

مركز جيل البحث العلمي

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية



مجلة علمية دولية محكمة تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي

Lebanon – Tripoli: Branche P.O. Box Abou Samra - www.jilrc.com - social@journals.jilrc.com



www.jilrc.com
ISSN 2311-5181

العام السابع - العدد 66 - يوليو 2020

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المشرفة العامة / أ.د. سرور طالبي

المؤسس ورئيس التحرير: د. جمال بلبكاي

www.jilrc.com - social@journals.jilrc.com

التعريف بالمجلة:

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

اهتمامات المجلة وأبعادها:

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية عبارة عن مجلة متعددة التخصصات، تستهدف نشر المقالات ذات القيمة العلمية العالية في مختلف مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية.

تعرض المجلة جميع مقالاتها للعموم عبر مواقع مركز جيل البحث العلمي، بهدف المساهمة في إثراء موضوعات البحث العلمي.

مجالات النشر بالمجلة:

تنشر المجلة الأبحاث في المجالات التالية: علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، علم الاجتماع، الفلسفة التاريخ، علم المكتبات والتوثيق، علوم الإعلام والاتصال، علم الآثار.

تنشر مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية البحوث العلمية الأصيلة للباحثين في هذه التخصصات كافة مكتوبة باللغة العربية أو الفرنسية أو الإنجليزية.

هيئة التحرير:

- أ.د. عاصم شحادة علي (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)
أ.د. علي صباغ (جامعة قسنطينة 2، الجزائر)
د. بوطي محمد نور الدين (المدرسة العليا للأساتذة، القبة، الجزائر)
د. سامية ابريغم (جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر)
د. يزيد شويعل (جامعة المدية، الجزائر)

رئيس اللجنة العلمية: د. صونيا عيواج (جامعة باتنة 1، الجزائر)

اللجنة العلمية:

- د. باللموشي عبد الرزاق (جامعة الوادي، الجزائر)
د. بن الأخضر محمد (جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر)
د. جاب الله يوسف (جامعة المدية، الجزائر)
د. زين العابدين عبد الحفيظ (جامعة خميس مليانة، الجزائر)
د. سامية شينار (جامعة باتنة 1، الجزائر)
د. عبد الله ملوكي (جامعة سطيف 2، الجزائر)
د. علة المختار (جامعة الجلفة، الجزائر)
د. قاسمي وفاء (جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر)
د. نجوى نايف عبد النبي شكوكاني (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)

أعضاء اللجنة التحكيمية الاستشارية لهذا العدد:

- أ.م. علاء كامل صالح العيساوي (جامعة البصرة، العراق)
د. إخلص محمد عبد الرحمن (جامعة الجزيرة، السودان)
د. أميرة سامي محمود حسين (مصر)
د. بلمداني نوال (جامعة معسكر، الجزائر).
د. بن حجوبة حميد (جامعة مستغانم، الجزائر)
د. حسان سخسوخ (جامعة أم البواقي، الجزائر)
د. حسن زربية (جامعة قفصة، تونس)
د. سامية شينار (جامعة باتنة 1، الجزائر)
د. سعيد علي (جامعة نغاونديري، الكاميرون)
د. علي سلطاني العاتري (جامعة تبسة، الجزائر).
د. مزرارة نعيمة (جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر)
د. مسعودي طاهر (جامعة الجلفة، الجزائر)

التدقيق اللغوي:

- د. بوطي محمد نور الدين (المدرسة العليا للأساتذة، القبة، الجزائر)
د. عبلة حسن (جامعة لينكولن، نبراسكا، الولايات المتحدة الأمريكية).
د. فانتن عددي (جامعة قسنطينة 1، الجزائر).

شروط النشر



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

- أن يكون البحث المقدم ضمن الموضوعات التي تعنى المجلة بنشرها.
- ألا يكون البحث قد نشر أو قدم للنشر لأي مجلة، أو مؤتمر في الوقت نفسه، ويتحمل الباحث كامل المسؤولية في حال اكتشاف بأن مساهمته منشورة أو معروضة للنشر.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
 - عنوان البحث باللغة العربية والإنجليزية.
 - اسم الباحث ودرجته العلمية، والجامعة التي ينتمي إليها، باللغة العربية والإنجليزية.
 - البريد الإلكتروني للباحث.
 - ملخص للدراسة في حدود 150 كلمة وبحجم خط 12، باللغة العربية والإنجليزية.
 - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- أن تكون البحوث المقدمة بإحدى اللغات التالية: العربية، الفرنسية والإنجليزية.
- أن لا يزيد عدد صفحات البحث على (20) صفحة بما في ذلك الأشكال والرسومات والمراجع والجدول والملاحق.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو الآتي:
 - اللغة العربية: نوع الخط (Traditional Arabic) وحجم الخط (16) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (12).
 - اللغة الأجنبية: نوع الخط (Times New Roman) وحجم الخط (14) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (10).
 - تكتب العناوين الرئيسية والفرعية للفقرات بحجم 16 نقطة مثلها مثل النص الرئيسي لكن مع تضخيم الخط.
- أن تكتب الحواشي بشكل نظامي حسب شروط برنامج Microsoft Word في نهاية كل صفحة.
- أن يرفق صاحب البحث تعريفا مختصرا بنفسه ونشاطه العلمي والثقافي.
- عند إرسال الباحث لمشاركته عبر البريد الإلكتروني، سيستقبل مباشرة رسالة إشعار بذلك .
- تخضع كل الأبحاث المقدمة للمجلة للقراءة والتحكيم من قبل لجنة مختصة ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يجري الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون.
- لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها .

ترسل المساهمات بصيغة الكترونية حصراً على عنوان المجلة:

social@journals.jilrc.com

الفهرس

الصفحة	
7	• الافتتاحية
9	• تطوير أهداف مرحلة رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في ضوء أهداف مرحلة رياض الأطفال في دولة السويد، روان سعد عاتق الحربي/جامعة جدة، المملكة العربية السعودية.
23	• التغيير المجالي بين المخطط والتلقائي بالمغرب: وادي زم أنموذجا، دحماني لحسن/جامعة ابن طفيل، المغرب.
41	• المرأة العاملة بالتناوب بين طبيعة المهنة وتأثيراتها الاجتماعية: دراسة حالة الممرضة العاملة بالمستشفى الجامعي تلمسان، محي الدين الهواري - بوكليخة ليلي/جامعة تلمسان، الجزائر.
61	• الإنتاج الإسقاطي النسقي للمراهق الجانح المتواجد في مركز إعادة التربية -دراسة عيادية - أيت مولود يسمينة - إكردوشن بعلي زاهية /جامعة قاصدي مبراح ، الجزائر.
79	• اتجاهات أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني من خلال تحقيقها للملح خروج المتعلم، بن عربية لحبيب /جامعة تلمسان - صوالحي صلاح الدين/جامعة باتنة1، الجزائر.
91	• المنعطف الإيستمولوجي وتأويل الواقع، حراث سومية - عمران جودي/جامعة باجي مختار، الجزائر.
107	• النساء والقيادة: المحددات الاجتماعية والمعايير التنظيمية، هدى كريملي/جامعة محمد الخامس، المغرب.
129	• أثر وحدة تدريسية قائمة على استراتيجية التعلم المعكوس وفقاً لنموذج التصميم العام (ADDIE) على التحصيل الدراسي في مقرر المدخل إلى تكنولوجيا التعليم لدى طلاب المستوى الثاني بكلية التربية جامعة الخرطوم، عليش عبد الرحيم البشير حويري/جامعة الخرطوم، السودان.
151	• مدى وعي معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة بأهمية التعليم الإلكتروني في سلطنة عمان، عادل حسين علي محمد/الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
169	• Les PSP aux patients présentant un stress lié à la COVID-19, Hacène SEKHSOUKH, Université de Larbi BEN M'HIDI,, Algérie.

الافتتاحية

الحمد لله رب العالمين الذي أخرجنا من ظلمات الجهل والوهم إلى أنوار المعرفة والعلم، واللهم صل وسلم وبارك على عبدك ورسولك أشرف الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وأصحابه أجمعين، أما بعد:

7

يأتي العدد السادس والستون من مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية موجها لقراءها ومتابعيها الشغوفين بكل جديد، حيث أن المجلة قد رصدت كعادتها نشاطاً فكرياً وإبداعياً عبّر عن استجابات واسعة من قبل الأقلام الجزائرية والعربية من خلال مواضيع أخذت تقارب العلوم الإنسانية والاجتماعية من زوايا مختلفة، من منظور نفسي، اجتماعي تربوي، إبستمولوجي، جغرافي، وأيضاً موضوع يواكب المستجدات الراهنة حول جائحة كورونا (كوفيد - 19) يتناول المساعدات النفسية الأولية للمرضى مع الضغط النفسي المرتبط بها.

وبهذا العدد تواصل المجلة شق دربها في نشر المعرفة الإنسانية والاجتماعية، وتكون بذلك جسراً يفتح القنوات المسدودة بين جغرافيات الثقافة العربية مشرقاً ومغرباً وفي المنافي والمغتربات.

هذا ونتوجه بخالص الشكر لهيئة التحرير وأعضاء اللجنة التحكيمية على مجهوداتهم، والشكر موصول لأعضاء هيئة التدقيق اللغوي على مراجعتهم وتصويبهم للمواضيع المنشورة ضمن العدد، والسادة المشاركين من أساتذة وطلبة باحثين.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل

رئيس التحرير / د. جمال بلبكاي

**تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية
لا تعبر الآراء الواردة في هذا العدد بالضرورة عن رأي إدارة المركز
© جميع الحقوق محفوظة لمركز جيل البحث العلمي**

تطوير أهداف مرحلة رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في ضوء أهداف مرحلة رياض

الأطفال في دولة السويد

Development of the Objectives of the kindergarten in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the goals of the kindergarten in Sweden

روان سعد عاتق الحربي/جامعة جدة، المملكة العربية السعودية

Rawan Saad Atig Alharbi/University of Jeddah - Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

This research paper aimed to develop the Objectives of the kindergarten in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the Objectives of the kindergarten in Sweden, and to identify the Objectives of the kindergarten in both the Kingdom of Saudi Arabia and Sweden, the researcher used the comparative descriptive approach, and reached a group of results, the most important of these results: The Kingdom of Saudi Arabia has set the Objectives of the stage since 1970, which over 25 years ago, and this contradicts the aspirations and directions of the Kingdom, and The Objectives of kindergarten in Saudi Arabia focused on Islamic religion and belief, In Sweden this aspect is neglected, and the Objectives of kindergarten in the two countries are similar in encouraging children creativity and innovation. The study also recommended several recommendations, including: updating the goals of the kindergarten, in particular, the education policy document in general in line with the aspirations and orientations of the modern kingdom, including the Objectives that include technology and protecting children from it, and set Objectives that include children teaching of sustainable development, teaching children to respect human rights, And include Objectives that train children to respect others' opinions, and helping them when needed.

Key words: Kindergarten Objectives, Sweden, Kingdom of Saudi Arabia.

ملخص:

هدفت هذه الورقة البحثية إلى تطوير أهداف مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية في ضوء أهداف مرحلة رياض الأطفال في دولة السويد، والتعرف على أهداف مرحلة رياض الأطفال في كل من المملكة العربية السعودية، ودولة السويد، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن المملكة العربية السعودية قد وضعت أهداف المرحلة منذ عام 1389 هـ أي ما يزيد عن 25 عام، وهذا يتعارض مع تطلعات المملكة وتوجهاتها، وركزت أهداف مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية على الدين الإسلامي والعقيدة، بينما أغفلت أهداف مرحلة رياض الأطفال في السويد هذا الجانب، وتشابهت أهداف مرحلة رياض الأطفال في الدولتين على تشجيع الأطفال على الإبداع والابتكار. كما أوصت الدراسة بعدة توصيات جاء منها: تحديث أهداف مرحلة رياض الأطفال خصوصاً ووثيقة سياسة التعليم عموماً بما يتلاءم مع تطلعات وتوجهات المملكة الحديثة، وإدراج أهداف تشمل التكنولوجيا وحماية الأطفال من أضرارها، وإدراج أهداف تشمل تعليم الأطفال التنمية المستدامة، وتعليم الأطفال احترام حقوق الإنسان، وإدراج أهداف تشمل تدريب الأطفال على احترام آراء الآخرين، ومساعدتهم وقت الحاجة.

الكلمات المفتاحية: أهداف رياض الأطفال، دولة السويد، المملكة العربية السعودية.

مقدمة:

الطفولة هي المرحلة الأساسية في حياة الإنسان وما يحدث خلالها يبقى أثره لباقي حياته، ففيها توضع الركائز الأساسية لشخصيته وتنمى جميع جوانبها، كما تبدأ ميوله بالتكوين في هذه المرحلة ويتم تحديد مبادئ السلوك التي سوف يسير عليها، فكون الشخص مبدعاً أو ناجحاً أو انساناً عادياً يعود ذلك بالدرجة الأولى إلى التربية والتعليم التي تلقاها في سنواته الأولى، وتعتبر الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الكائن البشري، بل وأخطرها إذ أن قابلية الطفل تكون فيها شديدة التأثر بالعوامل الاجتماعية والبيئية المحيطة به، مما يجعل الاهتمام بتربية الطفل في هذه الفترة في غاية الأهمية¹.

نتيجة لذلك مرحلة رياض الأطفال هي القاعدة الأساسية لمراحل التعليم المختلفة، فيها تقدم الأصول الأولى والأسس الراسخة التي تقوم عليها العملية التعليمية المقصودة وغير المقصودة. كما أصبحت مرحلة رياض الأطفال من المراحل الأساسية ذات المعالم والقسمات المحددة وأصبحت ذات خصائص واضحة، وتم وضع برامج تربوية مقننة لتقدمها إلى رياض الأطفال في معظم دول العالم².

¹ الحريزي، رافده. (2010). نشأة وإدارة رياض الأطفال. ط1. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

² شريف، السيد عبد القادر. (2005). إدارة رياض الأطفال وتطبيقاتها. ط5. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

و على هذا الأساس اهتمت الكثير من النظم التربوية في دول العالم المختلفة بهذه المرحلة وأصبحت المؤسسات التربوية في المجتمع شريكاً مهماً للأسرة في تربية الطفل وتنشئته وتوفير الرعاية المناسبة له منذ السنوات الأولى للميلاد¹. كما سجلت العقود الثلاثة الماضية زيادة في الجهود العالمية والوطنية للتوسيع المنصف لخدمات الرعاية والتربية الجيدتين في مرحلة الطفولة المبكرة. و على الصعيد العالمي ثمة إدراك متزايد لأهمية المرحلة المبكرة من الطفولة. ويتجلى هذا الإدراك في الهدف الأول من التعليم للجميع، وهو توسيع وتحسين الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة على نحو شامل².

حيث أن نسبة التحاق الأطفال بالتعليم المبكر في الدول التابعة لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية لعام 2017 بلغ أكثر من ثلثي الاطفال لمن أعمارهم اقل من 3 سنوات بزيادة 8% عن عام 2010، كما أن معدلات الالتحاق لمن أعمارهم 5 سنوات في التعليم قبل الابتدائي أكثر من 90% في 36 دولة من 43 دولة تابعة لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية³.

وتختلف أهداف مرحلة رياض الأطفال من مجتمع لآخر تبعاً للظروف التي أنشئت من أجلها والفلسفة العامة التي يتبناها المجتمع ورغم ذلك توجد أهداف عامة تشترك فيها رياض الأطفال في معظم المجتمعات⁴.

حيث يرى البعض أن أهداف رياض الأطفال أهداف تنموية بالدرجة الاولى إذ تساعد الروضة أطفالها على النمو المتكامل، ومن خلال ذلك يتم التعلم، وقد أظهرت نتائج بعض البحوث العلمية أهمية الأهداف الاجتماعية مقارنة بغيرها من الأهداف إذ يمثل انتقال الطفل من البيت الى الروضة الولوج إلى بيئة اجتماعية تالية للأسرة تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية من تعلم وإدخال للثقافة⁵.

وتؤكد العديد من الأدبيات أن من أهم معايير الجودة في النظام التعليمي وضوح أهدافه وإدراكها من قبل العاملين فيه، وإن كثيراً من مشكلات النظام تنتج من عدم معرفة العاملين بالأهداف⁶.

كما صنفت وحدة الخبراء الاقتصاديين من ناحية جودة تعليم ما قبل المدرسة الدول فجاءت السويد في المرتبة الثانية على مستوى العالم⁷. حيث تستند فلسفة السويد في رياض الأطفال على انه يجب أن يضع التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة

¹السليبي، يحيى بن سعود. (2010). رياض الأطفال. وزارة التربية والتعليم. (ع28).

²منظمة اليونسكو. المؤتمر العالمي بشأن الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة: بناء ثروة الأمم، ورقة مفاهيمية. (2010). تم الاسترجاع بتاريخ https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187376_ara 2019-10-4

³Education at a Glance, OECD.(2019) . Retrieved at 4-10-2019 https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en#page1

⁴طلبة، ابتهاج محمود. (2009). المهارات الحركية لطفل الروضة. ط1. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

⁵قناوي، الراشد، محمد، هدى، مضاي، ابتهاج. (2005). مدخل الى رياض الأطفال. الرياض. مكتبة الرشد.

⁶البيز، نجلاء بنت عيسى بن عبد الرحمن. (1429هـ). تقييم أهداف مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

⁷Economist Intelligence Unit, (2012), starting well benchmarking early education across the world.

الأسس لتعلم مدى الحياة، ويجب أن يكون ممتع وآمن لجميع الأطفال، كما ينبغي أن يستند التعليم إلى نظرة شاملة للأطفال واحتياجاتهم، حيث تشكل الرعاية والتنمية والتعلم ككل.

وقد حظيت رياض الأطفال باهتمام في المملكة العربية السعودية حيث نصت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على "تشجيع الدولة دور الحضانه ورياض الأطفال، سعياً وراء ارتفاع المستوى التربوي في البلاد ورعاية الطفولة"¹ كما بذلت المملكة العربية السعودية جهوداً كبيرة ومستمرة للارتقاء بمستوى رياض الأطفال، ومن هذه الجهود رؤية المملكة العربية السعودية 2030 والتي هدفت إلى "أن يحصل كل طفل سعودي - أينما كان - على فرص تعليم جيدة وفق خيارات متنوعة، وسيكون التركيز الأكبر على مراحل التعليم المبكر."² حيث تستند فلسفة تعليم الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية إلى بناء منظور نمائي قادر على مخاطبة الأطفال لرعايتهم وتعليمهم من الولادة إلى ست سنوات، مرتكزاً على نظريات تربوية تهدف إلى إشراك الأطفال عن طريق التعلم من خلال اللعب الذي يشكل حجر الزاوية لاستكشاف وتجربة ما حولهم.³

المشكلة:

الورقة البحثية الحالية تحاول تطوير أهداف مرحلة رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية، حيث انه بالرغم من التطورات والتوجهات الجديدة في مجال رياض الأطفال كمرحلة حرجة في عمر الناشئة، فإنه من الأساسيات أن تتماشى أهداف هذه المرحلة وتتناسب مع كل هذه المستجدات، فأصبح من الضرورة بمكان إجراء مراجعة علمية لها والتعرف على مدى تحققها والصعوبات التي تعوق تحققها وأهم المقترحات لتفعيلها وتعديلها لكي تتوافق مع هذه التطورات والمستجدات.⁴ كما أوصت دراسة (السويلم والعتيبي، 2002) بإعادة النظر في أولويات أهداف سياسة التعليم وإعادة صياغتها طبقاً للمستجدات. حيث أن هذه الأهداف الموجودة في وثيقة سياسة التعليم وضعتها وزارة التربية والتعليم في عام 1389 هـ مما يعني انه قد تم وضعها منذ فترة بعيدة جداً، وهو الأمر الذي يتناقض مع رؤية المملكة 2030 في تطوير هذه المرحلة.⁵ وقد أوصت دراسة (البيز، 2008) على ضرورة مراجعة عدد من أهداف رياض الأطفال الواردة في وثيقة سياسة التعليم من ناحية الصياغة والمضمون، وذلك من قبل المسؤولين. كما أن التغيير الذي يطراً على المجتمع نتيجة التقدم العلمي والتقني يفرض أن يكون هناك تغيير مواز له في الأهداف، فالأهداف التي كانت سائدة قبل ربع قرن مثلاً لم تعد مناسبة لاحتياجات المجتمع الحالي، الأمر الذي يتطلب تقويمها وتعديلها أو إعادة صياغتها، لتكون أكثر فائدة.⁶

¹ وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. تم الاسترجاع بتاريخ 2019-10-4 <https://bit.ly/3efOI51>

² رؤية المملكة العربية السعودية 2030. تم الاسترجاع بتاريخ 2019-10-4 <https://vision2030.gov.sa/>

³ وزارة التعليم، الدليل التنظيمي للحضانه ورياض الأطفال. الإصدار الثاني. (1439هـ).

⁴ العتيبي، منير، السويلم، بندر. (2002). أهداف التعليم المبكر (رياض الأطفال) بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. مجلة جامعة الملك سعود. مج18. ص ص 1-61

⁵ أبو عراد، صالح؛ الغفيري، أحمد (2017). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. المملكة العربية السعودية: مكتبة المتنبئ للنشر والتوزيع.

⁶ البيز، 2008. مرجع سابق.

مما يجعل من الضروري واللازم تطوير ومراجعة الأهداف الخاصة بمرحلة رياض الأطفال لتناسب مع رؤية المملكة والمبادرات التي تسعى إلى تطوير هذه المرحلة.

استناداً إلى ما سبق تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن تطوير أهداف مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية في ضوء أهداف مرحلة رياض الأطفال في دولة السويد؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية منها:

1. ما أهداف رياض الأطفال في دولة السويد؟
2. ما أهداف رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية؟
3. ما التوصيات المقترحة للاستفادة من أهداف دولة السويد في تطوير أهداف رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية؟

الأهداف:

تستهدف الورقة البحثية التعرف على:

1. أهداف رياض الأطفال في دولة السويد.
2. أهداف رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية.
3. التوصيات المقترحة للاستفادة من أهداف دولة السويد في تطوير أهداف رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية.

الأهمية:

تتمثل أهمية الورقة البحثية فيما يأتي:

1. تساعد مصممي ومطوري المناهج التعليمية على تصميم مناهج أكثر جودة وتناسب مع مرحلة الطفولة.
2. تساعد معلمات رياض الأطفال في اتخاذ قرارات صائبة تساهم في تطوير التعليم.
3. تساعد وزارة التعليم على تطوير الأهداف العامة لمرحلة رياض الأطفال بما يتناسب مع رؤية 2030.
4. قلة الأبحاث العلمية التي تناولت أهداف رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية فهذا تفتح الدراسة المجال لمزيد من الأبحاث المتعلقة بهذا الموضوع.

المنهج:

تستخدم هذه الورقة البحثية المنهج الوصفي المقارن كونه الأنسب.

الحدود:

ستلتزم الورقة البحثية بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: سوف تقتصر الدراسة على أهداف مرحلة رياض الأطفال الموجود في وثيقة سياسة التعليم في كل من دولة السويد والمملكة العربية السعودية.

الحدود المكانية: دولة السويد، المملكة العربية السعودية.

وقد تم اختيار دولة السويد تبعاً للأسباب الآتية:

1. تتصف برامج التعليم في مرحلة التعليم قبل الابتدائي في السويد بارتفاع جودتها، وبمناهجها الدراسية التي تراعي النمو المعرفي والاجتماعي والوجداني للتلاميذ.

2. تشير الإحصاءات أن 93% من الأطفال في سن الثالثة و95% من الأطفال في سن الرابعة على الترتيب هم المقيدين في رياض الأطفال بصورة رسمية¹.

3. السويد ملتزمة بجعل مرحلة ما قبل المدرسة أولوية وطنية لذلك قامت الحكومة السويدية برفع عدد الأطفال المسجلين برياض الأطفال من 70.000 طفل إلى 750.000 طفل بحلول عام 2007

4. التزمت السويد بشدة بضمان جودة تعليمها في مرحلة الطفولة المبكرة².

5. تتميز أهداف مرحلة رياض الأطفال بالسويد بشموليتها وتركيزها على جوانب تتماشى مع التقدم المعرفي والتطورات مثل مفهوم الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان والتعلم مدى الحياة والتكنولوجيا والابداع³.

وقد تم اختيار المملكة العربية السعودية: باعتبارها دولة الباحثة.

المصطلحات:

الأهداف التربوية: يذكر الجمل (1982) أنها " استبصار لتغيرات ينتظر حدوثها في شخصيات المتعلمين، نتيجة تفاعلهم بالمواقف التعليمية المختلفة، وهي بهذا المعنى توجه النشاط، وتؤثر في الخطوات السلوكية المؤدية إليه " في⁴.

¹European Union. (2017), Education and Training Monitor.

²Juliana Herman, Sasha Post, and Scott O'Halloran, (2013), The United States Is Far Behind Other Countries on Pre-K.

³National Agency for Education.2011. Retrieved at 4-10-2019 <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan>

⁴العتيبي، السويلم، 2002. مرجع سابق.

الأهداف العامة لرياض الأطفال: تمثل الأهداف التربوية لهذه المرحلة بداية الطريق لأي سياسة تربوية، وتختلف هذه الأهداف من مجتمع لآخر حسب القيم السائدة في تلك المجتمعات وتنعكس في صورة أحكام قيمية للصفات المرغوب إكسابها للأطفال بما يحقق أكبر قدر ممكن لنموهم كأفراد يعيشون في إطار اجتماعي محدد¹.

وتعرف الباحثة الأهداف التربوية إجرائياً بأنها " استبصار لتغيرات ينتظر حدوثها في شخصيات المتعلمين وتختلف هذه الأهداف من مجتمع لآخر حسب القيم السائدة فيه، وهي الأهداف الواردة في وثيقة سياسية التعليم التابعة للمملكة العربية السعودية"

مرحلة رياض الأطفال: يذكر رئيس مجلس الوزراء (1997) عرف قانون الطفل رقم 12 لسنة 1996 رياض الأطفال بأنها " نظام تربوي يحقق التنمية الشاملة للأطفال ما قبل حلقة التعليم الابتدائية وتهيئتهم للالتحاق بها، وقد تم اعتبار روضة الأطفال كل مؤسسة تربوية، وكل فصل او فصول ملحقة بمؤسسة رسمية، وكل دار تقبل الأطفال بعد سن الرابعة، وتخضع رياض الأطفال لخطط وبرامج وزارة التربية والتعليم وإشرافها الإداري والفني " في².

كما يعرفها الدليل التنظيمي للحضانة ورياض الأطفال بأنها " مؤسسة تربوية ترخصها وتشرف عليها وزارة التعليم تقدم فيها الرعاية والتعليم المبكر للأطفال من (3-6) سنوات³.

وستعتمد الباحثة تعريف وزارة التعليم، 1437هـ كتعريف إجرائي في هذا البحث.

الدراسات السابقة:

بعد البحث في الأدبيات وجدت الباحثة - على حد علمها - ندرة الأبحاث التي تناولت أهداف مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية وقارنتها مع دول أخرى.

1. دراسة: العتيبي، السويلم. (2002). أهداف التعليم المبكر (رياض الأطفال) بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية أهداف رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها والتعرف على مدى تحقق أهداف رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها. استخدمت الدراسة المنهج التحليلي، وتوصلت الى العديد من النتائج من أبرزها: أن المعلمات ينظرن إلى جميع أهداف رياض الأطفال بالمملكة على انها على درجة كبيرة من الأهمية دون استثناء، بالرغم من اختلاف وجهات نظر المعلمات في إجابتهن لدرجة أهمية أهداف رياض الأطفال ودرجة تحققها الى انه كان هناك توافق في

¹ شريف، 2013. مرجع سابق.

² الجمال، رانيا عبدالمعز علي محمد. (2013). دراسة مقارنة لآليات التربية الخلقية بمرحلة رياض الأطفال في كل من مصر واليابان وكوريا الجنوبية.

المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة- الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. مج16(ع41)، ص ص 82-11

³ وزارة التعليم، 1437. مرجع سابق.

اجاباتهم فيما يتعلق بالهدف السابع على انه الاقل اهمية والاقبل بالتالي تحقّقاً ضمن أهداف رياض الاطفال بالمملكة العربية السعودية.

2. دراسة: المنقاش، سارة. (2006). دراسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ومقترحات لتطويرها.

هدفت الدراسة إلى تحليل سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم عام 1390هـ/1970م. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يقوم على التحليل والمقارنة. وتوصلت إلى العديد من النتائج من أبرزها: أن وثيقة سياسة التعليم في المملكة وضعت قبل أكثر من أربعة وثلاثين عاماً ولم يجري عليها أي تعديل أو تطوير لتلبي التغيرات والتحديات التي طرأت على المجتمع السعودي و على العالم أجمع خاصة في مجال التعليم.

3. دراسة: البيز، نجلاء. (2008). تقويم أهداف مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى تقويم أهداف مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية الواردة في وثيقة سياسة التعليم من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المرحلة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى العديد من النتائج من أبرزها: أظهر تقويم هيئة أعضاء التدريس ومن في حكمهم أن أعلى نسبة اتفاق بينهم كانت لبقاء الأهداف كما هي، كما اتفق أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم على إدراج الأهداف المقترحة ضمن أهداف مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية، وإيضاً حصلت جميع أهداف مرحلة رياض الأطفال على درجة موافقة عالية من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات رياض الأطفال.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أولاً: أوجه الاختلاف

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في نوعية المنهج المستخدم حيث استخدمت الدراسة الحالية المنهج المقارن بينما استخدمت دراسة (المنقاش، 2006) المنهج الوصفي، ودراسة (البيز، 2008) استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، واختلفت دراسة (المنقاش، 2006) عن هذه الدراسة في تناولها لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.

ثانياً: أوجه التشابه

تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة (العتيبي والسويلم، 2002) ودراسة (البيز، 2008) في تناولهم لأهداف مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية بينما اختلفت عنهم في مقارنة هذه الأهداف مع أهداف دولة السويد.

ثالثاً: أوجه الاستفادة

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار العام وصياغة المشكلة.

➤ النتائج:

نتائج السؤال الأول: ما أهداف مرحلة رياض الأطفال في دولة السويد؟

تعتبر السويد من الدول الرائدة في مجال رياض الأطفال، حيث تبلغ نسبة الأطفال المسجلين في رياض الأطفال 90% من إجمالي عدد الأطفال، وتهتم الروضة السويدية بتروسيخ التعددية الثقافية، فتقبل أبناء المهاجرين وتوفر لهم تدريس لغتهم الأم، كما تشدد على عدم التفرقة بين الجنسين، وتنص القوانين في السويد على أن مهمة الروضة هي دعم الأسرة في تربية الأطفال، واستكمال أي جواب نقص فيها¹.

كما ينص قانون المدارس في السويد (2010: 800) على أن التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة يهدف إلى ضمان اكتساب الأطفال للمعرفة والقيم وتطويرها وتعزيز تنمية وتعلم جميع الأطفال والرغبة في التعلم مدى الحياة، يجب أن ينقل التعليم أيضاً ويثبت احترام حقوق الإنسان والقيم الديمقراطية الأساسية التي يقوم عليها المجتمع السويدي، ويجب على كل من يعمل في مرحلة ما قبل المدرسة أن يعزز احترام حرية الفرد وسلامته، ولا يجوز إخضاع أي طفل للتمييز على أساس الجنس أو العمر، أو الهوية الجنسية أو العرق أو الدين، ويجب أن يتم التعليم بأشكال ديمقراطية وأن يصبح للأطفال دور في المجتمع والتنمية المستدامة، ويجب أن تعكس مرحلة ما قبل المدرسة القيم والحقوق المعبر عنها في اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل. لذلك ينبغي أن يستند التعليم إلى ما يعتبر أفضل مصالح الطفل².

بناءً على ما سبق فإن أهداف مرحلة رياض الأطفال في دولة السويد كالاتي³:

- يجب أن توفر مرحلة ما قبل المدرسة لكل طفل الظروف اللازمة للنمو، والانفتاح والاحترام والتضامن والمسؤولية.
- القدرة على مراعاة وضع الآخرين ومعرفتهم بحالة الآخرين واستعدادهم لمساعدة الآخرين.
- القدرة على اكتشاف المعضلات الأخلاقية وقضايا الحياة في الحياة اليومية والتفكير فيها واتخاذ موقف بشأنها.
- احترام حقوق الإنسان، وفهم المساواة بين الناس في القيمة.
- تزايد المسؤولية والاهتمام بالتنمية المستدامة والمشاركة الفعالة في المجتمع.
- تحفيز التفاعل بين الأطفال، ومساعدتهم لبعضهم البعض، وحل سوء التفاهم فيما بينهم، واحترام بعضهم البعض.
- القدرة على الإبداع وعلى التعبير عن الخبرات والأفكار بأشكال مختلفة، مثل الرقص والصور والدراما والأغاني والموسيقى.
- الاهتمام بكتابة اللغة وفهم الرموز وكيفية استخدامها للتواصل مع الآخرين.
- القدرة على اكتشاف التكنولوجيا.
- تعزيز بيئة جيدة للعب والحركة والتنمية والتعلم.

¹ أمين، أسامة. (2011). رياض الأطفال في أوروبا: هنا تصنع الأمم أجيالها القادمة، مجلة المعرفة، تم الاسترجاع بتاريخ 2020-7-8

http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?%20UV=390&Model=M&SubModel=138&ID=1314&ShowAll=On

² National Agency for Education. (2011). Previous reference

³ National Agency for Education, 2011. Previous reference.

يستنتج مما سبق أن أهداف مرحلة رياض الأطفال في السويد، شملت العديد من المجالات وركزت على حقوق الإنسان، والمساواة، وحرصت على تنمية الإبداع لدى الأطفال، كما اهتمت بالتكنولوجيا والتنمية المستدامة، وهذا ما يتوافق مع عصرنا الحالي، ولم تغفل عن الجانب التعليمي، مما جعلها شاملة لجميع جوانب النمو عند الطفل.

وقد يعود اهتمام دولة السويد بإدراج الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان ضمن أهداف مرحلة رياض الأطفال إلى كونها دولة تحكمها الديمقراطية¹، كما أنها جزء من العديد من الاتفاقيات، كاتفاقية حقوق الطفل واتفاقية حقوق الإنسان، كما أن السويد تعد أول دولة في العالم تشترع قانوناً يمنع ضرب الأطفال وكان ذلك في عام 1979م، حيث نص القانون على "لا يمكن للوالدين في المنزل أو المعلمين في المدارس استخدام أي نوع من أنواع العنف في تربية الصغار، أو حتى التعامل معهم بأساليب مهينة"، ونظراً لذلك كانت دولة السويد أول دولة توقع على اتفاقية حقوق الطفل لعام 1989م²، وكل ذلك انعكس على أهداف المرحلة.

كما يلاحظ مما سبق إهمال الجانب الديني في أهداف المرحلة؛ وقد يُعزى ذلك إلى كون دولة السويد علمانية والمجتمع السويدي علماني أيضاً، لذلك لم تدرج الأهداف الدينية من ضمن أهداف المرحلة³.

نتائج السؤال الثاني: ما أهداف مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية؟

من المعروف أن سياسة المملكة العربية السعودية منبثقة من الدين الإسلامي، وبالتالي فإن سياسة التعليم تقوم على الدين الإسلامي، وهذا ما يجعل جميع أهداف مراحل التعليم وخصوصاً مرحلة رياض الأطفال تركز على العقيدة الإسلامية والدين الإسلامي عموماً؛ كونها مرحلة أساسية تبنى عليها باقي المراحل.

وبناءً على وثيقة سياسة التعليم فإن أهداف مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية كالاتي⁴:

- صيانة فطرة الطفل ورعاية نموه الخلقي والعقلي والجسمي، في ظروف طبيعية سوية لجو الأسرة، متجاوبة مع مقتضيات الإسلام.
- تكوين الاتجاه الديني القائم على التوحيد المطابق للفطرة.
- أخذ الطفل بأداب السلوك، وتيسير امتصاصه الفضائل الإسلامية والاتجاهات الصالحة بوجود أسوة حسنة وقدوة محببة أمام الطفل.
- إيلاف الطفل الجو المدرسي وتهيئته للحياة المدرسية، ونقله برفق من الذاتية المركزية إلى الحياة الاجتماعية المشتركة مع أترابه.
- تزويده بثروة من التعابير الصحيحة والأساسيات الميسرة، والمعلومات المناسبة لسنه والمتصلة بما يحيط به.
- تدريب الطفل على المهارات الحركية، وتعويد العادات الصحيحة، وتربية حواسه وتمرينه على حسن استخدامها.
- تشجيع نشاطه الابتكاري، وتعهد ذوقه الجمالي، وإتاحة الفرصة أمام حيويته للانطلاق الموجه.
- الوفاء بحاجات الطفولة وإسعاد الطفل وتهذيبه في غير تدليل ولا إرهاب.

Sweden AR Retrieved at 18-7-2020 <https://ar.sweden.se/society/how-sweden-is-governed/>¹

Sweden AR Retrieved at 18-7-2020 <https://ar.sweden.se/society/child-right/>²

³رشيد، عبد الوهاب، رجال محمد. (د.ت). الأحوال الاجتماعية للجالية العربية في السويد (القسم الثاني الفصل الثاني). تم الاسترجاع بتاريخ 7-18-

<https://sites.google.com/site/finlandpalestine/home/gaza13> 2020

⁴وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم، 1416.

➤ التيقظ لحماية الأطفال من الأخطار، وعلاج بوادر السلوك غير السوي لديهم، وحسن المواجهة لمشكلات الطفولة. يلاحظ مما سبق ذكر الأهداف الدينية في أكثر من هدف؛ ويُعزى ذلك السبب إلى كون المملكة العربية السعودية دولة تتبع النهج الإسلامي في سياستها مما انعكس على الأهداف، بالإضافة إلى كون الأهداف كتبت منذ عام 1389هـ فيلاحظ إغفال المفاهيم الحديثة في عصرنا الحالي، كالتكنولوجيا والتنمية المستدامة على عكس دولة السويد، كما يلاحظ تشابه الهدف المتعلق بتشجيع الابداع والابتكار لدى الأطفال في الدولتين، كما لم يتم التركيز بشكل كبير على الجوانب التعليمية في الدولتين وقد يعود ذلك إلى كون مرحلة رياض الأطفال في الدولتين ليست أساسية، حيث تبدأ الدراسة الإلزامية في دولة السويد من عمر 6 سنوات أي عندما يكون قد انتهى من مرحلة رياض الأطفال¹، وكذلك في المملكة العربية السعودية حيث تبدأ المرحلة الابتدائية وهي ضمن السلم التعليمي من عمر 6 سنوات².

ويمكن تلخيص نتائج الدراسة على النحو التالي:

1. يتضح من خلال استعراض أهداف مرحلة رياض الأطفال في كل من المملكة العربية السعودية والسويد، أن المملكة العربية السعودية قد وضعت أهداف المرحلة منذ عام 1389هـ أي ما يزيد عن 25 عام، وهذا يتعارض مع تطلعات المملكة وتوجهاتها.
2. ركزت أهداف مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية على الدين الإسلامي والعقيدة، بينما أغفلت أهداف مرحلة رياض الأطفال في السويد هذا الجانب.
3. شملت أهداف مرحلة رياض الأطفال في السويد على استخدام الأطفال للتكنولوجيا، واحترام حقوق الإنسان، وأن يتم تعليم الأطفال بطرق ديمقراطية، والتنمية المستدامة، وقدرة الطفل على تحمل المسؤولية، بينما أغفلت هذه الجوانب في أهداف مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية.
4. تشابهت أهداف مرحلة رياض الأطفال في الدولتين على تشجيع الأطفال على الإبداع والابتكار.

➤ التوصيات المقترحة للاستفادة من أهداف دولة السويد في تطوير أهداف رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية:

بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1. تحديث أهداف مرحلة رياض الأطفال خصوصاً ووثيقة سياسة التعليم عموماً بما يتلاءم مع تطلعات وتوجهات المملكة الحديثة.
2. إدراج هدف واحد فقط من أهداف مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية يشمل الدين الإسلامي، حيث أنها مكرره في ثلاث أهداف مختلفة.
3. إدراج أهداف تشمل التكنولوجيا وحماية الأطفال من أضرارها، بالإضافة إلى توعية الأطفال بالتقنيات الحديثة وكيفية استخدامها بشكل آمن؛ نظراً لكونهم يتعاملون مع الأجهزة بشكل يومي.

¹Sweden AR Retrieved at 18-7-2020 <https://ar.sweden.se/society/basic-education/>

²القثماني، سمران. (19 يناير 2017). "التعليم" تحدد سن القبول للمستجدين برياض الأطفال والأول الابتدائي للعام المقبل. صحيفة سبق

4. إدراج أهداف تشمل تعليم الأطفال على التنمية المستدامة كونها من المفاهيم الحديثة، وتعليم الأطفال احترام حقوق الإنسان.

5. إدراج أهداف تشمل تدريب الأطفال على احترام آراء الآخرين، ومساعدتهم وقت الحاجة.

➤ المقترحات:

تقترح الباحثة عدد من العناوين البحثية التي يمكن بحثها:

1. دراسة تحليلية لأهداف المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.
2. مقارنة أهداف مرحلة رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية مع أهداف مرحلة رياض الأطفال في اليابان وفنلندا.
3. مقارنة بين نظام رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية وبين نظام رياض الأطفال في جمهورية إستونيا.

خاتمة:

تأمل الباحثة في أن تساهم هذه الورقة البحثية في تطوير أهداف مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية، حيث أنها تعتبر الخطوط العريضة التي يسير عليها جميع منسوبي التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة؛ لتواكب تطورات الجيل الجديد، والمساعدة على تحقيق تعليم أكثر جودة.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

1. الحريري، رافده. (2010). نشأة وإدارة رياض الأطفال. ط1. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
2. العتيبي، منير، السويلم، بندر. (2002). أهداف التعليم المبكر (رياض الأطفال) بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. مجلة جامعة الملك سعود. مج18. ص ص 1-61
3. البيز، نجلاء بنت عيسى بن عبد الرحمن. (1429هـ). تقييم أهداف مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
4. الجمال، رانيا عبد المعز علي محمد. (2013). دراسة مقارنة لآليات التربية الخلقية بمرحلة رياض الأطفال في كل من مصر واليابان وكوريا الجنوبية. المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة- الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. مج16(ع41)، ص ص 11-82
5. المنقاش، سارة بنت عبد الله. (2006). دراسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ومقترحات لتطويرها. مجلة جامعة الملك سعود-العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. مج19(ع1)، ص ص 381-440
6. أمين، أسامة. (2011). رياض الأطفال في أوروبا: هنا تصنع الأمم أجيالها القادمة، مجلة المعرفة، تم الاسترجاع بتاريخ 2020-7-8

http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?%20UV=390&Model=M&SubModel=138&ID=1314&

ShowAll=On

7. السليبي، يحيى بن سعود. (2010). رياض الأطفال. وزارة التربية والتعليم. (ع28).

8. القثامي، سمران. (19 يناير 2017). "التعليم" تحدد سن القبول للمستجدين برياض الأطفال والأول الابتدائي للعام المقبل. صحيفة سبق. <https://sabq.org/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%AA%D8%AD%D8%AF%D8%AF-%D8%B3%D9%86-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A8%D9%88%D9%84-%D9%84%D9%84%D9%85%D8%B3%D8%AA%D8%AC%D8%AF%D9%8A%D9%86-%D8%A8%D9%80-%D8%B1%D9%8A%D8%A7%D8%B6-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B7%D9%81%D8%A7%D9%84-%D9%88-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%88%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%A8%D8%AA%D8%AF%D8%A7%D8%A6%D9%8A-%D9%84%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%82%D8%A8%D9%84>
9. أبو عراد، صالح؛ الغفيري، أحمد (2017). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. المملكة العربية السعودية: مكتبة المتنبى للنشر والتوزيع.
10. أحمد، زيدان، شاكر، همام. (2003). التربية المقارنة "المنهج-الأساليب-التطبيقات". ط1. القاهرة. مجموعة النيل العربية.
11. بدران، شبل. (2004). التربية المقارنة دراسات في نظم التعليم. ط4. الاسكندرية. دار المعرفة الجامعية.
12. رؤية المملكة العربية السعودية 2030. تم الاسترجاع بتاريخ 2019-10-4
13. <https://vision2030.gov.sa/>
14. رشيد، عبد الوهاب، رجال محمد. (د.ت). الأحوال الاجتماعية للجالية العربية في السويد (القسم الثاني الفصل الثاني). تم الاسترجاع بتاريخ 2020-7-18 <https://sites.google.com/site/finlandpalestine/home/gaza13>
15. شريف، السيد عبد القادر. (2005). إدارة رياض الأطفال وتطبيقاتها. ط5. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
16. طلبة، ابتهاج محمود. (2009). المهارات الحركية لطفل الروضة. ط1. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
17. قناوي، الراشد، محمد، هدى، مضاي، ابتهاج. (2005). مدخل الى رياض الأطفال. الرياض. مكتبة الرشد.
18. منظمة اليونسكو. المؤتمر العالمي بشأن الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة: بناء ثروة الأمم، ورقة مفاهيمية. (2010). تم الاسترجاع بتاريخ 2019-10-4

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187376_ara

19. وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. تم الاسترجاع بتاريخ 2019-10-4

<https://www.almuheet.net/wp-content/uploads/%D9%88%D8%AB%D9%8A%D9%82%D8%A9-%D8%B3%D9%8A%D8%A7%D8%B3%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%85%D9%84%D9%83%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B3%D8%B9%D9%88%D8%AF%D9%8A%D8%A9.pdf>

20. وزارة التعليم، الدليل التنظيمي للحضانة ورياض الأطفال. الإصدار الثاني. (1439هـ).

ثانياً: المراجع الأجنبية

21. Economist Intelligence Unit ,(2012) ,starting well benchmarking early education across the world.
22. European Union. (2017) ,Education and Training Monito.
23. Juliana Herman, Sasha Post, and Scott O'Halloran ,(2013),The United States Is Far Behind Other Countries on Pre-K.
24. National Agency for Education.2011. Retrieved at 4-10-2019

<https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan>

25. Retrieved at 4-10-2019 .(2019) .Education at a Glance,OECD

https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en#page1

26. Sweden AR Retrieved at 18-7-2020<https://ar.sweden.se/society/child-right/>

27. Sweden AR Retrieved at 18-7-2020<https://ar.sweden.se/society/how-sweden-is-governed/>

28. Sweden AR Retrieved at 18-7-2020<https://ar.sweden.se/society/basic-education/>

التغير المجالي بين المخطط والتلقائي بالمغرب: وادي زم أنموذجاً

CHANGE SAPATIL BETWEEN PLANIFICATION AND SPONTANIE OF MAROCCO

الباحث دحماني لحسن/ جامعة ابن طفيل القنيطرة- المغرب

DAHMANI LAHCEN / UNIVERSITY OF IBNO TOUFAL-MAROCCO

ملخص:

عرف المجال الوادي زمي تغيراً ملحوظاً مع دخول الاستعمار الفرنسي، حيث عمل هذا الأخير على إنشاء مركز عسكري ما لبث أن تحول -بعد اكتشاف الفوسفات- إلى مدينة منجمية، عرفت نمواً ديموغرافياً كبيراً بفعل الهجرة القروية. وقد كان هذا التغير المجالي في هذه المرحلة تغيراً مخططاً، خاضع لاستراتيجيات المستعمر لاستغلال ثروات المنطقة، وانعكس هذا التخطيط على مستوى المجال والعمران أيضاً... لكن بعد الاستقلال سيعرف المجال تغيراً مركباً: تغير مخطط من طرف الدولة والذي طغى عليه طابع المراقبة والضبط، وهو بالتالي استمرارية لرؤية استعمارية، وتغير تلقائي من طرف الفاعلين شاغلي/ مستعملي المجال من خلال استراتيجياتهم وتمثلاتهم وذاكرتهم الجماعية في تنظيم المجال.

الكلمات المفتاحية: التغير، المجال، التخطيط، التلقائي، الفاعل.

Abstract :

The territory of Wed Zam watched notable changes due to the French colonisation. Indeed , the French colonizer , that made of Wed Zam a military center, transformed it into a mine city after the discovery of the phosphate. As a result, the city saw a demographic growth because of rural migration. Such territorial change in that period was planned to meet the strategies of the colonizer meant to make use of city wealth . The planification affected the territorial as well as the urban fields. The territory of Wed Zam, however, would witness a complex change after the independence: a planned change by the state that was marked by supervision and regulation following the model of the colonizer, unplanned and spontaneous changes made by actors and dwellers according to their own strategies, representations, and collective Memory .

Key concepts : change, territory, planification, spontaneous, actor

تمهيد:

لقد عمدت الإدارة الاستعمارية منذ توقيع الحماية، إلى القيام بمجموعة من العمليات التمهيديّة لِبسط سيطرتها على التراب الوطني. ولعل مدينة وادي زم، كانت إحدى المجالات التي اهتمت بها السلطات الاستعمارية، باعتبارها نقطة استراتيجية لمراقبة القبائل الواقعة تحت نفوذها. لكن مع اكتشاف الفوسفاط، عمدت السلطات الاستعمارية إلى إعطاء الأولوية للتنظيم الإداري، وذلك بإحداث أجهزة لتوجيه ومراقبة الإدارة المغربية بعد خضوعها للانتقاء، وإحداث أجهزة سياسية وإدارية وتقنية تسيطر عليها الأطر الفرنسية، وتعمل على تطبيق الأوامر وتوفير سبل الدراسات والتجهيز، كالبنيات التحتية اللازمة للاستغلال، من طرق؛ سكك حديدية، إدارات ووسائل اتصال.

لقد تميز التخطيط الحضري على عهد الحماية، باعتباره وسيلة استعمارية لتسهيل عملية استغلال المغرب والسيطرة عليه، وقد بدأ هذا النظام يتجسد منذ التوقيع على معاهدة الحماية مع فرنسا سنة 1912. إذ ما إن استتب لها الأمر حتى قامت سلطاتها باتخاذ جملة من التدابير تتعلق بالنظام الحضري، كان لها نتائج كبرى على تغير المجال بالمغرب، سواء على مستوى المدن العتيقة، أو على مستوى إنشاء مدن جديدة تتميز بطابعها الأوربي كمدينة وادي زم. إذا، ما دور الاستعمار في تغير المجال الودازمي؟ وكيف ساهم التخطيط في هذا التغير؟ وهل التغير الذي شهده المجال الودازمي منذ الحماية إلى اليوم كان تغيراً مخططاً، أم تغيراً تلقائياً يرتبط بالفاعلين شاغلي المجال؟

تحديدات مفاهيمية:

التغير يقابل الثبات باعتباره "صفة ما لا يكف عن أن يكون هو نفسه"¹ أي بدون انقطاع وبدون تغير، أي هو في كل زمان، بمعنى الديمومة، أي مقاومة التلف.

إن التغير لا ينتهي دائماً إلى نفي تام أو نهائي للقديم، بل إن هذا القديم يتواصل بأشكال متعددة ومختلفة في ظل الحديث، لفترة تنتهي بالاضمحلال إما نهائياً بفعل لا فاعلية أوليات (ميكانيزمات) المقاومة أو الاندماج ضمن هذا الجديد بشكل يضمن له الاستمرارية في الوقت الذي تستمر معه مقاومة التغير.

إن الوقوف عند مفهومي الثبات والتغير والتمييز بينهما يستدعي الوقوف أيضاً على الفرق بين التغير والتطور والتمييز بينهما. فقد شكل موضوع التطور الاجتماعي موضوع السوسيولوجيا الكلاسيكية، أما التغير فهو موضوع السوسيولوجيا المعاصرة من خلال مناهجها ومقارباتها المتعددة. فالتطور هو جملة من التحولات يعرفها المجتمع خلال فترة زمنية طويلة تمتد على أكثر من جيل، أما التحول الحاصل على مستوى التغير الاجتماعي فهو معطى للملاحظة مثلما للتحليل على مدى أو فترات قصيرة على خلاف التحولات في معنى التطور الاجتماعي. ثم إن التغير الاجتماعي لدى غي روشي يختلف عن التطور من

¹ اليحياوي شهاب: توزيع الفضاء المدني والتغير الاجتماعي الحفصية نموذجاً، مركز النشر الجامعي، تونس 2013، ص 116.

حيث كونه مموثق على صعيدي الجغرافيا والسوسولوجيا، بمعنى قابليته الأكيدة للملاحظة في زمن أقل ومجال أضيق مما هو عليه بالنسبة للتطور الاجتماعي.¹

يدعو غي روشي إلى ضرورة أن نمفصل بين التغيير الاجتماعي والفعل التاريخي والسيرورة الاجتماعية . فالفعل التاريخي يستند إلى الفاعلون في التغيير الذين هم أفراد أو جماعات أو حركات معينة، على أن فعل الفاعلين في التغيير إما يتجه إلى مستوى المضمون أي محتوى التغيير ذاته أو يمس من نسقه في اتجاهي الدفع أو على العكس البحث عن كبحة أي تعطيل تسارع التحولات. وقد يتجه فعلهم خارج فعل التعديل إلى منع حصول هذه التحولات ذاتها سواء كلياً أو في جزء من التنظيم الاجتماعي. يحيل هذا القول إلى أن الفاعلون في التغيير يلعبون دوراً أساسياً في مساره ونسقه، سواء بشكل سلبي من خلال المقاومة والرفض لكل ما هو جديد والعمل على تعطيل تعميمه وتجزئه في النسق الاجتماعي، ومحاربة كل المحفزات والدوافع التي يمكن ان تؤدي إلى التغيير. أو بشكل إيجابي من خلال دعمهم للتجديد ودفعهم إلى إحداث التغيير.

إن هذا التعريف للتغيير يؤكد على حضور مقولة الاختلاف والتباين، وتسمح لنا هذه المقولة بإدراك وتمييز حالتين يفضيان إلى ملاحظة حصول التغيير. معنى ذلك أن التغيير يتمفصل لدى أشي عبر مفهوم الحالة في المجال (المكان/الفضاء) والزمن في ذات الوقت. فالتغيير لديه تحول قابل للملاحظة في الزمن على أن يمس بنية أو اشتغال التنظيم الاجتماعي لجماعة ما في الزمن والمجال.

ويفترض في التحول في معنى التغيير لدر غي روشي أن تتلوه بلورة لهذا التنظيم سواء في مجمله أو في بعض مكوناته أي تغيير جزئي أو شامل ينبغي معه أن يكون هذا التغيير قابلاً للملاحظة والتعيين ووصف هذه المشكلات الحاصلة في عناصر أو كل التنظيم الاجتماعي، ويختلف التغيير الاجتماعي عن الحدث العرضي. فهو يبرهن عن دوام أي استمرارية في مستوى التحولات الملاحظة. لتصنع هذه الديمومة الفارق المفاهيمي بين التحول بمعنى التطور وفي معناه المحيل إلى التغيير مثلما تسمح لهذه التحولات بأن تفعل في التنظيم الاجتماعي.²

إن أهم ما يستدعيه موضوع التغيير هو الرفض أو المقاومة ضمن المعاش اليومي المجالي (المكاني/الفضائي) والسلوكي والتواصلي للفاعلين المجاليين سواء كانوا أفراداً أو جماعات. هذه المقاومة لا يجوز أن ينظر لها على كونها مجانية أي لا تحيل إلى معنى وإلى دلالة تكشف موقع الفاعلين ومدى مشاركتهم أو انخراطهم أو إقصائهم وتهميشهم من التخطيط للتغيير المجالي والاجتماعي.

تتنوع هذه المقاومة في أشكال عدة، ويتخذ الفاعلون ضمنها استراتيجيات فعل متعددة ومختلفة منها التغيير التلقائي الذي يتواجد ضمن التغيير المخطط والموجه، حتى وإن كان غير باد بشكل مباشر. ومن هذا المنطلق وجب التمييز بين التغيير المخطط والتغيير التلقائي سواء على المستوى المجالي أو الاجتماعي.

¹ اليحيواوي شهاب، مرجع سابق، ص 117.

² اليحيواوي شهاب، مرجع سابق، ص 119.

- التغيير المخطط:

يعرف أحد أهم منظري التغيير المخطط تيساي وتلياي التغيير على أنه القابل لاحتواء كل محاولة تحضير أو تمدين عقلانية لتحول النسق الاجتماعي. ويحيل هذا الشكل من التغيير مباشرة إلى العقلاني الذي يرادف التخطيط مثلما لمفهوم القصدية. يصبح التغيير المخطط تغيراً عقلانياً قصدياً يستجيب لإكراهات أعوان التغيير والجماعات التي يخدم مصالحها وأهدافها. وتحيل القصدية إلى معنى الجبرية المتجسدة عبر المراقبة ووسائل الإكراه داخل المجال المدني منطلق ومسرح وهدف التخطيط بالنظر لبينة السلطة وموازين القوى ضمنه. وقد يكون التغيير المخطط القصدي الموجه نتيجة لا سلطة فاعل-جماعة، بل نتيجة تفاوض على أن هذه النتيجة تكشف عن تساوي ميزان القوى رغم التقاء الأهداف.¹

إن هذا النوع من التغيير يشترط التقاء الفاعلين في الأهداف والمصالح والتمثلات والتصورات أيضاً، أي مناهج ووسائل تجسيد هذه الأهداف والمصالح. لكن الأمر في غاية الصعوبة، لأنه إذا تم التوافق على مستوى الأهداف والمصالح، فإن الاختلاف يبقى على مستوى تحديد وتعريف المشاكل ورصد الحلول. إذا فالتحالف يبين الفاعلين يكشف على نوع من التنازلات التي تخضع لبينة السلطة داخل هذا التحالف واستراتيجيات القوة أو القوى الأكثر تأثيراً. ويمكن أن نستعين ب لادروت ريموند في كتابه السوسيولوجية الحضرية sociologie Urbaine الذي سعى هذه القوى بالفاعلين العموميين والفاعلين الخواص. ويعتبر طبيعة العلاقة بين هؤلاء فيما بينهم وبين السلط والتجمعات والمؤسسات هي المحددة للنماذج الجماعية الممكنة للفعل والنظام²، أي أن هناك علاقات محددة بين بنية الفعل وبنية السلطة، وبين هاته الأخيرة والبنية المجالية، ثم بنية المؤسسات وبنية الفعل. ليصبح التغيير بهذا المعنى، موجهاً بطبيعة العلاقة بين هذه البنى وأن أي تغيير يجد تفسيره في هذه العلاقة بين الفاعلين الجماعيين.

إن التغيير المخطط يضعنا أمام الجانب الشكلي للتنظيم الاجتماعي داخل المجال، ويستدعي مفاهيم: الفاعلين الاجتماعيين، الفعل الاجتماعي، الرفض والمقاومة، المراقبة والإكراه، واستراتيجيات الفعل والتخطيط.

- التغيير التلقائي:

إذا كان التغيير المخطط يعنى بالشكلي والعقلاني والقصدي والتخطيط الموجه والسلطة نحو المشاركة، فإن التغيير التلقائي يحيلنا على اللاشكلي، إلى المخفي والمقدس والخيالي والرمزي، وإلى المقاومة والفاعل المجالي، أي مستعمل المجال وشاغله. إن استعمال المجال هو وحدة البحث الضرورية لتعقل وفهم تعاطي الفاعلين للمجال الذي يشغلونه ويتحركون ضمنه كجسد وذاكرة ويتفاعلون ويحيونه عبر إدراكهم وتمثلاتهم له، ويحيي فيهم ومعهم وبهم المجال. وتقرأ الذاكرة من خلال استعمال المجال باعتباره مجال المجازات، وبالتالي المعاش المجالي للفاعلين. فالتغيير الاجتماعي بهذا المعنى عملية مجالية، الأمر الذي يجعل من مقارنته سوسيولوجياً ترتبط بالمعاش اليومي حتى البسيط منه. فالتغيير التلقائي يجد تفسيره في الوضعيات البسيطة للمعاش اليومي، باعتبار هذا الأخير تموضع الذاكرة في المعمار والتوزيع الوظيفي والترتيب اليومي للمجال واستعماله، وبالتالي فالمجال

¹ اليحياوي شهاب، مرجع سابق، ص 120.

² Rymond (ledrut) : Sociologie Urbaine ; paris puf ; 1968 ; p 25.

يرتبط بالمخيال الجماعي والرمزي والمقدس واللائق الخفي. وهو ما يذهب إليه مافيزولي ميشيل في اعتباره أن التعلق بالمنزل وبالأرض وبالمكان وبالعادة يقوم على هذه الخاصية المقدسة.¹

لا يطرح التغير التلقائي نفسه كبديل للتحويلات التي هي نتاج وموضع المراقبة الاجتماعية وإنما كتعبير رمزي للرأسمال الثقافي للذاكرة المجالية لجماعة أو جماعات اجتماعية معينة ورفض ومقاومة للتجديد وما يشكله من تهديد لقيمها ومعاييرها وتمثلاتها ومع صورتها لذاتها ولما حولها التي تحقق لها تواصلًا مزدوجًا مع المجال: تواصل مع الماضي، وبالتالي الذاكرة عبر المجالي، والمعاش عبر الصورة والتمثيلات المجالية للأهداف. وهو ما يخرج الفاعل من اجتماعيته الدوركاديمية وعقلانيته المفرطة التي تحيل إلى الوعي الخالص الكانطي وتقصي الجانب اللاواعي الفردي الفرويدي كما الجماعي، أي يخرج التحليل من الاختزالية في بعديها الفردي والجمعي.

يمكن أن نضيف إلى التعاريف السابقة تعريفًا للتغير هو ما نسميه التغير المركب، وهو التغير الذي يحدث من خلال تدخل الفاعلين الاجتماعيين الجماعيين والفرديين الخواص بشكل مخطط من أجل إحداث تغيير على مستوى المجال والمجتمع، وهو ما يصطلح عليه بالتغير المخطط، أو من خلال تغيير تلقائي يرتبط بالفاعل اليومي الذي يعيش بالمجال ويلتصق به ويستعمله ويعمل على تغييره وفق منطقته وتمثلاته وذاكرته المجالية، باعتبارها جزء لا يتجزأ من هويته المجالية، من خلال استراتيجيات للفعل ترتبط بالأهداف المتوخاة أو المشاكل المطروحة على الفاعلين.

1- التغير المجالي المخطط على عهد الحماية

لقد عمدت الإدارة الاستعمارية منذ احتلالها للتراب الوطني على عملية التخطيط من أجل تسهيل استغلال المغرب، وقد كان لمجال وادي زم نصيب من هذا الفعل التخطيطي الذي غير من بنية المجال ووظيفته أيضًا.

1-1 وادي زم من مجال قبلي إلى مركز عسكري:

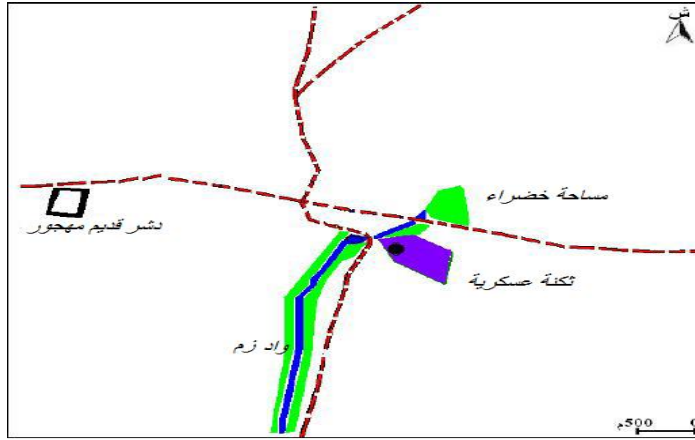
لقد كان المجال الوادي زمي جزء لا يتجزأ من المجال القبلي لتادلة، باعتبارها إقليمًا تقطنه تسع قبائل، أربع منها تقطن بالجنوب والباقي تقطن الشمال، وهي من الشرق إلى الغرب: بني زمور، السماعيل، بني خيران، ورديفة، بني مسكين، فبي قبائل تقطن الخيام وتملك قطعانًا كثيرة المواشي.²

كانت الانطلاقة الفعلية لمدينة وادي زم سنة 1913 نظراً لموقعها الحيوي، إذ بنيت بها ثكنة عسكرية، ورافق ذلك استقراراً بشريا يتكون من المرافقين للجيش الفرنسية (فرنسيون، إيطاليون، إسبان وجزائريون) الذين سكنوا بيوتا مسقوفة بالقصدير لا زال بعضهما صامداً إلى اليوم.

¹ اليحياوي شهاب، مرجع سابق، ص 120.

² شكاك صالح، المغرب العميق - ورديفة الكبر 1873_1956، دار أبي رقراق، الرباط، الطبعة الأولى 2010، ص. 113.

الخريطة رقم 1 : النواة الأولى لمدينة واد زم 1913.



41

المصدر: عمل شخصي بناء على تصاميم التهيئة 2014.

صورة 1 : نواة مدينة وادي سنة 1920.



المصدر: شبكة الأنترنت.

بعد تشييد الثكنة العسكرية واستقدام المعمرين، بدأت بعض البنايات البسيطة كدور السكنى ودكاكين للتجارة أنشأها مغاربة جاؤوا من مناطق أخرى، بعد ذلك أنشئ الحي الإداري قرب الثكنة العسكرية وضم عدة منشآت كالمستشفى العسكري والمحكمة والسجن ودار القايد وفرع شركة النقل بالمغرب CTM وغيرها من المنشآت. كما ساهم أبناء المنطقة في توسع المركز الحضري من خلال إنشاء سوق للحبوب المعروف في يومنا الحالي "بالهيرة". وفي سنة 1917 أنشئت السكة الحديدية لنقل الفوسفات الموجود بالمنطقة، وفي سنة 1924 وضع أول تصميم معماري للمدينة من طرف سلطات الحماية بلغ تصوره لمساحة النواة الأولى للمدينة 30 كيلومتراً مربعاً، فتكون بذلك مركز حضري عصري يجذب تيارات الهجرة القروية.

صورة 2: محطة السكة الحديدية لمدينة وادي زم على عهد الحماية.

