

جامعة بادي مختار - عنابة
مديرية النشر



التفواصل

فيا

العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلد 29

عدد 02 - جوان 2023

مجلة علمية محكمة ومفهرسة

التواصل

مجلة محكمة متهرسة تصدر عن جامعة باجي مختار - عنابة - الجزائر

مدير المجلة

أ.د. محمد مانع

رئيس جامعة باجي مختار - عنابة

مدير النشر

أ.د. جمال شايي

رئيس هيئة التحرير

أ.د. سميرة صويلح

أعضاء هيئة التحرير

- | | |
|---|---------------------------------------|
| أ.د. الشريفة بوشعدان - جامعة عنابة | أ.د. عمر شريف - جامعة باتنة 1 |
| أ.د. حليلة عمارة - جامعة البلقاء التطبيقية - الأردن | أ.د. جمال قريوح عليوش - جامعة عنابة |
| أ.د. دنيس لقرو - جامعة باريس 8 | أ.د. محمد دقسي - الأردن |
| أ.د. زمام نور الدين - جامعة بسكرة | أ.د. محمد طاري - جامعة سوق أهراس |
| أ.د. شارف عبد القادر - جامعة الشلف | أ.د. نوال بودشيش - جامعة الطارف |
| أ.د. شبيرة بوعلام - جامعة باجي عنابة | أ.د. يوسف سعدون - جامعة عنابة |
| أ.د. صادق فوضيل - جامعة تيزي وزو | أ.د. سميرة صويلح - جامعة عنابة |
| أ.د. عبد الرحمان خلفي - جامعة بجاية | د. علي الوحشي - جامعة الزاوية - ليبيا |
| أ.د. عبد القادر جفلات - جامعة ليل - فرنسا | |

الأمانة

السيدة: أميرة منصوري

السيدة: أنيسة دريوش

السيدة: رندة ناصري

الآنسة: آمال داودي

مديرية النشر

جامعة باجي مختار - عنابة، ص.ب. 12-23000، عنابة

الهاتف / الفاكس: 04 57 00 213 (038) +

الموقع الإلكتروني: tawassol.univ-annaba.dz

البريد الإلكتروني: revue.tawassol@gmail.com

اللجنة العلمية

أ.د الشريف بوشعدان	جامعة باجي مختار - عنابة
أ.د بوعلام عمار شبيبة	جامعة باجي مختار - عنابة
أ.د دنيس لقرو	جامعة باريس 8 - فرنسا
أ.د حليلة عمايرة	جامعة البلقاء التطبيقية - الأردن
أ.د رحاب يوسف	جامعة بني سويف - مصر
أ.د سميرة صويلح	جامعة باجي مختار - عنابة
أ.د عبد الرحمان خليفي	جامعة عبد الرحمان ميرة - بجاية
أ.د عبد القادر شرف	جامعة حسينة بن بوعلي - الشلف
أ.د عبد القادر جفلاط	جامعة ليل - فرنسا
أ.د عمر شريف	جامعة الحاج لخضر - باتنة 2
أ.د قدور مريبوع	جامعة باجي مختار - عنابة
أ.د كمال عليوش قربوع	جامعة باجي مختار - عنابة
أ.د محمد بوادي	جامعة محمد لمين دباغين - سطيف 2
أ.د محمد دقسي	الجامعة الأردنية
أ.د محمد صاري	جامعة محمد الشريف مساعدية - سوق أهراس
أ.د نوال بودشيش	جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف
أ.د نور الدين زمام	جامعة محمد خيضر - بسكرة
د. آسيا واعر	جامعة باجي مختار - عنابة
د. رحمة بن سماحيل	جامعة باجي مختار - عنابة
د. محمد الصمد سعودي	جامعة محمد بوضياف - مسيلة
د. علي الوحيشي	جامعة الزاوية - ليبيا
د. فتية أوهابية	جامعة باجي مختار - عنابة
د. مراد بن حرز الله	المركز الجامعي تندوف
د. نسرين حوار	جامعة باجي مختار - عنابة
د. نوال بوطرفة	جامعة باجي مختار - عنابة

تدقيق لغوي:

أ.د كمال عطاب	جامعة عنابة
د. هاجر ديبج	جامعة عنابة
د. أمينة طالبي	جامعة سطيف 2

قواعد النشر بالمجلة

- 1- تنشر مجلة التواصل الأبحاث المبتكرة الأصلية في اللغات والآداب وفي العلوم الإنسانية والاجتماعية وفي العلوم القانونية والاقتصادية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية والإيطالية.
- 2- على أصحاب البحوث أن يلتزموا بالقواعد الآتية:
 - 1- أن تكون المادة المرسلّة للنشر أصيلة لم يسبق نشرها ولم تُرسل إلى جهات أخرى. وعلى صاحبها (أصحابها) تقديم إقرارا خطي بذلك.
 - 2- أن يكتب البحث بلغة سليمة وجمل قصيرة مع الاحترام التام لعلامات الوقف (النقطة، الفاصلة، .. إلخ).
 - 3- ألا يتجاوز حجم البحث اثنين وعشرين (22) صفحة بما في ذلك قائمة المراجع والهوامش والجداول والأشكال والصور، وألا يقل عن اثنتي عشرة (12) صفحة.
 - 4- أن يذكر في الورقة الأولى من البحث: عنوانه، اسم و(أسماء) المؤلف (ين)، ورتبته(هم) العلمية مرقمين بالترتيب، على أن يكون رقم (1) هو المؤلف المراسل (corresponding author)، المؤسسة التي ينتمي (ون) إليها (مركز بحث/ مخبر، قسم، كلية، جامعة)، رقم الهاتف، والبريد الإلكتروني.
 - 5- ينبغي أن يكون عنوان البحث وملخصه والكلمات المفتاح بثلاث لغات من اللغات الأربع (العربية، الإنجليزية، والفرنسية، الإيطالية) على أن تكون العربية والإنجليزية إجباريتين.
 - 6- أن لا يتجاوز حجم الملخص سبعة (07) أسطر وأن لا يقل عن أربعة (04).
 - 7- توضع الملخصات الثلاث في الصفحة الأولى ويتقدمها المكتوب بلغة البحث.
 - 8- تعرض الكلمات المفتاح مباشرة بعد كل ملخص وبلغته، على أن لا تزيد عن ستة (06) كلمات ولا تقل عن أربعة (04).
 - 9- أن يتبع المؤلف(ون) الأصول العلمية في إعداد الأبحاث وكتابتها وخاصة فيما يتعلق بإثبات المصادر وتوثيق الاقتباسات. يشار إلى المراجع المذكورة في النص برقم يوضع بين معقوفين ويثبت في الهامش:
 - إذا كان المرجع كتابا: يذكر اسم المؤلف ولقبه، سنة النشر، عنوان الكتاب، الناشر، مكان النشر، رقم الصفحة/ الصفحات.
 - إذا كان المرجع بحثا: يذكر اسم المؤلف ولقبه، ثم عنوان البحث، اسم المجلة، المجل(العدد)، الناشر، مكان النشر وتاريخه، رقم الصفحة/ الصفحات.
 - إذا كانت المعلومة مأخوذة من الإنترنت، لابد - إضافة إلى بيانات المراجع - من ذكر عنوان الموقع الإلكتروني كاملاً متبوعاً بتوقيت وتاريخ الاطلاع على المرجع.
 - 10- توضع الإحالات والهوامش التي ترقم بشكل متسلسل من أول البحث إلى آخره مباشرة بعد نص البحث.
 - 11- يحق للمجلة (إذا تطلب الأمر) إدخال بعض التعديلات الشكلية على البحث دون المساس بمضمونه.
 - 12- على الباحث أن يتقيد بالعناصر الآتية وطريقة ترقيم عناوين بحثه الأساسية والفرعية وفق ما يلي:
 - * توطئة (مقدمة): يُطرح فيها الموضوع والإشكالية، وأهمية الدراسة، والدراسات السابقة في الموضوع(إن وجدت).
 - * عرض البحث بعناصره ومباحثه، وينبغي أن ترتب فيه العناوين الرئيسية والفرعية. وترقم وفق تسلسل كل منها مثال ذلك:
 - 1- التحليل الداخلي لمبنة إيدوغ وأدواته:
 - 1-1 تحليل موارد لمبنة إيدوغ:
 - 1-2 تحليل كفاءات تسخير الموارد:
 - 1-2-1 من المؤسسة:

1-2-2- من الأشخاص:

.

3- وهكذا

* **الخاتمة:** وتتضمن أساساً النتائج والتوصيات (الاقتراحات).

13- أن يكتب المقال بحسب المواصفات الآتية:

• إعداد الصفحة: (A4)

• **نمط الخط:** (Simplified Arabic) باللغة العربية/ و (Times New Roman) باللغات اللاتينية.• **حجم الخط:**

- عنوان البحث ونصه بالعربية: 13 | - عنوان البحث ونصه باللغة الأجنبية: 12

- الملخص والكلمات المفتاح: 12 | - الملخص والكلمات المفتاح: 12

• بين السطور: 0.0 نقطة.

• هامش الصفحات: اليسار: 2,5 سم، اليمين: 2,5 سم، الأعلى: 2 سم، الأسفل: 2 سم.

• ترقيم الصفحات في الوسط/ أسفل الصفحة.

14- البحث الذي يستجيب لقواعد النشر يخضع إلى عملية الإغفال (Anonymat) ثم يرسل إلى لجنة التحكيم. ويُقبل للنشر إذا حظي بموافقة عضوين منها على الأقل. وفي حال رفض عضو منهما يعرض على محكم ثالث للفصل في مدى صلاحية البحث للنشر. وفي حال قبول البحث بتعديلات يطلب من المؤلف إدخالها في مدة لا تتجاوز الشهر، ثم يتم إطلاع الخبير (ين) عليها قبل أن تتال القبول النهائي للنشر.

15- ترسل الأبحاث في شكل ملف مرفق حصرياً على موقع المجلة بالبوابة الجزائرية للمجلات العلمية (ASJP):

<https://www.asjp.cerist.dz>

16- ما ينشر في المجلة يعبر عن آراء أصحابها ولا يمثل بالضرورة رأي المجلة أو الناشر.

Consignes de rédaction de la revue EL-TAWASSOL

I. La revue El-Tawassol publie des articles originaux dans le domaine des langues, lettres, sciences humaines, et sociales, juridiques et économiques, en langue arabe, anglaise, française et italienne.

II. Les auteurs d'articles s'engagent à :

1. Ne pas avoir soumis et publié leurs articles dans d'autres revues et présentent une déclaration écrite, sur l'honneur à ce sujet.
2. Rédiger un article linguistiquement correct en utilisant des phrases courtes, tout en respectant les signes de la ponctuation. L'article n'excèdera pas vingt-deux (22) pages (incluant bibliographie, marges, tableaux, graphiques et images) et ne doit pas être inférieur à douze (12) pages.
3. La première page doit contenir: le titre complet de l'article, le(s) nom(s) et le(s) prénom(s) de(s) l'auteur (s), son (leur) grade énumérés respectivement, à condition que le premier auteur soit l'auteur correspondant à l'institution à laquelle il(s) appartient (nent) [centre de recherche/ laboratoire, département, faculté, université), son (leur) numéro de téléphone, et son (leur) adresse (s) électronique (s).
4. L'intitulé de l'article, le résumé et les mots-clés doivent être rédigés dans trois langues parmi ces quatre langues proposées: l'arabe, l'anglais et le français ou l'italien, l'arabe et l'anglais sont obligatoires.
5. Chaque résumé ne doit pas dépasser sept (07) lignes et inférieur à quatre (04) lignes.
6. Les résumés doivent être insérés dans la première page et devancés par celui rédigé dans la langue de l'article.
7. Les mots-clés doivent être rédigés dans la langue de chaque résumé et insérés au-dessous, variant entre quatre (04) à six (06) mots.
8. L'auteur s'engage à respecter les normes et techniques de la rédaction scientifique, notamment en matière du protocole bibliographique. Les références citées dans le texte doivent être accompagnées d'un numéro inséré entre crochets référant à une note de fin d'article :
 - Si la référence correspond à un livre : le nom et le prénom de l'auteur, l'année de publication, le titre de l'ouvrage, l'éditeur, le lieu de l'édition, et le(s) numéro(s) de (la) page(s) doivent être mentionnés.
 - Si la référence correspond à un article : le nom et le prénom de l'auteur, l'intitulé de l'article, le nom de la revue, le numéro de la revue, l'éditeur, le lieu et la date de l'édition, et le(s) numéro(s) de (la) page(s) doivent être mentionnés.
 - Si l'information est extraite d'un site internet : les données bibliographiques des références ainsi que les sites-web doivent figurer dans la bibliographie suivis de la date et l'heure de consultation.
- 10 Toutes les notes doivent être numérotées successivement et insérées directement à la fin du texte.
- 11 La revue El-Tawassol se réserve le droit, si nécessaire, de modifier la forme sans nuire au contenu de l'article.
- 12 L'auteur s'engage à respecter, d'une part, la numérotation des titres principaux et secondaires de son article et d'une autre part, les éléments suivants conformément à ce qui suit :

- L'avant-propos (l'introduction) comporte le sujet, la problématique, l'objectif de l'étude et les travaux précédents relatifs à la question (s'il y a lieu).
- Les titres principaux et secondaires doivent être successifs, structurés et numérotés selon un ordre bien précis dans le corps du texte, à titre d'exemple :

1. Analyse intrinsèque de la laiterie Edough et ses outils :

1.1. Analyse des ressources de la laiterie Edough :

1.2. Analyse des compétences de mobilisation des ressources :

1.2.1. De l'entreprise :

1.2.2. Des personnes :

2. Et ainsi de suite...

- La conclusion comporte essentiellement les résultats et les recommandations (les suggestions).

13. L'article doit être rédigé comme suit :

- **Mise en page :** (A 4)
- **Police :** Pour la langue arabe Simplified Arabic/ Pour les langues latines Times New Roman
- **Taille de police :**
 - En langue arabe :
 - Intitulé de l'article et son texte : 13
 - Résumé et mots-clés : 12
 - En langues étrangères :
 - Intitulé de l'article et son texte : 12
 - Résumé et mots-clés : 12
- **Interligne :** 0.0 point.
- **Marges :** Gauche: 2,50 cm. Droite: 2,50 cm. Haut: 2 cm. Bas: 2 cm.
- Les pages doivent être numérotées au milieu/en bas.

14. L'évaluation des manuscrits d'articles respectant le présent protocole de rédaction se fait de manière anonyme. Les manuscrits seront envoyés par la suite au comité d'experts et soumis à deux expertises. En cas d'avis clairement contradictoires des deux premiers évaluateurs, une troisième expertise peut être sollicitée. Si l'article est publiable sous réserve de modifications, l'article révisé devra être rendu par l'auteur dans un délai d'un mois au plus tard pour une dernière relecture de la part d'un (des) experts avant son acceptation finale.

15. Les propositions d'articles doivent être exclusivement adressées à la revue via la Plateforme Algérienne des Revues scientifiques (ASJP), à savoir :

<http://www.asjp.cerist.dz>

16. Les opinions émises et publiées dans la revue ne sont pas nécessairement celles de la rédaction et n'engagent que leurs auteurs.

الفهرس

المسؤولية الجزائرية للأشخاص المعنوية عن جرائم الفساد	
د. بومدين كعبيش	01
الإلحاد الوجودي في فكر جان بول سارتر	
عبد العزيز سليمان	14
جوتفريد فلهم لينتزر وفلسفة النسق الكوني	
د. آسيا واعر	32
النزعة الثورية للفن - ثيودور أدورنو نموذجاً	
خولة بوجنوي، العربي حجام	43
السؤال والغاية منه عند سقراط من خلال منهجه	
د. حملاوي مهتور	61
دراسة ازدواجية اللغة وأهم الاستراتيجيات المستخدمة للفهم الشفهي - دراسة ميدانية لحالتين بروضه أطفال الأمل بعنابة -	
د. إلهام ساسان	77
عسر القراءة كمؤشر تقييمي في التحصيل الدراسي	
د. فطيمة مراح	88
الكفاءة الذاتية كوسيط معرفي تتبؤي في سيرورة المواجهة والألم المزمن	
سمية رحاحلية	107
جودة الحياة وتقدير الذات عند مريض القصور الكلوي المزمن	
د. منال بن عياش، د. وسيلة كوسة	128
واقع التكفل النفسي بالتلميذ في الوسط المدرسي - دراسة ميدانية بوحدة الكشف والمتابعة المدرسية الصفصاف عنابة -	
د. مريم عمروسي	143
Étude des modalités de l'annonce du diagnostic de la trisomie 21 de l'enfant par les professionnels de la santé aux parents au niveau d'un établissement de maternité	
Fateh Mebarek BOUCHAALA	155
Le rôle médiateur des réseaux sociaux dans l'enseignement/apprentissage de la compétence orale en FLE: Cas de la deuxième année Licence LMD département de français, université de Biskra	
Yasmine ACHOUR	169
La formation continue à l'évaluation formative de l'écrit	
Pr.Nawal BOUDECHICHE, Nabil HAMMOUDI	184
دور الجمعيات المهنية في التنمية المحلية من خلال آلية الابتكار الاجتماعي - دراسة عينة من الجمعيات المهنية لولاية الجزائر العاصمة	
سماح بوعفقال	196

إن زيادة الأشخاص المعنوية في السنوات الأخيرة أصبح يشكل ظاهرة محققة لا جدال فيها خاصة في الميدان الاقتصادي، فقد أصبحت عصب الحياة الاقتصادية على الصعيدين الوطني والعالمي بالنظر إلى المكانة التي اتخذتها بما وظفته من أموال ولما تؤديه من خدمات ضرورية لجعل النمو الاقتصادي والاجتماعي في تصاعد مستمر، إذ أصبحت الأشخاص المعنوية في وقتنا الحالي ظاهرة ملموسة تلازم المجتمعات الحديثة، وصار دورها في الحياة العامة واضحا جدا للعيان، ولها إمكانيات وقدرات كبيرة وهامة يمكن استغلالها في ميدان الإجرام، فالشخص المعنوي هو اجتماع عدد من الأشخاص الطبيعيين أو الأموال يقدر له القانون كيانا قانونيا مستقلا، أي أن له إرادة مستقلة تختلف عن إرادة مكونيه من الأشخاص الطبيعيين، كما أن له مصلحة متميزة عن جملة مصالح مكونيه أو أعضائه، وبما أن القانون يحمي التصرفات المشروعة التي تقوم بها الذوات المعنوية فإن له كل الحق في مؤاخذتها حين تقترب أفعالا غير مشروعة⁽¹⁾، فالاتجاهات الحديثة في علمي العقاب والسياسة الجزائية تستوجب أن لا يقف العقاب عند حد مساءلة الفاعل عن فعله الإجرامي المباشر، بل أصبح من الضرورة تتبع كل الأنشطة والأخطاء التي ساهمت بدور فعال في وقوع الجريمة، فأصبح يدخل في دائرة المسؤولية الجزائية كفاعلين أصليين أشخاصا لم يساهموا ماديا في اقتراف الجريمة ولكنهم يعدون بالرغم من ذلك منخرطين فيها بواسطة الوسائل المادية التي وضعوها بين أيدي الغير أو بسبب نشاطهم الخاطيء أو المعيب⁽²⁾، وهو الأمر الذي يقتضي دراسة هذا الجانب المتعلق بمسؤولية الشخص المعنوي الجزائية وأثرها في حماية المال العام بعد أن أصبحت جرائمه تنسم بالخطورة والتعدد والأهمية، مما حتم على المشرع الجزائي التدخل لينظم العقوبة التي يستحقها وبالطريقة التي تتناسب مع طبيعته وطبيعة الجرائم التي يرتكبها ومن ضمنها جرائم الفساد⁽³⁾.

وعليه، فإن الدراسة تقتضي منا التطرق بداية إلى تحديد مفهوم الشخص المعنوي (المبحث الأول) ثم نطاق وشروط المسؤولية الجزائية للأشخاص المعنوية عن جرائم الفساد (المبحث الثاني) وأخيرا العقوبات المقررة للشخص المعنوي في حالة ارتكابه هذا النوع من الجرائم (المبحث الثالث).

المبحث الأول: مفهوم الشخص المعنوي:

لتحديد مفهوم الشخص المعنوي فإن الأمر يقتضي منا تسليط الضوء على بعض التعريفات التي قيلت بشأنه من جهة، ثم تبيان أنواع الأشخاص المعنوية من جهة أخرى.

المطلب الأول: تعريف الشخص المعنوي:

تعرف الأشخاص المعنوية بأنها: "مجموعة من الأشخاص أو الأموال تتحد من أجل تحقيق غرض معين ومعترف لها بالشخصية القانونية، وهو كيان له أجهزة خاصة تمارس عملا معيناً، وأن هذه الفكرة تنتج عنها مجموعة آثار من الناحية القانونية تجعل من هذا الشخص قادرا على إبرام العقود وله ذمة مالية خاصة به، كما يتمتع بأهمية التقاضي"⁽⁴⁾.

وتم تعريفها أيضا بأنها: "مجموعة من الأموال أو من الأشخاص الطبيعيين متحدي الهدف أضفى عليهم القانون الأهلية ليعاملوا مع الناس معاملة البشر"⁽⁵⁾.

كما عرفت على أنها: "مجموعة من الأشخاص والأموال تهدف إلى تحقيق غرض معين، يمنحها القانون الشخصية القانونية بالقدر اللازم لتحقيق هذا الغرض، ويقرر لها شخصية مستقلة عن شخصية الأفراد المكونين لها وأصحاب المصالح فيها، ويمنحها الوسائل اللازمة لتحقيق أغراضها"⁽⁶⁾.

وعرف الشخص المعنوي من الناحية القانونية أيضا بأنه: "شخص اعتباري يتكون من اجتماع جماعة من الأشخاص الطبيعيين لتحقيق غرض مشترك، ينشؤون باجتماعهم شخصية ذات حقوق وواجبات متميزة مستقلة عم لأفرادهم، أو هو جماعة الأشخاص أو الأموال يضيف عليها القانون الشخصية في مجموعها لتحقيق أهداف معينة، ويعتبرها كشخص من أشخاص الناس من حيث الحقوق والواجبات"⁽⁷⁾.

إذا، فالشخص المعنوي في فقه القانون هو الكيان الذي تثبت له الأهلية بنوعيتها أهلية الوجوب وأهلية الأداء، وتعني أهلية الوجوب صلاحية الشخص لكسب الحقوق والتحمل بالالتزامات، أما أهلية الأداء فهي الصلاحية للقيام بالتصرفات القانونية.

المطلب الثاني: أنواع الأشخاص المعنوية:

تنقسم الأشخاص المعنوية إلى أشخاص معنوية عامة وأشخاص معنوية خاصة.

الفرع الأول: الأشخاص المعنوية العامة:

تعرف الأشخاص المعنوية العامة بأنها تلك الأشخاص التي تقوم بأعمال ومهام تتعلق بالمجتمع وتهدف إلى تحقيق مصالحه العامة، وهي تخضع مبدئيا إلى القانون العام.

وتنقسم الأشخاص المعنوية العامة إلى فئتين:

1- أشخاص معنوية إقليمية: وهي تلك الأشخاص الإدارية التي يتحدد اختصاصها على أساس جغرافي إقليمي، وأهم هذه الأشخاص الدولة التي يمتد سلطانها ونشاطها إلى كل إقليمها، ويلبها الجماعات المحلية أو الإقليمية التي تتولى كل منها شؤون المرافق العامة على اختلاف أنواعها في جزء من إقليم الدولة، وتتمثل في الولاية والبلدية.

2- أشخاص معنوية مصلحة أو مرفقية: وهي المرافق التي يعترف لها بالشخصية المعنوية وتكون مختصة بتحقيق غرض معين والقيام بنشاط محدد، ولهذا فإن هذه المرافق تخضع لمبدأ التخصص الموضوعي الإقليمي، ويطلق عليها المؤسسات العامة⁽⁸⁾، وهي مزودة بذمة مالية وميزانية خاصة تستعين بها الأشخاص المعنوية العامة في أداء بعض المهام التي هي أصلا من اختصاصاتها، فتتنازل لها عن إدارة مرفق من المرافق العامة الذي هو أساسا من صلاحيات الشخص المعنوي العام، ويمنح المشرع هذه المؤسسات العامة الشخصية المعنوية أو القانونية⁽⁹⁾.

الفرع الثاني: الأشخاص المعنوية الخاصة:

يقصد بالأشخاص المعنوية الخاصة الأشخاص القانونية التي تتبع وتخضع إلى أحكام القانون الخاص من حيث تكوينها، وتنقسم إلى نوعين رئيسيين:

1- جماعات الأشخاص:

تتألف من جملة أشخاص يجتمعون على تحقيق غرض معين، فإذا كانت الجماعة تسعى لتحقيق غرض ربح مادي في نشاطها كنا بصدد شركة، أما إذا كانت الجماعة تسعى لتحقيق غرض آخر غير الربح كنا بصدد جمعية⁽¹⁰⁾.

2- مجموعات الأموال: وهي تتكون من أموال ترصد لتحقيق غرض معين، وهي تشمل المؤسسات الخاصة والأوقاف. المؤسسة الخاصة تنشأ بناء على تخصيص مبلغ من المال لعمل اجتماعي سواء كان خيريا أو علميا أو رياضيا أو فنيا، دون أن تسعى لتحقيق أي ربح مادي⁽¹¹⁾.

أما الوقف فهو نظام مستمد من الشريعة الإسلامية، ويعرفه جمهور فقهاء الشريعة بأنه حبس العين عن أن تكون مملوكة لأحد من الناس وجعلها على حكم ملك الله تعالى والتصدق بريعتها على جهة من جهات الخير في الحال أو في المال.

المبحث الثاني: نطاق وشروط المسؤولية الجزائية للأشخاص المعنوية عن جرائم الفساد:

باعتبار أن المسؤولية الجزائية للأشخاص المعنوية قد أصبح حقيقة تشريعية واقعية أملت ضرورات اقتصادية واجتماعية فإنه ينبغي تجاوز هذه المرحلة والبحث في جوانب أخرى لاسيما فيما يخص نطاق هذه المسؤولية وشروطها.

المطلب الأول: نطاق المسؤولية الجزائية للأشخاص المعنوية عن جرائم الفساد:

من المعلوم أن الأشخاص المعنوية تنقسم إلى نوعين: أشخاص معنوية عامة تخضع للقانون العام وأشخاص معنوية خاصة تخضع للقانون الخاص، فإذا كان النوع الثاني أي الأشخاص المعنوية الخاصة لا يثير أي إشكال باعتبارها المخاطبة بأحكام القانون الجزائي، إلا أن الخلاف يثور بشأن الأشخاص المعنوية العامة نظرا لقيامها على فكرة السلطة العامة، وللتفصيل أكثر في هذا الموضوع ينبغي التعرض لكلا النوعين لمعرفة مدى إمكانية مساءلتهم جزائيا، أو بعبارة أخرى لتحديد الأشخاص المعنوية المعنية بالمساءلة الجزائية وتلك التي تم استبعادها لاعتبارات معينة.

الفرع الأول: المسؤولية الجزائية للأشخاص المعنوية العامة:

لمعرفة المسؤولية الجزائية للأشخاص المعنوية العامة عن جرائم الفساد فإن الأمر يقتضي منا تحديد مدى مسؤولية الدولة من جهة، ثم الأشخاص المعنوية العامة الأخرى من جهة ثانية، وذلك على النحو التالي:

أولا: المسؤولية الجزائية للدولة:

يذهب الاتجاه الغالب في الفقه إلى استبعاد مساءلة الدولة جزائيا على اعتبار أن ذلك لا يحقق أية فائدة اجتماعية، ولا يعقل أن تساوى الدولة بباقي الأشخاص العامة الأخرى الذين يختلفون عنها، إضافة لتمتعها بالسيادة التي تمنع مساءلتها جزائيا ووضعها تحت طائلة العقاب⁽¹²⁾، وهو الاتجاه الذي ذهبت إليه جل التشريعات الغربية والعربية ومنها التشريع الجزائري الذي نجده حسم الأمر بموجب المادة 51 من قانون العقوبات بإقراره صراحة استبعاد مسؤولية الدولة من المسؤولية الجزائية عم يقع من جرائم مهما كان نوعها بما في ذلك جرائم الفساد، وذلك بقوله: "باستثناء الدولة. يكون الشخص المعنوي مسؤول جزائيا".

ثانيا: المسؤولية الجزائية لبقية الأشخاص المعنوية العامة:

الأشخاص المعنوية العامة هي في الحقيقة مصالح أو إدارات حكومية أريد لها نوع من الاستقلال من الناحيتين الإدارية والمالية يتيح لها تحقيق أغراضها على أكمل وجه، لذلك منحت لها شخصية قانونية مستقلة عن شخصية الدولة، وتتمثل في البلدية، الولاية، والمؤسسات العامة (الصناعية والتجارية والإدارية)، وهذه الأشخاص تعتبر أدوات ووسائل تعتمد عليها الدولة للتدخل في الحياة الاقتصادية والاجتماعية. وما دامت أسباب إقصاء الدولة من المسؤولية الجزائية غير منطقية إذا تم تطبيقها على بقية الأشخاص المعنوية العامة، فإن إمكانية مساءلتها جزائيا تبقى جائزة ومقبولة⁽¹³⁾.

غير أن المشرع الجزائري استبعد الأشخاص المعنوية الخاضعة للقانون العام من المساءلة الجزائية، وذلك من خلال المادة 51 مكرر من قانون العقوبات والتي نصت على ما يلي: "باستثناء الدولة والجماعات المحلية

والأشخاص المعنوية الخاضعة للقانون العام، يكون الشخص المعنوي مسؤولاً جزائياً عن الجرائم التي ترتكب لحسابه من طرف أجهزته أو ممثليه عندما ينص القانون على ذلك"، وهكذا يتضح أن القانون نص صراحة وبشكل واضح على عدم مساءلة الأشخاص المعنوية العامة مهما كان شكلها ونظامها القانوني، ففي حالة ارتكاب أي جريمة من جرائم الفساد فإن هذه الأشخاص بحسب المشرع الجزائري لا يمكن مساءلتها جزائياً، وإنما الموظف أو ممثل هذه الأشخاص والذي يعمل باسمها ولحسابها هو فقط من يكون عرضة للمساءلة.

الفرع الثاني: المسؤولية الجزائية للأشخاص المعنوية الخاصة:

للتفصيل في مدى مسؤولية هذه الأشخاص المعنوية الخاصة عن الفساد الأعمال لاسيما الشركات التجارية والمدنية، فإن الأمر يقتضي منا تحديد المراحل التي تسأل فيها هذه الأشخاص جزائياً، ثم دواعي ومبررات هذه المسؤولية.

أولاً: مراحل المسؤولية الجزائية للأشخاص المعنوية الخاصة (الشركات المدنية والتجارية):

إن الأشخاص المعنوية الخاصة تمر فيما بين قيام شخصيتها القانونية وزوالها بثلاث مراحل رئيسية هي مرحلة التأسيس ومرحلة التسيير ومرحلة الانقضاء أو التصفية.

تمثل المرحلة الثانية (التسيير) حياة الأشخاص المعنوية الخاصة، فهي المرحلة التي تمارس فيها النشاطات التي أنشأت من أجلها، فإذا خرقت في هذه المرحلة أحكام القانون فإن مسؤوليتها ثابتة وقائمة مما يجعلها عرضة لتسليط العقاب باعتبارها أحد الأشخاص المعنوية المعنية بالمساءلة الجزائية، إذ أن أغلب الجرائم التي ترتكبها هذه الأشخاص تحصل في هذه المرحلة من حياتها⁽¹⁴⁾.

ولكن يثار التساؤل حول إمكانية مساءلة هذه الأشخاص المعنوية الخاصة (الشركات) جزائياً في المرحلتين المتبقيتين من حياتها أي مرحلة التأسيس ومرحلة التصفية أو الانقضاء.

1- المسؤولية الجزائية للأشخاص المعنوية الخاصة في مرحلة التأسيس:

تشتمل مرحلة التأسيس على عدة عمليات تبدأ بتوقيع عقد الشركة بين المؤسسين أو الشركاء ثم القيام بإتمام إجراءات التأسيس لتأتي بعد ذلك عملية الإشهار في الجريدة الرسمية وفي السجل التجاري، مما يعني أنه سيمضي وقت قد يكون طويلاً يفصل بين توقيع عقد الشركة وإتمام شكلية تأسيسها، فما هو الحكم بالنسبة للجرائم التي تقترب خلال هذه المرحلة، ومن ضمنها جرائم الفساد؟

اتفقت أغلب التشريعات ومنها التشريع الجزائري أنه يبدأ زمن اكتساب الأشخاص المعنوية الخاصة للشخصية القانونية بتاريخ قيدها في السجل التجاري، وهو ما يفيد أن مسؤوليتها الجزائية لا تقوم إلا بتمام إجراءات قيدها في السجل التجاري، وقبل ذلك لا يسأل الشخص المعنوي الخاص جزائياً عما يرتكب من جرائم لحسابه من طرف مؤسسه ومن ضمنها جرائم الفساد، بحيث تكون الأشخاص المعنوية الخاصة خلال مرحلة استيفاء إجراءات تأسيسها فاقدة لمقومات اكتساب الشخصية القانونية وبالتالي لا تتمتع بالشخصية المعنوية، حيث تكتسبها يوم تسجيلها الذي يعد يوماً لميلادها⁽¹⁵⁾.

2- المسؤولية الجزائية للأشخاص المعنوية الخاصة في مرحلة التصفية:

أثير التساؤل في هذا الصدد حول حكم الجرائم التي ترتكب باسم الشخص المعنوي في مرحلة التصفية، وما إذا كان من الجائز مساءلته، على اعتبار أن تصفية أو حل الشركة أو الشخص المعنوي الخاص عموماً لا يترتب عنه اختفاء هذا الشخص، إذ على الرغم من قرار الحل أو التصفية فإنه يظل قائم لتلبية احتياجات التصفية التي

قد تأخذ وقتا طويلا، وهو ما يعني تمتع الشخص المعنوي الخاص بشخصيته المعنوية أو القانونية خلال مرحلة التصفية إلى غاية الحل النهائي.

