التقليدية السائدة لبعض القادة وعدم تنفيذ عملية إعادة الهندسة كما يجب ان تكون ان لم تنفذ اطلاقاً، على عكس بعض المؤسسات الناشئة التي لا تزال قياداتها فنية وتتمتع بثقافة تفكير وتسيير حديثة وعصرية، ومنه تم اقتراح بعض التوصيات من أهمها تدريب القادة على أهمية الحوار ومشاركة العاملين في العملية و منه إدارة مقاومة التغيير بطريقة تسمح بالتفليل منها و التعامل معها بطريقة صحيحة .

الكلمات المفتاحية: إعادة هندسة العمليات الإدارية، التغيير الإداري، مقاومة التغيير، الثقافة التنظيمية.

مقدمة

تجد المؤسسات التي تعتمد في طريقة تسييرها على استثمار ما لديها من ابتكارية ومعارف مخزنة لدى عاملها سهولة في مواكبة التغيرات التي تحوم بها والتي تستجيب معها بطريقة تجعلها تطور من نفسها، على عكس المؤسسات الاخرى التي تعتمد على الطرق الكلاسيكية في التسيير تبعاً للثقافة التنظيمية التقليدية السائدة، والتي لتزال تعتمد على مصادر وطرق مر عليها الزمن واكل منها الدهر، فقيادات هذه المؤسسات والمسؤولين على تسييرها يجدون صعوبة في تبني سياسات او ثقافة حديثة تتبنى التغيير وتقبل ما هو جديد او غير اعتيادي، ما يجعل تقبل الفاعلين بالمؤسسة بدورهم لهذه التغيرات اكثر صعوبة ما يرفع من حدة مقاومتهم لها وعدم الاستجابة، وهكذا تجد المؤسسة نفسها متخلفة عن غيرها من المؤسسات. كل هذه التغيرات والجدة التنافسية في البيئة المحيطة بهذه المؤسسات تجعله من الضروري اتخاذ خطوات ثابتة نحو تغيير الطرق التقليدية في التسيير والتخلص من الثقافة التنظيمية التقليدية السائدة، خاصة بالنسبة للمؤسسات العمومية التي لا تشهد أي تطوراً بالنظر الى اعتمادها على الحكومات في مساندتها مادياً وحتى المؤسسات الخاصة التي تعتمد فقط على صيتها بالسوق والتي هو في تنازل مستمر الا انهم راضون على حالة الاستقرار التي هم عليها ولا يسعون الى التميز او الوصول الى المنافسة المؤسساتية، متجاهلين بذلك ان هذا الاستقرار ما هو الا خالة مؤقتة ومنه ستجد نفسها فب مواجهة وصراع نحو البقاء المؤسساتية خاصة مع توجه الدول نحو ما يسمى باقتصاد المعرفة ومساندتها للمؤسسات الناشئة، والتي جاءت بطرق واساليب جديدة وثقافة تنظيمية حديثة تعتمد على تكنولوجيا المعلومات واستثمار الرأسمال المعرفي للأفراد. ان التغيير الذي يجب ان يتم على مستوى تلك المؤسسات خاصة في ظل المؤسسات الناشئة التي تحتل مكانة تنافسية قوية مهددة بذلك استقرارها المؤسساتية وبقائها، يستوجب ان يكون تغييراً جذرياً على مختلف المستويات وليس المتضررة فقط، ومن بين الاستراتيجيات المعتمدة في هذا السبيل هو عملية إعادة هندسة العمليات الادارية، او كما يسميه الخبراء من المشرق **بالهندسة**، والتي تهدف الى خلق ميزة تنافسية مستدامة لدى هذه المؤسسات واستباق المشاكل التي قد تقع فيها بتوفير الحلول مسبقاً، بالإضافة الى التخلص من طرق التسيير التقليدية والتي نجدها طاغية بالمؤسسات العمومية خاصة نظراً الى ان جميع قياداتها من الجيل التقليدي ، كذلك هي المؤسسات الخاصة التي تدور في حلقة مفرغة عبر استخدامها لخدمات المتقاعدين من المسؤولين في القطاع العام كخبراء او مستشارين معتمدين في ذلك بالأساس على معيار وحيد الا وهو الخبرة والاقدمية.

اهمية واهداف الدراسة:

ان الهدف من هذه الدراسة هو صياغة استراتيجيات لمواجهة مقاومة التغيير وإدارة التغيير بطريقة تسهل تنفيذ إعادة الهندسة للعمليات الادارية، كما انها ستسد فجوة في الضمان العملي للتنفيذ الناجح للعملية عن طريق توفير مرجع واقعي وعملي لهذه المؤسسات، بمثابة دليل يساعد على استخدام هذه الاستراتيجية من اجل الضفر بمكانة ضمن المؤسسات القيادية التنافسية، فالمؤسسات بحاجة الى المزيد من المراجع والادبيات التي تشرح مثل هذه العمليات غير السهلة

والحساسية، كونها ذات طبيعة راديكالية وجذرية وتحفزهم على تنفيذها دون الخوف منها عن طريق تبنيها من قبل القيادات بالمؤسسة ثم اقتناع الفاعلين داخل المؤسسة بضرورتها ونتائجها.

اشكالية الدراسة

تكمن اشكالية الدراسة في تحديد ما تحتاج اليه المؤسسات الجزائرية حاليا في ظل التغيرات المحيطة بها والمهددة لبقائها المؤسساتي، ومدى تقبل الافراد الفاعلين داخل هذه المؤسسات للتغيرات الجذرية التي هي بحاجة لها والمتمثلة في تطبيق الهندسة الادارية لعملياتها، ومدى تبني القيادات لهذه المؤسسات للفكرة والاستراتيجية لتتبع نهج اعادة الهندسة وكيف يتم مقابلتها في حال عدم تقبلها وعدم فهمها من قبل العاملين ومدة تأثير مقاومتهم على العملية وكيفية او استراتيجيات تجاوزها، خاصة وان معظم الاستراتيجيات المطبقة حاليا على مستوى المؤسسات الفتية يتم تطبيقها مهددة بذلك غيرها من المؤسسات التي لاتزال تسودها ثقافة تقليدية في التسيير، لكن هل يتم تنفيذ هذه الاستراتيجيات اهمها اعادة الهندسة بالطريقة الصحيحة وهل ظهرت بالفعل نتائجها ام لاتزال المؤسسات الجزائرية بعيدة عن مثل هذه الثقافة وهذه الاستراتيجيات الحديثة التي تعتمد بالأساس على تكنولوجيا المعلومات وثقافة استثمار الرأسمال الفكري والمعرفي الابداعي للعاملين .

المنهج وطرق البحث

نظرا الى ان الهدف من هذا البحث هو الوصول الى فهم اعادة هندسة العمليات كإحدى الاستراتيجيات الحديثة للخروج من ثقافة الاستغلال لثقافة الاستثمار و الوصول الى مستوى تنفيذ سهل وسلس، بالتالي تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال التطرق الى ادبيات الموضوع والاطار النظري لعملية اعادة الهندسة ومقاومة التغيير والثقافة التنظيمية ثم تحليل المعطيات التي تم التوصل اليها عنها عن طريق مجموعة من الادوات اهمها المقابلة المباشرة والاستعانة بالملاحظة على مستوى مجموعة من المؤسسات الجزائرية.

1. اعادة هندسة العمليات

يطلق عليها في بلدان المشرق بمصطلح الهندرة او هندسة العمليات، حيث تعتبر من الاساليب الادارية الاستراتيجية التي يستهدف من خلالها التغيير والتطوير من العمليات المتصلة بالإدارة في المؤسسات، حيث لا تستهدف التحسين من هذه العمليات انما تغييرها تغييرا جذريا او ما يسمى بالبداية من الصفر واعادة هندستها من جديد (جوهر، 2013).

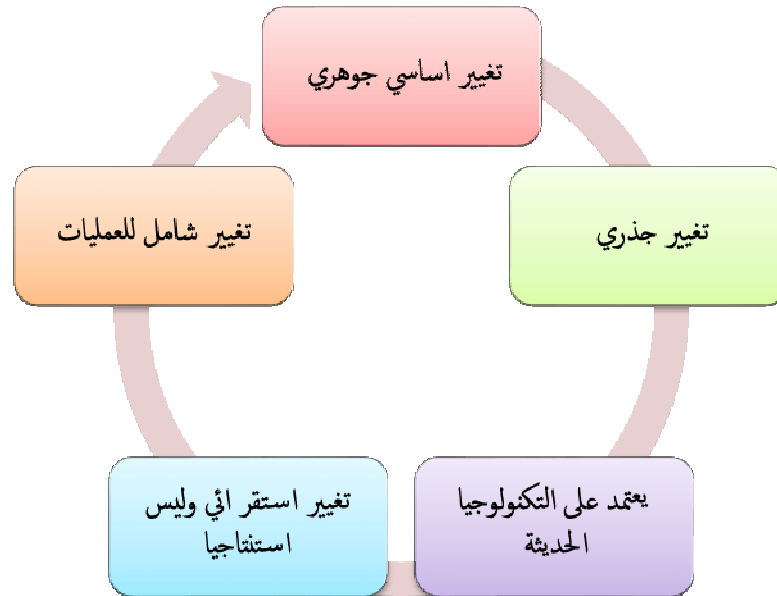
1.1. تعريف إعادة هندسة العمليات

لقد تم تعريفها انطلاقا من مجموعة من العناصر الاساسية التيسر يستوجب ان تتوفر في العملية حتى يطلق عليها بإعادة هندسة العمليات، ومن بين هذه التعاريف واشهرها هو تعريف كل من Hammer and Champy اللذان يعتبران رواد اعادة الهندسة حيث عرفها على انها " اعادة التفكير الاساسي واعادة التصميم الجذري للعمليات الادارية لتحقيق تحسينات جوهرية في معايير قياس الاداء الحاسمة مثل التكلفة والجودة والخدمة والسرعة، وهو منهج لتحقيق تطوير جذري في اداء الشركات في وقت قصير نسبيا". (الحميدي، سلامة، وكافي، 2016)

كما عرفها كراجوسكي Krajewski على انها من العمليات التي تستهدف تصميم الاعمال الاساسية من جديد عن طريق تغيير راديكالي اي بداية من الصفر وعدم قبول نبدا التحسين فيها بل التخلص من الوضع الراهن والبداية من الصفر بقرارات جديدة والاعتماد على تكنولوجيا جديدة وحديثة . (حاروش، 2018)

كما عرفت على انها "اعادة التفكير الجذري وتصميم العمليات التشغيلية والهيكل التنظيمي والتي تركز على الكفاءات الجوهرية للمنظمة لتحقيق تحسن هائل في الاداء التنظيمي". (سعيد، 2018)

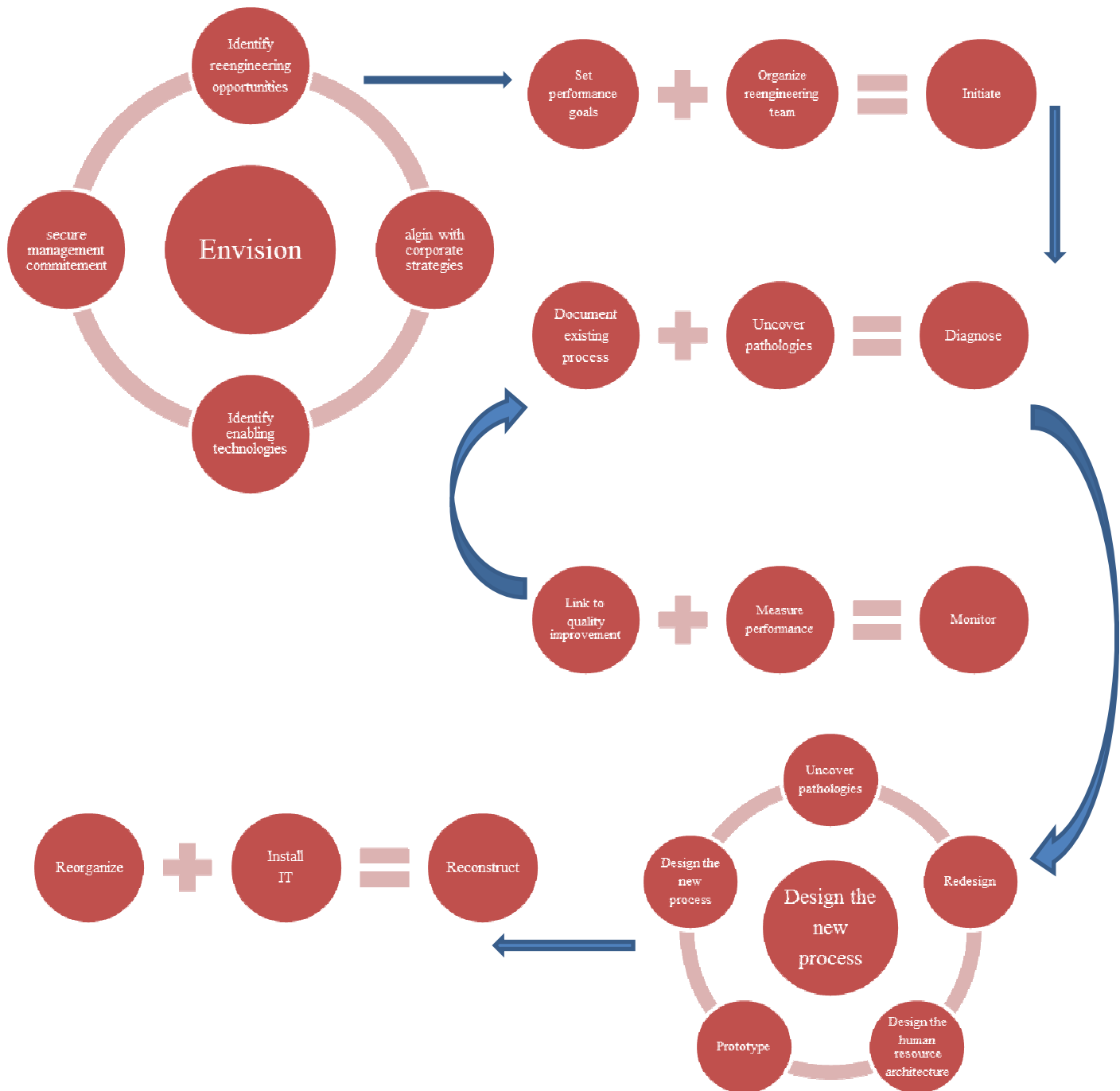
نجد ان جميع التعريفات السابقة تركز حول اعادة التصميم واعادة الهيكلة والتطوير وغيرها من المفردات والمفاهيم التي تعني بالتغيير، ومنه يمكن حصر مجموعة من الشروط الواجب توفرها في هذه العملية ضمن المخطط الموالي :



ان يكون التغيير جذريا	ان يكون التغيير اساسيا
ليس التحسين من الوضع الراهن او تغييرا سطحيا يسمح بتجاوز الازمة (الترميم) انما راديكالي بمعنى اقتلاع ما هو موجود من جذوره واعادة بنائه بما يتناسب واستراتيجيات واهداف المنظمة مما يجعل نتائجها عظيمة وجوهرية.	ان اعادة هندسة العمليات الادارية تطرح اسئلة اساسية لا تشمل فقط الطرق والاساليب الادارية المستخدمة، بل تتجاوزها الى الاعمال نفسها.
اعتماد العملية على تقنيات المعلومات	ان يكون التغيير في العمليات
تعتمد اعادة الهندسة على الاستثمار في التكنولوجيا المعلومات واستخدامها بصورة فعالة، بحيث يتم توضيفها للتغيير الجذري الذي يخلق اسلوبا ابداعيا في طرق واساليب تنفيذ العمل.	تركز اعادة الهندسة على تحليل واعادة بناء العمليات ، وليس على الهياكل التنظيمية ومهام الادارات او المسؤوليات الوظيفية، فالعمليات الادارية نفسها هي محور التركيز والبحث وليس الاشخاص والادارات.
الاعتماد على التفكير الاستقرائي بدل الاستنتاجي	
حيث يتمثل التفكير الاستنتاجي في الانتظار الى حين بروز المشكلة ثم العمل على تحليلها والبحث عن اساليب وحول لها، الا ان عملية اعادة الهندسة تهدف الى ايجاد مجموعة من الحلول لمجموعة من المشاكل قبل حدوثها.	

2.1. كيفية القيام بعملية اعادة الهندسة:

شهدت مجموعة من المؤسسات حول العالم محاولات تنفيذ عملية اعادة هندسة العمليات على مستوى وحداتها، منها التي كانت تجربتها ناجحة ومنها التي فشلت، هذا يعود الى هدم وجود منهجية محددة لهذه العملية، الا ان هذه التجارب قد تشاركت في مجموعة من النقاط شكلت ما سماه غوها Guha بمقاربة بدورة حياة اعادة الهندسة PRLC – process greengeneering life circle والتي لخصها في 6 مراحل كما هو مبين في الشكل التالي : (Simon, 1994)



مخطط وصفي لدورة حياة اعادة الهندسة (Simon, 1994)

✓ التصور المبني للعملية

كون ان عملية اعادة هندسة العمليات تحمل طبيعة جذرية وليست بالأمر الهين، يتعين على القائمين عليها دراستها والقيام بدعمها من قبل القيادات العليا للمؤسسة، حيث عليهم التأكيد على التغيير لتحقيق أقصى قدر من الاداء بالموازاة مع موائمة هذا التغيير والاستراتيجيات المؤسسة واهدافها.

ويتم من خلال هذه المرحلة التأكد من ان الاطارات المسيرة للمؤسسة و المستويات التنفيذية على اقتناع بالعملية بضرورة التغيير وذلك عن طريق تحديد معالم هذه العملية ومتطلباتها، ومن ثم تحديد التكنولوجيات التي سيتم استخدامها من اجل كسب الجهد والوقت ودعم العملية، وبالرغم من اننا قد ذكرنا سابقا ضرورة موائمة العملية واستراتيجيات المؤسسة الا ان هذا لا يعني اذا كانت الاستراتيجيات فاشلة يستوجب الابقاء عليها انما يستوجب اعادة النظر فيها واعادة تعريفها .

✓ المباشرة في العملية

خلال هذه العملية يتم اعداد فريق خاص يسمى بفريق اعادة هندسة العمليات ، يتكون هذا الفريق من مجموعة من الافراد التابعين لمختلف الوحدات المكونة للمؤسسة نظرا الى تعدد العمليات محل التغيير، الا انه قد تتكون من الافراد التابعين الى الوحدات الأكثر تضررا في حال الشركات الصغيرة بالمقارنة مع الشركات الكبيرة التي قد تكون فيها العملية أكثر شمولاً بالنظر الى حجمها، يقوم الفريق بتحديد الهدف من هذه العملية او العمليات الجديدة والتي حددها نورتون وشركاؤه في اربعة ابعاد الا او هي: البعد المالي -بعد رضا العاملين - العمليات الداخلية - التعليم التنظيمي.

من خلال الابعاد السابقة الذكر يتم تشخيص العمليات التي تتطلب اعادة الهندسة ومنه يصبح لفريق العمل نظرة كاملة وفهم حقيقة لكيفيات القيام بالعملية ومجالاتها وروابطها ومعيقاتها، حيث يتم تحديد مناطق الضعف والقصور والعمل عليها.

✓ اعادة هندسة العمليات

وتتم هذه العملية على ثلاثة مستويات وهي :

- ❖ تصميم العمليات البديلة
- ❖ تصميم العمليات الجديدة
- ❖ تصميم هيكل الموارد البشرية

حيث تتمحور النقطة الاولى حول مجموع الاقتراحات والتصورات او التمثلات لفريق الهمل عن اعادة هندسة العمليات كبدايل والنظر في امكانية تنفيذها مع تحديد الهياكل والتكنولوجية المناسبة لها، من ثم تصميم العمليات الجديدة والتي تم اختيارها من مجموع البدائل لكن لا يمكن القيام بذلك قبل التخلص مما يسمى بالتشكيك المستمر في ضرورة القيام بالعملية والذي قد يعتبر اكبر عائق امام فريق اعادة الهندسة، ويتم التخلص من هذا التشكيك عن طريق :

- "كسر النمطية وتجاهل المنطق السليم
- موائمة العمليات مع الاستراتيجيات واهداف الاداء
- تكليف الافراد بالعمليات بدل الاعمال الفردية
- فصل الهياكل الهرمية
- القضاء على الامراض
- تحسين الانتاجية عن طريق ادماج العمل المجزئ"

واخيرا نأتي الى اهم عنصر الا وهو اعادة هيكلة الموارد البشرية والتي تأخذ اهميتها من اهمية العنصر البشري الذي يعتبر عماد المؤسسة بالتالي مفتاح نجاحها، وهذه العملية تكون جنبا الى جنب مع عملية اعادة هندسة العمليات وذلك عن طريق :

- "اعادة تحديد اوصاف العمل
- تشجيع التعلم التنظيمي
- تقييم الاداء الجماعي ليس الفردي
- تطبيق تقنيات الادارة القائمة على الفريق
- اعتماد الدور المزدوج للمديرين كأعضاء فريق و رؤساء
- اعادة الهندسة المستمرة للاتصال بالعمال "

وكنتيجة للعناصر الثلاث السابقة الذكر يتم وضع نموذج اولي للعملية يسمح بما يسمى بالتغذية العكسية التي تسمح بمحاكات العملية ومنه القدرة على تقييمها داخل وحدات المؤسسة، ومنه تعديلها والتطوير منها.

✓ تنفيذ العملية

بعد تحديد العمليات محل اعادة الهندسة وبعد التطوير من النموذج الاولي والوصول الى نموذج التنفيذ، يتم المباشرة في تنفيذ العملية او التغيير الجذري للعمليات، الا انه قد يأتي بنتائج سلبية في حالة عدم التنفيذ الصحيح للعملية خاصة على الافراد داخل المؤسسة، كما ان استخدام التكنولوجيا الخطأ او غير القابلة للتكيف مع العملية يشكل احد الاسباب الرئيسية لفشل العملية، حيث يجب التركيز على برمجيات الاجهزة الموجودة وتجهيزها ببرمجيات مناسبة او القيام بتوفير منصات واجهزة حديثة.

✓ التقييم

مثل اي عملية فإعادة هندسة العمليات لا تخلو من الجوانب السلبية والمترتبات التي لا يمكن ملاحظتها الا بع التنفيذ ما يستوجب مراقبة العملية بعد التنفيذ من اجل التحسين منها بصورة مستمرة وذلك من خلال قياس الاداء من ثلاثة نواحي : العمليات والتكنولوجيات والانتاجية ومنه تحسين الجودة .

3.1. معوقات اعادة هندسة العمليات

تتعدد وتختلف معوقات اعادة هندسة العمليات والتي قد تشكل سببا في عدم نجاح العملية في حال عدم اخذها بعين الاعتبار وتبنيها والتقليل من مخلفاتها، فهناك من قام بتقسيمها الى 5 معوقات رئيسية وهي: (صندوقة، التمييم ، و ابو عصبه ، (2020

بالنظر الى ان الفرد هو اهم عنصر بالمنظمة فيصبح الفرد او المورد البشري سببا في تخلف او فشل عملية اعادة الهندسة في الحالات التالية: - مقاومة العملية من قبل الافراد - عدم فهم الافراد العملية واهدافها واسباب القيام بها - عدم قدرة الافراد التكيف مع التجديد و استخدام تكنولوجيا المعلومات الحديثة - عدم توفر الموارد البشرية الكافية المطلوبة لتنفيذ العملية -	المعوقات البشرية
تعتبر البيروقراطية وكثرة الاجراءات احد الاسباب القوية في تاخر التغيير والتطوير في المنظمات، ما يجعل الادارة اصلا غير مهمة بهذه العملية، كما انها لا تلتزم بالمرحل المطلوبة لاجراء اي عملية ما يجعلها عرضة للفشل اثناء التنفيذ المباشر.	المعوقات الادارية والتنظيمية
العديد من المؤسسات لاتزال تستخدم البرامج والتكنولوجيا غير الحديثة والتي مر عليها الزمن، ما يجعلها متاخرة عن غيرها من المؤسسات المنافسة، حيث لا تتوفر لديها المعلومات الحديثة والاحصائيات الصحيحة المتواجدة عبر المنصات الحديثة.	المعوقات التقنية
من النادر ان نجد مؤسسات تقوم بتخصيص موارد مالية من اجل التدريب للموارد البشرية من خلال برامج تسمح باستثمار الراي مال المعرفي للافراد، او من اجل توفير وسائل تكنولوجيا المعلومات الحديثة ومنه تدريب عمالها عليها من اجل استخدامها بطريقة صحيحة وفعالة.	المعوقات المالية
المعوقات التقييمية	

كل عملية تستوجب التقييم والتقويم بمعنى ان المؤسسة او فريق العمل المكلف باعادة الهندسة يستوجب عليها متابعة العملية من بدايتها الى نهايتها ومن ثم تقييمها خلال العملية من اجل التحسين المستمر لها وفي حال وجود اي اختلالات يقومون بتقويم وتصحيح هذه الاختلالات في وقتها وبصورة مستمرة.

2. مقاومة التغيير أحد المعوقات لإعادة الهندسة

من التعارف السابقة لإعادة الهندسة فهي تعتبر نوعا من انواع التغيير التنظيمي الا انه يختلف في كونه تغييرا جذريا للعمليات داخل المؤسسة، ومقابل اي تغيير تكون هناك مقاومة للتغيير، بالتالي من الطبيعي ان تقابل اعادة الهندسة بمقاومة الافراد داخل المنظمة خاصة انها جذرية وخاصة اذا لم تكن المنظمة والفاعلين داخل التنظيم مستعدين لمثل هذا التغيير او غير مقتنعين بها سواء لطبيعتها او لعدم فهمها وغموضها بالتالي تعتبر رد فعل طبيعي في مثل هذه الحالات.

1.2. مفهوم مقاومة التغيير :

اهم من عرف مقاومة التغيير هو Zandfer سنة 1950 كونه اول من تطرق لمقاومة التغيير وعرفها على انها " السلوك الهادف الى وقاية وحماية الشخص من آثار تغيير حقيقي او متصور"، اما Zaltman and Dancan فعرفاها على انها "اي تصرف يعمل على المحافظة على الوضع الراهن / الحالي وفي وجه اي محاولات تعمل على تغيير هذا الوضع" (عليان، 2015) مقاومة التغيير التنظيمي هي موقف تتجلى في معارضة التحولات وتأثيراتها. وهو موقف سلبي يعتمد العمال لأنه تم إدخال تحولات جديدة على دورة العمل العادية. (سعيد، 2018) وقد عرفها David & Huczynski على انها "عبارة عن عدم القدرة على قبول التغيير الذي يهدد مصالح الأفراد"، وهكذا يمكن الاتفاق على ان مقاومة التغيير تظهر حين عدم قبول الفاعلين للتغيير داخل التنظيم سواء علنيا او سريا وفردة او جماعة كونهم يرون انه قد يشكل خطرا لاستقرارهم المهني او الاجتماعي او المصلحة العامة.

2.2. أسباب مقاومة التغيير

مقاومة التغيير من ردود الفعل الطبيعية لاي تغيير يمكن ان يحدث على مستوى التنظيم في المؤسسات على الرغم من ان التغيير لا يتم التفكير فيه او اللجوء اليه الا اذا كان للإصلاح او التحسين مثل التكيف مع متغيرات البيئة التنافسية ، وتختلف حدة هذه المقاومة باختلاف الاسباب المؤدية الى المقاومة، منها التي تعود الى مشكل في العملية الاتصالية بين اعضاء التنظيم ما لا يسمح بوصول الصورة الحقيقية والمرجوة من هذا التغيير والتي قد تتم مواجهته بشدة وعنف او بطريقة اقل حدة تبعا لطبيعة وحجم المعلومات التي استقبلها هؤلاء الفاعلين، فلا يجعلهم متقبلين له حيث يكون في نظرهم لا حاجة له خاصة اذا جاء مهددا لوظائفهم او مردودهم المادي ومنه مكانتهم الاجتماعية والمادية وحتى الامن الوظيفي وتغير في بيئة العمل.

كما يعود الرد فعل السلبي او المقاومة السلبية للتغيير الى مجموعة من الاسباب التي قد نجدها شائعة ومشتركة بين المؤسسات والتي يمكن تلخيصها في النقاط التالية: (Gökhan و Yılmaz، 2013)

تعتبر من اهم الاسباب لمقاومة التغيير في حال مست هذه التغييرات بالوضعية المادية للأفراد بحيث انها قد تقلل من دخلهم ومنه تقلل من قدرتهم في تلبية احتياجاتهم، بمعنى انها ستغير ليس في المؤسسة فقط انما تمتد الى الحياة الاجتماعية للأفراد ما يجعلهم في حالة قلق وخوف على أنفسهم ومستقبل عائلاتهم.	المساس بالوضعية الاجتماعية او المالية
من طبيعة البشر انهم يتقبلون ما يريدون سماعه ويرفضون او يتجاهلون ما لا يريدون سماعه، فأى معلومة قد تمس بعم او توجهاتهم او مستقبلهم مجرد الفكرة فقط يقومون بتجاهلها، بمعنى ان الافراد يضعون صورة العالم بإدراكهم الخاص للواقع ما يجعلهم متحيزين.	الادراك الانتقائي للمعلومة
	التعود على الوضع الراهن

من الطبيعي ان البشر اغلبهم من النوع المحب للاستقرار، بمعنى ان التغيير امر مخيف بالنسبة لهم خاصة اذا كان يحمل بين طياته نوعا من المخاطرة او القفزة بين الوصع الراهن وما هو متوقع بعد التغيير، فالوضع الراهن يخلق ما يسمى بالتكيف مع حالة من الاستقرار والامان.	
قد لا يتقبل الافراد التغيير في حال ما إذا احسوا انه يميل الى الجد من بعض التصرفات او القرارات التي تعودوا على اتخاذها، بمعنى انهم يحسون بنوع ن التحكم في حياتهم المهنية والتي قد تتطور وتمتد الى حياتهم اليومية.	القلق من القيود
من اهم الاسباب الرئيسية للعمل هو ضمان مدخول مادي يكفي الافراد وعائلاتهم ومنه ضمان استقرار معيشي، فأى تهديد لهذا الدخل وهذا الاستقرار سوف تقابله مقاومة.	الاثر المادي
يأتي التغيير بأوضاع جديدة غير مألوفة تهدد بدورها شعور الافراد بالأمن فيلجا هؤلاء الى الرغبة في العودة الى الطرق التقليدية في العمل او الى الوضعية السابقة التي كانوا يعيشونها.	الاحساس بالامان
كل ما هو في المستقبل لا يمكن التأكد منه يعتبر مصدرا اساسيا للخوف ومحاولة تجنبه بشتى الطرق منها المقاومة، وهذا الخوف قد يعود الى عدم فهم الصورة المرجوة من التغيير او نقص المعلومات عنه.	الخوف من المجهول
المقاومة تعتبر تهديدا للسلطة داخل التنظيم ما قد يؤدي الى التأثير على القرارات والموارد ومفاهيم المعلومات، قد تؤدي التغييرات المخيفة الى تهديد المجموعات المتخصصة في منظمة. قد تهدد إعادة توزيع سلطة اتخاذ القرار علاقات القوة على المدى الطويل.	تهديد السلطة والنفوذ
تظهر المقاومة في حالة احساس بعض الافراد بعدم قدرتهم على التكيف مع طرق العمل الجديدة او عدم تكافئهم او تمتعهم بالكفاءة اللازمة، هذا ما يشكل نوعا من التصادم بين طرق العمل وثقافة العمل التقليدية والطرق الحديثة والمهارات الجديدة التي يأتي بها هذا التغيير.	التصادم الثقافي والمعرفي
العديد من المؤسسات تمر بأزمات مالية او انها اصلا لا تتوفر لديها الموارد الكافية التي تسمح لهم بالقيام بالتغيير سواء عن طريق اقتناء ادوات عمل جديدة او اليات تكنولوجية المعلومات الحديثة، او تدريب العنصر البشري لديها والاستثمار فيه، بالتالي فهي تفضل عدم اللجوء الى التغيير والابقاء على وضعها الراهن.	عدم كفاية الموارد

4.2. التغلب على مقاومة التغيير

يتطلب نجاح التغيير على مستوى التنظيم الاهتمام بالفرد بالدرجة الاولى اثناء القيام بالعملية، خاصة من الناحية النفسية كون كما سبق وذكرنا ان الحالة النفسية المتمثلة في عدم اليقين أو الإحباط أو الخوف والشعور بالتهديد والارتباك هي من اهم المصادر لمقاومة الافراد للتغيير، وهنا يبرز الدور الهام للقيادة في التنظيم للحد من المقاومة والتحكم فيها والقدرة على قيادتها بالشكل المطلوب، ومنه على القيادات تبني العملية اولا ثم الادراك المسبق لمدى قبول الافراد له، ويمكن عرض مجموعة من الاستراتيجيات التي قد تساهم في التقليل من مقاومة التغيير: (عليان، 2015)

التعليم والاتصال
اعلام الافراد بالتغيير، طبيعته ، محدثاته، العمليات محل التغيير، بالإضافة الى اسبابه والهدف منه، بمعنى اخر تثقيف الافراد بالتغيير وشرحه متفادين بذلك أي غموض او نقص للمعلومة.

اشراك الافراد
ادماج الافراد ضمن العملية ما يجعلهم يشعرون بدورهم بأهمية التغيير واهميتهم داخل العملية، والمشاركة تكون بالمساهمة في الافكار والاقتراحات.

الدعم والمواظرة
يقصد بها مرافقة الافراد اثناء وبعد عملية التغيير ما يجعلهم يشعرون بالأمان والارتياح للعملية، كما انه يساعدهم على التكيف بسرعة وسلاسة مع مخرجات العملية.

التفاوض، المساومة والاتفاق
عن طريق المحادثات مع الأطراف المقاومة للتغيير ومحاولة كسبهم عن طريق امتيازات خاصة بهم ومنه التنازل من قبلهم والسماح بالعملية بأقل مقاومة ممكنة، وهي من الاستراتيجيات المستخدمة مع الافراد الذين يظهرون قدرة كبيرة للمقاومة.

التحكم والاستمالة
يتم متابعة احداث عملية التغيير وتزويد الافراد بالمعلومات بطريقة انتقائية تسمح بالتحكم في مقاومتهم للعملية والتقليص منها.

الاكراه الصريح والضمني
وهي اخر وسيلة تلتجأ اليها القيادة في التنظيم او في الحالات الاستعجالية وذات طبيعة صعبة مثل الازمات بحيث انها تستخدم سلطتها في التنفيذ والتغيير مع تهديد من يظهر مقاومة لقراراتها، الا ان هذه الطريقة قد تأتي بأثار خطيرة جدا وردود افعال غير متوقعة من اعضاء المقاومة.

النتائج والمناقشة
من خلال المقابلات التي قمنا بها والمحادثات والمناقشات التي تخللت مشاركتنا للأعمال اليومية للفاعلين داخل المؤسسات الجزائرية، توصلنا الى ان مجموعة من النتائج اهمها:

- ❖ معظم المؤسسات تعتمد على ثقافة تنظيمية تقليدية في التسيير ما يجعلها مبدئيا غير متقبلة لفكرة تبني أي عملية تغيير على مستوى عملياتها.
- ❖ قلة من المؤسسات تعتمد على ثقافة تنظيمية حديثة أساسها المشاركة في اتخاذ القرارات وفتح باب الحوار واستقبال اقتراحات الفاعلين داخل المؤسسة فيسهل وصول صورة بشكل صحيح ويزيل أي غموض ما يجعلهم محل ثقة ما يسهل اقناع الافراد بضرورة التغيير ويقلل المقاومة.

- ❖ ان عدم توجه القيادات والمسؤولين الى استخدام اعادة الهندسة كاستراتيجية للقيام بمؤسساتها والوصول بها الى مستوى التنافسية المؤسساتية هو خوفهم من هذا النوع من التغيير الجذري الذي لا يمكن توقع آثاره على وضعياتهم الاجتماعية والمادية التي قد تتغير بدورها وقد يفقدونها.
- ❖ الاشكال لا يكمن في عدم توفر التقنية او تكنولوجيات المعلومات المطلوبة او الكفاءات البشرية الكافية، انما يكمن في الثقافة التنظيمية السائدة والقائمة على تفكير تقليدي في التسيير غير متبني للتغيير يخاف من المخاطرة حتى لو كانت قائمة على تفكير وتخطيط استراتيجي.
- ❖ خوف القيادات من فقدان مراكزهم القيادية او عدم النجاح او الفشل يقابله بدوره خوف العاملين لعدم تبني القيادات للتغيير.
- ❖ عدم وجود من يقوم بعملية شرح العملية للأفراد وإقناعهم بضرورتها فتصبح عملية يسودها الغموض.
- ❖ يستوجب على القيادات اولا الاقتناع بضرورة العملية ونتائجها من خلال التدريب والتكوين ومنه اعتماد فريق جاهز ذي كفاءة وجاهزية الذي بدوره يقوم بشرح العملية للعمال وإقناعهم بها وتقليص فجوة الغموض والخوف التي لديهم، بمعنى اشراكهم بالعملية، وهكذا يصبح لديهم ما يسمى بدعم التغيير وهو عامل اساسي في التقليل من مقاومته.
- ❖ تكمن صعوبة مقاومة التغيير والتحكم فيها في انها تتعلق بالأفراد داخل التنظيم بطونهم بشر تنبع المقاومة من احساسهم وعاطفتهم التي منبعها هو الخوف بالدرجة الاولى من النتائج التي لا يرونها ومما هو موجود في المستقبل ومما لا يفهمونه.

الخاتمة:

التغيير الناجح هو التغيير الذي يتم من خلاله التحكم في المناطق الصعبة والمناطق اللينة في نفس الوقت، بمعنى التحكم في العملية بكل معالمها وفي نفس الوقت التحكم في الافراد وكل ما يتعلق بالقرارات واجراءات لمساعدة القيادات على تنفيذ الاساليب وتقنيات العمل الجديدة، ان المؤسسات سواء كانت عامة او خاصة لا تقتصر الى الافراد الذين يتمتعون بالقدرات والكفاءات تنتظر من يقوم بالاستثمار في راس مالها الفكري والمعرفي. واي تغيير يقابله مقاومة للتغيير وان كان لصالح المؤسسة والافراد، الا انه يعتبر دائما شيء مجهول في المستقبل لا يمكن التنبؤ به او بنتائجه، وتبقى عملية إعادة الهندسة عملية حساسة يستوجب القيام بها بالطرق الصحيحة من اجل نتائج جيدة وناجحة.

References:

- Derya Yılmaz و Kılıçoğlu Gökhan .(2013) . Resistance to change and ways of reducing resistance in educational organizations .European journal of research on education.
- Kai A. Simon .(1994) .Towards a theoretical framework for Business.- researchgate: https://www.researchgate.net/publication/277295310_Towards_a_theoretical_framework_for_Business_Process_Reengineering
- حاتم سعيد .(2018) . واقع مقاومة التغيير التنظيمي في الجامعة الجزائرية في ظل تطبيق نظام ل.م.د من وجهة نظر الاساتذة الجامعيين. اطروحة دكتوراه . بكرة : جامعة محمد خيضر .
- ربحي مصطفى عليان .(2015) . ادارة التغيير . عمان - الاردن :- دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عبد الله حسين جوهري .(2013) . الادارة العامة وادارة الاعمال . الاسكندرية - مصر :- مؤسسة شباب الجامعة.
- مفلح راتب الحميدي، صبحي سلامة ، و مصطفى كافي . (2016) . اعادة هندسة العمليات (الهندرة) . عمان - الاردن :- الحامد.
- نور الدين حاروش .(2018) . الهندسة الادارية (الهندرة) بين المفاهيم والتطبيقات . التواصل في الاقتصاد والادارة والقانون.
- هيام حسام الدين صندوق، سهيل عزمي التميمي ، و خالد ابو عصبه . (2020) . معوقات تطبيق الهندرة الإدارية لدى المدارس الحكومية في مدينة القدس من وجهة نظر مديري هذه المدارس. مجلة العلوم الانسانية والطبيعية.

The health system and the epidemiological transformation in Algeria- Analytical statistical study based on publications of the National Statistics Office

Faiza MEFTAH

PhD in demography, Tlemcen University Abu Bakr Belqaid
e-mail: faizameftah16@yahoo.com

Khadidja HOCINE

PhD in demography, Blida University 2
e-mail: khadidjahc13@gmail.com

Abstract:

The health situation in Algeria during the French occupation was characterized by the spread of infectious diseases, which are usually called in the health literature with traditional diseases such as typhoid, tetanus, cholera and tuberculosis... These diseases were mainly linked to the economic, social and environmental situation prevailing at the time, and immediately after independence, the Algerian State raised the challenge to eradicate these diseases by paying attention to the living framework of members of society, carrying out large-scale vaccination campaigns that affected different groups, as well as launching health awareness programmes to improve maternal and other health. But at the beginning of the 1990s, Algeria, like other countries in the world, began to record a decline in these traditional diseases, in exchange for the emergence of new diseases that were unknown or at least not classified as health threats: chronic diseases such as diabetes, blood pressure, asthma, heart... The aim of our study is to identify this epidemiological transformation and its evolution during the 21st century.

Keywords: The development of the health system, epidemiological transformation, infectious diseases, chronic diseases.

المخلص:

تميزت الوضعية الصحية في الجزائر أثناء فترة الاحتلال الفرنسي بانتشار الأمراض المعدية التي عادة ما تسمى في الأدبيات الصحية بالأمراض التقليدية مثل التيفوئيد و الكزاز والكوليرا والسل... وهذه الأمراض كانت مرتبطة أساسا بالوضع الاقتصادي والاجتماعي والبيئي السائد آنذاك، وبعد الاستقلال مباشرة رفعت الدولة الجزائرية التحدي من أجل القضاء على هذه الأمراض من خلال الاهتمام بالإطار المعيشي لأفراد المجتمع، والقيام بحملات تلقيح واسعة مسّت مختلف الفئات، بالإضافة إلى إطلاق برامج للتوعية الصحية لتحسين صحة الأمومة وغيرها من الأهداف الصحية التي تبنتها مخططات التنمية في الجزائر خلال عقود الستينات والسبعينات والثمانينيات من القرن العشرين.

لكن مع بداية عقد التسعينيات من القرن الماضي بدأت الجزائر كغيرها من دول العالم تسجل تراجعا في هذه الأمراض التقليدية، مقابل ظهور أمراض جديدة لم تكن معروفة أو على الأقل لم تكن مصنفة كتهديدات صحية وهي الأمراض المزمنة كالسكري، ضغط الدم، الربو، القلب... والهدف من دراستنا التعرف على هذا التحول الوبائي ومدى تطوره خلال القرن الواحد والعشرين.

الكلمات المفتاحية: تطور النظام الصحي، التحول الوبائي، الأمراض المعدية، الأمراض المزمنة.

1. مقدمة:

في أعقاب الاستقلال، ورثت الجزائر نظام صحي تم إنشاؤه أساساً لخدمة أقلية من السكان، وكانت البنية التحتية متمركزة في مناطق محددة وبالتالي خلق هذا الوضع تباينات كبيرة على الرغم من حقيقة أن التغطية الطبية السيئة ميزت كل الجزائر تقريباً. فالمغادرة الجماعية للمسؤولين التنفيذيين الأوروبيين بشكل عام والأطباء بشكل خاص أدى ذلك إلى تفاقم الحالة الصحية المتدهورة للجزائريين، بحيث بقي أقل من 500 طبيب لتغطية الاحتياجات الصحية للسكان الذين قدر عددهم بـ 10.5 مليون نسمة في سنة 1962. كما تميزت المؤشرات الصحية للفترة المراد دراستها بما يلي:

ارتفاع معدل وفيات الرضع الذي تجاوز 180 ‰، ومتوسط العمر المتوقع الذي لم يتجاوز 50 سنة، وكذلك انتشار الأمراض المعدية المتوطنة كان سبباً رئيسياً للوفاة والعجز.

ونميز بين أربع مراحل رئيسية في تطور النظام الصحي الجزائري. فالمرحلة الأولى التي تشمل العقد الأول للاستقلال قبل إنشاء العلاج المجاني، تمتد المرحلة الثانية من عام 1974 أين تم إدخال الطب المجاني في الجزائر وهو حدث حاسم في تطور النظام الصحي في الجزائر. إلى سنة 1989 والمرحلة الثالثة تمتد من سنة 1989 إلى سنة 1999، ثم المرحلة الأخيرة من سنة 2000 حتى يومنا هذا.

ففي سنوات الاستقلال كان هناك انتشار للأمراض الوبائية، التي لم يكن بمقدور الإنسان في ذلك الوقت التحكم فيها إير أنه في العصر الحديث تمكن من مواجهتها وذلك في إطار التطور الصحي الذي غير الخارطة الصحية من خلال تغيير أنماط الأمراض من معدية إلى أمراض مزمنة هذه الأخيرة التي أصبحت تشكل أكبر سبب للوفاة في العالم المتقدم والنامي، ومن بين أسباب هذه التحولات التشيخ السكاني وارتفاع أمل الحياة نتيجة لتحسن الرعاية الصحية الذي أدى بدوره إلى ظهور الأمراض المزمنة.

الإشكالية:

ومن خلال كل هذا نطرح التساؤل التالي: ما هي التطورات التي عرفها النظام الصحي في ظل الوضعية الوبائية في الجزائر؟

للإجابة على هذه الإشكالية ارتأينا تقسيم هذه الورقة البحثية إلى عنصرين:

1- تطور النظام الصحي في الجزائر بعد الاستقلال.

2- تطور الوضعية الوبائية في الجزائر.

وقبل التطرق إلى هذه العناصر ارتأينا تقديم بعض المصطلحات وهي كالتالي:

النظام الصحي: النظام الصحي هو مجموع المنظمات والمؤسسات والموارد الرامية أساساً إلى تحسين الصحة. ويحتاج ذلك النظام إلى موظفين وأموال ومعلومات وإمدادات ووسائل نقل واتصال وتوجيهات واتجاهات عامة. ولا بد لذلك النظام من توفير خدمات تلبي الاحتياجات القائمة بأسعار منصفة والسعي

في الوقت ذاته إلى معاملة الناس على نحو لائق (منظمة الصحة العالمية على الموقع :
(/https://www.who.int/features/qa/28/ar

– **الأمراض المعدية:** تنجم الأمراض المعدية عن ميكروبات مُمرضة؛ مثل الجراثيم والفيروسات والطفيليات والفطريات، ويمكن أن ينتشر المرض . بصورة مباشرة أو غير مباشرة . من شخص إلى آخر (منظمة الصحة العالمية، المكتب الإقليمي للشرق المتوسط على الموقع : http://www.emro.who.int/).

– **الأمراض المزمنة:** الأمراض المزمنة أمراض تدوم فترات طويلة وتتطور بصورة بطيئة عموماً. وتأتي الأمراض المزمنة، مثل أمراض القلب والسكتة الدماغية والسرطان والأمراض التنفسية المزمنة والسكري، في مقدمة الأسباب الرئيسية للوفاة في شتى أنحاء العالم (منظمة الصحة العالمية على الموقع :
(/https://www.who.int/topics/chronic_diseases/ar

2. منهجية التحليل ومصادر المعطيات:

لتحقيق أهداف الدراسة اتبعنا المنهج الوصفي التحليلي للتعريف بموضوع البحث. نوظف لهذا الغرض جداول إحصائية بسيطة ومنحنيات بيانية، معتمدين على معطيات الديوان الوطني للإحصائيات، معطيات وزارة الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات، كما اعتمدنا على بعض إحصائيات المركز الوطني للتحليل والدراسات والتحليل الخاصة بالسكان والتنمية (CENEAP).

3. عرض ومناقشة النتائج:

1- تطور النظام الصحي في الجزائر بعد الاستقلال:

يمكن تقسيم هذه الفترة إلى أربع مراحل أساسية، نبين من خلالها مدى حرص السلطة الجزائرية على تطور النظام الصحي وجعله يتماشى واحتياجات السكان إلى الرعاية الصحية، وهذا من خلال وضع سياسات وطنية بمجموعة من البرامج والأهداف، مع توفير الإمكانيات والوسائل المتاحة في تلك الفترة، حيث اتخذت هذه السياسات مباشرة بعد استرجاع السيادة الوطنية.

2-1 المرحلة الأولى 1962-1974:

لقد ورثت الجزائر عن الاحتلال الفرنسي سنة 1962 حالة صحية متدهورة يرثى لها، فالنظام الصحي آنذاك كان متمركزا في المدن الكبرى بالجزائر العاصمة، وهران، وقسنطينة، ويتمثل النظام الصحي خاصة في الطب العمومي الذي يتم داخل المستشفيات، وعيادات تشرف عليها البلديات وتقدم المساعدات الطبية المجانية،

غداة الاستقلال، كانت الجزائر تعد حوالي 500 طبيب (50% جزائريين) وذلك لتغطية احتياجات السكان الذين قدر عددهم آنذاك بحوالي 10,5 مليون نسمة، أما الوضعية الصحية في هذه الفترة فقد كانت تتميز بالوفيات وخاصة وفيات الأطفال، والتي كانت بنسبة مرتفعة تجاوز معدلها 180‰، وأمل

الحياة يصل إلى 50 سنة، بالإضافة إلى انتشار الأمراض المعدية المرتبطة بالحالة البيئية والمعيشية التي اعتبرت السبب الرئيسي

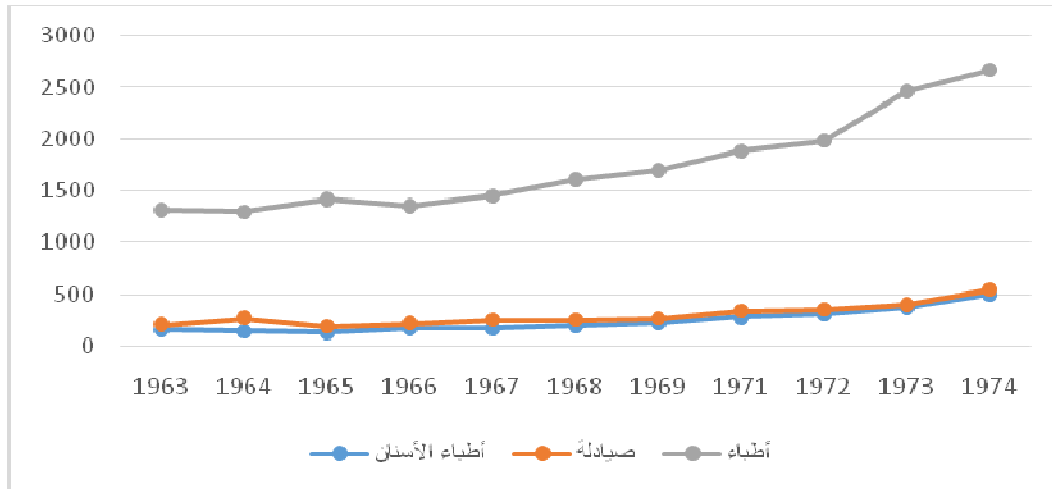
للوفيات، وأمام هذه الوضعية ومحدودية الموارد المتوفرة سطرت وزارة الصحة هدفين رئيسيين وهما (Ministre de la santé et de la population, 2001, Développement du système national de santé stratégie et perspectives p5)

- إعادة توزيع المؤسسات الصحية (عامة وخاصة) وكذا الأطباء على مختلف جهات الوطن للسماح لكل السكان الاستفادة من العلاج بشكل متساوي.

- مكافحة الوفيات والقضاء على الأمراض والأوبئة المتنقلة.

كما تميزت هذه المرحلة بوضع عدة برامج صحية موجهة لحماية الفئات المحرومة، وبذلك فقد تم تأسيس التلقيح الإجباري للأطفال، أما المحاور الكبرى التي ركزت عليها السلطة في وضعها للسياسة الصحية الوطنية تمثلت فيما يلي: الوقاية، علاج، التوزيع العقلاني للأطباء، أما عن المؤشرات الخاصة بالصحة العمومية في تلك الفترة موضحة في الشكل التالي:

شكل رقم 01: تطور عدد مستخدمي القطاع الصحي في الجزائر من سنة 1963 إلى 1974



المصدر: الجدول (1) الملحق

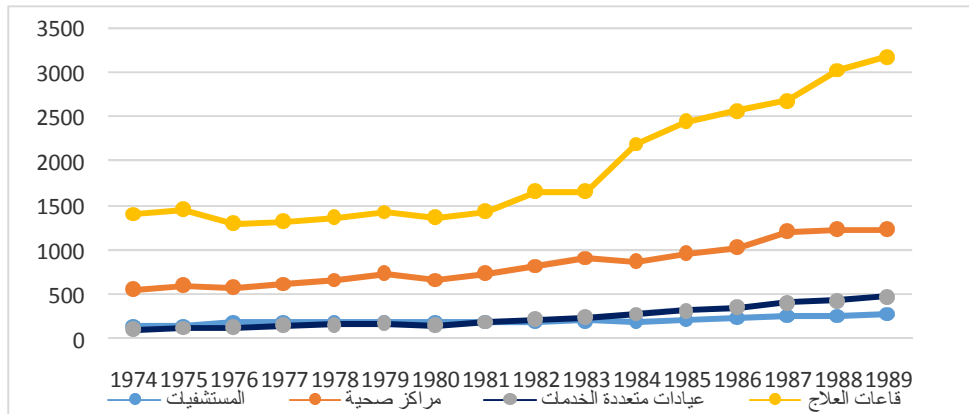
فمن خلال الشكل يتضح أن عدد المستخدمين في القطاع الصحي قد بلغ 1319 طبيب، 204 صيدلي و 151 طبيب أسنان سنة 1963 ليرتفع العدد سنة 1974 إلى 2672 طبيب، 542 صيدلي و 494 طبيب أسنان.

2-2 المرحلة الثانية 1974-1989:

بسبب النمو السكاني من جهة، وعودة الأمراض والأوبئة من جهة أخرى، جاء قرار تأسيس الطب المجاني، وهو أهم قرار اتخذته الجزائر في سبيل التكفل بالطبقات الفقيرة من السكان، ولقد سجل في هذه الفترة على مستوى السياسة الصحية ثلاثة قرارات أساسية:

- تأسيس الطب المجاني سنة 1974 (Ait .M, Achour, 2005, transition sanitaire Caractéristiques et conséquences sur les besoins et les priorités de santé en Algérie Essai d'analyse, mémoire présenté en vue de l'obtention d'un « master en santé publique », Institute de Médecin tropical principe Leopoldo, (p 15)، مما سمح بتعميم استفادة المواطنين من الخدمات الصحية.
 - إصلاح المنظومة التربوية وبالتحديد الدراسات الطبية من خلال تحسين نوعية التعليم والتكوين، مما سمح بزيادة عدد الممارسين الطبيين في كل التخصصات الطبية.
 - تأسيس ما يسمى بالقطاع الصحي، لتنظيم النظام الوطني للصحة وذلك بتوحيد كل وحدات العلاج الأولية المسيرة من طرف البلديات أو القطاع الشبه الطبي.
- أما فيما يخص هياكل ومؤسسات النظام الصحي في هذه الفترة، فقد عرفت تطورا نسبيا من حيث العدد فانتقل عدد الهياكل من 143 مستشفى، 558 مركز صحي، 106 عيادة و 1402 مركز رعاية سنة 1974 إلى 275 مستشفى، 1238 مركز صحي، 485 عيادة و 3192 مركز رعاية سنة 1989 وهذا ما يوضحه الشكل رقم (02).

شكل رقم 02: تطور هياكل و مؤسسات النظام الصحي للفترة الممتدة من 1974 إلى 1989.



المصدر: الجدول (2) الملحق

وعليه يتضح أن هذه الفترة شهدت تشييد عدد معتبر من الهياكل الصحية وخاصة المستشفيات العمومية والهياكل القاعدية (عيادات متعددة الخدمات ومراكز الصحة)، وذلك لتحقيق مبدأ المساواة في الاستفادة من الرعاية الصحية ومجانية التعليم.

تم خلال هذه الفترة إنشاء 13 مركزا استشفائيا جامعيا بمهام ثلاثة وهي: الرعاية و تقديم العلاج، التكوين و البحث و كان ذلك في سنة 1986 (Ministre de la santé et de la population, 2001, op cité, p 6).

تراجع نسبة الوفيات خاصة وفيات الأطفال بفضل البرامج الوطنية للصحة (برنامج محاربة مرض السل وسوء التغذية، برنامج التلقيح الإجباري والمجاني....)، كما عرفت هذه المرحلة بداية التحول الوبائي نتيجة تراجع الأمراض المتنقلة، وأمل الحياة انتقل من 44 سنة في 1962 إلى 66,62 سنة في 1989.

2-3 المرحلة الثالثة 1989-1999:

شهدت البلاد خلال هذه العشرية أزمة اقتصادية وسياسية كبيرة مما تسبب في حالة أمنية متدهورة وغير مسبوقة، وللاستقرار في كل المجالات ما نتج عنها تخريب جل الهياكل والبنى التحتية التربوية، التجارية، الصناعية والهياكل الصحية مما جعلها خارج الخدمة ومع ذلك فقد عرفت هذه الفترة إعادة تنظيم قطاع الصحة عن طريق إصدار مراسيم تنفيذية والتي سمحت بإنشاء الوحدات الصحية الضرورية لإضفاء أكثر إنسانية على الهياكل الاستشفائية الوطنية وعصرنتها وإضفاء نجاعة أكبر عليها.

فمعظم هذه المراسيم قد تمت في الفترة ما بين 1993-1996، نذكر منها المرسوم المتعلق بإعادة تنظيم المعهد الوطني للصحة العمومية، المرسوم المتعلق بإنشاء المخبر الوطني لرقابة المواد الصيدلانية، المرسوم المتعلق بإنشاء الديوان الوطني للدواء، المرسوم المتعلق بتحويل معهد باستور الجزائري إلى مؤسسة عمومية ذات طابع صناعي و تجاري، المرسوم المتعلق بإنشاء الصيدلية المركزية للمستشفيات، المرسوم المتعلق بإنشاء المفتشية العامة لوزارة الصحة والسكان، المرسوم المتعلق بإنشاء شبكة المخابر للتجارب و التحليلات القيمة، المرسوم المتعلق بالنفقات لتجهيزات الدولة و من بينها التجهيزات الصحية و العمليات المركزية.

كما عملت وزارة الصحة على إنشاء هياكل الدعم لمؤسسات النظام الصحي وهذا من أجل مراقبة تحسين الأداء داخل المؤسسات الصحية العمومية ويمكن حصر هذه الهياكل كما يلي (Ministre de la santé et de la population, 2001, op cité, p 8):

- إنشاء المخبر الوطني لمراقبة المنتجات الصيدلانية (LNCPP) في سنة 1993، وهذا من أجل المراقبة الدائمة لكل أنواع الأدوية قبل طرحها في السوق.
- إنشاء الصيدلية المركزية للمستشفيات (PCH) في سنة 1994، وهذا لضمان تمويل المؤسسات الصحية بالمنتجات الصيدلانية.
- إنشاء الوكالة الوطنية للدواء (ANS) في سنة 1995، وهذا لتطبيق السياسة الوطنية للدواء.
- إنشاء الوكالة الوطنية للإعلام الصحي (ANDS) سنة 1995، والتي تتكفل بتطوير الإعلام والاتصال في المجال الصحي.
- إنشاء المركز الوطني لمراقبة الوسائل والمنتجات الصيدلانية (CNPM) 1998.
- إنشاء المركز الوطني للتسمم (CNT) 1998، وهذا للتكفل بدراسة وتقويم كل ما يخص أخطار التسمم.

- إنشاء المعهد الوطني البيداغوجي للتكوين الشبه الطبي (INPFP) سنة 1996، وذلك للتكفل بالتعليم والتكوين والبحث في المجال الشبه الطبي.

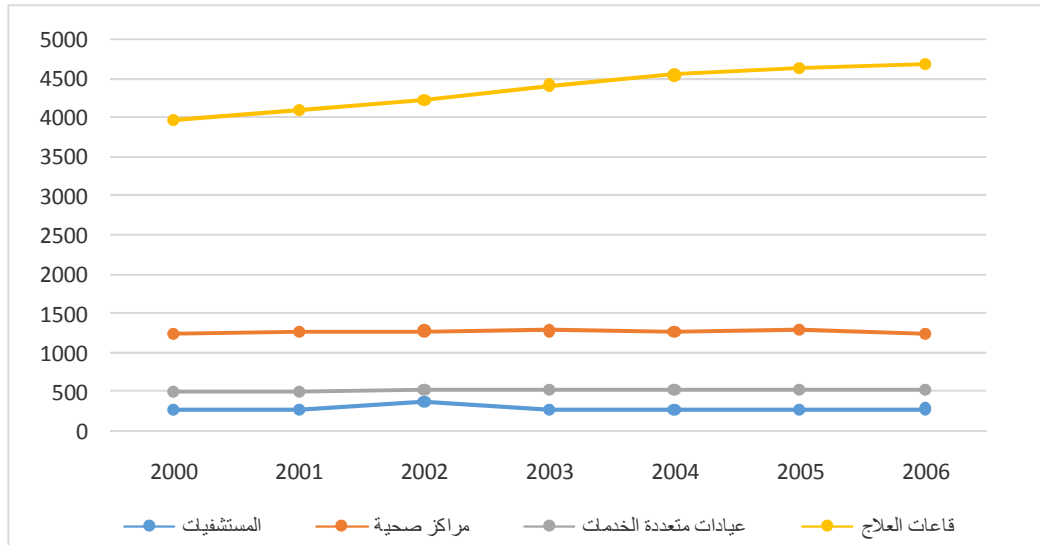
في هذه الفترة طرأ تحول كبير على الصعيد الاجتماعي في الجزائر على كل المستويات وخاصة على المستوى الصحي فقد تمثل التحول في عودة بعض الأمراض والأوبئة المتنقلة عن طريق المياه، وظهور الأمراض المزمنة كالسكري، أمراض القلب والتنفس، ويعود هذا الوضع إلى قلة النظافة العمومية تدهور السكنات وتوسع رقعة الفقر، بالإضافة إلى سوء التغذية عند بعض الطبقات الاجتماعية، وكذا التغيرات المناخية.

2-4 المرحلة الرابعة من سنة 2000 إلى يومنا هذا:

تعتبر هذه المرحلة، مرحلة تجديد الثقة في استرجاع الأمن والاستقرار للجزائر بعد عشرية دامية أدت إلى إضعاف مؤسسات الدولة مما منعها من القيام بالدور المنوط لها، وهو حماية المواطن وتوفير الاحتياجات اللازمة لأفراد المجتمع في شتى المجالات، وقطاع الصحة أحد هذه المجالات التي أولتها الدولة الاهتمام الكبير.

عملت الحكومة على تطبيق سياسة جديدة في مجال توزيع الأدوية لتحسين جودة الخدمات الصحية المقدمة للمواطن، تهدف إلى تشجيع الأدوية المماثلة وتقديم الدعم للأدوية الضرورية الخاصة بالأمراض المزمنة والخطيرة، كما عملت على تقوية تجهيزات المستشفيات الجهوية من أجل تخفيف الضغط على المراكز الاستشفائية الجامعية وفتح أقطاب طبية جديدة. إن تطبيق الخريطة الصحية الجديدة ساهمت في تعزيز الهياكل الصحية بجميع أنواعها أدت إلى تقريب الصحة من المواطن كما ساهم القطاع الخاص في تحسين هذه الوضعية، حيث وصل عدد العيادات إلى 286 وعدد الأخصائيين الخواص 5095 والطب العام 6205 طبيب. أما عن الهياكل الصحية العمومية فقد شهدت تطور كما هو مبين في الشكل رقم 03.

شكل رقم 03: تطور هياكل ومؤسسات النظام الصحي للفترة الممتدة من 2000 إلى 2006.



المصدر: الجدول (02) الملحق

كما عرفت هذه الفترة تطور ملحوظ لموارد قطاع الصحة، بفضل زيادة الاعتمادات الموجهة لهذا القطاع من طرف السلطة، وارتفعت ميزانيات تسيير القطاع، كما عرفت مؤشرات الصحة العمومية في هذه الفترة تحسن واضح تمثل في:

- بناء هياكل صحية، والقيام باستثمارات ضخمة في شراء العتاد والتجهيزات الطبية خاصة في مجال التصوير الطبي.

- ارتفاع عدد الأطباء بنسبة 70% بين سنة 1999 و 2007 أي 35000 ممارس منهم 13000 مختص.

- محاولة إعادة توازن الأطباء عبر التراب الوطني بفضل الخدمة المدنية، فبعدما كان عدد الأطباء المختصين في الهضاب العليا والجنوب 387 سنة 1999 أصبح 3174 سنة 2007.

- إضافة تسمية جديدة للوزارة المسؤولة عن الخدمات الصحية بالجزائر بداية من جوان 2002 ألا وهي وزارة الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات.

2- تطور الوضعية الوبائية في الجزائر:

من أجل فهم صورة التركيبة السكانية في الجزائر وما شهدته من انتقال ديموغرافي، لابد من معرفة خطة سير الأمراض المعدية والمزمنة وأثرها على الوفيات، خاصة أن الوفيات تعتبر ثاني أهم عامل بعد الولادات في النمو السكاني، حيث أن الانتقال الوبائي يأتي مرافقا للانتقال الديموغرافي مرحلة بمرحلة، فمع تراجع الوفيات والخصوبة، تتغير نماذج الأمراض وأسباب الوفيات (بودوخة مريم، 2019، ص 150). لذلك سوف نعرض تطور الوفيات في الجزائر:

- تطور الوفيات العامة:

تعد الوفيات من أهم الظواهر السكانية بوصفها عنصرا مهما من عناصر التغير السكاني الثلاث (الخصوبة، الوفاة، الهجرة). فهي تمثل العنصر السالب في معادلة النمو السكاني لكونها تؤدي إلى التناقص في أعداد السكان.

يعكس معدل الوفيات المستوى الصحي للدول، كما أنه يعتبر مؤشرا رئيسيا لقياس مستوى التنمية ودرجة التقدم في المجتمع، كونه مرتبطة ارتباطا وثيقا بالحالة الصحية السائدة والإمكانيات الصحية المتاحة للسكان وكذا مستوى معيشتهم، والملاحظة عبر الزمن أنه كلما تحسنت هذه العوامل انخفض معدل الوفيات والعكس صحيح.

حاولت الجزائر منذ الاستقلال تخفيض معدل الوفيات، فقد صرح الديوان الوطني للإحصائيات بمعدل قدره 5,5% سنة 2019 بعدما كان يقارب 16% بعد الاستقلال (سنة 1966)، ليكون بذلك قد تراجع المعدل بأكثر من 65% خلال هذه الفترة. الأمر الذي يعكس أثر البرامج الصحية التي انتهجتها الجزائر في مجال خفض ظاهرة الوفيات.

جدول رقم 1: تطور الوفيات العامة في الجزائر خلال الفترة 1966-2019

السنوات	المعدل الخام للوفيات TBM
1966	15.9
1975	16.5
2985	8.4
1995	6.4
*2000	4.59
2005	4.5
2010	4.4
2015	4.6
2019	5.5

1966-1995: CENEAP, La démographie Algérienne face aux grandes questions de société, 1999, p18.
* 2000-2019: ONS, Démographie algérienne 2019,N890.

من جهة أخرى، تعتبر الأمم المتحدة خفض معدل وفيات الأطفال دون الخامسة من الأهداف الإنمائية المهمة كونه يرصد التقدم المحرز نحو تحسين الأوضاع الصحية والمعيشية السائدة في المجتمع. والجزائر، من البلدان التي حققت انخفاضا ملحوظا في معدل وفيات الأطفال والرضع، حيث تشير معطيات الجدول إلى انخفاض معدل وفيات الرضع بأكثر من 90% بين سنتي 1966-2019، وذلك استجابة لتنفيذ برامج وسياسات هادفة على وجه الخصوص إلى تقديم الخدمات الصحية المناسبة للأمهات أثناء فترة الحمل والولادة وتمتد إلى الرعاية بعد الولادة وبرامج التطعيم للأطفال مما يضمن حماية الأطفال

من التعرض للأمراض المختلفة. وقد أتت هذه الجهود بثمارها حيث تجاوز انخفاض معدل وفيات الأطفال دون الخامسة النصف (57%) خلال الفترة 1990-2019 (انخفض من 55,9 % إلى 24,2%).

جدول رقم 2: تطور وفيات الرضع والأطفال في الجزائر

السنوآت	معدل وفيات الرضع TMI (‰)	وفيات الأطفال (الأقل من 5 سنوات) (‰)
1966	174	-
1977	148	-
1987	64.4	-
1990	57.8	55,9
1995	54.9	-
*2000	36.9	43
2005	30.4	35.5
2010	23.7	27.5
2015	22.3	25.7
2019	17	24.2

1966-1990: CENEAP, La démographie Algérienne face aux grandes questions de société, 1999, p18.

* 2000-2019: ONS, Démographie algérienne 2019,N890.

- الوضعية الوبائية في الجزائر:

لفهم مسار الانتقال الوبائي وخصائص التي تختلف من بلد إلى آخر يجب تحليل تطور الوضعية الوبائية والتغير في نموذج الأمراض المنتشرة بين السكان، والتي من شأنها ان تزيد من نسب الوفيات. شهدت الوضعية الوبائية في الجزائر عدة تطورات وفيما يلي عرض لأهم هذه التطورات:

3-1 الأمراض المعدية:

الأمراض المعدية هي تلك الأمراض التي تتمكن من الانتقال من شخص إلى آخر إذا توفرت الشروط التالية: شخص مريض أو حامل للمكروب، شخص سليم عنده قابلية للإصابة بالمرض، بيئة مناسبة لانتقال العدوى.

وعموما تتجم الأمراض المعدية عن ميكروبات ممرضة مثل الجراثيم والفيروسات والطفيليات والفطريات، ويمكن أن تنتشر بصورة مباشرة أو غير مباشرة من شخص لآخر.

3-1-1 الكزاز:

هو مرض جرثومي خطير ينتج عن البكتيريا المعدية ويصيب الكزاز الأطفال المولودين

حديثاً في الأيام الأولى من حياتهم نتيجة تلوث الصرة أو عند قطع الحبل السري من جراء استعمال أدوات غير مطهرة. (Yves. M, 2003, p 934)، وهذه الإصابة خطيرة جداً على الأطفال لهذه الأسباب تشمل الوقاية من هذا المرض التوعية الصحية الموجهة إلى كافة الناس، وإلى القابلات والممرضات.

عرف هذا المرض تراجعاً ابتداء من نهاية سنوات الثمانينات حيث انتقلت نسبة الحالات السنوية من 0,45 إلى 0,26 حالة لكل 100000 شخص ما بين سنتي 1980 و 1989 (Institut National de Santé Publique(INSP), 2010, P5.)

كما عرف الثبوت في مستويات منخفضة أثناء عشرية التسعينات، ليليها التراجع القوي مع الألفية الجديدة حيث انتقل من نسبة 0,04 إلى 0,02 حالة لكل 100000 شخص ما بين سنة 2000 و 2005، هذا التطور الملاحظ يعكس تغطية التلقيح الجيد ضد الكزاز عند الأم في سن الإنجاب زيادة على إجراء الولادات في الهياكل الطبية و قد بلغت عدد حالات الكزاز من 7 إلى 6 حالة سنتي 2009 و 2010 على التوالي. (Institut National de Santé Publique(INSP), 2010, P5.)

3-1-2 الكوليرا:

مرض بكتيري خطير يصيب الجهاز الهضمي خاصة الأمعاء ينتشر من خلال قلة النظافة ومن أعراضه الإسهال، القي، فشل في العضلات عدم وجود حمى (Yves Morin, op cité, p174)
لقد عاشت البلاد حالات وبائية لمرض الكوليرا قبل منتصف سنوات التسعينات حيث انتقل معدله من 5,39 حالة لكل 100000 شخص سنة 1990 إلى 0,02 سنة 1992 (Institut National de Santé Publique, R, E, M, 1992, op cité, p77)

3-1-3 حمى التيفوئيد:

هو مرض وبائي في أفريقيا وآسيا وجنوب أمريكا ينتقل خاصة عند استهلاك فواكه البحر أو من خلال السفر إلى الأماكن مصابة بهذا الداء وينتقل كذلك باختلاط المياه الصالحة للشرب مع مياه قنوات الصرف الصحي ومن أعراضه حمى، اختلال في الجهاز الهضمي والعصبي (ألم الرأس، إغماء، الأرق)
ظهرت حمى التيفوئيد خلال الستينات بمعدلات ظهور ضعيفة، و لكن مع بداية التسعينات أصبح هذا الداء يهدد صحة السكان حيث انتقل معدله من 9,82 حالة لكل 100000 شخص سنة 1993 إلى 16,35 سنة 1994 ثم إلى 16,29 سنة 1997 (Institut National de Santé Publique(INSP), 1998, p99) و قد أرجعت الدراسات الوبائية أسباب هذا الارتفاع إلى النوعية السيئة للمياه الموجهة للاستهلاك البشري زيادة على اختلاط قنوات الصرف الصحي مع قنوات مياه الشرب، و بالمقابل عرف هذا المرض تراجعاً قوياً مع بداية القرن الجديد حيث سجل مروراً من 6,87 إلى 2,82 حالة لكل 100000 شخص ما بين 2001 و 2005 على التوالي، ثم سجلت نسبة 0,62 و 0,59 حالة لكل 100000 شخص سنتي 2010 و 2011 (Institut National de Santé Publique(INSP), 2011, p1)

3-1-4 السعال الديكي:

السعال الديكي أو الشاهوق عبارة عن عدوى حادة تصيب الممرات التنفسية العليا وتتميز بنوبات من السعال تأتي في سلسلة متكررة تسبقها شهقة، ولهذا سمي بالشهوق وينتقل هذا السعال مباشرة باستنشاق رذاذ من سعال المصاب وبواسطة أشياء ملوثة به، يصيب هذا المرض الأطفال أقل من 5 سنوات الغير ملقحين وهو خطير جدا خاصة عند الرضع.

وقد سجل هذا المرض تراجعاً ملحوظاً ومنتظماً في نسبه فعند مقارنة الثلاثة العشريات الأولى بعد الاستقلال 1960-1970-1980 فإن متوسط النسبة المسجلة قد انتقل من 10,76 إلى 7,88 ليصل بعدها إلى 2,02 حالة لكل 100000 شخص، لتعرف سنوات التسعينات الندرة في هذا الداء بتسجيل ظهور 4 حالات سنة 1994، وبالمقابل عرفت الساحة الوبائية مع مطلع القرن الجديد الارتفاع في عدد الحالات المصرح بها 114 حالة سنة 2001 و 68 حالة سنة 2004 (Institut National de Santé Publique, 2004, p4) ثم عرف تراجعاً حيث بلغ 33 و 27 حالة سنتي 2010 و 2011 على التوالي

(Institut National de Santé Publique, R, E, M, Op cite, p05)

3-1-5 داء السل:

هو مرض معدي خطير ينتج عن البكتيريا المعدية باسيل دو كوك (Bacille de Koch) وقد يصيب هذا المرض مختلف أجزاء الجسم وهو يصيب بصورة رئيسية الرئتين ينتقل أساساً عندما يطرد مريض في طور نشاط المرض البكتيريا من رئتيه عن طريق السعال، فيستنشق الآخرون الرذاذ الصادر من رئتيه محملاً بالعدوى، حيث تستقر البكتيريا في رئة من يستنشق هذا الرذاذ وتبدأ في التكاثر ومن أعراضه الحمى والتعب الشديد.

غداة الاستقلال كان هذا الداء من أهم الأمراض المسببة للوفيات حيث حاز خلالها على 20% من الأسرة الاستشفائية وقد كشف التحقيق الوبائي الذي أجري ما بين 1964-1966 أن معدل الحالات السنوية مرتفع جداً والذي قدر بحوالي 150 حالة لكل 100000 شخص مما دفع السلطات سنة 1968 بإجراء أول حملة تلقح ضد السل وأمراض أخرى ليليها تبني إجبارية ومجانية اللقاح ضد هذا الداء مع مطلع سنة 1969.

خلال الفترة 1976-1980 و 1986-1989 عرفت الوضعية الوبائية تحسناً سريعاً بفضل تنمية الخدمات الصحية التي وفرت تغطية لأكثر من 90% من السكان لينخفض معدل الإصابة من 53 إلى 35 حالة لكل 100000 شخص.

مع مطلع سنوات التسعينات والألفية الجديدة عرف داء السل رجوعاً قوياً على الساحة الوبائية نظراً للنقطع في الكمية المخزنة للأدوية، تدهور الظروف الاجتماعية والاقتصادية للسكان بالإضافة إلى النزوح

الريفي في الاتجاه المناطق الحضرية لينتقل معدل الإصابة من 45,52 إلى 56,39 ثم إلى 60,62 حالة لكل 100000 شخص ما بين 1990، 1997 و 2005 على التوالي وبلغ 61 حالة لكل 100000 شخص سنة 2010 أي ما يعادل 21786 حالة.

(Institut National de Santé Publique, R, E, M, 2010, op cité, p14)

3-1-6 التهاب الكبد الفيروسي:

هو التهاب الكبد الحاد والمزمن يتواجد هذا الداء في حالة وبائية (Yves Morin, 2003, op cité, p423)، حيث يعتبر كأحد أهم مشاكل و تحديات الصحة العمومية في بلادنا نظرا لخطورة مضاعفاته كسرطان و تشمع الكبد، فقد عرفت معدلاته الارتفاع في غالب الأحيان مع بعض الانخفاضات من 15,59 إلى 8,90 ثم 14,32 حالة لكل 100000 ما بين 1990، 1994 و 1997 على التوالي و عند إدخال السلطات الصحية التلقيح المجاني و الإجباري ضد التهاب الكبد الفيروسي النوع "ب" 2003/1/1 خاصة للمواليد الجدد عرف التراجع الملحوظ من 8,95 إلى 6,56 حالة لكل 100000 شخص ما بين 2001 و 2004.

3-2 الأمراض المزمنة:

إن المرض المزمن هو نوع من أنواع الأمراض، غير أنه يتميز بالاستمرارية، حيث يميز الأطباء بينه وبين المرض الحاد الذي يظهر فجأة ويشفى الإنسان منه سريعا، أما المزمن فيمثل عددا كبيرا من الأمراض تختلف فيما بينها من حيث المنشأ والسبب والأعراض، العلاج، تنمو ببطيء ويطول علاجها (زعطوط رمضان، 2005، ص15).

عرف المجتمع الجزائري نقلة وبائية، من أمراض معدية إلى أمراض مزمنة، وذلك نتيجة عدة عوامل أهمها الانتقال الديموغرافي وما نتج عنه من تغير في الهيكلية العمرية، التصنيع والتحضر وما صاحبهما من تغير في النمط الغذائي، قلة الحركة وكثرة الضغوطات والمشاكل النفسية.

3-2-1 ارتفاع الضغط الدموي:

انتشر مرض الضغط الدموي في الجزائر بشكل مذهل وسيعرف مستقبلا ارتفاعا محسوسا نتيجة زيادة العوامل المساعدة على انتشار، وهو ما اتضح من خلال التحقيقات أو المسوحات التي قامت بها وزارة الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات، بالإضافة إلى إحصائيات الضمان الاجتماعي. كشف المسح الجزائري حول صحة الأسرة 2002 "MICS₂"، أن مرض ضغط الدم من أكثر الأمراض انتشارا وترتفع نسب الإصابة به بصفة عامة بين الإناث عنها عن الذكور، حيث قدرت نسبته عند الإناث ب 4,2% أما الذكور 1,8%، (وزارة الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات، الديوان الوطني للإحصائيات، (2004)، ص 38) ومن ناحية توزيع ضغط الدم حسب وسط الإقامة فساكن المناطق الحضرية هم أكثر عرضة للإصابة.

كما أشار المسح العنقودي المتعدد المؤشرات "MICS₃ 2006" الذي قامت به وزارة الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات، والذي أظهر بدوره أن الضغط الدموي يحتل المرتبة الأولى في قائمة الأمراض المزمنة بمعدل 4,4%.

(Ministère de la Santé de la Population et de la réforme hospitalière, Office national des statistiques (ONS), 2008,p53)

كما جاء في إحصائيات الضمان الاجتماعي حول عدد المؤمنين والمصابين بمرض ضغط الدم خلال الفترة (2011-2013) أن نسبة المصابين بهذا الداء والمسجلين بالوكالة بلغ 31,33% سنة 2011 لكلا الجنسين ثم انخفض سنة 2013 لتبلغ 28,58% للجنسين معا.

كما أظهر المسح العنقودي المتعدد المؤشرات 2012-2013 "MICS₄" الذي قامت به وزارة الصحة والسكان مؤخرًا، والذي يبين أن مرض الضغط الدموي لا يزال يحتل المرتبة الأولى سنة 2012 2013 بمعدل انتشار 5,6% لكلا الجنسين (Ministère de la Santé de la Population et de la réforme hospitalière, Office 2012-2013, Algérie, p235.)

3-2-2 داء السكري:

يعرف داء السكري بأنه وجود السكر في البول مع ارتفاعه في الدم بقيمة تساوي أو تتعدى 1,26 غ/ل وهو مرض يحدث عندما يعجز البنكرياس عن إنتاج مادة الأنسولين بكمية كافية، ومن خلال نتائج المسح الجزائري حول صحة الأسرة 2002 "MICS₃" تبين أن مرض السكري يحتل المرتبة الثالثة من حيث ترتيب الأمراض المزمنة بنسبة 1,5% لكلا الجنسين (وزارة الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات، الديوان الوطني للإحصائيات، 2004، ص39).

كما جاء في مسح 2006 أن الإصابة بالسكري قدرت ب 21% لكلا الجنسين، وهو الأكثر انتشارًا في المناطق الحضرية مقارنة بالريفية، كما جاء في المسح الذي قامت به وزارة الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات "TAHINA 2007" أن داء السكري يشكل نسبة 12,33% من بين مجمل الأمراض الأكثر انتشارًا في الجزائر وهو في المرتبة الثانية بعد ضغط الدم، كما أظهر المسح أن 12,80% من المصابين يقيمون في الحضر و 11,22% بالمناطق الريفية.

كشفت أرقام المؤمنين في "CNAS" والذين يعانون من داء السكري أن نسبة المصابين بهذا المرض من مجموع الأمراض قدرت ب 30,58% سنة 2011 لتعرف ارتفاعًا إلى 32,10% سنة 2013 لكلا الجنسين.

كما أوضح المسح العنقودي المتعدد المؤشرات 2012-2013 "MICS₄" أن معدل انتشاره 2,9% وهو يحتل المرتبة الثالثة من بين الأمراض المزمنة التي تم إحصائها.

3-2-3 مرض القلب:

مرض القلب له علاقة وطيدة مع الضغط الدموي وداء السكري فأغلب المرضى المصابين بهذين المرضين تتنابهم مضاعفات هذا الداء، ويعتبر مرض القلب من الأمراض الأكثر انتشارا في الجزائر ، بحيث جاء في مسح 2002 أن مرض القلب يحتل المرتبة الخامسة من حيث ترتيب الأمراض المزمنة بنسبة قدرت ب 1% لكلا الجنسين ، و من ناحية تمركزه حسب وسط الإقامة فقد أبرز المسح أن المناطق الحضرية تعرف انتشار هذا المرض أكثر من المناطق الريفية بنسبة 1,1% و 0,8% في الريف، و فيما يتعلق بنسب الوفاة بالقلب خلال نفس الفترة فبلغت لكلا الجنسين 44,5% أي ب 51,7% ذكور و 48,3% إناث حسب مسح TAHINA لأسباب الوفاة في الجزائر سنة 2002 .

كما أبرزت إحصائيات "CNAS" أن نسبة المصابين بهذا الداء قدرت سنة 2011 ب 8,04 % ثم عرف انخفاض طفيف ليبلغ 6,73% سنة 2013 لكلا الجنسين. وأوضح المسح العنقودي المتعدد المؤشرات 2013-2012 "MICS4" أن معدل انتشار أمراض القلب بلغ 0,9% لكلا الجنسين.

3-2-4 السرطان:

السرطان هو عبارة عن نمو خلايا جسم الإنسان بشكل غير طبيعي، فهو يفتك بأماكن تصنيع الخلايا في الجسم ويغير من تركيبها، وهو من أهم المشاكل التي تهدد الصحة العالمية فحسب منظمة الصحة العالمية فإن عدد الحالات الجديدة لهذا الداء سنة 2012 بلغت 14,1 مليون ويقابل هذا العدد الجديد 8,2 مليون حالة وفاة في نفس السنة أي بنسبة 56,8% في الدول المتقدمة ونسبة 64,9% في الدول النامية وسيعرف ارتفاعا بحلول عام 2025 (Ministère de la Santé de la Population et de la réforme hospitalière, Plan National Cancer 2015-2019, Nouvelle Sur Le Malade, 2014, p13) في الجزائر بدأ هذا الداء في الظهور سنوات التسعينات نتيجة النقلة الديمغرافية والوبائية التي عرفت البلاد، حيث أظهر مسح صحة الأسرة 2002 أن نسبة هذا المرض عند الذكور والإناث بلغت نفس النسبة ب 0,1%.

أما حسب إحصائيات المخطط الوطني للسرطان (2015-2019) الذي هو عبارة عن رؤية استراتيجية جديدة تركز على هذا المرض أظهر أن مرض السرطان عرف ارتفاعا من 80 حالة جديدة في 100000 ألف ساكن سنة 1990 إلى 130 حالة جديدة في 100000 ألف ساكن سنة 2010، فحين قدر عدد المصابين بهذا الداء سنة 2013 ب 48000 مصاب

كما أظهرت إحصائيات "CNAS" أن نسبة المسجلين بالوكالة والذين يعانون من مرض السرطان قد بلغ 1,98% سنة 2011، ليشهد ارتفاع سنة 2013 ليصبح 2,34%.