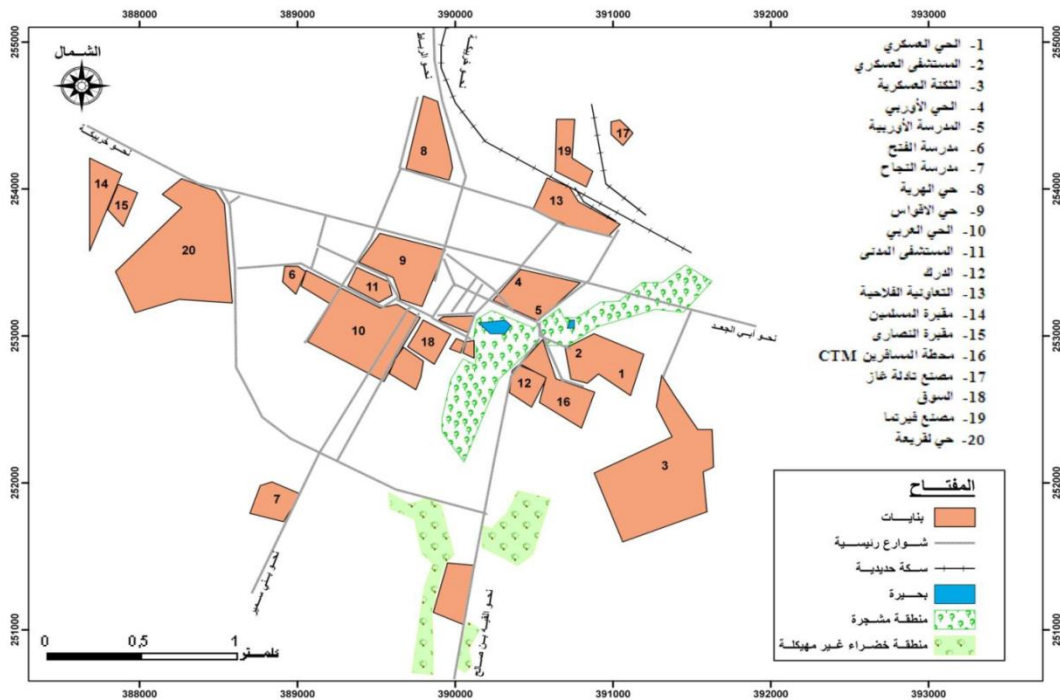


المصدر: شبكة الأنترنت.

ونتيجة لهذا التوسع ستعرف المدينة الناشئة تطوراً مضطرباً أدى إلى نمو الأنشطة التجارية والخدماتية، وظهور مقاهي المعمرين ومحلات تجارية عصرية لتجار يهود، بالإضافة إلى تأسيس البريد.

بعد النشأة، عرفت المدينة دينامية بفضل ظهور مركز تجاري حضاري بمقاييس أوروبية، يتوفر على سكة حديدية و على شبكة طرقية ومركز بدأ يعرف توافد هجرة قروية وأخرى وطنية ليشكل بداية تشييد عمراي بالموازاة مع التعمير الاستيطاني.

الخريطة رقم 2: المعالم الأولى لنمو مدينة وادي زم.



المصدر: عمل شخصي 2014.

وقد ظهرت ثلاثة أحياء رئيسية خلال هذه المرحلة (انظر الخريطة رقم 8):

- الحي الأوروبي: كان منطقة سكنية لها تصميم أوروبي خصصت للمستوطنين و الأطر العسكرية والمدنية من أسر الفرنسيين وغيرهم، وقد بنيت فيه كنيسة و مدرسة تسمى حاليا مدرسة "شوقي".

- حي الأقواس: كان يسكنه قواد الدائرة و الأعوان و الموظفون، وشيد به فيما بعد مستشفى مدني و مدرسة "الفتح" إعدادية عمر بن الخطاب حاليا.

- الحي الشعبي: يسكنه أبناء القبائل المجاورة للمدينة بنى به المستعمر مدرسة تسمى اليوم "النجاح".

إن التخطيط للنواة الحضرية الأولى المتمثلة في الحي الأوروبي عمل إضافة إلى بناء المساكن على بناء كنيسة للنصارى و دير لليهود و صيدلية و مقاهي سنة 1926 وملحقة لقنصلية فرنسا بالمغرب و بنكا أطلق عليه (Banque de France) سنة 1935، ثم بنك (BMCI) سنة 1944 و ملعبا لكرة القدم و مدرسة أوروبية وملعبا للكرة الحديدية و نادي للضباط و شركة للمشروبات (La Cigogne) و شركة للتبغ (Régie de Tabac)، وفرعا لشركة النقل المغربية (CTM) بجانبه فندقا و حانة ومطعما، و شيدت دار الضريبة و تعاونية فلاحية... هذه المنشآت بعضها اختفى وبعضها لازال قائما إلى الآن.

في نفس الفترة بدأ الحي العربي (Le quartier Arabe) يزداد نموا للاستجابة لحاجيات السكان فأصبحت المدينة مركزاً لنقل المنتوجات الفلاحية والمعدنية ومخزنا للأسلحة والوقود.

صورة 3: جانب من الحي العربي.



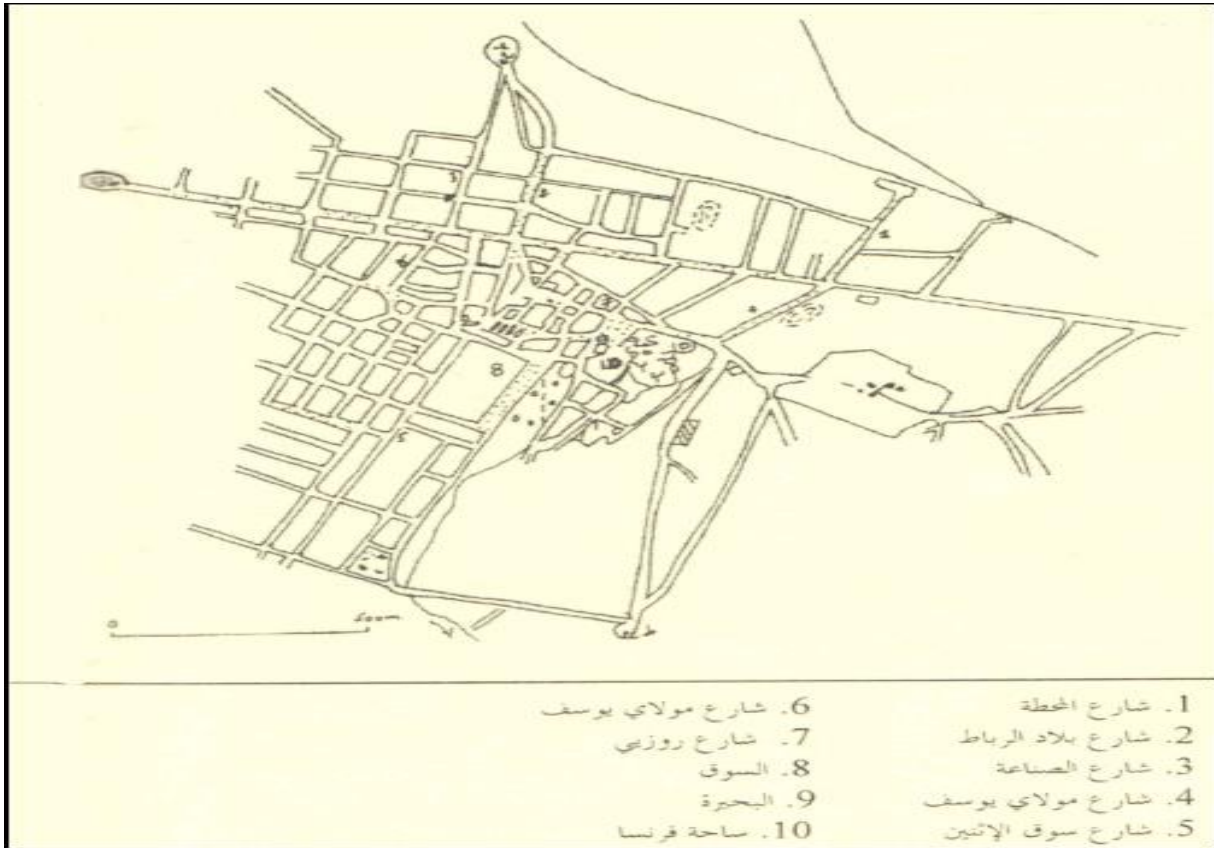
المصدر: شبكة الأنترنت

و استمرت المدينة تكبر عمرانيا بازدياد المرافق الاجتماعية والاقتصادية والإدارية، إذ شيد المستعمر مستشفى مدني وآخر عسكري ومجموعة من الشركات ثم عدداً من المراكز لحماية المصالح: كالدرك 1950 والقباضة و الأشغال العمومية ثم الشرطة فيما بعد.

لقد ظلت المدينة تنمو ببطء معتمدة على الفوسفاط و موقعها بالنسبة للمحاور الطرقية والسكة الحديدية، فبرزت معالم نمو حضري متحكم فيه بنوع من التنظيم والانسجام من خلال تشييد أحياء منفصلة و مناطق متميزة: حي أوروبي- حي شعبي- حي الأقواس- منطقة صناعية- حي إداري و سوق محلي. وبالتالي اتسم التوسع الحضري آنذاك بأنه كان توسعاً أفقياً كما أن جل المساكن كانت تتوفر على بهو و حديقة و بئر.

عرفت مدينة وادي زم تطوراً من مركز حضري ذي طابع عسكري بداية العشرينات من القرن الماضي إلى مدينة صغيرة قاربت ساكنتها 20 ألف نسمة سنة 1957، حيث وضع أول تصميم تهيئة للمدينة في عهد الاستقلال.¹

تصميم م 3: لمدينة وادي زم 1957.



المصدر: صالح شكاك، 2005.

1-2 التغيير المجالي المخطط على عهد الحماية

احتلت وادي زم موقعا هاما في الطريق الرابطة بين مكناس ومراكش، وشكلت نقطة ماء حيوية بين ابن احمد و أبي الجعد، ومعبراً بين منطقتين مختلفتي السطح والمناخ، وموضعاً وسطاً بين قبائل تادلة الرتمة. وشكلت المنطقة لبعض الدواوير منتجعا أثناء فصل الربيع، و على هذا الأساس اتخذت منها القوات الفرنسية برئاسة "كايدون دودفيس" مقرا لثكنتها².

ومنذ استكمال السيطرة على المنطقة، تحول الثقل العسكري نحو قصبه تادلة، وأصبحت وادي زم نقطة تموين خلفية. وإلى الغرب من الثكنة العسكرية تكونت نواة المدينة الجديدة، ففي سنة 1916 كانت النواة تتكون من عدة متاجر وفندقا ومطعما بجانب الطريق العابرة للمركز والرابطة بين ابن احمد من جهة، وأبي الجعد والفقير بن صالح من جهة أخرى. واستقر

¹ شكاك صالح، المغرب العميق - ورديفة الكبر 1873_1956، دار أبي رقرق، الرباط، الطبعة الأولى 2010، ص 210.

² شكاك صالح، المغرب العميق - ورديفة الكبر 1873_1956، دار أبي رقرق، الرباط، الطبعة الأولى 2010، ص 210 و 211.

بالمركز حوالي 20 من التجار اليونان، بينما بلغ عدد السكان حوالي 400 نسمة، وساهم وصول السكة الحديدية وبناء محطة القطار والمصالح التابعة لها في وصول المزيد من الأوربيين، مما أتاح إمكانية توسع وادي زم في اتجاه الشمال الشرقي.

وفي زيارة للمقيم العام ليوطي لمدينة وادي زم في دجنبر 1920، اجتمع بالمعمرين والمسؤولين العسكريين، وبعد اطلاعه على الوضع المرفولوجي للمدينة، تدخل في وضع تصميم للمدينة، مبدئياً توجهاته نحو الأماكن التي يمكن أن تتموضع فيها القرية الأهلية والفنادق والأهوية والشرطة والمكتب التجاري، المساحة الإدارية، البلدية، الكنيسة، المدارس والقضاء... الخ. وبهذا العمل يكون الجنرال ليوطي المهندس الحقيقي للمرفولوجية التي ستكون عليها مدينة وادي زم طيلة فترة الحماية.

ويهدف تحديد المجال العقاري الذي تبنى عليه المدينة اجتمعت بمكتب مراقبة المدينة، يوم 22 يوليوز 1921، لجنة ضمت ممثلين الإدارات المختلفة، كالمصلحة الخاصة بالهندسة وتصميم المدن، والأشغال العمومية ومصلحة أملاك الدولة ورئيس مكتب الاستعلامات بوادي زم، ومن القضايا التي بثت فيها هذه اللجنة:

- البث في قضية الأراضي المسلمة سابقاً للأعيان، وحددت أسعار الأرض بوسط المركز، أي بساحة الكنيسة و على طول شارع القيادة في 20 فرنكا للمتر مربع،

- وضع تصميم جديد للمدينة يراعي اتجاه الأزقة ومساحة البقع الموزعة ويوفر شروط الصحة وتوفير الماء والكهرباء.

لقد قدمت وادي زم نموذجاً أساساً في مسألة التسيير البلدي، فكانت من وراء إحداث الشؤون المحلية « Commissions d'intérêts locaux »، وطبق هذا عوض النظام البلدي، وانتظمت وادي زم في هذا الإطار بموجب قرار 8 أكتوبر 1921، وتكونت لجنة مصالحها المحلية من ثمانية أفراد، ثلاثة منهم مغاربة. ويتم تجديد الأعضاء على رأس كل سنة. وتطبيقاً لظهير 10 دجنبر 1927، وأصبحت اللجنة تتكون من 11 عضواً خمسة منهم مغاربة، وأصبح الأعضاء يعينون لمدة ثلاث سنوات. وقد اعتبر القائد رئيساً لها والمراقب المدني عضواً مشاركاً، وحددت مهامها في تقديم اقتراحات وحلول تؤخذ بعين الاعتبار في كل ما يتعلق بالتنظيم المحلي كمد الطرق والإنارة والنظافة والبناء والتهيئة الحضرية وأشغال الصيانة.

2- التغير المجالي لوادي زم بين المخطط والتلقائي في فترة ما بعد الاستقلال

لقد عرفت مدينة وادي زم- شأنها في ذلك شأن كل المدن المغربية- توسعاً ملحوظاً لفترة ما بعد الاستقلال، وذلك لما عرفت من تزايد في عدد السكان بفعل الهجرة القروية من المناطق المجاورة، ويمكن تقسيم توسع المدينة إلى مرحلتين أساسيتين هما: المرحلة الأولى وتبدأ مع سنة الاستقلال 1956 وتنتهي 1967. أما المرحلة الثانية فسنعالج فيها تطور وتوسع المدينة ما بعد 1967 إلى اليوم. لنرصد بذلك أهم التغيرات على المشهد العام للمدينة، وما هي أهم الاختلالات التي عرفت المدينة خلال فترات توسعها هذه؟

- 1956-1967 : بناء حي المكتب الشريف للفوسفاط

استمر النمو الحضري لمدينة وادي زم حيث شكلت قبلة لمزيد من الهجرة الداخلية، مما جعل العرض المجهز من القطاع المبنى أو القابل للبناء يعجز عن احتواء الطلب، الشيء الذي دفع الجهات المسؤولة إلى إخراج تصميم تهيئة سنة 1975 الذي فتح مرحلة جديدة من التوسع المتميز بسمات التخطيط الحضري المغربي. كان من أبرزها إنشاء حي الفوسفاط سنة 1961

الخاص بموظفي المكتب الشريف للفوسفات بالإضافة إلى إنشاء وحدتين صناعيتين إضافيتين الأولى لصناعة القطن، و الثانية للغاز مع ما رافق ذلك من ازدياد في القطاع المبني.

و بعد تزايد النزوح القروي بسبب الجفاف و استقدام العمال من مناطق مختلفة للعمل في مناجم الفوسفات تزايد التوسع الحضري من الجهات الثلاث للمدينة: شمالا و جنوبا و بشكل أكبر نحو الغرب يعني مدخل المدينة من الطريق القادمة من خريبكة. أما جهة الشرق و الشمال الشرقي فقد ظلت السكة الحديدية والمنطقة الصناعية و الثكنة العسكرية حواجز حالت دون توسع المدينة في هذين الاتجاهين. هذه الناحية من المدينة هي المتوقع أن يحولها تصميم التهيئة الجديد 2010-2020 إلى مناطق للتعمير و السكن نظرا لانحصار المجالات الصالحة للبناء ضمن المجال الحضري.

- التوسعات لما بعد 1967

نظراً للوضعية العمرانية التي عرفتها مدينة وادي زم خلال العقود الأخيرة و التي ظهرت معها مناطق عشوائية عديدة بل وظهرت أحياء عشوائية شمال و جنوب المدينة، فإن البحث عن حلول لمشاكل التعمير تطلب الاعتماد على دراسات سابقة كالتصميم المديرى والإعداد الحضري لسنة 1982، كما تطلب إنجاز دراسات تعميرية جديدة و بلورة تصميم التهيئة لسنة 1998، ثم دراسة التصميم المحلي للسكنى والتنمية الحضرية لوادي زم لسنة 2003، و تركز كلها على توسيع المجال الحضري للمدينة أولا، و على محور السكن العشوائي ثانيا، ثم إنتاج بعض التجزئات العمومية ثالثا، و تشجيع منتج القطاع الخاص على الرغم من ضعفه رابعاً، والبحث عن مجالات جديدة للتوسع الحضري في ظل محاصرة السكن العشوائي لجل جهات المدينة. و في ظل إكراهات التضاريس و كثرة مقالع الأحجار و قلة الأراضي المملوكة أو التابعة للجماعة الحضرية... عرفت أثمان البقع المجهزة ارتفاعاً مهماً، في حين ظلت القدرة الشرائية متدنية للباحثين عن السكن.

إضافة إلى ضعف مداخل المدينة، وبالتالي ضعف ميزانية المجلس البلدي، خاصة بعد تراجع المداخل المستخلصة من القطاع الصناعي، لذلك عملت المجالس البلدية على تجاوز إكراهات السكن و انحصار توسع المدينة. فسعى تصميم التهيئة الجديد إلى تشجيع القطاع الخاص من خلال عمليتي "ودادية ابن طفيل 1998 ب 63 بقعة أرضية" و "تجزئة بني سمير سنة 1999 ب 8 بقع"، وإلى تنشيط القطاع العمومي من طرف ERAC والأشغال العمومية عبر إنشاء مجموعة من التجزئات كتجزئة 20 غشت سنة 1997 على مساحة 20 هكتار، و تجزئة بني سمير سنة 1998 ب 74 بقعة أرضية، و تجزئة السوق سنة 2000 على مساحة هكتار واحد، ثم تجزئة الشباب التي انطلقت سنة 2005 على مساحة 56 هكتار.

أعطت هذه العمليات الأخيرة نتائج إيجابية مثل اختفاء شبه كامل للأحياء الصفيحية، وكذا إصلاح المنطقة الخضراء للبحيرة، ثم المساهمة في تأسيس مجموعة مرافق عمومية كالمحطات الإدارية، المقاطعات، المستشفى، المسبح و دار المواطن، ومجموعة تجزئات جديدة. كما قام المجلس بتجديد شبكة الصرف الصحي والشبكة الطرقية وتقوية الشبكة الكهربائية، وعملت البلدية على محاولة إنعاش فرص شغل إضافية عن طريق الإنعاش العمومي.

ف على مستوى الموضوع الجغرافي يمتد الوادي على طول المدينة مع انتشار الكديات، أما مقالع الأحجار فتنتشر في شكل حفر عميقة على امتداد شرق المدينة، زيادة على ذلك فصلاصة الركيزة الصخرية تزيد من صعوبة تهيئة مجالات عقارية

جديدة، الشيء الذي يتسبب في غلاء البقع ونذرتها، طالما أن تهيئة مجالات جديدة للتوسع الحضري غير متوفرة بسبب عجز الجهات المسؤولة وبسبب غياب المنعشين العقاريين الخواص.

بالإضافة إلى ذلك، ينتج عن الهجرة القروية إلى المدينة خاصة في سنوات الجفاف إلى انتشار البناء العشوائي الذي حاصر أغلب جهات المدينة، مما أدى إلى انحصار المساحات القابلة للبناء، فازدهرت المضاربة العقارية في ظل ضعف العرض العقاري القانوني المجهز من التجزئات، وفي ظل ارتفاع الطلب الناجم عن التزايد الديمغرافي، وقد نجم عن ذلك توظيف سيء لأموال الهجرة وارتفاع أثمان العقار دون عائد اقتصادي حقيقي في الوقت الذي تشكو فيه الساكنة من ضعف القدرة الشرائية، علاوة على ذلك لا يمكن إغفال العامل الثقافي المتمثل في انتشار ثقافة السكن الخاص بالأسرة "شراء و بناء". هذه الإكراهات في السكن رافقتها إكراهات أخرى على مستوى البنيات التحتية والتجهيزات السوسيواقتصادية العمومية.

أما على مستوى الآليات فإننا نجد لها قليلة و إدارية في غالب الأحيان، حيث أنجزت المؤسسات التابعة للدولة كالمؤسسة الجهوية للتهيئة و البناء ERAC والأشغال العمومية جل مشاريع تهيئة الأحياء السكنية والتجزئات بشكل متقطع، بينما تظل تجزئات الخواص محدودة وصغيرة من قبيل انتظام بعض الأشخاص المهنيين في واديات سكنية محدودة و صغيرة أيضا. ويمكن إجمال النتائج في قلة أنواع السكن ومحدوديتها في أربعة هي السكن التقليدي (عائلي) بنسبة 97%، وسكن الفيلات ب 1,8%، والسكن الاقتصادي (شقق) 0,9%، ولا زال السكن ذو الطابع القروي حاضراً بنسبة 0,1%. أما العمارات فهي قليلة جدا مما يفسر انتشار سكن الملك الخاص بحوالي 66,8%. وحسب دراسات السكنى و التعمير (2012)، فإن السكن بوادي زم يتسم بسمات أهمها: انتشار السكن الاجتماعي وانتشار دور الصفيح في لحظات عديدة من تاريخ المدينة، وأخيرا انتشار السكن العشوائي بشكل كبير بحيث يحتضن حوالي 40% من الساكنة التي تقطن أحياء المصلى والحاج امبارك ودررب سعيد ودار الضو ودررب السلاوي والدخان والمسيرة والزيدانية وآيت الفاطمي والحرشة ولعتورة والسكيكيمة ودالاس (انظر الخريطة رقم 4 الخاصة بالسكن العشوائي)، هذه الأحياء الهامشية تعرف ضعفاً في شبكة الصرف الصحي وغياباً شبه كلي للمرافق العمومية. ومن الصفات البارزة للتوسع الحضري، تلك المتمثلة في توسع مناطق السكن على شكل بقع الزيت، وهو توسع غير منتظم وغير متوازن لكونه يسبب ضعفاً مفاجئاً على المجال السكني وسط المدينة و على هوامشها.

خلاصة القول، لقد عرفت مدينة وادي زم حسب فترات متعددة تغيراً مجالياً عرف تارة بالتنظيم والتخطيط المحكم وتارة أخرى بعدم الانتظام والعشوائية والتلقائية. والملاحظ أن المدينة لم تعرف توسعاً كبيراً كما في بعض المدن المجاورة مثل خريبكة والفقير بن صالح، رغم أنها أنشئت بعد مدينة وادي زم.

3- أشكال التوسع المجالي العمراني

لقد عرفت مدينة وادي زم منذ نشأتها إلى اليوم تغيراً ملحوظاً نتيجة عدة عوامل أهمها الارتفاع الديموغرافي المتزايد، وقد عرف هذا التغير المجالي شكلين أساسيين من التعمير هما: التعمير المنجمي، وهو التعمير الذي ارتبط ظهوره بظهور مناجم الفوسفات بوادي زم. أما الشكل الثاني فارتبط أساساً بأشكال التغير المخطط (القانوني) والتلقائي (غير القانوني)، أي النمط

العشوائي الذي عرفته ضواحي المدينة خاصة في السنوات الأخيرة مع الحراك العربي. إذن ما هي أهم سمات هذا التعمير وخصائصه بمدينة وادي زم؟

1-3- التعمير المنجمي

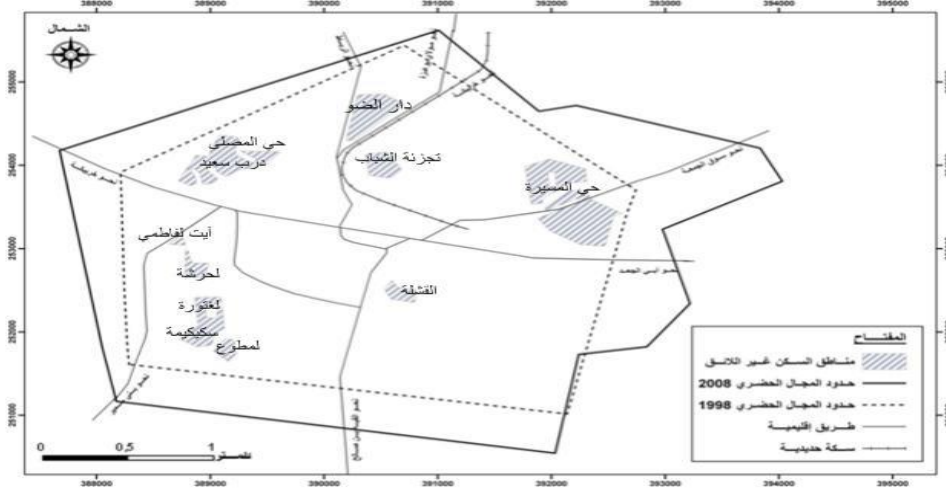
لقد عمل المكتب الشريف للفوسفات على بناء حي (ocp) أو ما يسميه السكان المحليين "بالفيلاج". أنشأ هذا الحي سنة 1961 وينقسم إلى قسمين أساسيين: القسم الأول خاص بموظفي المكتب الشريف للفوسفات، والقسم الثاني خاص بعمال المناجم. يتميز القسم الأول بخصائص السكن الراقى "الفيلات"، وتتكون هذه الأخيرة من فناء وحديقة ثم السكن ويحيط به سور يصل ارتفاعه إلى مترين تقريبا، وتتراوح مساحة السكن الواحد بين 265 متر مربع و 365 متر مربع. أما القسم الثاني: أي السكن الخاص بعمال المناجم فتتراوح مساحة المسكن الواحد بين 90 و 120 متر مربع، وهي عبارة عن مساكن تتكون من طابقين (سفلي +1). لكن تطور هذا النوع من التعمير لم يكتب له النجاح بشكل كبير بمدينة وادي زم، وذلك نتيجة استقرار الكثير من العمال بمدينة خريبكة والتي تتميز بانتشار هذا النوع من التعمير.

2-3 التعمير ما بعد المنجمي : التغير المديني التلقائي

حسب دراسة التصميم المحلي للسكنى و التنمية الحضرية لوادي زم سنة 2003 فإن التوسع الحضري للمدينة سجل بداية من منتصف 1970 العودة بها إلى التعمير المنظم بتجهيزات أقامتها الدولة ممثلة في وزارة السكنى والتعمير ومصالحها الخارجية، سمح ذلك التعمير بتجهيز وإعداد أكثر من 90 هكتار خلال الفترة الممتدة بين 1977 و 1998. ويتبين أن سرعة التوسع الحضري القانوني كانت محدودة في 4,29 هكتار في السنة الواحدة. لكن عدم كفاية المناطق المجهزة نتج عنه ارتفاع وثيرة تعمير غير منظم و غير قانوني و غير مجهز و عشوائي وقصديري؛ ويرجع ذلك إلى النزوح القروي المكثف حيث قدر النمو السكاني في الفترة الممتدة بين 1971 و 1982 ب 5,29%.

أما تزايد السكان المهاجرين إلى المجال الحضري وعدم كفاية نمو هذا الأخير بشكل نظامي بنفس الوثيرة، أدى إلى ظهور الأحياء العشوائية في كل جهات المدينة، والملاحظ أنها عرفت انتشاراً مهولاً خلال سنة 2011، حيث استغل السكان ظرفية الربيع العربي ليشيدوا سكناً عشوائياً على هوامش المدينة.

الخريطة رقم 4 : مناطق البناء العشوائي بمدينة وادي زم.



المصدر: تصميم السكنى والتنمية المحلية للتهيئة، 2003-2010.

يظهر أن مدينة وادي زم عانت من الضغط المتزايد للطلب على السكن من جهة، وضعف العرض وغلائه من جهة أخرى مقارنة بالقدرة الشرائية للسكان، بل تعرضت المدينة إلى مزيد من الهشاشة و الفقر، وهو ما جعل المدينة تعاني من خصائص في إيجاد مناطق للتوسع القانوني.

أما باقي أنواع السكن غير المهيكل فقد تنامت في غياب الوعي بمخاطر السكن العشوائي وغياب الصرامة في المراقبة و تطبيق قوانين التعمير، و كذلك ضعف تدخل السلطات لتوفير السكن اللائق، بل إن الصراع في الانتخابات جعل المرشحين يشجعون على بناء السكن غير اللائق¹.

أما بالنسبة للقطاع الخاص فقد ظلت مساهمته محدودة وغير مريحة في السوق العقارية نظراً لغلاء الملك وارتفاع كلفة التجهيز وقلّة المنعشين العقاريين إلا في المضاربات غير المعقولة.

4- الفاعلون في تغير المجال الوادي زمي

إن الفعل الاجتماعي يرتبط بالفاعل الاجتماعي واستراتيجياته في إطار عملية التغير سواء المخطط أو التلقائي. كما أن أي تنظيم "لا يوجد إلا عبر وساطة الفاعلين"² على اعتبار التنظيم هو "بناء اجتماعي أو نشاط إنساني"³.

تستدعي، إذاً، مقارنة التغير المجالي والاجتماعي تحديد ماهية الفاعلين في هذا التغير. ويمكننا إن نصنف الفاعلين إلى ثلاثة أصناف أساسية: الفاعل الرسمي الذي يرتبط بمقولات التخطيط والعقلنة، أي الفاعل التنظيمي والتدبري الذي يقوم

¹ البحث الميداني.

² Rymond (ledrut) : Sociologie Urbaine ; paris puf ; 1968 ; p 54.

³ Rymond (ledrut), Op. Cit.p 55.

بمقتضى تفويض ظاهري أو ضمني من الإدارة بالبحث على تغير مخطط ضمن إطار الأفعال المنسجمة والعقلانية. والفاعل المجالي الخاص/الذاتي الذي لا يستجيب للإلزامات البنوية التي تشكل السياق الذي يحيي ضمنه الفاعل. ثم الفاعل الشاغل والمستعمل للمجال الذي يرتبط به من خلال تمثلاته وتصوراتته وذاكرته.

فالصنف الأول ينطوي تحته الفاعلين الجماعيين (نسبة إلى الجماعة الترابية) وموظفي وأعوان الخدمات العمومية للإدارات المركزية. ويعطي موقع الفاعلين الجماعيين لسلوكهم وتصرفاتهم مكانة ودلالة مميزة ضمن الأفعال التي لها تأثير على المجال محل تدبيرهم وتسييرهم، وينضاف إلى هذا الصنف الفاعل السياسي المنتخب الذي يسهر على تدبير الشأن المحلي لمجال ما (سواء كان جماعة قروية أو حضرية).

- يتسم دور أعضاء الجماعة الحضرية بالشمولية بالنظر للمستخدمين، حيث يرتبط فعلهم بالاختيارات الأساسية ضمن التخطيط والتنمية الحضرين، أي التغير المديني.

- دور المستخدمين هو دور جزئي باعتباره مرتبط بغايات مخصصة .

أما الصنف الثاني فيرتبط بالفاعلين الخواص/الذاتيين، فهؤلاء لا ترتبط قراراتهم بمرجعية الجماعة بشكل مباشر، لكن طبيعة العلاقة التي تربطهم بالفاعلين الجماعيين تحتل مكانة مهمة وحساسة في مسألة الاندماج الحضري. فالفاعلين الخواص/الذاتيين تمارس مؤسساتهم وخدماتهم تأثيراً في ترتيب المجال والنمو الحضري بفعل المبادرات التي يقبلون عليها. فيلعب التجار والحرفيين ورؤساء المؤسسات والمنعشين العقاريين دوراً مهماً في نمذجة المجال (الحضري) أو على الأقل في جزء من فعل التشكيل أو النمذجة¹.

أما الصنف الثالث، فيرتبط بساكني وشاغلي المجال باعتباره مجالاً معاشاً، فحركة ساكني المجال بين العمل واستهلاك السلع والخدمات وكل مقومات العيش الأخرى هو ما يجعل من المجال يعيش معهم، فتكرار هذه الحركة يفرز تحولات يكون لها تأثير على المجال. إن مقارنة منظري التغير المخطط "لادروت" للفاعل شاغل المجال حتى وإن أعطوا أهمية لفعله في التحليل فإن هذه الأهمية تبقى ضمن مجال ضيق وهو في آخر التحليل يعزل فعله عن تمثلاته وأحلامه ذاكرته التي تتمظهر عبر المجال الذي لا يشغله فقط بل يحياه رمزياً. ويرجع منظرو التغير المخطط هذا الأمر إلى كون الفاعل شاغل المجال لا يخرط في عملية التغيير من خلال عزوفه عن الانخراط في الحياة الجماعية للمجال والمشاركة في بلورة السياسات التنموية إما مباشرة أو عبر السلوك الانتخابي، باعتبارها استراتيجية فعل. لكن في مقابل ذلك يفضون الطرف عن كون استراتيجيات فعل الفاعلين لا ترتبط دائماً ببنية السلطة التدييرية للمجال، بل يمكن أن تكون على العكس من ذلك استراتيجيات خارجة عن بنية السلطة ونمط تخطيطها، باعتبار هذا الأخير لا يتوافق مع أهداف ومصالح شاغلي المجال. لذلك فحركة الجسد وانتقاله داخل المجال مثلما تحيل إلى مكانة الفرد ومستوى عيشه فإنها تستجيب لكل مخزونه الثقافي والرمزي. فتواصل الذات مع المجال الذي تحيي فيه وتتفاعل معه وفي إطاره مع وعبر كل ذاكرتها الفردية والجماعية هو تواصل مع الماضي واستدعاء له في الحاضر المعاش، ينعكس في اليومي أي الاستعمال المطرد للمجال. فعبر الاستعمال، أي الممارسة المجالية الرمزية بالأساس، يتحدد معنى

¹ Rymond (ledrut) , Op. Cit. p 21.

والوظيفة الفعلية للمجال لدى ساكنه/شاغله. إن ما يسميه لادروت بالمتساكنين¹/ شاغلي المجال يلعبون دوراً في سيرورة التغيير المجالي عبر إخضاعهم المجال الخاص مثلما المجال العام لتمثلاتهم المجالية ولأهدافهم الفردية أو الجماعية. فالفرد يكيف مجاله الخاص وظيفياً ومعمارياً وجمالياً وسلوكياً وفقاً لتمثله لذاته وللآخر من أجل تقديم صورة عن نفسه لا تكون مطابقة لذاته، وإنما تستجيب لتصوره للآخر وما ينتظره منه المجال المحيط به، وهنا نستحضر المثل الدارجي "دير مدار جارك ولا بدل باب دارك"، فالأمر لا يرتبط بما نريده وتمثلنا لمجالنا الخاص، بل يرتبط بالآخر وكيف تريد الذات أن تظهر أمامه.

فكل فرد لدى قوفمان ينخرط في الفاصل بين ما يريد أن يكونه وما هو عليه في نظر الآخرين، وبالتالي يفهم الاجتماعي لا في معناه الموضوعي بل في المعنى المفكر فيه ذاتياً من قبل الذين يؤدونه. فشاغلي المجال هم فاعلون يحتكمون إلى هوية ومخزون ثقافي يوضعهم جماعياً ويمارس عليهم إكراهات تنعكس في فعلهم مثلما في تمثلاتهم، لكنهم في ذات الوقت يوظفون مخزونهم، بصفة واعية، وفق استراتيجيات فعل ملائمة لتجسيد أهدافهم.²

5- استراتيجيات الفاعلون / استراتيجيات التغيير

يعبر مفهوم الاستراتيجية على مجموع الوسائل المستخدمة والأفعال الملتزم بها من طرف الفاعل الاجتماعي ضمن مجال ما بغية بلوغ هدف أو أهداف معينة. وبذلك فالاستراتيجية ترتبط بالفاعل الاجتماعي للتغيير المخطط والتلقائي على حد سواء. فالتغيير المخطط يقوم على أساس توفر الوسائل والإمكانيات من أجل الوصول إلى الغايات المرسومة. بيد أن هذا الأمر يحيلنا أيضاً على التغيير التلقائي، أي فعل الفاعلين الاجتماعيين في النسق الذي يتلقون إكراهاته وإلزاماته، لكنهم لا يدوبون بشكل كلي ويتماهون مع تحديده. فالفاعل كائن ذو عقل يمكنه من المبادرة والتجاوز والاستقلالية، يقدره على الحساب والتكيف والتغيير في علاقته بالتنظيم، وبالتالي يحتكم ضمن أفعاله إلى مصالح أو أهداف قد تتفق مع الرسمي الموجه والمخطط وقد تتعارض معه. من هنا يوظف الفرد وسائل لبلوغ أهدافه، أي استراتيجياته المتراوحة بين التكيف والاندماج والتماهي أو مقاومة التجديد والتغيير، المرتبطة بمدى التقارب أو التعارض بين التجديد وأهداف الفاعلين الاجتماعيين وتصوراتهم وتمثلاتهم وقيمهم ومعاييرهم الثقافية.

إن مقولة الاستراتيجية سواء على مستوى التغيير المخطط أو التلقائي تقود حتماً إلى التخطيط والعقلانية. إلا أن المغالاة في القول بعقلانية الفاعل الاجتماعي وبالتالي عقلانية الفعل الاجتماعي، أو جبريته الاجتماعية التي تغتال الفاعل وتغزله عن فعله وتحوله نتاجاً آلياً/ ميكانيكياً للنسق أو السياسة التخطيطية للمجال، هي نظرة تجزيئية للتغيير المجالي والاجتماعي.

إن المجال لا يستجيب دائماً لوظيفته التخطيطية ولا يفرز التغيير المخطط له عبره وضمونه. لأن المجال يؤول ويعاش عبر كل الموروث القيمي والمعياري المرتبط بالمجال المرجعي/ المجال المستعمل لشاغلي المجال، أي عبر الوجه الآخر للواقع، غير المغاير بالضرورة، وهو وجه الخيالي والخارق والمقدس والرمزي في بعده لا الفردي بل الجماعي. فالمجال هو حقل تفاعلات بين

¹ اليحيواوي شهاب، مرجع سابق، ص 130.

² اليحيواوي شهاب، مرجع سابق، ص 130.

الشكلي المخطط الخاضع لمنطق المراقبة والضبط، واللاشكلي التلقائي المرتبط بالمقاومة والرفض، أي بين استراتيجيات فعل متعددة ومختلفة ونتاج له. إن هذه المقاربة تستدعي التساؤل عن ماهية الفاعلين في التغيير؟

على سبيل الختم:

لقد عرفت مدينة وادي زم تغييراً مجالياً، حيث انتقلت من مجال قبلي يقوم أساساً على ثقافة الرعي، إلى مجال مركب. فقد عرف المجال الوادي تغييراً ملحوظاً مع دخول الاستعمار الفرنسي، حيث عمل هذا الأخير على إنشاء مركز عسكري ما لبث أن تحول -بعد اكتشاف الفوسفات- إلى مدينة منجمية، عرفت نمواً ديموغرافياً كبيراً بفعل الهجرة القروية. وقد كان هذا التغيير المجالي في هذه المرحلة تغييراً مخططاً، خاضع لاستراتيجيات المستعمر لاستغلال ثروات المنطقة، وانعكس هذا التخطيط على مستوى المجال وال عمران أيضاً... لكن بعد الاستقلال سيعرف المجال تغييراً مركباً: تغير مخطط من طرف الدولة والذي طغى عليه طابع المراقبة والضبط، وهو بالتالي استمرارية لرؤية استعمارية، وتغير تلقائي من طرف الفاعلين شاغلي/ مستعملي المجال من خلال استراتيجياتهم وتمثلاتهم وذاكرتهم الجماعية في تنظيم المجال.

قائمة المراجع:

- 1- البحث الميداني: التصوير الشخصي للمجال وال عمران.
- 2- بنمير م، "التنظيم وأساليب العمل بالادارة العمومية والمحلية"، سلسلة اللامركزية والجماعات المحلية، عدد 09، المطبعة والوراقة الوطنية.
- 3- الجولان فادية عمر: التغيير الاجتماعي، مدخل النظرية الوظيفية لتحليل التغيير، دار الاصلاح للطباعة والنشر، 1984.
- 4- شكاك صالح، المغرب العميق - ورديفة الكبر 1873_1956، دار أبي رقرق، الرباط، الطبعة الأولى 2010.
- 5- ع اللطيف ج، ع الحق أ، "توزيع وتخطيط الخدمات والمرافق السياحية في مدينة أريحا"، بدون سنة.
- 6- المندوبية السامية للتخطيط HCP.
- 7- الوكالة الحضرية للسلطات: تصميم التهيئة لمدينة وادي زم 2010.
- 8- اليحيوي شهاب: توزيع الفضاء المديني والتغيير الاجتماعي الحفصية نموذجاً، مركز النشر الجامعي، تونس 2013.

المرأة العاملة بالتناوب بين طبيعة المهنة وتأثيراتها الاجتماعية

دراسة حالة الممرضة العاملة بالمستشفى الجامعي تلمسان

The woman who works in rotation, between the nature of the profession and its social effects case study the work of the nurse at C.H.U de Tlemcen-

ط.د.محي الدين الهواري - د. بوكليخة ليلى / جامعة تلمسان، الجزائر

Phd. Mahieddine Lahouari - Dr. Bouklikha Leila/ University of Tlemcen

ملخص :

التغير الاجتماعي الذي عرفه المجتمع الجزائري (تحول البنيات الاجتماعية) كان العامل الأساسي الذي أثر على عمل المرأة، بالرغم من أن وظائفها كانت مقتصرة و محددة في العمل المنزلي، الآن اقتحمت بجدارة جميع ميادين العمل حتى التي كانت حكرا على الرجال حيث عملت ليلا ونهارا (نظام العمل بالتناوب).

فالهدف من هذه الدراسة هو محاولة الكشف عن المشاكل التي تواجهها وما هي الأساليب التي تستعملها للتكيف مع هذه الوضعيات كيف ما كانت في ظل الضغوطات المهنية و الاجتماعية سواء كانت متزوجة، أرملة أو عزباء.

الكلمات المفتاحية: المرأة العاملة، الوظيفة، الدور الاجتماعي، العمل بالتناوب.

Summary:

The social change that has been experienced in Algerian society (transformation of social structures) was the essential factor that influences and impacts on the work of women, although her functions were restricted and limited to work at home, now she is infiltrates functions that were previously reserved for men because she works day and night (rotation system), the objective of this study is to try to reveal the problems she is facing and the means that she puts in place to adapt to any situation (professional and social pressure); whatever your social position married, widowed or single.

Keywords: women's work, job, role, shift work.

مقدمة:

لقد عرف المجتمع الجزائري تغيرات و تحولات في كافة جوانب الحياة و خاصة منذ الاستقلال، منها تغيرات سياسية و اقتصادية و أخرى اجتماعية مست بصورة مباشرة الأسرة الجزائرية، نتيجة لانتهاج سياسة التصنيع وما نتج عنها من تحول و ازدهار اقتصادي ساهم في خروج المرأة من البيت من أجل التعلم و العمل، لكن بحكم الموروث الثقافي للمجتمع الجزائري الذي ينظر إلى خروج المرأة إلى للعمل نظرة رفض، و اعتبار العمل للرجال دون سواهم من النساء علما أن المجتمع الجزائري هو مجتمع ذكوري، فالثقافة التقليدية التي كانت سائدة أن وظيفة المرأة في قيامها بشؤون البيت ورعاية الأطفال و الزوج. فعمل المجتمع الجزائري عبر سيطرة الثقافة الذكورية على التفرقة بين الجنسين و حدد لكل منهما وظائفه و أدواره، فتم تقسيم الفضاءات داخل البيت للمرأة و خارج البيت للرجل وهو الملزم بالعمل وهذا ما تجلى في الأوساط الشعبية الجزائرية وما تم ملاحظته في رواية "الدار الكبيرة" عندما كانت « عيني » تحاول طرد ابنها عمر من البيت فكانت تقول له: " اذهب الرجال لم يخلقوا للبيت " وإن أصر على البقاء تقول له " ألا تستحي يا بنت.."¹، وبحكم وجود الرجل خارج البيت تحدد مهامه في الإنفاق المادي على الأسرة و إعالتها فهو صاحب السلطة لأنه هو المنتج و المصدر الوحيد لعيش المرأة وتلبية متطلباتها الاقتصادية.

لكن متطلبات التنمية تفرض مشاركة الجميع رجالا ونساء على حد سواء دون عزل المرأة، هذا يعني مساهمة المرأة في نفس الأعمال التي يقوم بها الرجال، فهذا ما كرسه تشريع العمل طبقا لأحكام الدستور فالقانون رقم: 66-133 المؤرخ في 02 جوان 1966 المتعلق بالوظائف العمومي في مادته 05 ينص على: " يمنع أي تمييز بين الجنسين في العمل"².

أما القانون 90-11³ المؤرخ في 21 أبريل 1990 المعدل و المتمم المتعلق بعلاقات العمل، فيضمن الحق في العمل للجميع و المساواة بين الجنسين في التشغيل و على استفادتهم من نفس الحقوق الأساسية. وهذا ما أكدته "حامد مختار" في مقال له عن المرأة العاملة: " من تجارب العالم الثالث جاء الوعي بأهمية الاعتماد على الذات كمحور رئيسي في تحقيق النمو و التطوير في المجتمع، وذلك يقتضي الاعتماد على الموارد البشرية رجالا ونساء ودون أي تفرقة، وأن ذلك لو حصل لاستغنت الدول عن استخدام اليد العاملة من الخارج إلا أنه يحول دون ذلك اتجاهات - قيمية و اجتماعية و إدارية- تخنق إرادة المرأة وتحول دون مشاركتها في العملية التنموية"⁴.

ومع تبني الجزائر للمخطط الخماسي للتنمية الذي كان من أهدافه: التساوي النوعي الجنسي، حيث أكد الدكتور عبد القادر دربال " أن الاستثمار الحقيقي يكون بتشجيع وتكوين العنصر البشري و الاعتناء باقتصاد المعرفة"⁵، وبهذا أصبحت

¹ نسيم دحاوي، جدلية الأنوثة والذكورة في التفكير الشعبي الجزائري، مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجستير في الأدب الشعبي، معهد الثقافة الشعبية، تخصص أدب شعبي، 2001-2002، ص 74.

² الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، الأمر رقم 66-133 المؤرخ في 12 صفر 1386 الموافق ل 02 يونيو 1966 المتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العامة، العدد 2-46.

³ الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، القانون رقم 90-11 المؤرخ في 26 رمضان 1410 الموافق ل 21 أبريل 1990 المتعلق بعلاقات العمل، العدد رقم 17، ص 562.

⁴ <http://www.saaaid.net/female/098.htm>

⁵ عبد القادر دربال، محاضرات الجامعة الصيفية لجهة التحرير الوطني، الأهداف الكبرى للمخطط الخماسي 2010-2014.

المرأة الجزائرية تملك حظوظا أوفر ومشاركة أوسع في مجال التنمية عن طريق المواد الواردة في التعديل الدستوري الجديد الذي بادر به رئيس الجمهورية سنة 2009، فكانت هذه السنة سنة انتصار بالنسبة للمرأة الجزائرية بامتياز، حيث نصب رئيس الجمهورية اللجنة الوطنية المكلفة بإعداد القانون العضوي الذي يسمح بتطبيق المادة 31 مكرر المتعلقة بالحقوق السياسية للمرأة من خلال إقرار نسبة (كوتة) للمرأة في المجالس المنتخبة، كما أقر بإعادة جميع الحقوق المسلوقة للمرأة مما أدى إلى أخذ المرأة الجزائرية مكانتها في حركية وديناميكية المجتمع مشاركة بذلك في كافة مسارات التنمية و التطور سواء على المستوى الاجتماعي، الاقتصادي، الثقافي و السياسي.

وهذا ما يعني أن دخول المرأة إلى مجال العمل هو الانتقال من نسق ثقافي تقليدي ذكوري، إلى نسق ثقافي قائم على المساواة بين الرجل و المرأة، لكن بخروج المرأة للعمل خارج البيت وجدت نفسها في مشاكل نظرا لكونها أصبحت ذات دورين أو وظيفتين مزدوجتين إلزاما عليها التوفيق بينهما.

ومن بين هذه الحالات، حالة المرأة العاملة بالتناوب: لها مشاكل، فكيف تستطيع التوفيق بين الحياة العملية و الحياة العائلية في ظل التنمية الاجتماعية .

وهذا ما جعلنا نطرح النسق التساؤلي الآتي:

كيف توفق المرأة العاملة بالتناوب بين وظيفتها ودورها الاجتماعي (رعاية الأطفال، خدمة البيت المناسبات، الأعياد، الالتزامات الشخصية...)؟

وللإجابة على سؤال الإشكالية افترضنا الفرضية الآتية :

يتم التوفيق بين الوظيفة و الدور الاجتماعي من خلال وضع إستراتيجية لتفادي التناوب (الأعياد، المناسبات، الالتزامات الشخصية..).

ويتم ذلك عن طريق إجراءات رسمية تتمثل فيما يحدده القانون الداخلي للمؤسسة الاستشفائية من خلال أخذ أيام الراحة والعطل التي كانت تجمعها (les récupérations).

ويطرق غير رسمية و التي نقصد بها كل ما يدخل في إطار العلاقات السوسيو مهنية (تبادل المناوبات، اقتراض...)

وهذا اعتمادا على مقاربتين اثنتين هما المقاربة الوظيفية و المقاربة الفهمية.

فالمقاربة الوظيفية تنحصر مسلماتها في:

1-النظر إلى المجتمع على أنه نسق مكون من مجموعة من العناصر.

2-العنصر داخل النسق الاجتماعي يقوم بوظيفة لا يمكن أن يقوم به عنصر آخر داخل النسق الاجتماعي.

3-العناصر المؤلفة للنسق الاجتماعي فيما بينها تتبادل التأثير و التأثر بغية تحقيق حاجات النسق الاجتماعي.

4-تأدية العناصر لوظيفتها إنما يكون بهدف المحافظة على إستقرار النسق الاجتماعي وتوازنه.

5- أي ظاهرة لا يمكن فهمها بمعزل عن النسق الاجتماعي.

6- تقييد الظاهرة الاجتماعية (عبر وظيفتها التي تؤديها النسق الاجتماعي)¹.

و المقاربة الفهمية الفيبرية التي ترى:

أن دراسة الظواهر الاجتماعية و الإنسانية تختلف عن دراسة الظواهر في العلوم الطبيعية و الفيزيائية، فالفعل الإنساني مرتبط بسياقه العام و الوقائع الاجتماعية لا يمكن تصنيفها لأن الإنسان يدرس في كليته، تعود مرجعيتها لماكس فيبر الذي يذهب إلى اعتبار الأفعال الاجتماعية بالاختلاف عن الأفعال الطبيعية أنها أفعال إنسانية لها معاني يتقنها فاعلوها بأنفسهم. وفي فكرة الشرح لماكس فيبر جاء بمفهوم الفهم السوسولوجي، لأن كل فعل فردي له معاني و على عالم الاجتماع أن يدرك هذا المعنى، ولن يتأتى ذلك إلا بالابتعاد كل البعد على علم الاجتماع الوصفي.

المنهج والتقنية المستخدمة:

ففي البحوث الاجتماعية و على المستوى الإجرائي يجب التمييز بين الظواهر التي تهدف إلى القياس و بين الظواهر التي تسمح بأخذ معطيات غير مرقمة، فمنهج بحثنا يتأسس حول الدراسة الكيفية للمعطيات الميدانية، فالمنهج الكيفي يعرف في قاموس المناهج الكيفية في العلوم الإنسانية و الاجتماعية على أنه سلسلة متوالية من العمليات و التناول التقني و العقلي الذي يقوم الباحث بتبنيه في ظاهرة اجتماعية من أجل إبراز معاني و مدلولات المبحوثين من بين العمليات و التناولات أين يعرف فيها المنهج الكيفي على انه عملي تقني: "التجمعات الحدسية المطابقة أو المقابلة المعمقة، الاستقرارات المعمقة كل هذا يساعد الباحث في إدراكه للمعنى"².

وفي هذا الصدد يشير ماكس فيبر: " على أن فهم سلوك الأفراد و الجماعات يتطلب من الباحث فهم رؤية المبحوثين و قيمهم و اتجاهاتهم التي يتبنونها" وهو ما سماه بالفهم التعاطفي.

كما أن الدراسة الكيفية تصف لنا الظاهرة وتوضح خصائصها.³

أحمد عياد، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، الديوان الوطني لمطبوعات الجامعة، 2005، ص 32.

² Alex Muecheilli, dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales ; Edition Armand colin Masson ; paris, page 129-184-185

عبد الوهاب إبراهيم، أسس البحث الاجتماعي، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 1985، ص 39.

أدوات جمع البيانات :

أولاً: المقابلة:

تعد من الأدوات الرئيسية لجمع البيانات و المعلومات في دراسة الأفراد و الجماعات الإنسانية، كما أنها تعد من أكثر وسائل جمع البيانات شيوعاً وفعالية في الوصول إلى البيانات الضرورية لأي بحث¹.

45

ويعرفها عبد الرحمان العيسوي: "المقابلة أداة للبحث، هي حوار يتم بين القائم بالمقابلة وبين شخص أو مجموعة أشخاص بهدف الحصول على معلومات حول موضوع معين، وتتعلق خاصة بالآراء و الاتجاهات أو السلوك، أو المعلومات أو الشهادات، ويطلق عليها التحقيق بواسطة المقابلة، فهي عبارة عن أسئلة محضرة سلفاً ومن المتفق عليه أن تكون مشاركة المستجوبين إرادية، وأن تكون أجوبتهم محاطة بالسر المني"².

الملاحظة:

استخدمناها كتقنية مساعدة و تعرف على أنها: "تقنية للتقصي العلمي، تسمح بملاحظة مجموعة ما بطريقة غير موجهة من اجل القيام عادة بسحب كيفي يهدف فهم المواقف و السلوكات"³ لأن هذه التقنية تساعدنا على فهم وتقصي الحقائق وبالتالي التحقق من الافتراضات و التحقق من خطابات الأشخاص المبحوثين وذلك من خلال ملاحظة ممارساتهم كما في بحثنا هذا.

العينة:

عينة بحثنا كيفية فهي تعتمد على الخصائص أكثر من العدد، لذلك فهي مكونة من عشرة (10) مبحوثات تنحصرن في الممرضات و يوزعن على المصالح الآتية: مصلحة جراحة الأطفال، مصلحة الاستعجالات الطبية، مصلحة الأم و الطفل، مصلحة الأمراض العقلية، وقد حرصنا على خصائص مجتمع البحث وذلك باختيارنا للممرضات المناوبات ليلاً و نهاراً، وأن تكون المبحوثات من مصالح مختلفة و أعمار مختلفة وحالات معينة مغايرة، و الجدول الآتي يبين خصائص هذه العينة:

¹ بوحوش عمار، محمد محمود الذينبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر ، 1999، ص 66

أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، وكالة الكويت، ط2، 1986، ص 205.

³ موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية-تدريبات عملية- ترجمة : بوزيد صحراوي و آخرون، دار القصبية للنشر، الجزائر ، 2004، ص 234.

الأطفال	المصلحة	المنابوة	الرتبة	السكن		الاصلي الجغرافي	الحالة العائلية	السن	الحالة
				ع	خ				
01	الاستعجالات	نهارا	I.S.P	x		حضري	متزوجة	26	01
00	طب العيون	ليلا	I.D.E	x		ش حضري	عزباء	24	02
03	ج الأطفال	ليلا	I.D.E		x	حضري	متزوجة	47	03
00	الاستعجالات	نهارا	I.S.P	x		حضري	متزوجة	22	04
00	الاستعجالات	نهارا	I.D.E	x		حضري	عزباء	28	05
00	الاستعجالات	نهارا	I.D.E	x		حضري	متزوجة	25	06
00	المسالك البولية	نهارا	I.D.E	x		حضري	عزباء	31	07
02	الأمراض المعدية	ليلا	I.D.E		x	ش حضري	متزوجة	38	08
04	الأمراض الجلدية	ليلا	I.D.E		x	حضري	متزوجة	43	09
00	الأمراض القلبية	ليلا	I.D.E	x		ريفي	مطلقة	35	10

الجدول: خصائص العينة: من إعداد الباحثين

تأثير الوظيفة على العلاقة بالأسرة:

فيما يتعلق بالحجم الساعي فأغلب المبحوثات العاملات نهارا وهو التوقيت المحدد من الساعة 08.00 صباحا إلى الساعة 15.00 بعد الزوال يعتبرون هذا الأخير لا يساعدهن لا من ناحية الأطفال أو الزوج، وخاصة إذا كانت مقيمة مع عائلة زوجها ككنة (العائلة الممتدة)، فهي تحاسب على كل كبيرة وصغيرة، وتم اختيارها لهذه المناوبة في هذا التوقيت لأنهن أمهات لأطفال ممتدرسين ورضع، ووجدنا أغلب أزواجهن يمانعن العمل ليلا من جهة، من جهة أخرى جل العاملات نهارا (متزوجات أو عازبات) ليس لهن مشكل النقل أي مقيمات وسط حضري.

إذ تقول إحدى المناوبات نهارا بمصلحة الاستعجالات الحالة (1): "أنا لا يساعدي دائما فأنا أحس بالنقص وأيضا ابني وهناك عدة مناسبات لا احضرها".

أما بالنسبة للعاملات ليلا وهو التوقيت المحدد من الساعة 15.00 بعد الزوال إلى 8.00 صباحا والمسعى بنظام 17 سا، أي تقوم بمناوبة ليلية وتستفيد من استراحة يومين، فبالنسبة للمتزوجات تقبلن بهذا الحجم الساعي أولا باعتبارهن مقيمات بأوساط شبه حضرية، ويساعدهن هذا التوقيت من اجل بقائهن لمدة أكبر مع أولادهن خاصة الغير متمدرسين، إذ تصرح إحدى المناوبات ليلا بمصلحة جراحة الأطفال الحالة (2) « المناوبة الليلية تساعدني من أجل المنزل، وبالإضافة إلى ذلك أطفالي يدرسون ليس لدي أين اتركهم بالرغم من أن هذا العمل مرهق».

وهذا ما يظهر أن هذا الوقت الخاص بالعمل لا يساعد لسد متطلبات العائلة خاصة العاملات نهارا إذ استثنينا العاملات ليلا نوعا ما.

وفي هذا الاتجاه نجد عدة دراسات تطرقت إلى هذا الجانب من عمل المرأة كدراسة الباحثة زويدية بن عويشة التي عالجت موضوعا تحت عنوان " أثر الزوجة الأم في بناء الأسرة الجزائرية " والتي تهدف إلى تحليل العلاقة بين خروج الزوجة الأم إلى وظيفتها، والتغيرات التي قد تطرأ على دورها ومكانتها الاجتماعية داخل وخارج الأسرة وانعكاس ذلك على أطفالها.

وهذا ما وجدناه في دراستنا حيث صرحت العديد من الممرضات الأمهات بتأثر علاقتهن من أبنائهن وإحساسهم الكبير اتجاههم حيث صرحت إحدى الممرضات المناوبات ليلا بمصلحة الأمراض التعفننية والمعدية

الحالة رقم (08): " بالرغم من أنني اتركهم عند والدتي لكن يحسون دائما بالنقص ". حيث تطرقت الباحثة نادية فرحات إلى موضوع بعنوان " خروج المرأة للعمل وتأثيره على العلاقات الأسرية"² توصلت الباحثة في هذه الدراسة إلى أن المبحوثات اللواتي صرحن بأن علاقتهن مع أبنائهن تتأثر بخروجهن إلى العمل وهذا ما يدل على التحيز النوعي في حد ذاته الذي تعرضت له علاقة الأم بالطفل وخاصة عندما يكون صغيرا، لأنه بسبب العمل الخارجي تقلصت العلاقة بين الأم والطفل إلى حد ما.

وبالتالي هذا ما يؤكد أنه وبالرغم من التحديات الكبرى فالمرأة العاملة لازالت إلى حد ما لا تستطيع سد اغلب متطلبات عائلتها الأساسية خاصة فيما يخص الأبناء وبالتالي فإن الحجم الساعي لا يساعدهن في تأدية دورها الأسري والاجتماعي بصفة كاملة وتامة.

هذه النتيجة التي كشفت عنها الدراسة التي قامت بها عالية بافون من أن المجتمع يعاقب المرأة العاملة من خلال ساعات العمل الطويلة والمتواصلة حيث تصل إلى 45 ساعة أسبوعيا، هذا فضلا عن شعورها بالذنب والتقصير حيال أطفالها³.

كما تقول الدكتورة ايدايلين Idailine: " إن سبب الأزمات العائلية في أمريكا وسر كثرة الجرائم في المجتمع هو أن الزوجة تركت البيت لتضاعف دخل الأسرة فزاد الدخل وانخفض مستوى الأخلاق، إن التجارب أثبتت أن عودة المرأة إلى المنزل هو الطريقة الوحيدة لإنقاذ الجيل الجديد من التدهور الذي يسير فيه "⁴.

زويدية بن عويشة، أثر الزوجة الأم في بناء الأسرة الجزائرية، رسالة ماجستير، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر، 1986.

نادية فرحات: خروج المرأة للعمل وتأثيره على العلاقات الأسرية، رسالة ماجستير، علم الاجتماع، جامعة الجزائر، 2000.

تماضر زهري حسون، عمل المرأة على تماسك الأسرة في المجتمع العربي، مجلة الأمن والحياة، العدد 144، أبريل 1994، ص 22.

عبد العزيز عبد الله بزيار، خطر مشاركة المرأة العربية الرجل في ميدان عمله، السعودية، ص 134.

موقف العائلة من هذا العمل:

تتباين إجابات المبحوثات حسب الحالة المدنية، فبالنسبة للعازبات أجمعن أغلبهن على عدم وجود مشاكل الأمر الذي يمكن تفسيره من خلال وجود نوع من الوعي في المجتمع بعمل المرأة بصفة عامة ولعملها التناوبي في القطاع الصحي بصفة أخص، فهناك قبول نوعي من جهة ومن جهة أخرى يعتبر هذا العمل ضمان لمورد مالي إضافي للعائلة، خاصة مع الظروف المهنية التي يعهدها المجتمع في وقتنا الحالي. فيظهر هذا القبول المسمى بالنوعي ضمن المهين المستحبة لدى المجتمع الجزائري لعمل المرأة والمتمثلة في المهن الآتية: " خياطة، معلمة، طبيبة، أو ممرضة"، حيث صرحت الحالة 06: " على العكس أبي هو الذي دفعني لهذا العمل".

حيث أتضح هذا من خلال بعض الإحصاءات المسلمة من طرف الديوان الوطني للإحصاء الذي يظهر تفوق النساء العاملات في القطاع الصحي مقارنة بالرجال، حيث أصبح القطاع الصحي ذا أغلبية نسوية ذلك أن المجتمع يقبل عمل المرأة في هذا القطاع، أين يفضل الرجل أن تعالج زوجته عند المرأة.

المجموع	رجال		نساء		التخصص
	النسبة	العدد	النسبة	العدد	
602	42.02	253	57.98	349	صيدلي
7347	34.1	2505	65.90	4842	جراح أسنان
13475	46.49	6265	53.51	7210	طبيب عام
6355	47.12	2995	52.88	3368	طبيب مختص

جدول رقم 101: توزيع الممارسين في قطاع الصحة حسب الجنس لسنة 2010 لولاية تبسة

ففي دراسة للباحث مراد مولاي الحاج مختص في علم الاجتماع وباحث في مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية CRASC تحت عنوان " الأصول الريفية للعمال الصناعيين في الجزائر"² حيث أشار أن العامل الثاني الذي من خلاله يمكن معرفة نظر عمالنا للتحويل الاجتماعي هو قضية المرأة التي شهدت نوعا من الانسلاخ من تلك القيود التقليدية، فالضرورة الاقتصادية فرضت عليها الخروج إلى سوق العمل للبحث عن عمل خارج البيت للتخلص من ثقل صعوبة الظروف المعيشية... وحتى لو حتمت الظروف أن تعمل المرأة خارج البيت لأسباب اقتصادية هناك شروط يجب أن تتقيد بها عند خروجها للعمل مثل لبس " الحايك واللتام" وهذا لقوة رسوخ الثقافة التقليدية عند الإنسان الجزائري والمستمدة من المجتمع الريفي، وفي هذا الصدد نستشهد بشريط تلفزيوني حيث يقدم فيه أحد الأنثروبولوجيين المرأة العاملة الجزائرية وهي متجهة إلى

¹ معلومات مسلمة من طرف ONS، نقلا عن عايب فاطمة، المعوقات الوظيفية للمرأة العاملة، مذكرة ماجستير علم الاجتماع، جامعة الجزائر، 2010، ص 78.

مراد مولاي الحاج، الأصول الريفية للعمل الصناعي في الجزائر، مجلة إنسانيات، العدد 7، 1999، الجزائر، ص 37، 45.

المؤسسة الصناعية (مؤسسة الإلكترونيك بسيدي بلعباس) في حافلة لنقل العمال مرتدية الحايك واللثام وبعد دخولها إلى المصنع تنزع الحايك واللثام لتباشر العمل أمام تكنولوجيا متطورة، فيعقب ذلك الباحث عن المشهد ويقول: في كل 24 ساعة تقطع المرأة العاملة الجزائرية 14 قرناً من الزمن، ما بين مقر السكن ومكان العمل فيرجع المحيط الاجتماعي إلى القرن السابع، أي زمن زواج الحضارة العربية الإسلامية والمؤسسة الصناعية إلى القرن الواحد والعشرون أي زمن التطور التكنولوجي. أما الذين يسمحون بخروج بناتهم للعمل خارج المنزل فيحبذون أن تعمل بناتهم في مهن: ممرضة، طبيبة، معلمة، كما أن بعض المبحوثين يفضلون مهنة الخياطة لبناتهم، لأنها حسب رأيهم المهنة الصالحة للبنات.

موقف الزوج وعائلة الزوج:

بالنسبة للعاملات المتزوجات فيلاحظ قبول ضمني من طرف الزوج وعائلته باعتباره مورد مالي و فقط خاصة ومع توجه مجتمعنا نحو الثقافة المادية مؤخراً أي الدافع الاقتصادي.

حيث بينت بعض الدراسات في هذا المجال أن أهم دوافع خروج المرأة للعمل هو الحاجة الاقتصادية، فخرج المرأة للعمل ضرورة استلزمها الحاجات المتزايدة للمجتمع الصناعي الحديث، إذ أن أعباء المعيشة وغلائها من جهة، والتطلع إلى مستوى أفضل للحياة من جهة ثانية، دفع المرأة إلى الخروج عن إطارها التقليدي والمتمثل في دور المنجبة والمربية والراعية لشؤون أسرتها، ففي دراسة قام بها هير Hayer عن دوافع خروج المرأة إلى ميدان العمل المهني ظهر: "إن النساء من الطبقة الدنيا يعملن من أجل المادة"¹.