بالنسبة للقانون الجزائري فإن امتداد الشخصية القانونية للشخص المعنوي في فترة التصفية ثابت ومكرس، إذ يبقى الشخص المعنوي الخاص محتفظا بشخصيته المعنوية طيلة فترة التصفية ولا تنتهي إلا بانتهاء التصفية وتقديم المصفي حساب التصفية، وهو ما نصت عليه المادة 444 من القانون المدني الجزائري بقولها: "تنتهي مهام المتصرفين عند انحلال الشركة، أما شخصية الشركة فتبقى مستمرة إلى أن تنتهي التصفية".

إذا يتضح مما سبق أن الأشخاص المعنوية الخاصة لاسيما الشركات التجارية تظل محتفظة بشخصيتها القانونية في مرحلة التصفية، مما يعني إمكانية القول بقيام المسؤولية الجزائية لها خلال هذه المرحلة، ليس فقط عن الجرائم المرتكبة قبل صدور القرار بالتصفية أو الحل، وإنما أيضا عن الجرائم المرتكبة خلال هذه المرحلة أيضا ومنها جرائم الفساد، وذلك متى توافرت شروط قيام هذه المسؤولية، على أن تكون العقوبة التي توقع أو تنفذ عليها خلال مرحلة التصفية هي إما الغرامة أو المصادرة، لأنها هي العقوبات التي تتلاءم مع وضعية الشركة بعد حلها بسبب بقاء ذمتها المالية أثناء هذه المرحلة⁽¹⁶⁾.

ثانيا: مبررات المسؤولية الجزائية للأشخاص المعنوية الخاصة عن جرائم الفساد:

يمكن إجمال مبررات إقرار المسؤولية الجزائية للأشخاص المعنوية الخاصة فيما يلي:

- 1- إن تمتع الشخص المعنوي الخاص بالشخصية القانونية، وقدرته على التصرف واستقلال ذمته المالية والإدارية يجعله يتحمل ما يترتب على مسؤوليته الجزائية فيما لو ارتكبت جريمة من جرائم الفساد⁽¹⁷⁾.
- 2- إن المصلحة المحمية في جرائم الفساد وما يرتبط بها من قواعد موضوعية وشكلية تقتضي أن تنفرد بقواعد حماية خاصة، نظرا للأهمية الكبرى التي تحتلها في المحافظة على المال العام وتجسيد المشاريع والنهوض بالنظام الاقتصادي للدولة.

- 3- لجرائم الفساد خطورة بالغة على الأمن الاقتصادي والاجتماعي والسياسة الاقتصادية، ولذلك كان لزاما إخضاع هذه الأشخاص المعنوية الخاصة لعقوبات رادعة في حال ارتكابها لأي جريمة من هذه الجرائم.

- 4- تكريس مبدأ المساواة أمام القانون، ومحاولة إزالة الفوارق التي تفصل بين الأشخاص المعنوية الخاصة من ناحية، والأشخاص الطبيعيين من ناحية أخرى⁽¹⁸⁾.

المطلب الثاني: شروط قيام المسؤولية الجزائية للأشخاص المعنوية عن جرائم الفساد:

لقيام المسؤولية الجزائية للأشخاص المعنوية عن جرائم الأعمال يجب توافر جملة من الشروط نوجزها فيما يلي

الفرع الأول: ارتكاب الجريمة لحساب الشخص المعنوي:

يشترط لقيام المسؤولية الجزائية للشخص المعنوي عن جرائم الفساد أن تكون الجريمة قد وقعت لحسابه، وهو ما ذهب إليه أغلب التشريعات ومنها التشريع الجزائري، ويقصد بعبارة "لحساب الشخص المعنوي" أن تكون الجريمة قد ارتكبت بهدف تحقيق مصلحة أو ربح له⁽¹⁹⁾، أو تحقيق فائدة أو تجنب خسارة أو تقادي ضرر، ويستوي أن تكون المصلحة مادية أو معنوية، مباشرة أو غير مباشرة، محققة أو احتمالية، إذ يكفي أن تكون الأعمال الإجرامية قد ارتكبت بهدف تحقيق أغراض الشخص المعنوي حتى ولو لم يحصل هذا الشخص في النهاية على أية فائدة طالما أن النية قد اتجهت أن تكون لحسابه وتحقيق مصلحته.

الفرع الثاني: ارتكاب الجريمة من طرف أجهزة أو ممثلي الشخص المعنوي:

بحكم طبيعة الشخص المعنوي فإنه يستحيل عليه مباشرة نشاطه إلا من خلال أشخاص طبيعيين يمثلونه ويعملون باسمه، فهم بالنسبة له بمثابة اليد التي تعمل والرأس الذي يفكر، ولكي تقوم المسؤولية الجزائية للأشخاص المعنوية يجب أن تكون الجريمة قد ارتكبت من قبل أحد الأشخاص الذين يمثلونه أو يقومون على إدارته أو يعملون لديه⁽²⁰⁾.

وقد حصر المشرع الجزائري الأشخاص الطبيعيين أصحاب الصفة الذين يترتب على ارتكابهم الجرائم قيام المسؤولية الجزائية للأشخاص المعنوية في أجهزتها أو ممثليها الشرعيين، وهذا يتطلب إثبات أن الجريمة المتعلقة بمجال الأعمال قد ارتكبت من شخص طبيعي له علاقة بالشخص المعنوي ويملك التعبير عن إرادته وتصرف في حدود اختصاصه، وبالتالي تعتبر أفعاله بمثابة أفعال الشخص المعنوي.

الفرع الثالث: ارتكاب الجريمة باسم الشخص المعنوي أو بإحدى وسائله:

تشترب بعض التشريعات أن تكون الجريمة مرتكبة باسم الشخص المعنوي أو بإحدى وسائله، ويقصد بهذا الشرط أن يكون الفعل الإجرامي المرتكب من الأعمال التي يقوم بها المديرون عادة ضمن صلاحياتهم واختصاصاتهم في الشخص المعنوي، وأن تكون الوسيلة التي استعملوها هي تلك التي وضعها الشخص المعنوي بتصرفهم وتحت أيديهم للقيام بهذا العمل أو الفعل الإجرامي⁽²¹⁾، ومن بين التشريعات القليلة التي نصت على هذا الشرط، قانون العقوبات اللبناني في الفقرة الثانية من المادة 210 منه بقولها: "الهيئات المعنوية مسؤولة جزائيا عن أعمال مديريها وأعضاء إدارتها وممثليها وعمالها عندما يأتون هذه الأعمال باسم الهيئات المذكورة أو بإحدى وسائلها"⁽²²⁾، فطبقا لهذا النص اشترط المشرع اللبناني لقيام المسؤولية الجزائية للشخص المعنوي أن ترتكب الأعمال غير المشروعة من طرف أحد أعضائه أو ممثليه أو عماله، وذلك باسم الشخص المعنوي أو بإحدى الوسائل التي يضعها تحت تصرف المسؤول للقيام بأعماله قصد تحقيق منفعة للشخص المعنوي وليس تحقيق منفعة خاصة لمن استعمل الوسيلة⁽²³⁾.

أما المشرع الجزائري فقد استبعدا هذا الشرط وهو ارتكاب الجريمة باسم الشخص المعنوي أو بإحدى وسائله، وذلك لتجنب توسيع دائرة مسؤولية الشخص المعنوي جزائيا عن مختلف الجرائم ومن ضمنها جرائم الفساد.

المبحث الثالث: العقوبات المقررة للشخص المعنوي عن جرائم الفساد:

عملت جميع التشريعات التي أخذت بالمسؤولية الجزائية للأشخاص المعنوية بوضع طائفة من العقوبات التي تتناسب وتتلاءم وطبيعة الشخص المعنوي، والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

المطلب الأول: العقوبات الماسة بالذمة المالية للشخص المعنوي ووجوده:

يعتبر تحقيق الأرباح والفوائد أكبر أهداف الأشخاص المعنوية، مما يدفعه إلى خرق القوانين والأنظمة وارتكاب أنشطة إجرامية بهدف تحقيقها في أسرع وقت ممكن من خلال اللجوء إلى إبرام صفقات مشبوهة، ومن ثم اعتبر توقيع العقوبات الماسة بزمته المالية هي أنسب العقوبات الملائمة للشخص المعنوي، كما أن استمراره في أداء نشاطه يمكن أن يشكل خطرا مستقبليا على الجانبين الاقتصادي والاجتماعي خصوصا إذا لم تحقق العقوبات المالية أغراضها، مما جعل المشرع ينص على جزاءات أخرى أكثر خطورة من الجزاءات المالية كونها تمس بوجود وحياة الشخص المعنوي.

الفرع الأول: العقوبات الماسة بالذمة المالية للشخص المعنوي:

هي العقوبات التي تصيب الشخص المعنوي في ذمته المالية، بحيث يترتب على هذه الأخيرة إما زيادة في عناصرها السلبية أو الإنقاص من عناصرها الإيجابية، فبينما تشير الحالة الأولى إلى عقوبة الغرامة المالية، فإن الحالة الثانية تشير إلى عقوبة المصادرة.

أولاً: عقوبة الغرامة المالية:

يقصد بهذه العقوبة التزام المحكوم عليه بأن يؤدي إلى خزانة الدولة مبلغاً نقدياً محدداً في الحكم القضائي الصادر بذلك، وتعتبر هذه الغرامة من أهم العقوبات التي تطبق على الشخص المعنوي⁽²⁴⁾ بسبب عدم إمكانية تطبيق الجزاءات السالبة للحرية بحقه، كما أن نشاط الشخص المعنوي في الغالب تجاري، بحيث يسعى إلى تحقيق الربح والكسب المادي، وأن خير وسيلة لترويضه هي فرض الغرامات عليه⁽²⁵⁾.

اعتبر المشرع الجزائري الغرامة عقوبة أصلية توقع على الشخص المعنوي في حالة ارتكابه لجريمة من جرائم الفساد، وقد اعتمد بهذا الخصوص نظام الغرامة المحددة التي يحدد فيها القانون حداً الأدنى وحدها الأقصى، ومبلغ الغرامة التي يمكن فرضها على الشخص المعنوي بحسب نص المادة 18 مكرر من قانون العقوبات الجزائري تساوي من مرة (01) إلى خمس (05) مرات الحد الأقصى للغرامة المقررة للجريمة عندما يرتكبها الشخص الطبيعي، وتبعا لذلك يمكن للقاضي أن يحكم على الشخص المعنوي بغرامة تتراوح ما بين 1000.000 دج إلى 5000.000 دج وهو ما يعادل خمس مرات الحد الأقصى.

ثانياً: عقوبة المصادرة:

تعد المصادرة من العقوبات الفعالة بالنسبة للشخص المعنوي، إذ يخرج المال المصادر من أصوله مما يترتب عليه خسارة بالنسبة له، ومن جهة أخرى لا يترتب على نزع ملكية هذا المال أي خصم من مقدار الضرائب المستحقة عليه، فهي ذو أثر مزدوج بالنسبة للأشخاص المعنوية المعنية بتطبيق نظام المسؤولية الجزائية عليها، إذ تتعرض لعقوبة جزائية من جهة وإلى خسارة المال المصادر الذي لا يخصم من الضرائب المستحقة عليها⁽²⁶⁾.

بالنسبة للمشرع الجزائري فقد نص على عقوبة المصادرة كإحدى العقوبات التكميلية التي توقع على الشخص المعنوي لارتكابه إحدى جرائم الفساد في قانون العقوبات، إذ تضمنتها المادة 18 مكرر من قانون العقوبات الجزائري، وقد حدد المشرع الجزائري بموجب هذه المادة موضوع المصادرة وذلك بأن تنصب إما على الشيء الذي استعمل في ارتكاب الجريمة أو نتج عنها، فيما سكت عن إدراج الأشياء التي كانت معدة لاستعمالها في ارتكاب الجريمة كإحدى الأشياء التي تكون محل المصادرة بالنسبة للشخص المعنوي.

الفرع الثاني: العقوبات الماسة بوجود الشخص المعنوي:

وتسمى أيضاً بالعقوبات الإستتصالية، وهي من أكثر العقوبات خطورة وأثراً، بحيث يترتب عنها إنهاء وجود الشخص المعنوي من الحياة وبالتالي حرمانه بشكل نهائي من ممارسة النشاط، وتتمثل هذه العقوبات في عقوبة الحل وعقوبة الغلق.

أولاً: عقوبة حل الشخص المعنوي:

يعرف الحل بأنه إعدام الوجود القانوني للشخص المعنوي، فيزول من عداد الأشخاص المعنوية التي ترخص لها الدولة صراحة أو ضمناً بممارسة نشاطها، ويستتبع حل الشخص المعنوي اختفاء اسمه وفقد مديره وممثليه وعماله مراكزهم وصفاتهم وتصفية أموالهم⁽²⁷⁾.

هذا، ويوجد نوعين من الحل، الحل الإرادي وهو ليس بعقوبة، والحل عن طريق القضاء، بمعنى تصفية الشخص المعنوي تطبيقاً لحكم قضائي مشمول بالنفاذ، وقد نصت معظم التشريعات الحديثة على عقوبة الحل جزاءاً لإخلال الشخص المعنوي بقواعد القانون العام، أو كإجراء أمني يقصد منه وضع حد لخطورة الشخص المعنوي الذي يعتقد بأن استمراره في ممارسة نشاطه من شأنه أن يشكل خطورة على المجتمع⁽²⁸⁾.

وقد نص المشرع الجزائري على هذه العقوبة في المادة 18 مكرر من قانون العقوبات، واعتبرها عقوبة تكميلية جوازية يمكن للقاضي أن يحكم بها في حالة ارتكاب الشخص المعنوي جناية أو جنحة دون أن يتعرض إلى مضمون هذه العقوبة وقواعد تطبيقها⁽²⁹⁾.

ثانياً: عقوبة غلق الشخص المعنوي:

يقصد به منع الشخص المعنوي من ممارسة النشاط في المكان الذي ارتكبت فيه أو بسببه جريمة متعلقة بهذا النشاط، وهي عقوبة عينية تقع على ذات الشخص المعنوي أو فرع أو أكثر من فروع بصفة مؤقتة طيلة المدة المحددة في الحكم الصادر بالإدانة، ويترتب على هذا الحكم عدم إمكان بيع الشخص المعنوي ما من شأنه أن يؤدي إلى إضرار بدائني هذا الشخص⁽³⁰⁾.

نص المشرع الجزائري على هذه العقوبة في المادة 18 مكرر من قانون العقوبات كإحدى أنواع العقوبات التكميلية التي تطبق على الأشخاص المعنوية عند ارتكابها إحدى الجنايات والجنح المنصوص عليها قانوناً والتي تسأل عنها جزائياً، ومن ضمنها جرائم الفساد.

وقد اعتبرها المشرع عقوبة مؤقتة، بحيث حدد مدتها بخمس سنوات كأقصى حد، كما حدد مجال تطبيقها في الجنايات والجنح في حين استبعد تطبيقها في مادة المخالفات.

المطلب الثاني: العقوبات الماسة بالنشاط المهني للشخص المعنوي وسمته:

العقوبات الماسة بالنشاط المهني للشخص المعنوي هي تلك التي تمس النشاطات والأعمال التي يمارسها في مجاله المهني وتخصصه في المجالات الاقتصادية، الصناعية، التجارية والزراعية... بحسب الغايات التي أنشئ من أجلها والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، بالإضافة إلى عقوبات أخرى لا تقل خطورة من شأنها التأثير على سمته ومكانته في السوق ومن ثم على مستقبله.

الفرع الأول: العقوبات الماسة بنشاط الشخص المعنوي:

تتمثل العقوبات التي يمكن أن تمس بنشاط الشخص المعنوي في المنع من ممارسة النشاط المهني والاجتماعي وفي الإقصاء من الصفقات العمومية.

أولاً : المنع من ممارسة النشاط المهني والاجتماعي:

يقصد بهذه العقوبة الحيلولة بين الشخص المعنوي وبين ممارسة نشاطه متى كان سلوكه الإجرامي يمثل خروجاً عن أصول عمله وانتهاكاً لواجباته، ويترتب على الحكم بهذه العقوبة حرمان الشخص المعنوي المحكوم عليه من حق مزاولته نشاطه خشية أن ترتكب عن طريقه أو بمناسبته جرائم أخرى، ومن ثم فإن مباشرتها له مصدر خطورة إجرامية تهدد المجتمع، فأريد القضاء على هذه الخطورة بمنعه من الاستمرار في هذا العمل⁽³¹⁾.

تناول المشرع الجزائري هذه العقوبة في 17 من قانون العقوبات بقوله: "منع الشخص الاعتباري من الاستمرار في ممارسته نشاطه تقتضي أن لا يستمر هذا النشاط حتى ولو كان تحت اسم آخر أو مع مديرين أو أعضاء مجلس إدارة أو مسيرين آخرين، ويترتب على ذلك تصفية أمواله مع المحافظة على حقوق الغير حسن النية".

وقد ألزم المشرع الجزائري تطبيق هذه العقوبة في بعض القوانين الخاصة ومنها قانون الوقاية من الفساد ومكافحته 06-01 مما يعني أن جرائم الفساد مشمولة بهذه العقوبة.

ثانيا: الإقصاء من الصفقات العمومية:

يقصد بهذه العقوبة حرمان الشخص المعنوي المحكوم عليه من المشاركة في أية صفقة يكون طرفها أحد أشخاص القانون العام⁽³²⁾، بحيث يصبح غير قادر على إبرام الصفقات العمومية مهما كان نوعها، كما أنه لا يستطيع المساهمة في هذه الصفقات بطريق غير مباشر، أي بواسطة التعاقد مع شركاء الشخص المعنوي العام⁽³³⁾.

وقد عرف المشرع الجزائري هذه العقوبة في المادة 16 مكرر 2 من قانون العقوبات الجزائري بقوله: "يترتب على عقوبة الإقصاء من الصفقات العمومية منع المحكوم عليه من المشاركة بصفة مباشرة أو غير مباشرة في أية صفقة عمومية".

الفرع الثاني: العقوبات الماسة بحرية وسمعة الشخص المعنوي:

تتمثل العقوبات التي تمس بحرية وسمعة الشخص المعنوي في وضعه تحت الحراسة القضائية ونشر حكم الإدانة.

أولا: عقوبة الوضع تحت الحراسة القضائية:

يقصد بهذه العقوبة وضع الشخص المعنوي تحت إشراف السلطة القضائية لمدة معينة في حالة ارتكابه جرائم ضد الأشخاص أو الأموال أو المصلحة العامة، وذلك قصد تفادي وتجنب الآثار التي تترتب على وقف النشاط نتيجة تطبيق عقوبة الغلق على الشخص المعنوي، والتي تتعدى في الكثير من الأحيان إلى الإضرار بحقوق الغير وكذا الاقتصاد الوطني.

والهدف من هذا الإجراء الشبيه بنظام القراية القضائية هو منع الشخص المعنوي من العودة إلى ارتكاب الجريمة، من خلال التأكد من أنه يحترم الغرض الذي أنشأ من أجله.

هذا، وقد جعل المشرع الجزائري هذه العقوبة من ضمن العقوبات الجائز توقيعها على الشخص المعنوي حسب نص المادة 18 مكرر من قانون العقوبات، وقد حددت هذه المادة نطاق تطبيق عقوبة الوضع تحت الحراسة كعقوبة تكميلية من بين أنواع أخرى من العقوبات التكميلية التي تطبق إحداها أو أكثر إلى جانب عقوبة الغرامة على الشخص المعنوي بالنسبة لجرائم ذات وصف جنائية أو جنحة التي يسأل عنها الشخص المعنوي جزائيا، وذلك بأن جعل هذه العقوبة مؤقتة لا تزيد مدتها على خمس (05) سنوات، وتتصب الحراسة على ممارسة النشاط الذي أدى إلى الجريمة أو الذي ارتكبت الجريمة بمناسبته.

ثانيا: عقوبة نشر وتعليق الحكم بالإدانة:

يقصد بهذه العقوبة نشر الحكم الصادر بإدانة الشخص المعنوي وإعلانه بحيث يصل إلى علم عدد كاف من الناس، على اعتبار أن سمعة الشخص المعنوي تعتبر هي العامل الأساسي لهوضه وجذب العملاء أو المساهمين، فتصح بذلك أن تكون محلا لجزاء يوقع عليه ويعلن للملأ.

وتشكل هذه العقوبة تهديدا كبيرا وفعليا للشخص المعنوي وتمس بمكانته والثقة التي وضعها فيه الجمهور مما قد يؤثر سلبا على نشاطه مستقبلا، وهذا ما من شأنه أن يحقق الردع للشخص المعنوي ويمنعه من ارتكاب الجريمة.

لقد نص المشرع الجزائري على هذه العقوبة في المادة 18 مكرر من قانون العقوبات الجزائري كإحدى العقوبات التكميلية التي يجوز للقاضي توقيعها على الشخص المعنوي المسؤول جزائيا إلى جانب عقوبة الغرامة في مواد الجنايات والجنح التي يسأل عنها ومن ضمنها جرائم الفساد، وحددت الفقرة 01 من المادة 18 مكرر من ذات القانون مدة النشر بحيث لا تتجاوز شهرا واحدا، وأن تكون تكاليف النشر والتعليق على نفقة المحكوم عليه، على ألا تتجاوز مصاريف النشر المبلغ الذي يحدده الحكم بالإدانة لهذا الغرض.

خاتمة:

لنا من خلال هذه الدراسة أن المشرع لم يعف الأشخاص المعنوية الخاصة من المساءلة الجزائية في حال ارتكاب أي جريمة من جرائم الفساد دون أن يؤدي ذلك إلى إعفاء الشخص الطبيعي من المتابعة، متجاوزا بذلك الخلاف الفقهي بهذا الشأن ومسائرا مختلف التشريعات، حيث وضع عقوبات تتلاءم وطبيعة هذه الأشخاص المعنوية، غير أنه في مقابل ذلك استبعد قيام مسؤولية الأشخاص المعنوية العامة من هذه المساءلة لعدة اعتبارات أهمها طبيعة هذه الأشخاص وطبيعة المهام المكلفة بتقديمها، ولضمان قيامها بمهامها بانتظام وباضطراد دون توقف.

لكن ومع ذلك فإن الأمر يتخلله نقائص تحول دون تحقيق النتائج المرجوة، وعليه يمكن ملأ هذه النقائص والثرغات بجملة من الاقتراحات والتوصيات كمحاولة لإثراء المنظومة القانونية في هذا الشأن ويمكن إجمالها فيما يلي:

- إخضاع الأشخاص المعنوية العامة للمساءلة الجزائية في حال ارتكاب أي جريمة من جرائم الفساد وعدم الاكتفاء فقط بمساءلة الأشخاص المعنوية الخاصة، وذلك نظرا للأبعاد الخطيرة لهذه الجرائم على الاقتصاد الوطني وعلى عملية البناء والتنمية.
- العمل على نشر التقارير الحكومية في الوسائل الإعلامية المناسبة بشكل دوري لفضح أشكال الفساد وممارساته، والتحقيقات والتدابير القانونية المتخذة ضد الجناة.
- إعطاء دور أكبر للإعلام في المساهمة في مكافحة مختلف أشكال الفساد والحق في الحصول على المعلومات لتحقيق هذه الغاية، مما يفتح المجال واسعا أمام الإعلام في ممارسة دوره عن طريق الالتزام بالموضوعية في تقديم المعلومات وفي فضح قضايا الفساد، كما يؤدي الإعلام من خلال تقديمه معلومات صحيحة وظيفية رقابية مهمة تعرف بخدمة الصالح العام من خلال كشف ممارسات خاطئة أو غير قانونية تمارسها المؤسسات الحكومية أو الخاصة وتؤثر سلبا على الصالح العام، وذلك من خلال لفت الإعلام الانتباه لهذه الممارسات بغية تصحيحها، وإذا تطلبت الحاجة معاقبة المسؤولين عنها.
- ضرورة توفير الحماية الجنائية للشهود والمبلغين وضحايا جرائم الفساد.

- الإحالات والهوامش:

- 1- محمود داوود يعقوب، المسؤولية في القانون الجنائي الاقتصادي، دراسة مقارنة بين القوانين العربية والقانون الفرنسي، الطبعة الأولى، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، لبنان، 2008، ص 216-220.
- 2- بلعسل ويزة، المسؤولية الجزائية للشخص المعنوي عن الجريمة الاقتصادية، أطروحة دكتوراه في العلوم، تخصص القانون، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، تاريخ المناقشة 14 ماي 2014، ص 05.
- 3- مخلد إبراهيم الزعبي، حماية المال العام في ظل المسؤولية الجزائية للشخص المعنوي، دراسة مقارنة، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 2016، ص 14.

- 4- كور طارق، اليات مكافحة جريمة الصرف على ضوء أحدث التعديلات والأحكام القضائية، الطبعة الثانية، دار هومه، الجزائر، 2014، ص 71.
- 5- عبد الوهاب عمر البطراوي، الأساس الفكري لمسؤولية الشخص المعنوي، دار النجوم للطباعة، البصرة، العراق، 1992، ص 07.
- 6- صدقي المساعدة، المسؤولية الجزائية عن الجرائم الاقتصادية، دراسة تحليلية تأصيلية مقارنة في التشريعات الأردنية والسورية واللبنانية والمصرية والفرنسية وغيرها، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص 381.
- 7- عبد السلام بن محمد الشويعر، المسؤولية الجنائية في جرائم المؤسسات والشخصيات المعنوية في الفقه الإسلامي، دراسة مقارنة، ورقة عمل، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ص 07.
- 8- مبروك بوخزنة، المسؤولية الجزائية للشخص المعنوي، الطبعة الأولى، مكتبة الوفاء القانونية، 2010، ص 37.
- 9- أحمد الشافعي، الاعتراف بمبدأ المسؤولية الجزائية للشخص المعنوي في القانون الجزائري، أطروحة دكتوراه في الحقوق، قسم القانون العام، كلية الحقوق، جامعة بن يوسف بن خده، الجزائر 01، السنة الجامعية 2011/2012، ص 24.
- 10- مبروك بوخزنة، المرجع السابق، ص 38.
- 11- بشوش عائشة، المسؤولية الجنائية للأشخاص المعنوية، مذكرة ماجستير، تخصص القانون الجنائي والعلوم الجنائية، كلية الحقوق، جامعة الجزائر، السنة الجامعية، 2001/2002، ص 25.
- 12- مخلد إبراهيم الزعبي، المرجع السابق، ص 142.
- 13- بلعسلي ويزة، المرجع السابق، ص 105.
- 14- محمود داوود يعقوب، المرجع السابق، ص 259.
- 15- محمد حزيط، المسؤولية الجزائية للشركات التجارية في القانون الجزائري والقانون المقارن، داره هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2013، ص 147.
- 16- محمد حزيط، المرجع السابق، ص 158.
- 17- مخلد إبراهيم الزعبي، المرجع السابق، ص 170.
- 18- مبروك بوخزنة، المرجع السابق، ص 156.
- 19- Herve Pelletier, Jean Perfetti. code pénal français, édition litec, 2010, p42.
- 20- يوسف محمد ناصر، المسؤولية الجزائية للشخص المعنوي عن الجرائم الاقتصادية، مذكرة ماجستير في القانون العام، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2010، تاريخ المناقشة 2010/11/10، ص 41-42.
- 21- يوسف محمد ناصر، المرجع السابق، ص 199.
- 22- العوجي مصطفى، المسؤولية الجنائية في المؤسسة الاقتصادية، الطبعة الأولى، مؤسسة نوفل، بيروت، لبنان، 1982، ص 307.
- 23- بلعسلي ويزة، المرجع السابق، ص 217.
- 24- محمد علي العريان، عمليات غسل الأموال وآليات مكافحتها، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، مصر، ص 310.
- 25- باسم شهاب، مبادئ القسم العام لقانون العقوبات، وفقا لأحدث التعديلات بالقانون رقم 23 لسنة 2006، ديوان المطبوعات الجامعية، وهران، الجزائر، 2007، ص 310.
- 26- محمد حزيط، المرجع السابق، ص 348.
- 27- محمود داوود يعقوب، المرجع السابق، ص 335.
- 28- مبروك بوخزنة، المرجع السابق، ص 247.
- 29- بلعسلي ويزة، المرجع السابق، ص 295.
- 30- مخلد إبراهيم الزعبي، المرجع السابق، ص 302-303.
- 31- أحمد محمد قائد مقبل، المسؤولية الجنائية للشخص المعنوي، دراسة مقارنة، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، القاهرة، 2009، ص 358.
- 32- عمر سالم، المسؤولية الجنائية للأشخاص المعنوية وفقا لقانون العقوبات الفرنسي الجديد، دار النهضة العربية، القاهرة، الطبعة الأولى، 1995، ص 78.

33- بلعسلي ويزة، المرجع السابق، ص 313.

قائمة المصادر والمراجع:

أولا- الكتب:

- 1- أحمد قائد مقبل، المسؤولية الجنائية للشخص المعنوي، دراسة مقارنة، الطبعة الأولى دار النهضة العربية، القاهرة، 2009.
- 2- العوجي مصطفى، المسؤولية الجنائية في المؤسسة الاقتصادية، الطبعة الأولى، مؤسسة محمد علي العريان، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، مصر، د س ن.
- 3- أنور محمد صدقي المساعدة، المسؤولية الجنائية عن الجرائم الاقتصادية، دراسة تحليلية تأصيلية مقارنة في التشريعات الأردنية والسورية واللبنانية والمصرية والفرنسية وغيرها، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
- 4- باسم شهاب، مبادئ القسم العام لقانون العقوبات، وفقا لأحدث التعديلات بالقانون رقم 23 لسنة 2006، ديوان المطبوعات الجامعية، وهران، الجزائر، 2007.
- 5- عبد الوهاب عمر البطراوي، الأساس الفكري لمسؤولية الشخص المعنوي، دار النجوم للطباعة، البصرة، العراق، 1992.
- 6- عمر سالم، المسؤولية الجنائية للأشخاص المعنوية وفقا لقانون العقوبات الفرنسي الجديد، دار النهضة العربية، القاهرة، الطبعة الأولى، 1995.
- 7- كور طارق، آليات مكافحة جريمة الصرف على ضوء أحدث التعديلات والأحكام القضائية، الطبعة الثانية، دار اهومه، الجزائر، 2014.
- 8- مبروك بوخزنة، المسؤولية الجنائية للشخص المعنوي، الطبعة الأولى، مكتبة الوفاء القانونية، 2010.
- 9- محمد حزيط، المسؤولية الجنائية للشركات التجارية في القانون الجزائري والقانون المقارن، داره هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2013.
- 10- محمد علي العريان، عمليات غسل الأموال وآليات مكافحتها، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، مصر، د س ن.
- 11- محمود داود يعقوب، المسؤولية في القانون الجنائي الاقتصادي، دراسة مقارنة بين القوانين العربية والقانون الفرنسي، الطبعة الأولى، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، لبنان، 2008.
- 12- مخلد إبراهيم الزعبي، حماية المال العام في ظل المسؤولية الجنائية للشخص المعنوي، دراسة مقارنة، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 2016.

ثانيا- الرسائل العلمية:

أ- أطروحات الدكتوراه:

- 1- أحمد الشافعي، الاعتراف بمبدأ المسؤولية الجنائية للشخص المعنوي في القانون الجزائري، أطروحة دكتوراه في الحقوق، قسم القانون العام، كلية الحقوق، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر 01، السنة الجامعية 2011/2012.
- 2- بلعسلي ويزة، المسؤولية الجنائية للشخص المعنوي عن الجريمة الاقتصادية، أطروحة دكتوراه في العلوم، تخصص القانون، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، تاريخ المناقشة 14 ماي 2014.

ب- مذكرات الماجستير:

- 1- بشوش عائشة، المسؤولية الجنائية للأشخاص المعنوية، مذكرة ماجستير، تخصص- القانون الجنائي والعلوم الجنائية، كلية الحقوق، جامعة الجزائر، السنة الجامعية 2001/2002.
- 2- يوسف محمد ناصر، المسؤولية الجنائية للشخص المعنوي عن الجرائم الاقتصادية، مذكرة ماجستير في القانون العام، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2010، تاريخ المناقشة 10/11/2010.

ثالثا- الملتقيات:

- 1- عبد السلام بن محمد الشويعر، المسؤولية الجنائية في جرائم المؤسسات والشخصيات المعنوية في الفقه الإسلامي، دراسة مقارنة، ورقة عمل، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2007.

رابعا- المراجع باللغة الفرنسية:

- 8- Herve Pelletier, Jean Perfetti. code pénal français, édition litec, 2010.

الإلحاد الوجودي في فكر جان بول سارتر

عبد العزيز سليماني

قسم العلوم الإنسانية، جامعة الجزائر 02، abdelaziz.slimani2012@gmail.com

تاريخ القبول: 2023/05/11

تاريخ المراجعة: 2023/05/07

تاريخ الإيداع: 2023/02/23

ملخص

يصل سارتر من خلال تحليلاته الوجودية وإعادة بنائه للوجود الإنساني إلى نتيجة مفادها استحالة وجود ما يسميه بالمفارق/المتعالي أو الإلهي إذا شئنا التحديد أكثر، ويصفه بأنه نزوع أصيل ولكنه فاشل في الكينونة الإنسانية، والتي تهرب بصورة دائمة من حريتها المطلقة من خلال هذا النزوع، كما تعمل النزعة الفردية التي يتبناها سارتر على تقويض كل الشموليات والنزعات الاستلابية التي تقيد الحرية والتفرد الإنساني، وتأتي على رأسها فكرة الدين، ومن ورائها الله نفسه، بوصفه أقصى حدود الاغتراب والشمولية التي تسلب الإنسان حريته، ليخلص سارتر للنتيجة التالية: إذا كان الله موجودا فالإنسان لا شيء. سنعمل في مقالنا هذا على فهم مقولات سارتر الأساسية وتحليل نتائجها التي توصل إليها.