3-2-5 الربو:

الربو مرض مزمن يتسم بحدوث نوبات متكررة تتراوح بين عسر التنفس والأزيز، وهي تختلف في شدتها وتواترها من شخص لآخر، والجزائر من بين دول العالم التي تعاني من هذا الداء، فقد كشف المسح الجزائري حول صحة الأسرة 2002 "MICS₂"، أن مرض الربو من الأمراض المنتشرة بكثرة في الجزائر فهو يحتل المرتبة الرابعة حسب هذا المسح، بحيث قدرت نسبته بالنسبة لكلا الجنسين 1,3%، ومن ناحية توزيع ضغط الدم حسب وسط الإقامة فساكن المناطق الحضرية هم أكثر عرضة للإصابة به. أما بالنسبة للمسح العنقودي المتعدد المؤشرات 2006 "MICS₃" الذي قامت به وزارة الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات، والذي أظهر بدوره أن الربو من الأمراض التي تحتل المراتب الأولى في قائمة الأمراض بمعدل 1,2%، كما أكد هذا المسح أن معدلات انتشار هذا المرض حسب وسط الإقامة كانت تتوزع بنسبة 24,81% من الأشخاص الذين شملهم المسح مقيمين في الحضر ومصابين بهذا المرض مقابل 24,05% لدى الأشخاص المقيمين في الريف.

في حين بين عدد المسجلين في "CNAS" والذين يعانون من مرض الربو أن نسبة المصابين بهذا الداء قدرت ب 4,77% سنة 2011، ثم عرف ارتفاع طفيف سنة 2013 ب 4,83% لكلا الجنسين، كما أظهر المسح العنقودي المتعدد المؤشرات 2012-2013 "MICS₄" الذي قامت به وزارة الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات، أن الربو يحتل المرتبة الثالثة في قائمة الأمراض بعدل 1,3%.

3-2-6 السمنة:

السمنة هي عبارة عن تراكم غير طبيعي أو مفرط للدهون و يشكل خطرا على الصحة و يؤدي إلى الإصابة بالأمراض، فحسب مسح TAHINA الذي تم فيه دراسة السمنة لدى عينة تتراوح أعمارهم ما بين 35 و 70 سنة ، أن نسبة السمنة هي 21,24% و تعرف ارتفاع عند النساء حيث تقدر ب 30,08% عند الإناث و 9,07% عند الذكور، وعموما معدل انتشار السمنة العام في زيادة كبيرة حيث قدر ب 0,004 و عرف ارتفاع في العمر 35 و 59 سنة ب 18,64% و 23,33% على التوالي ، أما من حيث انتشاره حسب محل الإقامة فهو مرتفع في المناطق الحضرية عن المناطق الريفية (Ministère de la Santé, et système de santé de la Population et de la réforme hospitalière, institut national de santé publique, septembre 2010, p34.) وبالنسبة لآخر الإحصائيات التي تم عرضها في التقرير العنقودي الأخير المتعدد المؤشرات MICS₆، فقد اعتبرت الأمراض المزمنة (أمراض القلب، السرطان، وأمراض الجهاز التنفسي، السكري، إلخ)، من الأسباب الرئيسية للوفاة في العالم.

في الجزائر، تمس الأمراض المزمنة الإناث أكثر من الذكور وهو ما تعكسه معدلات الجدول رقم 3، حيث يزيد معدل إصابة الإناث بمرض ضغط الدم بنصف معدل إصابة الذكور. نفس الأمر ينطبق على معظم

الأمراض المزمنة المتبقية، فنلاحظ ارتفاع معدل إصابة الإناث بمرض السكري بنسبة 15% مقارنة بالذكور، وينخفض هذا الفارق مع باقي الأمراض الأخرى.

حسب وسط الإقامة، تشير المعطيات إلى ارتفاع معدلات الإصابة بمعظم الأمراض المزمنة في الوسط الحضري مقارنة بالوسط الريفي، خاصة مرض ضغط الدم والسكري، ولعل ذلك يعود إلى كثرت الضغوطات الموجودة في المدينة والأكلات غير الصحية التي قد تسبب هذه الأمراض.

جدول رقم 3: نسبة السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 15 سنة وأكثر ويعانون من أمراض مزمنة حسب الجنس ووسط الإقامة.

المتغيرات	ضغط الدم	السكري	أمراض القلب	أمراض الجهاز التنفسي	مرض المفاصل	السرطان	الاضطرابات النفسية والعصبية	القصور الكلوي	الأمراض الوراثية	أمراض أخرى
الجنس										
ذكور	5.1	4.6	1.1	1.4	0.6	0.2	1.6	0.2	0.1	1
إناث	10	5.4	1.3	1.6	1.6	0.4	1.3	0.2	0.1	2.2
وسط الإقامة										
حضر	8.1	5.6	1.3	1.6	1.1	0.4	1.4	0.2	0.1	1.8
ريف	6.5	3.9	1	1.3	1.1	0.3	1.5	0.3	0.1	1.3
المجموع										
	7.5	5	1.2	1.5	1.1	0.3	1.5	0.5	0.1	1.6

Source : Ministère de la Santé, de la Population et de la Réforme Hospitalière, Enquête par grappes à indicateurs multiples [MICS6], Rapport final des résultats Décembre, 2020, p 99.

4. خاتمة:

إن النظام الصحي الجزائري شهد تطورا ملحوظا منذ استرجاع السيادة الوطنية، والدليل ما حققه في سبيل القضاء على معظم الأمراض المعدية، فبعد التحليل النظري للنظام الصحي والوضعية الوبائية اتضح لنا أن الجزائر تمكنت من تحقيق نتائج إيجابية في تطوير الهياكل والخدمات الصحية، بالإضافة إلى التقليل من الوفيات الناجمة عن الأمراض المعدية، وجاء هذا نتيجة للجهود التي بذلتها الدولة من أجل تحسين الأوضاع الصحية وذلك من خلال إصدار المراسيم ووضع برامج صحية سارت عليها، والتي كان من نتائجها:

- تراجع الأمراض المعدية.
- ظهور وارتفاع الأمراض المزمنة.
- ارتفاع معدلات الوفيات بسبب الصدمات، الحوادث، والأمراض المزمنة.

وقد لا تكون هذه النتائج مصدر قلق يقتصر علي وزاره الصحة فقط. فمن الضروري تنفيذ استراتيجية شاملة ومتكاملة ومتعددة القطاعات للحد من آثار هذا التحول الوبائي والوقاية من الأمراض المزمنة، فالصحة عامل رئيسي في التنمية ولا يمكن تحقيق التنمية المستدامة بدون صحة دائمة، ولتوفير حالة صحية أفضل يجب تعزيز النمو الاقتصادي والاجتماعي للسكان، توفير الخدمات الصحية والتشخيص المبكر لوفيات الأطفال الرضع.

5. الملاحق:

الجدول رقم 01: تطور عدد مستخدمي القطاع الصحي في الجزائر من سنة 1963 إلى 1974

السنة	أطباء الأسنان	صيدالة	أطباء
1963	151	204	1319
1964	135	266	1301
1965	127	186	1419
1966	171	216	1356
1967	164	244	1453
1968	195	247	1613
1969	212	265	1698
1971	274	338	1885
1972	308	354	1985
1973	372	396	2467
1974	494	542	2672
1975	617	901	3212

Source: ONS , Rétrospective Statistique,1962-2011,p111.113

الجدول رقم 02: تطور هياكل ومؤسسات النظام الصحي للفترة الممتدة من 1974 إلى 2006.

السنة	المستشفيات	مراكز صحية	عيادات متعددة الخدمات	قاعات العلاج
1974	143	558	106	1402
1975	142	612	123	1452
1976	183	590	139	1295
1977	183	620	153	1325
1978	183	664	162	1364
1979	182	747	175	1422
1980	183	662	161	1364
1981	188	745	192	1431
1982	196	820	228	1660

1664	249	910	198	1983
2197	279	869	197	1984
2454	319	969	211	1985
2574	359	1025	238	1986
2693	412	1205	261	1987
3041	434	1238	263	1988
3192	485	1238	275	1989
3344	510	1309	284	1990
3618	445	1112	263	1991
3848	451	1117	263	1992
3958	459	1131	267	1993
4066	462	1160	274	1994
4174	471	1152	251	1995
3748	446	1098	232	1996
3601	462	1110	223	1997
3780	478	1126	245	1998
3851	482	1185	261	1999
3964	497	1252	268	2000
4100	504	1268	275	2001
4228	513	1281	372	2002
4412	516	1285	275	2003
4545	512	1275	276	2004
4628	516	1292	278	2005
4684	520	1248	280	2006

Source: ONS , Rétrospective Statistique,1962-2011,p114.115

المراجع:

- 1- منظمة الصحة العالمية على الموقع: <https://www.who.int/features/qa/28/ar> / تاريخ التصفح 2019/2/3 على الساعة الثانية زوالا.
- 2- بودوخة مريم.(2019)، التشخيص والأمراض المزمنة في الجزائر، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 11(04)، الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- 3- منظمة الصحة العالمية، المكتب الإقليمي للشرق المتوسط على الموقع: <http://www.emro.who.int> تاريخ التصفح 2019/2/3 على الساعة الثانية زوالا.

4- منظمة الصحة العالمية على الموقع: https://www.who.int/topics/chronic_diseases/ar / تاريخ النصف 2019/2/3

- 5- Ministre de la santé et de la population. (2001), *Développement du système national de santé stratégie et perspectives*.
- 6- Ait M. A. (2005), *transition sanitaire Caractéristiques et conséquences sur les besoins et les priorités de santé en Algérie Essai d'analyse*, mémoire présenté en vue de l'obtention d'un « master en santé publique », Institute de Médecin tropical principe Leopoldo.
- 7- Yves M. (2003), *petit la rousse médicale*, Ferenc.
- 8- Institut National de Santé Publique(INSP). (1992), *Relevés Epidémiologiques Mensuels, Situation Epidémiologique*, Sur la Base des Cas Déclares A L'INSP.
- 9- Institut National de Santé Publique(INSP). (2010), *Relevés Epidémiologiques Mensuels, Situation Epidémiologique*, Sur la Base des Cas Déclares A L'INSP.
- 10- Institut National de Santé Publique(INSP).(1998), *Relevés Epidémiologiques Mensuels, Situation Epidémiologique de Mois de janvier*, Sur la Base des Cas Déclares A L'INSP.
- 11- Institut National de Santé Publique(INSP).(2011), *Relevés Epidémiologiques Mensuels, Situation Epidémiologique de Mois de janvier*, Sur la Base des Cas Déclares A L'INSP.
- 12- Institut National de Santé Publique(INSP).(2004), *Relevés Epidémiologiques Mensuels, Situation Epidémiologique de Mois de janvier*, Sur la Base des Cas Déclares A L'INSP.
- 13- زعطوط رمضان.(2005)، *علاقة الاتجاه نحو السلوك الصحي ببعض المتغيرات النفسية الاجتماعية لدى المرضى المزمنين*، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة.
- 14- وزارة الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات والديوان الوطني للإحصائيات.(2004)، *المسح الجزائري حول صحة الأسرة "MICS2"*، التقرير الرئيسي، الجزائر.
- 15- Ministère de la Santé de la Population et de la réforme hospitalière, Office national des statistiques (ONS).(2008), *Suivi de la situation des enfants et des femmes, Enquête nationale a indicateurs multiples "MICS3 2006 "*, Algérie.
- 16- Ministère de la Santé de la Population et de la réforme hospitalière, Office national des statistiques (ONS).(2015) , *Suivi de la situation des enfants et des femmes, Enquête nationale a indicateurs multiples "MICS4 2012-2013*, Algérie.
- 17- وزارة الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات، الديوان الوطني للإحصائيات. (2004)، *المسح الجزائري حول صحة الأسرة 2002 "MICS2"*، التقرير الرئيسي، الجزائر.
- 18- Ministère de la Santé de la Population et de la réforme hospitalière, Plan National Cancer 2015-2019, *Nouvelle Sur Le Malade*, 2014.
- 19- Ministère de la Santé de la Population et de la réforme hospitalière, Plan National Cancer 2015-2019, *Nouvelle Sur Le Malade*, 2014.
- 20- Ministère de la Santé de la Population et de la réforme hospitalière, Institut National de Santé Publique, 2007.
- 21- Ministère de la Santé, et système de santé de la Population et de la réforme hospitalière, institut national de santé publique, *Projet TAHINA, L'obésité chez l'adulte de 35 à 70 ans en Algérie*, septembre 2010.
- 22- ONS, *Rétrospective Statistique*, 1962-2011.

Aesthetic values of George Santayana

Hibatallah DEHABA

(PhD), student (faculty Humanities and Social Sciences),
e-mail: hibatallah.dehaba@univ-msila.dz

Abdelmadjid MESSALTI

DR /M'SILA (faculty Humanities and Social Sciences),
e-mail: abdelmadjid.messalti@univ-m'sila.dz

Abstract:

It is difficult to deny the importance of art and beauty in philosophical studies. If we try to study life from its individual and social side, from its civilized, primitive, modern or civilized face, we cannot go beyond the aesthetic dimension of civilizations. Beauty is an authentic phenomenon accompanying human life. Contemporary philosophy has dealt with the issue of beauty and art, and there are many aesthetic theories, especially with regard to aesthetic values and their relationship to various other subjects, especially their relationship to moral values, or in a different form, the relationship of art to ethics. George Santayana, who developed a comprehensive theory on the subject of beauty and its values, and explained in his aesthetic theory the relationship of art to beauty, as well as aesthetic values and their relationship to ethics in a philosophical and literary form.

Key words: George Santayana, Aesthetic, values, Ethics.

مقدمة:

اكتسبت فلسفة القيم في القرن العشرين مكانة مرموقة ولهذا أصبح موضوع القيمة مثار للجدل إذ ارتبطت هذه الأخيرة عند الفيلسوف المعاصر بمصير الإنسان ، ونجد أن الفلسفة قد قسمت القيم إلى ثلاث : أولها قيم الحق التي موضوعها القيم المنطقية وهي قيم مرتبطة بالحياة العقلية للإنسان والتي تسعى إلى توجيه الفكر للوصول إلى حقائق إما القيمة الثانية هي القيم الأخلاقية أو ما يعرف بقيم الخير وهي تهتم بالجانب السلوكي للإنسان والتي تبحث في صحة الفعل أو خطأه وأخيرا نجد القيم الجمالية وهي التي تمس الجانب الذوقي والوجداني للإنسان حيث تتناول مشكلات متعلقة بالفنون ومواضيع الجمال الطبيعي ، ولما كان الإنسان كائن راسخ يعبر عن ما يختلج من عالمه الجواني في شكل رموز ظاهرة ومتجلية في الفن في أوسع صورته فقد اهتم بالفنون فلا نجد حضارة من الحضارات إلا وقد تميزت بطابع فني خاص ولهذا كانت القيم الجمالية أهمية كبيرة وحضورا أكبر في الفلسفة معاصرة وهذا محور بحثنا حول أحد أعمدة الفلسفة الأمريكية المعاصرة ورائد الاتجاهات النقدية الواقعية الفيلسوف الأمريكي ذو أصول الأسبانية جورج سانتيانا حيث صاغ نظرية أمريكية في جمال تضاهي نظرية جون ديوي من هنا كان موضوع مقالنا الموسوم بالقيم الجمالية عند جورج سانتيانا إذ يتناول بالدراسة رؤية سانتيانا الفلسفية حول القيم الجمالية من جهة وعلاقتها بالقيم الأخلاقية من جهة أخرى ومن هنا صغنا إشكالية البحث كالآتي

الإشكالية: إلى أي مدى استطاعت فلسفة سانتيانا الجمالية أن تكون نظرية في القيم؟ وما موقف سانتيانا من الجدلية القيم الجمالية والقيم الأخلاقية؟

أولا: المفاهيم الأساسية في فلسفة سانتيانا الجمالية:

يعد موضوع الجمال والفن على رغم من تشعبه من المواضيع الفلسفية الهامة التي استقطبت الكثير من الفلاسفة والمفكرين وذلك لكونه يندرج ضمن أهم المباحث الفلسفية ألا وهي مبحث القيم، إذ يمثل الجانب الجميل في الإنسان فالإنسان دائما ما يميل إلى مواضيع التي تريح نفسيته كالفن بكل أنواعه لذا عمد الكثير من الفلاسفة إلى معالجة مسائل الجمالية . -

1-الدلالة اللغوية والاصطلاحية لمفهوم الجمال:

أ: مفهوم الجمال في اللغة

لا يكاد يخلو معجم أو قاموس عربي من لفظة الجمال، فقد ورد في لسان العرب لابن منظور "الجمال: مصدر الجميل وفعل جُمِلَ، وقوله عز وجل "ولكم فيها جمال حين تريحون وحين تسرحون" أي بها حسن. والحسن الفعل والخلق... جملة، أي زينه ... وامرأة جملاء وجميلة أي ملحة" (ابن منظور، 2005، ص 126)
والجمال هنا على صور ومعاني أي جمال حسن الأفعال وكامل الأوصاف
وجاء في الصحاح لجوهري: "الجمال الحُسن، وقد جُمِلَ وجمالا فهو جميل، والمرأة الجميلة وجملاء أيضا (...)"، والجمال بالضم والتشديد: أجمل من الجميل.» (الجوهري، 1990، ص 102)

ب- مفهوم الجمال اصطلاحاً:

أما مفهوم الجمال اصطلاحاً أو علم الجمال باللغة الفرنسية **Esthétique** وباللغة الانجليزية **Aesthetics** فقد ورد في معجم صليبيا تعريف لعلم الجمال بأنه: "هو علم يبحث في شروط الجمال ومقاييسه ونظرياته، وفي الذوق الفني، وفي أحكام القيم المتعلقة بالآثار الفنية وهو باب من الفلسفة" (جميل صليبيا، 1982، ص 408)

ويقصد بهذا التعريف إن علم الجمال يختص بالبحث في شروط الجمال ونظريات الجمال وكذلك البحث في القيم. وفي تعريف آخر فيعرف بأن "علم الجمال هو أحد فروع الفلسفة وهو يبحث في الجمال ومقاييسه ونظرياته وهو يبحث أيضاً في الصفات المشتركة بين الأشياء الجميلة والتي تولد الشعور بالجمال ويحلل هذا الشعور تحليلًا فلسفيًا (سعيد، 2004، ص 300)، والجميل هو أحد المفاهيم القيمية الأساسية في علم الجمال (كالخير في الأخلاق والحق في المنطق) وهو ينطبق على الأحكام التقويمية للأشياء، أو الكائنات التي تستثير وجداننا.

فورد تعريفه كالتالي: "André Laland" وفي معجم لالاند الجمالي: "ما يتعلق بالجمال بنحو خاص يطلق انفعال جمالي على حالة فريدة مماثلة للسرور، للمتعة للشعور الأخلاقي لكنها لا تتناغم مع أي منها، ويكون تحليلها موضوعاً للجماليات كعلم – كذلك يقال الحكم الجمالي على الحكم التقويمي الذي يدور حول الجمال" (أندري لالاند، دس، ص 367)

وفي معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة الجمال هو:

"نزع مثالية تبحث في الخلفيات التشكيلية للإنتاج الأدبي والفني، تنزل عناصر العمل في جماليته ترمي النزعة الجمالية إلى الاهتمام بالمقاييس الجمالية بغض النظر عن الجوانب الأخلاقية انطلاقاً من مقولة الفن للفن ولعل الشروط الإبداعية هي بلوغ الجمالية" (سعيد علوش، 1985، ص 300)
وإذا تعرضنا إلى تعريفات التي وضعها أصحابها للجمال لوجدنا أنفسنا أمام عدد لا حصر له من التعريفات وهي المسألة ليست بالأمر الهين.

وتجدر الإشارة هنا أن أول من وضع مصطلح استيطيقا هو الفيلسوف الألماني بومجارتن أول من للدلالة على علم الجمال من خلال كتاب له صدر عام 1735م حيث كان مرتبطاً بالفلسفة قبل بومجارتن في مبحث القيم. (أبو ريان، 2000، ص 31).

وهذا فيما يخص التعريف الاصطلاحي لعلم الجمال أما عند سانتينا فقد قدم تعريفاً مختلفاً ربطه باتجاهه الفلسفي ونظريته

2: تعريف سانتينا للجمال:

قد أفرد جورج سانتينا "George Santayana" كتابين كاملين حول نظرية الجمال الكتاب الأول موسوم بالإحساس بالجمال والكتاب الثاني العقل في الفن.

إن البحث حول مفهوم فلسفة الجمال وتعريف الجمال عند سانتينا ليس بالسهولة حسب الكثير من الباحثين في فلسفته الوصول إلى هذا التعريف ففي كتابه الإحساس بالجمال قد أدرج تعريفاً للجمال بعد أن قدم نظريته في القيم الجمالية غير أننا سنتعرف على مفهومه للجمال ثم نعرض نظرية القيم الجمالية عنده.

لابد من الوقوف عند مصطلح الجمال "علم الجمال" عند جورج سانتينا الذي قدم مفهومًا مميزًا لعلم الجمال معبراً به عن فلسفته الخاصة. قد أفرد سانتينا كتابين كاملين حول نظرية الجمال الكتاب الأول موسوم بالإحساس بالجمال والكتاب الثاني العقل في الفن.

يحاول سانتينا في كتابه الإحساس بالجمال أن يحدد مفهومه للجمال أو علم الجمال تحديداً شاملاً حيث يفرق قيم الجمالية عن القيم الخير والشر ولكن قبل ذلك قد وجد سانتينا أن من الفلاسفة من يضيق مجال الفلسفة الجمال تضيقاً يقتصر على النقد الفني وهذا النقد يختص بالجانب المادي للجمال أي الفنون مثل النحت والرسم والشعر، في حين لا توجه النقد إلى الكائنات الطبيعية بمعنى أن النقد دائماً ما يوجه إلى الصناعات أو الإنتاجات الفنية ولكن الطبيعة لا يمكن أن نتوجه إليها بالنقد لأنها ببساطة من صنع الخالق إذاً فلسفة الجمال أوسع من دائرة النقد الضيق لأنها شاملة لكل أنواع الجمال سواء الجمال الطبيعي أو الجمال الفني إضافة إلى ذلك فإن النقد الذي يبنّي على قواعد يطبقها الناقد على العمل الفني غير أن لا يمكننا أن نفرض قواعد على الجمال الطبيعي ويقول سانتينا في هذا الصدد "لقد أطلق الكثير من الكتاب اسم النقد على

فلسفة الجمال بل لا يزال هذا الاسم يستخدم الآن لوصف التقدير للإعمال الفنية تقديراً تؤيده الحجة العقلية إلا أننا لن نستطيع مثلاً أن نصف نشوتنا بالطبيعة بأنها نقد فنحن لا نقد غروب الشمس وإنما نحسه ونستمتع به " (سانتيانا ، 2011، ص43) وهذا رفض صريح لهذا موقف لأننا ببساطة لا نمارس النقد على الجمال الطبيعي ، وأما الفئة الثانية من الفلاسفة من يوسع مجال الفلسفة الجمالية أكثر مما ينبغي لتشمل كل إدراك حسي حيث يقول في هذا الصدد " لذلك استخدم عصرنا هذا (...) لفظة أكثر تفقها ، وهي لفظة الاستبطان ومعناها نظرية الإدراك الحسي أو التأثرية ، لكن إذا كانت كلمة النقد تضيق مما ينبغي لكونها لا تشير إلا إلى أحكامنا الواعية فأن لفظ الاستبطان فيما يبدو ذات مدلول أوسع من اللازم يشمل كل ضروب اللذة." (جورج سانيانا، 2011، ص43) ، ونفهم من هذا القول أن حصر معنى الجمال في كلمة الاستبطان هو أيضاً مرفوض لدى سانيانا لأن بذلك يصبح معنى فضفاضا أكثر سانيانا ما يرغب به هو تحديد معنى واضح للجمال إذا لقد نقد سانيانا كلا موقفين فما هو تعريفه للجمال ؟

حاول سانيانا الجمع بين هذين الرأيين بين من يرون أن فلسفة الجمال هي في أصل عملية نقد وبين ما يرى أن الفلسفة الجمال هي إدراك حسي سانيانا يقول "لكننا إذا جمعنا بين معنى لفظ النقد ومعنى لفظ الاستبطان فإننا بذلك نكون قد جمعنا صفتين جوهريتين من صفات نظرية الجمال" (سانتيانا ، 2011، ص43) فعند سانيانا الجمال هو جمع بين الإدراك الحسي والحكم النقدي الذي يميز الجميل والقيح، وقد حدد سانيانا تعريفاً خاصاً بالجمال أو بفلسفة الجمال وربطها بنظريته في القيم. حيث يضع تعريفاً للجمال: "الجمال هو قيمة ايجابية نابعة من طبيعة الشيء خلعتنا عليها وجوداً موضوعياً في لغة أقل تخصصاً -الجمال هو اللذة نعتبرها صفة في الشيء ذاته" (سانتيانا، 2011، ص43) ونفهم من تعريف سانيانا للجمال أنه الجمال عنده قيمة ايجابية وهذه القيمة هي في الأساس تكمن في طبيعة الشيء ، ويشرح سانيانا معنى قوله هذا أو تعريفه حيث يقول " المقصود بهذا التعريف هو (...)أولا الجمال قيمة هو أنه ليس إدراكاً لحقيقة واقعة أو علاقة إنما انفعال لطبيعتنا الإرادية التذوقية فلا يكون الموضوع جميلاً إذا لم يولد اللذة في نفس أحد وثانياً إن هذه القيمة الايجابية أي أنها إحساس بوجود شيء حسن أو انعدام شيء حسن." (سانتيانا ، 2011، ص43) ، ويتبين لنا من شرح سانيانا لتعريفه أنه ربط الجمال أساساً بالقيمة وقد أضفى صفة الايجابية على هذه القيمة وذلك أن النفس الإنسانية تتفاعل وتتذوق الشيء جميلاً وتشعر دائماً بوجود شيء حسن أو انعدامه. ونلاحظ أيضاً إن سانيانا قد ربط موضوع الجمال باللذة حيث يرى **سعيد علي عبيد** إن سانيانا يقيم مفهوم الجمال على معنى اللذة إذ رأينا في تعريفه للجمال على أنه قيمة ايجابية خالصة وهنا يربطها باللذة أيضاً والملاحظ أيضاً أن هناك تأثر باليونانيين الذين اعتبروا اللذة عنصراً مهماً من عناصر الظاهرة الجمالية وهكذا تكون اللذة متجسدة حسب سانيانا في صميم الموضوع الجمالي. (علي عبيد، د.س، ص88)، ونفهم من ذلك أن الجمال عند سانيانا مرتبط باللذة الجمالية، أي الشعور باستحسان الشيء كما أن هذه الفكرة عند سانيانا تتم على تأثره الشديد بالفلسفة اليونانية.

لكن سانيانا يؤكد إن هذه اللذة لا ترتبط بحاسة واحدة إنما بتأثر جميع الذات حيث يقول سانيانا حول اللذة الجمالية بأنه "تلك اللذة المتجسمة في صميم هذا الموضوع أو تلك المتعة الباطنة في صميم الشيء (الملائم)، بشرط إلا ترتبط هذه اللذة بحاسة واحدة من حواسنا. كما إن الحقيقة هي تضافر الإدراكات الحسية تأثرها" (زكريا إبراهيم، 1988، ص63) ويشرح إبراهيم زكريا ذلك بقوله «أية ذلك إننا قلنا نقول عن الرائحة العطرية المنبعثة عن زجاجة من زجاجات العطور أنها جميلة ، ولكننا نقول عن الرائحة الذكية المنبعثة من إحدى حدائق الزهور أنها رائحة جميلة ، لأنها تزيد من ذلك السحر المحسوس المائل فيما حولها من الموضوعات فتزيد جمالا عن جمال " (إبراهيم ، 1988 ، ص63) ، ولهذا نجد سانيانا في فلسفته يركز كثيراً عن الجمال الطبيعي إذ لديه مبحث كاملاً حول علاقة الجمال بالطبيعة وكيفية الإحساس به . ويمكننا أن نفهم من تعريف سانيانا للجمال أنه ربط الجمال بالمفهوم القيمي وأن هذه القيمة لا تلغي الجانب اللذة فيها أو المتعة حيث يهاجم سانيانا بعض النظريات التقليدية في الجمال.

3- مفهوم القيمة عند سانيانا:

إن سانيانا قد تحدث عن القيم في كتابه الموسوم بالإحساس بالجمال وفيه حدد كل من القيم الجمالية والقيم الأخلاقية وقد ربط كل من القيم الثلاثة الخير الحق الجمال بعالم معين حيث ينقسم العالم عند سانيانا إلى عالم ممكن وعالم واقعي فعلي ويرى إن قيمة الحق تختص بالعالم الواقعي الفعلي إما قيمتي الخير الجمال فتختص بعالم الممكنات وهو عالم الروح حيث يرى سانيانا إن كل منهما يتصورهما الإنسان ويرسمهما في خياله وإن قيمة الخير والجمال إذا تحققا في الواقع تحولاً إلى الحق (الخضر: 2009، ص31) كما يرى إنها تنبع من الجزء الغير العاقل في الإنسان حيث يقول في هذا الصدد "وتنبع القيم من الاستجابة للدافع الحيوي وهي استجابة لا يمكن تفسيرها كما أنها تنبع من الجزء اللاعقل من طبيعة الإنسان. فالجزء العاقل من طبيعتنا هو في جوهره نسبي" (سانتيانا ، 2011، ص46) ويقصد سانيانا من الدافع الحيوي هو الدافع الطبيعي. ونلاحظ أن سانيانا قد قدم مفاهيم خاصة مختلفة عن الفن والجمال والقيم مستمدة من عمق فلسفته غير إن هذه الفلسفة لم تولد من عدم إنما كان لها جذور فلسفية قديمة وحديثة سانيانا كغيره من الفلاسفة قد تأثر بسابقيه ومعاصريه أيضاً وظهر ذلك واضحاً في فلسفته.

ثانياً: نظرية القيم الجمالية:

خصص سانتينا لفسلفة الجمال كتابين قد سبق وذكرنا أشهر كتابه "الإحساس بالجمال" "The Sense of Beauty" وكذلك كتاب "العقل في الفن" "Reason in Art" الذي درج ضمن كتابه "حياة العقل" وفيهما قدم نظريته في الجمال المتعلقة أساسا بما يعرف بالإحساس بالجمال إضافة إلى رؤيته حول قيم الجمالية. قبل الحديث عن القيم الجمالية يجب أن نخرج في بحثنا إلى معنى الحساسية الجمالية عن سانتينا والتي لها علاقة قوية بنظرية القيم عنده.

1- الحساسية الجمالية عند سانتينا:

قبل عرض رؤية سانتينا حول الإحساس بالجمال لابد من تعريف الحساسية بمدلولها اللغوي والاصطلاحي.

أ- مفهوم الحساسية:

يأتي مفهوم الحساسية "Sensibilité" عند جميل صليبا " القدرة على الشعور أو الإحساس وقابلية الاستجابة للمثيرات الحسية وتستتبع الحساسية سرعة الإدراك والشعور وحدتها " وهي تشير بوجه عام إلى نزعة انفعالية أكثر من إشارتها إلى نزعة عقلية كما تنتسب إلى التقمص الوجداني بوصفها مرادفة للوعي الحاد أو شدة الاستجابة. (إبراهيم، دس، ص، ص 139، 140)، وهذا فيما يخص الحساسية بمعنى العام، أما مفهوم الإحساس ظاهرة نفسية متولدة من تأثر إحدى الحواس بمؤثر ما، له معاني مختلفة تابعة لتحليل هذه الظاهرة تحليلًا كليًا (صليبا، 1982، ص42)

يرى سانتينا إن الإحساس بالجمال من المواضيع المهمة التي شغلت حيزا كبيرا في الحياة الفلسفية أكثر مما شغلته النظرية الجمالية ككل كما أنه أكد على فنون الشعر والموسيقى بمختلف أنواعها وكذلك الفنون التشكيلية هي الصورة التي مثلت اهتمام الإنسان بالجمال إذ أنها استهدفت التأمل الصرف وأكد إن الإنسان بذل جهد كبيرا في خدمة هذه الفنون في شتى العصور حيث يقول "يحتل الإحساس بالجمال مركزا في الحياة أهم بكثير مما شغلته نظرية الجمال في الفلسفة حتى الآن، فالفنون التشكيلية بالإضافة إلى الشعر والموسيقى هي أبرز الصور يظهر فيها اهتمام الإنسان بالجمال" (سانتينا، 2011، ص29).

وقد ركز سانتينا كثيرا على الحساسية الجمالية أو الإحساس بالجمال حيث إنها حالة انفعالية تنشأ عن عملية الإدراك الجمالي لظواهر الواقع إي علاقة بين عواطف الإنسان والإعمال الفنية وتنشأ هذه المشاعر كإدراكنا للجميل أو شيء النبيل طبقا لصفة الجمالية في الفن، والجمال في الأساس لا يشبع العاطفة الإنسانية لوحدها إنما يحقق إحساسا بالرضا والمتعة ولا يكتمل الإحساس بالجمال إلا بمجموعة من العناصر وهي الحواس والخيال والتعبير غير إن بعض المدارس رفضت هذه الفكرة واعتبرت الجمال لا يتوقف على الإحساس به فقط بعض المدارس ترى إن الجمال لا يتوقف على الإحساس فقط وهي المدارس التي تؤمن بفكرة الفن للفن وليس الإبداع الخيالي فالقصيدة الشعرية تعبر عن قيمة شعرية خالصة وكذلك الأمر مع اللوحة الفنية والموسيقى" (الخضر، 2009، ص، ص، 67، 68)، ومعنى «هذا إن الشعور الفني مرتبط بالمضمون في حين يرفض البعض الآخر هذا الطرح ويؤكد إن الإحساس هو وحدة الجمال وإن الجمال الحقيقي هو الذي يتولد من الإحساس "والبعض يرى أن الإحساس هو وحدة الجمال إن ما يدرك مباشرة بالإحساس بالجمال هو حدة الجمال بحق". (الخضر، 2009، ص، ص، 68)، وإذا أخذنا بصدق هذا الرأي فيمكننا إن نفهم بأن الإحساس فني عندهم يكشف عن القيمة الجمالية هذا ما يراه سانتينا بخصوص القيمة الجمالية وإضافه للصفة الإيجابية فيها، كما إن هذا الموقف يربط بين الإحساس والزمن من خلال إن اللحظة الزمنية التي تتغير ولا تعيد نفسها من خلال الإحساس تصبح لحظة ثابتة ودائمة، ومعنى ذلك إن كلما شعرنا بهذا الإحساس اتجاه عمل فني ما كلما أدركنا إن الشيء هو هو لم يتغير.

ونجد لافيل يقول أيضا " إن الفن يصهر الزمان " (الخضر، 2009، ص، ص، 68) أي إننا بإحساسنا أول مرة يبقى ذلك الشعور راسخ في ذواتنا وبالتالي يظل ثابتا ولا يتغير مع الزمان لذا يرى علماء الجمال بأن الإحساس الفني إحساس ذاتي فردي. غير إن البعض ينكر الإحساس الذاتي "وإن كان بعض العلماء يميلون إلى الاعتقاد بأن الإحساس الفني إحساس ذاتي وفردى وهناك من يعتقد أن تقدم الفنون لا يأتي إلا بالإحساس العام" (الخضر، 2009، ص، ص، 68)، أي يؤكدون على أن الفنون تقدم إحساسات عامة فقط وهذا الأمر يؤدي إلى عدم تقدم الفن ولا تطوره وبالتالي نخلع عن الإنسان القدرة على التمتع بالجمال. و التذوق الجمالي حينما يكون تلقائيا يبدأ دائما بالحواس. ونرى بذلك أن للحواس علاقة بالفن ومثال ذلك "الإبصار والسمع : يلتقيان موضوعاتهما عن بعد أي أن الموضوعات التي يدركانها لا تحتك مباشرة بالعضو الإحساس إن الذوق واللمس يوجهان الانتباه إلى الجسم كذلك الشم " (الخضر، 2009، ص، ص، 68) ونفهم من ذلك إن الحواس مسؤولة عن الإحساس بالجمال بدرجة كبيرة. ويعطي علي أبو ريان "مثال للإحساس بالجمال هو تكرار مشاهدة الآثار الجميلة تلك التي خلفها القدماء الفراعنة والأشوريين والرومان أو التي شهدها عصر النهضة مثل لوحات مايكل أنجلو إذ في الأصل تكشف عن سمات وروعة الجلال والجمال والتي تتجسد في إحساس الفرد وخياله" (أبو ريان، دس، ص، ص، 100، 102)، وفي رأي أن هذا الأمر صحيح إذ دائما ما نخالجن مشاعر وأحاسيس إزاء الآثار الفنية أو لوحات عموما إذ أن خيالنا ينقلنا إلى تلك الفترة. ولذلك يرى البعض أننا يجب أن نستبعد من مجال الجمالي كل تجربة لا تكون حسية كما يرى البعض. كما ارتباط إدراكنا الحسي للموضوع الملائم بذلك الإحساس السائد المتولد عنه هو الذي يجعلنا نتوهم أن الجمال باطن في الصميم هذا الموضوع ولهذا يعرف سانتينا "إن الجمال هو اللذة المتجسمة أو تلك المتعة الباطنة في صميم الشيء الملائم شرط ألا ترتبط هذه اللذة بحاسة واحدة من حواسنا" (سانتينا، 2011، ص 39)، ونجد الاهتمام الواضح الحساسية الإنسانية ولذلك يرى أننا في بداية أن ندرس هذه الحساسية بكل ما فيها من مشاعر حقيقة إزاء الجمال.

ويقدم سانتيانا مثال "حين يصبح السماء الزرقاء مصدر الغبطة لأنها تبدو لنا أولاً صورة لراحة الضمير إلا أن القدرة السماء على التعبير هنا مصدرها صفات معينة في إحساسنا تربط بين السماء وكل هاهو يفيض بالصفاء والسعادة حينما يتجسد جوهر الصفاء والسعادة في أذهاننا وفي فكرة الله ترتبط السماء بهذه الفكرة أيضاً" (سانتيانا، 2011، ص 39)، ونفهم من هذا الكلام إن الحساسية الجمالية في الأصل مرتبطة بإنسانيتنا وبالتالي نضفي صفة ذاتية على الشيء الجميل، ويرى فيلسوفنا أن الجمال كغيره من لذات الحسية أي أنه لا يوجد حد فاصل بينهم وقد يكون اتحاد بين لذتين مختلفتين مصدرها واحداً للجمال ويعطي مثال مقطوعة شكسبير 54 "كم يبدو الجمال أكثر جمالاً حينما يضاف عليه الصدق زينته البديعة" (سانتيانا، 2011، ص 74)، أي أن الشيء قد يبدو عليه الجمال في أصله لكن في الحقيقة يبدو أكثر روعة إذا أضفنا إليه عنصر مثل "الوردة قد تبدو جميلة وعطرة إلا أننا نراه أكثر روعة لعطرها الأخاذ"، والحقيقة إننا يجب علينا أن نفرق بين إحساسنا بالجمال وهو في الطبيعة وبين إحساسنا به وهو في شكل تعبير وقد أدرجها علي أبو ريان بثلاث مراحل نفسية وهي (الشعور - الاستمتاع - التعبير) (الخضر، 2009، ص 72)، وهي مترابطة في الأصل ومتداخلة. ونفهم من هذا القول إن جميع الوظائف الإنسانية تخدم الإحساس بالجمال فنجد لذات البصر والسمع المخيلة الذاكرة هي من اللذات التي يمكن أن تتحول إلى موضوعات سانتيانا يرى أنها بالرغم أنها تعتبر مادة الجمال إلا أنها لا تكفي لوحدها. هو يعتقد أن الحواس الخمس وقوى النفس التي أكدت عليها النظرية السيكلوجية التقليدية، ليست وحدها التي تحدد الإحساس بالجمال بل هناك عناصر أخرى مثل عاطفة الحب، الغرائز الاجتماعية، والحواس الدنيا. كذلك جوهر الذوق عند سانتيانا هو إحلال القيم غير الجمالية، وفي كتابه مولد الفكر وبحوث فلسفية أخرى ويعطي مثال ذلك "حب المرء للخرز لاعتقاده أنه جميل قد يكون دليل على ذوق بدائي لكنه لا يدل على ذوق مبتدل لكن إذا أحب أحد المجوهرات لغلو ثمنها فذلك الذوق المبتدل" (سانتيانا، دس، ص 18)، إما الحواس الدنيا فهي حواس للمس - الذوق - الشم وقد أكد البعض إنها حواس غير جمالية كالسمع والبصر إذ تظل في مؤخرة الوعي إذ البصر والسمع حيث إن العين ليست مجرد عضو للإبصار فقط أنها بحق تميز الألوان كذلك تدرجها أيضاً وبها نستمتع بالجمال الطبيعي والفني سانتيانا يؤكد أنها لها قدرة كبيرة على البصر والسمع حيث أن العين ليست مجرد عضو للإبصار فقط أنها بحق تميز الألوان التمييز وأن لها دور كبير لإدراكنا الحسي للجمال وإحساسنا به حيث يقول "العين عضو حساس له قدرة هائلة على التمييز بحيث أنه يستطيع أن يميز تأثيرات أشد دقة من تأثيرات الموجات الهوائية، وربما يكون هذا هو سر أهمية البصر الأولية في إدراكنا الحسي، مما يجعله النور الطبيعي للمعرفة" (سانتيانا، 2011، ص 97)، غير أن روجر فرابي* "Roger Fry" في كتابه "الرؤية والصورة" يرى أن نستعمل أثناء اليوم أبصارنا بأي معنى جمال على الإطلاق، ونبصر ذلك القدر من الأشياء التي يهمننا أمره، وفي باغراضنا، أما الجانب التشكيلي من المنظور من لون وخط وشكل وحججهم فهذا ما لا نراه على الإطلاق (الخضر، 2009، ص 80) ونجد سانتيانا يتحدث أيضاً عن قيمة الصوت في عملية الإحساس الجمالي من خلال الكلام والمعنى كما تطرق إلى الشعر والنثر ويرى أن أصل نشوء الإلياذة وأوديسا كملحمة ترتبط بما لدينا من آراء حول الحقيقة والزيف كما يتحدث أساساً عن الوحدة التي تحقق التنوع والإنسجامات العديدة في أعماق المادة حيث يقول "في كتابه العقل في الفن قيمة الصوت (السمع) من خلال الكلام والمعنى وإضافة إلى الشعر والنثر (...) أصل ونشوء الإلياذة والأوديسا كملحمة ترتبط بما لدينا من آراء حول الحقيقة والزيف وفي القول بأن الشعر البدائي الأولى متسامي وجليل فيما يتعلق بسفر التكوين وملحمة الإلياذة والأوديسا لهوميروس". (Santayana, 1904, p, 252) ونفهم من هذا الكلام أن سانتيانا أنه تحدث عن قيمة الصوت من خلال الشعر والكلام. وهكذا برز آليات الإحساس بالجمال، غير أن أبو ريان عكس سانتيانا الذي يرى أن آليات الإحساس الجمالي أبصارنا بشكل طبيعي في رؤية الأشياء العادية ولا نستعملها لأي غرض جمالي حيث يقول في هذا الصدد "إننا لا نستخدم في عملية الرؤية التي نمارسها قد وضعت لتقيس شعور اللذة حيث اعتبر الباحث العربي أن هذا المقياس يقيس أدنى شعور وأن الإحساس بالجمال يقوم على الحس الخالص للعمل الفني.

2- فلسفة الجمال نظرية في القيم :

إن كتاب سانتيانا الإحساس بالجمال يعد دراسة سيكلوجية للجمال للقيم الجمالية والخبرة الجمالية ويحاول سانتيانا في الأساس إن يبحث في مسألة القيم من خلال تمييزه بينها وبين القيم الأخلاقية. عندما تأتي إلى القيم الثلاث الحق والخير والجمال نجد أن كل منها يختص بعالم معين فقيمة الحق تختص بعالم الواقعي لأنها تعبر عن الحقيقة أما قيمتين الجمال والأخلاق فيختصا بعالم الروح وهو عالم الممكنات (الخضر، 2009، ص 67) حيث تجدر الإشارة هنا أن المذهب الطبيعي لسانتيانا يقسم العالم إلى عالم ممكنات وعالم الوجود المادي الواقعي. لقد رأى سانتيانا كما سبق أن قلنا من قبل في تعريف للجمال أن الكثير من كتاب أطلقوا لفظ النقد على فلسفة الجمال غير أنه يرفض هذا التصور باعتبارنا لا نطلق أحكاماً نقدية على الجمال الطبيعي كما أنه تطرق للفظ الأكثر شيوعاً في الأوساط العلمية الاستيعاب والتي نعني بها الإدراك الحسي لكنه رفض هذا الاتجاه لأنه مفهوم فضفاض وأنه ليس كل إدراك حسي هو في أصل فلسفة الجمال وعليه فإنه جمع بين تصورين لينطلق من هنا ليؤكد أن أولى خطوات تعريفه للجمال هو تحديده لشروط القيمة ومعناها العام حيث يرى أرفينج سينجر "إن القيم ليس لها وجود خارج الوعي الإنساني وإن لولا ميول الإنسانية لكان العالم ضرباً من آلية ميكانيكية يخلو من أي قيمة" (علي عبيد، دس، ص 95) ولهذا يؤكد سانتيانا أن موضوع

الجمال هو دراسة القيم ومعناها وشروطها. ونجد فيلسوف آخر شارل لالو "Charles Lalo" يتفق مع سانتينا في رأيه السابق الذي مفاده إن الطبيعة لا قيمة لها إلا عندما ننظر إليها عن طريق الأعمال الفنية. يقول إبراهيم زكريا في هذا الصدد: "إن طبيعة ليس لها قيمة إلا عندما ننظر إليها من خلال فن من الفنون ، أو عندما تكون قد ترجمت إلى لغة أو أعمال أبدعتها عقلية أو شكلها فن وتقنية" (إبراهيم ، 1988، ص96) ، غير إن جورج ادوارد مور "George Edward Moore" يختلف مع كليهما حيث يده بالي التأكيد إن العالم جميل موضوعيا أفضل من العالم القبيح بالرغم من غياب العنصر البشري أي غياب حسب من يرى من يسمع ومن يرى ومن يستمتع (علي عبيد ، د.س، ص97)، أي أن العالم يتميز بالجمال الطبيعي من غير أن يجمله الإنسان ، سانتينا يرى أن لو كان يمكن أن نتصور عالم يخلو من إرادة ففي هذه الحالة تختفي بالضرورة القيمة حيث يقول سانتينا "وبالإجمال يمكننا تصور عالم يتألف من الفكر يخلو تماما من إرادة ، في هذه الحالة لابد أن تختفي القيمة تماما كما اختفت في حالة انعدام الوعي" (سانتينا، 2011، ص45). ويعطي مثال عن ذلك بقيمة الخير فوجود الخير لا يلزم وجود وعي فقط وإنما من ضرورة وجود وعي عاطفي كما انه يشترط وجود تنوع جمالي، والتنوع الجمالي عند سانتينا ليس فقط إدراك حسي إنما هو في الأساس إدراك للقيم حيث إدراك الحسي متغير إما إدراك القيم فهو ثابت ولهذا نرى اهتمام سانتينا الكبير للقيم الجمالية لأهميتها في التنوع الفني. ومن جهة أخرى يمكن القول إن موضوع القيمة يمكن أن يكون محض تخيل كالاستمتاع بالشخصية خيالية في رواية ما كما يؤكد رمضان الصباغ ولذلك فالجمال حسب سانتينا مرتبط بالشعور والخيال حيث يؤكد على أن الجمال نوع من قيمة وما ينطبق على قيمة العامة ينطبق على القيمة الخاصة (صباغ، 1997، ص23). ولهذا ارتبط تعريف الجمال عنده بتحديد القيمة. حيث يرى أن القيم تتصف بكونه لا عقلية وتمس أيضا الأحكام الأخلاقية.

ويرى سانتينا إن الأحكام التقييمية تصدر من الجزء اللاعقل في الإنسان وذلك لأن الجزء العاقل فينا في جوهره نسبي كما أن الأحكام العقلية أحكام واقعية أما الأحكام الجمالية والأحكام الأخلاقية مدارها القيم التي يضيفها الإنسان إلى تلك الوقائع حيث يقول سانتينا : "إن القيم تنبع من الاستجابة المباشرة للدافع الحيوي وهي استجابة لا يمكن تفسيرها ، كما أنها تنبع من الجزء اللاعقل من طبيعة الإنسان." (سانتينا، 2011، ص46)، ولذلك يرى سانتينا أن أولى خطوات لتعريف الجمال هو استبعاد جميع الأحكام العقلية وأحكام الواقع حيث يرفض عملية إحلال أحكام الواقعية محل الأحكام القيمة ويعطي سانتينا مثال عندما دراستنا لعمل فني ما إذا تتبعنا أحكام الواقع كالبحت عن صاحب العمل أو تاريخه أو أهميته فأن هذا الأمر لا يؤثر على الحكم الجمالي لهذا العمل إلا من بعيد فظروف العمل الفني ليس لها أهمية إذا لم تولد الأثر (سانتينا، 2011، ص47)، ونجده يستشهد بمثال من الأعمال الفنية الخالدة حيث يقول في هذا الصدد "حينما يمتدح شاعر القصر مقطوعته غنائية في مسرحية "موليير" "Molière" كاره البشر ويقول انه كتبها في ربع ساعة يجيبه كاره البشر قائلا : ألا ترى ياسيدي إن الزمان لا علاقة له بالموضوع ؟" (سانتينا، 2011، ص47)، سانتينا هنا يضرب لنا مثلا إن إعلامنا بالمعطيات الواقعية لا علاقة له بإحساسنا بجمال العمل الفني كذلك فيما يخص الناقد الفني عمله إبراز قيمة العمل لا تبيان معطيات التاريخية. وعليه يتبين لنا من خلال هذا العنصر إن سانتينا يصنف الإحكام الجمالية والأخلاقية ضمن معيار واحد مميزين بينها وبين الإحكام العقلية، لهذا رفض سانتينا فكرة عقلانية القيم الجمالية. وقد حدد سانتينا قيم الجمالية لكل من الشكل الفني وكذلك التعبير الذي يعدان من مقومات الجمال.

أ-قيم الشكل عند سانتينا:

نجد سانتينا قد تحدث عن مقومات الجمال ومن بين هذه المقومات الأساسية الشكل أو الصورة وفي هذا العنصر سنبين مفهوم الشكل عند سانتينا ومحدداته كما نبرز القيمة الجمالية للشكل وعلاقته بالذلة. إن الشكل هو العنصر المميز الرئيسي في العمل الفني بوصفه الأساس الذي يسعى الفنان إلى تشكيله والمتلقي إلى الاستمتاع به مما يحقق اللذة الجمالية.

ويرى سانتينا إن الشكل من أهم المشكلات التي تميز علم الجمال لارتباطها بالذات الحسية كذلة اللون مثلا، وسانتينا في كتابه الإحساس بالجمال قد افرد فصلا كاملا تحدث فيه عن الشكل وقد اعتبر أن الطبيعة بتنظيمها هي مصدر الأشكال الإدراكية مثل فن، ويقدم سانتينا رأيه حول مسألة الشكل والمضمون من خلال مثال تطبيقي الذي هو رسم لبعض الخطوط المتباينة لا معنى لها فإذا نظمناها بطرق مختلفة بهدف الحصول على شكل وجه إنساني ظهرت لنا قيم جمالية مختلفة فنجد أحد الأشكال يقرب للوجه الإنسان إما الشكلان آخرين ففيهما بشاعة وهذه الآثار المتباينة حسب سانتينا ترجع للتعبير (سانتينا : 2011، ص108)، حيث يقول " انه لا يمكن رد جمال الشكل إلى التعبير، لأن علينا إنكار وجود القيم الجمالية مباشرة ورددناها جميعا إلى ما توحى به من خير خلقي وإذا كان الموضوع الذي يعبر عنه الشكل، والذي يستمد الشكل قيمته" (سانتينا : 2011، ص108)، ونفهم من هذا القول إن الشكل يحمل قيم بذاته وليس التعبير أو المضمون هو الذي يحدد القيم الجمالية للشكل.

كما يؤكد سانتينا على القيم الجمالية المتواجدة في الأشكال الهندسية ويعطي لنا مثلا عن الدائرة حيث يقول "الدائرة كثيرا ما تكون قبيحة في الفنون ولا سيما إذا كانت في مسطحات رأسية إذ لا يمكن رؤيتها في المنظور أما المسطحات الأفقية فهي تبدو فيها أكثر جمالا لأنها تبدو للعين قطعاً ناقصاً وللقطع الناقص تأثير أقل رتابة وأكثر إثارة من الدائرة." (سانتينا ، 2011، ص113)، أي عند إدراكنا للشكل الهندسي في العمل الفني يرى فيلسوفنا إن الدائرة لا تبدو جميلة في سطح رأسي

إذ لا يظهر تأثيرها أما السطح الأفقي يظهر جمالها وبشكل أكثر روعة لأننا بذلك نحدد أجزائها وتفصيلها بدقة ، وأما المثال الثاني فتمثل في الخط المستقيم ويقول سانتينا "أما الشكل المستقيم هو شكل غريب في تحليله ذلك لأنه ليس بالشكل الذي يسهل على العين إدراكه ، فنحن إما نثنى هو إما نتركه جانبا ، من ثم كان التأثير الذي يولده مصطنعا ولهذا فللخط المستقيم طابع جاف " (سانتينا : 2011، ص113). وهذا تصوره حول قيمة الخط المستقيم وما يولده من إحساس لدى الإنسان.

وتحدث سانتينا عن موضوع آخر له علاقة بالشكل وتحديد قيمته وهي السيمتريّة ويرى سانتينا أنها من الأمثلة الهامة التي تبرز فيزيولوجية الجاذبية ويقصد سانتينا بالسيمتريّة هي ما تعودت عين الإنسان على إدراك الأشياء بطريقة معينة معتمدا على ما اسمها مركز الثقل في النقطة التي يركز عليها الإنسان عينه مثل فتحة الباب ، أو النافذة ، الرسومات والأشكال المرسومة في الكنائس وهذا ما يجعلنا نتعود على الأشكال التي نصفها بالسيمتريّة ، فالسيمتريّة ماهي إلا عادة " (سانتينا ، 2011، ص137)، ونفهم من هذا السيمتريّة هنا لها علاقة بالشكل ما اعتادت العين الإنسانية رؤيته ، ويربط سانتينا والتجانس الموجود في الأشياء المتكررة في حولنا كما نجد في الزخرفة وإذا فقدت الأشياء وحدتها فقد سيمتريّة قيمتها إذ لا تستطيع أن تؤدي إلى وحدة الإدراك الذي يستهوي العين فالسيمتريّة حسب سانتينا نوع من الوحدة الذي يحقق التنوع فالسيمتريّة تكسب قيمة عندما تساعد في خلق الوحدة وتصبح بذلك الوحدة هي قيمة الأشياء .

ويرى سانتينا أيضا فيما يخص قيم الأشكال الهندسية "إن الطابع الجاف للخط المستقيم قد دفع الكثير من الفنانين تجنبه وخصوصا الإغريق قديما إذ عوضوه بالخط المنحني وادخلوه في أعمدهم وأروقتهم ، أما الشعوب البربرية فقد كسرن مجال الخطوط المستقيمة بخطوط انسيابية تبعث للعين إحساسا بجمالها وتناسقها " (سانتينا : 2011، ص 138) وهذا فيما يخص قيم الأشكال الهندسية إذ قدمه سانتينا في مثالين من الدائرة والمستقيم وغير أن الشكل لا يتوقف فقط على مجال الهندسي أو رسم أو النحت فسانتينا تحدث عن الأشكال اللفظية أيضا حيث يقول في هذا الصدد "يتألف تأثير الرئيسي للغة من المعنى ، أي مما تعبر عنه من أفكار ، إلا أن التعبير يستحيل بدون العرض ولا بد للعرض أن يكون له شكلا وهذا الشكل الذي تأخذه وسيلة التعبير هو ذاته أحد العناصر التي يتألف منها تأثير اللغة . " (سانتينا : 2011، ص 139)، ونفهم من ذلك أن سانتينا يؤكد على أهمية الشكل في اللغة حتى وإن كان للمعنى تأثير كبير كما أن يؤكد على اختلاف القيمي للفظتين في اللغة.

ويؤكد سانتينا أن إدراكنا للشكل لا يتوقف على نيتنا وحالتنا النفسية لكن يعتمد أيضا على التربية والعبقريّة التي نكتسبها تعتمد القيمة الجمالية للشكل عند سانتينا على شيئين:

أ- "الطابع المكتسب للشكل المثار في الإدراك الباطني، وقد يكون الشكل موسيقى أو زهرة البنفسج." (سانتينا : 2011، ص 168)، ونفهم من هذا الكلام أن قيمة الشكل تستمد من الشكل في حد ذاته وفقا لإدراكنا.

ب- "أما الشيء الآخر الأكثر أهمية، فهو العلاقة بين الانطباع الحسي المعين وبين الشكل الذي يندرج تحته ذلك الانطباع في مقولتنا الإدراكية فهذه العلاقة هي التي تحدد قيمة الشيء باعتباره مثلا للنوع الذي ينتمي إليه " (سانتينا : 2011، ص 172) ونرى أن هذه العلاقة بين الانطباع الحسي وبين الشكل أي إحساسنا بالشكل هي التي تحدد قيمة الشيء. ويعطي سانتينا نوعين من فنون الشكلية والذي يعتبرهما نوع من أنواع الجمال فن العمارة الشرقي هو نوع من طراز الشرقي للعمارة يتميز بزخارف مثل قلعة جونبور الشهيرة بقلعة فيروز شاه (محمد يس، الفن العمارة الشرقي . <http://www.nidaulhind.com/>)، وفن العمارة القوطية هي نوع من العمارة الأوروبية أو مرحلة منها والتي تميزت بأشكال هيكلية مميزة خلال قرون الوسطى (سلوى مندور http://www.w-dd.net/design_ask/archives ، 2019/05/07)، سانتينا رأى إنهما جمعا بين جمال الشكل وزخرف معا هكذا حدد سانتينا قيم الشكل.

ب- قيم التعبير والانفعال الفني عند سانتينا:

ونجد سانتينا يفسر التعبير بأنه مجموعة من التأثيرات الانفعالية والتي تضيف دلالة وجدانية على الموضوع الجمالي والتي تختلف باختلاف الذكريات والارتباطات التي تتولد في ذهن المتذوق لهذا العمل. (ابراهيم، 1988، ص 73)، من خلال إن ظاهرة التعبير ظاهرة جمالية أساسها الحدس. حيث يقول سانتينا " إن التعبير قد يضفي جمالا على موضوعات لا تثير الاهتمام في ذاتها وقد يزيد من جمال الموضوعات التي تتحقق فيها الجمال فعلا " (سانتينا ، 2011، ص 214). وهكذا يكون للتعبير دورا في إبراز الشيء الجميل فعلا أو يزيد من جمال بعض الأشياء التي لم تكن محل الاهتمام أصلا ، وسانتينا يؤكد إن التعبير لا تختلف قيمته عن قيمة الشكل أو المادة إذ يرى أن التعبير يتحدد بموضوعين أو على حد تعبيره بحددين : " هو الحد الأول الموضوع المائل أمامنا بالفعل أي الكلمة أو الصورة أو الشيء الإضافي " (سانتينا ، 2011، ص 214)، وكل من الحدين يوجدان في الذهن ويتألف التعبير من اتحادهما وإن على الخيال أن يقدم احدهما ، ويؤكد سانتينا أن لو كان التعبير مقصور على قيمة الحد الأول فقط فلن يكون لنا جمال التعبير ويعطي مثال بذلك حول الكتابة العربية الزخرفية أو ما هو معروف بالخط العربي فلن يكون فيها جمال التعبير في نظر من لا يعرف اللغة العربية وفي هذه الحالة يقتصر جمالها

فقط على الشكل والمادة أما التعبير فلا ، غير إن الكتابة العربية لها جمال آخر غير جمال الشكل وهو الجمال الكلام الموحى به أو المعاني والأفكار التي توحى بها مثل فكرة الورع أو الحكمة (سانتينا ، 2011، ص 214) . ونفهم من ذلك أن سانتينا لا يولي الاهتمام للمضمون فقط إنما كذلك الجانب الشكلي. فلا يمكننا الفصل بين الحدين حسب سانتينا لأن كل منهما يمثلان التعبير ، كما انه يضيف شرط مهم في وهو شرط توفر اللذة الذي يعتبر أساسا في الإحساس بالجمال حيث يقول في هذا الصدد " بدون اللذة لا يوجد جوهر الجمال وأي أن الجمال الحقيقي يتحقق بشرط اللذة (سانتينا ، 2011، ص 214)

وهكذا فسانتينا يؤكد انه من الضروري أن تتضمن قيمة الحد الثاني الحد الأول فجمال التعبير لا ينفصل عن الموضوع – الحدين هما الحد الأول الموضوع المائل أمامنا والحد الثاني الموضوع الموحى به – ولابد لنا في حديثنا عن التعبير أن نتحدث عن نوع من النظرية الترابطية وذلك يعود إلى الاختلاف الحال في سمات التعبيرية للعمل الفني لان كل المتلقي للعمل أو المدرك له يدركه بطريقة مختلفة ونعطي مثال عن ذلك بالموسيقى فالفرقة الموسيقية مثلا تعزف نفس المقطوعة الموسيقية مثل سيمفونية ضوء القمر لبيتهوفن غير إن الجمهور المتلقي كل منهم يقرأ في هذه المقطوعة دلالاته التعبيرية الخاصة ومعنى ذلك انه يسقط مشاعره وأحاسيسه التعبيرية في قراءته للقطعة الموسيقية وأمر كذلك في لوحات الفنية ، وإذا رجعنا سانتينا فنجد إننا طبقنا هذا الكلام على فلسفة سانتينا نجد أن كل تعبير عنده راجع إلى الترابط ، فالحد الأول يكتسب التعبير لأنه يرتبط بالذهن المدرك من خلال تجارب سابقة ويربط هذه التجارب بالموضوع حيث يقول سانتينا " فجمال التعبير جزء لا ينفصل عن الموضوع ، مثله في ذلك مثل جمال المادة والشكل والفرق بين هذين النوعين من الجمال هو أن جمال التعبير لا يضاف إلى الموضوع نتيجة لعملية الإدراك ذاتها إنما إلى نتيجة ارتباط هذه العملية بعمليات أخرى مصدرها وجود انطباعات سابقة. "(الخير، 2009، ص 142)، ونفهم من ذلك أن هذه التجارب التي يعيشها المتلقي يسقطها أو يلصقها على موضوع العمل الفني ، وهكذا حسب سانتينا تتولد اللذة الجمالية نتيجة الربط بين الحدين .

وبضيف انه من ضروري تصنيف القيم التي تدخل في التعبير والانفعالات المختلفة الناتجة عنه ويؤكد سانتينا إننا كثيرا ما تغفل عن قيم الحد مقارنة بقيم الحد الثاني ولهذا نجد سانتينا قد تحدث عن قيم الحد الثاني أكثر من قيم الحد الأول. ولإبراز أهمية القيم الجمالية في الحد الثاني – الانفعال – يعطي لنا سانتينا مثال عن أشعار هوميروس حيث يؤكد إننا لسنا بحاجة إلى معرفة مدى جمال الحد الأول إذ يمد سانتينا شعره بوصفه بأنه رائع وانه يجمع بين الأصوات والصور والتراكيب كذلك الإثارة والمتعة وبذلك يكون استخدامه للجمال المباشر غالبا لكي يغطي به المحزن في الأشياء. حيث يقول سانتينا في هذا الشأن "وهوميروس مثل جيد لذلك (...)" وهذا الجمال المباشر يستخدمه لكي يغطي به المحزن المرعب من الأشياء فهو هوميروس مملوء بالعناصر التراجيدية إلا أن شعره ينزع إلى ملء هوامش وعينا بجمهرة من صور لا تقل جمالا ونبلًا من الشعر ذاته: فإبطاله رجال أفاضل ، ولا توجد أي شخصية هامة عنده تخلو من الفضيلة. "(سانتينا، 2011، ص، ص 224، 223)، ويقصد سانتينا من وصفه هذا لأشعار هوميروس إن هذا الأخير حاول أن يقدم لنا عالم نظيفا صافيا أي عالما يسوده الجمال وحتى عالم القصص أيضا دائما ما تحاول تقديم لنا نهايات سعيدة لبطلين أو صورة جميلة أي إن تصوير العام للذة لابد أن يكون ضمن جو من مثالية وهذا ما تفعله عادة دائما ما نحاول إبراز الجميل في حياتنا ونخفي القبيح منها غير أن سانتينا يرى أن لو كان وعينا يتصف فقط بالجمالية لكان هذا هو النوع الوحيد من التعبير واجتنبنا الإبهاء عن كل ما ليس جميلا في كل شيء ويعني ذلك نكون متمسكين فقط بالحد الأول فقط من التعبير وتكون لدينا فقط القيم الجمالية غير وحسب سانتينا لا يمكننا زيادة لذتنا بأشياء أخرى ويقول سانتينا " نحن نفضل عرض الواقع القبيح في شكل جميل عن عرض جميل للجمال المجرد "(سانتينا، 2011، ص 225) أي أننا علينا دائما أن نحاول أن نجعل القبيح أكثر لإبراز الجمال بشكل ملفت للاهتمام وليس عرض ما هو جميل في الأصل بشكل جاف. ومقصد سانتينا من هذا أن لو اكتفينا بقيم الحد الأول أي الموضوع الجمالي في حد ذاته لكان جمال جاف لا يحمل حيوية فيه غير أن الجمال الذي يرتبط بجمال آخر هو نوع من التألق يدفع بالخيال إلى عالم الأشياء البديعة .

ويعود سانتينا إلى التعبير ويؤكد أن التعبيرات الأكثر جمالا هي التعبيرات التي ترتبط بالمنفعة وهي مرتبطة بالحد الثاني الذي يوحي بقيمة عملية حيث يقول سانتينا في هذا الصدد "وأهم من التعبيرات الصرفة والأكثر منها شيوعا، هي تلك التي تعبر عن منفعة وهي توجد متى كان الحد الثاني يتألف من فكرة شيء ذي فائدة عملية لنا، تسبب لنا الرضا مما جعلنا نرضى عن الموضوع الذي يعرض لنا (سانتينا، 2011، ص 226) .

وهكذا نرى أن للقيم الجمالية لها طابع ذاتي لان طبيعتنا ذاتية وهذه القيم تتحدد أساسا من هذه الطبيعة سانتينا قدم لنا نظريته حول القيم الجمالية من خلال تقديمه للقيم الشكلية والقيم التعبيرية غير إننا لم نظريته بشكل كامل لان سانتينا لم يتحدث عن قيم الفن فقط وإنما تطرق إلى القيم بالأخلاق.

ثالثا التمييز بين القيم الجمالية والقيم الاخلاقية عند سانتينا:

في كتاب الإحساس بالجمال عمد سانتينا إلى إقامة أخلاق جمالية على اعتبار أن فضائل العليا التي هي (الشرف – الصدق – النظافة) إنما هي فضائل جمالية وأساسها النور الضمير من القبيح، فالقيم الجمالية ليست منفصلة عن القيم الإنسانية عامة

وما نلاحظه هنا الفن لا يفصل عن الحياة وكذلك أمر بالنسبة لقيمته إذ لا تتعلق هذه الأخيرة بموضوعات متعالية عن الواقع الإنساني كما أنه يرى أن هناك علاقة وثيقة بين الأحكام الجمالية والأحكام الخلقية أي بين ميدان الجمال والخير غير أنه يعرض التمييز بينهما وقيل

نحاول عرض تصور سانتينايا للأخلاق بشكل مختصر حيث يرى سانتينايا أن مذهب الأخلاق الذي يقوم على أساس اللذة مزال قائم وإن غاية السلوك السليم هي اللذة غير رأي سانتينايا مختلف فالأخلاق عند لا تهتم بتحقيق الملذات إنما هي في قواعدها تهتم بتجنب الألم ولذلك أول الفروقات بين القيمتين هي إن القيمة الجمالية هي قيمة إيجابية إما القيمة الأخلاقية فهي سلبية. "سانتينايا حريص كل الحرص على تمييز القيم الجمالية عن القيم الأخلاقية والقيم العملية فنراه أولاً يقرر أن القيم الجمالية - على عكس القيم الأخلاقية قيم سلبية تقتصر مهمتها على اجتناب الألم ومحاربة الشر" (إبراهيم، 1994، ص 67) حيث يعتبر سانتينايا أن الأخلاق تختص بالواجب والإلزام والتكليف أي التقيد بمجموعة من المبادئ في حين عالم الفن والجمال هو عالم الحرية والاستمتاع واللذة والمتعة.

ولهذا التمييز بينهما أشبه بالتمييز بين "العمل واللعب" حيث يقول سانتينايا في هذا الصدد "لدينا إذن عنصر هام من عناصر التمييز بين القيم الجمالية والخلقية وهو نفس العنصر الذي يشار إليه في التمييز المعروف بين العمل واللعب (...). فنستطيع أن نسمي كل نشاط غير نافع لعباً أي النشاط الذي ينبع من دافع سيكولوجي إلى إفراغ الطاقة تتطلبها ضرورات الحياة. والعمل إذن يقصد به حينئذ كل فعل ضروري أو نافع للحياة." (سانتينايا، 2011، ص 51) وهكذا فاللعب يعني الحرية والاستمتاع إما العمل فهو العمل الشاق كذلك الأمر مع الفن فهو مرادف للحرية إما الأخلاق فهي النشاط الجدي الشاق. أما التمييز الثاني الذي يقره سانتينايا بين القيمتين هو إن القيم الجمالية مكتفية بذاتها بمعنى أنها ليست وسيلة لغاية معينة في حين إن القيم الأخلاقية أو القيم العملية هي مجرد أدوات يقول زكريا إبراهيم "هناك سمة ثانية تميز القيم الجمالية عن كل من القيم الأخلاقية والقيم العملية وتلك أنها مكتفية بذاته، دون أن تكون مطلوبة لغاية وراءها" (إبراهيم، 1988، ص 68) ومعنى ذلك إن قيمة النشاط الفني مستقلة تماماً عن الظروف العملية ومن هنا الفارق بين القيم الجمالية والقيمة الأخلاقية هو أشبه بالفارق بين اللعب والعمل كما أنه أشبه بالفارق بين اللذة والإلزام.

كما يضع سانتينايا فرقا آخر بين الأحكام الجمالية والأخلاقية حيث يفصل بين الخارجي والداخلي إذ أن الأحكام الجمالية تعكس الخبرة الحالية بمعنى المباشرة للجمال بينما الأحكام الأخلاقية تعكس النفع الناتج (إبراهيم، 1988، ص 70). ولعل هذه هي الفروقات التي وضعها سانتينايا بين كل من القيمتين الجمالية والأخلاقية

كما أن سانتينايا يرى أن الفن في اتحاد مع الحياة والسلام والسبب أن الأخلاق كثيراً تصطبغ بصبغة جمالية حيث أن الرابطة بين الجمال والأخلاق ويمكن لأنه يريد أن يخضع القيم الجمالية للقيم الأخلاقية أو العكس. والنقطة الاشتراكية بين الجمال والأخلاق هي الخير إذ أن لا يدخل في الجمال إلا ما هو خير ويهجننا هذه من جهة ومن جهة أخرى إبراز سانتينايا أن الفن لديه القدرة على الإفتاء في قضايا الضمير أي تقرير الخير والشر حيث يقول "أن الفن قادر على الإفتاء في مختلف القضايا الضمير أي مسائل الخير والشر والسلوك وليس بأقل من الأخلاق فالإنسان مؤخرًا استطاع أن يكف عن أن يقتل العفاريت والأشباح" (Santayana, p266) ونجد أن سانتينايا قد أقام معادلة تعبر عن جدلية الأخلاق

العمل الفني ← العمل الأخلاقي (الخضر، 2009، ص 266)

والجمال ليس الوحيد فهناك عدد من الفلاسفة الذين أكدوا على الارتباط بين المجالين فنجد الفيل بقول: "إن القيم الجمالية هي مزيج من القيم العاطفية والعقلية فهي تولد فينا إحساساً بالجمال كما أنها ترتبط بمثل للجمال (..) كما أن هناك صلة بين الأخلاق والفن فكلاهما يرتبط بالفعل الإنساني والجانب العملي من الحياة." (الخضر، 2009، ص 266)، وهذا موقف آخر يقر بالترابط بين المجالين.

ونجد موقف ليو تولستوي "Leo Tolstoy" المتشدد للأخلاق إلى حد رفضه لسيمفونية بيتهوفن التاسعة رغم من احتواءها لقيم إنسانية عظيمة كذلك رفضه للكوميديا إلهية لدانتى ومعظم شعر شكسبير (حسين، د.س، ص 41)، وما نلاحظه هنا إن تولستوي منحاز إلى الجانب الأخلاقي أكثر من الجانب الفني بدليل رفضه لعدد من الأعمال الفنية التي خلدها التاريخ.

ونجد سوزان لانجر «Susane K.Langer» تقول: "إن الفنون تموضع الحقيقة الذاتية، وتجعل خبراتنا الخارجية عن الطبيعة ذاتية. ولهذا فإن الفن تربية للوجدان والمجتمع الذي بهمل مثل هذه التربية يعيش في فوضى العواطف، والفن الرديء مفسد للوجدان" (راضي، 1986، ص 109)، ويتبين لنا من قول لانجر إن الفن مرتبط بالأخلاق وهو أساس التطور الإنساني.

خاتمة:

في الختام نجد أن سانتينايا قد أهتم في تأسيسه للنظرية القيم الجمالية على فكرتين أساسيتين الإحساس بالجمال والاهتمام بآليات الإحساس من خلال تحليله لدور الحواس في هذه العملية وعلى الأخص حاسة البصر وكذلك ربط سانتينايا نظريته في الجمال بالقيم حيث خصص جزءاً هاماً من كتابه الإحساس بالجمال للحديث حول هذه المسألة وقد حدد قيم كل من الشكل الفني من خلال إعطاء أهمية للشكل واعتبار له مقارنة بالمضمون الذي يحتويه الشكل

الفني ن حيث حدد قيم كل من الأشكال الهندسية من خلال مثالين الدائرة والمستقيم كذلك الشكل اللفظي، كما انه حدد قيم التعبيرية من خلال ما سماه بـقيم الحد الأول المتمثل في الموضوع في حد ذاته وقيم الحد الثاني الموضوع الموحى به تحت ما يعرف بالنظرية الترابطية أي ارتباط الحد الأول بالحد الثاني.

-أما النقطة الأخيرة وهي العلاقة بين القيم الأخلاقية والجمالية حيث يقر سانتيانا بالفرق وقات بين قيمتين إلا انه يعترف بالترابط بين الجمالين حيث يرى إن قيمة الجمالية هي قيمة ايجابية وتحمل قيمتها في ذاتها إما القيم الأخلاقية فهي قيم سلبية وهي في أصل وسيلة لغاية معينة.

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

- أولاً - قائمة المصادر بالعربية:

1. سانتيانا جورج، (2011)، الإحساس بالجمال، تر/محمد مصطفى البدوي، المركز القومي للترجمة.
2. سانتيانا جورج، (د.س)، مولد الفكر وبحوث فلسفية أخرى، تر/لجنة من الأساتذة، بيروت، لبنان. دار الأفاق الجديد.

ثانياً - قائمة المصادر باللغة الأجنبية

1. Santayana (1905): Reason in Art, New-York publication, Inc,

قائمة المراجع:

2. إبراهيم مصطفى إبراهيم (1994)، فلسفة جورج سانتيانا في الوجود والمعرفة، دار النهضة العربية، بيروت لبنان.
3. إبراهيم زكريا، (1988)، فلسفة الفن في الفكر المعاصر، القاهرة، مصر، مكتبة مصر.
4. إبراهيم زكريا، (1988)، مشكلة الفن، القاهرة، مصر، دار مصر للطباعة.
5. لالاند أندري، (2001)، تر/خليل أحمد خليل، موسوعة لالاند الفلسفية، م1، باريس لبنان، دار الكتاب اللبناني.
6. ابن منظور الإفريقي المصري، (2005)، لسان العرب، بيروت، لبنان، دار الصدر للنشر.
7. أبو ريان محمد علي (د.س)، فلسفة الجمال ونشأة الفنون الجميلة، الاسكندرية، مصر، دار المعرفة الجامعية.
8. الجوهري أبو نصر اسماعيل، (1990)، الصحاح تاج اللغة وتاج اللغة العربية، بيروت، لبنان، دار العلم للملايين.
9. الخضر سناء (2009)، العلاقة بين الجمال والأخلاق، اسكندرية، مصر، دار الوفاء للنشر.
10. الصباغ رمضان (1997) الاحكام التقويمية في الجمال والاخلاق، اسكندرية، مصر دار الوفاء.
11. بدوي عبد الرحمن، (1983)، موسوعة الفلسفية، بيروت، لبنان المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
12. حسين علي، (د.س)، فلسفة الفن رؤية جديدة، القاهرة، مصر، دار المصرية السعودية.
13. راضي حكيم (1986)، فلسفة الفن عند سوزان لانجر، بغداد، العراق دار النشر، الثقافية العامة.
14. سعيد جلال الدين (2004)، معجم المصطلحات والشواهد تونس، دار الجنوب للنشر.
15. علي عبيد سعيد، (د.س)، فلسفة القيم عند جورج سانتيانا، القاهرة، مصر، جامعة عين شمس.
16. (محمد يس، الفن العمارة الشرقي. <http://www.nidaulhind.com/>)
17. سلوى مندور http://www.w-dd.net/design_ask/archives

THE ROLE OF DIGITAL MEDIA IN THE FIELD OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND FACING TECHNOLOGICAL CHALLENGES

Mebareka MANAMANI

PHD student, university 20 out 1955 skikda, e-mail:
manamani72me@gmail.com

Abstract:

The job of the psychological counselor is considered one of the most important functions that must be activated and focused on because of its great importance and impact on the student's life, especially with the developments in the field of media and communication and the emergence of what is known as Facebook, through which a positive interaction between the counselor can be effected. Where does the psychological counselor use this technology in an educational way that makes him use his experiences and skills in the benefit of guiding young people to ensure that they need the care and psychological and pedagogical accompaniment that guarantees them sound thinking and psychological reassurance for a better academic achievement, especially since they are in the stage of Sensitive age, and since we are in the age of technology, it was necessary to take all necessary precautions to ensure a cognitive environment that takes into account the student's psychology, since this category enjoys a wide use of multi-technological technologies, here comes the role of the psychological counselor as a friend and companion, his first responsibility is to monitor the behavior of this category so that he can then Follow up on developments and changes and do, albeit partially, Evaluate the behaviors and attitudes of this category so that it can play its role in evaluating their psychological tendencies towards the positive direction in order to ensure effective behavior, and

This descriptive and analytical study came in which we relied on a questionnaire that was distributed to a random sample in order to answer the following main question:

What is the role of digital media in the field of psychological counseling and supporting openness of knowledge through information and communication technology?

Key words: digital media - counseling - psychological counseling - openness of knowledge - information and communication technology

المقدمة : يعتبر الارشاد النفسي من أهم الخدمات التي تقدمها المؤسسات التربوية الجزائرية لطلاب لمساعدتهم على فهم أنفسهم و تحديد قدراتهم و امكانياتهم لتجاوز المشكلات النفسية و الاجتماعية التي قد تعترضه في حياته اليومية و التي قد تؤثر على تحصيله العلمي ، حيث أصبح المرشد النفسي التربوي بمثابة الدليل و الموجه لطلاب خاصة في ظل التغيرات الحاصلة ، و مع تطور تكنولوجيا الاعلام و الاتصال التي أثرت في شتى مجالات الحياة و دخلت كل القطاعات الحياتية و بقوة خاصة بعد حدوث الثورة المعلوماتية و ظهور شبكة الانترنت بمختلف مواقعها أضحت لزاما على المرشد النفسي التربوي مواكبة هذه التطورات و التكيف معها و محاولة استغلالها في المجال الارشادي خاصة مواقع التواصل الاجتماعي و التي تعرف استخدام واسع النظير من طرف الشباب الذين من بينهم طلاب الثانوية و هذا قد يساهم في تفعيل العملية الارشادية التي يمكن ان تتحول الى الفضاء الرقمي و الذي قد يرفع من اداء المرشد النفسي حيث يقتصر الجهد و الوقت في العملية الارشادية و يتيح لطلاب خدمة الارشاد النفسي في اي وقت و في اي مكان اين يصبح هذا المرشد في تواصل مستمر مع الطلاب عبر فضاء رقمي يمكن من خلاله اكتشاف المشاكل مبكرا و حلها و تجاوز مشكلة الخجل التي قد يقع فيها الطالب اثناء حديثه عن مشاكلهم الاجتماعية او النفسية ، و هنا يمكن القول ان فكرة المرشد النفسي الالكتروني قد ترفع من الاداء الارشادي و الذي يعتبر من الادوار المهمة في العملية التعليمية و التي تهدف الى مساعدة الطلاب على حل مشاكلهم و تقويم سلوكياتهم و زيادة ثقتهم بأنفسهم و كذا مساعدتهم على التكيف النفسي و الاجتماعي بشكل يرفع من تحصيلهم العلمي و المعرفي .

اشكالية الدراسة : ان تطور مراحل عمر الانسان و الضغوطات اليومية التي يتعرض اليها تجعله يعيش أزمات نفسية يحتاج فيها الى مرشد نفسي لتخطي هذه الازمات و هنا يظهر لنا الدور الكبير الذي يلعبه المرشد النفسي في مجتمعنا فهناك الكثير من طلاب الثانوية قد نجحوا في حياتهم العلمية بسبب الارشاد و التوجيه لذا ركزت الشعوب و من بينها الجزائر على وضع مرشد نفسي في المؤسسات العلمية و التربوية لمساعدة الطلبة ، و مع تطور تكنولوجيا الاعلام و الاتصال أصبح من الضروري تطوير الجانب الارشادي و تكييفه مع الثورة الرقمية الحاصلة ليصبح ارشاد نفسي الكتروني نظرا قلة الوقت و كذا تفاعل الطالب مع مواقع التواصل الاجتماعي أكثر من الواقع و ذلك بسبب عامل الخجل الذي يجعله ليس له القدرة على الحوار و أو الكشف عن مشاكله في الواقع عكس الفضاء الالكتروني أين يختصر مشكلته بوضعها على الشاشة ، و هنا أصبح من الضروري تطبيق فكرة المرشد الالكتروني فسنعرض على الكثير من الازمات لأن المرشد هنا سيكون أكثر فهما و أقرب للطالب ، و الطالب في هذه الحالة يكسر كل الحواجز و يكون شرحة للمشكلة أكثر تفصيلا و لذا يكون التشخيص دقيق و بالتالي ستكون الحلول أنجع وفقا للمشكلة المطروحة سواء كانت عاطفية او نفسية او اجتماعية ، و هنا فان استغلال مواقع التواصل الاجتماعي في حل هذه المشكلات سيكون أسرع و لذا يجب على المرشد أن يستغل مواقع التواصل الاجتماعي لممارسة مهنته و التكيف مع التطورات الحاصلة في المجال الارشادي للتطوير مهنته التي تساهم في رسم ملامح الجيل الجديد ، جيل المستقبل ، و من هنا جاءت دراستنا هذه للإجابة عن الإشكالية التالية :

ما هو الدور الذي يلعبه الإعلام الرقمي في مجال الإرشاد النفسي ودعم الانفتاح المعرفي من خلال تكنولوجيا الإعلام و الاتصال ؟

1. ما هو واقع الارشاد النفسي التربوي في المؤسسات التعليمية الجزائرية ؟
 2. هل يواكب المرشد النفسي التربوي في المؤسسات الجزائرية التطورات التكنولوجية في علوم الاعلام والاتصال ؟
 3. ماهي أهم التقنيات التكنولوجية التي يعتمد عليها المرشد النفسي التربوي في الجزائر ؟
- أهمية الدراسة :**

- أهمية الارشاد النفسي الرقمي في ظل التطورات التكنولوجية الحاصلة و الانفتاح المعرفي .
- أهمية الارشاد النفسي و التوجيه و دوره في احداث التوازن النفسي لدى طلاب الثانوية و تحقيق التقدم في الجانب التعليمي و التربوي .
- أهمية ايجاد طاقم ارشادي تربوي قادر على مواكبة التطورات التكنولوجية الحاصلة و التأقلم مع الانفتاح المعرفي الحاصل .