كما أن الظروف المعيشية والمقتضيات الاقتصادية التي تعيشها مختلف الأسر تفرض على المرأة الخروج إلى ميدان العمل المهني والوظيفي حيث أن: "الإحساس بأهمية العمل كوسيلة للحصول على النقود اللازمة لرفع مستوى معيشة الأسرة كان من أهم العوامل التي جعلت المرأة تترك العمل الخارجي"².

كما بينت الدراسات إن خروج المرأة للعمل كان نتيجة الحاجة الاقتصادية في هذا الصدد تقول الكاتبة فرانسوا جيرو Djirou François في العمل بالنسبة للمرأة "ضرورة وليس تسليية بل ضرورة الحياة أو الحياة نفسها"³.

ومن جهة أخرى نجد التوجه التنموي لاقتصاد السوق القائم على المنافسة والتطور واعتبار المرأة عامل أساسي في ظل التنمية، حيث جاء في المخطط الخماسي للتنمية محاولة الدولة في رفع مستوى المرأة وإدماجها في عملية التنمية إلا أن نسبة العمل النسوي في الجزائر تشكل أقل نسبة في العالم والجدول الآتي يمثل نسب تطور العمل النسوي في الجزائر من سنة 1977 إلى غاية 2010.

¹ إبراهيم عبد الفتاح كاميليا، سيكولوجية المرأة العاملة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1984 ص 85.

² علاء شكري وآخرون، المرأة في الريف والحضر، دراسة لحياتها في العمل والأسرة، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، مصر 1988، ص 238.

³ أحمد رشوان، علم الاجتماع للمرأة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1998، ص 26.

السنة	1977	1987	1992	1996	2003	2005	2010
المعدل	2.6	4.4	8.8	11.4	18.5	22.32	30.52

جدول 02: تطور معدل النشاط النسوي¹

ففي هذا الصدد نجد الدراسة التي قامت بها عائشة بلعربي تحت عنوان

«le salaire de madame ne l'a pas libérée»². ترجمة بلغة البحث: "أجر المرأة لم يحررها" التي تأخذ فيه فكرة المفارقة بين المشاركة الاقتصادية للمرأة والتحيز النسبي للعقلية، حيث تناولت فيها أنواع الخطاب الذي واجه هذه الأخيرة والمتمثل في الخطاب التقليدي الذي يعطي الأولوية أو بالأحرى المثالية للأم أو الزوجة والخطاب الحدائي الذي يعتبر المرأة عمود التنمية الاقتصادية والاجتماعية والذي يساهم في تحررها معتمدة في بحثها على دراسات: "محمد الحجوي":

1) la femme entre le chareaa et le droit positif (1938-1925).

2) l'instruction de la fille et sa participation dans la vie sociale (1925).

ورجوعا لميدان بحثنا قد صرحت بعض المبحوثات على رفض الزوج للعمل ليلا وتحبيذهن للعمل نهارا، مع سد متطلبات عائلتها الكلية بدون تقصير، ما يظهر عدم المساعدة لهذه الأخيرة خاصة بالاعتناء بالأبناء وخاصة المتدربين بالرغم من وجود تشارك للمهام المهنية خارج المنزل، هذا ما يدل على تحفظ الرجل لعملها وكله راجع إلى تمسكه بصورة المرأة الأم التي هذه المهام الأخيرة من اختصاصها فحسب. فقد صرحت إحدى المرصيات الحالة 03: "في بعض الأحيان أقول له أنني متعبة يقول لي كفى شكاي"

وكذا عدم مساعدة عائلة الزوج لها في حالة العائلة الممتدة. فقد صرحت إحدها (الحالة 1): "لن أجعل عملي خارج المنزل سبب في تقاعسي عن أداء واجباتي المنزلية، بل أقوم بكل ما يلزم. كما أن أم الزوج لن تقوم بمساعدتي، فأعمال البيت أقوم بها ليلا فلا اترك الفرصة لأحد للكلام عني" فالمرضة تقوم بواجباتها المنزلية وقت عدم العمل وذلك لتنظيم وقتها العملي والعائلي حتى تلي احتياجات العائلة من خدماتها.

هذا ما أوضحه جورج طرابشي في بحثه الرجولة وإيديولوجيا الرجولة في الرواية العربية، أنه قد عمل المجتمع الجزائري عبر سيطرة الثقافة الذكورية على التفرقة بين الجنسين وحدد لكل منهما عالمه الخاص ووظائفه وأدواره، فالعمل خاص بالرجل والتعبية والخضوع خاص بالنساء، فالرجل هو السيد الوحيد للفضاء الخارجي والمرأة متخصصة في شؤون البيت.³

المصدر الديوان الوطني للإحصاء، نقلا عن عايب فاطمة، مرجع سابق ص 183.

² Aicha Belarbi ;le salaire de madame ne l'a pas libérée, éd N° 2, Maroc – 1993

³ دحاوي نسيمه جدلية الأنوثة والذكورة في التفكير الشعبي الجزائري، مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجستير في الأدب الشعبي، معهد الثقافة الشعبية، تخصص أدب شعبي، 2001-2002، ص 75.

المرأة	الرجل
- فضاءها داخل البيت	- فضاء خارج البيت
- العمل دون أجر	- العمل بالأجر
- خاضعة، تابعة	- سيطرة اقتصادية
- مستهلكة	- منتج

التقسيم الجنسي في المجتمع الجزائري⁽¹⁾

فهذا التقسيم الجنسي هو ما زاد الطين بلة فهنا تحس المرأة بعدم العدالة في توقيت العمل، لأن لها ازدواجية في الأدوار لكن مكانتها تبقى هي نفسها.

في هذا الجدول توضح بصورة بسيطة نظرة المجتمع الجزائري لمكانة كل من الرجل والمرأة فالرجل مكانه خارج البيت ويقوم بالعمل المأجور، كما أنه هو العنصر الفعال والمسيطر على زمام الأمور في العائلة وهو المنتج، بينما المرأة هي مجرد فاعل تابع للرجل وغير منتجة كما أن مكانها هو البيت فقط ولا تقوم بعمل سوى القيام بمراعاة شؤون بيتها (العمل غير المأجور)، إن صراع الذكورة والأنوثة لم يأت اعتبارا، بل جاء نتيجة تراكمات تاريخية من ديانات وفلسفات قديمة، وهذا ما يبينه روجي غارودي: " لقد نومنا ... بالإقصاء الصادر عن سقراط ضد النساء اللواتي، اعتبرن غير مؤهلات للارتقاء إلى العقل السياسي وعن القديس أوغستين أعلن تفوق الرجل، نظرا لتمتعه لغزارة أوفر بفضة العقل².

تأثير ظروف العمل على تأدية المهام الوظيفية

إن مهنة التمريض تتطلب الإحاطة بمتطلبات المريض المختلفة، فالمريض ليس جسدا وحسب، وإنما هو مزيج من تداعيات المرض البدنية والنفسية والاجتماعية والروحية، وهذا يستدعي أن تكون الممرضة ملمة بعلوم كثيرة تميزها وتجعل منها ممارسة واسعة الأفق متجددة المعرفة فتتمكن من القيام بعملها بثقة تامة.

فقد صرحت إحدى المبحوثات الحالة(1): "صغير السن لا بأس لكن المشاكل مع المريض كبير السن".

أما فيما يخص علاقتهن مع المرضى فمن خلال التحليلات الإجرائية التي قمنا بها بالإضافة إلى الملاحظة المستترة التي توفى بالغرض في مثل هذه الحالات بالإضافة إلى المقابلات لمسنا من خلال كلامهن أنهن مهتمات كل الاهتمام بالمريض باعتباره في حالة تمنعه من القيام بمشاكل حيث صرحت الحالة (08) "العلاقة جيدة مع المرضى" فتدخل الممرضة يكون من خلال التخفيف عن المريض من آلامه وقلقه وخوفه من المرض. فدور الممرضة من الأدوار الهامة بالمستشفى، وتتضح أهمية هذا الدور في احتوائه على العناصر التقنية للعلاج، بالإضافة إلى العناصر النفسية والاجتماعية فهي واسطة بين الطبيب و

¹محمد سعدي، المثل الشعبي الجزائري مقارنة بنيوية نقلا عن نسيم دحاوي المرجع نفسه، ص 77.

نفسه، ص 77.

المريض ومدة مصاحبته للمريض طويلة، كذلك تقاسمها السلطة العلاجية مع الطبيب¹ مما يجعلها تتحمل القسط الأكبر من العملية العلاجية.

- وقد نشأ على هامش العلاقة المهنية بين المريض و الممرضة علاقات مصاحبة شخصية كعلاقة الصداقة أو المحبة وغيرها².

- ويدخل في موضوع المعاملة الإنسانية ما تتحلى به الممرضة من بشاشة الوجه و الهدوء و الصبر، وان تكون متسارعة في تلبية نداء المريض وتلبية حاجاته، حريصة على القيام بأعمال التمريض على المستوى اللائق.

- لكن أغلب الممرضات ذكرن حالات التمارض عند الكثير من المرضى ذوي الحالات الاجتماعية الخاصة

(مطلقات، مشاكل عائلية...) فقد صرحت الحالة (04): "في بعض الأحيان أحس بالشفقة على المريض، لكن لضغط العمل وكثرة المرضى لا أحس به بالإضافة إلى وجود من يتصنع المرض".

كما أجمعن على وجود مشاكل مع من يرافق المريض سواء العاملات ليلا أو نهارا في إطار العمل التناوبي، نظرا للصورة الخاطئة كما صرحن اتجاههن بعدم قيامهن بعملهن بالإضافة إلى الزيارات الخارجة عن الأوقات المسموح بها وإحضارهم للممنوعات سواء أغذية أو غيرها قد تضر بصحة المريض.

فقد صرحت الحالة (04): "المشاكل تأتينا من مرافقي المريض أو الزوار الذين لا يحترمون شروط الزيارات"

كل هذه المشاكل قد تؤثر على الحالة النفسية للممرضة وما يؤثر على مردوديتها في العمل، لكن الضمير المهني الطبي كما جاء به تالكوت بارسونز قد يمنعهن من ذلك حيث ذكر أنه فيما يخص الطبيب جوهر واجباته أن يعمل على تحقيق مصلحة المريض و المجتمع أكثر مما يعمل على تحقيق مصالح خاصة مادية كانت أو غير مادية وعليه أن يكون موضوعيا: ويعني هذا أن لا يحكم على سلوك المريض بناءً على قيم واتجاهات خاصة به، وأن لا يتورط عاطفيا مع المرضى مما قد يؤثر على قدرته على العمل، فعليه أن يلتزم بقواعد وقرارات ممارسة مهنة الطب.³

أما فيما يخص توفر الوسائل التي يتوفر عليها القطاع من اجل تأدية مهامهن صرحت الحالة 10: "لا يوجد وسائل لتأدية مهامنا كما صرحت في نفس السياق الحالة 05: "دائما انقطاعات في التموين بالوسائل حتى الأدوية في بعض الأحيان يطلب من مرافقي المريض شراءها من الخارج..."

من خلال تواجدها في المجال المكاني للدراسة و بصورة مباشرة، وأيضا من خلال تصريحات الممرضات تبين لنا انعدام الأمن خاصة بمصلحة الاستعجال حيث تقول الحالة (07): "لا وجود للأمن نحن دائما في خطر نستقبل يوميا مخمورين

¹ Israël, le médecin face au malade, dessart Bruxelles, 1968, page 154.

² عبد السلام بشير الدويبي، علم الاجتماع الطبي، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص 77.

³ فوزية رمضان أيوب، علم الاجتماع الطبي، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة، ط4، ص 35.

ومخدرين... " أيضا صرحت حالة (05): " لا يوجد الأمن تماما و المرضى لا يفهمون لأنهم عصبوني بالإضافة إلى أن الوضع دائما مكتئب وغير منظم".

كما أكدت إحدى الممرضات المناوبات ليلا الحالة (02): "الأمن لا يوجد، عناصر الأمن لا يظهرون بالإضافة إلى وجود المنحرفين خاصة بالليل وهذا ما يدل على عدم وجود أعوان الأمن من خلال عدم قيامهم بعملهم، وكذلك الإهمال الواضح من طرفهم من خلال عدم القيام بدوريات في مختلف المصالح، إذ تؤكد الحالة (03) المناوبة ليلا: "أنا عمل ممرضة وعون أمن في نفس الوقت، نغلق الأبواب على أنفسنا، ومع ذلك يبقى الزوار في كل وقت"

واستنادا إلى تصريحات الممرضات فإن ظروف العمل في المستشفى تتوقف على النقاط الآتية:

* بالنسبة للمرافق الضرورية فهي غير متوفرة و إن توفرت فخدماتها ناقصة (المقهى، المطبخ...)

* كما وجدنا انعدام القاعات المخصصة للممرضات فقد لاحظنا استعمالهن لقاعات و أسرة المرضى لتغيير ملابسهن... حيث صرحت الحالة (08): "الأكل من مطبخ المستشفى لا يصلح للأكل، النادي لا يوجد فيه شيء سوى القهوة، والمصلى بعيد لا أذهب إليه لكي لا أترك عملي، لا يوجد هاتف وكل شخص منا يبحث عن حلوله بنفسه".

أما فيما يخص موقفهن من هذا العمل، صرحن أغلبهن أن هذا النوع من العمل يرهقهن سواء المناوبات ليلا أو نهارا، فلكل مشاكلها وظروفها ولكن تجمعن على المشاكل أو العوائق الخاصة بسد متطلبات عائلتها بشكل كلي وخاصة أبناءها، أو تلك الخاصة بالأمن أو التجاوزات من طرف أهل المريض... من جانب آخر نجدها تتغيب عن الكثير من المناسبات الاجتماعية، أو عند قضائها لالتزاماتها الشخصية..

وفي هذا الصدد يتوجه مصطفى الخشاب في دراسته حول علم الاجتماع العائلي¹ إلى تقسيم مشاكل المرأة العاملة إلى داخلي و خارجي: حيث تلعب المرأة دورا رائدا في السير العادي للمجتمع فهي ركيزة الأسرة التي بدونها لا تقوم قائمة وهي المرتبة الأولى لأفرادها و الموجهة لسلوكهم، لذا ترتب عن خروج المرأة المتزوجة للعمل مشاكل تواجهها تمثلت في زيادة المسؤوليات الملقاة على عاتقها في المنزل إضافة للوظيفة.

أما فيما يتعلق بالمحيط الخارجي فباعتبار الطبيعة الفيزيولوجية للمرأة العاملة وتأديتها لدور مزدوج فوق طاقتها تجعلها في إرهاق، مما ينعكس إما بالتقصير في واجباتها نحو أسرتها وإما بالتقصير في عملها الوظيفي ويظهر ذلك من خلال تغييرها عن العمل بسبب المشاكل الأسرية، كمرض الأطفال و التأخر عن العمل، مما يؤدي إلى عدم قيامها بعملها بالجدية المطلوبة.

كما تتلقى المرأة بعض المشاكل مع الزملاء و الرؤساء لذا يجب أن تحرص على طبيعة العلاقة مع زملائها، و طبيعة أجواء العمل تسبب للمرأة التوتر المستمر و القلق الدائم حيث أن عملها في محيط سام يعرضها للخطر،

مصطفى الخشاب، دراسات في علم الاجتماع العائلي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1981، ص 318.

مع العلم أن عدم إلمام المرأة بالأنظمة و القوانين المعمول بها يسهل من هضم حقوقها، بالإضافة إلى عدم الإنصاف في توزيع التخصصات و المسؤوليات و إتاحة فرص الترقية كل ذلك يؤثر في طبيعة عمل المرأة و بالتالي هذا ما ينتج عنه اضطراب في حياتها وفقدانها للقدرة على التكيف مهنيًا و اجتماعيًا.

أساليب تفادي المشاكل داخل العمل

كشفت أغلبية الحالات المستجوبة على أنها تحاول تفادي العمل التناوبي ليلا أو نهارا، وبالتالي تفادي المشاكل المرتبطة به سواء مشاكل وظيفتها أو المترتبة على عدم قيامها بدورها الاجتماعي باعتبارها أم، زوجة، كنة و صديقة لها علاقات مفتوحة، فهي تحارب كي لا تكون علاقاتها محدودة جافة، هذا الدور الاجتماعي الذي يكون خاصة في حالة العطل الرسمية كالأعياد الدينية و الوطنية و شهر رمضان، و أيضا في حالة المناسبات و الالتزامات الشخصية كمرض أحد الأطفال أو زواج أحد الأقارب أو حتى قيامها بواجباتها المنزلية في إطار عدم وجود تقسيم للمهام ضمن مجتمعنا الذكوري. حيث صرحت الحالة (04): " في الكثير من الأحيان أتغيب من أجل أن لا أفوت بعض المناسبات " وهذا ما يدل على أن ازدواجية الأدوار عند المرأة هي التي تجعل من وقتها ضيقا، فتحاول إلى حد ما أن تجد وقتا لها لكي تحافظ على علاقاتها الاجتماعية . ومن خلال ميدان دراستنا وجدنا جانبا رسميا تأخذ به الممرضة لتفادي هذا النوع من العمل (نهارا أو ليلا) سواء كانت متزوجة أو عزباء، وهو اخذ أيام الراحة التي كانت تجمعها (les jours des récupérations). فالمنوبات ليلا أو نهارا تجمع أيام العطل السنوية و الوطنية و الدينية، أي العطل الرسمية و تأخذها في المناسبات التي تحتاجها بشرط إعلام رئيس المصلحة كي تكون الفرقة المناوبة ليلا أو نهارا غير ناقصة، فرئيس المصلحة يتولى هذا الأمر و هكذا دواليك عند جميع الممرضين وقت التزامهم، ويقدر عدد الفرقة المناوبة ليلا أو نهارا (05 ممرضين على الأقل و 07 كحد متوسط) في كل مصلحة، خاصة مصلحة الاستعجالات التي تتطلب أكبر قدر من المستخدمين، و التي قد تحتاج ممرضين من مصالحي أخرى. وهذا ما أكدته لنا رئيس مصلحة الاستعجالات ومسؤولي المناوبتين الليلية و النهارية، حيث تقول إحدى المناوبات نهارا الحالة (06): "لنا الحق في اخذ أيام الراحة التي تم تأجيلها لكن مع وجوب أن تكون الفرقة المناوبة كاملة " كما صرحت الحالة 04: " أستطيع أخذ أيام الراحة التي جمعتها لأنه حقي، مع شرط إعلام رئيس المصلحة" وكل هذه الإجراءات في إطار ما يسمى بالتنظيم الرسمي .

ومن جهة أخرى وبناءً على خطابات الممرضات وملاحظتنا تبين لنا أن هناك جوانب غير رسمية تضطر المناوبات إليها في الحالات المذكورة سلفا وتشمل هذه الحلول باعتبارها غير رسمية في النقاط الآتية:

- يتم تبادل المناوبات بين الزملاء ومع تفهم وتساهل لرئيس المصلحة، حيث تصرح الحالة (09) "أبداً مع أصدقائي، لكن بشرط علم رئيس المصلحة الذي لا يقول شيئاً، فالمهم هو وجود عدد كافي من المستخدمين"
- يتم اقتراض أيام ثم يتم إرجاعها فيما بعد، وهذا ما أدلت به الحالة (04): "ايلا رفدت نهار خاصني نردو". وهذا ما يبين الإلزامية في التعامل مع العلاقات الغير رسمية وكأنها اشتراط عقد اجتماعي ضممني غير مصرح.
- كما وجدنا حالتين ذكرن لنا حلالاً لم تصرح به أغلب المبحوثات و المتمثل في بيع المناوبات إلى زملائهم خاصة إلى الرجال و الذي تقدر قيمتها بـ 2000 دج و هذا الحل خاص بالمناوبات ليلا، حيث تقول الحالة (09): " قد قمت ببيع المناوبة لزميل لي بـ 2000 دج".

- وفي حالات أخرى لما تكون مضطرة ولم تجد أي حل، فإنها تتغيب مع أن هذا الحل يعتبر حلا صعبا بالنسبة لهن حيث يحاسبن من طرف الإدارة. حيث أكدت عليه الحالة (05): "أتغيب في بعض الأحيان".

فكل هذه الإجراءات الغير رسمية تأخذ بها الممرضة من أجل أن تقوم بالتوفيق بين عملها وواجباتها الاجتماعية، فالتنظيم الغير رسمي كما يعرفه F.Rthlisbergers و W. Dickson: "انه التنظيم الغير مكتوب على الورق، ويتمثل في العلاقات المتبادلة القائمة على الود و الكراهية، ويوجد منفصلا عن أي بناء اجتماعي معبر عنه يوضح ويشير التنظيم الغير رسمي إلى الممارسات غير الرسمية التي تظهر في شكل استجابة للقواعد الرسمية المنظمة المتبعة داخل التنظيم، وتظهر هذه الممارسات الغير رسمية من خلال العلاقات الاجتماعية التي تظهر بين أعضاء التنظيم، هذه العلاقات التي قد لا تتفق مع العلاقات المنطقية التي تحددها خريطة البناء التنظيمي"¹.

توظيف العلاقات السوسيو مهنية في التوفيق بين الوظيفة و الدور الاجتماعي:

فيما يتعلق ببعد طبيعة العلاقات السوسيو مهنية مع الإدارة و الزملاء، فانطلاقا من نتائج البحث الميداني ومقابلة المبحوثات يتضح لنا عدم وجود علاقة مباشرة مع الإدارة إلا فيما يتعلق بالأمر الرسمية (توظيف، أجور...) أو إذا كانت مشكلة في عملها في حالة شكاوي المرضى إلى الإدارة أو في حالة غيابها غير المبرر فيتم استدعاءها. وهذا على حسب تعبير الحالة (10): " ليس لدي أي علاقة مع الإدارة إلا في حالة العطلة أو الأجر".

وفي حالة أخرى بالنسبة للممرضة التي قامت ببيع مناوبتها لزميل لها ولكنه لم يأتي فتم استدعاءها و معاقبتها من طرف الإدارة حيث صرحت بما يلي: " حدثت لي مرة و أن قمت ببيع مناويتي لزميل لي، لكنه لم يأتي لقد قام بالكذب علي، حيث كنت على وشك أن افقد منصب عملي، فتمت معاقبتي بخمسة مناوبات، لو لم أكن مضطرة لما فعلت ذلك".

هذا ما يبين لنا أن حالة البعد الرتبتي تحسنت في المستشفى و الذي كان يقاس من خلال إدراك إهمال السلطة الإدارية، هذا ما استقيناه من خلال مقابلتنا للمبحوثات قمن بمقارنة بين الوضع السابق و الحالي، حيث وجدن الصرامة في العمل و الذي صاحبها وعي لدى الأفراد.

أما فيما يخص العلاقة مع الزملاء فمن خلال التحليلات الإجرائية التي قمنا بها مع الممرضات لمسنا وجود خاصيتين:

فمن جهة هناك نشاط وحيوية لما تقتضيه طبيعة المهنة حيث أن الممرضات يبدن ذلك التفاهم والتعاون بينهن ما يضيف لعلاقتهم المهنية علاقات اجتماعية، ما يمكن تفسيره في صعوبة الاندماج بحيث أن اندماجها في جماعة عمل أو فرقة يحول دون انتقالها إلى جماعة أخرى خوفا من عدم التكيف في هذه الجماعة الجديدة. حيث صرحت الحالة (07): " العلاقة مع الزملاء جيدة، أنا لا أريد تغيير لوجود زميلاتي".

ومن جهة أخرى هناك منافسة بين الفرق المناوبة أو بالأحرى صراع بين الفرق ليلا أو نهارا حيث تؤكد كل منها على التأخير الذي تمارسه المجموعة على الأخرى، حيث صرحت لنا المناوبات نهارا على أنها تعاني من التأخير الذي يمارسه المناوبون

¹ طلعت إبراهيم لطفي، علم اجتماع التنظيم، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2007. ص 46.

الممرضون، بحيث يكون الدخول على الساعة 15:00 زوالا وهي تتعداها بنصف ساعة على الأقل وهو نفس المشكل عند المناوبات ليلا حيث تتعدى ساعة الدخول المحددة ب 08:00 صباحا بنصف ساعة على الأقل حيث تصرح الحالة (07): "يا أختي يأتون متأخرين حتى بنصف ساعة أو أكثر، يأتون على الساعة 15:30 تقريبا وفي بعض الأحيان أكثر من ذلك". كما تقول الحالة (08): "اكره خاصة عندما يكون هناك تأخير بنصف ساعة فما فوق، خاصة عند تسليم المهام".

إذن ما نستخلصه أن العلاقات السوسيو مهنية هي جيدة بين الزملاء، وبين الممرضات ورئيس المصلحة إلا فيما يتعلق بعدم التفاهم أو التأخر في ساعة الدخول، فإذا استثنينا هذه النقطة فإن العلاقة السوسيو مهنية جيدة، إلى حد تطورها إلى علاقات اجتماعية ما يساعدها على التوفيق بين دورها الاجتماعي ووظيفتها، و التعاون على تفادي التناوب في الحالات المتعدرة على كل واحدة وهذا ما يهمنا في بحثنا.

الاستنتاج العام ومناقشة الفرضيات:

عمل المرأة بالتناوب لا زال يحمل مشاكل أو عوائق في توفيقها بين عملها كممرضة ودورها الاجتماعي كربة بيت، أم، زوج وكنته... وكإسنانة لها علاقات اجتماعية هذا ما أستدعي انتهاجها لاستراتيجيات عديدة لكن لها انعكاسات على حياتها الاجتماعية، فنجد العاملة التي تقطن في مناطق حضرية تحبذ العمل نهارا وذلك لعدم وجود مشاكل في النقل مما يجعلها تبقى ليلا مع أولادها لكن هذا ما يهدد علاقاتها الاجتماعية من خلال تفويتها لكل المناسبات التي يمكن أن تجمعها مع أفراد يفترض أن تكون على علاقات اجتماعية معهم.

أما بالنسبة للعاملات التي تقطن في مناطق شبه حضرية أو ريفية فإنها تفضل العمل ليلا وذلك لتفادي مشكل النقل ولبقائها لمدة أطول مع عائلتها، هذه الاستراتيجية بقدر ما تساعدها على تفادي بعض المشاكل كالنقل وتوفير وقت أكبر للعائلة، تسبب لها إجهادا نفسيا وجسديا لأن هذا النوع من العمل الذي يتطلب عدم نومها ليلا وهذا ما يخالف الطبيعة البشرية التي جعلت الليل للنوم والنهار للعمل.

وبالرغم من انتهاجها لهاتين الاستراتيجيتين التي تسعى من خلالها إلى التوفيق بين وظيفتها ودورها الاجتماعي، إلا أن هذا لم يمكنها من سد متطلبات عائلتها سواء واجباتها المنزلية اتجاه أولادها أو زوجها في إطار الحجم الساعي المخصص للعمل ذلك لأنها تعاني من ازدواجية في الأدوار، بحيث تقسم ساعات اليوم ما بين دورها الاجتماعي ووظيفتها المهنية، كما أن موقف عائلتها من هذا العمل يبقى ضمنيا يتعلق بجانب مادي لا تنموي.

وبالنسبة للعلاقة مع المريض فهي جيدة لا تتعدى مجال العمل إلا أن المشاكل الموجودة تأتي مع مرافقي المريض الذين يحملون تمثلا سلبيا عنها وهذا ما يؤثر على مردودية عملها ومع ظروف العمل غير المتوفرة خاصة انعدام الإمكانيات والأمن. فامن المرأة الممرضة مهدد من خلال انعدام الحماية في هذا العمل وبسبب انعدام المرافق الضرورية فإنها تقوم بتضييع وقت عملها وهذا ما يقلل من خدمتها للمريض وبالتالي ما يشكك في كفاءتها وهذا لصعوبة نقل الممرضة من مصلحة إلى أخرى وكذلك لقضاء حاجياتها الخاصة وهذا ما يعطي تصور حول قيام المرأة بعملها على أكمل وجه لكونها أنثى، وهذا ما يتطلب على إدارة المستشفى بتوفير جميع المرافق حتى تكون هناك تنمية في عمل المرأة، والتي لا يمكن تحقيقها بدون توفير الإمكانيات،

كذلك تلجأ المرأة العاملة بالتناوب من أجل تحقيق متطلباتها الاجتماعية و الأسرة ودون المساس بمتطلبات وظيفتها من خلال تفاديه بطرق رسمية وغير رسمية، كذلك استنتجنا أن الممرضة لها علاقات سوسيومهنية توظفها بحيث تندمج في جماعات غير رسمية تحكمها معايير اجتماعية تساعد على تحقيق أهدافها والمتمثلة أساسا في تفادي مشاكل العمل من خلال التوفيق بين الدور و الوظيفة.

ومن خلال ما سبق فإن الممرضة العاملة بالتناوب ولأجل ضمان توازن بين مهنتها و شؤونها الأسرية تقوم بتفاديه في حالات اضطرابها، وهكذا تثبت فرضيتنا نسبيا ذلك انه بالرغم من الاستراتيجيات التي تتخذها هذه العاملة لمحاولتها التوفيق بين الدور و الوظيفة تعاني دائما من بعض المشاكل التنظيمية و الاجتماعية ، إلا أن تحملها ومواصلتها للعمل يقودنا إلى القول بان خروجها للعمل ليس بداعي التنمية و إنما بداع مادي.

خاتمة:

لقد كان لمشروع التنمية في الجزائر الدور الكبير لوجود ديناميكية من هذا النوع في مجتمعنا الراهن، فلم يتضح هذا المشروع من الناحية الاجتماعية و الاقتصادية إلا من خلال اعتبار المرأة فاعل مهم ضمن هذا الأخير.

فعمل المرأة الجزائرية أصبح حتمية اجتماعية و اقتصادية وتنموية، خاصة مع اتجاه الدولة الجزائرية نحو اقتصاد السوق، فالعمل المأجور للنساء ظهر في الجزائر بعد الاستقلال من أجل تحقيق مشروع التنمية الاقتصادي، و التحولات الاجتماعية و السياسية التي تبعته وتحسن المستوى، و النزوح الريفي وفتح أبواب المدارس للنساء أدى بدفع العديد منهن إلى ممارسة عمل مأجور.

فلقد كان ميثاق طرابلس 1962 أول من نادى بحقوق المرأة و الحديث عن الاهتمام بها في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية و السياسية، لكن رغم أن ترقية المرأة من خلال العمل المأجور مسألة عملية و ملموسة يمكن قياسها من خلال الوقائع فهي تظل أولا و أخيرا مسألة مبدأ، فالنصوص الأساسية للمجتمع تؤسس لعدم التمييز بين الجنسين أي المساواة بينهم خاصة المساواة في تقسيم المهام، لكن النصوص المرجعية أي الواقعية لمجتمعنا تؤسس للتمييز بين الجنسين.

هذا ما يظهر في ازدواجية الأدوار عند المرأة الذي نتج عن العمل المأجور في المجتمعات التي لا ترحب بعمل المرأة جعلت أعمال خاصة بالرجل و أعمال خاصة بالمرأة حيث انتشر عملها في ميادين معينة كالصحة و التعليم، فمن هنا كانت التفرقة قائمة بين الجنسين في إطار مجتمع ذكوري، وبالتالي اتخاذها لاستراتيجيات عديدة للتوفيق بين دورها المهني والاجتماعي خلق لها مشاكل أخرى تجعل هذين المركزين غير مستقرين وتحملها لهذه المشاكل يؤكد أن خروجها للعمل هو ذا دافع مادي، تفرضه المتطلبات الاجتماعية .

في الأخير يمكن أن نتساءل إلى أي مدى يمكن لهذه المرأة العاملة تحمل ضغط الأدوار الذي تعيشه؟ نترك هذا التساؤل كإشكالية لدراسات علمية مستقبلية.

قائمة المراجع:

- 1- إبراهيم عبد الفتاح كاميليا، سيكولوجية المرأة العاملة، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت لبنان، 1984.
- 2- ابراهيم عبد الوهاب، أسس البحث الاجتماعي، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 1985.
- 3- أحمد رشوان، علم الاجتماع المرأة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية 1998.
- 4- الخشاب مصطفى، دراسات في علم الاجتماع العائلي دار النهضة العربية بيروت، لبنان، 1981.
- 5- الدويبي بشير عبد السلام، علم الاجتماع الطبي، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2006.
- 6- أنجريس موريس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية-تدريبات عملية- ترجمة: بوزيد صحراوي و آخرون، دار القصبية للنشر، الجزائر، 2004.
- 7- بدر احمد، أصول البحث العلمي ومناهجه، وكالة الكويت، ط2، 1986.
- 8- بن باز عبد الله عبد العزيز، خطر مشاركة المرأة العربية الرجل عمله، الرياض، السعودية.
- 9- بوحوش عمار، محمد محمود الدينبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999.
- 10- شكري علياء و آخرون، المرأة في الريف و الحضر-دراسة لحياتها في العمل والأسرة-، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر 1988.
- 11- طلعت إبراهيم لطفي، علم اجتماع التنظيم، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2007.
- 12- عياد احمد، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، الديوان الوطني لمطبوعات الجامعية، 2005.
- 13- بن عويشة زبيدة، أثر الزوجة الأم في بناء الأسرة الجزائرية، رسالة ماجستير، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر، 1986.
- 14- عايب فاطمة، المعوقات الوظيفية للمرأة العاملة، رسالة ماجستير، علم الاجتماع، جامعة الجزائر، 2010.
- 15- فرحات نادية، خروج المرأة للعمل وتأثيره على العلاقات الأسرية، رسالة ماجستير، علم الاجتماع، جامعة الجزائر، 2000.
- 16- نسيمة دحاوي، جدلية الأنوثة والذكورة في التفكير الشعبي الجزائري، مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجستير في الأدب الشعبي، معهد الثقافة الشعبية، تخصص أدب شعبي، 2001-2002.

- 17- نقلا عن تماضر زهري حسون، عمل المرأة على تماسك الأسرة في المجتمع العربي، مجلة الأمن والحياة، العدد 144، ابريل 1994.
- 18- مراد مولاي الحاج، الأصول الريفية للعمل الصناعي في الجزائر، مجلة إنسانيات، العدد 7، الجزائر 1999.
- 19- عبد القادر دربال، محاضرات الجامعة الصيفية لجهة التحرير الوطني، الأهداف الكبرى للمخطط الخماسي 2010-2014
- 20 - الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، الأمر رقم 66-133 المؤرخ في 12 صفر 1386 الموافق ل 02 يونيو 1966 المتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العامة، العدد 46.
- 21- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، القانون رقم 90-11 المؤرخ في 26 رمضان 1410 الموافق ل 21 ابريل 1990 المتعلق بعلاقات العمل، العدد رقم 17.
- 22-Aicha Belarbi ;le salaire de madame ne l'a pas libérée, éd N° 82, Maroc – 1993.
- 23-Alex Muecheilli, dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales ; Edition Armand colin Masson ; paris.
- 24-Donald .L.Patrick et Grohom, sociology applied to médecine, iTindall, London، نقلا عن فوزية رمضان أيوب،
- 25-Israël. L, le médecin face au malade, dessart Bruxelles, 1968,
- 26-http/www.saaaid.net/female/098.htm

الإنتاج الإسقاطي النسقي للمراهق الجانح المتواجد في مركز إعادة التربية - دراسة عيادية -

The quality of the systemic projective production of the delinquent teenager, in the reeducation center - clinical study

د. أيت مولود يسمينة - د. إكردوشن بعلي زاهية / جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر

DR.AIT MOULOUD YASMINA ♦ IKARDOUCHENE BALI ZAHIA/University of Ouargla

ملخص:

انطلقت هذه الدراسة من النتيجة التي توصلنا إليها فيما يخص نوعية الإنتاج الإسقاطي للمراهق الجانح من خلال تقنية الرورشاخ، ولقد أسفرت النتائج عن وجود هشاشة نفسية معتبرة كلما كانت الجنحة المرتكبة خطيرة. وعليه نود من خلال هذه المبادرة فحص ما إذا كانت الإشكاليات النفسية التي يطرحها الجانح تعكس أيضا ديناميكية أسرية خاصة، وهذا من خلال فحص إدراك المراهق الجانح لها باستعمال اختبار الإدراك الأسري FAT ، وبعد فرز النتائج تم الوصول إلى أن الحالات تعاني من ديناميكية أسرية سيئة التوظيف وهذا على مستوى الصراع الظاهر وكيفية حله، ضبط الحدود والنهيات، نوعية العلاقات، المعاملات السيئة. وقد بدا كل ذلك في تكرار بعض الأحداث التي ظهرت في الدائرة غير الوظيفية.

الكلمات المفتاحية: المراهق الجانح، الديناميكية الأسرية.

Abstract:

This study was based on our conclusion regarding the quality of projective production for a delinquent teenager through the Rorschach technique, and the results have resulted in a perceived psychological vulnerability whenever the misdemeanor committed is serious. Therefore, we would like, through this initiative, to examine whether the psychological problems posing delinquent also reflect a special family dynamic, and this is by examining the delinquent teenager's perception of her using the FAT family awareness test, and after sorting the results it was concluded that the cases suffer from poorly employed family dynamics and this On the level of the apparent conflict and how it is resolved, setting limits and ends, the type of relationships, bad transactions, and all of this appeared in the repetition of some of the events that appeared in the non-functional circle.

Keywords: delinquent teenager, family dynamics.

تمهيد:

يعيش الفرد منذ بداية حياته الأولى في عدد من السياقات الاجتماعية المختلفة، تبدأ أولاً بالأسرة، ثم المدرسة والرفاق وغيرها. لكن يظل السياق الأسري من بين هذه السياقات، البالغة التفرد والخصوصية؛ فهي الجماعة الأولية التي تنمو في أعضائها شخصية الفرد في سنوات حياته المبكرة والحاسمة، ذلك أن معايشة الطفل لأفراد أسرته يدفعه إلى إدماج سلوكياتهم لتصبح فيما بعد موحها قاعدياً لأفكاره وتوجهاته واستراتيجياته وسلوكياته، ويكون هذا الإدماج من خلال التفاعل والتواصل التي تجمع أعضاء الأسرة ككل.

1- الإشكالية والفرضيات

وباعتبار المراهقة فترة إنمائية حساسة، فيها "يعاد إحياء الصراعات الإنمائية المشحونة بالنزوات العدوانية والجنسية بهدف إدماجها من جديد، و ذلك من شأنه أن يؤدي إلى تعديل بنية الأنا، فإن الماضي الذي قد يكون صعباً والذي يترجم في بعض الصدمات النفسية الناتجة عن سوء العلاقات بين أفراد البيئة الأسرية التي فيها يتعرع المراهق، خاصة وإن لم توفر له في الحاضر أجواء القيام بالإصلاحات الممكنة لما تم تشويهه في الماضي، فإن البناء النفسي لهذا الأخير سيبدو جد هش يظهر إسقاطياً على شكل إشكاليات"¹ تترجم في سلوكيات غير قانونية قد تصل به إلى المرور إلى الفعل العنيف، ومنه الإقامة في مؤسسة إعادة التربية للجانحين، بهدف إعادة تأهيله وإدماجه في المجتمع من جديد. ذلك أن الجنوح كما يراه روبنسون S.Robson سلوك يعارض مصلحة الجماعة في زمان ومكان معينين بصرف النظر عن تقديم الفاعل للمحاكمة"².

هذا ما أشارت إليه عدة دراسات أمثال روتر فرانقتن (Rotter, 1978, Faringhton) بأن "الجنوح يتحدد بالخبرات المحيطة المؤلمة التي يتعرض لها الطفل في حياته وبالأخص الوسط الأسري المتسم بالمعاملة العقابية القاسية، ونقص العاطفة، وعدم الانسجام بين الوالدين، والتصددع الأسري"، وتضيف دراسات كل من "ما كورد وما كورد 1964 Mc cord & Mc cord، و جونسون 1972 Jenson، وفيشر 1973 Fischer" أن نقص الحب والتعاطف ونبذ الآباء للطفل نبذا قاسياً، وعدم ثبات طرق التأديب تشكل الأسباب الأولية للسلوك الجانح³، كونها يتم إدماجها بشكل سلبي وحيوي، أي أنها تبقى مكتوبة في اللاشعور وهي في ديناميكية مستمرة محافظة على انفعالاتها السلبية الأولى.

وعليه، فرغم علم الجانح بخطر سلوكياته، ورغم إدراكه لشدة العقوبة التي تكون جزاء كل فعل مضاد للقانون إلا أنه يكرهه، ذلك لأن الجنوح كما يقول بيرت C.Burt عبارة عن "إفراط في التعبير عن قوة الغرائز وشدة انفعالها"⁴. أي أنه سلوك يعكس دينامية نفسية انحرفت عن مسار نموها الطبيعي، وهي تنمو في أعضان ديناميكية أسرية تشبه العلاقات السلبية، الأمر الذي يجعل من الجانح أقل استثماراً ونجاعة وتكيفاً مع العالم الخارجي، فكما يراه M. Dupont (2015) أنه "يبني عالم داخلي هامشي، حيث انشطار الأنا وسيطرة النسيان والتفكير الذي يكون معرض للكف؛ وهي استجابة مكلفة من حيث

¹ - ينظر: إكردوشن بعلي زاهية، أيت مولود ياسمينية، حدو رشيد،، دراسة عيادية إسقاطية للمراهق الجانح، دراسة لعشر حالات انطلاقاً من الروشاخ. مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الوادي، الجزائر؛ دط، 2017، ص 10 يمكن تحميلها على موقع:

<https://www.asjp.cerist.dz/utilisateur/showArticle/105/19896>

² - ينظر: عدنان، الدرومي، جناح الأحداث. منشورات ذات السلاسل، الكويت، دط، 1989، ص 27.

³ - ينظر: ناصر، ميزاب.. المعاملة الوالدية للحدث الجانح وعلاقتها بمفهوم الذات، أطروحة دكتوراه دولة غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر 2، 2007، ص 87.

⁴ - ينظر: يمنير، العصرة، انحراف الأحداث، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، دط، 1974، ص 22.

الاقتصاد النفسي. ذلك أن التجارب الصادمة تكون لا تزال موجودة في الحاضر ولكنها غير مرصنة¹، وهنا يكمن خطر تكرار تجربة الضحية أو المرور إلى الفعل العنيف والسادية لاحقا. لكن يمكن كذلك أن يغيب هذا التصور فيصبح الفعل بديلا للإرصان العقلي وفي هذه الحالة قد يتوجه التفريغ إلى المحيط الخارجي².

وعليه، نود من خلال عملنا هذا فهم الصبرورة النفسية العنيفة عند المراهقين الجانحين في ظل تناولين: التحليلي النفسي والدينامكية الأسرية التي يعيش فيها هذا الأخير لتوضيحها بناء على الطرح النسقي (systemic) للأسرة الذي أعطى اهتماما كبيرا لصيغة التواصل داخل الأسرة والذي جعل منه السبب المؤدي إلى اضطراب أعضائها، مما يسمح لنا بفهم أكثر لهذه الشريحة من المجتمع لتفادي المصير الحتمي الذي يتمثل في الانحراف والعيش كضحية طيلة بقية حياتهم.

لذلك فقد حاولنا في دراستنا هذه استكمال العمل الميداني الذي تم القيام به من طرف الباحثة بعلي زاهية وجماعتها والذي كان الهدف منه إظهار تعبير المراهقين الجانحين عن إشكاليات الماضي الصراعية من خلال الإنتاج الإسقاطي الذي من شأنه أن يجلي هذه الإشكاليات بمختلف مستوياتها، لنطرح التساؤل حول الدينامكية الأسرية كما يدركها هؤلاء المراهقين كلما كان الفعل المرتكب عنيفا:

- كيف سيظهر التوظيف النفسي عند المراهقين الجانحين والمتمثل في:

- كيف يدرك المراهق الجانح دينامكية أسرته؟

وكإجابة للتساؤل العام وضعنا فرضيات جزئية مفادها:

- 1- هل المراهق الجانح يدرك نسق أسرته أنه متصارعا؟
- 2- هل المراهق الجانح يدرك نسق أسرته أنه يعاني من سوء توظيف الحلول؟
- 3- هل المراهق الجانح يدرك نسق أسرته أنه يعاني من سوء توظيف النهايات؟
- 4- هل المراهق الجانح يدرك نسق أسرته أنه يعاني من سوء توظيف العلاقات؟
- 5- هل المراهق الجانح يدرك نسق أسرته أنه يعاني من سوء توظيف الحدود؟
- 6- هل المراهق الجانح يدرك نسق أسرته في الدائرة غير الوظيفية؟
- 7- هل المراهق الجانح يدرك نسق أسرته أنه يعاني من المعاملات السيئة؟

2- الفرضيات

الفرضية العامة: يدرك المراهق الجانح نسق أسرته على أنه مضطرب.

¹ - نستعمل مصطلح الإرصان لما يقابل باللغة الفرنسية (élaboration mentale) وبالإنجليزية (mental elaboration)، وهو عمل الجهاز النفسي الذي يتمثل في ربط كميات الطاقة الدافعة إلى التصورات وتأسيس فيما بينها تصورات طرق التداعي. للمزيد من المعلومات، نوجه القارئ إلى منشورات التحليل النفسي في هذا الشأن.

² - ينظر: إكردوشن بعلي زاهية، أيت مولود ياسمين، حدو رشيد، دراسة عيادية إسقاطية للمراهق الجانح، دراسة لعشر حالات انطلاقا من الروشاخ. مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الوادي، الجزائر؛ دط، 2017، ص 10-11 يمكن تحميلها على موقع:

وتتفرع منها فرضيات جزئية على النحو الآتي:

- 1- يدرك المراهق الجانح نسق أسرته أنه متصارعا.
- 2- يدرك المراهق الجانح نسق أسرته أنه يعاني من سوء توظيف الحلول.
- 3- يدرك المراهق الجانح نسق أسرته أنه يعاني من سوء توظيف النهايات.
- 4- يدرك المراهق الجانح نسق أسرته أنه يعاني من سوء توظيف العلاقات.
- 5- يدرك المراهق الجانح نسق أسرته أنه يعاني من سوء توظيف الحدود.
- 6- يدرك المراهق الجانح نسق أسرته في الدائرة غير الوظيفية.
- 7- يدرك المراهق الجانح نسق أسرته أنه يعاني من المعاملات السيئة.

3- أهمية الدراسة:

إن التناول النفسي لظاهرة الجنوح يأخذ بعين الاعتبار الخبرات التي تدخل في تركيب شخصية المراهق، والتي من شأنها أن تجعل منه أكثر عرضة لارتكاب السلوك المنحرف في ظروف بيئية وأسرية معينة. وهذا ما يدخل في إطار النظرية النسقية. تتمثل ميزة الدراسة الحالية، كونها تأخذ الفرد في بعده الذاتي الداخلي، وبالأخص كل ما بهم إدراكه لما يحيط به من مثيرات، تلك المثيرات التي منها نستقي خبراته وتصورات وأحكامه الأولى عبر مراحل نموه المضطرب.

خلال هذه الالتفاتة البحثية نستنتج أهمية التكفل بالأسرة بهدف فك الديناميكية الأسرية المريضة مع التدخل النفسي للتكفل بالمراهق الجانح بهدف تحسين نوعية التوظيف النفسي لديه.

4- الهدف من الدراسة:

يهدف في هذا البحث إلى إظهار أهمية الديناميكية الأسرية المريضة في ظهور جنوح الأحداث، مع الإشارة إلى تعقد الظاهرة وتشبكها مع ما يدمجه المراهق خلال صيرورة نضجه النفسي والجنسي.

5- تعريف الجنوح:

ظهرت عدّة تعريفات حاولت الإحاطة بالمفهوم بهدف ضبط معالمة وتحديد أبعاده وآثاره ومن هذه التعريفات نذكر:

-تعريف سبالد (1968):

"هو ذلك الصبي الذي يصدر عنه سلوك يوقعه تحت طائلة القانون، و يلفت نظر السلطات القائمة على تنفيذه، بسبب أن هذا السلوك يضر بالصبي نفسه أو بأفراد آخرين أو بصالح المجتمع ككل"¹.

- تعريف ناصر ميزاب (2007):

الجنوح عبارة عن تصرفات سلوكية مضطربة نوعيا، ناتجة عن إدراك وتفسير تفاعل المراهق مع البيئة المحيطة به، وبالأخص منها ديناميكية معاملات الوالدين القاعدية. لذلك يمكن أن تظهر معالم هذه السلوكيات لدى البعض، في فترات

¹ - ينظر: ابراهيم، قشقوش، سيكولوجية المراهقة، المكتبة النجلو المصرية، القاهرة، دط، 1989، ص 382.

الطفولة المختلفة، وتزداد حدة في فترة المراهقة، لتبدوا على شكل (سرققات، وتعاطي للمخدرات، اعتداءات جنسية، هروب من المنزل، ...)، والتي يعاقب عليها القانون. وبموجب ذلك يمكن أن يودع الجانح أحد مراكز إعادة التربية¹

- تعريف روبنسون (د،ت):

الجانح هو "كل سلوك يعارض مصلحة الجماعة في زمان ومكان معينين بصرف النظر عن تقديم الفاعل للمحاكمة"². من خلال ما سبق، يبدو جلياً أن الجانح من الناحية القانونية هو مخالفة الحدث للقوانين المتفق عليها في المجتمع، فيقوم بسلوكات مضادة لها تدفع به إلى إعادة التأهيل في مركز خاص، أما من الناحية النفسية فالجانح ضرب من السلوك المضطرب يمارس في مرحلة المراهقة كنتيجة لواقع معاشي مؤلم وصدمي تلقاه الجانح من خلال عملية التواصل والتفاعل المضطربتين التي تجمع بين أفراد أسرته.

6- الجانح والتفاعلات الأسرية: توضيحات إجرائية

ظهرت عدة نماذج نفسية حاولت تفسير التفاعلات الخاطئة التي تمتاز بها أسر الجانحين والتي منها نذكر:

1-6 نموذج التعمية (Mystification) (1956):

واستعمله "لينغ R.Laing" للتعبير عن الصورة المرضية للأسرة، ويتضمن المراوغة، والإنكار، ولبس القناع. وهنا عادة ما يكون الآباء مستغلين والأبناء مستغلون. وبموجب مفهوم التعمية يحس الطفل بأنه سعيد مثلاً بينما هو غير ذلك، وعندما تختلف خبرته الشخصية عن الآخرين فإنه يحس بالقلق والحيرة والتشويش مما يجعله يعتمد على الآخرين في وصف وتفسير الواقع المحيط به، وبالتالي فهو يقيم حياته على ما يراه الآخرون صواباً أو خطأً. وبذلك يدمج الطفل مرض الأسرة وانحرافها، ويصبح جزءاً من الحلقة النشطة العاملة في الحفاظ على انغلاق الأسرة.

2-6 نموذج التبادلية الكاذبة (Pseudomutuality) (1958):

يرى ليمان واين Lyman Whyne أنه تظهر ألفة بين طرفين، لكنها ألفة كاذبة، حيث تتم على حساب النمو الشخصي لأعضاء الأسرة و على حساب هويتهم المستقلة مما يعطي نمطاً أسرياً متعلقاً. وهذا ما يطلق عليه ما يسمى "أسطورة الأسرة Family myth".

فبالرغم من غياب الأب الطويل مثلاً. تظل الأم تصر على أن زوجها يكرس نفسه لخدمة أسرته بل ويتفاني في ذلك وتحاول أن تغرس ذلك في نفوس أبنائها وإقناعهم بأنهم سعداء. وعن هذا أشارت "سيبرج Seiburg (1985)" إلى أنها عندما ركزت العلاج على الأب بحضور بقية أفراد الأسرة، ثارت ثائرة الأسرة كلها تدافع على سعادة الوالد، ذلك أن الوالد كان فارضاً عليهم أن يكونوا سعداء؛ رغم أن الأسرة ككل كانت تعاني من مظاهر خلل عديدة. ولم تعد من ساعتها إلى العلاج.

¹ - ينظر: ناصر، ميزاب. (2007). المعاملة الوالدية للحدث الجانح وعلاقتها بمفهوم الذات، أطروحة دكتوراه دولة غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأطفونيا، جامعة الجزائر2، 2007، ص 37

² - ينظر: عدنان، الدرومي، جناح الأحداث. منشورات ذات السلاسل، الكويت، دط، 1989، ص 27.

3-6 نموذج المثلث غير السوي Pervers triangle (1994):

ويتكون هذا المثلث حسب " بوين Bown " من أحد الوالدين مع الطفل ضد الطرف الآخر (الأب أو الأم). وتمتاز العلاقة بين الزوجين بالبرودة بل أقرب إلى العلاقة التنافسية العدائية. كما يكون الأبوان غير ناضجين لكنهما لا يعترفان بعدم النضج، ويدعيان التوافق ويبالغ كل منهما في ذلك خاصة الأم فهي التي تحرص على ادعاء التوافق أكثر مما يؤدي بالأب إلى ترك المجال للأم للسيطرة على الأسرة لتتبع حاجتها للسيطرة وهذا ما يطلق عليه " بوين 1994 "تسمية "الطلاق العاطفي Emotion divorce ". ويتم بموجب ذلك أن الأم المسيطرة تظل تترقب وصول المولود الذي ينتهي إليها ويحتاج إلى مساعدتها. وما أن تشعر بالمولود القادم حتى تتمركز عاطفيا نحو الطفل الذي لم يولد بعد، بدلا من الزوج الذي تكون معه في حالة طلاق عاطفي بالفعل. ويزداد هذا التمرکز حول الطفل، وتنسى مسؤولياتها الأخرى نحو الأسرة بدعوة حماية الوليد الضعيف، مما يزيد قلقا وهما زائدا. وهذا في الحقيقة تعبير على عدم توافقها أصلا.

وإن لم يوجد حل لهذا الوضع يرى " بوين " أن الأم قد تتخذ آليات ذات طابع عصابي (neurotic)، مما يعني لديها شخصية عصابية، وإذا استمر ذلك، سيتحول إلى أعراض نفس جسدية، أو أعراض هستيرية، أو الارتداء في أحضان الإدمان والجنوح.

4-6 نموذج كبش الفداء Ackerman Seapegoating (1966):

ويقصد به استغلال الطفل لصالح توترات الوالدين لحل المشكلات الوالدية المستعصية، وإن كان حلا غير سوي. فعندما يصبح التوتر شديدا بين الوالدين، ينبغي أن يحدث تفريغ لهذه المشاعر والانفعالات. ولما كان الوالدان لا يستطيعان التعبير عن مشاعرهما مباشرة كل منهما نحو الآخر – لأن هذا من شأنه أن يزيد التوتر بينهما ويلهب الصراع إلى الحد الذي قد لا يتحملانه – فإن وجود طفل يقدم الحل الذي يتمثل في توفر الهدف الذي تتجه إليه الانتقادات والمشاعر السلبية لكل والد نحو الوالد الآخر؛ بعد أن يحولها أو يزيحها إلى هذا الهدف النبيل.

ويعتبر علاء الدين كفا في (1999) أن اتخاذ وضعية كبش الفداء من أكثر العمليات المرضية انتشارا وشيوعا في الأسر المضطربة، لأنه من أكثر الميكانزمات فائدة وصيانة للنسق الأسري. وفي رأيه يختار الطفل ككبش فداء بصورة تكاد تكون لاشعورية، ولكنها رمزية. ففي حالة فشل الزواج مثلا، سوف يكون كبش فداء الزوجين الطفل الفاشل في دراسته بسبب أنه يرمز للفشل، كما يمكن أن يختار الطفل كبش الفداء حسب جنسه، أو ترتيبه الميلادي، أو بحسب بعض العيوب كانهخفاض الذكاء، أو إصابته بمرض جسدي أو عاهة أو لديه انقياد وسلبية وخضوع وقابلية للانسحاب.

أما الديناميكيات التي تقف وراء لعب هذا الدور، فإنها تؤدي بالطفل إلى أن يتدرب على أن يكون حساسا للتوترات الناشئة في النسق الأسري، وعليه أن يجذب الانتباه إليه بسلوك معين يجعل الجميع يحول انتباههم إليه، وقد يؤنبونه أو يعاقبونه، وبهذا ينخفض التوتر الأصلي في النسق ويعود إلى حالة الاتزان. ذلك أن الطفل الذي يقبل بهذا الدور يدمج توقعات والديه، ويستمر في الاستجابة إلى الحاجات الوالدية بشكل شعوري أو بشكل لا شعوري. ومن هنا فإن الطفل الممزق، سوف

يستمر ممزقا ما دام سلوكه يجد التدعيم، والطفل المضطرب سوف يبقى مضطربا لنفس السبب، ما دام دوره أساسيا في الحفاظ على التوازن¹.

7- منهجية الدراسة:

بما أن انشغالاتنا تتعلق بدراسة الدينامكية الأسرية وكيفية إدراكها من طرف المراهق الجانح، فإننا اعتمدنا على المنهج العيادي الذي يهدف إلى دراسة الفرد كوحدة موحدة لا تتجزأ، مما يسمح لنا بالتأكد من فرضيات الدراسة وبالتالي الوصول إلى هدف البحث المتمثل في معرفة ما إذا الإشكاليات المطروحة من خلال اختبار الرورشاخ في الدراسة السابقة للباحثة لحدو رشيد (2017) تعكس دينامكية أسرية مضطربة، وأنه كلما كان الفعل عنيفا كلما كانت الهشاشة النفسية أكثر عمقا وكلما دل ذلك على عيش المفحوص في نسق أسري شديد الاضطراب.

1-7 أدوات الدراسة:

يهدف جمع المعلومات حول موضوع الدراسة، استعنا بتقنيتين تتمثلان في المقابلة العيادية نصف الموجهة، التعرف على الحالة من حيث عدة نقاط تخدم الدراسة مثل السن، الجنس، نوع الجنحة المرتكبة، سن ارتكابها، أحداثها، ردة فعل الوالدين والأسرة ككل، العلاقة بين الإخوة والوالدين،... إلخ.

ولغرض معرفة إدراك المراهق لطبيعة الدينامكية التي تجمع أفراد أسرته، استعنا بالصيغة المترجمة لاختبار الإدراك الأسري FAT، والمكيفة من طرف الباحث ميزاب ناصر وفريقه في مشروع بحث خاص باللجنة الوطنية لترقية البحث الجامعي . CNEPRU (Comité National Professionnel de la recherche universitaire)

مع العلم أن الاختبار استمد أسسه من مدرسة الأنساق، التي تعتبر أن سلوك الفرد داخل أسرته ما هو إلا نتيجة للتفاعلات التي تحدث مع الأفراد الآخرين، فللكل واحد منهم وظيفة محددة داخل النسق الأسري الذي يعيش فيه²، فقط يجب الإشارة إلى أن تنقيط الاختبار يكون كمي وذلك بحساب عدد إجابات المفحوص في ورقة التفرغ، وكيفي بالإجابة على مجموعة من الأسئلة، حدّد عددها في كراسة التصحيح بثمانية، تتناول في مجملها توظيف النسق الأسري.

2-7 مجموعة الدراسة:

للقيام بالدراسة الحالية، تم التوجه إلى مركز إعادة التربية ببوخالفة ولاية تيزي وزو، حيث تم تقديم أنفسنا كأساتذة مختصين في علم النفس، وأن الهدف من الدراسة لا علاقة له بخصوصيات المركز أو التحقيقات القانونية. في البداية أجرينا

¹- ناصر، ميزاب. (2007). المعاملة الوالدية للحدث الجانح وعلاقتها بمفهوم الذات، أطروحة دكتوراه دولة غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر، ص 37.

²- ناصر، ميزاب و فضيلي، فتيحة و نايت عبد السلام، كريمة و بن سي سعيد، نعيمة . (2010-2011-2012). ترجمة وتكييف اختبار الإدراك الأسري F.A.T من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية. تيزي وزو : مشروع CNEPRU رقم R00520090002، مرخص من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة مولود معمري.

المقابلة مع المختصة النفسانية بهدف انتقاء المراهقين الجانحين الذين ارتكبوا الجنحة فعلا، نظرا لعلم أحد الباحثين (بحكم أن إحداهما عملت كمختصة نفسانية سابقا في المركز المذكور) بأن المركز يستقبل مراهقين ارتكبوا جنح مختلفة وآخرون هم في خطر معنوي، أي لم يقوموا بأي جنحة فعلية. وبذلك تمثلت مجموعة الدراسة في الحالات الآتية:

جدول (01): يبين خصائص مجموعة البحث

الرقم	الحالة	السن	نوع الجنحة
01	أيمن	17 سنة	اغتناب أخوه الأصغر
02	مراد	15 سنة	سرقة أثاث منزل واغتناب فتاة
03	سعيد	17 سنة	ضرب مبرح لمعلم الرياضيات

من خلال الجدول السابق يبدو جليا أن الحالات قمنا بالمرور إلى الفعل العنيف الذي ظهر في الجنحة المرتكبة، حيث تمثلت في حالة اغتناب، حالة اغتناب و سرقة أثاث منزل والحالة الثالثة تمثلت الجنحة بضرب مبرح للمعلم.

8- عرض وتحليل نتائج الدراسة: سنقوم في هذه النقطة بعرض فقط حالة نموذجية بالتفصيل.

جدول (01) يمثل نتائج اختبار الإدراك الأسري لمجموعة البحث.

مراد	سعيد	أيمن	أفراد مجموعة البحث
			الفئات الفرعية للاختبار
11	10	8	1-كيفية حل الصراع:
7	7	3	-صراع أسري
5	3	5	صراع زوجي
5	6	5	2- كيفية حل الصراع:
1			- وضع حل سلمي
			- وضع حل ايجابي
6	5	8	3- ضبط النهايات:
2	0	1	- مناسب / غير مشارك
4	5	7	- غير مناسب / غير مشارك
2	2	4	4- نوعية العلاقات:
6	7	5	- أم عامل ضغط
1	2	1	- أب عامل ضغط
1	0	4	- أخ/أخت عامل ضغط
			-آخر عامل ضاغط

4	3	3	5- ضبط الحدود: - عدم التزام
0	2	0	- تحالف أم/طفل
1	0	0	- تحالف أب مع الطفل
3	2	3	- نسق مغلق
4	2	3	6- الدائرة غير الوظيفية
1	1	2	7- المعاملات السيئة: - سوء المعاملة
2	2	1	- إهمال / تخلي
00	1	2	- اعتداء جنسي
4			- تعاطي المواد النفسية
48	44	49	الدليل العام لسوء التوظيف

1-8 عرض وتحليل نتائج الحالة الأولى (أيمن).

1-1-8 عرض وتحليل نتائج المقابلة العيادية:

أيمن مراهق في السابعة عشر من العمر، يعيش في أسرة متكونة من الوالدين ستة أطفال، ويعتبر بكرها، انقطع عن الدراسة في السنة أولى متوسط. خلال المقابلة مع الأخصائية النفسانية، تم التعرف على أن الحالة تعرضت للاعتداء الجنسي من طرف الأب وهو لا يتجاوز السابعة من العمر، وأخذ يكرر هذا الفعل على أخيه الأصغر عدة مرات مع علم الأب بذلك. أما عن المقابلة العيادية مع الحالة، فقد التمسنا إنكار شديد للفعل، حيث كان يردد أنه لا يعلم سبب دخوله المركز، وأنه عليه بالخروج كي يساعد أمه في العمل (يبيع الخبز الذي تطبخه الأم).

2-1-8 عرض وتحليل نتائج اختبار الإدراك الأسري (التحليل الكيفي)

- هل محتوى البرتوكول كاف لاختبار الفرضيات؟

يبدو خطاب أيمن واضحاً، وضع لكل لوحة قصة لها بداية ونهاية، ولم نلتمس إجابات غير عادية، كما أنه لم يرفض التعبير عن اللوحات، ومنه يمكن الاعتماد على هذا البرتوكول لاختبار فرضياتنا.

- هل تظهر الصراعات في النسق الأسري الذي يعيش فيه أيمن؟

عند ملاحظ، الدليل العام لسوء التوظيف يظهر أنه مرتفع $N=49$ ، مما يعني إمكانية وجود صراعات في النسق الأسري الذي يعيش فيه والتي احتلت مكانة بارزة بـ $n=8$.

- في أي مجال يظهر الصراع؟

وتتفرع هذه الصراعات بين صراع أسري بـ $n=3$ الذي انعكس في اللوحات ذات الأرقام (3،2،15)، وصراع زواحي بـ $n=5$

- ما هو النمط الوظيفي الذي تتميز به أسرة أيمن؟

بالرجوع إلى شبكة الترميز التي تعكس صدارة الصراعات الظاهرة، فإننا يمكن أن نتنبأ بملمح أسرة الحالة، حيث نرى سيطرة الحلول السلبية (5) مع غياب الحلول الايجابية هذا ما يدل على أن أسرة الحالة تلجأ لطرائق غير سليمة في حل صراعاتها، بالإضافة إلى السلوك المكرر (الضرب) والذي تعكسه الدرجة المرتفع للدائرة غير الوظيفية (3).

- ما هي الفرضيات التي يمكن أن تكون لها علاقة بالنوعية العلائقية السائدة؟

يبدو من خلال النتائج أن نوعية العلاقات السائدة في أسرة الحالة أيمن يسودها الضغط، حيث سجلنا $n=4$ لأم عامل ضاغط و $n=5$ لأب عامل ضاغط وأخ أيضا يشكل عامل ضاغط بنقطة واحدة، بالإضافة إلى آخر كذلك ظهر كعامل ضاغط ب $n=4$ والذي أفصح عنه في المقابلة والمتمثل في عمه الأكبر، هذا كله يبرز العلاقات المضطربة المشحونة بالضغط التي تسود النسق والمشكلات المتكررة التي يتخبط فيها.

- ما هي الفرضيات التي يمكن صياغتها عن المظهر النسقي العلائقي لهذه الأسرة؟

أفضى بروتوكول أيمن أن هناك صراعات في الأسرة تنقسم بين الأسرية منها والزوجية، حيث احتلت هذه الأخير (الزوجية) الصدارة في القائمة ب $n=5$ ، والذي ربما يعود إلى عدم التزام الأب $n=3$ ، وما زاد من تضخم هذه الصراعات هو حركتها في نسق مغلق $n=3$. وعليه فانطلاقا من هذه المعطيات، نتنبأ في فرضية حول المظهر العلائقي للنسق الأسري الذي تعيش فيه الحالة، والتي مفادها أن اجترار الحلول السلبية في نسق مغلق وُلد الانفجار في ابن جانح.

- هل هناك مؤشرات تدل على عدم التكيف؟

بالرجوع دائما إلى شبكة الترميز، نلاحظ أن درجة المعاملات السيئة مرتفع نسبيا $n=5$ ، تتفرع بين سوء المعاملة التي أفصح عنها أثناء المقابلة بالضرب من قبل الأب وإهماله لأسرته، مع اعتدائه على ابنه أيمن جنسيا. كل هذا يسمح لنا باستخلاص النتيجة التي مفادها أن هناك مؤشرات تدل على عدم التكيف العام.