الكلمات المفتاحية: جان بول سارتر، إلحاد وجودي، فردانية، نقد دين.

Existential atheism in the thought of Jean-Paul Sartre

Abstract

Through his existential analyzes and his reconstruction of human existence, Sartre arrives at the conclusion that the existence of what he calls the paradoxical / transcendent or divine, if we want to be more precise, is impossible. He describes it as an original but failed tendency in the human being, who permanently escapes his absolute freedom by this tendency. Thus, the individualism adopted by Sartre works to undermine the inclusive and alienating tendencies that restrict human freedom and individuality. To this, is added the idea of religion, and behind it God himself, as the ultimate limit of alienation and totalitarianism which deprives man of his freedom. Sartre concludes: If God exists, then man is nothing. In this article, the understanding of Sartre's basic statements are presented as well as the analysis of his conclusions.

Keywords: Jean-Paul Sartre, existential atheism, individualism, critique of religion.

L'athéisme existentiel dans la pensée de Jean-Paul Sartre

Résumé

Sartre arrive à travers ses analyses existentielles à la conclusion qu'il n'existe pas ce qu'il appelle le paradoxal / transcendant ou divin. Il le décrit comme une tendance originale mais ratée de l'être humain, qui échappe en permanence à sa liberté absolue. Par cette tendance, l'individualisme fonctionne aussi par ce que Sartre adopte pour saper tous les totalitarismes et les tendances aliénantes qui restreignent la liberté et l'unicité humaines, et au-dessus duquel vient l'idée de religion, et derrière elle Dieu lui-même, comme limite extrême de l'étrangeté et du totalitarisme qui prive l'homme de sa liberté. Sartre conclut que si Dieu existe, l'être humain n'est rien. Dans cet article, nous aborderons la compréhension des déclarations de base de Sartre et l'analyse de ses conclusions.

Mots-clés: Jean-Paul Sartre, athéisme existentiel, individualisme, critique de la religion.

توطئة (مقدمة):

قد يبدو من عنوان مقالنا هذا أننا سندخل في نقاشات لاهوتية كلاسيكية تقيم الحجج المستعملة في الجدل اللاهوتي المعروف حول وجود الله، ولكن الأكيد أننا لن نعنَى يقينا بتلك المجادلات اللاهوتية، بل ستكون دراستنا تحليلية تحاول فهم نوع غير مألوف من الإلحاد ظهر في الفكر الغربي المعاصر، وتجسد بقوة في فكر الفيلسوف الفرنسي "جان بول سارتر" (1905-1980)، وسميانه بالإلحاد الوجودي لأسباب ستوضح تدريجيا، ذلك إن الإلحاد في شكله العام هو أحد نتائج الثورة العلمية في تاريخ الإنسان، فهو يميل إلى التشكيك في الاعتقادات الخارقة للطبيعة والتي هي ضد العقل العلمي الحسي والتجريبي، كما أنه يفترض حجبا علمية ضد وجود الله نفسه ليرد بها على حجج المتدينين أو المؤمنين بوجود هذا الإله. كذلك فإننا سنبين كيف أن هذا الإلحاد الوجودي مختلف تماما عن الإلحاد المنطقي الذي يعتقد بأن التصورات المختلفة للآلهة تعتبر صفات متناقضة من حيث المنطق، حيث يقدم هؤلاء الملحدون المناطق حجبا منطقية ضد وجود الله، والتي تؤكد عدم التوافق بل والتناقض أحيانا بين بعض السمات التي تنسب للإله مثل: الكمال، المعرفة، القدرة الكلية، الأزلية التعالي، العدالة، والرحمة... إلخ، أما الإلحاد الوجودي فهو نزعة جديدة نوعا ما في الفكر الغربي من حيث الدوافع ونوعية الخطاب، إذ يعتمد في إنكار الماورائي على التجربة الوجودية للشخص نفسه، فهو يمثل جرأة في إنكار المتعالي - ضمانه العالم - والاقتناع بالأرضي، أي الرهان على الإنسان وحده. سنحاول فهم هذا التمرد الإنساني الجديد، وهذه المقارعة المكشوفة لله، المقارعة غير المسبقة من قبل في كل أشكال الإلحاد المعروفة، خصوصا أنه إلحاد لا يبرر نفسه ولا يعتمد حجبا سواء في إثبات نفسه أو في تفنيد الوجود الإلهي.

- فما هي يا ترى الدوافع السيكولوجية والفلسفية الحقيقية وراء هذا الموقف الوجودي من الإله؟ وهل يفرض هذا الموقف كل أشكال الوجود الإلهي المتنوعة داخل الفكر الغربي؟ ثم هل هناك أي نقد يمكن أن يوجه لهذا الموقف من داخله إذا تعذر نقده من الخارج نظرا لطبيعته الغير قابلة للحجاج؟.

1- المصادر الفكرية للوجودية الملحدة:

ظهرت الوجودية في الفكر الغربي المعاصر بين الحربين العالميتين، كمذهب وتيار قوي استطاع أن يؤثر بشكل كبير في التفكير العام في مجمل أوروبا، ووجد بيئة مناسبة بسبب المزاج العام للإنسان الأوروبي الذي فقد جراء الحربين العالميتين إيمانه بالمثل العليا وإيمانه في الإله نفسه بوصفه ضمانه العالم وجوهر القيم، وهنا تظهر الفلسفة الوجودية، بوصفها فلسفة اليأس بجذارة، حيث تجمع هذه الفلسفة الجوانب الأكثر تطرفا وسوداوية لأغلب المذاهب التي هاجمت أوروبا منذ منتصف القرن 19، فالنزعة الرومانطيقية العريقة بإنسانيتها المتطرفة وروح اليأس التي تغلب عليها والتي ظهرت في الأدب خاصة، أصبحت تجد لها مكانا على المستوى الفلسفي، بحيث أصبحت النزعة اللاعقلانية، التي تساند الفردانية ضد الشمولية، والوجدان في مقابل العقل، أصبحت الاتجاه المفضل للأغلب مفكري أوروبا، كذلك وفي الصدارة نجد تيار فلسفة الحياة، تلك الفلسفة التي تُعلي من شأن الحياة ولا ترى العقل قادرا على الإحاطة بها وبتعقيدها، وليس من حقه الحكم عليها، قد بدأت تسيطر تدريجيا على الكثير من الأفكار والاتجاهات الفكرية المتنوعة آنذاك، وقد نرى في الإعلاء من قيمة الحياة هنا جانبا بشائريا وتفاؤلها، ولكن الحقيقة أن هذا الوعي بالحياة جاء في مرحلة أزمة حقيقية، كان العقل الغربي قد وصل فيها إلى الفضاءات النهائية لإمكاناته. كان العالم ينهار من حول الذات الأوروبية تدريجيا بسبب الأوضاع السياسية المتأزمة والحركات الاجتماعية العنيفة آنذاك، ولكنه أصبح فاقدًا للمعنى قبل الحربين، بسبب كل تلك التغيرات

الفكرية، وخربا بالمعنى الحرفي بعدهما، بحيث لم يعد هناك مركز ثقل، أو نقطة ثابتة يستند عليها العقل الأوروبي وبضمن توازنه⁽¹⁾.

الفلسفة الوجودية هي فلسفة "التجربة المعاشة"⁽²⁾، فهي تعتمد على التجربة الخاصة لكل فيلسوف، وهي بذلك فلسفة فردية وخاصة لأقصى الحدود، تعيد للإنسان كرامته ولا تعامله كشيء من أشياء العالم العديدة⁽³⁾، نافيةً عنه تلك المسلمة الغربية التي تدّعي أن له مكاناً مُعيّناً في العالم، ووظيفة محددة مسبقاً، بل هي تؤكد أن أي محاولة لمعرفة العالم، يجب أن تبدأ من هذا العالم نفسه، لأنه هو الحقيقة الوحيدة وهو المسؤول عن مصيره، كل ذلك في صورة مُلزِمة له وإن حاول الفرار من هذه الحقيقة البديهية باستمرار. تتميز الفلسفة الوجودية بميلها إلى دراسة الوجود العيني والمجرد، فهي لا تبالي بماهيات الأشياء وجواهرها، أي أنها تنفر من التفكير المجرد. في الحقيقة إن غرضها الأساسي هو دراسة الطريقة التي يتخذها كل موجود ليحوز على هذا الشكل أو ذاك من الوجود المميز عن باقي الموجودات، ويهتمها بالدراسة والتحليل الكائن الإنساني بالخصوص⁽⁴⁾، لذلك فإن أهم ما يميز هذا النوع من التفلسف هو أنه يبدأ من الإنسان الحقيقي الواقعي وليس من الطبيعة أو من الماهيات المجردة، يمكن القول إن الفلسفة الوجودية هي فلسفة تتطلق وتتكلم عن الذات أكثر منها عن الموضوع، الذات هي التي توجد أولاً بتجاربها ورؤيتها لموضوعاتها المتنوعة، فهي كينونة وسط الحياة الحقيقية، وليت ذات مفكرة فقط وتأملية مثلما نجد عند "رينيه ديكارت" (1596-1650) أو الفلسفة المثالية⁽⁵⁾، لذلك فإن الوجوديين يكادون يجمعون على أن الهرب من الطريق الوجودي في البحث الفلسفي يعزلنا عن فهم ذواتنا فهماً صحيحاً ويجعلنا لا نواجه المشكلات الحقيقية، وهي مشاكل إنسانية تتناول مدلولات الحياة والموت والمعاناة والألم إلى جانب قضايا أخرى، التي تعتمد وجودنا الفردي المشخص، لأن الوجودية ترى أن الموقف الإنساني ممثلي بالتناقضات والتوترات التي لا يمكن حلها بواسطة الفكر المضبوط والمنطقي، بل بتتبع أفعال الإنسان ومشاعره وتحليلها دون خلفيات وأحكام مسبقة.

الفيلسوف الأهم الذي انتبه للأزمة الفكرية والوجودية للعالم الغربي، والذي صاغ بدايات المذهب الوجودي هو الدانمركي "سورين كيركغارد" (1813-1855)، وتم تصنيفه على أنه أبو الوجودية، والوجودية المؤمنة بالخصوص، في مقابل الوجودية الملحدة، حيث تبدأ معه فلسفة جديدة تركز على موضوعات طالما أهملتها الأنساق والفلسفات السابقة، فهي فلسفة لا تهتم بالماهيات والمفاهيم الصورية وبناء الأنساق الفكرية، بل هي قامت بالضد من الفلسفة النسقية والشمولية، حيث رفض كيركغارد أولاً النسق الهيجلي وانتصر للذات وللفرادية ضد الموضوعية والعقل الكلي⁽⁶⁾، حيث دعى إلى نزعة فردانية متطرفة في مواجهة النزعة الشمولية الهيجلية أو النزعة الموضوعية في تفسير العالم، فنجدته يقول: "الفرد بوصفه الجزئي يكون أعلى من الكلي، وأنه مبرر عليه، وأنه ليس تابعا بل متبوعاً"⁽⁷⁾، وهو من ابتداء ذلك التقليد المعاصر والمتميز في معالجة القضايا الوجودية الحارقة، والتي من المفروض أن تهتم الإنسان المعاصر، بعيداً عن تلك المفاهيم المجردة والبعيدة كل البعد عن الإنسان والواقع مثل: (الفكرة المطلقة) و(مسيرة الوعي/الروح) و(التاريخ الكوني)... إلخ، فأصبحت مسائل مثل: القلق، السأم، الموت، الغثيان الوجودي، هشاشة الوجود، الله وصلته بالعالم... إلخ⁽⁸⁾، هي الموضوعات الأهم في مؤلفات مفكرها فيما بعد، وكذلك غدت عواطف الفرد ومشاكله الوجودية والسيكولوجية هي الموضوعات المفضلة للوجوديين والأقرب إلى قراء هؤلاء الفلاسفة الجدد.

يتمرد الوجوديون عادةً على الوضع القائم في مجالات كثيرة، في اللاهوت والسياسة والأخلاق والأدب، ويناضلون ضد السلطات التي يقبلها الناس وضد الشرائع التقليدية، حتى الوجوديون المسيحيون نادراً ما يكونوا

معتدلين، ونجد في مقدمتهم "كيركغارد"، والذي يتوج هو أيضا حياته بهجوم مرير على الوضع الكنسي القائم في الدنمارك، حيث الفردانية المتطرفة التي تنادي بها وجوديته تحيل إلى صعوبة الاتصال مع المتعالي/الله، ذلك الإله الذي قضى عمره وهو يعاني الخوف منه بسبب الخطيئة التي ارتكبها أبوه أو الخطيئة الأصلية بالمفهوم المسيحي⁽⁹⁾، ثم إن الله أياً كان تصورنا له، ليس موضوعاً يوجد داخل العالم على نحو ما توجد الأشياء، فالقول بأن الله موجود، لا يمكن أن يعني أن هناك احتمالاً للالتقاء به مصادفة في العالم على نحو ما يلتقي المرء مصادفة بحيوان أو جماد ما، ولقد اختار "كيركغارد" الألم كوسيلة أصيلة تضمن الالتقاء الحقيقي بالله، ويختار "كيركغارد" النبي "إبراهيم" مثلاً قويا على ذلك النوع من المؤمنين الحقيقيين والنادرين بتجربته المأساوية عندما امتحنه الله بذبح ابنه "إسحاق"، وعليه فليس من وسيلة أخرى للمؤمن للاتصال بالله سوى بالعزلة الكاملة أمامه ضمن حياة تراجيدية، أي بوصفه "بطلاً مأساوياً"⁽¹⁰⁾، لذلك فالإيمان في حقيقته هو قفزة ومخاطرة تستوجب الاعتراف بالخطيئة والذنب والارتداء في المجهول الإلهي بوصفه الحقيقة الوحيدة، فيصبح اليقين عند "كيركغارد" في اللامعقول⁽¹¹⁾، وعليه يصبح الإيمان مسألة شخصية بحتة، قراراً شخصياً وليس انتماءً لدين معين وجماعة معينة، وفي الأخير نجد الإله بصورته الحقيقية والنهائية يُصنع من رُهاب الخطيئة، وتصبح عبادته مستورة في الذات، في الصمت الملازم لهذه العبادة الخائفة، في المرض حتى الموت والفرع حتى اليأس كما حصل للنبي أيوب⁽¹²⁾، وفي الأخير فإننا لا نستطيع وصف هذه الوجودية التي تدعي أنها تحتفظ بنوع ما من الإيمان، بأنها ليست سوى إحاد مغلف في شكل صوفي مرعب ولا منطقي.

يشارك "كيركغارد" في هذا الإغراق في الأسطوري الفيلسوف "كارل ياسبرس" (1883-1969) وهو أحد أقطاب الوجودية المؤمنة، من جهة إيمانه بالمفارقة/المتعالي وإيمانه بالعناية الإلهية ودعوته إلى الطقوس، وهو الوحيد الذي ارتضى تسمية فلسفته بالوجودية المسيحية مع أن المسيحية دعوة للأخلاق لا لوضع العقائد، وإيمان بالروح لا تبعية للتاريخ، ودعوة للتأمل الذي يمحى أمامه كل سرّ، ويعترف "ياسبرس" في كتابه *نيتشه والمسيحية* 1946 بأن "نيتشه" الذي انتهى إلى العدمية أقرب إلى الإيمان منه، لأن إيمان "ياسبرس" تقليدي (إيمان الآباء والأجداد)، إيمان إنتماء، أقرب إلى الوثنية من إيمان نيتشه، وإن كان رفضاً⁽¹³⁾، وياسبرس الذي يتكلم عن العلو الشامل das umgreifen والذي لا يسميه حتى بالله، ولكنه يتخذ شكلاً معقداً ومذبذباً، فهذا "الشامل"، عندما يُنظر إليه وكأنه الوجود نفسه، يأخذ اسم العلو (الله)، أو العالم، وعندما يُنظر إليه كما نكون نحن أنفسنا، يدعى الذات الحيوية، والشعور بصفة عامة، والفكر، والوجود الماهوي⁽¹⁴⁾، وحين يصف طريقة الاتصال بهذا الشامل، فهي لا تتم إلا بالوعي المطلق بالموت - في مقابل الإحساس بالذنب عند كيركغارد -، إن الوعي بهذا الحائط الذي تتحطم عنده جميع إمكانياتنا، الوعي المطلق والدائم بالموت، هو ما يجعلنا نتحمل الإخفاق الناتج عن هذا الوعي بشجاعة، هذا هو الذي يجلي لنا هذه الصلة بالمحيط/الشامل/العلو الشامل/الله⁽¹⁵⁾، والحقيقة أن تجربة الاتصال بالله بهذا طريقة، نبؤية أكثر منها خبرة وجودية، بالنظر لصعوبة الامتلاك الدائم لتلك الوسيلة (الوعي المطلق بالموت).

نأتي للجانب الذي يوصف غالباً بالوجودية الملحدة، والذي يمثله "مارتن هايدغر" (1889-1976) في ألمانيا و"جان بول سارتر" (1905-1980) في فرنسا⁽¹⁶⁾، على الرغم من بعض الاختلافات بينهما، إلا أنهما يشتركان في انتمائهما إلى "إدموند هسرل" (1859-1938) صاحب المنهج الفينومينولوجي، وأكثر ما يهمن في منهجه هو القاعدة الأولى: تعليق الحكم أو وضع موضوع ما بين قوسين، أي عدم الحكم على الموضوع ووضعه خارج

الدائرة، فلقد خصص "هوسرل" لموضوع الله فقرة كاملة في الجزء الأول من كتابه **الأفكار** بعنوان **"تعالى الله خارج الدائرة"**، ويقول في آخرها: "ونحن نوسع استثناءنا الظاهر يأتي ليشمل هذا المطلق والمفارق. وما ظللنا نريد لهذا المجال أن يكون مجال الوعي الخالص ذاته فلا بد أن نبقى على (هذا المتعالى الإلهي) معزولا عن مجال البحث الذي هو بصدد التكوين الحديث"⁽¹⁷⁾. فالله معرفيا موضوع لا نستطيع الحكم عليه لخلوه من الشروط التي يجب توفرها في الظواهر، ولكن ما إن يغيب الله عن الفضاء المعرفي لخروجه من الدائرة، حتى يعاد بناؤه على المستوى الشعوري الوجداني⁽¹⁸⁾، ويصبح الله إذا **نزعة/توجه/حاجة**، ونجد أن هذا الوضعية الجديدة للإله (خارج الدائرة) تتضخم تدريجيا لتصل إلى حالة السكوت التام بدل تعليق الحكم عند "هايدغر"، والنكران التام عند "سارتر".

بدأ "هايدغر" بدراسة تاريخ الفلسفة الغربية منذ الإغريق، حيث رأى أنها أخطأت موضوعها. ذلك أنها بدلا من التفكير في **"الوجود" (être/Sein)** أي في **الكيونة** بوصفها الوجود المحض، أو الوجود **الأصيل/الحقيقي**، انصرف اهتمامها إلى مجموع الكائنات/الموجودات التي يتجلى فيها الكون، فيقول: "إن السؤال المذكور (الكيونة) قد ذهب اليوم في النسيان"⁽¹⁹⁾. إن هذا النسيان وهذا الغياب الدائم للكون يثيران حالة من القلق ومن فراغ المعنى. بل إن هذا النسيان للكون منذ الفلسفة اليونانية هو التاريخ الحقيقي للفكر الغربي، إذن لا بدّ أولاً من تفكيك تاريخ الميتافيزيقا الغربية لضمان عودة الكيونة. لكن هذه الكيونة لا تدرك إلا بما يحوز فهما حقيقيا لمعنى "كيونة الكائنات"، وأقرب الكائنات إلى إدراك ما يمكن إدراكه من الكيونة إنما هو الإنسان بما هو في حقيقته **"حضور الكيونة" Dasein**، لذلك أخذ هايدغر بتحليل هذا **Dasein** تحليلاً أطلق عليه تسمية "الأونطولوجيا الأساسية"، مترقباً أن يقوده هذا التحليل إلى إدراك الكيونة بذاتها، لذلك يرفض هايدغر تسمية فلسفته بالوجودية وإنما يسميها **بفلسفة الوجود**⁽²⁰⁾. يسعى فكر "هايدغر" منذ البداية إلى محاولة تجاوز الميتافيزيقا الغربية، والتي هي ميتافيزيقا الغياب والنسيان كما رأينا، إلى عالم تكون فيه **الكيونة المستنيرة** والحاضرة دائما هي قوامه وجوهره، ويتماها هذا الحضور مع مفهوم **الحقيقة** عند "هايدغر"، ومهمة الإنسان فيه الإصغاء بخشوع لصوت هذا الوجود الحقيقي، ويتميز هذا الوجود الحقيقي بالاحتجاب والظهور المتعاقبين والمتكررين، بل هو اختفاء في العموم " إذ تقوم الماهية الأصلية للحقيقة دائما وأبداً، في الظلام الذي يلف أصلها ويغمرها"⁽²¹⁾، ومهمة الإنسان الأصلية هي تتبع هذا الظهور للكيونة الحقيقية بكل جلال وتقديس، ولكن هذه المهمة التي توكل للإنسان، هل تناسبه فعلا؟.

بما أن ماهية الإنسان هي الموت في نظر "هايدغر"، وهو كائن **عارض / ممكن**، يمثل انفتاحا عارضا في الوجود العبيثي، فلا توجد مهمة أجدر به من الإنصات إلى نداء الوجود الحقيقي (الكيونة)، الإنصات لتكشّفات الوجود النادرة، إنها مهمة تستبعد كل حكم قيمي، "فحين يكشف "هايدغر" للإنسان حقيقة وجوده، لا ينير له أي طريق يجب اتّباعه، لأنه لا يوجد مثل هذا الطريق، لا يرشده إلى أي أخلاق يجب الاقتداء بها"⁽²²⁾، ذلك أن الإنسان في عمق أعماقه محروم من الغاية ومن الهدف.

في سياق هذا الفكر، أين يمكن أن تقع فكرة الله؟ الحقيقة أن مفهوم الله في فلسفة "هايدغر" يبدو تفكراً متردداً وغير واضح في فلسفة تحدّدت في الأصل بكونها تفكراً في الكون/الكيونة، حيث يبقى الله خارج الدائرة، ويبقى التفكير في الكيونة هو الأهم، الإنصات لصوت الكيونة هي مهمة الإنسان، بصفته حارس الوجود، فلا يبحث سؤال الكيونة عن أي مفهوم عن الله أو الآلهة، بل يحاول أن يمهد لما يمكن أن ندعوه "تجربة الألوهة"، يحاول

أن ينشئ بسؤال الكينونة صلة وفضاء ممهدا فقط، وعليه تنشأ صلة ممكنة مع الألوهة كتجربة خاصة/ذاتية/جوانية. إنها تجربة ممثلة بالدهشة والرعب والقداسة والنعمة والابتهاج، بعيدا عن كل تلك المفاهيم والمصطلحات التقنية والتي تفسد هذه التجربة وتلوثها الحقيقة⁽²³⁾. في الحقيقة يبدو موقف "هيدغر" من الكينونة الحقيقية كثير الشبه بموقف المسيحيين المؤمنين تجاه إلههم، فكما ينتظر هؤلاء المؤمنون ظهور إلههم وملكوته الحقيقي والأخير، فإن "هيدغر" ينتظر هو أيضا ذلك التجلي الأخير للكينونة والحقيقة، وكما أن المؤمن لا يعرف الله إلا من خلال أفعاله وتجلياته، كذلك فإن "هيدغر" لا يعرف الكينونة إلا من خلال تجلياتها في الكائنات، وخصوصاً في الكائن الإنساني الذي يدعو: "راعي الكون"⁽²⁴⁾، ونعلم يقينا أن "هيدغر" نفسه يرفض أن توصف فلسفته بالإلحاد، وينكر هذه الكلمة الفظيعة كل الإنكار، بل إنه ليصرح في بعض أحاديثه بأن فكره يهيئ «بعد القداسة» الذي يجب أن يسبق كل حديث عن الله أو عن الدين⁽²⁵⁾، مع ذلك تظل فلسفته الدينية ونظرته للإله ملوثة بالأزمة التي وصل إليها اللاهوت المعاصر، حيث أصبح يسمى "لاهوت موت الإله" أو "لاهوت العبث" الذي واصل لغته الدينية المليئة بالصور والاستعارات والتشبيهات اللاهوتية والدينية، دون أن يجرؤ على أن يتكلم عن الله أو يحاول تبريره⁽²⁶⁾، وذلك جراء الأزمة الحقيقية التي أصيب بها اللاهوت المعاصر بعامة بعد انتصار فلسفة موت الإله النيتشوية، ومع أن "هيدغر" يرفض تهمة الإلحاد ويصف نفسه بـ"اللاهوتي المسيحي"⁽²⁷⁾، إلا أن إلهه يبقى رغم ذلك محجوبا ومختفيا عنه مثل حقيقة الكينونة، وتتحول فلسفة "هيدغر" برمتها إلى نزعة خلاصية، تنتظر أمرا ما في الأفق، معجزة، مخلصا ما ينتشل الكائن من هذا العالم الفاقد للمعنى.

أخيرا، حيث ومحبطاً من التطور العلمي والتقني الكاسح الذي شهدته أوروبا منذ بداية عصرها الحديث، والذي ومن جهة أخرى يمثل تقهقر وانحدار التاريخ كله وابتعاده عن الحقيقة الأولى وعن الكشف الأول والأصيل للكينونة، يعلن "هيدغر" في عام 1966 في مقابلة (ستتشر بعد موته) مع المجلة الألمانية الشهيرة Der Spiegel بالقول: "إله فقط بإمكانه أن ينقذنا"⁽²⁸⁾، بهذه العبارة الملغزة يُفصح "هيدغر" عن أعظم مواقفه الدينية غموضا، وهي ذلك الرجاء الدائم الذي يضمه بعد القداسة بدون أي مقدس حقيقي، ما يمكن أن نسميه لاهوت بدون إله، والذي بقي كعزاء أخير لإنسان العالم المعاصر بعد موت الإله كقيمة ومصدر للمعنى، وعجز كل وعود الحداثة الغربية عن أن تقدم أي عزاء لذلك الإنسان.

نأتي الآن إلى "سارتر" الذي يمثل الوجودية الفرنسية، والملحدة منها بالخصوص، حيث يعتقد أنه إذا كانت الوجودية تنطلق من مبدأ أن الوجود يسبق الماهية⁽²⁹⁾، وهي كذلك بالفعل، فإنه من الأنسب منطقيا أن تكون الوجودية ملحدة، لأن هذه الفكرة، فكرة أن الوجود يسبق الماهية تتطلب الإلحاد، فهو يعارض تصور القرن السابع عشر لوجود الله الذي كان تصورا ضروريا في اعتبار أن ماهية الإنسان تسبق وجوده، لأن ماهية الإنسان يحددها الله الخالق سابقا قبل أن يخلق الإنسان، وحيث إن صانع السكين مثلا يصنع سكينه تمثلا بصورة مسبقة ترسبت في عقله عن هذه السكين، وسوف تصبح هذه الصورة القلبية ماهية عامة يصنع على قلبها كل سكين لاحقة " وهكذا الله فإنه يخلق كل فرد طبقا لفكرة مسبقة عن هذا الفرد"⁽³⁰⁾، ثم إن "سارتر" يشير إلى أن فكرة (الماهية سابقة عن الوجود) ظلت مسيطرة حتى عند ملاحدة القرن 18 الذين قضوا على فكرة الله، ولكن ظلوا يعتقدون بماهية عامة يشترك فيها البشر، وهذا ما يجعلها سابقة/ مثل قالب نموذجي، أي مفهوم عام يجب أن يكون عليه البشر، ولما كانت الوجودية الملحدة ترفض وجود الله، فإنها تقر بمبدأ (الوجود يسبق الماهية)، الإنسان يوجد أولا، ثم يكون ما يريده وما يختاره هو، لا ما تفرضه طبيعة سابقة عليه أو تختاره قوة خارجية، وعليه يصبح

الإنسان مشروعا إلى الأمام، انفتاحا في الوجود على كل الاحتمالات، يقول "سارتر" بصدد هذا: "أما الوجودية الملحدة التي أمثلها بنفسي، فهي أكثر انسجاما وأكثر منطقية فهي تعتقد انه إذ جاز أن نعتقد أن الله ليس موجودا فإنه من المحتم أن نعتقد على الأقل بوجود كائن موجود قبل أن يعرف ضمن أية فكرة مجردة أو في وهم أي خالق وهذا الكائن هو الإنسان"⁽³¹⁾، وهنا يصبح عدم وجود الله مسلمة لا يتوقف "سارتر" بالتمحيص عندها كثيرا، حيث يصبح الإنسان خالق وجوده وصانع نفسه وعالمه، لأن الله ليس موجودا، وأن نبني هذه الحقيقة المصيرية من خلال مسلمة غير شائعة أو غير عامة، هو نزوة الاتجاه الوجودي الملحد، فما الذي يجعلنا نرجح فكرة وجود الله أكثر من فكرة عدم وجوده؟.

إن القول بوجود الله يجعلنا نكذب على أنفسنا في هذا الفرض، حيث تصبح هذه الفكرة عامل تشويه للرؤية الحقيقية التي يجب أن نرى بها أنفسنا، تجعلنا نتحاشى المسؤولية الكلية عن كل فعل، المسؤولية عن العالم والتاريخ، المسؤولية عن الحاضر والمستقبل، والأهم المسؤولية عن ما سيكونه الإنسان نفسه، إذ إن الإنسان يصبح هنا من غير صورة قبلية (ماهية)، مشروعا، انبثاقا من العدم، تحركا مفاجئا في الوجود يسير بلا خطة مسبقة، أي أنه باختصار يختار نفسه. إذاً يصبح غياب الله مصدر الحرية المطلقة التي يحوزها الإنسان أخيرا، وهذه الحرية المربعة في الحقيقة - التي تجعلني مسؤولا عن كل شيء، حتى عن الآخرين - هي جوهر الإنسان. فإذا كان الله غير موجود فإننا لا نجد أمامنا قيما تسير تصرفاتنا، فالإنسان مضطر أن يكون حرا وقد حكم عليه بالحرية⁽³²⁾، وهنا ينزع سارتر الحرية المطلقة من الإله الكلاسيكي القديم ليضعها في يد الإنسان لأنه محكوم عليه بأن يكون حرا، وهذه الحرية المطلقة في غنى عن إله يحرجه، إله لا حاجة له، بل إن وجوده يعقد الأمور ويفسدها.

يبدو أن هذه المسؤولية العظيمة والحرية المطلقة هي في الحقيقة سبب كبير لتعاسة الإنسان، إذ تصرّ الوجودية السارترية على هذا الوجه المأساوي للوجود الإنساني، حيث يجد الإنسان نفسه مُهملاً في الوجود بدون عون أو قوة تساعد، ولن تساعد فرضية العناية الإلهية لأن مصدرها والذي هو الله لا يوجد أصلا، ولا نجد مُعبرا عن هذا الإحساس أفضل من غوتس بطل مسرحية "سارتر" الشيطان والرب الطيب التي كتبها في العام 1951، حيث يقول: "كان دعائي من أجل أن أحصل على إشارة، أرسلت إلى السماء رسائلي، ولم يصلني أي جواب في كل لحظة، أسأل نفسي ماذا أكون أنا في نظر الرب؟ أنا أعرف الجواب الآن، لا شيء. الرب لا يراني، الرب لا يسمعي، الرب لا يعرفني. هل ترى هذا الفراغ؟ هذا الفراغ هو الرب. هل ترى فتحة الباب؟ أنا أقول لك: هي الرب. هل ترى هذه الحفرة في الأرض؟ هذه الحفرة هي الرب. الصمت هو الرب. اللاوجود هو الرب، التخلي عن البشر هو الرب. ما كان، هو أنا وحدي، أنا وحدي (بنفسي) اخترت الشر واخترت الخير. أنا كنت شريرا وكذلك صنعت المعجزات (الخيرة). أنا بنفسي، أتهم نفسي وأنا بنفسي أستطيع أن أطلق حكم البراءة على نفسي، أنا الإنسان. إذا كان الرب موجودا، فإن الإنسان هو لاشيء"⁽³³⁾.

يشارك الأدب الوجودي في الترويج لهذا الاتجاه، بل إن الوجودية لم تعرف هذا الانتشار في الحياة الأوروبية خاصة بعد الحربين إلا بفضل مسرحيات سارتر وقصصه، حيث استخدم الأدب لنشر أفكاره الوجودية الملحدة المسرفة في اللامعقول، فعلى غرار مؤلفه الفلسفي المعقد نوعا ما الكينونة والعدم الذي أخرجه سنة (1943م)، والذي خاطب فيه المختصين بشؤون الفلسفة، فإننا نجد له مسرحيات وروايات عديدة منها: رواية الغثيان 1938، ورواية سبل الحرية في ثلاث أجزاء، ومسرحية المومس الفاضلة 1948، ومسرحية موتى بلا دفن 1946،

ومسرحية الذباب 1943 وهي من أشهر مسرحياته، ومسرحية الأيدي القذرة 1948. كل هذه الأعمال الأدبية تمثل المبادئ الوجودية السارترية بوضوح، فهي تمثل الحرية، والمسؤولية، وتمثل الفشل والهزيمة الدائمة للوجود البشري في العالم، كما أنها تمثل باختصار كائننا بلا إيمان أو عقيدة، كائننا بلا عائلة، كائننا بلا هدف⁽³⁴⁾.