أهداف الدراسة :

- التعرف على واقع الارشاد النفسي التربوي في المؤسسات التعليمية الجزائرية في ظل تطور تكنولوجيا الاعلام والاتصال و الانفتاح المعرفي الحاصل .
 - معرفة أهم المناهج المستخدمة في ميدان التوجيه و الارشاد النفسي و التربوي في الثانويات الجزائرية .
 - التعرف على أهم التقنيات المستخدمة في الارشاد النفسي لطلاب الثانوية .
 - ابراز أهم المعوقات التي تواجه الارشاد النفسي التربوي التقليدي في الثانويات الجزائرية .
 - التعرف على وجهة نظر الطلاب لأداء المرشد التربوي في ثانوية الفارابي .
- تحديد مفاهيم الدراسة :** و تفاديا منا لأي لبس في محتوى الدراسة قمنا بحصر المفاهيم الأساسية الواردة في عنوان الدراسة و المتمثلة في الاعلام الرقمي و الارشاد وكذا الارشاد النفسي و الانفتاح المعرفي وكذا تكنولوجيا الاعلام و الاتصال.
- مفهوم الإعلام الرقمي :** وتعرفه شيخاني بأنه " إعلام عصر المعلومات ، فقد كان وليد لتزاوج ظاهرتين بارزتين عرف بهما العصر ظاهرة تفجر المعلومات ، وظاهرة الاتصالات وهو الإعلام الذي يعتمد على استخدام الكمبيوتر والاتصالات عن بعد في إنتاج المعلومات وتخزينها وتوزيعها ، هذه الخاصة وهي عملية توفير مصادر المعلومات والتسليم لعموم الناس بشكل ميسر وبأسعار منخفضة (معزة مصطفى أحمد فضل السيد ، 2017، ص 26) .
- هو مجموعة من الأساليب والأنشطة الرقمية الجديدة التي تمكننا من إنتاج ونشر المحتوى الإعلامي وتلقيه بمختلف أشكاله من الأجهزة الإلكترونية (الوسائط) المتصلة أو الغير متصلة بالانترنت في عملية تفاعلية بين المرسل والمستقبل (ماهر الشميلة ، 2014، ص 19) .
- وهو مصطلح يضم كافة تقنيات الاتصال والمعلومات الرقمية التي جعلت من الممكن إنتاج ونشر واستهلاك وتبادل المعلومات التي نريدها في الوقت الذي نريده وبالشكل الذي نريده من خلال الأجهزة الإلكترونية (الوسائط) المتصلة أو الغير متصلة بالانترنت والتفاعل مع المستخدمين الآخرين كائنا من كانوا وأيضا كانوا (علي حجازي ابراهيم ، 2017، ص 97) .
- مفهوم الإرشاد :** هو العملية التي يساعد فيها أحد الأشخاص شخصا آخر لتتفتح قدراته الذاتية الكامنة ، وليقوم بأداء متطور ويتعلم وينجز أكثر ، ويزيد من إدراكه بالعناصر التي تحدد الأداء ، ويزيد من إحساسه بالمسؤولية الذاتية عن أدائه ، ويرشد نفسه ويحدد الحواجز النفسية التي تعيق إنجازاته في الأداء.
- كما يعرفه جوستاد Gustad بأنه عملية موجهة تعليميا ، تتم في إطار بيئة اجتماعية بين شخصين في أغلب الأحوال ، حيث المرشد شخص مهني لديه المعرفة والمهارة في مساعدة المسترشد ليتعلم أكثر عن ذاته ، وكيفية تحقيق أهدافه بشكل واقعي بما يجعله أكثر سعادة وإنتاجا في المجتمع (مدحت أبو النصر، 2007، ص 288) .
- كما يعرفه باترسون على أنه مقابلة في مكان خاص يستمع فيه المرشد ويحاول فهم المسترشد ومعرفة ما يمكنه تغييره في نواحي سلوكه بطريقة أو أخرى يختارها ويقرها المسترشد ويجب أن يكون المسترشد يعاني من مشكلة ويكون لدى المرشد المهارة والخبرة للعمل مع المسترشد للوصول إلى حل للمشكلة (عبد الواحد الكبيسي وصبري بردان الحياتي ، 2012، ص 130).
- مفهوم الإرشاد النفسي :**
- تعرفه الجمعية الأمريكية على أنه عملية تطوير الإنسان وصحته العقلية من خلال الاستراتيجيات والأساليب الإرشادية بهدف تحقيق الصحة النفسية والنمو الشخصي والعقلي والانفعالي والسلوكي للفرد ومعالجة الاضطرابات النفسية (أبو عطية وسهام درويش، 2002، ص 16).
- ويعرف أيضا بأنه عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ، ويحدد مشكلاته وينمي إمكانياته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعلمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه (زهران حامد ، 2002، ص 10) .

كما يعرفه منسي بأنه عملية تشمل كل الجوانب التي تهتم الطالب و التي تهتم بالمشكلات التي تتطلب تدخل ذوي الاختصاص لمساعدة الطالب على فهمها سواء كانت مشكلات أكاديمية أو شخصية أو اجتماعية (منسي محمود عبد الحليم و آخرون 2002، ص 361) .

مفهوم الانفتاح المعرفي : الانفتاح هو مفهوم شامل أو فلسفة تتميز بالتركيز على الشفافية والتعاون ، أي أن الانفتاح يشير إلى إمكانية الوصول إلى المعرفة والتكنولوجيا والموارد الأخرى وشفافية العمل وتفاديه الهياكل التنظيمية وشمولية المشاركة ، يمكن القول أن الانفتاح هو عكس الانغلاق ، هو قبول الأفكار الجديدة التي لا تخالف الإسلام ويتعلق الانفتاح بالطريقة التي يتعامل بها الأشخاص مع وجهات نظر الآخرين ومعرفتهم ، وليس بالضرورة أن تكون مقتنعا بالفكرة الجديدة يكفي أن تتقبلها كي تكون منفتحا فكريا.

كما يعرف أيضا على أنه مفهوم في نظرية الحركة الاجتماعية ، يعرف بأنه اللحظة التي تؤدي فيها حدث محفز وأحيانا أزمة شخصية أو ضغط اجتماعي اقتصادي ، إلى جعل الشخص يتقبل طرقا جديدة للتفكير لأن تغيرات الحياة تتحدى المعتقدات المقبولة سابقا ، مما يؤدي إلى إعادة تقييم وجهات النظر العالمية ، يمكن أن تنتج الأزمة انفتاحا معرفيا يهز اليقين في المعتقدات المقبولة سابقا ويجعل الفرد أكثر تقبلا لإمكانية وجود وجهات نظر ووجهات نظر بديلة.

مفهوم تكنولوجيا الإعلام والاتصال :

هي تلك الوسائل والأدوات والابتكارات التي توصل إليها الإنسان في ميدان الإعلام والاتصال نتيجة العديد من العوامل (اجتماعية ، نفسية ، سياسية ، اقتصادية ..) وتنتم هذه التكنولوجيا بالتطور السريع والمرونة والاندماج والتفاعلية وكل هذا يصب في مصلحة الإنسان (ابراهيم عمر يحيوي ، 2019، ص 29) .

كما تعني مجموعة المكونات المادية (الأجهزة والمعدات) Hardware المتمثلة في أجهزة الحاسب الآلي المختلفة والشبكات Network ووحدات الإدخال والإخراج ، والمكونات غير المادية (البرامج Software) والمتمثلة في برامج التشغيل والبرامج التطبيقية ، بالإضافة إلى الأفراد المتخصصين في تشغيل وبرمجة صيانة وتدريب وتطوير وتحليل هذه التكنولوجيا بهدف جمع وتخزين ومعالجة واسترجاع ونقل وتحديث المعلومات (فاروق عبده فلية و أحمد عبد الفتاح الزكي ، 2004، ص ص 127، 128).

الإطار النظري للدراسة :

أهداف الإرشاد النفسي : يأتي المسترشد إلى الإرشاد بمشكلة أو حاجة ما وهو يتوقع نتيجة معينة أو مجموعة من النتائج وكذلك فإن المرشد يدخل إلى عملية الإرشاد ومعه مهاراته وأفكاره وفي ذهنه شيء ما يود أن يحدثه.

إن ذلك الشيء الذي يبحث عنه المسترشد ويود المرشد أن ينجزه هو ما يمكن أن يطلق عليه هدف الإرشاد وتقع أهداف الإرشاد في ثلاث مستويات رئيسية :

أ- مستوى الأهداف العامة وتشمل :

- ✓ تسهيل عملية تغيير سلوك وأفكار ومشاعر المسترشد.
- ✓ تطوير قدرة المسترشد على اتخاذ القرارات.
- ✓ تحسين العلاقات الشخصية للمسترشد.
- ✓ زيادة مهارات التواصل والتعامل مع المواقف الضاغطة.
- ✓ تنمية طاقات وقدرات المسترشد.

ب- مستوى الأهداف الخاصة (مستوى النتائج) :

تفرض طبيعة المشكلة التي يأتي بها المسترشد للإرشاد وكذلك طبيعة شخصيته على المرشد أن يعد أهداف خاصة لهذا المسترشد وهي التي توجه المرشد في اختيار الاستراتيجيات الإرشادية التي تساعد على تحقيقها.

ج- مستوى الأهداف الموجهة للمرشد :

وهي الأهداف التي يحددها المرشد بناء على التوجه النظري الذي يتبناه في عمله ' فإذا كان المرشد يتبنى العلاج التحليلي مثلا فإن أهدافه تتركز على استحضار المواد المكتوبة من اللاشعور وتفسيرها للمسترشد لتبصرها.

وتتعدد أهداف عملية الإرشاد النفسي بتعدد النماذج النظرية واتجاهات الإرشاد ، وهناك أهداف عامة ورئيسية لا بد من تحقيقها عقب كل عملية إرشاد ، كما أن هناك بعض الأهداف تكاد تكون خاصة بكل مسترشد حسب المشكلة التي يعاني منها وتوقعاته من العملية الإرشادية وعموما يتفق الباحثون على اختلاف توجهاتهم على أن هناك أهداف رئيسية للإرشاد النفسي أهمها :

- 1- **تحقيق الذات :** لاشك أن الهدف الرئيسي للإرشاد هو العمل مع الفرد لتحقيق الذات ، ويتضمن ذلك تنمية بصيرة المسترشد ومساعدته على نمو مفهوم موجب للذات.
 - 2- **تحقيق التوافق :** أي تناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته ، وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد ومقابلة متطلبات البيئة وذلك في المستويات الشخصية والتعليمية والمهنية والاجتماعية.
 - 3- **تحقيق الصحة النفسية :** ويرتبط بتحقيق الصحة النفسية كهدف للعملية الإرشادية حل مشكلات المسترشد ، أي مساعدته في حل مشكلاته بنفسه ويتضمن ذلك التعرف على أسباب وأعراضها وإزالة الأسباب وإزالة الأعراض ويتبع العاملون في الإرشاد النفسي مناهج لتحقيق هذه الأهداف (عبد الله أبو زعزوع ، 2009، ص ص 23، 24).
- أسس الإرشاد النفسي التربوي :**

يقوم الإرشاد النفسي التربوي على مجموعة من الأسس والتي تصنيفها على النحو الآتي :

أولا : الأسس العامة :

تستمد هذه الأسس فلسفتها من أن السلوك الإنساني ثابت نسبيا ، ومع ذلك فإنه رغم هذا ثباته النسبي ، إلا أن هذا السلوك مرن وقابل للتعديل والتغيير كما أن السلوك الإنساني فردي اجماعي فمهما بدا السلوك فرديا أو اجتماعيا خالصا ، فسلوك الإنسان وهو وحده يبدو فيه تأثير الجماعة وسلوكه وهو مع الجماعة تبدو فيه آثار شخصيته وفرديته ، هذا بالإضافة إلى استعداد الفرد للإرشاد وحقه في الحصول على خدمات الإرشاد النفسي والتربوي بشكل يساعده على تحقيق أهدافه.

ثانيا : الأسس الفلسفية :

وتستند هذه الأسس إلى فلسفة ديمقراطية تمنح الفرد الحرية في اتخاذ قراراته بنفسه وتنمية قدرته على مواجهة المشاكل ذاتيا ، فالفرد حر في أن يحدد أهدافه ويعمل على تحقيقها وأن دور المرشد هو مساعدة الفرد على تقديم المساعدة والمعاونة للفرد على تحقيق أهدافه.

ثالثا : الأسس النفسية والتربوية :

وتتطلب هذه الأسس من مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد وكذلك الفروق الفردية بين الذكور والإناث ، وكذلك الفروق الفردية عند الفرد الواحد فقدرات الفرد واستعداداته وإمكاناته تختلف باختلاف مراحل حياته وحالاته النفسية وظروفه الاجتماعية ، هذا بالإضافة إلى مراعاة مطالب النمو ، فمطالب النمو في مرحلة الطفولة تختلف عن مطالب النمو في المراهقة أو الرشد نتيجة التغيرات الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية والعقلية التي يمر بها الفرد.

رابعا : الأسس الاجتماعية :

وتستند هذه الأسس على الاهتمام بالفرد كعضو في الجماعة ، أي أن هذا الفرد عضو في جماعة ويعيش في مجال اجتماعي يؤثر فيه ويتأثر به ، هذا بالإضافة إلى أنه يجب على المرشد الاستفادة من كل مصادر المجتمع ومؤسساته الدينية والاجتماعية والتربوية أثناء تقديم الخدمات الإرشادية للمرشد.

خامسا : الأسس الأخلاقية :

تظهر الأسس الأخلاقية للإرشاد النفسي والتربوي في تقبل الفرد وسرية المعلومات ومهنية العلاقة بين المرشد والمسترشد وإحالة مشكلة المسترشد إلى مرشد آخر إذا كانت المشكلة تفوق قدرات المرشد وإمكاناته وترك حرية القرار للمسترشد بحيث يكون القرار النهائي للمسترشد (قاسم محمد سالم الناصرة ، 2014، ص ص 16، 17).

أهم مناهج الإرشاد النفسي التربوي :

1- المنهج الإنمائي Developmental :

يطلق عليه الاستراتيجية الإنشائية Strategy of promotion وترجع أهمية المنهج الإنمائي إلى أن خدمات التوجيه والإرشاد تقدم أساسا إلى أناس عاديين لتحقيق زيادة كفاءة الفرد الكفاء وإلى تدعيم الفرد المتوافق إلى أقصى حد ممكن ويتضمن المنهج الإنمائي الإجراءات التي تؤدي إلى النمو السوي السليم لدى الأسوياء والعاديين خلال رحلة نموهم طول العمر حتى يتحقق الوصول لهم إلى أعلى مستوى ممكن من النضج والصحة النفسية والسعادة والكفاية و التوافق النفسي ويتحقق ذلك عن طريق معرفة وفهم وتقبل الذات ونمو مفهوم موجب للذات وتحديد أهداف سليمة للحياة وأسلوب حياة موفق بدراسة الاستعدادات والقدرات والإمكانات وتوجيهها التوجيه السليم نفسيا وتربويا ومهنيا ، ومن خلال رعاية مظاهر نمو الشخصية جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا.

2- المنهج الوقائي Preventive :

يحتل المنهج الوقائي مكانا في التوجيه والإرشاد النفسي ويطلق عليه منهج (التحصين النفسي) ضد المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية ، ويقول المثل " الوقاية خير من العلاج " ونحن ندرك أن الوقاية تغني عن العلاج وأن غرام وقاية خير من طن علاج وأن الطن من الوقاية يكلف المجتمع أقل مما يكلفه غرام واحد من العلاج ، ويهتم المنهج الوقائي بالأسوياء والأصحاء قبل اهتمامه بالمرضى ليقبهم من حدوث المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية وللمنهج الوقائي مستويات ثلاث هي :

أ- الوقاية الأولية : تتضمن منع حدوث المشكلة أو الاضطراب أو المرض بإزالة الأسباب حتى لا يقع المحذور.
ب- الوقاية الثانوية : تتضمن محاولة الكشف المبكر وتشخيص الاضطراب في مرحلته الأولى قدر الإمكان للسيطرة عليه ومنع تطوره وتفاقمه.

ت- الوقاية من الدرجة الثالثة : تتضمن محاولة تقليل أثر إعاقة الاضطراب أو إزمان المرض .

3- المنهج العلاجي :

هناك بعض المشكلات والاضطرابات التي يكون من الصعب التنبؤ بها فتحدث فعلا ، وكل فرد يجبر في وقت ما مواقف أزمات Gisis-Situation وفترات حرجة ومشكلات حقيقية يحتاج فيها إلى مساعدة ومساندة لتخفيف مستوى القلق ورفع مستوى الأمل ، ويتضمن دور المنهج العلاجي كذلك علاج المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية حتى العودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية.

ويهتم المنهج العلاجي بنظريات الاضطراب والمرض النفسي وأسبابه وتشخيصه وطرق علاجه وتوفير المرشدين والمعالجين والمراكز والعيادات والمستشفيات النفسية.

وبلاحظ أن المنهج العلاجي يحتاج إلى تخصص أدق في الإرشاد العلاجي إذا قورن بالمنهج الإنمائي والوقائي وهو أكثر المناهج الثلاثة تكلفة في الوقت والجهد والمال ، كذلك فإن نسبة نجاح الاستراتيجية لا تكون 100 % وقد يفلت الزمام من يد المرشد أو المعالج إذا بدأ العلاج بعد فوات الأوان (عواطف محمود خضرة ، 2013، ص ص 22، 24).

الاطار المنهجي للدراسة :

نوع المنهج المستخدم : إن طبيعة البحث أو الدراسة ترتبط بطبيعة المنهج وعلاقته بالظاهرة المراد دراستها وعلى الرغم من وجود عدة أصناف مختلفة للمناهج إلا أنه على الباحث أن يختار بشكل سليم و علمي المنهج الملائم لدراسته وهذا من أجل الوصول إلى نتائج علمية موضوعية وصحيحة ، ومن هنا يمكن القول أن المنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث في معالجة دراسته استنادا إلى موضوع الدراسة ومتغيراتها (إبراهيم أبراش ، 2009، ص 152) ولأن موضوع دراستنا هو محاولة معرفة دور الاعلام الرقمي في مجال الارشاد النفسي و دعمه للانفتاح المعرفي ومواجهة التحديات التكنولوجية ، فإن هدف الدراسة وطبيعتها قد فرض على الباحثة استخدام المنهج الوصفي ، والذي ساعدنا كثيرا في تحديد معالم الظاهرة أو المشكلة .

مجتمع الدراسة:

يقوم الباحث بتحديد مجتمع الدراسة تبعا لطبيعة الموضوع، والذي يمكن قياس الظاهرة محل الدراسة وتطبيقها عليه (أحمد بن مرسل ، 2005، ص 55)، وقد قمنا باختيار طلاب الثانوية كمجتمع للدراسة، على اعتبار أن الموضوع المدروس

يركز على الارشاد النفسي التربوي و هذا قد يجعل مجتمع الطلاب يتناسب مع مجتمع الدراسة ، و بالتالي قد يساعدنا في الحصول على معلومات دقيقة .

عينة الدراسة:

بعد اختيار المجتمع الأصلي للدراسة تأتي مرحلة تحديد العينة التي ستجرى عليها الدراسة الميدانية والتي يجب أن تكون ممثلة لمجتمعها الأصلي، مع تحديد نوعها وحجمها بطريقة مناسبة مع طبيعة موضوع الدراسة من اجل الوصول إلى نتائج موضوعية يمكن تعميمها على مجتمع الدراسة (محمد حسن احسان ، 1986، ص 44) .
وقد تمثلت عينة الدراسة في طلاب ثانوية الفارابي بولاية سوق أهراس ، وهي عينة عشوائية حيث قمنا بتوزيع الاستمارة بطريقة عشوائية على الطلاب وهي العينة الأنسب لهذه الدراسة .

أدوات جمع البيانات:

يستخدم الباحث بعض الأدوات لتجميع البيانات التي يحتاجها من أفراد العينة لإجراء الدراسة الميدانية (محمد سعد ابراهيم 2009، ص 95) ، وقد اعتمدنا في دراستنا على استمارة الاستبيان الموجهة لطلاب ثانوية الفارابي بولاية سوق أهراس كوسيلة أساسية لجمع المعلومات .

استمارة الاستبيان:

كان الاستبيان الأداة الأساسية التي اعتمدنا عليها في دراستنا للحصول على البيانات الضرورية من عينة الدراسة، باعتبارها أفضل التقنيات لهذا النوع من الدراسات خاصة فيما يتعلق بالتقييم وإبداء الرأي حول الموضوع مما يتيح للمبحوث بإدلاء آرائه وأفكاره بكل حرية وسرية (محمد سعد ابراهيم ، 2009، ص 58) .

صدق و ثبات الاستبيان : و تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبيان من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين في المجالات التي ترتبط بموضوع الدراسة في مجال المنهجية و علم الاجتماع التربوي و تم تعديل الاستبيان وفقا لما أبدوه من ملاحظات، و تم اختبار ثبات الاستبيان عن طريق إعادة تطبيق الاستمارة retest عبر فترة زمنية من إجاباتهم عليها ، وذلك على عينة و قوامها 20 مفردة و ذلك بعد مرور 20 يوم من التطبيق الأول للاستبيان، و قد أظهرت المعالجة الإحصائية أن نسبة ثبات الاستبيان قدر ب 84 % وهو معامل ثبات مرتفع يؤكد على صلاحية الاستبيان للتطبيق، أما عن أساليب المعالجة الإحصائية فقد قامت الباحثة بعملية المعالجة الإحصائية من خلال ترميز الإجابات وإدخال البيانات على الحاسوب واستخدام برنامج الحزم الإحصائي (spss) حيث تمت عمليات التدقيق وتحليل البيانات من خلال استخدام التكرارات و النسب المئوية لجميع محاور استبيان الدراسة كما تمت استخراج النتائج وتحليلها .

حدود الدراسة :

الحدود البشرية : اقتصرت الدراسة على عينة قدرت بـ 90 طالب .

الحدود الزمانية : تمت الدراسة في الفترة الممتدة من 15 جانفي 2021 إلى 15 مارس 2021 .

الحدود المكانية : تمت الدراسة في ثانوية الفارابي لولاية سوق أهراس.

عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية :

المحور الأول : البيانات السيسيوديمغرافية :

الجدول رقم (01) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس :

النسبة %	التكرار	الفئات	
38.89 %	35	ذكور	1
61.11 %	55	إناث	2
100 %	90	المجموع	3

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن أغلب أفراد العينة المدروسة و بنسبة 61.11% إناث ، في حين نجد أن نسبة 38.89 % من أفراد العينة المدروسة هم من فئة الذكور وقد يرجع ذلك لكون أن فئة الإناث يهتمون أكثر بالتعليم أكثر من الذكور الذين في بعض الأحيان ينقطعون عن الدراسة في سن مبكر، بينما تحرص فئة الإناث دائما على مواصلة التعليم حيث تثبت الدراسات أن أغلب الفئات المتسربة من الدراسة هم من فئة الذكور ، كما قد يرجع ذلك أيضا لتفاعل فئة الإناث مع الباحثة أثناء توزيع استمارة الاستبيان دون فئة الذكور.

الجدول رقم (02) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التعليمي :

النسبة %	التكرار	الفئات	
30 %	27	الأولى ثانوي	1
22.22 %	20	الثانية ثانوي	2
47.78 %	43	الثالثة ثانوي	3
100 %	90	المجموع	4

يبين الجدول أعلاه أن أغلب أفراد العينة المدروسة و بنسبة 47.78 % يدرسون في الثالثة ثانوي وهي فئة مناسبة جدا في دراستنا هذه على اعتبار أنهم يستخدمون تكنولوجيا الإعلام والاتصال أكثر من باقي المستويات الأخرى لأنهم في مرحلة المراجعة لامتحان البكالوريا حيث يستخدمون هذه التكنولوجيا للحصول على المعلومات وكذا الاتصال بزملاء الدراسة في حين نجد أن نسبة 30 % من أفراد العينة المدروسة هم طلاب في المستوى الأولى ثانوي بينما نجد أقل نسبة والمقدرة بـ 22.22 % من أفراد العينة المدروسة تمثل طلاب المستوى الثاني ثانوي ، ويمكن القول في الأخير أن هذه النتائج مناسبة جدا لهذه الدراسة والتي تبحث عن دور الإعلام الرقمي في مجال الإرشاد النفسي ودعمه للانفتاح المعرفي ومواجهة التحديات التكنولوجية التي قد تؤثر سلبا في بعض الأحيان على هذه الفئة الأكثر استخداما لهذه التكنولوجيا فيتعدى تأثيرها التحصيل العلمي إلى إحداث بعض الأمراض النفسية ، كما توقع الطالب في جرائم إلكترونية مثل الشتم والقذف والابتزاز وهذا قد يتطلب تدخل المرشد النفسي لمساعدة الطالب للخروج من هذه المشكلات التي يسببها الاستخدام السيء لهذه التكنولوجيا.

الجدول رقم (03) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير العمر :

النسبة %	التكرار	الفئات	
1.11 %	1	أقل من 15 سنة	1
28.89 %	26	15 سنة	2
22.22 %	20	16 سنة	3
6.67 %	6	17 سنة	4
38.89 %	35	18 سنة	5
2.22 %	2	أكثر من 18 سنة	6
100 %	90	المجموع	7

تؤكد لنا المعطيات الموضحة في الجدول أعلاه أن نسبة 38.89 % من أفراد العينة المدروسة هم طلاب في سن 18 وهذا ما يتطابق مع نتائج الجدول السابق ، في حين نجد أن نسبة 28.89 % من أفراد العينة المدروسة هم طلاب في سن 15 بينما نجد أن نسبة 22.22 % من العينة المدروسة هم طلاب في سن 16 ، فيما نجد أن نسبة 6.67 % من أفراد العينة المدروسة هم طلاب في سن 17 ، كما نجد أن نسبة 2.22 % من العينة المدروسة هم طلاب في سن أكثر من 18 سنة وقد تمثل هذه الفئة المعبدية في مستوى الثالثة ثانوي ، فيما نجد أقل نسبة والمتمثلة بـ 1.11 % من أفراد العينة المدروسة هم طلاب أقل من 15 سنة وتمثل هذه الفئة الطلاب الذين كان دخولهم للمدرسة في سن مبكر أي في سن 5 سنوات وهي فئة قليلة جدا.

المحور الثاني : البيانات المتعلقة بدور الإعلام الرقمي في مجال الإرشاد النفسي ودعمه للانفتاح المعرفي ومواجهة التحديات التكنولوجية :

الجدول رقم (04) يبين توزيع أفراد العينة حسب مدى إقبال طلاب الثانوية على الاستعانة بالمرشد النفسي :

الفئات	التكرار	النسبة %
1 نعم	19	21.11 %
2 لا	71	78.89 %
3 المجموع	90	100 %

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن أغلب أفراد العينة المدروسة والمقدرة نسبتهم بـ 78.89 % لا يستعينون بالمرشد النفسي عند وقوعهم في أي مشكلة نفسية كانت أو اجتماعية أو تربوية ، في حين نجد أن نسبة 21.11 % من أفراد العينة المدروسة يستعينون بالمرشد النفسي عند وقوعهم في بعض المشاكل ، في الأخير يمكن القول أن عدم لجوء الطالب للمرشد النفسي أثناء وقوعه في مشكلة قد يرجع إلى إهمال دور الإرشاد النفسي والذي قد لا يلبي حاجات الطلاب وكذا النقص الفادح في الخدمات الإرشادية والتي تقتصر على تخصيص حصص إعلامية خاصة بالتوجيه والتكوين الخاص بالجامعة وإهمال الدور الأساسي للمرشد النفسي والمتمثل في مساعدة الطلاب على تجاوز المشكلات والعقبات التي قد يقع فيها في بعض الأحيان ، كما أنه في الواقع اتضح أن هناك بعض الطلاب ليس لهم أي علم بوجود مرشد نفسي في الثانوية التي يدرسون فيها إضافة إلى عدم معرفتهم بالدور الذي يقوم به المرشد النفسي في المؤسسات التعليمية التربوية.

الجدول رقم (05) يبين توزيع أفراد العينة حسب طبيعة اتجاههم للمرشد النفسي التربوي :

الفئات	التكرار	النسبة %
1 سلبي	66	73.33 %
2 إيجابي	24	26.27 %
3 المجموع	90	100 %

تشير بيانات الجدول أعلاه أن أغلب أفراد العينة المدروسة والمتمثلة بـ 73.33 % اتجاههم سلبي للمرشد النفسي التربوي وقد يرجع ذلك لغياب التفاعل بين المرشد والطلاب وكذا عدم تعريف المرشد بمهامه الأساسية والمتمثلة في مساعدة الطلاب للخروج من مختلف المشاكل التي تمثل عائقاً للتأصيل العلمي ، كما قد يرجع ذلك لاهتمام المرشد النفسي بالجانب الإداري وإهماله للجانب التطبيقي والمتمثل في الإحاطة والرعاية النفسية للطلاب ومساعدتهم على تخطي الصعاب بهدف الوصول إلى تأصيل علمي جيد ورفع درجات الطلاب وهي المهام الأساسية للمرشد النفسي ، في حين نجد أن نسبة 26.27 % من أفراد العينة المدروسة لديهم اتجاه إيجابي للمرشد النفسي التربوي وقد يرجع ذلك لتعامل هذه الفئة مع المرشد النفسي والاستفادة من توجيهاته واستشاراته ، في الأخير يمكن القول أن اتجاه الطلاب السلبي للمرشد النفسي قد يرجع لوجود فجوة اتصالية بين الطلاب والمرشد النفسي إضافة إلى كثرة انشغال هذا الأخير بمهام أخرى دون الاهتمام بالصحة النفسية للطلاب وكذا اقتناع الطالب بأن المرشد النفسي موظف إداري ليس له أي علاقة بالطلاب وأموره الشخصية.

الجدول رقم (06) يبين توزيع أفراد العينة حسب أسباب عدم إقبال الطلاب على الاستعانة بالمرشد النفسي :

الفئات	التكرار	النسبة %
1 غياب التواصل بين الطلاب والمرشد النفسي	30	33.33 %
2 كثرة عدد الطلاب	8	8.89 %
3 عدم تعامل المرشد النفسي بجدية مع مشاكل الطلاب	30	33.33 %
4 عدم وجود وقت كافٍ لدى الطلبة للذهاب إلى المرشد	13	14.45 %
5 اقتناع الطالب بعدم فعالية المرشد النفسي	9	10 %
6 المجموع	90	100 %

تبين النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن أغلب أفراد العينة المدروسة والمقدرة نسبتهم بـ 33.33 % يرون عدم استعانتهم بالمرشد النفسي يرجع إلى غياب التواصل الاجتماعي بين الطلاب والمرشد النفسي ، في حين نجد نفس النسبة والمقدرة بـ 33.33 % من أفراد العينة المدروسة يرجعون عدم استعانتهم بالمرشد النفسي إلى عدم تعامل المرشد النفسي معهم بجدية بينما نجد أن نسبة 14.45 % من العينة المدروسة يرجعون عدم استعانتهم بالمرشد النفسي راجع إلى عدم وجود وقت كافٍ لدى الطلبة للذهاب إلى المرشد النفسي ، فيما نجد أن نسبة 10 % من أفراد العينة المدروسة يرون أن عدم استعانتهم

بالمرشد النفسي أثناء وقوعهم في بعض المشكلات راجع إلى اقتناعهم بعد فعالية المرشد النفسي والذي يعتقدون أنه ليس له أي أهمية ولا يستطيع مساعدتهم ، فيما نجد أقل نسبة والمتمثلة بـ 8 % من أفراد العينة المدروسة يرون أن من أهم الأسباب عدم استعانتهم بالمرشد النفسي أثناء وقوعهم في بعض المشاكل هي كثرة عدد الطلاب ، في الأخير يمكن القول أن عدم وجود تفاعل بين المرشد النفسي والطلاب داخل هذه المؤسسة التعليمية يرجع لعدة أسباب والتي منها شخصية المرشد النفسي كمتغير فعال في نجاحه إذ أن شخصية المرشد هي أكثر المتغيرات أهمية لمساعدة الآخرين على اعتبار أن نجاح المرشد يعتمد بدرجة كبيرة على سماته الشخصية بغض النظر عن مستوى تدريبه ، إضافة إلى المهام الإدارية المسندة له والتي قد تؤثر على مهامه الإرشادي الأساسي ، وهنا وجب تقليص الأعباء الإدارية والاهتمام بالطلاب من خلال محاولة تعديل سلوكه ومساعدته على التخلص من مختلف المشكلات التي يعاني منها ، لأنه لا يمكن التفكير في العملية التعليمية بدون التفكير في العملية التربوية والتي أساسها التوجيه والإرشاد.

الجدول رقم (07) يبين توزيع أفراد العينة حسب العوامل التي ساهمت في عدم فعالية المرشد النفسي التربوي :

البنات	التكرار	النسبة %
1	21	23.33 %
2	18	20 %
3	19	21.11 %
4	17	18.89 %
5	15	16.67 %
6	90	100 %

تشير بيانات الجدول أعلاه أن أغلب أفراد العينة المدروسة والمقدرة بـ 23.33 % يرون أن من أهم العوامل التي ساهمت في عدم فعالية المرشد النفسي التربوي هي الانشغال بالجانب الإداري وإهمال المهام الأساسية للإرشاد والتي تتمثل في الجانب التطبيقي وهنا وجب على المسؤولين في المؤسسات التعليمية تقليل العمل الإداري للمرشدين ومحاولة الاستفادة منهم في الجانب التطبيقي والتي هي في مصلحة الطالب النفسية والعلمية لأنه كلما كان الطالب يتمتع بتوازن نفسي وليس لديه أي مشكلات اجتماعية أو غيرها كلما أثر ذلك بالإيجاب على تحصيله العلمي ، في حين نجد نسبة 21.11 % من أفراد العينة المدروسة يرون أن العينة المدروسة يرون أن من أهم العوامل التي ساهمت في عدم فعالية المرشد النفسي التربوي هي غياب الاهتمام بوظيفة الإرشاد في المؤسسات التعليمية الجزائرية ، بينما نجد أن نسبة 20 % من العينة المدروسة تؤكد أن أهم العوامل التي ساهمت في عدم فعالية المرشد النفسي التربوي هو ضعف استخدام تقنيات الاتصال الحديثة من طرف المرشد النفسي ، فيما نجد أن نسبة 18.89 % من أفراد العينة المدروسة يرون أن أهم العوامل التي ساهمت في عدم فعالية المرشد النفسي هو عدم وجود خبرة كافية لدى المرشد النفسي ، أما أقل نسبة والمتمثلة بـ 16.67 % من أفراد العينة المدروسة يرون أن أهم العوامل التي ساهمت في عدم فعالية المرشد النفسي هو انعدام وجود دورات تدريبية في مجال الإرشاد النفسي.

الجدول رقم (08) يبين توزيع أفراد العينة حسب العوامل الواجب توفرها لرفع أداء المرشد النفسي التربوي في المؤسسات التعليمية :

البنات	التكرار	النسبة %
1	29	32.22 %
2	16	17.78 %
3	11	12.22 %
4	14	15.56 %
5	20	22.22 %
6	90	100 %

تبين النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن أغلب أفراد العينة المدروسة والمقدرة بنسبتهم بـ 32.22 % يرون أن من أهم العوامل الواجب توفرها لرفع أداء المرشد النفسي التربوي في المؤسسات التعليمية هو تقليص المهام الإدارية لدى المرشد النفسي لكي يتوفر الوقت لمساعدة الطلبة والتفرغ للمهام الأساسية لتقديم الدعم الكافي وحل مختلف المشكلات التي يتعرض لها الطالب بهدف رفع نسبة النجاح والحد من العوائق التعليمية ، في حين نجد أن نسبة 22.22 % من أفراد العينة

المدرسة يرون أن العينة المدروسة يرون أن من أهم العوامل الواجب توفرها لرفع أداء المرشد النفسي التربوي في المؤسسات التعليمية هو نشر الوعي وتعزيز الثقة بين المرشد النفسي والطالب حيث نجد أن الطلاب في الكثير من الأحيان لا يعرفون مهام المرشد النفسي حيث نجد العديد من الطلبة يعتقدون أنه موظف إداري ليس له أي أهمية ، بينما نجد أن نسبة 17.78 % من أفراد العينة المدروسة يرون أن من أهم العوامل الواجب توفرها لرفع أداء المرشد النفسي التربوي في المؤسسات التعليمية هو توفير مكان للمرشد النفسي لاستقبال الطلاب حيث نجد في العديد من المؤسسات أن المرشد النفسي في مكتب يشترك فيه مع باقي الموظفين الإداريين مما يشكل عائق لدى المرشد النفسي في ممارسة عملية الإرشاد فيما نجد أن 15.56 % من أفراد العينة المدروسة يرون أن من أهم العوامل الواجب توفرها لرفع أداء المرشد النفسي التربوي في المؤسسات التعليمية هو ضرورة توفير الإمكانيات المادية اللازمة للعمل الإرشادي ، أما أقل نسبة والمتمثلة بـ 12.22 % من أفراد العينة المدروسة يرون أن من أهم العوامل الواجب توفرها لرفع أداء المرشد النفسي التربوي في المؤسسات التعليمية هو إجراء دورات تدريبية للمرشد النفسي التربوي على كيفية التعامل مع تكنولوجيا الإعلام والاتصال لمسايرة التطورات ومحاولة استغلال هذه التكنولوجيا في المجال الإرشادي.

الجدول رقم (09) يبين توزيع أفراد العينة حسب استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال :

الفئات	التكرار	النسبة %
1	74	82.22 %
2	16	17.78 %
3	90	100 %

تؤكد بيانات الجدول أعلاه أن أغلب أفراد العينة المدروسة والمقدرة نسبتهم بـ 82.22 % أكدوا أنهم يستخدمون تكنولوجيا الإعلام والاتصال ، وهذا بدوره ما أكدته العديد من الدراسات أن أكبر شريحة تستخدم تكنولوجيا الإعلام والاتصال هي فئة الشباب والتي من بينها طلاب الثانوية والذين يستخدمون هذه التكنولوجيا للاتصال فيما بينهم بكثرة ، كما أن هناك من يستخدمها في مجال التعليم بالدخول إلى الصفحات والمجموعات التعليمية خاصة الفئة ذات المستوى ثلاثة ثانوي ، كما يمكن القول أن هذه الفئة دائماً تواكب كل ما هو جديد في المجال التكنولوجي وتساهم في التطورات الحاصلة ، في حين نجد أن أقل نسبة والقدرة بـ 17.78 % من أفراد العينة المدروسة أكدوا أنهم لا يستخدمون تكنولوجيا الإعلام والاتصال .

الجدول رقم (10) يبين توزيع أفراد العينة حسب تشجيع الطلاب لفكرة المرشد النفسي الإلكتروني :

الفئات	التكرار	النسبة %
1	80	88.89 %
2	10	11.11 %
3	90	100 %

تكشف تؤكد بيانات الجدول أعلاه أن أغلب أفراد العينة المدروسة والمقدرة نسبتهم بـ 88.89 % يشجعون فكرة المرشد النفسي الإلكتروني ، حيث يرون أن الإرشاد النفسي الإلكتروني أفضل من الإرشاد النفسي التقليدي لما له من مزايا وخصائص ، كما يرون أن من الضروري على المرشد النفسي التربوي مواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة في مجال الإعلام والاتصال واستغلال هذه التكنولوجيا في مجال الإرشاد النفسي.

في حين نجد أن 11.11 % من أفراد العينة المدروسة لا يشجعون فكرة المرشد النفسي الإلكتروني حيث ترى هذه الفئة أن الإرشاد النفسي التربوي التقليدي أفضل أي يكون هناك تفاعل مباشر بين الطلاب والمرشد وهنا يكون الإرشاد أكثر فعالية من الإرشاد الإلكتروني الذي يفتقد للتفاعل المباشر ، كما يمكن القول في الأخير أن استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال في مجال الإرشاد النفسي قد يساهم في تقبل الانفتاح المعرفي ويحول هذه التكنولوجيا إلى الجانب الإيجابي محاولاً بذلك مواجهة التحديات التكنولوجية التي يمكن أن تؤثر سلباً على الطلاب.

الجدول رقم (11) يبين توزيع أفراد العينة حسب أسباب تشجيع الطلاب لفكرة المرشد النفسي الإلكتروني :

العدد	النسبة %	التكرار	الفئات
1	11.11 %	10	سرعة التعامل والاتصال بالمرشد النفسي
2	18.89 %	17	حرية التعبير والبوح بكل المشاكل التي يعاني منها الطالب
3	38.89 %	35	الحفاظ على الخصوصية وسرية المعلومات
4	17.78 %	16	الشعور بالثقة أكثر
5	13.33 %	12	التواصل الاجتماعي مع المرشد النفسي في أي وقت
6	100 %	90	المجموع

تؤكد لنا بيانات الجدول أعلاه أن أغلب أفراد العينة المدروسة والمقدرة نسبتهم بـ 38.89 % يرون أن أهم سبب لتشجيعهم لفكرة المرشد النفسي التربوي الإلكتروني يرجع إلى الحفاظ على الخصوصية وسرية المعلومات حيث يتعامل الطالب مع المرشد النفسي من خلال فضاء رقمي إلكتروني وبأسماء مستعارة من خلال مواقع التواصل الاجتماعي مما يساهم في الحفاظ على سرية المعلومة وهذا بدوره قد يبعث على الراحة النفسية لدى الطالب وتجعله يلجأ للمرشد النفسي مباشرة إذا وقع في مشكلة وهو متأكد بأن هذا الموضوع سوف يبقى سرا نتيجة لعدم معرفة المرشد النفسي للاسم الحقيقي للطالب ، في حين نجد أن نسبة 18.89 % من أفراد العينة المدروسة قد أكدوا على أن من أهم الأسباب التي جعلتهم يشجعون فكرة المرشد النفسي الإلكتروني هي حرية التعبير والبوح بكل المشاكل التي يعاني منها الطالب سواء كانت مشاكل نفسية أو عاطفية أو اجتماعية ، قد يجد الطالب إحراجا في التطرق لها مع المرشد النفسي مباشرة أي أن التفاعل الإلكتروني الرقمي قد يرفع الحرج عن الطالب للخوض في كل المواضيع التي قد تحدث له خوفا أو خجل في الواقع ، بينما نجد أن نسبة 17.78 % من العينة المدروسة يرون أن من أسباب تشجيعهم لفكرة المرشد النفسي التربوي الإلكتروني هو الشعور بالثقة أكثر في التعامل الإلكتروني أين يكون اسم الطالب مجهول فهو يحصل على إرشادات دون الخوف من أي شيء وهذا ما يساهم في خلق نوع من الثقة بين الطالب والمرشد النفسي ، فيما نجد أن نسبة 13.33 % من أفراد العينة المدروسة يرجعون سبب تشجيعهم للمرشد النفسي الإلكتروني إلى التواصل مع المرشد النفسي في أي وقت عكس المرشد النفسي التقليدي والذي يتقيد بفترات العمل ، كما أن الإرشاد النفسي الإلكتروني قد يوفر للطالب فكرة طلب المساعدة من المرشد في أي وقت من خلال التحوار والدرشة معه عبر الفضاء الرقمي والمتمثل في مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة وهذا يضع المرشد تحت تصرف الطالب في أي وقت ، فيما نجد أقل نسبة والمتمثلة بـ 11.11 % من أفراد العينة المدروسة يرجعون سبب تشجيعهم للمرشد النفسي الإلكتروني إلى سرعة التعامل والاتصال بالمرشد النفسي عكس الأسلوب القديم والذي يتطلب وقت وفي بعض الأحيان يبحث الطالب عن المرشد فلم يجده نظرا لالتزاماته الإدارية ومهامه الأخرى ، هنا ساهمت تكنولوجيا الإعلام والاتصال في سد الفجوة المكانية والزمانية بين الطالب والمرشد النفسي.

نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة الى العديد من النتائج أهمها :

- ضعف اقبال طلاب الثانوية على الاستعانة بالمرشد النفسي لعدم تفاعل هذا الاخير مع الطلاب و كذا عدم تعامله بجدية مع مشاكل الطلبة .
- اتجاهات سلبية لدى طلاب الثانوية للمرشد النفسي و التوجيه التربوي نظرا لضعف التنسيق و عدم وجود تفاعل بين الطلاب و المرشدين و قد أرجع أغلب الطلاب ذلك الى انشغال المرشدين بالجانب الاداري و اهمال مهامه الاساسية و المتمثلة في الاحاطة و الرعاية النفسية لطالب لرفع من المستوى التعليمي .
- أغلب أفراد العينة المدروسة يرون أن من أهم العوامل التي ساهمت في عدم فعالية المرشد النفسي التربوي هي الانشغال بالجانب الإداري وإهمال المهام الأساسية للإرشاد والتي تتمثل في الجانب التطبيقي وهنا وجب على المسؤولين في المؤسسات التعليمية تقليل العمل الإداري للمرشدين ومحاولة الاستفادة منهم في الجانب التطبيقي والتي هي في مصلحة الطالب النفسية والعلمية لأنه كلما كان الطالب يتمتع بتوازن نفسي وليس لديه أي مشكلات اجتماعية أو غيرها كلما أثر ذلك بالإيجاب على تحصيله العلمي .
- أغلب أفراد العينة المدروسة يرون أن من أهم العوامل الواجب توفرها لرفع أداء المرشد النفسي التربوي في المؤسسات التعليمية هو تقليص المهام الإدارية لدى المرشد النفسي لكي يتوفر الوقت لمساعدة الطلبة والتفرغ

للمهام الأساسية لتقديم الدعم الكافي وحل مختلف المشكلات التي يتعرض لها الطالب بهدف رفع نسبة النجاح والحد من العوائق التعليمية.

- أغلب أفراد العينة المدروسة أكدوا أنهم يستخدمون تكنولوجيا الإعلام والاتصال ، وهذا بدوره ما أكدته العديد من الدراسات أن أكبر شريحة تستخدم تكنولوجيا الإعلام والاتصال هي فئة الشباب والتي من بينها طلاب الثانوية والذين يستخدمون هذه التكنولوجيا للاتصال فيما بينهم بكثرة ، كما أن هناك من يستخدمها في مجال التعليم بالدخول إلى الصفحات والمجموعات التعليمية خاصة الفئة ذات المستوى الثالثة ثانوي ، كما يمكن القول أن هذه الفئة دائماً تواكب كل ما هو جديد في المجال التكنولوجي وتساير التطورات الحاصلة .
- تشجيع أغلب الطلاب لفكرة المرشد النفسي الإلكتروني كونه يملك شخصية إلكترونية تشجع الطالب على البوح بكل ما يختلجه من مشاكل نفسية و حتى عاطفية لا يمكنه البوح بها أمام المرشد النفسي التقليدي و بالتالي نستطيع الوصول الى نتائج علاجية موضوعية إجابيه .
- أغلب أفراد العينة المدروسة يرون أن أهم سبب لتشجيعهم لفكرة المرشد النفسي التربوي الإلكتروني يرجع إلى الحفاظ على الخصوصية وسرية المعلومات حيث يتعامل الطالب مع المرشد النفسي من خلال فضاء رقمي إلكتروني وبأسماء مستعارة من خلال مواقع التواصل الاجتماعي مما يساهم في الحفاظ على سرية المعلومة وهذا بدوره قد يبعث على الراحة النفسية لدى الطالب وتجعله يلجأ للمرشد النفسي مباشرة إذا وقع في مشكلة وهو متأكد بأن هذا الموضوع سوف يبقى سرا نتيجة لعدم معرفة المرشد النفسي للاسم الحقيقي للطلاب

الخاتمة :

في الأخير يمكن القول انه في ظل التطور الحاصل في مجال علوم الاعلام والاتصال و مع ظهور مواقع التواصل الاجتماعي و التي أصبحت لها تأثيرات سلبية على طلاب الثانوية أصبح من الضروري استغلال هذه المواقع من طرف المرشد النفسي التربوي للحد من المشكلات التي يتعرض لها الطلاب و كذا التكفل الامثل بهذه الشريحة في جو تسوده الحرية و الطمأنينة من اجل الرفع بمستوى التعليم و مواكبة التطورات التكنولوجية الحاصلة في علوم الاعلام والاتصال من خلال ما سبق يمكن اعطاء بعض المقترحات التي يمكن أن تساهم في نجاح العمل الارشادي النفسي في المؤسسات التعليمية و يمكن ايجازها في ما يلي :

- توعية الطلاب بأهمية الارشاد النفسي لتحقيق التوازن النفسي و تجاوز الصعوبات النفسية و الاجتماعية لتحقيق مستوى تعليمي جيد .
- استغلال تكنولوجيا الاعلام والاتصال في رفع أداء المرشد النفسي التربوي في المؤسسات التعليمية الجزائرية .
- العمل على تفعيل دور المرشد النفسي في المؤسسات التعليمية من خلال التكفل بالطلاب من خلال معالجة الضعف الدراسي و العمل على رفع المستوى التعليمي لدى الطلاب .
- توفير كافة الامكانيات المادية من طرف وزارة التربية و التعليم الجزائرية بهدف رفع أداء المرشد النفسي التربوي علميا و مهنيا .
- ضرورة فتح دورات تكوينية للمرشدين التربويين للاطلاع على التقنيات الحديثة في علوم الاعلام والاتصال و محاولة استغلال هذه التقنيات في العمل الارشادي .
- تعزيز ثقافة الوعي بأهمية المرشد النفسي الإلكتروني و دوره في خدمة الشباب المراهق ، و اعتماد أساليب فعالة مواكبة للتطورات الحاصلة في الفضاء الإلكتروني من خلال الخدمات التي يوفرها مثل الدردشة و غيرها .

قائمة المراجع :

- (1) إبراهيم عمر يحيوي (2019) ، تأثير تكنولوجيا الإعلام والاتصال على العملية التعليمية في الجزائر ، دار اليانزوري العلمية ، الاردن ، ص 29.

- (2) أبو عطية (2002) ، سهام درويش مبادئ الإرشاد النفسي ، ط2 ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ص 16.
- (3) احمد بن مرسل (2005) ، مناهج البحث في علوم الإعلام والاتصال، الجزائر، ديوان المطبوعات ، ص55.
- (4) زهران حامد (2002) ، التوجيه والإرشاد النفسي ، عالم الكتب ، القاهرة ، ص 10.
- (5) عبد الله أبو زعزع (2009) ، أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق ، ط1 ، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع ، الأردن قاسم محمد سالم الناصرة : واقع الإرشاد النفسي والتربوي في قضاء بئر السبع من وجهة نظر المرشدين أنفسهم ، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير تخصص الإرشاد النفسي التربوي ، كلية العلوم التربوية والنفسية ، جامعة عمان العربية ، 2014 ، ص ص 16 ، 17.
- (6) عبد الواحد حميد الكبيسي وصبري بردان الحياتي (2012) ، الإرشاد و التوجيه التربوي ، مركز دبيونو لتعليم التفكير ، عمان ، الأردن ، ص 130 .
- (7) علي حجازي إبراهيم (2017) ، الإعلام البديل ، ط1 ، المعزز للنشر والتوزيع ، الأردن ، ص 97.
- (8) عواطف محمود خضرة (2013) التوجيه والإرشاد التربوي المعاصر ، الأكاديميون للنشر والتوزيع ، د ب ن، ص ص 22 ، 24.
- (9) فاروق عبده فلية ، أحمد عبد الفتاح الزكي (2004) ، معجم مصطلح التربية لفظا واصطلاحا ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، مصر ، ص ص 127 ، 128.
- (10) ماهر عودة الشمايلة (2014) ، الاعلام الرقمي الجديد ، ط1 ، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ص 19.
- (11) محمد حسن إحسان (1986)، الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي، بيروت، دار الطليعة، ص44.
- (12) محمد سعد ابراهيم (2009) ، خطاب العولمة في وسائل الإعلام الأمريكية الموجهة بالعربية وانعكاساتها على الشباب، القاهرة، سلسلة دراسات أكاديمية، 2009، ص95.
- (13) مدحت أبو النصر (2007) ، إدارة الموارد البشرية الاتجاهات المعاصرة ، مجموعة النيل العربية ، مصر ص 288.
- (14) معزة مصطفى أحمد فضل السيد (2017) ، الإعلام الرقمي وانعكاساته على التعارف بين الحضارات ، مذكرة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في علوم الاتصال ، قسم الإذاعة كلية علوم الاتصال ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، ص 26.
- (15) منسي ، محمود عبد الحليم وآخرون (2002) ، الصحة المدرسية النفسية للطفل ، مركز الإسكندرية للكتاب ، الإسكندرية ، جمهورية مصر العربية ، ص 361.

The biotechnological revolution and the question of transhumanism

Hana ALLALI

Lecturer B, Department of Philosophy, University of Badji Mokhtar
Annaba, hana.allali@univ-Annaba.dz

Abstract : Our age today witnesses in the biotechnological field that intrudes in the genetic structure of the human beings in order to get rid of the undesirable effects and sustaining the capacities to be better. This is what the posthumanism movement calls for as a project which aims at creating a human being with the best qualities and the highest capacities. From another side, this has engendered moral crises that affect the human nature and lose the human dignity. This is what the virtued moral philosophers to work for a guranteed and a preserved human destiny and future.

Key words: biotechnological revolution, post humanism, Human dignity, Future morals,

المخلص

إن ما يشهده عصرنا اليوم في مجال البيوتكنولوجيا وتدخلها في البنية الوراثية للإنسان من أجل التخلص من الآثار غير المرغوب فيها وتعزيز قدراته لما هو أفضل. هي المشروع الذي دعت إليه حركة ما بعد الإنسانية الهادفة إلى خلق إنسان بأفضل الصفات وأعلى القدرات. ومن ناحية أخرى شكّل هذا المسعى أزمت أخلاقية تمس الطبيعة البشرية وتفقد الكرامة الإنسانية. هذا ما أثار فضيلة الفلاسفات الأخلاقية للعمل على ضمان و حفظ مصير الإنسان و مستقبله .

الكلمات المفتاحية: الثورة البيوتكنولوجية، ما بعد الإنسانية، الكرامة الإنسانية، أخلاق المستقبل،

تقديم:

في عصرنا اليوم يعيش الإنسان حالة من التطور التكنولوجي لم يسبق لها مثيل منذ تواجد على سطح الأرض ، معتبرا ذلك التقدم بأنه روح الحضارة وجوهرها، وقد استطاع الإنسان في هذا العصر الصناعي أن يحقق كل مظاهر السيادة على الطبيعة، فشهد الإنسان تطورات على مستويات عدة، ولا تزال التطورات التي يحققها مجال الطب الحيوي تمارس تأثير على تصوراتنا واستعابنا لمفاهيم مركزية في حياة كل منا، مثل مفاهيم الصحة والمرض والتحكم في العمر، بل وحتى مفهوم الإنسان ذاته، وقد فرضت هذه التطورات التقنية وانعكاساتها الأخلاقية حضورا أدركه إنسان هذا العصر.

و لعل الطموح الجامح الذي يميز إنسان هذا العصر هو رغبته المستمرة في البحث عن الجديد والبديل ، ومحاولة التخلص من المظاهر غير المرغوب فيها كالمرض والغباء والحاجة إلى قدرات خارقة للطبيعة ..الخ وهذا ما يدعو إليه دعاة ما بعد الإنسانية أو الإنسانية الخارقة –المتفاوتة- posthumanism، من فلاسفة وعلماء البيولوجيا. فهذه الحركة تعمل على البحث المستمر وتعزيز القدرات الإنسانية إلى البحث عن ما هو أفضل للحياة البشرية وذلك من خلال الاعتماد على التقنيات الجديدة في البيولوجيا وعلى الهندسة الوراثية والتحسين الجيني من أجل خلق إنسان اعلى وأفضل.

وعلى هذا الأساس فإن الفلاسفات الأخلاقية المعاصرة تضع الإنسان كفرد أو كمجموعة مركز اهتمامها وهو أكثر ما تنادي به الأخلاق الحياتية هو أن الحياة الإنسانية بشكل عام تتضمن شكل من أشكال القيمة الإنسانية واحترام هذه القيمة يشكل المنطلق أو الأساس للمبادئ الأخلاقية. وفقد يحظى جسم الإنسان بعناية خاصة، إذ أنه يشكل عنصرا أساسيا في تكوين شخصية الإنسان إذ تعتبر حرمة وسلامته من أهم الحقوق التي يتمتع بها الفرد، فلقد ظهرت بوادر حقوق الفرد،

حيث عرف جسم الإنسان نوعاً من الكرامة، وتعتبر الكرامة من القيم المتأصلة في الكائن البشري والسمة الثابتة بين جميع الناس وقد تطورت مدلولاتها وأصبحت الجوهر التي تركز عليها أخلاقيات البيولوجيا bioethique، باعتبارها منظومة أخلاقية الغرض منها المحافظة على الحياة الأخلاقية للإنسان جراء التغييرات البيوتكنولوجية الذي يتعرض إليها الكائن الحي عامة والإنسان خاصة. ومن هذا السياق نطرح تساؤلاً: هل يمكن الحديث عن بؤادر ما بعد الإنسانية في ظل التطور البيوتكنولوجي؟ وما مصير الإنسان من منظور المناهضين لذلك؟؟

أولاً: مفهوم البيوتكنولوجيا وتطبيقاتها:

1. مفهوم البيوتكنولوجيا:

ينقسم مفهوم البيوتكنولوجيا "Biotechnology" لغة إلى ثلاثة مقاطع، يعني المقطع الأول من المصطلح "Bio" الذي هو مختصر للفظ "Biology" ذات الأصل اللاتيني ويعني الحياة أو الأنظمة الحية أو علم الحياة أو الأحياء، بينما البعض يرى أن هذا الجزء يشير إلى البكتيريا والخمائر ويضم خلايا أخرى حية مثل خلايا النبات والطحالب والفطريات.

أما المقطع الثاني "Techno" ويعني فن أو حرفة أو مهارة أو تقني، والمقطع الثالث "logy" والذي يعني علم أو دراسة. فيعني مصطلح التكنولوجيا أو التقنية "technology" بأكمله، العلم التقني أو التطبيقي أو اللغة التقنية أو الطريقة الفنية لتحقيق غرض علمي أو الأسلوب العلمي لتحقيق هدف أو غرض ما بصورة علمية (خيري، 2003).

- فالبيوتقنية هي مجموعة من التقنيات الجديدة التي تستخدم الكائنات أو المكونات الخلوية أو الفرعية أو الجزئية لإنتاج جزيئات أو نباتات أو حيوانات مجهرية للتعبير عن الشخصيات المرغوبة وهي كذلك مجموعة من الأساليب تستند إلى البيانات والتقنيات التي تنفذ للكائنات الحية أو بعض مكوناتها، فهي تستخدم في البحوث والإنتاج الصناعي للمواد التي تهم الصيدلة أو الكيمياء أو التكنولوجيا الإحيائية والهندسة الوراثية (Garmout, 2008). فيقصد بها استخدام الكائنات الحية أو أي من أجزائها في الزراعة والغذاء وجميع العمليات الصناعية الأخرى، بعبارة أخرى استخدام الحيوانات والنباتات والفطريات والبكتيريا والفيروسات كاملة أو جزء منها لإنتاج مواد نافعة يحتاجها الإنسان كالأطعمة والدواء والكيميائيات، أو في تحسين كائنات حية موجودة وذلك عن طريق التعديل.

ويعرفها "جلبار هوطو" G.Houtoi بقوله: "تعني البيوتكنولوجيات وبالذات اليوم، مجموع تطبيقات البيولوجيا الجزيئية فيما يخص الجينات والبروتينات، كما يمكن إدراج داخل هذا المفهوم مجموع التقنيات التي تنحدر بطريقة غير مباشرة من الهندسة الوراثية. ويقصد بها هنا زراعة الأعضاء والاستنساخ، ونماذج أخرى من التدخل اليدوي في الكائن الحي، هو التدخل الذي يجري في مسارين، مسار العلاج ومسار التحسين، ومهما تكن طبيعة المسار، فإن البيوتكنولوجيا بآلياتها الإجرائية تعني التدخل وفقدان الاستقلالية إذ تعبر مجمل التقنيات الحيوية مثل زرع الأعضاء والاستنساخ مثلاً عن نمط من الوجود يعني أن الجسم البشري هو تجميع لمجموع قطع غيار تتبدل وتتغير وتمكن من التحكم (المكوي، 2013، الصفحات 82-83).

فالبيوتكنولوجيا هي تداخل العلوم الطبية والبيولوجيا مع التكنولوجيا مشكلين في ذلك تدخلات على الكائن الحي و البنية الوراثية للإنسان عن طريق مختلف زرع عمليات الأنسجة والخلايا الجذعية، مع الحفاظ على إبقائه حياً تقنياً.

2. تطبيقاتها:

أ - مفهوم الهندسة الوراثية:

تعد الهندسة الوراثية التقنية التي ترتبط باستخدام الإنسان في عمليات الانتاج المنبثقة من أوجه التقدم التي حققها علم البيولوجيا الجزيئية، (كما أنها العلم الذي يعد مجاله الأساسي ومادته هي المادة الوراثية وعلى المستوى البنائي الجزيئي لتلك المادة). كما تعرف الهندسة الوراثية على أنها التعامل مع المادة الوراثية باستخلاص معلومات عنها أو التغيير فيها.. (الدين، 2006، صفحة 5)

فالتعامل مع المادة الوراثية هو محل عمل الهندسة الوراثية واستخلاص معلومات عنها يكون بدراسة المادة الوراثية تركيباً، ووظيفة للحصول على نتائج تفيد في تشخيص الأمراض الوراثية والبحث العلمي، أما التغيير فيها يكون بنقل المادة الوراثية من خلية إنسانية إلى خلية حيوانية أو بكتيرية، ويدخل في نقلها النقل الكلي لها أو الجزئي، وتغيير المادة الوراثية كما يكون بالنقل، فذلك يكون أيضاً بإجراء تغييرات فيها وهي في مكانها.

ب. المعالجة الجينية، تحسين النسل أو الجوجينيا: Eugenisme

فتحسين النسل هو اتباع الطرق المبنية على قوانين الوراثة التي تستخدم كل الوسائل التي يمكن من خلالها تحسين العرق الإنساني، وبعبارة أخرى هو صيانة أجيال المستقبل من العيوب الوراثية والأمراض المتوقعة. أو ما يسمى بعلم "اليوجينيا" Engenia. وعموما تعني مجموعة الأفكار والأنشطة الهادفة إلى تحسين الجنس البشري عن طريق معالجة وراثته البيولوجية.

ج. الاستنساخ:

يعرف على أنه توليد كائن حي أو أكثر، إما بنقل النواة من خلية جسدية إلى بويضة منزوعة النواة، وإما بتشطير بويضة مخصبة في مرحلة تسبق تمايز الأنسجة والأعضاء وعرف أيضاً بأنه: "إحدى تقنيات الهندسة الوراثية، والتي بمقتضاها يتم توليد كائن حي أو أكثر، إما بتشطير بويضة مخصبة في مرحلة تسبق تمايز الأنسجة والأعضاء، وإما بنقل نواة من خلية إلى بويضة منزوعة النواة.

د. التلقيح الاصطناعي:

يعرف التلقيح الاصطناعي على أنه "نفود الحيوانات المنوية الذكرية في البويضة الأنثوية". أما الاصطناعي: مأخوذ من صنع الشيء صنعا، عمله، وصنع الشيء عالجه صناعيا،الصناعي أو "الاصطناعي" ما ليس طبيعياً. (النجيمي، 2011، صفحة 79) فبإضافة كلمة تلقيح إلى كلمة صناعي أو "اصطناعي" يتضح أن التلقيح الصناعي هو عبارة عن إدخال مني الرجل في رحم امرأة بطريقة صناعية.

فالتلقيح الاصطناعي هو إدخال السائل المنوي في المجاري التناسلية عند المرأة بهدف الإنجاب ولكن ليس عن طريق الممارسة الجنسية المباشرة بين الرجل والمرأة، بل حقنه بطريقة اصطناعية بواسطة المحقن.

هـ. الموت الرحيم: Euthanasia

إن الموت الرحيم وافد غريب على عالم الطب والأطباء بتسمياته وتعريفاته المختلفة "القتل الرحيم، رصاصة الرحمة، القتل بدافع الشفقة" Euthanasia. والتي تعني القتل الرحيم هي كلمة اغريقية الأصل، تتألف من مقطعين: Eu، ويعني الحسن أو الطبيب أو الرحيم، وكلمة thanatos أو thanasia وتعني الموت أو القتل، والتعبير يعني الموت بلا معاناة "mort sans souffrance" أو الموت بقصد إنهاء معاناة المريض الذي يستحيل شفاؤه، ويطلق عليه أيضاً مصطلح قتل الرحمة ويسمونه آخرون الموت الطيب أو الموت برفق إلا أن تسمية الموت بدافع الشفقة هي أدقها تعبيراً، حيث أن الدافع إلى إنهاء حياة المريض الميؤس من شفاؤه هو الشفقة عليه للحد من آلامه التي لا يتقبلها ولا يرجى الشفاء منها. (قشقوش، 2006، صفحة 6)

وإجمالاً فالبيوتقنية عرفت على أنها القدرة على استخدام المعارف المختلفة والمتعلقة بالكائنات الحية، والاستفادة بكل المهارات والابتكارات في كافة المجالات ودراساتها على أسس علمية بهدف تطبيقها على الكائنات الحية، وقد أصبحت اليوم اللغة الجديدة التي يتحدث بها العالم بأسره، واستطاعت أن تحجز مكانتها في المجال العلمي.

ثانياً: مفهوم مابعد الإنسانية ونشأتها :

يعتبر مصطلح مابعد الإنسانية «posthumanism» من المصطلحات التي تبدأ بالكاسحة post «» والتي تعني حرفياً "بعد" أما ضمناً تعني النهاية أو التحول ويقابلها في الإنجليزية مصطلح transhuman أي الجزئية. "trans" تعني التجاوز والمفارقة والتعالي. (خان، 2021، الصفحات 145-146)، وعليه يدل مصطلح مابعد الإنسانية على تجاوز المرحلة الإنسانية من حالة إلى حالة أخرى من مرحلة مألوفة إلى مرحلة أخرى غير مألوفة. الحالة التي بدأ الحديث عنها في بدايات القرن الواحد والعشرين، وتعني بالتغيرات الإنسانية الحادثة على البشر بعد الانتشار الواسع للتكنولوجيا المتقدمة التي توقعت شكل البشر في المستقبل القريب والتغيرات الحادثة عليهم بالأخذ في الاعتبار قدراتهم الحالية.

هناك مصطلح آخر شائع أيضاً في هذا الميدان الفكري، وأعني به مفهوم «الإنسانية العابرة الذي قد يستطيب البعض أن يسميه الأنسنة الانتقالية. وتمثل الإنسانية العابرة جسراً ما بين الكائن البشري الكلاسيكي الذي نعرف وبين عصر ما بعد الإنسانية، وتتحدد بالتعزيز التقني للقدرات البشرية، من غير مجاوزة مركزية الوجود البشري.

ويعتبر مفهوم مابعد الإنسانية من المصطلحات القديمة في تاريخ الفكر الفلسفي اليوناني، إذ نجدها متجذرة في الكثير من الأساطير والملحمة الميثولوجية اليونانية التي تتمحور في تقمص دور الآلهة ومحاولة تحسين حياة البشر مثلما تجسد في قصة "بروميثيوس" وقصص أخرى في الدعوى إلى الخلود الأبدي كما تجسد في واية "غالغامش". فتعد ملحمة غلامشالرافيدونية ذائعة الصيت الوثيقة البشرية الأولى التي أكدت سعي الكائن البشري للخلود من جهة ويقيه آخر الأمر بأن هذا الخلود لن يتحقق عن طريق الاستمرارية الجسدية، بل باستمرارية الأثر الطيب والفعل الصالح، وهنا نلمح هذا الإسقاط الفلسفي الذي ينطوي على ثنائية مضادة، إذ لطالما تم تصوير المسعى البشري لتجاوز المحدوديات الطبيعية الحاكمة باعتباره مسعى ينطوي على ازدواجية يدفعها ما يمكن توصيفه بمفهوم "الغطرسة" ثم يدافع هؤلاء الذين يرون في هذا السعي البشري غطرسة خالصة عن وجهة نظرهم بالقول إن بعض طموحات هذا المسعى ستندفع خارج سقف المحددات الطبيعية الضرورية لإدامة الحياة البشرية، وبالتالي ستكون مجلبة لبعض النتائج السلبية العكسية، إذا ما تحققت بالفعل على أرض الواقع. (Houtois, 2015, pp. 163-164).

كذلك ظهرت مع أفلاطون في بحثه عن الإنسان الفاضل في جمهوريته بوادر الدعوة إلى تحسين النسالة ومفهوم "التنقية والتحسين" نجده حاضراً منذ أفلاطون وذلك ما أقره في الجمهورية، بحيث يقوم المجتمع على فرضية الاختيار، تضمنه طبقة العقلاء الذين يحددون مسار أفراد المجتمع ويحددون برامج التربية لأجل تأسيس المجتمع السياسي؛ أي أن نشأة المجتمع استمدت شرعيتها من منطق التنقية والاختيار.

كما كان لعصر التنوير الفضل الكبير في ظهور عصر مابعد الإنسانية لما قدمه العقل والتقنية من مزايا للبشرية كذلك الثورات الفكرية التنويرية التي ساعدت البشرية للنهوض بالإنسانية إلى عصر جديد. ولعل صدور كتاب أصل الأنواع لتشارلز داروين سنة 1859 كان له التأثير الكبير على الفكر الإنساني خصوصاً في فكرة التطور EVOLUTION التي تأثر بها الكثير من معاصريه، خصوصاً العلماء البيولوجيين الماديين أمثال "فرنسيسغالطون المؤسس لعلم النسل و" جون هالدين" الذي كتب كتاباً قدم فيه رؤية استشرافية لما ستقدمه البيولوجيا وعلم الوراثة على وجه الخصوص. هذا وكما كان لقصص وأفلام الخيال العلمي دوراً كبيراً في تجسيد مابعد الإنسانية وذلك من خلال رواية جورج أوريل سنة 1949 التي أظهر لنا المخرج ألدوسي سنة 1999 صوراً حول كيف سيطر العلم على الحياة وسيطرت الآلة على حياة الإنسان ونزعت منه كل ما هو قيمى روحى جمالى، عالم أطفال الأنابيب المنتقن جينياً، عالم خال من المرض والوهن والشيخوخة.

تمثل «ما بعد الإنسانية» تنويعاً للحلم اليوتوبي البشري في الاعتقاد من أسر المحدوديات البيولوجية الحاكمة للوجود البشري (المرض، والوهن، والشيخوخة، والخرف، والموت)، ويمثل السعي للخلود الوجه الآخر لما بعد الإنسانية. وهنا، يمكننا القول إن الوسائل التقنية وتداخلاتها العميقة صارت هي المرتكز الذي يُراد منه تحقيق ما عجزت عن تحقيقه الأحلام اليوتوبية.

ولا بد هنا من التأكيد على أنّ «ما بعد الإنسانية» هي أبعد من مجرد تطورات تقنية تحصل للكائن البشري، وتجعله يغادر مرتبة الكينونة البشرية البيولوجية الكلاسيكية، بل إن المدلول الفلسفي (الأنثولوجي) (الوجودي) للكينونة البشرية ذاتها ستعّد صياغة مفهومها بعد مغادرة مفهوم «مركزية الكائن البشري» في محيطه البيولوجي، كما هو حاصل اليوم، حيث سنشهد إعادة صياغة كلّ الأنساق البيولوجية والمعرفية التي تميّز الوجود البشري الحالي. ومن هنا، جاء مفهوم «نهاية الكائن البشري الكلاسيكي»، ليكون خصيصة مميزة لعالم ما بعد الإنسانية. (Houtois, 2015, p. 163)

فقد تتجاوز فكرة "ما بعد الإنسانية" بذلك حدود اعتبارها حركة أو تيار لكونها عقيدة فكرية، أو على الأقل إيديولوجيا، تسعى إلى التحضير لقدم طور جديد من "الإنسان المعدل"، أي المتجاوز للإنسان الحالي، وهذا مكن خطورتها، لأنها تمثل تطرفا بالنسبة للطبيعة البشرية، وجموحا يرغب في إلغاء الخصوصية الإنسانية، ويعيد بث الأمل في طموح قديم، قدوم الإنسان على وجه الأرض. بهذا تتعدى ما بعد الإنسانية حدود تطورات تقنية تلحق الكائن البشري، على غرار ما يقع عند زراعة الأعضاء نحو إنزاله منزلة جديدة تعيد منح دلالة وجودية للكائن البشري. وعليه يمكن القول بأن "ما وراء الإنسانية" مستقبل افتراضي تتجاوز فيه قدرة البشر المستقبلين، قدرة البشر الحاليين حيث يكون للذكاء الاصطناعي دور كبير في رسم ملامح هذا العصر، إذ يتم إعادة تصميم الكائن البشري باستخدام تقنيات متناهية مثل الهندسة الوراثية وعلم الأدوية النفسية وعلاجات مكافحة الشيخوخة وعقاقير تحسين الذاكرة والأجهزة القابلة للارتداء وأبحاث الخلايا الجذعية والطب النووي. (طالب، 2006، الصفحات 671-672). وعليه استخدام الإنسان ذكاه لمعالجة عجزه البيولوجي واستخدام التكنولوجيا لمعالجة العيوب التي تلحق به.

ثالثا: الإنسان المتجاوز لإنسانيته:

أما جديد إنسان اليوم فهو استخدام التقنيات الجديدة من تكنولوجيا النانو Nano، والذكاء الاصطناعي، والتقنية الحيوية، والتحسين الجيني والتلقيح الاصطناعي على البشر بغرض خلق الإنسان الخارق لطبيعته، للقضاء على المرض والغباء والموت والشيخوخة والدعوة إلى حياة أرقى ومشاعر أنقى وحياة طويلة هذا هو المشروع الذي تراهن عليه حركة ما بعد الإنسانية والتي يرمز لها بالرمز H+ لتمييزها عن الحياة الطبيعية العادية. فهي حركة تطويرية تسعى إلى تطوير قدرات الإنسان الفكرية والجسدية لمواكبة التطور التكنولوجي المتقدم، كنوع من أنواع تطور البشر الجسدي والفكري ليكونوا أكثر قدرة على مواكبة الركب الرقمي المتطور بشكل سريع، فإن كانت الآلة ستفكر بسرعة تصل إلى عشرات أضعاف سرعة الإنسان، فهذا لا يعني أن الإنسان سيتوقف عند المستوى الذي هو عليه الآن فحسب. فحالة ما بعد الإنسانية تعني بالتغييرات الإنسانية الحادثة على البشر بعد الانتشار الواسع للتكنولوجيا المتقدمة التي توقعت شكل البشر في المستقبل القريب.

ولعل أهم ما يميز الإنسانية اليوم، أنّ البيوتقنية أنتت فجأة لتغير بعض المعطيات المهمة والأساسية، عن طريق زيادة وتحسين الأغراض التقنية (الأدوية، الوسائل) بحيث يتم استخدامها على مستويات الطبيعية الحيوية. لكي تدمهم بالوسائل لتغيير المعايير الحيوية التي تساهم في مستقبل الطبيعة البشرية والمصير الإنساني لكل واحد. (Lecourt, 2003, p. 93) حيث يطمح العلماء اليوم إلى معرفة دقائق الجينوم البشري ومكونات مادته الوراثية سعيا منهم بعد ذلك إلى التعديل وإعادة البرمجة حسب رغباتهم وتطلعاتهم. وعلى هذا الأساس فإن سيناريو الحاضر يخطّ كل شيء بدقة "أصبحت نملك الوسائل من أجل التحويل الجذري لأجسادنا وذلك فضلا لتواجد المليارات من الروبوتات الدقيقة mono robots التي تجري في أجسامنا وعقولنا، والتي تعمل على تدمير العوامل الممرضة فينا، وعلاج الأخطاء الموجودة في حمضنا النووي ADN والتخلص من السموم وإجراء جميع أنواع المهام الأخرى لتحسين عمل أجسادنا بشكل جيد". (Besnier, 2009, p. 13) فلا يعدو علينا أن نخفي حقيقة التقدم العلمي للعلم والتقنية باندماجهما مع بعض واقترانهما لمجال البيولوجيا ومن ثم مجال الكائنات الحية، حيث أصبحا قادرين على صناعة وإنتاج الكائنات الحية بالوسائل والمعايير التي يحددها هما.

ولا غرو أنّ الإمكانيات المتاحة اليوم بواسطة التقنيات ستغير من جوهر الكائن البشري بالتدخل في الجينوم وطاقمه الوراثي وكذا لن تسلم من ذلك وظائفه العليا بفعل زرع أجهزة إلكترونية دقيقة مذوبة في نسيجه الحي مما يلغي عدة فوارق بين الخلق الطبيعي والإنتاج التقني، بينما يتطور طبيعياً، وما هو في عداد التصنيع والبرمجة من أجل تعبيد الطريق لاندثار ما هو ذاتي وما هو موضوعي. إنّما عجزت عنه الطبيعة أصبح بمقدور البيوتقنية والهندسة الوراثية أن تكمله وتتابعه وتطوّره وتمجّه بانطلاقة جديدة في سفر التكوين؛ أي الإنسان سيصبح كائناتاً حيوانياً مصنّعا في الوجود ويمكن تجسيد تقنيات البيوتقنية في مايلي: تقنية التخصيب الاصطناعي، عملية الزرع بالأنبوب، تشخيص الجنين والتدخل في جيناته، إمكانية تأجير وكراء بطون حوامل، استعمال تقنية الأرحام الاصطناعية. فواقع اليوم يؤكد "أن الاستنساخ clonage وإنسان السايبورغ cybourg) الإنسان نصف آلي ونصف إنساني) والأجهزة الاصطناعية والخيال العلمي بالأمس كلها أضحت واقعنا اليوم، فأصبحنا نتساءل فعلا عن كيف نحافظ على تعريف للإنسانية؟" (Besnier, 2009, p. 19).

ولعل من أكثر المناهضين لحركة ما بعد الإنسانية أو كما سموا أنفسهم الإنسانين الجدد، الذين جعلوا حياة الإنسان رهنا لتقدم التكنولوجيا الحيوية ومن أبرزهم نجد الفيلسوف الألماني بيتر سلوترديك Peter Sloterdijk (1947،....) في محاضرة ألقاها في بال السويسرية سنة 1998 والمعدلة سنة 1999 ، في إطار إحياء أيام دراسية حول الفيلسوف الألماني مارتن هيدغر بعنوان: قواعد لحظيرة بشرية، جوابا على رسالة هيدغر للإنسانية "regelen fur den menschenpark" ، معلنا فيها بأن الثقافات والحضارات أشبه بحظيرة بشرية، وكما أنشأتها محميات لحفظ البرية والكائنات من الانقراض فإنه علينا كذلك أن نحافظ على حيوان أرسطو المهدد من الانقراض عن طريق التقنيات الجديدة وخصوصا الاستنساخ والتعديل الجيني عبر الانتقاء حيث يستقل الفرد من الإنسان من قدرة الولادة إلى حرية اختيار المولود (جنسه — شكله — طبيعته) (Seperber, 2004, p. 07) فما يدجن بالتربية والتهديب على المستوى الأخلاقي والنفسي والاجتماعي قابل لأن يخضع للتدجين في المجال الإحيائي على نحو الجودة العالية والمطلوبة لبيروا. "فيقترح بذلك سلوترديك حتمية التغيير في الحياة الإنسانية بتطبيق أكبر المجهودات، وذلك ردا على التوترات والضغوطات الرئيسية التي يتعرض لها الكائن الحي" (Rojey, 2013, p. 221) فمعه أعلن عن حتمية الهيمنة على الطبيعة وكشف ضررها وبعد هذه اللحظة كان له الجرأة لاستدعاء احتمال ما بعد الإنسانية المرجحة لتقديم نطاق جديد من القيم مقابل الوضعية الراهنة التي نشأت أساسا من فائض البيوتقنية التي طورناها (Besnier, 2009, p. 17) يحمل سلوترديك تصورا على أنّ تاريخ الإنسان هو تاريخ انتقائه وترويضه؛ أي « أنّ التربية كانت دائما انتقاء جينيا تلقائيا ، وكذا فإن سؤال التحسين مرافق لتاريخ الإنسان لأنه متعلق وبيحث في الأساس عن مصير الإنسان ». (Sloterdijk, 2010, p. 45) وقرر سلوترديك بأن التقنية والأخلاق لا تتعارضان بل تتحالفان لتحقيقا معا، وذلك من أجل المحافظة على الإنسان، لأن مفهوم الإنسان لن يتحقق إلا بالكشف عنه وتعديله، لا دحضه وتحجيمه، فهو بذلك يريد تجاوز الإنسان الكلاسيكي حسب تعبير هيدغر والبحث عن الإنسان الأرقى بلغة نيتشه.

رابعاً: المسألة الأخلاقية لحركة ما بعد الإنسانية :

ولعلّ اللجوء إلى هذا التساؤل النقدي الأخلاقي صوب البيوتكنولوجيا له مسبباته ودواعيه؛ وهو كونها لا تسمح لنا بالاستقرار بموقف اللامبالاة والجهل المستمرين وإنّما يجب علينا أن نرى كيف أنّ العديد من الأسئلة والمخاوف والمذاعر التي طرحتها البيوتقنية طُرحت في الساحة العالمية، ولاستنارة كل هذا لابد من تحليل هذا المصطلح عن طريق المقابلة النقدية والمسألة المعيارية لهذا المصطلح (Lecourt, 2003, p. 84) ذلك أنّها مخاطر تتجاوز الحاضر لتمتد إلى المستقبل ، خاصة فيما يتمثل في تقنية التحسين الجيني للنسالة البشرية "eugénisme" التي غدت إيديولوجيا نشيطة تبنتها كثير من الدول الغربية، فبعدها كانت هناك سياسة محكمة في هذا المجال أصبح الأمر متغيرا وهي أنّ الرغبة في تحسين النسل أصبحت حرية فردية يضمنها المجتمع الديمقراطي الليبرالي أي من حق الآباء التحكم في كيفية تشكيل عيون وشعر وتركيبه أبنائهم الجينية والهندسة الوراثية، وقد تكون المشكلة أعزل لأن البيوتقنية لم تمس الإنسان فقط بل امتدت إلى الطبيعة والحيوان أيضا مما سبب خلا بيولوجيا وإيكولوجيا — بيئيا —

ويصنف فرانسيس فوكوياما Francis. Fukuyama (1952،...) في كتابه " نهاية الإنسان مستقبل الطبيعة الإنسانية في عصر البيوتقنية" معسكرين اثنين، الأول مؤيد لحرية الإرادة ومناصر ويضم معسكر الباحثين والعلماء الراغبين في توسيع جبهات العلم ويضم صناعة البيوتكنولوجيا المؤهلة للاستفادة من التقدم التكنولوجي المحرر من الأغلال لاسيما في العالم الأنجلوسكسوني، كما يضم تلك المجموعة الملزمة إيديولوجيا بمزيج من الأسواق الحرة وتحقيق القوانين. أما المعسكر الثاني فهي مجموعة خليطة تشغلها المخاوف الأخلاقية من البيوتكنولوجيا وتضم بعض المتمزتين دينيا والبيئيين الذين يعتقدون في حرمة الطبيعة ومعارضي التقنية الحديثة واليساريين، وحتى الكنيسة الكاثوليكية التي اقترحت حضرا على مجال عريض من البيوتكنولوجيا الحديثة بدءا من الإخصاب خارج الرحم وبحوث الخلايا الجذعية cellules souches وحتى المحاصيل غير الجينية واستنساخ الإنسان. (فوكوياما، 2002، الصفحات 246-247)

ولم ينكر فوكوياما بعض النتائج الإيجابية المترتبة على تطور التقنية الحيوية بالرغم من موقفه المضاد خاصة في المجال الطبي حيث يقول في هذا المجال : "كان من بين أعظم إنجازات الطب بالولايات المتحدة في القرن العشرين ارتفاع العمر المتوقع عند الولادة" (فوكوياما، 2002، صفحة 79)، ونفس الشيء في أوروبا والسبب في ذلك حسب فوكوياما أن تطور التقنية الحيوية والطب مكن من القضاء على الأمراض العديدة التي كانت تفتك بحياة الناس، ويقول في هذا الصدد "إن مهنة مكرسة لقضية مفادها أن كل ما يمكنه أن يقهر المرض ويطيّل الحياة هو بلا شك شيء جيد، لأن الخوف من الموت هو واحد وأعمق الانفعالات الإنسانية وأكثرها ثباتا، لذلك فمن المفهوم أن نحتمي بكل تطور في التقنيات الطبية يبدو أنه يبعد شبح الموت عنا، ولكن يساورهم القلق أيضا بشأن جودة حياتهم وليس طولها فقط، وفي الحالة المثالية، فالمرء لا يرغب في مجرد أن يعيش لمدة أطول ، بل وإنه لا يرغب في عدم تدهور ملكاته المختلفة إلا في وقت أقرب ما يكون إلا لحظة الموت، بحيث لا يضطر المرء إلى المرور عبر فترة الوهن في نهاية حياته. (فوكوياما، 2002، الصفحات 91-92) فالبيوتكنولوجية مقبولة في حالة التحسين والعلاج مادون ذلك فهو مرفوض. لهذا كان يصر على ضرورة تأسيس منظومة قانونية ومنظمات فعالة لضبط وتأطير هذه التقنية، فطرح تساؤلا "ما الذي علينا فعله إزاء التقنية الحيوية التي ستخلط في المستقبل بين الفوائد العظيمة المحتملة وبين تهديدات قد تكون مادية وواضحة أو روحية وخفية؟".

ولقد وقف يورغن هابرماس (1928.... Y. Habermas) في هذا الصف مواجهًا بحدة أنصار الاستنساخ ودعاة تطبيق البيوتقنية على الخلايا الإنسانية. فلقد واجهه (أنصار تطبيق التقنيات الإحيائية على الخلايا الإنسانية في عجاج التصريح والتصريح المضاد والردود العنيفة التي تطبع الرأي العام، ضف إلى ذلك أنّ هابرماس يتوق إلى الحديث عن الرهانات الكبرى لتطور أبحاث البيوتكنولوجيا وما يبرر بعدها إمكانية التوجه نحو نسالة ليبرالية ، وما مدى تأثيرها من المنظور الأخلاقي. وذلك أنّ الإنسان المصنّع تقنيا مسبقا لا يحدد هويته بنفسه وبمحض إرادته لأنه ومن خلال عملية التدخل الوراثي وقع عليه فعل الفاعل فهو مفعول به لا إرادة له فيه، فتلك التحويلات الموضوعية حولته إلى موضوع وأفقدته حقوقا ثلاثية ويمكن دمجها في الحرية، الكرامة والمساواة .