- هل يمكن صياغة فرضيات عيادية؟

بالرجوع إلى نتائج المقابلة العيادية وشبكة الترميز فإننا نتوصل إلى صياغة فرضية إكلينيكية مفادها أن الأب المتسلط والقاهر لأفراد أسرته والذي لا يعرف سوى التواصل بالعنف والقوة والناكر لمسؤولياته والذي لا يعرف حقوقه اتجاه أبنائه أين تنتهي، يمثل عنصر مضر ومعكّر لصفو الأسرة مما يخلق مشاكل مختلفة تدل على سوء التكيف.

9- تفسير ومناقشة النتائج:

من خلال الجدول أعلاه يبدو أن الحالات تعاني من سوء توظيف مرتفع يتراوح بين 44 و 49، هذا ما يعكس أن المراهق الجانح يعيش في ديناميكية أسرية سيئة التوظيف، تنعكس هذه الديناميكيات في الدرجات المتحصل عليها في الأبعاد المختلفة للاختبار.

- حيث يظهر سوء التوظيف في الصراعات المظهرة المسجلة سواء الصراع الزوجي والتي تشير إلى صراع خاص بين الزوجين، وتوصف كعلاقة شقاق بينهما، وصراع أسري والذي يشير إلى صراع أسري خاص، يعرف على أنه علاقة شقاق بين أفراد الأسرة (غير الزوج والزوجة)، بالتالي فالفرضية التي تنص أن المراهق الجانح يدرك نسق أسرته على أنه متصارع قد تحققت.

- ويتضح سوء التوظيف أيضا في نوع الحلول المسجلة والتي هي من النوع السلبي، تدل على أن الصراع سيتكرر نظرا لغياب الحل، بالتالي الفرضية التي تقول أن المراهق الجانح يدرك نسق أسرته أنه يعاني من سوء توظيف الحلول تحققت هي الأخرى على مستوى مجموعة البحث.

- انعكست هذه الحلول في طبيعة النهايات المدركة، حيث يعدّ تحديد النهايات مناسبة أو غير مناسب، وفق تطابق تدخل الآباء مع المبادئ التربوية المألوفة، ولتحديد ما إذا كانت مناسبة أم لا، نلجأ إلى منطوق وقوة التدخل الأبوي أمام الصراع الأسري، فإذا كانت استجابات الآباء حكيمة في محتواها وقوتها فإنها تدل على أنها مناسبة، هذا ما التمسناه مع الحالتين أيمن و مراد والتي جاءت مشاركتها في بعد النهايات (مناسب/ غير مشارك) بالترتيب (n=1) و (n=2)، بينما التدخلات الأبوية التي تبدو غير منطقية و/أو مبالغ فيها فإنها تدل على أنها غير مناسبة، هذا ما أدركته كل الحالات وبشكل أكبر عند الحالة أيمن غير مناسب / غير مشارك (n=7)

- وتتحدد المشاركة من عدمها عندما يقبل أو يلتزم الأطفال بالحدود المفروضة عليهم، وهذا يكون مستقلا عن الطريقة المستعملة، وهناك مشاركة إذا لم توجد أية إشارة إلى معارضة للحدود المسطرة من قبل الآباء.

- وعليه اتضح سوء توظيف الأنساق في النهايات من خلال النقاط المسجلة في مناسب/ غير مشارك والتي تدل على معقولية الحل مع رفضه من طرف الابن، إضافة إلى نهاية غير مناسب/ غير مشارك، والتي تشير إلى ضبط غير متناسب للنهايات من قبل الوالدين وعدم التزام مستمر من قبل المراهقين، وهذا يثبت الفرضية التي تقول يدرك المراهق الجانح نسق أسرته على أنه يعاني من سوء توظيف النهايات.

- لكن يزداد تعقد وإهمام هذه المدركات مع عدم استقرار السياق التربوي الوالدي في نفس الوتيرة، وحيرة الأبوان في نظامهما الذي يعاملان به ابنهما، لذلك نجدهما أحيانا يستعملان أسلوبا متذبذبا في معاملة أبنائهما، حيث لا يستقر الأب، في غالب الأحيان، في سلطته مع أبنائه¹.

يشير ميسرة طاهر (2003)، في هذا الصدد، إلى أن إدراك الأبناء لهذه الأساليب أهم بكثير من تصور الآباء، فمهما كانت نوايا الآباء طيبة عند معاملتهم لأبنائهم معاملة خاطئة، فإن هذه النوايا لن تقلل من إدراك الأبناء للأساليب على أنها خاطئة، عدا أنهم سيتضررون بشكل كبير من جراء هذا الإدراك².

¹ - Boutefnouchet, Mustapha. (1982). La famille Algérienne, évolution et caractéristiques récentes, SNED, Alger.

² - أيت مولود، يسمينة. (2015). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتقدير الذات استراتيجيات المقاومة عند المراهق دراسة مقارنة بين المراهق الأول والمراهق الأخير في الترتيب الولادي. شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس العيادي غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2.

وعليه بدا كذلك سوء التوظيف في نوعية العلاقات، حيث اتضح أن كل حالة تدرك صعوبة في توظيف العلاقات على مختلف الأصعدة، بحيث يظهر إدراك الضغط من طرف الأم، الأب، الأخ وحتى الآخر، هذا ما يؤكد صحة الفرضية التي تنص على أن المراهق الجانح يدرك نسق أسرته أنه يعاني من سوء توظيف العلاقات.

- وينعكس أيضا سوء التوظيف في ضبط الحدود التي تعني في التوجه النسقي الكيفية التي يتفاعل بها أعضاء الأسرة مع بعضهم، وكيف يتفاعل نسق الأسرة ككل مع العالم الخارجي، أين أدرك كل فرد من الحالات الثلاث أن هناك عدم التزام والذي جاء لصالح الأب، إضافة إلى تحالف أم/طفل والتي ذكرت في حالة سعيد، وتحالف أب/طفل في حالة مراد، مع العلم أن التحالف يعني أن الوالد يتحالف مع الابن ضد الوالد الثاني أو الآخر من الأسرة واللذان يعتبران كظالمين.

كما عبّرت الحالات عن سوء ضبط الحدود من خلال النسق المغلق، والذي يدل على أن الأسر لا تشرك أشخاص خارجين عنها أو أفراد لا ينتمون إليها في نشاطاتها أو ديناميكيتها، ومعارضتها أيضا لمشاركة أعضائها في غير نشاطاتها أو إقامة علاقات خارج عنها، والذي يعني عدم تقبل النسق دخول وخروج معلومات إلى ومن النسق وهذا من خصوصيات الأنساق المضطربة¹، كل هذه السوابق تثبت فرضية بحثنا التي تقول أن المراهق الجانح يدرك نسق أسرته أنه يعاني من سوء التوظيف في الحدود.

- ولقد لمسنا أيضا سوء توظيف الأنساق في الدائرة غير الوظيفية، حيث سجلنا مجموعة من النقاط في هذا الشأن، والتي نعني بها أن تشير القصة بشكل واضح أو ضمني إلى وجود أحداث تميل إلى التكرار بشكل دائري دون أن توضع لها حلول، أو عندما تظهر القصة نفسها في أكثر من لوحة أثناء تمرير الاختبار، بالتالي هذا ما اتضح في بروتوكول الحالات، حيث ظهر تكرار نفس الأحداث والمشكلات، هذا ما يدفعنا للقول أن المراهق الجانح يدرك نسق أسرته في الدائرة غير وظيفية.

- وما يبرز سوء توظيف النسق الذي يعيش فيه أفراد مجموعة بحثنا هو المعاملات السيئة، حيث سجلنا نقاط فيما يخص الإهمال والتخلي، المعاملة السيئة، الاعتداء الجنسي وتعاطي المواد النفسية، والذين التمسها في المقابلة العيادية وكانوا موجّهين خاصة للتعبير عن تصرفات الأب، بالتالي فالفرضية التي تقول أن المراهق الجانح يدرك نسق أسرته أنه يعاني من المعاملات السيئة قد تحققت هي الأخرى على مستوى مجموعة البحث.

وعليه يمكن أن نفسّر ما تم استعراضه حول الحالات التي تم تناولها في هذه الدراسة، أنها تعاني من سوء توظيف في مختلف الأبعاد التي تمس العلاقات بين الأنساق سواء الأفقية أو العمودية أي بين أعضاء الأنساق الفرعية أو بين الأنساق التحتية (الأولاد) والأفقية (الوالدين)، هذا ما يدعم ما قاله الباحث نصر الدين ميزاب (2007) أن مثل هذه الأسر تكون مولدة للجنوح، حيث تتميز هذه الأخيرة حسب الباحث Barudy (1989) بوجود ثلاث أنواع من الديناميكيات التي تسير وفقها والتي اتفقت نتائج بحثنا مع اثنين منها، تميّز النوع الأول بوجود أب صارم لدرجة خلق جو من الرعب داخل الأسرة، مع خضوع الأم

¹ - CAILLE, Philippe. (2003). famille en crise. Genève, Paris : Achevée d'imprimeries France, ML, édition Médecine de Hygiène, p 11.

له وأحيانا تشاركه الصرامة، مع العلم أن الغلاف الأسري قليل النفاذية¹، حيث صرحت الحالات أن الأب جد صارم إذ أدركته على أنه عنصر ضاغط جدا أكثر من الأم.

وهذا يتجه في نفس سياق ما قاله الباحث Ducommun-Nagy (1986) "فإن الأبوية يمكن أن تأخذ شكل استغلال مفرط، عندما تتزايد وتتكرر المطالب المفروضة على الطفل وهي تفوق قدراته، الأمر الذي يمنعه من استثمار أقرانه ودراسته" حيث صرحت مجموعة بحثنا عن تسربها الدراسي مبكرا أي في الابتدائي، ويسمي نفس الباحث مثل هذا السلوك الأبوي بالشرعية الهدامة، أي أن الأب يفرض صرامته على أبنائه وكل أسرته بشرعية أنه هو الأب الناهي والأمر متناسيا بذلك دوره اتجاه أسرته وحقوقهم عليه.

أما النوع الأبوي الثاني فيكون في العائلات التي تمتاز بالفوضى، والأوضاع الاقتصادية السيئة، تسودها سلطة القوي، فيما يبدو الأب غير ناضج، مندفع، وغير اجتماعي، وإذا ظهرت زنا المحارم فيها فإنها تكون من طرف الابن البكر².

هذا النوع التمسنه في أسرة الحالة أيمن، حيث صرح في دليل المقابلة العيادية أن الأب يعمل كحارس في إحدى المدارس الابتدائية، والأم بطالة ومريضة جدا، يسكنون في منزل قديم (مصنوع من طين) في إحدى قرى مدينة تيزي وزو، ولقد تعرض للاعتداء الجنسي من طرف الأب أكثر من مرة وأرغمه على عدم البوح، وإن فعل سوف يقتله ويقتل أمه حيث كان يقول له باللهجة المنطوقة من طرف العائلة: "تقول لكاش واحد نقتل يماك ونزيدك معاها"، ونفس الأوضاع التمسنها مع سعيد (اعتداء جنسي من طرف ابن العم).

أما عن الحالة مراد فرغم غياب الاعتداء الجنسي في أسرته إلا أنه صرح بأن الأب يتجاوز حدوده أثناء الحديث مع أبنائه ومداعبتهم، إذ يلامس الأعضاء التناسلية لإخوته اللتان ترفضان الخضوع له، هذا ما يتطابق مع النوع الثالث لمثل هذه الأسر كما يقول Barudy (1989) "أن الأب فيها يحن للماضي الطفولي، فيبدو قريب من أولاده فيسعى إلى أن يكون والدا جيدا مع التجنيس sexualisation التدريجي للروابط الجسدية، حيث يمزج بين المداعبة والحنان والجنس³.

اتضح كل ما سبق، في القاسم المشترك الذي يجمع الحالات والذي يكمن في المعاملة السيئة والإهمال. هذا ما أشارت إليه عدة دراسات منها دراسة كل من "روتر Rotter، فرانقتن، Farinhton (1978)" بأن الجنوح يتحدد بالخبرات المحيطة المؤلمة التي يتعرض لها الطفل في حياته، وخصوصا الوسط الأسري المتسم بالمعاملة العقابية القاسية، ونقص العاطفة، وعدم الانسجام بين الوالدين، والتصدع الأسري ودراسات كل من "ما كورد وما كورد Mc Cord & Mc Cord (1964)، جونسون Jenson (1972)، وفيشر Fischer (1973) " على أن نقص الحب والعطف ونبد الآباء للطفل نبذا قاسيا، وعدم ثبات طرق التأديب تشكل

¹ - André Cilvadini.(2001). La famille de l'agresseur sexuel, Condition du suivi thérapeutique en cas d'obligation de soins, Revue Le divan familial, 1(6), p.27.

² - André Cilvadini. (2001). La famille de l'agresseur sexuel, Condition du suivi thérapeutique en cas d'obligation de soins, Revue Le divan familial, 1(6), P..27.

³ André Cilvadini.(2001). Ouvrage précédent, p.28.

الأسباب الأولية للسلوك الجانح. و كشفت عنه "أمل معروف (1972) في دراستها من " أن الجانحين غالبا ما يتعرضون إلى أساليب تأديبية تتسم بكثرة الأوامر والنواهي مقارنة مع الأسوياء"¹.

هذه الظروف كلها تخلق عند هؤلاء المراهقين "هشاشة الحدود النرجسية، التي تعكس غياب مبدأ ما يمكن القيام به وما لا يجب القيام به"²، كما تم الكشف من خلال المقابلة مع الأخصائية النفسانية أن الاعتداءات الجنسية لأسر الحال (مراد و أيمن) كانت موجودة في أجيالهم السابقة (عم مراد اغتصب بنت جاره، وجد أيمن تعدى جنسيا على جدته قبل أن يتزوجها، وأن أم سعيد كانت ممارسة للبغياء)، فحسب Mazet (1995) "كلما كان زنا المحارم مكرر عبر الأجيال كلما كان خطر تكراره أ على"³، وأن هذا التكرار يبدو في وجود نرجسية أسرية هشّة تعكسها هشاشة الحدود وغموض الأدوار التي تأخذ بعد الصرامة والقسوة المبالغين.

ويضيف André C. (2001) أن الأسر التي يكرر فيها مثل هذه التجاوزات تمتاز بأنها "مهملّة تعكس إخفاق نرجسي من أصل وراثي والذي يظهر في كل علاقة جديدة، أي أنها تخلق تكرار العلاقة الأولية بالموضوع الأولي والتي تتميز بالإخفاق"⁴، الذي يكون غائب داخليا إما لغيابه حقا خارجيا أو أنه مرفوض نتيجة لقسوته، هذا ما عكسته إجابات الحالات التي تؤكد أن الأم أدركت هي الأخرى كموضوع ضاغط ومهدّد بدلا من أن تكون الصدر الحنون لهذا الابن. يضيف الباحث Emmanuel B. (2006) " أن الشباب الذين لا يستطيعون ضبط أنفسهم نتيجة غياب الهدي الداخلي أو الخارجي، يزيد من النرجسية البدائية"⁵.

للمخاطرة في سن المراهقة أو المرور إلى الفعل العنيف، علاقة بتاريخ المراهق، الموارد الداخلية له، ولكن أيضا مع العلاقة التي تربط أفراد عائلته والعلاقة بين والديه، " نحن نعلم إلى أي درجة يعتمد عليهم لبناء نفسه. فأحيانا قد يميل إلى تقمص الأشخاص الأكثر هشاشة من بينهم"⁶، فالمراهقين تقمصوا شخصية المعتدي وأعادوا تكرار الفعل العنيف على أشخاص أربياء لسد الدين الماضي أي لإرضان التجربة الصادمة التي أصبحت في وضعية نشطة نتيجة إحيائها في هذه السن بفعل التغيرات الفيزيولوجية التي يعيشها هذا الأخير.

¹ ناصر، ميزاب. (2007). المعاملة الوالدية للحدث الجانح وعلاقتها بمفهوم الذات، أطروحة دكتوراه دولة غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأطفونيا، جامعة الجزائر2.

² - إكردوشن بعلي زاهية، أيت مولود ياسمين، حدو رشيد، (2017). دراسة عيادية إسقاطية للمراهق الجانح، دراسة لعشر حالات انطلاقا من الروشاخ. مجلة العلوم النفسية والتربوية، يمكن تحميلها على موقع: <https://www.asjp.cerist.dz/utilisateur/showArticle/105/19896>

³ - André Cilvadini. (2001). La famille de l'agresseur sexuel, Condition du suivi thérapeutique en cas d'obligation de soins, Revue Le divan familial, 1(6), p27.

⁴ - André Cilvadini. (2001). Ouvrage précédent, p28.

⁵ - Emmanuel de Becker. (2006). L'approche systémique et la thérapie familiale des mineurs d'âge auteurs d'agression sexuelle, Revue Psychothérapie, 3(26), p.143-153

⁶ Pierre, Oswald : soi et contrainte des délinquants sexuels, des soignants en décence sociale. Le projet «Epicas», revue cahier critique de la thérapie familiale, n°1 vol 46 PP. 127-138. 2011.

إن الشرعية الهدامة التي التمسها عند الحالات أخذت "شكل الانتقام المؤجل، وذلك بالبحث عن التعويض بإسقاط الفعل على شريك بريء مما يؤدي إلى خلق مظلوم جديد يسعى هو الآخر عن التعويض مستقبلا هذا ما يسمى بلولب الشرعية الهدامة¹ *spiral of destructive legitimacy* ، ويضيف نفس الباحث " [...] أن هذه الشرعية ما هي إلا انعكاس طبيعي لفشل الآباء في احترام حق الطفل منذ ولادته، إذ أهملوه جسدياً أو مادياً"

تشير الدراسات إلى أن من آثار ممارسة أسلوب القسوة على الأبناء، تعطل عملية التوحد بالأب، وإذا وقع وأن حدث توحد فإنه توحد يحدث تحت التهديد، و" [...] إن الطفل يصبح صورة من الوالد القاسي أي أن سلوكه يتسم بدرجة كبيرة من العدوانية²، هذا ما بدا على سلوك الحالات وهو تقمص الوالد الظالم ومنه المرور إلى الوضعية النشطة لإمكانية تسديد دين الظلم، وهذا ما ذهب إليه سي موسي (2002) أن " [...] الشخص المتعرض للعدوان، قد يتقمص شخصية المعتدي ويقوم بدوره بالعدوان نحو الآخرين فيما بعد"³.

ومن صور القسوة التي يمارسها بعض آباء الجانحين في البيئة الجزائرية، التي جاءت في دراسة زينب حميدة بقيادة (1990). " أن من شدة كرههم لهم يلجئون إلى تسليم أبنائهم إلى مركز الشرطة، بحجة أنهم أطفال متمردون مثيرون للمشاكل"⁴، هذا ما كان مع حالة مراد الذي حاول سرقة أثاث منزل وسلّم إلى الشرطة من قبل الأب.

- الاستنتاج العام:

من خلال هذه المحاولة تم التطرق إلى فحص الدينامكية الأسرية كما يدركها المراهق الجانح الذي قام بالمرور إلى الفعل العنيف (الخطير)، وهذا استنادا على نتائج أبحاث حدو رشيد (2017) التي تؤكد وجود هشاشة نفسية تطرح على مستوى الإشكاليات التي يبينها اختبار الرورشاخ لدى الحالات التي تمت دراستها، من طرفنا في البحث السابق ذكره؛ وقد بينت دراستنا الحالية، أن هذه الهشاشة تعكس دينامكية سيئة التوظيف على مختلف أبعاد الاختبار والتي من ميزتها الأساسية زنا المحارم وسوء المعاملة والضغوطات العلائقية، والتي قال عنها الباحثون النسقيون أمثال Nagy Ducommun بإمكانية تكرار الفعل العنيف، نتيجة لولاء الجانح وإخلاصه للهوية الأسرية التي شكلت هويته النفسية.

ذلك أن أسر هؤلاء الجانحين كما يقول Bauchet وآخرون " يمتازون بعدم التفرد الذي يمنعه الوالدان، مما يجعل دور ومكانة الفرد في الأسرة غير واضحان، ومنه فالغلاف النفسي والجسمي له سيكون غير شخصي (متفرد) أي أسري، ذلك أن الأم هي المسئولة عن هذا التجاوز للقواعد، أي أنها هي التي تنقل الرغبة المحرمة. فإذا استطاعت إثارة الإحساسات الجنسية الأولى

¹- Catherine, Ducommun-Nagy, (2012) : Comprendre les loyautés familiales a travers l'œuvre d'Ivan Boszomenyi-Nagy, Enfance et psy, N°56.

² - علاء الدين كفاي (1998) التنشئة الوالدية والأمراض النفسية، هجر للطباعة والنشر، مصر.

³ - عبد الرحمان، سي موسي، رضوان، زقار. (2015). العنف والإرهاب ضد الطفولة والمراهقة. علامة الصدمة والحداد من خلال الاختبارات الإسقاطية. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 28.

⁴- زينب حميدة بقيادة (1990) جنوح الأحداث وعلاقتها بالوسط الأسري، رسالة ماجستير غير مطبوعة، معهد العلوم الاجتماعية، فرع علم الاجتماع الريفي والحضري، جامعة الجزائر، ص 214.

عند الابن فإنها بلا شك سوف تساهم بوضع القواعد الأولى للممنوعات المحارمية، وبالتالي فصعوبة الجانح في التفرد ما هو إلا امتداد للأم القضيبيّة *Mère phallique* التي لا تساعد الأبناء على الانفصال عنها بل وترفضه تفاديا لإعادة إحياء قلق الانفصال الأولى¹.

فهذه الوجدانات تمثل في الحقيقة ذاكرة العلاقات الأسرية التي ترسخ في جذور الأجيال وتجسد، وتعمل كمؤشر لطبيعة هذه العلاقات، فالفرد الذي يتميز سلوكه ب الانحراف كالجنوح يقوم بتوليد علاقات تشبه تلك التي نظمت هويته. وعليه، فالمرور إلى الفعل العنيف يمثل صبرورة جيليه تتميز بتغيير حدود الخطوط الحمراء التي لا يجب تجاوزها وهذا عبر الأجيال، لذلك فعلاج هذا الاضطراب يعتمد على الوجدان بهدف إعادة تأهيل الفرد في بعد الإنسانية الذي يمثل بعدا مثيرا للقلق، ذلك لأنه شوه من طرف محيط أسري أولي. أي أن إعادة تحريك الوجدانات المؤلمة والمكبوحة ثم إصلاحها يسمح لهم باستعادة قدرتهم على إقامة علاقات إنسانية سليمة، ذلك أن الدراسات التي أقيمت على أسر الجانحين الذين ارتكبوا جناحا جنسية أكدت أنهم يعانون من اضطرابات وجدانية تعود جذورها إلى العلاقات الأسرية الأولى²، ذلك أن هذه المعاناة لم يتم التعبير عنها بل وبقيت كامنة و غير معترف بها.

قائمة المراجع:

1. أيت مولود، يسمينة: أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتقدير الذات استراتيجيات المقاومة عند المراهق دراسة مقارنة بين المراهق الأول والمراهق الأخير في الترتيب الولادي. شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس العيادي غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، الجزائر، (2015).
2. إبراهيم، قشقوش: سيكولوجية المراهقة، المكتبة النجلو المصرية، القاهرة، (1989).
3. إكردوشن بعلي زاهية، أيت مولود ياسمينة، حدو رشيد، (2017). دراسة عيادية إسقاطية للمراهق الجانح، دراسة لعشر حالات انطلاقا من الروشاخ. مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الوادي، الجزائر؛ يمكن تحميلها على موقع: <https://www.asjp.cerist.dz/utilisateur/showArticle/105/19896>
4. زينب حميدة، بقيادة: جنوح الأحداث وعلاقتها بالوسط الأسري، رسالة ماجستير غير مطبوعة، معهد العلوم الاجتماعية، فرع علم الاجتماع الريفي والحضري، جامعة الجزائر، (1990).
5. علاء الدين، كفاقي: التنشئة الوالدية والأمراض النفسية، هجر للطباعة والنشر، مصر، (1998).
6. عدنان، الدرومي: جناح الأحداث. منشورات ذات السلاسل، الكويت، (1989).
7. عبد الرحمان، سي موسي، رضوان، زقعار: العنف والإرهاب ضد الطفولة والمراهقة. علامة الصدمة والحداد من خلال الاختبارات الإسقاطية. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (2015).

¹ - Bauchet.P, Dieu.E, Sorel.O.(2012). Le système familial incestueux. <http://www.psyetdroit.eu/le-systme-familial-incestueux/>

² - André Cilvadini.(2001). La famille de l'agresseur sexuel, Condition du suivi thérapeutique en cas d'obligation de soins, Revue Le divan familial, 1(6), p.29.

8. منير، العصرة: انحراف الأحداث، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، (1974).

9. ناصر، ميزاب وفضيلي، فتحة ونايت عبد السلام، كريمة و بن سي سعيد، نعيمة: ترجمة وتكييف اختبار الإدراك الأسري F.A.T من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية. تيزي وزو : مشروع CNEPRU رقم R00520090002، مرخص من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة مولود معمري، (2010-2011-2012).

10. ناصر، ميزاب: المعاملة الوالدية للحدث الجانح وعلاقتها بمفهوم الذات، أطروحة دكتوراه دولة غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر2، (2007).

11. André, Cilvadini : La famille de l'agresseur sexuel, Condition du suivi thérapeutique en cas d'obligation de soins, Revue Le divan familial, 1(6), p.25-34, (2001).
12. Boutefnouchent, Mustapha : La famille Algérienne, évolution et caractéristiques récentes, SNED, Alger, (1982).
13. Bauchet.P, Dieu.E, Sorel.O.(2012). Le système familial incestueux. <http://www.psyetdroit.eu/le-systeme-familial-incestueux/>
14. CAILLE, Philippe : famille en crise. Genève, Paris : Achevée d'imprimeries France, ML, édition Médecine de Hygiène, (2003).
15. Catherine, Ducommun-Nagy: Comprendre les loyautés familiales a travers l'œuvre d'Ivan Boszomenyi-Nagy, Enfance et psy N°56, pp 15-25, (2012).
16. Emmanuel de Becker : L'approche systémique et la thérapie familiale des mineurs d'âge auteurs d'agression sexuelle, Revue Psychothérapie, 3(26), p.143-153, (2006).
17. Pierre, Oswald : Soins et contraintes des délinquants sexuels des soignants en défenses sociale. Le projet «Epicas», Revue Cahier critique de la thérapie familiale, 1(46), p.127-138, (2011).

اتجاهات أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني من خلال تحقيقها للمخرج المتعلم

Attitudes of teachers of the second year of primary education towards the curricula of the second generation through the achievement of the learner's exit.

د.بن عربية لحبيب /جامعة تلمسان، الجزائر - أ.صوالحي صلاح الدين/جامعة باتنة1، الجزائر

Dr.Benarbia lahbib/University Of Tlemcen P.Soualhi Salah eddine/University Of Batna1

Abstract:

The present study aims at identifying the attitudes of teachers of the second year of primary education toward the second-generation curricula through achieving the learner's exit characteristics. In order to achieve this goal, the descriptive approach was based on a questionnaire prepared by the researcher, The results of the questionnaire were answered by 32 second year primary teachers in 17 primary schools in the state of Setif. Following the presentation and analysis of the results, we found that the teachers of the second year of education Primary A Positive Attitudes towards achieving the second generation approaches to the learner's exit from values, which includes the values of identity and civil and moral values, as well as the values associated with work and diligence, as well as positive attitudes towards achieving the goal of acquiring the skills of materials and the occasional competencies that fall under the coordination and harmony Between the different materials, which we have reached as well as the axis of knowledge and access to the learner to a person with different knowledge and looking at the window of global culture.

Keywords: Second Generation Curriculum; Professor of the second year of primary education; Learner exit.

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة اتجاهات أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني من خلال تحقيقها ملمح خروج المتعلم ، و لتحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على المنهج الوصفي ، كما تم الاعتماد على استبيان خاص بذلك أعد من طرف الباحثين حيث يقيس هذه الاتجاهات و قد ضم أربع محاور أساسية (القيم المعارف، الكفاءات العرضية و كفاءات المواد)، و تمت الإجابة عن أسئلة الاستبيان من طرف 32 أستاذ لقسم السنة الثانية ابتدائي موزعين على 17 مدرسة ابتدائية بولاية سطيف ، وبعد عرض و تحليل النتائج توصلنا إلى أن لأساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو تحقيق مناهج الجيل الثاني لملمح خروج المتعلم من القيم والتي تضم قيم الهوية و القيم المدنية والأخلاقية إضافة إلى القيم المرتبطة بالعمل و الاجتهاد، كذلك توصلنا إلى اتجاهات إيجابية نحو تحقيق هدف اكتساب كفاءات المواد و الكفاءات العرضية التي تقع تحت ظل التنسيق و الانسجام بين مختلف المواد، وهو ما توصلنا إليه كذلك بالنسبة لمحور المعارف و الوصول بالمتعلم إلى فرد ملم بمختلف المعارف و متطلع على نافذة الثقافة العالمية.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات الأساتذة؛ مناهج الجيل الثاني؛ التعليم الابتدائي؛ ملمح خروج التلميذ.

مقدمة:

يكتب أن التزايد الدائم للمعارف والتطور التكنولوجي المتسارع وما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي و بروز حاجات جديدة في المجتمع إضافة إلى التغيرات العميقة التي يفرضها العالم كلها عوامل دفعت بالنظام التربوي في الجزائر إلى التغيير و الإصلاح بهدف مواكبة و مسايرة كل التطورات الراهنة ، و هذا ما جعل الموسم الدراسي الفارط 2017/2016 يستهل بمصطلح جديد ألا وهو مناهج الجيل الثاني والذي دخلت حيز التنفيذ في نفس السنة ، حيث ركزت هذه الأخيرة على المتعلم كما أنها حددت تعلماتها وفق الغايات التربوية والأهداف التعليمية المختلفة كما أنها شملت المضامين والطرائق و الوسائل التعليمية و مختلف وسائل التقييم والتي كلها موجه للمتعلم بالدرجة الأولى¹.

و من البديهي أن الرأي الأول و الأخير في تقييم أي تغير يطرأ على المناهج الدراسية يرجع إلى الأستاذ، كون هذا الأخير قطب من أقطاب مثلث العملية التعليمية التعلمية المتمثلة في الأستاذ، المتعلم و المادة الدراسية.

1. الإشكالية:

إن إصلاح قطاع التربية و التعليم بصفة عامة و التجديد البيداغوجي لمناهجها بصفة خاصة يتجه أكثر فأكثر إلى الجانب النوعي فيه ، لذا تم اعتماد المقاربة بالكفاءات في الجزائر منذ 2003 باعتبارها الحل الأمثل و السديد الذي نستطيع من خلاله بناء فرد ايجابي في تفكيره و أفعاله و قادر على التكيف و التفاعل السريع مع المواقف ، غير أنه بالرغم من مباشرة الإصلاحات على مستوى المنظومة التربوية بدءا من الموسم الدراسي 2003/ 2004 والمحاولات الجادة في تحسين جودة المخرجات، إلا أن الواقع الميداني أظهر عدم التناغم بين ما حددته السياسات التربوية المرسومة، وبين ما تعج به الحقائق الميدانية من تواضع في

¹ - إبراهيم مروان عبد المجيد، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية ، مؤسسة الوراق للنشر، الأردن، ط2000، ص137.

جودة التعليم والتعلم حيث لم ترق المناهج المدرسية إلى المستوى المطلوب، كما ثبت عدم وجود فروق واضحة في الممارسة البيداغوجية بين الطريقة الجديدة والطرق السابقة.

ليبدأ معها التخطيط لإصلاحات الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات والذي شرع في تنفيذه مع الدخول المدرسي 2016/2017 بدءاً بالسنتين الأولى والثانية من الطور الابتدائي باعتبارهما الركيزة الرئيسة لبناء الهرم التربوي وكذلك السنة الأولى متوسط كمرحلة أولى، على أن يتواصل إلى غاية 2019 ويعمم على باقي المستويات والأطوار التعليمية. والتي ينتظر منها تحقيق النوعية في تحسين الأداء التربوي للأستاذ من جهة، ومن جهة أخرى نقل المتعلم من مجرد مكتسب للمعارف عن طريق الحفظ والاسترجاع إلى ممارس ومفكر ومبدع، من خلال خلق بيئة تعليمية صحية تسمح بالتفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم¹.

و من جهة أخرى لا يمكن نفي الدور الجبار للأستاذ فهو حجر الأساس في العملية التعليمية التعلمية ويساهم بنسبة معتبرة في تحقيق أهداف التعلم، حيث يجب إشراك هذا الأخير في أي عملية إصلاح أو تقويم تربوي كونه على صلة مباشرة مع المتعلم، هذا ما دفعنا إلى إجراء هذه الدراسة الميدانية لمعرفة اتجاه الأستاذ نحو مناهج الجيل الثاني من خلال تحقيق المنهج للأهداف المسطرة في ملح خروج المتعلم.

حيث انطلقنا من التساؤل العام الآتي :

هل لأستاذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي اتجاهات سلبية أم إيجابية نحو تحقيق أهداف ملح خروج المتعلم في مناهج الجيل الثاني؟

2.التساؤلات الجزئية:

1. هل لأستاذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو تحقيق مناهج الجيل الثاني لهدف اكتساب القيم؟

2. هل لأستاذة السنة الثانية ابتدائي اتجاهات إيجابية نحو تحقيق مناهج الجيل الثاني لهدف اكتساب كفاءات المواد المختلفة؟

3. هل لأستاذة السنة الثانية ابتدائي اتجاهات إيجابية نحو تحقيق مناهج الجيل الثاني لهدف اكتساب الكفاءات العرضية المسطرة؟

4- هل لأستاذة السنة الثانية ابتدائي اتجاهات إيجابية نحو تحقيق مناهج الجيل الثاني لهدف اكتساب المعارف؟

3.الفرضية العامة:

للأستاذة السنة الثانية ابتدائي اتجاهات إيجابية نحو تحقيق أهداف ملح خروج المتعلم في مناهج الجيل الثاني؟

¹ - إبراهيم مروان عبد المجيد، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق للنشر، الأردن، ط2000، ص179.

الفرضيات الإجرائية:

1. للأساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي اتجاهات ايجابية نحو تحقيق مناهج الجيل الثاني لهدف اكتساب القيم.
2. للأساتذة السنة الثانية ابتدائي اتجاهات ايجابية نحو تحقيق مناهج الجيل الثاني لهدف اكتساب كفاءات المواد المختلفة.

3. للأساتذة السنة الثانية ابتدائي اتجاهات ايجابية نحو تحقيق مناهج الجيل الثاني لهدف الكفاءات العرضية.
4. للأساتذة السنة الثانية ابتدائي اتجاهات ايجابية نحو تحقيق مناهج الجيل الثاني لهدف اكتساب المعارف.

4. أهداف الدراسة:

نود من خلال دراستنا هذه تسهيل سبل التعرف على مستجدات المنظومة التربوية في الجزائر، ومعرفة حقيقة الأستاذ الجزائري اتجاه هذه المستجدات و طرح رأيه حول مناهج الجيل الثاني لسنة الثانية ابتدائي فيما يخص تحقيقها للأهداف المحاور الآتية: القيم ، الكفاءات العرضية، كفاءات المواد، المعارف.

5. أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في:

- ✓ معرفة مدى تأثير مناهج الجيل الثاني على آراء الأساتذة كونهم المحو الأساسي في نجاح العملية التعليمية التعلمية.
- ✓ قلة الدراسات و إن لم نقل منعدمة وهذا لحدثة الموضوع.
- ✓ الخروج بتوصيات من شأنها أن تساهم في تعديلات هذا المنهاج.

6. التعريف بمتغيرات الدراسة:

مناهج الجيل الثاني: وهي المناهج التي دخلت حيز التطبيق ابتداء من الموسم الدراسي 2016/2017 و تعتمد على المقاربة بالكفاءات ولكن بشكل متطور عما كانت عليه في مناهج الجيل الأول.

أستاذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي: هو أستاذ السنة الثانية ابتدائي الذي يزاول مهنة التعليم بالمدرسة الابتدائية في مناطق حضرية و شبه حضرية.

ملمح خروج المتعلم: وهو يضم تحقيق الأهداف من التعلم كل نهاية سنة دراسية في الجوانب الآتية: القيم، الكفاءات العرضية، كفاءات المواد، و المعارف.

7. الخلفية النظرية المعتمدة في مناهج الجيل الثاني:

إن المتعارف عليه من الناحية الأكاديمية أن الانتقال من جيل إلى آخر في إعداد المناهج يتطلب ظهور تيار جديد في علم النفس يقدم تفسيراً آخر لعملية التعلم يغير التفسير الراهن كالاعتماد على الاتجاه البنائي والبنائي الاجتماعي الذي هو عماد المقاربة بالكفاءات إلى حد الساعة.

حيث استندت مناهج الجيل الثاني إلى النظرية البنائية الاجتماعية و تجاوزت البنائية كما كانت عليه في مناهج الجيل الأول حيث أن النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية لفيجوتسكي تركز على الجانب الاجتماعي في عملية التعلم **Vigotsky** الذي يرى أن التفاعل الاجتماعي الذي يجعل المتعلم يتدرج في تعلمه يكون مفيدا إذا تمتع الفرد بمستوى نمو معرفي عال.

1.7. مبررات إعادة المناهج:

قدمت لإعادة كتابة المناهج المبررات الآتية:

أ. معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في البرامج الحالية. إعدادها تم قبل صدور القانون التوجيهي للتربية والتعليم.

تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التعلّمات.

ب. تصليح الاختلالات وتدارك النقائص المسجلة خلال تجربة المنهاج الدراسي للجيل الأول من 2003 حتى 2015، والواردة في عمليات الاستشارة حول المنهاج (2013)، والتي كان من أهم توصياتها:

- المطالبة بنقل بعض المفاهيم إلى مستويات أعلى .
- وجود معارف تفوق مستوى التلاميذ.
- عدم التكفل بالبعد التكنولوجي.
- صعوبة إنجاز بعض النشاطات.
- الإشارة إلى بعض الاختلالات التي تتعلق بالأنشطة في الكتاب المدرسي.
- تعدد الكفاءات في السنة الواحدة.
- التوقيت غير ملائم لتنفيذ أنشطة المنهاج.

2.7. مميزات الجيل الثاني من المناهج:

نظرا لاتصاف المناهج التربوية بالمرونة وعدم الجمود، فإننا نجد جل دول العالم تخضعها دوريا إلى التعديل والتحسين و إعادة النظر، ولعل من أهم ما يميز منهاج الجيل الثاني هو:

-انسجامه مع القانون التوجيهي للتربية و بالتالي مع الغايات المحددة للنظام التربوي.

-اعتماد البنيوية الاجتماعية التي تضع في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه ضمن العمل التشاركي

-العمل على تكامل موضوع أو مفهوم من المفاهيم في عدة مواد قصد إحداث الانسجام الأفقي والعمودي بين المواد،

وتناول المشاريع المتعددة المواد، وتنمية الإدماج من خلال تحديد الكفاءات العرضية والقيم بدقة ضمن ما يسمى بتشاركية

المواد بحيث تصبح المواد وحدة منسجمة ومتناغمة فيما بينها لتكوين ملتح تخرج التلميذ من أي مرحلة من مراحل المسار الدراسي¹.

3.7. مبادئ إعداد مناهج الجيل الثاني:

الشمولية: وذلك ببناء منهاج لكل مرحلة تعليمية

الانسجام: من خلال شرح العلاقات بين مختلف مكونات مناهج السنوات وفي جميع الأطوار والميادين لمعالجة تفكك مناهج الجيل القديم، كما فصلت الكفاءات العرضية ضمانا للانسجام الأفقي للمناهج.

القابلية للتطبيق: وتتم بالتكفل بعملية التكيف مع شروط التنفيذ.

المقروئية: وتعني توشي البساطة و الوضوح والدقة.

الوجاهة: وذلك لتوشي التطابق بين أهداف التكوين التي تحملها المناهج والحاجات التربوية².

8. أهم محاور مناهج الجيل الثاني:

المحور المعرفي: ويتضمن المصفوفة المفاهيمية والتنظيم المنطقي للمعارف مع تقديم منسجم مع خصوصيات المادة والمفاهيم المهيكلية للمادة.

1.8. المحور البيداغوجي: ويتضمن البنائية والبنائية الاجتماعية والوضعية التعليمية والوضعية الاندماجية وكذا التقييم.

2.8. المحور النسقي: لضمان تقارب وتلاقي المناهج في وحدة شاملة وتصور شامل وتنازلي للمناهج وانسجام أفقي وعمودي للمناهج.

3.8. المحور القيمي: وتضمن قيم الهوية والانتماء للعروبة والأمازيغية في إطار جغرافي وزمني محدود وكذا القيم الاجتماعية والثقافية و القيم الكونية.

9. الدراسات السابقة:

1.9. الدراسة الأولى: للباحثين بن فروخ هشام وبورزق كمال الموسومة بتعليمية اللغة العربية في الطور الأول من التعليم

الابتدائي (مناهج الجيل الثاني)، والتي هدفت الى تسليط الضوء على جديد التربية في الجزائر ألا وهو مناهج الجيل الثاني وخاصة في تعليمية اللغة العربية لما لها من مكانة في التعليم الابتدائي، وما عرفته من تغيير في مناهج التعليم في الطور الأول من التعليم الابتدائي، وذلك بعد دمجه في مادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية في كتاب موحد لأسباب بيداغوجية

¹ - براج عبد العزيز، تقديم هيكلية وثيقة منهاج الجيل الثاني، جامعة باتنة.

² - لوصيف عبد الله، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، ملتي باتنة.

وديد اكتيكية وبعض العوامل النفسية المتعلقة بالتلميذ، إضافة إلى جديد بعض المصطلحات كالمخطط السنوي للتعليمات، المقطع التعليمي، الميدان، وغيرها من المصطلحات التي تشكل مفاهيم قاعدية في هذه المناهج الجديدة.

2.9. الدراسة الثانية: للباحثين سهيلة بوجلal وسعيدة لعجال الموسومة بمشكلات تكوين أساتذة التعليم الابتدائي في مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات والتي هدفت إلى التعرف على أبرز مشكلات التكوين في مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، وفحص دلالة الفروق في تقدير هذه المشكلات وفق متغير الجنس والخبرة المهنية، ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي، وتطبيق استبانة مشكلات التكوين على عينة مكونة من (42) أستاذ. وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائياً، أظهرت النتائج وجود تباين في تقدير الأساتذة لمشكلات التكوين.

الجانب الميداني

1. الدراسة الاستطلاعية:

قبل القيام بالدراسة الأساسية أجرينا دراسة استكشافية لأكثر من 15 مدرسة ابتدائية بمقاطعات بلدية سطيف وذلك لضبط متغيرات الدراسة حيث مكنا من اختيار المستوى الدراسي المناسب للدراسة حيث تم اختيار أساتذة السنة الثانية ابتدائي حيث انه العام الثاني الذي مر به التدرّس بتطبيق مناهج الثاني .

2. الدراسة الأساسية:

3. منهج الدراسة:

استلزم طبيعة هذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي للتعرف على اتجاهات أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي حول مناهج الجيل الثاني من خلال تحقيقها لأهداف ملمح الخروج. حيث يعرفه (Scates) يراد بالدراسات الوصفية ما يشمل جميع الدراسات التي تهتم بجمع وتلخيص الحقائق الحاضرة المرتبطة بطبيعة ووضع الناس أو عدد من الأشياء أو مجموعة من الظروف أو فصلية من الأحداث أو نظام فكري، أو أي نوع آخر من الظواهر التي يمكن أن يرغب الشخص في دراستها، وفي المقابل يعرفه (Whitney) أن الدراسة الوصفية هي التي تتضمن دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة أو موقف أو مجموعة من الأوضاع¹.

4. عينة الدراسة وخصائصها:

تم اختيار عينة عشوائية من أساتذة السنة الثانية ابتدائي، وقد بلغ حجم العينة 32 أستاذا موزعين على 17 مدرسة ابتدائية بولاية سطيف، والجدول الموالي يوضح خصائص عين الدراسة:

¹ - إبراهيم مروان عبد المجيد، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق للنشر، الأردن، ط2000، ص125.

منطقة العمل		سنوات الخبرة		عدد الأساتذة	
شبه حضارية	حضارية	أكثر من 5 سنوات	أقل من 5 سنوات	ذكر	أنثى
15	17	13	19	11	21

جدول رقم (01) يوضح خصائص العينة

5.أداة الدراسة:

1.5.الاستبيان:

الاستبيان بمفهومه العام هو قائمة تتضمن مجموعة من الأسئلة معدة بدقة ترسل إلى عدد كبير من أفراد المجتمع الذين يكونون العينة الخاصة بالبحث، ويعرف أحيانا بأنه صحيفة تحتوي على مجموعة من الأسئلة التي يرى الباحث إن إجاباتها تفي بما يتطلبه موضوع بحثه من بيانات ترسل بالبريد إلى الأفراد الذين يتم اختيارهم على أسس إحصائية يجيبون عليها ويعيدونها إلى البريد¹.

2.5.وصف الأداة:

اعتمدنا في الحصول على البيانات اللازمة من عينة الدراسة على استبيان أعد خصيصا لهذا الغرض، وقد تم بناؤه وفقا لملح خروج تلميذ السنة الثانية ابتدائي و ما يحققه هذا الأخير من أهداف حيث تم إدراج 33 بند موزعة على أربع محاور كالآتي:

المحور الأول: القيم.

المحور الثاني: كفاءات المواد.

المحور الثالث: الكفاءات العرضية.

المحور الرابع: المعارف.

3.5.صدق الاستبيان:

تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على (4) أربع مفتشين للتعليم الابتدائي، وفي ضوء ما أشار به السادة المحكمين من تعديلات تم وضع الاستبيان في صورته النهائية ليضم على 33 بند بطريقة الاختيار من متعدد (موافق، غير موافق، محايد)

4.5.الأدوات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

أ-النسب المئوية

ب- التكرارات

1 - المرجع السابق، ص165.

6. نتائج الدراسة الأساسية:

- اتجاهات أساتذة السنة الثانية ابتدائي نحو تحقيق مناهج الجيل الثاني لهدف اكتساب القيم:

الاتجاه	التكرار	النسبة
الاتجاه الموافق	13	%40.62
الاتجاه الغير موافق	09	%28.12
الاتجاه المحايد	10	%31.25
المجموع	32	%100

جدول رقم (02) يوضح النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الأولى

يوضح الجدول رقم (02) اتجاهات أساتذة السنة الثانية ابتدائي نحو تحقيق مناهج الجيل الثاني لهدف اكتساب القيم ، حيث وجدنا أن معظم أفراد العينة يسلمون باتجاهات ايجابية والدليل على ذلك إدلاءهم بأكثر استجابة للبدل (موافق) بنسبة مئوية قدرها %40.62 وفي المقابل تحصلت الاستجابة على البديل (غير موافق) على نسبة مئوية قدرها %28.12 من مجموع الاستجابات، في حين تحصلت الاستجابة (محايد) على نسبة مئوية قدرها %31.25

- اتجاهات أساتذة السنة الثانية ابتدائي نحو تحقيق مناهج الجيل الثاني لهدف اكتساب كفاءات المواد:

الاتجاه	التكرار	النسبة
الاتجاه الموافق	16	%50
الاتجاه الغير موافق	10	%31.25
الاتجاه المحايد	06	%18.75
المجموع	32	%100

جدول رقم (03) يوضح النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثانية

يوضح الجدول رقم (03) اتجاهات أساتذة السنة الثانية ابتدائي نحو تحقيق مناهج الجيل الثاني لهدف اكتساب كفاءات المواد ، حيث وجدنا أن معظم أفراد العينة يسلمون باتجاهات ايجابية والدليل على ذلك إدلاءهم بأكثر استجابة للبدل (موافق) بنسبة مئوية قدرها %50 وفي المقابل تحصلت الاستجابة على البديل (غير موافق) على نسبة مئوية قدرها %31.25 من مجموع الاستجابات، في حين تحصلت الاستجابة (محايد) على نسبة مئوية قدرها %18.75.

• اتجاهات أساتذة السنة الثانية ابتدائي نحو تحقيق مناهج الجيل الثاني لهدف اكتساب الكفاءات العرضية:

النسبة	التكرار	الاتجاه
%62.5	20	الاتجاه الموافق
%28.12	9	الاتجاه الغير موافق
%9.38	3	الاتجاه المحايد
%100	32	المجموع

جدول رقم (04) يوضح النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثالثة

يوضح الجدول رقم (04) اتجاهات أساتذة السنة الثانية ابتدائي نحو تحقيق مناهج الجيل الثاني لهدف اكتساب الكفاءات العرضية ، حيث وجدنا أن معظم أفراد العينة يسلمون باتجاهات ايجابية والدليل على ذلك إدلاءهم بأكثر استجابة للبدل (موافق) بنسبة مئوية قدرها 62.5% وفي المقابل تحصلت الاستجابة على البديل (غير موافق) على نسبة مئوية قدرها 28.12% من مجموع الاستجابات، في حين تحصلت الاستجابة (محايد) على نسبة مئوية قدرها 9.38%

• اتجاهات أساتذة السنة الثانية ابتدائي نحو تحقيق مناهج الجيل الثاني لهدف اكتساب المعارف:

النسبة	التكرار	الاتجاه
%46.87	15	الاتجاه الموافق
%37.5	12	الاتجاه الغير موافق
%15.62	5	الاتجاه المحايد
%100	32	المجموع

جدول رقم (05) يوضح النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الرابعة

يوضح الجدول رقم (05) اتجاهات أساتذة السنة الثانية ابتدائي نحو تحقيق مناهج الجيل الثاني لهدف اكتساب المعارف ، حيث وجدنا أن معظم أفراد العينة يسلمون باتجاهات ايجابية والدليل على ذلك إدلاءهم بأكثر استجابة للبدل (موافق) بنسبة مئوية قدرها 46.87% ، وفي المقابل تحصلت الاستجابة على البديل (غير موافق) على نسبة مئوية قدرها 37.5% من مجموع الاستجابات، في حين تحصلت الاستجابة (محايد) على نسبة مئوية قدرها 15.62%.

7. مناقشة وتحليل النتائج:

من خلال النتائج المتوصل إليها وهو تحقق الفرضية العامة و الفرضيات الجزئية حيث أن اتجاهات أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي كانت ايجابية و اتجاهات ايجابية كذلك نحو تحقيق المنهج لهدف اكتساب القيم ، المعارف، الكفاءات العرضية و كفاءات المواد. و هذا يتوافق مع منطلقات إعداد المناهج حيث تعتبر أن المتعلم هو محور العملية التعليمية التعليمية أي أن في بناءها تم الاعتماد على كل ما يخص المتعلم في الجانب المعرفي ، الوجداني و الحس حركي.

خاصة و أنه في كل طور من أطوار التعليم الابتدائي تسطر مجموعة من الأهداف يجب تحقيقها في نهاية كل سنة دراسية، وكون هذا الانتقال من منهج إلى منهج هو حديث نسبيا كان لابد من التقصي خاصة من طرف الأستاذ فهو حجر الأساس و على اتصال مباشر مع المتعلم والجدير بالذكر انه في مناهج الجيل الثاني أكدت على أن المصدر الثاني للموارد التي يكتسبها المتعلم بعد المدرسة هو المحيط الاجتماعي ، و لاسيما من وسائل التواصل الاجتماعي¹.

وهذا يتماشى مع منطلق النظرية المعتمدة في إعداد مناهج الجيل الثاني وهي النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية لـ Vigotsky والتي تركز على الجانب الاجتماعي في عملية التعلم حيث يرى هذا الأخير أن التفاعل الاجتماعي هو الذي يجعل المتعلم يتدرج في تعلمه و يكون مفيدا إذا تمتع الفرد بمستوى نمو معرفي عال .

خاتمة:

رغم النتائج الإيجابية المتوصل إليها إلا أن ومن خلال المقابلات مع الأساتذة فمناهج الجيل الثاني أثناء تطبيقها تحتاج إلى الكثير من الإصلاحات لذا نوصي بـ:

- ✓ ضرورات القيام بدراسات مكثفة ميدانية قبل الشروع في أي إصلاح تربوي .
- ✓ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء إعداد المناهج.
- ✓ توزيع الحصص التعليمية وفق حجم ساعي ملائم بحيث يمكن بالمتعلم الوصول إلى الكفاءات المسطرة في البداية.
- ✓ ضرورة تكوين الأساتذة من طرف مختصين للإلمام بالمناهج قبل الشروع في تقديمها.

قائمة المراجع:

1. إبراهيم، مروان عبد المجيد. أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية.(ط1). الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.2000.
2. برايج، عبد العزيز. تقديم هيكلية وثيقة منهاج الجيل الثاني: جامعة باتنة.2015.
3. دبله، عبد العالي وآخرون. المناهج التربوية العربية بين متطلبات التطوير ومطالبات التغيير: دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة. بسكرة: جامعة محمد خيضر.2015.
4. عباد، مليكة. تطور المناهج الدراسية: المجموعة المتخصصة للجنة الوطنية للمناهج: جامعة باتنة،2015.

¹ - اللجنة الوطنية للمناهج، مقياس تكوين المكونين على مناهج الجيل الثاني،2016ص9.

5. اللجنة الوطنية للمناهج. الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج: الجزائر. 2009.
6. اللجنة الوطنية للمناهج.. الدليل المنهجي لإعداد المناهج. الجزائر: وزارة التربية الوطنية. 2009.
7. اللجنة الوطنية للمناهج.. مقياس تكوين المكوّنين على مناهج الجيل الثاني: الجزائر. 2015.
8. لوصيف، عبد الله. مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ. ملتقى باتنة. 2015.
9. النشرة الرسمية للتربية الوطنية. القانون التوجيهي للتربية رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي بالجزائر: الجزائر. 2008.

المنعطف الأبيستمولوجي وتأويل الواقع

The linguistic turn and the interpretation of reality

د. حراث سومية - د. عمران جودي/جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر

Dr.Harrat Soumaya - Dr.Amrane Djoudi/ University of Badji Mokhtar Annaba, Algeria

ملخص:

لعلنا لا نتجاوز الحقيقة إذا قلنا أن التيار الأساسي والجديد في اللغة هو النقد، والبحث في القوانين المحايدة للظواهر والابتعاد عن أسباب حقيقية لا تتبدى إلى الواقع بطريقة مباشرة، فإذا كان العلم مجموعة من العبارات التي تترجم على ضوء أنساق لفضية، ومشكلات الميتافيزيقا والفلسفة التقليدية خلاصة فهم لمنطق اللغة، فإن ضرورة معالجتها على ضوء التحليل المنطقي والتحقق التجريبي أمر وارد، وكان تحليل لغة العبارات أو القضايا التي صبغت فيها تلك المشكلات قد بين أن معظمها ليس كاذبا وإنما كان خاليا من المعنى، من هنا كان التركيز على المعرفة العلمية من جانبها التركيبي بوصفها مجموعة من الدلالات ومجموعة من الاختبارات.

الكلمات المفتاحية: العقلانية، المنطق، الأبيستمولوجيا، الاختبارات التجريبية، التكذيب، التعزيز.

Abstract:

Perhaps we will not go beyond the truth if we affirm that the fundamental and new tendency of language is criticism, the search for laws immanent in the face of the phenomenon and the removal of real causes that do not manifest themselves directly in reality. The analysis of the language of the sentences or problems in which these problems were formulated showed that most of them were not false, but were meaningless. From there, it becomes necessary to focus on its structural aspects as a set of semantics and tests.

Key words: Rationalism, Logic, Epistemology, Empirical tests, Falsification, Corroboration.

تمهيد:

لم يعد الموضوع العلمي معطى في الواقع بقدر ما أصبح بنيانا عقلياً لا يمتّ بأيّ صلة إلى الواقع الحسيّ، إنّه ببيان من العلاقات التي تربط الظواهر فيما بينها، بحيث تنطلق من النظريّة إلى التّطبيق؛ ففي الفيزياء المعاصرة تظهر القطيعة الإبيستمولوجيّة بين المعرفتين العلميّة والعامة على مستوى الموضوع بوضوح، بحيث أنّ موضوع المعرفة العامّة هو المعطى أو ما يمكن ملاحظته بالتأمّل العياني المباشر، وموضوع المعرفة العلميّة هو كلّ ما يتمّ بناؤه عقلياً.

التفوّق الحديث الذي سجّله علم الفيزياء الرّياضي يوجي باختلاف واضح بين هذه العقلانيّة والعقلانيّة التقليديّة، لأنّها ذات طبيعة استكشافيّة/ مستقبلية تحاول استثمار الواقع في شتى جوانبه وكذا إحالته إلى برنامج تنفيذي، وكي يتسنى لنا معرفة هذه العقلانيّة الجديدة ومبادئ العقل العلمي الجديد - على الأقلّ كما يتصورها باشلار- لا بدّ من وضعها في مقابل العقل العلمي القديم

يعدّ مثل هذا التّسوية المنهجي مرحلة انتقاليّة من ميدان فلسفة العلم الطّبيعي وتاريخه إلى ميدان العلوم الإنسانيّة والاجتماعية ، لإزالة الفوارق التي يمكن أن توجد في الفلسفة العلميّة بالتأكيد على الطّابع الإنساني للظاهرة العلميّة وهي خاصية من شأنها أن تضمن التّنافس التّزيه بين العلماء من حيث التّأييد والمعارضة. بقي شيء واحد وهو أنّ الاختبار العقلاني هو الاختيار التّقديمي، فلما كانت فلسفة العلم تزودنا بتفسير عقلائي لنموّ المعرفة الموضوعيّة فإنّها تزودنا بنظريّات منهجيّة أو ميتودولوجيّة معيارية تشكّل إطاراً نظرياً يستطيع المؤرّخ من خلاله إعادة بناء التّاريخ الدّاخل للعلم الذي هو تاريخ العقلانيّة، فكأنّ فلسفة للعلم هي ميتودولوجيا باعتبارها محاولة لإعادة بناء العلم عقلياً في خطوط معيارية ترشد مؤرّخ العلم وتوجّه خطاه، ونقص الصّياغات الرئسيّة لعقلانيّة التّقدّم العلمي بوصفها برامج بحث يتوقّف عندها العالم وينتقي حيثياتها، وبالتالي ضرورة التّفريق بين ما هو علم وما هو فلسفة للعلم؛ لأنّه في حالة العلم نصف الظواهر وصفا مباشراً، وفي حالة فلسفة العلم نبحت في قضايا العلم من حيث هي تعبيرات لغويّة من شأنها تحليل القضايا العلميّة تحليلاً يبرز طريقة بنائها ليتّضح معناها، بالفلسفة نفسّر القضايا وبالعلم نتحقّق منها، الفلسفة تهتمّ بالمعنى والعلم غرضه الوقوف على قيم الصّدق... ومنه فإنّ البحث عن المعنى هو ألفباء كلّ معرفة علميّة.

لقد أدرك فلاسفة التّحليل والتّجريبيّون المنطقيّون أنّ العلم يقوم على الطّريقة التجريبيّة والرياضيّة وهو ما يجب على الفلسفة أن تستخدمه في نظريّة المعرفة والمنطق إذا ما أرادت أن يكون لها مكان ضمن المنظومات المعرفيّة الأخرى، ويرجع الفضل إلى الوضعيّة المنطقيّة في رفض إحدى دلالات الميتافيزيقا وهو القول بتوافر إمكانيّة إدراك العقل الإنساني (المحدود) للوجود الغيبي (المطلق)، وهو التّصور الذي كان متوارثاً في الفلسفة التأمليّة عكس العلم الذي يؤسّس منهجه على قضايا التّجربة والعلوم الصّوريّة.

1. نحو أبستمولوجيا الحقيقة:

تظهر إشكالية العقلانيّة والأعقلانيّة في مسألة الحدود والقيمة في الفيزياء الكوانطيّة، التي طوّرت إلى جانب النسبيّة عقلانيّة عميقة وسّعت من دور المنطق من حيث أنّه لا معنى للبحث عن صدق مطلق لمخطّط التّصوّرات أين تصبح فيها

المفارقات مواضيعاً للعقلانية¹، وهو نوع من التراجع إلى مالا نهاية يكون فيه الحسن المشترك حلاً إيجابياً، وذلك لغياب منطلق إجباري للمعرفة ومن ثمّ للحقيقة، حيث نستطيع تأكيد معارفنا دون أن ندعي اليقين، لذا يستبدل بوبر فكرة اليقين بفكرة التعزيز بحيث أنّ تعزيز الشيء عبارة عن وضعه في إمكانية القابلية للخطأ، الأمر الذي يلغي اكتساب اليقين كلفظ نهائي في المعرفة، وفي هذا يقول: "نظريّاتنا قابلة للخطأ وستبقى كذلك، حتّى بعد إثباتها بتفوّق"²، ومنه فإنّ الميزة النهائيّة للمعرفة هي عدم إمكانية الوقوف على نقطة انطلاق قابلة للتعيين من شأنها أن تقيم التنوع المعرفي وتقدّم قاعدة إبستمولوجيّة للتسامح، إذ لا بدّ من الحياد إزاء كلّ تصوّر للمعنى، والحياد إزاء المواضيع الذاتيّة للقناعات أو موضوعيّة اليقين، يتعلّق الأمر إذن بـ "حقيقة موضوعيّة" أثارت اهتمام بوبر في ما يخصّ قضية التعريف وبالضبط التعريف المنطقي للحقيقة، فحسب تارسكي هو الشرح المعروف بين التعريف المنطقي للحقيقة والموقف الإبستمولوجي إزاء هذه الحقيقة؛ كما أننا لم نر عند فريجه هذا الموقف من التوضع في المنطق الرياضي لأنّه لا يهتمّ بإبستمولوجيا تطوّر التفكير، وفي تعريف الحقيقة أيضاً يقول داميت: "الشرح بين ما يجعل من الحكم صادقا والقاعدة التي من خلالها يمكننا معرفة ما إذا كانت أحكامنا صادقة"³، كما يعبر فتجنشتاين عن موقفه من الحقيقة بالتساؤل الآتي: هل أنا أختبر في هذه الحياة حقيقة القضية بمجرد أن أعرف أنّ هناك يد ولتكن يدي بالأخصّ؟ هل نستطيع إتمام العبارة "أعرف أنّ هنا يدا" ونقول: "بالضبط يدي وأنا بصدد رؤيتها"، فالكلمات مثل "أعتقد" "أعرف" يجب أن تعبر عن حالات مختلفة، بنفس الدرجة من القول أنّ كلمة "لودفيج" وكلمة "أنا" يجب أن تعبر ضرورة عن شخصين مختلفين لأنّ المفهومين مختلفين⁴.

2. النظرية بين المفهوم والتطبيق:

أوضح بوبر من خلال تطبيق مبدأ ماوراء النظرية في مطلع القرن العشرين، بعدا مفارقا عند محاولتنا تطبيق المنطق الكلاسيكي على الميكانيكا الكوانتية، فمبدأ الهوية المطبق على الجسيمات Corpuscules يبدو جلياً بالنسبة لنقاط التماس في مجال هندسيّ، مترجم إلى جزيء Particule وتفاعل Interaction يخضع بدوره إلى قوى مختلفة، في المقابل التناقضات الموجودة بين منطق التطوّر الموجي المتتابع Logique des processus continus ondulatoires ومنطق التطوّر الجزيئي المتقطع Logique des processus discontinus des particules تمنع من الوقوف على تحديدات علميّة دقيقة، ممّا يطرح مشكلة استعمال اللغة المناسبة في الميدان المناسب، إذ نجد غاليلي مثلاً يجب على إشكالية اللغة الرياضيّة بالقول أنّ منطق الطّبيعة والرياضيات بمثابة قانون ناظم، وتتعلّق الثّورة الغاليلية باعتباريات تكاد لا تميّز بين لغة الرياضيات ولغة الطّبيعة "ما يحدث في عالم الحسن يسري وبنفس الطّريقة على عالم المجردات" كما أنّ النظريّة الفيزيائيّة ليس لها معنى إلا من خلال ترجمة العناصر الأساسيّة المؤسّسة لها، وليس هناك من طريقة أخرى لترجمة معطياتها إلا من خلال ما وراء

1- R. Omnès, philosophie des sciences contemporaines, Paris: Gallimard, 1994, p 113.

2- K. Popper, Les deux problèmes fondamentaux de la théorie et de la connaissance, Paris: Hermann, 1999, p 9.

3- M. Dummet, the interpretation of frege's philosophy, Duckworth, 1981, p 71.

4- Wittgenstein, De la certitude, trad: Jacques Fauve, Paris: Gallimard, 1992, p 39.

النَّظَرِيَّةُ métathéorie باعتبارها مجموعة من المفاهيم، ونظام من الحساب والمبادئ المنطقية والرياضية والمعرفية التي تمَّ التعبير عنها لغويًا؛ وتبقى المشاكل المطروحة في تحليل المضامين، وتحديد بنية، ووظيفة النَّظَرِيَّة في علاقتها مع الواقع مرهونة بما تمتلك النَّظَرِيَّةُ العلميَّة من خصائص مثل:

-الصَّوْرَةُ الرياضيَّة.

-العلاقات الإِبْستيميَّة التي تجمع بين المفاهيم وعناصر الواقع، وهي حقيقة تظهر بوضوح تام عندما نفترض أنَّ كلَّ أدوات الملاحظة هي أدوات تسجيل وتجميع للواقع المحيط بنا.

-التمثَّلات الفيزيائيَّة التي تحكمها علاقات إبستيميَّة على مستوى الذات العارفة وموضوع المعرفة.

-التمثَّلات الفيزيائيَّة القابلة لأن تترجم إلى لغة وصور على مستوى الوعي، ويتعلَّق الأمر بالطَّريقة التي نستدلُّ بها على الواقع من معطيات ذهنيَّة.

-اللُّغَةُ المنطقيَّة واللُّغَةُ العامَّة.

3. منطق الكشف ومجاوزة التَّبرير:

أوضح بوبر مرارا أنَّه كتب "منطق الكشف العلمي" بهدف زعزعة الأفكار الوضعية، خاصة فتجنشتاين في القضية 6.53 و6.54 و5 وtractatus، وفي هذا يقول بوبر: "إنَّه مؤلف فتجنشتاين عند ظهوره، الذي أفهمنا أنَّ كلَّ هذه الأطروحات لم تكن شيئًا، لذا أصدرت هذه النَّتائج 13 سنة فيما بعد على شكل سلسلة من الانتقادات لمعيار المعنى عند فتجنشتاين"²، فالقول بأنَّ المنهجية الصَّحيحة في الفلسفة لا تسمح بقول إلا ما يسمح لنا بقوله، وقضايا العلم الطَّبيعي أشياء ليست لها علاقة بالفلسفة، يجعل من هذا القول دفاعا مباشرا عن معيار المعنى المتعلَّق بالدلالة، حيث لا نستطيع الحديث إلا إلى ما يشير إلى واقعة.