2- أشكال الوجود عند "سارتر":

عندما يحاول "سارتر" بناء أنطولوجيا فينومينولوجية كما عنون مؤلفه المهم (الكينونة والعدم: بحث في الأنطولوجيا الفينومينولوجية) 1927، فإنه يخلص إلى تمييز نوعين من الوجود: الوعي، وموضوعات الوعي، وهي ما يلي:

1-2 الكينونة في ذاتها L'être-en-soi:

والتي تمثل موضوعات الوعي، ولأنه من باب التراتب الزمني الوجودي الذي يجعل الكينونة في ذاتها سابقة على وجود الوعي، سندأ بتحليلها أولاً، وهي تظهر في البداية على أنها "مجموع الواقع، أو الوجود المباشر"⁽³⁵⁾، هذا الوجود الممتلئ أماناً والذي يظهر مغلقاً عنا في انكفاء عميق مع نفسه بحيث "هو وجود مصمت Opaque بالنسبة إلى نفسه، لأنه ممتلئ بنفسه، دون أن يكون فيه داخل يمكن أن يجعله في مقابل خارج على صورة شعور، أو حكم أو قانون، وليس في هذا الوجود سر، وهو وجود متكتل Massif، جوانية Immanence لا يمكنها أن تتحقق، وتأكيد لا يمكنه أن يتأكد، ونشاط لا يمكنه أن يفعل، ولما كان متعجناً في ذاته، فإنه ما هو عليه، ولا شيء أكثر من ذلك⁽³⁶⁾، وإذا أردنا مثالا فلنلاحظ الحجر، فهو ما هو عليه، ولما كان هو ما هو عليه ولا شيء أزيد من هذا، فإن كينونته تتطابق دائماً مع نفسها، بحيث لا يوجد تنافر أو اختلاف يهدد انسجام هذه الكينونة. إذا تظهر هذه الكينونة "قائمة هناك، لا شك فيها، جامدة، متكتلة وكثيفة، لا يعثرها أي فراغ، ولا تحتمل أي مسافة بينها وبين ذاتها (لأنها هي ذاتها)، فهي ملاء مطلق خال من الوعي"⁽³⁷⁾. كل هذه الصفات تحوزها هذه الكينونة المتميزة عن الوعي من خلال ما يجد الوعي نفسه فيه من الإطباق المطلق الذي تمارسه (الكينونة في ذاتها) عليه، وحاول سارتر أن يترجم هذا الاكتشاف لهذه الكينونة في روايته المبكرة الغثيان La Nausée سنة 1938، حيث يجسد الغثيان التجربة الوجودية التي عايشها سارتر لدى اكتشافه الكينونة في ذاتها، وهو في الحقيقة اكتشاف لـ "واقعة عدم وجود إله يقدم تبريراً نهائياً للعالم، وهو السبب الأساسي لغثيان روكنتان (بطل الرواية)"⁽³⁸⁾، ومن ثمة يظهر هذا الكون/العالم/الكينونة في ذاتها - عرضياً ولا معقولاً.

ويحاول سارتر تفنيد نظرية الخلق التي تشوش على فهم الكينونة في ذاتها بنقد مفهوم الخلق من عدم Création ex nihilo، وذلك من خلال نزع الخلفية الزمنية عن تكوين الكينونة في ذاتها، أي من خلال منع أي علاقة لهذه الكينونة مع كينونة أخرى⁽³⁹⁾، ذلك لأن الكينونة في ذاتها تتمتع بهذا التعجّن والانغلاق على نفسها بحيث لا توجد أي علاقة داخلها لانعدام الانقسام الداخلي أصلاً، فينفي هذا الوجود فرضية الخلق التي تعني حمل المخلوق لمعالم الذاتية الخالقة، لأن الذات الخالقة لا تستطيع خلق ما هو موضوعي عنها، فيصبح المخلوق هنا لأجل الخالق وفي مقابله دائماً، وهذا ما ينفي عنه صفة أن يكون مخلوقاً -الذي يعني انفصاله عن خالقه-، حيث ليكون الخلق حقيقياً يجب أن ينفصل المخلوق بنفسه عن خالقه لتصدق عليه تسمية المخلوق، ويغلق على نفسه ويتخذ الوجود الخاص به (مثل الكتاب بالنسبة لمؤلفه)⁽⁴⁰⁾، أي يصبح كينونة في ذاتها، ولكنها هنا لا تستطيع امتلاك نفسها بنفسها لتسمى وجوداً أصلاً في ظل وجود خالق، أي أن وجود خالق يستحيل معه القول بمخلوق منفصل وموضوعي عنه لعجز الذاتية الإلهية - وأي ذاتية أخرى - أن تخلق موضوعية - والتي هي صفة

المخلوق الأصلية-. فحين نقر بوجود إله، فإن لن يكون العالم سوى بعض/جزء من هذا الإله، أي سيصل هذا العالم إمداد مستمر من خالقه بلا حد، ونسبة الخلق المستمر **Création continuée** لله تجعل المخلوق غير متميز عن الخالق على الإطلاق، بل "يجعله يذوب فيه....يضمحل في الذاتية الإلهية"⁽⁴¹⁾، وعليه نكون هنا أمام النتيجة التالية: إذا وجد إله، يستحيل وجود خلق أو إرادة خلق نابعة منه، لأن المخلوق شرطه أن يكون موضوعيا، والإله ذاتية يستحيل عليها إيجاد ما يسمى مخلوقا موضوعيا منفصلا عنها.

إذا وسط هذه الكينونة المعتمدة والمنغلقة على نفسها التي يكونها العالم، كيف يكون الإنسان صاحب الحرية والإمكانية الدائمة، كيف يمكن أن يوجد كائن/مشروع متوتر ينخر هذه العتمة وينيرها؟.

2-2- الكينونة لذاتها L'être-pour-soi:

الكينونة لذاتها هي الوعي نفسه، وهي أقرب إلى مشروع وجود منه إلى الوجود المكتمل الثابت، لأنها متغيرة، قوامها النزوع المستمر نحو المستقبل، والتتصل المستمر من الماضي. فهي كينونة لها في كل لحظة حالة غير حالة اللحظة السابقة، على خلاف الأشياء المادية ذات الذاتية الثابتة، تحاول في كل لحظة بناء ذاتها لأنها لا تحوز ماهية معينة، بل هي وجود مفتوح مُطالب بتحديد نفسه في كل لحظة، ولهذا فنحن لا نستطيع أن نملك كينونتنا كما نملك شيئا"⁽⁴²⁾، أي لا نستطيع التحديد العام والثابت لذاتنا، فنظل نعدو وراء ذواتنا ولا نستطيع اللحاق بها، لأنها تفلت منا كل مرة، لذلك وجودنا هو أن نكون وراء أنفسنا دائما، فهي محاولة دائمة ودؤوبة للتطابق مع ذواتنا في مطاردة أبدية، وتبدأ هذه المطاردة منذ اللحظة التي يميز الشعور/الوعي نفسه فيها عن الكينونة في ذاتها، بحيث يجد نفسه دائما في حالة تمييز وفصل عن الكينونة في ذاتها، إذ "بواسطة النفي الأصلي تؤسس الكينونة لذاتها نفسها على أنها ليست الشيء"⁽⁴³⁾، فعندما أشير مثلا إلى (هذا الكرسي) فأنا أحدد ذاتي في تلك اللحظة بأنني لست (هذا الكرسي)، وكذلك لأن الوعي لا يقف من العالم موقف المعرفة فحسب، بل هو يغير في مادته وتكوينه من خلال الغاية والرغبة والفعل، بأن يفصل الوعي عن الحاضر وينفيه قبلها ليرغب ويريد، وعليه فإن " الانفصال عن الكائن بالفعل ونفيه في كل تحرك للوعي هو ما يحيل إلى الفعل"⁽⁴⁴⁾، فالوجود الإنساني يصبح دائما وفي كل لحظة عدم حصول/عدم تحقق، فيضطر الوعي دائما إلى تجاوز هذه الحالة باستمرار، أي أنه إلى جانب انفصال الوعي عن الأشياء ليكون. كذلك فإن الوعي ليحضر أمام ذاته وليعرف ذاته، يجب توفر مسافة بينه وبين ذاته، أي توفر مسافة بين العارف والمعروف، هذا النقص/الفجوة هو ما يسميه سارتر (العدم)، إنه مرض في الوجود، شرخ وثقب دائم، مصدره الوعي/الكينونة لذاتها، مرض ونقص يضمن الحرية الدائمة والانفتاح اللامحدود للوعي، وهكذا يقرر سارتر أن الإنسان ثغرة في الكينونة في ذاتها، أو تصدع في حائط الوجود العام، إنه مصدر العدم في العالم"⁽⁴⁵⁾، لأنه هو الذي يسبب انعدام التجانس في نسيج الكون.

في خضم هذا الفشل الدائم للتطابق مع ذواتنا، للاستقرار، لمحاولتنا دائما أن نكون (لـ) ذاتنا، لإيجاد الأمن جراء القلق الوجودي بسبب هشاشة وجودنا الذي هو (عدم دائم يبحث عن وجود)، يحاول الوعي أن يكتسب صلابة وثبات الكينونة في ذاتها، صلابة الحجر والصخر، ولكنه وللأسف لن يكون وعيا إن كان موضوعا"⁽⁴⁶⁾، وهنا نقف أمام موقف ساخر، بحيث تظهر حرية الوعي وعدم استقراره، أي ملامشاته لذاته وتجاوزاته الدائم لذاته، حيث تظهر على أنها تشكل قوة الإنسان وتقوده في العالم ، وكذلك تظهر في نفس الوقت على أنها نقطة ضعفه وهشاشته وعدم استقراره الأبديين، فالكينونة لذاتها تريد اكتساب صفات الكينونة في ذاتها بدون أن تفقد صفاتها ككينونة لذاتها، أي أنها تريد أن تكون مع الوعي الدائم بكينونتتها، وهذا مستحيل، لذلك الإنسان يظل طوال حياته

يعاني القلق والملل وعبث وجوده كعاطفة تفشل دائما، ثم عاطفة أخرى ففشل وهكذا، لذلك يصف سارتر الإنسان بأنه " شغف لا جدوى منه" (47).

من المهم هنا أن نشير إلى أن محاولة التطابق مع الذات التي تسعى إليها الكينونة لذاتها والتي هي فشل دائم - بل جوهر الكينونة لذاتها هذا الفشل الدائم في التطابق مع ذاتها- لا تتوفر إلا في صورة الإله الكلاسيكي، من حيث هو حرية مطلقة وإرادة لا حد لاختياراتها، وفي ذات الوقت ذو علم كلي شامل وثابت من الأزل إلى الأبد، أي أن الكينونة لذاتها تريد أن تحوز صفات الله، تريد أن تكون بصفة دائمة وعلى وعي دائم بكينونتها، أي أنها تريد أن تكون ذلك "الذي تدعوه الأديان: الله" (48)، ولما كان هذا التصور أمرا غير ممكن، لأننا أوضحنا سلفا أن التجاوز والتعالي الوحيد الذي تمارسه الكينونة لذاتها هو في محاولة التطابق الدائم مع ذاتها، ومحاولة رأب الصدع والفراغ بينها وبين ذاتها، وحتى هذه المحاولة تبوء بالفشل الدائم، فإنه يصير مفهوم الله دخيلا على الواقع الإنساني، وغائبا عن كل التجاذبات التي تجذب الوعي، أي نشازا بالنسبة للمكون الوجودي الذي حصلناه سلفا.

3- الفردانية المتطرفة، أو "عندما يصبح الفرد ضد المطلق":

غالبا ما يرمز إلى الجماعية/الشمولية **collectivism** كنقيض للفردانية **Individualism** والجماعية تشدد على أن قيم وأهداف المجتمع والدولة يجب أن تأخذ حقيها قبل حق الفرد، هذا بالمعنى العام، ولكنه في "علم الوجود **Ontologie** يطلق على القول بأن الوجود الحقيقي للأفراد الجزئية وليس للكيانات العامة" (49)، أي أن الفرد هو الموجود الحقيقي وليس الأنظمة الشمولية والكلانية التي تعامله كقطعة من الأحجية، أو كقطعة من الآلة العملاقة (النظام الكلي)، لذلك كان اكتشاف واقعة الفرد أحد انتصارات ومكتسبات الحداثة، ويأتي "كركيغارد" كما رأينا سابقا، مبشرا قويا بالفردانية على الضد من مذهب **فريدريك هيغل** (1770-1831) ذلك الفيلسوف العقلاني الموضوعي، والذي يرجع الفرد بكل خصوصياته إلى الكل أو الكل الموضوعي، بحيث إن النظام الكلي هو الحقيقة، وفي سيره العام يعمل الأفراد في سبيل الهدف العام لهذا النظام، وعن هذا الصراع بين النزعتين يقول عبد الرحمن بدوي: " لقد كان الفكر الحديث صراعا بين الذات والموضوع من أجل تحرير الأول من الثاني ، صراعا يبلغ أوجه في المثالية الألمانية، التي كاد أن يتم على يديها هذا التحرر، ولكنها بدلا من تأكيد الذات المفردة، استبدلت بها ذاتا كلية أسمتها **الأنا المطلق**، أو الروح الكلية، كما في فلسفة **هيغل**، ثم سار **كركيغارد** خطوة أخرى في هذا السبيل ولكن نحو توكيد الذات المفردة، تلاه **نيتشه** فتقدم في طريق الذاتية المفردة بسرعة أكبر" (50).

علينا أن نذهب إلى أقصى الحدود لنسأل سؤالا مثل: أيهما أكثر وجودية (الوجودية الإلحادية أم الوجودية الإيمانية) ؟، فيكون من الأنسب لنا أن نحدد المعيار الذي نقيس على أساسه نسبة الوجودية في كل منهما، علما أن هذا المعيار لا بد أن يكون تعبيرا جوهريا عن صميم ماهية الفلسفة الوجودية وفي خضم تنوع علاقات الذات مع كينونات أخرى داخل الوجودية لا يكاد يكون هناك اختلاف على أن القضية الأساسية في الفلسفة الوجودية هي تحرير الإنسان الفرد من كافة أشكال استلاب تلك الفردية. إنها قضية **الفردانية** والحفاظ على الفرد من سطوة وسيطرة الحشد سواء كان ذلك الحشد هو المجتمع أو أعرافه أو كتلة الجماهير أو القيم الجاهزة أو الأديان أو سائر العموميات، وكل ما من شأنه طمس الفرد وإفقاذه حرية الاختيار ومسئولية هذا الاختيار، وطالما أن قررنا مفهوم **الفردانية** معيارا للفصل داخل المذهب الوجودي نجد أن "سارتر يسير بمقولة الفردانية المحورية في الفلسفة الوجودية إلى منتهاها.. إلى الهجر والإلحاد .. الإنسان وحيد تماما ومهجور في هذا الكون، لا إله يقيم معه شيئا من التواصل" (51)، ثم إن التجاوز والتعالي الذي نجده عند (كركيغارد) و(كارل ياسبرس) كممثلين عن الوجودية

الإيمانية هو علو وتجاوز زائف، دخيل ومناقض للفردانية الحقيقية، هذا إلى جانب الدين أيضا كخطاب ونظام حياة، فعندما يأخذ الدين شكلا من أشكال القيم الجاهزة والعموميات السائدة ويتسرب في العقل الجمعي ومجتمع الجماهير كتعليمات وأوامر، يكون له دور كبير وفعال في سلب إرادة الفرد والقضاء على اختياره الحر ومسؤوليته الحرة عن ذلك الاختيار، كما نرى كذلك في الدول الدينية حيث يأخذ الدين شكلا من أشكال السلطة السياسية ذو التوجه الشمولي، فعند حدوث ذلك تكون الوجودية الدينية نوعا من اللاوجودية على الإطلاق.

إن الفردانية التي لا تستطيع أن تقيم هذا التواصل مع أي إله، منشغلة بفشلها الوجودي في عدم التواصل، حيث إنه ليس من الممكن فيما يرى "سارتر" أن تقوم علاقة جوهرية فيما بين الذوات، لأن- كما سبق وقلنا - الذات/الوعي تعتمد على السلب/النفي الدائم في علاقاتها الخارجية لتثبيت ذاتها وتفعيل حريتها، فتصبح أي علاقة مع آخر فاشلة في النهاية، ثم لأن كل ذات إنما تنزع نحو اعتبار غيرها من الذوات مجرد موضوعات، وحتى الذات الأخرى فإنها لا تراني سوى موضوع/شيء بالنسبة لذاتيتها الفردية، بحيث إن كل ذات شعور/وعي ينظر حوله إلى موضوعات لوعيه، فكل نظرة من الآخر هي محاولة لتشبيهي، لسلي ذاتي وتفرد كوعي، عن طريق سلب كل الموضوعات التي توجد معي⁽⁵²⁾، كأنها معركة أبدية بين مختلف الكينونات والذوات من أجل الامتلاك بمجرد النظرة، ويفيض سارتر في هذا المبحث حين يكتشف نوعا جديدا من الكينونة يسميه الوجود-من أجل-الآخر (L'Être-pour-autrui)⁽⁵³⁾، حيث يلتقي الشخص الأشخاص الآخرين بطريقة مباشرة في حياته ولا يستطيع تجاهلهم تماما، هذا الشكل من الكينونة الجديد يمكن أن نصفها بالشعور منظورا إليه بواسطة علاقتنا مع الآخرين، أي إن الوعي يجد نفسه في حالة شعورية تختلف عن تلك التي يكون عليها حين يعي الأشياء أو الوجود-في-ذاته، بل إنه يجد نفسه في تفاعلات مختلفة ترتد إليه على شكل شعور يحيله هو الآخر إلى اتخاذ مواقف مختلفة. إنه لا يحس بالقرف أو يتمنى الثبات المؤقت كما كان يحدث له عند إدراكه العالم والأشياء، ولكنه يصبح وجوداً وكينونة أخرى تماماً، كما أنه يبدأ بالرغبة والنفور وفق أسباب مختلفة تماماً، وبطريقة جديدة تماماً، ويفترض سارتر أن أكبر تجربة نعرفها أمام الآخرين هي تجربة الخجل⁽⁵⁴⁾، الخجل من الذات أمام الآخرين لأنهم هم أنفسهم كينونات وحرّيات مثلي تنظر إلي وتطلق أحكامها علي.

يؤكد سارتر كما رأينا على أن تواجد الذوات هو تواجد عدواني ويهدف إلى تملكي في كل وقت، فالآخر هو كينونة حرة وواعية تطلق أحكامها القيمية والدوقية على كل ما عداها، وأنا كينونة في مقابلها كما هي في مقابلي، فهي تحاول تشبيهي والتحكم بي بواسطة أحكامها، لذلك فإن الحياة في جوهرها هي معركة بين الذوات والحرّيات، معركة أبدية إذا شئنا القول، ومن خلالها يبرز الطابع العام للحياة مع الآخرين بوصفه جحيما حقيقيا على الأرض⁽⁵⁵⁾، ولا يوجد جحيم آخر يمكن أن يهدد الكينونة الساترية أكثر من هذا الذي تعانيه جراء علاقتها بالآخر مهما كان. ويبدو أن الإحساس بالخجل الذي أشار إليه سارتر كتجربة تكشف لي ذلك الوجود المتسلط والمُخرج الذي يحوزه الآخر، هو الوجه الآخر للإحساس بالذنب الذي تستشعره الذات أمام فكرة وتعاليم الإله الديني، فهو بتعاليمه وأوامره يجعلني دائما أحس بذنب وتقصير دائمين، كوني لا أحوز صفة الكمال والنقاء التي يطلبها ذاك الإله، وعليه فإن سارتر رغم استنتاجه لفشل تجربة الرغبة في كوني أنحو نحو أن أكون في مثل كمال وثبات كينونة الإله، فإنه يجعل الله كأقوى صورة للآخر في العالم، وضمن الآخرين الذين أنا في حرب معهم لتوكيد ذاتي وحرّيتي في كل لحظة، لذلك فإنه - أي الله - مرفوض كما الآخرين في كل سلب/نفي تقوم الكينونة به.

تحيل الفردانية إلى تحصيل مبدأ السقوط في هذا العالم للفرد، وعندما "نتكلم عن السقوط - وهو تعبير عزيز على هيدغر - فإنما تعني أن الله ليس بموجود، وأن علينا أن نستخلص لأنفسنا النتائج المترتبة عن عدم وجوده، وأن نستمر في استخلاصها حتى تمام النهاية" (56)، وعليه فالإنسان بمفرده في العالم، لقد وجد دون إرادته، وهو مجبر على تقبل هذا الوجود، وهذا يحمله مسؤولية كبيرة ومطلقة، فإنه إلى جانب تحمله مسؤولية أي فعل يفعله، فإنه كذلك يحمل عبء العالم كله، وبهذا يكون مسؤولاً مسؤولية تامة عن اختياره، ليس لكونه فرداً، إنما يمتد ذلك إلى جميع الناس، وذلك لأن القرار الذي اختاره بنفسه قد اختاره لجميع الناس، لأنه باختياره لنمط معين من الوجود/القرار/الفعل، فهو يرسم تصوُّره للإنسان كما يجب أن يكون (57)، أي أنه إعلاء لقيمة هذا النوع من القرار/الفعل/الموقف، ويؤكد في الوقت نفسه قيمة ما يختاره، أي أنه مصدر القيمة، وأخيراً هو -ضمننا- يدعو الناس إلى الاقتداء به لذلك تظهر الأخلاق السارترية عبارة عن رهان (رهان على الإنسان وحرية).

4- الحرية المطلقة، أو "عبث الوجود والوهية الإنسان":

يمكننا القول إن قوام الفلسفة الوجودية -وخصوصاً الوجودية السارترية- هو الحرية، حيث لم ينظر بإسهاب لمفهوم الحرية كما حصل في فلسفة سارتر، فبعد أن كانت تعرف مداً وجزراً على مختلف العصور والمذاهب الفكرية، تصل لتتوحد مع مفهوم الإنسان ولتؤله كأقصى حد في وجودية سارتر، فليست الحرية -في فلسفة سارتر- قدرة من قدرات الإنسان أو ملكة يكتسبها الإنسان، بحيث يمكننا أن نتناولها بعيدة عنه، وأن نصفها كشيء مستقل، وإنما هي في صميم وجود الإنسان، أي أنها هي والإنسان نفس المعنى، بمعنى كلاسيكي: هي جوهر الإنسان، حيث يقول سارتر: "إن ماهية الكائن البشري هي في وضع معلق بحريته، إذ يستحيل أن نميز ما ندعوه حرية عن كينونة (الواقع الإنساني)، لا يوجد الإنسان في البداية، ثم يصبح فيما بعد لكن ليس ثمة فرق بين كينونة الإنسان وكونه حراً" (58)، وعلينا هنا أن نرتد لمفهوم (الوجود سابق للماهية)، لأن سارتر يربط هذا المفهوم بالحرية، بحيث إن من نتائج القول بأسبقية الوجود على الماهية (فكرة الحرية)، لأن الإنسان لم يكن شيئاً في بدء وجوده، ليس ماهية كما أسلفنا بل هو عدم، ملاشاة دائمة، فهو بسبب هذا التكوين الأونتولوجي يضطر في كل مرة أن يختار، وحين يختار فهو يختار ذاته، يختار ماهية ما يتمثلها، يكون بالمعنى الأصح، فعندما يختار فهو يختار أن يكون، لا أن يبقى عدماً، فهو يصمم ويخلق نفسه دائماً، لأنه حر، بل هو الحرية ذاتها، وخلقها الدائم لنفسه يأتي من أنه يختار في كل مرة، بل هو مجبر أن يختار في كل مرة ماذا يكون، ولذلك يقول سارتر: "الإنسان محكوم عليه أن يكون حراً" (59)، لأنه في رفضه لحرية رفضه لوجوده أصلاً، وحينما يقول سارتر إن الإنسان حر فإنه يعني بذلك أن الإنسان قد قُذِفَ به إلى هذا العالم، دون أن يكون في وسعه أن يتخلص من هذا الوضع الذي يجد نفسه فيه، فالإنسان قد ترك لنفسه، ووجوده قد أودع بين يديه، وما حريته سوى تلك المقدرة الذاتية على تكوين نفسه واختيار أسلوبه في الحياة، وإذن فإن الحياة الإنسانية ليست سوى اختيار للذات في كل لحظة من لحظات وجودنا. وليس ثمة رجاء في أن يتخلص الإنسان من هذه الضرورة التي قد فرضت عليه فرضاً، لأن الإنسان ليس حراً في أن يتخلى عن حريته، وهنا ينشأ القلق (60) L'angoisse كشعور دائم، القلق الوجودي الأبدي، ذلك لأنني مجبر على تحديد ذاتي والاختيار بدون أمل في التوقف عن الاختيار، إضافة إلى انعدام المعيار الذي أختار بموجبه.

وقد يحاول الإنسان كثيراً الفرار من هذا القلق، بالهروب من الطابع المأساوي والفاجع للحرية، وذلك بالتخلي عن هذه الحرية، وكما يحدث في الدين مثلاً، من حيث التعلق بمقولة القدر، وتصور خطة للكون تحكم مصائرنا،

والإيمان الذي نحاول به التخلص من القلق، التخلص من القرار والاختيار، وهذا ما يسميه سارتر بسوء النية⁽⁶¹⁾ (Mauvaise foi أو Bad faith). وحتى حينما يعمد الإنسان إلى الكفّ عن كل اختيار، فإنه يحقق لنفسه ضرباً من الاختيار، لأن عدم الاختيار هو في حد ذاته نوع من الاختيار. وليس في وسع أحد أن ينهض بممارسة حريتي عوضاً عني، بل أنا مسئول عن نفسي، ولا سبيل على التماس أية أعذار للتخلي عن حريتي، لأن تلك الحرية هي وحدها التي تعبر عن وجودي باعتباري كائنًا غريباً قد عزل في عالم لا سبيل له إلى أن يتحد به تماماً، أو أن يندمج فيه اندماجاً كلياً.

أمام هذه الحرية المطلقة التي عزاها "ديكارت" من قبل الله، يصبح هذا الوعي الحر أيضاً، حراً حرية إلهية⁽⁶²⁾، أي أنني عندما أقول أنني حر فأنا أنحو نحو الله، وهذا ما يذكرنا بالأصل النيتشوي لهذه النزعة التأليهية للإنسان حيث تؤله إرادته الحرة التي يعزى إليها المقدرة على أن تخلق أيضاً، فيقول زاردرشت "نيتشه": "وهذه الإرادة هي ما أهاب بي للابتعاد عن الله وعن الآلهة، إذ لو كان هنالك آلهة لما بقي شيء يمكن خلقه"⁽⁶³⁾، لذلك نتساءل: كيف لا يصبح الإنسان إلهاً وهو يحوز المقدرة على خلق فعاله وتحديد مصيره ومصير العالم؟. غير أن الحرية هنا تحيلنا إلى مفهوم العبث Absurdity، حيث يغدو الإنسان بلا نموذج، وبلا معايير، وعليه فإن ذاته التي هي حرية محضة تصبح مصدر الحرية، في حين ينبغي أن تكون الحرية غاية لها، لذلك فعندما لا يعني أن تكون الكينونة لذاتها غير حرية مطلقة، فإن ذلك يحيلنا إلى حقيقة استحالة وجود حرية مطلقة أخرى تترامح حرية الكينونة لذاتها، وإلا حدثت أو أحسّت الكينونة لذاتها بوجودها كعامل تضيق وتحديد، وهنا أيضاً تبرز لنا هذه الحرية مفهوم الهجر Délaissement الذي يواكب الكينونة لذاتها، أي أن الإنسان يعيش واقع كونه مهجوراً في هذا الكون بلا سند أو معونة خارجية، لا يجد في نفسه أو في من حوله معياراً يبنى عليه قيمه، لذلك يظل الإنسان/الوعي يختار في كل مرة لعله يجد ذاته، ولا يتحقق الوعي أو يحقق ذاته كل مرة إلاّ بالدخول في موقف Situated⁽⁶⁴⁾، فأنا حين ألتحق بحزب معين فأنا أختار لنفسي، أقرر، وكذلك فأنا أبني العالم بقراري وموقفي من حيث تأثيري في بنيتي ودلالاته، وكذلك فأنا أختار للآخرين بمنح موقفي بُعداً قيمياً، من حيث إعلاء مكانة وقيمة الموضوع المختار، وعليه فإننا لا نتمكن من تصور حرية بدون موقف، إذ تتجلى الحرية فقط في موقف، ولا نستطيع أن نتصور إنساناً ليس حراً، حتى العبد في قيوده، فهو حر في إرادة أو عدم إرادة تحطيم قيوده.

لا نتورع أن ننهي مقالنا هذا نهاية مسرحية، بالرغم من التوجه الفلسفي التحليلي الذي يجب أن ينحوه، وحيث إن مهارة سارتر المسرحية تفوقت على مهارته التحليلية، وذلك من خلال تجسيد الأفكار الأونطولوجية الدقيقة والصعبة وتحويلها إلى حوارات مطولة بين شخصيات تعاني التجارب الوجودية الكبرى، وتجسد المقولات الوجودية التي ملأت فصلنا هذا كله، وحيث إن الحرية التي جهدنا في تحليلها أونطولوجياً محاولين رصد ضديتها مع الإلهي، تبدو صعبة قليلاً لنستوعبها مفاهيمياً، فإن "أورست" الجريء يترجمها لنا في حوار مع الإله "جوبيتر" كما يلي:

"جوبيتر: ألسنت مَلِك أيها الدودة الوقحة؟ من خلقك إذا؟.

أورست: أنت، ولكن ما كان ينبغي لك أن تخلقني حراً.

جوبيتر: لقد أعطيتك الحرية لتخدمني.

أورست: هذا ممكن، ولكنها ارتدت عليك، لا حيلة لنا بها، لا أنا ولا أنت.... لسْتُ السيد ولا العبد يا جوبيتر. إنني حريتي! فأنت لم تكد تخلقني حتى أصبحت لا أخصك نحن كسفينتين، إذا التقينا انزلق أحدهما عكس

الآخر دون أن يمسه. أنت إله وأنا حر (...) فجأة، انقضت علي الحرية، فأرعدت فرائصي، وقفزت الطبيعة إلى الخلف، فلم يكن لي بعد من عمر، وأحسستني وحيدا كل الوحدة وسط عالمي الصغير التافه، كمن فقد ظله، ولم يكن شيء بعد في السماء، ولا "خير" ولا "شر" ولا أحد ليصدر إلي أوامر" (65).

علينا هنا أن نعلم أن إلحاد سارتر هو قرار ذاتي، شأن الإيمان الذي هو قرار أيضا، حيث بعيدا عن المجادلات اللاهوتية، تصبح نزعة الإلحاد موقفاً من المواقف، ولكنه موقف شجاع، بطولي، لأن الإلحاد ليس سلاماً وطمأنينة، بل هو هوة مرعبة وشوك دائم، الرضى بالهجر وتحقيق الذات، وتجنب سوء النية، حتى يتحقق المصير وإن كان مأساوياً، لأنه وفي الحقيقة لن تتغير محنة الحياة ولن يزول الكرب والقلق والحصر النفسي حتى بوجود إله (66)، ذلك أن الإنسان لا يستطيع الهروب من نفسه ومن تكوينها المرعب الذي فصلناه في الصفحات السابقة، لا يستطيع الهروب من الحرية والمسؤولية، لا يستطيع الهروب من العالم والناس (الكيونة لذاتها والكيونة للآخر)، سيبقى حاله نفس الحال حتى مع وجود إله، حيث إن الإنسان حقيقته هي في ذاته، أي مصدر الحقيقة في ذاته، والعالم إضافة إلى مفهوم الإله المفقود، كله ظلال ووهم يسعى لسلب الإنسان هذه الحرية، أي سلبه ذاته، ونجد مقولة السيد "المسيح" هنا مناسبة بشدة - وبالمفارقة - حين يقول في إنجيل متى (16-24): [لأنه ماذا ينتفع الإنسان لو ربح العالم كله وخسر نفسه].

خاتمة:

بعد تحليلاتنا السابقة تمكنا من فهم كيف أصبحت الوجودية تمثل آخر معاقل اليأس والعدمية الأوروبية، حتى بشقها المؤمن، تمثل التعبير الأمثل والأخير على إنسان القرن العشرين وقد ضيع الطريق إلى السماء، ولكن الاكتشاف المفجع الذي حصله الإنسان الأوروبي جعله في المقابل يسعى لاكتساب الشجاعة لمواجهة العالم وحده، فلم يعد هناك غايات نظرية وعوالم أخرى تُبنى على أساسها القيم والأخلاق الإنسانية، ومع أن الإنسان كان يعيش عصر أقول الإله وغياب القداسة، إلا أن نفس هذا الإنسان المعاصر أصبح يتغنى باليأس. أصبح يمجّد ذلك المصير المأساوي الذي يلهمه المواجهة الدائمة. المواجهة من قبل كائن أصبح في جوهره إمكانية تتحرك وتبني وتخلق بشجاعة حتى تتوقف نهائياً عن الحركة وتتلاشى في العدم.

وللإجابة عن تساؤلاتنا التي ابتدأنا بها مقالنا، فقد حصلنا جملة من النتائج المهمة، ونحاول ترتيبها فيما يلي:

- الإلحاد الوجودي مختلف عن الإلحاد العلمي، حيث إن الإلحاد العلمي هو الإلحاد المؤسس على الحقائق العلمية المعترف بها من كافة العلماء بطريقة تجعل الإيمان بوجود الآلهة في صدام مع العلم لا محالة، وهو أيضا يختلف عن الإلحاد المنطقي، الذي يقوم على أساس أن الإيمان بالآلهة وتصديق الحكايات الدينية يتعارض مع قواعد المنطق الحتمية، أما الإلحاد الوجودي فهو رفض لوجود الإله أو الآلهة، فالملاحد هنا يرفض وجود الآلهة من حيث المبدأ رفضاً فلسفياً دفاعاً عن حريته أو مصلحته أو كرامته أو سعادته في الحياة على الأرض بغض النظر عن الحقيقة العلمية أو المنطقية التي تدعم وجود الآلهة من عدمها.

- رأينا كيف أن الوجودية الملحدة كانت أكثر صدقا وانسجاما مع مبادئ الوجودية الأساسية (الفردانية - الحرية - الذاتية - الوجود يسبق الماهية)، وكيف أظهرت الوجودية التي تدعي أنها مازالت تحتفظ بنوع من الإيمان ارتباكاً كبيراً وتردداً في قبول حتى البدايات الأساسية التي يفترضها أي شكل من التدين.