فيفق هابرماس في وسط بين الرحي بين فوكوياما المعارض وسلوتردايك المحرّض فيتخذ بذلك موقف الوسطية قائلا : " أنا أشاطر الزملاء الرأي في الاعتقاد بأن العلوم البيولوجية قادرة على إعطاء نتائج سريعة، ويمكن تطويرها بالتقنية البيولوجية. يأخذ العلم غالب الأحيان أفضل التكهّنات ارتجالا بحيث علينا ألا نخاطر، بأن نجد أنفسنا مجردين إزاء ما يمكن أن يشكل هيروشيما وراثية، ومن الأفضل أن يكون لنا مبادئ تعطي الظروف المستحيلة، من أن لا يكون لنا مبادئ أبدا، في مواقف نتخذها دون أن نصرخ « حذر » » (هابرماس، 2006، صفحة 142) هذه الصرخة نفسها التي نادى بها الفيلسوف الألماني هانس يونس Hans Jonas (1903.1993)، فالحذر la précaution معطى أساسي لمبدأ المسؤولية Principe responsabilité الذي أقرّه الفيلسوف نفسه باعتبار الإنسان في حاجة إلى أخلاق جديدة يبررها التطبيق الجماعي، لهذا السبب وجب تهية الإنسان لتصور جديد للمسؤولية " (Jonas, 1990, p. 62)؛ أي على التقدم العلمي أن يتقدم بحذر مما يسمح بالحفاظ على طبيعة الكائن الحي (إنسان، حيوان، طبيعة) فهو واجب للمسؤولية. ؛ أي على التقدم العلمي أن يتقدم بحذر مما يسمح بالحفاظ على طبيعة الكائن الحي (إنسان، حيوان، طبيعة) فهو واجب للمسؤولية. " فالإنسان الصانع لم يكتف بتطبيق مهاراته على الأشياء الخارجية بل امتد إلى ذاته الذي كان يريد تطويرها طبقا لمشروعه، هذه التطبيقات التي أحيلت فيما بعد إلى مشاكل أخلاقية تسائل التعديلات والتحويلات البيوتقنية التي حرّفت وغيّرت من صورة الإنسان التي خلقه الله عليها" (Jonas, 1990, p. 52). فالمسؤولية والحذر ليوناس بعدان للاعتدال والاحتياط ، فالخوف والحذر هنا

وسيلة وجودية لتخطي الأضرار التي تحملها التقنية مهددة الوجود. لهذا يرفض يوناس كونه مدافعا عن الطبيعة الإنسانية كل إدخال جديد على النوع البشري على المدى القريب أو البعيد. وتسعى المنظمات الأخلاقية المتشكلة من نساء رجال أطباء و علماء نفس واجتماع واقتصاديين تجمعهم خبرتهم العلمية والحياتية اليوم لعقد ملتقيات واجتماعات طارئة لمعالجة هذه الإشكاليات الجديدة.

خامسا: نحو مطلب الكرامة الإنسانية:

أصدرت اللجنة الاستشارية القومية لأخلاقيات البيولوجيا « Comités d'éthique » تقريرا سنة 2001 تطلب تشريعا فيدراليا لتشكيل مكتب قومي لمراقبة البحوث على البشر وقد ظهرت أولى هذه اللجان في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1969 تحت اسم "لجنة أخلاقيات الإنجاب والصحة والمجتمع"، وستتخذ هذه اللجان صبغة دولية منذ أن تأسست في فرنسا "اللجنة الأخلاقية الاستشارية الوطنية لعلوم الصحة والحياة" سنة 1983 وبعدها اللجنة الدولية للبيويثيقا التابعة لليونسكو سنة 1997. وهي منتديات من مهامها مراقبة الأبحاث ومناقشة تلك المشاكل التي تتجم عنها ووضع القواعد الأخلاقية التي يلزم أن يتقيد بها الباحثون خلال أبحاثهم.

فعلا لقد خلق التقدم البيوتكنولوجي ثقوبا واسعة في الإطار الحالي للتنظيمات البيوطبية البشرية ثقوبا يتسارع المشرعون والإداريون حول العالم محاولين رتقها، فيرى فوكوياما أنه قد " أن الأوان كي تتحرك من التفكير إلى العمل من التوصية إلى التشريع، إننا بحاجة إلى مؤسسات لها سلطة التنفيذ الفعلي، أما جماعة الأخلاقيين البيولوجيين فهم من ناحيتهم قد لعبوا دورا هاما في إثارة الشكوك والتساؤلات حول الحكمة من الابتكارات التكنولوجية وأخلاقياتها. (فوكوياما، 2002، صفحة 287)

فكان عامل التطور العلمي والتقني على مستوى الوراثة والطب والبيولوجيا سببا في ظهور أخلاقيات الحيوية لوضع ضوابط وقوانين تحد من المشاكل الناتجة عنها وخصوصا إذا كانت تمس الكرامة الإنسانية والحق في الحياة وحماية الجنس البشري، ولكن لحق في احترام الكرامة البشرية يحتل مكانة بارزة في مجال الأخلاقيات الحيوية لأن هذه الأخيرة تسعى إلى الحفاظ عن مكانة الإنسان، والإعلاء من شأنه وقيمه.

فقد احتلت الكرامة الإنسانية مراتب عالية حيث أن الحق في احترام الكرامة الإنسانية معترف به على الصعيد الدولي ويقترع مبدأ احترام الكرامة الإنسانية سمو الكائن البشري واحترامه منذ بداية الحياة ومبدأ معصومية الجسد وسلامته وعدم التصرف وحرمة فهي حق مقدس. (روس، 2007، صفحة 116) كما نجد مبدأ احترام الكرامة الإنسانية تنص عليه عدة دساتير وقوانين عالمية منها قوانين البشرية:

1- لكل حق احترام جسده وحسبه الإنساني مصان

2- يضمن أولوية الشخص ويمنع كل عدوان على كرامته ويكفل احترام الكائن البشري منذ بدأ الحياة.

تبقى الكرامة الإنسانية جزء له أهمية داخل الأخلاق الحيوية، يشير فوكوياما إلى قرار المجلس الأوروبي عن الاستنساخ البشري أن تحويل الإنسان كآلة عن طريق التخليق المتعمد للبشر، هو أمر مناقض للكرامة البشرية، وهو استخدام خاطئ للطب والبيولوجيا فمسألة الإنسانية humanisme أضحت في خطورة تحت ظل التقنية حيث مست كينونة الإنسان. (فوكوياما، 2002، صفحة 71)

يدعو فوكوياما إلى الكرامة الإنسانية، خاصة في مجال علم الأحياء؛ أي الكرامة العالمية للإنسان، وكذلك المساواة بين جميع الأفراد وهو يرفض كل ما يؤدي إلى الضرر فهو يرفض فكرة الاستنساخ والتلاعب بالجينات، لأن الإنسان ليس لعبة في أيدي الباحثين، ولأن الأمر لو استمر هكذا فسوف ينتهي الإنسان الذي نعرفه نحن ويحل محله إنسان الآلة، لهذا يجب أن نحترم الكرامة الإنسانية.

ويؤكد هابرماس في دفاعه عن مستقبل النسالة البشرية بجانب الحرية والمساواة على مفهوم جنيس وهو الكرامة، فما يضيع في البيوتكنولوجيا هو كرامة الأشخاص فما تقوم به التقنية هو تشييء الأجنة وتبضيعهم، في أفق "الطفل تحت الطلب" الطفل البطاقة " " الطفل الاستعمال" يتم تجريد الجنين من بعده الحي إلى بعده المختبري، فما يضمن كرامة الإنسان هو كونه شخصا بالمعنى الأخلاقي "فلا يمكننا أن نتصرف كما نشاء بمن نعرف له بالكرامة الإنسانية أو لا نعرف. فالأهل يضعون الجنين في الميزان كما لو كان ملكا لهم"(هابرماس، 2006، صفحة 41) فالكرامة تتأسس على حق الإنسان المستقبلي في أن يتحمل تبعات اختياره وهذا ما يتنافى مع البيوتقنية، وهنا تستحضرنا فكرة فرانسيس فوكوياما "يقول قرار المجلس الأوروبي عن استنساخ البشر، إن تحويل الإنسان إلى آلة عن طريق التخليق المعتمد لبشر متطابقين وراثيا هو أمر مناقض للكرامة ومن ثم هو استخدام خاطئ للطب والبيولوجيا"(فوكوياما، 2002، صفحة 210) فقضية الكرامة البشرية ترتبط أساسا في رغبة الأفراد ومطالبتهم بحق الاعتراف بكرامتهم.

وعليه، يتضح أن للكرامة الإنسانية قيمة مجردة ميثاقية، وهي أساس لحياة الكائن البشري، نشأت عن تطور دماغ الإنسان في مجتمع بشري أخذ يتطور وينظم تدريجيا بقيادة الإنسان العاقل، هذه القيمة العليا هي التي تحمي وتصور الخصائص النوعية والأساسية للإنسان، من احترام لجسده وتفكيره العقلاني، ووعيه واستقلاليته وإمكانية تحمل المسؤولية واحترامه لذاته ولغيره. إن الكرامة الإنسانية تستدعي احترام المريض وحمايته ورعايته والإحسان إليه وليس قتله والتخلص منه، فمن مظاهر احترام الإنسانية منع الاستنساخ البشري والعبث بالجينات وتحريم الإجهاض حفاظا على كرامة الجنين وحقه في العيش والحياة. وما دون ذلك من العلاج والاستشفاء فهو مقبول ومسموح.

خاتمة:

إنّ البحث في ميدان الكرامة الإنسانية عنصر من أخلاقيات الفلسفة التطبيقية التي تؤسس لبنود إيتيقية تضمن لنا إنسانية الإنسان وسط كل التغيرات الراهنة، فحضور الخطاب الفلسفي المسائر للتقدم البيوطيبي العلمي لغرض إنشاء قواعد ومبادئ إيتيقية غرضها حماية واحترام كرامة الإنسان. في ظل التطور البيوتكنولوجي الهائل الذي يؤسس للحديث عن مابعد الإنسانية المتجاوزة بكل نقاط قوتها وضعفها.

فقد تسعى البيوتيقا اليوم لإيجاد حلول علمية من خلال إنشاء تقارب إيتيقي علمي بين ما هو كائن، وما ينبغي أن يكون في المستقبل لدى الحقل الإنساني، فيجب على العلم أن يتقيد بالأخلاق، وأيضا وجب على الأخلاق أن ترافق العلم في جميع تحركاته وتجاربته، لكي نضمن حريات الأفراد ونحفظ كرامتهم الإنسانية، فمن الواجب الحفاظ على كرامة الإنسان ولا يجب أن يخضع هذا الواجب إلى قيود أو شروط مثل السن L'age أو النوع Sexe أو الأصل Race ، أو الدين Religion أو الثقافة Cultuers، ومن الواجب أن يكون الوعي الإنساني هو الغاية الأساسية والمحورية، فإن ما قدمته لنا الإيتيقا في المجال الإنساني هو العيش داخل اطار اجتماعي أكثر إنسانية.

فلا يخفى علينا أن المستقبل سوف يكون متشعبا نظرا لما تقدمه الهندسة الوراثية والتنبؤ الوراثي والفحص الجيني، وغيرها من المواضيع التي هي وطيدة الصلة بحياة وكرامة الأفراد. فلنعمل دائما على البحث عن إنسانية الإنسان ورد الاعتبار لكرامته اللصيقة بطبيعته البشرية.

قائمة المصادر والمراجع: باللغة الفرنسية:

- Dominique Lecourt. (2003). *humain post humain*, France . Paris :press université de France.
- Garmout, M. (2008). *Les médicaments issus de la Biotechnologie*. Rebat: universite Mouhamed 5, faculte de la medcine et dz pharmacie.

- Gelbert et autres Houtois .(2015) .Encyclopédie de transhumanisme et de posthumanisme . paris: libererie philosophique j.VRIN? Sorbone.
- Hans Jonas .(1990) .le Principe responsabilité (المترجمون) Jean Greisch (France :cerf.
- Jean Michel Besnier .(2009) .demain le post humains, (le future a-t-il encore besoin de nous (المجلد 1) .(France: Hachette.
- Michel serres et Moris Conto Seperber -(.(2004) .Michel Serres et Monique Canto Superber et autres, les limila limitesdel'humain, textes des conférences et des débats .suisse: Lage - Dhomme , Lausanne.
- Roje, A. (2013). la réinvention du monde(entre utopie et principe réalité) paris, 2013, p221. paris: L'Harmattan.
- Sloterdijk, P. (2010). règles pour le parc humain, suivi de la dominication de l'être. (O. Manno, Trad.) France: Fayard .

باللغة العربية:

- أشرف توفيق شمس الدين. (2006). الجينات الوراثية والحماية الجنائية. القاهرة: دار النهضة العربية .
- جاكولين روس. (2007). الفكر الأخلاقي المعاصر. الأردن: عويدات للنشر.
- عبد الغفار المكاي. (2013). البيوتقنا (المجلد 36). القاهرة: مراسلات التحرير.
- علال أحمد ، جمال خان. (2021). مابعد الإنسانية : رؤية فلسفية لمستقبل الطبيعة البشرية. مجلة أبحاث ، العدد 1.
- فرانسيس فوكوياما. (2002). -فرانسيس فوكوياما، نهاية الإنسان: مستقبل الطبيعة البشرية في عصر البيوتقنية. (1)، المحرر، و أحمد مستجير، المترجمون) القاهرة: طبعة سطور.
- محمد بن يحي حسين النجيمي. (2011). الإنجاب الصناعي بين التحليل والتحرير -دراسة فقهية إسلامية-. الغبيكان للنشر.
- ممدوح محمد خيرى. (2003). الضوابط القانونية للتكنولوجيا الحيوية في مجال الزراعة والأغذية. مصر: دار النهضة العربية.
- هدى حامد قشقوش. (2006). القتل بدافع الشفقة. مصر : دار النهضة العربية.
- هشام طالب. (2006). بناء الكون ومصير الإنسان نقض لنظرية الانفجار الكبير. بيروت، لبنان: دار المعرفة.
- يورغن هابرماس. (2006). مستقبل الطبيعة البشرية نحو الدفاع عن النسالة الليبرالية. (جورج كتورة، المترجمون) بيروت لبنان، بيروت لبنان: المكتبة الشرقية .

THE TEACHER'S CREATIVE TEACHING CHALLENGE OF CONTEMPORARY EDUCATION OF THE 21ST CENTURY

Linda BOULEMKAHEL

Dr, Faculty of psychology and education sciences, Department of education
sciences, Abdelhamid Mehri-constantine university 2-Algeria
Linda.boulemkahel@univ-constantine2.dz

Meriem ZAIBET

Dr, Faculty of psychology and education sciences, Department of
psychology, Abdelhamid Mehri-constantine university 2-Algeria
meriem.zaibet@univ-constantine2.dz

Abstract:

This study aims to demonstrate the role of the teacher's creative teaching performance in the formation of the learner with the skills required to keep up the development of the 21st century, by focusing on the specifications of the creative teacher which qualify him to perform his regenerative teaching roles. One of the findings demonstrates that the most important characteristic of the creative teacher of the 21st century is to be willing to teach with positive attitudes towards creativity, a mediator between knowledge and students, with a digital culture. This specification and characteristics will be reflected on his teaching performance and imbue him with the traits of creativity and his teaching methods will stimulate his creative thinking for learners.

Key words The creative teacher - creative teaching performance - 21st century skills - obstacles to creative teaching

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تبيان دور الأداء التدريسي الإبداعي للمعلم في تكوين متعلم يمتلك المهارات المطلوبة لمواكبة مستجدات القرن الحادي والعشرين، من خلال التركيز على توضيح مواصفات المعلم المبدع التي تؤهله للقيام بأدواره التجديدية التدريسية، كما يتم التطرق إلى معوقات ذلك الأداء.

ومن النتائج المتوصل إليها أن أهم مواصفات المعلم المبدع في القرن 21 هو أن يكون راغبا في التدريس، ذو اتجاهات ايجابية نحو الإبداع، وسيطا بين المعرفة والتلاميذ وليس ملقنا لها، تكنولوجيا ذو ثقافة رقمية. تلك المواصفات والخصائص ستعكس على أدائه التدريسي وتصبغه بسمات الإبداع، فتكون إدارته الصفية مشجعة للإبداع وأساليبه التدريسية محفزة للتفكير الإبداعي للمتعلمين.

كما تم التوصل من خلال نتائج الدراسات التربوية أن الواقع التدريسي العربي لا يزال تدريسا تلقينيا سلبيا يهتم بالمادة التعليمية أكثر من اهتمامه بتنمية القدرات الإبداعية، ومرد ذلك هو وجود العديد من المعوقات التنظيمية الإدارية، معوقات ذات صلة بتصميم المناهج الدراسية وأخرى ذات صلة بقصور برامج التنمية المهنية للمعلم.

الكلمات المفتاحية

المعلم المبدع- الأداء التدريسي الإبداعي- مهارات القرن 21 - معوقات التدريس الإبداعي

مقدمة

يتميز القرن الواحد والعشرون بالعديد من التطورات والمستجدات المتسارعة التي أصبحت تمثل تحديات كبيرة للمجتمع العالمي في كل المجالات الحياتية والعلمية، فهو عصر يتميز بالعولمة، التدفق الهائل للمعلومات، اجتياح تكنولوجيا المعلوماتية والرقمنة لكل مجالات الحياة، وكذا الاهتمام الكبير بالإبداع وبتنمية مهارات التفكير الإبداعي والتعلم الذاتي وغيرها من تحديات هذا القرن التي تستوجب وضع رهانات عديدة لتجاوزها.

وتسعى التربية الحديثة المعاصرة لمواكبة تلك التطورات من خلال تكوين وتنشئة الأفراد ليكونوا قادرين على التوافق مع عناصر ومعطيات بيئتهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية....، وكذا التوافق والتكيف مع متغيرات عصرهم ومتطلباته، حيث أصبح هدفها وغايتها الرئيسة.

ويؤكد الباحثون التربويون أن ذلك الهدف لا يحقق إلا من خلال الاهتمام الجاد بتنمية وتربية الإبداع في الفرد الذي يعتبر المنطلق الأساسي للتربية الحديثة المعاصرة في هذا القرن، والذي أصبح مطلباً أساسياً من مطالبها وأهم مهارة من المهارات المطلوبة لمواكبة جملة التغيرات الحاصلة فيه وأهم رهاناتها، حيث "حددت الشراكة من أجل مهارات القرن 21" تلك المهارات في مهارة حل المشكلات، الإبداع الفردي، التعاون، الابتكار، استخدام التكنولوجيا، القابلية للتكيف والقدرة على حل المشكلات. (العبد الله، 2020، ص 62)

ويعرف الإبداع بأنه استعداد فطري يولد مع الفرد يتطور وينمو تبعاً لنمو وتطور قدراته العقلية والمعرفية واللغوية، حيث يساعده على التكيف مع بيئته الخارجية من خلال التفاعل مع مختلف المشكلات ومحاولة حلها (Aznar, 2014, P19)

ويؤكد "كارتر جود" أن الإبداع يمكن تعزيزه بالوسائل التعليمية المتنوعة التي توفرها البيئة الخارجية للفرد، فهو يؤكد على فكرة تربية الإبداع وإمكانية تعليمه وتدريب الأفراد على مهاراته، "فتربية الإبداع تهدف إلى تشجيع تقدم التعلم وتطويرة من خلال النشاط المعبر والأصيل من قبل المتعلمين" (عبيد، 2011، ص 86).

فبرامج التربية الإبداعية تهدف إلى إعداد المتعلم لأن يكون مبدعاً من خلال تنمية قدراته في التفكير الإبداعي والتي تجعله قادراً على تحويل مكتسباته المعرفية إلى مهارات أدائية يستثمرها في مواجهة مختلف المواقف والمشكلات الحياتية التي تواجهه في عصر العولمة والمعلوماتية في القرن 21.

وتؤكد الباحثة رافدة الحريري (2003) بأن التربية الإبداعية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالبرنامج التعليمي الإبداعي الذي يحرص على تنمية الإبداع من خلال جملة النشاطات التعليمية التدريسية التي يضمها البرنامج المدرسي والذي يعتبر المعلم عاملاً مهماً في فعاليتها.

حيث يعتبر هذا الأخير عصب العملية التربوية والعامل الرئيس الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها وتحقيق دورها في تطور الحياة في القرن الحال وهو عنصر أساسي في أي موقف تعليمي، وتكتسي مكانة المعلم هذه الأهمية نظراً لما يولى إليه من مهام في القرن 21 والتي تعتبر تحديات لأدائه التدريسي، تتنوع بين مهام أصيلة وأخرى تجديدية، فالأدوار الأصيلة الدائمة تمثل جوهر عمل المعلم، والتي لا تستطيع الأجهزة

التكنولوجية مهما تميزت بالتقدم والتعقد أن تحل محل المعلم فيها، لكن تلك الأدوار بحاجة إلى التجديد وإلى نوعية جديدة من الأداء التدريسي الإبداعي للمعلم الذي يخوله لإعداد وتربية المتعلم المبدع المتوافق مع عصره. وبناء على هذه المعطيات نظمت هذه الدراسة للبحث في التساؤل التالي: كيف يمكن للمعلم أن يكون مبدعا في أدائه التدريسي، ويساهم في تربية المتعلم بمهارات القرن 21؟

وستتم دراسة هذا الموضوع من خلال التركيز على تحقيق الأهداف الآتية:

- تبيان أهم مواصفات المعلم المبدع.

- تبيان أهم مهارات الأداء التدريسي الإبداعي اللازم توافرها لدى معلم القرن 21 لمواكبة مستجدات القرن 21.

- محاولة رصد أهم معوقات ذلك الأداء التي تحول دون تحقيق رهان التربية المعاصرة.

1- تربية الإبداع والتدريس الإبداعي:

يعتبر "الإبداع" من مفاهيم علم النفس المعرفي، فمفهومه الكلاسيكي يركز على أنه مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا ما وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتائج أصيلة وجديدة سواء لخبرات الفرد أو المجتمع. (عبيد، 2011، ص 85)

يعود أصل لفظ "إبداع" في اللغة العربية إلى تعبير "بدع" الشيء ببدعه، وكما ورد في لسان لعرب لابن منظور فهو تعبير يقصد به أنشأ الشيء وبدأه، وأبدع الشيء بمعنى اخترعه على غير مثال. (عبيد، 2011، ص 84)، ويعود أصله الأجنبي (creativity, créativité) إلى المصدر الاشتقاقي اللاتيني (crea) وتعني أسس، أقام، هيا. (Aznar ; 2014 ; P 11)

ويؤكد "جيلفورد" على أن الاستعداد للإبداع خاصية وسمة شخصية يمتلكها كل الأفراد، بمستويات مختلفة فالفطرية تظهر عند الأفراد الموهوبين بصورة تلقائية كما هو الحال عند الفنانين والموسيقيين وغيرهم من دون تدريب أو تعليم، كما أنها مكتسبة ومتعلمة، يمكن أن تعلم وتنمي وتطور عند عدد كبير من الأفراد العاديين. (Audrey, 2012, P1)

وتواتر البحوث والدراسات المهمة بإمكانية تربية الإبداع في الفرد، برز مجال تربية الإبداع، والذي يعتبر مجالا حديثا نسبيا، حيث تركز الدراسات فيه على تناول موضوع الإبداع من بعده التربوي، فهذا المجال يهتم بتربية وتكوين وتنشئة فرد أو متعلم مبدع قادر على التفاعل مع مختلف التغيرات الحاصلة في بيئته الخارجية وإيجاد وخلق الحلول المناسبة لها بغرض مواكبتها لتحقيق تكيفه وتوافقه العام الذي يعتبر من أهم أهداف التربية المعاصرة وأهم مهارات القرن 21.

يعرف "كارتر جود" تربية الإبداع بأنها التربية التي تهدف إلى تشجيع تقدم التعلم وتطويره من خلال النشاط المعبر والأصيل من قبل المتعلمين. (عبيد، 2011، ص 86)

ويضيف "النجار" (2003) أن تربية الإبداع هي تربية تحاول أن تنشط التعلم وتشجعه من خلال مساعدة المتعلم على اكتشاف علاقات جديدة بين الأشياء، نتيجة سيرورة تفكيره وعمله الشخصي الذي يعبر عن نشاطه الإبداعي الذاتي. (النجار، 2003، ص302)

فترية الإبداع تربية تهتم بتنمية قدرات التفكير الإبداعية للمتعلمين باختلاف درجات استعدادهم، من خلال تفعيل دور البرامج التعليمية التعليمية في المدرسة وتشجيعهم على تعلم أساليب التفكير في إيجاد حلول للمشكلات. فعلاقة الإبداع بالتفكير وثيقة، وتؤكد الباحثة "رافدة الحريري" أن الناتج الإبداعي هو تعبير عن سيرورة من التفكير ينتهجها الفرد لإيجاد الحلول الإبداعية المستخلصة من خبرته السابقة للتوافق مع مختلف المسائل والمشكلات، والتي يعبر عنها بالتفكير الإبداعي.

فالتفكير الإبداعي نشاط عقلي يوجه لخلق أفكار أو وسائل جديدة، والذي يتحرى وضعيات جديدة ويتوصل إلى حلول جديدة لمشاكل قديمة أو يولد أفكارا مبتكرة (النجار، 2003، ص1033). كما يعرفه رومي Romey بأنه القدرة على تجميع الأفكار والأشياء والأساليب في أسلوب وتقنية جديدة.

ويتميز التفكير الإبداعي بأنه خاصية إنسانية وسمة من سمات الشخصية، فكل فرد لديه الاستعداد لممارسته بدرجات مختلفة تبعا لأهدافه وعملياته الذهنية وخبراته وخصائص نموه. فهو متغير بيئي يمكن أن يورث للأفراد الذين يتعايشون في وسط بيئي عبر أي وسيط (موقف، درس، مدرس، مدرب...) يشجع فيه ممارسة التفكير الإبداعي. (قطامي وآخرون، 2010، ص 442)

وللتفكير الإبداعي مهارات تنمي وتعلم من خلال تفعيل مختلف الأنشطة والوضعيات والمواقف التعليمية والتربوية، والتي تتطلب معلما مدركا لها، وتتمثل تلك المهارات في الطلاقة، المرونة، الأصالة، حل المشكلات...، أ-الطلاقة: هي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها، تتجسد في القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، مع السرعة والسهولة في توليدها. وللطلاقة صور عديدة منها الطلاقة اللفظية، الطلاقة الفكرية (طلاقة الأفكار)، طلاقة الأشكال والرموز. (عبيد، 2011، ص 98)

ب-المرونة: هي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير بتغيير المثير أو متطلبات الموقف. والمرونة الذهنية عكس الجمود الذهني الذي يقصد به تبني أنماط ذهنية محددة سلفا وغير قابلة للتغيير بما تستدعي الحاجة. وللمرونة أشكال عديدة منها المرونة التلقائية، المرونة التكيفية، مرونة إعادة التعريف أو التخلي عن المفهوم لمعالجة مشكلة جديدة، فهذه المهارة تركز على الاهتمام بالكيف والتنوع، عكس الطلاقة التي تركز على الكم. (عبيد، 2011، ص 99)

ج-الأصالة: تعكس قدرة الفرد على التميز بالأفكار ذات القيمة النوعية والجدية والتفرد بالفكرة (قطامي وآخرون، 2010، ص454)، ذلك التميز يحدد في إطار الخبرة الذاتية للفرد، حيث تعتبر خبرته الشخصية السابقة هي الأساس الذي يعتمد عليه للحكم على نوعية وأصالة نواتجه إبداعاته. (عبيد، 2011، ص 99)

د-الإفاضة: مهارة تستدعي تنمية القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة أو حل لمشكلة تساعد على تطويرها وتنفيذها. (عبيد، 2011، ص 99) والتوصل إلى افتراضات تكملية تولد أفكارا جديدة في خبرة الفرد (قطامي وآخرون، 2010، ص 454).

ه-الحساسية للمشكلات: هي القدرة على ملاحظة الأشياء المثيرة أو المحيرة في محيط الفرد، وإعادة توزيعها أو استخدامها، والوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة والموقف الخارجي للفرد، فاكتشاف المشكلة يمثل الخطوة الأولى في حلها، ومن ثم إضافة معرفة جديدة وتحسينات أو تجديدات. (عبيد، 2011، ص 100)

تؤكد "رافدة الحريري" أن تلك المهارات تنمي لدى المتعلم من خلال التفاعل بين استعداداته الفطرية وعوامل بيئته الأسرية والتعليمية، حيث تعمل هذه الأخيرة على تنمية تلك الاستعدادات من خلال تبني برامج تعليمية إبداعية (الحريري، 2010، ص 305)، فالقدرات الإبداعية يمكن تربيتها من خلال تعليمه وتدريبه للتلاميذ في مراحل التعليم العام، وهذا ما أكده بول تورنس (Paul Torrance) (1963) في دراساته العديدة حول "التعليم الإبداعي". (عبيد، 2011، ص 86)

2. التعليم الإبداعي والأداء التدريسي الإبداعي

الإبداع في مجال التربية والتعليم عموما هو القدرة على ابتكار المعلم لأساليب ووسائل وطرق متنوعة وجديدة في التدريس يمكن أن تلقى التجاوب الأمثل من التلاميذ وتحفزهم على استثمار قدراتهم ومواهبهم وتحدي التفكير المألوف بما يساعد في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي تؤدي إلى تكوين تلميذ مبتكر ومبدع (عقوني، 2017، ص 35).

يعرف بول تورنس (1963) التعليم الإبداعي بأنه "عملية تساعد المتعلم على أن يصبح أكثر حساسية للمشكلات وجوانب النقص والثغرات في المعرفة أو المعلومات واختلال الانسجام، وتحديد مواطن الصعوبة وما شابه ذلك، والبحث عن الحلول والتنبؤ وصياغة الفرضيات واختبارها وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى نتائج جديدة ينقلها المتعلم للآخرين". (عبيد، 2011، ص 86)

فالتعليم الإبداعي يهدف بوجه عام إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلم، من الطلاقة في تعبيره عن أفكاره وخبراته الشخصية، ومحاولته تطبيق وتنفيذ تعلماته السابقة وتفاعله المرن معها، بناء على ما اكتسبه وفهمه من تلك التعلم، ومثابرتة في إيجاد وخلق الأفكار الجديدة الأصيلة المبنية على خبراته الشخصية، التي تساعده على التفاعل مع مختلف المشكلات والمواقف بإيجابية، الأمر الذي يساهم في تحقيق تكيفه العام .

تري الغالبية العظمى من التربويين أن التعليم الإبداعي لن يتم في ظروف صفية أو بيئة تعلم لا يتوفر فيها التدريس الإبداعي. فالتدريس الإبداعي يعرف على أنه "مجموعة السلوكيات التدريسية الفعالة التي يظهرها المعلم في نشاطه التدريسي داخل غرفة الصف أو خارجها في شكل استجابات حركية أو لفظية تمتاز

بعناصر الدقة والسرعة في الأداء، والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي، وتعمل على استثارة وتنمية الإبداع لدى المتعلمين.

ويذكر "قلمبان" أن التدريس الإبداعي هو "مجموعة السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي يظهرها المعلم داخل حجرة الدراسة في أثناء تفاعله مع الطلاب في الموقف الصفّي والتي تعمل على استثارة الإبداع لدى الطلاب، وتشتمل على الأسئلة الصفية المثيرة للإبداع، واستجابات المعلم المحفزة للإبداع، وتهيئة البيئة الصفية الداعمة للإبداع. (يحيى، 2013، ص13)

فالأداء التدريسي الإبداعي هو قدرة المعلم على إحداث التعلم، ونمو مهاراته المختلفة عن طريق الإعداد التربوي والمرور بالخبرات السابقة، وهو مجموع الأداءات التي يقوم بها المعلم داخل الصف وخارجه لجعل التعلم يتناسب ومهارات المطلوبة للقرن 21، والتي حددتها "الشراكة من أجل مهارات القرن 21" في ستة مهارات تتمثل في مهارة حل المشكلات، الإبداع الفردي، التعاون، الابتكار، استخدام التكنولوجيا، القابلية للتكيف والقدرة على حل المشكلات. (العبد الله، 2020، ص63)

يتضح جلياً أن للتعليم التدريسي بمحتوى برامجه والتي تنعكس في الأداء التدريسي للمعلم وعلاقته بتنمية مهارات القرن 21 في المتعلم من تحرير للطاقت الإبداعية الفردية للرفع من مستوى القابلية لإيجاد حلول لمختلف المشكلات والتفاعل معها لتحقيق هدف التوافق والتكيف العام.

لكن حتى يتحقق ذلك لابد من توفير الإمكانيات التربوية اللازمة وتحسين البيئة التعليمية المدرسية لجعلها بيئة إيجابية مثيرة، ويتطلب ذلك الاهتمام أكثر باختيار المعلم وإعداده وتكوينه، ليكون المعلم معلماً مبدعاً في تدريسه باعتباره المفتاح الأساسي في تعليم الإبداع وتربيته، حتى يتحقق ذلك لا بد من مواصفات قاعدية له يتسم بها، فما هي تلك المواصفات والخصائص التي تجعل من المعلم مبدعاً في أدائه التدريسي؟

3- مواصفات معلم القرن 21 المبدع في أدائه التعليمي :

أشارت دراسات تربوية كثيرة إلى وجود علاقة إيجابية بين امتلاك المعلم لعدد من الصفات الشخصية والوظيفية وبين مستوى إبداعه في مهنته، لذلك وحتى يتمكن من أداء مختلف مهامه في التربية المعاصرة وينجح في إكساب المتعلم مهارات القرن 21 ينبغي أن يتصف بمجموعة من الصفات والخصائص والمميزات، منها خصائص عامة تتطلبها الممارسة المهنية للتعليم من صحة بدنية، صحة عقلية، خصائص اجتماعية، خصائص مهنية ...، ومنها خصائص فرضتها مستجدات القرن 21 ليكون المعلم مبدعاً في أدائه التدريسي، وتلخص هذه الدراسة خصائص المعلم المبدع في الرغبة في ممارسة التدريس، النزعة والاتجاهات الإيجابية نحو الإبداع، أن يكون وسيطاً للمعرفة وذو ثقافة رقمية.

3-1- الرغبة والدافعية الداخلية للتعليم:

تعتبر مهنة التدريس من أكثر الفئات المهنية التي يتطلب النجاح فيها توفر خاصية الرغبة والدافعية الداخلية لتعلمها وممارستها شرط توافق الخصائص العامة للمعلم مع متطلباتها. وتؤكد عديد الدراسات على أهمية توفر الرغبة الأكيدة لدى المعلم في ممارسة مهنة التدريس، لأنه سيكرس جهده في ممارسة العديد من مهامها وأدواره فيها، فمن خلالها يشبع حاجاته الإنسانية والاجتماعية، ويحقق ذاته الاجتماعية والمهنية، الأمر الذي يؤدي به إلى الاندماج فيها شعورًا وفكرًا وسلوكًا، ويتميز أدائه المهني بنوع من الكفاءة والإبداع لصالح المهنة ولصالح المتعلمين. (التورتوري، القضاء، 2006، ص 22)

2.3- الاتجاهات الإيجابية للمعلم نحو لإبداع:

من الضروري أن تكون للمعلم المبدع نزعة للإبداع وتنميته واتجاهات ايجابية نحوه، فكلما كان مدركا ومقتنعا بأن الإبداع سمة واستعداد مشترك بين الأفراد قابل لتنمية والاكتساب والتعلم، أدرك دوره في تنميته، واهتم أكثر بتنمية أدائه وممارساته التدريسية في اتجاه الإبداع لصبغه بسمات الإبداعي، الأمر الذي يجعله يحفز ويشجع ويحرر الطاقات الإبداعية للمتعلمين من طلاقة، مرونة، أصالة في التفاعل وحل للمشكلات التي تواجهه في حياته اليومية.

ويؤكد الباحث "سعيد يحيى" (2013) أن الاتجاهات الإيجابية للمعلم نحو الإبداع تنعكس على أدائه التدريسي، فمثلا إذا ما استخدم أسلوباً أو تقنية جديدة تساهم في تفجير قدرات المتعلمين الإبداعية، حتى لو كان هناك من استخدم هذا الأسلوب، أو تم وصفه في مرجع ما فهو مبدع في تدريسه. (يحيى، 2013، ص13)

3-3- إدراك المعلم المبدع بأنه وسيطا للمعرفة:

يتطلب إعداد المتعلم المبدع معلما مثقفا وليس معلما عارفا وملقنا للمعلومات، مدركا أنه لم يعد - في عصر تكنولوجيا المعلومات- المصدر الوحيد للمعرفة، بل أصبح وسيطا بين مصادر المعرفة المتعددة والمتعلم، وموجها لتفكير المتعلمين للبحث عن المعرفة وكيفية التعامل مع تلك المصادر، من خلال تدريب التلاميذ على إجراء البحوث العلمية وتشجيعهم على الاستقلال الفكري لمزيد من الخيال والإبداع، وكسر عادة تبعيتهم للمعلم. (حوالة، محمد، 2005، ص94)

فقناعة المعلم بذلك تجعله يتمتع بالعقل المتفتح المتسائل المحلل والمنتقد ويسعى دائما إلى تشجيع المشاركة وتبادل وجهات النظر والتجديد ويحث تلاميذه على البحث والتجريب الذاتي، يشجع المبادرات الإبداعية ويكافئ الانجازات المبدعة ويحترمها. (الحريري، 2010، ص 305) وتساعد على الاهتمام أكثر بالطلبة كأفراد كل له قدراته وميوله واهتماماته، مما يؤدي إلى إشباع حاجاتهم للمعرفة الأساسية، التي تستثير تفكيرهم وتنمي قدراتهم الإبداعية. (قطامي وآخرون، 2010، ص446). فدور الوساطة في المعرفة من الأدوار الجديدة التي فرضتها مستجدات القرن 21، والتي يحتاج إلى جهود المعلم في تنمية مهنية ذاتية تساعده على بناء اتجاهات ايجابية في الإبداع.

3-4- الثقافة الرقمية:

نتيجة لما وصل إليه العالم من عصرنة وتطور يميزان القرن الحادي والعشرون، شهدت مناحي الحياة تغيرات جذرية، انعكست على التعلم والتعليم، وأصبح تكوين نوعية جديدة من المعلمين مطلبا ملحا، بحيث تغيرت أدوار المعلم وظهرت أخرى جديدة تلبي مهارات القرن 21، كالقدرة على تنمية شخصية المتعلم وإضافة أنماط سلوكية جديدة في استخدام التكنولوجيا بمختلف وسائطها، والميل إلى التجديد والتطور والتمكن من أساليب حديثة في مجال تكنولوجيا التعليم وأن يكون على دراية باستراتيجيات التعليم الإلكتروني، وعلى اطلاع بشبكات التعليم الخاص LNP، وغيرها من أساليب التعلم في عصر الانترنت.

عموما، من المهم أن يتمتع معلم القرن الحادي والعشرون بتلك الخصائص والمواصفات، حتى يتمكن من صلب أدائه التدريسي بسمات الإبداع، فرغبة المعلم في التدريس توجه دافعيته الداخلية في تعلم مبادئ مهنة التدريس، وتحفزه أكثر على التنمية المستمرة لذاته المهنية، الأمر الذي يرفع من نزعه للتجديد والإبداع ويؤثر في بناء اتجاهات ايجابية نحوه، مما ينعكس في ممارسته وأدائه التدريسي الذي يستهدف تنمية القدرات الإبداعية للمتعلمين، حيث يقوم بدور الوسيط بين المعرفة والمتعلم ويتحرر من الدور التلقيني، ويثري ثقافته المهنية بمستجدات التكنولوجيا الرقمية ودمجها في أساليبه التدريسية، فتكامل تلك المواصفات يساهم بدرجة كبيرة في تكوين متعلم تتوافق كفاءاته ومهارات القرن 21.

4- مهارات الأداء التدريسي الإبداعي لمعلم القرن 21:

4-1. الإبداع في الإدارة الصفية:

ترتكز ممارسات الإدارة الصفية الإبداعية على فهم عناصر البيئة الصفية وتوفير بيئة تعليمية تعليمية آمنة بعيدة عن العقاب تشجع وتفجر الطاقات الإبداعية، من خلال تسخير المعلم لكل ما تحتويه غرفة الصف من وسائل وتجهيزات وتنظيم للعلاقات الصفية وأساليب التدريس والتعلم التي تنمي مهارات التفكير العليا. (الحري، 2010، ص 204)

فالمعلم المبدع يهتم ويحرص على تهيئة مناخ صفي مشجع ومثير للتفكير وتنميته في اتجاه الإبداع، من خلال تنمية وتنويع أساليب تعامله الصف، وتفاعله الايجابي مع تلاميذه واحترام فردية كل منهم، حيث تؤكد بعض الدراسات التربوية على أن أساليب معاملة المعلم التي تتصف بالمرونة والإنسانية والتقبل تؤدي إلى زيادة قدرة التلاميذ على التفكير الإبداعي. (قطامي وآخرون، 2010، ص 311)

4-2. الإبداع في ممارسة السلوكيات التدريسية:

تشير نتائج العديد من الدراسات والاتجاهات العلمية بالإضافة إلى الواقع العملي إلى أن المعلم المبدع المتميز في تدريسه يساعد في نجاح العملية التعليمية حتى مع مناهج ضعيفة، والمعلم الضعيف تدريسيا يعوق نجاح العملية التعليمية حتى مع مناهج جيدة (الشخيلي، المهدي، 2009، ص 104)، كما أن المعلم المبدع يمكن أن يعوض أي نقص أو تقصير مُحتمل في النشاطات التدريسية والإمكانات المادية الأخرى.

والتدريس الإبداعي يتحقق باتساق السلوك التدريسي بسمات إبداعية طلاقة ومرونة وأصالة، ويتحقق عندما يقوم معلم باستدعاء أكبر عدد من الأفكار التربوية المناسبة، وتنويع الأفكار والاستجابات التربوية، وتعديل الموقف التعليمي وإعادة تنظيمه بشكل مناسب، وإنتاج أفكار واستجابات تربوية جديدة وقليلة التكرار. (يحي، 2013، ص 13)

وتشير "رافدة الحريري" إلى جملة من الممارسات التدريسية للمعلم التي من شأنها تنمية وتطوير قدرات ومهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، تلك الممارسات يمكن تلخيصها على المنوال التالي: (الحريري، 2010، ص 311)

- الابتعاد عن تلقين الدروس والمعلومات وتقديم الحلول الجاهزة للمشكلات العلمية.
- توجيه الأسئلة المثيرة غير التقليدية للتلاميذ التي تختلف بأفكارها عن المألوفة، وتنظيم حلقات البحث والأنشطة الصفية واللاصفية واعتماد استراتيجيات حل المشكلات.
- التركيز على التعلم الاستكشافي عن طريق التقصي والتجريب، الملاحظة، التخمين، ممارسة الأنشطة التي تؤدي إلى تشجيع المبادرة وتنمي القدرات الإبداعية.
- ويتوجب على المعلم استخدام طرائق التدريس الحديثة التي تنمي القدرات الإبداعية والتنويع فيها بما يتناسب والمواقف التعليمية، حيث يؤكد الباحثون التربويون أن مهارات التفكير الإبداعي لا تنمو تلقائياً عند المتعلم عند تعليمه المواد الدراسية بطرائق التقليدية، بل تحتاج إلى أساليب وطرائق تستثير تفكيره وتحفز إبداعه وتنميها. (الحريري، 2010، ص 312)

تلك الطرائق تتمحور أساساً حول نشاط المتعلم كالتعلم التعاوني، العصف الذهني، التعلم ذو المعنى الذي يضم طريقة القبعات الست للتفكير والخرائط المفاهيمية... الخ، واستراتيجيات حل المشكلات وغيرها من الاستراتيجيات التي تحفز التفكير وتشجع التعلم الذاتي.

4-3 استخدام التكنولوجيا لتسهيل عملية التعلم والتعليم

من المهارات المطلوبة في معلم القرن الواحد والعشرون تنمية مهارة استخدام تكنولوجيا المعلوماتية والتحكم في أساليبها وتقنياتها من كمبيوتر، برامج الوسائط المتعددة، الفيديو التفاعلي، الانترنت، المكتبات الالكترونية...، والتي تبرز أهميتها من خلال اعتماد المعلم عليها كمعينات له في العملية التعليمية داخل الصف وخارجه، بغرض توظيف التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم من خلال تصميم المواقف التعليمية بأسلوب يشجع التفاعل الصفّي الإيجابي للتلاميذ ويطور مفهوم التعلم الذاتي لديهم. (حوالة، محمد، 2005، ص 100)

كما أنه يتعين على معلم القرن 21 أن يكون على دراية بمجال "التعليم الالكتروني" الذي تتعدى فيه العملية التعليمية حدود المدرسة، والذي يتطلب ممارسة دقيقة تعتمد على استخدام وسائل الاتصال الالكتروني، وطرائق

تدريس وتوجيه وتقويم أداء الطالب وفقاً لخاصية هذا النظام الرقمي. (الشخيلي، المهدي، 2009، ص 109)، كما يمكنه فتح شبكة تعليم PLN خاصة به أو عبر مختلف وسائط التواصل الافتراضية، تويتر،.... الخ

4-4- الإبداع في تقويم أداء المتعلمين:

يهدف التقويم الإبداعي إلى مقارنة أداء الطلاب بالأهداف الإبداعية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها لديهم، ولكي يكون التقويم شاملاً ينبغي تقويم تعلم الطلاب من جميع الجوانب، وهذا يشمل تقويم مدى كسبهم للمعارف ومهارات التفكير الإبداعي، واستخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات والذي يركز على صياغة الموضوعات على صورة مشكلات، أو أسئلة تتطلب الإجابة عليها بطرق إبداعية بدرجات متفاوتة، بحيث تستفز وتلبي قدرات الطلاب وتُفجّر طاقاتهم الإبداعية، فكل طالب أو مجموعة من الطلاب يرى المشكلة برؤية قد تختلف عن رؤية الآخرين، كما يهتم بمدى كسبهم للميول والاتجاهات الإبداعية الإيجابية. (عقوني، 2017، ص 41)

تؤكد جل الدراسات التربوية المهتمة بالتعليم والتدريس الإبداعي أن لمعلم القرن 21 مهارات يتوجب عليه إتقانها حتى يوفق في تكوين متعلم متوافق مع عصره وبيئته الحالية، لكن الدراسات الميدانية المنجزة في ذات السياق تؤكد إن الممارسة التدريسية للمعلم العربي في القرن 21 لا تزال ممارسة تقليدية، ومرد ذلك وجود معوقات عديدة تحول دون تنمية مهارات القرن 21 في مكتسبات المتعلم.

4- رصد معوقات الأداء التدريسي الإبداعي للمعلم

أشارت العديد من البحوث التربوية العربية إلى وجود جملة من المعوقات التي تحول دون تجسيد المعلم لمهارات الأداء التدريسي الإبداعي، وربما كانت أولى الخطوات التي يجب أن يُهتم بها هي تحديد تلك المعوقات، لإمكانية التغلب عليها بفاعلية عند تطبيق البرامج التعليمية التدريسية الموجهة لتعليم الإبداع. وقد خلصت الباحثتان بناء على الاطلاع على جملة من الدراسات التربوية إلى جملة من معوقات الأداء التدريسي الإبداعي للمعلم.

4-1 معوقات تنظيمية إدارية:

- المركزية في الإدارة التربوية التي تركز على الالتزام بالقوانين المتشددة والتعليمات الصارمة بما جاء في المقررات الدراسية وعدم الخروج عنها.
- غياب المرونة في جدول الدروس اليومي.
- ضعف دور الإدارة المدرسية في تشجيع التلاميذ على اكتساب مهارات التفكير الإبداعي.
- عدم توفر البيئة التعليمية الصفية والمدرسية الملائمة لإثارة التفكير.
- كثافة الطلبة في الصفوف الدراسية مما يؤدي إلى صعوبات في إدارة المعلم لصفه بفاعلية والتعرف على اهتماماتهم والفروق الفردية بينهم.

ومن الدراسات التربوية التي تؤكد على تأثير بعض جوانب القصور في الإدارة التربوية والمدرسية على الأداء الإبداعي، دراسة الباحثة "رافدة الحريري" (2010)، حيث توصلت إلى أن التخلي النسبي عن المركزية في الإدارة التربوية التي تقيد حرية المعلم وتجعله يعمل في دائرة مغلقة، والتوجه نحو اللامركزية من خلال منح المعلم بعض المرونة والحرية ورفع القيود عنه، سيساعده على الإبداع والإتيان بأفكار فريدة وجديدة لتحريك الإبداع لدى تلاميذه وتفجير طاقاتهم الإبداعية. (الحريري، 2010، ص295)

4-2- معوقات التنمية المهنية للمعلم:

- غياب الدورات التدريبية حول التفكير الإبداعي للمعلمين وطرائق تنميته يؤدي إلى تراجع النزعة الإيجابية لتنمية القدرات الإبداعية.
- ضعف برامج إعداد وتأهيل وتنمية المعلم مهنيًا وعدم الاهتمام الجاد والعميق بتطويرها بما يتماشى ومستجدات عصر التكنولوجيا، مما يؤدي إلى إعداد معلم ناقل للمعرفة عوض معلم وسيط للمعرفة.
- أكدت دراسة الباحثة "ختام السحيمات" (2010) ودراسة الباحث "أحمد سعادة" (2011) أن ضعف تأهيل المعلمين في مجال تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة تعتبر من معوقات تعليم التفكير الإبداعي وتربية الإبداع، وأكدت على وجود العديد من العقبات التي تحول دون تنمية وتعليم المعلم لمهارات التفكير الإبداعي بسبب غياب الدورات التدريبية حول التفكير الإبداعي، الأمر الذي أدى إلى محدودية خبرتهم فيه، ودفعهم إلى الاعتماد على أساليب التربية التقليدية السلبية المبنية على النظريات دون التطبيقات. (احاندو، 2017، ص73)

4-3- معوقات ذات الصلة بالمنهج الدراسي وأساليب تدريسه:

- تركيز المناهج والكتب المدرسية على فلسفة مفادها الاهتمام بتراكم المعرفة.
- جمود وتضخم المنهج الدراسي وافتقاره إلى مواقف تتحدى تفكير الطلبة وتحفزهم للبحث عن الحل.
- افتقار المنهج الدراسي للأنشطة التعليمية التعليمية التي تسهم في تنمية الإبداع.
- أكدت "سمية محمد عبيد" (2015) في دراستها التي سعت إلى التعرف على واقع تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الأساسية بالأردن، من وجهة نظر المديرات والمعلمات، ورصد معوقات تنميته، وأبرزت الدراسة مجموعة من المعوقات أهمها تضخم المنهج الدراسي وافتقاره إلى مواقف تتحدى تفكير الطلبة وتحفزهم على البحث عن الحل، افتقاره للأنشطة التعليمية التعليمية التي تسهم في تنمية الإبداع، وتركيز أهدافه على حفظ واسترجاع المعلومات والتي تعتبر الامتحان غاية لا وسيلة. (احاندو، 2017، ص73)
- الاعتماد على أساليب وطرائق التدريس التقليدية وعدم التحكم في الطرائق الحديثة.
- الاعتماد على أساليب التقويم المعتمدة على حفظ واسترجاع المعلومات والتي تعتبر الامتحان غاية لا وسيلة.

-اعتماد المعلم على الكتاب المدرسي المقرر مما يؤدي إلى الاهتمام بالمادة التعليمية أكثر من الاهتمام بتنمية وتحفيز تفكير المتعلم.

يؤكد "محمد جهاد الجمل" (2003) أن طرائق التدريس التقليدية تعتبر من أهم المعوقات التي تؤثر في نمو وتطور مهارات التفكير الإبداعي، فتلك الطرائق التي تعتمد على التلقين وتفتقر للأنشطة التعليمية النشطة، تؤدي إلى قوقعة تلك المهارات في حدود ومستويات دنيا وبخاصة التذكر، الذي يعزز من خلال تكريس أساليب تقويم تستهدف الحفظ واسترجاع المعلومات في الامتحان. (احاندو، 2017، ص68)

إن جل هذه المعوقات تعكس نمط الأداء التدريسي التلقيني السلبي الذي يتطلب إصلاحات جذرية وتجديد تربوي يحوله من نمط سلبي إلى نمط تعليمي يشجع الإبداع ويكون المتعلمين المبدعين.

يتم تجاوز هذه المعوقات من خلال الاهتمام الجاد بالتجديد والإصلاح التربوي العميق والشامل لكل عناصر العملية التربوية، والذي يعتبر المعلم أولى أولوياتها، حتى يتم الارتقاء بأدائه التدريسي إلى مستوى الإبداع، وحتى يتحقق ذلك تؤكد "رافدة الحريري" في العديد من دراساتها على ضرورة التجديد التربوي الشامل الذي يهدف إلى إحداث إصلاحات ملموسة في جودة الخدمات التربوية وإخراجها من الجمود والروتين إلى إصلاحات فعالة وجادة، الأمر الذي يستوجب توفير الإمكانيات التربوية اللازمة لتحرير طاقات المتعلم الإبداعية وتعزيز قدراته على الإبداع من خلال تحسين البيئة التعليمية المدرسية لجعلها بيئة إيجابية مثيرة للإبداع (الحريري، 2010، ص 324) حتى تحقق التربية المعاصرة أهم رهاناتها بتربية وإعداد المتعلم المبدع بمهارات تؤهله للتوافق مع مستجدات القرن 21.

خاتمة:

إن للمعلم المبدع في أدائه التدريسي دورا فعالا في تربية وتعليم متعلم يتمتع بالمهارات المطلوبة في القرن 21 من مهارة الإبداع، استخدام التكنولوجيا، القابلية للتكيف والتوافق وحل مشكلات عصره، ولا يتأتى ذلك إلا بتبني فلسفة تربوية تؤمن بفكرة تعليم التفكير وتنميته في اتجاه الإبداع، تحرص على تجديد برامج إعداد المعلم وتنمي النزعة الإبداعية لديه وتبني الاتجاهات الإيجابية نحو تعليم مهارات التفكير الإبداعي، مع الاستمرارية في التنمية المهنية الذاتية للمعلم ليتسم أدائه بالإبداع .

ولا يتأتى ذلك إلا بالتجديد التربوي الحقيقي وتظافر كل جهود الفاعلين في التربية، لتجديد وإصلاح واقع التربية والتعليم في الوطن العربي والذي أكدت العديد من الدراسات أنه تعليم آلي تلقيني يكون متعلما سلبيا، فتلك الإصلاحات ستظهر نتائجها الملموسة في جودة مخرجات المتعلمين، والذي من خلاله يمكن لتلك السياسات التعليمية أن تتجاوز معوقات التعليم والتدريس الإبداعي وتستثمر الطاقات الإبداعية المكبوتة للمعلم والمتعلم وتساهم في ربح رهان التربية المعاصرة في القرن 21.

المراجع:

1. - احاندو سيسي(2017). "معوقات تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في مدراس ساحل العاج من وجهة نظر مديرها ومعلميها"، *المجلة الدولية لتطوير التفوق*، جامعة العلوم التكنولوجية-اليمن، المجلد 8، (ع15)، ص.ص(63-86).
2. الحريري رافدة، (2010). "الإدارة الصفية"، الطبعة 1. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
3. السيد عبيد ماجدة،(2011). "سيكولوجية الموهوبين والمتفوقين"، الطبعة 1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
4. نجار فريد (2003). "المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية" (انكليزي-عربي)، الطبعة 1، لبنان: مكتبة لبنان للنشر.
5. قطامي نايفة، شريم رغدة، غرابية عايش، الزعبي رفعت، مطر جيهان، ظاظا حيدر، (2010)، "علم النفس التربوي النظرية والتطبيق"، الطبعة 1، عمان: دار وائل للنشر.
6. محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة (2006):*المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة*، د ط، دار الحامد للطباعة والنشر، عمان-الأردن.
7. علي السيد الشخيلي، سوزان محمد المهدي(2009): *المادة التدريبية لمقرر الكفاءة التربوية لمعلمي المرحلة الإعدادية والثانوية*، مطبوعات الأكاديمية المهنية للمعلم، القاهرة- مصر.
8. بدرية المفرج، عفاف المطيري، محمد حمادة(2007): *الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا*، الطبعة الأولى، مطبوعات قطاع البحوث التربوية والمناهج ، الكويت،
9. سعيد حامد محمد يحيى فاعلية(2013): *برنامج تدريبي مقترح قائم على معايير الجودة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين تخصص العلوم بكليات التربية*، جامعة بنها مصر
10. محمد عقوني(2017)، *المدرس المتميز المبدع الناجح*، سلسلة التربية الرقمية .
11. عبد المنعم علي علي العبد الله(2020)، *تقويم الأداء التدريسي لمعلم الرياضيات في التعليم الثانوي بالسعودية في ضوء مهارات القرن 21*، "مجلة استراتيجيات ضمان الجودة"، المجلد 01، العدد 01

12. Audrey lambin (2012); **Qu'est que la créativité ?**; France : université d'ardoi

13. Guy Aznar (2014) ;**La créativité** ; cahier de la créativité ; Paris :édites par CRAE universite.

Building the social sciences against the digital revolution

Walid BENHELLAL

Phd in philosophy specializing in the philosophy values and
epistemology of the human sciences

Absract:

Social sciences have been greatly affected by the contemporary digital revolution, due to many reasons and motives, especially in terms of the subject, methodology and foundations of social sciences. The researcher working in the field of social sciences seeks to investigate its formation.

Keywords: Technology- social sciences- digital revolution-modern man

ملخص

سنحاول عبر هذا المداخلة الاقتراب ملياً من المشهد الإنساني المعاصر ودراسة أثر العلم ممثلاً في الثورة الرقمية في بناء العلوم الاجتماعية ، لقد تغيرت الأمور كثيراً على ما يبدو اليوم حيث غدى الإنسان سجين الفضاء الافتراضي الرقمي وسجين إحدائياته، ولذلك أصبح من الضروري على الفيلسوف أن يتدخل بشكل كبير في معالجة وتقويم هذه الحالات، وفي الوقوف أمام نتائجها وانعكاساتها، خصوصاً على العلوم الإنسانية، لقد أضحى سؤال العلم في علاقته بنظرية المعرفة أحد أهم الأسئلة الفلسفية المطروحة منذ مارتين هايدغر، الذي لفت انتباه الفلاسفة بأن التقنية (العلم) هي ميتافيزيقا الأزمنة الحديثة، التي تؤثر بشكل كبير كما هو الحال بالنسبة للميتافيزيقا القديمة في رؤية الإنسان للعالم وفي بناء معرفته، ولا ضير أن نؤكد بأن هاته المداخلة تنبيري ضمن هذا السياق أي سياق دراسة العقل التقني الجديد وأثره في بناء وتشكل المعرفة المعاصرة عبر زاوية نظر فلسفية إستشرافية تتعاطى وتتقاطع مع العديد من الحقول العلمية المختلفة (العلوم التقنية_السيبرنيطيقا-الذكاء الاجتماعي- الظواهر الرقمية).

الكلمات المفتاحية: التقنية: الثورة الرقمية: الإنسان المعاصر: العلوم الاجتماعية : إدراك العالم.

مقدمة:

لقد أضحى سؤال العلم في علاقته بنظرية المعرفة أحد أهم الأسئلة الفلسفية المطروحة منذ مارتين هايدغر، الذي لفت انتباه الفلاسفة بأن التقنية (العلم) هي ميتافيزيقا الأزمنة الحديثة، التي تؤثر بشكل كبير كما هو الحال بالنسبة للميتافيزيقا القديمة في رؤية الإنسان للعالم وفي بناء معرفته، ولا ضير أن نؤكد بأن هاته المداخلة تنبيري ضمن هذا السياق أي سياق دراسة العقل التقني الجديد وأثره في بناء وتشكل المعرفة المعاصرة عبر زاوية نظر فلسفية إستشرافية تتعاطى وتتقاطع مع العديد من الحقول

العلمية المختلفة (العلوم التقنية-السيبرنيطيقا-الذكاء الاجتماعي- الظواهر الرقمية)، مستنديين في كل هذا إلى الكتاب المرجعي للفيلسوف و مصمم تكنولوجيا المعلومات والاتصال الفرنسي ستيفان فيال* والمعنون بـ"الكينونة والشاشة" كيف يغيّر الرقمي الإدراك".
أولاً: مدخلا النظر في إشكالية الثورة الرقمية.(النقد- الاستشراف).

إن أفضل طريقة ممكنة للفيلسوف يمكن أن يتخذها –بحسب بيير ليفي** -للولوج إلى سؤال العلم، وبالتحديد الثورة الرقمية وأثارها هو الدخول عبر منفذين أساسيين متجاوزين للنظرة التجزئية البسيطة للأشياء، المنفذ الأول: ويتعلق أساسا بطريق "النقد الواعي" لمحصلات الثورة الرقمية، والمنفذ الثاني هو منفذ الاستشراف أي استشراف نتائج الثورة الرقمية من أجل الاستفادة منها في حل مشكلات الإنسان المعاصر قبل وقوعها، يقول بيير ليفي في مستهل تقديمه لكتاب ستيفان فيال "الكينونة والشاشة"***: "بأنه لابد لنا أن نفتح عينينا الاثنتين: العين الناقدة، والعين الإستشرافية، فالأولى تحطم الأوثان الفكرية التي تسد الحقل الإدراكي، وأما الثانية فتكشف المشكلات الجديدة، وتواجه الآفاق المتوراة في ضباب المستقبل لتنتج وتبدع"¹.

* Stéphane Vial ولد في 21 جويلية 1975، في فرنسا، يعتبر فيال فيلسوف ومصمم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، أستاذ في جامعة نيم الفرنسية، ثم في جامعة باريس الأولى، قبل أن ينتقل للتدريس في جامعة السوربون، من أهم من اشتغل بعلاقة الفلسفة والتقنية، حاز على شهادة دكتوراه في الفلسفة من جامعة باريس ديكار، مؤهلة لتوجيه الأبحاث، وهو محاضر في التصميم والثقافات الرقمية في جامعة نيم. وهو أيضاً مدير ورئيس تحرير مجلة "العلوم في التصميم" في Presses Universitaires de France. في السابق، كان أستاذاً للفلسفة في الفنون التطبيقية في إيكول بولز وعلم النفس السريري في مستشفى تينون (نقلا عن: الموسوعة الحرة ويكيبيديا (بتصرف)،

شوهده في 2019/02/10، https://fr.wikipedia.org/wiki/St%C3%A9phane_Vial#Biographie

** (Pierre Lévy : ولد في 1956 في تونس) هو فيلسوف فرنسي درس تأثير الإنترنت على المجتمع، درس عند ميشال سير وكورنيليوس كاستردس في جامعة السوربون، وتخصص في مونترال، وكتب دراسات عن الآثار الثقافية للحوسبة، وعن عالم النص الشعبي، وآثار العولمة، وهو أستاذ مادة الذكاء الجماعي في جامعة أوتاوا. اهتم بيير ليفي بأجهزة الكمبيوتر والإنترنت كأدوات لزيادة قدرة التعاون ليس فقط للجنس البشري ككل، ولكن أيضا لصالح المجتمع كجمعيات ومؤسسات وجماعات محلية، الخ. ويقول ان الهدف الأسعى للإنترنت هو الذكاء الجماعي، وهو مفهوم كان قد تم تداوله من قبل فلاسفة الماضي، وهكذا عرفه في مقابلة: "ما هو الذكاء الجماعي؟. أولا علينا أن ندرك أن الذكاء موزع أينما يوجد بشر، وأن هذا الذكاء المنتشر في كل مكان، يمكن استغلاله على أكمل وجه من خلال التقنيات الجديدة، وبخاصة بوضعها معا. اليوم، إذا كان هناك شخصان تفصلهما مسافة كبيرة. ولديهما معرفتين تكميليتين، من خلال التكنولوجيا الجديدة، يمكنهما التواصل مع بعضهما وتبادل تلك المعرفة، والتعاون. وقال، بعبارة عامة، هذا هو أساس الذكاء الجماعي" (نقلا عن: الموسوعة الحرة ويكيبيديا (بتصرف)، شوهده في 2019/02/10،

https://fr.wikipedia.org/wiki/St%C3%A9phane_Vial#Biographie

*** يعتبر كتاب فيال المعنون بـ"الكينونة والشاشة" كيف يغيّر الرقمي الإدراك"، كتاباً مرجعياً في دراسة أثر الفلاسفة وفحصهم لأصول التقنية وأثر الثورة الرقمية على الإنسان وعلى العالم، صدر هذا الكتاب باللغة الفرنسية سنة 2013 (L'être et l'écran, Comment le numérique change la perception, Presses Universitaires de France-hors collection, 2013) إلى اللغة العربية سنة 2018.

¹ ستيفان فيال: الكينونة والشاشة، كيف يغيّر الرقمي الإدراك، ترجمة إدريس كثير، (المنامة: هيئة البحرين للثقافة والآثار، الطبعة الأولى، 2018)، ص 14.

أ/ النقد.

لعل أكبر درس نتعلمه من العين الناقدة أننا نظل حذرين كثيراً أمام الشعارات التجارية وكلمات التسويق الرنانة التي يتم تقديمها عبر الوسائط الاجتماعية التي من شأنها أن تجعل الإنسان خاضع لعبوديتها، وليجد المرء نفسه أمام دين جديد، بل وأمام أوثان جديدة، إن النظر إلى الانترنت مثلاً – بالعين الناقدة- قد يجعلنا نقول "بأننا لسنا أمام نظام فاعل، أو مصدر أخبار ولا حلاً عاماً ولا نموذجاً".²

فأما القول بأنها ليست نظام فاعلاً ، فذلك مرده إلى أنها (أي الانترنت) ليست سوى مجرد تجميع مفرط التعقيد لكثرة الفاعلين الإنسانيين وغير الإنسانيين من كل الأنواع، تجميع في تحوّل مستمر وسريع، "إنه وسيط فوق يمزج في ذاته عدداً كبيراً من الوسائط، التي يتطلب كل واحد منها تحليلاً خاصاً ضمن سياق اجتماعي –تاريخي خاص، فالوسيط الخوارزمي لا يأخذ القرارات ولا يتصرف بطريقة مستقلة".³

وأما القول بأنها ليست مصدراً للأخبار، فذلك مرده إلى أن المصادر الحقيقية للأخبار تقتصر على الأشخاص والمؤسسات التي تعبّر عن ذاتها من خلاله، ومردُّ هذا الالتباس الذي حافظ عليه العديد من الصحافيين خلطاً في وسائط البث الأحادية التقليدية (صحافة، إذاعة، تلفاز) مع المرسل، على أنه يمكن للمنصات عينها في بيئة التواصل الجديد أن تُستعمل من قبل العديد من المصادر المستقلة. ولإنهاء الحديث عن دور "العين الناقدة" في فحص تجليات الانترنت يمكن القول بأنها ليست نموذجاً أو حلاً كَوْن أن الشعارات الرائجة مثل البيانات الضخمة (big data) والإنسانيات الرقمية (digital humanities) تستدعي جهداً مدروساً لاستخلاص أكبر قدر من المعلومات المفيدة لكن أصحاب برنامج البيانات الضخمة يحافظون على الوهم الإبتيمولوجي بأن في وسعهم الاستغناء عن النظريات وبأنهم قادرون على إبراز المعرفة بواسطة تحليل إحصائي بسيط للمعطيات.⁴

ب/ الاستشراف.

لابد لنا قبل الحديث عن الإبداع الذي يمثل جوهر الاستشراف في الظواهر الرقمية، لفت الإنتباه إلى ملاحظة أساسية وهي القول بالنوع الإنساني هو النوع الوحيد القادر على استعمال الرموز استخداماً واعياً، مكنه هذا الاستخدام من التأمل الصحيح للثقافة والتاريخ*، فكلما زاد وعي العالم

² المرجع نفسه، ص15.

³ المرجع نفسه، ص16.

⁴ فيال، ص17.

* يقول جان كلود بوان في كتابه التقنية: "إن العالم الذي نواجهه، في أكثر تجاربنا يومية، عالم ثقافي، أي تقني خاضع للتقنية من أوله إلى آخره، لا نملك أي تجربة طبيعية عن العالم وعن أنفسنا". للاستزادة: BEAUNE Jean-Claude, La Technologie, Paris, Puf, 1972. «Dossiers Logos».

تواصله إلى تواصل جديد غير كينونتها، وبالتالي غيرت فرادتها الأنطولوجية، والتي هي مدعوة دائما إلى إعادة بناءها وترميمها من الإنسانية جديد، "فاعتبارا من القرن العشرين قد تجرأ العديد من المستشرفين على مواجهة هذا التحول الأنثروبولوجي في مفهوم الإنسان الذي يقتضيه التدبير الجديد في استعمال الرموز، لقد حان الوقت لتأذ جماعة الباحثين في العلوم الإنسانية في الحُسبان، مواجهة الشروط التقنية/ السوسيولوجية للتحول الجاري، والمشكلات الفادحة التي يفرضها علينا، والفرص المذهلة التي يتيحها لنا".⁵

قد يميل الوضع الإنسان المعاصر إلى أن يصير مجرد نشاط تفاعلي معمم، أي أن الإنسان المعاصر هو بصورة رئيسية كائن تفاعلي يتحكم في واجهات رقمية، سواء أكان ذلك في البيت، في العمل وحتى في وسائل المواصلات وفي الشارع، وفي الأمور الحميمية التي تعكس كل تجاربه في العالم، إنها تناسب شكلا من أشكال الحياة حيث التقنية حاضرة بازدياد، وبدرجات متفاوتة، فهذه هي السمة الوجودية المعاصرة: ألا وهي الانغمار صوب الرقمي،⁶ هذا الذي تطالبنا به الجهات الافتراضية العمل عليه، ولكن بأية صفة، وبأية مسؤولية؟

ثانيا: تقنية الثورة الرقمية وسؤال الكينونة:

لعل الثورة الرقمية التي ظلّ "فيال" يتحدث عنها مرارا وتكرارا في كتابه لا تتعلق أساسا بالمظاهر القابلة للملاحظة والتي يمكن أن للصحفي البسيط أن يكتشفها ويدرك قيمتها، وإنما هي على خلاف من ذلك "إنها تتعلق بالنسق التنظيمي لإدراكاتنا وأفكارنا وعلاقاتنا ونمط ظهورها الجديد وبنائها الإدراكي المعرفي، وطبيعتها الطابعة".⁷

إن الثورة الرقمية ليست حدثاً تقنياً فحسب، بل إنها بالتوازي حدثٌ فلسفي، فإذا ما حاولنا الاستدلال في ذلك بقول باشلار "إن العلم يخلق الفلسفة فعلاً، حقّ البحث في الكيفية التي تجعل التكنولوجيا تخلق الفلسفة وكيف أن الآليات الرقمية هي نظرياتٌ مجسّدة مما هو واقعي، أي فلسفات مُشَيَّئة للواقع، إنها صانعة للواقع، وذلك ما يسميه "فيال" بالأرحام الأونطوفانية" (matrices ontophaniques) والمقصود بها مجموعة البنى القبلية للإدراك المحددة تاريخياً والمتغيرة ثقافياً".⁸

فبعد أن كان الحديث سائدا في كل الفلسفات الكلاسيكية والقديمة بأن علاقاتنا مع الواقع تتحدد ضمن سياق التفاعل الموجود بين الذات والموضوع، كما لو أن الأشياء والذوات توجد منقطعة أنطولوجيا فوق حركة التاريخ، وفوق اعتبار شروط العصر، بمعنى آخران وجودنا في هذا العالم يبقى

⁵ فيال، ص 18.

⁶ طه عبد الرحمن: دين الحياء، من الفقه الانتقاري إلى الفقه الانتمائي، التحديات الأخلاقية لثورة الإعلام والاتصال، (بيروت: المؤسسة العربية للفكر والإبداع، الطبعة الأولى، بيروت، 2017)، ص 48.

⁷ فيال، ص 18.

⁸ المرجع نفسه، ص 171.

منفصلاً عن موضوعات الثقافة، لقد أحببت الميتافيزيقا التقليدية التواري دوماً خلف هاته المسلمة الماهوية الجاهزة التي تسمح للفيلسوف بالتحاشي عن التفكير في العالم العَرَضِي الذي نعيش فيه، لمصلحة عالم عام ماهوي، مقسم على الطريقة السكولائية المدرسية إلى مقولات كونية وأبدية لا تغيير، إذ لا يهم في ذلك إذا كان الوجود دوماً نتاج عصر ما، ولا يهم إذا كان الحقيقي مرتبطاً دائماً بثقافة ما، فالأولوية دائماً – من قبل الفلاسفة- للانطولوجيا الماهوية (ontologie substantialiste) التي تجري في عروقهم –بتعبير فيال- منذ خروجهم من الكهف"⁹.

غير أنه هناك في الفلسفة المعاصرة جهوداً عديدة لتجاوز هذا المأزق، أهمها للفيلسوف بيتر سولترديك (Peter Sloterdijk) الذي حاول البحث عن طريق فلسفي جديد مابين الانطولوجيا والأنثروبولوجيا، يمكن من خلاله فهم الوضع الأساسي الخاص بالكائن الإنساني، الذي يحمل اسم الكينونة في العالم ويتميز بوصفه الوجود أو بوصفه الوقوف خارجاً ضمن فسحة الكينونة، يؤلف ثمرة إنتاج بالمعنى الأصلي للكلمة"¹⁰.

إن الكينونة بعبارة "فيال" هنا تتخذ دلالة شعرية (poésies) فهي تعبير عن بناء تقنية أناسية يكون فيها الوجود مجرد نتاج صناعة، وتكون فيها التقنية تساهم بشكل كبير في تشكل هذا الوجود، "إن الإنسان لم يعد ماهية ولا جوهرًا منفصلاً بل هو سيرورة مصنوعة ويجب صُنْعُهَا باستمرار"¹¹. لم يبق للفلسفة إذن، أي علاقة بانطولوجيا الماهية إذ حان الوقت لتقبل الفلاسفة التحول إلى انثروبولوجيا الوجود باحتوائها النتائج التطبيقية للعلوم الاجتماعي، هذا هو الدرس الأول الذي ينبغي إليه "فيال" في سرد حديثه، أما الدرس الثاني: فهو أن مفهوم التقنية ينبغي توخي الحذر من استعماله بشكل صحيح، ذلك أن هذا المفهوم (مفهوم التقنية) أضحى مفهوماً متجاوزاً لما كان عليه من قَبْل، فإذا كان هذا المفهوم مرادفاً لعالم الأشياء في مقابل عالم الذوات، في حين أن الحقيقة اليوم غير ذلك إذ أصبحت التقنية تؤثر أيضاً على عالم الذوات.

سنجد في ختام هذا العنصر بالذات، بأن سؤال التقنية يكاد يكون متشابكاً ومترادفاً مع سؤال الكينونة، بل لو تمعنا قليلاً لأبصرنا أنهما مسألة واحدة، لعل مبرر هذا القول قد نجد لها سنداً في القول بأن التكنولوجيات الرقمية التي تعبر عن عالم مجهول والتي تؤثر على كينونتنا تشبه إلى حد كبير ما قامت به الفيزياء الحديثة عبر رسائل من عالم مجهول، هذه الإدراكات غير المسبوقة والتي نحاول بهذا القدر أو ذاك إدماجها منذ سبعينات القرن الماضي ضمن عاداتنا الفينومينولوجية، هي تلك التي تأتينا من الأجهزة الرقمية، تتيح هذه الإدراكات الجديدة، وهي في قطيعة تامة مع الثقافة الإدراكية

⁹ فيال، ص 27-28.

¹⁰ P. Sloterdijk, La Domestication de l'être, (Paris, Mille et une nuits, 2000) p19.

¹¹ فيال، ص 29.

السابقة الوصول إلى كائنات لم نرها من قبل أبداً، كنا نعاني صعوبات جمة في الاعتقاد بحقيقتها، هذه الكائنات تنبثق من شاشاتنا ومن واجهات الحاسوب، لقد زعزت التقنية فكرتنا حول مفهوم الحقيقة، مثيرة بذلك ضرباً من الدوار الإدراكي، "إن ما تفرضه اليوم هو إعادة التفكير في ما كنا نسميه حتى اليوم دون تبصر "الواقع".¹²

ثالثاً: البنى التقنية للإدراك: أو كيف تؤثر الثورة الرقمية على إدراكنا للواقع؟

مما لا ريب فيه أن لكل عصر البراديغم الذي يسير عليه، ولكل عصر رؤية مخصصة للعالم، ولكل عصر أشخاص يحملون مسؤولية هذا التغيير في الرؤى وفي البراديغمات، فلو كانت لنا العودة للتاريخ متاحة لرأينا في القرن الخامس عشر كيف غير رسامو عصر النهضة طريقتنا العفوية في مشاهدة الطبيعة، وكيف غيرت علوم الهندسة اللاإقليدية في نهاية القرن التاسع عشر تصوّرنا الحدسي بتصورها وعكس البداهة المباشرة أنماطاً أخرى من الأمكنة الفضائية غير فضاء الأبعاد الثلاثة الموروثة عن هندسة إقليدس، وفي بداية القرن العشرين شاهدنا كيف صدمت النظرية الكوانتية التصور المباشر الذي كان لدينا عن العالم المادي، حين تمكنت بفضل مفاهيم رياضية جديدة، سلوك العالم اللامتناهي في الصغر.

لعل مثل هذه الانقلابات المفصلية في إدراكنا المشترك هي ما يسميه –ستيفان فيال- بالثورات الفينومينولوجية بالمعنى الذي تغيّر فيه فعل الإدراك (الطبيعة، الفضاء، المادة،...) مؤثرة بذلك في ثقافتنا الإدراكية، التي نعني بها مجموع طرق الإحساس وتصور العالم، باعتبارها تتوقف على جملة "العادات أو المهارات التي تعلّمها الإنسان بوصفه عضواً في مجتمع ما"،¹³ فليس الإدراك هاهنا؛ مجرد وظيفة الجسد أو وظيفة الوعي فحسب، بل هو أيضاً ذو وظيفة اجتماعي، تكون مشروطة بعوامل ثقافية.

تحدث ثورة فينومينولوجية بالضبط حين يتأثر فعل الإدراك أو يتغير إزاء ابتكار فني أو علمي أو تقني، فهذا ما جرى الحديث عنه في ذكر الأحداث الثلاثة المذكورة، إذ يوجد فرق كبير بين النظر إلى الطبيعة في العصور القديمة خصوصاً عند الإغريق وفي عصر النهضة، وليس تناول المادة في العصر الكلاسيكي هو نفسه في العصر الكوانطي، كذلك الأمر مختلف تماماً في إدراكنا للواقع في العصر الآلي وفي العصر الرقمي، لقد أدى اختراع الحاسوب في أربعينات القرن العشرين إلى ظهور النسق التقني الرقمي الذي لم يعد أداة للدلالة على التطور التاريخي البشري فقط، بل أصبح بمثابة الثورة الفلسفية، أي ثورة في الإدراك، التي زعزت نظرتنا الإدراكية للعالم، وبالتالي للواقع.

¹² فيال، ص 29.

¹³ ثورة بوحناش: البيو إتيقا والفلسفة، من الإنسان الفائق إلى الإنسان المتزكي، (بيروت: المؤسسة العربية للفكر والإبداع، الطبعة الأولى، 2017)، ص 139.

ليست الثورة الرقمية إذن حدثاً تاريخياً ينتهي إلى تاريخ التقنيات فحسب، إنها حدث فلسفي يؤثر في تجربتنا الظاهرية للعالم، إنها تنتهي أيضاً إلى الانطولوجيا (علم الوجود)، أو بتعبير "فيال" إلى الأنطوفانيا (علم ظاهرية الكائنات) أي إلى الطريقة التي بها تظهر (phaino) الكائنات، فعلى الرغم من أن مجموع الثورات التي حدثت سابقاً (الثورة اللاإقليدية أو الثورة الكوانتية) كانت قبل كل شيء ثورات فكرية محصورة في الدائرة الضيقة للعلماء القادرين على فهمها، نزلت الثورة الرقمية لأحضان الشعوب لتكون عبارة عن ثورة اجتماعية مؤثرة في مجموع الشعوب، "إنها تمثل بكل تأكيد حدثاً جماهيرياً جاء وزعزع التجارب الأنطوفانية لمئات الملايين من الناس".¹⁴

يستفيد "فيال" كثيراً في عرضه للظاهرة التقنية وعلاقتها بالإدراك- من دروس غاستون باشلار، خصوصاً تلك المتعلقة بمسألة الدفاع عن وجود إبستمولوجيا تاريخية تعتبر أن "لا شيء في العلم الحديث معطى لأن كل شيء مبني"¹⁵، ومعنى هذه العبارة هي أن العمل العلمي لا يقوم على وصف الظاهر كما لو أنها كانت توجد قبل النظرية التي تفكر فيها، بل على بنائها كلياً بفضل أجهزة تقنية قادرة على إظهارها، ومن ثم جعلها توجد بوصفها ظواهر فعلية.¹⁶

يجب أن نعني بالظاهرة التقنية إذا تقنية بنائية لتجلي الظاهر من خلالها، فالدرس الأكبر المنتظر -كما يقول فيال- من رؤية باشلار هو أن القابلية البنائية للتقنية ذات وجود ظاهري ولأن الظاهرة مبنية أو قابلة للبناء تقنياً فإنها تستطيع في العلم الحديث أن توجد كظاهرة حقيقية، بعبارة أخرى إن التقنية تلد الظاهرية، ومن شأن هذا أن يغير عميقاً النظرة التي يحملها الإنسان حول التقنية، هذا ويمكن القول بأن حديث "فيال" حول الظاهرة ليس المقصود به حصراً الظاهرة العلمية كما حللها باشلار، بل يعني بها بالمعنى العام الظاهرة الاجتماعية أو ظاهرة العالم كما تتجلى للإنسان، وظاهرة العالم هي كل ما يظهر ومن ثم يتاح للعيش وللمكابدة والاستثمار، إذ يتعلق الأمر بكل الظواهر الفيزيائية وكذلك النفسية والاجتماعية، فالتجربة هي مكابدة العالم، وبما أننا ندرك في كل لحظة، فإننا نجرب العالم في كل لحظة.

يمكن تعريف التقنية إجمالاً بوصفها رحماً أنطوفانية* أي بنية عامة للإدراك تحدّد قلباً الطريقة التي تظهر بها الموجودات، وبهذه الصفة لا تنتمي هذه البنية إلى التنظيم الداخلي لملكة المعرفة الخاصة

¹⁴ نورة بوحناش، ص 141.

¹⁵ غاستون باشلار: تكوين العقل العلمي، ترجمة خليل أحمد خليل، (بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1981)، ص 105-108.

¹⁶ غاستون باشلار، ص 109-110.

* يقر فيال بأن أول من استخدم هذه الكلمة يعود إلى الفيلسوف ومؤرخ الأديان مرسيا إلياد في كتابه "المقدس والمدنس" سنة 1956، وتعني تظهير الوجود، وقد ذكرت مرتين بموازاة لفظة "هيروفانيا" (hiérophanie) التي تعني "فعل تظهير المقدس" وهو المفهوم المركزي الذي قام عليه الكتاب إذ لا تنفصل -حسب إلياد- أنماط تظهير الوجود والمقدس لدي الإنسان المتدين، (للاستزادة أنظر: فيال: ص 103).

لدينا فهي ليست بنية قبلية للمعرفة ذاتها، بل إلى التنظيم الخارجي لثقافتنا التقنية، وهكذا فإن الثقافة التقنية التي نعيش في فضاءها تتوقف على نسق تقني.¹⁷

رابعاً: حياة الافتراضي وموته: الثورة الرقمية في ضوء العلوم المعاصرة. (الفلسفة، البصريات، الإعلاميات، التحليل النفسي).

من أهم النتائج التي ظفرنا بها في العنصر السابق القول بأن الثورة الرقمية هي ككل الثورات السابقة هي ثورة أنطوفانية إنها بين الثورات التي حدثت طوال التاريخ واحدة من أكثر الثورات نفاداً وإذهالاً، لقد أحدثت التقنية أثراً واضحاً في الطريقة التي ندرك بها الكائنات والأشياء بوصفها ظواهر، فمنذ ثلاثين سنة والصدمة الإدراكية التي أحدثتها الثورة الرقمية تكبر حتى إننا يمكن أن نتحدث الآن بلا مبالغة عن صدمة ظاهرية حدثت في تجربتنا للعالم، إن واجهات حواسيبنا ومحطاتنا وهواتفنا الرقمية ولوحاتنا الرقمية، وبصورة عامة كل أشياءنا المتصلة هي الأجهزة الأنطوفانية الجديدة لحقبتنا أي المعدات الظاهرية التقنية الجديدة التي يظهر لنا بها عالم اليوم، لقد فرضت نفسها في بضعة عقود فقط، وغيّرت بصورة عميقة، مثل آلات العصر المُمكّن قبلها، طريقة كينونتنا في العالم، فارضة "شكلاً جديداً ينزل في إدراكنا ومنشئة بذلك بيئة إدراكية جديدة أو عالماً خاصاً".¹⁸

لكي يفهم جيداً فيلسوف التكنولوجيا اليوم أثر هذه الظواهر الرقمية عليه –بحسب فيال- أن يطرح السؤال حول كيفية تمظهر هذه الكائنات الرقمية في حياتنا وعلى كينونتنا، ولكي يستطيع الإجابة عن هذه الإشكالية عليه أن يفحص فرضية الافتراضي والمخيال الميتافيزيقي لهذه التقنية، كيف يمكن لمفردة قديمة يعود مصدرها للميتافيزيقا التقليدية (الافتراضي*) أن تغدو كلمة السر في ظاهرية العالم الجديد؛ عالم الإعلام والحواسيب والانترنت، وكيف لها ته الفلسفة الأصل، والتي هي ليست كلمة معلوماتية أو تقنية، أن تصبح الأساس في مجال التقنية.