ما يمكن فهمه من هذا الموقف الذي أشار إليه بوبر مرارا أنَّ العبارات المختلفة "القابلية للتحقق"، "امتلاك المعنى"، "أن تكون من طبيعة علميَّة"، هي عبارات مختلطة فيما بينها لم يعرها بوبر أيَّ اهتمام كما لم يهتم بمعيار المعنى بقدر ما اهتم بالنتائج المترتبة عنه، كالفصل بين العلم والألغام، الأمر الذي جعله يستدعي ما يسميه السَّدَاجَة المدهشة للرَّسالة L'étonnante naïveté de tractatus باعتبارها نظريَّة في الحقيقة كصورة وإسقاط.⁽³⁾

1 - Gille Gaston granger, Dialogue sur les deux systèmes du monde, trad: R. Fréreau, Paris: seuil, 1992, p 122.

2 - K. Popper, Conjectures et réfutations, Paris: Payot, 1985, p 68.

3- K. Popper, Logique de la découverte scientifique, traduit par : Nicole Thyssen – Rutten et Philippe Devaux, Paris : Payot, 1982,p 330.

لنأخذ هذه القضايا في الرسالة 4.041*، 2.161**، 2.223***، 3.11****، نستنتج منها أنه يجب على القضية أن تحمل خصائص مشتركة مع ما تتحدث عنه أو تستعرضه إلى درجة أنه لا شيء صحيح قلياً، كما أنه لا يمكن أن نعزى قيمة الصدق لأي قضية بل يجب دائماً مقارنتها بالواقع.

يوافق بوبر فتجنشتاين في تصوّره بضرورة الحذر من الفلسفة، لكنّه بالمقابل ينفي أن تكون خالية من مشاكل حقيقية، حتّى وإن كان حقاً أنّ المشاكل ليست خالصة إلا أنّها في علاقة دائمة مع مواضيع أخرى⁽¹⁾، فطبيعة العمل الفلسفي إشكاليّ في جوهره وإعمال للعقل وتحقيق لا ينتهي، كما تكون فيه المشاكل أقلّ أهميّة من الأجوبة التي تثيرها، ثمّ إذا كان معيار فتجنشتاين مطبّقاً بطريقة منسجمة، فستبدو قوانين الطبيعة أشباه قضايا خالية من المعنى وكنتيجة لهذا فإنّه يمكننا فهم معيار المعنى على أنّه ميتافيزيقا⁽²⁾، فإذا كان مستحيلاً تحديد الخبرات المتوقّعة، فسيستحيل منطقياً أن نحدّد صدق أو كذب معارفنا بحيث يجوز لنا أن نتساءل عمّا كان بإمكاننا إدراك الشّيء من عدمه.

ما يأخذه بوبر على فتجنشتاين أيضاً مراوغته ومرافعته على وجود مشاكل حقيقية في الفلسفة لا تتعلّق بتاتا بلعبة اللّغة أو الألغاز الشّفهيّة Puzzlesverbaux، ويؤكّد بوبر في مقابل ذلك أنّه لا يوجد أيّ أثر لموقف قبليّ سلمي إزاء الميتافيزيقا، حيث أنّه إذا بدأنا بمقدّمات تجريبية وحصرنا أنفسنا فيما تنبّأنا به، فسيستحيل أن نستبدل وجود شيء أو صفة تخرج عن نطاق التجربة، ثمّ إنّ الطّريقة النّقدية في الفلسفة لا تسعى إلى البرهنة على مبادئ الأشياء وإخضاعها لمنطق تجريبي، بقدر ما تكتفي بالبحث عنها واستكشافها لاستخدامها كمساعد في معرفة الواقع.

وسنحاول الآن في هذا الجدول أن نعقد مقارنة بين العبارات العلميّة والعبارات الميتافيزيقية، بغية الوقوف على بعض خصائص كلّ منهما⁽³⁾:

عبارات العلم	عبارات الميتافيزيقا
قابلة للاختبار	يمكن الحديث عنها عقلياً
قابلة للتكذيب	غير قابلة للتكذيب، لكن قابلة للتقد عقلياً
غير قابلة للتّحقيق لكن قابلة للتّعزيز	غير مشاهدة لكن قابلة للتأييد عقلياً

* القضية 4,041 لا يمكن بطبيعة الحال تمثيل هذا التعدّد الرّياضي. لا يستطيع المرء أن يضع نفسه خارجها من خلال تمثيله.

** القضية 2,161 في الصورة وفي الشّيء المتمثل يجب أن نجدهما متطابقين، بحيث يكون الواحد صوري للأخر.

*** القضية 2,223 للتعرف على ما إذا كانت الصّورة صحيحة أم خاطئة يجب أن نقارنها بالواقع.

**** القضية 3,11 نقرأ العلامة المحسوسة (صوتية أو مكتوبة) للمقترح كإسقاط للحالة المحتملة، وطريقة الإسقاط هو التفكير في معنى الإقتراح.

1- K. Popper, Conjectures et réfutations, la croissance du savoir scientifique, la croissance de savoir scientifique, trad: Michelle Irène et Marc B. de Launay, Paris: Payot, 1985, p 115.

2- Ibid, p 318.

3- André Verdan, Karl Popper ou la connaissance sans certitude, Presse polytechnique et universitaire, Lausanne suisse, 1996, p

وفي السياق نفسه أيضا يمكننا الإشارة أيضا إلى الفرق الموجود بين العبارات المتعلقة بأشياء العلوم Pseudo sciences والعبارات المتعلقة بأشياء الميتافيزيقا Pseudo métaphysique:

عبارات أشباه العلوم	عبارات أشباه الميتافيزيقا
غير قابلة للاختبار	لا يمكن الحديث عنها عقليًا
غير قابلة للتكذيب	غير قابلة للتفنيد لكن قابلة للتقد عقليًا
قابلة للتحقق شكلا لكن مستحيلة عمليًا	لا يمكن مشاهدتها وبالتالي ليست مؤيدة عقليًا

يتضمن الجدولين استنادا إلى موقف كواين من المعرفة العلمية مجموعة من النقاط التي من شأنها أن توضح صورة المعرفة العلمية على أساس موضوعي ومؤسس على أدلة أغلبها تجريبية، ويبدو من خلال مختلف هذا أن المعرفة العلمية تستمد قيمتها من محتوى العلم أكثر من صورته، كما أنها تطلب التفسير ولا تتوقف على مجرد ربط الوقائع بواسطة القوانين، ويقوم على محاولة معرفة سبب القوانين وتفسيرها بواسطة البنّيات، في مقابل هذا يعيب بوبر على العلوم الاجتماعية طابعها الماهوي مثل الطبيعانية المنهجية التي تسعى إلى استخراج ماهية العلوم الاجتماعية وميزاتها المحددة، فالعلم نقدي وعقلاني، ومن خلاله فقط نبلغ درجة الموضوعية، ونسعى إلى اكتساب معرفة من خلال مقارنة النتائج المتحصّل عليها والنتائج المرجوة، ويبقى الفرق بين المنهجية في العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية فرقا في الدرجة¹.

4. القيمة العملية للقضايا العامة:

ليس بنادر أن يكون سؤال التمييز ذو قيمة عملية لأي نظام نظري، وبالمقابل لا يلعب سؤال الخاصّة التجريبية في هذه العلوم -بالكاد- أي دور على مستوى البحث العلمي، لأننا كثيرا ما نصطدم بأخطاء الملاحظة، مما يعني أننا نصطدم بقضايا جزئية، وهنا لابدّ من معالجة بعض الغموض كالعلاقة بين قضايا الأساس (ملاحظة الواقع) والخبرات الإدراكية، لكن لدينا إحساس بالمقابل أنّ القضايا لا يمكن تبريرها منطقيا إلا من خلال قضايا أخرى، نحن نصف هذه العلاقة على ضوء مجموعة من الألفاظ والعبارات الغامضة التي لا تشرح شيئا بقدر ما تخفي كلّ شيء.

وإذا قبلنا مرة أخرى أنّ المعنى ينتقل استنباطيا، ما سيبدو مجرد تحييد وتضيق لنظرية المعنى فسيكون للنظرية التجريبية نتائج ميتافيزيقية تحمل معنى بالضرورة²، وتظهر إشكالية هذا الفرق في الدرجة عندما ينتقد بوبر كارناب في نقاط مهمة هي التمييز بين العلم والأعلم (موقع الميتافيزيقا)، و"العبارات الكلية" و"المعنى والضرورة"، وهي مشكلات تتعلق بكيفية تنظيم أفكارنا عن المعنى والإشارة بطريقة تمكّننا من الاستفادة من المنطق الكمي والحفاظ على حدوسنا عن منطلق الجهة، وبصفة عامة تقديم صورة واضحة ومرضية حدسياً تتشكل من مفاهيم "الحقيقة" و"المعنى"، و"الضرورة" و"الإسم". فإذا كان مشروع

¹ - R. Bouvresse, Popper ou le rationalisme critique, librairie philosophique, Paris : Vrin, 1986, p 168.

² - J. Bouvresse, « Schlick et le synthétique a priori », Le formalisme en question. Letournant des années trente, sous la direction de F. Nef et D. Vernant, Paris: Vrin, 1998. P 36.

كارناب هو تأسيس العلم على قاعدة لغوية موحدة، فإن مشروع بوبر هو تحليل الطريقة والإجراء الخاص للعلم التجريبي، حيث تم إدراج الميتافيزيقا ومعيار التمييز كمركزي البحث في مشروعه الإستمولوجي، أين ينطلق من القول بأن العبارات الكلية لا يمكن التحقق منها على ضوء القرار الذي يفيد أننا لا نستطيع أن نعزى للعبارات العامة المتعلقة بالواقع سوى قيم الحقيقة السلبية¹، إذ يتناول بوبر بالنقد في كتابه "المشكلتين الأساسيتين في نظرية المعرفة" (1931، 1932) هذا النوع من الترجمة الآلية للقوانين العامة عند كل من فتجنشتاين و"شليك" و"فايزمان"، حيث يرى أنه لا يوجد أي مبرر لعدم تمديد محتوى نظرية مقيدة المعنى، في الوقت الذي تحال هذه المهمة إلى ما يمكن أن نتحقق منه بأنفسنا، من خلال عدد محدود من حالات الملاحظة. هذا يعني أن القوانين الكلية غير ممكنة التحقق والخالية من المعنى يجب أن تؤخذ كقاعدة بسيطة للإحالة أين تسمح بتوليد تنبؤات فردية ممكنة التحقق، هذه النتيجة في نظر بوبر كارثية لأنها تنافي بداهة العقل للمتمرسين في الحقل العلمي.

5. جدل اللغة بين الإثباتات والاحتمالات:

في إطار البحث عن عدم تموضع أي لفظ من شأنه أن يصدر حكما مسبقا على العلاقة بين الإثبات والاحتمال، يستخدم بوبر التعزيز ودرجة التعزيز من أجل التعبير عن درجة إثبات فرضية، ومن أجل أن يتوقّر بحثه على لفظ يلتزم الحياد للتعبير عن الدرجة التي تقاوم فيها الفرضية الاختبارات الصّارمة وكذا الوقوف على أدلته. كما أنه يستعمل كلمة الحياد للتعبير عن عدم استباق الأحكام في المعرفة - في حالة خضوع النظرية للاختبارات القاسية- لكي تكون الفرضية أكثر احتمالية، يقول بوبر: "نقول عن نظرية أنها معززة متى أمكن لها أن تجتاز كل الاختبارات بتفوق، التقدير الذي يثبت التعزيز (التقدير المعزز) يقيم بعض العلاقات الأساسية كالتوافق وعدم التوافق؛ نترجم التوافق على أنه تكذيب للنظرية، لكنّ توافقا واحدا لا يكفي لمنح النظرية تعريزا إيجابيا: النظرية التي لم يتم تفنيدها بعد لا يمكن اعتبارها بأي حال من الأحوال كافية، بالمقابل ليس هناك ما يمنع من بناء عدد ما من الأنساق النظرية المتوافقة مع أي نسق معطى من عبارات الأساس المقبولة"². ولكي نفهم هذا علينا العودة إلى ما يقوله الوضعيون من حيث أنه لا بد لنا من التفريق بين وظيفتين مختلفتين للغة:

وظيفة تعبّر عن بعض العواطف والرغبات، ووظيفة قد تعني شيئا أو تدلّ عليه، حيث لم تتمكن الفلسفة الكلاسيكية من التمييز بين هاتين الوظيفتين، ممّا ترتّب عنه أن أصبحت ألفاظ الفلاسفة مجرد عواطف غير دالة، ومجرد تعبيرات عاطفية من شأنها أن تكشف عن انفعالات ومشاعر دفينه، وبالتالي لم تشتمل الفلسفة على قضايا علمية ولكنها مع ذلك تعبّر عن شيء ما، وما هذا الشيء الذي تعبّر عنه سوى الشعور بالحياة. وهنا ظهرت اللغة العلمية لتعمل على إقصاء الميتافيزيقا نهائيا؛ دائما لنفس السبب وهو أن العبارات الميتافيزيقية ليست قابلة للاختزال إلى الواقع اليومي أو حتى للبناء التجريبي، لهذا جاء مشروع وحدة العلوم عند حلقة فيينا معادلا لمشروع الاستبعاد³، كون أن النظام العلمي صورة أقل اقترابا من الصورة المنطقية التي تعبّر عن حالات الأشياء، وهي أكثر تخطيطية من سيمانطيقية بيرس التي تعبّر عن أنظمة اختيار لا تعبّر عن التعارض. كما أنه يجب أن تكون هناك أسبابا أخرى أكثر ملاءمة وأكثر تنبؤية لكي نتمكن من المفاضلة بين نموذج وآخر، وفي نفس السياق

1- K. Popper, Les deux problèmes fondamentaux de la théorie de la connaissance, Paris: Hermann, 1999, p 28.

2- K. Popper, La logique de la découverte scientifique, Op Cite, p 271.

3- Voir Alain Boyer, introduction à la lecture de Karl Popper, Paris: l'Ecole Normale Supérieure, 1994, p 106.

وخلافا لماخ، لا يعتبر فتجنشتاين النظريات اختصارا بقدر ما يؤيد فلسفة واقعية تعتبر الوجود مستقلا عن المعرفة حيث يفترض أنّ هناك ارتداد لا نهائيا في المثالية الإبستمولوجية لا تستطيع فيه المعرفة أن توجد إلا في حالة ما إذا تجسدت في موضوع معرفة أو على الأقل قابلا للمعرفة accessible à connaissance على ضوء علاقة توجب على حدث معطى أن يكون قادرا لأن يكون رمزا لمعرفتنا. فالعلم لا يعبر حسب اهتمامات فتجنشتاين عن موقف تفوق خارجي من شأنه أن يضع حدودا للمعرفة العلمية، وليس عن موقف خضوع من شأنه أن يقتلع منه مواضيع تخصه. وفي الفلسفة الثانية يقدم فتجنشتاين العلم باعتباره نشاطا إنسانيا، أو "طريقة حياة" تتحدّد معالمها من خلال المجتمع العلمي (الاتفاقات) Un système de convention¹. يلاحظ بوبر أنّ تمييز فتجنشتاين بين ما يمكن قوله وما لا يمكن قوله يستلزم رفضا

خارج اللغة الدالة وخارج جميع الفرضيات العلمية، ونفس النقد كان موجها لكارناب عندما حدّد العلم برفض الميتافيزيقا، بالمقابل تملك الفرضية العلمية دائما خاصية عبارة كلية ونحن نجعل تمام الجهل كيف يمكن لعبارة لها معنى- كما افترض فتجنشتاين - أن تكون دالة صدق لقضايا أولية؛ في حين لا يوجد دالة صدق إلا من خلال عدد محدود من القضايا.

وأخيرا نظرية صورة اللغة بقيت قيد السؤال عند بوبر خاصة عندما حاول فتجنشتاين إقامة مطابقة بين الواقعة والقضية، ويعترض بوبر بالقول أنّ القضية وحدها من تستطيع مجابهة قضية أخرى، واعتبرها مقارنة وسطية لنظرية الإنسجام والحقيقة أين تبدو فيها هذه النظرية بلا معنى. فنقطة انطلاق فتجنشتاين حسب هذه الفرضية تتمثل في حكمه أنّ النظريات لها معنى من الناحيتين الشكلية والدلالية بتطبيق طريقة التحليل المنطقي للغة؛ كما يهتم منهجه باستنباط الشروط المتعلقة بإمكانية توفّر المعنى من خلال القضايا، ونتيجة هذا البحث هي ذاتها من جعلته يضع نفسه في مواجهة هذه اللحظة الثورية التي تتمثل روح المعرفة العلمية بحيث لن يكون هناك أيّ مكان لتبرير قضايا العلم، كيف لا ومعظم الأقوال المأثورة التي تضمّنتها الرسالة تصبّ في تعريف المعنى (وكلّ قضايا العلم تحمل معنى)؛ والمعنى هو البنية المنطقية التي يعرف بها الفكر من خلال علاقة القضايا بالوقائع².

يؤيد فتجنشتاين لأول مرة في " ملاحظات حول المنطق " 1913 كيفية فهم القضية بمعزل عن صحتها أو كذبها³، وهو ما استوجب معارضته بشدة خاصة عندما يؤكد مرة أخرى أنّ المعنى يسبق الحقيقة؛ فبالعكس تماما يجب التفكير في صحة القضية لكي تكون مشروعة كموضوع للتفكير باعتبارها تتضمن معنى، ومن جانب آخر يؤكد فتجنشتاين أنّ القضايا التي تحدّث عنها صحيحة وقطعية، لكن ما تغافله هو أنّنا عندما نبحث في القضايا فإننا نراها من خلال رؤيتنا لها وعلاقتها بمحتوياتها بغضّ النظر عن الأحكام التي أصدرها هو عنها، وإذا بدت لنا قضاياها سخيطة فلأنه تراجع هو نفسه في الحكم عن قضاياها من خلال الوقائع، وأصبح يطالب بقضايا تتمتع بصحة عارضة وليس بصفة نهائية.

¹ - Voir Pierre Wagner, Les philosophes et la sciences, Paris: Gallimard, tome 1, p 500, 501.

² - L. Wittgenstein, Investigations philosophiques, trad. P. Klossowski, Paris: Gallimard, 1961, p 560.

³ - L. Wittgenstein, Carnets 1914-1916, trad. G. G. Granger, Paris, Gallimard, 1971, p p 170-171.

بالنسبة لفتجنشتاين تبدو الموضوعية فعلا متفقا عليها من طرف أولئك الذين يتفقون في لعبة اللغة، لكن الانسجام بين اللغة ومتطلبات الحياة يفترض أن ينتج اتفاقا على مستوى الأحكام وهو ليس قابلا للتبرير، فنحن لا نعلم إلى نشاط إلا بتمعن سواء من خلال سيطرة الوقائع أو الأشكال المنطقية خلافا لما قاله فتجنشتاين¹؛ إذ نجد تناقضا عندما يقول في Tractatus أن معظم الأسئلة والقضايا التي كتبت من وجهة نظر فلسفية ليست خاطئة، بل خالية من المعنى، وفي البحوث الفلسفية عبارة "خالية من المعنى" تم تفاديها بكل عناية في وصف النظريات الفلسفية².

يجب التمييز بين الجملة كرمز قضوي والجملة كصورة تعبر عن حالة من حالات العالم والشروط الذي يقتضيه الرمز القضوي ليصبح جملة أو قضية هو نشاط الفكرة التي تحدث من تتابع الكلمات قضية تحمل معنى، من هنا يعرف فتجنشتاين الفكر ذاته على أنه صورة منطقية للوقائع من جهة، وقضية تتضمن معنى كونها تحيل إلى حالة من حالات العالم من جهة أخرى³.

يتم تركيب القضايا من منظور فتجنشتاين بطريقة واحدة وهي الطريقة التي تعتمد فقط كل الروابط المنطقية في عملية بناء القضايا المركبة انطلاقا من القضايا الذرية البسيطة، هذه القاعدة لا تطبق فقط بالنسبة للقضايا الجزئية مثل (ق) Λ (ل) و(ق) \vee (ل) ولكنها تطبق أيضا على القضايا العامة مثل قولنا: "كل الناس فانون"، فالعموم يكون من خلال مفهوم جزئي ففكرة استغراق الذات للعالم واستغراق العالم للذات، بحيث لا تكون هذه الذات أقل من العالم أي جزء منه ولا هي أكبر منه بحيث يمكنها أن تتحدث عن أشياء خارجه (الأنا الفلسفي)، من هنا يبدو اعتناق راسل للنظرية المسماة "الواحدية المحايدة" Monisme neutre كحل لثنائية العقل والمادة بمثابة نقد لاذع لأفكار فتجنشتاين التي ترد الذات إلى سلسلة من التجارب النفسية، وتنكر أن يكون هناك روح أو عقل وراء هذه التجارب.

نأتي الآن إلى مسألة الماصدقية إذ لاحظ أير أن الماصدقية ليست شاملة لكل القضايا، إذا كانت القضية "أعتقد ق" منظورا إليها على أنها دالة لـ "ق" فإنها من البديهي ليست دالة ماصدقية لأن قيمة صدقها لا تبقى ثابتة عندما نستبدلها بقضية أخرى لها نفس قيمة صدق:

فإذا استبدلنا عبارة (إقليدس كان يعتقد أن السطح مستوي) بعبارة (إقليدس كان يعتقد أن السطح كروي)، فإننا سنلاحظه أن المثال الأول صادق بالرغم من أن المثال في الجملة الثانية كاذب مما يدل على أن الصدق والكذب في الجملتين لا يتوقفان على الجملتين التابعتين ولكنهما يتوقفان على اعتقاد إقليدس، لذا فإن القراءة العقلانية لبوبر ومنطقه للكشف العلمي يبينان أن الأمر لا يتعلق بمعيار المعنى كما اعتقد أعضاء حلقة فيينا، خاصة معتمدي عبارات البروتوكول (التفريق بين عبارات ذات معنى وأخرى خالية من المعنى) وإنما يتعلق الأمر بمعيار علمي من شأنه أن يفصل بين العبارات التجريبية (القابلة للتكذيب) والعبارات الميتافيزيقية ذات المعنى (غير القابلة للتفنيد استنادا إلى الخبرة)، وهنا كان فتجنشتاين أقرب إلى بوبر من

¹ - Jacques Poulain, La loi de vérité (ou la logique philosophique du jugement), Paris : Albin Michel, 1993, p. 143

² - Linsky Leonard. Wittgenstein, Le langage et quelques problèmes de philosophie, In: Langages, 1^e année, n°2, 1966, p 93.

³ - Shalom Albert, De la langue comme image à la langue comme outil, In: Langages, 1^e année, n°2, 1966, p 99

كارناب كون أنّ البرنامج الاختزالي للتجريبية المنطقية كان غريبا بالنسبة إليه وبالمقابل فإنّ ما يحمله بوبر على فتجنشتاين يتمثل في موقفه المعادي للعقلانية؛ وهو الذي يعلن من جهة أنّ الألغاز ليست موجودة، ومن جهة أخرى أنّه يوجد مجموعة من القضايا التي لا تحمل أيّ معنى، وهذا النوع من القضايا للأعقلانية تفتح الباب واسعا أمام جميع أشكال الوثوقية والتصوّف.¹

يتمّ التعبير عن هوية الشيء من خلال هوية الرمز وليس بمعونة رمز الهوية، واختلاف الأشياء من اختلاف الرموز²؛ هذه الفكرة جعلت فتجنشتاين يتساءل عن ماذا نقصد من وراء القول "الخضوع للقاعدة"؟ وهل هي مهمة لا يمكن أن يقوم بها إلا شخص واحد ومرة واحدة طيلة حياته؟

لاحظ فتجنشتاين أنّ هذه الفكرة تعبّر عن قضية نحوية تتطلب تحليلا منطقيا لمفهوم عبارة "الخضوع للقاعدة"، والتي تتمظهر في قالب فرضي استنباطي للقضية يجمع بناء فوق بناء³. كئنا نعتقد منذ ديكرت أنّ اللغة النظرية يجب أن تكون رياضية، وعرفنا مع اسينوزا إلى أيّ مدى ساهمت التمارين الهندسية في إخضاع التفكير الفلسفي، ورأينا أنّ تصوّر نيوتن يدافع عن النظرية التي تقوم على العبارات الآتية: "عالمية، حتمية مغلقة، أكثر موضوعية، بريئة من دلالة الملاحظ وخارجة عن إطار الزمان"⁴، إلا أنّ مواقفهم متباينة فيما يخصّ حدود استقلال قوانين المنطق عن التجربة والعقل، وفي الوقت نفسه ليس هناك ضرورة عقلية تحكمها الحتمية ومصدرها عقلي ممّا يجعل من المعرفة اتّفاقا واختيارا. و على هذا تؤمن الوضعيّة المنطقية بوجود ما هو تركيبى بعدي وما هو تحليلي قبلي لكنّها تنكر ما هو تركيبى قبلي، ونحن نلاحظ ممّا لا يدع مجالا للشك أنّ مطابقة فتجنشتاين بين حالات الأشياء والقضايا الأولية للغة هو وجه آخر لواحدية راسل، ويهدف من وراء ذلك إلى جعل اللغة الوسيلة الوحيدة التي تعبّر عن الفكر، في المقابل لم تعد الفلسفة النقدية عند بوبر تبحث عن منطق تحلّل من خلاله لغة العلم، بل كشفت آخر من نوع مخالف يتطابق فيه العلم مع المنهج والمنطق، وتشارك اللغة في صناعة عالمه الموضوعي من خلال مجموعة من الشّروط وليس مجموعة من المصطلحات، لأنّ القضية ليست لغوية بقدر ما هي تقدّمية وتطورية؛ بحيث أنّ كلّ فرضية عامّة من صنف (أ) تنقاد وراء كلّ معلومة تجريبية من صنف (ب)، مجموع احتمالهما ح (أ/ب) تبقى دائما مساوية للصّفّر، وتحمل بالمقابل عدد لا نهائي من الحالات التي نعبر بها عن الفرضية، وعدد محدود من حالات الملاحظة

7. اللغة العلميّة ورهان الموضوعيّة:

من هنا يتّضح أنّ التّحقيق كإجراء عملي تكتنّفه صعوبات كثيرة، ذلك أنّه إذا كان بإمكاننا تحقيق المجموعات (القضايا) الجزئية، فإنّ القضايا الكلية مثل القوانين العلميّة غير قابلة للتّحقيق بالمعنى الموضوعي، كما تبين هذه البرهنة استحالة إثبات

¹- Jean- François Malherbe, interprétations en conflit à propos de Wittgenstein, in revue philosophique de Louvain, 4 série, tome 76, n 30, 1978, p p 189, 190.

²- Chins Michel, La forme et le sens dans le Tractatus de Wittgenstein, in Revue philosophique de Louvain, 4 série, tome 75, n 27, 1977, p 477.

³- Henri Poincaré, La science et l'hypothèse, Paris: Flammarion, 1968, p 173.

⁴- Ilya Prigogine et Isabelle stengers, La nouvelle Alliance métamorphose de la science, Paris: Gallimard, 1979, p 217.

النظرية من خلال استقراء احتمالي، ذلك لأنّ لا أحد من الإستقرائيين استطاع أن يترجم ح (أ/ب) عندما يكون "ب" نفسه محتملاً، ما يجعل العلم إذن في تقدّم مستمر هو إمكانية تكذيب عباراته، وليس النظريات التي تشرح كلّ شيء لغويًا، فالمحتوى التجريبي* (الإخباري) لعبارة نظرية لا يتوافق مع مجموع عبارات الملاحظة التي تثبت تلك النظرية**، لكنما يثبتها هو مجموع تنفيذاتها التقديرية. فالقول: - "كلّ الإوز إوز" تعبّر عن محتوى منطقي صفر.

- "كلّ الإوز أبيض" تعبّر عن محتوى تجريبي مرتفع يتضمّن جميع الحوادث التي تصف ما لا يتوافق مع المحتوى.

تعتبر العبارات التفسيرية illustratives نفيًا لعبارات الأساس، ونسجّل أنّ درجة تعزيز عبارة صحيحة هي من -1 إلى +1، بينما صحّة تجريبيّتها تكون بالضرورة من 0 إلى 1 الأمر الذي يسمح لنظرية مفنّدة بالاحتفاظ على محتوى تجريبي موجب، ولمّا كانت فكرة "المحتوى" هي العامل الرئيسي في تحديد رجحان الصّدق، فإنّ ما يعطي صفة العلميّة لنسق الفضايا التجريبيّة، ليس جملة الوقائع والملاحظات التي من شأنها أن تحسم في صدق قضية أو نظرية، خاصّة وأنّ تأييد النظرية يكمن في تنفيذها، وعليه يقرّ بوبر أنّ المحتوى التجريبي لكلّ نظرية يتزايد بتزايد درجة قابليتها للتكذيب، كونها تقول أكثر عن عالم الخبرة وتستبعد أكثر فئة من قضايا الأساس.

سنحاول في هذا الشّكل أن نتحدّث عن إمكانية التّعبير عن محتوى نظرية كلية درجة احتمالها صفر.

تعامل العلم فقط مع العلاقات التي تربط الأشياء بعضها ببعض، أمّا التّقديرات الاحتمالية المستنتجة فإنّها تختلف عن اللّغة التي تعكس الوقائع التجريبية، أين تقارن فيها الجمل بالجمل وليس بالخبرة الحسية، وقد جعل كارناب العبارات الأساسية أو عبارات البرتوكول أساس لغة العلم وهذا ما جعله يرى في العلم مجموعة من القضايا المرتبة والتي تعبّر عن منطق العلم، من هنا نرى أنّ كارناب يركّز على زيادة عدد البتّيات من أجل درجة احتمال أكبر، وذلك في الوقت الذي يطالب فيه بوبر بمناقشة مدى تقرير الفرض بدلا من درجة احتمال المنطقية، حيث يقول: "في العلم، المنهج ليس الطريقة التي نكشف بها عن الأشياء لكنّه الإجراء الذي نثبت به"¹؛ ذلك لأنّ عبارات العلم قوانين كلية ونفيها عبارة وجودية وهي عند الوضعيين ميتافيزيقا. كما أنّ عبارات البرتوكول تحمل في طياتها نزعة سيكولوجية تستعمل عبارات دالّة على الحس للتعبير عن خبرات حسية، والوضعيون أنفسهم لا يقبلون ردّ العبارات العلمية إلى الخبرة الذاتية ثمّ إنّنا لا نفهم ما يسمّيه الوضعيون لغة العلم، خاصّة أنّ هناك لغات أخرى تخصّ ميادين مختلفة إذا لم يتعلّق الحديث بالعلم، وهم إمّا لا يعرفونها وإمّا يتحاشونها لأنّها لا تخدم هدف الحركة، كما أنّ استبدال كارناب للخبرات الفردية التي كان ينبغي عليها العالم باللّغة الفيزيائية الموحّدة يجعلنا نقول أنّ هذه الأخيرة لوحدها قاصرة عن تقييم تقارير العلم، أمّا بوبر فيستند إلى نظرية الأنماط المنطقية التي جاء بها راسل* ويقول

* يقصد بوبر بالمحتوى التجريبي فئة القضايا التجريبية التي تمنعها النظرية، أي فئة القضايا التجريبية التي تتناقض مع النظرية.

** سبق أن رأينا هذه الفكرة مع القول المأثور لفتجنشتاين المتمثّل في مجموع القضايا الصادقة وكلّ علوم الطبيعة.

¹ - K. Popper, Les deux problèmes fondamentaux de la connaissance, Op Cite, p 28.

* يعنى راسل في نظرية الأنماط بالتمييز بين "الفئات Classes" و"الأشياء Choses" التي هي عبارة عن وقائع تجريبية تحدّد البنية المنطقية للغة الطبيعية بشكل يجعلها تستبعد "الانعكاسية"، وفي نفس الوقت تحتفظ بالمنطق الثنائي القيمة".

إنّ فئة الأشياء ليست أعضاء ضمن هذه الأشياء، فلفظة إنسان مثلاً اسم لفئة مجموع البشر، لكن لفظة إنسان ليست واحداً من البشر، ومن ثمّ فلفظة فرد تشير إلى نمط يختلف عن النمط الذي تشير إليه لفظة الفئة. وعلى أساس التفريق بين اللغة التي تشير إلى واقعة معينة بوصفها

بمستويات مختلفة للغة، تماما كما يتميز العالم الطبيعي بمشاكل مختلفة وتكون فيه البداية لغة الموضوع، وتتميز الألفاظ التي تنتمي إلى صنف لغة- موضوع بخصائص عديدة أهمها: أنّ معانيها يتم تعلّمها، أو يمكن تعلّمها، وذلك بمواجهة الأشياء التي تعنيها أو الحالات التي تعنيها، ولم يستطع فتجنشتاين أن يفصل بين اللغة الشينئية واللغة الوصفية؛ حيث أنّ هناك لغة لا نستطيع فيها الكلام بلغة الأشياء بل يمكننا الكلام عنها، حيث أنّ لكل قاعدة منطقية نفيًا سواء تعلق الأمر بمفهوم الصدق أو بمفهوم الكذب؛ فقد تكون القضية منفية لكنّها صادقة، مثل قولنا: "إذا كان اليوم ممطر والسّماء ملبّدة بالغيوم" فإنّ "الشمس مشرقة"، فإنّ القضية تكون كاذبة في حين أنّ نفيها "ليست الشمس مشرقة" تكون صادقة، وفي هذا يقول بوبر: "لا توجد حاجة لأن تكون هذه الفرضيات حقيقة، ولا حتّى شبيهة بالحقيقة، بل هناك شيء واحد وهو أنّ هذه الفرضيات تنتج حسابات تتطابق مع المشاهدات"¹، ومن هنا نفهم أنّ تصوّر اللغة بخصائصها ووظائفها المختلفة يتناقض مع منهج الوضعيين المنطقيين انطلاقًا من كونها انعكاس للواقع.

وسنحاول الآن أن نسلط الضّوء على تصوّر بوبر لبنية العالم وتفسيره للواقع، على ضوء كيفية فهمه وتفسيره للنظرية الكمية:

تمتلك النظرية الكمية طابعا احتماليًا وإحصائيًا، والطبيعة الإحصائية لهذه النظريات تتطلّب حسب بوبر معالجة إحصائية، حيث يؤكّد أنّ القول مباشرة بالطابع الاحتمالي للنظرية الكمية يجعلها تنتهي عند التفسير الذاتي للعالم الخارجي؛ بمعنى أنّ استخدامنا للاحتمالات سيعكس مدى تحكّمنا وقدرتنا في معرفة وقائع العالم بصفة كمية والعكس صحيح، الأمر الذي يجعل من تفسير النظرية الكمية تفسيرًا للاحتمال من نفس الدرجة وهو ما يطرح أساسًا مشكلة موضوعيتها (النظرية) وينتج مواقف عقلانية إزاء العالم الكمي. يوازن بوبر هنا بين الاحتمال الذاتي والإستقراء كونهما متعلّقين بما ليس بعد، وهو ما لا يتوافق مع التفسير الموضوعي للميكانيكا الإحصائية، وقبل الحديث عن إمكانية المعرفة يتساءل بوبر عن كيفية فهمها؟ أو ما الذي نريده من النظريات العلمية؟

هناك الرؤية الآلية (الأورثودوكسية) مع بوهر وهايزنبرج وبوغلي وترى في النظريات العلمية وصفًا رياضيًا قابلاً للتطبيق وليس محاولة لفهم الواقع في مظهره، وبالمقابل نجد الرؤية الواقعية مع أنشتاين وشروود ينجر (ويشاطرهما بوبر هذه الرؤية)، وترى أنّ الفيزياء وسيلة لمعرفة العالم في جميع تجلياته، ولا يمكننا ترجمتها آليًا لأنّها رغم أهميتها تبقى قابلة للتقد العقلي، ولأنّها ستكون حدًا فاصلاً بين نظريّاتنا وموقفنا من الواقع الخارجي من قبيل علاقة الذات بالموضوع، وهي علاقة يترجمها بوبر في نوع من التوافق على الطريقة الكانطية*.

إذا كانت القوانين العلمية تتمتع بخاصية الاحتمال فإنّ مهمتها ستكون وصف ما يحدث دونما إضافة للإطرادات، ويرى بوبر أنّ الاحتمالات في النظرية الكمية تمثل دائماً ميل الجسيمات لتأخذ حالة كمونية معينة في ظروف معينة، وفي الميكانيكا

اللغة الأساسية Langage de base، واللغة التي نتحدث عن اللغة هي لغة شارحة مثل عبارة: "السّماء تمطر... عبارة عربية"، أي ما حول اللغة Métalangage، واللغة التي نتحدث عن اللغة التي حول اللغة Métamétalangage. ما حول حول اللغة Métalangage: القضية من نوع "إنها تمطر" صادقة. ما حول اللغة Métalangage: القضية "إنها تمطر" صادقة؛ لغة- موضوع Langage-objet: "إنها تمطر".

¹ - K. Popper, Conjectures and Refutations, London: Routledge, 2002, p 131.

* يرى كانط أنّ المعرفة بناء في مقابل هيوم الذي يرى أنّ المعرفة اعتقاد. لا تثير الفيزياء النظرية حقيقة الأشياء، بل تكتفي بعرض المظاهر الحسية من خلال نظام العلامات والرموز.

الكلاسيكية يكون الجسم في جميع الأوقات في مكان محدد بدقة وله زخم حركة معينة دقيقة، وتحدد قوانين نيوتن للحركة بكل دقة تلك المواصفات الخاصة بالجسيم أثناء سيرها، أما في ميكانيكا الكم فلا يكون للجسيم مواصفات بالغة الدقة وعندما نقوم بقياسها تكون تلك النتائج موصوفة بتوزيع احتمالي، وتتنبأ معادلة شرودنجر Schrödinger بأن التوزيعات الاحتمالية لا تستطيع التعرف على النتيجة الدقيقة لكل عملية قياس¹.

لكن ما الذي يثبت هذا التتابع؟ هل يمكننا الاستناد إلى واقع لا يقبل الخطأ يجعلنا نتأكد من أن "ب" هو نتيجة ضرورية لـ "أ"؟

أي محاولة للإجابة عن هذا السؤال يجعل بلانك يقول بالتفسير الميكانيكي بدلا لتفسير الإحصائي، والذي يعتبر وجهها آخر للميتافيزيقا، وما يمكن الإشارة إليه هو أن مشاكل عويصة أثرت لم يتم الوقوف على حل لها:

- الجسم الأسود ليس واضحا، خاصة la constante de Planck h ، لعلاقتها المزدوجة بالترموديناميكا و علم البصريات L'optique.

- مفعول الفوتونات الإلكترونية L'effet Photoélectrique غامض ينتظر توضيحا.

- تطرح الذرات والجزيئات مشاكل تتعلق أساسا بالوضوح من خلال الأنواع الفيزيوكيميائية Physicochimique.

- الأثير ليس قضية تقنية ولا تجريبية مما يجعله مجرد مفهوم نظري.

وانطلاقا من هذه الصعوبات لم يعد بالإمكان الحديث عن الأجسام المادية في ذاتها؛ باعتبار أن الجسيمات المادية في نشاطها تأخذ صفة أمواج، هذا وقد شغل تفسير آخر لهذه الظاهرة على ضوء تفسير مشكلة تنامي الموجة إلى نقطة معينة في المكان تحت معطى الإنهيار، وكذا تفسير لويس دي بوجلي Louis de Broglie القائل بأن المادة في حركتها توجهها موجة فائدة تحمل فيما بعد خواص الحركة الموجية القائدة (تحت عامل الإدماج) لمجموع خصائص الذرات والفوتونات وكل نظام كمي يعبر عن حالته، وفي حالة النظام الذي يتوقّر على حالات كثيرة فإن إمكانية العودة إلى حالة واحدة أمر وارد. يوجد النظام إذن في حالات التراكب والمعارف المتعلقة بهذه الحالات التي ستكون بدورها متناقضة فيما بينها.

كما أظهرت الفيزياء الحديثة أنّ الفكر التجريدي والاستنتاجات الرياضية يمكن أن تقدم معرفة موثوقة تصلح لدراسة أسباب الظواهر وخواص الأشياء، وهو الأمر الذي رفضته الوضعية المنطقية بشدة بحجة أنّ مفاهيم مثل مفهوم "الأثير" و"الجسيمات الصغرى" لا تعتمد على الموضوع المدروس بقدر ما تعتمد على الذات الدارسة، لذا بات من الصعب أن نميز بين الذات العارفة وموضوع المعرفة في الفيزياء الكوانتية.

يضع بوهر تقنية المفارقات هذه في الحسبان، بإدخال تقنية المراسلات والتكاملية التي لها علاقة مباشرة مع المتطلبات الخاصة بالترجمات الكوانتية⁽²⁾، بحيث ستظهر مرة أخرى إشكالية العقلانية والأعقلانية بالنسبة لمسألة الحدود والقيمة في

1- Voir K. Popper, Logique de la découverte scientifique, Op Cite, p 108.

2- Catherine Chevalley, « introduction », in Niel Bohr, physique atomique et connaissance humaine, Op Cite, 1991, p p 23, 24.

الفيزياء الكوانتية، وعندما تظهر حدود للعقل تبدأ القطيعة والتّمييز بين الواقع ووصفه الرياضي*، لكن يظلّ الإطار العام للعلم هو العقلانية من نوع Un rationalisme de type métaphysique.

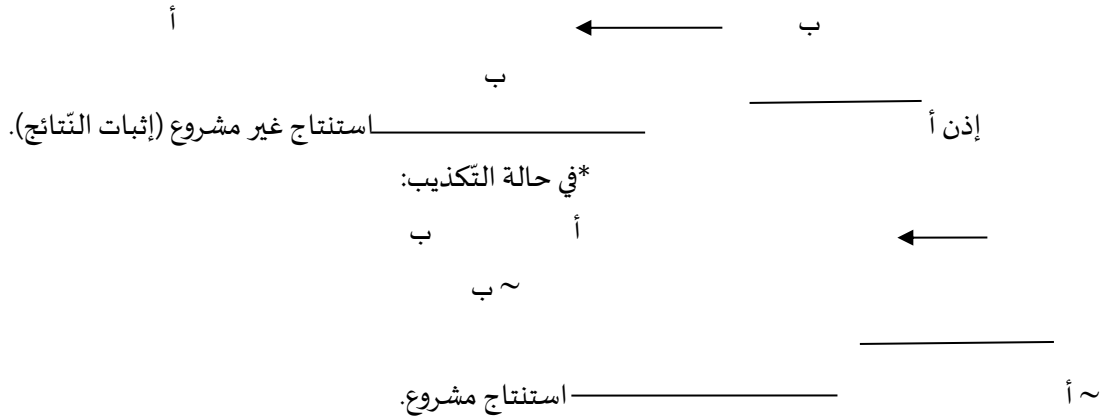
يرى كارناب أنّ فتجنشتاين لم يقدّم أيّ خطأ فاصل للتّمييز بين الصّياغة المنطقيّة للعلم وتلك المتعلّقة بالميتافيزيقا، لأنّ البيان التّركيبي للمنطق هو حكم إقصائي للميتافيزيقا وفي ذات الوقت تطهير للفلسفة، ومن خلال هذا الموقف يحاول كارناب توضيح منعطف جذري يعتبر أنّه لا وجود لبناء ينطلق من الخبرة الفرديّة ولو كان من قبيل الإمكان، والبديل الذي يصوغه كارناب لتفادي نوع من العدميّة في تصوّره هذا، هو القول بأنّ الأمر يتعلّق بكلام صوري، ومن شأن مجموع الحقائق المعبر عنها أن تحوّل إلى بنية ماديّة¹، ويوصي كارناب بإقامة لغة شيئيّة لا تكون قضاياها ذات معنى إلا إذا ترتّبت عنها نتائج تجريبيّة.

تمتدّ فكرة التّراكيب الميتافيزيقية -حسب بوبر- إلى إمكانيّة إخضاعها للتأمّل العياني وجعل التّرجمة في اللّغة الصّوريّة، موجّهة نحو تحويل العبارات المقولة على النّوع المادّي إلى عبارات صوريّة، أو بتعبير كارناب عبارات شبه شيئيّة (عبارات الفلسفة)، وهو الأمر الذي يقترح أنّ العبارات الخالية من المعنى والعبارات الصّوريّة شيء واحد، وهذا ما جعل بوبر ينتهي إلى تنفيذ مبدأ كارناب القائل أنّ الخطاب يمتلك معنى إذا كان بإمكانه أن يترجم إلى شكل صوريّ، وفي ظلّ هذا كيف ينقذ كارناب بناءه المنطقي؟

يتراجع كارناب عن هذا التّصوّر الصّوري للتّركيب المنطقي كي يعود إلى إشكاليّة المعنى بطريقة تقدّميّة، والتي من شأنها أن لا تنفصل عن البناء المنطقي للعالم، أين لا يوجد منطق للكشف العلمي، لكن منطق للإثبات العلمي من خلال استبدال "فكرة التّحقّق" بـ "فكرة القابليّة للاختبار" والذي يوجب النّظر إليه من زاويتين:

باعتباره وصفا وحدسا من جهة، وباعتبار فكرة تستبعد وجود تناظر بين التّحقّق والتّكذيب من جهة أخرى؛ وهو الأمر الذي سيدفعنا إلى تحديد صورة القضية في حالة التّحقّق وفي حالة التّكذيب:

*في حالة التّحقّق:



* نجد هذا الطّرح في التّرجمة التي قدّمها بوبر فيما يتعلّق بميكانيكا الكوانتم.

¹ - R. Carnap, The logical syntax of language, London: Kegan Paul, 1937, p 201.

من هنا يمكننا القول أنّ العقلانيين يسعون إلى منطق القصد (المفهوم) Logique d'intention بينما يسعى الوضعيون إلى المنطق الماصدقي Logique extensionnelle حيث يشمل الماصدق Extensionnalité مع جميع المتغيرات والكميات ثنائية الموضوع والمحمول؛ والتغيرات غير قابلة للتطبيق والتعبيرات الكمية تقود إلى اللامعنى مما يجعلها غير مقبولة.

خاتمة:

بصفة عامة، يرفض بوبر "المنعطف اللغوي والمعادي للميتافيزيقا" رفضاً قاطعاً؛ حيث يبدأ برفض تقسيم العمل على طريقة شليك: مهمة العلم هي البحث عن الحقيقة، ومهمة الفلسفة هي اقتفاء المعنى، وهو ما يعبر عن نوع من الفلسفة المدرسية، ولقد رأينا فيما سبق أنّ كواين لا يقول بوجود فرق بين العلم والفلسفة إلى درجة أنّه كان يقظاً من لفظة "المعنى" و"المذهب الطبيعي" أين تتمظهر بعض العبارات الخالية من المعنى في ذاتها، كما يحكم بصرامة على موقف فتجنشتاين - يمكن ذكر كارناب وموقف نورث ضدّ شليك في هذا الصدد* - الذي يميّز بخاصية الجزم فيما يتعلّق بنتائج التحليل المنطقي لمزاعم المشكلات الفلسفية، كما رفض في نفس الوقت اختزال المشاكل الفلسفية إلى قضايا اللغة أو قضايا خالية من المعنى.

وعندما يدافع صاحب "التنظير العامة للمعرفة" (شليك) عن تصوّره بعزم وثقة عن تصوّره العلمي للفلسفة، ويقصد بوبر من هذا القول أنّ المؤيد الجدري لمبدأ التحقق مثل شليك ليس له إلا أن يعتبر الميتافيزيقا خلواً من المعنى، بالمقابل لا تنتقل المعاني من خلال النتائج؛ فكلّ نتيجة استنباطية ليست تحصيلاً حاصلًا من عبارة يمكن التحقق منها.

في حالة قبولنا أنّه لا يكون الشئ ذو قيمة علمية أو معرفية إلا إذا كان قابلاً للتحقق سيكون العلم مغلقاً وكلّ شيء فيه بديهيّ وواضح، في المقابل عدم قبول مبدأ التحقق واقترح مبدأ التكذيب ينجرّ عنه أنّ كلّ عبارة قابلة للتكذيب تملك نتائج غير قابلة للتكذيب، وغير تجريبية، و"ميتافيزيقية" بالمعنى المنطقي.

هنا يثبت بوبر للوضعيين المنطقيين خاصية شليك أنّه لا يوجد أحكام تركيبية قبلية سليمة، اللّهم تلك التي تحدّث عنها كانط بصفتها (حدسية أو مفهومية) موجودة في ذاتها.

ينتقد بوبر عقيدة الدوجما في التجريبية الاختزالية القائمة على أساس أنّ العلم مجموعة من المبادئ الملاحظة والموضوعية وما عدى ذلك مجرد وهم، المهمّ أنّه لا مناص من القبلي والتجريبي والوظيفة النقدية من وجهة نظر منطقية قبل كلّ شيء، لكن من الواجب الحديث عن فرضيات قبلية متعلّقة بالخيال التجريبي المثمر للعالم الذي يجابه إشكالات بنشاط وليس باعتماد مبادئ كلية مسلّم بها قبلياً، وعندها بالضبط ستظهر بالضبط مهمة الأستمولوجيا في إقامة قواعد يتحرّك في إطارها العلم على ضوء الاتفاقات، خاصة بعد تأسيس منهج التحقق الوضعي الذي اختزل الفهم العلمي للعالم كروية علمية لا تقتنع إلا بالقول العلمي، من خلال اعتماد هذا الأخير كمنهج سيكون ولا شك قادراً على كشف الأفعنة الميتافيزيقية التي تختفي وراءها المفاهيم ذات الطابع الفلسفي، وبالتالي منعها من التسرب مجدداً إلى حظيرة العلم، هذا المفهوم يعاكس المفهوم الطبيعي

* يؤيد كارل هامبل Carl Hempel (1935-1936) موقف نورث ضدّ شليك، ويرى في هذا الأخير أحد اثنين: إمّا ميتافيزيقيّ وإمّا شاعر، وذلك بسبب

الطابع الثنائي بين التأسيسية Fondationnisme والحقيقة المرسلاتية La vérité correspondance.

لنظريّة المنهج والتي تعتبر المنهجية خاصيّة تجريبية بحثية؛ تتعلّق أساسا بدراسة التّصرفات الحقيقيّة للعلماء أو الإجراء الحقيقي للعلم.

وإذا كانت غاية العلم هي الاقتراب الدائم من الصّديق، فإنّ هذا لن يتمّ بتبرير النظريّات وتحسينها، وإنما بالوقوف حيالها موقفا عيانياّ مباشرا، وهي الفكرة الكفيلة وحدها بتفسير الطّريقة التي من خلالها تنمو المعرفة العلميّة وتتطوّر، فهي تقدّم فروضا لحلّ المشاكل العلميّة التي عجزت النظريّة السابقة (الوضعية المنطقية) عن حلّها في إطار منهجية تقترح اتّفاقات لغويّة بدلا من إبداء حقائق تجريبية، هذه الاتفاقات يجب أن تسمح لنا بتجسيد ما نقبله أو نتعارف عليه كمعرفة علمية، وكذا التّعبير عن القواعد التي تسمح لنا بالحفاظ على الخاصيّة العلميّة لنظريّاتنا وتطوير معارفنا المتعلّقة بذواتنا والعالم، لأنّ أيّ محاولة للحديث عن طبيعة تطوّر العلم يكشف عن استمرارية الطّابع الثّوري والتقدّم للعلم، وفي ذلك رفض للمبادئ التي كرّسها الفكر الوضعي الثّبريري، باعتبار أنّ من طبيعة هذا الأخير أنّه سينكروني synchronique ودياكروني Diachronique في نفس الوقت.

قائمة المراجع:

1. R. Omnès, philosophie des sciences contemporaines, Paris: Gallimard, 1994.
2. K. Popper, Les deux problèmes fondamentaux de la théorie et de la connaissance, Paris: Hermann, 1999, p9.
3. M. Dummett, the interpretation of frege's philosophy, Duckworth, 1981.
4. Wittgenstein, De la certitude, trad: Jacques Fauve, Paris: Gallimard, 1992.
5. Gille Gaston granger, Dialogue sur les deux systèmes du monde, trad: R. Fréreau, Paris: seuil, 1992.
6. K. Popper, Conjectures et réfutations, Paris: Payot, 1985.
7. Popper, Logique de la découverte scientifique, traduit par : Nicole Thyssen – Rutten et Philippe Devaux, Paris: Payot, 1982.
8. K. Popper, Conjectures et réfutations, la croissance du savoir scientifique, la croissance de savoir scientifique, trad: Michelle Irène et Marc B. de Launay, Paris: Payot, 1985.
9. André Verdan, Karl Popper ou la connaissance sans certitude, Presse polytechnique et universitaire, Lausanne suisse, 1996.
10. R. Bouveresse, Popper ou le rationalisme critique, librairie philosophique, Paris : Vrin, 1986.
11. J. Bouveresse, « Schlick et le synthétique a priori », Le formalisme en question. Letournant des années trente, sous la direction de F. Nef et D. Vernant, Paris: Vrin, 1998.
12. K. Popper, Les deux problèmes fondamentaux de la théorie de la connaissance, Paris: Hermann, 1999.

النساء والقيادة: المحددات الاجتماعية والمعايير التنظيمية

Women and leadership: social determinants and organizational norms

د. هدى كريملي/جامعة محمد الخامس، المغرب

Dr. Houda Grimli, University Of Mohamed V, Morocco

ملخص:

يقدم هذا المقال نتائج دراسة سوسيولوجية لتجربة النساء للسلطة وما يرتبط بها من محددات سوسيو-ثقافية وعوامل تنظيمية مؤثرة في المسار المهني النسوي. وتتجلى أهمية هذه الدراسة في تفكيك العوامل المعلنة منها والضمنية المتحكمة في ظاهرة ندرة النساء في مواقع صنع القرار. واعتمدنا في هذه الدراسة على مقارنة كيفية تحليل أنساق ثلاثية الأبعاد (الجنس، التنظيم، والنظام الاجتماعي). وقد أبرزت نتائج الدراسة أن التمثلات الاجتماعية والصور النمطية تخترق العالم المهني والجمعي وتؤثر في تصورات النساء للسلطة وممارستها، كما سلطت الضوء على الطابع الذكوري للقواعد والمعايير التنظيمية لاختيار القياديين المحتملين التي تظهر "محايدة"، كالكفاءة والجدارة والمنافسة والكاريزما والتجربة.

الكلمات المفتاحية: القيادة، الهوية، الأدوار الجندرية، الصور النمطية، المعايير الذكورية، المسار المهني.

Abstract:

This article presents the results of a sociological study of women's experience of power and its associated socio-cultural determinants and organizational factors influencing the female career. The importance of this study is reflected in the dissecting of the explicit and implicit factors governing the phenomenon of the scarcity of women in decision-making positions. In this study, we relied on a qualitative approach to analyze three-dimensional systems (gender, organization, and social order). The results of the study have highlighted that social representations and stereotypes penetrate the professional area and civil society organizations and affect women's perceptions of power and its exercise. It also highlighted the masculine nature of the organizational rules and criteria, that appear "neutral", for selecting potential leaders, such as efficiency, merit, competition, charisma, and experience.

Keywords: Leadership, identity, gender roles, stereotypes, masculine norms, career

تقديم :

ساهمت مجموعة من العوامل السوسيو-ثقافية والاقتصادية والسياسية في وصول النساء إلى مناصب المسؤولية، بل منهن من أصبحن رئيسات لدول وتنظيمات كبرى. وساهم ذلك في تغيير القواعد والنظرة الذكورية للعالم، ومن ثمة إعادة ترتيب الأدوار والمواقع الاجتماعية، مع أن تمثيلية النساء في مناصب السلطة مازالت ضعيفة جدا: فرنسا على سبيل المثال، التي تعد من الدول التي تعرف تقدما على مستوى الحقوق الإنسانية والمساواة بين الجنسين، لا تتجاوز نسبة القيادات في التنظيمات والمقاولات 27.2% مقابل 72.8% من القادة الذكور.¹ بينما في المجتمع المغربي، انخفضت مشاركة النساء في الحقل الاقتصادي بـ 5.7 نقطة ما بين سنة 1999 و2012، وهي نسبة منخفضة ثلاث مرات مقارنة مع نسبة الرجال.² وحسب نفس المصدر، إذا كانت نسبة النساء في الوظيفة العمومية تصل إلى 40% من الموظفين، فإن نسبة النساء المسؤولات لا تتعدى 16%. هذا فضلا عن ضعف تمثيلتهن في المناصب السياسية وغيابهن شبه الكلي في القيادات النقابية، حيث لا يشكل حضورهن في تلك التنظيمات إلا (0.38%). وكذلك حال نسبة القيادات في التنظيمات المدنية كالجمعيات التي تتسم نسبة انخراطهن فيها بضعف كبير، حيث لا يتجاوز 12.7%، خاصة في الجمعيات ذات الطابع الاقتصادي والنقابات المهنية.

ورغم من أن الدولة المغربية سنت مجموعة من الإجراءات القانونية لتحقيق المساواة بين الجنسين والقضاء على التمييز بينهما في العديد من المجالات، خاصة منها المساواة المهنية التي تشكل أحد أبعاد المساواة المدنية، ورغم تزايد حضور المرأة في مختلف دواليب الشأن العام، فإن تمثيلتها في مراكز المسؤولية مازالت ضعيفة جدا، وذلك بفعل عوائق وحواجز ثقافية أكثر منها قانونية. ذلك أن ولوج النساء إلى المراكز القيادية لا يتطلب كفاءة مهنية بقدر ما يستوجب القدرة على تجاوز الاكراهات الاجتماعية المرتبطة بالتمثيلات النمطية على وجه الخصوص³ والتي نصادفها في قلب المؤسسات والتنظيمات، كما تؤكد ذلك

¹ Observatoire de la Responsabilité Sociétale des Entreprises [ORSE]. Guide tout sur l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes (2ème édition). 2019. Tiré de <https://www.orse.org/nos-travaux/guide-tout-savoir-sur-legalite-professionnelle-entre-les-femmes-et-les-hommes-2eme-edition>

² Conseil Economique, Social et Environnemental [CESE]. Promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes dans la vie économique, sociale, culturelle et politique. « Les discriminations à l'égard des femmes dans la vie économique : réalités et recommandations ». 2013. Tiré de http://www.cese.ma/Documents/PDF/Auto-saisines/AS-18-2014-discriminations-a-l_égard-des-femmes-dans-la-vie-economique/Rapport-AS-18-2014-VF.pdf

³ Virginia Schein, «The relationship between sex role stereotypes and requisite management characteristics», Journal of Applied Psychology, 57 (1973), p 6.

Jacqueline Laufer, « L'accès des femmes à la sphère de direction des entreprises : la construction du plafond de verre », 2003, (Rapport de recherche DARES). Tiré de https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_acces-femmes-sphere-direction-entreprises.pdf

Catherine Kirchmeyer, «Gender differences in managerial careers: yesterday, today, and tomorrow». Journal of Business Ethics, 37 (2002), p 4.

ميد¹ التي ترى أن تصنيف النساء "طبيعياً" في خانة غير المؤهلات يعتبر إحدى آليات حماية حدود السيادة والهوية الذكورية للحفاظ على التفوق الاجتماعي للرجال الذي حققوه بفعل هيمنتهم على المجال المهني.

إن التمثيلات الاجتماعية والصور النمطية تشكل أحد العوائق الرئيسية التي تحول دون ولوج النساء لمناصب المسؤولية واتخاذ القرار في مختلف التشكيلات والحقول الاجتماعية، كما تعتبر تلك التمثيلات محددات أساسية لتراجع النساء أو تقدمهن في الترتيب المهني. لذلك فإن التنظيم، لا يختلف عن مؤسسة اجتماعية أخرى، يخضع للنظام الأبوي وللسلطة الذكورية في توزيع المهام والمسؤوليات والواجبات التي تكون تحت إشراف وسلطة الذكور، والتي بنيت بشكل محكم. والنساء كباقي الفئات الاجتماعية تشملهن "الهيمنة الذكورية" كما يفسر ذلك بورديو في كتابه الهيمنة الذكورية.²

ويلاحظ أن إشكالية النوع الاجتماعي والسلطة تحتل قلب النظام الاجتماعي وأبعاده الثقافية، نظام يرى أن مهام القيادة والتسيير تعتبر مهمة حكرها على الذكور. وبالتالي تكون الثقافة والقواعد التنظيمية والسياسية ليست محايدة في نظرتها للجنس، فضلاً عن أن التنظيمات التي تسعى إلى غايات مادية تخضع لقوانين مبنية من قبل الذكور ولصالحهم.³ وهكذا فإن قوة النظام الذكوري لا تحتاج إلى تبرير ذاتها، خاصة وأن مركزية الذكورة تقدم نفسها على أنها محايدة، وليست بحاجة إلى الكشف عن آليات شرعيتها بما أن النظام الاجتماعي يشغل باعتباره نسفاً رمزياً هائلاً يصبو إلى المصادقة على الهيمنة الذكورية التي يتأسس عليها التقسيم الجنسي للعمل، والتوزيع الصارم للأنشطة الموكلة القيام بها لكل من الجنسين في مختلف المجالات.

والحال أن ممارسة النساء للسلطة يثير أعماق وأبعاد إشكالية اجتماعية؛ إشكالية الهوية التي تعد السلطة من أهم رهاناتها.⁴ وعليه فإن دراسة حالة المرأة القيادية في التنظيمات المدنية وأسلوب قيادتها وموقعها في السلطة لا بد وأن تأخذ بالاعتبار الأنساق الاجتماعية المشكلة للمنظومة الثقافية والتي تعتبر مصدراً للاوعي الجمعي والفردية والمتواجدة خفية في قلب المؤسسات. وقد تم دراسة المحددات الاجتماعية والمعايير التنظيمية التي تشكل الهوية المهنية للقياديات، فأوضحنا كيف يؤثر الانتماء الجنسي والدور الاجتماعي على المسار المهني النسوي. فالأفراد يتجاوبون مع الانتظارات الاجتماعية، أي أن أدوارهم الاجتماعية تتلاءم مع طبقهم الجنسية (ذكور/إناث).⁵ وبالتالي اللا مساواة بين الجنسين هي نتاج تاريخ من الممارسات التمييزية القائمة على علاقات لا متوازنة (تفضيلية وتفاضلية) تم ترسيخها في هابتوسات الأفراد وفي أجسادهم.

تثير ظاهرة ندرة النساء في مناصب السلطة عمليات "الاقصاء" التي تطبع مسارات وصول النساء إلى مستويات عليا في السلم الهرمي للتنظيمات. سنقوم أولاً بتحديد الإطار النظري للدراسة انطلاقاً من المقاربة التحليلية المعتمدة، ثم أهداف

¹ Margaret Mead, L'un et l'autre sexe (Paris : Edition Gonthier, 1966), p 27-30.

² Pierre Bourdieu, La domination masculine (Paris : Seuil, 2002).

³ Jacqueline Laufer & Rachel Silvera, «L'égalité des femmes et des hommes en entreprise, De nouvelles avancées dans la négociation ?», Revue de l'OFCE, 97 (2006), p 9-11.

⁴ Pascaline Gaborit, Les stéréotypes de genre - Identités, rôles sociaux et politiques publiques (Paris : L'Harmattan, 2009), p 11.

⁵ Alice Eagly, Sex differences in social behavior: A social-role interpretation (Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1987), p 52-59.

الدراسة وإطارها المفاهيمي، ثم سنتوقف على إشكالية البحث ومنهجيته. مع شرح طريقة معالجة وتحليل المعطيات. وفي الأخير، سنقوم بعرض النتائج ومناقشتها على ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري. ونختتم مقالنا بإبراز أهم مساهمات هذه الدراسة وحدودها.

1. الإطار النظري

1.1. المقاربة التحليلية للدراسة

يقتضي دراسة القيادة النسوية وما يرتبط بها من محددات سوسيو-ثقافية وعوامل تنظيمية مؤثرة في المسار المهني النسوي، تبني مقاربة تحليلية مزدوجة تجمع بين التحليل الاستراتيجي¹ ونظرية الممارسة²، مما مكننا من الانفتاح على أنساق تحليلية ثلاثية الأبعاد (الجندر، التنظيم، والنظام الاجتماعي) في تحليل المتغيرة الرئيسية "الحركية المهنية النسوية". يمكننا هذا الإطار النظري المزدوج الإحاطة بالتبعيات المتبادلة بين النسق التنظيمي والنسق الاجتماعي من خلال استخدام مجموعة من المفاهيم التفسيرية: الاستراتيجية، قواعد اللعب، التفاوض، الهابتوس، رأس المال الاجتماعي رأس المال الثقافي، الحقل. إذا كان كروزيي يهتم بهوامش الحرية المتوفرة داخل الأوضاع التي يوجد فيها الأفراد، فإن بورديو على عكس ذلك يلح على أن النظام الاجتماعي يثقل كاهل الأفراد، إذ يشكل شروطا حاسمة في توجيه اختياراتهم، كما يسمح مفهوم الهابتوس بتحليل مختلف أبعاد استراتيجيات السلطة، موضوع بحثنا، وفق الرساميل السوسيو-ثقافية التي تحملها القيادات من حقول أخرى إلى التنظيم المدني، سواء بشكل واع أم بدون وعي.

وهذه المقاربة المزدوجة تسمح بمراعاة البعد الفردي في ممارسات القيادات للسلطة وما يرتبط بهذا البعد من عقلانية ومقاصد واعية من جهة؛ ومن جهة أخرى مبادئ نظرية الممارسة التي تمكنا من تسليط الضوء على العلاقة الجدلية بين الإكراهات الاجتماعية والتنظيمية وهابتوس المرأة القيادية الذي يولد ممارسات السلطة لدى تلك الفئة من النساء. وقد حاولنا أن نؤطر هذه المقاربة النظرية بمبادئ النوع الاجتماعي الذي لا نعتبره متغيرة عادية من أجل وصف الأوضاع السوسيو-ديموغرافية أو للإشارة إلى فئات اجتماعية (الرجال والنساء)، وإنما هو آلية لكشف منطق شامل يبرز كيف ينتظم المجتمع ويشغل.