- وفي الأخير يصعب مجادلة هذا النوع من الإلحاد، لأنه ببساطة إلحاد إرادي وليس نتيجة، بداهة وليست استنتاجاً، إصرار على عدم أن يوجد إله أصلاً، إلحاد إيجابي لأنه يدافع عن الحرية والفردانية، إنه باختصار إلحاد اعتراض وليس إلحاد نفي وهدم وعدمية.

- نقد وتقييم:

- يمكن أن نلجّ إلى الخلط الكبير عند سارتر بين عدة معانٍ للحرية، من حيث معناها كفعل ومعناها من حيث هي قيمة، كذلك فإننا لا نستطيع فهم هذا الجبر الذي يغلف به سارتر الحرية، بافتراضه أننا مجبورون أن نكون أحراراً، ولعل هذا الخلط ناتج عن تذبذبه بين الحرية كمفهوم والحرية كواقعة اجتماعية.

- إن التأسيس لمفهوم الفشل أو الحماسة التي لا طائل من ورائها، بسبب التركيبة الأونطولوجية للكينونة لذاتها، قد يبعث في الإنسان المعاصر الخوف أكثر من الشجاعة، أي تلك الشجاعة التي ينادي بها سارتر (البطولة المأساوية)، ونرى أيضاً في نزوع الكينونة لذاتها لتصبح (كينونة لذاتها وكينونة في ذاتها) أي النزوع إلى الإلهوية دليلاً على وجود الله أكثر منه نفياً لهذا الوجود. إضافة إلى أننا لا نتقبل هذا النفي غير المبرر لوجود هذه التركيبة الأونطولوجية (الكينونة لذاتها والكينونة في ذاتها) هكذا بدون دليل.

- يبدو أن سارتر حين يصنف الله بوصفه آخر قويا يهدد كينونتي وحرיתי، ينسى أن تلك التجربة القوية تصبح دليلاً قوياً لرجاحة فكرة تأثير ذلك الإله علينا، ومنه فهو فكرة وانجذاب مشروع لا تستطيع الكينونة تجاهله، مع أن سارتر يتجاهله بكل بساطة ضمن فلسفته المتطرفة ضد أي نوع من الإلهوية المفارقة للكينونة ذاتها.

- قائمة المصادر والمراجع:

• الكتاب العربي الحديث أو المترجم:

- أ. بوخنسكي، 1992، الفلسفة المعاصرة في أوروبا، تر: عزت قرني، عالم المعرفة، عدد 165، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

- إدموند هوسرل (2011)، أفكار ممهدة لعلم الظاهريات وللأسئلة الظاهريات، تر: أبو يعرب المرزوقي، جداول لنشر والتوزيع، بيروت، ط 1.

- جاك شورون، 1984، الموت في الفكر الغربي، تر: كمال يوسف حسين، سلسلة عالم المعرفة، رقم 76، الكويت.
- جان بول سارتر، 1964، الوجودية مذهب إنساني، تر: عبد المنعم الحفني، الدار المصرية، ط 1، مصر.
- جان بول سارتر، 2009، الكينونة والعدم، تر: نقولا متيني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط 1، لبنان.
- جان بول سارتر، بدون تاريخ، الشيطان والإله الطيب (مسرحية)، تر: سامي الجندي، منشورات المكتب التجاري، ط 1، بيروت.
- جان بول سارتر، بدون تاريخ، مسرحية الجحيم (مسرحية)، تر: طارق فودة، دار الثقافة، القاهرة.
- جان بول سارتر، بدون تاريخ، مسرحية الذباب (مسرحية)، تر: سهيل إدريس، منشورات دار الآداب، بيروت، ط 1، لبنان.
- جورج غادامير، 2007، طرق هيدغر، تر: حسن ناظم وعلي حاكم، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط 1، بيروت.
- جورج لوكاتش، 1982، تحطيم العقل، تر: إلياس مرقص، ج 2، دار الحقيقة، ط 1، بيروت.
- حبيب الشاروني، 1963، بين برغسون وسارتر (أزمة الحرية)، دار المعارف، القاهرة، مصر.
- حبيب الشاروني، بدون تاريخ، الوجود والجدل في فلسفة جان بول سارتر، منشأة المعارف، ط 1، الإسكندرية.
- حبيب الشاروني، بدون تاريخ، فلسفة جان بول سارتر، منشأة المعارف، ط 1، الإسكندرية.
- حسن الكحلاني، 2004، الفردانية في الفكر الفلسفي المعاصر، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط 1، مصر.
- حسن حنفي، 1990، في الفكر الغربي المعاصر، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط 4، بيروت.
- حسن يوسف، 2001، فلسفة الدين عند كيركجارد، مكتبة دار الكلمة، القاهرة، ط 1.

- رودريغز سافرانسكي (2018)، معلم ألماني، هيدغر وعصره، تر: عصام سليمان، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر، ط 1.

- ريجيس جوليفيه، 1988، المذاهب الوجودية، تر: فؤاد كامل، دار الآداب، ط 1، بيروت.
- سرن كيركجور، 1984، خوف ورعدة، تر: فؤاد كامل، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مصر، ط 1.
- صادق جلال العظم، 1990، دفاع عن المادية والتاريخ، دار الفكر الجديد، ط 1، بيروت.
- صفاء عبد السلام علي جعفر، 2000، الوجود الحقيقي عند مارتن هيدغر، شركة الجلال للطباعة، ط 1، الإسكندرية.
- عبد الرحمن بدوي، 1945، الزمان الوجودي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط 1،
- عبد الرحمن بدوي، 1984، الموسوعة الفلسفية، ج 2، المؤسسة العربية للدراسات، ط 1، بيروت.
- عبد الرزاق الدواي، 1992، موت الإنسان في الخطاب الفلسفي المعاصر، دار الطليعة، ط 1، بيروت.
- فريدريك نيتشه، 1938، هكذا تكلم زرادشت، تر: فليكس فارس، مطبعة جريدة البصير، الإسكندرية، مصر.
- فيليب تودي، 2002، أقدم لك سارتر، تر: إمام عبد الفتاح إمام، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر.
- كارل ياسبرس، بدون تاريخ، مدخل إلى الفلسفة، تر: جورج صدقني، مكتبة أطلس، دمشق.
- مارتن هيدغر، 2012، الكينونة والزمان، تر: فتحي المسكيني، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت.

• المجلة:

- مارتن هايدغر، رسالة في النزعة الإنسانية، تر: مينة جلال، مجلة مدارات المغربية، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، العدد السادس، 2009.
- مراد وهبة، سارتر بين الوجوديين، مجلة أوراق فلسفية، القاهرة، مصر، العدد 14، 2005.

• المداخلات:

- يمني ظريف الخولي، بين إحادية سارتر والوجودية المؤمنة، بحث منشور ضمن ندوة جان بول سارتر رؤى وقراءات، المجلس الأعلى للثقافة - مصر، 2005.

- الإحالات والهوامش:

- 1- لمزيد من التفاصيل انظر: جورج لوكاتش (1982)، تحطيم العقل، تر: إلياس مرقص، ج 2، دار الحقيقة، بيروت، ط 1، 1982، ص 77-78-79.
- 2- جون ماكوري (1982)، الوجودية، تر: إمام عبد الفتاح إمام، سلسلة عالم المعرفة، العدد 58، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص 266.
- 3- جان بول سارتر (1964)، الوجودية مذهب إنساني، تر: عبد المنعم الحفني، الدار المصرية، مصر، ط 1، ص 26.
- 4- أ. بوخنسكي (1992)، الفلسفة المعاصر في أوروبا، تر: عزت قرني، عالم المعرفة، عدد 165، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص 267.
- 5- جون ماكوري (1982)، الوجودية، مرجع سابق ص 17.
- 6- أ. بوخنسكي (1992)، الفلسفة المعاصر في أوروبا، مرجع سابق، ص 286.
- 7- سرن كيركجور (1984)، خوف ورعدة، تر: فؤاد كامل، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مصر، ط 1، ص 73.
- 8- جون ماكوري (1982)، الوجودية، مرجع سابق ص 266.
- 9- حسن يوسف (2001)، فلسفة الدين عند كيركجارد، مكتبة دار الكلمة، القاهرة، ط 1، ص 12.
- 10- سرن كيركجور (1984)، خوف ورعدة، مصدر سابق، ص 49. والتسويد من عندنا
- 11- المصدر نفسه، ص 50.
- 12- عبد الرحمن بدوي (1984)، الموسوعة الفلسفية، ج 2، المؤسسة العربية للدراسات، بيروت ط 1، ص 334.
- 13- حسن حنفي (1990)، في الفكر الغربي المعاصر، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، ط 4، ص 286.
- 14- كارل ياسبرس (بدون تاريخ)، مدخل إلى الفلسفة، تر: جورج صدقني، مكتبة أطلس، دمشق، ط 1، ص 41.
- 15- جاك شورون (1984)، الموت في الفكر الغربي، تر: كمال يوسف حسين، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، رقم 76، ص 243.

- 16- جان بول سارتر (1964)، الوجودية مذهب إنساني، تر: عبد المنعم الحفني، الدار المصرية، مصر، ط 1، ص 11.
- 17- إدموند هوسرل (2011)، أفكار ممهدة لعلم الظاهريات وللفلسفة الظاهرياتية، تر: أبو يعرب المرزوقي، جداول لنشر والتوزيع، بيروت، ط 1، ص 150.
- 18- حسن حنفي، في الفكر الغربي المعاصر، مرجع سابق، ص 270.
- 19- مارتن هيدغر (2012)، الكينونة والزمان، تر: فتحي المسكيني، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، ط 1، ص 49.
- 20- صفاء عبد السلام علي جعفر (2000)، الوجود الحقيقي عند مارتن هيدغر، شركة الجلال للطباعة، الإسكندرية، ط 1، ص 114-115.
- 21- مارتن هيدغر (2009)، رسالة في النزعة الإنسانية، تر: مينة جلال، مجلة مدارات المغربية، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، الرباط، العدد السادس، ص 11.
- 22- عبد الرزاق الدواي (1992)، موت الإنسان في الخطاب الفلسفي المعاصر، دار الطليعة، بيروت، ط 1، ص 61-62.
- 23- رودريغز سافرانسكي (2018)، معلم ألماني، هيدغر وعصره، تر: عصام سليمان، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر، ط 1، ص 483.
- 24- مارتن هيدغر، رسالة في النزعة الإنسانية، مصدر سابق، ص 55.
- 25- مارتن هيدغر (1977)، نداء الحقيقة، تر: عبد الغفار مكاي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، ص 07.
- 26- صادق جلال العظم (1990)، دفاع عن المادية والتاريخ، دار الفكر الجديد، بيروت، ط 1، ص 194-195.
- 27- جورج غادامير (2007)، طرق هيدغر تر: حسن ناظم وعلي حاكم، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط 1، بيروت، ص 348.
- 28- صادق جلال العظم، دفاع عن المادية والتاريخ، مرجع سابق، ص 197.
- 29- يفسر سارتر هذه العبارة بقوله: "وعندما نتصور إليها خلّاقاً، فإننا لا نتصوره إلا على صورة فنان عظيم أو صانع علوي. وهكذا يحقق الإنسان جزءاً من فكرة يتخيلها الخالق الذي هو الله". وهنا تصبح ماهية الإنسان (التصور الكلي له) سابقة لوجوده الواقعي. سارتر، الوجودية مذهب إنساني، مصدر سابق، ص 12.
- 30- جان بول سارتر، الوجودية مذهب إنساني، مصدر سابق، ص 13-14.
- 31- نفس المصدر، ص 13-14.
- 32- نفس المصدر، ص 26.
- 33- جان بول سارتر (بدون تاريخ)، الشيطان والإله الطيب، تر: سامي الجندي، منشورات المكتب التجاري، بيروت، ط 1، ص 2.
42. (والتسويد من عندنا).
- 34- أ.بوخينسكي، الفلسفة المعاصرة في أوروبا، مرجع سابق، ص 286.
- 35- عبد الرحمن بدوي، الموسوعة الفلسفية، مرجع سابق، ص 568.
- 36- ريجيس جوليقييه (1988)، المذاهب الوجودية، تر: فؤاد كامل، دار الآداب، ط 1، ص 124.
- 37- حبيب الشاروني (بدون تاريخ) فلسفة جان بول سارتر، منشأة المعارف، 1، الإسكندرية، ط 1، ص 114-115.
- 38- فيليب تودي (2002)، أقدم لك سارتر، تر: إمام عبد الفتاح إمام، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، ص 22.
- 39- أ. بوخينسكي، الفلسفة المعاصرة في أوروبا، مرجع سابق، ص 288.
- 40- ريجيس جوليقييه، المذاهب الوجودية، مرجع سابق، ص 124.
- 41- جان بول سارتر (2009)، الكينونة والعدم، تر: نقولا متيني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط 1، ص 43.
- 42- مجاهد عبد المنعم مجاهد، سارتر عاصفة على العصر، مرجع سابق، ص 28.
- 43- حبيب الشاروني، فلسفة جان بول سارتر، مرجع سابق، ص 117. والتسويد من عندنا.
- 44- حبيب الشاروني (بدون تاريخ)، الوجود والجدل في فلسفة جان بول سارتر، منشأة المعارف، الإسكندرية، ط 1، ص 24.
- 45- جان بول سارتر، الكينونة والعدم، مصدر سابق، ص 71.
- 46- مجاهد عبد المنعم مجاهد، سارتر عاصفة على العصر، مرجع سابق، ص 28-29.
- 47- جان بول سارتر، الكينونة والعدم، مصدر سابق، ص 771.

- 48- نفس المصدر، ص 771.
- 49- حسن الكحلاني (2004)، الفردانية في الفكر الفلسفي المعاصر، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر، ط 1، ص 23.
- 50- الزمان الوجودي (1945)، عبد الرحمن بدوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط 1، ص 135-136. والتسويد من عندنا.
- 51- يميني طريف الخولي (2005): بين الحادية سارتر والوجودية المؤمنة، بحث منشور ضمن ندوة جان بول سارتر رؤى وقراءات، المجلس الأعلى للثقافة - مصر، من 12-14 ديسمبر، ص 68.
- 52- أ. بوخينسكي، الفلسفة المعاصرة في أوروبا، مرجع سابق، ص 92.
- 53- جان بول سارتر، الكينونة والعدم، مصدر سابق، ص 307.
- 54- المصدر نفسه، ص 311.
- 55- جان بول سارتر (بدون تاريخ)، مسرحية الجحيم، تر: طارق فودة، دار الثقافة، القاهرة، ط 1، ص 51-52.
- 56- جان بول سارتر، الوجودية مذهب إنساني، مصدر سابق، ص 23.
- 57- مراد وهبة (2005)، سارتر بين الوجوديين، مجلة أوراق فلسفية، العدد الرابع عشر، القاهرة، مصر، ص 170-171.
- 58- جان بول سارتر، الكينونة والعدم، مصدر سابق، ص 74.
- 59- جان بول سارتر، الوجودية مذهب إنساني، مصدر سابق، ص 26.
- 60- نفس المصدر، ص 16-17.
- 61- نفس المصدر، ص 99.
- 62- مجاهد عبد المنعم مجاهد، سارتر عاصفة على العصر، مرجع سابق. ص 27.
- 63- فريدريك نيتشه (1938)، هكذا تكلم زرادشت، تر: فليكس فارس، مطبعة جريدة البصير، الإسكندرية، مصر، ص 73.
- 64- حبيب الشاروني (1963)، بين برغسون وسارتر (أزمة الحرية)، دار المعارف، القاهرة، مصر، ص 144.
- 65- جان بول سارتر (بدون تاريخ)، مسرحية الذباب، تر: سهيل إدريس، منشورات دار الآداب، بيروت، لبنان، ط 1، ص 90-91-92. والتسويد من عندنا.
- 66- جان بول سارتر، الوجودية مذهب إنساني، مصدر سابق. ص 67.

جوتفريد فلهلم ليبنتز وفلسفة النسق الكوني

د. آسيا واعر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار - عنابة، Assia.ouar@univ-annaba.dz

تاريخ الإيداع: 2023/03/09

تاريخ المراجعة: 2023/04/16

تاريخ القبول: 2023/04/25

ملخص

يعتبر البحث في المجال الأنطولوجي من أساسيات الفكر الفلسفي بإطلاق، ذلك أن البحث في الوجود هو بالدرجة الأولى بحث في القضايا الميتافيزيقية التي سعى العقل الفلسفي لإيجاد حل لها، هاته القضية نجد إرصاصاتها الأولى مع الفلسفة الطبيعية منذ عصور ما قبل الميلاد بتباين الأفكار والحجج التي وردت في هذا الصدد، ليستلهم منها لاحقاً الفيلسوف الألماني "جوتفريد فلهلم ليبنتز" (1646-1716) م ما يخلو له من تأسيس لرؤاه فيما يتعلق بتحليل جزئيات النسق الكوني، معتمداً في ذلك على ما انتقده من فلسفات سابقة وعلى المنهج الرياضي الذي أمدّه بحقيقة البعد الأنطولوجي لهذا العالم بشقيه المادي والروحي من خلال مصطلح أساس ألا وهو المونادولوجيا.

الكلمات المفتاحية: أنطولوجيا، نسق، ذرة، جوهر، مونادة.

Gottfried Wilhelm Leibniz and the Philosophy of Cosmological Format

Abstract

Research in the field of anthropology is one of the bases of philosophical thought, it is research on the pathophysical problems to which the philosophical mind has sought to find a solution. This matter, the first prejudices of which were with natural philosophy, to inspire the German philosopher Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) to establish his vision of fragment analysis of the cosmic format. He relied on the philosophical ideas he criticized and his way of appreciating the reality of the anthropological dimension of this world with its material and spiritual qualities through the term: monadology.

Keywords: Ontology, format, atom, essence, monad.

Gottfried Wilhelm Leibniz et la Philosophie du format Cosmologique

Résumé

La recherche dans le domaine de l'anthropologie est l'une des bases de la pensée philosophique, c'est une recherche sur les problèmes patho-physiques auxquels l'esprit philosophique a cherché à trouver une solution, Cette pensée, dont les premiers précurseurs sont apparus avec la philosophie naturelle, a inspiré le philosophe allemand Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) l'aidant à établir sa vision de l'analyse des fragments du format cosmique. En s'appuyant sur ce qu'il a critiqué pour donner des idées philosophiques de la dimension anthropologique de ce monde avec ses qualités matérielles et spirituelles à travers le terme: «monadologie».

Mots-clés: Anthologie, format, atome, essence, monade.

- توطئة (مقدمة):

يعتبر المبحث الأنطولوجي من أبرز المباحث الفلسفية بإطلاق، والتي عكف العقل الفلسفي على خوض غمارها والبحث في إشكالاتها المتنوعة، ذلك أن البحث في الوجود هو بحث في حقيقة وغاية تواجد الذات الإنسانية. ويمكن القول إن هذا المبحث قد كان - ولا يزال - المبحث الأساس الذي سعى إليه العقل الفلسفي، جاهداً ليوقف على حقيقة أبعاده، كان هذا منذ عصور ما قبل الميلاد وتحديداً مع الفلسفة الطبيعية، إلى يومنا هذا، وكل، قد كانت له رؤاه الفلسفية التي أدلى بها في تحليل هذا البعد.

ومع واحد من العقل الفلسفي الألماني، نجد جوتفريد فلهلم ليبنتز (Gottfried Wilhelm Leibniz) الذي تناول تحليل القضية من منطلق رياضي صرف، الأمر الذي أدى إلى نتائج تضرب أعماق الصورية، ومنه إلى طرح إشكال حقيقة النسق الكوني عند ليبنتز.

إن أهمية دراستنا هاته تتمثل في تبيان الرؤى الفلسفية للفيلسوف الألماني "ليبنز" ومدى مصداقية ما ذهب إليه، في أن حقيقة هذا العالم إنما هو وحدة مترابطة فيما بينها، تشكل المنظومة الأنطولوجية التي خفق كثيرون في أن يتوصلوا إلى حقيقتها، ذلك أن المنهج الذي اعتمده "ليبنز" في دراسته هاته لم يكن لأن يوصله إلا إلى نتائج صادقة خالية من التناقض ومن الأخطاء، فلسفة رآها البعض أنها تهدف وتسعى إلى تحقيق الوحدة بين الذات، وإلى تحقيق التآلف بين أفرادها.

اعتمدنا في دراستنا هاته على المنهج التحليلي، والمنهج النقدي والمنهج المقارن لنصل إلى نتائج نرى أن لها من القيمة العلمية والمعرفية ما يضاف إلى الدرس الفلسفي إجمالاً.

فلسفة لايتسنى لنا أن نقف على أبعادها إلا بعد المرور بالنقاط التالية:

1- الفلسفة وسؤال الأنطولوجيا:

1-1- ماهية الأنطولوجيا - Ontology:-

الأنطولوجيا علم الأيس، الكون ككون أو علم الوجود "باب من أبواب الفلسفة ينظر عقلاً في "الكون من حيث هو كون"⁽¹⁾، إذ يمكن القول إن المبحث الأنطولوجي هو مبحث أساس في الفكر الفلسفي وهذا من حيثية البحث عن حقيقة الوجود الإنساني ببعديه الروحي والمادي، إشكالات أثّرت منذ أزمنة ما قبل الميلاد وهي تسعى لإيجاد استفسارات وحلول حول حقيقة هذا الوجود، وجود العالم والكون ابتداءً، فوجود الذات الإنسانية فضلاً عن الغاية المرجوة من هذا الوجود، قضايا أثارها - ولا يزال - العقل الفلسفي بغية الوصول إلى كنه الحقائق وجوهرها لأن هذه الأخيرة تعد بشكل أو بآخر عصب الفكر الإنساني برمته.

يُعد إعمال العقل في الجانب الكزمولوجي أولى بدايات الفكر الفلسفي، وكان هذا تحديداً مع رواد الفلسفة الطبيعية، التي اهتمت بالنظر في الطبيعة بالدرجة الأولى وهذا ما سنحلله في العنصر الموالي.

1-2- الفلسفة الطبيعية - natural philosophers:-

يمكن القول إن الفلسفة الطبيعية قد أخذت النصيب الأوفر من الدرس والتمحيص من قبل ثلّة من فلاسفة اليونان كطاليس الملطي - Thalès - (624 - 546) ق.م. أنكسمندرس - Anaximandre - (610 - 546) ق.م، هراقليطس - Héraclit - (535 - 470) ق.م، وغيرهم⁽²⁾، ليستمر البحث في هذا المجال مع أساطين الفلسفة اليونانية وتحديداً مع كل من أفلاطون - Plato - (427 - 347) ق.م، الذي بين الفارق الكامن بين الطبيعيات وما وراء الطبيعة وهذا في أن الأولى تكون "معرضة للتغير"، وأما الثانية فهي "معرض الثبات"، أما

أرسطو طاليس - Aristote (384-322) ق.م الذي جمع آراءه وفلسفته في الطبيعة في مصدره "علم الطبيعة" والذي تضمن ثمانية كتب حلّ فيها قضايا عدّة من بينها: مبادئ الموجود، في الطبيعة، حد الحركة، في المكان وفي الخلاء وفي الزمان، في الحركة، في قابلية الحركة للتجزئة، في أبدية الحركة وكلها قضايا تصب في تحليلات جزئيات البعد الأنطولوجي للطبيعة⁽³⁾، ودون أن نخوض في تفاصيل هاته القضايا لأنّ الموضوع لا يتسع لها، فإننا نذهب إلى أنّ كل من المواقف السالفة الذكر قد قاربت ولحد ما، ما جاء به العلم لاحقاً، حتى وإن كنا نعلم أنّ الفكر الفلسفي اليوناني قد أقيم أساساً على الميثوس، ذلك أنّ الأسطوسات الأربعة التي قال بها هؤلاء، ووردت سواء بصيغ منفردة أو مجملة، نجد أنها قد وردت بشكل أو بآخر في القضايا التي أشاد به العلم وهو يبحث عن أصل هذا العالم.

تجدر الإشارة إلى أنه قد كان من بين هؤلاء الفلاسفة الذين أدلو بدلوهم في تحليل الجانب الكزمولوجي لهذا العالم حول أصله ومنشئه، من اهتدى إلى دقائق الأمور وجزئياتها هذه الأخيرة التي عول - في فترة زمنية - على أحدث الوسائل التقنية التي مكنت من الاهتداء إليها!، وهذا ما سنحلله في العنصر الموالي.

2- إرهاصات أولية - الفلسفة الذرية:-

1-2- ماهية الذرة - Atom:

الذرة هي أبسط جزء ينحل إليه الجسم، هي "الجزء الفرد أو الجزء الذي لا يتجزأ، وجاء في تعريفها من قبل المتكلمين أنها الجوهر الفرد ذو وضع لا يقبل القسمة أصلاً، لا قطعاً، ولا كسراً، ولا وهماً ولا فرضاً، أما المحدثون فقد أطلقوا لفظ الذرة على أصغر جزء من عنصر مادي ما، يصح أن يدخل في التفاعلات الكيميائية، كما أطلق اللفظ على أجزاء فيزيائية محدودة ومنفصلة لا تقبل الانقسام"⁽⁴⁾.

ومهما يكن من أمر فإنّ البداهة الأولى تربط الحديث عن الذرة بالقضايا الفيزيائية عموماً باعتبار أنّ هاته الأخيرة المجال الخصب للتوغل في مبحث الذرات وتركيبها، ومع هذا ننوّه أنّ الإرهاصات الأولية لقضية الذرة لم يكن لها لأن ترتبط بالوسائل التقنية المتطورة التي تمكنت من الكشف عنها، وإنما سبق وأن قال بها العقل اليوناني في أزمنة ما قبل الميلاد وتحديداً مع كل من ديمقريطس ولوقيوس وغيرهم ممن شكلوا المدرسة الذرية في الفكر اليوناني.

2-2- المذهب الذري - "ليوسيبيس Leucippus - ديمقريطس Democritus (460 - 370) ق.م:

يُنسب المذهب الذري أو مذهب الجوهر الفرد - Atomism - إلى ليوسيبيس الذي لا نعرف شيئاً من تاريخه، إذ "لا يذكر متى ولد ولا متى توفي ولا شيئاً عن تاريخه"⁽⁵⁾، كما ينسب إلى ديمقريطس هذا الأخير الذي ما إن يذكر اسمه حتى نجد أنفسنا نتوغل في ما أتى به من حيثيات الذرة، إلا أنه وتوخياً للدقة والموضوعية ننوّه أنّ "ليوسيبيس هو واضع الأساس، وأنّ ديمقريطس هو الذي أقام البناء وأخرج منه الفصول والفروع، كما أنّ له الفضل الأوفر في إذاعة المذهب حتى كان له من الشيوخ ما جعله خليفاً بالذكر والتسجيل"⁽⁶⁾.

لم يكن القول بالذرة إبداعاً صرفاً للتثائي "ليوسيبيس وديمقريطس"، وإنما كان إمبروقليس الذي استلهم موقفه من فلسفتي بارمنديس وهرقليطس، الذي خص مادة الوجود بالدوام كما ذهب إلى أنها تتألف من ذرات، فكان بذلك أول القائلين بأنّ الأجسام تتكون من ذرات "لم ينقص عددها ولن ينقص، ولم تزد ولن تزيد من الأزل إلى الأبد، فهي باقية خالدة، وأما التغير والتحول فيكمن في انضمام الأجزاء إلى بعضها وفي انفصالها"⁽⁷⁾؛ فكان إمبروقليس الجامع لآراء أعلام المدرسة الطبيعية وهذا بإرجاعه أصل مادة العالم إلى الأسطوسات الأربعة، ومدى تفاعلها في

الاتصال والانفصال الذي ينشئ الأشياء، وأن الاختلاف في ما بين الأشياء إنما يكمن في الاختلاف في نسبة المزيج بين العناصر، كما يشكل "الحب والنفور" أساس ما تلتئم به العناصر وتتحل على التوالي. كانت هناك نقائص⁽⁸⁾ وتناقضات عدة في ما ذهب إليه "أمبذوقليس"، الأمر الذي استدركه في ما بعد أصحاب المذهب الذري.

تُسبب النظرية الذرية عادة إلى "ديمقريطس"، نظرية تضرب أعماق إشكال "الوجود النهائي"، أي ذلك التصور للجزئيات اللا متناهية وغير المنقسمة في الخلاء، ولقد اعتقد ديمقريطس أن "طبيعة الأشياء الأبدية هي موجودات صغيرة، غير محدودة العدد، بالإضافة إلى افتراض المكان على أنه لا متناهي في الامتداد"⁽⁹⁾، لذا يمكن القول إنّ الذرة في مفهوم ديمقريطس هي عبارة عن جزئيات نهائية، كما كان يذهب إلى أنها "أشياء حقيقية" لا وهمية، وإذا كنا نضبط تصور ديمقريطس لطبيعة الذرة، نقول إن " - جميع الذرات - كائنات متجانسة تماما في الجوهر المادي، كما نوه بالاختلافات الثلاثة للذرات والمتمثلة في: الشكل والوضع والنظام، عبر عنها بـ: الاتزان، والدوران، والتماس على التوالي، وهذا ما يشكل العلّة الأولى في اختلاف الأشياء، من ثقل الذرات خلال الدوران السريع، وتركيباتها المختلفة في الأجسام، والتأثير الذي ينتج في الحواس، تأثير راجع إلى مدى تباين هاته الذرات الأمر الذي يفسر ما أتى به لاحقا من رؤى فلسفية في الحواس.

أما فيما يتعلق بالتركيبية الجزئية للأجسام، ومدى تأثير هذا على بنيتها من صلابة وثقل، وليونة وخفة، فهذا راجع إلى أنّ "الذرات المتحركة، في كل الاتجاهات، خلال الخلاء، تتصادم وتتراحم، وفي بعض الأحيان تتشابك الواحدة منها بالأخرى، وتبقى في تجاور يكون تجمعات جديدة من المادة المحاطة بالخلاء، وتختلف هذه التجمعات في عدد الذرات التي تتضمنها، وفي قوة أو تراخي وحدتها، وطبقا لهذه الاختلافات يُحدد الحجم والشكل والكثافة والثقل للمركب الجديد⁽¹⁰⁾. يكتسب الجسم من خلال التفاعلات بين ذرات الجسم الواحد مواصفاته وخصائصه.

وقد خص "ديمقريطس التركيب الذري للأجسام" بكامل المنظومة الكزمولوجية، ونقصد بهذا أن قد ذهب إلى أنّ الكواكب بما فيها الشمس والقمر فالذرة تشكل في تركيب كل واحد منها أيضا، أي أنّ الذرة تعد تركيب الأجسام السماوية، كما أضاف أنها تتألف من "ذرات ناعمة ومستديرة، كما هو حادث بالنسبة للنفس، فالشكل المستدير وكما تنص عليه النظرية الذرية يرتبط بالحركة ومن ثمة يرتبط بالنار⁽¹¹⁾!". ولا نعلم إن كان قد استلهم هذا الرأي من النظرة السطحية لكوكب الشمس أم من قضايا أخرى.

أما عن الظواهر الطبيعية "كالرعد والبرق، والسحب والأمطار"، فقد فسرها ديمقريطس وحللها، فرأى أنّ "الرعد يحدث بواسطة التجمعات غير المستوية للذرات، والتي تجبر السحابة التي تحيط بها على الاتجاه إلى الأسفل، والبرق هو تصادم السحب، وبسبب هذا التصادم تجتمع أجزاء النار الناتجة معا، كلما احتكت الواحدة منها بالأخرى، خلال فتحات الخلاء العديدة في مكان واحد تخرج منه. والصاعقة تنتج عندما تتكون الحركة الهابطة في سحابة ما من أجزاء النار الناتجة، التي تكون أنقى وأدق وأكثر استواء وأنسب إحكاما. والأمطار العمودية أو الدوامة تحدث حينما تمزج تجمعات النار بخلاء أكثر في أماكن خلو تام، وبنوع من الأغشية الخاصة التي تحيط بها، ومن ثمة تتكون في أجسام ترجع إلى هذا الخليط ذي العناصر المتعددة وتهوي إلى الهاوية⁽¹²⁾، وهنا نجد أنّ الظواهر الطبيعية هي الأخرى قد أنسبها ديمقريطس إلى مدى تفاعلها مع بعضها البعض، والأمر نفسه بالنسبة إلى ظاهرة الزلازل فحسب رأيه، أنّ الأرض "تكون مليئة بالمياه، وتستقبل كمية كبيرة من الأمطار، وهي تتحرك

بهذه الوسائل، لأنه حينما تفرط المياه في الزيادة بحيث لا تستطيع الأماكن الفارغة أن تحتويها، فإن هذه المياه تأخذ طريقها قسرا ومن ثمة تسبب زلزالا⁽¹³⁾، إلى غيرها من الظواهر الطبيعية والتي أراد - ديمقريطس - أن يجد لها تحليلا علميا بواسطة كل ما يحدث، وينسب هذا إلى الذرة باعتبارها الجوهر الفرد الذي لا يخلو أي جسم كان منه.

لذا يذهب "برتراند رسل Bertrand Russell" (1872-1970) م، ونحن نوافقه في ذلك إلى أن وجهة نظر الذريين قد كانت قريبة الشبه مما يقوله العلم الحديث⁽¹⁴⁾ فضلا عن ما أتوا به في هذا المجال والذي يتجاوز ولحد ما، النظرة الميثوسية التي أسقطت على هذا المبحث، لأن العلم قد توصل وبأحدث الوسائل التقنية إلى ما ذهب إليه هؤلاء في أن كل شيء مكون من ذرات، هاته الأخيرة التي لا تقبل الانقسام من الوجهة المادية⁽¹⁵⁾، وإن تكن قابلة للانقسام من الوجهة الهندسية. كما أن الذرات وكما أشرنا سابقا يفصل بعضها عن بعض فراغ، يستحيل فناؤها، وأنها كانت منذ الأزل، وستظل إلى الأبد في حركة دائمة، وأن هنالك من هذه الذرات عددا لانهاية له، بل لانهاية لعدد أنواع الذرات التي تختلف بعضها عن بعض في الشكل والحجم، كما تختلف أيضا - وحسب ما أتى به أرسطو - في درجة الحرارة وتكون الذرات ذات الحجم الكروي أشد في درجة حرارتها من باقي الذرات ذات الأشكال الأخرى، لأن الذرات الكروية هي ذرات خاصة بتركيبية "النار"، كما تختلف فيما بينها في ثقلها⁽¹⁶⁾.