أ/ حقيقة الافتراضي: سيرة المصطلح ودلالة المفهوم.

مما لا شك فيه أننا بتنا اليوم نعيش حالة عامة من موجة "الافتراضي" ليس على فقط على مستوى المعلوماتية والاتصال، بل على مستوى أعمق وواسع النطاق، لقد أصاب الافتراضي الأجساد وسير والاقتصاد والأطر الجماعية للإنسان، وحتى طرق العيش المشترك، وتركيبه الـ"نحن": لقد بتنا

¹⁷ فيال، ص 105.

¹⁸ فيال، ص 119.

* اشتغل العديد من الفلاسفة المعاصرين على مفهوم "الافتراضي" ومن ضمنهم بعض المفكرين الفرنسيين الذين تأثر به "فيال" في هذه الناحية، وهم: جيل دولوز وميشال سار، للاستزادة أنظر:

• DELEUZE Gilles, Différence et Répétition, PUF, Paris, 1968.

• SERRES Michel, Atlas, Julliard, Paris, 1994.

اليوم نتحدث عن مجتمعات افتراضية، وعن شركات افتراضية، وعن ديمقراطية افتراضية...، "إن الأمر يتصل بموجة عارمة وبحركة جارفة تتجاوز إلى حد بعيد سبل الحوسبة المعلوماتية".¹⁹

قد نخطئ إذا اعتقدنا بأن دلالة "الافتراضي" هي نفسها الزائف أو الوهمي أو الخيالي، وقد نكون مخطئين أكثر إذا ما قلنا بأن الافتراضي هو ضدّ الواقعي، إنه على العكس من ذلك، "إنه ضرب من الوجود الخصب والقوي الذي يغني عمليات الإبداع ويفتح آفاق المستقبل ويحتفر آباراً من المعاني تحت سطحية الوجود الفيزيائي المادي الآني"،²⁰ قد يقربنا هذا القول إلى الدلالة الإيجابية للفظ "الافتراضي" (virtuel) هاهنا، والذي هو مشتق في الفرنسية من كلمة (virtualis) والمستعملة في اللغة اللاتينية أول الأمر في العصور الوسطى كي تترجم في الفلسفة السكولائية (scolastique) المفهوم الأرسطي لـ "القوة" (dunamis) المقابل لمفهوم الفعل (energeia) فالقوة والفعل في الفلسفة الأرسطية نمطان للوجود: "إما أن يوجد بالفعل، أو بالقوة، فعندما يوجد بالفعل فهو فعلي؛ في طريقه للتحقق، وعندما يوجد بالقوة فهو فقط في حالة الكمون؛ يمكنه أن يحدث أو يتحقق ولكنه ليس متحققاً في الوقت الحاضر"،²¹ لقد بقي الافتراضي محافظاً على إجرائية هذا التعريف حتى في أدبيات العصر الحديث يقول أندري لالاند "الافتراضي هو ما لا يوجد إلا بالقوة لا بالفعل".²²

يؤكد غاستون باشلار في كتابه "تكوين العقل العلمي": "إن الواقعي ليس أبداً ما قد نعتقده، إنما هو دوماً ما كان علينا أن نفكر فيه"²³، هذا القول قد يجعلنا أمام حتمية تغيير العديد من المفاهيم خصوصاً تلك المتعلقة بمفهوم الافتراضي، والذي يغدو ليس مجرد وهم أو استهزاء ولا مجرد احتمال، مرمياً في جوف الممكن، بل إنه واقعي وبالفعل، يعمل بصورة أصولية، وليس إذا لا واقعياً أو احتمالياً؛ الافتراضي هو في نظام الواقع"،²⁴ إنه بذلك نظاماً أنطولوجي، وطريقة خاصة في الكينونة الواقعية. ب/ دلالات "استعمال" الافتراضي في العلوم المعاصرة (الفلسفة، البصريات، الإعلاميات، التحليل النفسي).

دائماً ما أكد "فيال" على أمر هام وأساسي، هو: أن دلالة "الافتراضي" كانت في حقيقة الأمر ذات أصل فلسفي، لقد استعملت كنظاماً أنطولوجي، وطريقة خاصة في الكينونة الواقعية"،²⁵ قبل أن تصل في الفترة الحديثة إلى ميدان البصريات، خصوصاً في قطاع الفيزياء في معالجة للعلاقة بين الضوء

¹⁹ بيير ليفي: عالمنا الافتراضي، ماهو؟ وما علاقته بالواقع؟ ترجمة، رياض الكحال، مراجعة منصور فرح ومحمد المومني، (المنامة: هيئة البحرين للثقافة والآثار، الطبعة الأولى، 2018)، ص.9.

²⁰ فيال، ص.10.

²¹ المرجع نفسه، ص.138.

²² A. Lalande, Vocabulaire technique et critique de la philosophie (17ème édition), article « Virtuel ».

²³ غاستون باشلار: تكوين العقل العلمي، مرجع سابق، ص.115.

²⁴ المرجع نفسه، ص.118.

²⁵ فيال، ص.138.

والبصر، وبالضبط في مجال الصور، فكان الحديث عن وجود إما "صورة واقعية" أي صورة يمكن رؤيتها واستقبالها على الشاشة (مثلا صورة شيء مضيء يؤثر في شبكة العين، أو صورة شفافة معروضة على الجدار أو حتى صورة متلفزة)، وإما "صورة افتراضية" أي صورة يتم الحصول عليها بواسطة جهاز بصري (مكبر الصور أو منظار) ويمكن رؤيتها بالعين، لكن لا يمكن استقبالها على شاشة، لأنها لا توجد إلا على الآلة التي أنتجتها".²⁶

أما الاستعمال الثالث للكلمة وهو الاستعمال التقني، الذي تطور خلال النصف الثاني من القرن العشرين في مجال المعلوماتية، مع تعابير من مثل: "ذاكرة افتراضية" و"آلة افتراضية"، و"خادم افتراضي"، أو أيضا "واقع افتراضي"، إذ نسي ما هو "افتراضي" ضمن منظور الحاسوب "كل عملية قادرة بفضل تقنيات البرامج على تقليد سلوك رقمي، بمعزل عن دعائمه المادية"²⁷، وقد نستكمل هذه الاستعمالات عبر ميدان آخر هو ميدان التحليل النفسي: والذي ظهر -حسب فيال- في التحليل النفسي الفرنسي منذ عقد من الزمن، والذي يدين فيه فيال الجزء الكبير منه لتأثير فكر سيرج تيسرون رائد المقاربة السيكلولوجية للرقميات وأحد مؤلفي رأي حديث صدر عن أكاديمية العلوم تحت عنوان الطفل والشاشات، ففي نظر تيسرون "الافتراضي" هو بُعد من أبعاد الحياة النفسية يتميز عن بعد الخيال، إذ هو لا يتصل بنظام أنطولوجي كما يفهمه الفلاسفة ولا بعملية مادية أو تقنية كما يفهمها المعلوماتيون. خاتمة: في استشراف حال الإنسان المعاصر وعلاقته بالتقنية.

ونحن على مشارف نهاية هذه المداخلة يمكن أن نعود لقول ميشال سير* في كتابه "الأصبع الصغيرة" يقول سير: "من دون أن ننتبه للأمر، ولد إنسان جديد، خلال فاصل قصير، ذلك الذي يفصلنا عن عقد 1970، لم يعد له، الجسد ذاته، ولا الأمل في الحياة نفسها، ولم يعد يتواصل بالطريقة القديمة، ولم يعد يدرك العالم نفسه، ولم يعد يعيش في الطبيعة نفسها، ولا في المكان نفسه أيضا"²⁸، بهذا القول يمكن أن نذهب إلى ما أبعد قول "سير" لقد تغيرت العديد من الأمور بفضل

²⁶ المرجع نفسه، ص 139.

²⁷ المرجع نفسه، ص 141.

* ميشال سير من مواليد 1 سبتمبر 1930 في إقليم: لوت إي غارون Lot-et-Garonne، الواقع في جنوب غرب فرنسا، فيلسوف وأديب، ومفكر موسوعي غزير الإنتاج، ومتعدد الاهتمامات، وأحد أبرز الوجوه في المشهد الثقافي الفرنسي المعاصر، تتوزع كتاباته حول: الفلسفة، تاريخ العلوم، الاتصالات، التقنية، الرياضيات، الفيزياء، الأدب، الموسيقى. حاز وسام الشرف الفرنسي 1985، وتحصل على العديد من الجوائز والأوسمة في فرنسا وخارجها نظير إسهاماته المعرفية والفكرية. من أهم مؤلفاته: "نظام لينتز ونماذج الرياضيات" (1968) "أوغست كونت: دروس في الفلسفة الإيجابية" (1975)، "هرمس" (1977)، "العقد الطبيعي" (1991)، "مناظر الطبيعة للعلوم" (2000)، "اختلافات في الجسد" (2002)، "العلوم والرجل المعاصر" (2003)، "روايات صغيرة لمساء يوم الأحد" (2006)، "قصص عن الإنسانية" (2006)، "الإصبع الصغيرة" (2012).

²⁸ ميشال سير، الإصبع الصغيرة، عبد الرحمن بوعلي، قطر: وزارة الثقافة والفنون والتراث، (2014)، ص 12.

التقنية، التي أضحت تؤثر وبشكل واضح في حياة الإنسان وفي تمثله لهذا العالم ولهذا الوجود، إن التقنية لا تقدم لنا الأشياء فقط لنفعل بها ما نريد، إنما تجعل منّا شيئاً ما.

يدفعنا الفضول إلى طرح العديد من التساؤلات التي بقت عالقة بعد هذه المداخلة، أهمها لماذا تم تشييد هذا الوسيط الخوارزمي (التقنية) هل تم فعل ذلك ليغدو الإنسان الغربي غنياً وقوياً، أم ليبين للشعوب الأخرى أهمية الوسائط الاجتماعية، أم تم القيام به لكي يستطيع الناس من أطفال المدارس إلى أقوى الجيوش مروراً بالشركات والأحزاب السياسية مراقبة أعدائهم وتحطيمهم وتكذيبهم؟

يذكّرنا ستيفان فيال بما نبحث عن في الفلسفة ولا نزال نبحث عنه دائماً، ذلك الهدف الذي يتواری بقدر ما نلاحقه والذي يوجه مع ذلك سابقنا: إنه اكتشاف ذواتنا.

من بين أهم النتائج التي يمكننا الظفر بها في ختام هذه المداخلة:

- أولاً: إن أفضل طريقة للفيلسوف يمكن أن يتخذها للولوج إلى سؤال التقنية هو الدخول عبر منفذين أساسيين متجاوزين للنظرة التجزيئية البسيطة للأشياء، المنفذ الأول: ويتعلق أساساً بطريق "النقد الواعي" لمحصلات الثورة الرقمية، والمنفذ الثاني هو "منفذ الاستشراف" أي استشراف نتائج الثورة الرقمية من أجل الاستفادة منها في حل مشكلات الإنسان المعاصر قبل وقوعها.
- ثانياً: إن أهمية الثورة الرقمية ليس في مظاهرها وفي ما يرى منها، بقدر ما هي في قدرة منظومتها على توجيه إدراكنا للأشياء وللظواهر، وعلى توجيه فكرنا وسلوكنا، وعلاقتنا، وبالتالي في رؤيتنا للعالم.
- ثالثاً: إن الثورة الرقمية ليست مجرد حدث تقني فقط، بل هي كذلك حدثٌ فلسفيٌّ كبير أعاد تشكيل بنانا الذهنية والإدراكية ويعيد بناء معنى الواقع.
- رابعاً: إن الاختلاف بين الواقعي والافتراضي هو اختلاف مزعوم لا وجود له ولم يوجد أبداً، ذلك أننا نعيش في بيئة مزدوجة هي في آن واحد رقميةٌ وغير رقمية، موصولة ومنقطعة.

قائمة المصادر والمراجع:

باللغة العربية:

1. ستيفان فيال: الكينونة والشاشة، كيف يغيّر الرقمي الإدراك، ترجمة إدريس كثير، هيئة البحرين للثقافة والآثار، الطبعة الأولى، المنامة، 2018.

2. بدير ليفي: عالمنا الافتراضي، ماهو؟ وما علاقته بالواقع؟ ترجمة، رياض الكحال، مراجعة منصور فرح ومحمد المومني، هيئة البحرين للثقافة والآثار، الطبعة الأولى، المنامة، 2018.
3. طه عبد الرحمن: دين الحياء، من الفقه الائتماري إلى الفقه الائتماني، التحديات الأخلاقية لثورة الإعلام والاتصال، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، الطبعة الأولى، بيروت، 2017.
4. نورة بوحناش: البيو إتيقا والفلسفة، من الإنسان الفائق إلى الإنسان المتزكي، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، الطبعة الأولى، بيروت، 2017.
5. ميشال سير، الإصبع الصغيرة، عبد الرحمن بوعلي، وزارة الثقافة والفنون والتراث بدولة قطر، 2014.
6. غاستون باشلار: تكوين العقل العلمي، ترجمة خليل أحمد خليل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1981، بيروت.

باللغة الفرنسية:

7. P. Sloterdijk, La Domestication de l'être, Paris, Mille et une nuits, 2000.
8. A. Lalande, Vocabulaire technique et critique de la philosophie (17ème édition).1991.
9. BEAUNE Jean-Claude, La Technologie, Paris, Puf, « Dossiers Logos »,1972.
10. DELEUZE Gilles, Différence et Répétition, PUF, Paris, 1968.
11. SERRES Michel, Atlas, Julliard, Paris, 1994

ACADEMIC DELAY BETWEEN DIAGNOSIS AND TREATMENT

Hiba LARABA

Phd student, majoring in school psychology, University of Mohamed Lamine Debaghin Setif
2, hibayara1993@gmail.com

Abstract :

The academic delay is one of the educational problems and obstacles facing parents, teachers, specialists, and even everyone related to the educational process. It results in psychological, social, and educational problems that affect the student who suffers from the academic delay. The process of diagnosing academic delay and determining its type is one of the most important steps in order to identify and treat the problem. This is because judging the school child to be late negatively affects his academic life. Also, this problem needs to be addressed, like any other school problem, as it hinders the educational process from achieving its goals. In view of this, this research paper aims to shed light on the problem of academic delay in terms of diagnosing, treating, and mitigating it.

Keywords: student, school problems, academic delay, diagnosis, treatment.

الملخص:

يعد التأخر الدراسي من المشكلات والعقبات التربوية التي تواجه الآباء والمدرسين والأخصائيين. بل وكل من له صلة بالعملية التعليمية. إذ يترتب عليه مشكلات نفسية واجتماعية وتعليمية، تؤثر على التلميذ المتأخر دراسياً. وتعتبر عملية تشخيص التأخر الدراسي وتحديد نوعه من أهم الخطوات في سبيل تحديد المشكلة وعلاجها. وذلك لأن الحكم على الطفل المتأخر بالتأخر يؤثر سلباً على حياته الدراسية. كما أن هذه المشكلة تحتاج إلى علاج شأنها شأن أي مشكلة مدرسية أخرى كونها تعيق العملية التعليمية عن بلوغ أهدافها. ووقوفاً على هذا تهدف هذه الورقة البحثية إلى تسليط الضوء على هذه المشكلة من حيث تشخيصها وعلاجها والتخفيف منها.

الكلمات الرئيسية: التلميذ، مشكلات مدرسية، التأخر الدراسي، التشخيص، العلاج.

مقدمة:

يعد التعليم من أهم جوانب الحياة الاجتماعية التي تركز عليها حضارة الأمم والشعوب، ويتضمن التعليم بما يشتمل عليه من معان، التحصيل الدراسي بكل أبعاده وجوانبه. حيث أن التحصيل الدراسي في مفهومه المبسط مدى استيعاب أو فهم التلميذ لما تعلمه مسبقاً، ومدى قدرته على الاستفادة مما تعلمه وتطبيق ذلك في جوانب الحياة المختلفة.

ويعد التأخر الدراسي من المشكلات التربوية والنفسية والإنسانية التي تواجه الآباء والمدرسين والأخصائيين، بل وكل من له صلة بالعملية التعليمية. وكذلك يترتب عليه مشكلات نفسية واجتماعية وتعليمية، يعاني منها التلميذ

المتأخر دراسيا فقد يعمل إحساس التلميذ بالفشل في الدراسة على فقدان الثقة بالنفس والإحساس بأنه ليس أهلا للحياة الناجحة. كذلك الوالدين يزعجان عندما يران ابنهما يعاني من الفشل الدراسي، والمعلم يرى أن تلاميذه يحالفهم سوء الفهم للدروس مما يؤثر على ذاته وثقته بنفسه كمعلم ناجح، والإدارة المدرسية تعاني من التلاميذ المتأخرين دراسيا، حيث يعرقلون الدراسة والوصول إلى الأهداف المرجوة. (الترتير، ص 14-15).

ومما يزيد من حدة المشكلة أنها ظاهرة معقدة، تنشأ نتيجة لتظافر أسباب وعوامل متعددة بعضها يرجع إلى التلميذ وظروفه الجسمية والعقلية والانفعالية، وبعضها يرجع إلى المدرسة أو المنزل. بالإضافة إلى الإقبال المتزايد على التعليم مما يقلل من فرص العناية بالتأخرين دراسيا. كما يمثل ذلك إعاقة المدرسة عن تأدية رسالتها على الوجه الأكمل، ومن هنا كان الاهتمام بهذه المشكلة أمرا ضروريا لتحقيق تكافؤ الفرص في التعليم، وأصبح الاهتمام منصبا على التعرف على الأسباب والعوامل التي تسبب مشكلة التأخر الدراسي، في حين لم تنل هذه المشكلة الاهتمام المناسب من الباحثين في مجال التشخيص والعلاج وخاصة في البيئة العربية. (بدر، دسنة، ص 821) و تتمثل عملية تشخيص التلميذ بأنه يعاني من التأخر الدراسي من أصعب المراحل كونها تتحدد عليها باقي مراحل العلاج والتكفل ولهذا وجب الاهتمام بمرحلي التشخيص والعلاج لهذه المشكلة المدرسية.

وعليه نأتي إلى طرح الإشكالية التالية:

كيف يتم تشخيص التأخر الدراسي؟ وكيف يتم علاجه؟

1- مفهوم التأخر الدراسي:

يقصد بالتأخر الدراسي قصور تلميذ أو عدد من التلاميذ في الوصول إلى المستوى التحصيلي العادي، وهو ما يكون فيه عمر التلميذ الدراسي أو التحصيلي مساويا لعمره الزمني أو لعمره العقلي أو قريبا منه.

والعمر الدراسي هو المستوى العلمي الذي يصل إليه التلميذ في حياته الدراسية. وتدل عليه نتيجة الاختبارات الدراسية المقننة. وبعبارة أخرى نقول إن مستوى التلميذ الدراسي يعد عاديا إذا كانت نسبة الدراسة تساوي هذه النسبة 100% كان التلميذ فوق المتوسط، وإذا قلت من الضروري أن نرجع إلى مستواه العقلي أو الذكائي، فإذا وجدنا تناسبا بين المستويين الدراسي والعقلي جزمنا بأن التأخر الدراسي لا يرجع إلى أسباب مدرسية. وإنما يرجع إلى ضعف التلميذ في مستواه العقلي ومعنى هذا أن المرجع النهائي في تحديد مدى التقدم أو التأخر في الدراسة هو النسبة التحصيلية.

فالتأخر الدراسي هو حالة تأخر أو نقص في التحصيل، لأسباب عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط بأكثر من انحرافية معيارية.

يعرف التأخر الدراسي إجرائيا على أساس انخفاض الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات الموضوعية في المواد الدراسية. (فرج، 2006، ص 101)

إن مشكلة التأخر الدراسي قضية حقيقية تؤرق المجتمع بأكمله، فهي مشكلة قديمة حديثة تعاني منها العملية التعليمية، وتعاني منها الأسرة والتلميذ والمعلمون على حد سواء فكثير من أولياء الأمور يشكون من تأخر أبنائهم

لكنهم لا يدركون الأسباب الحقيقية وراء هذا التأخر وكيفية علاجه، وقد يلجأ بعضهم إلى أساليب غير تربوية لحث أبنائهم على الدراسة مثل العقاب البدني وغيره. وبشكل عام يتميز المتأخرون دراسيا بالبطء في التعلم، وعدم قدرتهم على منافسة زملائهم في نفس العمر أو الصف الواحد، لذا يبدأ مع التلاميذ منذ الصغر وقد يبقى معهم حتى المراحل اللاحقة من التعليم فيؤدي ذلك إلى ازدياد تأخرهم سنة بعد أخرى. (ظاهر، 2019، ص 2-3)

كما يعرفه التربويين على أنه الانخفاض، في مستوى التحصيل الدراسي عن المستوى المتوقع في اختبارات التحصيل أو الانخفاض عن مستوى سابق من التحصيل أو أن هؤلاء الأطفال الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى أقرانهم العاديين الذين هم في مثل أعمارهم ومستوى فرقهم الدراسية، وقد يكون التأخر الدراسي، تأخرا عاما في جميع المواد الدراسية أو تأخرا في مادة دراسية معينة وقد يكون تأخرا عاما في جميع المواد الدراسية أو تأخرا في مادة دراسية معينة. وقد يكون تأخرا دائما أو مؤقتا مرتبطا بموقف معين أو تأخرا حقيقيا يعود لأسباب جسمية أو غير ظاهري يعود إلى أسباب غير جسمية. (السلام، 2009، ص 11)

2-التأخر الدراسي وبعض المفاهيم الأخرى:

الفئات	التحصيل الدراسي	التدني في التحصيل الدراسي	معامل الذكاء (القدرة العقلية)	المظاهر السلوكية	الخدمة المقدمة لهذه الفئة.
ذوو صعوبات التعلم	قصور في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الرياضيات، القراءة، الإملاء)	اضطراب في العمليات الذهنية (الانتباه، الذاكرة، التركيز، الإدراك)	عادي، مرتفع، معامل الذكاء من 90 درجة فما فوق.	عادي وقد يصاحبه أحيانا نشاط زائد.	برامج صعوبات التعلم والاستفادة من أسلوب التدريس الفردي.
بطيؤو التعلم	قصور في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب.	انخفاض معامل الذكاء.	معامل الذكاء 84/70 درجة	تصاحبه غالبا مشاكل السلوك التكيفي (مهارات الحياة اليومية، التعامل مع	الفصل العادي مع بعض التعديلات في المنهج

	الأقران ومع مواقف الحياة (اليومية)				
دراسة حالته من قبل المختص في المدرسة.	مرتبط غالبا بسلوكات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب فاشلة.	عادي، غالبا من 90 درجة فما فوق.	عدم وجود دافعية للتعلم.	قصور في جميع المواد مع إهمال واضح، أو مشكلة صحية.	المتأخرون دراسيا

(جميلة، 2005، ص5)

3-تشخيص التأخر الدراسي:

تعتبر عملية التشخيص الدراسي وتحديد نوع التأخر من أهم الخطوات في سبيل تحديد المشكلة و علاجها ، وذلك لأن الحكم على التلميذ بالتأخر يترتب عليه آثار سلبية في توجيهه وتحديد مستقبله . وقد أوضح أبراهام أنه يجب مراعاة بعض الاعتبارات التربوية والنفسية في تشخيص التأخر الدراسي ومن أهمها ما يلي :
أ-عدم الاعتماد على مصدر واحد فقط في التشخيص أو التعرف عليه، بل لابد من استخدام الأسلوب المتعدد المصادر سواء من حيث مصادر المعلومات ومن حيث الأخصائيين المشتركين في الحكم على المتأخر الدراسي..
ب. البدء مبكراً في عملية تشخيص التأخر الدراسي والتعرف على المتأخرين واكتشافهم.
ج. إن عملية التعرف على المتأخرين دراسياً يجب أن تكون مستمرة و طويلة نسبياً.

1-الأساليب المستخدمة في تشخيص المتأخرين دراسياً:

توجد تسعة أساليب تستخدم في الكشف وتحديد المتأخرين دراسياً وهي:

1-درجات ونتائج الاختبارات الشهرية.

2-تقديرات الأساتذة.

3-الاختبارات السيكولوجية.

4-الفحوص الطبية.

5-الاختبارات التحصيلية المقننة.

6-الفحوص الجسدية.

7-دراسة الحالة.

8-الأساليب الخاصة بالملاحظة.

9-اختبارات الذكاء. (ابو سالم، د سنة، ص ص 6-7)

كما ويحدد زياد الجرجاوي أساليب أخرى في تشخيص التأخر الدراسي هي كالتالي:

- 1- الاختبارات المقننة بأنواعها المختلفة للذكاء والتحصيل والميول.
 - 2- التاريخ التربوي للتلميذ.
 - 3- ملاحظات المعلمين وأراؤهم.
 - 4- سجل التحصيل الدراسي الحالي.
 - 5- الفحوص الفسيولوجية التي تناولت النواحي الجسمية بصفة عامة والنواحي العصبية والحركية والغدد بصفة خاصة مع مراعاة الدقة في فحص النظر والسمع.
 - 6- ملاحظات الأخصائي النفسي.
 - 7 - ملاحظات الأخصائي الاجتماعي.
 - 8- ملاحظات الطبيب النفسي.
 - 9- رأي الأبوين والمحيطين بالتلميذ وملاحظاتهم على سلوكه.
- ومما يساعد على تشخيص التأخر الدراسي، دراسة سجلات التحصيل المدرسي للتلاميذ الحالية أو الماضية، وملاحظة الخصائص العقلية والنفسية والاجتماعية للمتأخرين دراسياً، ولمعرفة مستوى ذكاء التلميذ يتم تطبيق أحد اختبارات الذكاء المقننة عليه. وإذا لم تتيسر مثل هذه الاختبارات يمكن للمدرسة أن تتعرف على نسبة تحصيل التلميذ، وذلك بمقارنة تحصيله بتحصيل زملائه في نفس السن ثم تحديد عمره التحصيلي، وقسمته على عمره الزمني وضرب الناتج في مائة وفقاً للمعادلة التالية:

$$\text{نت} = \frac{\text{العمر التحصيلي}}{100} \times 100$$

العمر الزمني

وتضيف هلا جمال الدين لما سبق من أساليب تشخيص التأخر الدراسي مايلي:

- 1-دراسة المشكلة، وتاريخها من حيث الجانب التربوي والعلاقات الشخصية والنفسية الجسدي للتلميذ.
- 2-دراسة شخصية التلميذ والعوامل المختلفة المؤثرة مثل: ضعف الثقة في النفس، والخمول وكره بعض المواد الدراسية .
- 3-دراسة العوامل البيئية مثل: انتقال التلميذ من مدرسة لأخرى ، وكثرة الغياب والهروب، وعدم شعور التلميذ بقيمة الدراسة وطرق التدريس والجو المدرسي العام وعلاقة التلميذ بالديه والجو الأسري العام. (مكية، 2014، ص ص41-42)

5-علاج التأخر الدراسي:

تتنوع أساليب علاج التأخر الدراسي و تتعدد حسب مسببات التأخر الدراسي كما يلي:

1-5- أسلوب العلاج الجماعي:

ويعتبر من الأساليب الأساسية في علاج المتأخرين دراسياً وهو يركز على المؤثرات البيئية التي لها تأثير سلبي قد يؤدي إلى التأخر الدراسي ، ويقوم هذا الأسلوب بدراسة الأحوال الاجتماعية واقتراح تغيير البيئة أو تعديلها بما يحقق العلاج المطلوب مثل العلاج البيئي ، علاج المحيط البيئي ، التعديل البيئي الثقافي.

2-5- الأساليب النفسية:

وتتضمن طرق عديدة منها الإرشاد النفسي أو التوجيه والعلاج الجماعي ، ويهدف الإرشاد النفسي والتوجيه إلى مساعدة المتأخر دراسياً أن يفهم نفسه ومشاكله وأن يستغل إمكانياته الذاتية من قدرات واستعدادات وميول ومهارات وأن يستغل الإمكانيات البيئية ويحدد أهدافاً تتفق وإمكانياته من ناحية أخرى ويختار الطرق المحققة لها فيتمكن بذلك من حل مشاكله حلولاً عملية تؤدي إلى تكييفه مع نفسه ومع المجتمع .ويسعى المرشد النفسي أثناء العملية الإرشادية إلى مراعاة اعتبارات تربوية ونفسية واجتماعية أهمها مايلي:

- أ. تنمية الدوافع وخلق الثقة في نفس المتأخر دراسياً.
- ب. تغيير المفهوم السلبي عن الذات وتكوين مفهوم أكثر إيجابية.
- ج. تغيير الاتجاهات السلبية نحو التعليم والمجتمع وجعلها أكثر إيجابية.
- د. الاهتمام بدفاعيه المتأخر حيث أنها المفتاح الأساسي ليدفع التلميذ إلى العمل والتفاعل في النشاط التربوي والتعليمي.

3-5- الأسلوب الطبي:

ويقوم بدور هام في علاج الكثير من حالات التأخر الدراسي والتي ترتبط بالنواحي الجسيمية مثل مشكل في السمع والرؤية والعيوب في الغدد الصماء وسوء التغذية ، ويساهم العلاج الطبي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في علاج هذه الأمراض التي قد تحدث وتسبب التأخر الدراسي الناتج عن القصور الجسدي.

4-5- التعليم العلاجي:

ويعتبر من الأساليب التربوية والنفسية الناجحة في علاج كثير من المشاكل التربوية التي تواجه المتأخرين دراسياً في بعض المواد الدراسية ، ويرتكز التعليم العلاجي على الأسس التالية:

- أ. العناية الفردية بالتلميذ المتأخر دراسياً.
- ب. اختيار الطريقة المناسبة في تعليم التلميذ المتأخر دراسياً.
- ج. اختيار المواد التي تكون مرتبطة بميوله.
- د. التعليم في مجموعات صغيرة .(ابو سالم، دسنة ، ص 8)

6- الخدمات الإرشادية المقدمة للمتأخرين دراسياً:

- 1-دراسة الحالة الصحية والنفسية والاجتماعية للتلميذ المتأخر دراسياً.
- 2-معالجة مشكلات التلميذ الصحية.

3- مساعدة التلميذ المتأخر على أن يفهم نفسه ومشاكله ، وأن يستغل إمكانياته الذاتية من قدرات واستعدادات ومهارات وميول.

4- تنمية الدافع للتحصيل الدراسي، ببناء أفكار إيجابية عن أهمية التعليم في حياة الفرد والمجتمع.

5- تعليم التلميذ طرق الاستذكار الجيد وتنظيم وقت الدراسة.

6- تهيئة الجو المدرسي أفضل تهيئة.

7- توجيه عناية خاصة داخل الفصل للمتأخر.

8- التعزيز الإيجابي، وذلك بتقديم حوافز للتلميذ المتأخر دراسيا .

9- تحسين العلاقة الاجتماعية للتلميذ المتأخر مع أسرته ومع المعلمين.

10- توثيق التعاون بين البيت والمدرسة لمعالجة الأسباب الأسرية المسؤولة عن التأخر. (كامل، دسنة، ص19).

7- طرق تدريس المتأخرين دراسيا :

قدم إبراهيم شعير وزيد الجرجاوي عام 1958 عددا من الطرق التي تفيد في تدريس التلاميذ المتأخرين دراسيا تنحصر فيما يلي:

1- الطريقة النمائية : وهي التي تركز على الخبرات التي لها أثر فعال في الحياة العامة وهي طريقة تؤكد على قيمة الحاجات المستقبلية للمتأخرين دراسيا.

2- طريقة التعديل : وهي طريقة تركز على التغيير في محتوى المنهج الدراسي العادي والهدف من ذلك هو ملائمة المنهج لهؤلاء التلاميذ المتأخرين دراسيا.

3- الطريقة المبسطة : تهدف هذه الطريقة إلى تكييف المنهج وتبسيط محتواه الصعب وإعداده للتلاميذ المتأخرين دراسيا وفقا لمستوياتهم المختلفة.

4- طريقة الأساسيات الضرورية: وهي طريقة تهدف إلى إعطاء الحد الأدنى الضروري والأساسي للفهم والمشاركة ، وهذه الطريقة تهتم بالأساسيات الثقافية ومهارات الاتصال وتتغلب على مواطن الضعف عند التلميذ وتؤدي إلى التوافق والتكيف مع المجتمع الحديث.

5- طريقة التفريد: وهذه الطريقة تؤكد على قيمة الفرد وأهميته واستعداداته وقدراته المختلفة وحاجاته وميوله، وتهدف هذه الطريقة إلى مراعاة الفرد في عملية التعلم من حيث معدل تعلمه، وسرعته ومستواه العلمي، وحاجاته الخاصة وهي تؤكد على أهمية الفروق الفردية وتراعيها.

وتحدد ليلي الكندية أن التأخر الدراسي يتم معالجته ضمن إطارين:

-أولهما: توجيه المعالجة إلى أسباب تأخر التلميذ في دراسته بحيث تتم المعالجة عن طريق القضاء عليها أو الحد منها.

-ثانيهما: توجيه المعالجة نحو التدريس أو إلى مناطق الضعف التي يتم تشخيصها في كل مادة من المواد الدراسية باستخدام طرق تدريس مناسبة ، يراعى فيها الفروق الفردية وتكثيف الوسائل التعليمية والاهتمام بالمهارات الأساسية لكل مادة والعلاقة المهنية الإيجابية بين المعلم والتلميذ.

ويحدد حمزة الجبالي بعض النماذج المقترحة لتوزيع التلاميذ المتأخرين دراسيا داخل أقسام الدراسة وهي:
النموذج الأول: يقتضي وضعهم مع التلاميذ العاديين في حجرات الدراسة العادية داخل المدرسة الواحدة.
النموذج الثاني: يقتضي فصلهم في حجرات خاصة بهم في المدرسة العادية.
النموذج الثالث: يقتضي فصلهم في مدارس خاصة بهم. (مكية، 2014، ص43)

الخاتمة:

تناولنا في هذه الورقة البحثية مشكلة التأخر الدراسي، هذه المشكلة المدرسية التي أرهقت كاهل المتعلمين والمعلمين والأولياء وحتى المؤسسات التربوية لما لها من تأثير على التحصيل الدراسي للتلميذ وعلى نفسيته وعلى مستقبله ومشواره التعليمي. وقد تطرقنا إليها من حيث التشخيص والعلاج كون عملية التشخيص هي التي تحدد نوع الاضطراب والمشكل ويتحدد عليها كذلك العلاج والطرق المناسبة للتعامل مع هذه المشكلة وسبل حلها. ولهذا وجب الانتباه إلى هذه المشكلة المدرسية وعدم إهمال أي عرض ينبئ بها لأن التدخل المبكر يجنب التلميذ والمعلم تطور مشكلته قد يصعب حلها وعلاجها لاحقا.

اقتراحات الدراسة:

- إجراء المزيد من الدراسات التي تخص متغير الدراسة بسبب ندرة هذه الدراسات سواء في المجتمع المحلي أو العربي.
- ضرورة التركيز على عملية التشخيص لما لها من أهمية في تحديد مستقبل التلميذ الدراسي وأيضا آثارها على نفسيته وعلاقاته..... كما أنها تتحدد عليها باقي مراحل العلاج والتكفل.
- ضرورة وجود مرشد مدرسي في المدارس يقوم بتحديد التلاميذ الذين يعانون من مشكلات مدرسية عامة والتأخر الدراسي خاصة كي يسرع في عملية التشخيص والعلاج وتفادي تأزم الحالة إلى مرحلة يصعب فيها العلاج.

قائمة المراجع:

- 1- إبراهيم عبد الحميد محمد التريتر. (2003). أسباب التأخر الدراسي لدى طلبة الصفوف الأساسية الدنيا في محافظات شمال الضفة الغربية، من وجهة نظر المعلمين رسالة ماجستير في العلوم التربوية تخصص مناهج وتدریس. نابلس- فلسطين، جامعة النجاح الوطنية-كلية الدراسات العليا- قسم العلوم الانسانية.
- 2- إسماعيل إبراهيم بدر. (دسنة). الاتجاهات المعاصرة في إعداد برامج علاجية لمشكلة التأخر الدراسي. كلية التربية- جامعة بنها.
- 3- جحيش جميلة. (2005). صعوبات التعلم. سلسلة موعذك التربوي (العدد16).
- 4- د. عبد اللطيف فرج، (2006) المعلم والمشكلات الصفية السلوكية التعليمية أسبابها وعلاجها (الإصدار ط1). عمان- الأردن: دار مجد لاوي للنشر والتوزيع.
- 5- د. محمد علي كامل، (دسنة) المرشد النفسي التربوي مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم.

- 6-علياء عبد العال محمد مكية. (2014). *فعالية استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية في التحصيل وبقاء أثر التعلم وتنمية الاتجاه لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا في مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية - رسالة ماجستير في التربية تخصص المناهج وطرق التدريس العلوم البيولوجية والجيولوجية . كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس- جامعة المنصورة.*
- 7-تأليف محمد صبحي عبد السلام،(2009) ،*صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال ، القاهرة: مؤسسة إقرأ للنشر والتوزيع والترجمة.*
- 8-نسرين توفيق إبراهيم ظاهر. (2019). *أسباب التأخر الدراسي لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى في المدارس الحكومية واقتراح الحلول لها من وجهة نظر معلميه في العاصمة عمان رسالة ماجستير في التربية تخصص المناهج وطرق التدريس. عمان، قسم الإدارة والمناهج كلية العلوم التربوية جامعة الشرق الأوسط.*

Organizational values and their contribution to consolidating the culture of total quality in higher education institutions

Nabila BOUOUDEN

University teacher, lecturer –B-. faculty of psychology and educational sciences University Constantine2 , e-mail: nabila.bououden@univ-constantine2.dz

Meriem ZAIBET

University teacher, lecturer –A-. faculty of psychology and educational sciences University Constantine2. e-mail: meriem.zaibet@univ-constantine2.dz

Abstract:

This research paper aims to try to shed light on some organizational values and their contribution to inculcating a culture of total quality for the employees of the University Center in Melilla, by asking the following question: Do you practice organizational values that contribute to the consolidation of the total quality culture for the employees of the University Center administration in Melilla? To answer this question, the questionnaire was used as a tool to collect data, as we relied on the descriptive approach and applied the comprehensive survey method, and we found that university center employees inclined to practice and to a few degrees organizational values (values of management going, tasks of managing tasks, values of human relations, values of environmental management) Contribute to the consolidation of a culture of total quality of higher education.

key words: the quality, comprehensive quality, Total quality culture, Institutions of higher education, Organizational values.

ملخص

تهدف هذه الورقة البحثية إلى محاولة تسليط الضوء على بعض القيم التنظيمية ومساهمتها في ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة لدى موظفي المركز الجامعي بميلة، وذلك من خلال طرح التساؤل التالي: هل تمارس القيم التنظيمية التي تساهم في ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة لدى موظفي إدارة المركز الجامعي بميلة؟ وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات، كما اعتمدنا على المنهج الوصفي وطبقنا أسلوب المسح الشامل، وتوصلنا إلى أنه موظفي المركز الجامعي بميلة يمارسون وبدرجات قليلة القيم التنظيمية (قيم تسير الإدارة، قيم إدارة المهام، قيم العلاقات الإنسانية، قيم إدارة البيئة) المساهمة في ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة لتعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: الجودة، الجودة الشاملة، ثقافة الجودة الشاملة، مؤسسات التعليم العالي، القيم التنظيمية.

مقدمة

إن تسارع التغيرات المعاصرة والمؤثرة في مستقبل المؤسسات، قد فرض عليها تحديات معاصرة كثيرة (عولمة الاقتصاد، انتشار تقنية المعلومات، شبكات المعلومات، الخ)، مما يهدد وجودها ويجبرها على اتخاذ الإجراءات اللازمة لمواجهة هذه التحديات، وذلك من خلال انتهاج الأسلوب العلمي الواعي للبحث عن أفضل الطرق والتي من خلالها يتم استثمار الطاقات البشرية الفاعلة في ترصين الأداء بمرونة وأكثر كفاءة وفعالية، وتجعلها قادرة على التكيف وتحقيق

التميز، ومن أكثر الجوانب الإدارية الهادفة إلى تحقيق هذا التحول هو تطبيق الجودة الشاملة، ومن بين المؤسسات التي لجأت إلى ذلك مؤسسات التعليم العالي.

إلا أن تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يتوقف على تهيئة القيم التنظيمية لتلك المؤسسات، لأنها ذات أهمية كبيرة في نجاح تطبيق الجودة الشاملة كمدخل تطبيقي للتغيير والتطوير التنظيمي، ويمكن للإدارة أن تنشر القيم التنظيمية السليمة للتغيير وتدفع الأفراد لإحداث التغيير، وذلك من خلال الإطار القيمي الملائم للجودة، ومعرفة مختلف هذه القيم التنظيمية التي يجب على مؤسسات التعليم أن تعتنقها، حيث أن وضع هذه القيم التنظيمية يؤدي إلى بناء وتطوير ثقافة تنظيمية واعية تساعد على تطبيق الجودة الشاملة، وتخفيض حدة مقاومة التغيير، إذ من الضروري توافق سلوك القادة الإداريين مع القيم المشتركة لهذه المؤسسات، فالجودة الشاملة ما هي إلا نتيجة ملموسة لمبادئ وقيم واتجاهات أفراد الجامعة ككل، والتي تعمل على إحداث تكامل للأنماط السلوكية وتوجيهها نحو تحقيق أهداف هذه المؤسسات، مما يساعد ذلك على ترسيخ ما يسمى بثقافة الجودة الشاملة.

فثقافة الجودة الشاملة في التعليم العالي تعني قدرة مجموعة من خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب، وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة، ولهذا ومع ما تواجهه مؤسسات التعليم العالي في الجزائر من ضغوطات على الساحة الدولية، فقد أصبحت مطالبة أكثر من قبل بالسعي إلى تحسين جودة مخرجاتها التعليمية، وذلك لضبط جودة الخدمات التي تقدمها استناداً إلى أسس علمية عالمية، بالإضافة إلى ترسيخ ثقافة الجودة لدى كافة الأفراد بالجامعة، لاسيما أن تأمين جودة التعليم العالي هو الضمانة الحقيقية لرفع من نوعية الطلاب وتزويدهم بالمهارات اللازمة لتدعم قدرتها على التمتع والمنافسة في محيط سمته التغيرات المتسارعة.

ولهذا فإن تساؤل الإشكالية يتمثل في: هل تمارس القيم التنظيمية التي تساهم في ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة لدى موظفي إدارة المركز الجامعي لميلة؟ بحيث تنفرع من هذا التساؤل تساؤلات فرعية بالاعتماد على تصنيف فرنسيس وودكوك للقيم التنظيمية وهي كالتالي:

- هل تمارس قيم تسير الإدارة التي تساهم في ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة لدى موظفي إدارة المركز الجامعي لميلة؟
- هل تمارس قيم إدارة المهام التي تساهم في ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة لدى موظفي إدارة المركز الجامعي لميلة؟
- هل تمارس قيم إدارة العلاقات التي تساهم في ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة لدى موظفي إدارة المركز الجامعي لميلة؟
- هل تمارس قيم إدارة البيئة التي تساهم في ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة لدى موظفي إدارة المركز الجامعي لميلة؟

الجانب النظري:

أولاً. الجودة الشاملة في التعليم العالي:

1. مفهوم الجودة الشاملة في التعليم العالي:

قبل الخوض في سرد بعض التعاريف الأكاديمية التي عرفتها الجودة الشاملة في التعليم العالي كوحدة متكاملة لابد أن نعرض إلى مفهوم الجودة أولاً.

1.1. الجودة:

فالجودة لغة: كما عرفها ابن منظور الجودة في معجمه لسان العرب بأن أصلها "الجود" و الجيد نقبض الرديء، وجاد الشيء جودة وجوده، أي صار جيداً، وأحدث الشيء فجاد و التجويد مثله، و قد جاد جودة و أجاد أي أتى بالجيد من القول و الفعل. (منظور، لسان العرب، دبت)

و اصطلاحاً: فالجودة معيار، أو هدف، أو مجموعة متطلبات، وهي هدف يمكن قياسه لا إحساس مبهم بالصلاحيّة، وهي جهد من أجل التطوير، وليست درجة محددة للامتياز. (عطية، 2011)

2.1. الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

وتعرف الجودة في مجال التعليم هي عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى جودة وحدة المنتج التعليمي بواسطة كل فرد من العاملين بالمؤسسة التعليمية وفي جميع جوانب العمل التعليمي والتربوي بالمؤسسة.

وتهدف الجودة الشاملة في التعليم إلى إيجاد ثقافة متميزة وسائدة بين العاملين بالمؤسسات التربوية حول سبل أداء العمل بشكل صحيح منذ بدايته من أجل تحقيق جودة المنتج التعليمي بصورة أفضل وبفعالية أعلى وهي شاملة لأنها تشمل كل جوانب العملية التعليمية كالطلاب (مدخلات ومخرجات) والبيئة والبرامج التعليمية ومستويات الأداء. (أحمد، 2004)

كما تعرف على أنها أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنظومة التعليمية ليوفر للعاملين و فرق العمل الفرصة لإشباع حاجات الطلبة و المستفيدين من عملية التعليم. (الترتوري، 2009)

2- أهمية الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

- تتمثل أهمية تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسة الجامعية في الضرورة الملحة لمواكبة التغيرات ومواجهة الصعوبات، ويمكن إجمال مختلف الفوائد التي تحققها من خلال تطبيق هذا المدخل في المؤسسة الجامعية في النقاط التالية:
- * دراسة متطلبات المجتمع واحتياجات أفراد والوفاء بتلك الاحتياجات.
- * أداء الأعمال بشكل صحيح، وفي أقل وقت وجهد وتكلفة.
- * تنمية العديد من القيم التي تتعلق بالعمل الجماعي.
- * إشباع حاجات المتعلمين وزيادة الإحساس بالرضا لدى جميع العاملين بالمؤسسة الجامعية.
- * تحسين سمعة المؤسسة الجامعية في نظر الأساتذة والطلبة وأفراد المجتمع المحلي.
- * تحقيق جودة المتعلم سواء في الجوانب المعرفية أو الأخلاقية.
- * بناء الثقة بين العاملين بالمؤسسة الجامعية ككل وتقوية انتمائهم.
- * توفير المعلومات ووضوحها لدى جميع العاملين.
- * تحقيق الترابط الجيد والاتصال الفعال بين الأقسام والإدارات والوحدات المختلفة في المؤسسة الجامعية.
- * الإسهام في حل الكثير من المشكلات التي تعيق العملية التعليمية في المؤسسة الجامعية.
- * تنمية العديد من المهارات لدى أفراد المؤسسة الجامعية مثل مهارة حل المشكلة وتفويض الصلاحيات.
- * تحقيق الرقابة الفعالة والمستمرة لعملية التعلم والتعليم. (الطائي، 2004)

3. مبادئ الجودة الشاملة في التعليم العالي:

- هناك مجموعة من مبادئ الجودة في التعليم نوجزها على النحو التالي:
- ضمان روح المشاركة في العمل لكل العاملين وانضمامهم وعدم التمييز بينهم مما سيؤدي إلى اندماجهم الكامل في العمل وبذلهم كل ما في وسعهم لخدمة مصلحة المؤسسة.
- التقهيم الكامل والالتزام التنظيمي الفعلي من قبل الإدارة العليا، بجعل الجودة في المقام الأول والتأكيد على خلق البنى والهيكل التنظيمية وإجراءات وسياسات العمل المناسبة وتطوير نظام الحوافز الذي يشجع جهود تحسين الجودة.
- ضرورة تفهم المؤسسات للاحتياجات والتوقعات الحالية والمستقبلية والعمل على تحقيق كل التوقعات في المؤسسات والمجتمع وسوق العمل.
- ضرورة اهتمام القيادات الإدارية بتوحيد الرؤية والأهداف والاستراتيجيات داخل المؤسسة وتهيئة المناخ التعليمي لتحقيق تلك الأهداف بأقل تكلفة.
- التأكيد على أن عملية تحسين الجودة علمية مستمرة في المؤسسة والعمل المستمر على تطوير العمليات التي يتم من خلالها انجاز الأعمال. (الحريري، 2010)

ثانياً. القيم التنظيمية:

1. تعريف القيم التنظيمية:

- اختلف العلماء في تحديد تعريف موحد للقيم التنظيمية من بينها ما يلي:
- عرف كل من "المدهون و الجزراوي" القيم التنظيمية بأنها القيم التي تعكس أو تمثل القيم في مكان أو بيئة العمل، حيث تعمل هذه القيم على توجيه سلوك العاملين ضمن الظروف التنظيمية المختلفة، ومن هذه القيم المساواة بين العاملين، الاهتمام بإدارة الوقت، والاهتمام بالأداء واحترام الآخرين. (المدهون و الجزراوي، 1995)
- و يعتبر "عامر عوض" القيم التنظيمية من العناصر الأساسية لثقافة المنظمات، أو ما يطلق عليها الثقافة التنظيمية فهي تؤثر تأثيراً كبيراً في حياة الأفراد الخاصة والعملية بوصفها أحد المكونات الأساسية للشخصية، ويشمل تأثيرها على سلوك الأفراد واتجاهاتهم وعلاقاتهم، وهي بذلك توفر إطاراً مهماً لتوجيه سلوك الأفراد والجماعات داخل المنظمات. (عوض، 2007)

ويعرف جانس آرانس ببر هلفر القيم التنظيمية بأنها "عبارة عن مجموع الأفكار والمعتقدات التي يشترك فيها أفراد المؤسسة ويؤمنون بها، تعمل كموجه لهم في سلوكياتهم". (Orsoni & Halfer, 1994)

فمن خلال التعريفات السابقة نجد أن القيم التنظيمية هي عبارة معايير و أحكام تعمل على توجيه سلوك الأفراد والجماعات داخل البيئة التنظيمية، من خلال تحديد ما هو مهم و غير مهم وما هو مرغوب فيه و غير مرغوب فيه داخل التنظيم.

2. خصائص القيم التنظيمية:

- من خلال التعريفات السابقة القيم التنظيمية بصفة خاصة اتضحت مجموعة من الخصائص يمكن تحديدها كما يلي:
- نسبية: فهي تختلف من فرد لآخر داخل التنظيم على اختلاف رغبات أعضائه وظروفهم من جهة و لاختلاف ثقافة التنظيم السائدة من جهة أخرى.
- تؤثر في الاتجاهات والآراء والأنماط السلوكية بين الأفراد داخل التنظيم .
- معروفة ومرغوبة لدى أغلبية أفراد التنظيم لأنها تشبع حاجاتهم .
- ذات طبيعة اجتماعية: أنها ذات طبيعة عامة وسط مجتمع التنظيم. (سلاطنية، 2013)

3. تصنيف القيم التنظيمية :

هناك العديد من التصنيفات لكن المتداول أكثر هو تصنيف فرنسيس وودكوك والذي يقسم القيم التنظيمية إلى أربعة أبعاد رئيسية يندرج تحتها 12 قيمة فرعية وفقا لما يلي :

• تسيير الإدارة :

ويقصد بها الكيفية التي تتعامل معها إدارة المؤسسة مع قضايا ذات صلة بالنفوذ والقوة، فدور الإدارة محدد بشكل واضح، والقائمون عليها قادرون على القيام بذلك، والقيم التي تتبع لهذه الإدارة هي النفوذ والصفوة والمكافأة.

• إدارة المهمة :

ويقصد بها كيفية تعامل المؤسسة مع القضايا ذات العلاقة بأداء العمل، وكيفية تحقيق أهداف المؤسسة، والقيم التي تتبع هذه الإدارة هي الفعالية والكفاءة والاقتصاد.

• إدارة العلاقات :

ويقصد بها كيفية تعامل المؤسسة مع القضايا ذات الصلة بالحصول على أفضل إسهام من قبل أفرادها و ضمان التزامهم بالمهام الموكلة إليهم، والقيم التي تتبع هذه الإدارة هي : قيم العدل و فرق العمل الجماعي، والقانون والنظام.

• إدارة البيئة :

ويقصد بها الكيفية التي تتعامل بها المؤسسة مع القضايا ذات الصلة بالتنافس في البيئة المحيطة بها، وكيفية التأثير على هذه البيئة والاستفادة منها لصالحها، والقيم التي تتبع هذه الإدارة هي قيم الدفاع والتنافس واستغلال الفرص. (هيجان، 2004)

الجانب التطبيقي:

1. وصف مكان إجراء الدراسة: تم إجراء الدراسة بالمركز الجامعي لميلة و الذي يعتبر مؤسسة عمومية ذات طابع علمي ثقافي، يتمتع بالاستقلال المعنوي والمالي ، فتح أبوابه خلال الموسم الدراسي 2008 / 2009 وتضم إدارة الجامعة ثلاث مصالح هي: مصلحة المستخدمين، مصلحة الميزانية، مصلحة الوسائل والجرد

2. المنهج المستخدم: تدور هذه الدراسة حول معرفة القيم التنظيمية التي يمارسها موظفي إدارة المركز الجامعي لميلة في ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة ، لهذا يعد المنهج الوصفي أنسب لهذه الدراسة، فهو يدرس الواقع أو الظاهرة بتقرير خصائصها كما توجد في الواقع ، و وصف العوامل المسببة في ظهور الظاهرة موضوع الدراسة ثم تشخيص ذلك بمحاولة تقديم إجابة أو مساعدة . (دويدار، 1996)

3. مجتمع الدراسة:

يتشكل مجتمع الدراسة من موظفي إدارة المركز الجامعي لميلة والبالغ عددهم 40 موظفا ومن أجل تحديد عينة البحث ، اتبعنا أسلوب المسح الشامل لأن المجتمع الأصلي للدراسة صغير، ولقد كان أفراد مجتمع دراسة موزعين على ثلاث مصالح على النحو التالي:

الجدول 1: يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب مصالح إدارة المركز الجامعي

المصلحة	مصلحة المستخدمين	مصلحة الميزانية	مصلحة الوسائل والجرد
العدد	15	12	13

المصدر: مصلحة المستخدمين

3. أدوات جمع البيانات:

إن طبيعة مجال البحث وطبيعة التساؤلات التي يطرحها الباحث و البيانات المراد الحصول عليها هي التي تحدد الأداة أو التقنية الملائمة لبحثه، ونظرا لتعدد معظم الظواهر السلوكية والاجتماعية وصعوبة فهم لمتغيراتها يمكن للباحث الاستعانة بأكثر من أداة لجمع المعلومات التي تخص بحثه لما في ذلك من تحقيق للدقة العلمية والموضوعية (دويدار، 1996) وفي هذه الدراسة اعتمدت الاستمارة كأداة لجمع البيانات بحيث قسمت القيم التنظيمية إلى أربعة محاور رئيسية يندرج تحتها 12 قيمة فرعية وهذا وفقا لتصنيف فرانسيس و ودكوك لمعرفة مدى ممارستها لثقافة الجودة الشاملة بالمركز الجامعي لميلة بحيث وزعت هذه القيم التنظيمية كالتالي:

المحور الأول: وهو يعبر عن قيم تسير الإدارة والقيم التي تتبع لهذه الإدارة هي قيم النفوذ والصفوة والمكافأة وممارستها لثقافة الجودة الشاملة.

المحور الثاني: وهو يعبر عن قيم إدارة المهمة والقيم التي تتبع هذه الإدارة هي الفعالية والكفاية والاقتصاد.

المحور الثالث: وهو يعبر عن قيم إدارة العلاقات والقيم التي تتبع هذه الإدارة هي قيم العدل و فرق العمل الجماعي، والقانون والنظام .

المحور الرابع: وهو يعبر عن قيم إدارة البيئة والقيم التي تتبع هذه الإدارة هي ا قيم الدفاع والتنافس واستغلال الفرص.

كما أن كل عبارة في كل محور لها ثلاثة بدائل هي : نعم ،أحيانا، لا.

4. أساليب تحليل البيانات:

لتحليل البيانات اعتمدنا على التكرارات و النسب المئوية لمعرفة القيم التنظيمية التي تساهم في ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بالمركز الجامعي لميلة ، وذلك بتطبيق قانون النسب المئوية المتمثل في:

$$\text{النسب المئوية} = \frac{\text{عدد التكرارات}}{\text{مجموع عدد العينة}} \times 100$$

5. عرض نتائج الدراسة و تحليلها: بعد جمع البيانات قمنا بتفريغها في جداول والتعليق عليها

1.5. المحور الأول: يتعلق بقيم تسير الإدارة

الجدول 2: المتعلق بقيم تسير الإدارة ومساهمتها في ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة لدى موظفي المركز الجامعي لميلة.

البدائل	نعم		أحيانا		لا	
	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
1 العبارات	5	12.5%	15	37.5%	20	50%
2	14	35%	10	25%	16	40%
3	17	42%	5	12.5%	18	45%

المصدر الباحثان

التعليق على الجدول:

فمن خلال الجدول رقم (2) المتعلق بقيم إدارة التسيير التي يمارسها موظفي إدارة المركز الجامعي لميلة نجد:

العبارة رقم (1): المتعلقة بتفويض السلطة للإطارات الجامعية بنسبة 50% من المفحوصين يؤكدون على عدم تفويض السلطة للإطارات الجامعية مما يدل على المركزية في القرارات ووجود هيكل تنظيمي غير مرن ، وفي حين نجد نسبة 37.5% من المفحوصين فحسب رأيهم أن الإدارة تقوم أحيانا بتفويض السلطة ، أما 12.5% من المفحوصين يؤكدون على تفويض السلطة للإطارات الجامعية فنسبة قليلة فقط تمارس هذه القيم التي تساهم في ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة للتعليم العالي.

العبارة (2): المتعلقة باختيار الجامعة للموظفين المتقدمين للتوظيف على أسس موضوعية نجد 40% من المفحوصين يؤكدون على عدم اختيار الجامعة الموظفين المتقدمين للتوظيف على أسس موضوعية، مما يدل على عدم إتباع معيار الرجل المناسب في المكان المناسب , في حين نجد نسبة 35% من المفحوصين فحسب رأيهم أن الإدارة تقوم باختيار الموظفين المتقدمين للتوظيف على أسس موضوعية ، أما 25% من المفحوصين فحسب رأيهم أحيانا فقط تقوم الجامعة

باختيار الموظفين المتقدمين للتوظيف على أسس موضوعية، ما يدل على أن المتقدمين لتوظيف أحيانا فقط يختارون وفق معيار الكفاءة والجدارة والخبرة مما يؤثر ذلك على جودة مؤسسات التعليم العالي.

العبارة (3): المتعلقة بتقييم الأداء بصورة دورية، فوجد 45% من المفحوصين يؤكدون على عدم قيام إدارة الجامعة بالتقييم المستمر للأداء، في حين نجد 42.5% من المفحوصين يؤكدون على قيام الإدارة بالتقييم للأداء، في حين نجد 12.5% من المفحوصين فحسب رأيهم أحيانا فقط تقوم إدارة الجامعة بتقييم للأداء بصورة منتظمة. فحسب النتائج فتقييم الأداء في أغلب الأوقات لا يكون بصورة مستمرة مما يؤثر على تطبيق نظام الحوافز أي أن الجامعة لا تعمل بقيم المكافأة المساهمة في ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة لمؤسسات التعليم العالي.

حوصلة: إذن من خلال النتائج نلاحظ أن قيم تسير الإدارة والتي يقصد بها الكيفية التي تتعامل بها إدارة المؤسسة مع قضايا ذات صلة بالنفوذ والصفوة والمكافأة، فهي تمارس بدرجات قليلة لترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بالمركز الجامعي لميلة

2.5 المحور الثاني: يتعلق بقيم إدارة المهام

جدول 3: المتعلق بقيم إدارة المهام ومساهمتها في ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة لدى موظفي المركز الجامعي لميلة.

البدائل العبارة	نعم		أحيانا		لا	
	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
1	8	20%	8	20%	24	60%
2	9	22.5%	13	32.5%	28	70%
3	4	10%	13	32.5%	23	57.5%

المصدر الباحثان

التعليق على الجدول:

العبارة رقم (4): المتعلقة بإشراك الجامعة للإداريين في وضع أهدافها، فوجد نسبة 20% من المفحوصين يؤكدون على مساهمتهم في وضع أهداف الجامعة، في حين نجد بنفس النسبة فحسب رأيهم أحيانا فقط يسمح لهم بوضع الأهداف، لكن نسبة كبيرة والمقدرة ب 60% من المفحوصين تؤكد على عدم إشراك الجامعة للإداريين في وضع أهدافها مما يدل على عدم ممارسة الجامعة لقيم الفعالية والتي تساهم في الجودة الشاملة لمؤسسات التعليم العالي فالإداريين بذلك يجهلون الأهداف المحددة والمحقة.

العبارة رقم (5): "تقوم الجامعة بتطوير مهارات الإداريين لتحقيق الجودة الشاملة، فوجد نسبة 22.5% من المفحوصين يؤكدون أن الجامعة تقوم بتطوير مهاراتهم من خلال التدريب المتواصل، في حين نجد نسبة 32.2% من المفحوصين يرون بأن الجامعة أحيانا فقط تهتم بتطوير هذه المهارات، في حين نجد نسبة كبيرة المقدرة ب 70% من المفحوصين على عدم قيام الجامعة بتطوير هذه المهارات للإداريين مع ما يتماشى و التطورات التكنولوجية الحديثة، فبذلك نجد أن هذه الجامعة لا تستخدم قيم الكفاءة التي تعتبر كمورد أولية لتطبيق الجودة الشاملة.

العبارة رقم (6) توفر الجامعة الدعم المالي لتنفيذ متطلبات الجودة الشاملة، نجد نسبة 10% من المفحوصين فقط يؤكدون على دعم الجامعة ماليا لمتطلبات الجودة واهتمامها بالتغيير والتطوير لتحقيق الجودة الشاملة، في حين نجد نسبة 32.5% من المفحوصين ترى بأنه أحيانا فقط تقوم الجامعة بتوفير الدعم المالي لمتطلبات الجودة الشاملة، في حين نجد نسبة كبيرة المقدرة ب 57.5% من المفحوصين تؤكد على عدم توفير الجامعة الدعم المالي لتنفيذ متطلبات الجودة الشاملة وهذا يدل على أن الجامعة لا تمارس القيم الاقتصادية وعدم تبني نظام فعال لصرف أموال تساهم في ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي.

حوصلة: فمن خلال النتائج توصلنا إلى أن قيم إدارة المهام التي يقصد بها كيفية تعامل المؤسسة مع القضايا ذات العلاقة بأداء العمل، وكيفية تحقيق أهداف المؤسسة، والقيم التي تتبع هذه الإدارة هي الفعالية والكفاية والاقتصاد، تمارس بدرجات قليلة لترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بالمركز الجامعي لميلة.

3.5 المحور الثالث: يتمثل في قيم إدارة العلاقات

جدول 4: المتعلق بقيم إدارة العلاقات ومساهمتها في ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة لدى موظفي المركز الجامعي لميلة.

البدائل العبارات	نعم		أحيانا		لا	
	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
7	0	%0	3	%7.5	37	%92
8	10	%25	17	%42.5	13	%32.5
9	12	%30	18	%45	10	%25

المصدر الباحثان

التعليق على الجدول:

العبارة رقم(7): هناك عدالة في تطبيق الحوافز في الجامعة، بحيث نجد نسبة كبيرة مقدرة ب 92.5% تؤكد على عدم وجود عدالة في تطبيق الحوافز المختلفة وعدم إعطائهم الحقوق والامتيازات على أساس المساواة و النزاهة مما يؤثر ذلك على أدائهم وعلى رضاهم الوظيفي أي أن الجامعة لا تمارس قيم العدالة التي تساهم في الجودة الشاملة للتعليم.

العبارة رقم (8): تتعاون الإدارة العليا في الجامعة مع باقي الكليات لتحقيق الجودة، فنجد نسبة 25% من المفحوصين تؤكد على تعاون الجامعة مع باقي الكليات والعمل كفريق عمل واحد لتحقيق الجودة ، في حين نجد 32.5% من المفحوصين فحسب رأيها لا يوجد هناك تعاون بين الإدارة العليا وباقي الكليات ، في حين نجد نسبة 42.5% من المفحوصين ترى أنه أحيانا فقط يكون تعاون لتبادل الخبرات والمهارات المختلفة والتي تساهم في الجودة الشاملة.

العبارة رقم(9): تسهر الجامعة على تطبيق القانون ، نجد نسبة 25% من المفحوصين يؤكدون عدم تطبيق القانون ، في حين نجد نسبة 30% من المفحوصين يؤكدون على تطبيق القواعد والقوانين والأنظمة التي تنظم العلاقات، في حين نجد نسبة 45% من المفحوصين يرون قيم القانون والنظام تطبق أحيانا فقط رغم مساهمتها في جودة الشاملة لتعليم .

حوصلة: إذن من خلال النتائج نلاحظ أن قيم إدارة العلاقات الإنسانية والتي يقصد بها كيفية تعامل المؤسسة مع القضايا ذات الصلة بالحصول على أفضل إسهام من قبل أفرادها و ضمان التزامهم بالمهام الموكلة إليهم، والقيم التي تتبع هذه الإدارة هي قيم العدل و فرق العمل الجماعي، والقانون والنظام فهي تمارس بدرجات قليلة لترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بالمركز الجامعي لميلة .

4.5. المحور الرابع: يتمثل في قيم البيئة

جدول 5: المتعلق بقيم إدارة البيئة ومساهمتها في ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة لدى موظفي المركز الجامعي لميلة.

البدائل العبارات	نعم		أحيانا		لا	
	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
10	11	%27.5	8	%20	21	%52.5
11	5	%12.5	11	%27.5	24	%60
12	10	%25	8	%20	22	%45

المصدر الباحثان

التعليق على الجدول:

العبارة رقم(10): يوجد تخطيط استراتيجي لتحقيق الجودة الشاملة، بحيث نجد نسبة 27.5% من المفحوصين يؤكدون على ضرورة العمل على مواجهة الأخطار الداخلية والخارجية وتطوير آليات واستراتيجيات لمواجهة ذلك ، في حين نجد نسبة 20% من المفحوصين يرون أن التخطيط الاستراتيجي يوجد أحيانا فقط ، في حين نجد نسبة كبيرة تقدر ب 52.5% من المفحوصين يؤكدون على عدم ممارسة الجامعة لقيم الدفاع المتمثلة في آليات واستراتيجيات لمواجهة التحديات والأخطار مما يحد من الجودة الشاملة لتعليم.

العبارة رقم(11): تقوم الجامعة بتنمية قيادات قادرة على التغيير نحو الجودة الشاملة، فنجد نسبة 12.5% يؤكدون على أن الجامعة تقوم بتنمية قيادات تساهم من أجل التغيير نحو الجودة الشاملة فنجدها نسبة قليلة مقارنة بالنسبة التي تؤكد على عدم

قيام الجامعة بتنمية هذه القيادات والمقدرة ب 60% وهذا يدل على عدم مساهمة الجامعة في فتح المجال للعمل وإبراز هذه القيادات لطاقت والقدرة التي تمتلكها من خلال قيم التنافس لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم. العبارة رقم (12): يتم استغلال الفرص الممنوحة للتربص لتحقيق الجودة الشاملة، بحيث نجد نسبة 25% يؤكدون على استغلال الفرص الممنوحة المساهمة في ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة، في حين نجد نسبة كبيرة تقدر ب 55% تؤكد على عدم استغلال الفرص الممنوحة مما يدل على وجود المركزية في اتخاذ القرارات، فالمؤسسة الناجحة هي التي تبحث عن فرص خارج المؤسسات من أجل تحقيق الجودة الشاملة في التعليم، ووجود هيكل تنظيمي مرن.

حوصلة: إذن من خلال النتائج نلاحظ أن قيم إدارة البيئة و التي يقصد بها الكيفية التي تتعامل بها المؤسسة مع القضايا ذات الصلة بالتنافس في البيئة المحيطة بها، وكيفية التأثير على هذه البيئة والاستفادة منها لصالحها، والقيم التي تتبع هذه الإدارة هي قيم الدفاع والتنافس واستغلال الفرص تمارس بدرجات قليلة لترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بالمركز الجامعي لميلة.

خاتمة

تواجه المنظمات و منها المراكز أو مؤسسات التعليم العالي موجة من التحديات متمثلة في انخفاض الإنتاجية، و تبني أساليب غير فعالة لتحقيق الأهداف، و لمواجهة هذه التحديات كان لا بد من تطبيق السليم و الشامل لمفهوم الجودة الشاملة لتحسين مستويات الجودة و تمكين المؤسسات من التميز.

و في هذا الإطار على مؤسسات التعليم العالي أن تعمل على ترسيخ ثقافة الجودة بين الأفراد كأحد الخطوات الرئيسية لتبني إدارة الجودة الشاملة، ذلك أن تغيير المبادئ و القيم و المعتقدات التنظيمية السائدة بين أفراد المؤسسة الواحدة وخاصة على مستوى القادة الإداريين الذين يساهمون بدرجة كبيرة في ممارسة القيم التنظيمية و جعلهم ينتمون إلى ثقافة تنظيمية جديدة تلعب دورا بارزا في خدمة التوجهات الجديدة في التطوير لدى المؤسسات التعليمية العالي.

فمن خلال هذه الورقة توصلنا الى أن المركز الجامعي لميلة يمارس وبدرجات قليلة للقيم التنظيمية (قيم تسير الادارة ، قيم إدارة المهام ، قيم العلاقات الإنسانية ، قيم إدارة البيئة) المساهمة في ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة لتعليم العالي ، لذلك وجب نشر الوعي بأهمية القيم التي تساعد في إرساء ثقافة تنظيمية ذات اتجاه ايجابي لتحقيق الجودة الشاملة، و ضرورة الاهتمام بقيم العمل داخل الجامعة القائمة على الاحترام المتبادل لتفادي المشكلات الناتجة عن طبيعة ممارسة بعض القيم السلبية كالفردية والتسلط، والرقابة الشديدة.

المراجع:

- 1- أحمد إبراهيم أحمد (2004): التطوير التنظيمي في المؤسسة التعليمية، دط ، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ص48.
- 2- الترتوري، محمد عوض (2009): إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، شبكة النظم العالمية، ص20
- 3- سلاطينية بلقاسم وآخرون (2013): الفعالية التنظيمية في المؤسسة (مدخل سوسيولوجي)، ط1، الجزائر، الدار الجزائرية للنشر والتوزيع، ص50.
- 4- رافده عمر والحريري، دروش سعد زناد (2010): القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي، ط3، عمان، دار الثقافة، ص60-59.
- 5- هيجان، عبد الرحمن أحمد (2004): القيم التنظيمية بصفتها إطارا مرجعيا للسلوك الإداري، الكتاب التوثيقي لندوة الإدارة بالقيم، اتجاه إداري حديث للأداء القيادي المتميز، معهد الإدارة العامة، ص39
- 6- دويدار، عبد الفتاح (1996): مناهج البحث في علم النفس، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 173
- 7- عطية، محسن علي (2011): الجودة الشاملة والمنهج، دط، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع، ص39.
- 8- المدهون موسى ، الجزراوي ابراهيم (1995): تحليل السلوك التنظيمي ، المركز العربي للخدمات الطلابية، عمان، ص11 .
- 9- الطائي، يوسف حجي (2004): نظم إدارة الجودة في المنظمات الإنتاجية والخدمية، ط3، عمان، دار الثقافة، ص195.
- 10- منظور أحمد. لسان العرب. بيروت: دار الصادر. ص135.

11- Jaques Orsoni, Jean P. Halfer (1994) : Management Stratégique, E2, K, boulevard saint germain, Paris. P58

THE IMPORTANCE OF THE INTERVIEW IN SOCIOLOGICAL SCIENTIFIC RESEARCH

Linda ZEGHLACHE

PhD student, Mohamed Boudiaf University of M'sila (Department of
Sociology) e-mail: linda.zeghlache@univ-msila.dz

Abstract:

The interview is an essential tool in various sociological research and studies in particular, where the researcher finds himself during a scientific research in front of many techniques for collecting information from the field, and although he may be able to obtain certain facts or opinions through it, there are some data that are not It can only be obtained by face-to-face interview, and on several occasions, the researcher realizes that it is necessary to see and hear the voice and words of the subjects of the research in order to uncover the facts and penetrate into the depth of the problem and know the connection between them. Accordingly, we try during this research paper to shed light on this tool to show the importance of using the interview in the social sciences, and to present the most important methodological standards and technical elements of qualitative interviews. List the most important advantages and limitations of the interview.

Key words: Scientific Research - Qualitative Research - Social Research – Interview-Curriculum.

المقدمة:

حقق البحث الاجتماعي عبر تاريخه اهدافا متعددة إذا اقتضى , عموما توليد المعرفة، و لكنه اقتضى بصورة اخص تحديد ضروب الانتظام في العملية الاجتماعية متوقعا لها ان تساعدنا في فهم المشكلات الموجودة من حيث نوعها و اتساعها و أسبابها و طرائق ضبطها و معالجتها ، لكن هذا ليس الهدف الوحيد للبحث الاجتماعي، فكما ان البحث متنوع و متعدد من حيث المبادئ المنهجية و الفلسفية التي تدفع نظريته و ممارسته ، فهو متنوع في أهدافه و ادواته العلمية ، حيث تتحدد كل اداة مناسبة في ضوء اهداف البحث و فرضياته و الأسئلة التي يسعى الى الإجابة عنها ، وقد يحتاج الى استخدام اكثر من أداة في جمع المعلومات المطلوبة و خاصة ما يتعلق بجمع البيانات ذات الصلة وثيقة بأراء الافراد و ميولهم او اتجاهاتهم نحو موضوع معين ، يتوقف عليه اختيار الباحث أداة المقابلة كتقنية هامة في البحوث الاجتماعية ، تسعى الى كشف الحقائق من مصادرها مباشرة ، انها تمتاز عن غيرها من الأدوات باعتمادها عن الاتصال المباشر ، و الحديث المتبادل في جمع المعلومات ، فمن خلال المقابلة يتمكن الباحث في اللقاء الذي يحدث وجها لوجه من تشجيع الافراد و مساعدتهم على التوغل بعمق في المشكلة موضوع البحث ، و هذا ما يتوقف على طبيعة المجتمع و عينة الدراسة و ظروف الباحث و قدراته ، و مدى قدرته على تحكم في أداة جمع المعلومات، لهذا يتوجب عن الباحث ان يكون مدربا تدريبيا كافيا على حسن استخدامها ، و مزودا بالمعارف و المعلومات اللازمة عن كيفية اجرائها ، وإلا انخفضت قيمة المقابلة و أصبحت أداة غير نافعة في جمع المعلومات. وعليه نحاول من خلال هذه الورقة البحثية التعرف على هذه الأداة أكثر من خلال الإجابة على جملة من التساؤلات التالية:

- ماهي المقابلة وأهدافها العلمية؟ ولماذا المقابلة في البحث الاجتماعي؟

- ما اهم أنواع المقابلة وطريقة توظيفها في البحوث الاجتماعية؟

- فيما تبرز مزايا المقابلة وحدودها؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من الأهمية العلمية والتطبيقية الكبيرة لموضوع المقابلة في البحوث الكيفية، حيث تسهم في توجيه الباحث في مجال علم الاجتماع الى انتقاء المنهج والعينة المناسبة للدراسة، كما تنبه هذه التقنية الى أهميتها في جمع المعلومات وبالقدر الذي يضمن تغطية الجوانب المهمة في الموضوع القائم للبحث والتحليل، لاستخلاص النتائج المطلوبة وتحقق الأداة بهذا أهدافها السوسولوجية.

1- تحديد مفاهيم الدراسة:

1-1- البحث العلمي:

وإذا حاولنا تحليل مصطلح البحث العلمي نجد انه يتكون من كلمتين "البحث" و "العلمي"، يقصد بالبحث لغويا الطلب او التفتيش او التقصي عن حقيقة من الحقائق او امر من الأمور، أما كلمة العلمي فهي كلمة تنسب الى العلم، والعلم معناه المعرفة والدراسة وإدراك الحقائق، والعلم يعني أيضا الإحاطة والالمام بالحقائق، وكل ما يتصل بها، ووفقا لهذا التحليل، فان البحث العلمي هو عملية تقصي منظمة باتباع أساليب ومناهج علمية محددة للحقائق العلمية بغرض التأكد من صحتها وتعديلها او اضافة الجديد لها.

البحث العلمي هو عمل منظم يبحث عن العلاقات المتبادلة بين الظواهر والاحداث و المتغيرات المختلفة، وذلك من خلال فكر وجهد علمي ذي طبيعة منهجية، يهدف الى اكتشاف معارف جديدة، والتأكد من صحتها وتحليل العلاقات بين الحقائق و المتغيرات المختلفة التي تهم الانسان في شتى المجالات، وكذلك إيجاد حلول المشكلات التي تواجهه واكتشاف الحقائق من خلال تحليل المعلومات الدقيقة والشواهد المتاحة والادلة والحقائق في اطار قوانين عامة لها مناهجها الواضحة، و تؤكد هذه الأهداف ان البحث العلمي وسيلة لتحقيق الأهداف بطريقة منظمة وهو ليس غاية في حد ذاته.

ويعرفه العاجز (2011): بأنه السعي المنظم بين الأفكار المتعلقة بمشكلة ما، وما دون منها في الكتب، وما سكن في ادمغة العلماء، والتعرف على ذلك كله، وسير أغواره الغوص في دقائقه حيث يطمئن الباحث الى انه لم يترك شيئا قد قيل في موضوعه الا وقد اطلع عليه. (السيد، 2013، ص11)

اما كير لنجر فيعرف البحث العلمي على أنه: محاولة التحقق من مقترحات افتراضية عن علاقات محتملة بين ظواهر طبيعية بطريقة علمية ناقدة منظمة ومنضبطة. (ابراش، 2009، ص211)

ومنه نجد ان البحث العلمي هو نشاط علمي منظم، وطريقة في التفكير واستقصاء دقيق يهدف الى اكتشاف الحقائق معتمدا على المناهج الموضوعية من اجل معرفة الترابط بين هذه الحقائق واستخلاص المبادئ العامة والقوانين التفسيرية.

1-2- البحث الكيفي:

قد تكون مناقشة منهج البحث الكيفي مربكة بسبب عدم الاتفاق على تعريف محدد لمصطلح الكيفي، وفي الحقيقة فان بعض الباحثين الكيفيين يقاومون تعريف المصطلح خشية وضع حدود للتقنية، ويزداد الأمر تعقيدا بارتباط عدد من المستويات المرجعية بالمصطلح. فقد استخدمت كلمة كيفي للإشارة إلى:

- فلسفة واسعة ومقاربة للبحث

- منهجية البحث

- مجموعة محددة من تقنيات البحث.

اذن البحث الكيفي دخل حروبا مريرة مع البحث الكمي حتى بدا للبعض في النصف الثاني من القرن العشرين، ان العلوم الإنسانية قد خضعت تماما للهيمنة الامبيريقية الوضعية، كما وصفها الفيلسوف الألماني ادموند هوسرل في نقده اللاذع للمناهج الوضعية، وهو أنها أصبحت مقطوعة الصلة بالإنسان وعالمه، وليس لديها أي شيء ما تقوله لنا في ازمتنا الحياتية، فهي تهتم بالأرقام لا بالإنسان، ولا تساعد على حل مشاكله الحياتية. وبشكل عام فالبحث الكيفي هو جمع وتحليل

وتفسير البيانات بشكل سردي ومنطقي لأجل فهم ظاهرة محددة، فالباحث الكيفي يعتمد على الملاحظة المباشرة في الميدان الطبيعي للحياة الاجتماعية، وقد يدعم ملاحظته المباشرة بجمع بعض الوثائق والمستندات أو يجري مقابلات غير مقننة. إذ ليس للباحث الكيفي أية سيطرة مسبقة على أي من المتغيرات وأساليب جمع المعلومات، وان الباحث يتجنب اللجوء إلى الطرق الإحصائية التي تميز البحوث الكمية.

كما ان أنصار البحث الكيفي ينظرون إلى منهجهم انه يصف « عوالم الحياة من الداخل لا من الخارج ، من منظور البشر الفاعلين، ومن مركزية الإنسان لا هامشيته وتهميشه ، ومن عمق عالم الحياة والإنسان لا ظاهره ، وهو ما يعطي للبحث الكيفي أهميته وقدرته على فهم افضل للواقع الاجتماعي ، ويصور لنا الحياة الاجتماعية في ديناميكيتها ، وطبيعتها ، وهكذا فان البحث الكيفي هو قراءة واقعية لحياة البشر ، كما يعيشونها ، ويحسون بها ، لا كما يكتب عنها الآخرون . وفهم معنى الواقع من خلال التفاعل بين البشر، أي انه رؤية المجتمع من الداخل. (العزاوي، 2017، ص99-100)

1-3- البحث الاجتماعي:

يمكن تعريف البحث الاجتماعي باختصار: انه سيروية بحث واستقصاء دقيقة وهادفة تسعى الى انتاج معرفة جديدة. وهو الأداة العقلية التي تسمح للعلماء الاجتماعيين بدخول ميادين او موضوعات ذات أهمية خاصة او عامة غير معروفة لهم، بحثا عن إجابات لتساؤلاتهم. ويمكننا القول أيضا ان البحث الاجتماعي هو سيروية استكشاف وتوسيع الآفاق فيما هو معروف، وزيادة الثقة والتوصل الى أفكار ونتائج جديدة في جميع نواحي الحياة. يعد البحث الاجتماعي بصفته بحثا عن المعرفة، الهدف النهائي للعالم الاجتماعي الذي لا يسعى الى جمع المعلومات المفيدة وصحيحة فحسب، بل يهدف أيضا الى تثقيف المجتمع بحال بعض "مصادر" المعرفة وصدقها. (سوتيريوس، 2017، ص59)

1-4- المقابلة:

بالرجوع الى أدبيات علم الاجتماع بصفة عامة والمنهجية بصفة خاصة، نجد أن المقابلة أخذت الكثير من المعنى. فقد عرفها موريس انجرز بأنها: تلك التقنية المباشرة التي تستعمل لمساءلة افراد على انفراد وفي بعض الحالات مجموعات بطريقة نصف موجهة.

ويعرفها معن خليل عمر بأنها: عملية سبر غور حياة فرد غير معروف للباحث، بواسطة تحفيز وتذكير ذاكرت المبحوث حول المعلومات التي ترجع الى الماضي، او فيما يتعلق بحياته الشخصية او محيطه الاجتماعي، عن طرح أسئلة تمهيدية للأسئلة الرئيسة المتعلقة بشكل مباشر بحياة وآراء ومواقف وقسم المبحوث. وتحدث هذه العملية وجها لوجه وتكون إجاباتهم بشكل شفوي دون إلزام رسمي او غير رسمي. (حميدشة، 2012، ص98).

كما تعرف المقابلة بأنها حديث بين القائم بها وبين المفحوص، يتم بواسطتها جمع المعلومات من خلال التفاعل المباشر بين الأفراد. وتعد المقابلة من الأدوات المهمة لجمع المعلومات في البحوث العلمية لما تتطوي عليه من تفاعل لفظي بين الباحث والمبحوث يساهم في الحصول على معلومات أو بيانات أكثر عمقا عن الظاهرة أو الحالة. (العزاوي، 2017، ص103)

ويعرفها محمد عبيدات وآخرون: بانها عبارة عن محادثة موجهة بين الباحث وشخص أو أشخاص آخرين بهدف الوصول الى حقيقة أو موقف معين يسعى الباحث لتعرفه من أجل تحقيق اهداف الدراسة. ومن الأهداف الأساسية للمقابلة الحصول على البيانات التي يريدها الباحث بالإضافة الى تعرف ملامح أو مشاعر أو تصرفات المبحوثين في مواقف معينة. ويمكن استخدام المقابلة بشكل فعال في المجتمعات الامية وفي الدراسات التي تتعلق بالأطفال. (عبيدات وآخرون، 1999، ص55)

والمقابلة بصورة عامة، هي قيام الباحث بزيارة المبحوثين في بيوتهم او مكان عملهم من أجل الحصول منهم على معلومات يعتقد الباحث أن المبحوثين يتوفرون عليها. (ابراش، 2009، ص265)

2- المقابلة في البحوث الاجتماعية:

المقابلة نمط خاص من الحوار بين فردين أو أكثر، وعادة ما يتم التحكم في المقابلة من جانب شخص واحد هو من يطرح الأسئلة المتعلقة بالفرد الآخر. وتستخدم المقابلات في اكتشاف أو استخراج المزيد من المعرفة عن طريق طرح الأسئلة التي تتناول نطاقا واسعا من السياقات، كما يحدث مثلا: عند الرغبة في الحاق امرئ ما بإحدى الوظائف، وفي حالة الأطباء الذين يحاولون تشخيص علة مريض ما، وفي حالة المعالجين النفسيين أو الاجتماعيين الذين يحاولون مساعدة الافراد في حل مشكلاتهم. وفي حالة الباحثين الاجتماعيين الذين يرغبون في استخراج المزيد من المعرفة عما يفكر فيه الناس، أو عما يشعرون به، أو يمرون به من خبرات.