2.1. أهداف الدراسة وإطارها المفاهيمي

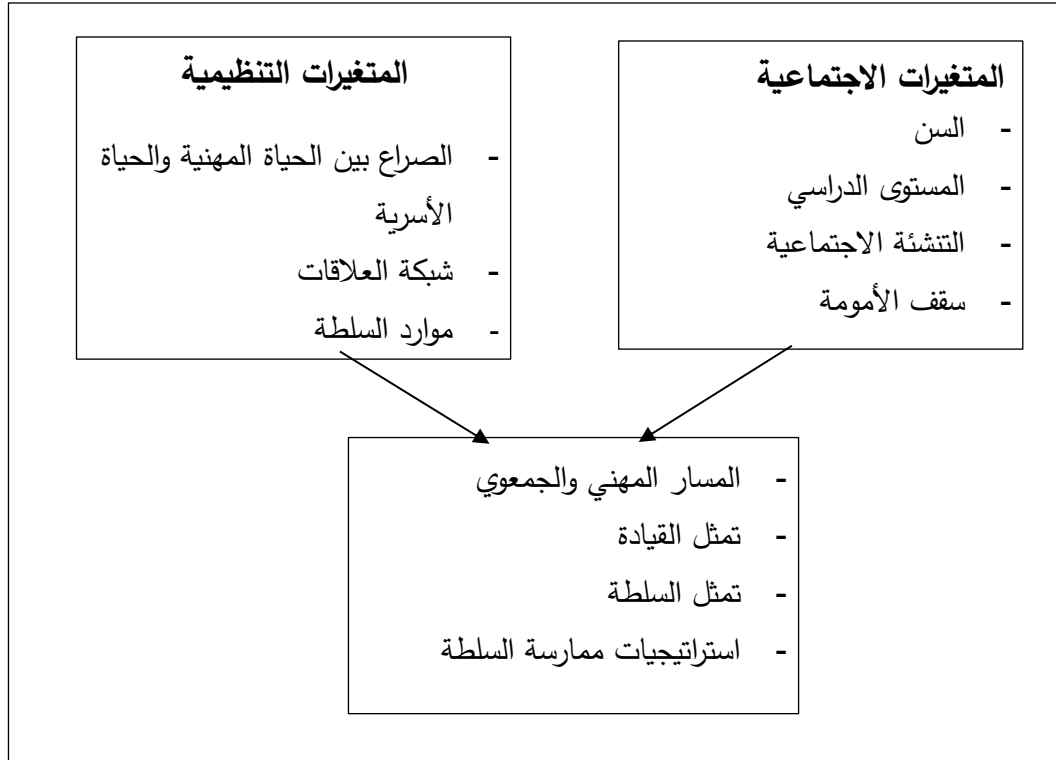
تطرح مسألة وصول النساء إلى مراكز السلطة العديد من التساؤلات حول النموذج الذي تقدمه النساء أثناء ممارساتهن للسلطة، خاصة وأن المنظومة الثقافية تفرض مجموعة من القيم والمعايير الذكورية المحددة لطبيعة العلاقة مع السلطة وكيفية التمتع في مناصب اتخاذ القرار.³ إن الهدف الأول من هذه الدراسة هو تحديد العوامل المتحكمة في ممارسة السلطة،

¹ Michel Crozier & Erhard Friedberg, L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective (Paris : Editions du Seuil, 1977).

² Pierre Bourdieu, Esquisse d'une théorie de la pratique, précédée de trois études d'ethnologie. (Genève : Droz, 1972).

³ Jacqueline Laufer & Sophie Pochic, «Carrières au féminin et au masculin», In K. Anousheh, & R. Luc (Eds.), Les cadres au travail. Les nouvelles règles du jeu (Paris : La Découverte, 2004), p 31-37.

أي معرفة ما إذا كانت الثقافة المدنية أم المحددات الاجتماعية هي المؤثرة في المسار المهني للمرأة وأسلوب قيادتها، وبالتالي كشف المعايير المشككة للهوية المهنية النسوية. والهدف الثاني هو الكشف عن الحواجز التي تحول دون تقدم النساء في السلم التراتبي. ولهذه الغاية، اعتمدنا مجموعة من المتغيرات التنظيمية والاجتماعية والشخصية (المرتبطة بالنساء) المفسرة للمعايير المتحكمة في التقدم الهرمي للنساء في مراكز المسؤولية كما هي موضحة في الخطاطة الآتية:



خطاطة 1. متغيرات الدراسة

تقدم هذه الخطاطة مختلف المتغيرات التي اعتمدها لإبراز المحددات الاجتماعية والتنظيمية المتحكمة في وصول النساء لمناصب السلطة، وقد قمنا باستخراج هذه المتغيرات بواسطة البحث الاستكشافي اعتمادا على المقابلات غير الموجهة¹.

2. إشكالية البحث

تعكس ظاهرة ندرة النساء في مراكز السلطة والقيادة في المجتمع المغربي، كما في سائر دول العالم، عمليات "بناء الاقصاء" التي تطبع مسارات وصول النساء إلى مستويات عليا في السلم الهرمي للتنظيمات. والواقع أن الأدوار والأنشطة المهنية التي

¹ قمنا بالدراسة الاستكشافية على عينة تتكون من 8 قيادات، وذلك بهدف رصد التيمات والأسئلة التي سيتضمنها دليل مقابلة الدراسة الرئيسية. ونظرا للنقص الحاصل في الدراسات السابقة على المستوى المحلي فيما يتعلق بموضوع دراستنا، فقد وجدنا أنفسنا في حاجة إلى الدراسة الاستكشافية من أجل تعميق إشكالتنا والبحث عن الجوانب الجديدة فيها.

ينهض بها الفردي أدوار متكاملة (أو استمرار) للأدوار الجندرية المبنية اجتماعيا على التمييز والتفاضل بين الجنسين.¹ وعليه، فالإجراءات السياسية الساعية إلى تفعيل المساواة المهنية بين الرجال والنساء والرغبة في تأنيث الأطر المحتملة، وفق مبادئ تكافؤ الفرص والمساواة، لم تلغ قوة السقف الزجاجي الذي يشكل حاجزا لا مريئا أمام تقدم النساء في السلم الهرمي .

إن المساواة المهنية التي أصبحت الآن موضوع إجماع واسع، لا تزال بعيدة عن أن تكون حقيقة ملموسة على أرض الواقع؛² فهي ترتبط بمحددات وعوامل اجتماعية عميقة وعملية دينامية لا تخلو من التزامات بين أطراف متعددة: فاعلين سياسيين واقتصاديين واجتماعيين. فالمساواة المهنية، تشكل بالنسبة للنساء معركة مستمرة. وهكذا فوضع النساء في مراكز السلطة معقد جدا، تتداخل فيه عوامل متعددة: إكراهات تنظيمية وممارسات إدارية وضغوط ثقافية ترتبط بالهوية الجندرية والأدوار الاجتماعية التي تعكس هيمنة النماذج والأنماط الذكورية في المجال العام، مما يجعل النساء أمام عوائق "حتمية" تحول دون توليهن مناصب السلطة.

ويبدو أن الاستثمار النساء الكبير في مجال العمل وتطوير معارفهن ومستواهن التعليمي ليس كافيا أمام قواعد السلطة التنظيمية المعمول بها. فتعيين المدراء المحتملين يتم وفق معايير ذكورية تحده مجموعة من المحددات الثقافية والتنظيمية كالمسلمات الشخصية والطموح والمنافسة والقدرة على التأثير في فريق العمل والتفرغ لضمان الحركية المهنية وكذا الاندماج في شبكات النفوذ وغيرها من المعايير التي تضمن الاعتراف الرمزي والعمل بالأسطر المحتملة.³ ساهمت مجموعة من العوامل في تقوية وضع المرأة كشريك في الشأن العام. ورغم ما تعيشه الحركات النسائية من تصادم بين تياراتها واتجاهاتها، لم تتوقف عن السعي وراء مطلبها الأساسي المتمثل في التفاوض حول الامتيازات التي يتحكم فيها الرجل، وكذا المطالبة بإدماج المرأة وتحقيق المساواة المطلقة بين الجنسين، وذلك بالعمل على التمييز بين الهوية الاجتماعية والهوية البيولوجية التي شكلت أساس شرعنة الاستلاب والهيمنة الذكورية. كما شكلت التحولات السوسيو-سياسية والاقتصادية محددا موضوعية في تطوير وضعية المرأة في المجال العام بالمجتمع المغربي. مثلما أصبحت التنظيمات المدنية مجالا مفتوحا لاستثمار النساء وانخراطهن في الحياة الجموعية والمشاركة في تدبير السلطة العمومية.⁴

¹ Sabine Fortino, «Après l'exclusion, la discrimination ? Effets attendus et inattendus de la mixité au Travail », Cadres (CFDT), 408 (2004), p 11.

² Martine Bulard, «Sexisme ordinaire au travail », Manières de voir, 68 (2003), p 6.

³ Jacqueline Laufer, « La construction du plafond de verre : le cas des femmes cadres à potentiel », Revue Travail et Emploi, 102 (2005), p 2.

Jacqueline Laufer. L'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes (Paris, La Découverte, 2014), p 9-13.

Catherine Verniers & Jorge Vala, «Justifying gender discrimination in the workplace: The mediating role of motherhood myths», PLoS ONE 13(1): e0190657, (2018), p 13.

⁴ Aicha Belarbi, Egalité-parité histoire inachevée (Maroc : le Fennec, 2012), p8-11.

3. منهجية البحث

1.3. الاستدلال المنهجي

عملنا في دراستنا للقيادة النسوية على استخراج العوامل الاجتماعية والمعايير التنظيمية المتحكمة في المسار المهني وفي الهوية القيادية في التنظيمات. ولهذه الغاية، اخترنا المقاربة الكيفية التي ستمكننا من تحديد طبيعة ممارسة السلطة وبيئة هذه العلاقات والممارسات انطلاقاً من تجربة القيادات وتمثلاتهن للسلطة. يمكننا التحليل الاستقرائي الذي يفرضه البحث الكيفي من بناء العلاقات والروابط بين فعل السلطة والمعايير السوسيو-التنظيمية. إن هذا العمل التحليلي سيسمح بدراسة أوضاع السلطة والقيادة، كما تتمثلها وتمارسها الفاعلات. إذ نمعن فرص التعبير عن معارفهن، ووجهات نظرهن المتعددة، المتعلقة بممارسة السلطة وقيمتهم ودلالاتها.¹ إننا بصدد بناء للنظرية وليس اختباراً لها؛ إنها علاقة جدلية تراكمية بين النظري وبين المعطيات الميدانية. فالبحث الكيفي لا يخضع لمبدأ "تراتب المصادقية" القائمة على المفاضلة بين المعاني والتمثلات، ما دامت جميع الدلالات التي يقدمها المبحوث تتضمن مصداقية في ذاتها.²

2.3. عينة الدراسة وتقنياتها

تسمح المقابلة بالتحقق من العوامل "الخفية" التي يرجح أنها تتحكم في وصول النساء إلى مناصب السلطة. وتعتبر هذه التقنية المنهجية آلية فعالة في دراسة تمثلات الفاعلات للسلطة ومختلف مواردها وفي سياق إنتاجها.³

أنجزت الدراسة على عينة تتكون من 26 قيادية، احترماً في ذلك مبدأ الإشباع، الذي يفرض علينا وقف المقابلات عند ملاحظة أنها لم تعد تقدم معلومات جديدة ومختلفة.⁴ وقد جاء استجواب المبحوثات بغرض الإجابة على أسئلة البحث والتحقق من الفرضيات. وقد شملت العينة المدروسة مختلف القيادات في التنظيمات المدنية المركزية في جهة الرباط-سلا-القنيطرة. وقد اخترنا الجمعيات المركزية لأن هامش السلطة يكون أكبر، مما يسمح بدراسة فعل السلطة وأبعاده السوسيو-ثقافية والمدنية.

¹ Lorraine Savoie-Zajc, « La recherche qualitative / interprétative », In T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Eds.), La recherche en éducation : ses étapes, ses approches (Sherbrooke : Édition du CRP, 2004).

Anselm Strauss & Juliet Corbin, Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée. Fribourg, (Suisse : Academic Press Fribourg, 2004), p 31-35.

² حسن احجيج & جمال فزة، البحث الكيفي في العلوم الاجتماعية، نظريات وتطبيقات (المغرب: فضاء ادم للنشر والتوزيع، 2019)، ص 17.

³ Luc Van Campenhoudt ; Jacques Marquet & Raymond Quivy, Manuel de recherche en sciences sociales (Paris : Dunod, 2017), p 37.

⁴ Robert. Yin, Case Study Research Design and Methods (Thousand Oaks, CA: Sage, 2014).

3.3. الإجراء المهني

تم جمع المعطيات بشكل مباشر من المشاركات في البحث، بناء على موعد مسبق إما عن طريق البريد الإلكتروني أو الاتصال عبر الهاتف. وقد اعتمدنا مقابلات فردية سجلت باستخدام آلة تسجيل بعد الحصول على موافقة المشاركات. استغرقت المقابلة ما بين ساعة وساعة ونصف.

بعد تفريغ المقابلات قمنا بمعالجتها باعتماد منهج "تحليل التيمات" (analyse thématique)، ويعود سبب اختيار هذه الآلية دون غيرها من آليات تحليل المضمون، إلى كونها تمكننا من جمع الوحدات الدلالية المشكلة لنسق خطاب القيادات، كما يسمح هذا النموذج التحليلي بإعادة صياغة محتوى الخطاب النسائي حول تجربتهن القيادية وتمثلهن لمفهوم السلطة وتجميعها في فئات فرعية رسمية، ثم استخراج المقولات الأساسية، بإتباع منهجية صارمة في ترتيب وتصنيف المعطيات لضمان "الموضوعية" في عملية التحليل والتفسير السوسولوجي.¹

4. عرض النتائج وتحليلها

1.4. الدبلومات عامل تنظيمي أساسي في الحركة المهنية والقيادة

يقدم التكوين العالي دورا مهما في وصول النساء إلى المراكز القيادية ومواقع السلطة. إذ تمنح الأولوية للمتخرجات من معاهد وجامعات معروفة، وبالأخص اللواتي يتوفرن على شهادات متعددة. ويعني ذلك أن المسار الأكاديمي يؤمن بعض الشروط الموضوعية المطلوبة في السلطة التنظيمية. خاصة إذا علمنا أن التخرج من مؤسسات جامعية أقل حظوة يعتبر عائقا حقيقيا أمام النساء لنيل بعض المناصب في التنظيمات الكبرى. بينما يمنح التخرج من مدارس كبرى لهؤلاء النساء ثقة بالنفس نظرا لأنه يضمن لهن انتماء أليا إلى فئة الأطر والقيادة.²

بيد أنه إذا كان النجاح في المسار المهني يتعلق بالمعايير التنظيمية العامة، أي بالإيقاع "الكلاسيكي" الذي يسمح بالتقييم والترقي في السلم الهرمي، فإن ارتفاع المستوى التكويني لا يعد شرطا كافيا من أجل تحقيق المساواة المهنية بين الجنسين، فتعدد

¹ المقصود هنا تنظيم صارم مبني على ثلاث مراحل رئيسية: الوصف، التحليل، التأويل. فبعد استخراج البيانات تم تصنيفها وتجميعها إلى فئات فرعية تم تكتيفها في مقولات كبرى مع حساب التكرارات ونسبها المثوبة. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الأرقام لا تقدم انتظامات أو إحصاءات تمثيلية وإنما تقدم درجة أهمية كل مقولة عند المشاركات.

تتميز هذه التقنية بقدرتها على خلق نماذج (modalités) تحمل معاني وآراء جوهرية، من أجل معالجة المعطيات الخام. مثلما يسمح تحليل التيمات بقياس أهمية كل تيمة على حدة بالنسبة للنساء المستجوبات، وكشف العلاقة بين تلك التيمات التمثيلية. كما يمكن تحليل من خلال مسائلة المعطيات ومقارنتها وإبراز التقارب والتباعد والتميز بين الأبعاد المركزية والأبعاد الثانوية. للمزيد من التفاصيل ينظر : Savoie-Zajc

² Frédérique Pigeyre, « Femmes dirigeantes : les chemins du pouvoir », Cadres : la grande rupture, 12(2001), p 7-8.

Caroline Moriceau ; Sophie Rigondaud & Vincent Buffault, Plafond de verre : les déterminants de l'avancement de carrière des cadres féminins, Étude réalisée par Plein Sens pour le Centre d'analyse stratégique, (Paris : Plein sens, 2013).

الديبلومات يضمن لهن إمكانية ممارسة السلطة ما دامت المسارات المهنية خاضعة للمعايير التنظيمية الذكورية، مما يجعل تقييم الفاعلين تحكمه النماذج الجندرية والصور النمطية.¹

وهكذا يبدو أن تماثل الشهادات والكفاءات بين الذكور والإناث لا يضمن للنساء نفس الحظوظ التي يتمتع بها الرجال لولوج مواقع اتخاذ القرار والقيادة. يؤكد ما وصلت إليه نتائج دراستنا من كون ارتقاء النساء إلى المراكز العليا مشروط بعبور العديد من الممرات القسرية، وقد أكدت العديد من المستجوبات على أن هذا الارتقاء لا تحدده فقط ضرورة الحصول على دبلومات عليا ومتعددة فقط، بل أيضا المرور بمهن وقطاعات عديدة، استشارية وإجرائية، الغاية منها تحقيق الاعتراف بهن وبكفاءتهن. ومع كونهن واعيات بأن الحصول على الاعتراف لا يمثل أحد المعايير التنظيمية، فإنهن يدركن أنه يعد من أهم الشروط غير الرسمية في تقييمهن للمشاركة في مراكز استراتيجية.

ومن جهة أخرى، لا تعود اللا مساواة بين الجنسين في المناصب القيادية إلى عامل انخفاض المستوى التعليمي للنساء أو عدم حصولهن على دبلومات عليا، وإنما يعود بالأساس إلى عامل يرتبط بطبيعة اختيارات النساء لنوعية الأعمال والأنشطة التي ينخرطن فيها والتي تتركز في العلاقات التواصلية مع الزبائن أو السكرتارية وأعمال المساعدة بينما ينخرط الذكور في المهام التقنية والتدبيرية مما يسهل عليهم الترتي في السلم الهرمي.² هذا الأمر يكشف عن كون المسار المهني وممارسة السلطة لدى النساء لا يرتبطان بالديبلومات المحصل عليهما والمؤسسة المانحة لها فقط. إذ تشكل القدرات المزعومة، أي القدرة على التدبير والمخاطرة والمنافسة، محددات أساسية في الترتي. وبما أن النساء أقل تكوينا في مجال التسيير والتدبير، فإن للرجال حظوظا أكبر في تولي القيادة، خاصة وأن صورة الرئيس والقيادي أصبحت متينة الارتباط بالتصورات المتعلقة بالسمات الذكورية³ كما أن هناك، فضلا عن ذلك، مجموعة من الممارسات غير التنظيمية تحد من التطور المهني النسوي: إذا كانت نسبة نجاح النساء في المباريات الإدارية منخفضة، فذلك راجع إلى إقصاء النساء منها عندما تتحدد هويتن على أساس أنهن نساء. بينما يعرف الرجال ترقيا مستمرا على أساس تقييم تجربتهم، بينما تخضع النساء للترقية المناسباتية، أي حسب تكوين إضافي مشفوع بشهادة،⁴ وبالتالي فإن مسألة الترقية تصبح مرتبطة بالتناسب ما بين المعايير والنماذج الاجتماعية الموجودة في محيط العمل. وإذا تشكل المتغيرات الشخصية المرتبطة بالجنس والمستوى الدراسي محددات حاسمة في الحركية والترقي الهرمي داخل التنظيمات.

¹ Laufer & Pochic, « Carrières au féminin et au masculin », p 11.

Laufer, L'accès des femmes à la sphère de direction des entreprises.

² Laufer & Pochic, « Carrières au féminin et au masculin », p 13.

Sophie Pochic & Aurélie Peyrin. Le plafond de verre : d'une vision statique à une vision dynamique des inégalités de carrière dans les organisations (Québec : Presses de l'Université de Laval, 2011).

³ Nicole Aubert, Le pouvoir usurpé ? Femmes et hommes dans l'entreprise (Paris : Laffont, 1982), p 29-33.

Catherine Marry et al « Le genre des administrations. La fabrication des inégalités de carrière entre hommes et femmes dans la haute fonction publique ». Revue française d'administration publique, 15 (2015), p 10.

⁴ Margarita Sanchez-Mazas & Annalisa Casini « Egalité formelle et obstacles informels à l'ascension professionnelle : les femmes et l'effet 'plafond de verre' », Identité de genre et inégalité de pouvoir, 44 (2005), p 2-3.

2.4. السلطة التنظيمية ورهان الهوية الأنثوية

قدمت المشاركات مجموعة من السمات تتعلق بروفيال القيادي مثل الطموح والمنافسة والتدبير الجيد والتفرغ وقوة الشخصية والفصل في النزاعات. وهي صفات تتفق عليها النساء القياديات بغض النظر عن سنهن أو مستواهن الدراسي. والحال أن هذه السمات مستمدة من المعايير السائدة التي طالما ارتبطت اجتماعيا وثقافيا بالمثل العليا للذكورة، وبالتالي فإن النساء يفتقرن لتلك الصفات ما دامت الأدوار الأسرية وأوضاع الأمومة تحول دون التقدم الهرمي لهن. تقول إحدى القياديات في هذا السياق: "متطلبات الأسرة وتربية الأطفال تؤثر في طموحاتي المهنية... لقد تخلت عن العديد من الفرص المهمة لأظل قرب أسرتي" هذه المعايير الاجتماعية والقيم الكامنة تجعل مسار النساء أكثر صعوبة، بل ويدخلهن في "متاهة" كبيرة.

يتضح من إجابات المشاركات في الدراسة أن بروفيال القيادي يتميز بمجموعة من السمات الذكورية، مثل إخفاء المشاعر والتحلي بالحزم والقوة، وأن يكون محاربا. وهو نموذج يفرض على النساء في مناصب السلطة فيجعلهن يتخلين على جزء من هويتهم.²

يبدو أن للمعايير التنظيمية الذكورية دورا فعالا في التأثير على التقدم الهرمي للنساء؛ فكلما ارتفعت درجة الذكورة عند النساء وكانت صفاتهن وسلوكياتهن متماثلة مع الخصائص الذكورية، كلما كانت لهن حظوظ أكثر في الصعود إلى مناصب السلطة.³ إن الدلالة الانفعالية والتقييمية الناجمة عن الانتماء والامتثال للمعايير الذكورية يجعل النساء في اضطراب مع هويتهم "الأنثوية".⁴ إذ تلح مقارنة القائد أو الزعيم على أهمية توفر مجموعة من السمات الشخصية والمعايير التنظيمية التي بنيت على أساس الثقافة الذكورية ولصالح الذكر. فالقائد جزء من "نحن"، أي من الهوية الاجتماعية المحددة في سياق خاص وغير محايد. ومن هذا المنظور، يجب على القائد أن يكون نسخة عن وسطه الاجتماعي ومجال عمله، أي أن يتحدد بناء على المعايير المحددة لدوره و على القدرة على إعادة إنتاج تلك المعايير. وكلما كان القائد يتمثل تلك الهوية الجماعية⁵ كلما

¹ يحيل مفهوم "المتاهة" إلى تشعب التعقيدات والإكراهات التي تعترض النساء حيث أن مساراتهن المهنية لا تكون بشكل مستقيم وغالبا ما تعرف تعرجات عديدة ومتنوعة. ينظر :

Noëlle Harmand, « Le management au féminin : les femmes et le leadership », Gestion et management. 2013, p 19-22. (rapport HAL archivez-ouvertes). <https://docplayer.fr/15975777-Le-management-au-feminin-les-femmes-et-le-leadership.html>

² De Viviane Beaufort, Femme et pouvoir : Tabou ou nouveau modèle de gouvernance. (France : Boyden, 2012), p 8-9.

³ Sophia Belghiti-Mahut, « Les déterminants de l'avancement hiérarchique des femmes cadres ». Revue française de gestion. 151 (2004).

Laufer, « La construction du plafond de verre », p 3.

⁴ Mike Burke, Valeurs féminines, le pouvoir de demain (Paris : Village Mondial, 2000), p 32-35.

Laurent Bègue & Olivier Desrichard, Traité de psychologie sociale, la science des interactions humaines (Paris : De Boeck, 2013), p 47.

⁵ تشكل، الهوية بالنسبة للفرد، مصدرا للمعنى وللتجربة: بناء المعنى انطلاقا من البنية الثقافية سواء في الصورة التي يكونها عن ذاته أم عن دوره في المجتمع، هوية بالمعنى السوسولوجي الكلاسيكي الذي يحددها من خلال الدور المحدد من المعايير التي تعينها المؤسسات والتنظيمات المجتمعية. وخاصة نسبة السلوك الاجتماعي ترتبط بالتفاوض والتنازلات القائمة بين الفرد والنسق (Castells, 1999).

كان له تأثير على التابعين. وهذه النمذجة الهوياتية لشخصية القائد تعتبر شرطا حاسما لنجاح النساء في المرور إلى مناصب القيادة.¹ باختصار إن الهوية الأنثوية تشكل عائقا أمام تقدم النساء في السلم الهرمي. إذ هن مطالبات بتجسيد الهوية المعيارية للقائد التي تتطابق في معاييرها وصفاتها مع الهوية الذكورية. وحتى تضمن النساء ترقيةهن إلى مواقع السلطة وتضيفن المشروعية على سلطتهن، يجدن أنفسهن ملزمات بمسايرة الانتظارات والطقوس والتوافقات المرتبطة بهوية الذكر كشرط للقيادة.

يرتبط الترتي الهرمي بالتوافقات ودرجة التطابق مع المعايير التنظيمية الذكورية. وقد أكدت نتائج البحث أن الهوية الأنثوية والتصورات المرتبطة بها تشكل عائقا أمام تدرج النساء في هرم السلطة وفي ممارستها، خاصة وأن الهوية الأنثوية تتحدد بالأدوار التقليدية التي تلزم النساء بتحمل مسؤولية الأسرة والمهام المنزلية. فالتقسيم الجنسي للعمل يخلق طبقتين جنسيتين مترابيتين، الأمر الذي يولد المصالح المتحكمة في التمثلات السياسية والاقتصادية والايديولوجيات ومعنى التاريخ.² والواقع أن تلك الانتظارات المنمطة تجعل النساء أمام ضغط مزدوج: فمن جهة، يجب عليهن تبني المعايير والصفات الذكورية التي يفرضها عليهن الوضع القيادي، ومن جهة أخرى، عليهن الحفاظ على خصائصهن وأدوارهن "الأنثوية". وتبدو هذه التناقضات واضحة في تمثلات المشاركات في البحث حول خصائص القيادة وأسلوبها. وذلك أبدته أغلبية القياديات من الاحتجاج على العوائق التي تعرضهن بفعل هويتهن الجنسية، مؤكدات أن السياق التنظيمي لا يساندنهن في تجاوز تلك الصور النمطية التي تحكم عليهن بالدونية وعدم الأهلية.

إجمالاً، أظهرت نتائج الدراسة أن الحركية المهنية للنساء وترقيتهن في مناصب السلطة يرتبطان بمجموعة من العوامل المجسدة في القوانين التنظيمية والهوية الجنسية والمتغيرات الشخصية، مثل الدبلوم والخبرة والسمات الشخصية. كما أظهرت أهمية التشجيع والدعم في التقدم الهرمي للنساء نظراً لأن تشجيع الزملاء والأسرة والشريك يساهم في تقوية طموحات وثقة النساء بأنفسهن. إلا أن هذا التشجيع غير كاف أمام المعايير التنظيمية التي تميل لأن تكون في صالح الذكر.³

3.4. السلطة من منظور النساء القياديات

تؤكد تمثلات النساء للسلطة مأزق وجودهن في وضع يتعارض مع خصوصية هويتهن الأنثوية بكل تبعاتها الثقافية والاجتماعية؛ إذ تبين نتائج تحليل المقابلات أن النساء تتصور السلطة كـ "هيمنة" و"عنف" و"مصلحة شخصية" ترتبط بالرجل، كما يتمثلها كـ "مسؤولية" و"تسيير جماعي"، الأمر الذي يكشف عن أن للنساء القياديات تصورات على قدر من الغموض والتناقض، وبالتالي فهن يكرسن بذلك الصور النمطية التي تقول بأن السلطة من مهام الذكور. تقول إحدى المشاركات في البحث: "أعتقد أن السلطة ترتبط بالعنف.. وأنا لا يمكنني أن أكون سلطوية أو أن أكون عنيفة وهو ما لا أحبه في

¹ Philippe Alonzo & Rachel Silvera, «Le genre masculin n'est pas neutre», Travail, genre et sociétés, 3 (2000), p 3-4.

Bègue & Desrichard, p 62.

² Manuel Castells, Le pouvoir de l'identité (Paris : Fayard, 1999), p 111-112.

³ Françoise Belle, « Les femmes cadres, quelles différences dans la différence ? », In J.F. Chanlat (Eds.), L'individu dans l'organisation, les dimensions oubliées (Les Presses de l'Université de Laval, Editions Eska, 2000), p 29.

Belghiti-Mahut, « Les déterminants de l'avancement hiérarchique des femmes cadres », p 5.

السلطة... وأعتقد أن السلطة تعني الرجل". هكذا يبدو أن القبول بالنموذج القائم في تمثل وممارسة السلطة هو قبول بالنموذج الذكوري ونفي لكل خصوصية أنثوية.¹

هكذا، فالنساء القياديات، مهما كان سنهن أو مستواههن الدراسي، يجمعن على أن السعي إلى السلطة والنزاع عليهما مسألة ذكورية وهي من خصائص الرجال لا النساء، وهو ما عبرت عنه إحدى المشاركات بقولها "النساء لا يسعين للسلطة من أجل السلطة، وهن غير مهتمات بامتيازات السلطة كما هو حال الرجال... فغالبا ما يرفضن مناصب المسؤولية التي تقلص من حريتهن...". وتضيف قيادية أخرى: "الوصول إلى السلطة يتطلب تجربة كبيرة أي حرب مستمرة والرجل أكثر قدرة عليهما". وبهذا فإن النساء يرسخن الصور النمطية حول التقسيم الجنسي للعمل وقبول النساء بنموذج السلطة القائم والصريح من خلال تمثلاتهن حول القيادة والسلطة، مما يجعلهن على علاقة مضطربة بالسلطة، خاصة وأنهن يؤدين ثمنا باهظا من أجل بلوغ السلطة ومقاومة مختلف الإكراهات الثقافية والاجتماعية المتعلقة بهذا الموقع "الذكوري". فهذا المسار الصعب يجعل النساء يواجهن تحديات عديدة تمس جوهر هويتهم وذلك لسببين:

السبب الأول، يتعلق بالاعتقاد بأن السلطة من مهام الرجال. تقول إحدى القياديات: "تتصرف النساء بشكل مختلف في مواقع هن فيها أقلية وهذا الإحساس الداخلي يجعلهن يعتقدن بأنهن لن يكن في المستوى المطلوب...". وبالفعل، إن النظام الذكوري كبنية أساسية في كل المجتمعات المعاصرة تحدده السلطة المأسوسة للرجال على النساء، وتتغلغل السلطة والهيمنة في كامل التنظيم الاجتماعي من الإنتاج إلى الاستهلاك إلى السياسة والقانون والثقافة. كما يترتب عنها سيادة علاقات اجتماعية قائمة على الهيمنة والعنف النابع من المؤسسات البطيركية تستمد أصلها وقوتها من مؤسسة الأسرة ومن إعادة الإنتاج الاجتماعي.²

السبب الثاني، وهو نتيجة للسبب الأول؛ الاعتقاد بأن السلطة من اختصاص الرجل. وهو اعتقاد تترتب عنه مجموعة من الإكراهات والعوائق الثقافية التي تحول دون تقدم النساء في مسارهن المهني، حيث يفرض التقسيم الجنسي القائم على الاختلافات البيولوجية بين الرجال والنساء حدودا وإطارات اجتماعية وثقافية صارمة تشكل طبقتين جنسيتين مترابيتين.³

¹ Alice Eagly & Linda Carli, « The female leadership advantage: An evaluation of the evidence », The Leadership Quarterly, 14 (2003), p 11.

قدم بارسنز في هذا الصدد تحليلا دقيقا للفعل البشري الذي يصادف بدون انقطاع ما يسميه عددا من المعضلات التي تفرض على الفاعل دوما الاختيار بين توجهات مختلفة للفعل، متعارضة وغير متوافقة بينها؛ ومن الممكن حصر هذه المعضلات في أن يكون الفعل موجها بالعاطفة أو أن يختار الفاعل التحكم في مشاعره والحياد العاطفي. كما يمكن للفاعل أن يختار التوجه والمواقف العامة دون أن يراعي خصوصية الوضعية والسياق أو أن يختار العكس. ومن المعضلات الأخرى، أن يختار الفاعل حسب أهدافه الشخصية التي تستجيب لمصالحه الخاصة، أو أن يختار الأهداف المشتركة والمصلحة الجماعية. ينظر :

Guy Rocher, Introduction à la sociologie générale, L'action sociale (France : HMH, 1968), p 45.

² Castells, p 62.

³ Thierry Blöss, La dialectique des rapports hommes-femmes (Paris : Presses Universitaires de France, 2001), p 29-32.

وقد استدمجت النساء هذه الصور النمطية أيضا، تقول إحدى المشاركات في البحث: "عندي انطباع بأن الرجال أكثر قدرة على التدبير والقيادة لأنهم أكثر مصداقية وفعالية، لكن النساء ساذجات.."

وتؤكد دراسة فرنسية حول تمثيلات النوعين للأدوار الاجتماعية على أنه رغم كل المجهودات التي تبذلها الدولة الفرنسية لتجاوز التمييز القائم على النوع الاجتماعي، فإن أغلب المشاركين في تلك الدراسة، اعتبروا أن من الأدوار الرئيسية للمرأة الإشراف على البيت وتربية الأطفال. كما بينت الدراسة أن النساء في مواقع السلطة لا يرغبن في الحصول على امتيازات مادية من موقع السلطة بقدر ما يبحثن عن الإقرار بأهليتهن لتلك المناصب.¹

كما بينت دراسة أخرى حول الممارسات المجنسة في التنظيمات أن النساء يتبنين ممارسات وصفات وسلوكات ذكورية، حيث أن هويتهن الأنثوية تشكل مصدرا لعدم الثقة في قدرتهن، وذلك راجع إلى الثقافة التي تروجها مدارس التدبير عبر العديد من الصور النمطية مثل: القائد يجب أن يتحلى بالمسافة العاطفية، التنظيم ليس عالما مثاليا للعدالة والكفاءة والإنسانية، النساء أكثر عاطفة وحساسية، إلخ.²

تجسد كل هذه العناصر الثقافية الانتظارات الاجتماعية، المتعلقة بما يجب أن تكون عليه المرأة وما ينبغي أن يكون عليه الرجل. فالتوزيع الجنسي للمجال يترتب عنه تقسيم جنسي للعمل: مهام خاصة بالمرأة من قبيل تربية الأطفال ورعاية البيت، مما يمنحها سلطة أقل ويقصمها من المجال العام؛ بينما تسند للرجل مهام القيام بالحرث والصيد والمشاركة في الحروب وتوليه وظائف سياسية ودينية، وهذه مهام تخصص للرجال سلطة أكثر من النساء وهيمنة على المجال العام.³

4.4. الأسلوب النسوي للقيادة

يثير وصول النساء لمناصب السلطة العديد من التساؤلات حول كفاءتهن وقدرتهن، يطرحها الرجال والنساء معا؛ بينما يرى آخرون في ذلك الوصول أمرا ضروريا لتحطيم البناء الهرمي للعلاقة بين النوعين والمساند لنموذج القيادة الذكوري. فقد أكدت مجموعة من القيادات على خصوصية أسلوب النساء في ممارسة السلطة لما يتمتعن به من صفات وسمات تميزهن عن نظرائهن من الرجال، مثل القدرة الكبيرة على الاستماع، حسن التواصل، التحليل الدقيق والكامل، وكذا القيام بالعديد من المهام في نفس الوقت، والنظر البعيد المدى، فضلا عن أنهن أقل تسلطا ورسمية، وأكثر تطوعا وأكثر تنظيما، متفهمات، وأكثر تلقائية وصراحة، إلخ. وهي تقريبا السمات ذاتها التي توصلت لها بوفور في دراستها للمرأة والسلطة، حيث بينت أن النساء

¹ElénaFourès, Leadership au féminin (Paris : Progressor, 2010), p 63.

² Belle Derks et all, « Do sexist organizational cultures create the Queen Bee? », The British journal of social psychology, 50 (2010), p 7.

³Erving Goffman, L'arrangement des sexes (Paris : La dispute, 2002), p 17-19.

يختلفن عن الرجال بما يتمتعن به من صفات خاصة، مثل الرقة، الإحساس، التواصل، تجنب النزاع، وحسن الاستماع والحس العملي.¹ والواقع أنهذه الصفات ما هي إلا جزء من المثل العليا للأنثوية والصور النمطية المرتبطة بجنسهن.²

وفي دراسات بويل حول الجندر والقيادة،³ وبعد المقارنة بين القيادة الأنثوية والقيادة الذكورية، توصل إلى أن النساء يتميزن بالدقة والفعالية في القيادة لكنهن، عموماً، لا يختلفن عن نظرائهن من الرجال. وقد أرجع ذلك إلى تلك التمثلات والصور النمطية التي تربط القيادة بالرجل وهو "محارب" والمتمتع بصفات "القوة" و"الكريزما" و"الصرامة". وعلى الرغم من تنوع التكوينات المتنوعة التي تحرص على مبدأ المساواة والحيادية في صناعة القائد، فإن تلك الصور النمطية لا تزال حاضرة بقوة عند النساء.⁴ وبالتالي، فإن النساء في مثل هذه المهام تخضن "صراعهوية" (conflit d'identité) باعتبار أن السلطة والقيادة تتطلب مجموعة من القواعد والصفات التي قد تتعارض مع الهوية الأنثوية مثل القوة، الحزم، النزاع، الغضب، إلخ.⁵

وهذه الصور النمطية تعد أكبر عائق يواجه النساء في تقدمهن فيهم السلطة وفي حياتهن المهنية عموماً. ذلك أنها ترسخ تصوراً لدور القيادة يتعارض مع دورهن "الفعلي"، المقصود تربية الأطفال ورعاية الأسرة. تظهر تلك الحواجز في السياق التنظيمي، ويبدو من الصعب تغييرها خاصة عندما تعيد النساء إنتاج مختلف تلك التمثلات المتعلقة بهويتهم وبأدوارهن التقليدية والمحددة لدواتهم وموقعهم في مركز السلطة والقيادة. إذا نحن أمام قيادة نسوية تحاصرها إكراهات متعددة مؤسسية وعلائقية وإعلامية كذلك. وهذا ما أثبتته دراسة كينسيغومان، التي أظهرت أن القيادة النسوية تميزها مجموعة من الخصائص، مثل القدرة على التعبير، التعاطف، الليونة، والاعتناء بالآخرين، إلخ. وهي خصائص تحيلنا على تلك الصور النمطية القائمة. وفي المقابل، النساء أنفسهن مطالبات بضرورة التأكيد على أهليتهن لممارسة السلطة وكذا الدفاع عن موقعهن بشكل مستمر.⁶

ومن ناحية أخرى، أكدت العديد من القياديات، منهن بالخصوص اللاتي في سن 40 فما فوق، على أهمية اكتساب التجربة كشرط أساسي لقيادة التنظيم. فالتمكن من حسن التدبير والمشروعية مرتبطان بالتجربة، حيث يرفضن بقوة نظام الكوفا

¹ Emmanuel Groutel et all, « Le leadership follettien : un modèle pour demain ? », Management & Avenir, 36 (2010), p 6.

Beaufort, Femme et pouvoir, p 13.

² Bourdieu, La domination masculine, p 61-62.

³ Gay Powell, « The gender and leadership wars », Organizational Dynamics, 40 (2011), p 3-11.

Gay Powell, «Sex, gender, and leadership: What do four decades of research tell us? », In S. Kumra, R. Simpson, & R. J. Burke (Eds.), The Oxford handbook of gender in organizations (Oxford University Press, 2014.), p 31.

⁴ Sarah Saint-Michel & Nouchka Wielhorski, « Style de leadership, LMX et engagement organisationnel des salariés : le genre du leader a-t-il un impact ? », GRH, 1 (2011), P 5.

⁵ Powell, «Sex, gender, and leadership », p 8-10.

Moriceau et all, Plafond de verre, p 22.

⁶ Belle-Rose Ragins; Bickley Townsend & Mary Mattis, «Gender Gap in the Executive Suite : CEO's and Female Executives Report on Breaking the Glass Ceiling», Academy of Management Executive, 1 (1998), p 6-7.

لأنه يتعارض مع الكفاءة والأهلية، إذ تقول إحدى القياديات: "الصعود بالكوتا يلغي المشروعية عن كفاءة المرأة التي هي أصلاً موضوع تشكيك دائم..."، إن هذا النظام، كما يعتقدن، يقلل من شأنهن وأهميتهن.

يمكن القول إجمالاً، إن التنشئة المجنسة تعد واحداً من العوامل المفسرة لاختلاف أسلوب ممارسة السلطة بين النساء والرجال فيما يتعلق بممارسة القيادة. وقد أكدت مجموعة من النساء المشاركات على تأثير التنشئة في مسارهن القيادي وفي تمثيلهن للسلطة وممارستها. فضلاً عن أن السلطة النسوية، حالها حال السلطة الذكورية، تتأثر بالوسط الاجتماعي وبالتكوين وبالمنعرجات الكبرى الأسرية منها والمهنية.¹

لهذه الأسباب، غالباً ما تكون التجربة الأولى للنساء في ممارسة السلطة صعبة جداً، لما يشعرن به من كونهن موضوع مراقبة ولانتظارات اجتماعية، وهو ما عبرت عنه القياديات بقولهن: "ينتظر مني الكثير.. أكثر من الرجل": "النساء لا يحصلن على مناصب عليا بسهولة... كما أنهن لا يوجدن في السلطة بالصدفة، بل هن مطالبات بكفاءات متعددة من أجل الحصول على السلطة". وبالفعل، إن الاستجابة لتلك الانتظارات تفرض عليهن العمل أكثر والحضور الدائم والمستمر. كما تشكل الهوية الأنثوية عقبة أمام النساء لولوج مناصب السلطة؛ ولعل هذا ما يجعل النساء القياديات حريصات على استكمال تكوينهن الدراسي كوسيلة لفرض مشروعية قيادتهن.²

إن فهم فعل القيادة النسوي وصعوباته، باعتباره فعلاً اجتماعياً، يقتضي التركيز على الحقل الاجتماعي والتنظيم وتحليل الميكانيزمات التي يعمل من خلالها ذلك الفعل. وبما أن التنظيم الجمعي بنية للفعل الجماعي الذي يشكل نسقا للسلطة³ والنساء فاعلات في لعبة السلطة، نرى أنه من الضروري الوقوف عند جميع الأنساق المؤثرة في ممارستهن للسلطة وقدرتهن على المناورة والتفاوض في ظل إكراهات النسق الاجتماعي والتنظيمي.

5.4. التفرغ والالتزام: عوامل الترقى المهني

تعد مسألة التفرغ أساسية في التقدم الهرمي وصعود النساء إلى مناصب السلطة. فالمسؤولية تتطلب مواكبة العمل ساعات طويلة والتنقل الدائم وبالتالي ضرورة التفرغ التام لممارسة مهام القيادة، مما يجعل القياديات مضطرات أحياناً إلى التخلي عن حياتهن الأسرية والتخلص من مسؤولية البيت والأطفال إن هن أردن التقدم في مسارهن المهني والجمعي. والعكس صحيح أيضاً، بمعنى يكن مضطرات إلى التخلي عن فرص ومناصب مهنية مهمة من أجل الحفاظ على أسرتهن وتلبية حاجاتها. وبذلك يشكل التفرغ محددات أساسية في النجاح المهني للنساء وحركتهن العمودية، مما يدفعهن إلى التفاوض حول توزيع الزمن بين العمل والأسرة.⁴

¹Harmand, p 17-19.

² Sanchez-Mazas & Casini, p 9-10

³ Crozier & Friedberg, p 53.

⁴Belghiti-Mahut, Une contribution à la compréhension des déterminants de l'avancement hiérarchique des femmes cadres (Thèse de Doctorat), (Université de Montpellier II, 2003), p 97-103.

Laufer, L'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes (Paris, La Découverte, 2014), p 13.

وفيما يتعلق بهذه المسألة، أبانت نتائج الدراسة عن أهمية ضرورة بناء "خيارات" دقيقة تحدد وتنظم حياتهن المهنية والأسرية. إذ يفرض عليهن شرط التفرغ والالتزام بممارسة "رقابة ذاتية" على مسارهن وطموحاتهن: فالنجاح المهني لا يتوافق حقيقة مع العودة باكراً إلى المنزل والاهتمام بالأطفال والمهام المنزلية، الشيء الذي يفرض على القياديات تبني خيارات واستراتيجيات تقوم على تقليص عطلة الأمومة أو تأجيل الإنجاب أو تقليص عدد الأطفال لأنهن واعيات بأنهن مجبرات على الحد قدر الامكان من الغياب عن العمل.¹ هذا فضلاً عن أنهن يمارسن استراتيجيات تفويض، كامل أو جزئي، للمهام المنزلية والأسرية إلى شخص ثاني، وهي في جميع الحالات، تظل مسؤولة عن البيت وتنظيمه، حتى وإن كان الشريك يساهم في ذلك.

وأمام التنظيم الصارم للوقت بين الحياة الشخصية والحياة المهنية والمشاركة الدائمة في الاجتماعات والتنقلات ومراقبة سير العمل وتوجيه الفريق، يبدو من المستحيل إيجاد وقت للراحة ولتلبية الحاجات الشخصية. بل إن ازدواجية العمل تلزمهن بإلغاء ذواتهن كنساء لهن متطلبات خاصة. هذا ما عبرت عنه إحدى النساء بقولها "شي حاجة سميتها أنت مكتقاش... وكأنتك غير موجودة في ظل كل هذه المهام". كما كشفت مجموعة من المشاركات أنهن يتفاوضن كذلك حول فترة الزواج والإنجاب وعدد الأطفال، كإحدى الخيارات لمقاومة تلك الكوابح الخفية المرتبطة بالتبعات الثقافية لهويتهم الأنثوية. وباختصار، يبدو أن نجاح النساء في مهام السلطة يفرض عليهن الالتزام والتفرغ كإحدى المعايير التنظيمية والنماذج المهيمنة، وهي خصائص ليست في صالح ترقي النساء في المهام الرفيعة المستوى.²

خلاصة:

تشكل الهوية الجندرية والنماذج الثقافية ميكانيزمات "خفية" مؤثرة في المسار الجمعي للنساء خاصة فيما يتعلق بمسألة صعود السلم الهرمي وبلوغ مراكز السلطة. وقد تبين من الدراسة أن التمثلات الاجتماعية والصور النمطية تخترق العالم المهني والجمعي وتؤثر في تصورات النساء حول السلطة وممارستها. إن تأسيس التمييز الجنسي على أساس الاختلافات الطبيعية والبيولوجية كرس دونية المؤنث وهيمنة الذكر ثقافياً، كما أثر في تحديد الاستعدادات المنتظرة من النساء والرجال والصفات الملزمة لكل فئة منهم. فضلاً عن تقسيم الأدوار الاجتماعية والمهنية وتعريف "المدير" و"السلطة" والمناصب الإدارية والتنظيمية يتم تقييمها على أساس الهوية الجندرية. كما أن الأبعاد الثقافية التي تخترق التنظيم باسم الكفاءات والأهلية المهنية تسمح بتوسع هائل في مؤشرات تقييم النساء.

¹ Yvonne Meynaud, « Femmes et positions de pouvoir : le cas des entreprises françaises aujourd'hui », Cahiers du genre, 14 (1995), p 7-9.

Ragins et all, « Gender Gap in the Executive Suite », p 12.

² Dominique Méda, Le temps des femmes, pour un nouveau partage des rôles (Paris : Flammarion, 2001), p 31.

Laufer, « La construction du plafond de verre », p 3-4.

فالتنظيم ليس محايدا: فمجموع القواعد والمعايير التي تظهر "محايدة" كالكفاءة والجدارة والمنافسة والكاريزما والتجربة والسن التي تشكل معايير تنظيمية لاختيار القيايين المحتملين، هي في واقع الأمر قواعد "ذكورية"، أسست تاريخيا على النماذج الذكورية، مما يساهم في استقرار ضمان إقصاء النساء من مواقع السلطة.¹

إن التعامل مع ميكانيزمات استبعاد النساء من السلطة مهمة صعبة، بحكم كون تلك الميكانيزمات تتم بشكل خفي وضمي. كما يزداد الأمر صعوبة عندما نجد النساء يتبنين تلك القواعد والمعايير الذكورية، وبشكل واع أحيانا، كاستراتيجيات للتترقي إلى مراكز السلطة أو كآليات للحفاظ على مواقعهن كقيادات. إن عالم الاستراتيجيات وتصورات النساء حول السلطة يبدو عالما رمزيا واسعاً تتحرك فيه الفاعلات وفق منطقيات متنوعة. ولن نبالغ في قولنا إن السلطة النسوية، كفعل اجتماعي منظم، تمارس وباستمرار ضمن نسق تتداخل فيه منطقيات متعددة تتخذ أشكالا وأبعادا شتى بين ما هو تنظيمي وما هو اجتماعي وما هو ذاتي.

و على الرغم من كل ما قدمته الدراسة من معرفة لنظم القيم المؤثرة في التمثلات المرتبطة بالسلطة وتجربة القيادة لدى النساء الجمعيويات، مع الوقوف عند التفسيرات التي تقدمها النساء بخصوص مواقفهن وخياراتهن تجاه السلطة، فإن لها حدودا منهجية وابتيمولوجية؛ الواقع أن مختلف تصريحات الفاعلات ليس لها نفس الرتبة في منطق المقابلة؛ فبعضها يحيل على أحكام وأخرى على تمثلات ومعاينات تفسيرية وبعضها الآخر يرتبط باستراتيجيات وأفعال. هذا إضافة إلى حدود أخرى للدراسة تتعلق بطريقة جمع المعطيات نفسها، حيث أن تقنية المقابلة تتضمن مجموعة من الانحرافات والتحييزات مثل "الاستصواب الاجتماعي" la désirabilité sociale، الذي يدفع المستجوبات، في بعض الأحيان، إلى مجارة أهداف الباحث وبالتالي التأكيد على فرضيات البحث. كما يمكن أن تكون طريقة طرح الأسئلة قد شابهها نوعا من الغموض والانزياح لدى المستجوبات.²

قائمة المراجع:

1. احجيج، حسن & فزة، جمال. البحث الكيفي في العلوم الاجتماعية، نظريات وتطبيقات. المغرب: فضاء ادم للنشر والتوزيع، 2019.
2. Alonzo, Philippe & Silvera, Rachel. « Le genre masculin n'est pas neutre ». Travail, genre et sociétés, 3(2000).
3. Aubert, Nicole. Le pouvoir usurpé ? Femmes et hommes dans l'entreprise. Paris : Laffont, 1982.
4. Beaufort, De Viviane. Femme et pouvoir : Tabou ou nouveau modèle de gouvernance. France : Boyden, 2012.
5. Belarbi, Aicha. Egalité-parité histoire inachevée. Maroc : le Fennec, 2012.

¹ المرجع نفسه، ص 7.

Didier Chabaud & Typhaine Lebegue, « Femmes dirigeantes en PME : Bilan et perspectives », Revue Interdisciplinaire Management et Humanisme, 7(2013), p 5.

² Robert Vallerand & Ursula Hess, Méthodes de recherche en psychologie (Montréal : Gaëtan Morin, 1999), p 32.

Raymond-Alain Thietart, Méthodes de recherche en management (Paris : Dunod, 2003), p 17.

6. Belle, Françoise. Les femmes cadres, quelles différences dans la différence ? In J.F. Chanlat (Eds.), L'individu dans l'organisation, les dimensions oubliées. Les Presses de l'Université de Laval, Editions Eska, 2000.
7. Belghiti-Mahut, Sophia. Une contribution à la compréhension des déterminants de l'avancement hiérarchique des femmes cadres (Thèse de Doctorat). Université de Montpellier II, 2003.
8. Belghiti-Mahut, Sophia. « Les déterminants de l'avancement hiérarchique des femmes cadres ». Revue française de gestion.151 (2004).
9. Bègue, Laurent&Desrichard, Olivier. Traité de psychologie sociale, la science des interactions humaines. Paris : De Boeck, 2013.
10. Blöss, Thierry. La dialectique des rapports hommes-femmes. Paris : Presses Universitaires de France, 2001.
11. Bourdieu, Pierre. Esquisse d'une théorie de la pratique, précédée de trois études d'ethnologie. Genève : Droz, 1972.
12. Bourdieu, Pierre. La domination masculine. Paris : Seuil, 2002.
13. Bulard, Martine.« Sexisme ordinaire au travail ». Manières de voir, 68 (2003).
14. Bureau international du Travail. Les femmes au travail. Genève, 2016.
https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_483203.pdf.
15. Burke, Mike. Valeurs féminines, le pouvoir de demain. Paris : Village Mondial, 2000.
16. Campenhoudt, Luc Van., Marquet, Jacques&Quivy, Raymond. Manuel de recherche en sciences sociales. Paris : Dunod, 2017.
17. Castells, Manuel.Le pouvoir de l'identité. Paris : Fayard, 1999.
18. Chabaud, Didier &Lebegue, Typhaine.« Femmes dirigeantes en PME : Bilan et perspectives ». Revue Interdisciplinaire Management et Humanisme, 7(2013).
19. Conseil Economique, Social et Environnemental [CESE]. Promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes dans la vie économique, sociale, culturelle et politique. « Les discriminations à l'égard des femmes dans la vie économique : réalités et recommandations ».2013. Tiré de http://www.cese.ma/Documents/PDF/Auto-saisines/AS-18-2014-discriminations-a-l_egard-des-femmes-dans-la-vie-economique/Rapport-AS-18-2014-VF.pdf.
20. Crozier, Michel & Friedberg, Erhard. L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective. Paris : Editions du Seuil, 1977.
21. Derks, Belleet all. « Do sexist organizational cultures create the Queen Bee? » The British journal of social psychology, 50 (2010).
22. Eagly, H.-Alice.Sex differences in social behavior: A social-role interpretation. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1987.
23. Eagly, H.Alice& Carli, L.-Linda. « The female leadership advantage: An evaluation of the evidence ». The

Leadership Quarterly, 14(2003).

24. Fortino, Sabine. « Après l'exclusion, la discrimination ? Effets attendus et inattendus de la mixité au Travail ». Cadres (CFDT), 408 (2004).
25. Fourès, Eléna. Leadership au féminin. Paris : Progressor, 2010.
26. Gaborit, Pascaline. Les stéréotypes de genre - Identités, rôles sociaux et politiques publiques. Edition : L'Harmattan, 2009.
27. Goffman, Erving. L'arrangement des sexes. Paris : La dispute, 2002.
28. Groutel, Emmanuel et al. « Le leadership follettien : un modèle pour demain? ». Management & Avenir, 36 (2010).
29. Harmand, Noëlle. Le management au féminin : les femmes et le leadership. Gestion et management. 2013.(rapport HAL archivez-ouvertes).<https://docplayer.fr/15975777-Le-management-au-feminin-les-femmes-et-le-leadership.html>.
30. Kirchmeyer, Catherine. « Gender differences in managerial careers: yesterday, today, and tomorrow ». Journal of Business Ethics, 37 (2002).
31. Laufer, Jacqueline. L'accès des femmes à la sphère de direction des entreprises : la construction du plafond de verre. 2003. (Rapport de recherche DARES). Tiré de https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_acces-femmes-sphere-direction-entreprises.pdf.
32. Laufer, Jacqueline. « Femmes et Carrières : La question du plafond de verre ». Revue française de gestion, 154 (2004).
33. Laufer, Jacqueline & Pochic, Sophie. « Carrières au féminin et au masculin ». In K. Anousheh, & R. Luc (Eds.), Les cadres au travail. Les nouvelles règles du jeu (147-168). Paris : La Découverte, 2004.
34. Laufer, Jacqueline. « La construction du plafond de verre : le cas des femmes cadres à potentiel ». Revue Travail et Emploi, 102 (2005).
35. Laufer, Jacqueline & Silvera, Rachel. « L'égalité des femmes et des hommes en entreprise, De nouvelles avancées dans la négociation ? ». Revue de l'OFCE, 97 (2006).
36. Laufer, Jacqueline. « L'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes est-elle soluble dans la diversité ? ». Travail, genre et sociétés, 21(2009).
37. Laufer, Jacqueline. L'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes. Paris, La Découverte, 2014.
38. Marry, Catherine et al. « Le genre des administrations. La fabrication des inégalités de carrière entre hommes et femmes dans la haute fonction publique ». Revue française d'administration publique, 15 (2015).
39. Mead, Margaret. L'un et l'autre sexe. Paris : Edition Gonthier, 1966.
40. Méda, Dominique. Le temps des femmes, pour un nouveau partage des rôles. Paris : Flammarion, 2001.
41. Meynaud, H.-Yvonne. « Femmes et positions de pouvoir : le cas des entreprises françaises aujourd'hui ».

- Cahiers du genre, 14 (1995).
42. Moriceau, Caroline., Rigondaud, Sophie& Buffault, A.-Vincent. Plafond de verre : les déterminants de l'avancement de carrière des cadres féminins. Étude réalisée par Plein Sens pour le Centre d'analyse stratégique. Paris : Plein sens, 2013.
43. Observatoire de la Responsabilité Sociétale des Entreprises [ORSE]. Guide tout sur l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes (2^{ème} édition). 2019. Tiré de <https://www.orse.org/nos-travaux/guide-tout-savoir-sur-egalite-professionnelle-entre-les-femmes-et-les-hommes-2eme-edition>
44. Pigeyre, Frédérique.« Femmes dirigeantes : les chemins du pouvoir ». Cadres : la grande rupture, 12(2001).
45. Pochic, Sophie & Peyrin, Aurélie. Le plafond de verre : d'une vision statique à une vision dynamique des inégalités de carrière dans les organisations. Québec : Presses de l'Université de Laval, 2011.
46. Powell, N.-Gary. « The gender and leadership wars ». Organizational Dynamics, 40 (2011)
47. Powell, N.-Gary. «Sex, gender, and leadership: What do four decades of research tell us? ».In S. Kumra, R. Simpson, & R. J. Burke (Eds.), The Oxford handbook of gender in organizations.Oxford University Press, 2014.
48. Ragins,Belle Rose; Townsend, Bickley& Mattis Mary. «Gender Gap in the Executive Suite : CEO's and Female Executives Report on Breaking the Glass Ceiling». Academy of Management Executive, 1 (1998).
49. Rocher, Guy.Introduction à la sociologie générale,L'action sociale. France : HMH, 1968.
50. Saint-Michel, Sarah&Wielhorski, Nouchka. « Style de leadership, LMX et engagement organisationnel des salariés : le genre du leader a-t-il un impact ?».GRH, 1 (2011).
51. Sanchez-Mazas, Margarita &Casini, Annalisa.« Egalité formelle et obstacles informels à l'ascension professionnelle : les femmes et l'effet 'plafond de verre' ». Identité de genre et inégalité de pouvoir, 44 (2005).
52. Savoie-Zajc, Lorraine. « La recherche qualitative / interprétative ». In T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Eds.), La recherche en éducation : ses étapes, ses approches (pp.123-150). Sherbrooke :Édition du CRP, 2004.
53. Schein, Virginia. « The relationship between sex role stereotypes and requisite management characteristics ». Journal of Applied Psychology, 57 (1973).
54. Strauss, Anselm& Corbin, Juliet. Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée. Fribourg, Suisse : Academic Press Fribourg, 2004.
- 55.Thietart, Raymond-Alain. Méthodes de recherche en management. Paris :Dunod, 2003.
- 56.Vallerand, J.-Robert & Hess, Ursula.Méthodes de recherche en psychologie. Montréal :Gaëtan Morin, 1999.
- 57.Verniers, Catherine&Vala, Jorge.«Justifying gender discrimination in the workplace: The mediating role of motherhood myths». PLoS ONE 13(1): e0190657, (2018).
- 58.Yin, K.-Robert. Case Study Research Design and Methods. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014.

Verniers, C. and J. Vala. "Justifying Gender discrimination in the Workplace: The Mediating role of Motherhood myths." PloS ONE, Vol. 13, no .1, 2018, e0190

Parcheta, Nicole, BelalKaifi and NileKhanfar. "Gender Inequality in the Workforce: A Human Resource Management Quandary." Journal of Business Studies Quarterly, Vol. 4, no .3, 2013, pp. 241-248

أثر وحدة تدريسية قائمة على استراتيجية التعلم المعكوس وفقاً لنموذج التصميم العام (ADDIE) على التحصيل الدراسي في مقرر المدخل إلى تكنولوجيا التعليم لدى طلاب المستوى الثاني بكلية التربية جامعة الخرطوم

The effect of a teaching unit Based on the flipped learning strategy according to the general design model (ADDIE) on academic achievement in the course introduction to Instructional technology of students of the second level at the Faculty of Education, University of Khartoum

د. عليش عبد الرحيم البشير حويري/جامعة الخرطوم، السودان

D.Olash Abdalrheem Albsheir Hewary/ Khartoum University-Sudan

Abstract:

This research aimed to identifying the effect of a teaching unit Based on the flipped learning strategy according to the ADDIE model on academic achievement in the course introduction to Instructional technology of students of the second level at the Faculty of Education, University of Khartoum.

The researchers adopted the quasi -experimental method. The research population consisted of all the students of the second year at the Faculty of Education University of Khartoum. A random sample of 230 male and female students from the second year representing 50% of the target population was selected. They were divided into two equal groups; the experimental and the control group, each included 115 male and female students. The researcher used the test as tool for data collection. Using the appropriate methods of analysis, the data was analyzed by using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS). The research reached a number of findings, the most important of which: The findings of the quasi – experimental methodology showed that there are statistically significant differences at the significance point 0.05 between means of scores of the experimental group which she studied in a flipped learning way, based on to the ADDIE model, and means of scores of the control group who were taught the syllabus in the traditional method, in the post- test in favor of the experimental group. There are no statistically significant differences at the significance level 0.05 between means of scores of the experimental group, which she studied in a flipped learning way, based on the ADDIE model due to major (Science/Art). Based on these results, the researcher recommended providing a flipped learning infrastructure By preparing human cadres and equipping computer laboratories As appropriate to implement this strategy well, Embrace the use of the flipped learning strategy In teaching science in schools and universities, Holding workshops and training courses for faculty members About flipped learning strategy, Training students on how to obtain information on their own.

Keywords: Effect, Flipped Learning, ADDIE Model, Academic achievement.

ملخص :

يهدف هذا البحث إلى التعرف على أثر وحدة تدريسية قائمة على استراتيجية التعلّم المعكوس وفقاً لنموذج ADDIE على التحصيل الدراسي في مقرر المدخل إلى تكنولوجيا التعليم لطلاب المستوى الثاني بكلية التربية جامعة الخرطوم. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكوّن مجتمع البحث من طلاب المستوى الثاني بكلية التربية جامعة الخرطوم، حيث تم اختيار عينة بطريقة عشوائية قوامها 230 طالباً وطالبة من طلاب المستوى الثاني تمثل 50% من المجتمع الأصلي تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية قوامها 115 طالباً وطالبة وأخرى ضابطة قوامها 115 طالباً وطالبة. استخدم الباحث الاختبار التحصيلي أداةً لجمع البيانات، واتباع الأساليب الإحصائية الملائمة تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS. خلص البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تحصيل درجات المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التعلّم المعكوس وفقاً لنموذج ADDIE ومتوسطات تحصيل المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تحصيل درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التعلّم المعكوس وفقاً لنموذج ADDIE تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي). وبناء على تلك النتائج أوصى الباحث بتوفير بنية تحتية للتعلّم المعكوس وذلك بإعداد كوادرات بشرية وتجهيز مختبرات الحاسوب بالشكل الذي يلائم تطبيق هذه الاستراتيجية بشكل جيد، تبني استخدام استراتيجية التعلّم المعكوس في تدريس العلوم في المدارس والجامعات، عقد ورش عمل ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول استراتيجية التعلّم المعكوس، تدريب الطلاب على كيفية الحصول على المعلومات بأنفسهم.

الكلمات المفتاحية: أثر، التعلّم المعكوس، نموذج ADDIE، التحصيل الدراسي.

مقدمة :

يعد التقدم الواسع في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أبرز سمات القرن الحالي وخاصة في مجال استخدام الحاسوب والبرامج التعليمية المحوسبة، والتي أصبحت أهم الوسائل التعليمية المستخدمة لتوفير بيئة تعليمية غنية لتخدم طلاب عُرِفوا بالجيل الرقمي، لذا لا بد من استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة تثير ميول واهتمامات الطلبة وتزيد من دافعيتهم للتعلّم، وتزوّددهم بخبرات تعليمية تنمي فيهم مهارات التفكير والابتكار، وتساعدهم على تطوير مهاراتهم في استخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة خاصة وأن الطلبة يعيشون في زمن تتزاحم فيه المعارف وتنتشر بسرعة كبيرة. ففي الوقت الحالي ظهرت أدوات وتقنيات حديثة ونظريات واستراتيجيات تربوية حديثة، ومفاهيم متطورة في التعليم تساعدنا على تقديم تعلّم فعّال يناسب لقدرات كل طالب، وهناك أعداد كبيرة للمتعلّمين يعملون على قلب عملية تعلمهم رأسياً على عقب من خلال استبدال فصولهم ومحاضراتهم التقليدية بالفيديوهات التعليمية. وتعرف تلك العملية بالفصول المقلوبة (المعكوسة) وقد وُصفت بمستقبل التعليم من طرف العديد من المهتمين بتطوير طرق واستراتيجيات التدريس، ويعد التعلّم المعكوس فكرة رائجة حيث يستخدم التقنية أو الأدوات التكنولوجية في نقل المحاضرات أو الموضوع الدراسي خارج الغرفة الصفية ويتم

التأكد من وصول المفاهيم داخل الغرفة الصفية في هذا الصدد يشير كراوفورد¹ إلى أن التعلّم المعكوس أو (الصف المعكوس) هو قلب الغرفة الصفية إلى مكان للأنشطة والنقاشات، وهذا يعدّ تعلماً نشطاً وفاعلاً بعد إكمال الطلبة لواجباتهم البيتية المعدّة من قبل المعلّم من خلال حضور محاضرات معدّة مسبقاً من المعلّم أو الرجوع إلى الروابط الإلكترونية المعدّة من المعلّم أو حضور برنامج تعليمي لمحتوى المادة وهذا يكون بعكس التعلّم بالطريقة الاعتيادية.

يقوم التعلّم المعكوس على الشراكة والتفاعل بين الطالب والمعلم الذي بدوره يركّز على خبرات تعلّم مهمة ويفتح الباب على مصراعيه أمام مثل هذه الخبرات ليُطبق برؤية جديدة في المنزل والغرفة الصفية، وخاصة عندما يكون الصف المعكوس مصمماً تصميمياً جيداً فإنه يساعد الطلبة على إتقان معرفة المحتوى بالإضافة إلى منحهم خبرة عملية في تعلّم كيفية "التعلّم الذاتي" وهو شرط لا غنى عنه في الفصول المعكوسة فما يتم عمله في البيت ضمن التعليم التقليدي يتم عمله خلال الحصة أو المحاضرة الصّفية والعكس صحيح، وهذا يتيح الفرصة للطلبة ليكون لهم دوراً هاماً في عملية التعلّم².