تجدر الإشارة إلى أن كل ما أتى به العقل اليوناني وهذا في تحليله للمبحث الكزمولوجي، وفي بحثه عن أصل هذا الكون وعن المادة الأولية التي أحدثته، إلا ونجد أن جميع الأقوال قد اتفقت على أن الأسطقسات الأربعة:- الماء، والهواء، والتراب، والنار - فضلا عن "الذرة"، التركيبية الأساس والأصل لكل موجود في هذا الوجود، وهذا ما نجد له جانبا من الصحة في مباحث العلم، وفي أقواله. ومع هذا نجد أن واحدا من العقول الألمانية قد نقض الذريين لعدم تمكنهم من ضبط حقيقة الدلالة فكيف ذلك؟

3- جوتفريد فلهلم ليبنتز والمونادولوجيا - مذهب الذرات الروحية:-

لا نكاد نذكر الفيلسوف الألماني "جوتفريد فلهلم ليبنتز" إلا ونذكر معه مصطلح "المونادولوجيا"، دلالة أراد بها أن يقدم رؤاه الفلسفية للبعد الأنطولوجي بشقيه الروحي والمادي، كما نضيف أننا نرى أن مذهب ليبنتز إنما أتى في مقابل المذهب الذري، فإذا كان هذا الأخير قد أرجع أصل العالم إلى الذرة نجد ليبنتز قد أرجعها هو الآخر إلى الذرة إلا أنها ذرة من نوع مغاير ومباين تماما لما مر بنا في هذا المبحث، وحتى نستطيع فكر ليبنتز لابد لنا من أن نقف معه في تحديد دلالة المصطلح الذي أسس لفكره الفلسفي.

3-1- ماهية الموناد - Monade:-

أصل المصطلح، "لفظ يوناني: Monas, monados، معناه الوحدة، أطلقه الفيلسوف اليوناني "أفلاطون" على المثال، كما أطلقه بعض أفلاطوني القرن الثاني عشر على "الله" من حيث هو واحد وبسيط. كما استعملها كل من جيوردانو- برونو، وهنري مور للدلالة على العناصر المادية، أو الروحية البسيطة، التي يتكون منها العالم. والمنادية Monadisme مذهب من يرى أن العالم مؤلف من مونادات، أي من وحدات فردية محددة، تخضع لمبدأ روحي داخلي يوحد اختلافها؛ والمونادولوجيا Monadologie مصطلح أطلقه اردمان على الرسالة التي ألفها "ليبنتر" "لأوجين أمير سافوا" عام 1714م، ونشرت بالفرنسية لأول مرة مع مجموعة من مؤلفات "ليبنتر" وكان هذا عام 1849 م⁽¹⁷⁾، هذا فيما يخص المفهوم العام للدلالة أما عن المؤسس لها ميثافيزيقيا فهي ترجع إلى "ليبنتر".

3-2- المونادة في مفهوم ليبنتز:

إن أول ما يلفت انتباه القارئ لفلسفة ليبنتز وتحديدًا لمصدره "المونادولوجيا"⁽¹⁸⁾ يلحظ وبكل سهولة أن ليبنتز يعتبر المونادولوجيا مبادئ لفلسفته، أي أنه يمكن القول إن مصطلح المونادة ودلالته قد كان يُشكل اللبنة الأساس في فلسفة ليبنتز.

يُضبط ليبنتز دلالة المونادة في ما خطه من "المونادولوجيا" على أنها "جوهر بسيط يدخل في المركبات، والبسيط عنده بمعنى أنه دون أجزاء، والجواهر البسيطة ضرورية لأي جسم مركب، والبسيط إنما هو ما لاجزء له، والذي يدخل في تركيبة المركبات.

اصطلح ليبنتز على المونادة بعدة مرادفات، منها: جوهر، وصور جوهرية، ووحدات حقيقية، وقوى أولية، وذرات، ونقط ميثافيزيقي⁽¹⁹⁾؛ قصد بها ذرات روحية تقابل ما أتى به المذهب الذري في التركيبة الأولية للأجسام، ليجد ليبنتز أن في مذهبهم هذا- المذهب الذري- ثغرة، والمتمثلة في أن الأجسام ومهما كان حجمها ضئيلاً إلا وكان لها امتداد، وكل امتداد قابل للتجزئة فكيف يجوز لجسم ممتد في المكان والزمان أن يكون بسيطاً؛ لنجد أن العلم في نتائجه قد أثبت وعزز من رأي ليبنتز حين تبين أن للذرة جزيئات أصغر منها تتمثل في البروتون والنترون، لذا كان البسيط - الجواهر والجزء الذي لايتجزأ- وحسب رأي ليبنتز لا يكون متموضعا في عالم الحس وإنما يكون في العالم المجرد الروحي ومن ثمة كانت المونادات جواهر روحية.

وعلى هذا يمكن القول إن المونادولوجيا، أو المونادات، علمونسق فلسفي يرتبط بميثافيزيقا ليبنتز المتأخرة، ومفاد المبدأ الأساسي في علم المونادات: الجواهر المفردة الأساسية التي تكون العالم كينونات تشبه الأرواح، ليست ممتدة، ومن ثمة فإنها لامادية⁽²⁰⁾.

ووجب ضبط ما قال به فيها، من أنها من دون أجزاء، أي أن عناصر المونادة، لا تشغل مكانا في الفضاء، تماما كالأفكار البسيطة المتواجدة ضمناً في الأفكار المركبة والتي لا تشغل مكاناً⁽²¹⁾، وهذا يدل على أن الطبيعة الروحية للمونادات، هاته الطبيعة التي يرى فيها ليبنتز أنها الأساس الأول لقيام البعد الأنطولوجي.

3-3- المونادة وحقيقة التأسيس الأنطولوجي:

ذهب ليبنتز في حقيقة تصوره للبعد الأنطولوجي، أنه يركز أساساً على البعد الروحي وتحديدًا على "المونادة"، هاته الأخيرة التي كشف عنها من خلال التجربة الباطنية التي نلتبس منها جانبنا الروحاني، ونذكر أنه جوهر غير قابل للتجزئة، إنه ذرة روحية لاجسمية، إنه "الأنا"، الذي أشعر به، الأنا الذي: يفكر، يحس، يريد، إنه جوهر واحد غير قابل للتجزئة إنه "الوحدة"- "المونادة"

والعالم بأسره عند ليبنتز مكون من "مونادات" مماثلة للمونادة التي يعثر عليها كل واحد منا بواسطة تجربته الباطنية. وحتى يتأسى ليبنتز الدقة يحدد المونادة في عملية "الإدراك"، إذ يرى أن المونادة التي عثرنا عليها في داخلنا هي "الإدراك" "Perception"؛ وهي أيضا نزوع "Appetition"، "tendency" ميل، وهو أول محرك للإرادة، يدفع بها - بالمونادة- من أن تمر من إدراك إلى إدراك آخر، ووجود هذا النزوع في المونادة يفسر الذات والآلام، التي نشعر بها والرغبات والشهوات المتولدة عنها⁽²²⁾.

إلا أن كل مونادة تدرك العالم من جهة خاصة بها، وإذا كان ليبنتز قد خص المونادة بطبيعتها الروحية فهذا لأنه اعتبرها "إدراكا ونزوعا"، والإدراك عنده يتضمن النزوع. هذا الأخير الذي يتمثل في المجهود التي تقوم به المونادات، التي تسعى جاهدة إلى الاقتراب من الإله الكامل الذي يسود الكل باعتبار أنها آلهة صغيرة.

ومن منطلق هاته المونادة التي اكتشفناها في داخلنا، يسترسل لينتز في تفسير مونادات بقية الذوات، من خلال المونادات القائمة فيها، وبالتالي مونادات هذا العالم بأسره⁽²³⁾، من: جماد، نبات، حيوان؛ معتمدا في ذلك على نظريته الرياضية في حساب اللامتناهيات- والتي لا يسمح المقام وبأي حال من الأحوال أن نتوغل فيها، لما يستدع هذا من وجوب التحليل الكافي حول فلسفته الرياضية، ونرى أن هذا يحيد بنا بشكل أو بآخر عن لب تحليل إشكال ورقتنا البحثية-، وهذا يدل على مدى اعتماد المنهج الرياضي والأساليب الرياضية في تحديد طبيعة النسق الكوني.

يرى لينتز أن الإدراكات تختلف فيما بينها في درجات التمييز والوضوح، وإذا كانت المونادة هي في حد ذاتها وكما أشرنا أعلاه أنها "إدراك ونزوع"، فنكون تبعا لذلك بإزاء مونادات متنوعة متباينة في ما بينها في الدرجة لا بالطبيعة. والجوهر الفرد عند لينتز - المونادة- يعبر عن جملة الكون على طريقته، وفي أن كل الأحداث التي ستقع له متضمنة في تصوره ومعها جميع ظروفها وكل سلسلة الأشياء الخارجية⁽²⁴⁾، وقد أجملها في عناصر تالية:

3-3-1 المونادة الدنيا:

المونادة الدنيا وهي حاصلة على إدراك ضعيف غير واقع في الشعور، كما أنها حاصلة على نزوع مماثل لهذا الإدراك، وإنما كان نزوعها غير مضاء بنور العقل وهو مجرد ميل، لإرادة.

3-3-2 مونادات أسمى تأتي مباشرة المونادات الدنيا:

هي مونادات في درجة أسمى، نجدها عند النبات، ومونادات أرقى من مونادات النبات نجدها عند الحيوان الذي يختص بإدراكات مشعور بها، يقوم عليها التذكر إلى جانب الإدراكات الضعيفة غير المشعور بها؛ والإدراكات المشعور بها هي وحسب "لينتز" تأتي بأعمال تحاكي العقل إلا أنها تختلف عنه. ويعزز لينتز موقفه هنا بالكلب- أكرمنا الله وإياكم- الذي يخاف من العصا ويفر منها، كل ما رآها، فالكلب هنا لا يفر من العصا لأنه يتعقل تبعاتها وإنما جاء فعله هذا عن طريق - ردة الفعل النابعة من غريزته- Reflex

مونادة الحيوان = إدراكات ضعيفة غير مشعور بها + إدراكات مشعور بها + تذكر

وهي ماتعرف بالأرواح Ames⁽²⁵⁾

3-3-3 مونادة أسمى من مونادة الحيوان:

تلي مونادة الحيوان مونادة أرقى من الأرواح وهي الأنفس، وفي كل نفس نجد إدراكات واضحة، وشعورا، تذكر وتعقلا:

مونادة الإنسان = إدراكات واضحة + شعورا + تذكر + تعقل

وهي ما تعرف بالأنفس Esprits⁽²⁶⁾

3-3-4 منتهى المونادة:

لم يخص لينتز المونادة بما هو متناه - الذوات البشرية- وإنما خصها أيضا باللامتناهي، ويقصد به "الله"، وهي المونادة التي يكون فهمها واضحا تمام الوضوح، يدرك منذ الأزل بواسطة الحدس، يدرك كل ما هو حقيقي كما يدرك كل ما هو ممكن، كما أن إرادته تكون منقسمة إلى إرادة سابقة، تكون متجهة نحو الخير المطلق الكامل، وإرادة لاحقة، تُحدث أحسن العوالم الممكنة⁽²⁷⁾. باعتبار صفاته التي يستمد منها خلقه وصفاته وخصائصه.

أما عن البراهين التي اعتمدها في إثباته لوجود مواندة المونادات - الله-، أنه يستحيل تعليل منشأ العالم، والحركات الحادثة فيه، كما يستحيل تفسير الغائية الحادثة في العالم دون أن يكون لمنتهى المونادات وجودا. لذا انبنى تصور ليبنتز لهذا العالم على أنه مجموعة عظيمة متماسكة من المونادات⁽²⁸⁾، تسعى جميعها إلى مواندة المونادات أي تسعى إلى الله، باعتبار أن هذا الأخير يشكل الخلق الأول لها كما يشكل نهاية مسيرتها، فكل المونادات تبدأ منه وتنتهي إليه، لأنه الخالق الأوحد لها⁽²⁹⁾. كما أنه حاكم يسعى لوضع نظام محكم، لذلك فإن ما يقرره، صادر عن العقل ويخص خير رعيته ومصلحتهم⁽³⁰⁾، لذا كان التصور الذي أمده ليبنتز للإله تصورا ينم عن عقلية مؤمنة تحاول قدر الإمكان أن تضيف عليه صور الخير المحض.

4- المواندة بين الحقيقة والترهة:

لم تستغ ثلة من العقول الفلسفية ما ذهب إليه "ليبنتر" في فكرة -المواندة- والتي جعل منها أساس البعد الأنطولوجي، الذي فلسفه من حيثية مجردة ميتافيزيقية، ومن بين الانتقادات التي وجهت إليه ما يلي: إذا كانت مواندة المونادات أساس هذا الكون ومنطلقا ومنتهى كل المونادات، باعتبارها المواندة المطلقة، فكيف نعلل وجود الشر مع القول أن الله كامل وقد أحدث أحسن العوالم؟ ومفاد هذا الإشكال أنه وإذا اعتبرنا كما اعتبر "ليبنتر" أن منتهى المونادات - الله- مطلق كامل، خال من كل نقص، فكيف يتسنى أن نعلل وجود النقص والشرور في هذا العالم، هل هذا يعني أن الكامل يُصدر الناقص، وأن الشر ينبثق من الخير المحض، وهذا تناقض يرفضه المنطق بشكل صريح.

لم يجد "ليبنتر" أي صعوبة في الرد على من انتقده، وهذا يدل على مدى ثقته بأفكاره التي نهلها من منهجه الرياضي الجبري، الذي يلتزم الدقة وتكون الأفكار من خلاله في سياق محكم لا تحتل أدنى لبس أو تناقض، وهذا ما سيتبين من رده:

ذهب ليبنتز إلى أن هناك شراميثافيزيقيا، وشرا طبيعيا- فيزيائيا، وشرا خلقيا:

4-1- الشر الميتافيزيقي:

صد "ليبنتر" بالشر الميتافيزيقي، عدم الكمال الفيزيائي، وعدم الكمال الخلقي، وعدم الكمال العقلي، المتواجد في المخلوقات، وكل هذا إنما هو من باب ما فطر المخلوق عليه، أي أن المخلوق ناقص ولا يمكن له وبأي حال من الأحوال أن يتقاسم الكمال مع المطلق المنفرد بهاته الخاصية لوحده، فخاصية النقص إنما هي خاصية لاتفارق المخلوق، لذا يتساءل ليبنتز عن أي من اتهم الله بأنه قد أصدر وأحدث عدم الكمال⁽³¹⁾!

4-2- الشر الفيزيائي:

والأمر نفسه بالنسبة للألم، كيف للمطلق وكيف للخير المحض أن تصدر عنه آلام وشرور، وهنا يستوقف "ليبنتر" تأملنا ويشد انتباهنا إلى أنه لا معنى لأي منا أن يدرك حقيقة الخير إلا بما يقابلها، فوجود الشر في العالم ليس غاية في ذاته وإنما كان لابد منه لمعرفة الخير، فإله يسمح بالألم لأنه ضروري بل هو سبيل الخير الأسمى، فلو لا الألم لما عرفنا اللذة، ولو لا التعب لما عرفنا الراحة، ولو لا المرض لما عرفنا الصحة، ولو لا الأذى لما عرفنا العافية، وقس على هذا باقي القضايا، هذا من جهة ومن جهة أخرى يعلل "ليبنتر" وجود الألم بأن "الله" عادل وبه وحده يعاقب المجرمين على آثامهم وعلى تجاوزاتهم اللا- أخلاقية⁽³²⁾.

3-4- الشر الخُلقي:

والخطيئة هي الأخرى موجودة في هاته المنظومة الكونية، وحسب فلسفة "ليبنتز" فهي الأخرى صادرة عن "الله"، إلا أنه يحل المعضلة بالقول إنه لا يمكن أن نقول إن الله "يريد الخطيئة، أو أن الله قد خلق الخطيئة، بل وكما هو متعارف عليه نجده قد حرّمها؛ وبالنظر إلى أنفسنا نجد أننا مرغمون في بعض الأحيان على الخيار بين شرّين، وكذلك الله عند ليبنتز فقد اختار أقلّ الأمرين سوءاً، فإما أن لا يخلق شيئاً، أو أن يخلق أحسن العوالم مع قبول بعض النقائص الخلقية، فاختار أقلّ الأمرين سوءاً وهذا بأن خلق هذا العالم على شاكلته، هكذا يبرئ "ليبنتز" الله من عمل الشر⁽³³⁾، كما يذهب إلى أن الله لا يمكن أن يفعل ما يتعارض مع قوانين المنطق، إلا أنه يمكن أن يقضي بما هو ممكن منطقياً، ويترك هذا له نطاقاً كبيراً من الاختيار⁽³⁴⁾.

ومنه إلى طرح إشكال آخر والمتمثل في: كيف يكون الإنسان مسؤولاً عن أفعاله وتحديدًا عن ذنبه والله يعلم منذ الأزل أنه سيخلقه ليذنب؟!

خاتمة:

أول ما ابتدأ البحث في البعد الأنطولوجي، ابتدأ من حيثية كوزمولوجية صرفة، كان هذا مع الفلسفة الطبيعية، منذ عصور ما قبل الميلاد، ورغم ما أدلوا به من مباحث مختلفة متباينة فيما بينها، إلا أن الإشكال كان - ولا يزال - يُعد من أكبر المباحث الفلسفية بإطلاق، ذلك أن هم الممارسة الفلسفية هي أن تبحث عن حقيقة هذا الوجود بشقيه المادي والروحي.

لتأتي الفلسفة الألمانية وكعادتتها ومع واحد من أعلامها ألا وهو "جوتفريد فلهلم ليبنتز" بفلسفة لم يسبق لها مثيل، منطلقاً من منهج رياضي، - المنهج الذي يطول تحليله في هذا المقام مما اضطررنا لأن نشير إليه فقط ومن دون دراسة مستفيضة له لأنّ المقام لا يسمح -، ليصل إلى فلسفة تضرب أعماق الميثافيزيقا وهذا فيما أسس له من ركيزة للبعد الأنطولوجي في ما أسماه بالمونادة والتي تؤسس بشكل أو بآخر لنسق كوني قائم بذاته.

كانت إرهاصات المونادة من قبيل المذهب الذري الذي عرفه الفكر اليوناني في حقب مضت، لينهل منها ليبنتز فكرة أساس هذا الوجود، الذي ما من شيء أو دابة فيه إلا وتعزى إلى المونادة والتي تختلف فيما بينها بحسب ما تملك من حدس ومن قوى في الملكات العقلية، فرتبها وفقاً لذلك ترتيباً تقاضياً يبدأ وينتهي من مونادة المونادات، وهو -الله-، الأمر الذي أدى بنا إلى القول بمقاربة لما أتى به أفلوطين في قضية الفيض الإلهي، في اعتبار اللامتناهية أساس والمبدأ الأول والأخير للمنظومة الأنطولوجية.

ومهما يكن من أمر فإننا نرى أنه ليس من السهل أبداً أن يستسيغ العقل ما ذهب إليه "ليبنتز"، لأنّ هذا يتطلب منا درجة من التجريد وفهماً دقيقاً لحثثيات ما يحلله من رؤية فلسفية كانت قائمة أساساً على ما يملك من رصيد في الرياضيات، وكأنّ لسان حاله يقول: صدق أفلاطون حين كتب على باب أكاديميته: لا يدخل الأكاديمية من لم يدرس الهندسة"، لما يتطلب من ذهنية رياضية دقيقة يتسنى لها أن تهضم وأن تستسيغ القضايا الفلسفية كما أراد لها أصحابها أن تكون.

الإحالات والهوامش:

- 1- أندري لالاند (2001)، موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب: خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، م 2، ص 911.
- 2- آسيا واعر (2022)، سؤال الأنطولوجيا - من مبحث الأسطقات إلى مبحث الدازاين-، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، منشورات جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 2، م 8، عدد 3، الجزائر، ص ص 539-543.
- 3- أرسطو طاليس (1925)، علم الطبيعة، تر: بارثلمي سانتيلير، دار الكتب المصورة، القاهرة.

- 4- جميل صليبا (1982)، المعجم الفلسفي، (د-ط)، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ج 1، ص 588.
- 5- أحمد أمين، زكي نجيب محمود (1935)، قصة الفلسفة اليونانية، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، ص 69.
- 6- المرجع نفسه، ص 70.
- 7- المرجع نفسه، ص 70.
- 8- تفاصيل هذا ارجع إلى: المرجع نفسه، ص 71-72.
- 9- علي سامي النشار، (1972)، ديموقريطس فيلسوف الذرة، وأثره في الفكر الفلسفي حتى عصورنا الحديثة، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، الإسكندرية، ص 17.
- 10- المرجع نفسه، ص 43.
- 11- المرجع نفسه، ص 58.
- 12- المرجع نفسه، ص 61.
- 13- المرجع نفسه، ص 61.
- 14- برتراند رسل، (2010)، تاريخ الفلسفة الغربية، تر: زكي نجيب محمود الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص 126.
- 15- سنرى لاحقا كيف أن العلم قد تجاوز هذا. انظر ص 06.
- 16- برتراند رسل، تاريخ الفلسفة الغربية، مرجع سابق، ص 127.
- 17- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، م س، ج 2، ص 451-452.
- 18- Leibnitz, (2000), La Monadologie et autre textes, Editions eBooks, France
- 19- غوتفريد فيلهلم ليبنتز، (2015)، المونادولوجيا، تر: ألبير نصري نادر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص 43.
- 20- تد هوندريش (2003)، دليل أكسفورد للفلسفة، تر: نجيب الحصادي، المكتب الوطني للبحث والتطوير، ليبيا، ج 3، ص 897.
- 21- ليبنتز، المونادولوجيا، مصدر سابق، ص 44.
- 22- المصدر نفسه، ص 22.
- 23- المصدر نفسه، ص 23.
- 24- ليبنتز (2006)، مقالة في الميتافيزيقا، تر: الطاهر بن قيزة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص 120.
- 25- المصدر نفسه، ص 24.
- 26- المصدر نفسه، ص 24.
- 27- المصدر نفسه، ص 24.
- 28- برتراند رسل، (1977)، تاريخ الفلسفة الغربية، الكتاب الثالث، الفلسفة الحديثة، تر: محمد فتحي الشنيطي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص 154.
- 29- ليبنتز، المونادولوجيا، ص 25.
- 30- ليبنتز، مقالة في الميتافيزيقا، مصدر سابق، ص 66.
- 31- المصدر نفسه، ص 33.
- 32- المصدر نفسه، ص 34.
- 33- المصدر نفسه، ص 34.
- 34- برتراند رسل، تاريخ الفلسفة الغربية، مرجع سابق، ص 143-150.

قائمة المصادر والمراجع:

- أندري لالاند (2001)، موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب: خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، ط 2، بيروت.
- أرسطو طاليس (1925)، علم الطبيعة، تر: بارثلمي سانتيلير، دار الكتب المصرية، (د-ط)، القاهرة.
- جميل صليبا (1982)، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، (د-ط)، بيروت.
- أحمد أمين، زكي نجيب محمود (1935)، قصة الفلسفة اليونانية، مطبعة دار الكتب المصرية، ط 2، القاهرة.
- علي سامي النشار، (1972)، ديموقريطس فيلسوف الذرة، وأثره في الفكر الفلسفي حتى عصورنا الحديثة، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، ط 1، الإسكندرية.

- برتراند رسل، (2010)، تاريخ الفلسفة الغربية، تر: زكي نجيب محمود الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- غوتفريد فيلهلم ليبنتز، (2015)، المونادولوجيا، تر: ألبير نصري نادر، مركز دراسات الوحدة العربية، ط 1، بيروت.
- ليبنتز (2006)، مقالة في الميتافيزيقا، تر: الطاهر بن قيزة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط 1، بيروت.
- تدهوندترش (2003)، دليل أكسفورد للفلسفة، تر: نجيب الحصادي، المكتب الوطني للبحث والتطوير، ليبيا.
- آسيا واعر (2022)، سؤال الأنطولوجيا - من مبحث الأسطقات إلى مبحث الدازاين-، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، منشورات جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 2، عدد 3، م 8، ديسمبر، 2022 م.
- Leibnitz, (2000), La Monadologie et autre textes, Editions eBooks, France.

النزعة الثورية للفن - ثيودور أدورنو نموذجاً

خولة بوجنوي⁽¹⁾ العربي حجام⁽²⁾

1- جامعة باجي مختار - عنابة، khaoula.philo90@gmail.com

2- جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف، larbi19m@yahoo.fr

تاريخ الإيداع: 2023/02/23

تاريخ المراجعة: 2023/05/30

القبول: 2023/06/15

ملخص

يحتل الفن مكانة وبعداً مركزياً في أي مشروع يهدف إلى الارتقاء الحضاري، خاصة ونحن في عصر هيمن عليه العقل الأداتي، والذي كرس إلى إضفاء سمة البعد الواحد في حياة الإنسان المعاصر، فقد تطرقنا في دراستنا هذه إلى ثيودور أدورنو كنموذج؛ الذي يعتبر قطبا من أقطاب مدرسة فرانكفورت التي تعرف بانتقاداتها اللاذعة لمثل هذا الوضع، حيث اتخذ هذا الأخير من الفن وسيلة للتحرر في سبيل مجاوزة وضعيّة السلعة وصنميتها، والانعتاق من التشييء وشموليته.

الكلمات المفتاحية: نزعة، نزعة ثورية، فن، ثيودور أدورنو.

The Revolutionary Tendency of Art - Theodor Adorno as a Model

Abstract

It is accepted that art occupies a central position in any project that aims at a civilized progression, as we live in an era dominated by the instrumental mind, dedicated to giving a one-dimension characteristic to the life of contemporary man. In our study, we select Theodore Adorno as a model who is considered a pole of the Frankfurt school. The latter is known for its harsh criticism of such a situation. At this point, art regarded as a mean of liberation in order to transcend the status of commodity and its fetishism, and also as a liberation from objectification and its global aspect.

Keywords: Tendency, revolutionary tendency, art, Theodor Adorno.

La tendance révolutionnaire de L'art – Théodor Adorno comme modèle

Résumé

L'art occupe une place et une dimension centrales dans tout projet visant à l'avancement civilisé, d'autant plus que nous vivons à une époque dominée par l'esprit instrumental, qui se consacre à donner la caractéristique d'une dimension à la vie de l'homme contemporain. Dans notre étude, nous avons évoqué Théodor Adorno comme modèle, qui est considéré comme un pôle de l'Ecole de Francfort, connu pour sa critique acerbe. Il considère l'art comme moyen de libération afin de transcender le statut de marchandise et son fétichisme, et la libération de l'objectivation et de sa globalité.

Mots-clés: Tendance, tendance révolutionnaire, art, Theodor Adorno.

مقدمة:

عرف الفكر الفلسفي الغربي المعاصر، ظهور العديد من الاتجاهات والتيارات الفكرية التي اهتمت بالمشاكل التي يعاني منها الإنسان الغربي منذ بدايات القرن العشرين، في ظل التطور التكنولوجي، ومن أشهر الفلاسفة الذين اهتموا بهذه الإشكالية في الفكر الغربي المعاصر، ما أستخدم عليه في أدبيات الفكر بالنظرية النقدية أو مدرسة فرانكفورت، وذلك للدلالة على تلك المجموعة من الفلاسفة والمفكرين من أمثال: "تيودور أدورنو"⁽¹⁾، "ماكس هوركهايمر"، "هريوت ماركوز" و"ولتر بنيامين" وغيرهم، الذين قدموا أعمالاً فكرية ونظرية مشتركة تجمع فيما بينهم تحت نواة المدرسة التي كانت تسمى: "معهد الدراسات الاجتماعية" الذي تأسس بمدينة فرانكفورت الألمانية.

فقد أخذ هؤلاء المفكرون والمنظرون على عاتقهم صياغة نظرية نقدية للمجتمع، قصد الدفع بالتححرر الإنساني إلى مداه المأمول، وفي كل أبعاده الاجتماعية والسياسية والثقافية، قصد تجاوز تلك الصراعات والتناقضات التي عرفتھا المجتمعات الغربية المعاصرة. لذلك انصبّت جهودهم الفكرية على القيام بنقد جذري لهذه الصراعات والتناقضات الاجتماعية، وما ارتبط بها من مظاهر الاغتراب والنشوء التي عرفتھا هذه المجتمعات في ظل تحكم العقل، الذي كان وسيلة للتححرر فتحول إلى أداة سيطرة كلية ليس على الطبيعة فقط وإنما على الإنسان أيضاً. ولتحليل هذه التحولات التي أصابت الفكر الغربي في ثلاثينيات القرن العشرين، قدم كل قطب من أقطاب المدرسة تفسيراً يتوخى به تشخيص المرض، وذلك بمعرفة جذوره، وأسبابه بغية الوصول إلى الترياق المناسب. يُعد تيودور أدورنو من أهم رواد النظرية النقدية، ومن المؤسسين الفعليين لمدرسة فرانكفورت، وقد انصب اهتمامه على مجال الثقافة، وبخاصة الموسيقى، والتحليل النفسي، ونظرية علم الجمال، متأثراً في ذلك بوالتر بنيامين، ولم يعرف بالنظرية الجدلية، بقدر ما عرف بالجدل السلبي في نقده للنظريات الفلسفية والنظريات الاجتماعية، وعلى هذا الأساس اتخذنا "تيودور أدورنو" - كنموذج والذي يمثل محل انشغال هذه الدراسة -، من خلال النقد والإدانة للمجتمع الغربي الحديث، باعتباره مجتمعاً تكنولوجياً تحكمياً وقمعيّاً، تسوده العقلانية الأداة الصارمة ويعمه النشوء، ولكن ما يميز فكر "أدورنو" عن باقي النخبة الألمانية التي ثارت وأدانت المجتمع التكنولوجي الحديث، خاصة بعد فظائع الحرب العالمية الثانية، أنه يمدد الفن باعتباره منبع احتجاج ونموذج كل جدل سلبي، وبالتالي تحميل الفن مهاماً حضارية كبرى تتمثل في تفكيك آليات المجتمع التحكيمي ومحو آثار النشوء الشامل والفيتيشية المعقدة، وتعرية الوجه الآخر للحدثات الأداة، وكذا فضح آليات الصناعة الثقافية، ووسيلة للتححرر.

- إشكالية الدراسة: سنحاول الإجابة عن الإشكالية التالية:

فيم تمثل البعد الثوري للنظرية الجمالية التي ساقها أدورنو؟ وهل انخرط الفن في ثقافة البضاعة فصار مجرد سلعة أم هو إبداع ومقاومة لحضارة التكنولوجيا؟.

- فرضيات الدراسة:

- للفن القدرة على تغيير العالم بالإبداع في المعنى وإمكانات الكينونة على نحو مغاير.
- العمل الفني يشكل الوسيلة الأخيرة الممكنة لحماية الوعي ومقاومة الاستلاب وإعادة اكتشاف قوة المقاومة الفنية.

■ للفن وظيفة نقدية وثورية، لأنه يخلق عالماً جمالياً جديداً معادلاً لانغلاق الواقع ومنحه طاقة رفض جديدة يتجاوز بها ما يفرضه المجتمع الاستهلاكي من سلع مغرية.

- **أهداف الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن النزعة الثورية للفن من وجهة نظر فلاسفة مدرسة فرانكفورت متخذين ثيودور أدورنو أنموذجاً محاولين استقراء أهم ما تم التطرق إليه ونظرته إلى الفن داعياً إلى العمل على حريته واستقلاليته عن أي إيديولوجية أو مهمة تاريخية، كما دعا أيضاً إلى الاهتمام بمضمون الفن وقدرته الثورية.

- **أهمية الدراسة:** تكمن أهمية الدراسة في الإضافة العلمية المرجوة من خلال تقديم قراءة نظرية تحليلية بالتطرق إلى النزعة الثورية للفن وإبراز الفكر الفلسفي لثيودور أدورنو الذي قدم شأنه شأن نظرائه ممن مثلوا المدرسة مشروعا نقديا فلسفيا ذا طابع "فني"، يشمل جميع مستويات الحياة بصفة عامة (الاجتماعية والاقتصادية والسياسية) وخاصة (الثقافية) منها، بغية تجاوز ما أصبح يعرف "بالعقل الأداتي" أو "أزمة العقلانية" التي ظهرت نتيجة المد العلمي والتكنولوجي الذي عرفه العالم في القرن العشرين والواحد والعشرين، ورد الاعتبار للجانب الإنساني، وكان الحل في ذلك عند أدورنو هو "الفن" الذي رأى فيه الفضاء المناسب لتجاوز أزمة العلوم.

- **المنهج المتبع في الدراسة:**

لتحليل الإشكالية السابقة الذكر اعتمدنا على المنهج التحليلي وهو ما تقتضيه الدراسات الفلسفية من خلال تحليل أفكار ثيودور أدورنو التي تتمحور حول النزعة الثورية للفن؛ أضف إلى المنهج النقدي من خلال تقديم قراءة نقدية لمجمل أفكاره على لاسيما في مجال الفن.