وتعد المقابلات من الرسائل الرئيسية لجمع البيانات، والتي يستخدمها الباحثون الاجتماعيون، حيث توفر الفرصة للتفاعل المباشر بين الباحث والمشاركين في البحث. وكما يؤكد الباحثان الاجتماعيان الكبيران هامرسل وواتسون، أن: "القدرة التعبيرية للغة توفر أهم المصادر لكتابة التقارير الوصفية، ومن الملامح الأساسية للغة قدرتها على عرض توصيفات وتفسيرات وتقييمات تتنوع تنوعا يكاد يكون لا نهائيا عن أي جانب من جوانب الحياة، بما فيها اللغة نفسها" (ماتيويز وليرز روس، 2016، ص452)

1-2- لماذا المقابلة في البحث الاجتماعي دون غيرها؟

من المعروف لدى الباحثين في العلوم الاجتماعية بصفة عامة وعلم الاجتماع بصفة خاصة، أن طبيعة الظاهرة المدروسة هي التي تتحكم في اختيار منهج الدراسة، ومن ثم تتحكم في اختيار الأداة ففي بعض الأحيان يجد الباحث نفسه مضطرا لاستعمال العديد من المناهج في دراسة الظاهرة واحدة، أحد هذه المناهج أساسي (رئيسي) والأخرى مساعدة، ومنه طبيعة المنهج تحتم عليه استعمال هذه الأداة أو تلك، أو استعمال مجموعة من الأدوات لكل وظيفتها في دراسة الظاهرة، فلا يعقل مثلا أنه عندما نكون بصدد دراسة ظاهرة وأد البنات في المجتمعات العربية قبل مجيء الإسلام ان نستعمل الاستمارة أو الملاحظة أو المقابلة، بل نستعمل في دراسة الظاهرة التاريخية التحليل الوثائقي أو الحفريات وغيرها من الشواهد.

إضافة لهذا نتساءل، لماذا يستعمل الباحث المقابلة ولا يستعمل الاستمارة أو تحليل المضمون أو الملاحظة؟ أمام الحيرة التي تواجه الباحث في جدوى استعمال المقابلة أو غيرها، يمكن الإشارة الى ان هناك بعض الضوابط والاعتبارات التي من شأنها تخفيف حدة حيرة الباحث في جدوى استخدام المقابلة كأداة في جمع المعطيات من الميدان وأهم هذه الضوابط كما أوداها نبيل حميدشة نقلا عن حمد العساف (حميدشة، 2012، ص100-101)

حجم العينة: يلعب حجم العينة دور مهم في اختيار المقابلة أو الاستمارة كأداة في جمع البيانات، فالعدد الكبير يعيق تطبيق المقابلة لما يتطلب من وقت وجهد كبيرين لا يقوى عليهما الباحث، إذا كانت الجهة التي تقوم بالبحث منظمة أو جهة رسمية لها من المدربين على تطبيق المقابلة ما يكفيها ولها متسع من الوقت.

إمكانية تطبيق أداة أخرى: قبل أن يفكر الباحث في استخدام تقنية أو أداة بعينها، يتأكد من عدم ملائمة الأدوات الأخرى-إلا إذا كان بصدد استعمال أدوات وتقنيات متعددة - وهذا بطبيعة الحال تماشيا مع طبيعة الظاهرة المدروسة، والوقت المحدد لدراستها وإمكانيات الباحث، فإذا كان بإمكان الباحث تطبيق الاستمارة مثلا لسهولة ملاءمتها فلا يسارع في تطبيق المقابلة.

نوعية افراد العينة: ويقصد بنوع افراد عينة البحث من حيث السن او المستوى الثقافي، فقد يصعب على الباحث استعمال تقنية الاستمارة مع الأطفال او الاميين وعليه يلجأ الى استعمال المقابلة كتقنية ملائمة، او قد يكون الشخص المقابل له أهمية كبيرة ممن لهم علاقة بالظاهرة المدروسة او يمتلك معلومات حساسة في الموضوع، كوزير تربيه مثلا او مفتشا او مديرا...الخ.

نوع المعلومات المطلوبة: إذا كانت المعلومات المراد الحصول عليها مهمة او سرية بحيث يجد المبحوث حرجا في كتابتها، او إذا كان من الصعب الإحاطة بالظاهرة عن طريق سؤال مكتوب فالأولى من الباحث تطبيق المقابلة، وقد لخص العالم كير لنجر **ker linger** هذه الضوابط والاعتبارات بقوله: انه يلزم عند اتخاذ قرار بتطبيق المقابلة أداة لجمع معلومات حول أسئلة البحث ان يسأل الباحث نفسه السؤال التالي: هل بالإمكان الحصول على المعلومات نفسها بتطبيق أداة أسهل وأفضل من المقابلة؟ وذلك لان تطبيق المقابلة يكتنفه بعض الصعوبات مثل: صدق المعلومات وتحيز المقابل ومدى تدريبه على الدراسة الأولية للأسئلة...الخ.

في مكان آخر يقول العالم نفسه: عندما يصعب الحصول على المعلومة بطريقة أخرى غير المقابلة، وعندما تكون هناك حاجة للتعلم في المعلومة تصبح المقابلة انسب الأدوات، كذلك عندما يكون مجال البحث جديداً، يصبح تطبيق المقابلة أمراً لا بد منه للوصول الى فروض ومتغيرات، وبنود قد تخفى على الباحث، وأخيراً المقابلة تصبح ضرورية إذا كان البحث يجري على أطفال لا يمكنهم الادلاء بالمعلومات بطريقة أخرى.

إضافة الى ما سبق ذكره وانطلاقاً مما قاله كير لنجر فان الباحث يلجأ الى المقابلة عندما يكون مجال البحث جديداً وتصور الباحث حوله محدوداً، فيتعين عليه تطبيق المقابلة للوصول الى فروض جديدة ومتغيرات ذات ارتباط بموضوع البحث وأخيراً الى بنود جديدة قد تخفى على الباحث.

وتنتشر حالات اللجوء الى أسلوب المقابلة كأداة لجمع البيانات في منهج دراسة الحالة، وكذلك في الدراسات المسحية أحياناً، وأسلوب المقابلة مهم في جمع المعلومات إذا أحسن المقابل (الباحث) التصرف مع المبحوثين. حيث يميل كثير من الناس الى تقديم المعلومات شفويًا أكثر من تقديمها كتابةً، وتصبح للمقابلة أهمية أكبر مع الأميين والأطفال.

وإذا كان الباحث يتمتع بروح مرحة ولباقة في الحديث وذكاء في طرح الأسئلة، فانه يمكنه ان يحصل على مميزات عديدة وخصوصاً إذا استطاع خلق تفاعل ودي في المقابلة مع المبحوث Respondent فيستطيع الباحث ان يشجع المبحوثين ويساعدهم على التعمق في المشكلة، بإبداء تعليقات عارضة او حركات تشجيعية، او ابداء اهتمام بالموضوع عن طريق تعبيرات الوجه والجسم وغيرها من الحركات بل ان الباحث ان أحسن التصرف يمكنه ان يحصل من المبحوث على معلومات سرية ما كان من الممكن الحصول عليها عن طريق الملاحظة او بالاستمارة.

وفي العادة تجري المقابلات مع أشخاص على صلة مباشرة بموضوع البحث، فمثلاً عند دراسة حزب سياسي يمكن مقابلة زعيم الحزب ومؤسسيه، او مجموعة من الأعضاء البارزين فيه، وعندما يريد باحث ان يجري بحث حول هجرة الادمغة العربية الى الخارج، فانه يجري لقاءات مع عدد من هذه الكفاءات المهاجرة وكذلك مع عدد من المختصين في بحث الظاهرة، وهكذا وبصورة عامة يلجأ الباحث الى المقابلة لتحقيق واحد أو أكثر من الأهداف التالية: (ابراش، 2009، ص265-266)

-مراقبة نقطة معينة من موضوع ما بهدف التحقق من الصحة الجزئية لنتائج حاصله في مكان آخر.

-التحقق في مجال بحث نعرف مسبقاً بنتيه، ولكننا نريد ان نرى مثلاً إذا ما كانت بعض العوامل قد تطورت.

-تعميق حقل نعرف موضوعاته الأساسية، ولكننا لا نعرف بشكل كاف توضيح أي من مظاهره.

-كشف مجال لا نعرفه.

3-وتبرز أهمية المقابلة في الحالات التالية: (عشور و اخرون، 2017، ص331).

-عندما يكون المفحوصين أطفالاً او أشخاصاً لا يعرفون القراءة والكتابة.

-عندما يكون المفحوصين من كبار السن او العجزة او المعاقين او المرضى.

-حينما لا يرغب المفحوصين في إعطاء آرائهم ومعلوماتهم كتابةً.

-حينما يتطلب موضوع الدراسة اطلاع الباحث نفسه على الظاهرة وعلى مجتمع الدراسة.

-حينما يتطلب الموضوع جمع المعلومات عدد من الافراد، الذين يعيشون او يعملون مع كالعامل في المصانع او المعلمين في المدارس مثلاً.

-حينما يكون هدف الحصول على وصف كيفي للواقع وليس كمياً او رقمياً.

-حينما يتطلب الحصول على المعلومات وجود علاقات شخصية مع المفحوصين.

-حينما يشعر الباحث بان المفحوصين بحاجة الى من يشعرهم بأهميتهم ويقدرهم.

4-المقابلات في البحث النوعي:

- تعد المقابلات شبه المبنية وغير المبنية أكثر أنواع المقابلات استخداماً وأكثرها انسجاماً مع معايير ومبادئ البحوث النوعية. وفيما يأتي قائمة بالمعايير المنهجية والعناصر الفنية للمقابلات النوعية: (سوتيريوس، 2017، ص 469)
- التأمل:** تستخدم المقابلة النوعية أساليب وطريقة تحليل تسمح للباحث بالتأمل والتفكير في مقاربتة الذاتية للعالم، حيث يأخذ في الحسبان التطبيقات المعرفية التي ينتجها للحياة الاجتماعية.
 - الواقعية:** تهدف المقابلات النوعية الى دراسة الواقع كما هو وبما فيه، وكما يتمثل في أنواع نشاط الحياة اليومية.
 - أولوية المبحوثين:** يعد المبحوث خبيراً يقدم معلومات قيمة ويتمتع بأهمية الباحث نفسها وليس مجرد مصدر للمعلومات.
 - غياب التقنين:** المقابلات النوعية غير مقننة وتسمح للمبحوثين بالتعبير عن آرائهم من دون قيود.
 - الانفتاح:** لا تستخدم المقابلات النوعية منهجية مقننة، وهي قابلة للتغيير والتعديل والتكيف وفقاً لمتطلبات البحث. ويتوقع من المقابلين الدخول في مناقشة مفتوحة مع المبحوثين مع المحافظة على دورهم التحفيزي وليس المهيمن أو المسيطر.
 - المرونة:** يتبع الباحث النوعي مجريات المقابلة كما تطرأ في أثناء المقابلة.
 - الحياة العملية:** يؤكد الباحثون النوعيون في مقابلاتهم جوانب مختلفة من الخبرة الشخصية كما هي في الواقع.
 - النظرية المؤسسة:** تهدف المقابلات النوعية في معظم الحالات الى تطوير نظرية مؤسسة (ترتكز على البيانات).
 - التفسير:** تظهر النتائج في خلال الدراسة وتفسير في أثناء عملية المقابلة.

تظهر هذه الجوانب الفنية والمنهجية ان المقابلات النوعية ليست خياراً سهلاً، وليست نوعاً بسيطاً من البحوث، على العكس من ذلك فهي تتطلب ان يكون المقابل أكثر كفاءة والمبحوثون أكثر قدرة على التعبير عن آرائهم وافكارهم.

5-أنواع المقابلة:

5-1-حسب عدد المبحوثين:

5-1-1-المقابلة الفردية: وتجرى المقابلة مع شخص واحد، وهي تتيح للمفحوص الحرية في ابداء الرأي والتعبير بصدق عما يريد ان يقول فلا يشعر بالإحراج لوجود أشخاص آخرين معه. (ابراش، 2009، ص 267)

5-1-2-المقابلة الجماعية: في بعض الأحيان ينظم الباحث المقابلة مع مجموعة من الأفراد دفعة واحدة يتراوح عددهم، عادة بين 6 الى 12 فرداً ليسهل الاتصال معهم واشراكهم جميعاً في المناقشة أثناء إجراء المقابلة وهذا ما يسمى بالمقابلة الجماعية، التي تمتاز كونها تقدم معلومات أكثر فائدة فعندما يجمع عدد من الافراد من خلفيات متقاربة أو متباعدة للكشف عن مشكلة معينة أو لتقويم مشروع ما يكون بمقدورهم تغطية مساحة واسعة من المعلومات، فضلاً عن تقديمهم وجهات نظر متباينة حول الموضوع، كما يستطيعون مساعدة بعضهم البعض في استدعاء المعلومات أو تثبيتها و التحقق من صحتها. وقد تشجع المقابلة الجماعية الافراد على الصراحة والاسترسال في الحديث ما داموا يشاهدون ويسمعون غيرهم في الاجتماع، وما داموا يرغبون في أن يكون لهم الدور في الحديث و المناقشة الجارية. وتفيد المقابلة الجماعية كثيراً إذا ما أجريت مع جماعة الجانحين أو تقويم نزلاء السجون أو حل بعض المشكلات الاجتماعية في احدى الهيئات أو الأوساط الاجتماعية. ومن النقاط التي تؤخذ عليها المقابلة الجماعية هي احجام بعض الافراد عن التعبير عن بعض الأمور او القضايا. اما المجموعة فيكونون متحفظين في اجاباتهم. وقد يكون شخصاً واحداً (ليس بالضرورة الأكثر امتلاكاً للمعلومات) أو أكثر مسيطراً على جو المناقشة مما لا يفسح المجال للآخرين من الكشف عن وجهات نظرهم فضلاً عن ذلك، فانه يصعب التعرف فيما إذا كان الراي المطروح هو تعبير صريح وصادق لراي الفرد نفسه ام انه مستوحى من رأي الجماعة. (الغزاوي، 2008، ص 144)

5-2-المقابلة حسب طبيعة الأسئلة المطروحة:

5-2-1-المقابلة شبه مقننة وغير المقننة:

-المقابلات شبه المقتنة: تقوم على متابعة مجموعة مترابطة من الموضوعات أو الأسئلة لكل المقابلة، كما قد تطرح هذه الموضوعات أو الأسئلة بطرق مختلفة أو بترتيب مختلف بما يتلاءم مع كل مقابلة وتنتج للمبحوث أن يجيب عن الأسئلة أو يناقش الموضوع بطريقته مستعملا كلماته الخاصة.

-المقابلات غير المقتنة: تركز على مجال واسع للنقاش و تمكن المبحوث من التحدث عن موضوع البحث بطريقة الخاصة. وتعد المقابلات شبه المقتنة والمقابلات غير المقتنة مقابلات "لا مقتنة".

وتستخدم المقابلات شبه المقتنة في جمع البيانات ضمن تشكيلة واسعة من تصميمات البحث، وهي اشد ما تكون ارتباطا بجمع البيانات الاجتماعية في البحوث الكيفية، حيث يكون الباحث مهتما بخبرات الافراد، وسلوكهم و تصوراتهم وكيفية وأسباب تعاملهم وتصورهم للحياة الاجتماعية بهذه الطريقة، فالباحث مهتم بكل من المعلومات التي يمكن للمبحوث ان يقدمها بشأن موضوع البحث من جهة، والطريقة التي يتحدث بها المبحوث عن خبراته واتجاهاته من جهة أخرى، وبتعبير آخر، يكون الباحث مهتما بكل من محتوى الحوار الذي يتم اثناء المقابلة من ناحية، و الطريقة التي يعبر بها المبحوث عن نفسه -أي الكلمات التي يستعملها - من ناحية أخرى. (ماتيز و ليز روس، 2016، ص455-456)

5-2-2-المقابلة المقتنة أو المبرمجة: وهي التي تكون اسئلتها وتسلسل طرح هذه الأسئلة محددين مسبقا من قبل الباحث، وبالتالي فان الأسئلة نفسها تطرح في كل مقابلة وفي الغالب بحسب التسلسل نفسه، حيث يكون لدى الباحث قائمة من الأسئلة او الموضوعات التي ستتم مناقشتها، ويحاول الباحث غالبا التقيد بهذه الأسئلة الا ان ذلك لا يمنع من طرح أسئلة غير مخطط لها إذا رأى الباحث ضرورة لذلك او إذا اثارت إجابة المبحوث بعض التساؤلات الهامة لديه. وقد تكون الأسئلة المطروحة في هذا النوع من المقابلات ذات متغيرات او إجابات محددة حيث يعطي الباحث المبحوث الخيارات التي يود اختيار أحدها للإجابة عن السؤال، او قد تصاغ الأسئلة بشكل مفتوح، بمعنى ان يترك للمبحوث حرية استخدام العبارات والالفاظ والطريقة التي يرنئها للإجابة عن الأسئلة المطروحة. ويمتاز هذا النوع من المقابلات بسرعة اجرائها وبسهولة تصنيف اجاباتها لغايات التحليل. (عبيدات وآخرون، 1999، ص57)

5-3-المقابلة حسب موضوعها:

5-3-1-مقابلة غير الموجهة: وهي ان يقترح الباحث موضوعا على المبحوث، ويقوم بطرح الأسئلة حرة غير محددة، ولا يتدخل الباحث الا لاستثارة المبحوث وتشجيعه وهذا بشرح بعض معاني الكلمات وكذا الهدف من السؤال، وبصيغة أخرى لا يقوم الباحث بصياغة أسئلة محددة من قبل، ويتم كل هذا خروج الباحث عن موضوع المقابلة وذلك بوضع خطوط عريضة توجهه مقابلته. (حميدة، 2012، ص102)

5-3-2-مقابلة نصف موجهة: وفيها يكون الباحث على علم مسبق بشيء من الموضوع ويريد ان يستوضح من المبحوث، وفيها يدعى المستجوب للإجابة على نحو شامل بكلماته واسلوبه الخاص على موضوع البحث، يقوم هذا الأخير بطرح سؤالا توضيحيا على المبحوث حتى يتمكن المستجوب من انتاج حديث حول هذا الجزء من الموضوع. اي ان المقابلة نصف الموجهة تخصص لتعميق ميدان معين او للتحقق من تطور ميدان معروف مسبقا.

5-3-3-مقابلة موجهة: وهي مجموعة من الأسئلة المفتوحة، والمقتنة والمطروحة وفق ترتيب معد مسبقا على جميع المستجوبين. (ابراش، 2009، ص268)

5-4-المقابلة حسب أهدافها:

5-4-1-المقابلة الشخصية: وهي الطريقة التي بواسطتها يتم جمع المعطيات عن طريق اتصال الباحثين شخصا بالمبحوثين لأخذ الإجابات منهم، وتعد الطريق ملائمة للحالات الآتية:

-إذا كان عدد وحدات المشمولين صغيرا.

-إذا كان معظم الأشخاص المشمولين اميين.

- إذا كانت طبيعة الاستبيان تحتاج الى شرح وتوضيح لا يمكن فهمه عن طريق الكتيب المرفق مع الاستبيان. (البلداوي، 2007، ص37)

ومن ميزات هذه الطريقة أنها تتميز بارتفاع نسبة الردود، وبغزارة المعلومات التي يحصل عليها الباحث، وتعرف ردود المبحوثين وانفعالاتهم، إلا أن أهم مأخذها هي احتمالية التحيز من قبل المبحوث للظهور بمظهر لائق أمام الباحث، وارتفاع تكاليفها المادية وحاجتها إلى وقت من الباحث وبخاصة في حالة تباعد أفراد الدراسة. (عبيدات وآخرون، 1999، ص56)

4-5-2-المقابلة العلاجية: وتهدف إلى رسم خطة لعلاج العميل وتخفيف حدة التوتر الذي يشعر به مع الاستفادة من إمكانيات المجتمع. (عشور وآخرون، 2017، ص338)

5-5-أسلوب فريق المقابلة: يعتبر أسلوب فريق المقابلة من الأساليب الحديثة المتبعة في المقابلة، حيث يقوم شخصان بإدارة المقابلة وتوجيه المناقشة مع الشخص المجيب، ويساعد هذا الأسلوب القائمين بالبحث على تسجيل كل شيء يدور في المناقشة، إذ تكون مهمة أحدهما تدوين إجابات المجيب ويبقى الثاني منشغلاً بالمناقشة. مما يجعل المقابلة أكثر حيوية وإثارة ونفعاً. ويضع لهذا الأسلوب مزيداً من الضمانات على موضوعية النتائج وتفسيرها. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الأسلوب فريق المقابلة يفيد في الدراسات الاستطلاعية التي تهدف إلى التعرف على المتغيرات المتصلة بموضوع من الموضوعات إذ أن أكثر من مقابل يؤدي إلى عزل هذه المتغيرات وتحديد نتائج لتبادل وجهات النظر وما يدور بين المقابلين من مناقشة حول الموضوع. (العزاوي، 2008، ص146)

5-6-المقابلة طريقة الهاتف: بالإضافة لما تقدم من طرق لجمع المعطيات، فإن هناك طرقاً أخرى لكنها أقل أهمية لأغلب المجموعات النامية كطريقة الهاتف. كونها محددة للحالات التي ينتشر فيها الهاتف بصورة غالبية في المجتمع المشمول على أن تكون المعطيات المستهدفة محدودة، وتتعلق باستطلاع آراء المبحوثين حول ظاهرة اجتماعية. (البلداوي، 2007، ص38)

6-خطوات إجراء المقابلة في العلوم الاجتماعية:

ويتم ذلك وفق الخطوات التالية:

6-1-تحديد الأهداف من المقابلة: أي على الباحث أن يحدد ما يريد الحصول عليه بالضبط، وهذا بالاستعانة بنقاط محددة، ولا يتأتى هذا إلا بترجمة أسئلة البحث إلى أهداف يمكن قياس مدى تحقق كل واحد منها بواسطة مجموعة من الأسئلة. ولكي يستطيع الباحث حصر كل الأهداف والأسئلة المساعدة في المقابلة يجب عليه الرجوع إلى: الدراسات السابقة /الكتب والمراجع ذات الصلة بالموضوع /استشارة ذو الاختصاص والاهتمام /الاستفادة من الخبرات العلمية والبحثية. (حميدة، 2012، ص103)

6-2-تحديد الأفراد الذين سيقابلهم الباحث: يحدد الباحث المجتمع الأصلي للدراسة ويختار من هذا المجتمع عينة ممثلة تحقق له أغراض دراسته، ويشترط أن تتوفر عند أفراد هذه العينة الرغبة في إعطاء المعلومات المطلوبة والتعاون مع الباحث في هذا المجال.

6-3-تحديد أسئلة المقابلة: ويتطلب هذا الأعداد أن يكون الباحث مهيباً لطرح الأسئلة اللازمة للحصول على المعلومات المطلوبة، بحيث تتوفر في هذه الأسئلة المزايا التالية:

-أن تكون واضحة مفهومة ومحددة.

-أن لا تكون متحيزة وتوحي بالإجابة المطلوبة.

-أن تكون شاملة تغطي جميع جوانب الموضوع أو المشكلة.

-عدم طرح الأسئلة الدقيقة جداً أو الصعبة جداً أو الشخصية جداً.

-تحديد طريقة توجيه الأسئلة وترتيبها. (عشور وآخرون، 2017، ص334)

إن تصمم الباحث لدليل المقابلة، التي تتضمن كل الأسئلة التي يحتمل طرحها أثناء مقابلة الشخص المستجوب، يحتوي أيضاً على كل ما نريد معرفته تماشياً مع تحديد مشكلة البحث، يحضر مخطط أو الدليل المقابلة من خلال أعداد وضبط أسئلة واسئلة فرعية مفتوحة وقائمة على أساس التحليل المفهومي الذي تم إجراؤه في المرحلة الأولى والمرتبطة بشكل معين، ينبغي

أن تظهر معلومات دقيقة في بداية المخطط أو الدليل، إضافة الى ضرورة تحريرنا لنص تقديم المقابلة. وشكل (1) الموالي يوضح نموذج عن دليل المقابلة حول بحث الممارسات السوسولوجية في الجامعات الجزائرية.

دليل المقابلة حول

بحث

الممارسات السوسولوجية في الجامعات الجزائرية موجه لطلبة السنة الثانية علم الاجتماع

ما رأيك في وضعية الممارسة البيداغوجية في قسم علم الاجتماع؟
هل ترى ان هناك علاقة بين تخصصك الجامعي وبين مستقبلك المهني؟
هل تستجيب (تشارك بالحضور) للتظاهرات والنشاطات العلمية وما سبب ذلك؟
هل تعتقد ان هذه النشاطات مفيدة لك؟
ماهي الأساليب البيداغوجية المفضلة لديك؟
هل تواجهك مشكلات في القسم؟ ماذا تقترح؟

شكرا على تعاونكم

الشكل (1): نموذج تطبيقي حول دليل المقابلة (عيشور وآخرون، 2017، ص336)

6-4- اختيار زمان ومدة المقابلة وتحديد مكانها: يجب ان يكون موعد المقابلة مريحا للباحث والمفحوص ويفضل ان يكون في نفس الوقت الذي يطلبه المفحوص لان هذه اللحظة السيكولوجية مناسبة لإجراء المقابلة، ويجب ان يكون الزمن كافيا لإجراء المقابلة، ووقت المقابلة يتراوح عادة بين نصف ساعة وساعة بمتوسط 45 دقيقة، ويلاحظ ان المقابلة التي تتم بسرعة وعلى عجل لا تؤتي ثمارها المنشودة (عيشور وآخرون، 2017، ص334). كما يحدد الباحث مكان المقابلة ومن الأفضل ان تجرى في مكان بعيد عن العمل إذا أمكن ذلك مما يوفر للباحث أجواء أكثر هدوءا لإجراء المقابلة، اما إذا تم اجراء المقابلة في مكان العمل فيفضل ان يكون خارج أوقات الدوام. (عبيدات وآخرون، 1999، ص148)

6-5- التدريب على اجراء المقابلة: يختار الباحث عينة صغيرة جدا من زملائه ليجري معهم مقابلات تجريبية ليختبر فيها قدرته على إقامة الجو الودي في المقابلة وقدرته على طرح الأسئلة وتوجيه النقاش، كما يختبر قدرته على الاصغاء والتشجيع المفحوصين على الاستمرار في الحديث، ان فترة التدريب التجريبية تساعد الباحث على تنظيم نفسه وزيادة ثقته بنفسه، كما تساعد على اختيار طريقة مناسبة لفحص الإجابات وتسجيلها.

6-6- اخذ موعد مسبق مع الشخص الذي ستنتم مقابلاته قبل تنفيذ المقابلة واعلامه بموضوع المقابلة سلفا، خصوصا إذا كان الهدف من المقابلة يتطلب الحصول على معلومات يحتاج تقديمها الى ملفات او سجلات. (عيشور وآخرون، 2017، ص334)

6-7- تنفيذ المقابلة: عند اجراء المقابلة يتعين على الباحث ان يحاول الاتصال بالمشاركين في وقت مبكر من أجل تحديد موعدا ان أمكن. ولكي تبدأ المقابلة، يتعين عليه التحدث بنبرة واثقة وثابتة مثل، "اود الحصول على بضعة دقائق من وقتكم لمقابلتكم لإجراء دراسة هامة جدا" بدلا من، "هل يمكنني الحضور لإجراء مقابلة معكم؟"، يجب على المحاور ان يقوم بتقديم نفسه وتقديم أوراق الاعتماد الشخصية الخاصة به، بالإضافة الى العمل على تفسير الغرض من الدراسة في جملة واحدة او اثنتين مع التأكيد على الحفاظ على السرية التعليقات الخاصة بالمشاركين وتطوعهم للمشاركة في هذه الدراسة البحثية، الأمر الذي يجب ان يتم في اقل من دقيقة واحدة، ينبغي عدم استخدام الكلمات الفخمة او الالفاظ الكبيرة، الى جانب عدم تقديم التفاصيل الا إذا تم طلب هذه التفاصيل على وجه التحديد.

أثناء المقابلة يتعين على المحاور (الباحث) ان يقوم باتباع نص الاستبيان وطرح الأسئلة كما هي مكتوبة بالضبط وعدم تغيير الكلمات حتى يجعل السؤال يبدو وكأنه مألوف بشكل أكثر. ينبغي على المحاورين أيضا عدم تغيير ترتيب الأسئلة او تخطي

أي سؤال قد يكون تم الإجابة عليه في وقت سابق. لابد من القيام بمناقشة أي قضايا أثّرت حول الأسئلة أثناء التدريب على المقابلة قبل إجراء الجلسات الفعلية للمقابلة. لا يتعين على المحاور إنهاء الجمل الخاصة بالمشارك بإعطاء إجابة سريعة ومختصرة، يجب على المحاور عندئذ ان يقوم بالتحقيق مع المشارك من أجل انتزاع إجابة أكثر عمقا من حيث التفكير وأكثر شمولية. وفيما يلي بعض من الأساليب التقنية المفيدة لعملية التحقيق:

-التحقيق الصامت: قد يشير مجرد التوقف والانتظار (دون التطرق الى السؤال التالي) للمشاركين الى ان المحاور في انتظار مزيد من الإجابات التفصيلية.

-التشجيع الصريح: يمكن ان تكون الكلمات العرضية مثل "هاه" او "حسنا" تشجيعا للمشارك للاستمرار في تقديم مزيد من التفاصيل. ومع ذلك يتعين على المحاور ال بيدي اية موافقة او رفض على ما يقال من قبل المشارك.

-طلب الاسترسال: مثل "هل يمكنك توضيح هذا الامر؟" او "منذ دقيقة مضت، كنت تتحدث عن التجربة التي مررت بها في مرحلة التعليم الثانوي. هل يمكنك ان تخبرني المزيد عن ذلك؟".

-التأمل والانعكاس: يمكن للمحاور هنا ان يقوم بتجربة خدعة المعالج النفسي لتكرار ما يقوله المشارك. فعلى سبيل المثال، "ان ما سمعته هو أنك وجدت ان هذه التجربة كانت مؤلمة للغاية" وتتوقف بعد ذلك في انتظار المشارك لتوضيح هذا الامر. (باتشيرجي، 2015، ص231)

أما من حيث علاقة الباحث بالمبحث، فيجب أخذ الاعتبار التالية في تعامله أثناء المقابلة:

-أن يحسن الباحث اختيار لباسه وأسلوب تصرفه مع المبحث بما يتوافق مع نفسية وميول المبحث.

-أن لا يتكلف الباحث في حديثه، وان يستخدم أسلوبا عاديا، ولكن بلغة سليمة وصحيحة يفهمها المبحث.

-أن يتجنب الموضوعات التي تخرج المبحث، او التي لا علاقة لها بالغرض من المقابلة.

-أن يظهر الباحث موافقته على ما يقوله المبحث، وان لا يدخل معه في نقاش او يشكك في معلومات المبحث.

-أن يشعر الباحث، المبحث، ان له مطلق الحرية في الإجابة عن الأسئلة أو عدم الإجابة.

-أن يبتعد الباحث عن توجيه النصح أو اظهار نفسه كصاحب نفوذ أو سلطة.

-أن يتجنب الباحث الأسئلة الايحائية، وان لا يظهر انحيازه لوجهة نظر معينة. (ابراش، 2009، ص267)

6-8-التأكد من صحة المعلومات التي تحصل عليها الباحث: من الضروري ان يعير الباحث امر صحة المعلومات التي يحصل عليها أثناء إجراء المقابلة اهتماما خاصا، وهناك عدة مصادر محتملة للأخطاء، فقد يكون المصدر خطأ في السمع او المشاهدة، او ميل كثير من الناس الى المبالغات او التصريح بعبارات غير دقيقة و موضوعية، او حتى الخداع المتعمد، يتوجب على الباحث ان يكون حذرا، فاذا رغب في التأكد من صحة حقيقة موضوعية، قد يخبر المستجوب انه سيثبت من هذه الحقيقة بالرجوع الى مصادر أخرى، والفائدة التي يجنيها الباحث هنا هي جعل المستجيب يتوخى دقة وحذرا اكبر عند الإجابة عن أسئلة أخرى. وقد يكون من المفيد ان يعطي الباحث فرصة للمستجيب لتفسير اجاباته وإعطاء إجابة متحفظة. وفي بعض الحالات يحسن بالباحث ان يعيد صياغة الإجابة بكلماته ثم يستفسر من المستجيب فيما إذا كان فهم الباحث للإجابة تاما وصحيحا.

والباحث الجيد يحاول ان يميز بين الحقائق والاستنتاجات الشخصية وفيما إذا صيغت الحقائق بوجهة نظر الباحث او المستجيب في حال إعطاءها الصبغة الذاتية. وإذا كانت الإجابة تحتوي نسبا مئوية وكسورا، يفضل ان يحولها الباحث الى ارقام ويعرضها عن المستجيب ليتأكد من صحتها. فاذا ادعى المستجيب ان ربع وقته يقضيه بالإجابة عن رسائل المراجعين مثلا، هل هذا يعني ان يقضي ساعتين يوميا في كتابة الرسائل؟ فقد يتمكن المستجيب هنا مراجعة وتصحيح نفسه ان هو ارتكب خطأ في التقدير، وفي كثير من المقابلات قد يكون من المفضل الحصول على تلخيص للإجابات بان يعد الباحث هذا الملخص ثم يعرضه على المستجيب ليثبت من صحته. (غرايبة وآخرون، 1977، ص49)

6-9-تسجيل المقابلة: ان تسجيل إجابة المبحوث قد تتم اما خلال المقابلة اولا بأول او ان تتم بعد انتهاء المقابلة، وتمتاز طريقة تسجيل إجابات المبحوث أولا بأول بما يلي:

-تقلل من الخطأ او من إمكانية نسيان بعض الأمور الهامة التي حصلت خلال المقابلة.

-قد يكون للانفعالات ولتعبير الشخص المبحوث أهمية وبالتالي يصعب اخذها إذا تركت بعد انتهاء المقابلة.

اما عيوب طريقة تسجيل إجابات المبحوث أولا بأول فتمثل بالآتي:

- قد لا يستطيع الباحث متابعة المبحوث وإظهار الاهتمام بالإجاباته.

- قد يشعر المبحوث بعدم الحرية في إعطاء الإجابات فيحاول عدم الادلاء ببعض المعلومات.

ولتفادي بعض العيوب السابقة فقد يتم تسجيل الإجابات باستخدام أجهزة التسجيل، الا ان هذه الطريقة تنتقد من حيث احتمالية ردة فعل المبحوث السلبية بتسجيل ما يدلي به وبالتالي يكون حذرا في إعطاء الإجابات، كما قد لا يظهر التسجيل بعض الملامح والتعبير التي قد تظهر على وجه المبحوث. اما مزايا هذا الأسلوب فتتمثل بانه يتم تسجيل جميع ما ادلى به المبحوث وبالتالي تقلل من إمكانية النسيان او الخطأ، إضافة الى ان ذلك يتيح للباحث فرصة المتابعة مع المبحوث في طرح الأسئلة والإجابات. (عبيدات وآخرون، 1999، ص 61)

ومن المفيد ان نستعرض الآن بعض الأخطاء التي كثيرا ما يرتكبها الباحث عند تدوين المقابلات. إذا أخفق الشخص الذي أجرى المقابلة في التعرف على، او قلل من أهمية، او أهمل حادثة هامة فانه يرتكب خطأ **الاثبات**. وإذا حذف حقيقة جوهرية او تعبيرا او تجربة ما فانه يرتكب خطأ **الحذف**. وإذا ضخم او طور الباحث إجابة الشخص الذي قابله فانه يرتكب خطأ **الإضافة**. وإذا نسي كلمات الشخص الذي قابله واستبدلها بكلمات قد يكون لها دلالات مغايرة لما قصده المستجيب، فان الباحث يرتكب خطأ **الاستبدال**. وأخيرا إذا لم يتذكر الباحث تسلسل الاحداث او ارتباط الحقائق بعضها مع بعض، فانه يرتكب خطأ **التعديل**. وبما انه من السهل ارتكاب مثل هذه الأخطاء، فان أهمية القيام بتدوين المعلومات والبيانات بدقة وبسرعة هما امران يحتاجان الى تأكيد أكثر. (غراييه وآخرون، 1977، ص 51)

6-10-انهاء المقابلة: لابد من انتهاء المقابلة بعناية وحذر ولطف وبروح من الثقة والصداقة والتعاون والاحترام المتبادل، كي يدرك المبحوث ان مساهمته في البحث، وفي خدمة المجتمع بشكل عام تلقى التقدير والاحترام، وفي كثير من الحالات ينتهي المقابل بخاتمة كان قد تدرب عليها وحفظها. (سوتيريوس، 2017، ص 479)

بعد انتهاء المقابلة يمكن للباحث مراجعة نفسه وهو ما يسمى **بالمقابلة التأملية**، وذلك حسب بوب ماتيويز وليزروس، حيث يرد في هذا قائلا: باعتبارك الأداة الأساسية التي تجمع البيانات مباشرة من المبحوث، فان تستطيع أيضا ان تجمع البيانات من نفسك ومن خبرتك الخاصة. لذلك عليك بعد كل مقابلة ان تمضي بعض الوقت للتأمل في المقابلة بطريقتين:

1-دون ملاحظاتك عن المقابلة:

-كيف بدا شعور المبحوث إزاء هذه المقابلة؟

-هل أبدى المبحوث مشاعره من خلال الأفعال غير اللفظية، او إشارات اليدين او تعبيرات الوجه؟

2-دون ملاحظاتك عن نفسك كقائم بالمقابلة:

-ما الذي فوجئت به؟

-ما الجوانب الناجعة فيما يتصل ببناء المقابلة وأسلوبك في اجراء المقابلة؟

-ما الأمور التي لم تحقق النجاح المنشود؟

-ما الذي يمكنك ان تفعله بطريقة مختلفة؟

ما تفسيراتك وافكارك عن التحليل في هذه اللحظة؟

-ما المعلومات التي توصلت الى استكشافها؟ وما الذي تحتاج الى ايضاحه؟ راجع هذه الأمور مع المبحوث.

-هل ترغب في تعديل دليل مقابلتك؟ (ماتيو ز و ليزروس، 2016، ص475)

7-مزايا المقابلات وحدودها:

تستخدم المقابلات بكثرة في العلوم الاجتماعية، حيث انها أصبحت تعرف بطريقة البحث في العلوم الاجتماعية. وعلى الرغم من الانتقادات الموجهة اليها فان مزاياها المتعددة تجعلها أفضل وسائل جمع البيانات الأخرى. وفيما يلي اهم المزايا والحدود: (سوتيريوس، 2017، ص492)

7-1-المزايا:

-المرونة: يمكن تعديل المقابلة لتلائم سياقات متنوعة.

-المعدل العالي للاستجابة: تكون نسبة الاستجابة في المقابلة عالية نسبيا.

-تسمح المقابلة بملاحظة السلوك غير اللفظي: ولا تتوافر هذه الصفة في أساليب جمع البيانات الأخرى كالاستبيان مثلا.

-لا تحتاج الى وقت وجهد كبيرين كما في الأساليب الأخرى لجمع البيانات: تتطلب المقابلة درجة اقل من الصبر مقارنة مع الطرائق الأخرى. فالمقابلات تحتاج الى مشاركة وليس مجرد الاستجابة. وتتطلب المشاركة شخصا اخر ليتفاعل معه المبحوث في أداء المهمة، لذلك تعد المقابلة مهمة تعاونية بدلا من كونها مهمة من جانب واحد.

-امكان تصحيح المبحوثين لحالات سوء الفهم: وهذه ميزة قيمة لا تتوافر في الأساليب الأخرى لجمع البيانات مثل الاستبيانات.

-امكان تسجيل الاستجابات فورا: لا يتوفر للمبحوث وقت كاف للإجابة كما الحال في الاستبيان، فعندما تكون التلقائية مهمة تصبح المقابلات أكثر فائدة من الاستبيانات.

-التمام: يستطيع المقابل التأكد من اكتمال طرح الأسئلة كلها في المقابلة لأنه هو الذي يطرحها، بخلاف ما هو عليه الامر في الاستبيانات.

-امكان التعقيد: يمكن للمقابل استخدام أسئلة أكثر تعقيدا لأنه يستطيع ان يساعد المبحوث في الإجابة عنها.

-التحكم بوقت المقابلة وموعدها ومكانها: يمكن اجراء المقابلات كما خطط لها تماما من حيث الوقت اللازم والموعود المحدد والأوضاع المحيطة بالمقابلة، لكن الباحث لا يضمن ذلك في حالة الاستبيانات.

-تعتبر المقابلة وسيلة ممكنة التطبيق في المجتمعات الامية او مجتمعات الأطفال بعكس الاستبانة. (عبيدات وآخرون، 1999، ص62)

7-2-الحدود:

-أنها تحتاج الى وقت وجهد كبيرين من الباحث إذا كان عدد الافراد المشمولين بالدراسة كبير ومدة المقابلة طويلة.

-صعوبة الوصول أي بعض الافراد ومقابلتهم شخصا إما بسبب مركزهم كالوزراء والمديرين او بسبب تعرض الباحث لبعض المخاطر عند اجرائه مقابلات مع جماعات خطيرة.

-قد تتأثر المقابلة بالحالة النفسية للبحث والمبحوث، فاذا كانت الحالة النفسية لأي منهما غير جيدة في اثناء اجراء المقابلة فان هذا سيؤثر على البيانات والمعلومات المعطاة، اما في الاستبانة فان الشخص يختار الوقت المناسب له للإجابة.

-التحيز: تتأثر المقابلة بالمقابل والتحيز الذي قد يبديه: (سوتيريوس، 2017، ص494)

-فقدان السرية وكشف الهوية: تكون درجة السرية وعدم كشف الأسماء اقل في المقابلات منها في الاستبيانات، لان المقابل يعرف المقابل ومكان اقامته ونوع بيته وأوضاع اسرته وتفاصيل شخصية أخرى.

-الحساسية: المقابلة أقل مواعمة من الأساليب الأخرى عند مناقشة أسئلة حساسة. فمثلا يفضل كثير من الناس الكتابة بدلا من المقابلة الشفوية عند الإجابة عن أسئلة حساسة.

الخاتمة:

من خلال ما سبق يمكن القول ان المقابلة تقنية تقصي، تستعمل من أجل الحصول على آراء المبحوثين في حياتهم اليومية حول ظاهرة معينة مرتبطة بأهداف البحث ، حيث يرغب العديد من الناس في إيصال المعلومات شفويا أكثر من إيصالها تحريريا ، و هم بذلك يعطون معلومات جاهزة و كاملة عن طريق المقابلة ، لا يمكن تقديم مثل هذه المعلومات عن طريق الاستفتاء أو أية أداة أخرى ، و بذلك تعتبر المقابلة إحدى الأدوات المهمة التي يستخدمها الباحثون في جمع المعلومات الشخصية و السرية و النفاذ الى أعماق المشاعر و الآراء و الاتجاهات و المعتقدات ، و يتمكن الباحث في المقابلة من تكييف الموقف للحصول على معلومات كافية تمتاز بالدقة و الوضوح لأنه على اتصال بمصدر المعلومات، الا ان استخدام هذه الأداة ليس بالأمر السهل فهي ليست عملية بسيطة و مباشرة يقدم فيها المبحوث المعلومات التي يتطلبها كل سؤال بحرية تامة ، فالإجابة عن الأسئلة عملية تتأثر بعدد من العوامل السياقية التي يمكن ان تحدد الإجابة و مدى صدقها ، و من هذه العوامل : طبيعة الموضوع و المقابل و سياق المقابلة ، و يتضمن العامل الأخير جوانب مثل طريقة عرض السؤال و البيئة التي تحدث فيها المقابلة و مدى قبول الأسئلة التعليقات و التفسير و غيرها ، فمسألة سياق المقابلة تؤثر في احتمال الحصول على إجابات عن الأسئلة و مدى صدق بهذه الإجابات ، و تتعلق هذه العوامل المؤثرة بإرادة المبحوث و قدرته على الإجابة الصادقة .وتساعد المعرفة بطبيعة الأخطاء ومصادرها وتدريب الفاعل للمقابل في تجنب المشكلات والأخطاء وتعزيز السمات المطلوبة لإكمال المقابلة بنجاح وتحقيق نتائج أكبر وأفضل وأكثر دقة. وفي الأخير نجد ان المقابلة تساهم الى حد كبير توجيه الباحث الاجتماعي في انتقاء المنهج والعينة المناسبة للدراسة حتى يضمن تغطية الجوانب المهمة في الموضوع القائم للبحث واستخلاص النتائج المطلوبة والمراد تحقيقها.

قائمة المراجع:

الكتب:

- إبراهيم ابراش(2009)، المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
أنول باتشيري(2015)، بحوث العلوم الاجتماعية المبادئ والمناهج والممارسات، ترجمة: خالد بن ناصر آل حيان، ط2، اليازوري للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
بوب ماتيوز، ليز روس (2016)، الدليل العلمي لمناهج البحث في العلوم الاجتماعية، ترجمة: محمد الجوهري، ط1، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر.
رحيم يونس كرو العزاوي (2008)، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار الدجلة، عمان، الأردن.
سوتيريوس سارا نتاكوس (2017)، البحث الاجتماعي، ترجمة: شحدة فارح، ط1، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات (سلسلة ترجمان)، بيروت، لبنان.
عبد الحميد عبد المجيد البلداوي (2007)، أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي التخطيط للبحث وجمع وتحليل البيانات يدويا وباستخدام Spss، ط1، دار الشروق، الأردن.
فوزي غرايبة وآخرون(1977)، أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية، نشر بدعم الجامعة الأردنية، الأردن.
محمد العبيدات وآخرون (1999)، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، ط2، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
منى توكل السيد (2013)، أخلاقيات البحث العلمي، منشورات جامعية، جامعة المجمعة، كلية التربية بالزلفي، المملكة العربية السعودية.
نادية عيشور وآخرون(2017)، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، مؤسسة حسين راس جبل للنشر والتوزيع، قسنطينة، الجزائر.
- المجلات:**
سالم جاسم محمد العزاوي(2017)، البحث الكيفي العلاقات العامة دراسة تحليلية لبحوث العلاقات العامة في العراق لمدة من 1989 الى 2016، مجلة الباحث الإعلامي، (38): 95-114
نبيل حميدة(2012)، المقابلة في البحث الاجتماعي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سكيكدة، (8): 96-109.

DRUGS AND THEIR EFFECTS ON YOUTH... CHALLENGES FOR COUNTRIES IN THE 21ST CENTURY TO ELIMINATE THEM READ THE CONCEPT, CAUSES AND BETS FOR PREVENTION.

Khaled BOUCHAREB BOLODANI

Dr , Laboratory of philosophy, human and social sciences and media and communication problems.
University of May 8, 1945 Guelma.

Khaled NAILI

Dr, Laboratory of philosophy, humanities and social studies and problems of media and communication. University of May 8, 1945 Guelma.

Kawthar BOUTOUT

PhD student of science. Abdelhamid Mehri Constantine University 2.

Abstract:

Many historical facts confirm that the first uses of drugs were with the first beginnings of human life, as they can be classified as part of the general culture of human society, and although most societies reject this cultural component, drugs imposed and imposed themselves in various societies, where they became a cause directly in committing many behavioral deviations, as it threatens the components of the entire social fabric. Algerian society is not immune to these deviations, but it has also known a terrible spread of this dangerous phenomenon, especially among its youth and adolescents (the most vital group in society). And some major cities, and the same sources indicated that the percentage of Algerian women's use of narcotic substances increased significantly, reaching in many cases 04%, after Algeria transformed from a transit country to a consumer country due to its geographical location, which mediates the producing and consuming countries, and the same source adds that some The southern states of the country have private farms for the cultivation of drugs, as more than 160 bushes of cannabis were seized in the city of Adrar. On the other hand, one of the field reports of the National Foundation for the Promotion of Health and the Development of Scientific Research in Algeria revealed that the phenomenon is no longer related to males only, but rather extended The category of females is also affected, especially in university circles, as this source reported that 13% of female students use narcotic substances and it is on the rise. All these statistics predicted the dangerous situation that the Algerian society has become, and this is what sounded the alarm among specialists such as sociologists, psychologists, law, and other sciences closely related to such apparent demolishing of values, norms, traditions and laws that regulate social life, in order to work on containment The seriousness of this phenomenon, which will only take place in cooperation between the various structures of society (the family, the school, and society) as well as the various concerned bodies. In order to reduce this phenomenon, the current study seeks to shed light on the real reasons behind the widespread spread of this dangerous phenomenon and reveal its effects on the individual, family and society. In the 21st century to eliminate them.

Keywords: drugs, effects, youth.

مقدمة:

تؤكد الكثير من الحقائق التاريخية أن الاستعمالات الأولى للمخدرات كانت مع البدايات الأولى للحياة الإنسانية، إذ يمكن تصنيفها على أنها جزء من الثقافة العامة للمجتمع البشري، وعلى الرغم من أن أغلب المجتمعات ترفض هذا المكون الثقافي إلا أن المخدرات فرضت وتقرض نفسها في مختلف المجتمعات حيث أصبحت سببا مباشرا في ارتكاب العديد من الانحرافات السلوكية، كما باتت تهدد مكونات النسيج الاجتماعي برمته.

والمجتمع الجزائري ليس في منأى عن هذه الانحرافات وإنما عرف هو الآخر انتشارا رهيبا لهذه الظاهرة الخطيرة خاصة بين شبابه ومراهقيه (الفئة الأكثر حيوية في المجتمع)، حيث تؤكد الإحصائيات الصادرة عن الهياكل الرسمية الخاصة بمكافحة المخدرات عن استفحال ظاهرة تعاطي المخدرات في المدارس الجزائرية وخصوصا في العاصمة وبعض المدن الكبرى، كما أوضحت نفس المصادر أن نسبة تعاطي المرأة الجزائرية للمواد المخدرة ارتفعت بشكل محسوس لتبلغ في أحيان كثيرة نسبة 04%، بعدما تحولت الجزائر من بلد عبور إلى بلد مستهلك بفعل موقعه الجغرافي الذي يتوسط الدول المنتجة والدول المستهلكة، ويضيف نفس المصدر أن بعض الولايات الجنوبية للوطن أصبحت تحوز على مزارع خاصة لزراعة المخدرات حيث تم ضبط في مدينة أدرار أكثر من 160 شجيرة من القنب الهندي، كما كشف من جهة أخرى أحد التقارير الميدانية للمؤسسة الوطنية لترقية الصحة وتطوير البحث العلمي في الجزائر أن الظاهرة لم تعد تخص الذكور فقط بل امتدت لتمس فئة الإناث أيضا خاصة في الأوساط الجامعية، حيث أفاد هذا المصدر أن 13% من الطالبات يتعاطين المواد المخدرة وهي في تصاعد مستمر.

كل هذه الإحصائيات تنبأ بالوضع الخطير الذي آل إليه المجتمع الجزائري، وهذا ما دق ناقوس الخطر في أوساط المختصين كعلماء الاجتماع والنفس والقانون، وغيرها من العلوم ذات الارتباط الوثيق بمثل هذه الظاهر المهدمة للقيم والأعراف والتقاليد والقوانين التي تنظم الحياة الاجتماعية، وذلك من أجل العمل على الاحتواء الجدي لهذه الظاهرة والذي لن يتم إلا بالتعاون بين مختلف هياكل المجتمع (الأسرة، المدرسة، والمجتمع) وكذا الهيئات المعنية المختلفة.

ومن أجل الحد من هذه الظاهرة تسعى الدراسة الراهنة إلى تسليط الضوء على الأسباب الحقيقية وراء الانتشار الواسع لهذه الظاهرة الخطيرة وكشف أثارها على الفرد والأسرة والمجتمع، وفي الأخير نحاول تقديم بعض المقترحات التي يمكن من خلالها محاربة هذا السلوك الانحرافي الخطير.

أولا: البعد التاريخي والمفهوم لظاهرة تعاطي المخدرات.

1- التطور التاريخي لظاهرة تعاطي المخدرات: (1)

ورد في تراث الحضارة القديمة أثارا كبيرة تدل على معرفة الإنسان بالمواد المخدرة، وقد وجدت تلك الآثار على شكل نقوش على جدران المعابد وكأساطير مروية تناقلتها الأجيال، فالهندوس على سبيل المثال كانوا يعتقدون أن الإله (شيفا) هو الذي يأتي بنبات القنب الهندي من المحيط ثم تستخرج منه باقي الآلهة ما وصفوه بالرحيق الإلهي ويقصدون به الحشيش، ونقش الإغريق صوراً لنبات الخشخاش على جدران المقابر والمعابد واختلف المدلول الرمزي لهذه النقوش حسب الآلهة التي تمسك بها، ففي يد الإلهة (هيرا) تعني الأمومة، والإلهة (ديمتر) تعني خصوبة الأرض، وسنتناول فيما يلي تاريخ أشهر أنواع المخدرات التي عرفها الإنسان وهي:

■ **الكحوليات:** تعتبر الكحوليات من أقدم المواد المخدرة التي تعاطاها الإنسان، وكانت الصين أسبق المجتمعات إلى معرفة عمليات التخمير الطبيعية لأنواع مختلفة من الأطعمة، فقد صنع الصينيون الخمر من الأرز والقمح والشعير وتعاطوا أنواعا من المشروبات كانوا يطلقون عليها كلمة "جيو" وتعني النبيذ، ثم انتقل إليهم نبيذ العنب من العالم الغربي سنة 200 ق.م. تقريبا بعد الاتصالات التي جرت بين الإمبراطوريتين الصينية والرومانية، واقترن تقديم المشروبات الكحولية في الصين القديمة بعدد من المناسبات الاجتماعية مثل تقديم الأضياف للآلهة والاحتفال بنصر عسكري وغيرها.

ب- **الحشيش (القنب):** القنب كلمة لاتينية معناها ضوضاء، وقد سمي الحشيش بهذا الاسم لأن متعاطيه يحدث ضوضاء بعد وصول المادة المخدرة إلى ذروة مفعولها، ومن المادة الفعالة في نبات القنب يصنع الحشيش، ومعناه في اللغة العربية "العشب" أو النبات البري، وقد عرفت الشعوب القديمة نبات القنب واستخدمته في أغراض متعددة، فصنعت من أليافه الحبال كما استعمل أيضا في أغراض دينية وترويقية، ومن أوائل الشعوب التي عرفت واستخدمته الشعب الصيني فقد عرفه الإمبراطور "شن ننج" عام 2737 ق.م، وأطلق عليه حينها واهب السعادة، أما الهندوس فقد أسموه مخفف الأحزان.

وفي القرن السابع عشر (17) ق.م استعملوه الآشوريون في حفلاتهم الدينية وأسموه نبته "كونوبو" واشتق العالم النباتي "ليناوس" سنة 1753م من هذه التسمية كلمة "كانابيس" "cannabis"، وكان الكهنة الهندوس يعبرون "الكانابيس" (القنب، الحشيش) من أصل إلهي لما له من تأثير كبير على عقول الناس واستخدموه في طقوسهم وحفلاتهم الدينية.

وقد عرف العالم الإسلامي الحشيش في القرن الحادي عشر (11) حيث استعمله قائد القرامطة في آسيا الوسطى «حسن بن صباح» وكان يقدمه مكافأة لأفراد مجموعته البارزين، وقد عرف منذ ذلك الوقت باسم الحشيش، وعرفت هذه الفرقة بالحشاشين.

أما أوروبا فعرفت الحشيش في القرن السابع عشر (17) عن طريق حركة الاستشراق التي ركزت في كتاباتها على بلاد الهند وبلاد فارس والعالم العربي، ونقل "نابليون" وجنوده بعد فشل حملتهم على مصر في القرن التاسع عشر (19) هذا المخدر إلى أوروبا.

ج- الأفيون: أول من اكتشف "الخشخاش" (الأفيون) هم سكان وسط آسيا في الألف السابعة ق.م ومنها انتشر إلى بقية أنحاء العالم.

وعرف العرب الأفيون منذ القرن الثامن (08) الميلادي، وقد وصفه ابن سينا لعلاج التهاب غشاء الرئة الذي كان يسمى آنذاك (داء ذات الجنب)، وبعض أنواع المغص، وذكره "داود الأنطاكي" في تذكرته المعروفة باسم "تذكرة أولي الألباب والجامع للعجب العجائب" تحت اسم الخشخاش.

وفي الهند عرف نبات الخشخاش (الأفيون) منذ القرن السادس (06) ميلادي، وظلت تستعمله في تبادلاتها التجارية المحدودة مع الصين إلى أن احتكرت شركة الهند الشرقية التي تسيطر عليها إنجلترا في أوائل القرن التاسع عشر (19) ميلادي تجارته في أسواق الصين.

د- المورفين: وهو أحد مشتقات الأفيون حيث استطاع العالم الألماني "سيرتيرز" عام 1806م عن فصلها عن الأفيون وأطلق عليها هذا الاسم نسبة إلى الإله "مورفيس" إله الأحلام عند الإغريق، وقد ساعد الاستخدام الطبي للمورفين في العمليات الجراحية خاصة إبان الحرب الأهلية التي اندلعت في الولايات المتحدة الأمريكية.

هـ- الهيروين: وهو أحد مشتقات المورفين الأشد خطورة اكتشف عام 1898م وأنتجته شركة "باير" للأدوية، ثم أسيء استخدامه وأدرج ضمن قائمة المواد المخدرة فائقة الخطورة.

و- الأمفيتامينات (المنشطات): تم تحضيرها لأول مرة عام 1887م، لكنها لم تستخدم طبياً إلا عام 1930م، وقد سوقت تجارياً تحت اسم البنزورين، وكثر بعد ذلك تصنيع العديد منها مثل الكيكيدرين والمستيدرين والريتالين، وكان الجنود والطيارون في الحرب العالمية الثانية يستخدمونها ليواصلوا العمل دون الشعور بالتعب، وتواصل استخدامها بعد الحرب العالمية الثانية وكانت اليابان من أوائل البلدان التي انتشر فيها تعاطي هذه العقاقير بين شبابها، حيث قدر عدد اليابانيون الذين يتعاطونها عام 1954م بمليون ونصف المليون ياباني، وقد حشدت الحكومة اليابانية كل إمكانياتها للقضاء على هذه المشكلة ونجحت بالفعل في ذلك إلى حد كبير سنة 1960م.

ز- الكوكايين: عرف نبات "الكوكا" الذي يستخرج منه الكوكايين في أمريكا الجنوبية منذ أكثر من ألفي (2000) عام، وينتشر استعماله لدى هنود "الأنكا" وفي عام 1860م تمكن العالم "ألفرد نيمان" من عزل المادة الفعالة في نبات الكوكا، ومنذ ذلك الحين زاد انتشاره على نطاق عالمي.

ح- القات: وهي عبارة عن شجيرة معمرة تزرع في اليمن والقرن الإفريقي وأفغانستان وأواسط آسيا، وقد انتشرت عادة مضغ أوراق القات في اليمن والصومال، وتعمقت في المجتمع وارتبطت بعادات اجتماعية خاصة في الأفراح والمآتم وتمضية أوقات الفراغ.

2- مفاهيم ومصطلحات في مجال تعاطي المخدرات: (2)

تعتبر المصطلحات الأداة الرئيسية للتعامل بين الباحثين داخل المؤسسات العلمية، كما تعتبر أيضاً أداة للتعامل بين هؤلاء الباحثين ومختلف مؤسسات الحياة الاجتماعية وممثليها، فالمصطلحات المستخدمة في أي حقل معرفي تحدد المفهوم العلمي والتطبيقي، وتعرف بالمصطلحات وفقاً لما استقر عليه استخدامها في مجال الاختصاص بهدف التوضيح وتجنب الغموض والإبهام وتحقيق الاستيعاب والاختصار.

ويعد مجال المخدرات سواء فيما يتعلق بالتعاطي أو الاتجار من أبلغ ميادين الفكر العلمي إفصاحاً عن هذه الحقيقة، لذلك وجب على الباحثين المعنيين والمتعاملين معهم ضبط المصطلحات المتعلقة بالمخدرات حتى يضمن الجميع سلامة المهام

التي يقومون بها سواء كانت مهام تشريعية أو طبية أو نفسية أو وقائية علاجية، لذلك سنحاول في هذا الجزء تقديم بعض التعريفات لبعض المصطلحات الأكثر تداولاً في عالم المخدرات وهي:

أ- المواد النفسية: تستخدم منظمة الصحة العالمية مصطلح المواد النفسية بدلاً من المخدرات، لأن الأخير يشمل مواد واستخدامات علمية غير محظورة أو خطيرة، والمواد النفسية هي المواد المحدثة للاعتماد (الإدمان) سواء كانت هذه المواد طبيعية أو مصنعة، وهي مواد محرم استعمالها إلا لأغراض طبية أو علمية، وتشمل هذه المواد الكحوليات (المشروبات الكحولية)، الأمفيتامينات (المنشطات)، والباربيتورات مثل الفاليوم وسائر المواد المهدئة والقيئات (مستحضرات القنب)، والماريخوانا في الغرب، والكاراس في الهند، والكيف في شمال إفريقيا، والحشيش في مصر...

ب- الاعتماد (الإدمان): الاعتماد هو التعاطي المتكرر للمواد النفسية بحيث يؤدي إلى حالة نفسية وأحياناً عضوية ناتجة عن التفاعل مع المادة المخدرة إلى درجة يميل فيها المدمن إلى زيادة جرعة المادة المتعاطية وهو ما يعرف بالتحمل، وتسيطر عليه رغبة قهرية قد ترغمه على محاولة الحصول على المادة النفسية المطلوبة بأي وسيلة، ويختلف الاعتماد عن الإدمان الذي يشمل الوقوع تحت تأثير مواد أخرى لا تصنف ضمن قائمة المخدرات المحظورة أو الخطيرة، ومن أهم أبعاد الإدمان مايلي:

- الميل إلى زيادة جرعة المادة المتعاطية، وهو ما يعرف بالتحمل.
- ظهور مظاهر فيزيولوجية واضحة.
- حالة تسمم عابرة أو مزمنة.
- رغبة قهرية قد تجبر المدمن على الحصول على المادة النفسية بأي وسيلة وفي أوائل الستينات أوضحت هيئة الصحة العالمية بإسقاط مصطلحي الإدمان والتعود وحل محلها مصطلح الاعتماد.

ج- الانسحاب: وهي الحالة التي يكون عليها المدمن إذا توقف عن تعاطي المخدر، وهي مجموعة أعراض تتجم عن محاولة الجسم التخلص من آثار سموم المخدر، أو إثر الانقطاع المفاجئ عن تعاطي مادة نفسية معينة أو تخفيف جرعتها شرط أن يكون المتعاطي قد استمر في تعاطي هذه المادة لفترات طويلة أو بجرعات كبيرة، وتعتبر حالة الانسحاب دليلاً على أنه كانت هناك حالة اعتماد.

3- تعريف المخدرات:

لقد وردت عدة تعريفات حول المخدرات وذلك باختلاف الحقول العلمية المهتمة بدراسة هذه الظاهرة الخطيرة، إلا أن مجمل هذه التعريفات يدور حول محور واحد وهو التأثير السلبي للمادة المخدرة على الإنسان صحياً ونفسياً واجتماعياً واقتصادياً، وسنتناول فيما يلي بعض هذه التعريفات:

أ- تعريف المخدرات: لغة: يدور معنى كلمة خدر لغة حول الستر، والمخدر هو ما يستر الجهاز العصبي عن فعله ونشاطه المعتاد.

ب- التعريف القانوني للمخدرات: وهي مجموعة من المواد تسبب الإدمان وتسمم الجهاز العصبي ويحظر تداولها أو زراعتها أو صنعها إلا لأغراض يحددها القانون ولا تستعمل إلا بواسطة من يخصص له بذلك، وسواء كانت تلك المخدرات طبيعية كالتي تحتوي أوراق نباتاتها أو أزهارها أو ثمارها على المادة الفعالة المخدرة، أو مصنعة وتعرف بمشتقات المادة المخدرة، أو تخليقية وهي مادة صناعية لا يدخل في تركيبها أو صنعها أي نوع من أنواع المخدرات الطبيعية أو مشتقاتها المصنعة، ولكن لها خواص وتأثير المادة المخدرة الطبيعية⁽³⁾

ج- التعريف الاجتماعي للمخدرات: هي كل مادة خام أو مستحضر يحتوي على جواهر منبهة أو مسكنة من شأنها إذا استخدمت في غير الأغراض الطبية والصناعية الموجهة أن تؤدي إلى حالة من التعود والإدمان عليها مما يضر بالفرد والمجتمع جسمياً ونفسياً واجتماعياً⁽⁴⁾

من خلال هذين التعريفين يمكن تصنيف المواد المخدرة في قسمين رئيسيين من حيث مصادرها وهما:

- المواد الخام: وهي التي يكون أصلها نباتي وتستخدم في صورتها النباتية مثل القنب الهندي، وأوراق نبات الكوكا...

- مواد مستحضرة: وتنقسم إلى قسمين:

- مواد تصنيعية: وتدخل في عمليات تحضيرها مواد كيميائية بسيطة مثل استخدام حامض الخليك أو مادة الأسيتيك انهيدريك في تحويل المورفين (الأفيون) إلى هيروين، واستخلاص مادة الكوكايين من أوراق نبات الكوكا.

- مواد تخليقية: ويتم تحضيرها بعمليات كيميائية معقدة مثل تجهيز الكبتاجون أو السيكونال ويتم تحت ظروف تحضيرية معقدة.

ثانياً: انتشار ظاهرة تعاطي المخدرات: الأسباب، الدلالات والأبعاد.

1- أسباب انتشار ظاهرة تعاطي المخدرات:

إن تعاطي المخدرات والإدمان عليها هو سلوك فردي يتم اكتسابه بالتدرج، وأن الوقوع ضحية المخدرات لا يأتي فجأة، بل هو عملية مستمرة تبدأ من خطأ بسيط بتقبل تجريب المخدرات بدافع حب الاستطلاع أو بضغط من رفقاء السوء، ولكنها تنتهي بالانحراف والإدمان، لذلك فإن أسباب تعاطي المخدرات وانتشارها بشكل سريع يرجع إلى شبكة من العوامل منها ما هو متعلق بالمخدر في حد ذاته ومنها ما هو مرتبط بالشخص المتعاطي، وفيما يلي سنوجز أهم أسباب انتشار وتعاطي المخدرات:

أ- بالنسبة للمخدر: وهو العامل الأول في انتشار تعاطي المخدرات، وذلك راجع إلى عدة عوامل وهي:

- توفر المخدر وسهولة الحصول عليه، فتتسع بذلك رقعة التعاطي والإدمان.
 - سهولة طريقة التعاطي سواء بالشم أو التدخين أو عن طريق تناول الأقراص عن طريق الفم.
 - ثمن المخدرات (رخصتها) سبب مباشر لانتشارها.
 - نظرة المجتمع للمادة المخدرة، كأن ينظر إليها بشيء من التسامح لسبب غير صحيح مثل الظن بأن الإسلام حرم الخمر ولم يحرم المخدرات لأنه لم يرد ذكرها في القرآن الكريم أو السنة النبوية الشريفة، وهو ظن خاطئ⁽⁵⁾
- ب- بالنسبة للإنسان (المتعاطي):** هناك العديد من العوامل النفسية والاجتماعية المتشابكة فيما بينها والمرتبطة بالإنسان تساعد على انتشار ظاهرة تعاطي المخدرات ومن بين هذه العوامل نجد:

- **الأسرة:** إذا كان للأسرة دورها الإيجابي في الرعاية والحماية والتنشئة والوفاء بالحاجات الأساسية؛ البدنية والصحية والتربوية والتعليمية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها من الاحتياجات المستجدة، وتأثيرها الكبير في تشكيل الاتجاهات والقيم وضروب السلوك، فإنه يمكن أن يكون لها دور سلبي إذا ما سادت فيها أجواء التوتر والاضطراب والمشكلات المرضية والنفسية والتعرض للأذى، ومن أهم ما يتمخض عنه الاضطراب والتفكك الأسري هو ما يجلبه غياب الأب بسبب الانفصال كالطلاق أو الوفاة من مخاطر كبيرة لمشكلات وجدانية في الشخصية وافتقاد المودة والحب والتفاعل الأسري الإيجابي، وكل ذلك أو بعضه قد يسهم في مشكلات تكون إحدى آليات الهروب منها هو تعاطي المخدرات التي تبدو وكأنها الطريق الأسلم والأخطر في آن معاً، فهي الأسلم باعتبارها تخفف من التوتر والقلق حيث تبعث على التحدير والسرور والغبطة ولكنها أيضاً الأخطر لأنها تنتهي بالإدمان⁽⁶⁾

كما أن تهاون الأبوين في تربية الأبناء تربية دينية متينة يؤثر بشكل كبير على انحراف الأولاد، فالدين يقي الفرد من الوقوع في الحرام وبالتالي تجنب جميع السلوكات الانحرافية والسبل المؤدية إليها.

- **أصدقاء السوء:** إن الاستعمالات الأولى للمواد المخدرة لا تحدث إلا في سياق اجتماعي عن طريق عملية التعلم التي أكد عليها الباحثان (سودرلاند وكريسي) في نظرية الارتباط المتغير التي تركز على السلوك السوي أو المنحرف يتأثر بأسبقية تعلمه ومدى تكراره واستمراره وعمقه، بمعنى أنه لولا الخبرة الأولى للتعاطي التي مصدرها نوعية الجماعة التي تعطي نعوتاً لهذا السلوك أو ذاك بالاستحسان أو الاستهجان لما تكرر السلوك أو استمر، حيث تعتبر جماعة الأصدقاء جزء غير مباشر من الأسرة، إذ أثبتت عدة دراسات أن تأثير جماعة الأصدقاء أكبر من تأثير الوالدين، ذلك أن هناك علاقة قوية بين تعاطي الفرد وتعاطي أصدقائه، فتعاطي الفرد هنا يشكل نوعاً من الاستجابة الإيجابية لتوقعات أصدقائه، من هنا تبدو العلاقة قوية بين المتعاطي والأصدقاء من عدة جوانب:

- أن هناك علاقة بين التعاطي وقبول الفرد بالجماعة.

- أن المعلومات الأولى حول المخدر يحصل عليها الفرد من الجماعة.

- إن محاكاة القدوة على الأصدقاء بعد سبباً ودافعاً للتعاطي⁽⁷⁾.

- **البطالة:** تتفاقم مشكلة تعاطي المخدرات بين أوساط الأطفال والمراهقين أكبر في الدول النامية والفقيرة عندما تؤدي أزمات الفقر إلى انتشار البطالة وعمل الأطفال بشكل عشوائي والابتعاد عن منازلهم بغرض الحصول على العمل لتأمين ضروريات حياتهم، بالإضافة إلى ظاهرة الانهيار الأسري وتشرد الأطفال.

- **الترويج لها إعلاميا (الأفلام والأغاني):** كثيرا ما أصبح والمراهقين يتعرضون إلى الإغراءات على استعمال المخدرات من خلال مشاهداتهم للقنوات الفضائية المختلفة وما تبثه من أفلام لعصابات المخدرات وبعض الأغاني التي تعبر في كلماتها عن النشوة التي تتبع تعاطي هذه المادة المخدرة والتي تتسبب حسبها في نسيان المشكلات الاجتماعية المختلفة.
- **الإخفاق في الحياة:** إن العجز عن مواجهة ظروف الحياة ومسؤولياتها يسمح بتسلل اليأس إلى الشخص مما يدفعه إلى الهروب من ذلك العجز ويتجه نحو المخدرات شعورا منه بتحقيق ذلك، فالشعور بالسلبية في المجتمع والهامشية الاجتماعية يدفع بالشباب إلى تعاطي المخدرات.
- **حب الاستطلاع:** إن حب الاستطلاع ورغبة الشباب في المغامرة قد تدفعهم إلى التعرف على طبيعة المواد المخدرة فيتذوقونها أو يشمونها رغبة منهم في كنهها وتأثيرها فيبدأ بذلك التعود على استعمال هذه المواد بعدها يدخلون في عالم المخدرات.

2- السبل المؤدية إلى تعاطي المخدرات (8):

هناك العديد من العوامل الاجتماعية والشخصية والبيئية التي تهيئ ظروف الانحراف كما ورد سالفًا، كما توجد أيضا ترابطات بين الأنواع المختلفة من المخدرات وغيرها من المواد التي تؤدي إلى الإدمان، فعادة ما يبدأ المتعاطي باستخدام مواد خفيفة ثم ينتهي به الأمر إلى الإيغال في الإدمان وتعاطي المواد المخدرة الأكثر خطورة، وقد بينت العديد من الدراسات العلمية أن تعاطي بعض المواد المخدرة يدفع الفرد إلى تعاطي مواد أخرى أكثر خطورة، من المواد التي تفتح السبل نحو تعاطي المواد المخدرة الخطيرة نجد:

أ- **التدخين:** يمثل التدخين الخطورة الكبيرة الأولى أو النافذة التي تؤدي إلى تعاطي المخدرات، فقد يكون اندفاع المراهقين نحو التدخين بهدف إبراز الذات والحصول على صورة لنواتهم تعطيهم شيئا من النشوة التي يبحثون عنها، لكن ظروف التدخين والرفقة السيئة ومحدودية اللذة التي يجلبها التدخين تدفع بعض المدخنين إلى البحث عن درجات أعلى من النشوة واللذة، عندها يتولد لديهم الاستعداد لتعاطي مواد مخدرة أخرى أكثر تأثير على العقل.

ب- **الكحول:** تدل الكثير من الدراسات أن أغلب متعاطي المخدرات يبدأون أولاً بشرب الكحول، ونظرا لما تتركه الكحول من آثار واضحة على الفرد يدفعه ذلك إلى اللجوء في كثير من الأحيان إلى استعمال المخدرات، فالاستخدام المزدوج للتدخين والكحول مرتبط إلى حد كبير بالدخول في عالم المخدرات.

ج- **الإفراط في تناول الأدوية المساعدة على النوم:** إن الإفراط في تناول بعض الأدوية التي لها آثار جانبية كالنوم والغثيان تخلق لدى المتعاطي لتلك الأدوية نوع من الإدمان فيصبح بغرض النوم، وبعد تعود الجسم على المواد محدودة الفعالية يبدأ شيئا فشيئا في تجريب المواد المخدرة الأكثر فعالية.

3- أنواع المخدرات وطرق تعاطيها (9):

تختلف طرق تعاطي المخدرات من صنف لآخر فالبعض يفضل التعاطي منفردا والبعض الآخر يشعر بالنشوة وهو يتعاطاها مع جماعة معينة من الناس، كما أن طرق التعاطي بالنسبة للمواد المخدرة نفسها تختلف هي الأخرى فهناك من المتعاطين من يفضل الشم وهناك من يفضل التدخين كما يوجد من يفضل الحقن وذلك حسب المادة المخدرة المتعاطية.

أ- **الحشيش:** ويتم تعاطيه بطرق مختلفة وهي:

- **عن طريق التدخين:** (سجارة، نرجيلة) ومن أشهر الدول العربية المنتشرة فيها هذا الصنف هي مصر.
- **عن طريق الشراب:** حيث يقطع المتعاطي أوراق الحشيش وقممه الزهرية وينقعها في الماء ويذيقها ثم يشربها، وتنتشر هذه الطريقة في الهند.
- **عن طريق الأكل:** بحيث يخلط الحشيش بمواد زهنية أو بالتوابل ويقطع على هيئة قطع الشكولاتة ويؤكل مع بعض الأطعمة.

ب- **الأفيون:** يستخدم الأفيون في المجال الطبي لتخفيفي الألم، ويستعمل على شكل محاليل تؤخذ في الغالب في العضل حتى لا يتعرض المريض لإدمانها، كما تستعمل أيضا في شكل أقراص عن طريق الفم.

أما التعاطي غير الطبي فيؤخذ عن طريق التدخين كما هو الحال في الهند وإيران، أو يتم بلعه بالماء، وأحيانا يقوم المتعاطي بغلي المخدر وإضافة قليل من السكر إليه ثم يشربه، أو الاستحلاب حيث توضع هذه المادة المخدرة تحت اللسان لتطول فترة امتصاصه.

ج- القات: هو عبارة عن نبات أخضر تمضغ أوراقه وتخزن في فم المدمن لأوقات طويلة يتم من خلالها امتصاص عصارتها، حيث يتخلل هذه العملية بين الحين والآخر شرب الماء أو المياه الغازية وتدخين السجائر والرنجيلة.

د- المهلوسات: وسميت بهذا الاسم لآثار الهلوسة التي تحدثها على المتعاطي، وهي في الغالب تخيلات عن أصوات وصور وهمية، وتأتي المهلوسات في شكل حبوب تؤخذ عن طريق الفم.

و- المورفين والهيريون: للمورفين خاصية كبيرة في تسكين الآلام، إلا أنه يسبب الإدمان الفسيولوجي حيث يؤثر على وظائف خلايا المخ، والهيريون من مشتقات المورفين ويكثر استعماله عن طريق الشم، ويتم إدمانه بعد أسبوع من بداية تعاطيه.

ز- الكوكايين: يؤخذ الكوكايين بطرق متعددة تتشابه إلى حد كبير مع الحشيش، سواء عن طريق التدخين أو الاجترار تحت اللسان أو البلع أو تناوله مع بعض الأطعمة والمشروبات.

هـ- المنشطات (الأمفيتامينات): تنتشر في الوسط الرياضي وبين طلبة المدارس والجامعات، وذلك لأثارها المنشطة على الجهاز العصبي، وعادة ما تؤخذ في شكل حبوب عن طريق الفم.

غير أنه هناك أخطار عدة تنجم عن الاستعمال العشوائي للمنشطات، فاستعمالها خلال الأداء الرياضي يخفي من أعراض التعب مما قد يقع الرياضي بالاستمرار في الأداء لمدة أطول مما تستدعيه السلامة البدنية، كما أنه يمكن أن يقترن استعمال المنشطات أثناء الأداء الرياضي بارتفاع درجة حرارة الجسم وبالتالي يحدث انهيار للدورة الدموية، أما دور المنشطات في التأثير على الأداء العقلي فيبرز من خلال التخفيف من الشعور بالتعب ومقاومة الرغبة في النوم وهذا ما يؤثر سلباً على تحصيل الطلاب، فالعقل المرهق لا يستطيع التعلم والتفكير الجيد كالعقل غير المرهق.

4- الآثار (الأبعاد) المترتبة على تعاطي المخدرات (10):

على اعتبار أن مشكلة تعاطي المخدرات مشكلة عالمية تنتشر في مختلف المجتمعات الإنسانية، كان لا بد من الوقوف في وجه هذه الظاهرة ومحاولة الحد منها ومكافحتها نظراً لآثارها السلبية المتعددة والمتنوعة سواء كانت على الصعيد الفردي أو الأسري والاجتماعي، وفيما يلي سنعرض أهم الآثار المترتبة عن تفشي ظاهرة المخدرات حتى يتسنى معرفة مدى خطورة تعاطيها:

أ- الآثار الاقتصادية: ينعكس تعاطي المخدرات سلباً على اقتصاد الفرد والأسرة والمجتمع من عدة نواحي يمكن إيجازها فيما يلي:

- ارتفاع تكاليف المواد المخدرة خاصة عند الإدمان، مما يكلف المتعاطي مبالغ كبيرة لتلبية احتياجاته من هذه المادة وبالتالي صرف أغلب عوائده على المخدرات، ويكون الأثر أكثر خطورة إذا كان المتعاطي رب أسرة أين تعتمد العناية المالية اللازمة بأفراد الأسرة.
- شل القدرة العقلية والجسمية للمتعاطي مما يحيل دون مساهمته في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، فعدم الاستقرار في العمل والتغيب يؤدي إلى تعطيل عملية العمل وبالتالي تعريض المؤسسات التي يعملون بها إلى خسائر مادية باهظة جراء الإهمال وانعدام روح المسؤولية.
- ارتفاع تكاليف مكافحة المخدرات كتكاليف المحققين في قضايا التهريب والترويج والتعاطي وتكاليف المحاكم، بالإضافة إلى مؤسسات ومراكز العلاج الخاصة، فعلى سبيل المثال يفقد الضمان الاجتماعي الفرنسي سنوياً مليارات الفرنكات لمكافحة المخدرات كما تتفق نسبة كبيرة من ميزانية الرعاية الاجتماعية العامة على حوادث التسمم الكحولي في باريس وحدها.

ب- الآثار الاجتماعية: في سعي المتعاطي للحصول على المخدرات للتخفيف من أعراض الإدمان يلجأ إلى القيام بسلوكيات انحرافية يرفضها المجتمع كالسرقة وحتى القتل في بعض الأحيان بغية الحصول على المال اللازم لتأمين المادة المخدرة، كما أن عدم قدرة المتعاطي على تحمل المسؤولية من شأنه أن يقود إلى التفكك الأسري وعدم استقرارها مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى الطلاق وبالتالي تشرذم الأطفال والوقوع في الكثير من الانحرافات الخطيرة والخروج عن قيم وتقاليد ومعايير المجتمعات الإنسانية بصفة عامة والمجتمعات الإسلامية بصفة خاصة.

ج- الآثار النفسية: نظراً لما يعانيه المتعاطي من احباطات مستمرة فإنه يحمي ذاته بالحد من طموحاته واعتماده على نفسه وعلاقاته، الأمر الذي يؤدي به إلى العزلة الانفعالية التي تتكامل مع الانسحاب في جعله بليداً يشعر بالوحدة والاكتئاب والفصام والانطوائية والقلق واليأس والتشاؤم ويتجنب ممارسة النشاطات التنافسية التي تثير لديه الشعور بالضعف والعجز.

لكن وعلى الرغم من خوف المتعاطي فإنه قد يمارس سلوكيات متناقضة لذلك تماماً، فقد تظهر عليه عدوانية كبيرة وعنادا شديداً، لذلك يمكن القول أن الإحساس بالقوة والعنوان لا يعدو كونه إحساساً خادعاً وحيلة دفاعية لتأكيد الذات.

د- الآثار الصحية: تعد مشكلة تعاطي المخدرات من أهم المشكلات الصحية التي تواجه دول العالم، ويمكن القول بأن الآثار الصحية التي يخلفها تعاطي المخدرات تعتمد على عدة عوامل من أبرزها:

- نوع المادة المخدرة.
- فترة (مدة) التعاطي.
- كمية المادة المتعاطية.
- طريقة التعاطي.

وتتضاعف الآثار الصحية لتعاطي المخدرات في حالات التعاطي المنتظم (المستمر) أين يتعود الجسم عليها الأمر الذي يدفع المتعاطي إلى زيادة الجرعة للحصول على درجة التأثير الأولى، وعندما لا تتوفر لدى المتعاطي الجرعة المطلوبة من المخدر كالأفيون مثلاً فإنه يعاني من آلام حادة فتقل شهيته وتظهر أعراض مرضية في الكبد مثل زيادة السكر في الكبد والشحم الذهني فيه، أما تناول جرعة كبيرة من الأفيون فيؤدي إلى انخفاض درجة حرارة الجسم وزرقة الوجه وضيق حدة العين، وقد تحدث حالة اختناق جراء حدوث شلل لمركز التنفس في الدماغ قد تنتهي بالموت.

ومن أبرز الآثار الصحية المترتبة عن تعاطي العقاقير المنبهة زيادة معدل خفقان القلب، ارتفاع ضغط الدم، فقدان الشهية...

أما تعاطي المهلوسات فيؤدي إلى هلوسات سمعية وبصرية وسرعة خفقان القلب ودوار في الرأس وجفاف الفم والحلق، ويؤدي تناول الجرعة الزائدة إلى الاكتئاب والاضطراب العقلي وحتى الوفاة في بعض الأحيان.

وفيما يتعلق بآثار تعاطي المخدرات على الجنس فإنه يمكن القول بأن تعاطي المواد المخدرة يؤدي إلى قصور الأوعية الجنسية بصورة جزئية أو كلية، كما يمكن أن يسهم تعاطي المخدرات أيضاً في إظهار رغبات جنسية كامنة وتفتشي حالات الجريمة الجنسية حيال المحارم وحالات الاغتصاب والأمراض الجنسية، ويحدث تعاطي المخدرات اضطراباً في عمل الهرمون الجنسي الذكري وبالتالي يضعف إنتاج الحيوانات المنوية، كما يحدث أيضاً اضطراباً في عمل الهرمون الأنثوي ويؤدي إلى الخلل في الدورة الشهرية.

وبالتالي فإن تعاطي المخدرات يثير العطفة الجنسية غير أنه في الوقت ذاته يؤدي إلى تدهور القدرة على أدائها.

5- مكافحة المخدرات⁽¹¹⁾:

تدل الدراسات والتقارير والأبحاث على مستوى العالم على أن مشكلة تعاطي المخدرات في ازدياد رغم الجهود الدولية المبذولة لمكافحتها، فهناك قناعة علمية وعملية تدعو إلى ضرورة التوجه إلى مكافحة هذه الظاهرة الخطيرة لدى جمهور المتعاطين، فكل الجهود المبذولة في كبح قوى العرض تظل غير مجدية إلى حد بعيد لذلك كان البديل الأنسب للحد من انتشار هذه الظاهرة هو العمل على تقليل الطلب على المخدرات، وتحقيق ذلك يستلزم التوعية والإرشاد والوقاية بشكل كلي، وكون ظاهرة انتشار المخدرات مشكلة متعددة المستويات وتكاد تكاد نموذجاً للمشكلات التي تشغل جميع مستويات النظام الاجتماعي الإنساني حيث تعتبر ظاهرة عالمية محلية مجتمعية فردية في آن واحد، لهذا كان لا بد من مواجهتها في جميع المستويات.