ويعدّ التعلّم المعكوس إحدى استراتيجيات التعلّم المدمج، الذي يعدّ نظام تعليمي يستفيد من جميع الإمكانيات والوسائط التكنولوجية المتاحة، وذلك بالجمع بين أكثر من أسلوب وأداة للتعلّم سواء كانت إلكترونية أم تقليدية، لتقديم نوعية جديدة من التعلّم تناسب خصائص المتعلمين واحتياجاتهم من ناحية، وتناسب طبيعة المقرر الدراسي والأهداف التعليمية التي نسعى لتحقيقها من ناحية أخرى¹.

وفي هذا السياق يجي هذا البحث لقياس أثر وحدة تدريسية قائمة على استراتيجية التعلّم المعكوس وفقاً لنموذج التصميم العام (ADDIE) لتدريس مقرر المدخل إلى تكنولوجيا التعليم لدى طلاب المستوى الثاني بكلية التربية جامعة الخرطوم على التحصيل الدراسي. حيث اختار الباحث نموذج التصميم التعليمي العام والذي يعرف بنموذج (ADDIE) وذلك لتصميم وحدة تدريسية لمقرر المدخل إلى تكنولوجيا التعليم، ويتكون هذا النموذج من خمس خطوات رئيسية يستمد النموذج اسمه منها وهي (التحليل، التصميم، التطوير، التنفيذ، والتقويم).

مشكلة البحث

نع الإحساس بمشكلة البحث من خلال قلة الدراسات والأبحاث العربية والأجنبية التي تناولت استراتيجية التعلّم المعكوس، وبعد الاطلاع والقراءة عن التعلّم المعكوس تبين للباحث مدى فاعليته ودوره في إنشاء بيئة تعليمية متكاملة لها دور

¹ -Crawford, S, (2015). Flipped and blended, using blended faculty Development to Increase the use of technology Among to health science faculty. Unpublished Dissertation, Arizona state university, USA.

²-Talbert, R, (2015). Flipped classroom proceeding of 18th annual legacy Of R. L. Moor and IBL Conference, held On March, 16, 2015.

¹- عوض، حسني وأبو بكر إيا (2010م). "أثر استخدام نمط التعلم المدمج على تحصيل الدارسين في جامعة القدس المفتوحة". دراسة تجريبية على مقرر التدخل في حالات الأزمات والطوارئ من مقررات تخصص الخدمة الاجتماعية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

فعّال في زيادة دافعية الطلاب لإنجاز المهام، وكونه أحد الاستراتيجيات التكنولوجية الحديثة التي تتغلب على مشاكل التعليم التقليدي كما أكدته دراسة قشطة² ودراسة الزهراني³. ويمكن أن تتمحور مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر وحدة تدريسية قائمة على استراتيجية التعلّم المعكوس وفقاً لنموذج التصميم العام (ADDIE) على التحصيل الدراسي في مقرر المدخل إلى تكنولوجيا التعليم لدى طلاب المستوى الثاني بكلية التربية جامعة الخرطوم؟

أسئلة البحث

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تحصيل درجات المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التعلّم المعكوس وفقاً لنموذج ADDIE ومتوسطات تحصيل درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية؟

2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات تحصيل درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التعلّم المعكوس وفقاً لنموذج ADDIE تُعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي)؟

فروض البحث

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تحصيل درجات المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التعلّم المعكوس وفقاً لنموذج ADDIE ومتوسطات تحصيل درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تحصيل درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التعلّم المعكوس تُعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي).

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى التعرف على أثر وحدة تدريسية قائمة على استراتيجية التعلّم المعكوس على التحصيل الدراسي في مقرر المدخل إلى تكنولوجيا التعليم لطلاب المستوى الثاني بكلية التربية جامعة الخرطوم، وذلك للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين دراستهم باستخدام استراتيجية التعلّم المعكوس وفقاً لنموذج ADDIE ودراستهم بالطريقة التقليدية.

²- قشطة، أية خليل إبراهيم (2016م). "أثر توظيف استراتيجية التعلّم المقلوب في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير بمبحث العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

³- الزهراني، عبدالرحمن بن محمد (2015م). "فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل المعرفي لمقرر التعليم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز". مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر. 162(1).

أهمية البحث

1. قد تساعد نتائج هذا البحث العاملين في المجال التربوي في استخدام استراتيجية حديثة من شأنها العمل على زيادة فعالية مخرجات العملية التعليمية.

2. قد تشجع المشرفين التربويين في تبني نوع جديد من التعليم في مختلف المراحل التعليمية ومختلف التخصصات وبما يتناسب مع توجهات طلبة الجيل الرقمي.

3. تقديم بعض التوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير استخدام استراتيجية التعلّم المعكوس في التدريس الجامعي.

حدود البحث

الحدود الموضوعية

تتمثل حدود البحث الموضوعية في أثر وحدة تدريسية قائمة على استراتيجية التعلّم المعكوس وفقاً لنموذج ADDIE على التحصيل الدراسي في مقرر المدخل إلى تكنولوجيا التعليم لطلاب المستوى الثاني بكلية التربية جامعة الخرطوم.

الحدود المكانية

كلية التربية جامعة الخرطوم

الحدود الزمانية

أجري هذا البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 2018-2019م.

مصطلحات البحث

استراتيجية التعلّم المعكوس

هي استراتيجية تربوية تتمركز حول الطلبة بدلاً من المعلمين، إذ يقوم الطلبة بمشاهدة فيديوهات تعليمية قصيرة في منازلهم قبل وقت الحصة، بينما يستغل المعلم وقت الحصة بتوفير بيئة تعلّم تفاعلية نشطة يتم فيها توجيه الطلبة، وتطبيق ماتعلموه¹.

ويعرفه الباحث إجمالاً بأنه: استراتيجية تربوية تهدف إلى توظيف المستجدات التكنولوجية في العملية التعليمية، وإعادة تبديل الأدوار بين ما يحدث في قاعة الدرس وما يحدث قبله، وذلك عن طريق إعداد موضوعات وحدة تدريسية وإرساله للمتعلّمين قبل عملية شرحه من قبل المعلم، وتكون متاحة على مدار الوقت، ومن ثم يقوم بأداء الأنشطة والواجبات في قاعة الدرس مما يعزز فهمه للمادة، ففي هذه الحالة يأتي المتعلّمون إلى قاعة الدرس ولديهم الاستعداد التام لتطبيق تلك المفاهيم والمشاركة.

¹-الزين، حنان (2015م). "أثر استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن".

التحصيل الدراسي

عرفه اللقاني والجمل² بأنه: مدى استيعاب الطلبة لما فعلوا من خبرات معينة خلال مقررات دراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهم.

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: المعرفة التي يكتسبها الطالب عن طريق استخدام استراتيجية التعلم المعكوس ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار الذي أُعد لذلك.

نموذج ADDIE

هو أحد نماذج التصميم التعليمي المشهورة، وفيه يمر تصميم التعليم بخمس مراحل أساسية وهي التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، ثمّ التقويم³.

المدخل إلى تكنولوجيا التعليم

هو مقرر من مقررات قسم تكنولوجيا التعليم ورمزه (تن 3053) بحيث يدرس كمتطلب كلية لطلاب المستوى الثاني بكلية التربية جامعة الخرطوم.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم التعلم المعكوس

بالرغم من أن التعلم المعكوس هو مفهوم حديث ما زال يتشكل، إلا أن فكرته وبساطته تتعلق بأن ما يتم عمله في البيت ضمن التعليم التقليدي يتم عمله خلال الحصة/ المحاضرة الصفية وأن ما يتم عمله خلال الحصة/ المحاضرة الصفية في التعليم التقليدي يتم عمله في البيت، فيكون تعرض الطالب للمادة الدراسية خارج الحصة الصفية سواء من خلال فيديو تعليمي يقوم المعلم بتسجيله لشرح درس معين أو قراءات تتعلق بموضوع الدرس¹.

يتم تحويل الحصة أو المحاضرة التقليدية ضمن التعلم المعكوس من خلال التكنولوجيا المتوفرة والمناسبة إلى دروس مسجلة يتم وضعها على الإنترنت أو دروس مقروءة بحيث يستطيع الطلاب الوصول إليها خارج الحصة الصفية لإفساح المجال للقيام بنشاطات أخرى داخل الحصة مثل حل المشكلات والنقاشات وحل الواجبات، فهو تعلمٌ تحل فيه التكنولوجيا مكان التدريس المباشر في الغرفة الصفية. وقد تأخذ التكنولوجيا في هذا السياق أشكالاً متعددة بما في ذلك الفيديو والعروض

²- اللقاني، أحمد والجمل، نجاح (2003). مدى استيعاب الطلبة للخبرات وفعالية الاختبارات التحريرية بالكشف عن ذلك متاح علي شبكة

الإنترنت على الموقع : www.nouwasat.org

³- شخّاتة، نشوى رفعت (2015). تصميم التعليم. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر، ص47.

¹-Brame, C, (2013). Flipped Classroom. Retrieved on September, 2nd, 2015 from:<http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-The-Classroom>.

التقديمية والكتب الإلكترونية المطورة والمحاضرات الصوتية والتفاعل مع الطلاب الآخرين من خلال المنتديات الإلكترونية وغيرها².

خطوات تنفيذ التعلّم المعكوس

ليس هناك تصميم محدد لتنفيذ التعلّم المعكوس، إلا أنه توجد خطوات متفق عليها من قبل الجميع أوردتها الشerman³:

- إطلاع الطالب على المادة الدراسية خارج الحصة الصفية سواء من خلال فيديو تعليمي يقوم المعلم بتسجيله لشرح درس معين، أو قراءات تتعلق بموضوع الدرس، حيث يتم توجيه الطلاب إلى التركيز عليها.
- يقوم الطالب بتدوين الملاحظات والأسئلة ليتم مناقشتها مع المعلم أثناء الحصة المباشرة.
- في بداية الحصة يتم إعطاء الوقت الكافي لأسئلة الطلاب حول ما أطلعوا عليه (وقت الأسئلة والإجابة).
- يخصص الوقت بعد ذلك لإجراء نشاط معين (واحد أو أكثر) يتعلق بموضوع الدرس مثل مهمة بحثية أو تجربة مخبرية أو مهمة استقصائية حسب ما خطط له المعلم (تعلّم نشط).
- يقوم المعلم ما تعلمه الطلبة.

- يتم تزويد الطلبة بفيديو جديد أو نص قرائي آخر لمفهوم آخر جديد كواجب بيتي لمتابعته في المنزل وهكذا.

أما (Baker) فاختصر مستويات (أنماط) الصف المعكوس بطريقة متتابعة: التوضيح، التوسيع، التطبيق، الممارسة حيث يتم المستويان الأول والثاني في المنزل بينما يتم المستوى الثالث والرابع في الغرفة الصفية. في حين قسم بيثوب وفيلجر (Bishop & Veleger)⁴ التعلّم المعكوس إلى قسمين:

القسم الأول: التعلّم الذاتي المبني على استخدام التكنولوجيا خارج الغرفة الصفية (يتم استخدام وسائل التعلم الإلكتروني المتنوعة).

القسم الثاني: التفاعل البشري المتمثل بالأنشطة الصفية التي صممها المعلم وخصص الوقت المناسب في بداية الحصة لأسئلة الطلبة التي يتم من خلالها تأكد المعلم من أنّ الطلبة اطلعوا على المادة الدراسية المطلوبة، ونفذوا الأنشطة قبل الصفية ودونوا ملاحظاتهم أو استفساراتهم عنها.

نموذج ADDIE¹:

²-Johnson, S, Becker Estrada&A. Freeman (2014). NMC Horizon Report 2014 :Higher Education Edition Austin, Texas: new Media Consortium

³-الsherman, عاطف (2015). "التعلم المدمج والتعلم المعكوس". الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

⁴-Bishop, J&, verleger, M. (2013) The flipping classroom. A Survey Of the research American society forengineering Education Journal, 6(2), 23 -26.

1- شحاتة، نشوى رفعت (2015). تصميم التعليم. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر، ص47.

اختار الباحث نموذج التصميم التعليمي العام والذي يعرف بنموذج ADDIE وذلك لتصميم وحدة تدريسية لمقرر المدخل إلى تكنولوجيا التعليم، ويتكون هذا النموذج من خمس خطوات رئيسة يستمد النموذج اسمه منها كما هو مبين في الشكل الآتي:



إعداد المادة العلمية المصممة

تم إعداد المادة العلمية (المحتوى العلمي) المصممة تبعاً للمراحل المكونة للنموذج والمبينة كما يلي:

1) مرحلة التحليل: Analysis

في هذه المرحلة يقوم المصمم التعليمي بتحديد المشكلة التعليمية والأهداف التعليمية العامة وكذلك تحديد خصائص المتعلمين.

2) مرحلة التصميم: Design

قام الباحث في هذه المرحلة بتحديد الأهداف التعليمية السلوكية، وتصميم أدوات التقويم، تحديد الأنشطة، تحديد المحتوى العلمي (الوحدة)، واختيار وانتقاء وسائط التعلم.

3) مرحلة التطوير: Development

في هذه المرحلة يقوم مطورو البرامج بتجميع محتوى المادة العلمية المبرمج، والذي وضعت تصميماته الأولية في المرحلة السابقة، حيث يتم تطوير العناصر التعليمية والرسومات المصممة والعمل على توظيف الوسائل التكنولوجية المختارة.

4) مرحلة التطبيق: Implementation

في هذه المرحلة يتم طرح المقررات المصممة وتدريبها ويتم إجراء تدريب للمشرفين الأكاديميين وتدريب المتعلمين للتعامل مع التطبيقات اللازمة.

5) مرحلة التقييم Evaluation

في هذه المرحلة يتم إجراء تقويم مرحلي (تكويني) وتقييم نهائي (ختامي) من خلال تجريب التصميم: فالتقويم التكويني: يتم أثناء كل مرحلة من مراحل الإنتاج.

اما التقويم الختامي: فيتم أثناء تجريب التصميم التعليمي وذلك وفقاً للمعايير المحددة.

الدراسات السابقة

اطلع الباحث على العديد من البحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث منها دراسة جونسون وريز (Johnson & Renner, 2012)¹ التي هدفت إلى تقصي أثر التعلّم المعكوس في التحصيل ومعرفة اتجاه الطلبة والمعلمين نحوه. أظهرت الدراسة أن التعلّم المعكوس لم يظهر تحسناً ملموساً في تحصيل الطلبة في مادة الحاسوب التطبيقي، وعزا الباحثان نتائجهما إلى قصور الكفايات الإبداعية والرغبة الفردية عند المعلم. ودراسة هويل (Howell, 2013)² التي هدفت إلى تقصي أثر استخدام التعلّم المعكوس في تحصيل طلبة الصف التاسع في العلوم الطبيعية في المدارس الريفية بولاية نورث كارولينا في الولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود اختلاف جوهري بين الطريقة المعتادة وطريقة التعلّم المعكوس. أما دراسة (المشني، 2015م)³ فقد هدفت إلى أثر استخدام التعلّم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم وفي تفكيرهم الإبداعي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلبة الصف السابع الأساسي في اختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية. وبالمقابل دراسة (الشعكة، 2016)⁴ التي هدفت إلى تقصي أثر استراتيجتي التعلّم المدمج والتعلّم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم ومقدار احتفاظهم بالتعلّم. ومن أهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات الطلاب في اختبار التحصيل في مادة العلوم لصالح المجموعتين التجريبيتين ولصالح طلاب المجموعة التي تعلّمت باستراتيجية التعلّم المدمج مقارنة بطلبة المجموعة التي تعلّمت باستراتيجية التعلّم المعكوس. ودراسة (عبدالغني، 2016م)¹ هدفت إلى

¹- Johnson, L.W&., Renner, J.D (2012). Effect of the flipped classroom Model on A secondary computer applications

Course: student and Teacher perception, question, and student achievement. Unpublished doctoral dissertation

University of Louisville, Kentucky USA .

²-Howell, G.B, (2013). Effects of an inverted instructional delivery Model on Achievement of ninth- grade physical

Science student. Honors student's unpublished doctoral dissertation ,Gardner Webb University, USA.

³-المشني، يوسف أحمد (2015). "أثر التعلّم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم وفي تفكيرهم الإبداعي". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، عمان.

⁴- الشعكة، هناء مصطفى فارس (2016). "أثر استراتيجتي التعلّم المدمج والتعلّم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم ومقدار

احتفاظهم بالتعلّم". رسالة ماجستير كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن: عمان.

¹- عبدالغني، كريمة طه نور (2016). "فاعلية استخدام استراتيجية التعلّم المقلوب على التحصيل وبقاء أثر التعلّم في تدريس التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية". دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد الرابع والسبعون.

فاعلية استخدام استراتيجية التعلّم المعكوس على التحصيل وبقاء أثر التعلّم في تدريس التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية. أهم نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي ومتوسط درجاتهم في التطبيق المؤجل لنفس الاختبار. وفي دراسة لرخا (2016)² هدفت إلى تطبيق استراتيجية التعلّم المعكوس للطلاب المعلمين وتنمية مهاراتهم. أهم نتائج الدراسة: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية الثلاثة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل، لا يوجد فرق دال إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية الثلاثة في التطبيق القبلي لمقياس دافعية التعلّم، لا يوجد فرق دال إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية الثلاثة في التطبيق القبلي لاختبار بطاقة الملاحظة، يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين درجات المجموعات التجريبية الأولى والثانية والثالثة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية الأولى. و دراسة (الشبلي، 2016م)³ التي هدفت إلى تصميم برنامج تدريسي قائم على استراتيجية الفصول المعكوسة وقياس فاعليته في تنمية كفايات التقويم (المعرفية - الأدائية)، وعادات العقل لدى الطالبة/المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مساق القياس والتقويم. أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية كفايات التقويم وعادات العقل. وهدفت دراسة (بشارت، 2017م)⁴ إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلّم المعكوس في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي، و على مفهوم الذات الرياضي لديهم في محافظة أريحا. وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود أثر لاستخدام استراتيجية التعلّم المعكوس على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي، و على مفهوم الذات الرياضي لديهم لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام استراتيجية التعلّم المعكوس.

إجراءات البحث

منهج البحث

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لملائمته لطبيعة البحث، ويعرفه عبيدات وآخرون¹ بأنه تغيير معتمد ومضبوط للشروط المحددة للواقع أو الظاهرة التي تكون موضوعاً للبحث وملاحظة ماينتج عنه التأثير من آثار؟! في هذا الواقع والظاهرة.

²- رخا، إيمان أحمد محمد (2016م). "أثر استراتيجية التعلّم المعكوس في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية ودافعيتهم للتعلّم". مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد، العدد الثاني والعشرون.

³- الشبلي، إلهام (2016م). "فاعلية برنامج تدريسي قائم على استراتيجية الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم وعادات العقل لدى الطالبة/المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية". المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 13، العدد 1، 2017.

⁴- بشارت، لينا سليمان محمود (2017م). "أثر استراتيجية التعلّم المقلوب في التحصيل ومفهوم الذات الرياضي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة أريحا". تكميلي ماجستير، جامعة النجاح الوطنية/فلسطين.

¹- عبيدات وآخرون (1999م). "البحث العلمي مفهومه / أدواته / أساليبه". الرياض: دار اسامة للنشر والتوزيع، ص240.

مجتمع البحث

هو عبارة عن جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث (الأفراد، الأشياء) الذين يكونون موضوع البحث ومشكلته ويعرفه العساف² بأنه: كل ما يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث سواء كان مجموعة أو أفراد أو كتب.. الخ وذلك طبقاً للمجال الموضوعي لمشكلة البحث، وعليه فقد تمثل المجتمع في هذا البحث في: طلاب المستوى الثاني بكلية التربية جامعة الخرطوم للعام الدراسي 2018/2019م.

عينة البحث

تم اختيارها بالطريقة العشوائية وهي التي يقوم الباحث باختيارها اختياراً حراً على أساس أنها تحقق أغراض الدراسة، وعليه فقد تم اختيار عينة عشوائية من طلاب المستوى الثاني بكلية التربية جامعة الخرطوم للعام الدراسي (2018/2019م) والبالغ عددهم (230) طالباً وطالبة - تم تقسيمهم عشوائياً (وفقاً لنظام الأرقام العشوائية المتكافئة) إلى مجموعتين متكافئتين مجموعة ضابطة وعددها (115) وأخرى تجريبية وعددها (115) والتي تمثل 50% من المجتمع الكلي والبالغ عدده (460) طالباً وطالبة والتي ارتأى الباحث بأنها يمكن أن تساهم في تحقيق أهداف البحث، كما أنها وبحكم حجمها وطريقة سحبها تُعد مناسبة لأغراض البحث الحالي، والأقدر على تقديم معلومات تفيد في حل مشكلة البحث.

وصف عينة البحث

جدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة (طلاب المستوى الثاني) حسب متغير التخصص:

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		التخصص
النسبة %	التكرار	النسبة	التكرار	
13	15	13	15	كيمياء
13	15	13	15	احياء
13.9	16	14.8	17	لغة عربية
12.2	14	12.2	14	رياضيات
9.6	11	9.6	11	فيزياء
8.7	10	8.7	10	علم نفس
6.1	7	5.2	6	علوم اسرية
4.4	5	4.4	5	تربية خاصة
11.3	13	11.3	13	جغرافيا
5.2	6	5.2	6	تاريخ
2.6	3	2.6	3	تعليم قبل المدرسي
100.0	115	100.0	115	المجموع

²- العساف، صالح (1995م). دليل الباحث البحث في العلوم السلوكية. الرياض: العبيكان، ص 91.

أدوات البحث

تم استخدام الاختبارات التحصيلية كأداة لقياس نواتج التعلم المعرفية تبعاً للخطوات الآتية:

تحديد الهدف من الاختبار:

- يهدف الاختبار التحصيلي القبلي في هذا البحث إلى معرفة مدى تكافؤ طلاب المجموعتين في مستوى المعلومات والخبرات السابقة حول موضوعات الاختبار.

- بينما يهدف الاختبار البعدي إلى معرفة المستوى التحصيلي لطلاب أفراد العينة بعد تطبيق البرنامج، وما يقدمه المعلم من نشاطات تعليمية تعلمية مختلفة تساعد على رفع الكفايات التحصيلية لدى الطلاب، وقياس مدى استيعابهم وفهمهم ومن ثم تحديد نقاط القوة والضعف لديهم وقياس مستوى تقدمهم في الوحدة الدراسية والكشف عن الفروق الفردية بينهم.

إعداد أسئلة الاختبار القبلي والبعدي:

تم إعداد اختبارين قبلي وبعدي مكوّن الاختبار في صورتها النهائية من خمسة أسئلة في الاختبارين القبلي و البعدي من نوع الاختبارات الموضوعية والتي تتميز بالشمولية والبعد عن الذاتية في تقدير الإجابة وقدرتها على تغطية جميع أجزاء المقرر.

الصدق الظاهري للاختبارين القبلي والبعدي:

تم عرض الاختبارين في صورتها الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية وعددهم (6) محكمين من أقسام المناهج وطرق التدريس، تقنيات التعليم، وقسم علم النفس التربوي، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم أُعيدت صياغة بعض الأسئلة وبعد التعديل عُرضت فقرات الاختبار على بعض هؤلاء المحكمين لإبداء ملاحظاتهم مرة أخرى، وفي ضوء ملاحظاتهم النهائية اعتمد الاختباران بصورتها النهائية مكونين من خمسة أسئلة. وأعتبر بمثابة ذلك صدق ظاهري للاختبارين.

حساب معامل الصدق الذاتي

ولتحديد معامل الصدق الذاتي للاختبار القبلي أوجد الباحث الجذر التربيعي لمعامل الثبات ووجد أن معامل الصدق للاختبار القبلي (0.97). وكذلك معامل الصدق الذاتي للاختبار البعدي (0.98) وهو معامل مرتفع يدل على مدى ما تمتع به الاختبار من صدق ذاتي يجعله صالحاً للتطبيق.

تصميم الوحدة لمقرر المدخل إلى تكنولوجيا التعليم وفقاً لنموذج ADDIE

المرحلة الأولى: مرحلة التحليل:

ويندرج تحت هذه المرحلة الخطوات الآتية:

1) تحديد المشكلة التعليمية:

من المشكلات التعليمية التي لاحظها الباحث تدني التحصيل الدراسي في مقرر المدخل إلى تكنولوجيا التعليم خاصة في الفصول الدراسية الأخيرة (2016م-2017م) واتباع الطرق التقليدية في تدريسه مما يجعل الطالب يعتمد على تلقي المعلومات دون أي جهد ذاتي منه في البحث والاستقصاء.

2) الأهداف التعليمية:

تعد عملية تحديد الأهداف من الخطوات الضرورية في تصميم وإنتاج البرامج التعليمية الإلكترونية، حيث تفيد في تحديد عناصر المحتوى التعليمي، واختيار الوسائل والأساليب المناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج، بالإضافة إلى أنها تساعد في تحديد وسائل القياس المناسبة وأساليبه، للتعرف على مدى ما اكتسبه المتعلمون من خبرات تعليمية ويتمثل الهدف العام للوحدة في التعرف على مفهوم الوسائل التعليمية، معايير اختيارها وقواعد استخدامها.

3) تحديد خصائص المتعلمين:

أكد النموذج العام للتصميم التعليمي ADDIE على دراسة خصائص المتعلمين وتحديد حاجاتهم، وذلك بأخذ آرائهم، فالمتعلم هو المستفيد الأول، وعليه يجب أن تُراعى حاجاته وميوله، والفروق الفردية بينه وبين باقي المتعلمين، وعليه فقد اشتمل ذلك على عدة خصائص، منها:

الخصائص الشخصية:

- وجود دافع نحو التعلم.
 - القدرة على تقبل العمل ضمن فريق واحد.
 - القدرة على تنظيم الوقت.
 - القدرة على صياغة أسئلة حوارية للنقاش.
 - القدرة على تقبل آراء الآخرين ضمن فريق العمل.
 - القدرة على تبرير ما يطرحه؟! والدفاع المنطقي عنه.
- تحليل الخصائص المعرفية والمهارية (الخبرات المتوقع إمتلاك العينة لها كأساس لبناء الوحدة)

خصائص تتعلق باستخدام الحاسوب:

- القدرة على التعامل مع الحاسوب بصورة عامة.
- القدرة على التعامل مع نقل الملفات.
- القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني والإنترنت.

المرحلة الثانية: مرحلة التصميم:

تندرج تحت هذه المرحلة الخطوات الفرعية الآتية:

(1) تحديد الأهداف السلوكية (الأدائية):

في ضوء الهدف العام للوحدة والذي تم تحديدها مسبقاً قام الباحث بصياغة الأهداف السلوكية للوحدة كالاتي:
من المتوقع وبعد نهاية هذا الوحدة أن يكون الطالب قادراً على أن:

- يشرح مفهوم الوسائل التعليمية.
- يستنتج أهمية الوسائل التعليمية في ضوء المفهوم الشامل للوسائل التعليمية.
- يذكر معايير اختيار الوسائل التعليمية في ضوء المفهوم الشامل للوسائل التعليمية.
- يحدد العلاقة بين الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم.
- يكتب التصنيفات المختلفة للوسائل التعليمية (تصنيف إدجارديل للوسائل التعليمية).
- يحدد قواعد استخدام الوسائل التعليمية قبل، أثناء و بعد العرض.

(2) تصميم أدوات التقويم:

تم إعداد اختبار تحصيلي قبلي وبعدي تكوّن في صورته النهائية من خمسة أسئلة في الاختبارين القبلي و البعدي ملحق رقم (1) وملحق رقم (2).

(3) الأنشطة:

تم تحديد مجموعة من الأنشطة التي تساهم في بلوغ أهداف الوحدة الدراسية، وتم اختيار هذه الأنشطة لتلائم طبيعة المحتوى العلمي، وتمثلت تلك الأنشطة في استجابة المتعلم لكل ماتقدمه له الوحدة، وإجابته عن التساؤلات التي تُعرض عليه: أسئلة صفية، واجبات منزلية و صفية، أوراق عمل لتدوين الأنشطة والتدريبات الصفية والمنزلية.

(4) تحديد المحتوى العلمي:

تم الاعتماد في تحديد عناصر المحتوى على الأهداف السلوكية للوحدة التدريسية، حيث اعتبر الباحث كل هدف من هذه الأهداف بمثابة عنصر من العناصر الرئيسة للمحتوى (الوحدة) التي تساعد الطالب على تحقيق أهداف تعليمية محددته بجهده الذاتي وحسب قدرته وسرعته الخاصة وتحت إشراف المعلم وتوجيهه، ويتفاوت الوقت اللازم لإتقان الوحدة وفقاً لأهدافها ومحتواها وتشتمل الوحدة على:

- مفهوم الوسائل التعليمية Instructional Media .
- علاقة الوسائل التعليمية بتكنولوجيا التعليم.
- أسس (معايير) اختيار الوسائل التعليمية.

¹- الكسباني، محمد السيد علي (2008م). "التدريس نماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعية". القاهرة: دار الفكر العربي.

- تصنيفات الوسائل التعليمية {تصنيف ادجارديل (مخروط الخبرة)}.
- مراحل استخدام الوسائل التعليمية (ما قبل العرض، أثناء العرض وما بعد العرض).

5) اختيار وانتقاء وسائط التعلّم:

استعان الباحث بعدد من الوسائط التعليمية والبرامج التفاعلية لتنفيذ الوحدة وهي: النص، الصورة، الصوت، الفيديو، الرسومات المتحركة والثابتة بالإضافة لبرنامجي العروض التقديمية (PowerPoint, Pezi) وبرنامج Audacity لمعالجة الصوت وبرنامج الفوتوشوب لمعالجة الصور.

المرحلة الثالثة: مرحلة التطوير:

تم في هذه المرحلة ترجمة مخرجات عملية التصميم من مخططات وسيناريوهات؟! إلى مادة تعليمية حقيقية وعليه تدرج تحت هذه المرحلة الخطوات الآتية:

1. كتابة النص: تمت كتابة النصوص باستخدام برنامج العروض التقديمية (PowerPoint) حيث راعى المصمم الجوانب والاعتبارات النصية الآتية عند كتابة النصوص:
 - الكتابة ببنط كبير (24-40).
 - استخدام خطوط واضحة مقروءة.
 - عدم عرض المعلومات دفعة واحدة ومراعاة التدرج في عرضها.
 - صياغة الجمل بشكل دقيق وصحيح.
 - توحيد العناوين من حيث نوع الخط والحركة.
 - وضع عنوان أعلى كل شاشة.
 - مراعاة التباين اللوني بين الخطوط والخلفية المستخدمة.

2. تجميع الوسائط: قام الباحث بتجميع بعض الوسائط وخاصة الصور والرسوم من مصادر الإنترنت.

3. تسجيل الصوت:

تعدّ عملية تحرير ومعالجة الصوت من الأمور اليسيرة باستخدام برنامج Audacity، وهو من أفضل برامج تحرير ومعالجة الصوت، حيث يستطيع تحويل جهاز الحاسوب إلى إستديو متكامل للتسجيل، حيث يستطيع تسجيل الأصوات أو تحريرها أو الدمج بينها وإمكانية إضافة المؤثرات، ويمتاز بالقدرة على تنقية الأصوات التي تم تسجيلها في ظروف بيئية غير صالحة للتسجيل على أصوات ذات نقاء 100% وفي النهاية يتم الحصول على صوت بنسق MP3 مع إمكانية التحويل بين أنساق الصوت.

4. الصور الثابتة: استخدم المصمم برنامج Adobe Photoshop لإنتاج الصور حيث يتم من خلاله قطع وحذف الأجزاء

غير المطلوبة من الصورة والبقاء على الجزء المطلوب مع تكبير أو تصغير الصورة.

5. الفيديو: استخدم المصمم الفيديو في دمج النص والصوت.

6. برامج العروض التقديمية (Microsoft PowerPoint, Pezi).

7. إنتاج الوحدة ودمج الوسائل السمعية والبصرية: في هذه المرحلة تم تحويل السيناريو الأساسي إلى وحدة تدريسية تعتمد على الصورة والصوت.

144

وفي أعقاب ذلك قام الباحث بتدريس المجموعة الضابطة عن طريق التعليم التقليدي المعتاد، حيث اشتملت الوحدة على خمس محاضرات، وكانت طريقة التدريس كالاتي: يستهل الباحث المحاضرة بمجموعة من الأسئلة تمهيداً للدرس، ثم يقوم بعرض الدرس على السبورة البيضاء مع الشرح والمناقشة، ويعطي الطلاب مساحة للحوار وطرح التساؤلات، ويقوم بالرد عليها وفي النهاية يقوم بتوزيع مجموعة من التمارين المطبوعة تقوياً تكوينياً للدرس، أما المجموعة التجريبية فقد قام بتدريسها الباحث أيضاً وذلك عن طريق استراتيجية التعلم المعكوس، حيث قام بتنزيل وإرسال مقاطع الفيديو الخاصة بكل محاضرة ليدرسها المتعلم بالمنزل، أما زمن المحاضرة فيتم فيه مناقشة التدريبات والأنشطة وأوراق العمل الصفية المعدة للمناقشة بقاعة الدراسة والمرتبطة بكل محاضرة.

بعد ذلك صمم الباحث اختباراً بعدياً بعد خضوعه للإجراءات المطلوبة المشار إليها في هذا الفصل والذي تكون في صورته النهائية من خمسة أسئلة وكانت الدرجة الكلية للاختبار (50) درجة، ثم وُزِعَ على المجموعتين، وبعد الانتهاء من الزمن المحدد قام الباحث بعد ذلك بتصحيح الاختبار، ورصد درجاته في قوائم، ومن ثمَّ تحليل نتائجه وفقاً للأساليب الإحصائية الملائمة. قبل بداية التجربة تم تطبيق اختبار تحصيلي قبلي لأفراد العينة من المجموعتين معاً في آن واحد بهدف التأكد من مدى تكافؤ وتمائل المجموعتين وقد تكون الاختبار من خمسة أسئلة وكانت الدرجة الكلية (50) درجة تم تصحيح الاختبار ورصد الدرجات في قوائم خاصة لكل مجموعة مدون بها اسم كل طالب ودرجته، والجدول رقم (2) يوضح نتيجة تطبيق الاختبار القبلي:

جدول رقم (2) يوضح نتيجة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي:

الاختبار	مجموعتا المقارنة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	التفسير	النتيجة
القبلي	الضابطة	15.7895	4.07698	0.390	150	0.690	غير دالة	لا توجد فروق
	التجريبية	15.5658	3.89061					

يتضح من الجدول رقم (2) أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" المقروءة من الجداول الإحصائية أمام درجة حرية 150 وتحت مستوى دلالة 0.05 والتي تساوي 1.96 الأمر الذي يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي. وتشير هذه النتيجة بوضوح إلى مدى تكافؤ مستوى التحصيل الدراسي في الوحدة لدى طلاب المجموعتين قبل تطبيق استراتيجية التعلم المعكوس.

عرض ومناقشة النتائج

النتائج المتعلقة بالفرض الأول

للتحقق من الفرض الأول الذي نصه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تحصيل درجات المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التعلم المعكوس وفقاً لنموذج ADDIE ومتوسطات تحصيل درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية". تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والجدول رقم (3) يوضح نتيجة ذلك:

جدول رقم (3) يوضح نتيجة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي:

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
البعدي	الضابطة	115	17.7805	4.06388	25.913	150	0.001	توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية
	التجريبية	115	40.2300	7.15565				

يتضح من الجدول رقم (3) أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" المقروءة من الجداول الإحصائية أمام درجة حرية 150 وتحت مستوى دلالة 0.05 والتي تساوي 1.97 مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ويتم بذلك قبول الفرض الأول الذي تم ذكره. وبذلك تتم الإجابة عن السؤال الثاني. وتشير هذه النتيجة بوضوح إلى أن مستوى التحصيل الدراسي في مقرر المدخل إلى تكنولوجيا التعليم لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية التعلم المعكوس وفقاً لنموذج ADDIE، أفضل من مستوى تحصيل الطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية، الأمر الذي يعني فاعلية التعلم المعكوس في تدريس مقرر المدخل إلى تكنولوجيا التعليم لطلاب المستوى الثاني بكلية التربية جامعة الخرطوم. قد يكون التعلم المعكوس ساعد على استثمار وقت اللقاء المباشر في الصف بشكل أفضل لإنجاز المهمات التعليمية المطلوبة، هذا بدوره أثر على تعلم الطلبة مما أدى إلى تطوير المعرفة وبالتالي رفع مستوى التحصيل الدراسي، قد تكون الأنشطة المنزلية والمواد الإلكترونية التي

جهزت للطلبة (قبل اللقاء المباشر) في التعلّم المعكوس والتي ركزت على المفاهيم والمعلومات في المواضيع المطلوبة خاصة الوسائط المتعددة (صوت، صور...) قد عملت على تنظيم معلومات الطلاب وأفكارهم بشكل أفضل وأقرب إلى الشعور بالمتعة عند تعلم الطلاب، وخاصة إمكانية إعادتها وحضورها أكثر من مرة كل حسب سرعته في التعلم وفي الوقت المناسب له كل ذلك كان له دور كبير في زيادة رغبتهم التعليمية وبالتالي زيادة تحصيلهم. وقد ترجع هذه النتيجة إلى أنّ التعلّم المعكوس بطبيعته يدعم التعلم التشاركي وروح التعاون مع الأقران فالمتعلم يتبادل الحوار مع أقرانه قبل الحصة عبر شبكات التواصل المختلفة (التعلّم المعكوس)، مما يخلق بيئة تعلّم قد تساعد على تذكر المعلومات التي تم النقاش حولها فيسهل ذلك عملية احتفاظ الطلبة بالمعلومات إذا ما قورنت بطبيعة التعلم في الصف التقليدي حيث الدور الأكبر للمعلّم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (المشنى، 2015م)¹ و(الشعكة، 2016م)² و(عبد الغني، 2016)³

و(رخا، 2016م)¹ و(بشارت، 2017م)² والتي أشارت جميعها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تحصيل درجات المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التعلّم المعكوس ومتوسطات تحصيل المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية وفي الوقت نفسه تختلف مع ما خلصت إليه دراسة (Johnson & Renner, 2012)³ ودراسة هويل (Howell, 2013)⁴ والتي لم تتوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين.

¹-المشنى، يوسف أحمد (2015). "أثر التعلّم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم وفي تفكيرهم الإبداعي". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، عمان.

²-الشعكة، هناء مصطفى فارس (2016). "أثر استراتيجيات التعلم المدمج والتعلم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم ومقدار احتفاظهم بالتعلم". رسالة ماجستير كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن: عمان.

³-عبد الغني، كريمة طه نور (2016). "فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المقلوب على التحصيل وبقاء أثر التعلم في تدريس التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية". دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد الرابع والسبعون.

¹-رخا، إيمان أحمد محمد (2016م). "أثر استراتيجيات التعلم المعكوس في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية ودافعيتهم للتعلم". مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد، العدد الثاني والعشرون.

²-بشارت، لينا سليمان محمود (2017م). "أثر استراتيجيات التعلم المقلوب في التحصيل ومفهوم الذات الرياضي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة أريحا". تكميلي ماجستير، جامعة النجاح الوطنية/فلسطين.

³-Johnson, L.W& .Renner, J.D (2012). Effect of the flipped classroom Model on A secondary computer applications course: student and Teacher perception, question, and student achievement. Unpublished doctoral dissertation University of Louisville, Kentucky USA.

⁴-Howell, G.B, (2013). Effects of an inverted instructional delivery Model on Achievement of ninth- grade physical science student. Honors students. Unpublished doctoral dissertation, Gardner Webb University, USA

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني

عرض ومناقشة نتيجة الفرض الثاني:

للتحقق من الفرض الثاني الذي نصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات تحصيل درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست المقرر بطريقة التعلّم المعكوس وفقاً لنموذج ADDIE تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي). تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والجدول رقم (4) يوضح نتيجة ذلك:

جدول رقم (4) يوضح نتيجة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي تبعاً لمتغير التخصص:

الاختبار	مجموعتنا المقارنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
البعدي	علمي	117	47.4237	7.35378	0.126	74	0.580	لا توجد فروق
	أدبي	113	44.3717	6.52635				

يظهر من الجدول رقم (4) أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" المقروءة من الجداول الإحصائية أمام درجة حرية 74 وتحت مستوى دلالة 0.05 والتي تساوي 1.96 الأمر الذي يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي تبعاً لمتغير التخصص (علمي / أدبي) ، ويتم بذلك قبول الفرض الثاني المذكور أعلاه. وبذلك تتم الإجابة عن السؤال الثاني. ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي والتخصص الأدبي إلى أن المجموعة التجريبية في التخصصين العلمي والأدبي قد خضعوا لنفس الظروف التجريبية والمواقف التعليمية التعليمية.

التوصيات :

في ضوء نتائج البحث وأدبياته يقدم الباحث عدداً من التوصيات، وهي:

- توفير البنية التحتية للتعلّم المعكوس وذلك بإعداد كوادر بشرية وتجهيز مختبرات الحاسوب بالشكل الذي يلائم تطبيق هذه الاستراتيجية بشكل جيّد.

- عقد ورش عمل ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول استراتيجية التعلّم المعكوس.

- تبني استخدام استراتيجية التعلّم المعكوس في تدريس العلوم في المدارس والجامعات.

- تدريب الطلاب على كيفية الحصول على المعلومات بأنفسهم.

المقترحات :

وبالمقابل يقترح الباحث إجراء دراسات مستقبلية في المجالات الآتية:

- فاعلية استراتيجية التعلّم المعكوس في تدريس العلوم على تنمية مهارات التعلّم الذاتي لدى الطلاب.
- إجراء المزيد من الدراسات حول التعلّم المعكوس في تحقيق نتائج تعلم أفضل في مقررات دراسية مختلفة ولمراحل دراسية مختلفة.

قائمة المصادر والمراجع :

أولاً: المراجع العربية

1. بشارت، لينا سليمان محمود (2017م). أثر استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل ومفهوم الذات الرياضي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة أريحا. تكميلي ماجستير، جامعة النجاح الوطنية/فلسطين.
2. رخا، إيمان أحمد محمد (2016م). "أثر استراتيجية التعلم المعكوس في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية ودافعيتهم للتعلم". مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد، العدد الثاني والعشرون.
3. الزين، حنان (2015م). "أثر استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن". المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد 4، العدد 1.
4. الزهراني، عبد الرحمن بن محمد (2015م). "فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل المعرفي لمقرر التعليم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز". مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر. 162(1).
5. الشبلي، إلهام (2016م). "فاعلية برنامج تدريسي قائم على استراتيجية الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم وعادات العقل لدى الطالبة/ المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية". المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 13، العدد 1، 2017.
6. شحاتة، نشوى رفعت (2015). تصميم التعليم. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر.
7. الشرمان، عاطف (2015). "التعلم المدمج والتعلم المعكوس". الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
8. الشعكة، هناء مصطفى فارس (2016). "أثر استراتيجية التعلّم المدمج والتعلّم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم ومقدار احتفاظهم بالتعلم". رسالة ماجستير كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن: عمان.
9. عبدالغني، كريمة طه نور (2016). "فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل وبقاء أثر التعلم في تدريس التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية". دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد الرابع والسبعون.

10. عبيدات وآخرون (1999م). "البحث العلمي مفهومه/ أدواته /أساليبه". الرياض: دار اسامة للنشر والتوزيع.

11. العساف، صالح (1995م). دليل الباحث البحث في العلوم السلوكية. الرياض: العبيكان.

12. عوض، حسني وأبوبكر إياد (2010م). "أثر استخدام نمط التعلم المدمج على تحصيل الدارسين في جامعة القدس

المفتوحة". دراسة تجريبية على مقرر التدخل في حالات الأزمات والطوارئ من مقررات تخصص الخدمة الاجتماعية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

13. قشطة، أية خليل إبراهيم (2016م). "أثر توظيف استراتيجيات التعلم المقلوب في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير

بمبحث العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

14. الكسباني، محمد السيد علي (2008م). "التدريس نماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات واللغة العربية

والدراسات الاجتماعية". القاهرة: دار الفكر العربي.

15. اللقاني، أحمد والجمال، نجاح (2003). مدي استيعاب الطلبة للخبرات وفعالية الاختبارات التحريرية بالكشف

عن ذلك، متاح علي شبكة الإنترنت علي الموقع: www.nouwasat.org

16. المشنى، يوسف أحمد (2015). "أثر التعلم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم وفي تفكيرهم

الإبداعي". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، عمان.

ثانياً: المراجع الأجنبية

17. Bishop, J, & verleger, M (2013). The flipping classroom. A Survey Of the research American society for engineering Education Journal, 6(2), 23 -26.

18. Brame, C, (2013). Flipped Classroom. Retrieved on September, 2nd, 2015 from: <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-The-Classroom>.

19. Crawford, S, (2015). Flipped and blended, using blended faculty Development to Increase the use of technology among to health science faculty. Unpublished

Dissertation, Arizona state university, USA.

20. Howell, G.B, (2013). Effects of an inverted instructional delivery Model on Achievement of ninth- grade physical science student. Honors students.

Unpublished doctoral dissertation, Gardner Webb University, USA.

21. Johnson, S, Becker Estrada & A. Freeman (2014). NMC Horizon Report 2014: Higher Education Edition Austin, Texas: new Media Consortium.

22. Johnson, L.W., & Renner, J.D. (2012) Effect of the flipped classroom Model on A secondary computer applications course: student and Teacher perception , question, and student achievement. Unpublished doctoral dissertation University of Louisville, Kentucky USA.

23. Talbert, R, (2015). Flipped classroom proceeding of 18th annual legacy Of R. L. Moor and IBL Conference, held on March, 16, 2015.

مدى وعي معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بأهمية التعليم الإلكتروني في سلطنة عمان

The awareness of special needs Teacher's of the Electronic - learning importance in Sultanate of Oman

ط.د. عادل حسين على محمد/الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا

PhD student: Adel Hussein Ali Mohamed/Iium Malaysiya

ملخص :

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى الوعي باستخدام التعليم الإلكتروني في تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة ظفار وذلك تبعا للمؤشرات الاتية (نوع الإعاقة ، درجة الإعاقة ، المستوى التعليمي، وجنس المعلم) والتي قامت على أساسها أسئلة الدراسة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي نظرا لملائمته لأغراض الدراسة.

وتكونت عينة الدراسة من 50 معلما ومعلمة ممن يقومون حاليا بتدريس طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة ظفار بسلطنة عمان. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها أن الإعداد الأكاديمي لا يقوم بتدريب المعلمين بالدرجة الكافية على استخدام التعليم الإلكتروني ومن ثم توجيهه للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مما أدى إلى انخفاض أعداد المعلمين الذين يقومون باستخدام تلك الوسائل مع طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وأخيرا فقد تم اقتراح التوصيات المناسبة التي يمكن من خلالها تحقيق تلك التوصيات.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني، ذوي الاحتياجات الخاصة .

Abstract:

The study aimed to identifying the awareness e-learning uses among special need students in Dhofar governorate according to the following indicators (type of disability, degree of disability, educational level, gender of teacher) on which the study questions were based. The researcher used the descriptive approach due to its suitability for study purposes The sample of the study consisted of 50 male and female teachers who are currently teaching students with special needs in the Dhofar Governorate, Sultanate of Oman. The study reached a number of results, the most important of which is that the academic preparation does not sufficiently train teachers to use e-learning and then direct it to students with special needs, which led to a decrease in the number of teachers who use these methods with students with special needs. Finally, recommendations have been proposed. The occasion by which to achieve these recommendations.

Key words: e-learning, people with special needs.

مقدمة:

تهتم التربية الخاصة بتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، الذين يعانون من قصور أو علة مزمنة التي تؤثر على قدراتهم، سواء كانت الإعاقة جسمية أم حسية أم عقلية أم اجتماعية، الأمر الذي يحول بين الفرد وبين الاستفادة الكاملة من الخبرات التعليمية والمهنية التي يستطيع الفرد العادي الاستفادة منها، كما تحول بينه وبين المنافسة المتكافئة مع غيره من الأفراد العاديين بالمجتمع، ولذا فهو في أشد الحاجة إلى نوع خاص من البرامج التربوية وإعادة التدريب وتنمية قدراته رغم قصورها حتى يستطيع أن يعيش ويتكيف مع مجتمع العاديين بقدر المستطاع ويندمج معهم في الحياة وهي حق طبيعي له (1).

مشكلة الدراسة:

تزايد الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة بعد تزايد حالات الإعاقة بكل أشكالها في بلدان العالم حيث تشير الإحصائيات العالمية حول الإعاقة لعام 2016 إلى أن هناك مليار شخص، أو 15% من سكان العالم يعانون من بعض أشكال الإعاقة، وتنتشر الإعاقة أكثر في البلدان النامية. خمس إجمالي على مستوى العالم، أو ما بين (110) مائة وعشرة ملايين و(190) مائة وتسعين مليون شخص، يتعرضون لإعاقة شديدة. وقد تؤدي البيئة الاقتصادية والتشريعية والمادية والاجتماعية في بلد ما إلى وضع حواجز أمام مشاركة المعوقين في الحياة، أو إلى تسهيلها. وتتضمن العوائق مباني يتعذر الدخول إليها والتنقل فيها، ونقص وسائل النقل، وصعوبة الحصول على المعلومات والاتصالات، وعدم ملائمة المعايير، وانخفاض مستوى الخدمات والتمويل لهذه الخدمات، ونقص البيانات وندرة التحليل للسياسات القائمة على الشواهد يتسم بالكفاءة والفعالية (2).

لذا عكف التربويون على أفضل الطرائق والوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة وحثهم على تبادل الآراء والخبرات ويعد التعليم الإلكتروني من أنجح الوسائل لتوفير هذه البيئة التعليمية الثرية وتقع على الطلبة مسؤولية البحث عن المعلومات وصياغتها مما ينمي مهارات التفكير لديهم والتعليم الإلكتروني الذي يعد من أهم ميزات مدرسة المستقبل. ويتميز هذا العصر بالتقدم العلمي والتكنولوجي لذا أصبح من الضروري مواكبة العملية التربوية لهذه التغيرات لمواجهة المشكلات التي قد تنجم عنها مثل كثرة المعلومات وزيادة عدد الطلبة ونقص المعلمين وبعد المسافات ويضاف إلى ذلك قصور ذوي الاحتياجات الخاصة وقدراتهم عن الدمج في المجتمع وقد أدت هذه التغيرات إلى ظهور أنماط وطرق عديدة في التعليم خاصة في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة - الذي يعتمد فيه المتعلم حسب طاقته وقدرة وسرعة تعلمه ووفقا لما لديه من خبرات ومهارات سابقة وذلك كحلول في مواجهة هذه التغيرات ظفر مفهوم التعليم المبرمج والتعليم بالحاسوب ومفهوم التعليم عن بعد والذي يتعلم فيه الطالب في أي مكان دون الحاجة لوجود المعلم بصفة دائمة.

وساهم هذا الاهتمام في تطوير برامج ذوي الاحتياجات الخاصة التربوية والتأهيلية التي من شأنها تحسين المستوى التعليمي لهؤلاء، مما ساعد في زيادة فرص تعليمهم المختلفة، وفرصهم الوظيفية. ونظرا؛ لطبيعة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة يلزم تعليمهم وسائل وطرق تدريس مختلفة وتكييف طرق التدريس تبعاً لنوع إعاقاتهم، أو ممارسات صافية أكثر مرونة، أو نشاطات علاجية تركز على جوانب القوة.

(1) عبيد، ماجدة السيد (2000م)، تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، مدخل إلى التربية الخاصة، عمان، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، ص 37.

(2) منظمة الصحة العالمية (2019)، تاريخ الاسترجاع 2019/4/31 متاح على: <https://www.who.int/ar>

واستخدام القدرات المتاحة لدى هذه الفئة وتمكينهم من التعلم على الرغم من جوانب الضعف لديهم، ويتضمن ذلك تعديلات في طرائق التدريس، وكذلك البيئة التعليمية، والمناهج الدراسية، والتقنيات التعليمية، وأساليب التقويم أي تعديلات في العملية التعليمية بأكملها.⁽¹⁾ فظهر مفهوم التعليم الإلكتروني والذي هو من أساليب التعليم في إيصال المعلومة للمتعلم يعتمد على التقنيات الحديثة للحاسب والشبكة العالمية ووسائطه المتعددة (أقراص مدمجة ، برمجيات تعليمية، بريد إلكتروني ، ساحات حوار ، فصول افتراضية) وقد يلاحظ مؤخرًا تغييرات واسعة طرأت على التعليم وبدأ سوق العمل من خلال حاجته لمهارات ومؤهلات جديدة يفرض توجهات واختصاصات مستحدثة تلبي حاجات الاقتصاد الجديد لذا فإن المناهج التعليمية خضعت هي الأخرى إلى إعادة نظر لتواكب التطورات الحديثة مثل التعليم الإلكتروني كما أن العالم العربي يحتاج لنقلة بالكم والنوع لطلاب القرن الواحد والعشرين حيث إن مستوى التعليم أقل من المستوى المطلوب مقارنة بالدول العالمية وهذا لا يقتصر على سلطنة عمان خاصة بل يشمل جميع الدول لذا التوجه لتطبيق آليات تعليمية مساندة للتعليم التقليدي كالتعليم الإلكتروني لها قدرة على تحسين ودعم وبناء جيل متميز هو من أهم التحديات التي يجب العمل عليها للعملية التعليمية عملية معقدة ومتشعبة في عمل على إعداد الأفراد ليصبحوا قادرين على الاندماج في المجتمع.⁽²⁾ فمن حق الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة أن يتمتعوا كأقرانهم الأسوياء برعاية كبيرة في مجال استخدام التكنولوجيا المتطورة في تعلمهم حقيقة لا بد من العمل على إرسائها في المجتمع العماني، لاسيما وأثر هذه التكنولوجيا التعليمية يمكن من الحصول على نفس نوعية التعليم التي يحصل عليها أقرانهم الأسوياء. من ذوي الاحتياجات الخاصة في سلطنة عمان بمحافظة ظفار، بهدف زيادة الوعي العامّ باحتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة، وأهميّة رعايتهم وحصولهم على فرصٍ تربويّة متكافئة تنسجم مع قدراتهم واستعداداتهم، فكان البحث الحالي يحاول الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي :

ما مدى وعي معلمي ذوي الاحتياجات بأهمية استخدام التعليم الإلكتروني في سلطنة عمان بمحافظة ظفار؟ ويتفرع من السؤال الرئيس :

1. ما أهمية التعليم الإلكتروني في ضوء الفكر التربوي المعاصر؟

2. ما العوامل التي تؤثر في استخدام التعليم الإلكتروني لطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة ؟

3. ما واقع استخدام التعليم الإلكتروني في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في سلطنة عمان بمحافظة ظفار؟

4. ما التصور المقترح لتطوير تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء التعليم الإلكتروني في سلطنة عمان بمحافظة ظفار؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف مفهوم التعليم الإلكتروني وأهميته لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة .

(1) سالم السبيعي، مها (2016)، تعليم اللغة العربية للصم: متطلبات الإعاقة وعقبات التعلم، متاح على: <https://www.al-jazirah.com/2015/20151026/rj1.htm>

المبارك، أحمد بن عبد العزيز (2003)، أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية الإنترنت على تحصيل طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود، رسالة ماجستير، الرياض، ص 116 .

(2) محمد، عادل عبد الله (2011)، مدخل إلى اضطراب التوحد والاضطرابات السلوكية والانفعالية، القاهرة، دار الرشاد للنشر والتوزيع ص 365.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية البحث الحالي في أهمية الفئات التي يتعرض لها البحث من ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك الموضوع الذي تتصدى له ، ويتحدد هذا من خلال جانبين مهمين هما :

أ- الجانب النظري : وتكمن الأهمية النظرية للدراسة في النقاط الآتية :

1- تنبع أهمية الدراسة من الدور المتعاظم للتعليم الإلكتروني وما يسهم به من نشاط حيوي وفعال في تحقيق بعض الأهداف التعليمية.

2- بيان أهمية استخدام التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة .

3- تعريف المعلم بأهمية التعليم الإلكتروني في العملية التربوية وآلية تفعيله وأساليب تنميته لدى ذوي الاحتياجات الخاصة .

ب- الجانب التطبيقي : تكمن أهمية الدراسة الحالية في : ما يمكن أن تسفر عنه من نتائج ، والتي قد تفيد القائمين على تنمية وتطوير العملية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة مما يسهم في إعداد معلمين ناجحين لديهم قدر عال من المهارات التي تمكنهم من القيام بأدوارهم على الوجه الأكمل.

حدود الدراسة:

1- الحدود الموضوعية : تتحدد حدود الدراسة بعنوانها فهي تركز على : التعليم الإلكتروني وأهميته في تطوير تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

2- الحدود المكانية : يقتصر تطبيق الدراسة الميدانية على فصول دمج ذوي الاحتياجات الخاصة (الإعاقة السمعية - الإعاقة العقلية - الإعاقة البصرية) بمحافظة ظفار وحيث أن التباين المحدود بين مناطق السلطنة (التعليمية) الإحدى عشرة . فهي مناطق متشابهة في مجمل الخصائص الديموغرافية ذات الصلة بموضوع الدراسة ، كما أن التنوع الجغرافي حاضر في محافظة ظفار، فهي تتنوع بين البحر ، والسهل ، والجبل⁽¹⁾.

كما أن نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة موحد في جميع فصول الدمج الموزعة على المناطق التعليمية بالسلطنة كما هو الحال في محافظة ظفار.

- الحدود الزمانية (الدراسة الميدانية) : تم تطبيق الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2017/2018.

منهج الدراسة وأدواتها :

⁽¹⁾ محمد وني بطي الخميسي(2015)، الجولات الداخلية للسلطان قابوس بن سعيد وأبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، وزارة الاعلام ، ص 41-48.

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يعتمد على وصف وتحليل البيانات والمعوقات والمشكلات المتصلة بالواقع الحالي لاستخدام التعليم الإلكتروني، ودوره في تطوير التعليم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في سلطنة عمان بمحافظة ظفار.

ويعزو الباحث اختيار المنهج الوصفي؛ لأن البحوث الوصفية توصلنا إلى حقائق دقيقة عن الظروف القائمة وتستنبط العلاقات المهمة القائمة، على الظواهر المختلفة وتفسر معنى البيانات وتمد الباحثين بمعلومات مفيدة وقيمة وبذلك تساعد التخطيط والإصلاح ووضع الأسس الصحيحة للتوجيه والتغيير وتعيننا على فهم الحاضر وأسبابه ورسم خطط المستقبل واتجاهاته.⁽¹⁾

مصطلحات الدراسة:

التعليم الإلكتروني E-Learning: هو تقديم المعلومات عبر الوسائط الإلكترونية متضمناً شبكة الإنترنت Internet والإنترانيت Intranet والإكسترنات Extranet والأقمار الصناعية والأقراص الليزرية، وهو يتضمن التعليم المباشر Online Learning والتعليم باستخدام الحاسب الآلي Computer Based Learning. ويُعدّ في هذه الدراسة جزءاً من التعليم عن بعد المعتمد على استخدام التقنية.⁽²⁾

ذوو الاحتياجات الخاصة:

هم أطفال يمثلون حالات استثنائية في العديد من البلدان، ذوو صعوبات طبية بسيطة ومتوسطة وحادة. وبالنسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الدمج في عمان هم من ضعاف السمع وضعاف البصر والمكفوفين وذوي إعاقات عضوية (جسمية)، ومن الصم والبكم.⁽³⁾

الإطار النظري للدراسة:

قد دعمت الاتفاقية الدولية الشاملة لحقوق المعاقين الصادرة عن الأمم المتحدة 2008 هذا التوجه المتنامي عن الحركات الحقوقية والإنسانية، ومطالبة في المادة (24) منها أن تسلم الدول بحق المعاقين في التعليم دون استثناء على أساس تكافؤ الفرص لتكفل الدول الأطراف نطاقاً تعليمياً جامعاً على جميع المستويات، وتعلماً مدى الحياة⁽⁴⁾ وتأسيساً على ذلك، وانطلاقاً من الدور المهم الذي يمكن أن يسهم به ذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف فئاتهم في التنمية فيما لو تم تأهيلهم على نحو جيد، وتحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص، واتساقاً مع الجهود المتنامية التي تبناها سلطنة عمان في النهوض بالتعليم والاهتمام بكل شرائح المجتمع سواء أكانوا من الطلبة العاديين أم من ذوي الإعاقات المختلفة، فقد تم دمجهم جميعاً في أغلب الفصول النظامية بالمدارس العامة في سلطنة عمان. وينقسم الدمج إلى مستويين هما:⁽⁵⁾ الدمج الجزئي: ويتم فيه تعليم ذوي

⁽¹⁾ دويدري، رجاء وحيد (2000)، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية، بيروت، دار الفكر المعاصر، ص37.

⁽²⁾ عبد العاطي، حسن البائع محمد (2010). تكنولوجيا تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والوسائل المساعدة، الإسكندرية. دار الجامعة الجديدة، ص95.

⁽³⁾ الوقي، ارضي (2009): صعوبات التعليم النظري والتطبيقي، عمان- الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص67.

⁽⁴⁾ الجمعية العامة للأمم المتحدة (2008): اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، البند (٦٧هـ) تعزيز حقوق الإنسان وحمايتها.

⁽⁵⁾ السعيد، سعيد محمد، وعبد الوهاب، فاطمة، وآخرون (2006)، برامج التربية الخاصة ومناهجها بين الفكر والتطبيق، القاهرة، عالم الكتب، ص37.

الاحتياجات الخاصة في فصول خاصة داخل المدارس النظامية، مما يتيح لهم مشاركة أقرانهم العاديين في بعض الأنشطة التعليمية، وغيرها. الدمج الكلي: ويتم فيه تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول النظامية للعاديين مع تقديم خدمات خاصة لهم تحت إشراف المتخصصين في تعليمهم، مما يتيح لهم مشاركة أقرانهم العاديين في جميع الأنشطة سواء أكانت تعليمية أم غيرها. وفي مدارس الدمج تعمل التربية الخاصة والتربية العامة معا بشكل موحد على نحو تعاوني وتكاملي، لتقديم بيئات تعليمية فعالة في الصف لجميع الطلبة ويعد الدمج ومحوره الأساسي هنا هو: قيام الدمج المدرسي بدعم جميع الطلبة ببرامج الدعم المساعدة والملائمة لإحتياجاتهم الفردية الخاصة. والأهم في عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العامة هو الدمج الاجتماعي، حيث يشاركوا أقرانهم الطلبة العاديين في الأنشطة التربوية المختلفة مثل: التربية الرياضية، والتربية الفنية، والموسيقى، وأوقات الفسح، والجماعات المدرسية، والرحلات، والمعسكرات، وغيرها من الأنشطة⁽¹⁾.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج التي تقدم لهم مناهج معدلة وبرامج تربوية فردية في المهارات اللغوية يظهرون مقدرة أفضل للتعبير عن أنفسهم، كما أن الدمج يزود الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة بالفرص المناسبة لتحسين كل من مفهوم الذات والسلوكيات الاجتماعية المرتبطين ببعضهما بشكل كبير كما ينبغي ألا يغيب عن أذهان الجميع أن الدمج قد لا يكون الحل الأمثل لكل الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، بل هناك بعض الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة قد لا يتمكنون من النجاح في أوضاع الدمج المختلفة لتباين حاجاتهم وعدم فعالية الخدمات التي قد تقدم لهم في تلك الأوضاع الدراسية⁽²⁾ لذا كانت إستراتيجية المنشآت المدرسية في سلطنة عمان، وبحسب خطة دمج المدارس هي: التزام طويل المدى لوزارة التربية والتعليم ببناء مدارس جديدة وتجديد المدارس القائمة وتأثيرها لضمان تمتع الوزارة بمنشآت مدرسية متطورة تتواءم مع الخطط التعليمية الطموحة لخطة الدمج، والتطوير التعليمي لجميع الطلبة، وذلك بتوفير تعليم يرقى إلى أفضل معايير المستويات العالمية في بيئة تتناسب مع التطور التكنولوجي في القرن الحادي والعشرين وبما يتماشى مع رؤية سلطنة عمان 2040. يتضح مما سبق أن هناك اهتماما متزايدا ومقصودا بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء أكان ذلك على مستوى مجلس أبو ظبي للتعليم أم على مستوى الدولة بشكل عام؛ وذلك من حيث تحديد البرامج التعليمية التطويرية لها، والتي تحدد كل شيء مثل: تحديد الأهداف، والمحتوى العلمي، وطرائق التدريس، وتزويد غرف مصادر التعلم الحديثة بالأجهزة والأدوات والبرامج المتطورة، ومختصين لهذه الغرف الخاصة بهذه الفئة من الطلبة، أو من حيث التنظيم والإدارة والإشراف وغيرها من مكونات العملية التعليمية⁽³⁾.

ويمكن مما سبق إيجاز دور التعليم الإلكتروني في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تقديم التطبيق والممارسة والتدريب والتجريب الفعلي من خلال الممارسات التربوية المتنوعة لتشكيل شخصيتهم وتنظيم تعلمهم واكتسابهم للمعارف والمهارات الاجتماعية للتواصل بفاعلية، وتقديم الخدمات التعليمية التي تسعى إلى تنشيط قدراتهم العقلية وتأهيلهم حتى لا

(1) المقطري، ياسين عبده سعيد (2017)، واقع استخدام معلمات الدمج للتقنيات المساعدة مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في بعض المدارس الحكومية بالتعليم الأساسي في الامارات، مجلة العلوم التربوية، 1ع، ج2، ص46.

(2) Ahmad, Fouzia Khursheed (2015): Use of Assistive Technology in Inclusive Education Making Room for Diverse Learning Needs, Transcience, Vol. 6, No 2, pp 21911150.

(3) وزارة التربية بسلطنة عمان، المبنى المدرسي أربعة عقود من التطوير والتحديث، إصدارات تربوية 2011/18م، ص22.

يتعرضوا لمشكلات نفسية وتربوية؛ ولكي يندمجوا في المجتمع ويصبحوا أفرادًا منتجين لا عبئًا على أسرهم ومجتمعهم، ويتلخص دور تكنولوجيا التعليم في تقديم حلول لذوي الاحتياجات الخاصة في المحاور الآتية:⁽¹⁾

- حلول مادية: متمثلة في توفير الأجهزة والمواد والوسائل والمصادر التعليمية والبرمجيات أو اقتنائها.