- **الدراسات السابقة:** من أهم الدراسات السابقة التي اعتمدنا عليها في دراستنا هذه:

❖ **الدراسة الأولى:** وهي دراسة موسومة بعلم الجمال لدى مدرسة فرانكفورت أدورنو نموذجا رمضان بسطويس محمد، مصر، عام 1993 (منشورة)، فقد تناول بالتحليل أهم الأسس النظرية لرؤية أدورنو الجمالية، وملاح هذه الأخيرة، في الموسيقى والأدب والشعر، فإذا كان جوهر مدرسة فرانكفورت هو النقد بمفهومه الشامل، فإن أدورنو اعترف بأن فلسفته عبارة عن محاولات لتغيير الواقع، وقد فشلت هذه المحاولات، لأن العقل قد هُزم أمام السلطة التي استغلت العقل الإنساني، وأبعدته عن دوره الحقيقي ليتحول إلى أداة لتحقيق المصالح، ولذلك فإن لجوءه إلى ميدان الفن والنظرية الجمالية كان عن قناعة كاملة بعدم إمكانية الحلم إلا بالفن، لأنه الملجأ الأخير لإنسان هذا العصر.

❖ **الدراسة الثانية:** وهي دراسة موسومة بجماليات الحداثة أدورنو ومدرسة فرانكفورت لعبد العالي معزوز، منتدى المعارف، لبنان، 2011 (منشورة): أين ارتكزت الدراسة على التعمق الدقيق في أفكار أدورنو من خلال علم الجمال ومدرسة فرانكفورت، كما لم يغفل الحدس الأساسي المتمثل في أن هذا الفكر بوجهيه الفلسفي والجمالي يندرج في سياق مراجعة الحداثة الغربية لذاتها ونقدها لذاتها ولأسسها الأنوارية، وفي سياق انعراجاتها وانزلاقاتها نحو العنف الداخلي والخارجي؛ في حين لم يغفل عبد العالي معزوز السياقات الخاصة التي دفعت قسماً من النخبة المثقفة الألمانية إلى ممارسة نقد حاد تجاه مفهوم الواقع الكامن وراءها، وإن جنحت في كثير من الأحيان إلى تجريد القوى الفاعلة من حيثياتها الاجتماعية لمؤسسات وقوى وتجمعات المصالح المالية والعسكرية والصناعية وتحويلها إلى فواعل مجردة أهمها العقل الأداتي الذي أصبح عند كثيرين منهم مطابقاً للعقل ذاته وهو في الأصل طاقة تحريرية بالدرجة الأولى.

- آفاق البحث: نتوخى من هذه الدراسة عرض وتحليل التصورات النقدية لعلم الجمال من وجهة نظر فلسفية لأهم أعلام مدرسة فرانكفورت متمثلاً في ثيودور أدورنو وفقاً مقارنة تحليلية تستمد مقوماتها وآلياتها النظرية والابستمولوجية من فلسفة الفن وعلم الجمال آمليين أن نكون قد فتحنا نافذة جديدة في الفكر الأدورني من خلال تسليط الضوء على الجانب الثوري للفن من جهة ومن جهة أخرى تكون إضافة للباحثين في هذا الحقل المعرفي.

1- الإستيقا وموقعها في الفلسفة المعاصرة:

أبدع الإنسان الآثار الجميلة قبل أن يفلس موضوعها ثم عرض للبحث فيها بالنظر العقلي ومناهجه فكانت فلسفة الجمال واصطنع المناهج التجريبية في دراستها فكان علم الجمال، إذن فهو قديم ومحدث في آن واحد، فهو قديم كأفكار جمالية ولكنه محدث كعلم⁽²⁾ فمن الممكن العثور على نظريات فلسفية عن الجمال وعن الفنون في كل عصور الفلسفة⁽³⁾ ومصطلح إستيقا Aesthetic مأخوذ من الكلمة اليونانية Aisheticos التي تعني الإدراك الحسي ثم أطلقت على الإدراك الخاص بالجمال وكان الفيلسوف الألماني بومغارتن Baumgarten (1714-1762) أول من صاغ هذا المصطلح في كتابه تأملات حول الشعر عام 1735⁽⁴⁾ ولكن ما ينبغي ذكره أن معنى الفن إذا أرجعناه إلى أصله الاشتقاقي Techné باليونانية و Ars باللاتينية فإنه لم يكن يعني سوى النشاط الصناعي النافع بصفة عامة فلم يكن لفظ الفن عند اليونانيين قاصراً على الشعر والنحت والموسيقى وغيرها من الفنون الجميلة بل شمل أيضاً الكثير من الصناعات المهنية كالتجارة والحداثة والبناء وغيرها من مظاهر الإنتاج الصناعي، ولقد ظل مفهوم الفن عند العرب وصولاً إلى العصور الوسطى يشير إلى الحرفة كما أصبح يدل على مجموعة من المعارف المدرسية كالنحو والمنطق والسحر⁽⁵⁾.

لقد شكل موضوع الجمال الشغل الشاغل، لدى الفلاسفة والمفكرين، الذين حاولوا إخضاعه للدراسة الفنية ولاسيما في الحقبة المعاصرة، التي كانت أكثر ثراءً بالتجارب الفنية؛ والإبداعات الجمالية، وهذا بقصد القبض على البعد الفني، لهذا الموضوع المثير، والكشف عن الحقائق الجمالية، والأحكام القيمية التي يحض بها علم الجمال، ويدعو الناس كافة إلى اكتشافها، وتبليغها بصورة ذوقية ممتعة، تسر الناظرين والمتأملين، وإن كانت هذه الأحكام الجمالية التي تغوص في أغوار الأبعاد الفلسفية، والمرجعيات الفكرية، والتي أعطتها صبغتها الخاصة، وتلونها بروحها الذاتية المتميزة، ومن هنا يتعدد الطرح؛ ويتعدد المعنى، الذي يؤدي هو الآخر إلى زوال مفهوم التناظر والدلالة المطلقة، والنسق المغلق، والانسجام الدلالي أو الفكري...، وهذا ما عبرت عنه الفلسفات المعاصرة، وحثت عليه المدارس الفكرية الحالية، كحلقة فيينا، ومدرسة فرانكفورت، والمدارس النقدية الحديثة، هذه المدارس على تعدد أقطابها وشهرة ممثليها، وبالرغم من الاختلافات البسيطة بينهم، والفروقات الفكرية التي تميز طروحاتهم. إلا أنها أكدت على زوال المعنى، وأجمعت على غياب النسق الكلياني، والحقيقة المطلقة ونبذ الانفراد بتفسير واحد ووحيد، للواقع الإنساني والعملية، عبر نافذة التجربة الفنية والتفسير الجمالي، هذا ما جعل كانط يعطي استقلالا تاماً لعلم الجمال "فتقوم هذه الاستقلالية على عدم التبعية أو ربط الجمال بعلوم أو فنون أخرى. فقد فصل الجمال عن الارتياح وعن الخير وعن الحقيقة ليحقق وجهة نظره من ظهور الجمال بلا مصلحة نفعية ليطور من بعده مستقبلاً الفيلسوف الألماني هيغل الذي يصبح جمال الطبيعة معه ناتجاً عن الصورة المنعكسة أو الفعل المنعكس عن الفن وهو ما يعني إلغاء الحضور الجمالي اللحظي في نظريته التي تحددها فلسفته المثالية"⁽⁶⁾ ومن تم الانتقال بالإستيقا المعاصرة إلى التعدد، إذ يبدو للكل مفاهيمه الجمالية الخاصة ولكل مفكر نظريته الجمالية المستمدة

من الإمكانيات العصرية والمفاهيم المتراكمة والجديدة المتلاحقة في عصر الفضاء والإنجازات العلمية الضخمة وانتشار التقنية في جميع المجالات⁽⁷⁾.

وعليه تميزت فلسفة الجمال المعاصر بتعدد المذاهب والاتجاهات حيث يغادر الفن المتحف مع بينيامين فيتحرر من هالته أي من أصالته ومن سحر العبقرية ونفوذ الفنان من أجل أن يصير ملكا للجماهير. ومع سارتر Sartre (1905-1980) في فرنسا سيقع توقيع مفهوم الفن الملتزم في كتابه ما هو الأدب؟ الصادر سنة 1948، ومع مدرسة فرانكفورت في ألمانيا سيكون الفن وسيلة للتحرر من فاشية الأنظمة الرأسمالية القائمة على الهيمنة والقمع، ومع الحركات الطلائعية للقرن العشرين وبخاصة السريالية سيظهر الفن بوصفه الطريق إلى الثورة مثلما وقع ذلك بروتون Breton (1896 - 1966) زعيم السرياليين ضمن مجلة السريالية في خدمة الثورة (1930). ومع فلاسفة الاختلاف يقع استئناف العلاقة بين الفن والسياسة على نحو مغاير: سيدثنا ليوتار Lyotard (1924-1998) عن الكتابة بما هي مقاومة لكل أشكال اللإنساني الفظيعة، ودولوز Deleuze (1925-1995) سيوقع الإبداع بما هو مقاومة، أما الذي سوف نركز عليه بالتحديد في بحثنا هذا هو تحليلات مدرسة فرانكفورت التي كان لها رأي خاص، حيث تناولت مشكلة الجمال الذي ينشئ نتيجة للعقل الأداتي ونظرت لمصطلح صناعة الثقافة الذي جاء كنتيجة لسيطرة العقل على حياة الإنسان المادية والروحية " فلقد أصبح الهدف النهائي للعقل المستتير السيطرة على الطبيعة عن طريق التكنولوجيا، فالعقل الذي حرر الإنسان من سلطة الطبيعة، يبرر الآن سيطرته على الإنسان نفسه باعتباره جزءا من الطبيعة التي يسيطر عليها بل ويقوم بعملية تكيف مع حضارة لا إنسانية اعتمدت على الجانب التقني فقط، وهيات العامة لتحمل الاستبداد وأنواع القيود التي يفرضها على الأشياء والإنسان ولم يتم هذا بواسطة أو بفعل المناوئين للعقل بل بفعل التنوير نفسه لقد تحول الفكر إلى آلة رياضية تتحرك بذاتها بحيث يمكن أن تحل الآلة محله. وتم هذا كله على حساب الواقع المعطى، وعلى حساب الفن، وبغرض السيطرة والهيمنة عليهما، والنتيجة هي عدم فهم الواقع الحي ونفي أو استبعاد كل واقع فردي مباشر"⁽⁸⁾. ولقد اهتم بالمشكلة الجمالية كل من ثيودور أدورنو، وهيربرت ماركوز وفالتر بينيامين، إلا أننا سنهتم وبشكل مباشر بآراء وتحليلات ثيودور أدورنو للمشكل الجمالي.

2- موقع النظرية الجمالية من مشروع أدورنو الفلسفي ودورها في اختراع الحرية:

شهدت الفلسفة بداية القرن العشرين عدة منعطفات إلا أن إحدى أهم الانعطافات هي من دون شك الانعطافة الجمالية للفلسفة، بمعنى أن مختلف أشكال التفكير هذه تلتقي في هذه اللحظة أو تلك من تطورها بمسألة الفن، وبمشكلة الثقافة عموما، وتحديدًا بمشكلة نهائيتها ودورها في المجتمع المعاصر، ومن بين الفلاسفة الذين اهتموا بالجمالية قطب من أقطاب مدرسة فرانكفورت ومن مؤسسيها "ثيودور أدورنو" حيث يأتي المشروع الجمالي لأدورنو نتيجة لمشروعه الفلسفي "ففي تحليله النقدي للفكر الفلسفي والمؤسسات الاجتماعية والسياسية، انتقل إلى دراسة النتاج الثقافي، وخلص إلى أن الفن كممارسة هو ضرورة على المستوى الأنطولوجي للخروج من أسر "العقل الأداتي" والعقل التماثلي السائد الذي يوحد بين العقل والدولة، لأن الفرد يتحرر، أو يمارس حريته في الفن، ولهذا حاول أدورنو أن يبقي الفن مستقلا عن الحياة الواقعية ورفض أي ربط بين الفن وغيره من المؤسسات، وبين أن القوانين أو النظريات التي تضع الفن في سياق محدد فإنها تقضي عليه، لأنها تقضي على قدرة الإنسان على التخيل، لتجاوز الحالة الراهنة للواقع"⁽⁹⁾؛ حيث يقول أدورنو: "إن الطابع الاجتماعي للفن يتمثل في حركته

الداخلية ضد المجتمع. وليس أي بيان واضح بخصوص ذلك المجتمع والإيماءة التاريخية تقاوم الواقع القائم، رغم أن الأعمال الفنية هي في حقيقة الأمر جزء من الواقع⁽¹⁰⁾.

وقد انتقل أدورنو من نقد الفلسفة والمجتمع إلى دراسة الجماليات بوصفها تجسيدا ليوثوبيا الإنتاج الثقافي في المجتمع المعاصر، والمقصود بالجماليات لديه دراسة أنماط التعبير الجمالي في الفنون المختلفة، وركز بشكل خاص على الأدب والموسيقى وركز أيضا على تقديم تحليله النقدي لمكانة الفن في المجتمعات التي بلغت مرحلة متقدمة من الاستهلاك، وربط بهذا بين النتائج الفني ومظاهره وبين أجهزة الدعاية والاتصال والدور السياسي لأجهزة الاستهلاك الجماهيرية⁽¹¹⁾.

وعليه تمثل الجمالية في منظور أدورنو بعدا مركزيا في الفكر الفلسفي المعاصر من خلال استخدام الفن كوسيلة ثورية لتغيير ونقد الوضع القائم وذلك: "باعتباره منبع احتجاج وأداة للانفلات من العقلانية الأدائية التي تركز السيطرة والهيمنة على الناس بصورة شاملة، فيمثل الفن خلاصا بل أصبح هو البعد الوحيد الذي يمكنه نقل الناس إلى وضع إنساني جديد مغاير لما هو قائم في مقابل العقلانية الأدائية. يؤكد الفن التفرد والاختلاف والتميز، ويوابعه منوطة بعوامل أو شروط ذاتية، لكن هذا لا يعني إنكفاء الفنان على ذاته فيقتصر عليها، بل يسمو عاليا ويستجيب للحياة الاجتماعية لأن الجمالية لحظة نقدية تضمن قيام نقد لوظيفة الفن من داخل المجتمع نفسه، وكجمال للتعبير عن التناقضات الاجتماعية القائمة"⁽¹²⁾. ولم يظهر المشروع الجمالي لأدورنو وطموحه لتكوين نظرية جمالية مرة واحدة، وإنما نجد بواذر هذا الاهتمام بالمشروع الجمالي مند كتابه "جدل التنوير" وخاصة في مقولاته عن الثقافة الجماهيرية وغزو التقنية للمجال الفني⁽¹³⁾. حيث يقول فيه: "لا حاجة للسينما أو الراديو أن يتحولوا إلى فن فهما فقط نشاط عملي "بزنس" وهنا تكمن حقيقتهما وأيديولوجيتهما من أجل تبرير ما يقومون بإنتاجه، إنهما يعرفان عن نفسيهما بأنهما صناعة"⁽¹⁴⁾. أين أصبح الفن يشكل صورة عينية للاغتراب الفكري والاستيلاء الوعي في المجتمع المعاصر.

ويتم الانتقال إلى الجمالية بشكل تدريجي خلال أعمال أدورنو ويتضح هذا في مقولة له في كتاب "جدل السلب" فيقول: "إن المنطق الداخلي للعمل الفني والتكوين الشكلي له يبرهنا على وجود نمط آخر من العقلانية يختلف بشكل كلي عن النمط الآلي للعقلانية السائدة في المجتمع الاستهلاكي"⁽¹⁵⁾ ويحاول في هذه المقولة: "أن يبدد القول الشائع الذي يزعم بموضوعية تكوينية للأعمال الفنية لأن الفن صورة خيالية وخلق نسق موضوعي للفن يؤدي للقضاء عليه لأنه يضع قوانين مسبقة للفن يؤدي للقضاء عليه وهذا يؤدي لموت الفن.

ويمتد خيط النقد من "جدل السلب" إلى "النظرية الجمالية" فيربط بين الفن والنقد الجدري للمجتمع المعاصر فالفن لديه وظيفة نقدية تدعو إلى تغيير الواقع من خلال خلقه لعالم تمثيلي مغاير للواقع ومضاد له فحين تصبح الحياة اليومية أداة سلب دائم للوعي الإنساني ومحاولة صياغة وفق اتجاه آلي تحده المؤسسات الرسمية، فيصبح العالم الذي يخلقه العمل الفني محاولة لانتشال الإنسان من الوسط السلعي، ففي الفن يستعيد العقل قدرته على الحلم وتجاوز ما هو واقع. ويتجه نحو فضاءات التخيل والنقد الجمالي الذي يساعد الإنسان في كشف الهوية المستلبة للواقع ومن ثم يشكل موقفه الفكري الذي ينفي هذه الهوية"⁽¹⁶⁾.

بما أن الفنون منذ عصر التنوير تواجه تحديا تمثل في الإحساس بفقدان الهدف والغاية ولمواجهة هذا الإحساس كان على الفنون أن تختار بين طريقين إما أن تتحول مجرد وسائل للترفيه أو أن تصبح مهمة النقد الذاتي هي الوسيلة لتنقية الفن من كل المؤثرات التشيئية⁽¹⁷⁾. إذا كانت مهمة الفكر هي كسر حدة الواقع والسيطرة

عليه: "وإذا كان الواقع قوة للطغيان، فإن الفكر يقابله بقوة أخرى تنفيه"⁽¹⁸⁾. وعليه لا يمكن للتجربة الفنية أن تقدم نفسها إلا بوصفها نفياً لمجمل ما كانت عليه صفاته التي وضع الموروث قواعدها ابتداءً من المتعة. فإن المحك الذي يقيم بالاستناد إليه نجاح العمل الفني يكون في مدى قدرته على نفي ذاته: لأن كان معنى النفي هو إنتاج إعادة تكامل الوجود، سيكون العمل الفني مقبولا بقدر ما يحيل إلى استعادة الوحدة وينتهي إلى الانحلال فيها⁽¹⁹⁾.

2-1- تجليات النزعة الثورية للفن: الثقافية الجماهيرية:

يمكن القول، إن أي مصطلح من المصطلحات والمفاهيم العاملة في عصر ما بعد الحداثة، لم يشهد ما شاهده مفهوم (الثقافة) من ازدهار وسعة انتشار وتداول وتوظيف لأغراض معرفية شتى، اجتماعية وسياسية وعلمية وأيديولوجية... الخ، حتى بلغ عدد التعريفات الخاصة بهذا المفهوم أكثر من 160 تعريفاً، وعلى الرغم من هذا التنوع والغنى في معنى الثقافة، يمكن لتلك التعريفات كلها، أن تجمع في اتجاهين واضحين يعبران عن المعاني كلها:

حيث ينظر الأهل منهنما إلى الثقافة بوصفها مركباً (من المعتقدات والقيم والمعايير والرموز والايديولوجيات وغيرها من المنتجات العقلية) وهو اتجاه يمكن نعتة بالقدم، قياساً بالاتجاه الآخر الذي يربط الثقافة بنمط الحياة الكلي لمجتمع ما، والعلاقات التي تربط بين أفرادها وتوجهات هؤلاء الأفراد في حياتهم وربما يكون هذا المعنى الأخير للثقافة، هو الأقرب والأكثر صلة بطبيعة الموضوع الذي نخصص هذا البحث لبيان علاقاته. ولما كان هذا المفهوم (صناعة الثقافة) حدثاً مرتبطاً على نحو وثيق بمجتمعات ما بعد الحداثة، من جهة، وكان هذا المفهوم ذاته يشير، من جهة أخرى، إلى تحول عميق في بنية ومفهوم الثقافة نفسه، تحول لا يحدث بالاستناد إلى تلقائية نمو المجتمعات وظروفها التاريخية العاملة كما ينبغي ذلك، إنما هو نوع تحول مفروض، مبتكر تقوده وتشرف على إنجازه، مجموعة من الآليات المرتبطة بالسلطة، أو بالنوع الثقافي الإيديولوجي للسلطة، وبالظروف التاريخية المختلفة لبعضها أيضاً، الذي شرعت مدرسة فرانكفورت - على نحو عام، وأدورنو بصفة خاصة - في مهمة نقده، وفي عرض موقفها منه وبيان أبعاده وحدوده ومخاطره على حياة المجتمع، ومن ثم محاولتها وضع إستراتيجية فكرية - ثقافية خاصة بها لاحتوائه والتصدي له نقدياً، بعد أن أصبحت ظاهرة (التصنيع الثقافي) هي السمة الأكثر وضوحاً والتصافاً بنمط عيش المجتمعات الغربية" بسبب الازدهار التقني الذي أدى بشكل مباشر إلى تغيير نمط الاستهلاك وتعميم وسائل إعلام الجماهير وعنايتها الفائقة بتسويق المنتج الثقافي الخاص لأغراض تجارية - وهو الأمر الذي طرح إشكالية "الصناعة الثقافية" أو صناعة الثقافة Cultureindustry وليس يخفى هنا، ما للثورة التكنولوجية الكبرى في عالم الاتصالات من أثر بالغ الأهمية في تشكيل مفهوم (صناعة الثقافة) إذ إن العلاقة بين الإعلام والثقافة - علاقة بنيوية، إلى حد أنها يتداخلان في أحيان كثيرة، وهذا ما نبهت له مدرسة فرانكفورت بشكل عام وأدورنو بشكل خاص وهو ماسنعرضه في بحثنا.

أ- صناعة الثقافة:

"بعد الحرب العالمية الثانية توجهت أبحاث "أدورنو" صوب علم النفس الجماهير وصوب علم اجتماع الثقافة، حيث درس أثر وسائل الاتصال الجماهيري على الفن وعلى الثقافة التقليدية وعاش في الولايات المتحدة الأمريكية التطور الهائل لوسائل الإعلام من سينما وصحافة، وأسطوانات وإعلانات كما جعلته "الدمقرطة الثقافية" الموضوعية تحت رقابة شكل آخر من العقلانية هو الاقتصاد يبدي الشك حيالها، هذه الديمقراطية انتهت إلى أن تكون مسألة إدارة ودعاية، إنها تحصل على نتائج أكيدة، لكنها تكتفي بتوزيع فتات الثقافة التقليدية حيث ينحت

"أدورنو" لهذا الغرض مصطلح بات اليوم شائعا وهو "الصناعة الثقافية" لتحديد ظهور ثقافة منحطة مشروطة وموضوعة للتجارة وفق شروط نمط السلع الاستهلاكية⁽²⁰⁾. كما تبدو غزارة الأعمال في جميع المجالات الفنية للوهلة الأولى أنها انعكاس للدمقرطة الثقافية وأن المجال الفني مفتوح لجميع شرائح المجتمع وجميع الأجناس على اختلاف أعراقهم دون تمييز، إلا أنه في واقع الأمر توجد منظومة تتحكم في هذه الأعمال الفنية وتصدرها للمجتمع حتى تخدره وتصنع له ثقافة جماهيرية تكون على قياس المنظومة لتكريس واقع ما. وعطفا على ما سبق؛ "فقد تورط الفن في المنطق الثقافي للرأسمالية المتأخرة فأصبح الفن هو الوسط الذي يعمل فيه الإعلان والمجلات وتقارير الأخبار، أي وسط الممارسات التجارية والمعلوماتية، فأصبح الفن متورطاً في ساحة اجتماعية ميسسة محتومة، وأصبح الفن يستعمل معرفة مشاهديه الثقافية وتوقعاتهم، ثم يوجهها كلها ضد نفسه وضد المشاهدين"⁽²¹⁾.

وهذه هي ضريبة التفكير أو العقل الأداتي: "إذا كان الوجه الساطع للعلم بعد انتشاره على نطاق واسع وإزالة هالة القدسية عنه وعدم احتكاره من طرف قلة قليلة، أدى في الكثير من الأحيان بالمواطن إلى التحرر والتقدم فإن الوجه الآخر لميداليته هو التنامي المستمر لعدم الاستقرار الاجتماعي للأفراد والشعور بالإحباط والقلق وعدم المساواة، وهناك شيان يميزان المجتمعات الحديثة، إمكانية الجماعة المعينة اختيار مستقبلها بنفسها، وقابلية هذه الجماعة تفسير نفسها بنفسها من الداخل. وترجع هذه الهشاشة الداخلية إلى كون هذه الجماعات موجهة توجيهها علمياً"⁽²²⁾. لقد أدى العقل الأداتي إلى الهيمنة التقنية والسيطرة السياسية واضطهاد النزعات الثقافية المبدعة الخلاقة، وتوحيد أساليب التفكير وأنماط السلوك في قوالب تشيئية جامدة⁽²³⁾.

"إن أجهزة الدعاية والاتصال التي تعمل على "صناعة الثقافة" تصدر من خلالها للإنسان مفهوماً عن الحياة اليومية، وهي ثقافة مصطنعة لا تمثل حاجات البشر الحقيقية، وإنما هي من إنتاج المجتمع الصناعي والتكنولوجي المتقدم، الذي تغدو الثقافة فيه ثقافة آلية، تمثل الواقع الصناعي المغترب، وهي ثقافة تخديرية للجماهير، تحاول صياغة وجدان الجماهير في سياق يتفق مع مصالح المؤسسات السائدة، ولهذا لا تمثل هذه الثقافة المصنعة المحتويات الجذرية للثقافة الجماهيرية، وإنما تحاول اقتلاع الجذور الثقافية التي لا تتفق مع مشروعها الثقافي الذي ينزع نحو تنمية الاستهلاك"⁽²⁴⁾. وهذا ما نلاحظه في الإعلانات التي تركز وتروج لمنتجات قد لا يكون الإنسان بحاجة إليها ولكن مع مرور الوقت تصبح هذه المنتجات بشكل أوتوماتيكي جزءاً لا يتجزأ من حياة الإنسان اليومية.

"إن الصناعة الثقافية هي علامة واضحة على إفلاس الثقافة أي سقوطها في السلعة (التسليع) ذلك أن تحويل الفعل الثقافي إلى قيمة تبادلية يقضي على قوته النقدية، ويحرمه من أن يكون أثراً لتجربة أصلية. فالصناعة الثقافية هي العلامة الفاصلة على تراجع الدور الفلسفي الوجودي للثقافة"⁽²⁵⁾ غير أن مهمة الفن كممارسة يكون: "بالخروج عن الثقافة التي تضعها أجهزة التسلط والهيمنة، لأنه لا يرتبط بها على نحو مباشر، وحين يتداخل معها في علاقة مباشرة، بحيث يرتبط وجود الفن بها، فإن الفن كجوهر لفعل التحرر، يموت ويتحول لسلعة استهلاكية ويتحول الفن لأداة لتخدير الجماهير، وتدجينها في صورة معينة، هذا على النحو الذي تحول فيه العقل إلى أداة لتحقيق مزيد من السيطرة على الجماهير، ويرى "أدورنو" أن الثقافة السلبية المضادة لثقافة الاستهلاك، وهي الثقافة التي ينتجها الفن لنفي كل صور الاغتراب السائد في الحياة اليومية، والفن في صورته السلبية تلك هي التي تقوم بفعل التحرر، هو الفن الوحيد المتاح له الوجود، بينما الفن الذي يكرس لما هو قائم هو الفن

المحكوم عليه بالموت، لأنه مرتبط بقانون الحياة التي يروج لها أو يعبر عنها، فينتهي أو يموت بانتهاء اللحظة التاريخية والاجتماعية والسياسية التي يعبر عنها"⁽²⁶⁾.

وعليه فإن الفن الحقيقي هو "الفن الذي يقاوم المتعة المبتذلة في إطار الصناعة الثقافية، وبندرك نفسه للتعبير عن الألم. إن الفن انتهاك transgression لأقنعة المؤسسات وللحاجات الوهمية والمصطنعة"⁽²⁷⁾. وهذا ما عبر عنه أدورنو في قوله: "الفن هو ما يشهد على ما يخفيه القناع"⁽²⁸⁾. فيخترق الفن قناع المتعة المبتذلة، ويعمل على تعريضه، ويتجه إلى الكشف عن المكبوت في العقلنة، فالفن يقوم بالكشف عن الألم والمعاناة ويربأ بنفسه عن التواطؤ مع المتعة المبتذلة. بفضل خاصية "السلبية" تتحول المتعة إلى ألم، من خلال نفي المتعة المبتذلة. لا تعاش في الخبرة المتعة الإستيطيقية سوى عبر نقيضها"⁽²⁹⁾.

وعليه تتوجه جماليات النفي التي كونها أدورنو إلى المظاهر النقدية للعمل الفني، وقدرته النافية على مقاومة الأيديولوجيات وإظهار صفتها المزيفة: "وبستعير أدورنو مفهوم السلبية من "الجدل السلبي" الذي يقوم على نقض وتقويض فكر الهوية والتطابق، فيجعل من الفن قوة نفي للواقع والمؤسسات والنسق العقلاني برمته"⁽³⁰⁾. ويستعمل أدورنو السلبية هنا بمعنى التمايز والتفرد الملازمين للفن النقدي وبخاصة لفن الطليعة، وعليه نجده يدعو لمقاومة الاتصال، نفي القوالب الأيديولوجية ورفض الأشكال الدرامية التقليدية، حيث إن مسرحية صاموئيل بيكيت S.Pickit (1989-1906) "نهاية الحفل" ترفض المعنى الذي يمكن أن تستخدمه الأيديولوجيات في اختزال الفن إلى شعارات وعلى الرغم من ذلك فإن رفض المعنى الذي تتسم به الطليعة كلها لا يعني أبداً عدم إمكان التوصل لمعنى اجتماعي لهذه الأعمال. ويرى أدورنو أن رفض الفن الحديث يكون له معنى أحادي، يشكل مظهره الاجتماعي التاريخي إنه النفي نفسه هو الذي يصبح موضوع البحث الاجتماعي وهذا ما خصص له أدورنو دراسة حول بيكيت، حيث يسعى إلى إثبات أن "نهاية الحفل" تشكل قطيعة مع المسرح القائم. على المستوى الفلسفي والسياسي وعلى مستوى تطور الأدب على حد سواء، حيث يرى أن "نهاية الحفل" تشهد في سياق تاريخي على تدهور الفردية واختفاء الاستقلال الفردي في عصر الرأسمالية الاحتكارية المتسم بالتركيز الاقتصادي، وبترك الفرد فريسة للتنظيمات مجهولة الاسم"⁽³¹⁾ وعليه فإن الخلاص لا يتمثل إلا في الفن رغم أن الفن ذاته مهدد بالموت بفعل الصناعة الثقافية وإمكانية السقوط في التشيء"⁽³²⁾.

ب- الفن والتقنية:

"يصيبنا القرن الراهن بالحيرة فكل ما حققه على صعيد واسع، وكل البؤس الذي حمله معه أو آثاره يتصف بشيء من عدم الاعتدال، فلقد شهد القرن العشرين، إن لم يكن ميلاداً، فعلى الأقل نمو حلف بين العلم والتقنية يطلق عليه إسم التكنولوجيا، تتصف التكنولوجيا بنوع من التعارض فهي بالغة الدقة في وسائلها ونتائجها القريبة، وغامضة حول نتائجها المؤجلة والبعيدة وعبقريتها توجد في أنها مندفعة وعمياء وهي برمتها حركة، ومهارة إلا أنها تجهل مسارها وما تقوم به"⁽³³⁾. إلا أن الملاحظ أن بعض المقولات التي أتت بها فلاسفة الأنوار أدت إلى حب السيطرة المرضي ونجد: "مقولة فرانسيس بيكون F.Bocon (1626-1561) «السيطرة على الطبيعة لا تكون إلا بالاستسلام لها» قد ساهمت في حب سيطرة البشر على القدرة على إنتاج الثروات المادية من بينتهم الطبيعية وبالتالي إحلال الأيديولوجيات لخدمة الريح محل الأفكار"⁽³⁴⁾. وبالرغم من أن عصر التنوير قد هدف إلى إعزاز وإكبار العقل الإنساني والحفاظ على قيمته وكرامته، إلا أن قيمة الفرد ارتبطت برأسماله على حساب قيم أخرى في حياته"⁽³⁵⁾. وإذا كانت التقنية تمثل الإصلاح الذي يفرضه الإنسان على الطبيعة بغية إرضاء حاجاته، وهذه

الحاجات هي ضرائب تفرضها الطبيعة على الإنسان، ويجب الإنسان بأن يفرض بدوره تغييرا على الطبيعة فإن التقنية تخلق العدم في كياناتنا، واستطاعت أن تفوز بحق الوجود في الثقافة العامة⁽³⁶⁾. "إلا أن هناك تناقضا رئيسيا في ظل العصر الصناعي بدأ يتضح مع تطور التكنولوجيا وهو التناقض بين الجانب الآلي الذي توفره التقنية والجانب الفني"⁽³⁷⁾ وكان ذلك فيما يلي: "يبدو أن البعد الفني هو البعد الوحيد الذي بإمكانه أن يحقق فيه الإنسان وجوده الفردي على المستويين الداخلي والخارجي، فالعمل الفني يتم إنتاجه وإبداعه كي يعبر عن الحرية (...). لكن العالم التكنولوجي المعاصر لم يسيطر على الحاجات المادية فحسب بل سيطر بالإضافة إلى ذلك على الحاجات الفكرية وغزا عالم الثقافة والفن التي كانت فيما مضى مستعصية الاندماج مع الواقع القائم، وقد تم ذلك لا عن طريق رفض الثقافة والفن في الحياة الاجتماعية وإنما بالإدماج والاحتواء التي تعرضت له الثقافة والفن داخل هذه المؤسسات حيث تم إفراغ الثقافة والفن من حقائقها النافية والناقدة لما هو قائم وتحولت فيه القيم الثقافية والفنية إلى قيم تجارية استهلاكية"⁽³⁸⁾.