أ- التعاون على المستوى الدولي:

بما أن الأمم المتحدة قد أخذت على عاتقها مهمة مراقبة المخدرات على المستوى الدولي، كان عليها إنشاء الهيئات والمنظمات التي توكل إليها المهام الخاصة بمتابعة تنفيذ الاتفاقيات والمعاهدات الدولية ووضع آليات التعاون المنشود.

ومن أهم الآليات التي أوجدت في هذا الإطار:

- اللجنة الدولية للمخدرات: والتي تم إنشاؤها سنة 1946، تتكون من 35 عضو ينتخبهم أعضاء المجلس الاقتصادي والاجتماعي للأمم المتحدة، ومن صلاحياتها:

- النظر في كل ما يتعلق بنظام الرقابة الدولية على المخدرات.
- السهر على تطبيق الاتفاقيات الدولية لمكافحة المخدرات.
- تعديل جداول المواد الخاضعة للرقابة الدولية.
- اقتراح ما ينبغي عمله في مجال البحث العلمي وتبادل المعلومات بين الدول.

- الهيئة الدولية لرعاية المخدرات (OICS): أنشئت هذه الهيئة سنة 1961 بمقتضى الاتفاقية الوحيدة للمخدرات سنة 1961 وتختص فيما يلي:
 - العمل مع الدول الأعضاء في الأمم المتحدة للحد من زراعة وإنتاج وتصنيع واستعمال المخدرات وفقا للاتفاقية الدولية.
 - إعداد تقرير سنوي يتضمن تقييما شاملا لتطور ظاهرة المخدرات في العالم ومدى تطبيق المعاهدات الدولية.
- برنامج الأمم المتحدة للرعاية الدولية على المخدرات (PNUCID): تم إنشاؤه في شهر ديسمبر من عام 1990 من طرف الجمعية العامة للأمم المتحدة (توصية رقم 179)، يشرف على هذا البرنامج المدير التنفيذي لهيئة الأمم المتحدة ضد المخدرات والجريمة (ONUDC)، والذي يقع مقره بفيينا عاصمة النمسا.
- بالإضافة إلى هذه المنظمات هناك العديد من الهيئات والمؤسسات الأخرى التي لها علاقة بموضوع مراقبة المخدرات:
 - المنظمة الدولية للصحة (SMO).
 - المنظمة الدولية للشرطة القضائية (INTERPOL).
 - المنظمة الدولية للجمارك (DMO).

ب- التعاون على مستوى العالم العربي:

هناك تعاون دولي وثيق بين جميع الدول العربية، ويكاد يكون مجلس وزراء الداخلية العرب من أنجح الهيئات العربية العاملة في هذا المجال، فالمجلس بجهازه الفني والمتمثل في أمانته العامة ومكاتبه المتخصصة وجهازه العلمي المتمثل في المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، وهو ما يعرف اليوم بأكاديمية الأمير نايف للدراسات الأمنية بالرياض، يشكل إسهاما عربيا كبيرا في مجال مكافحة المخدرات كما تبدل المجالس العربية الوزارية الأخرى مجهودات كبيرة لمكافحة المخدرات كل في اختصاصه، وتتمثل هذه المجالس في:

- مجلس وزراء الصحة.
- مجلس وزراء الشؤون الاجتماعية.
- المنظمة العربية وغيرها.

ثالثا: الوقاية وطرق العلاج.

1- الوقاية⁽¹²⁾:

إن الوقاية وبناء الحصانة الذاتية والمجتمعية هي أفضل استراتيجية لمواجهة المخدرات على المدى البعيد، لذلك يجدر بنا التأكيد على ضرورة وضع آليات من الإصلاحات التعزيزية مع الشباب على اعتبارهم الفئة الأكثر تضررا من هذه الآفة الخطيرة، حيث تهدف هذه الآليات إلى بناء وتعزيز قدرات الشباب الفكرية والاجتماعية والسلوكية، وتنمية ثقتهم بأنفسهم وتبصيرهم بدورهم الاجتماعي العام وتسهيل سبل الإنجاز والعمل لديهم من خلال تحسيسهم بثقتنا بهم، ومن أهم العناصر التي تقوم على أساسها هذه الآليات :

أ- تمكين الشباب وتعزيز قدراتهم: من أفضل السبل التي يمكن عملها لتعزيز قدرات الشباب وجعلهم يتخذون قرارات ذكية وسليمة تجاه ظاهرة تعاطي المخدرات هي تمكينهم من تحقيق ذواتهم داخل الأسرة والمجتمع، واحترامهم وتقدير آرائهم، وتعزيز فرصهم في المشاركة والإسهام الإيجابي في خدمة أنفسهم وأسرهم ومجتمعاتهم.

ب- العمل مع الأسرة: إن منظومة مكافحة المخدرات ينبغي أن يكون للأسرة دور فاعل ومعتبر، فالأسرة تمثل خط الدفاع والحصانة الاجتماعية الأولى والأبرز، لهذا تكون جهود مكافحة ناقصة وعرضة للفشل إن لم تكن الأسرة واحدة من أركان هذه الجهود ونشير هنا بإيجاز إلى ما يجب أن تعمله هذه الأسر.

فالسلوك داخل الأسر وخاصة سلوك الوالدين لها تأثيرات كبيرة على بقية أفراد الأسرة، وأول ما ينبغي تأكيده هنا هو القدوة والمثال الذي يمثله الوالدان، فلا بد أن يكونا القدوة في السلوك قولا وفعلًا، فأول حصن للوقاية هو القدوة الحسنة من قبل الوالدين وبقيّة أفراد الأسرة.

فقد أشارت العديد من الدراسات والأبحاث إلى أن سلوك المنحرف يرجع في كثير من الأحيان إلى طبيعة ممارسات الوالدان، فقد لا يحسن الوالدين تربية الأبناء، أو يتصرف أسلوب معاملاتهم بالقسوة أو العنف أو التسبب أو التدليل أو قد يتسم الجو الأسري بالشحناء، كما أن الأداء اللفظي بالسب أو الإهانة أو وصف الأطفال بصفات مكروهة فيه قتل لأنفسيتهم وشخصياتهم.

ومما ينبغي التأكيد عليه هنا هو أهمية توعية الوالدان وتبصيرهم وتدريبهم على مهارات الأبوة والأمومة، وحسن التعامل مع أبنائهم وخاصة مع الأطفال في سن المراهقة، فسوء معاملة الأسرة قد يدفع الأبناء إلى مصادر التوجيه والاهتمام خارج الأسرة حيث رفاء سوء.

لذلك ينبغي أيضا في هذا الشأن على الجهات المهتمة والمسؤولة أن تساعد التي فيها متعاط، فالظروف الاقتصادية والاجتماعية السلبية قد تكون عبئا ثقيلا على هذه الأسر فلا تسمح لهم بتقديم الرعاية المناسبة لأطفالها، لذلك يتحتم رفع الكفاءة الاجتماعية للأسرة من حيث توثيق ترابطها مع المجتمع المحلي.

وما يجب الإشارة إليه هو أن يكون التركيز في العمل الأسري على كامل الأسرة وليس على الفرد المتعاطي، فالتركيز على الأسرة يجعل الاهتمام أوسع ويجعله منهجيا نحو تحقيق تغييرات إيجابية إصلاحية في بناء الأسرة، مما يجعل من إصلاح المتعاطي نتيجة طبيعية لهذه الجهود، أي يجب أن يتم بناء وصناعة وتهيئة بيئة صالحة مقاومة لانحراف.

2- طرق العلاج⁽¹³⁾:

هناك العديد من الطرق المستخدمة في علاج مدمني المخدرات ومن هذه الطرق نجد:

أ- **العلاج بالميثادون:** الميثادون مادة صناعية مخدرة تستخدم لعلاج مدمني الهيروين، والميثادون يساعد على منع ظهور أعراض المنع وإعاقة تأثير الهيروين، كما يعمل على تخفيف الألم والشعور بعدم الراحة الناجمة عن انقطاع تعاطي الهيروين، والميثادون مادة قابلة للإدمان ولكن تأثير منعها عن الفرد أخف من تأثير منع الهيروين بكثير، ويعطى الميثادون تحت إشراف الطبيب المعالج، ويعتمد نجاح استخدام الميثادون كطريقة علاجية بدرجة كبيرة على تزامن استعمالها في توفير العلاج النفسي والاجتماعي للمريض.

ب- **العلاج بالإبر الصينية:** تستخدم الإبر لصينية لعلاج أمراض كثيرة، ويرجع تاريخ الإبر لصينية إلى أكثر من 2500 سنة، حيث كان الصينيون يعالجون الكثير من الأمراض عن طريق الوخز بالإبر في مناطق محددة من الجسم، ويعتمد هذا النوع من العلاج على نظرة فلسفية طبية خاصة، حيث يرى الأطباء الصينيون بأن هناك قوى حيوية في الجسم هي المسؤولة عن الصحة والمرض، وفي مجال إدمان المخدرات يستخدم العلاج بالإبر الصينية على نطاق واسع، ويرى بعض الأطباء في الغرب أن العلاج بالإبر الصينية يدخل ضمن فكرة الإحياء النفسي.

ج- **العلاج بالعمل:** وهو أسلوب علاجي يستخدم في مجالات متعددة ومنها مجال إدمان المخدرات، يقوم به مختص يسمى بالأخصائي في العلاج بالعمل، يكون مؤهلا علميا وعمليا بهذا المجال ويهدف العلاج بالعمل في مجال الإدمان إلى:

- مساعدة المدمن للتعبير عن نفسه والتنفيس عن ما في داخله.
- التعرف على كوامن المدمن واتجاهاته.
- تحليل أو تصحيح التفسيرات الخاطئة.
- إحياء وتعزيز ودعم الأداء الاجتماعي للمدمن.
- تسهيل تعلم المهارات والمهن اللازمة للإنتاج.
- الارتقاء بالصحة الجيدة والمحافظة عليها.
- إشغال وقت المدمنين بأنشطة مفيدة.

د- **طريقة تعديل العمليات العضوية:** وهو أحد الأساليب العلاجية المستخدمة في مصحات علاج الإدمان، يقوم هذا الأسلوب على تدريب الأفراد على تعديل العمليات العضوية الداخلية مثل نبضات القلب وضغط الدم والتوتر أو الشد العضلي، والأنشطة الدماغية عن طريق الملاحظة والمراقبة الذاتية، وعادة ما تستخدم أدوات وأجهزة ميكانيكية لتزويد المدمن بالمعلومات المتصلة بالتغيرات التي حدثت في عملية أو أكثر من العمليات العضوية المستهدفة، ثم يقوم المعالج بمساعدة المدمن للتحكم في هذه العمليات وتوضيح الأسلوب في إنجاز التعديل وتعليمه طريقة استخدامه لكي يصبح قادرا على تطبيقها وقت الحاجة.

هـ- **القطام:** وهو إيقاف المدمن عن تعاطي المخدر، وهي عملية إجبارية تتم عادة في مصحات علاج الإدمان وفقا لأسلوب علاجي معين يمنع من ظهور الأمراض الإنسحابية.

خاتمة:

لقد أثبتت التجربة العملية أن المعالجة الأمنية وحدها لقضية المخدرات غير مجدية، وذلك أن تاريخ المخدرات يوضح أن تعاطيها هو تجربة بشرية قديمة ويرتبط في كثير من الأحيان بثقافة الناس والمجتمع والقيم والعادات والتقاليد، وكما أن تعاطي المخدرات وإنتاجها وتسويقها منظومة أو شبكة من العلاقات والظروف والعرض والطلب، فإن علاج هذه المشكلة

يجب أن يتم بطريقة شبكية تستهدف الفرد والأسرة والمجتمعات والتجارة والعرض والطلب، فيبدأ العلاج بتخفيف الطلب على المخدرات بالتوعية ومعالجة أسباب الإدمان الاقتصادية والاجتماعية والنفسية، مما يسهل من عملية مكافحة ترويجها والعمل على الحد منها.

التوصيات:

- دعم السمات الشخصية للأفراد المعرضين لمخاطر التعاطي (الفئات الهشة) من خلال (الثقة بالنفس، المهارات النقدية والقيادية...)
- تنظيم معلومات حول أضرار التعاطي تقدم من خلال مقرر دراسي خاصة لفئة المراهقين.
- تدريب المعلمين على تلقين بعض الدروس الوقائية، وإطلاعهم بأهم السمات الأولية التي تمس المتعاطي.
- إحداث تعاون بين كل من المعلم والأخصائي النفسي والاجتماعي داخل المدرسة.
- تقديم بعض الخدمات للأسر التي تعاني من المشكلات الاجتماعية التي يمكن أن تساعد على انتشار هذه الظاهرة.
- توعية أفراد المجتمع بدور المراكز الخاصة لعلاج المدمنين ومدى اختلافها عن المصحات العقلية.
- دعم حملة الوقاية من خلال التوعية أثناء الخطب الدينية بالمساجد.

قائمة المراجع:

- 1/ المخدرات آفة العصر، تاريخ المخدرات، www: aljazeera.net. 10:30 26/01/09
- 2/ اليوم الدولي لمكافحة المخدرات، دعوة عالمية لإيقاف تدمير الإنسانية، www : aljazeera.net، 28/01/09. 11:00
- 3/ عمر الشيخ الأصم: (2001)، "الرقابة البحرية على السلائف والكيماويات المستخدمة في الإنتاج غير المشروع للمخدرات والمؤثرات العقلية"، أعمال ندوة مكافحة تهريب المخدرات عبر البحر، ط1، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ص. 13.
- 4/ سيد محمد: (2003)، الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية لمشكلة تعاطي الشباب للمخدرات، مطابع الشرق، القاهرة، ص. 36.
- 5/ محمد علي البار: (1998)، المخدرات الخطر الداهم، دار القلم، دمشق، ص-ص: 192-193.
- 6/ المرجع نفسه، ص-ص: 320-321.
- 7/ سيد محمد: مرجع سابق، ص. 108.
- 8/ منظور شامل للوقاية من المخدرات، www : aljazeera.net. 11:15 28/01/09
- 9/ طرق تعاطي المخدرات، www : aljazeera.net. 15:00 30/01/09
- 10/ عبد الرحمن شعبان عطيات: (2001)، المخدرات والعقابر الخطرة ومسؤولية المكافحة، ط1، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ص-ص: 34-40.
- 11/ عيسى القاسمي: (2006)، التعاون الدولي القانوني في مجال مكافحة المخدرات جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ص-ص: 68-71.
- 12/ منظور شامل للوقاية من المخدرات مرجع سابق، www : aljazeera.net
- 13/ عبد العزيز بن عبد الله البريثن: (2002)، الخدمة الاجتماعية في مجال إدمان المخدرات، ط1، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ص-ص: 24-26.

Internet addiction and its relationship to psychosocial adjustment among the adolescent internet addicts schooled in the secondary stage

Ahlam AMRANE

Phd student, Department of Psychology
Faculty of social Sciences and Humanities
University of May 8 , 1945 , Guelma - Algeria

Nadia DECHECHE

Dr, Department of Psychology
Faculty of social Sciences and Humanities
University of May 8 , 1945 , Guelma - Algeria

Abstract of study :

The study aimed to search for the relationship between internet addiction and psychosocial adjustment among the adolescent educated at the secondary stage the study sample consisted of 137 male and female students at Mahmoud bin Mahmoud Guelma high school and their ages ranged between 16-22 years divided into 52 males 85 females educated adolescent addicted to the internet the study relied on the descriptive approach to suit the nature of the subject of the study .the study used the internet addiction scale and the psychosocial adaptation scale. The results indicated that there was no negative statistically significant correlation at the significance level 0.05 between narcotic addiction and psychosocial adjustment among the adolescent schooled in the secondary stage. Thus it can be said that the hypothesis was not achieved it also indicated that there is no statistically significant correlation at the function level 0.05 between internet addiction and psychological adjustment among the adolescent schooled in the secondary stage and thus it can be said that the hypothesis was not fulfilled. it also found that there was no negative statistically significant correlation at the level of significance 0.05 between internet addiction and social adjustment among the educated adolescent in the secondary stage and thus it can be said that the hypothesis did not achieve.

Key words : internet addiction ; psychological and social adjustment ; the schooled adolescent addicted to internet.

مقدمة:

ونظر المايشهد العصر الحديث منتسار عو تكنولو جيا أثر تسلبا عل حياة المراهق خاصة في طر قو در جهاشبا عا حاجاتها النفسية خلق ذلك جو امانا لقلقو الصرا عو الاحباط، إذ باتاليو ممنا ضروريالوقو فعلهذهالظاهرة، وبما أن النشر يحة الأكبر التي تستخدمه هالتقنية هيمنفئة المراهقينالذينهم مستقبلو عماد التطور والتقدمو الإنتاج في العالمكانلابد مندراسة ظاهرةالإدمان عل الانتر نتو معرفة آثارها المختلفة وخاصة الاجتماع ية عند المراهقين خاصة المتمدرسين منهم، الأمر الذي دفع الباحثون لدراسة هذه الظاهرة، لمانها مانعكاسات سلبية عل حياة المراهقين وسلوكيات

هم، حيث يؤول إلى إخلال بقيم المجتمع ومبادئه، وانتشار السلوكيات المضادة للمجتمع كالجرم وقوى العنف الفوضى، بالإضافة للتعرض ضالاً لبناء
للكافة أشكال الأضرار النفسية مثل: الاكتئاب والقلق الشعور بالوحدة النفسية وفقدان الثقة بالنفس والعزلة الاجتماعية والضغوط النفسية...
وانتشر تهذه الظواهر فعلاً وأنة الأخيرة خاصة قياً وسط المراحل التعليمية المختلفة خاصة في المرحلة الثانوية، وهذا يصح لتهذه التأثيرات سلبية على
افتهجوا انبشخصيتهم وسلوكياتهم فيمجال الحياة المختلفة، فضلاً عن عاقبة تقدمها التعليمي، وعدم قدرتهم على تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي
عي.

وهذا ما يزيد من

الاهتمام بهذا الموضوع والبحث عن العلاقة الكامنة بين إدمان الانترنت والتوافق النفسي الاجتماعي، وذلك من خلال دراسة العلاقة الارتباطية بين هذا المتغير وبنية نمالمر اقعينا المتمدر سيفيالمر حلة الثانوية بثانوية محمو دبنحمو دبمدينة مقالمة، حتبمكنا لاستفادة من نتائج هذا الدراسة فبالخروج بالتوصيات والمقترحات اللازمة لتقديم البرامجالر لشادية، للحد من انتشار اضطراب العصر الذببدمر مستقبل المر اقعقم ختلفجوا نبحياته.

1- اشكالية الدراسة:

يشهد العالم اليوم تطور ملحوظ في شتى المجالات خاصة المجال التكنولوجي حيث نظر التدفق الهائل للمعلومات والمعارف الذي هو للعالم القرية تصغيره، حيث أصبحت وسائل التكنولوجيا جيتاراً حيوياً تلعب دوراً كبيراً في تغيير نمط حياتنا وبضغطة زر غير متجمعة، ومن أهم هذه الوسائل شبكة الانترنت التي أصبحت حلاً صورياً لا يهملها أحد. التواجد هائلاً في المدار هو اليوم هو مقاهي الانترنت، بل أصبحت أمر إلزامي في العديد من المجالات لتيسير انخفاض تكلفتها. وأن مستخدميه هذه الشبكة في تزايد مستمر، إن مستخدمياً الانترنت تتبلغ عددهم أكثر من 825 مليون شخص حول العالم، وبحسب إحصائيات شبكة الانترنت العالمية فإن المستخدم من النساء يبلغ 38.5% مقابل 61.5% من الرجال، والجزء الأكبر ليست بمنزلة ولا أخرى، حيث نشر تالوكالة الاتصالات الجزائرية نتائج دراسة أجرتها على 15 ألف جزائري يعلمون 45 يوماً، شاركت فيها أشخاص من كافة الفئات من جميع أعمارهم من 13 سنة فما فوق، وظهر من خلال الدراسة أن نسبة الذين يقضون أوقاتاً من أوقاتهم في تصفح الانترنت 25%، أما من يقضون بين 4-5 ساعات على الشبكة فتتجاوز نسبتهم 15%، وبلغ الذين يقضون بين 3-4 ساعات حوالي 30%، فيما بلغت نسبة من يقضون أوقاتاً من أوقاتهم في تصفح الانترنت 38%، من إجمالي المدمنين وسينو يظهر من خلال هذه الأرقام أن الفئة الغالبة التي تتصفح الانترنت تنتمي بين 3-4 ساعات يومياً، بينما بلغت نسبة المدمنين الحقيقيين 25%، حيث يعتبر التعرض للعالم الإلكتروني من تلك الشخصيات التي تتجاوز 38 ساعة أسبوعياً من استخدامها لاستخدامها من واقعها وهذا ما أكدته دراسة أكاديمية لليونانغ الأستاذة علم النفس بجامعة بيتسبرغ في ولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وهي أن موضوع مصطلح "Internet Addiction" اضطراب إدمان الانترنت "تمعدن لتأثيره" أصبح "استخدام الانترنت من قبل" أو "التبعية" أو لأطباء علم النفس الذين عكفوا على دراسة هذه الظاهرة في الولايات المتحدة الأمريكية منذ 1994 وكانت في وقتها من قبل ألدن اسمو ثقة شملت 500 مستخدماً للانترنت تركزت حول سلوكياتهم للشبكة، وقد جاء تقرير نتائج هذه الدراسة أن المستخدمين يقضون أوقاتاً من أوقاتهم 38 ساعة أسبوعياً على الانترنت وتمتازت بارتفاع نسبة المدمنين.

وقد أشار علماء النفس أنه كان شخصين
شخص من مستخدمي الانترنت نتتظهر عليها أعراضا لادمان، وبالرغم منقلة المستخدم ميلانتر نتتفيا البيئة العربية في خاصة في الجزائر مقدار نتبالد
ولا لاخرى، إلا أن عدد المستخدمين في تزايد مستمر ولا سيما الشباب فضلا عن المراهقين، ومن ثم لا نستطيع إغفال الفوائد التي تجتهد البشرية من خلالها
لشبكة الانترنت نتالأنه في نفس الوقت لا يمكن أيضا إغفال المخاطر التي أفرزتها تلك الشبكة كتيقاف الجوانب الجسمية أو الصحية، فمقدرة إساءة أظهرت
أن زيادة الوقت الذي تقضيه على الانترنت نتبحسب ما توصل اليه العلماء من نتائج عيسو اكر يالبريطانية في ميلان لا ايطالية إذ وجدوا أننا لا نستخدم المفرط
يجعلك عرضة للآثار النفسية والاجتماعية حيث قد تميز المدمون على الانترنت نتبالقلقو يعانون نتالوتر والعزلة الاجتماعية.
وأوضحنا لدراساتنا لبعض الناس هم لونا أعمالهم أسوأ هم مسؤولياتهم الاجتماعية الأكاديمية، بما في ما في ذلك المراهقين المتمرد سخاصة
مرحلة الثانوية الذي يعتبر من أكثر شرائح المجتمع قابلية تعرضا لادمان الانترنت.

ولأننا لانتز نتعتبر وسيلة أشباع مثيرة ومناسبة جد الخيال المر اهق الجامح، سواء كان تعقلها لأجل منفعة مثلاً لبحوثا لتتطلب لها المدار سأو لأجل لأعباء الكثرة أو لتصفاح المو اقع المشبوهة أو غر المحادثة، فقد بات اليو مأيمر اهقلا يتجاوز الخامسة عشر من عمر هصغير محتر فافياس تخداما لانتز نالذبا صبحتمو افر افكلمكان، وكذا القضية الأساسية للدر اسة الحالية هي المشكلات المر تطع بادمانا لانتز نتمثل:

سوء التوافق النفسي الاجتماعي، حيث يعرّف كل من إريكسون ولمان التوافق النفسي الاجتماعي على أنه عبارة عن علاقة تكيفية مع البيئة وتتضمن القدرة على تلبية الفرد لحاجياتها وتلبية معظم المتطلبات الاجتماعية منها والفسيولوجية..

وبالتالي فإن الاستخدام المفرط لشبكة الإنترنت نتمثل في احتمال أن يؤدي إلى إهمال المتدرب في التوافق النفسي الاجتماعي، ونظرًا لأن هذا يشكل تهديدًا أساسيًا لاستخدام الإنترنت ننتج خفضًا في إقامته علاقات اجتماعية حقيقية، مما يعكس سلبًا على تفهم الذات والبيئة الخارجية، ولربما قد تظهر على المتدرب إهمال سوء التوافق الاجتماعي كإهمال المدرسة أو داخل الأسرة أو في علاقاتهم مع الآخرين.

ومن هنا يمكننا أن نتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤل التالي:

هل توجد علاقة ارتباطية سالبة بين إدمان الإنترنت والتوافق النفسي الاجتماعي لدى المتدربين في سبيل التطور الثاني؟

وللإجابة عن التساؤل التالي نرسل الدراسة، فإن ذلك يتطلب الإجابة عن التساؤل التالي:

- هل توجد علاقة ارتباطية سالبة بين إدمان الإنترنت والتوافق النفسي الاجتماعي لدى المتدربين في سبيل التطور الثاني؟

- هل توجد علاقة ارتباطية سالبة بين إدمان الإنترنت والتوافق الاجتماعي لدى المتدربين في سبيل التطور الثاني؟

2- فرضيات الدراسة:

2-1 الفرضية الرئيسية :

- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين إدمان الإنترنت والتوافق النفسي الاجتماعي لدى المتدربين في سبيل التطور الثاني.

2-2 الفرضيات الجزئية:

1- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين إدمان الإنترنت والتوافق النفسي الاجتماعي لدى المتدربين في سبيل التطور الثاني.

2- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين إدمان الإنترنت والتوافق الاجتماعي لدى المتدربين في سبيل التطور الثاني.

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

1- معرفة العلاقة بين إدمان الإنترنت والتوافق النفسي الاجتماعي لدى المتدربين في سبيل التطور الثاني.

2- معرفة العلاقة بين إدمان الإنترنت والتوافق النفسي الاجتماعي لدى المتدربين في سبيل التطور الثاني.

3- طبيعة العلاقة بين إدمان الإنترنت والتوافق الاجتماعي لدى المتدربين في سبيل التطور الثاني.

4- أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من خلال معرفة مدى تأثير إدمان الإنترنت على التوافق النفسي الاجتماعي لدى المتدربين في سبيل التطور الثاني، وتتلخص أهميتها فيما يلي:

4-1 الأهمية العلمية:

تعد هذه الدراسة محاولة لإضافة مساهمة بسيطة للجهود البحثية في علم النفس من خلال الخروج بتوصيات واقتراحات من شأنها الوقوف على طبيعة العلاقة بين إدمان الإنترنت والتوافق النفسي الاجتماعي لدى المتدربين في سبيل التطور الثاني.

4-2 الأهمية العملية:

يستفيد من هذه الدراسة المسؤولون ولينفي هذا الاختصاص سواء الجهات التربوية أو أكاديمية المساهمة مع الجهات ذات الاختصاص في المزمع من الدراسات ولهذا الموضوع معالجة الجوانب السلبية الناتجة عنها.

5- أسباب اختيار الموضوع:

توجد عدة أسباب دفعت الباحث لاختيار هذا الموضوع عند ذكر منها ما يلي:

الانتشار الواسع لانتترنت وسهولة الحصول عليها، ووجودها في مختلف الأماكن مما ساعد على استخدامها إلى ما يفرض المجال اختصاصه في مجال التعلّم.

- تعتبر فئة المتدربين في الفئات الأكثر تأثرًا بالإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي والواقع الافتراضي عامة خاصة المتدربين منهم، وقوة التأثير هذا فبرز تمايز مظهر إدمان

التظاهر في الوبسوسية، وهذا ما أدت الكثير منهم إلى وضع حد لحياتهم.

- في ظل المشكلات التي قد تعترض المتدربين في سبيل التطور سيحاول

الباحث معرفة مدى تمتعها بالتوافق النفسي اجتماعي وقام بتأثير حاجاتها وما يملئها المجتمع الذي يعيش فيه.

6- ضبط مصطلحات الدراسة:

لابد لأبحاثنا أنيقو مبتعز بفاجر أئيل مصطلحاته استهو التيسو فيستخدمها خلا لادراسة، وهذا احتلا يساء فهمها أو قد تفهم بدلا لا تغير دلالتها. ذلكو جبعلينا كباحثين أنحدد معارف معانيو ضبط المفاهيمو مصطلحاته استناو التيتفتقمعأ هدا فالبحتو إجراءاته كماليلي:

إدما نالانترنت: وهو استخدام المفرطو الغير المعتدل للشبكة الإنترنت نالذي يفوق ساعة أسبو عيا، والتيتظهر علالفرد أعراضا نسحابية في حالة التوقف عن استخدامها. أما في هذه الدراسة فيتمثل إدما نالانترنت نتيقا لدرجة التيتحصل عليها المراهق المتمدن سفيالطور الثانوي عند تطبيق مقياس إدما نالانترنت. **التوافق النفسي الاجتماعي:**

وهو عملية دينامية نسبية مستمرة، تقو معلقدرة الفرد عل تحقيق التوافقيين متطلباته و رغباته حاجاته مايتطلبه ومايليه المجتمع الذي يعيش فيه، وبالتالي تحقيق التوافق العام. أمافي هذه

دراسة فيتمثل التوافق النفسي الاجتماعي لدراسة التيتحصل عليها المراهق المتمدن سفيالطور الثانوي عند تطبيق مقياس التوافق النفسي الاجتماعي. نإعداد سهر ابراهيم.

المراهق: وهو الفرد الذي يتقلمنمرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، والذي يتميز بالبلوغ الجنسي، والنضج عند توأحين ذكر منها: الجسمية، الانفعالية، المعرفية، النفسية، والاجتماعية. أمافي هذه دراسة فيعرف المراهق عل أنها التلميذ المستخدم لدراسة، حيث تبتدأ أعمارهم ما بين (15-22) سنة واولون دراستهم بثنائية محمود بن محمود بولاية قلمة.

7- الدراسات السابقة:

الدراسة الاولى:

يعقوب بونسخيل الأسط (2011) ادمان الانترنت وعلاقته بالاعترا ب النفسي والعلاقات العاطفية والانحرافات الجنسية. هدفته هالدراسة بالكشف عن العلاقة بين متغير االدراسة (إدما نالانترنت) والاعترا ب النفسي والعلاقات العاطفية والانحرافات الجنسية)

لدبا متر ددين علم اكر الإنترنت نيتبمحافظه خانيو نسحيث. قاما بالبحثا استخدام المنهج الوصفيا التحليلي طبقا لدراسة علبينة عشوائية حجمها (204) مستخدم لشبكة الانترنت نيتمنهم (122) شابو (82) شابة، وقد استخدم الباحث فيدراسة (4) استبيان اتو التيتما أعدادها:

استبيان ادما نالانترنت، استبيان الاغتراب النفسي، استبيان العلاقات العاطفية، استبيان الانحرافات الجنسية وتوصلا لباحثا لالنتائج التالية: - توجد علاقة دالة احصائية بين المتغيرات (ادما نالانترنت، الاغتراب النفسي، العلاقات العاطفية، الانحرافات الجنسية) - توجد فروق دالة احصائية في متغير االدراسة متغير بلمتغير الحالة الاجتماعية - توجد فروق دالة احصائية في متغير االدراسة متغير المستوى الاقتصادي - توجد فروق دالة احصائية في متغير االدراسة متغير الاثنية والذكور والاناث وتوزع لبالصالح الذكور - توجد فروق دالة احصائية في متغير االدراسة متغير المستوى التعليمي -

توجد فروق دالة احصائية في كل من ادما نالانترنت نيتو العلاقات العاطفية والانحرافات الجنسية في حين لا توجد فروق دالة احصائية في متغير الاغتراب النفسي .

توجد فروق دالة احصائية في متغير االدراسة متغير بلللعلاقة مع الألب

توجد فروق دالة احصائية في متغير االدراسة متغير بلللعلاقة مع الأم. (الأسط، 2011، ص3)

الدراسة الثانية:

أحمد أحمد بكر قنيطه (2011)

"الآثار السلبية لاستخدام الإنترنت نتمنوجهة نظر طلبة الجامعة الإسلامية بغزة ودور التربية الإسلامية في علاجها:"

هدفته للمعرفة الفر وقبيندرجات متوسطا تقدير الطلبة لآثار السلبية لاستخدام الإنترنت نتبجسمتغير االدراسة (الجنس، التخصص، المعدل، عددا سات استخدام الإنترنت نأسبو عيا) اتبع الباحث المنهج الوصفيا التحليلي، وتكونت عينة الدراسة الفعلية من (333) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة الإسلامية بغزة ومنتخصص (التربية، الشريعة، الهندسة للعامالدراسي 2010-2011) من المستوى الرابع، واستخدم الباحث استبيان. وقد توصلت لدراسة البعدة نتائج أبرزها:

1-نسبة الآثار السلبية لاستخدام الإنترنت لتطلبة الجامعة الإسلامية كانت (51.60 %). وكانت الآثار السلبية مرتبة علنا نحو الآتي :
الاجتماعي، النفسي، والديني، الأخلاقي، والصحية، والاقتصادي والثقافية.

2-

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجاتهم وسط تقدير الطلبة للأثار السلبية إلا أن نتائجنا لم تتغير الجنس في الدرجة الكلية للاستبانة وفي جميع الأبعاد ما عدا بعد الأثار الصحية حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس وذلك لصالح الذكور.

-3

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجاتهم متوسط تقدير الطلبة للأثار السلبية للأنتر نتتعزيز لمتغير التخصص في جميع الأبعاد وكان التألف وقلصا
 حطالبة كلية الهندسة.

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجاة متوسط تقدير الطلبة للآثار السلبية للإنترنت تتغير للمتنغير المعدل في جميع الأبعاد.

5-

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجته متوسط تقدير الطلبة للأثار السلبية للإنترنت تتغز بلمتغير عدد ساعات استخدام الإنترنت تنفيذ جميع الأبحاث بعد الأثار الصحية، وكاننا الفروق لصالح الطلبة مستخدمي الإنترنت تتأكثر من 15 ساعة. (قنيطه، 2011، ص2)

الدراسة الثالثة:

عائض مفرح العصيمي (2010) بنعوانادمانالانترنيتو علاقتهبالتوافقالنفسيالاجتماعيلدبالبامرحلةالثانويةبمدينةالرياض: هدفتهذهالدراسةالمعرفةالعلاقةبينادمانالانترنيتوالتوافقالنفسيالاجتماعيلدبالبامرحلةالثانويةبمدينةالرياض، طبقلعينةمكونة من 350 طالبامنهم 85 طالبالبالصفاتالثانوياتالشرعية102 طالبالبالصفاتالثانوياتالطبيعية75 طالبالبالصفاتالثانوياتالشرعية88 طالبالبالصفاتالثانوياتالطبيعية. وتماستخدامالمنهجالوصفي، واستخدممقياسين:

وتوصلت الدراسة بالنتائج التالية:

وجود علاقة ارتباطية سالبة الدالة عند مستوى
بين الدرجة الكلية لمقياس دمانا لانتر نيتو الدرجة الكلية لمقياس لانتو افقا النفسيا الاجتماعي

-وجود فرق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01)

بين متوسطات درجات الطلاب بمدى الانترنيتو غير مدمنيا لانترنيتو من قبلهم في اثناء المرحلة الثانوية في ابعاد مقياس التوافق النفسي والاجتماعي لطلاب الحغير مدمنيا لانترنيت

وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات الطلاب بقية القسمين الشرعي والطبيعي فبعد المقياس الانترنيت لصالح الطالب بالقسم الشرعي. (العصيمي، 2010، ص2).

الدراسة الرابعة:

دراسة عبد الفتاح محمد سعيد الخواجة (2014) الايمان علما لا نتر نيتو علاقتها بالتوافق النفساني لطلبة جامعة السلطان قابوس:
هدفته هذا الدراسة المعرفة علاقة الايمان بالتوافق النفساني لدى عينة من (290) طالباً وطالبة من طلبة في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس منهم 150 انثى و 140 من الذكور اختبروا عشوائياً.

ولتحقيقاً هذا فالدراسة تتبع البعث المنهجي الوصفي الذي يتناسبو موضوعه استهوا هم الادوات التي استخدمها مقياس الادمان على الانترنت نيتو مقياس التوافق النفس بعد التأكيد من صدق ثبات كل منهما.

وللإجابة عن فرضيات الدراسة استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط بيرسون واختبار (ت)، حيث أشار النتائج إلى:

توجد علاقة ارتباطية عكسية ما بين الأداء على الانترنت والتوافق النفسي لطلبة الجامعة
-اندر حلة التوافق النفسي أدنى لمدى مجموع عمدهم على الانترنت
-نمجموعه غير مدمنين على الانترنت

توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والاناث في مستوى الدمان على الانترنت نيتو أنهذا المستوى لصالح الذكور. -لاتو حذفر وقذالة إحصائية بين الذكور والاناث في مستوى التوافق النفسي. (الخواعة، 2014، ص80).

-تعقيبحو لالدر اساتالسابقه-

من خلال الاستقراء لهذه الدراسات تبين بأنها توصلتنا لنتائج مهمة ساعدت الباحثين في المسار وتحديد تحديد دقيقاً، والتي تبيننا هطيلة مدة إعداد هذه الدراسات كانت النتائج المتحصلة عليها متقاربة للحدما.

استفادت الدراسة الحالية من هذا الكم من الدراسات السابقة في إشكالية الدراسة، وتوضيحاً أهميتها ووضع تساؤلات الدراسة، مع تحديد الدقة لفر ضيات لتأكيد منها مبادئها، وكذلك كساهمة هذه الدراسات السابقة في تحديد الإطار النظري لم تغيرات الدراسة، والإجراء المنهجية المتبعة من خلال اختيار طلبة المنهج الملائم للدراسة من حيث موضوع الدراسة، بالإضافة لطريقة اختيار العينة المناسبة، الجانب الذي فقدت هذه الدراسات السابقة أعداداً شتى من إدمان الإنترنت وذلك بالاعتماد على دراسة كمبر ليوغو كمندر دراسة عائض المفرح العيصي (2010)، وعبد الفتاح محمد سعيد خوجة (2014). كذلك استفدنا من استبياننا التوافقي النفسي اجتماعياً المعتمد في دراسة عائض المفرح العيصي، كما ساهمت هذه الدراسات السابقة في التعرف على كيفية المناقشة وتحليل النتائج.

إن الدراسة الحالية ما هي إلا تكملة للدراسات السابقة من خلال تسليط مجهر البحث في دراسة جوانب أخرى لم يتسنى لهذه الدراسات السابقة البحث فيها، وعرضاً لمقتراحات المتبنين من أجل هذه الدراسات السابقة تأييداً لكشف اهتمام علمي بضرورة هذا الموضوع الحالي ليكون نموذجاً لدراسة استنامنا لنتائج فعلية طبعية العلاقة بين إدمان الإنترنت والتوافقي النفسي اجتماعياً على يد المراهقين المتدربين.

8- الإطار النظري:

8-1 ادمان الانترنت:

8-1-1 تعريف ادمان الانترنت:

مصطلح اضطراب إدمان الإنترنت نيتنا لاضطراب إدمان المعاصرة والمستحدثه فقد عرفته كمبر ليوغو نغادمانا لنتernet نيتنا أنه: اضطراب بسيط علة لا ندقاً عفاً استخدام الإنترنت نيتنا الذي لا يتضمن فقداناً لوعي.

كما نعرفه على أنه: نغاضاً أنه: استخدام الإنترنت نيتنا أكثر من 38 ساعة أسبوعياً. ويقصد به التعلق الزائد بالإنترنت نيتنا الرغبة القهرية في استخدامه هو الشعور بضعف القدرة على ضبط الذات، الأمر الذي يترتب عليه اضطراب العلاقات الاجتماعية من خلال استبعاد العلاقات الحقيقية الواقعية العلاقات السطحية وبهذا يصبح قابلاً للمراهقين لنتernet نيتنا سلوكاً مضطرباً وغير سوي. (عطا كرم، 2016، ص22).

8-1-2 أعراض ادمان الانترنت:

يعرف إدمان الإنترنت نيتنا أنها حالة مرضية يتم فيها استخدام المتوافقي المر ضيلاً لنتernet نيتنا يستدل عليها من خلال أعراضها التالية:

- الأعراض النفسية والاجتماعية:

وتتمثل في:

وحسب تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي فإن المصاب باضطراب إدمان الإنترنت نيتنا يعاني من عدة أعراض أهمها:

- عدم اشتباهاً استخدامها لنتernet نيتنا الرغبة في العودة إليها بمجرد مغادرتها.

- ظهور علامات القلق والتفكير والشعور بالحزن والاكتئاب.

- اللجوء إلى النسيان العميق بعد تصفح مجلد.

- نيتناهم شعور بأنهم في أحسن حال الشعور بالنشاط أثناء جلوسهم أمام الكمبيوتر.

- عدم قدرتهم على التوقف عن الفعلية.

- تخصيص وقت أكثر للكمبيوتر.

- تجاهل العائلة والأصدقاء.

- الشعور بالكآبة والفرغ وسرعة الهيجان عند الجلوس أمام الحاسوب.

- الكذب على العائلة والموظفين حول النشاطات.

- مشاكل في العمل التأخر والتمارض الغياب. (حمودة، 2015، ص218-219)

الأعراض الجسدية:

وتتمثل في:

- جفاف العينين، الشقيقة، آلام الظهر.

- عدم الانتظام في الأكل كعدم الأكل حسب جبات الثلاث.

- إهمال الصحة، اضطراب اتقيا النوم وتغيير نوية النوم. (العجاي، 2007، ص 86 ص 87).

- التعب والخلول

- الأرق والحرمان من النوم (العجاي، 2007، ص 86 ص 87)

الاحظ
أنه سبب المواصلات استخدام المفرط للإنترنت نتجت عن محدودية مجموعة من العوامل، أهمها: القلق، السهر، فقدان الأصدقاء.

8-1-3 آثار ادمان الإنترنت:

بقدر ماتوفر شبكة الإنترنت الكثير من الخدمات للفرد، تفصلها الكثير من المجالات، تلغو صفيها، بقدر مايؤدى الجلوس لساعات طويلة أمام شاشة الكمبيوتر، ويؤثر ومن ثم الإدمان على الشبكة، التلها آثار صحية، وأسريته نفسية، مهنية وأكاديمية تذكر منها مايلي:

- الآثار الاجتماعية:

يكون الإدمان في استخدام الإنترنت نتجا لاسبب مشاكل اجتماعية توأجها الفرد، فالكثير من مدمني الإنترنت يتفشلون في فهم الواقع، وهما يعتبر استخدام الإنترنت تنبؤا بمشاكل، فالتواصل عبر الإنترنت تنبؤا وسيلة أمنية وسهلة بالنسبة لهؤلاء الأفراد، وذلك لأنهم قصاحترام الذات والشعور بالوحدة، ويعمل على خلق مشاكل تأخر في الحياة مثل: مشاكل توصيل العمل والجماعة. وهناك مجموعة أخرى من المدمنين لديهم مشاقتد عيما اجتماعيا محدود، وهو ما يتسبب في لجوئهم إلى العلاقات البديلة، فقد انهم هذا التديم هو التواصل مع أشخاص عبر الإنترنت، تحينما يشعرون بالوحدة أو الحاجة للحديث مع شخص ما، ويلجؤون إليها للتعرف بالمحادثات، وعمل على علاقات عاطفية من خلال هذا الاتصال، لاكثر ونو الذي يمكن أن يستخدم فيها البريد الإلكتروني، وتزداد هذه المشاكل في مجتمعنا مع تزايد استخدام الإنترنت. المجتمع الأمريكي حيث أوضح (Dedmon, 2003) أن المحامين قدروا 63% من قضايا الطلاق بسبب الإنترنت.

الآثار الصحية:

يسبب الإدمان في اضطراب النوم، صاحبها سبب حاجتها المستمرة إلى التمرين، أي وقتا استخدمه للإنترنت، تحينما يقضي أغلب المدمنون ساعات الليل كاملة على الإنترنت، ولا ينامون إلا ساعات أو ساعات احتياطية، وعملهم أو دراستهم، ويسبب ذلك في إهمالهم لحياتهم، فالحياة المنمما يؤثر على أدائهم في عملهم أو دراستهم، كما يؤثر ذلك على صحتهم، مما يجعلها أكثر قابلية للإصابة بالأمراض، كما أن قضاء المدمنين ساعات طويلة في الجلوس، يؤدى إلى إهمالهم لأعمالهم، ويجعلها أكثر قابلية لمرض القلب والرغ.

الآثار الأسرية:

يسبب إهمال المدمنين في استخدام الإنترنت، تقاضائهم وقتا طويلا، أطول في اضطراب حياتهم، لأسرية حيث يقضي المدمنون وقتا طويلا أمام شاشته، كما يهملون أدائهم في حياتهم الأسرية، ويؤثر ذلك على الأسرة بأكملها. وبسبب إقامة البعض علاقات غير شرعية من خلال الإنترنت، نتجت عن العلاقات الزوجية، حيث يشعر الطرف الآخر بالخيانة، وقد أطلق على الزوجات، لا يتبعن منهن هؤلاء ويعترف
من مدمني الإنترنت، تتألف منهن الأزواج، إنهم لا يهتمون بالمشاكل، وذلك طبقا للدراستين، نشرتها كيمبرليو نجفيم، تمرؤسات علماء الذفسالأمريكيين المنعقد عام 1997.

الآثار الأكاديمية:

تحت عنوان: "تساؤلات USA Today بيّن أن استخدام الإنترنت، نشرها بربر عام 1997، فيمجله حول القيمة التعليمية للإنترنت" أن 86%

من المدرسين المشركين في استطلاعيرو أن استخدام الأطفال للإنترنت، نتلا يحسن أداءهم؛ وذلك بسبب اعتماد النظام في المعلومات، على الإنترنت، بالإضافة إلى عدم وجود علاقة مباشرة بين المعلومات، على الإنترنت، ونموها بالمدارس.

وقد كشفت دراسة كيمبرليو نجفيم

منطال بالمدارس، المستخدمين الإنترنت، نتا عتروا بانخفاض مستوي درجاتهم، غيابهم عن حصص المقررة بالمدرسة، ومع أن الإنترنت، نتتعتبر وسيلته بحثية، فبالكثير منطال بالمدارس، سيستخدمونها لأسباب أخرى، كالبحث في مواقع، نتتأخر استهبال صلة أو كالثرثرة في محاورات الحياة، أو كاستخدام ألعاب الإنترنت. (كمبرليو، 2014، ص 59).

8-2- التوافق النفسي الاجتماعي:

8-2-1 تعريف التوافق النفسي الاجتماعي:

هو حالة التوافق أو مو الانسجام مع البيئة التي يتنطو ويلتقد الفرد عليها شبا معظم حاجاته وتصرفاته هنا بيرز التوافق جانحيها التوافق النفسي والداخلي، بينما الفرد ونفسه الجناح الآخر التوافق الاجتماعي بين الفرد والبيئة المحيطة فيضوء العلاقات المتبادلة بين الفرد والبيئة (فهمي، 1970، ص 148).

هو حالة تكون حاجات الفرد من متطلبات البيئة من ناحية أخرى بمشبعة تمام من خلال العلاقة منسجمة بين الفرد والبيئة الاجتماعية (حشمت، 2006، ص 47).

2-8-2 معايير التوافق النفسي الاجتماعي:

يتصف الفرد المتوافق نفسيا واجتماعيا بخاصية متكاملة قادرة على التنسيق بين حاجاته وسلوكها لها دفوقا علمي معتبرته، الذي يحمل لعناء الحاضر من أجل المستقبل متصفا بتناسق سلوكه وعدم تناقضه منسجما مع معايير مجتمعه ونا لتخليعنا استقلالته، معتمدا على نمو سليم غير متطرف في انفعالاته هو مساهم في مجتمعه.

ويرى بفر مأن الإنسان اجتماعيا عيب طبعه أن مشاكلا هفيا أغلبا ناتجة عن انفصاله عن مجتمعه، وهناك عدد من المحاكات تحدد من خلال لهادر جة السواء من غير السواء منها:

المحاكاة لاصانها الذي يعتمد على التوزيع الطبيعي
الذي يفتقر ضاأيا خاصة بشرية تتوزع على شكل منحنى تتجمع أغلبا في الوسط والقلية في الأطراف، وبالتالي فإن التوافق النفسي ونمو وضعه في المجتمع وسط المنحنى معا أغلبا الناس في مناسو التوافق فيقتر بمنأطراف المنحنى معا لقليات.

المحاكاة الثقافية الذي يعتمد في تحديد هدر جة التوافق من خلال لاقتراب الفرد مما هو سائد في مجتمعه.

المحاكاة المربية الذي يعتمد في تحديد التوافق من خلال لاعراض العيادية. (أبو عوض، 2009، ص 85).

المحاكاة المثلوية هو عبارة عن أحكام قيمية تطلق على الأشخاص، ويستمد أصولها من الأديان المختلفة، والسواء حسب هذا المعيار هو الاقتراب منكملا هو مثالي، والشذوذ هو الانحراف عن المثل العليا.

المحاكاة الطبيعية فإن سواء حسبها كما يعتبر طبيعيا الناحية الفيزيائية أو الاحصائية، والسلوك السوي هو الذي يساير الأهداف والشاذ هو الذي ينقضها. (جلال، 1970، ص 26).

مما سبق يمكن القول بأن صعوبة الحكم على الإنسان واستحالة فهم سلوكه، وسبب حدوثها السلوك كأدب للظهور عدة المعايير التي تفسر وبوضوح سلوكيات الصادر عن الفرد وكذا فهمه لماذا الاستجابة بتلك الطريقة قد تكونا لآخرى، لذلك عند تشخيص الفرد ديانا سوي أو غير سوي لا نستطيعا لاعتماد علم محكو احدثونا لآخر، بل يجب اعتمادا عليها كلها.

التوافق النفسي الاجتماعي على المراهق:

اتفق علماء النفس التربويون على أن المراهق هو حلقة الصراعات الأزمنة والمشكلات سواء التوافق، وأنهذا الصراعات الأزمنة والمشكلات تنبذت دات تعقيدا واضطرابا في المجتمعات الأكثر تعقيدا فأساليبها الحضارية، واعتباراتها الاجتماعية.

من هنا فإن المراهق هو حلقة صعبة على المراهق، وعلمني تعامله، لذلك يجب تنسيق الجهود لكلا المساهمين في رعاية المراهق على ما عدا ذلك فيتحديات الصعوبات والعقبات التي تميز من ظهورها مع وجود هدف تلك المرحلة، وذلك من خلال العمل على الجوانب التالية:

- فهم العميق لتكوين المراهق من قبله لاء، لأنه يفتقر دبتكو ينمخلف عن تكوينه في فهم حلاتها النمائية السابقة

(الطفولة)، وبذلك يجب معاملته من حيث تكونها الحالي وليس السابق، وهذا يؤكد ضرورة تهيئة لتقبل كمتطلباتها المراهق حلقه حسب جنسه، ليتكيف معها بصورة سوية، لضمان النمو والتطور السوي فيمرحلتها اللاحقة.

العطف على مشكلات المراهق فهمها، وهذا يتضمن عدم الاستخفاف بالمعاناة المراهق من حيث هو الآن، ومن حيث تكونه، بمعن من خلال إطار المراهق ي، وبالصوره التي هو عليها، فينظر ونال يه نظر واقعية موضوعية خالية من الرضا والنقد، أو من الشفقة، فهو حساس لكل ما يدور حوله، وله أهداف هو يحتاج للصديق من أسرتهم مدرسته، ليعبر عن مشاعرها الإيجابية دون تردد أو خوف.

- التوجيه المناسب في الوقت المناسب:

بمعنا اختيار الوقت المناسب الذي لا يمارس فيه نشاطا محببا لديه، أو يخصصه لممارسته نشاطا محببا، وفي هذا الوقت فإن التوجيه لا يجد مع المراهق، بل على العكس، يمكن أن يخلق اتجاهات سلبية نحو من يتعامل معه، فإذا ما تعاملنا مع المراهق انبساطا فالدور، فإن ذلك سيساعد في تحقيق الصحة النفسية المراهق، ويضمن له سلامة النمو فيمرحلتها اللاحقة، ويساعد في تحقيق ذاتها المتمثلة في تكوين الهوية الذاتية المميزة التي يعتز بها، وكذلك يسبب مكانة اجتماعية ومهنية لا تقبله، فيحقق التوافق في حياتها الشخصية والأسرية والمهنية والاجتماعية. (السفاسفة، 2014، صص 291، 292).

من خلال ما سبق لاحظنا أن حلقة المراهقة أكثر المراحل تعقيدا، لذا يجب على علماء الاجتماع أن يأخذوا بعين الاعتبار خصوصية هذه المرحلة وأن تتميز به عن باقي المراحل، وبذلك يصعب الجهد والامكانيات من أجل وصول المراهقين إلى الأمان، والخروج من هذه المرحلة بسلام، وبالتالي يتمتعون بالرفق والسليم، والصحة النفسية الجيدة.

9- الإطار التطبيقي: (الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية)

9-1- الدراسة الاستطلاعية:

- أهداف الدراسة الاستطلاعية :

- التعرف أكثر في الظاهر والتينر غبفدير استهواو جمع المعلومات والبيانات عنها.
- التعرف على مكان إجراء الدراسة البحثية لاهتمام.
- استطلاع الظواهر والتينر في البحث التعرف على العبات التي تقف في طريقه.
- صياغة مشكلة البحث صياغة دقيقة تمهيد الدراسة استهادر استهامة.
- التعرف على المفاهيم والمصطلحات العلمية وتحديد معانيها وتحديد دقيقا قيمتها من البيانات المعطيات التي تقف في طريقها.
- توضيح مفاهيم المصطلحات العلمية وتحديد معانيها وتحديد دقيقا قيمتها من البيانات المعطيات التي تقف في طريقها.
- أخذ عينة أولية من أجل قياس الخصائص السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات لأدوات البحث المعتمدة عليها لإنجاز البحث.

عينة الدراسة الاستطلاعية:

تمتوز يعاستمار تينل:

إدما نالانتر نتو التوافقا النفسية اجتماعيا عينة المبدئية تكونت من عشرين تلاميذ سنة الأولى لثانوي يمانا الجنسين ذكور وإناث، إذ تم سحبهم من مجتمع البحث المعتمد فيدر استنباط طريقة عشوائية بسيطة.

مجالات زمامات المكانات للدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بداية شهر سبتمبر لسنة 2021 علم مستو ثانوي بمحمود بن محمود بمدينة قالم.

9-2- المنهج المستخدم في الدراسة:

إن المنهج الملائم لطبيعة موضوع الدراسة هو المنهج الوصفي، وهو المنهج الذي يهدف إلى اكتشاف الوقائع وصفها ووصفها وتحديد صائصها وتحديد أكيافها أو كميا، كما تقو مبال كشفنا الحالة السابقة للظواهر وكيف وصلنا للصورتها الحالية وتحاول التنبؤ بما ستكون عليه في المستقبل. (إبراهيم، 2011، ص42)

9-3- مجالات الدراسة:

9-3-1 المجال المكاني:

كونا لدراسة انتهت بمبال كشفنا العلاقة بين إدما نالانتر نتو التوافقا النفسية اجتماعيا عينة المبدئية تكونت من عشرين تلاميذ سنة الأولى لثانوي يمانا الجنسين ذكور وإناث، إذ تم سحبهم من مجتمع البحث المعتمد فيدر استنباط طريقة عشوائية بسيطة.

وستنظر ققيما ليليل عطاء نظرة عنالمؤسسة:

ثانوية محمود بن محمود: مؤسسة تعليمية ثانوية تخضع لوزارة التربية والتعليم، تابعة إقليميا لولاية قالم، التي تبعد عنها 500 متر، ذات نظام داخلي، تم تأسيسها سنة 1963، حيث يبلغ عدد المناصب التربوية المفتوحة فيها 59 منصب، كما يبلغ عدد تلاميذ المتدرسين بها 952.

المجال الزماني:

انقسمت المدة الزمنية التي استغرقتها الدراسة الحالية إلى فترتين:

الفترة الأولى: خصصت لجمع المادة العلمية والتراتادبي، وصياغة الجانب النظري من الدراسة.

أما الفترة الثانية: اختصت للجانب التطبيقي، والذي أجري بين ثانوية محمود بن محمود، وقد قسمت هذه الفترة إلى 3 مراحل هي:

المرحلة الأولى: كانت عبارة عن عدة زيارات استطلاعية، مع مدير المؤسسة والإداريين لتتمكن من خلالها التعرف على خصائص العينة، وكذا حاجات مجتمع الدراسة.

المرحلة الثانية: تم من خلالها عرض الاستبيان على الهيئة التدريسية لقياس صدق الأدوات، بالإضافة إلى التطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية لقياس الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

المرحلة الثالثة: حيث تم فيها تطبيق الاستبيان على عينة الدراسة الأساسية في صورتهما النهائية .

المجال البشري:

(137) يتمثل في عينة التلاميذ السنة الأولى والثانية ثانوي الذين يدمنون علناً الانترنت ويقرر عددهم تلميذ يدرس سونبائون في محمود بن محمود دو سيمتا تعرضا إليها التفصيل في عينة الدراسة.

4-9 مجتمع الدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة الأصلي كمالاً لأفراد أو أحداثاً أو مشاهدات موضوع البحث أو الدراسة (العيوي، 2000، ص12).
وفيدر استنتاجاً للمجتمع الأصلي للتلاميذ المدمنون علينا الانترنت، والذين يدرون السنة الأولى ولثانويين عدد قدر (96) والسنة الثانية ثانويين (117) بثانوية محمود بن محمود بمدينة القامشلي المقدرة عددهما الإجمالي (213) تلميذ بمختلف التخصصات العلمية والأدبية.

9-5-عينة الدراسة:

هينموذجيشملاجانبأو جزءامنوحداثالمجتمعالأصليالمعنيالبحث،تكونمثلةأفله،بحيثتحتملصفاتهاالمشاركة،وهذاالجزءيعنيالباحثعند
 راسةكلالوحداثومفرداتالمجتمعالأصلي،خاصةفيحالةتصعبأواسهالقدراسةكلالوحدات.(قنديلجي،2009،ص255).

1-5-9 تحديد عينة الدراسة:

لقد تمسح بعينة مكونة من ٨٠ هكتاراً من مزارع السميد من أجل أن ندرس نموها واختيار هياكلها وفقاً لظروفها البيئية. تم تقسيم المجتمع إلى ٨٠ وحدة عشوائية طبقاً لبرنامج إحصائي تم تطويره في مختبر الأحياء في جامعة القاهرة (البدوي، ٢٠٠٧، ص ٦٥).

وقد تم تحديد حجم العينة وفقاً لطريقة المعاينة الاحصائية التالية:

$$n = t^2 / m^2 \cdot p(1-p)$$

n : حجم العينة إذا كان المجتمع مجهول.

P: درجة التباين (0.5)

m: قيمة الخطأ المسموح به (5%)

t: القيمة المعيارية المقابلة لمستوى الثقة (1.96).

وبالتعويض في المعادلة الاحصائية نجد:

n = 384

ويتم تصحيح حجم العينة بالعلاقة التالية:

$$n = n / (n - 1/N + 1)$$

بالتعويض في العلاقة نجد:

n=137

- إيجاد نسبة العينة بالمجتمع من خلال القسمة حجم العينة المراد سحبها على حجم المجتمع:

$$137 \div 213 \times 100 = 64\%.$$

-حجم الطبقة الأولى في المجتمع (تلاميذ السنة الأولى بالمدمنين على الانترنت) = 96.

$$96 \times 64 \div 100 = 62.$$

-حجم العينة في الطبقة الأولى (تلاميذ السنة الأولى لمدمني علمي الانترنت) هو: 62.

-حما الطبقة الثانية في المجتمع (تلاميذ السنة الثانية المدمنين على الانترنت) هو: 75.

$$117 \times 64 \div 100 = 75.$$

-وبالتالي فإن حجم العينة هو : 137.

حجم العينة :

بعد أن يحدد الباحثو عينة التتبع عليها الدر استيقوم بتحديد حجمها ولقد سبق الإشارة أن عينة هذا الدر استتكون من عينة من تلامذة السنة الأولى لثانوي ب 62 تلميذ من مدرستين، أما السنة الثانية ثنائوي فقد تكونت من 75 تلميذ من مدرستين، وبالتاليفإن الحجم الكلي لعينة الدر استتكون من (ن=137) تلميذ من مدرستين.

جدول (1) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس والتخصص

المجموع	علمي	أدبي	مستويات التعليم

62	اناث	ذكور	اناث	ذكور	السنة الاولى
	16	12	24	10	
75	12	22	33	08	السنة الثانية
137		62		75	المجموع

9-6-أدوات جمع البيانات:

إننا نبدأ بحثنا في تحديد استيعاب مجتمعنا من التقنيات والأدوات جمع البيانات والمعطيات الخاصة بموضوع بحثنا واختيار الأداة المناسبة يتوقف أساساً على طبيعة الموضوع والمدرس وسفر ضيافة الدراسة، وبما أن
بصدد معرفة العلاقة الارتباطية بين إدمان الانترنت والتوافق النفسي الاجتماعي عيلاً بالمرءة والمتدرسين بالثانوي وماشياً مع طبيعة الموضوع وبغير
ضاخبتار فرضياتنا التأكيد من صحتها وقياس متغيراتها التدرج استقام الباحث ببناء استبيان لقياس هذه المتغيرات.

9-6-1 استبيان إدمان الانترنت:

لقد تم بناء الاستبيان من خلال الاطلاع على الأدلة السابقة في الأدبيات التي تناولت متغيراتها التدرج استقام الباحث ببناء استبيان لقياس هذه المتغيرات
مانا لانترنت هو:
- مقياس إدمان الانترنت نتكلم به لليونغ.
- مقياس يشتر باسمه أحمد (2012).

حيث استخدمت الأدلة الحالية طريقة
- ليكرت-
الخماسية في قياس إدمان الانترنت، حيث يطلب من التلميذ الإجابة على كل عبارة بأحد البدائل التالية: نادر، أحياناً، غالباً، عادة، دائماً.
وتعطى كل استجابة قيمة عددية نحصل على درجات الاستبيان بجمع استجابات الفرد لـ 10 عبارات استبيان، ويعبر المجموع عن متوسط الفرد نحو الموضوع محل الدراسة.

9-6-2 استبيان التوافق النفسي الاجتماعي:

لقد تم بناء الاستبيان من خلال الاطلاع على الأدلة السابقة في الأدبيات التي تناولت متغيراتها التدرج استقام الباحث ببناء استبيان لقياس هذه المتغيرات
والتوافق النفسي الاجتماعي هو:
- مقياس التوافق النفسي الاجتماعي لـ إبراهيم
- مقياس التوافق النفسي الاجتماعي لـ بكلا كوتيجز، والذيقام بترجمته محمود عطية في تكييفه على البيئة المصرية سنة 1986.
- مقياس التوافق النفسي الاجتماعي لـ بنبال شقير.
- مقياس التوافق النفسي الاجتماعي لـ شاعر عبد الرحمن محمود الوالي.
- مقياس التوافق النفسي الاجتماعي لـ عبد الله أحمد الوالي.

حيث استخدمت الأدلة الحالية طريقة
- ليكرت-
الخماسية في قياس التوافق النفسي الاجتماعي، وذلك احتواءه على سائل تم كننا مقياس درجة الموافقة أو عدم الموافقة بالنسبة لكل فقرتين يتضمنها الاستبيان، حيث يتم الإجابة على فقرات الاستبيان بوضع علامة (x) في خانة التمييز لها التلميذ مناسبة لها بالبدائل التالية:
موافقة بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة.
الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (الصدق-الثبات):

صدق الاستبيان:

ويعبر الصدق: هو أنقياس لأداة الاختبار ما وضع لقياسه. (عبدالله، 1997، ص 62).
صدق المحكمين:

وتم حساب معامل الاتفاق بين المحكمين باستخدام المعادلة التالية:

نسبة الاتفاق = عدد مرات الاتفاق / (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الرفض) $\times 100$.

جدول (02) يوضح معامل الاتفاق بين المحكمين.

المتغير	ادمان الانترنت	التوافق النفسي الاجتماعي
معامل الاتفاق	75%	83%

يتبين في الجدول أعلاه بأن معامل الاتفاق لكلا المتغيرين ادمان الانترنت والتوافق النفسي الاجتماعي مرتفع حيث قدر على الترتيب (75%-83%) مما يؤكد صدقهما الصدقا الذاتي:

ويقصد بالصدق الذاتي صدق نتائج الاختبار حيث تكون هذه النتائج حقيقية خالية من أخطاء القياس، ويتم الحصول على الصدق الذاتي من خلال حساب الجذر التربيعي لقيمة معامل الارتباط.

الصدق الذاتي = جذر الترتيب لقيمة معامل الارتباط.

جدول يوضح (03) قيمة الصدق الذاتي لاستبيان ادمان الانترنت واستبيان التوافق النفسي الاجتماعي

المتغير	ادمان الانترنت	التوافق النفسي الاجتماعي
الصدق الذاتي	0.80	0.87

ومن خلال هذه النتائج نحظ أن الصدق الذاتي لاستبيان ادمان الانترنت وصدق قيمته هما.

ثبات الاستبيان:

ونعني بالثبات هو الحصول على نفس النتائج إذا أعيد تطبيقها في ظروف ومشاريع أخرى.

أجرى الباحثان اختباراً للتأكد من ثبات الاستبيان وذلك بتطبيقهما على أفراد العينة لاستطلاع عينة بطريقتين هي التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

حيث

تم استخدام جداول العينة لاستطلاع عينة حسابات الاستبيان بطريقتي التجزئة النصفية، حيث احتسبت جداول النصف الأول ولنا استبانة التمثيل بنود الفردية وكذلك جداول النصف الثاني المتمثلة في البنود الزوجية، وذلك بحساب معامل الارتباط بين سون، ثم تم تصحيح معامل الارتباط بين سون وباستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient) لأن الثبات المحسوب كان على أساس نصف الأداة فقط.

جدول (04) يوضح معاملات الارتباط لسبيرمان براون وجملة معامل استبيان ادمان الانترنت واستبيان التوافق النفسي الاجتماعي.

الاستبيان	معامل الارتباط بيرمان براون	معامل الارتباط جتمان
ادمان الانترنت	0.65	0.52
التوافق النفسي الاجتماعي	0.77	0.77

وقد تبين أن قيمة معامل الارتباط للاستبيان ادمان الانترنت ونمتو سطفاً المقابل لجدية معامل الارتباط للاستبيان التوافق النفسي الاجتماعي.

طريقة ألفا كرونباخ:

تستخدم هذه الطريقة في ثبات البنود الموضوعية والغير موضوعية للتحقق من اتساق الادخال لدرجات الاختبار المستخدم.

(كماش، 2006، ص 255)

جدول (05) يوضح قيمة معامل الارتباط ألفا كرونباخ واستبيان ادمان الانترنت واستبيان التوافق النفسي الاجتماعي.

الاستبيان	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
ادمان الانترنت	23	0.58
التوافق النفسي الاجتماعي	36	0.73

وقد تبين أن قيمة معامل الارتباط للاستبيان ادمان الانترنت ونمتو سطفاً المقابل لجدية معامل الارتباط للاستبيان التوافق النفسي الاجتماعي.

7-9- أساليب التحليل الكمي والكيفي للبيانات:

التحليل الإحصائي للبيانات الكمية:

ولقياس فروق واستخدام اختبارها بطريقة إحصائية تم استخدام الإحصاء الاستدلالي المتمثل في أساليب الإحصائية التالفة:

1- تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات ومعالجتها.

2- تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية للتأكد من صدق ثبات أدوات الدراسة.

-معاملات تباطير مانبروانللتجزئةالنصفيةالمتساوية،ومعادلةجثمانللتجزئةالنصفيةغيرالمتساوية .
-معاملات تباطيرأفأكرونباخللتأكدمنثباتأدواتالدراسة.
3-تماستخدامالمعالجاتالإحصائيةالتاليةلتحليلنتائجالدراسةالميدانية:
-المتوسطاتالحسابيةوالانحرافالمعياري.
-معاملالارتباطبيرسونوذلكمناجلاختبارفرضياتالدراسة.
وهذا من أجل توصيلنا بهما النتائج المطلوبة منه هذا الدر استقر من ثم القيا بم تفسير هاو تحليلها ومناقشتها في ضوء م متغير اتالدراسة.

8-9- عرض نتائج الدراسة:

عرضالنتائجالعاملةللاستجاباتالكليةبالنسبةلمقياسإدمانالانترنت:
قبلالبحثفيالعلاقةالارتباطيةبينالمتغيرينسوفنشيرالأنافرادعينةالدراسةتعانينإدمانالانترنتبمتوسطحسابيقدر ب90.37 وانحرافمعياري يقدر ب9.67.
ومنخلاللمقاييسالتشتتوالنزعالمركزيتستنتجأنأفرادعينةالدراسةتعانينإدمانبدالأكثربالنودحصلتعلداثماو غالبا.
جدول(06) يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستبيان ادمان الانترنت.

رقم البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	4.22	0.99
2	4.32	1
3	4.21	0.99
4	4.31	1.01
5	4.14	0.98
6	4.03	1.13
7	3.47	1.47
8	3.61	1.37
9	4.12	1.01
10	3.99	1.17
11	4.06	1.18
12	3.93	1.22
13	3.72	1.25
14	3.85	1.21
15	3.85	1.93
16	3.78	1.36
17	3.83	1.73
18	3.73	1.30
19	3.88	1.14
20	3.96	1.30
21	4.04	1.13
22	4.04	1.16
23	3.61	1.26

يبين الجدول أعلاه بأن إدمانالانترنت قدر بمتوسط حسابيقدر ب90.37 وانحرافمعياري يقدر ب9.67.

جدول (07) يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والاستبيان التوافقي النفسي الاجتماعي.

البعد	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التوافق النفسي	137	44.45	4.92
التوافق الاجتماعي	137	44.08	4.71
المجموع	137	88.53	9.63

يبين الجدول رقم (07) أن المتوسط الحسابي للبعد التوافقي النفسي أكبر من البعد التوافقي الاجتماعي، حيث بلغ 44.45 بانحراف معياري 4.92، وبينما بلغ المتوسط الحسابي للبعد التوافقي الاجتماعي 44.08 بانحراف معياري 4.71، وكان مجموع عكسهما علنا التوافقي 88.53 و 9.63.

9-9- عرض النتائج لعضو فرضيات الدراسة:

9-9-1- عرض نتائج الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة على:

"توجد علاقة ارتباطية سالبة بين ادماننا لانتزنتو التوافقي النفسي والاجتماعي بالمرءة المتمدرسة بالطور الثانوي بولاية قالمة"، وللتحقق من هذه الفرضية، تم استخدام معامل الارتباط بيرسون " بين الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة المرءة المتمدرسة لقياس ادماننا لانتزنتو، وبين الدرجات التي حصلوا عليها لقياس التوافق النفسي والاجتماعي، وبعد المعالجة الإحصائية بنظام (SPSS) حصلنا على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول (08) يوضح نتائج استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين ادماننا لانتزنتو التوافقي النفسي والاجتماعي.

المتغيرات	البيانات الإحصائية
العلاقة بين ادماننا لانتزنتو والتوافق النفسي والاجتماعي	حجم العينة قيمة معامل الارتباط مستوى الدلالة
	137 0.20 0.05

يتضح من خلال الجدول ذلك من خلال استخدام معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين ادماننا لانتزنتو التوافقي النفسي والاجتماعي أنها توجد علاقة ارتباطية ضعيفة بين ادماننا لانتزنتو التوافقي النفسي والاجتماعي بالمرءة المتمدرسة بالطور الثانوي، وذلك بمعامل ارتباط $r=0.16$ عند مستوى دلالة 0.05.

وهذا يشير إلى رفض فرضية البحث التي تنص على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين ادماننا لانتزنتو التوافقي النفسي والاجتماعي بالمرءة المتمدرسة بالطور الثانوي، وبهذا يمكننا القول بأن الفرضية العامة لم تتحقق.

9-9-2- عرض النتائج لعضو فرضيات الجزئية:

- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

والتين تنص على: توجد علاقة ارتباطية سالبة بين ادماننا لانتزنتو التوافقي النفسي بالمرءة المتمدرسة بالطور الثانوي.

جدول (09) يوضح نتائج استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين ادماننا لانتزنتو التوافقي النفسي.

المتغيرات	البيانات الإحصائية
العلاقة بين ادماننا لانتزنتو والتوافق النفسي	حجم العينة قيمة معامل الارتباط مستوى الدلالة
	137 0.20 0.05

يتضح من خلال الجدول استخدام معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين ادماننا لانتزنتو التوافقي النفسي، تبين أنها توجد علاقة ارتباطية ضعيفة بين ادماننا لانتزنتو التوافقي النفسي وذلك بمعامل ارتباط $r=0.21$ عند مستوى دلالة 0.05.

وهذا يشير إلى رفض فرضية البحث التي تنص على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين ادماننا لانتزنتو التوافقي النفسي بالمرءة المتمدرسة بالطور الثانوي، وبهذا يمكننا القول بأن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق.

عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

والتين تنص على: توجد علاقة ارتباطية سالبة بين ادماننا لانتزنتو التوافقي والاجتماعي بالمرءة المتمدرسة بالطور الثانوي.

414

415

للنشر والتوزيع.

- 2- العباي، عمر موفقيشير. (2007). إدمان الانترنت. الأردن: دار المجذلاوي للنشر والتوزيع.
 - 3- عطاكريم، عبد الكريم. (2016). إدمان الانترنت خطر يدهمنا. الأردن: دار الحامل للنشر والتوزيع.
 - 4- فهمي، مصطفى. (1970). الانسان والصحة النفسية. مصر: الأنجلو المصرية.
 - 5- قنديلجي، عامر. (2009). البحث العلمي الكمي النوعي. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
 - 6- كمبرلي، يونغ. (2014). إدمان الانترنت المفهوم والنظرية العلاج. (أبو حمزة عبدالجلال). مصر: دار الكتاب الحديث.
- الرسائل:**
- 7- الأسطل، يعقوب بنو سخليل. (2011). المشكلات النفسية الاجتماعية والانحرافات السلوكية لدى المترددين على مراكز الانترنت. رسالة ماجستير منشورة. قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: فلسطين.
 - 8- الخواجة، عبدالفتاح محمد سعيد. (2014). إدمان الانترنت وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. رسالة ماجستير منشورة. قسم علم النفس، جامعة السلطان قابوس: الأردن.
 - 9- العصيمي، سلطان عائض المفرح. (2010). إدمان الانترنت وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الرياض. رسالة ماجستير منشورة. قسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: السعودية.
 - 10- قنيطرة، أحمد أحمد بكر. (2011). الآثار السلبية لاستخدام الانترنت من وجهة نظر طلبة الجامعة الإسلامية بغزة ودور التربية الإسلامية في علاجها. رسالة ماجستير منشورة. قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة: فلسطين.

المجلات:

- 11- حمودة، سليمة. (2015). إدمان الانترنت تناظر العصر. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة قاصديمرباح. العدد 21.

- المواقع الالكترونية:

- 12- <https://www.magltk.com>.
- 13- <https://www.alaraby.co.uk>.
- 14- <https://www.r-alnoor.com>.
- 15- <https://neronet-andriod.dz.com>.

The pedagogical relationship in e-learning

Sabah HIOUANI

University teacher, Lecturer (A), university Abdelhamid Mehri, Constantine2-Faculty of Psychology and Educational Sciences-Department of Educational Sciences,
sabah.hiouani@univ-constantine2.dz

Abstract: In this study, we analyzed the pedagogical relationship in e-learning and presented pedagogical and psychological solutions that help teachers to understand the causes of conflicts they encounter with students.

Key words: pedagogical relationship, educational action, coronavirus, e-learning.

المقدمة:

استأثر موضوع العلاقة البيداغوجية داخل الفصل الدراسي باهتمام الباحثين في مجال التربية والتكوين، حيث تظهر تجليات هذه العلاقة عبر الممارسات الصفية اليومية بين المعلمين والتلاميذ والتي تعتبر مؤشرا لقياس نبض المنظومة التربوية والوقوف على مدى فاعلية مناهجها في تدبير وحل إشكالات الوضعية التعليمية في أدق مفاصلها الحساسة المرتبطة بالمدرس والمتعلم داخل الفصل الدراسي.

وقد خلص معظم الباحثين إلى أن من أهم خصائص العلاقة البيداغوجية ديناميكية وعدم استقرارها واحتمالية مآلاتها، نظرا لتعدد السياقات النفسية والاجتماعية والمعرفية الذاتية والموضوعية المتدخلة في تنظيمها، وعليه فإنها ليست علاقة نمطية يسهل التدخل في مدخلاتها ومخرجاتها، وتزداد صعوبة الإمساك بتفاصيلها ومنعطفاتها وتفاعلاتها المتحركة في مسار التعلم، في ظل التحولات المتسارعة التي يعرفها العصر الحالي على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، ففي ظل الثورة الرقمية تتعرض العلاقة البيداغوجية لمزيد من الرجات وتزداد تعقيدا حيث تتسع مساحة ما هو مضر ومجهول فيها، الشيء الذي يدعو باستمرار إلى تجديد وتغيير أدوار كل من المدرس والمتعلم من أجل الحفاظ على مساحة آمنة للعمل المشترك داخل الفصل الدراسي، تتجلى عبر إرساء علاقة بيداغوجية ايجابية يؤطرها الرضا والقبول والثقة المتبادلة بين المدرس والتلميذ .

الإشكالية:

إن جودة العلاقات البيداغوجية المبنية على هذا الأساس، سرعان ما تترجم إلى جودة في التعلم على مستوى اكتساب المعارف والمهارات والقيم، مما يعني مساعدة المتعلم على اكتساب الكفايات الضرورية لمتابعة مساره الدراسي اللاحق بنجاح، لهذا فإننا نجد بأن الفصل الدراسي الذي يجمع كل من المعلمين والتلاميذ معا، إما هو مكان للتكيف والاندماج بحميمية في تجربة التعلم أو هو مكان للخوف وسوء التكيف والصراع، كما أن التفاعلات التي تحدث داخل الفصل من حيث كثافتها أو ضحالتها، جودتها أو رداءتها ترتبط ارتباطا مباشرا بالخيارات والتدخلات البيداغوجية للمدرس، فعندما تصبح السلطة المطلقة كنموذج للعلاقة التي تربط المدرس والتلميذ، فالإكراه سيتحكم في علاقة المتعلم بالمادة الدراسية مما يولد النفور من أجواء التعلم، لكن عندما تصبح الحرية كأساس للعلاقة بين المدرس والتلميذ في إطار تعاقد متفق عليه، فإن هذا يعزز الارتباط العاطفي الإيجابي بالمدرس وبالأقران مما سيكون له نتيجة مؤكدة وهو المردودية والنجاح الدراسي.

1- تعريف العلاقة البيداغوجية:

إن تعريف العلاقة البيداغوجية يتوقف حسب العديد من العلماء على تعريف الفعل التربوي الذي يعني: " التأثير الذي يمارسه المعلم على المتعلم، والذي يتم بواسطة أفعال متفق أو غير متفق عليها بهدف غرس فكرة أو رأي أو شعور أو عمل".

ويؤكد العلماء على أن المتعلم ولكي يندفع نحو عملية التعلم التي هي هدف الفعل التربوي، يجب أن تكون لديه حاجة ذاتية وحافزا يتيح انطلاق سلوكه وبوجهه، أي أن تثار لدى المتعلم الرغبة في البحث المستقل، ويكون ذلك من خلال استجابة الفعل التربوي لمتطلبات المتعلم الداخلية، وبالتالي سيقوده إلى تحديد القانون الذي يضعه المتعلم لنفسه وإلى تنظيم سلوكه، ومنه سيكتسب السيطرة على نموه الذاتي.

وانطلاقا من هذا المفهوم يعتبر علماء التربية بأن العلاقة البيداغوجية هي: " الروابط الاجتماعية والنفسية التي يدخلها الفعل التربوي في الوضعية التربوية والتي يكتشف فيها المتعلم نفسه ويتطور

وبشكل بنيتة طفلا كان أم يافعا أم بالغا، حيث تنطلق عملية التحول الدائم بفضل التبادل الذي تنظمه أنظمة المراقبة والضبط الموضوعية من قبل المؤسسات التربوية والتي ينشطها المعلم ضمن هامش من الحرية يتفاوت حجمها حسب خصائص المربي الشخصية، وبالتالي فإن البنى الاجتماعية للمدرسة والأسلوب الذي يعتمد المربي في أداء دوره، يحددان حركية الروابط سواء بتسهيلها أو على العكس بكبحها وحصرها في أفضى ضيقة". (Postic. M, 1979,p17-18)

لهذا فإن مارسيل بوستيك M.Postic الذي يعتبره العديد من الباحثين بأنه أول من خاض وبشكل مميز ميدان العلاقة التربوية (البيداغوجية) من خلال دراسته التحليلية لجميع تمفصلاتها وخطاها، فهو يعتبر بأن العلاقة البيداغوجية يجب أن تتجاوز الاقتصاد على نقل المعرفة وتتحول إلى علاقة تدفع الأشخاص إلى لقاء يكتشف فيه كل من المعلم والتلميذ بعضهما، ويدركان ذاتهما، لقاء تنطلق فيه سيرورة مصير إنساني يشهد نشأة البالغ من الطفل.

ويهتم معظم الباحثين بدراسة الشروط التي ينعقد فيها هذا المصير، والكيفية التي يعيش بها الأشخاص (التلاميذ والمعلم) اللقاء في أنماطه المختلفة والمتباينة، من نجاح أو إخفاق، من قبول أو رفض، من تفتح أو قلق... الخ، فقد كشفت دراستهم عن مختلف الأنماط العلائقية الخاصة بذلك اللقاء والتي اتفقوا جميعهم على أنها مستمدة من التنظيم الاجتماعي والمدرسي للمجتمع الذي يتواجد فيه أطراف العلاقة، كما كشفت دراستهم عن المتغيرات التي تؤثر في العلاقة داخل البيئة التربوية والتي من شأنها أن تساعد أو تعرقل التطور الفردي لكائن (التلميذ) موضوع في المجال الاجتماعي، وفي شبكة الاتصالات الشعورية واللاشعورية.

2- نتائج الدراسات الخاصة بالعلاقة البيداغوجية:

ومن أبرز النتائج التي توصل إليها مختلف الباحثون بخصوص الأهمية المركزية للعلاقة البيداغوجية والتأثيرات التي تحدثها على مستوى تحصيل التلميذ وعلى مستوى تكييفه وعلى الصورة التي يشكلها عن ذاته وعن المحيط الذي يعيش فيه، تؤكد بأن:

- 1-2- التلاميذ الذين كانوا معلمهم في مستوى رفيع من حيث الفهم والأصالة، والاحترام يتمتعون ببنى فكرية أكثر نمواً، ويتحلون بغفوية أكبر، وهم أكثر اهتماماً بالصف ويعبرون عن مشاعرهم وأفكارهم بمزيد من السهولة.
- 2-2- كما أكدت نتائج الدراسات على أن العلاقة البيداغوجية تؤثر في ضمان أو محاربة التقدم الإدراكي للتلاميذ وعلى تنمية الحاصل الذكائي عندهم، وعلى تكوين صورة إيجابية عن أنفسهم، وعلى النضج لديهم، وبأن وجود اعتبار أو تقدير إيجابي عند التلميذ يؤدي إلى مستويات أرفع من النشاط الإدراكي عندهم.

وهذا ما أدى بالباحثين إلى التأكيد على أن معرفة الغير، التقدير الإيجابي، والتوافق هي شروط تقابل بانتظام وبصورة مستمرة وذات مغزى نمواً إيجابياً للتلاميذ، فضلاً على أنها تقابل سلبياً، وبصورة ذات مغزى تردي التلميذ الذي يُعبر عنه مثلاً بمشكلات الانضباط أو بمواقف سلبية إزاء المدرسة.

- 3-2- لهذا فإن الباحثين أكدوا على أن عناصر التيسير Facilité في علاقة معلم/تلميذ هي الشرط الأهم في تحسين المكتسبات، سواء تحدثنا عن تعلم مضمون فكري أو تعلم حل المشكلات أو إطلاق القدرة على الإبداع أو تحسين اعتبار الذات لدى التلميذ أو الطالب، أي أن المناخ النفسي للتيسير الذي يخلقه المعلم هو الذي ينمي كلا من أنماط الاكتساب المختلفة هذه.
- 4-2- إلا أن مختلف هذه الأبحاث قد استنتجت بأن المعلمين الذين يُبدون الحميمية والاحترام هم نادرون جداً، في حين أن المعلمين الشديدي الاستبداد كانوا في الواقع عديدين جداً.

3- أبعاد تحليل العلاقة البيداغوجية:

قدم مختلف الباحثون تحليلاً للعلاقة البيداغوجية التي اعتبروا بأنها وبالرغم من وحدة المكان (الفصل) الذي تتم فيه، بأنها ليست وحيدة ولا متماثلة، أي أن العلاقات القائمة بين المعلم وتلاميذه تختلف تبعاً للشروط أو للظروف التي يمارس فيها فعل التعليم (الفعل التربوي) فقد تكون هذه الظروف مؤسسية تتغير بتغير الشعوب وبتغير نظم التعليم، أو اجتماعية تتعلق بنوع المؤسسة المدرسية أو بنوع الطلاب الموجودين فيها، كما تؤثر بنى المؤسسة التربوية وعلاقات تسلسل السلطة الوظيفية على طبيعة العلاقات بين المعلمين والمتعلمين، كما أن الطرائق التربوية عندما لا تكون مجرد كوكبة من التقنيات، وعندما تضع اختياراً فلسفياً موضع العمل فإنها تحدث فروقا أساسية، بالإضافة للتصورات المختلفة عن الطبيعة الإنسانية التي نجدها تقود المعلم إما للعمل بواسطة القسر الفكري أو الأخلاقي، أو إلى وضع الثقة في التنظيم والتناسق اللذين يقجران من الغفوية، وقد تقوده أيضاً إلى تنظيم حالات اجتماعية تتبج للأطفال والبالغين أن يبرهنوا على روح المبادرة في تعلمهم وفي سير عمل المجموعة.