- حلول فكرية: تشتق من نظريات التعليم والتعلم وتحويلها إلى كفايات تعليمية لتوفير بيئة تعليمية مناسبة لهؤلاء الأفراد وإعداد الكوادر البشرية المدربة واللازمة للعمل في هذا المجال وفق معايير وأسس تربوية يمكن إكسابها من خلال برامج الإعداد.

- حلول تصميمية: تتمثل في مراعاة الأساليب التقنية عند تصميم وتطوير مصادر التعلم والبرامج والمواد التعليمية - المنتجة أو الجاهزة - التي تناسب وطبيعة هذه الفئة من المتعلمين واحتياجاتهم.

الدراسات السابقة:

دراسة (Fouzia Khursheed Ahmad, 2015): التي هدفت إلى استخدام التكنولوجيا المساعدة في دعم التعلم لكل الطلبة في الفصل الدراسي الشامل بدلا من غرفة خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك بهدف المساواة في نهج التعليم للمعاقين على قدم المساواة مع أقرانهم العاديين، بحيث تكون استراتيجيات التدريس وتصميم التعليم والأدوات والأجهزة المساعدة جميعها لتلبية احتياجات التعلم المتنوعة لجميع المتعلمين بطريقة منصفة، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى فاعلية المواد والمعينات وخدمات الدعم المساندة في تعلم الطلبة ذوي الاحتياجات أسوة بأقرانهم من العاديين في الفصول الدراسية المشتركة، وأوصت الدراسة إلى ضرورة دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة التعلم العام مع تقديم الدعم والمساعدة اللازمة لهم لإعطائهم مساحة أكبر في إبراز قدراتهم.

دراسة (Marilyn L. Balmeo, Others, 2014): التي هدفت إلى معرفة مدى دمج التقنيات التعليمية في البيئات الصفية لذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، والمشاكل التي عاقتهم عن إدماجها من وجهة نظر المعلمين، وتم تطبيق الأداة على (20) معلما في مدينة باجيو (Baguio)، وخلصت الدراسة إلى أن عملية التوافر والاستخدام للتقنيات التعليمية في البيئة الصفية كان بمستوى محدود بسبب مشاكل كثيرة وقفت عائقا أمام دمجهم لها، لذا أوصت الدراسة بضرورة دمج التقنيات التعليمية في بيئات التعلم الخاص بذوي الاحتياجات الخاصة لتطوير مهاراتهم، ولواجهة التحديات التي تحد من تحصيلهم العلمي والتكيف مع الحياة نفسها.

ودراسة (Steve Sider, Others, 2014): التي هدفت إلى دعم الاحتياجات التعليمية لكل الطلبة في الفصل الدراسي الشامل بما في ذلك ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال التكنولوجيا المساعدة، وذلك في مدينة أونتاريو Ontario في كندا، وأظهرت نتائجها أن التكنولوجيا المساعدة عززت قدرة الطلبة على أداء الواجبات، وإنجاز المهام بكفاءة واستقلالية؛ ونظرا للتطور السريع لأجهزة وبرامج التكنولوجيا المساعدة فهذا أدى إلى شعور المعلمين بعدم القدرة على استخدامها، لذا أوصت هذه الدراسة الأنظمة المدرسية ومحل صنع القرار على تعزيز قدرة المعلمين بشكل مستمر حتى يتسنى لهم الاستخدام الفعال لأدوات وأجهزات التكنولوجيا المساعدة مع الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.

دراسة سلمان الجبني (2012)، وآخرون: التي هدفت إلى تعرف المعوقات التي تواجه استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة، ووضع مقترحات تساهم في التقليل منها. ولتحقيق الهدف

⁽¹⁾عبد العاطى، حسن الباتع محمد (2010). تكنولوجيا تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والوسائل المساعدة، الإسكندرية. دار الجامعة الجديدة، ص102.

استخدم الباحثون في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وأجريت على عينة مكونة من المعلمين بمنطقة المدينة المنورة وينبع البحر، وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي واستخدم الاستبيان كأداة قياس وللكشف عن المعوقات التي تواجه استخدام معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم الوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة، وتم تكوين الاستبيان من ثلاثة مجالات وهي: معلومات ديموغرافية، ومعوقات استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة (السمعية، والبصرية، والتقنية)، وأخيرا المقترحات التي تسهم في استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة بشكل أفضل. وأظهرت النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى أن هناك معوقات تواجه استخدام معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يخص وسائل الإيضاح السمعية بدرجة متوسطة بينما جاءت معوقات الوسائل التعليمية المساندة البصرية والتقنيات والأجهزة المعينة بدرجة عالية لكل منهما. وكذلك وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابة معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو معوقات استخدام الوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة لصالح المعلمين الذكور، وإلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية لأي من متغيري المؤهل العلمي والخبرة.

أولاً: أهداف الدراسة الميدانية:

تهدف الدراسة الميدانية إلى تعرف دور التعليم الإلكتروني في تطوير تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في سلطنة عمان بمحافظة ظفار؛ وذلك من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بمحافظة ظفار.

ثانياً: إجراءات الدراسة الميدانية :

اعتمدت الدراسة الحالية على إجراء مقابلات شخصية لعينة الدراسة ولكنها موجهة من خلال استمارة استبيان، وقد تم إعداد هذه الاستمارات من خلال تحديد الأسئلة مسبقاً بصورة منظمة ومنسقة في شكل استمارة استبيان مع محاورة الباحثين ومناقشتهم في النقاط الرئيسية الخاصة بموضوع البحث لإمكانية الحصول على المعلومات والآراء والسلوكيات التي يمكن أن تتكشف من جراء هذه المقابلات. وقد طبقت أداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان على عينة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمحافظة ظفار بسلطنة عمان وقد بلغ عدد أفراد العينة المختارة خمسين معلم ومعلمة، وتم استخدام مقياس ليكرت ذي الثلاث درجات الذي يتكون من نعم (3) إلى حد ما (2) لا (1) في الإجابة على أسئلة محاور الاستبيان.

ثالثاً: أدوات الدراسة الميدانية :

بالنسبة لأداة الدراسة فقد تمثلت في الاستبيان الموجه لعينة الدراسة - من إعداد الباحث -، ولقد تم تصميمه بناء على عدة خطوات منها:

1- تحديد كمية و نوعية البيانات المراد جمعها، وذلك عن طريق المراجعة الدقيقة لمشكلة الدراسة وأسئلتها وما تسعى إليه الدراسة للحصول على معلومات وإجابات.

2- تحديد الهيكل العام لاستمارة الاستبيان بحيث يتم ترتيب الأسئلة في القائمة بطريقة نمطية، لكي تبدو الاستمارة في النهاية مبنية على مجموعة من الوحدات المتتابعة والتي تتضمن كل وحدة منها على فكرة معينة بتفصيلاتها المختلفة التي يراد جمع المعلومات عنها.

3- تم إعداد الاستبيان في صورته الأولية و ذلك عن طريق تصميم غلاف الصحيفة بما يحتويه من بيانات توضح اسم البحث و الجهة القائمة عليه .

4- اتسام الأسئلة بالسهولة والبساطة و الوضوح ، واحتوت الاستمارة التأكيد على سرية البيانات وأن استخدامها للبحث العلمي ومناشدة أفراد العينة على التعاون في إعطاء البيانات .

5- تم اختيار العبارات المستخدمة من نوعية الاسئلة المغلقة Closed questions و التي تم تحديد مجموعة من الإجابات البديلة لاختيار منها.

6- تم وضع الإجابات البديلة التي توضح شدة الاستجابة و هو ما يعرف بالمقياس المتدرج Scaled Response وهي الأسئلة التي لها إجابات محتملة متدرجة من التأييد إلى الرفض وقد تم استخدام هذه النوعية لسهولة تبويبها و تصنيفها و تحليلها.

7- تم عرض الصورة المبدئية للاستبيان على السادة المحكمين (قائمة أسماء السادة المحكمين)، حيث يضع المحكمون علامة (√) أمام أحد البدائل حسب مناسبة العبارة للغرض الذي وضعت من أجله، مع ترك مساحة بعد كل محور لإبداء الرأي بالتعديل أو الحذف لأي عبارة جديدة لم يتضمنها الاستبيان.

9- ويشتمل الاستبيان على (17) سبعة عشر سؤالاً موجه لمعالي التربية الخاصة.

رابعاً: عينة الدراسة:

تعتمد عينة الدراسة على عينة قصدية من معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمحافظة ظفار في سلطنة عمان والذين قاموا بالإجابة على استمارة الاستبيان الخاصة بالبحث و تم إجراء عدد من المقابلات الشخصية معهم و تم تطبيق الدراسة الميدانية وقد استخدم الباحث أسلوب العينة القصدية وهي عينة التي يتم اختيار عناصرها بشكل مقصود من قبل الباحث لتوافر بعض الخصائص في هؤلاء الأفراد دون غيرهم، حيث يخدم هؤلاء الأفراد هدف الدراسة، "ويتم اللجوء لهذا النوع من العينات في حال توافر البيانات اللازمة للبحث لدى فئة من المجتمع دون غيرها. و جاء اختيار الباحث لهذا النوع من العينات لأنها تؤدي إلى زيادة في دقة تقديرات وتقليل حجم الخطأ." (1) وبلغ عدد أفراد العينة المختارة حوالي (60) ستين استمارة وبلغت عدد الاستمارات الصحيحة والتي استخدمت في التحليل 50 استمارة. وتكونت عينة الدراسة من (50) خمسين معلماً ومعلمة من معالي التربية الخاصة بمحافظة ظفار .

(1) بدر، أحمد، (1994)، أصول البحث العلمي ومناهجه، المكتبة الأكاديمية، الدوحة، ص52.

جدول رقم (1) تقسيم معلمي العينة

م	المحافظة	العدد	النسبة %
1	المجتمع الأصلي للعينة في محافظة ظفار	91	100
	مجموع عينة الدراسة	50	54

يشير جدول رقم (1) إلى المجتمع الأصلي وقد بلغت نسبة محافظة ظفار 20 % من إجمالي العينة

جدول رقم (2) توزيع عينة الدراسة وفقا لنوع المعلم.

نوع المعلم	العدد	النسبة %
ذكر	40	80
أنثى	10	20
	50	100

وتدل بيانات جدول (2) إلى أن عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة تتكون من عدد (40) أربعين معلما من الذكور بنسبة 80 % في حين تتكون من (10) عشر معلمات من الإناث بنسبة 20 % ويرجع كثرة عدد المعلمين الذكور في التربية الخاصة مقارنة بعدد المعلمات في العينة؛ نظرا للعادات والتقاليد السائدة والتي لا تحبذ بشكل كبير عمل المرأة وخروجها من المنزل أحيانا.

جدول رقم (3) تقسيم معلمي العينة وفقا للتخصص

التخصص	العدد	النسبة %
تربوي	35	70
غير تربوي	15	30
	50	100

ويشير جدول (3) إلى عينة الدراسة وفقا للتخصص إلى (35) خمسة وثلاثين معلما تربوي متخصص بنسبة 70 % من عينة الدراسة و (10) عشرة معلمين تربويين غير متخصصين بنسبة 30 % من عينة الدراسة نظرا لوجود عدد من المعلمين في عينة الدراسة من غير خريجي تخصص التربية الخاصة.

جدول رقم (4) تقسيم معلمي العينة وفقا لعدد سنوات الخبرة

جدول (4) عينة الدراسة وفقا لسنوات الخبرة

النسبة %	العدد	التخصص
50	25	أقل من 5 سنوات
30	15	من 5-10 سنوات
20	10	أكثر من 10 سنوات
100	50	

ويشير جدول (4) إلى عينة الدراسة وفقا لعدد سنوات الخبرة إلى (25) خمسة وعشرين معلما أقل من (5) خمس سنوات بنسبة 50 % من عينة الدراسة و (15) خمسة عشر معلما من (5) خمس سنوات إلى (10) عشر سنوات بنسبة 30 % من عينة الدراسة و 10 معلمين أكثر من (10) عشر سنوات بنسبة 20 % نظرا لوجود عدد كبير من المعلمين في عينة الدراسة من الخريجين الجدد.

خامسا: صدق أداة الدراسة يُقصد بصدق الاستبيان "قدرته على قياس ما وُضِعَ من أجله".

ويتسم المقياس أو الأداة بالصدق متى كان صالحا لتحقيق الهدف الذي أعد من أجله، وهناك طرق كثيرة لقياس صدق الأداة، إلا أنَّ الدراسة الحالية اعتمدت في حساب صدق الاستبيانات على الطرق الآتية:

أ- صدق المحكمين أو الصدق الظاهري: وقد قام الباحث بعرض الاستبيانات في صورتها الأولية على (15) خمسة عشر من السادة الخبراء المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بعدد من الكليات بجامعة عين شمس وبها والأزهر بجمهورية مصر العربية، وجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان لإبداء الرأي حول موافقتهم على محاور عبارات الاستبيان ومعرفة آرائهم حول مناسبة عبارات الاستبيان لمحاور وموضوع الدراسة، ومدى وضوح صياغة العبارات وسلامتها لغويا، وحذف وتعديل وإضافة العبارات، وفي ضوء ذلك تم إعادة صياغة تصميم الاستبيانات في صورتها النهائية، وبلغ إجمالي النسبة المئوية بالموافقة على محاور عبارات الاستبيان ما بين (90%) و(100%). وذلك بعد توجيه السادة المحكمين وحذف بعض العبارات _ غير متوافقة مع المحاور _ من إجمالي 17 عبارة وإعادة الصياغة للعبارات .

ب- الصدق الذاتي: وذلك للزيادة في التأكد من صدق الاستبيانات، تم حساب معامل ثبات الاستبيانات، ومن ثم حساب معامل الصدق الذاتي لكل استبانة، وهو الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وذلك من خلال المعادلة الآتية.

$$\text{حيث معامل الصدق} = \sqrt{\text{معامل الثبات}}$$

$$\text{وكانت صدق الاستبانة كلها} = \sqrt{0.84} = 0.92$$

أي أن معامل الصدق الذاتي للاستبانة بلغ درجة تزيد على 0.92، وهذه الدرجة مرتفعة، وتدل على أن الاستبانة على درجة عالية من الصدق، وتصلح للتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

سادسا: ثبات أداة الدراسة: يقصد بثبات الأداة: "درجة الخطأ المتغير في المقياس"، ويتصف الاستبيان بالثبات إذا حصل على نفس النتائج عند إعادة استخدام الاستبيان على نفس العينة وفي نفس الظروف، أو تكون الاختلافات بينهما طفيفة.⁽¹⁾

وللتأكد من ثبات الاستبانة تم قياسها بطريقة (إعادة التطبيق)، وذلك عن طريق تطبيق الأداة على عينة استطلاعية تتكون من (10) عشر معلمين من معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمحافظات مسقط، شمال الباطنة، ظفار بسلطنة عمان، ثم تم إعادة التطبيق بعد عشرين يوماً على نفس المجموعة، دون علم مسبق؛ بهدف التأكد من ثبات الأداة، ويقاس هذا الثبات إحصائياً بمعامل الارتباط بين الدرجات الخام التي تم الحصول عليها في المرتين؛ وذلك من خلال المعادلة العامة للارتباط بين الدرجات الخام للتطبيقين وهي.⁽²⁾ حيث يدل الرمز على: ر = معامل الارتباط.

ن = أفراد العينة.

مجس = مجموع درجات الأفراد في التطبيق الأول للاستبيان.

مجص = مجموع درجات الأفراد في التطبيق الثاني للاستبيان.

مجس ص = مجموع حاصل ضرب درجات التطبيق الأول في حاصل ضرب درجات التطبيق الثاني.

مجس² = مجموع مربع الدرجات في التطبيق الأول للاستبيان.

مجص² = مجموع مربع الدرجات في التطبيق الثاني للاستبيان.

وتم حساب معامل الاتساق الداخلي لجميع فقرات الاستبانة وكانت النتيجة (84%).

وتم حساب معامل ثبات كل عبارة من عبارات الاستبانة، وذلك باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{ث} = \frac{\text{ن} - 1}{\text{ن}} (1 - \text{ل} / \text{ن})$$

حيث أن:

ث = معامل الثبات.

(1) بدر، أحمد، مرجع سابق، ص96

(2) عادل ريان محمد (2002)، بحوث التسويق مبادئ - القياس - الطرق، أسيوط، مطبعة الصفا والمروة، ص56.

ن = عدد أفراد العينة.

ل = أكبر تكرار أمام العبارة في أي عمود مقسومًا على مجموع التكرارات الثلاثة.

حصلت جميع عبارات الاستبانة على معامل ثبات أكبر من (0.85)، مما يدل على ثبات الاستبانة ككل.

سابعاً: الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات:

إن معرفة الباحث بالأساليب الإحصائية وما يتطلب كل أسلوب من شروط وفرضيات معينة أمر ضروري لإعطاء نتائج صحيحة، وإن أسلوب معالجة البيانات خطوة مهمة من خطوات تصميم البحث، وقد اعتمد الباحث في المعالجة الإحصائية لأداة الدراسة (الاستبيان) أحد أهم وأشمل وأكثر البرامج الإحصائية شيوعاً وهو برنامج الـ SPSS أو (Statistical package for social sciences) "الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية" ⁽¹⁾ وهو عبارة عن حزم حاسوبية متكاملة لإدخال البيانات وتحليلها، بالإضافة إلى المنهج الوصفي التحليلي الذي استخدمه الباحث عند تناوله استمارات المقابلات الشخصية في سبيل اختبار فروض البحث وتحقيق أهدافه وذلك من خلال جمع البيانات الأولية والثانوية. وقد استخدم الباحث في تحليل البيانات بعض الأساليب الإحصائية: الوسط الحسابي: يعتبر المتوسط من أهم وأفضل مقاييس النزعة المركزية ومن أكثرها شيوعاً واستخداماً في التحليل الإحصائي وذلك لما يتمتع به من خصائص وصفات إحصائية جيدة. ولإيجاد المتوسط على أنه مجموع القيم مقسوماً على عددها، يحسب الوسط الحسابي رياضياً بجمع قيم عناصر المجموعة المراد إيجاد وسطها، ويقسم المجموع على عدد العناصر.

2- الوزن النسبي: ويتم حساب الوزن النسبي للعبارة للتعرف على الأهمية النسبية لها بالنسبة للمحور الخاص بها وذلك لترتيب العبارات وفقاً للأهمية النسبية لهم.

يتم حساب الوزن النسبي للعبارة من المعادلة:

$$3 \text{ ك} + 2 \text{ ك} + 1 \text{ ك} = 3$$

3 ن حيث: ك₁ = عدد التكرارات (نعم). ك₂ = عدد التكرارات (إلى حد ما).

ك₃ = عدد التكرارات (لا).

ن = عدد أفراد العينة.

3- اختبار ألفا كورنباخ: هو معامل مقياس أو مؤشر لثبات الاختبار وقد قام الباحث باستخدام

حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات في الاستبيان عن طريق استخدام معامل ألفا كورنباخ وتعتبر قيمة ألفا كورنباخ التي تتجاوز 0.8 دليلاً للتأكيد على ثبات الأداة المستخدمة. وقد تم حساب معامل ألفا كورنباخ لجميع عناصر

(1) دويدري، رجاء وحيد (2000)، مرجع سابق، ص 13.

أجزاء الاستمارة وكذلك إجمالي الاستمارة ونلاحظ أن من النتائج أن قيمة معامل الثبات Alpha يساوي أكثر من 0.8 وهو معامل ثبات قوى يؤكد على صلاحية وارتباط عناصر جميع الاستمارة .

ثامنا: تحليل نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

في ضوء ما سبق من إجراءات الدراسة الميدانية، التي تضمنت تحديد أهداف الدراسة الميدانية، وإجراءات بناء أدوات الدراسة، وتحكيم المحكمين، وحساب معامل الصدق والثبات لأدوات الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الميدانية، فإن هذا الجزء من الفصل سوف يخصص للإجابة عن السؤال الرابع من تساؤلات الدراسة حول "مدى وعي معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بأهمية استخدام التعليم الإلكتروني في تطوير تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة ظفار بسلطنة عمان" من وجهة نظر أفراد العينة، وتفرغ النتائج مصحوبة بالتفسير والتحليل وفقاً للخطوات الآتية:- 1- تفرغ استجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة في صورة تكرارات طبقاً للدرجات التي حُددت لكل استجابة، وأخذت الدرجات (3، 2، 1) على التوالي.

2- حساب تكرار الاستجابات لكل عبارة.

3- حساب متوسط الدرجات التي حصلت عليها كل استجابة.

الوزن النسبي	الوسط الحسابي	لا		إلى حد ما		نعم		أقوم بإنتاج تقنيات بسيطة من العبارات خانات البيئة تساعدني على زيادة التفاعل مع ذوي الاحتياجات الخاصة. أدرك خصائص الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أساعد ذوي الإعاقة من البكم وضعاف السمع على قراءة الصور أقوم بإعداد البرامج المسلية وتفسيرها. والألعاب الجميلة التي تدخل البهجة والسرور في نفوس ذوي الاحتياجات الخاصة أساعد ذوي الاحتياجات الخاصة بالتصديق بالكتب الإلكترونية واستخدام المستحدثات التكنولوجية المتنوعة مثل (السماعات ومكبرات الصوت وأجهزة تقوية الصوت...إلخ).
		النسبة %	التكرار 25	النسبة %	التكرار 14	النسبة %	التكرار 11	
0.573	1.72							
0.820	2.46	12	6	30	15	58	29	
0.800	2.4	14	7	32	16	54	27	
0.660	1.98	36	18	30	15	34	17	
0.807	2.42	18	9	22	11	60	30	
0.660	1.98	30	15	21	10	28	14	
0.567	1.7	50	25	30	15	20	10	

0.660	1.98	36	18	30	15	34	17	أهتم بما هو جديد في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة.
0.647	1.94	32	16	42	21	26	13	أدرب المكفوفين على أجهزة الحاسوب التي تعمل باللمس والذبذبات.
0.560	1.68	52	26	28	14	20	10	أساعد في توفير التقنيات المساعدة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.
0.560	1.68	56	28	20	10	24	12	وقت الحصة قليل وغير كاف لاستخدام التقنيات المساعدة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة
0.807	2.42	18	9	22	11	60	30	عدم توافر شبكة انترنت بالفصول الدراسية، ومراكز مصادر تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة.
0.640	1.92	40	20	28	14	32	16	قلة الدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة في مجال تدريبهم على استخدام التقنيات الخاصة بمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة على التعلم.

0.567	1.7	50	25	30	15	20	10	عدم وجود فني لتشغيل وصيانة الأجهزة المساعدة الخاصة بتعليم الطلبة ذو الإعاقات المختلفة.
0.700	2.1	26	13	38	19	36	18	عدم تهيئة الفصول الدراسية فنيا لاستخدام التقنيات الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة في عملية التعلم.
0.733	2.2	24	12	32	16	44	22	عدم توافر غرف مصادر تعلم مجهزة بالتقنيات التي تساعد ذوي الإعاقات المختلفة على التعلم.
0.620	1.86	42	21	30	15	28	14	قلة توافر التقنيات التعليمية المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة.

النتائج:

من أهم نتائج الدراسة:

-ضعف قدرة بعض المعلمين على توظيف الأنشطة التعليمية لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في برنامج الدمج نتيجة ضعف الإعداد الأكاديمي الذي يتلقاه المعلمون.

-لا يسهم الإعداد الأكاديمي بالدرجة الكافية في تعليم معلمي التربية الخاصة كيفية توظيف التعليم الإلكتروني التي تفي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

-أوضحت النتائج أن عددا قليلا من معلمي التربية الخاصة هم من مهتمون بالاشتراك في الدورات التدريبية المتعلقة بالإنماء المهني الذي يخص ذوي الاحتياجات الخاصة.

-لا يقوم بعض المعلمين بتدريب الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على استخدام وسائل التعليم الإلكتروني -بالدرجة الكافية- المساعدة مما لا يجعل الطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة يستفيدون من التكنولوجيا المتطورة في العملية التعليمية.

التوصيات:

في ضوء ما كشفت عنه نتائج الدراسة يمكن تقديم بعض التوصيات والمقترحات الآتية:

1-رصد وزارة التربية والتعليم بكافة الوسائل الحديثة والمعاصرة لذوي الاحتياجات الخاصة المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة.

2- الاهتمام بنشر الوعي الثقافي والعلمي من خلال إقامة المؤتمرات والندوات التي تتناول استخدام وسائل التعليم الإلكتروني مع ذوي الاحتياجات الخاصة .

3-مراعاة احتياجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة عند اختبار واستخدام وسائل التعليم الإلكتروني والأخذ في الاعتبار صعوبة التعلم ودرجتها مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

4-توفير وسائل التعليم الإلكتروني في مركز مصادر التعلم الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة .

قائمة المراجع:

1. الجمعية العامة للأمم المتحدة (2008): اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، البند (٦٧هـ) تعزيز حقوق الإنسان وحمايتها.
2. الوقفي، ارضي (2009): صعوبات التعليم النظري والتطبيقي، عمان- الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
3. السعيد، سعيد محمد، وعبد الوهاب، فاطمة، وآخرون (٢٠٠٦): برامج التربية الخاصة ومناهجها بين الفكر والتطبيق، القاهرة، عالم الكتب.
4. عبيد ، ماجدة السيد(2000م) ،تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ، مدخل إلى التربية الخاصة، عمان ، ط 1 ، دار صفاء للنشر والتوزيع.
5. محمد وني بطي الخميسي (2015)، الجولات الداخلية للسلطان قابوس بن سعيد وأبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وزارة الاعلام .

6. دويدري رجاء وحيد (2000)، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية، بيروت ، دار الفكر المعاصر.
7. أحمد بدر أصول البحث العلمي ومناهجه (،1994)، المكتبة الأكاديمية ، الدوحة.
8. فؤاد البهي السيد: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري(، 1979)، القاهرة، دار الفكر العربي، ط3
9. عادل ريان محمد (2002) بحوث التسويق مبادئ – القياس – الطرق، أسيوط، مطبعة الصفا والمروة،
10. عبد الجواد عبد الله السيد، (1993) ، محاضرات في مناهج البحث، أسيوط، مطابع الليثي
11. المبني المدرسي أربعة عقود من التطوير والتحديث ، سلطنة عمان ، إصدارات تربوية 2011/18 م.
12. حسن البائع محمد عبد العاطي(2010). تكنولوجيا تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والوسائل المساعدة - الإسكندرية دار الجامعة الجديدة .
13. الجهني، سلمان بن عايد، والأزرع، نايف بن عايد (٢٠١٤): معوقات استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد(٣)، العدد(١٠).
14. المبارك، أحمد بن عبد العزيز (2003)، أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية الإنترنت على تحصيل طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود، رسالة ماجستير، الرياض.
15. محمد، عادل عبد الله (2011)، مدخل إلى اضطراب التوحد والاضطرابات السلوكية والانفعالية، القاهرة ، دار الرشاد للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية :

1. Ahmad, Fouzia Khursheed (2015): Use of Assistive Technology in Inclusive Education Making Room for Diverse Learning Needs, Transcience, Vol. 6, No 2, pp 21911150
2. Burden, P. R., & Byrd, D. M. (1994). Methods for effective teaching (Vol. 160 Needham Heights, MA: Allyn and Bacon
3. Sider, Steve & Maich, Kimberly(2014): Assistive =Technology Tools Supporting Literacy Learning for All Learners in the Inclusive Classroom, A research- into-practice series produced by a partnership between the Literacy and Numeracy Secretariat and the Ontario Association of Deans of Education, Research Monograph 50, Wilfrid Laurier University and Brock University.

المواقع الالكترونية :

1. عبد العاطى ، حسن البائع ، التكنولوجيا التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة متاح على :

http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=371&Model=M&SubModel=143&ID=665&ShowAll=On

2. منظمة الصحة العالمية (2019)، تاريخ الاسترجاع 2019/4/31 متاح على <https://www.who.int/ar>:

3. سالم السبيعي، مها (2016)، تعليم اللغة العربية للصم: متطلبات الإعاقة وعقبات التعلم، متاح على :

<https://www.aljazeera.com/2015/20151026/rj1.htm>

4. المقطري، ياسين عبده سعيد(2017)، واقع استخدام معلمات الدمج للتقنيات المساعدة مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في بعض المدارس الحكومية بالتعليم الأساسي في الامارات، مجلة العلوم التربوية ، ع1، ج2، ص46.

Les PSP aux patients présentant un stress lié à la COVID-19

المساعدات النفسية الأولية للمرضى مع ضغط نفسي مرتبط بكوفيد-19

Dr Hacène SEKHSOUKH, Université de Larbi BEN M'HIDI, Oum-Bouaghi, Algérie

د. حسان سخسوخ، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر

ملخص :

أعلنت منظمة الصحة العالمية في شهر يناير 2020 ظهور مرض جديد من الفيروس التاجي هو (كوفيد19)، شكّل مشكلة للصحة العمومية ذات منحنى عالمي، وأشارت إلى وجود خطر كبير من انتشار هذا المرض في دول أخرى من العالم، وأعلنت في شهر مارس 2020 أنه يمكن تصنيفه كجائحة.

يعتبر الفيروس التاجي المستجد (كوفيد19) مرضا معديا يشكل حاليا تهديدا كبيرا للصحة العمومية يتعين على الجميع مواجهته، ومن المهم التذكير أنه من الطبيعي أن يتأثر الفرد انفعاليا بالأحداث الجارية حوله، مثل انتشار الأمراض على نطاق واسع، وأن يبذل ما يستطيع من أجل التكيف مع مثل هذه الوضعيات.

عند حصول الأحداث المخيفة حولنا في مجتمعنا أو بلدنا أو في العالم، فإننا نسعى بوصفنا مختصين أو مواطنين عاديين وبطريقة تلقائية إلى مد يد العون للضحايا ولأقاربهم، من هذا المنطلق تأتي هذه الورقة البحثية لتقديم وشرح المساعدات النفسية الأولية، والتي تعني في جوهرها تقديم المساعدة في بعدها الإنساني والعملي للأشخاص الذين تعرضوا لأزمات خطيرة. يهدف هذا المقال إلى تحليل الضغط النفسي المتصل بالجائحة واقتراح المبادئ الأساسية للمساعدات النفسية الأولية، للمختصين وللأفراد على حد سواء، من أجل مواجهة وتخفيف المخاطر النفسية المتصلة ب(كوفيد19)، وخاصة منها الضغط النفسي.

الكلمات المفتاحية: المساعدات النفسية الأولية، المرضى، الضغط النفسي، كوفيد19.

Résumé :

En janvier 2020, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) a déclaré que l'écllosion d'une nouvelle maladie à coronavirus, COVID-19, constituait une urgence de santé publique de portée internationale. L'OMS a indiqué qu'il existe un risque élevé de propagation de cette maladie dans d'autres pays du monde. En mars 2020, l'OMS a déclaré qu'elle pouvait être qualifiée de pandémie.

170

Le nouveau coronavirus COVID-19 est une maladie infectieuse qui représente actuellement un risque important pour la santé publique et qui nous interpelle tous. Il est important de se rappeler qu'il est normal d'être affecté émotionnellement par des événements comme l'apparition de maladies à grande échelle, et que nous pouvons faire certaines choses pour nous aider à nous adapter à ce genre de situation.

Lorsque des événements terribles se produisent autour de nous, dans nos communautés, dans nos pays et dans le monde, nous souhaitons souvent spontanément comme étant des spécialistes ou de simples citoyens tendre la main et aider les victimes et leurs proches. De ce principe-là cette feuille de recherche vient pour présenter les PSP (premiers secours psychologiques), qui supposent l'apport d'une aide dans sa dimension à la fois humaine et concrète pour les personnes ayant vécu des situations de crise graves.

Le présent article vise à analyser le stress lié à cette pandémie et à proposer les principes essentiels des PSP aux spécialistes ; ainsi qu'aux individus pour faire face aux risques psychologiques relatifs à la COVID-19, et en particulier le stress.

Mots clés : PSP, Patients, Stress, COVID-19

Introduction :

Différents types d'événements stressants se produisent dans le monde, comme les guerres, les catastrophes naturelles, les accidents, les incendies et les violences interpersonnelles. Des personnes, des familles ou des communautés entières peuvent être affectées. Ces personnes peuvent perdre leur maison ou leurs proches, être séparés de leur famille et de leur communauté, ou être témoins de violence, de destruction ou confrontés à la mort. Si chaque individu confronté à de tels événements s'en trouve affecté d'une manière ou d'une autre, les réactions et les ressentis de chaque personne peuvent être très différents. Beaucoup de personnes peuvent se sentir dépassées, accablées, désorientées, ou ne pas bien comprendre ce qui se passe. Elles peuvent avoir

très peur ou éprouver de l'anxiété, ou alors se sentir comme paralysées, et se coupent de la réalité. Ces réactions face à l'événement peuvent être plus ou moins fortes selon les individus.

Le potentiel de propagation rapide des maladies infectieuses est une menace croissante. Dans les premiers stades d'une épidémie de maladie infectieuse telle que le Coronavirus (COVID-19), il y a souvent une incertitude quant à la nature de la maladie, sa propagation, sa portée et son impact. Cela est souvent source d'une détresse émotionnelle, même chez ceux qui n'ont pas été directement exposés à la maladie. Les réactions psychologiques et comportementales les plus courantes sont les réactions de détresse (insomnie, anxiété, perception d'insécurité, colère, recherche de boucs émissaires et recours accru aux dispositifs de santé par crainte de la maladie) et des comportements à risque pour la santé (consommation accrue d'alcool et de tabac, modification de l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée, isolement social, augmentation des conflits familiaux et des comportements violents). Les enfants et les adolescents peuvent également être en détresse, ce qui peut se manifester par des troubles du comportement, un isolement social ou une baisse des résultats scolaires. Une minorité d'individus pourront dans ce contexte développer des troubles, tels qu'un épisode dépressif, un trouble anxieux ou un trouble de stress post-traumatique, qui nécessiteront un traitement spécifique.

Les premiers secours psychologiques ont été recommandés par de nombreux groupes d'experts internationaux et nationaux, et notamment par le Comité Permanent Inter organisations (CPI) et le Projet Sphère. Les premiers secours psychologiques représentent une solution alternative au débriefing psychologique. En 2009, le Groupe de mise au point des recommandations de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) a évalué les résultats des premiers secours psychologiques et ceux du débriefing psychologique. Les conclusions de cette évaluation recommandent de proposer les premiers secours psychologiques plutôt que le débriefing psychologique aux personnes en détresse psychologique extrême suite à un événement traumatisant récent.

Lors de l'épidémie de COVID-19, la plupart des patients souffrant de troubles mentaux vont vivre la situation de manière adéquate et certains pourront même améliorer leur fonctionnement face aux défis et aux besoins des autres. Cependant, les Professionnels de santé mentale sont susceptibles de rencontrer des patients dont la détresse émotionnelle est accrue en raison de l'impact de l'épidémie sur eux, leurs familles et leurs communautés.

1-Historique:

Les grandes pandémies ne sont pas des phénomènes nouveaux. Elles font partie de la mémoire collective de l'humanité (peste, choléra, grippe espagnole...) et ont ravagé à plusieurs reprises certaines régions du monde dont l'Europe. L'histoire de ces grandes épidémies est fortement liée à l'augmentation de la mobilité des biens et des personnes, les maladies transportées par les explorateurs et les commerçants (tuberculose, syphilis, rougeole, etc.) ayant eu dès les premiers contacts intercontinentaux des effets dévastateurs sur les populations autochtones. Leur impact démographique sur des régions entières, comme l'Amérique latine et les Caraïbes, en a d'ailleurs façonné l'histoire avec la disparition massive de leurs « premiers habitants ». Ceci explique une partie de la forte charge symbolique, voire passionnelle, qui accompagne ces phénomènes et en rend la gestion si sensible. Une variante du virus H1N1, nom qui revient régulièrement dans l'actualité, fut responsable de la pandémie de grippe espagnole (1918-1919) qui tua environ cinquante millions de personnes juste après la 1e Guerre mondiale, soit bien plus que le conflit lui-même.

Les crises sanitaires d'ampleur mondiale se multiplient depuis plusieurs décennies. La « grippe de Hong Kong » (également appelée « grippe de 68 ») est la plus récente des grandes pandémies grippales. Troisième pandémie du XXe siècle après la « grippe espagnole » et la « grippe asiatique » (2 millions de morts en 1957), elle a fait le tour du monde entre l'été 1968 et le printemps 1970, tuant environ un million de personnes, selon les estimations de l'Organisation mondiale de la santé (OMS). Tombée dans l'oubli, elle n'a réintéressé le monde de la santé que lorsque la nouvelle pandémie liée à l'émergence du virus H5N1 a commencé à se développer. Patrice Bourdelais⁶ historien de la santé publique à l'École des hautes études en sciences sociales écrivait à ce sujet : « À la fin des années 60, on a confiance dans le progrès en général, et le progrès médical en particulier. Il y a encore beaucoup de mortalité infectieuse dans les pays développés, mais la plupart des épidémies y ont disparu grâce aux vaccins, aux antibiotiques et à l'hygiène. La grippe va donc, inéluctablement, disparaître. » Pour la communauté scientifique, la pandémie de Hong Kong est donc un choc : « Elle a sonné l'alarme, réveillé la peur de la catastrophe de 1918 et boosté les recherches sur le virus ». Pour les épidémiologistes, la grippe de Hong Kong est entrée dans l'Histoire comme la première pandémie de l'ère moderne, celle de la mondialisation des échanges et des transports aériens rapides. La première, aussi, à avoir été surveillée par un réseau international. De fait, elle est la base de tous les travaux de modélisation visant à prédire le calendrier de la future pandémie. Or, la grippe de Hong Kong a bouclé son premier tour du monde

en un an avant de revenir attaquer l'Europe, présageant les pandémies à venir qui pouvaient ceinturer la planète en quelques mois.

Les évolutions sociétales et les modifications des écosystèmes créent de nouvelles dynamiques d'émergence et de dissémination des pathogènes connus et d'autres, inconnus, avec de nouvelles lignes de vulnérabilités : les climats des forêts tropicales humides primaires s'ouvrent toujours plus à l'homme ; la diminution accélérée de la biodiversité qui offrait des barrières biologiques à la circulation des pathogènes devient très inquiétante ; le réchauffement dans les zones de taïgas induit la fonte des permafrosts et la relâche non seulement de méthane, mais aussi des pathogènes anciens.

Le développement de systèmes de production animale toujours plus industrialisés, entraînant modification de l'alimentation et renforcement de la promiscuité entre animaux et entre animaux et hommes créent de nouveaux facteurs de risques d'émergence de nouvelles zoonoses.

Les voyages internationaux en forte hausse depuis trente ans et la croissance du tourisme de masse accélèrent les transferts d'insectes, de bactéries et de virus à travers toute la planète. Toutes ces évolutions s'accompagnent de nouveaux risques épidémiologiques, avec les conséquences dramatiques que nous voyons aujourd'hui dans le cadre de la crise du Coronavirus COVID-19. Ainsi, le fait que ces épidémies « nationales » deviennent transfrontalières, qu'elles passent du stade « épidémie » au stade d'alerte « pandémie » puis d'urgence de santé publique de portée internationale ».¹

2-Population vulnérable :

Les gens ne réagissent pas tous de la même façon à une crise, comme celle de la COVID-19, il est probable qu'il y aura beaucoup plus de personnes qui en souffriront psychologiquement que de personnes qui seront atteintes de la COVID-19 et tomberont gravement malades. Les personnes qui réagissent plus fortement au stress lors d'une crise sont:

- Les personnes âgées et les personnes atteintes de maladies chroniques, qui sont plus vulnérables à la COVID-19
- Les enfants et les adolescents

¹ GRÜNEWALD & HUGUESMAURY **Epidémie, Pandémie et enjeux humanitaires**, Centre de crise et de Soutien, Paris, 2020, P6.

- Les personnes qui participent à la lutte contre la COVID-19, comme les médecins, les infirmières et les autres fournisseurs de soins de santé, ou les premiers intervenants

- Les personnes qui ont des problèmes de santé mentale et qui souffrent de toxicomanie

- Les personnes qui ont tendance à s'inquiéter, en particulier, de leur santé, ou qui ont vécu un événement traumatisant, récemment ou dans le passé

- Les personnes qui vivent seules ou qui ont peu de soutien social

La réaction du stress, peut se manifester de plusieurs manières chez une personne, et ce, sur divers plans (physique, psychologique, émotionnel, comportemental).

3-Définition du stress :

Le stress est une réponse physiologique normale à une situation anormale; il fait partie intégrante de notre existence. Il permet à notre organisme de s'adapter aux multiples événements positifs ou négatifs que nous vivons, comme une naissance, un mariage, la perte d'un emploi, etc. mais si la capacité d'adaptation de l'individu est plus ou moins influencée, ainsi que son bien être ça devient un problème psychologique.

4-Manifestations du stress :

4.1-Plan physique :

- Maux de tête, tensions dans la nuque, problèmes gastro-intestinaux, etc.
- Difficultés de sommeil
- Diminution de l'appétit
- Diminution de l'énergie, sensation de fatigue. Etc.

4.2-Plans psychologique et émotionnel :

- Inquiétudes et insécurité en lien avec le virus
- Sentiment d'être dépassé par les événements, impuissance
- Avoir un discours intérieur n'étant pas toujours le reflet de la réalité
- Vision négative des choses ou des événements quotidiens
- Présence de sentiments de découragement, d'insécurité, de tristesse, de colère. Etc.

4.3-Plan comportemental :

-Difficultés de concentration

-Irritabilité, agressivité

-Pleurs

-Isolement, repli sur soi

-Difficulté à prendre des décisions

-Augmentation de la consommation d'alcool, de drogues et de médicaments

- Manifestations du stress¹ :

Quand le stress est plus important les aspects deviennent plus profonds comme suit :

-Dormir mal, dormi trop ou pas assez

-Éviter les autres, même dans les limites de la distanciation sociale

-Maux de tête, problèmes d'estomac, douleurs au cou ou au dos

-Pleurs

-Tendance à moins parler

-Se sentir anxieux, déprimé ou avoir des crises de panique

-Se sentir en colère, coupable, impuissant, indifférent ou confus

-Penser excessivement à la COVID-19 ou aux pandémies, et regarder beaucoup trop la télévision ou les nouvelles sur le sujet

-Ne pas vouloir se lever le matin

-Avoir de la difficulté à se concentrer

-Manger excessivement

-Boire plus d'alcool ou prendre plus de médicaments d'ordonnance

¹ Santé et Services Sociaux Québec **Stress, anxiété et déprime associés à la maladie à coronavirus COVID-19**, 2020. Repéré à <https://publications.msss.gouv.qc.ca.pdf>

-Avoir peu de patience

-Vouloir surprotéger vos proches

Il est important de se rappeler que la plupart d'entre nous ont eu ou connu, à un moment ou à un autre, certains des signes et des symptômes énumérés ci-dessus, et que la COVID-19 cause beaucoup de stress chez la plupart des gens. Si vous constatez chez vous plusieurs de ces signes et de ces symptômes, et que ceux-ci

-persistent au-delà de quelques semaines

-persistent au point où vous ne pouvez pas effectuer les activités domestiques ou professionnelles autorisées par les consignes de distanciation sociale

-sont accompagnés de sentiments intenses de désespoir, d'impuissance ou de pensées suicidaires il serait avisé de consulter un professionnel de la santé réglementé, comme un psychologue, votre médecin de famille, une infirmière praticienne, un psychiatre ou un autre fournisseur de soins de santé mentale¹.

5-Stades de réaction au stress :

Les éléments stressants peuvent vous faire passer à l'un ou l'autre des stades suivants :

5.1-Stade 1:

Mobilisation d'énergie ;

Votre organisme réagit à un événement stressant soudain et effrayant comme une collision évitée de justesse : c'est le stress primaire. Ou encore, si vous vous retrouvez volontairement en situation stressante, comme la veille de votre mariage, on parle de « stress secondaire ».

Dans les deux cas, vous pourriez ressentir les symptômes suivants :

-Un pouls accéléré

-Une respiration rapide par petites bouffées

-Des sueurs froides

-Des papillons dans l'estomac –indigestion ou manque d'appétit

¹ Société canadienne de psychologie L'impact psychologique de la pandémie de coronavirus (COVID-19), 2020. Repéré à <https://www.coeuretavc.ca.pdf>

-Des étourdissements ou des vertiges

5.2-Stade 2:

Consommation d'énergie ; si vous ne pouvez obtenir le soulagement du stade 1, votre organisme commencera à libérer des sucres et des gras emmagasinés et consommera ses ressources vitales.

Ainsi, vous pourriez :

-Vous sentir épuisé et sous pression

-Ressentir de l'épuisement et une grande fatigue

-Trop manger ou mal manger

-Ressentir de l'anxiété ou de la tension

-Avoir de la difficulté à vous concentrer

-Souffrir de maladies comme le rhume ou la grippe

-Empirer vos mauvaises habitudes, comme le tabagisme, les abus d'alcool ou de nourriture ou boire plus de café

5.3-Stade 3:

Épuisement ; si votre stress se maintient, il peut devenir chronique. Les besoins en énergie de votre organisme deviennent plus importants que sa capacité de la produire.

Vous pourriez développer de graves maladies comme :

-Maladies du cœur

-Accident vasculaire cérébral (AVC)

-Pression artérielle élevée

-Maladie mentale (dépression)

Ou vous pourriez ressentir des symptômes comme :

-Insomnie (difficulté à dormir)

-Erreurs de jugement

-Changements de personnalité¹

6-Stress lié à la quarantaine (confinement) :

La quarantaine est définie comme la séparation des individus qui peuvent avoir été exposés à une maladie infectieuse du reste de la population afin de déterminer s'ils sont malades et pour réduire leur risque d'infecter autrui. Pendant l'épidémie de coronavirus COVID-19, la quarantaine a été utilisée comme stratégie de santé publique pour réduire la transmission des maladies.

Les manifestations du stress lors de la quarantaine incluent :

-La frustration et l'ennui liés à l'isolement de la quarantaine ; ce qui implique la perte de sa routine quotidienne (par exemple les activités régulières à la maison et au travail, les achats de produits de première nécessité) et des contacts sociaux et physiques limités avec autrui.

-Un accès restreint au matériel et aux soins ; y compris la nourriture, l'eau ou le changement de vêtements ainsi que les masques, les médicaments et les thermomètres.

-Des informations insuffisantes ; comme l'absence ou le retard d'informations émanant des autorités de santé publique, souvent en raison d'une mauvaise coordination entre les responsables de la santé et du gouvernement ; des recommandations peu claires ; une confusion sur les raisons de la mise en quarantaine ; et le manque de transparence perçu.

-Des durées de quarantaine plus longues ; (c.-à-d. 10 jours ou plus), ainsi qu'une prolongation de la durée de la quarantaine.

-Craintes d'être infecté ou d'infecter d'autres personnes ; qui peuvent se manifester par une attention accrue et des inquiétudes quant à la santé et aux symptômes physiques, et ces craintes peuvent être particulièrement envahissantes pour les femmes enceintes et les parents de jeunes enfants.

7-Manifestations du stress au cours et après la quarantaine :

-La perte financière ; L'absence du travail, les coûts des soins et d'autres charges financières imprévues peuvent entraîner une détresse socioéconomique, en particulier chez les personnes à faible revenu.

¹ Association canadienne pour la santé mentale **Le stress apprivoisé**, Association canadienne pour la santé mentale, 2013, P5.

-La stigmatisation par autrui ; La stigmatisation et le rejet par des voisins, des collègues, des amis et même certains membres de la famille peuvent se manifester par un traitement inhabituel, par de la peur ou de la suspicion, un évitement ou une exclusion des loisirs, du travail ou des activités scolaires et des commentaires ressentis comme stigmatisant. La stigmatisation peut être exacerbée si des individus mis en quarantaine sont membres d'un groupe ethnique ou religieux particulier.

-Le retour à sa routine « normale » ; Le retour à son travail et aux routines sociales peut prendre de plusieurs jours à plusieurs semaines, voire plusieurs mois. Le fait de savoir qu'il peut falloir du temps pour reprendre une routine régulière peut aider à diminuer les inquiétudes, l'anxiété et la frustration.

8-Bien-être psychologique pendant la quarantaine :

-Utilisez la communication comme un outil ; Une communication claire, compréhensible et pratique peut réduire les réactions psychologiques indésirables et augmenter l'adhésion du patient aux consignes de santé publique. Privilégiez une communication brève, répétée, cognitivement et culturellement adaptée à chacun de vos patients sur la nature de la maladie, les raisons de la mise en quarantaine et toute autre information vous paraissant essentielles.

-Encouragez la communication avec les proches ; Connaître l'état de santé psychique de ses proches peut avoir un impact puissant sur l'équilibre émotionnel et peut améliorer le respect des consignes de quarantaine. Par exemple, le fait de savoir que les proches sont en sécurité, en bonne santé et bien soignés peut réduire le stress, tandis qu'un stress accru est possible en l'absence de ces informations ou en cas de nouvelles inquiétantes. Avant la mise en quarantaine, accordez assez de temps (dans les limites des recommandations de santé publique) aux patients pour prendre des dispositions, rassurer leurs proches et leur dire au revoir. Pendant la quarantaine, facilitez l'utilisation de la technologie (par exemple, les appels téléphoniques et vidéo, les réseaux sociaux) pour garder les proches en contact les uns avec les autres.

-Préparez-vous à la quarantaine ; Les familles et les institutions en quarantaine auront besoin de nourriture, de produits ménagers et de médicaments adéquats. Une fois cette dernière imposée, la capacité de se déplacer et de faire des achats comme à l'accoutumée peut être limitée. Obtenez, si possible, les ressources nécessaires avant la mise en quarantaine.

-Réduisez l'ennui et l'isolement ; La planification d'activités pendant la quarantaine peut aider à réduire l'ennui et diminuer les ruminations autour des symptômes physiques et du sentiment d'isolement. Comme

indiqué précédemment, faciliter l'accès à internet et aux outils de télécommunication est important pour maintenir les liens sociaux et la communication à distance en quarantaine. Cependant, l'exposition aux médias doit être surveillée, car une exposition excessive ou à des sources non fiables peut augmenter le stress.

-Prenez soin de vous ; Les professionnels de santé sont également vulnérables aux effets psychologiques de la quarantaine, et cela peut être aggravé par le fait de prendre soin de patients malades et en détresse. Assurez-vous que vos propres besoins primaires sont satisfaits, notamment manger, boire et dormir ; accordez-vous des pauses à des intervalles prédéterminés ; maintenez la communication avec des collègues et des proches ; et assurez-vous que vos proches sont en sécurité et sont préparés pour une éventuelle mise en quarantaine. Si vous êtes susceptible de travailler avec des personnes infectées, abordez ouvertement avec votre famille les risques encourus pour vous et pour elle et les mesures prises pour minimiser ces risques. Prévoyez la possibilité que vous puissiez être mis en quarantaine séparément d'eux s'ils ne sont pas exposés.

-Maintenez la quarantaine aussi courte que possible ; Lorsque vous informez les patients de la durée de la mise en quarantaine, limitez la durée à ce qui est scientifiquement raisonnable et veillez à ne pas adopter une approche trop prudente. De plus, ne prolongez pas la durée de la quarantaine hormis en cas d'absolue nécessité, et si cela se produit, fournissez aux patients des informations à jour dès que possible¹.

Les éléments suivants peuvent aussi aider à soutenir les patients pendant l'épidémie COVID-19 :

-Rester informé ; Obtenez les dernières informations sur l'épidémie auprès de ressources de santé publique crédibles, afin de fournir des informations précises à vos patients.

-Corriger la désinformation ; La désinformation peut se répandre rapidement, provoquant un état d'alerte inutile. Si des patients vous présentent des informations inexactes concernant l'épidémie, corrigez leurs idées fausses et indiquez-leur des ressources de santé publique fiables.

-Limiter l'exposition aux médias ; Encouragez les patients à limiter l'exposition aux médias. La disponibilité de l'information en continu 24 h/ 24h n'aide pas à prendre de la distance. Il a été montré qu'une exposition médiatique excessive à un événement stressant augmente son impact délétère sur la santé mentale. Recommandez aux patients (et aux soignants) d'utiliser ponctuellement des sources médiatiques fiables et uniquement pour recueillir les informations nécessaires.

¹ L Jamet Effets psychologiques de la quarantaine pendant l'épidémie de coronavirus, Traduction de la fiche du CSTS (Center for the Study of Traumatic Stress), 2020. Repéré à <https://www.encephale.com.pdf>

-Éduquer ; De part leur fonction, les psychiatres peuvent influencer les comportements individuels en éduquant les patients, en collaborant avec les soins primaires et d'urgence et en conseillant les décideurs. Parmi les informations utiles, éduquez sur les réactions psychologiques et comportementales courantes en cas d'épidémies, sur les interventions pour gérer la détresse et les comportements à risque pour la santé, et sur l'importance d'une communication adaptée en ce qui concerne les risques.

-Informersur les réactions liées au stress ; La détresse est fréquente dans le contexte de peur et d'incertitude provoquées par les épidémies :

-Reconnaître et rassurer sur les réactions de stress ("Je vois que vous êtes stressé, et c'est compréhensible. Beaucoup de gens se sentent ainsi en ce moment").

-Apprendre aux patients à identifier leurs propres réactions de stress et leurs comportements à risque pour la santé, les encourager à s'auto-évaluer et/ou à se faire aider pour cela par des membres de leur famille ou amis. La gestion précoce de ces réactions peut faire en sorte d'éviter qu'elles s'aggravent.

-Discuter des stratégies visant à réduire le stress, notamment :

-Soyez prêt (par exemple, élaborer un plan d'action personnel/familial dans le contexte de l'épidémie).

-Prendre des mesures préventives quotidiennes (par exemple, se laver fréquemment les mains, respecter les mesures barrières).

-Ne pas manquer de sommeil, prendre des repas réguliers et faire de l'exercice.

-Limiter la consommation d'alcool, de tabac et d'autres drogues.

-Parler à ses proches de ses inquiétudes et de ses préoccupations.

-Pratiquer des exercices apaisants, notamment la respiration diaphragmatique et la relaxation musculaire.

-S'adonner à des passe-temps et des activités agréables.

-Faire appel à des spécialistes (psychiatre, psychologue) si un patient :

-Présente une détresse émotionnelle sévère,

-Présente une récurrence ou une aggravation d'un trouble psychologique préexistant

-A une consommation régulière des substances pour gérer les émotions négatives

-A des pensées auto- ou hétéro agressives¹

9-Les PSP (Premiers Secours Psychologiques) :

D'après Sphère (2011) et le CPI (2007), les premiers secours psychologiques (PSP) décrivent une aide à la fois humaine et soutenante apportée à une personne qui souffre et qui peut avoir besoin de soutien. Voici plus précisément en quoi consistent les PSP :

-apporter soutien et soin concrets, sans intrusion.

-évaluer les besoins et les préoccupations de la personne.

-aider les personnes à répondre à leurs besoins essentiels (par exemple, la nourriture et l'eau, les informations).

-écouter la personne sans la pousser à parler.

-réconforter les personnes et les aider à se calmer.

-aider les personnes à obtenir les informations, les services et le soutien social dont elles ont besoin.

-protéger les personnes d'éventuels nouveaux dangers.

Il faut aussi comprendre ce que les PSP ne sont pas:

-Ce n'est pas une aide que seuls les professionnels peuvent apporter.

-Ce n'est pas un soutien psychologique professionnel.

-Ce n'est pas un « débriefing psychologique¹ », car on ne parle pas nécessairement de façon détaillée de l'événement à l'origine de la détresse psychologique.

-On ne demande pas aux personnes d'analyser ce qui s'est produit ou de retrouver la chronologie des événements.

¹ S Guillaume, Ph Courtet, E Olié **Un guide pour les psychiatres, psychologues et soignants de santé mentale**, Traduction de la fiche du CSTS (Center for the Study of Traumatic Stress), 2020. Repéré à <https://www.whqubdoc.who.pdf>

-Même si les PSP impliquent une capacité d'écoute, il ne s'agit en aucun cas de pousser les personnes à parler de leurs ressentis ou de leurs réactions face à l'événement qu'elles ont vécu.

Les PSP constituent une solution alternative au « débriefing psychologique » avéré inefficace. En revanche, les PSP reposent sur des éléments qui semblent particulièrement utiles pour le rétablissement des personnes sur le long terme (diverses études l'ont montré, et de nombreux intervenants en situation de crise partagent cette opinion).

Ces éléments incluent :

- le sentiment d'être en sécurité, soutenu par le groupe, calme et ayant de l'espoir.
- l'accès à un soutien social, physique et émotionnel.
- le sentiment de pouvoir s'en sortir, en tant que personne et en tant que communauté.

Les PSP sont destinés aux ;

Personnes en détresse qui viennent d'être confrontées à une situation de crise grave. Vous pouvez aussi bien aider des enfants que des adultes. Cependant, toutes les personnes qui ont vécu une situation de crise n'auront pas nécessairement besoin, ou ne souhaiteront par forcément recevoir des PSP. N'imposez pas votre aide à ceux qui ne le souhaitent pas, mais restez à la disposition de ceux qui pourraient rechercher un soutien.

Il y a des situations où certaines personnes ont besoin d'un soutien plus important que les seuls PSP. Vous devez alors connaître vos limites et chercher de l'aide auprès d'autres intervenants, par exemple le personnel médical (s'il y en a), vos collègues ou d'autres personnes du secteur, les autorités locales ou les responsables communautaires et religieux. Dans l'encadré ci-après, nous avons énuméré les personnes ayant besoin d'un soutien immédiat plus important. Il est alors indispensable de leur apporter une aide (médicale ou autre) en priorité car leur vie ou celle d'autrui peut être en danger.

Les personnes ayant besoin d'un soutien immédiat plus important sont ;

- les personnes souffrant de blessures graves et potentiellement mortelles ayant besoin de soins médicaux d'urgence.
- les personnes qui sont si bouleversées qu'elles ne peuvent prendre soin d'elles mêmes, ni de leurs enfants.
- les personnes qui peuvent se faire du mal.

-les personnes qui peuvent faire du mal à autrui.

Les PSP sont proposés si ;

Les besoins d'aide et de soutien psychologique peuvent perdurer longtemps après un événement grave, les PSP sont faits pour aider les personnes qui, récemment, viennent de vivre une situation de crise. Vous pouvez commencer à apporter les PSP dès que vous avez établi un premier contact avec des personnes en détresse. Cela se passe généralement au cours de l'événement, ou tout de suite après celui-ci. Il se peut toutefois que ce soit plusieurs jours ou plusieurs semaines après, en fonction de la durée de l'événement et de sa gravité.

Vous pouvez apporter des PSP dès lors que vous estimez que vous êtes suffisamment en sécurité pour le faire. Cela se passe souvent au sein de la communauté, par exemple sur le lieu d'un accident, ou bien là où les personnes en détresse sont accueillies, comme les centres de santé, les abris ou les camps, les écoles et les sites de distribution (nourriture ou autres). Idéalement, essayez d'apporter des PSP dans un lieu avec un minimum de confidentialité et d'intimité pour pouvoir parler. Pour les victimes de certains types d'événements graves, comme la violence sexuelle, l'intimité est essentielle afin d'assurer la confidentialité et le respect de la dignité de la personne¹.

Les PSP sont décrits comme étant une aide humaine et réconfortante apportée à une personne qui souffre et qui peut avoir besoin de soutien.

Apporter des PSP de manière responsable veut dire :

- Respecter la sécurité, la dignité et les droits.
- Adapter ce que l'on fait pour prendre en compte la culture de la personne.
- Savoir quelles sont les autres mesures d'intervention d'urgence.
- Prendre soin de soi.

Lorsque vous apportez les PSP de façon responsable lors d'une épidémie de Maladie à virus COVID-19:

-Assurez-vous que les personnes connaissent leurs droits (tels que le droit au traitement et aux soins, le droit d'être traité avec dignité, etc.) ainsi que leurs responsabilités pendant l'épidémie de la maladie à virus COVID-

¹ Organisation mondiale de la Santé **Les premiers secours psychologiques : Guide pour les acteurs de terrain**, Éditions de l'OMS, Genève, 2012, P3-6.

19, telles que leur responsabilité de suivre les conseils des autorités sanitaires et des professionnels locaux de la santé.

-Prenez soin de votre propre bien-être physique et mental ! En tant qu'aïdant, vous pouvez également être affecté par l'épidémie de la COVID-19 ou avoir un membre de votre famille, des amis et des collègues qui sont affectés. Accordez une attention supplémentaire à votre propre bien-être et assurez-vous de respecter toutes les mesures de sécurité.

9.1-Préparation:

- Renseignez-vous sur la maladie à virus COVID-19.
- Renseignez-vous sur les services et les soutiens disponibles.
- Renseignez-vous sur les questions de sécurité.

9.2-Action :

9.2.1-Observation :

- Assurez-vous de la sécurité.
- Identifiez les personnes ayant clairement des besoins essentiels urgents.
- Identifiez les personnes les plus en détresse.

9.2.2- Écoute :

- Abordez les personnes qui peuvent avoir besoin de soutien.
- Demandez-leur quels sont leurs besoins et leurs préoccupations.
- Écoutez les personnes et aidez-les à se ressaisir.

Même si vous devez communiquer de loin à cause des mesures de sécurité, vous pouvez encore accorder à la personne toute votre attention et montrer que vous écoutez attentivement.

9.2.3-Contact :

- Aidez les personnes à subvenir à leurs besoins essentiels et à accéder aux services.
- Aidez les personnes à gérer les problèmes qu'elles rencontrent.
- Transmettez des informations.

-Mettez les personnes en contact avec leurs proches et avec un soutien social.

9.2.4-Étique :

Voici une liste de conseils sur ce qui est à faire et à ne pas faire sur le plan éthique : elle sert à éviter de nuire à la personne qui bénéficie des PSP, à lui fournir les meilleurs soins possibles et à agir seulement dans son intérêt. Proposez votre aide de la manière la plus appropriée et la plus réconfortante pour les personnes que vous soutenez. Pensez à ce que signifient ces conseils sur le plan éthique dans votre contexte culturel :

À FAIRE	À ÉVITER
<ul style="list-style-type: none"> -Être honnête et digne de confiance. -Respecter le droit de la personne de prendre ses propres décisions. -Connaître et mettre de côté vos préjugés et parti pris. -Bien expliquer à la personne que même si elle refuse d'être aidée, elle pourra toujours avoir accès à cette aide plus tard . -Respecter la vie privée de la personne et s'assurer de la confidentialité de son histoire, si cela est approprié. -Adopter une attitude appropriée en tenant compte de la culture, de l'âge et du sexe de la personne. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ne pas exploiter votre position en tant qu'aident -Ne jamais demander à la personne de l'argent ou un service en échange de l'aide que vous apportez. -Ne jamais faire de fausses promesses ou donner de fausses informations. -Ne pas exagérer ses compétences. -Ne pas imposer votre aide, et ne pas insister ou vous imposer. -Ne pas obliger quelqu'un à vous raconter son histoire. -Ne pas divulguer les données personnelles de l'histoire de la personne. -Ne pas juger la personne sur ses actes ou ses sentiments.

Attention! Certaines personnes auront besoin de plus que de simples PSP. Soyez conscient de vos limites et demandez l'aide d'autres personnes qui peuvent fournir un soutien plus avancé en santé mentale, des soins médicaux ou toute autre aide :

-Les personnes qui sont si bouleversées qu'elles ne peuvent pas prendre soin d'elles-mêmes, ni de leurs enfants.

-Les personnes qui peuvent se faire du mal.

-Les personnes qui peuvent faire du mal à autrui¹.

Conclusion :

Les maladies infectieuses, comme tous les facteurs de stress de la vie courante, mettent à l'épreuve notre capacité d'adaptation. Que nous en entendions parler à la télévision ou qu'elle nous touche personnellement, l'écllosion d'une maladie infectieuse peut engendrer inquiétude, anxiété et peur, en nous faisant craindre pour notre sécurité et pour celle de notre famille, nos amis, nos collègues et notre collectivité. Les événements stressants peuvent également faire remonter des souvenirs d'événements traumatisants antérieurs, ce qui aggrave la détresse que nous ressentons.

Le nouveau coronavirus COVID-19 est une maladie infectieuse qui représente actuellement un risque important pour la santé publique et qui nous interpelle tous. Il est important de se rappeler qu'il est normal d'être affecté émotionnellement par des événements comme l'apparition de maladies à grande échelle, et que nous pouvons faire certaines choses pour nous aider à nous adapter à ce genre de situation.

Les PSP s'inscrivent dans le cadre plus large d'interventions qui répondent à des urgences humanitaires de grande ampleur. Quand des centaines ou des milliers de personnes sont affectées, différentes mesures d'intervention d'urgence sont prises, comme les opérations de recherche et de sauvetage, les soins médicaux d'urgence, les abris, la distribution de nourriture, les activités de recherche des familles et les activités de protection de l'enfance. Il est souvent difficile pour les travailleurs humanitaires et les bénévoles de savoir exactement quels services sont disponibles et où ils se trouvent. C'est le cas lors de catastrophes de grande ampleur et dans les lieux où il n'y a pas encore d'infrastructures de santé ou d'autres services en état de fonctionner.

Références et Ressources :

1-Association canadienne pour la santé mentale **Le stress apprivoisé**, Association canadienne pour la santé mentale, 2013.

2-L JAMET **Effets psychologiques de la quarantaine pendant l'épidémie de coronavirus**, Traduction de la fiche du CSTS (Center for the Study of Traumatic Stress), 2020.

¹ Organisation mondiale de la Santé **Les premiers secours psychologiques pendant l'épidémie de la maladie à virus Ébola**, Éditions de l'OMS, Genève, 2014, P56-57.

Repéré à <https://www.encephale.com.pdf>

3-GRÜNEWALD & HUGUESMAURY **Epidémie, Pandémie et enjeux humanitaires**, Centre de crise et de Soutien, Paris, 2020.

4-Organisation mondiale de la Santé **Les premiers secours psychologiques : Guide pour les acteurs de terrain**, Éditions de l'OMS, Genève, 2012.

5-Organisation mondiale de la Santé **Les premiers secours psychologiques pendant l'épidémie de la maladie à virus Ébola**, Éditions de l'OMS, Genève, 2014.

6-Santé et Services Sociaux Québec **Stress, anxiété et déprime associés à la maladie à coronavirus COVID-19**, 2020.

Repéré à <https://publications.msss.gouv.qc.ca.pdf>

7-S GUILLAUME, Ph COUETET, E OLIE **Un guide pour les psychiatres, psychologues et soignants de santé mentale**, Traduction de la fiche du CSTS (Center for the Study of Traumatic Stress), 2020.

Repéré à <https://www.whqubdoc.who.pdf>

8-Société canadienne de psychologie **L'impact psychologique de la pandémie de coronavirus COVID-19**, 2020.

Repéré à <https://www.coeuretavc.ca.pdf>



جميع الحقوق محفوظة
© مركز جيل البحث العلمي