ولهذا فإن مارسيل بوستيك يؤكد بأن إمكانية البحث في المتغيرات العلائقية لا يكون بفصلها عن البحث في الفعل التربوي الذي أصبح تحليله لا يعتمد على تحليل المضامين وطرائق التدريس وإنما أصبحت دراسته تعتمد على دراسة منهجية لمجموع العوامل التي تتدخل في الوضعية التربوية، ودراسة تأثيرها على مواقف التلاميذ، بالإضافة إلى دراسة القيم التي يتعلق بها المعلمون وتصوراتهم، وربطها أيضاً بقيم وتصورات التلاميذ وأولياهم، هذا ما جعل دراسة العلاقة التربوية

دراسة جد معقدة، تستلزم الاعتماد على المقاربة المتعددة التخصصات. (حيواني صباح، 2015، ص 4)
وفي عرضنا الحالي لن نتمكن من الأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل المؤثرة على العلاقة البيداغوجية وإنما
ستكتفي بإبراز تأثير التعليم الإلكتروني على تغيير بعض خصائصها وأنماطها والتحويلات التي لحقت بها جراء هذا النوع
من التعليم.

4- التعليم الإلكتروني:

أدى التطور السريع في تقنيات المعلوماتية والاتصالات الحديثة إلى رواج استخدامها في العملية التعليمية مما أدى إلى زيادة
كفاءة أشكال التعليم بمختلف صورته وظهور أشكال جديدة وأكثر فعالية، وعليه كانت الرؤية في أنه يمكن أن تلعب الإنترنت
دورا أساسيا في توصيل المادة التعليمية إلى الطلا وهو ما أدى إلى ظهور ما يسمى بالتعليم الإلكتروني Electronic Learning.

يستدل على التعليم الإلكتروني بأنه أي شكل من التعليم توظف فيه الشبكات التي قد تكون محلية Intranet للكلية أو
المدرسة LAN أو تكون شبكة واسعة المدى مثل الإنترنت WAN والأجهزة التكنولوجية الحديثة في تقديم المادة التعليمية
مع تفاعل المتعلمين معها وتقديم المساعدة المباشرة وغير المباشرة لهم من خلالها.
وفي التعليم الإلكتروني يحدث التعلم بطريقة تعتمد بدرجة ما على جهد المتعلم (المستخدم) وتوجيهه من الكمبيوتر أو شبكة
المعلومات كجزء من المقرر التعليمي، ويتعاون المتعلمون مع هيئة التدريس على الإنترنت بطريقة تزامنية (في نفس
التوقيت الزمني) أو غير تزامنية (في أوقات تفاعلية متفاوتة)، كما يمكن توفير نفس النوعين معا ومن أمثلة ذلك عرض
وتفاعل المتعلمين مع مفهوم علمي لبضع دقائق محددة، أو مقرر جامعي بنظام الساعات المعتمدة سعيا للحصول على درجة
علمية أو شهادة تدريب أو تعليم مستمر عبر الإنترنت. (الغريب زاهر إسماعيل، 2009، ص 31)

5- فلسفة التعلم الإلكتروني:

يهتم التعلم الإلكتروني بجعل المواقف التعليمية أكثر حيوية وقائمة على بيئة مهيأة للنمو والتعلم لمساعدة المتعلمين على فهم
المعلومات كمحترف بالعالم professionel world الذي يعيش فيه وسيخرج ليعمل فيه لاحقا.
كما يوجه التعليم الإلكتروني المتعلمين بصفة عامة لأن يتعامل كل منهم مع الآخر، وأن يتعلموا تحمل مسؤولية تعلمهم لكي
يكونوا مؤثرين في خبرتهم، لأنه في عصر مستحدثات تكنولوجيا التعليم فإن عملية التعلم ستستمر معهم طوال حياتهم، لذا
كان لابد من مشاركة الآخرين في معلوماتهم والتفاعل معهم وتحمل مسؤولية ما تعلموه ومسؤولية تطبيقه داخل قاعات
الدراسة وخارجها.
لذا لابد أن يتعلم المتعلم كإنسان وليس كدارس مواد تعليمية لأن تعلم الإنسان يهتم بالجوانب الثلاثة المعرفية، الوجدانية،
النفسحرورية.

أن يدرك المتعلم أن عضو هيئة التدريس (المعلم) ليس لديه جميع الإجابات، وأن يدرك عضو هيئة التدريس بأنه ليس هو
كل شيء بالنسبة للمتعلمين وأنه يجب أن يتعامل مع تنوع المعلومات ومع تناقضاتها وذلك يخلق الفرصة لفهم المتعلم وتغيير
نظريته للمعلومات، فسرعة التغير التكنولوجي تحتم على المتعلم البحث عن الطرق المتنوعة لتوظيف المعلومات وتحديد
الإمكانيات التطبيقية للمعلومات والتحكم فيها وتحمل مسؤولية ما تعلمه.

وبعرض التعلم الإلكتروني طرقا إلكترونية متنوعة باستخدامه للتنظيم الإلكتروني الفعال لقاعات الدراسة، وإعداد هيئة
التدريس للتعامل مع التجهيزات التكنولوجية واستخدامها كأدوات تعليمية تحدد الأنشطة والاستراتيجيات المتنوعة ومن
بينها المناقشات الجماعية، المحادثة العالمية، التفاعلات مع البرامج، التعليم الإلكتروني بالإنترنت. (الغريب زاهر إسماعيل،
2009، ص 50)

6- ماهية التعليم الإلكتروني:

1-6- لغة:

يتكون مفهوم التعليم الإلكتروني (Electronic - Learning) من كلمتين: الأولى كلمة تعليم (Learning)، و تعني
تحصيل المعرفة و المهارات و الخبرات و طرق اكتساب المعرفة لدى الإنسان، والأخرى كلمة الإلكتروني
(Electronic) و تختصر في اللغة الإنجليزية بحرف (E) و قد اصطلح على دخول هذا الحرف على أي مصطلح يعني
تحوله من المصطلح التقليدي إلى معنى تكون التقنية الإلكترونية أحد مفرداته مثل: البريد (Mail) بإضافة (E) تحول إلى
البريد الإلكتروني (E-Mail).

و بإضافة (Electronic) أو (E) إلى التعليم جعل مضمونه يختلف عن باقي أنواع التعليم، حيث أن كلمة الإلكتروني كما
عرفها مجمع اللغة العربية بأنها صفة لكل ما يمت إلى الأدوات و الأجهزة الإلكترونية التي نستخدمها، و يحمل هذا
المفهوم الدعوة إلى تجديد التعليم و تطويره كي يصبح أكثر اعتمادا على الحاسب الآلي و التقنية. (أسامة عبد الرحمان،
2014، ص 103)

التعليم الإلكتروني ببساطة هو تعليم يتم عن طريق استخدام الإنترنت وأجهزة الكمبيوتر وذلك لنقل المهارات والمعرفة للمتعلم. ويعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في الاتصال بين عضو هيئة التدريس والمتعلم والمؤسسة التعليمية ولا يستلزم هذا النوع وجود مبانى دراسية أو صفوف تعليمية بل إنه يهتم بوجود جميع المكونات البرمجية وتجهيزاتها التعليمية كما يؤكد على الارتباط بشبكة المعلومات وخصوصا الإنترنت، ليتم توصيل المقررات والمناهج إلى الطلاب عن طريق وسائل الاتصال الإلكترونية مثل الفيديو التفاعلي الأقمار الصناعية وأقراص الليزر... 51 إسماعيل

ويستخدم التعليم الإلكتروني بهدف التحديث التعليمي في ظل التغيرات المعلوماتية المتلاحقة وتوظيفها في رفع القدرات العلمية والتعليمية للطلاب.

2-6- اصطلاحا:

حضي التعليم الإلكتروني e-Learning بتعاريف كثيرة ومتعددة منها:

2-6-1- تعريف اليونسكو 1967: " هو توظيف البرامج والأنشطة التربوية بين عضو هيئة التدريس والمتعلم باستخدام تكنولوجيا الاتصالات والتجهيزات التكنولوجية بهدف إحداث تغييرات سلوكية لدى المتعلم (الغريب زاهر إسماعيل، 2009، ص53)

2-6-2- تعريف جورج ماسون George Mason 2004: " هو استخدام شبكة المعلومات لتحسين التعلم وتعلم خبرة ضمن فصل إلكتروني تقليدي أو افتراضي على الإنترنت كبيئة تعلم أكثر مرونة". (الغريب زاهر إسماعيل، 2009، ص54)

2-6-3- تعريف حسن حسين الزيتون الذي يرى أنه: " عملية تتألف من عمليتين أساسيتين:

الأولى: عملية تدريسية (pedagogical process) تتعلق بتقديم المحتوى إلكترونيًا للمتعلم عبر الوسائط المتعددة على الكمبيوتر وشبكاته، بحيث يسمح للمتعلم بالتفاعل الهادف والنشط مع المحتوى في أي مكان وفي أي زمان يختاره، وبالسرعة التي تناسبه.

الثانية: عملية إدارية تنظيمية تتعلق بتوظيف مزيج من الوسائط التعليمية وفريق للعمل على إدارة المقرر من خلال نظام لإدارة التعلم والمحتوى الإلكتروني (Learning System Management). (حسن حسين الزيتون، 2005، ص32)

2-6-4- تعريف حمدي أحمد عبد العزيز بأنه: " أحد أشكال التعليم عن بعد (Distance Learning) التي تعتمد على إمكانيات وأدوات شبكة المعلومات الدولية والإنترنت والحاسبات الآلية في دراسة محتوى تعليمي محدد عن طريق التفاعل المستمر مع المعلم / الميسر والمتعلم والمحتوى". (حمدي أحمد عبد العزيز، 2012، ص29 ص30)

2-6-5- تعريف العريفي يوسف بأنه: " تقديم المحتوى التعليمي مع ما يتضمنه من شروحات وتمارين وتفاعل ومتابعة بصورة جزئية أو شاملة في الفصل أو عن بعد بواسطة برامج متقدمة مخزونة في الحاسب الآلي أو عبر شبكة الإنترنت". (الأترابي شريف، 2018، ص25)

2-6-6- أما أحمد سالم فعرف التعليم الإلكتروني بأنه: " منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل: (الإنترنت، القنوات المحلية، البريد الإلكتروني، الأقراص الممغنطة، أجهزة الحاسوب ...) لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدد اعتمادا على التعلم الذاتي والتفاعل بين المعلم والمتعلم".

2-6-7- عرف كارلينز التعليم الإلكتروني online Learning or Elictronic Learning على أنه: " التعلم الذي يتم عن طريق الحاسوب ومن خلال أي مصادر أخرى على الحاسوب تساعد في عملية التعليم والتعلم. (طارق عبد الرؤوف، 2018، ص13)

7- أنواع التعليم الإلكتروني:

1-7- التعليم الإلكتروني المتزامن (Synchronous):

هو أحد أساليب التعليم التي تستدعي وجود أطراف عملية التعلم في نفس الوقت ليتم بينهم اتصال مباشر، أي حدوث تفاعل مباشر بين المعلمين والمتعلمين ما يساعد في حل المشكلات المعقدة التي تتطلب الاستماع ومشاهدة الطرف الآخر في نفس الوقت ومحاولة تقليده أو أخذه كنموذج معياري للتعلم، يتم هذا النوع من التعليم داخل جدران الصف الدراسي أو عن بعد. (حمدي أحمد، 2013، ص76)

ومن إيجابيات هذا النوع من التعليم حصول المتعلم على تغذية راجعة فورية، تقليل التكلفة والاستغناء عن الذهاب عن مقر الدراسة، ومن سلبياته حاجته إلى أجهزة حديثة وشبكة اتصالات جيدة. وهو أكثر أنواع التعليم الإلكتروني تطوراً وتعقيداً.

وتحتوي المادة التعليمية والدروس في هذا النوع من التعليم الإلكتروني على: - صورة مرئية- فيديو- صوت كما يتم تعقب التقدم في عملية التعليم الإلكتروني المتزامن من خلال:- الاختبار من خلال الإنترنت - الاختبار الشفهي المباشر

ويتم التفاعل من خلال مجموعة من الأدوات نذكر منها:
● قاعات الدردشة أو الحوار المباشر (Chat Room)

● مؤتمرات الفيديو (Video Conferencing)

● المؤتمرات الصوتية أو المسموعة (Audio Conferences)

● السبورات البيضاء (White boards)

● برامج القمر الصناعي (Satellite Programs)

(مصطفى يوسف، 2009، ص 23-24)

2-7 التعليم الإلكتروني غير المتزامن (Asynchronous) :

هو التعلم الذي ينفصل فيه المعلم و المتعلم مكانا وزمانا، كما يكون فيه اتصال بين المعلم و الدارس، و أهم ما يتميز به هذا النمط من التفاعل هو أنه يعطي الفرصة لما يسمى "باللاتقييد الجغرافي" لعملية التعلم، حيث يشترك العديد من المتعلمين من أماكن و مناطق جغرافية متعددة. كما أنه لا يتقيد بوقت محدد، حيث يسمح للمتعلمين بالتعلم حسب رغبتهم و خططهم الزمنية. و يهدف هذا النمط من التعليم الإلكتروني إلى توفير فرصة للتعلم الفردي و التشاركي الذي لا يتطلب تواجد المعلم و المتعلم في نفس الوقت. (حمدي أحمد، 2013، ص 74-75)

يتسنى للمعلم من خلال التعليم الإلكتروني وضع مصادر مع خطة تدريس و تقويم على الموقع التعليمي، ثم يدخل الطالب للموقع في أي وقت و يتبع إرشادات المعلم في إتمام التعلم دون أن يكون هناك اتصال متزامن مع المعلم.

و من إيجابيات هذا النوع من التعليم أن المتعلم يحصل على الدراسة حسب الأوقات الملائمة له، و بالجهد الذي يرغب في تقديمه، كذلك يستطيع الطالب إعادة دراسة المادة و الرجوع إليها إلكترونيا إذا احتاج لذلك. و من سلبياته عدم استطاعة المتعلم الحصول على تغذية راجعة فورية من المعلم، و قد يؤدي إلى الانطوائية لأنه يتم في عزلة.

وتحتوي المادة التعليمية والدروس في هذا النوع من التعليم الإلكتروني على:

● مستندات مكتوبة و نصوص

● شرائط الفيديو المسجلة أو الكاسيت

● أدلة للتجارب المعملية أو للتدريب

● إعلانات

● إرشادات من خلال الانترنت

كما يتم تعقب التقدم في عملية التعليم الإلكتروني غير المتزامن من خلال :

● تقديم التقارير

● المشروعات

● تخزين السجلات

● عدد مرات المشاركة

ويمكن تلخيص أدوات التعليم الإلكتروني غير المتزامن فيما يلي:

● البريد الإلكتروني (E-mail)

● الخادم (server)

● التحاور عن طريق النصوص المتبادلة (Online Forums)

● النص التفاعلي (Hypertext)

● لوحة الإعلانات الإلكترونية (Bulletin Bords)

● الشبكة النسيجية (World wid web)

● نقل الملفات (File Exchange)

● الأقراص المدمجة (CD)

● المنتديات (Forums)

● المكتبات الإلكترونية (E-libraries)

● المحاضرات الإلكترونية (E-Lectures). (مصطفى يوسف، 2009، ص 21-22)

نماذج توظيف التعليم الإلكتروني في التدريس
النموذج المساعد أو المكمل ((Adjunct): يعتبر هذا النوع من التعليم مكملًا للتعليم التقليدي من حيث استخدام أدوات وتقنيات الويب الإلكترونية في توفير بعض المحتويات وإمكانية الاتصال أي أن هذه الأدوات الإلكترونية توظف جزئيًا لمساندة التعلم التقليدي وتسهيله ورفع كفاءته. (عماد أحمد وآخرون، 2010، ص 110)

و من أمثلة تطبيقات النموذج المساعد ما يلي:

● قيام المعلم قبل تدريس موضوع معين بتوجيه الطلاب للاطلاع على درس معين على شبكة الانترنت أو على قرص مدمج.

● قيام المعلم بتكليف الطلاب بالبحث عن معلومات معينة في شبكة الانترنت.

● توجيه الطلاب بعد الدرس للدخول على موقع الانترنت و حل الأسئلة المطروحة على هذا الموقع ذات الصلة بالدرس. (مصطفى يوسف، 2009، ص 27)

النموذج الممزوج أو المخلوط (Blended): يدمج هذا النوع التعليم الإلكتروني مع التعليم التقليدي، بحيث يتم استخدام بعض أدوات التعليم الإلكتروني لجزء من التعليم داخل قاعات الدرس الحقيقية، ويهتم الكثير من المختصين لهذا النموذج و يرونه مناسبًا عند تطبيق التعليم الإلكتروني باعتبار أنه يجمع ما بين مزايا التعليم الإلكتروني و مزايا التعليم الصفي. (عماد أحمد وآخرون، 2010، ص 110)

و من أمثلة تطبيقات النموذج الممزوج ما يلي:

● يتم تعليم درس معين أو أكثر من دروس المقرر داخل الصف الدراسي دون استخدام أدوات التعليم الإلكتروني، ويتم التقويم باستخدام أساليب التقويم التقليدي والإلكتروني تبادليًا.

● يتم تعليم درس معين تبادليًا بين التعليم الصفي و التعليم الإلكتروني، ومثال ذلك بأن تشرح درسًا معينًا مثل درس في الدوال المثلثية، ثم تنتقل إلى أحد المواقع لترى بعض الأمثلة على الدوال المثلثية ثم تعود إلى الكتاب وتكمل الدرس وهكذا. (مصطفى يوسف، 2009، ص 28)

النموذج المباشر أو الخالص المنفرد (Totally online): هو التعليم الإلكتروني الذي يمكن من خلاله التعلم دون الحاجة إلى الاتصال الفيزيائي بين المتلقي والمعلم من خلال شبكة الاتصال.

و من أمثلة تطبيق النموذج الخالص المنفرد ما يلي:

● أن يدرس الطالب المقرر الإلكتروني انفراديًا عن طريق الدراسة الذاتية المستقلة، ويتم هذا التعليم عن طريق الشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت) أو الشبكة المحلية.

● أن يتعلم الطالب تشاركيا من خلال مشاركته لمجموعة معينة في درس أو إنجاز مشروع بالاستعانة بأدوات التعليم الإلكتروني التشاركية مثل: (غرف المحادثة- مؤتمرات الفيديو). (مصطفى يوسف، 2009، ص29)

و مما سبق نرى أن هذه النماذج تختلف فيما بينها في درجة إسهام التعليم الإلكتروني في عملية التعليم و التعلم مقارنة بالتعلم الصفّي، فتكون جزئية في حالة النموذج المساعد، و متوسطة في حالة النموذج المخلوط، و تامة في حالة النموذج الخالص المنفرد، حيث يتم اعتماده في المؤسسات التعليمية (المدارس، الكليات، المعاهد... وغيرها) ما يساهم في نجاح العملية التعليمية.

8- مزايا و معيقات التعليم الإلكتروني:

- 1-8 مزايا التعليم الإلكتروني: يتميز التعليم الإلكتروني عن غيره من أساليب التعليم بالعديد من المزايا و هي:
 - 1-1-8 من الناحية النظرية يوفر التعليم الإلكتروني ثقافة جديدة يمكن تسميتها "الثقافة الرقمية" و هي مختلفة عن الثقافة التقليدية أو ما يسمى " الثقافة المطبوعة"، حيث تركز هذه الثقافة الجديدة على معالجة المعرفة في حين تركز الثقافة التقليدية على إنتاج المعرفة. ومن خلال هذه الثقافة الجديدة يستطيع المتعلم التحكم في تعلمه عن طريق بناء عالمه الخاص به عندما يتفاعل مع البيانات الأخرى المتوفرة إلكترونيا و هذا هو الأساس الذي تقوم عليه نظرية التعليم بالتشبيد (البنائي)، حيث يصبح المتعلم مركز الثقل، في حين يكون المعلم هو مركز الثقل في طرق التعليم التقليدي.
 - 2-1-8 يساعد التعليم الإلكتروني في إتاحة فرص التعليم لمختلف فئات المجتمع من النساء و العمال و الموظفين دون النظر إلى الجنس و اللون، و يمكن كذلك لبعض الفئات التي لم تستطع مواصلة تعليمها لأسباب اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية أن تحصل على هذا النوع من التعليم.
 - 3-1-8 يوفر التعليم في أي وقت و في أي مكان وفقا لقدرة المتعلم على التحصيل و الاستيعاب.
 - 4-1-8 يساهم التعليم الإلكتروني في تنمية التفكير و إثراء عملية التعلم. (منال عبد العال، أحمد محمودي، 2013، ص28)
 - 5-1-8 يساعد التعليم الإلكتروني أو الجامعات الإلكترونية في خفض تكلفة التعليم كلما زاد عدد الطلاب.
 - 6-1-8 يساعد الطالب في الاعتماد على نفسه؛ فالمعلم لم يعد ملقنا و مرسلا للمعلومات بل أصبح مرشدا و ناصحا و محفزا للحصول على المعلومات، مما يشجع استقلالية الطالب و اعتماده على نفسه.
 - 7-1-8 يتميز التعليم الإلكتروني بسهولة تحديث المواقع و البرامج التعليمية و تعديل المعلومات و الموضوعات المقدمة فيها و تحديثها، و يتميز كذلك بسرعة نقل هذه المعلومات إلى الطلاب بالاعتماد على الإنترنت.
 - 8-1-8 يزيد من إمكانية التواصل لتبادل الآراء و الخبرات و وجهات النظر بين الطلاب و معلمهم، و بين الطلاب أنفسهم من خلال وسائل كثيرة مثل البريد الإلكتروني و غرف المناقشات و الفيديو التفاعلي.
 - 9-1-8 يعطي الحرية و الجراة للطلاب في التعبير عن نفسه بالمقارنة بالتعليم التقليدي، حيث يستطيع الطالب أن يسأل في أي وقت دون رهبة أو حرج أو خجل كما لو كان موجودا مع بقية زملائه أو مع المعلم في داخل قاعة واحدة.
 - 10-1-8 يحصل الطالب على تغذية راجعة مستمرة خلال عملية التعلم و معرفة مدى تقدمه حيث تتوفر عملية التقويم البنائي الذاتي و التقويم الختامي.
 - 11-1-8 يسهل وصول الطالب إلى معلمه في أي وقت عن طريق التحوار المباشر معه في أحيان أو عن طريق البريد الإلكتروني في أحيان أخرى، وهذا يساعد الطالب في إتمام مذكراتهم، و يساعد الموظفين الذين لا تتوافق أوقات عملهم مع الأوقات التي يقوم فيها المعلم بالشرح.
 - 12-1-8 تنوع مصادر التعلم المختلفة؛ إذ يستطيع الطالب من خلال المقرر الإلكتروني الذي يقوم بدراسته الوصول إلى مكتبات إلكترونية أو إلى مواقع أخرى تفيد دراسته الحالية و تثريها كما توسع مدارك الطالب و تسهل استيعابه للمعلومات.
 - 13-1-8 غير محدد بأعداد معينة و بأماكن معينة، حيث يسمح لعدد غير محدد من الطلاب بالانضمام إليه و التسجيل للدراسة.
 - 14-1-8 يكتسب الطلاب و المعلمين القدرة الكافية على استخدام التقنيات الحديثة و تقنية المعلومات و الحاسبات مما ينعكس أثره على حياة الطلاب.
 - 15-1-8 تصميم المادة العلمية اعتمادا على الوسائط المتعددة التفاعلية أو الوسائط الفائقة (صوت، صورة، أفلام، صور متحركة) مما يسمح للطلاب بالاستمتاع و التفاعل و الإثارة و الدافعية في التعلم.
 - 16-1-8 مواجهة العديد من المشكلات التربوية مثل نقص المعلمين ذوي الخبرة و الكفاءة و الفروق الفردية بين الطلاب، و اعتبار الكتاب و المعلم مصدر المعرفة الوحيدين. (دلال ملحس، 2007، ص288-289)

2-8 معيقات التعليم الإلكتروني:

- 1-2-8 التطوير المعايير: لو نظرنا إلى المناهج و المقررات التعليمية في الجامعات أو المدارس لوجدنا أنها بحاجة لإجراء

تعديلات و تحديثات كثيرة نتيجة للتطورات المختلفة كل سنة، بل كل شهر أحيانا. فإذا كانت الجامعة قد استثمرت في شراء مواد تعليمية على شكل كتب أو أقراص مدمجة (CD)، ستجد أنها عاجزة عن تعديل أي شيء فيها ما لم تكن هذه الكتب والأقراص قابلة لإعادة الكتابة وهو أمر معقد حتى ولو كان ممكنا. ولضمان حماية استثمار الجهة التي تتبنى التعليم الإلكتروني لابد من حل قابل للتخصيص و التعديل بسهولة، حيث أن التعليم الإلكتروني لا زال يعاني من عدم الوضوح في الأنظمة والطرق و الأساليب التي يتم فيها التعليم بشكل واضح.

2-2-8- علم المنهج أو الميثودولوجيا: فغالبا ما تؤخذ القرارات التقنية من الفنيين أو التقنيين معتمدين في ذلك استخداماتهم و تجاربهم الشخصية، وغالبا لا يؤخذ بعين الاعتبار آراء المختصين في مجال المناهج والتربية. و لذا فإنه من اللازم ضم التربويين والمعلمين و لمدرسين في عملية اتخاذ القرار.

3-2-8- الخصوصية والسرية: إن حدوث هجمات على المواقع الرئيسية في الانترنت، أثرت على المعلمين والتربويين ووضعت في أذهانهم العديد من الأسئلة حول تأثير ذلك على التعليم الإلكتروني مستقبلا و لذا فإن اختراق المحتوى والامتحانات من أهم معوقات التعليم الإلكتروني. (مصطفى يوسف، 2009، ص53-54)

4-2-8- مصداقية التقويم: ربما قد يكون عامل التقويم ومصادقته قد أخذ قدرا كبيرا من اهتمام الباحثين في مجال التعليم الإلكتروني واعتبره الكثيرون أكبر عائق لهذا النظام، فمشكلة التقويم من بعد دون رقابة مباشرة من المعلم لا يمكن إخضاعها للمصادقية والشفافية.

5-2-8- التسرب المدرسي: تشير الدراسات المعنية بالتعليم الإلكتروني أنه يعد أكثر نظم التعليم تسربا وأرجعت ذلك إلى الارتباك والقلق والشعور بالعزلة والإحباطات التكنولوجية.

6-2-8- الاهتمام بالجانب المعرفي على حساب المهارة العلمية: تؤكد بعض الدراسات المعنية بالتعليم الإلكتروني أنه ركز على الجوانب المعرفية النظرية، و ذلك على حساب تنمية المهارات العلمية مما يؤثر بالسلب على تعلم وإتقان المهارات العلمية و يساعد على خلق جيل من المتعلمين غير مؤهلين علميا.

7-2-8- غياب الخبرات الإنسانية: فالتعليم الإلكتروني لا يوفر الخبرات الإنسانية والاجتماعية التي يوفرها التعليم التقليدي فالتعلم يتفاعل مع جهاز كمبيوتر ولا يحاكي مواقف تنمي الإحساس بالواقع.

8-2-8- معوقات فنية خاصة بالبنية التحتية: عدم التدريب الكافي (و ذلك بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والطلبة) و قلة الدعم الفني فيما يخص نقص الحوافز لتطوير المحتويات بالإضافة إلى نقص في توفر الأجهزة و موثوقية الاتصال وسرعته بالشبكة العالمية للمعلومات و كذا صعوبة الحصول على برامج تعليمية حديثة باللغة العربية. (طارق عبد الرؤوف، 2018، ص224-225)

9-2-8- عدم تحمس أعضاء هيئة التدريس بالمؤسسات التعليمية وتحفظهم على استخدام تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وتطبيقاتها بأساليب تدريسيهم متعللين بعدم جدوى وفعالية استخدام التعليم الإلكتروني في تدريسيهم وتفضيلهم لأسلوب المحاضرة. (الغريب زاهر إسماعيل، 2009، ص 65)

9- أثر تطبيق التعليم الإلكتروني على العملية التعليمية والعلاقة البيداغوجية:

من خلال عرضنا السابق لماهية التعليم الإلكتروني يمكننا أن نستخلص بأن تأثير تطبيقه داخل المؤسسة المدرسية أو التكوينية نتج عنه ما يلي:

1-9- تحول عملية التعليم إلى عملية تعلم.

2-9- تعزيز مبدأ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص في عملية التعلم، وحق الفرد في طلب العلم والحصول عليه، بحسب قدراته العقلية واستعداداته النفسية وطموحاته.

3-9- التركيز على المتعلم وعلى تعلمه الذاتي دون الحاجة إلى اتصال مباشر مع المعلم.

4-9- حصول المتعلم من خلال الوسائط المتاحة والمتمثلة في شبكات الاتصال الحديثة، على المواد التعليمية من خلال الأسلوب المحوسب دون الحاجة للقدوم إلى المؤسسة التعليمية ودون الحاجة لتحمل تكلفة التنقل. (المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية العدد الثاني عشر، مارس، 2021 ص)

5-9- كما أنه يتيح فرص الالتقاء بالعديد من الأشخاص ذوو خبرات مختلفة وفي جميع التخصصات، وإمكانية الاستفادة من تجاربهم بشكل كبير قد يساهم في تغيير اتجاهات المتعلم نحو مختلف مناحي الحياة.

6-9- مد المتعلم بفرص تحصيل ثرية تتجاوز إمكانات الواقع في غالب الأحيان.

7-9- فيفضل التكنولوجيا أصبح ممكنا الوصول إلى كم هائل من النصوص والمراجع والانفتاح على كل ثقافات العالم عبر والارتباط بأكبر عدد من المكتبات والمتاحف والمعاهد.

8-9- فقد مكنت شبكة الإنترنت التلاميذ من التواصل بيسر فيما بينهم، والانفتاح على بعضهم البعض ومناقشة المواضيع التي تهمهم، وبما أن مصدر المعرفة لم يعد متركزا ومحتكرا، فإن البحث عنها، والمشاركة في اكتسابها عبر الوسائط الحديثة صار يتم بانسياب وحيوية. (محمد الجيري، تجديد العلاقة البيداغوجية)

أمام هذه الوضعية التعليمية التعليمية الجديدة، أصبحت المسألة عن طبيعة تحول العلاقة البيداغوجية الكلاسيكية مطلبا آنيا

خصوصاً مع:

9-9- اتساع الهوية بين الأجيال وتسارع وتيرة التحولات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية.
10-9- كما أن السياق المدرسي الحالي يتسم بحدة التوترات العلائقية التي اتخذت شكلاً من أشكال التمرد ورفض الانضباط للنظام المدرسي، ومن تجليات هذا الوضع تنامي العنف المدرسي كمؤشر دالٍ على هشاشة العرض المدرسي. (محمد الجبري، تجديد العلاقة البيداغوجية)
11-9- الشعور بالامتعاض اتجاه المدرسة مرده أن التلميذ غير مقتنع بدورها في تنمية مختلف جوانب شخصيته، وبما أنه لم يعد يمنح أي قيمة للزمن الذي يقضيه داخل المؤسسة المدرسية، فإن انتماءه إليها وولاءه لها سيتضرر، وسيتحول إلى استهتار وتحدٍ، وهذا ما يغذي علاقة سلبية لعدد من التلاميذ بالمعرفة، ينجم عنها تأثير مباشر وغير إيجابي على المدرس، فالتلاميذ يرون المُنْتَجَ المعرفي الذي يقدم لهم غير ذي أهمية ولا معنى له بالنسبة لهم، ويصعب تجاوز هذه المسافة والتحكم فيها من قبل المدرسين الذين يعبرون عن امتعاض حيال تبخيس قيمة المعرفة من قبل المتعلمين وتقليلهم لأهميتها ووظيفيتها خصوصاً عندما يكونون (أي المدرسون) في بداية مشوارهم المهني، لا يملكون الخبرة في التكيف مع تحولات الواقع المدرسي.
إذاً مع هذا الواقع اليومي الذي يعيشه جميع أطراف العملية التعليمية، ما فتئ يطرح على المدرسة مُعادلات تربوية معقدة من قبيل أفق العلاقة البيداغوجية، إذ يصبح من الضروري مساءلة دور المدرسة كفضاء ومؤسسة من حيث:

قدرتها على إيجاد مناخ سليم لإقامة علاقات تربوية وبيداغوجية متوازنة ومتحررة من:

أ- قبضة الماضي ب- مواكبة لروح العصر

وبالتالي مساهمة في تحرير الطاقات ومنتجة لفرص التحصيل والنجاح الدراسي.

ومما يضفي طابعاً إشكالياً على هذه العلاقة كون انتظارات المجتمع من المدرسة لا تلتقي أحياناً مع حاجيات وميول المتعلمين، ولذلك فإن فعل الإكراه -الذي يمارسه النظام المدرسي على زبنائه (التلاميذ) لتحقيق غايته، وما يولده من توتر يتحول إلى خاصية ملازمة ولصيقة بالعمل المدرسي.

فبدل التركيز على السلطة الديداكتية صار من اللازم التفكير في استراتيجيات أساسية ومقبولة للإحاطة بواقع ومستوى ردود أفعال التلاميذ والتلميذات من **التبصر المهني** يمكن من امتصاص مقاومة التلاميذ وعدوانيتهم التي هي وليدة ثقافة الرفض وقصور الفضول المعرفي (in - Perrenoud - محمد الجبري، تجديد العلاقة البيداغوجية)
كما يعد فتح قنوات التواصل مع المتعلمين أمراً بالغ الصعوبة عندما يعرضون عن الانخراط في إنجاز المهمة المقترحة عليهم ورفضهم لكل مبادرة أو توجيه. فقد يواجهون كل دعوة إلى العمل بالتهرب أو الصمت أو الغش أي التعاطي السلبي مع المعرفة بدون أي متعة أو رغبة في تعلمها.

إن التدريس كما أشرنا سابقاً عند طرحنا لإشكالية هذا الموضوع، هو ربط العلاقة مع الآخر ومنحه القدرة والجرأة على القيام بأشياء وإنجاز أعمال لم يقو على فعلها بمفرده وبشكل تلقائي ما سيقوده بالتالي إلى التحول نحو الوضع الذي يرغب فيه (in - Marcotte serge - محمد الجبري، تجديد العلاقة البيداغوجية).

ومنبع صعوبة نشاط التدريس لا يرتبط بعمليات نقل المحتويات والطرق الموضوعية سلفاً لأن التواصل الشفهي في الفصل والتفاعلات المعيشية والعلاقات وتنوع الأنشطة داخل كل وضعية هي التي تتيح التعلم أو تعيقه (Altet Margueritte - محمد الجبري، تجديد العلاقة البيداغوجية).

لذلك فإن التفكير في العلاقة بصيغة التعدد على مستوى اللحظات الديداكتية التي تفيد التنوع على مستوى حاجيات الآخر المستهدف سيفضي حتماً إلى تجويد المواكبة والمصاحبة المدرسية (L'accompagnement scolaire)

و تفعيل أدوار الوساطة البيداغوجية (La médiation pédagogique)
فقطوير العلاقات التربوية وفق هذا المنظور سيكون ملائماً للتعليمات وسيؤدي إلى خلق تواصل وحوار حقيقي. (Marsollier 2004) - محمد الجبري، تجديد العلاقة البيداغوجية

إن المدرسة لا تعمل على تكوين العقول فقط، بل أيضاً بناء هوية مرتبطة بالانتماء والثقافة والمعتقد والقيم الجماعية، والعلاقة بالتلميذ يوطرها قطبان متوازنان:

+ القطب المعرفي والقطب العاطفي

فالأول مركب يتألف من أشكال التفكير والتصورات والنوايا وأنماط السلوك والمواقف اللفظية وغير اللفظية. والثاني محيط علائقي خلص هو قاعدة لكل تعلم ومصدر لخصوبته.

10- الحلول البيداغوجية:

بالرغم من أن التغير السريع الذي يشهده العالم جعل المؤسسة المدرسية تفتقد شيئاً فشيئاً الحيوية والدينامية المطلوبة لمسيرة الركب، بل وتحولت أحيانا إلى أداة إعاقه للتغيير لتتقدم (أصبح قديم) ما تقدمه من معارف تعجز عن فهم الحاضر واستشراف المستقبل، وفي المقابل فإن التطور التكنولوجي ومن فرط توجهه المستقبلي يتجاوز الحاضر الذي يتلاشى بسرعة أمام التدفق المتواتر للأفكار والتقنيات، ومع ذلك فهما بلغت التكنولوجيا من مستويات التطور والذكاء:

10-1- فلن تكون بديلا عن المدرس الكفء بحسه المهني وحده الإنسان ذلك المدرس الذي يمكنه أن ينتقل بفضل خبرته وكفاءته من مستوى نقل المعارف والمهارات الذي يتساوى فيه كل من الإنسان والذكاء الاصطناعي، إلى مستوى تحبيب هذه المعارف التي يطرح تعلمها إشكالا للمتعلم، وجعلها ذات معنى بالنسبة إليه، وبما أن التلاميذ اليوم يتواصلون مع التكنولوجيا أكثر مما يتواصلون مع الأسرة ومع المدرسة، فمن الواجب توجيه التلاميذ إلى الاستعمال السليم لهذه التقنية ليس لكونها حافزا قويا للتلاميذ ولكن بدافع عقلنة استخدام هذه الأداة للفائدة التربوية للتلميذ. (محمد الجبيري، تجديد العلاقة البيداغوجية)

10-2- وبذلك فإن العلاقة البيداغوجية على المدى القصير تتيح انخراط المتعلم في النشاط التعليمي (الحافز)، ومساعدته على الفهم والاستيعاب (تجاوز العائق) والنجاح في انجاز المهمة (الأداء)، وتتوقع على المدى الطويل إكسابه معارف ومهارات وخبرات.

10-3- كما تراهن العلاقة البيداغوجية على المستوى القيمي ضمن مدى قصير على قبول المتعلم بالعقد البيداغوجي والالتزام به، والمشاركة في الأنشطة الصفية والانخراط في التعلم وتجسيد القيم المدنية (الاحترام).

10-4- وعلى المدى الطويل فإن تجويد العلاقة البيداغوجية سيؤدي إلى تنمية الشعور بالمسؤولية وتقدير المصلحة العامة، اكتساب ثقافة المساءلة وروح النقد الإيجابي.

10-5- ترمي كل علاقة بيداغوجية سليمة على المدى القصير، إلى استثمار الجهود من أجل مدرسة الإنصاف التي تؤمن عدالة النجاح المدرسي، والاشتغال على تعلم الاستقلالية والتربية على الديمقراطية. (Perrenoud, in - محمد الجبيري، تجديد العلاقة البيداغوجية)

10-6- كما يثمر حسن العلاقة البيداغوجية على المدى القصير تعزيز وترسيخ علاقة الاهتمام والتحفيز اتجاه المعرفة وإنماء ثقافة الثقة والانفتاح والود اتجاه المدرس وكذا الشعور بالمتعة والأمان حيال مادة التعلم والمدرسة أيضا.

10-7- أما على المدى البعيد يبقى الهدف الأساسي هو بناء التقدير الذاتي وتحقيق التنمية الشخصية وإعطاء معنى للحياة.

الخاتمة:

إن تطبيق التعليم الإلكتروني في المدرسة طرح على المدرسة مُعادلات تربوية معقدة من قبيل أفق العلاقة البيداغوجية، إذ يصبح من الضروري مساءلة دور المدرسة كفضاء ومؤسسة من حيث قدرتها على إيجاد مناخ سليم لإقامة علاقات تربوية وبيداغوجية متوازنة ومتحررة من قبضة الماضي ومواكبة لروح العصر لأن العالم الذي نعيش فيه حاليا يمنحنا الكثير من ثمرات التقدم التكنولوجي لكن بالمقابل يجعلنا في حيرة من أمرنا إذا أردنا أن نتجاوز قانوننا من قوانينه لأن فاتورة ذلك التقدم تحتم علينا القدرة على التكيف في انتظار تبيننا لتصورات أصيلة وعقلانية.

المراجع

- 1- الغريب زاهر إسماعيل، التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، عالم الكتب، القاهرة، 2009.
- 2- أبو شنب عماد أحمد، يسرى حرب وجدان أبو البصل (2010)، الخدمات الإلكترونية، الأردن: دار الكتاب الثقافي.
- 3- الأتربي شريف (2018) التعلم بالتخييل: استراتيجيات التعليم الإلكتروني، ط1، مصر: العربي للنشر والتوزيع.
- 4- أسامة عبد الرحمان عبد المولى (2014) الدراسات الاجتماعية والتعلم الإلكتروني، الأردن، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- 5- حسن حسين الزيتون (2005) التعليم الإلكتروني (المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم)، الأردن، الدار الصوتية للتربية.
- 6- حمدي أحمد عبد العزيز (2012) التعليم الإلكتروني (الفلسفة، المبادئ، الأدوات، التطبيقات)، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- 7- طارق عبد الرؤوف (2015) التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي اتجاهات عالمية معاصرة، ط1، مصر، دار المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- 8- عبد العال منال، أحمد فخري محمودي (2013)، التعليم الإلكتروني (مفهومه، مقرراته، إدارته، تطبيقاته)، ط1، السعودية: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- 9- كافي مصطفى يوسف (2009)، التعليم الإلكتروني والاقتصاد المعرفي، ط1، سوريا، دار مؤسسة رسلان للطباعة والنشر.

10-Postic M., *La relation éducative*, Paris, PUF, 1979.

- 11-MARSOLIER C., **Enseigner avec son cœur**, 90+1 propositions pour relation pédagogique humaniste, chronique social, Lyon, France, 2011.
- 12- Hess R., weigand G., **la relation pédagogique**, éd economica anthropos, paris 2007.
- 13- Meirieu P., **la pédagogie entre le dire et le faire**, ESF, paris, 2eme édition, 1996.
- 14- المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، العدد الثاني عشر، مارس، 2021 .
- 15 -محمد الجيري، مفتش تربوي، تجديد العلاقة البيداغوجية WWW

Educational assessment and teaching operation

Faiza RIAL

Dr, Department of Psychology and Education Sciences
College of Social Sciences and Humanities
University of Colonel Akeli Mohand Oulhaj - Bouira

Abstract :

Through this article we try to contribute in the orientation of the people who assure the educational evaluation in the establishments and this through knowledge on the main elements that must be targeted in the evaluation we quote: the evaluation of the objectives ; the tools used for teaching, the methods and means of evaluation. Thus to recognize the three evaluations such as: primary, continuous and final evaluation and the tools used for the evaluation of learners. discover mistakes made by teachers in order to identify and correct them.

Key words: Educational assessment -teaching - operation

مقدمة:

صار التقويم التربوي في عصرنا هذا يشد اهتمام المربين والقائمين بشؤون المدرسة. وتزايد هذا الاهتمام راجع إلى أنّ الأسرة التربوية بعد أن كانت منظوية على نفسها مغلقة عما يدور حولها ويحيط بها، إلّا أنها أصبحت الآن بحكم التطورات السريعة في مجالات الحياة المختلفة وبحكم المهمة الموكلة لها مجبرة على تحسين مردودها نوعا وكما وذلك بمطابقة أهدافها لحاجيات ومطالب المجتمع، تلك الحاجيات التي هي في تطور دائم ومرغمة أيضا على مراجعة مناهجها (المحتويات، الطرائق، الوسائل وغيرها).

والتقويم ليس عملا جديدا في المجال التربوي؛ فقد مورس عبر التاريخ الطويل في أشكال ومراحل التعليم المختلفة، لقد كان المتعلم يتعرض لأنواع من القرارات والاجراءات (الانتقال، الاعادة، الطرد، الاجازات، العقوبات.....). إلّا أن التقويم في نموذج التدريس الهادف عملية أشمل وأعم من النقطة ومن الحكم النهائي، إنه متعدد الموضوعات متنوع العناصر شامل ومستمر يشخص ويصحح ويكون (حثري، 1999). وكما يقول علام (2004) فالعبرة ليست بالأداة في حد ذاتها وإنما بالأسلوب المنهجي المنظم في جمع البيانات والمعلومات المناسبة للمجال المراد تقويمه وتفسيره هذه البيانات المستمدة من أدوات قياس مختلفة تفسيرا موضوعيا دقيقا حتى لا تكون التفسيرات مضللة (علام، 2004).

فالتقويم لا يعتمد على المعارف فحسب بل يتعداها، فقد يخطئ المتعلم لأنّ معارفه ناقصة أو خاطئة أو لاستعماله استراتيجية غير ملائمة للعمل المطلوب، فبعد أن يكتشف المعلم موقع عجز المتعلم، يتدخل ليوجهه مع الحرص على جعله واعيا بأخطائه ومشاركاً في علاجها، كما يقوم بتغيير نظرة المتعلم إلى نفسه بطريقة إيجابية، لأنه عندما يكتشف أن تعثره له علاقة باستراتيجية

تعلمه، وكيفية تنظيم وقته، ونوع التمارين التي ينجز فإنه سيؤمن بأن هذه العوامل الخارجية المتغيرة قابلة للتصويب والتعديل إن هو تحكّم فيها وضبط كيفية التعامل معها.

ومن هذا المنطلق جاء هذا المقال لعلّه يساهم في تنوير القارئ بعملية التقويم التربوي في المدارس وذلك من خلال التعرف على أهم العناصر التي تخضع لتقويم والمتمثلة في تقويم الأهداف، الوسائل التعليمية المستعملة، الطرق، المحتويات، وحتى وسائل التقويم نفسها وكذا التعرف على أنواع التقويم الثلاثة والأدوات المعتمدة لتقويم المتعلمين وذلك من أجل الكشف عن الثغرات التي يقعون فيها والعمل على تشخيصها وإصلاحها.

أولاً: تحديد المفاهيم:

1. **التقويم التربوي:** هو نوع من الأحكام المعيارية تصدر على جانب من جوانب العملية التربوية لبيان مدى اقترابها أو ابتعادها عن الأهداف التي سيطرت مسبقاً وذلك لاتخاذ الإجراءات المناسبة. (حشروي، 1999). كما عرّف على أنه جزء متكامل من العملية التعليمية يؤثر في كل جوانبها ويتأثر بها، كما يعتبر مؤشراً له دلالاته المهمة في تقدير مدى كفاءة المناهج الدراسية ومحتوياتها وأساليبها في تحقيق هذا الهدف. (منسي، 2007: ص 20) كما يعرف بأنه تعديل مسار أية عملية تربوية وتوجيهها الوجهة الصحيحة وإصلاح نقاط القصور فيها. (جبران، 1992).

يتبين لنا من خلال ما سبق أن هذا المصطلح Evaluation يعني الإجراءات التي من خلالها يستطيع المدرس من جمع وتقسيم معلومات منظمة وموضوعية حول التلميذ أثناء التعليم، بالاعتماد على العديد من التقنيات كالاختبارات التحصيلية وذلك من أجل التعرف على مدى تحقق أهداف العملية التدريسية، والكشف عن مواطن القوة والضعف في هذه العملية، وفي طبيعة ومقدار التغير الذي حصل في مهارات وسلوك التلميذ، وذلك لكي نعمل على تدعيم الأولى وتدارك الثانية عن طريق حصص علاجية مناسبة.

2. **التقدير:** يعتبر مفهوم التقدير أقدم من مفهوم القياس من حيث الاستخدام من طرف الانسان حيث أن الانسان بدأ منذ القديم بإعطاء تقديرات شخصية للأشياء فيما يخص مختلف المواضيع المحيطة به ثم شرع في القياس فالتقييم وأخيرا التقويم.

إن المقصود بالتقدير هو التخمين الذاتي مثلا: أقل من - أكثر من - ضخم - هزيل - أقل دقة - أكثر دقة هي تقديرات كيفية لا ترقى إلى القياس الكمي. (بوسنة، 2007).

3. **التقويم والتقييم:** إن التقويم أشمل من التقييم ويقصد به التعديل أو التحسين إلى جانب تقدير القيمة من حيث الكم والكيف. أما مصطلح التقييم فيعني تحديد قيمة الشيء أو مقداره أو إعطائه قيمة أو قدرا. (منسي، 2007: ص20).

نظرا للخلط المستعمل بين مصطلحي التقويم والتقييم، فإن التقويم أشمل من التقييم وهما عمليتان متكاملتان لا يمكن إجراء عملية التقويم بدون التقييم، فهو الذي يمنحنا معطيات كمية حول الظاهرة المدروسة لكنه يتوقف عند هذا الحد ليفسح المجال لعملية التقويم للحكم على مدى نجاح وملائمة مختلف عناصر الفعل التربوي (المعلم، الاهداف، المحتويات، الوسائل، الطرق وغيرها) في تحقيق الأهداف المرسومة.

4. **القياس:** عرّف القياس على حسب أحمد صلاح الدين علي وفتحي عبد المقصود (1983) على أنه: تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميا وفق اطار معين في المقاييس المتدرجة. كما عرفه محمد نقادي (1993) بأنه: عملية تقدير الأشياء أو الظواهر تقديرا كميا لتحديد معالمها ومدلولاتها وذلك باستخدام مختلف الوسائل القياسية المتوفرة لدينا. (مقدم، 2013: ص137).

من خلال هذه التعاريف يتبين لنا أنّ القياس هو عملية وصف الظواهر وصفا كميا بغية الحصول على نتائج أو معلومات باستخدام وسائل ملائمة تمكن من معرفة دلالات الظواهر الموصوفة بالرجوع للمعايير المعتمدة .

ثانيا: موضوع التقويم: إن التقويم لا يتعلق بنتائج التلميذ فقط بل يمتد إلى تقويم الوسائل التعليمية التي تستعمل وكذا الطرق، الأنشطة، المحتويات حتى وسائل التقويم نفسها وبناء على هذه المعطيات فإن موضوع التقويم في المفهوم الجديد ينصب على مكونات سيرورة الفعل التعليمي. فعند إنهاء درس معين أو مقرر أو دورة بينت نتائج التقويم التي قام بها المعلم فشل التلميذ في هذا الاختبار، إذن أين يكمن الخلل؟ بدون شك قد يكون في إحدى العناصر التالية:

1-تقويم الأهداف: قد يكون سبب عدم تحقق لأهداف المرجوة نتيجة الخلل في الأهداف نفسها إما في تحديد الهدف، اختياره أو مضمونه.

1-1- من حيث الاختيار: فقد لا تلائم الأهداف المنتقاة مستوى التلاميذ ومكتسباتهم القبلية وقدرتهم العقلية وحوافزهم على التعليم.

1-2- من حيث التحديد: درجة عموميتها أو خصوصيتها أو إجرائيتها، فقد يكون تحديد الأهداف بصيغة عامة قابلة لتأويلات وبالتالي التلاميذ لا يتمكنون من إدراك نية المدرس، أو قد يكون الهدف غير مصاغ إجرائيا من حيث الفعل الذي يعبر عن السلوك بدقة أي ما ينجز التلميذ أو شروط الانجاز أو معايير تبين شروط الاتقان المطلوبة.

1-3- من حيث تصنيف الهدف: فقط تكون الأهداف التي صنفها المدرس قد لا تلائم الانجاز الذي سيقوم به التلميذ، فقد يحدد هدفا يتعلق بالمعرفة يسأل التلميذ على التطبيق أو التركيب.....الخ.

2- تقويم المحتوى: يمكن معرفة الخلل الذي يتضمن المحتويات وتحديد مواطنه وذلك عند تشخيص نتائج تدريس محتوى ما وقد يكون الخلل في علاقة الهدف بالمحتوى، تنظيم المحتوى أو علاقة المحتوى بمستوى التلاميذ.(خالدي وسري، 1995)

1-2- علاقة الهدف بالمحتوى: فقد تكون الأهداف محددة توحى بمجال، والمحتويات تتعلق بمجال آخر، ومثال ذلك مدرس حدد هدفا يتعلق بكيفية استعمال المجهر واقتصر في المحتوى على تقديم أهمية المجهر واختراعه والعناصر المكونة له .

2-2- مدى ملائمة الوسائل والأدوات المستعملة: فقد تكون الوسائل غير ملائمة للأهداف من حيث: وظيفتها، صلاحيتها، جودتها أو وفرتها المكثفة (كوجود مجهر واحد في القسم يحتوي 20 تلميذ أو أكثر) وقد يكون نقصا واضحا في درجة استعمال هذه الأدوات من قبل المدرس أو التلميذ مثل ما يحدث لمدرس العلوم الذي يقوم بتجربة في القسم دون الاستعداد القبلي لها أو دون دراية مسبقة لتقنيات وصعوبات الإنجاز.

2-3- تنظيم المحتوى: فقد لا يتمكن المدرس من تنظيم المحتوى للمعارف السابقة والمعارف الجديدة والعلاقات الممكن تحديدها بين المكتسب القديم والجديد ومثال ذلك مدرس قدم درسا حول كيفية حساب مساحة المربع والتلاميذ يجهلون جدول الضرب.

4-2- ملائمة المحتوى لمستوى التلاميذ: قد يقدم المدرس محتويات لا تلائم مستوى واهتمامات التلاميذ، حيث يصعب عليهم استيعاب ما يقدم لهم مثال ذلك مدرس السنة الثالثة متوسط قدم درسا في التربية الإسلامية وتناول تفسير سورة الإخلاص.

3- تقويم الطرق والوسائل: قد يتمكن المدرس من تقويم نتائج درسه، وتبين له أن الخلل يكمن في الطرق التي قدم بها درسه أو في الوسائل التي استعملها لتوضيح وبذلك تكون مواطن الخلل في النقاط التالية:

3-1- ملائمة الطرق للأهداف: فقد يحدد المدرس أهدافا معينة ولكنه يتبع طرقا أخرى ومثال ذلك مدرس أراد أن يمكن تلاميذه من فصل مكونات اليخضور واقتصر في التدريس على الطريقة الإلقائية وبذلك فقد أتاح لهم معرفة مكونات اليخضور دون أن يتمكنوا هم انفسهم من اكتشاف ذلك.

3-2- مدى تحكم المدرس في الطرق : قد يوظف المدرس طريقة معينة وهو لا يتحكم في مقتضيات تطبيقها مثل: من لا يستطيع استعمال طريقة التدرج في الأسئلة أو تنظيم العمل الجماعي أو تسيير التنشيط المفتوح مما تعتبره الإدارة والأولياء أو التلاميذ أنفسهم أنه فوض وإهمال وتضييع للوقت. (باهي وآخرون، 2007)

4- تقويم التقويم: ونعني بذلك تقويم الأدوات أي (الأسئلة) التي يستعملها المدرس لاختبار التلاميذ ولنفرض أن مدرسا شخص نتائج تدريسه وتمكن في الأخير من تحديد الخلل بأنه يتمثل في أدوات التقويم التي استعملها فحتمًا أن هذا المدرس سينظر إلى ما يلي:

4-1- مدى ملائمة أدوات التقويم للأهداف: عندما تكون الأسئلة ملائمة للأهداف التي حددها المدرس، فإنه بذلك يتمكن من معرفة إذا كان الهدف محققا أم لا ولكن لا يستطيع أن يعرف مدى تحقيق الأهداف مادامت أدوات التقويم نفسها لا تفي بالغرض.

4-2- مبدقة صياغة الأسئلة: إذ يحدث أحيانا أنّ التلاميذ لا يفهمون الأسئلة لالتباس ما في الصياغة وقد تتضمن افعالا قابلة للتأويل يجيب عنها كل تلميذ حسب تأويله.

4-3- مدى ملائمة شروط الإنجاز: فقد تحدد شروطا غير ملائمة مثل الوضعية التي سيكون عليها التلميذ (بمفرده، جماعيا، داخل القسم، خارجه....) والأدوات المسموح بها أو الممنوع استعمالها، ووقت الانجاز مثال ذلك: مدرس وضع أسئلة تتطلب ثلاث ساعات للإنجاز لكنه حدد للتلاميذ ساعة واحدة فقط. (خالدي وسرير، 1995)

ثالثا: أنواع التقويم التربوي: إن التقويم باعتباره عملية بيداغوجية قائمة على قياس الفرق بين الهدف المسطر والنتائج المحصل عليها من أجل التصحيح والتوجيه إذ تتفق أغلب البحوث التي تناولت موضوع التقويم بالدراسة على أنه يمكن تقسيمه إلى عدة أنواع وهذا تبعا للأساس المعتمد في التصنيف ونحن من خلال هذا المقال سوف نركز على تصنيف عملية التقويم في ضوء الأهداف التي تركز عليها والمتمثلة في:

1- تقويم تشخيصي: فهو يهدف إلى مساعدة المعلمين على تحديد نقطة البداية في التدريس لأنه يساعدهم في تحديد ما يعرفه المتعلمين وما لا يعرفونه من مفاهيم وحقائق ومعلومات متعلقة بالدرس أو المقرر الذي يريدون تدريسه، حتى يستطيع المعلمون التخطيط الجيد للأنشطة التعليمية. (عقل، 2001). كما يمكن القول أنه إجراء عملي نقوم به في بداية سنة دراسية أو دورة أو مجموعة دروس أو جزء من درس حتى نتمكن من الحصول على بيانات ومعلومات تبين لنا مدى تحكم التلميذ في المكتسبات السابقة كما يمكن اتخاذ الإجراء العلاجي اللازم لتصحيح أو إزالة هذه العوائق قدر الإمكان. (خالدي وسرير، 1995) ومن أساليبه تشخيص أخطاء المتعلمين التي هي بمثابة مؤشرات دالة على قصور التحصيل لدى المتعلم يمكن الانطلاق منها وتحويلها إلى أهداف تعليمية حقيقية. (De Vecchi, 2000)

كيفية انجاز التقويم التشخيصي: من الأشكال التي يلجأ إليها المدرسون يمكن ذكر بعضها:

أ- تمرين تمهيدي: في بداية الدرس ولها علاقة بالدرس القديم.

ب- أسئلة محددة في بداية الدرس: هنا يلجأ المدرس إلى حوار عمودي.

ت- الواجبات المنزلية: غرض المدرس منها هو الاستعداد القبلي للدرس (خالدي وسرير، 1995).

وبهذا يتبين لنا من خلال هذا النوع من التقويم أن المعلم يكون كملاحظ، محلل لسلوكيات التلاميذ المختلفة ليتمكن فيما بعد من تحديد الأرضية التي ينطلق منها لأداء فعله التربوي في أحسن الظروف.

2 - التقييم التكويني: يقصد به العملية التي تحرك عملية التدريس في المدارس بهدف تحديد ما إذا كان التعلم يسير وفق ما تم التخطيط له أم لا، والذي يعتمد على مبدأ التغذية المرتدة Feed back حيث يتم الاستفادة من معرفة النتائج التي حققها المتعلم في خطواته السابقة في تطوير وتحسين هذه النتائج في خطواته اللاحقة، وذلك بإبلاغ هذه النتائج للمتعلم في الوقت المناسب وبالصورة التي تساعد على الاستفادة منها. (منسي، 2007). وهو إجراء يمارس خلال عملية التدريس حيث يرى علام صلاح الدين محمود أنه في ظل التقييم (البنائي) المستمر فإن المعلمين يكونون في وضع أفضل لجمع معلومات من نوعية جيدة تتعلق بالمتعلمين عبر مدة زمنية ممتدة والاستخدام الأفضل لهذه المعلومات في التغذية الراجعة التي يقدمونها للمتعلمين وعليه يمكن استخدام هذه الطريقة التقييمية الجديدة في حفز تعلم المتعلمين كذلك قياس نواتج التعلم بدرجة أكثر صدقا (علام، 2007). في حين عرفه الدوسري، سعد محمد بأنه نوع من التقييم يحدث أثناء تكوين أو تشكل تعلم التلميذ ويكون تصحيحا لمسار العملية التدريسية ومعرفة تقدم التلميذ يتم عن طريق تمارين صفية وامتحانات قصيرة ووظائف بيتية. (الدوسري، 1987). كما أنه يعبر عن الوعي الفعلي التعليمي حيث لا يمكن الانتقال من مرحلة لأخرى حتى تحقق كل مرحلة أهدافها ويتعرف المدرس على مدى مساهمة التلميذ للتعلم ويحدد الصعوبات التي اعترضته كي يستدرك النقائص ويعالجها وهذا ما يؤكد دانييل هاملين D. Hameline في تعريفه "يكون التقييم تكوينيا إذا كان هدفه الأساسي تقديم معلومات سريعة ومفيدة للتعلم حول تطوره أو ضعفه واستعمل كوسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف. (Hameline, 1983) كما أنه يلعب دورا مهما في عملية التعلم ويطور نشاط المتعلم أثناء الدرس وهو يقدم تغذية راجعة مستمرة لتحسين التعلم وبالتالي إتقان الكفاءات والمهارات الأساسية المطلوبة من المتعلم. (Majer.1977).

كيفية انجاز التقييم التكويني: في هذا النوع من التقييم يكلف المدرس تلاميذه بأعمال ومهام تكون عاجلة وسريعة خلال الدرس أو في نهاية جزء منه قصد التأكد من مدى تحقق الهدف الذي حدده ولإنجاز ذلك يقوم بما يلي:

أ- إعطاء أسئلة ذات اختيار متعدد يختار التلميذ منها الجواب صحيح.

ب- نصوص تتضمن فراغات يملأها التلميذ .

ت- تمارين تطبيقية بسيطة حول الدرس.

ث- يطلب منه انجاز رسومات أو تعطى له رسومات يضع عليها البيانات (خالدي وسرير، 1995).

لذا يمكن القول أن هذا النوع من التقويم يتوافق مع المفهوم الجديد والمتطور للتقويم، حيث أنه يوفر للمعلم والمتعلم تغذية راجعة بشأن أخطاء المتعلمين ومدى تقدمهم ومدى تحقيق الأهداف التعليمية عموماً، لذا فإنه بعد أن ينتهي المعلم من تدريس جزء من الدرس أو من الكتاب يجري عملية تقويم، وفي ضوء استجابات المتعلمين، إما أن يواصل تقدمه بعد أن يطمئن على مستوى المتعلمين ونجاحهم في تحقيق الأهداف المرجوة في هذا الجزء، أو أن يعاود الشرح، أو أن يغيّر من وسائله وطرقه في التدريس. وفي حالة وجود أية صعوبات في ضوء نتائج التقويم المستمر فعلى المعلم القيام بمعالجة ذلك مما قد يستدعي اللجوء إلى استخدام أساليب أو مواد تعليمية جديدة، أو إجراء معالجات جماعية أو فردية للتلاميذ من أجل بلوغ الأهداف.

3-تقويم نهائي (تحصيلي): يأتي هذا النوع من التقويم في الختام أو في نهاية برنامج تعليمي معين بهدف التعرف على ما تحقق من نتائج؛ والذي يأتي في نهاية الفصل أو العام الدراسي أو حتى المرحلة الدراسية بهدف إعطاء تقديرات للمتعلمين تبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة للمقرر وإعطائهم شهادة بذلك. (عقل، 2001). وهو أيضاً الممارسة التربوية التي يقوم بها المدرس أو الهيئة المشرفة على التلاميذ في نهاية فترة تعليمية معينة قصد الحكم على نتائجهم أو إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية من حيث تحقيقها للأهداف المحددة خلال الفصل الدراسي أو سنة دراسية أو طور دراسي أو درس (حثروبي، 1999). ويمكن اجمال عناصر التقويم النهائي من خلال: الحكم على العملية التعليمية بشكل نهائي، تصنيف المتعلمين بشكل نهائي، وضع الدرجات النهائية وتحديد معايير انتقالهم إلى صفوف أعلى، تصنيف المتعلمين وتوزيعهم على الصفوف والشعب المناسبة. (عبد الهادي، 2002).

كيفية انجاز التقويم التحصيلي: يمكن حصرها فيما يلي:

- 1- في نهاية الدرس:** أسئلة سريعة الإنجاز آخر الدرس الهدف منها اختيار مدى التحكم في الأهداف النهائية.
- 2- في نهاية محور (وحدة تعليمية):** قبل الانتقال من وحدة إلى أخرى يجري هذا النوع من التقويم للتأكد من مدى بلوغ الأهداف المحددة، وإذا بينت نتائج التقويم أن هناك نقص فإن المدرس حتماً سيعيد تكليف التلاميذ بأنشطة أخرى أو حثهم على المراجعة والقيام بمهام منزلية أو يرجع إلى الاستدراك وذلك بإعادة بعض المقاطع من هذا المحور، إذا اكتشف عدم تحكمهم فيه. (حثروبي، 1999: ص 103).

3- في نهاية فصل أو سنة دراسية:

أ- أسئلة شاملة تغطي مجموع الدروس المقررة (واجبات - فروض).

ب- الفروض الخروسة والاختبارات الفصلية والنهائية. (حثروي، 1999).

انطلاقاً مما سبق يتبين لنا أن التقويم النهائي يحقق مجموعة من الأهداف يمكن تلخيصها فيما يلي:

- يمكن من قياس مستوى التلميذ والنتائج النهائية التي وصل إليها عند انهاء فترة تكوينية معينة، مثل ما هو الشأن

في امتحان شهادة التعليم الأساسي أو شهادة البكالوريا.

- يمكن من قياس الفوارق بين عناصر الفعل التعليمي من أهداف، ومحتويات، وطرق، ومدى ملاءمتها لبلوغ

الاهداف المرجوة.

- معرفة إلى أي حد تم تحقيق الأهداف التي حددت لها الفترة التكوينية.

- معرفة الفارق الموجود بين الأهداف المرجوة، والاهداف المحققة والتي لم تتحقق. (خالدي وسرير، 1995).

رابعا: أدوات التقويم: تعد الاختبارات من أكثر أدوات التقويم شيوعاً في المؤسسات التربوية التعليمية في العالم حيث تستخدم

لقياس قدرات المتعلمين التحصيلية وتشير الدراسات في مجال "بناء الاختبار وتصميمه" إلى أن تفسير نتائج الاختبار تمكننا من

التعرف على مستوى المتعلمين من حيث قوتهم وضعفهم ووضع خطة علاجية لهم. (نبيل، 2002:ص51).

1- الاختبارات الشفوية : تعتبر من أقدم أنواع الاختبارات في العالم حيث يوجه المدرس للمتعلم عدة أسئلة يطلب منه

الاجابة عليها؛ وبالرغم من قدم هذا الاختبار إلا أنه ما زال مستخدماً حتى وقتنا الحالي. (نبيل، 2002: ص 52).

من مزاياها: لا تسمح بالغش، تمكننا من تقييم الأهداف المرجو تحقيقها، توفر فرصة المواجهة بين المعلم والمتعلم بحيث يكشف

المعلم قدرات وامكانيات المتعلمين المعرفية وتمكنه من حل مشكلات بعض المتعلمين الذين يواجهون صعوبات أكاديمية. (نبيل،

2002).

من عيوبها: تحتاج إلى وقت طويل في تحقيقها خاصة إذا كان القسم مكتظاً بعدد كبير من التلاميذ، لا توفر العدالة في توجيه

الأسئلة، لا تخلو من الذاتية بين كل من المعلم والمتعلم. (نبيل، 2002). تتأثر نتائجها بعوامل نفسية مثل: الخوف، أو الخجل، أو

الارتباك، أو عدم القدرة على التعبير السليم، أحيانا تكون غير عادلة لتفاوت مستويات صعوبتها، إذ قد يوجه المعلم سؤالاً صعباً إلى تلميذ، وسؤالاً أقل صعوبة إلى تلميذ آخر. (راشد، 2005)

ومن كل ما سبق نستخلص أنه لا يجب على المعلم أن يعتمد اعتماداً كلياً على الاختبارات الشفهية، أو يبالغ في استخدامها، وإنما عليه أن يستخدمها بجانب أنواع أخرى من الاختبارات، حتى يكون هناك نوع من التوازن والتنسيق بين وسائل التقويم المستخدمة؛ ومن جهة أخرى على المعلم ألا يتسرع في إصدار الحكم على مستوى تلميذ إلا بعد اختباره مرات عديدة.

2- الاختبارات الكتابية: تنقسم إلى نوعين:

2-1- الاختبارات المقالية: وهي الاختبارات التحريرية التي يطلب من التلاميذ فيها الإجابة عن عدد من الأسئلة التي يضمها الاختبار، وقد شاع استخدام هذا النوع من الاختبارات منذ زمن بعيد، ولا تزال الكثير من مدارسنا تأخذ به، وتعتمد عليه اعتماداً كبيراً لتحقيق غايات التقويم التي نسعى إلى تحقيقها. (راشد، 2005). وهو يستخدم لتقويم الأهداف التربوية التي يكون التعبير الكتابي فيها مهماً كإجراء مقارنة بين شيئين، أو تكوين رأي والدفاع عنه، أو بيان السبب أو شرح المعاني والمفاهيم والألفاظ أو نقد العبارات والأفكار والمفاهيم، أو التلخيص أو التحليل وغيرها. (أبو حويج وآخرون، 2002). إن هذه الاختبارات لها علاقة بالأهداف المعرفية الإدراكية كما صنفها بلوم Bloom فمن خلالها نقيس الأهداف التي تحتوي على التركيب والتحليل (نبيل، 2002) والتي تنقسم إلى نوعين:

- أ- اختبارات مقالية مفتوحة.
- ب- اختبارات مقالية مغلقة. (أبو حويج وآخرون، 2002).
- من مزايا اختبارات المقال: سهولة الإعداد، تساعد في قياس قدرات كثيرة ومتنوعة ولا سيما القدرات المعرفية وتشخيص القدرة التعبيرية. (أبو حويج وآخرون، 2002). كما أنها تكشف عن قدرة التلميذ على معالجة الموضوع المطلوب الكتابة فيه والتعرض لكل جزء منه وفقاً لوزنه وأهميته، وكذلك قدرته على التفكير المنطقي؛ وفي بعض الأحيان قدرته على التفكير الإبداعي. (راشد، 2005).

- من عيوب اختبارات المقال: قصورها في قياس جميع القدرات، صعوبة تحديد معايير واضحة لأداء المتعلمين على أسئلتهم وفيما يتسم به من الذاتية والبعد عن الموضوعية. (أبو حويج وآخرون، 2002). إذ يختلف أثر المصحح الواحد لها من

وقت لآخر، كما يختلف تقدير أكثر من مصحح لنفس السؤال، لا تمثل محتوى المادة العلمية التي درسها المتعلم، كما أنها لا تمثل الأهداف السلوكية المطلوب تحقيقها في أداء المتعلم.(عقل، 2001).

لذا يمكن القول أنها لا تمثل المقررات تمثيلاً جيداً، وبالتالي يتأثر نجاح المتعلم فيها بدرجة كبيرة بالحظ والصدفة، فكثيراً ما تتأثر تقديرات المصححين بخط الطالب، أو حسن تنظيم إجابته، أو نظافة ورقة الإجابة، أو امتلاء ورقة الإجابة بكتابة المتعلم... لاسيما وأنها تعد من الامتحانات التقليدية خاصة وأنها تبدأ غالباً بكلمات: عدد، أذكر، اشرح، ناقش، قارن، متى حدث، أكتب كل ما تعرف عن...، ولهذا لا بد من تطويرها من قبل المختصين في مجال تصميم الاختبارات.

2-2-الاختبارات الموضوعية: صممت بغرض التغلب على عيوب اختبارات المقال واشتهرت بهذا الاسم لأنها لا تتأثر بدائية المصحح أو بحالته المزاجية والنفسية، بحيث إذا أعيد تصحيح هذا الاختبار من قبل أي عدد من المصححين لأعطوا نفس العلامة.(راشد، 2005). ومن أشهرها: الصواب والخطأ الاختبار من متعدد، المقابلة، التكميل، بالإضافة إلى ذلك فإن هذه الأسئلة تتناسب مع جميع المتعلمين من ناحية الفروق الفردية، وتحقيق جميع الأهداف التي وضعت من أجلها.(نبيل، 2002: ص 57 - 58). وتجدد الإشارة إلى أن هناك نوع آخر من أنواع الاختبارات الموضوعية يتمثل في الاختبارات التي تعتمد على الصور والرسوم والمخططات.(أبو حويج وآخرون، 2002). وعلى حسب لبيب رشدي(1997) يمكن للمعلم من خلالها أن يستخدم هذه الصور في قياس تحصيل التلاميذ بأشكال متعددة:

- قياس قدرة التلاميذ على استرجاع الألفاظ والعبارات المعبرة عن الحقائق والمفاهيم والمبادئ العلمية.

- قياس قدرة التلاميذ على معرفة الخطأ والصواب من الناحية العلمية.

- قياس قدرة التلاميذ على اختيار الإجابة الصحيحة من عدة متغيرات.

- قياس قدرة التلاميذ على فهم الرسوم واستكمالها والتعرف على أجزائها.(لعزيلي، 2013).

-من مزايا الاختبارات الموضوعية: أنها اقتصادية في الوقت والجهد من حيث الإجابة عن أسئلتها أو تصحيحها إنها تغطي معظم مفردات محتوى المادة الدراسية، أنها تكون على درجة كبيرة من الصدق والثبات والموضوعية إذا بنيت على أسس سليمة.(أبو حويج وآخرون، 2002). كما أنها اقتصادية، توفر الوقت والجهد، مناسبة لقياس الحقائق والمبادئ العلمية والمفاهيم.(عقل، 2001).

-من أبرز عيوبها: تحتاج إلى جهد كبير في بنائها وصياغة أسئلتها، تتيح للمتعلم إمكانية تخمين بعض الإجابات. (أبو حويج وآخرون، 2002). كما أنها لا تقيس مستويات عقلية عليا كالتحليل والتركيب والتقويم ولا تميّز بين المتعلمين الضعفاء والأقوياء في المادة الدراسية، تقيس قدرة المتعلم على التذكر ولا تقيس قدرته على الفهم. (عقل، 2001).

وبهذا يمكننا القول أنه من خلال هذا النوع الحصول على وحدات اختبارية مثلة لمعظم مواضيع المنهاج الدراسي، مما يمكننا من قياس قدرة المتعلم بدقة، ومن ثم الوقوف على نقاط قوته أو ضعفه.

3-الاختبارات الأدائية (العملية): تعتمد على الأداء العملي وليس الأداء اللغوي النظري المعرفي، فهي تقيس قدرة هذا التلميذ على أداء عمل معين، وعلى تطبيق المعلومات النظرية التي اكتسبها، مثل قياس قدرته على تداول الأدوات وتشغيل الأجهزة، وقدرته على إجراء عملية التشريح، وفك وتركيب وتشغيل بعض الأجهزة، وقدرته على إجراء عملية التشريح، وتنفيذ بعض المشروعات وزراعة بعض النباتات. وفي هذا السياق يشير كل من (Baker et Pibum 1997) إلى أن تقويم أداء التلميذ يقصد به تقويم الأداء العملي في أثناء تنفيذ هذا التلميذ لنشاطات التعلم. كما تشير سحر عبد الكريم (2000) أنه للوصول للأداء المتميز للتلميذ، ينبغي شرح معيار الأداء المطلوب لهذا التلميذ قبل عملية التعلم وفي أثناءها وعمل حوار معه في أثناء التغذية الراجعة تجاه أدائه، ولا بد من تحقق صدق وثبات الأداة المستخدمة. (راشد، 2005).

-من أهداف الاختبارات الأدائية: قياس التحصيل الذي وصل إليه المتعلم في مواد التدريب العملي، تستخدم في تشخيص التأخر في بعض المهارات العملية، وتسمى هذه الحالة بالاختبارات التشخيصية العملية، التنبؤ بنجاح المتعلم مستقبلاً، تساعد على تحفيز المتعلمين ودفعهم للتعلم، إذ أنها وسيلة مباشرة ومختصرة للتعرف على مدى نجاح الفرد أو فشله في أداء النشاط المطلوب. (أبو حويج وآخرون، 2002).

وبهذا يمكن القول أنها تعتمد على قياس وتقييم ما يقدمه المتعلم من أداء عملي في الواقع، كما أنها تستخدم في معظم مجالات المواد الدراسية، وهذا لأجل التحقق من مدى اتقان المتعلم لتجارب العلمية المرتبطة بالعلوم الطبيعية، كالكيمياء والفيزياء والاحياء، وكذلك هناك جانب آخر يمكن أن نستخدم فيه هذا النوع من الاختبارات والمتمثل في مراكز التكوين المهني كالضرب على الآلة الكاتبة والكمبيوتر وأعمال السكرتارية والعزف على الآلات الموسيقية وتخصص البستنة وقيادة آلات الورش وغيرها.

ومن جهة أخرى يمكن تصنيف أنواع التقويم بناء على كيفية تفسير علامات الاختبار بمعنى (حسب إطاره المرجعي) والتي يمكن تقسيمها إلى:

1- التقويم معياري المرجع: يستند هذا النوع على نظام مرجعي؛ يقوم على مقارنة أداء التلميذ بأداء مجموعة معيارية فقد تكون هذه المجموعة من تلاميذ صفه أو من هم في نفس المستوى الأكاديمي أو العمري. (عودة، 1998: ص53). والتي صممت لأجل تزويد المدرس بعلامات تفسر بمقارنتها مع علامات مجموعة محددة جيدا في اختبار معين، وعلى هذا الأساس يمكن تفسير علامات الفرد باتخاذ مجموعته معيارا، كما يمكن مقارنتها مع علامة كل فرد لتحديد موقعها النسبي أو رتبها المثنية بين المجموعة كلها. (ملحم، 2005). بحيث تسمح بمقارنة أداء الطالب بأداء غيره من الطلبة في المستوى نفسه، وقد شاع استخدامها في الآونة الأخيرة جنبا إلى جنب مع الاختبارات محكية المرجع، كما تعتبر من وسائل التقويم الختامي. (باهي والنمر، بدون سنة).

2- التقويم محكي المرجع: تعد من وسائل التقويم التكويني وهي تعني مدى وصول التلميذ إلى مستوى من الأداء على المهارة أو المهارات التي تغطيها أسئلة الاختبار، وهنا تقارن علامة المتعلم بمحك معين قد يكون: كمي، زمني، أو نوعي. طبقا لمستوى الأداء الذي حدده المعلم، أو المدرسة، أو نظام تعليمي كمستوى مقبول للكفاية في تحقيق هذه الأهداف، ويعتبر أداء التلاميذ على هذه الاختبارات، دليلا على نجاح المعلم وعلى فاعلية المساق التعليمي، ويؤدي ذلك بدوره إلى زيادة اهتمام المعلمين بأهداف تعليمهم وتوجيه التعليم لتحقيق تقدم عند تلاميذهم نحو هذه الأهداف. (الظاهر، 2002).

يتبين لنا مما سبق أن التقويم المعياري المرجع يسعى للكشف عن الفروق الفردية في التحصيل والأداء أي معرفة مستوى الفرد في الأداء بمقارنته بمستويات تحصيل أفراد الجماعة، فكلما كان الاختبار التحصيلي كاشفا للفروق الفردية لدى المتعلمين في الأداء بشكل دقيق كلما كان ناجحا. غير أن المقوم في التقويم المحكي المرجع لا يحكم على إنجاز تلميذ معين بمقارنته بإنجازات زملائه، وإنما يحكم عليه من خلال ما يفصله عن إنجاز نموذجي معين ومحدد منذ البداية.

وبهذا يمكن القول أن الاختبارات التحصيلية لها أهمية في عملية التقويم، إذ تعطينا فكرة واضحة عن قدرات وامكانيات المتعلمين ومستوى نشاطاتهم، ومن خلالها يمكننا وضع الخطط العلاجية للمتعلمين ونصنفهم، ومن خلال نتائجها نستطيع أن نعدل في مستوى الأساليب وتقنيات التدريس.

الاستنتاج العام: تطرقنا في هذا المقال والمتعلق بالتقويم التربوي في العملية التعليمية إلى جملة من النقاط التي لها صلة بالتقويم التربوي: بحيث قمنا بتحديد مجموعة من المفاهيم ذات العلاقة بالتقويم التربوي مثل: التقويم التربوي، التقدير، التقويم والتقييم، القياس. ثم تطرقنا إلى أن التقويم عملية تربوية يقوم بها المدرس باستمرار، ترمي إلى إعطاء نتائج محددة تمكن من إصدار الأحكام واتخاذ القرارات سواء في شأن المتعلمين أو المحتويات أو الطرق أو الوسائل أو حتى أدوات التقويم نفسها. كما توصلنا إلى أن أنواع التقويم ثلاثة، لا يمكن الاكتفاء بواحدة منها دون بقية الأنواع. فبقدر ما تكون عمليات التقويم التشخيصي والتكويني مضبوطة ودقيقة، بقدر ما تكون الأحكام الصادرة عن تطبيق التقويم التحصيلي صحيحة.

ومن بين أدوات التقويم التي تطرقنا إليها الاختبارات التحصيلية التي تعد من أكثر أدوات التقويم شيوعاً في المؤسسات التربوية التعليمية في العالم، حيث تستخدم لقياس قدرات المتعلمين التحصيلية سواء كانت اختبارات شفوية، كتابية بنوعها المقالية والموضوعية وكذا الأدائية. ومن جهة أخرى تم عرض أنواع التقويم حسب إطاره المرجعي والمتمثلة في التقويم معياري المرجع الذي يعتبر من وسائل التقويم الختامي، والتقويم محكي المرجع الذي يعد من وسائل التقويم التكويني. وفي الأخير يمكن القول أن الخلل قد لا يكون في العناصر التي تطرقنا إليها وإنما في المتعلم نفسه لاستعماله استراتيجية غير ملائمة للعمل المطلوب، فبعد أن يكتشف المعلم موقع عجز المتعلم، يتدخل ليوجهه مع الحرص على جعله واعياً بأخطائه ومشاركاً في علاجها، يقوم بتغيير نظرة المتعلم إلى نفسه بطريقة إيجابية، فعندما يحكم المتعلم على نفسه بالفشل وأنه غير قادر على تطوير نتائجه لأن ذلك الفشل لصيق بشخصيته وذاته؛ فإنه يصعب تحفيزه وحثه على العمل والمثابرة؛ لكن عندما يكتشف أن تعثره له علاقة باستراتيجية تعلمه، وكيفية تنظيم وقته، ونوع التمارين التي ينجز.... فإنه سيؤمن بأن هذه العوامل الخارجية المتغيرة قابلة للتصويب والتعديل إن هو تحكم فيها وضبط كيفية التعامل معها.

قائمة الهوامش:

1. دوسري، سعد محمد (1987). القياس والتقويم التربوي. الندوات واللقاءات التربوية جمع وإعداد مركز البحوث التربوية.
2. أبو حويج، مروان والخطيب، إبراهيم وأبومغلي، سمير (2002). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع: عمان.
3. باهي، مصطفى حسن والنمر، فاتن زكريا (بدون سنة). التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية: مبادئ، نظريات، تطبيقات. مكتبة الانجلو المصرية: القاهرة.
4. بوسنة، محمود (2007). علم النفس القياسي: المبادئ الأساسية. ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر

5. جبران، مسعود (1992). الرائد معجم لغوي عصري. دار العلم للملايين. بيروت: لبنان.
6. حثروبي، محمد الصالح (1999). نموذج التدريس المهادف وأسس وتطبيقاته. دار الهدى عين مليلة: الجزائر.
7. خالدي، نورالدين سرير وشارف، محمد (1995) التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم. ط 2. الجزائر: معسكر.
8. دوسري، سعد محمد (1987)، القياس والتقويم التربوي، الندوات واللقاءات التربوية جمع واعداد مركز البحوث التربوية.
9. راشد، علي (2005). كفايات الأداء التدريسي. دار الفكر العربي: القاهرة.
10. عقل، أنور. (2001). نحو تقويم أفضل. دار النهضة العربية للطباعة والنشر: بيروت.
11. علام، صلاح الدين محمود (2002). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. ط 1. دار الفكر العربي: القاهرة.
12. علام، صلاح الدين محمود (2007). القياس والتقويم في العملية التدريسية. دار المسيرة : عمان.
13. عودة، أحمد. (1998). القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط 2. دار الأمل للنشر والتوزيع: بيروت.
14. ضاهر، زكريا محمد. (2002). مبادئ القياس والتقويم في التربية. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع: الأردن.
15. لعزيلي، فاتح. (2013). التدريس بالكفاءات وتقويمها. مجلة معارف تصدر عن جامعة البويرة. العدد 14 : الجزائر
16. مقدم، أمال (2013). التقويم وفق المقاربة بالكفاءات. مجلة فكر ومجتمع طاكسيج كوم للدراسات والنشر والتوزيع. بن عكنون: الجزائر .
17. ملحم، سامي محمد. (2005). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط 5 . دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: الاردن.
18. منسي، محمود عبد الحليم (2007). التقويم التربوي. دار المعرفة الجامعية: الاسكندرية .
19. نبيل، عبد الهادي (2002). المدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي. ط 2. دار وائل للنشر والتوزيع: عمان.

20. De vecchi Gérard (2000), Aider les élèves à apprendre Hachette éducation: Paris.

21. Hameline.D.(1983) les objectifs pédagogiques en Formation Initiale et en Formation Continue .édition E.F.S.F entreprise moderne d'édition. Paris.

22. Tousignant .R.(1982).Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissage. EP. Editions Pré fontaine.
23. Mager .RF.(1977).Comment définir les objectifs de l'éducation .ED Bordas 2eme édition.Paris.