"إن عالم الأعمال الجامح قد ابتلع وامتنص البعد الآخر، والآثار الفنية والأدبية الموحية بهذا البعد قد اندمجت هي نفسها بالمجتمع وبانت تتدخل فيه باعتبارها أجزاء من العدة التي تزخر في عالم الأعمال المسيطر، وبالتالي بانتت أشبه بسلعة تجارية"⁽³⁹⁾ بعدما كان العمل الفني أداة للتحرر من السيطرة أصبح أداة للهيمنة والتحكم في سلوك الجماهير والأكثر من هذا أن العقلانية التكنولوجية أصبحت تتمتع بشرعية وبمعقولية ولا توضع أبدا في موقع الاتهام أو المساءلة. "إن العقلانية التكنولوجية لا تضع شرعية السيطرة موضع اتهام وإنما هي تحميها بالأحرى ويقود الأفق الأداتي الوسيطاتي النزعة للعقل إلى مجتمع كُلياني مستبد وقد أضيفت عليه الصفة العقلانية"⁽⁴⁰⁾. "لقد أدت سطوة المؤسسات من جانب وكثرة الاحتياجات من جانب آخر، إلى أن يتضاءل العقل أمام نفسه ولا يكاد يلتفت إليها إلا ليثور عليها أو ليحطمها، كرها للذل الذي يعيش فيه، وهربا من الضياع الذي يترصص به من كل جانب ومن هنا تحول الإقدام الذي اتسمت به الشخصية الغربية منذ بداية عصر الاستنارة إلى طابع انتحاري موجه ضد المجتمع لتقويضه أو ضد النفس لتحطيمها"⁽⁴¹⁾.

"لقد وقع الفرد المعزول في هذا المجتمع الحديث بسبب تفكك العائلة تحت رحمة السلطات الاجتماعية، مثله كمثل مشاهد السينما الذي تتلاعب به الصناعات الثقافية، أما المسرح فهو يستدعي العقل في حين أن السينما تجري بارتفاع سريع لا يسمح بالتأمل وينطوي نشاط العقل على فهم نظام العالم وليس على حركته وتلغي السينما المسافات التي تخلفها الأعمال الكبرى في المسرح وفي الموسيقى، وهدفها الأساسي هو إدماج الفرد في الجمهور وبالتالي أصبحت ثقافة الجماهير أداة للقمع وليس للتسامي وبالتالي فهي أداة تسخير"⁽⁴²⁾. وتمثل اليوم الصور المنتجة والموزعة عنصرا أساسيا للثقافة العالمية للجمهور الذي تسيطر عليه الإيديولوجيا الإعلامية. إن هذا الأمر صحيح ويمكن أن يمرر كنقد في القدرات الإبداعية أو أكثر في الإمكانيات هو يختزلنا أيضا إلى حالة ناظرين أو رائيين، أحيانا جاهلين لتقنيات الإنتاج، والتلاعب أو المناورة داخل تدفق الصور وهم تحصيل المعرفة، لعل أقل ما نسائله في هذا المسار المغربي وفي سلطة الصور هو إدراكنا، أي علاقة الصورة بوجودنا الفيزيائي الفكري الخيالي، فنحن أصبحنا موضوعا لشكل من الاستهلاك السلبي والنهمي أمام تدفق الصور⁽⁴³⁾. ولقد اهتم بينيامين بالتطور التقني وتأثيره على العمل وهذا كان في مقال له اسمه: "العمل الفني في عصر الاستنساخ الآلي"، حيث تحدث فيه عن التأثيرات التي يمكن أن تتجر على العمل الفني بسبب الجانب التقني فيقول: "إن التقنيات الحديثة في إعادة الإنتاج الجماهيري لا تهتم بالهالة التي تتسم بالعمل الفني الأصيل، حيث إن الهالة هي نوع من أنواع

الدائرة الضوئية التي تضفي على بعض الأغراض أو بعض الكائنات نوعاً من المناخ الأثيري، غير المادي والذي يعطي العمل الأصل طابعاً من الأصالة غير أن ما يعنى به العصر البراغماتي المادي، الموضوع تحت علامة المال، هو أن يعيد الإنتاج. أن يحقق التداول أن يعرض وأن يبيع، ويعني هذا الانحطاط التدريجي للهالة إن الأعمال تفقد قيمتها وتجد نفسها منسوبة إلى قيمة التداول، ما يجعل الأعمال قابلة للمفاوضة مثل أي سلعة استهلاكية؛ إذا يفسر بنيامين هذه الظاهرة كسقوط للفن فالغياب الحتمي للهالة يؤدي إلى إفقار التجارب الجمالية المبنية على التقاليد، ويقابل انقلاباً ثقافياً لا مثيل له، غير أنه لا يكفي بالحديث عن هذا الطابع التشاؤمي، ألا يكون لفقدان الهالة جانبه الإيجابي؟

ألن يكون في مقدور تقنيات إعادة الإنتاج مثل التصوير الفوتوغرافي والسينما اللذين يسعيان لأن يكونا فنيين قائمين بنفسيهما، واللذين يجدان جمهوراً متزايداً أكثر فأكثر، إن السينما تقنية إعادة الإنتاج والتوزيع فن للجماهير منزوع الهالة، على ما يزعمون ولكن ألا يكون لها ميزة وهي أن تكون أكثر فعالية من التصوير، لفقدان الهالة نتيجتان متناقضتان على ما يظهر: الأولى سلبية لأنها تحدث إفقاراً للتجربة المبنية وفق التقاليد، والثانية إيجابية لأنها تيسر ديمقراطية وتسييس الثقافة⁽⁴⁴⁾.

بالرغم من تأثر أدورنو بكثير من آراء بنيامين الذي اشترك معه في مدرسة فرانكفورت وكانت تربطه به علاقة فكرية حميمة إلا أن بنيامين ينظر إلى الثقافة المعاصرة نظرة مناقضة لنظرة أدورنو: "فيذهب إلى أن الاختراعات التقنية الحديثة التي تتمثل في السينما والإذاعة والأسطوانات قد أسهمت بعمق في تغيير مكانة العمل الفني، ففي الماضي كان للعمل الفني "هالة" أو "عبق" ينبع من تفرده، حين كانت الأعمال الفنية وقفاً على الصفوة المتميزة البرجوازية، ولكن وسائط الاتصال الحديثة قضت قضاء تاماً على هذا الشعور شبه المقدس بالفنون، وتركت أعرق الأثر على الفنان من هذا الإنتاج، ذلك لأن استنساخ الأعمال الفنية بأدوات التصوير كان يعني على نحو متزايد أن هذه الأعمال قد صممت بالفعل لكي تكون قابلة للاستنساخ وإذا كان أدورنو قد رأى في ذلك انتقاصاً من قدر الفن نتيجة معاملته معاملة السلعة التجارية، فإن بنيامين يذهب إلى أن وسائل الاتصال الحديثة قد قامت بفصل الفن نهائياً عن مجال الطقوس المقدسة، وفتحت أبوابه على السياسة، ويرى أدورنو ضرورة فصل الفن عن السياسة والسوق الاستهلاكية، بمعنى عدم استخدام الفن كأداة لتحقيق أهداف سياسة⁽⁴⁵⁾.

وعليه فإن أدورنو يختلف مع بنيامين في دور التقنية وأهميتها بالنسبة للفن هذا إذا أخذ بعين الاعتبار بأن كليهما قد رفض سلعة الفن وإذا كان الأخير يرى بأن الوسائل الحديثة تمكن الفنان من أن يوصل رسالة أو موقفاً سياسياً إلى الجماهير بسرعة وبنجاحة فإن أدورنو يرفض هذا الطرح لأن الفن عنده لا ينقل أيديولوجيات أو مهمات تاريخية، فالفن يتمتع بالحرية والاستقلالية عن أي منظومة. "فمن البديهي الآن أنه لم يعد من الممكن أخذ أي شيء يتعلق بالفن، مأخذ التسليم البديهي لا الفن بنفسه ولا الفن بصلته بالمجموع، ولا حتى الفن في الوجود⁽⁴⁶⁾.

3- الحداثة الجمالية كبعد ثوري للفن:

لقد طرحت فلسفة أدورنو السؤال عن جدوى الحداثة وأهميتها؟ وهل الحداثة في الفن هي الارتباط بالتكنولوجيا، أم الوقوف ضدها للكشف عن صورة أخرى للحياة غير تلك التي تطرحها وسائل الاتصال؟؛ لذا " فيقدر ما تنتصر الحداثة بقدر ما تفقد قدرتها على التحرير. إن دعوة التنوير مؤثرة عندما يكون العالم غارقاً في الظلام والجهل، وفي العزلة والعبودية هل مازال التنوير عاملاً على التحرر في المدن الكبرى المضاءة ليلاً ونهاراً، كنا نعيش في

الصمت صرنا نعيش في الضجيج، كنا معزولين فصرنا ضائعين في وسط الزحام. لقد انتزعتنا الحادثة من الحدود الضيقة للثقافة المحلية التي نحيا في إطارها وألقت بنا في الحرية الفردية. وبنفس القدر في المجتمع وفي ثقافة الجماهير⁽⁴⁷⁾. "ليست الحادثة بالنسبة لأدورنو سوى هيمنة عقلانية ونفعية للطبيعة وللحاجات، إلى درجة أن العقل اندمج مع السلطة وأصبح بذلك طاغيا. فالحادثة طوعت لنفسها عقلا أدواتها واتخذت من العقل أداة في خدمة رأس المال، وتخلت هكذا عن قوته النقدية، ووجد العلم الحديث نفسه بهذا الشكل في خدمة الفائدة التقنية بصفة كلية، وتحولت أسطورة العقلانية النفعية إلى قوة مادية"⁽⁴⁸⁾ وعليه تحولت الحادثة إلى عقل كلياني وتخلت عن قدرتها النقدية وأصبحت في خدمة النجاعة التقنية. إلا أن أدورنو له وجهة نظر أخرى للحادثة الجمالية حيث يرى: "أن الحادثة باعتبارها حركة تجسد تجديد القيمة ستكون بذلك طليعية من حيث الأساس حيث يصبح العمل الفني حتى البسيط منه عملا بارعا مركبا"⁽⁴⁹⁾.

"إن أدورنو يحاول الإبقاء على حدود بين الفن الراقي والثقافة الشعبية حيث إن الفن الرفيع يعتمد على حكم النقد من حيث طبيعته وجودته وهو بالتالي يندمج في حركة المفاهيم وتفاعلها. وبعبارة أخرى إن الفن الرائد الطليعي والفلسفة يصبحان معتمدين أحدهما الآخر. إن نظرية أدورنو في فلسفة الجمال تتاضل من أجل الوصول إلى مواءمة بين الفن الطليعي الذي يتعرض لخطر أن يصبح عاديا ويتحول إلى شيء مادي في المجتمع الرأسمالي وبين الاستقلال الذاتي الجذري المتطرف بشكل أساسي للمواضيع أو الأعمال الفنية التي بحكم كونها كذلك تكون في حالة عدم انسجام مع الأوضاع الاجتماعية"⁽⁵⁰⁾. "وعليه ارتبط نقد أدورنو لمفهوم الحادثة في الإنتاج الفني بنفذه للحادثة في مفهومها التكنولوجي والاجتماعي والسياسي والذي جاء في إطار نفذه لمرحلة المجتمع الصناعي المتقدم، حيث قام بتحليل ونقد التقدم التكنولوجي بوصفه تعبيراً عن نموذج الحادثة فالتكنولوجيا لا تزال أداة لترسيخ صورة المجتمع الاستهلاكي والفن والأدب اللذين كان لهما في القرن العشرين بفضل التكنولوجيا بالاتصال الجماهيري بما يسميه "صناعة الثقافة" ولم يعد العمل الفني يتميز بتفرد الأصيل، وإنما بقدرته على العرض التي تمكن من استخدامه في الإعلان والتصوير والسينما"⁽⁵¹⁾.

ولكن في نفس الوقت يدعو إلى نوع من الحادثة: "حيث وقف أدورنو في صف الحادثة، سواء تلك التي تمثلت في الموسيقى الجديدة ذات الاثنتي عشرة نغمة عند شونبرغ Schoenberg (1874-1951) أو في المسرح عند بيكيت Beckett (1906-1989). فالحادثة عنده هي التعبير الأصيل عن الواقع الاجتماعي الممزق وهي السبيل لمقاومة هذا الواقع بالتطرف في اللاعقلانية للتغلب على عقلانية الواقع الفاسد فلا بد للشاعر أن يكتب وهو ممثلي بالواقع التاريخي وأن يبحث عن الكلمات التي يتراوح فيها العذاب والحلم ولا بد أن يغوص في ذاتيته ليتمكن من تجاوز هذه الذاتية، ويشارك مشاركة موضوعية في لغة المجموع الإنساني الذي لم يتشوه بعد"⁽⁵²⁾. وعطفا لما سبق فإنه "لا بد للحادثة أن تجد تعبيرها الأكثر حيوية في السلم الثقافي، في القوى المحطمة لمقاومة الجمالية وفي الثورات الشكلية للممارسة الفنية، أكثر منه في المجموعات المهمشة - على خلاف النظرة الماركسية- لقد استعيدت اليوم، الحادثة كمقولة للتفكير الجمالي لكشف الجدة وتحطيم العقل الشمولي.... ألا يعد أحد مصادر الفن عدم قابليته للإرجاع لأي سلطة؟، إن السلطة الجذرية للفن توجد بدقة في هذه اللاهوية، يضع الفن نفسه في نفس الدرجة من المطالبة بمجال حياتي خاص، يستطيع جيدا أن يكون حصنا ضد مجتمع يجهد نفسه لإدارة كل أبعاد الوجود الإنساني. ويتعلق الأمر إذن بتحد موجه لكل اختزال تاريخاني، بقطيعة متكررة مع

الأشكال التقليدية للانغلاق المؤسساتي والعزل، وعليه يمكن الحديث عن جمالية الإهمال التي يمكنها وحدها أن تهتم بغير الجوهري⁽⁵³⁾.

وعليه فإن الحداثة تذهب أبعد باختلافها؛ حيث يطالب الفن باستقلاليته حتى يفلت من مأسسة الإدراك ومن المنفعة، حيث ينفي إمكانية التواصل، لأن هذه العملية ليست سوى شكل من أشكال التأقلم مع الفكر النافع الذي يضع مقولة السلع. وعليه يدعو أدورنو إلى جمالية الإهمال، والاختلاف، والغموض لأن ما نعده موطناً للوضوح ما هو في الحقيقة إلا موطناً للغموض. "تكشف حادثة الفن في عملية النفي الجذري عن اختلاف وتكرار واصفة نفسها أبعد من القواعد الجمالية التي يطلبها وعي جماعي، إن هذا هو الأمر الذي جعل أدورنو يتحدث عن أسطورة انقلبت عن ذاتها، إن خاصيتها اللازمية تصبح كارثة اللحظة التي تكسر الاستمرار الزمني، ويرفض أدورنو العودة إلى المعنى الكلاسيكي للأثر والموضوعية الشكلية، إن الفن هو بدأ التنفيذ للحقيقة التي تكتمل خارج المهمات التاريخية وخارج القياس، إنه الحفاظ داخل الوجود على عنصر من الحقيقة"⁽⁵⁴⁾. "وليست مهمة الفلسفة والإستطيقا تمثل ومن ثم تبرير معنى معطى سلفاً: فالوجود والواقع في عالم الحداثة أبعد ما يكون عن الدلالة والانسجام والتماسك، وإنما هو بالأحرى واقع مجزأ مشدّد ومتشظ"⁽⁵⁵⁾. وهذا ما يدحض مقولة إن العالم إرادة وتمثل. "وعليه حتى الفن أصبح بعيداً عن التواصل، عن المنفعي، بل عن القابل للتفكير ضد الهوية، يعرض الفن الفرادة، ضد الذات سيادة الأثر، يقدم مقاومة اللامبالاة، ضد المهمات التاريخية، يهدي الاعتباطي"⁽⁵⁶⁾.

إن التمييز الشهير بين الشكل والمضمون ليست له أي صلاحية، فالشكل هو أيضاً مضمون، في الماضي كما في الحاضر كان الشكل ببساطة في الزمن الماضي، تكويناً للظاهر الجميل، كما كان يحول طبيعة المشاهد ويتسامى بها بدعوى "جمال الفن" وهو دور تخلى عنه في وقت ما من التاريخ، حيث إن الحياة حسب لفظ أدورنو معطلة. إن أشكال الفن الحديث، التي هي بدورها معطلة تعبر بهذه الطريقة عما هي عليه حقيقة العالم والمجتمع، مثلما أصبحا عليه، أي أنهما أصبحا غير أصيلين وفاسدين، تمتلك هذه الأشكال حسب تعبيره "مضمون حقيقة" يسمح لها بمقاومة أي استيعاب تلقائي لها من قبل المجتمع الحالي؛ لهذا فإن الفن الذي ينظر إليه على الرغم من كل شيء لا يقوى إلا على التعبير سلبياً عن المنظور الذي بات بعيداً عن مصالحة بين الفرد والعالم"⁽⁵⁷⁾. "وعليه فإن الفن يضطلع بمهمتين متناقضتين: تتمثل الأولى في نقد وتفكيك آليات المجتمع التحكيمي الحديث اجتماعياً وثقافياً، والثانية الحفاظ على استقلالية الجمالية"⁽⁵⁸⁾. حيث حاول أدورنو أن يبتعد عن الخطاب الأيديولوجي بدعوى الالتزام والنضال والثورة وهذا ما دفعه للابتعاد عن الإستطيقا الماركسية، كما حاول أن يبتعد عن الخطابات المميعة التي تندمج في آليات الترفيه والتسلية والمتعة المبتذلة.

إن الفن حسب لغة أدورنو هو لغة الألم، كما أن دور الفن وهدفه هو كشف الأفتنة عن لعبة المؤسسات وعن الحاجات الزائفة: "في كل الأحوال، يمكن التفكير والانطلاق مما يتطلع إليه الفن بكيفية موضوعية في ما وراء القناع الذي تنسجه لعبة المؤسسات والحاجات الزائفة: أي إلى فن يكون شاهداً على ما يخفيه هذا القناع"⁽⁵⁹⁾. "والذي يخفيه القناع بالتحديد هو الألم الذي تنسبه الحداثة الأداتية، والذي تحاول حجبته بواسطة المتعة المبتذلة والزائفة"⁽⁶⁰⁾. فالتسويق للحروب والكوارث الصناعية يصبح عادياً، لأن الجماهير مبرمجة على قبول أي شيء بحكم أن المؤسسات تتحكم مسبقاً في رغبات الجماهير.

"ما يدعو أعداء الفن الحديث (....) سلبية هذا الفن يشكل جوهر ما قامت الثقافة الرسمية بتبرسيخه"⁽⁶¹⁾. وعليه يمكن الحديث عن المكبوت في ثقافة الحداثة والذي يتجسد في تيمة الألم. "وتكمن سلبية الفن في التعبير عن

الألم المكبوت من طرف الثقافة الرسمية غير أن هذه "السلبية" تقاوم الإثبات لأن كل فن إثباتي يحكم على نفسه مسبقا بالتواطؤ مع تلك الثقافة وعليه يقول أدورنو ماذا عسى أن يكون مصير الفن باعتباره كتابة للتاريخ، إذا قطع الصلة بذكرى المعاناة والألم المتركمة، فاختيار أدورنو الفن للتعبير عن الألم يكشف عن عدم رغبته في التواطؤ مع المتعة المبتذلة التي تمنحها الصناعة الثقافية ففيما المتعة الحسية مطبوعة بقانون التطابق الآلي والتكرار الأوتوماتيكي فإن المتعة الإستيطيقية تنبثق من السيرورة السلبية⁽⁶²⁾. ولا يقصد بالألم المفهوم، لأن ألم العالم لا يمكن أن يرفع إلى مستوى المفهوم، حيث إنه حسب أدورنو مطابقة الألم بالمفهوم يعني زوال الألم وعليه يقصد بالألم التيمة وليس المفهوم.

"الألم هو نتيجة للعنف الذي يمارسه الكلي على الفردي، والهوية على اللاتطابق، وهو نتيجة لآثار العنف الذي تمارسه الأنظمة الشمولية، بل وثقافة الحداثة برمتها على الأفراد، تمثل تيمة الألم، وليس مفهوم الألم - لأن بمجرد تحويل الألم إلى مفهوم، يخفي تحت قناع التطابق الآلي - سؤالا مركزيا من بين أسئلة الحداثة التكنولوجية، ويمكن وصف فلسفة أدورنو بفلسفة الألم لأنها تتداوله فضلا عن مصطلحات قريبة منه بكيفية شبه متواترة كالرعب والخوف والقلق، حيث تفرغها من إحالاتها الوجودية وتدرجها في سجل مغاير، سجل مادي وتاريخي"⁽⁶³⁾. حيث يقول أدورنو: "لا وجود في الوقت الحاضر لجمال ولا لمواساة سوى في النظر المتجه إلى المرعب، حيث يصطدم به ويحافظ، عن طريق وعي تام بالسلبية، على إمكانية عالم أفضل"⁽⁶⁴⁾.

في ظل تشيء الواقع وتجريد العلاقات الإنسانية لم يعد بإمكان الفن أن يقدم شيئا واقعيا، لأنه هو الآخر قد فقد معايير الجوهرية فعالم الحداثة الأداتية بلا معايير، ولم يبقَ على الفن إلا أن يخلق أو يؤسس لنفسه معيارية خاصة وذلك بأن ينحو منحى التجريد. "حيث يدعو أدورنو إلى خيار التجريد وضرورته للفن حتى يتمكن من نقض خاصية السلعة التي لا يمكنه الفكك منها سوى عبر الإفراط فيها، وعبر تقديم نفسه كسلعة مجردة لا تتحل إلى مبدأ التبادل"⁽⁶⁵⁾. حيث يقول أدورنو: "فالتجريد في الفن مرتبط بخاصيته كسلعة..... وخاصية التجريد ضرورية في الفن"⁽⁶⁶⁾.

"حيث تمر مقاومة الفن للتشيء الشامل عبر محاكاته للاستيلا ب والتشيء، فالعمل الفني المطلق هو الذي يمتزج بالسلعة المطلقة، ولا يستعمل أدورنو عبارة السلعة المطلقة جزافا، فهي بالنسبة إليه سلعة بعدما تتلخص من مبدأ التبادل الذي يشمل الاقتصاد والسياسة والوعي والثقافة في إطار المجتمع التحكيمي الحديث. إن السلعة المطلقة تعني هنا السلعة وقد تحررت من المبدأ المسيطر في هذا المجتمع وهو مبدأ الغاية بلا غائية، وعليه لا يمكن للفن أن يمثل شيئا واقعيا وملموسا، لأنه في هذه الحالة لن يعثر سوى على واقع متشئ، وبالتالي فهو مدفوع في محاولة لعدم السقوط في حبال التشيء إلى التجريد"⁽⁶⁷⁾. حيث يقول أدورنو: "ينبغي للفن امتصاص خصمه اللدود: الطابع التبادلي، وينبغي له، بواسطة تصلبه إبراز العلاقات المجردة من أجل مقاومتها عوض الهروب إلى العيني والملموس"⁽⁶⁸⁾.

ويرى أدورنو أن الفن الحديث يحب أن يتوشح بوشاح السواد والقتامة وهذا حتى ينفي كل ما من شأنه أن يشكل مواساة كاذبة أو زائفة، كما أن السواد والقتامة يقاومان المتعة المبتذلة والترفيه الذي تصنعه آليات صناعة الثقافة حيث يقول أدورنو: "ينبغي للأعمال الفنية التي لا تريد أن تباع كمواساة أن تحد حدودها... في الوقت الراهن، يعني الفن الجذري فنا قاتما وأسود باعتباره لونه الأساسي"⁽⁶⁹⁾ وعليه فالسواد الذي يتوشح به الفن الحديث ليس سوى مقاومة للمظهر الخادع.

خاتمة:

إن جماليات أدورنو تنقد الحضارة من جانبين الأول يتمثل في الجانب الاجتماعي والثقافي أما الثاني فيتمثل في الجانب الجمالي الشكلي. حيث تنهض جماليات الحداثة عنده بنقد أوجه التسلط والهيمنة التي تمارسها الحضارة الغربية وذلك بسبب هيمنة العقل الأداتي على جميع المجالات وصولاً إلى الفن - الذي لولاه لبقيت الأشياء على ماهي عليه- والذي كان بعيداً في وقت ما عن هذه الممارسات التسلطية، فأصبح آلية من آلياتها وعليه دعا أدورنو إلى العمل على حرية الفن واستقلاليته عن أي إيديولوجية أو مهمة تاريخية، كما دعا أيضاً إلى الاهتمام بمضمون الفن وقدرته الثورية.

الإحالات والهوامش:

1- أدورنو ثيودور فيزنغراند Adorno theodor wesengrund فيلسوف وموسيقيار ألماني ينتسب إلى مدرسة فرانكفورت، ولد في فرانكفورت على نهر الماين في 11 سبتمبر 1903 من أسرة يهودية ميسورة الحال؛ بعد حصوله على الدكتوراه المؤهلة للتدريس Habilitation في سنة 1931 عين مدرسا في جامعة فرانكفورت، لكنه لما تولت النازية الحكم في ألمانيا في 30 يناير 1933 طردته من التدريس في الجامعات الألمانية بوصفه يهوديا فهاجر إلى إنجلترا في سنة 1934 وبقي فيها أربع سنوات ثم هاجر في سنة 1938 إلى الولايات المتحدة الأمريكية، حيث عين مديرا للموسيقى في إدارة مشروعات البحث في راديو برنستون من سنة 1938 حتى 1941 ثم صار مديرا ثانيا لمشروع البحث في التمييز الاجتماعي في جامعة كاليفورنيا في باركلي من سنة 1941 إلى غاية 1948؛ وبلاشتراك مع ماكس هوركهايمر أصدر كتاب "جدل التنوير" سنة 1947 وكتب مع عالم النفس الأمريكي نيفت سانفورد Nevit Sanford كتاب "الشخصية الاستبدادية" سنة 1950 وهو دراسة نقدية حادة للمذاهب السياسية الشمولية، في إطار التحقيقات الخاصة بمعاداة اليهود والتي كانت تجريها جامعة باركلي لدراسة الرأي في سنة 1949 عاد إلى ألمانيا وفي أثناء رحلته في سويسرا سقط صريحا لأزمة قلبية مفاجئة وذلك في مدينة أترسمت Zermatt في 6 أوت 1969 وترك بعد وفاته كتابين لم ينشرهما إبان حياته، أحدهما هو "النظرية الجمالية" والثاني "بحث عن بتهوفن". من مؤلفاته: "جدل التنوير" 1947، "فلسفة الموسيقى الحديثة" 1948، "أخلاق صغرى، انعكاسات عن مدمرة" 1951. "تعليقات في الأدب" ثلاث أجزاء: 1958، 1961، 1965. "الجدل السلبي" 1966. "النظرية الجمالية" 1969. انظر أكثر: عبد الرحمن بدوي، ملحق موسوعة الفلسفة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، لبنان، ط1، عام 1986، ص 12-13.

- 2- مصطفى عبده، المدخل إلى فلسفة الجمال، مكتبة مدبولي، مصر، ط2، 1999، ص 30.
- 3- جان ماري شيفر، الفن في العصر الحديث، الإستطيقا وفلسفة الفن من القرن الثامن عشر حتى يومنا هذا، ترجمة فاطمة الجبوشي، منشورات وزارة الثقافة، سوريا، (د.ط)، 1996، ص 23.
- 4- ولترت ستيس، معنى الجمال، نظرية في الإستطيقا، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، المشروع القومي للترجمة، مصر، (د.ط)، 2000، ص 37.
- 5- زكريا إبراهيم، مشكلة الفن، دار مصر للطباعة، مصر، ط3، (د.ت)، ص 1.
- 6- كمال العيد، جماليات الفنون، منشورات دار الجاحظ للنشر، العراق، (د.ط)، عام 1980، ص 9.
- 7- نجم عبد حيدر، علم الجمال آفاقه وتطوره، مرجع سابق، ص 6.
- 8- عطيات أبو السعود، الحصاد الفلسفي للقرن العشرين، منشأة المعارف، مصر، (د.ط)، عام 2002، ص 71.
- 9- رمضان بسطويسي محمد، علم الجمال لدى مدرسة فرانكفورت، أدورنو نموذجا، مطبوعات نصوص 90، مصر، 1993، ص 60.

10- Theodor Adorno, Théorie Esthétique, p 237.

- 11- رمضان بسطويسي محمد، علم الجمال لدى مدرسة فرانكفورت، أدورنو نموذجا، مرجع سابق، ص 60.
- 12- كمال بومنيير، قراءات في الفكر النقدي لمدرسة فرانكفورت، كنوز الحكمة، الجزائر، ط1، 2012، ص 46.
- 13- رمضان بسطويسي محمد، علم الجمال لدى مدرسة فرانكفورت، أدورنو نموذجا، مرجع سابق، ص 62.

- 14- ماكس هوركهايمر، ثيودور أدورنو، جدل التنوير، ترجمة جورج كتورة، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، 2006، ص 142.
- 15- Theodor Adorno, dialectique négative, traduit par Gérard coffin, Joëlle Masson, olivier Masson, Alain Renault et dagmer trousson, Édition Payot, paris, année 2003, p 300.
- 16- رمضان بسطويسي محمد، علم الجمال لدى مدرسة فرانكفورت، أدورنو نموذجاً، مرجع سابق، ص 62.
- 17- نك كاي، ما بعد الحداثة والفنون الأدائية، ترجمة نهاد صليحة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ط2، 1999، ص 36.
- 18- حسن حنفي، في الفكر الغربي المعاصر، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط4، 1990، ص 398.
- 19- جيانى فاتيمو، نهاية الحداثة الفلسفات العدمية والتفسيرية، ترجمة فاطمة الجيوشي، منشورات وزارة الثقافة، سوريا، (د،ط)، ...، 1998، ص 65.
- 20- مارك جمينيز، ما الجمالية، ترجمة شريل داغر، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، ط1، 2009، ص 393، 396.
- 21- ليندا هتشون، سياسة ما بعد الحداثة، ترجمة حيدر حاج إسماعيل، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، 2009، ص 251.
- 22- يورغن هابرماس، جوزيف اتسغر، جدلية العلمنة العقل والدين، ترجمة حميد لشهب، جداول للنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 2013، ص 23.
- 23- محمد الشيخ، ياسر الطائري، مقاربات في الحداثة وما بعد الحداثة، دار الطليعة، لبنان، ط1، 1996، ص 98.
- 24- رمضان بسطويسي محمد، علم الجمال لدى مدرسة فرانكفورت، أدورنو نموذجاً، مرجع سابق، ص 60.
- 25- أرمان، ميشال ماتلار، تاريخ نظريات الاتصال، ترجمة نصر الدين لعاياضي، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، ط3، 2005، ص 90.
- 26- رمضان بسطويسي محمد، علم الجمال لدى مدرسة فرانكفورت، أدورنو نموذجاً، مرجع سابق، ص 61.
- 27- عبد العالي معروز، جماليات الحداثة، أدورنو ومدرسة فرانكفورت، منتدى المعارف، لبنان، ط1، عام 2011، ص 151.
- 28- Theodor Adorno, Théorie Esthétique, p 32.
- 29- عبد العالي معروز، جماليات الحداثة، أدورنو ومدرسة فرانكفورت، مرجع سابق، ص 151.
- 30- المرجع نفسه، ص 146.
- 31- بيبير زيماء، النقد الاجتماعي، ترجمة عابدة لطفي، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، مصر، ط1، 1991، ص 92-93.
- 32- زواوي باغورة، ما بعد الحداثة والتنوير، دار الطليعة، عمان، ط1، 2009، ص 210.
- 33- برتران سان سردان، العقل في القرن العشرين، ترجمة فاطمة الجيوشي، منشورات وزارة الثقافة، سوريا، (د،ط)، 2000، ص 260.
- 34- كرين برينتون، تشكيل العقل الحديث، ترجمة شوقي جلال، دار العين للنشر، مصر، (د،ط)، 2004، ص 170، 290.
- 35- يحي هويدى، قصة الفلسفة الغربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مصر، (د،ط)، 1993، ص 44.
- 36- جان ماري أوزياس، الفلسفة والتقنيات، ترجمة عادل العوا، منشورات عويدات، لبنان، ط2، 1993، ص 162، 164.
- 37- أشرف منصور، الليبرالية الجديدة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، (د،ط)، 2008، ص 293.
- 38- كمال بومنيير، جدل العقلانية في النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، ط1، 2010، ص 123-124.
- 39- هريبرت ماركوز، الإنسان ذو البعد الواحد، ترجمة جورج طرابيشي، منشورات دار الأدب، لبنان، ط1، عام 1988، ص 100.
- 40- سالم يافوت، المناحي الجديدة للفكر الفلسفي المعاصر، دار الطليعة للطباعة والنشر، لبنان، ط1، 1999، ص 96.
- 41- محمد سعيد عشاوي، حصاد العقل في اتجاهات المصير الإنساني، مؤسسة الانتشار العربي، لبنان، ط3، 2004، ص 204.
- 42- آلان تورين، نقد الحداثة، ترجمة أنور مغيث، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، (د،بلد)، (د،ط)، 1998، ص 209.
- 43- رشيدة التريكي، الجماليات وسؤال المعنى، الدار المتوسطية للنشر، تونس، ط1، 2003، ص 103.
- 44- مارك جمينيز، ما الجمالية، مرجع سابق، ص 368.
- 45- رمضان بسطويسي محمد، علم الجمال لدى مدرسة فرانكفورت، أدورنو نموذجاً، مرجع سابق، ص 143.
- 46- بيتر بروكر، الحداثة وما بعد الحداثة، ترجمة عبد الوهاب علوب، منشورات المجمع الثقافي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 1995، ص 210.

- 47- آلان تورين، نقد الحداثة، مرجع سابق، ص 129.
- 48- فتحي التريكي، رشيدة التريكي، فلسفة الحداثة، مركز الإنماء القومي، لبنان، (د،ط)، عام 1992، ص 92.
- 49- Theodor Adorno, Théorie Esthétique, p 155.
- 50- جون ليشته، خمسون مفكرا أساسيا معاصرا من البنيوية إلى ما بعد الحداثة، ترجمة فاتن البستاني، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط1، عام 2008، ص 164-165.
- 51- جمال مفرج، الفلسفة المعاصرة من المكاسب إلى الإخفاقات، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، ط1، 2009، ص 25.
- 52- رمضان بسطويس محمد، علم الجمال لدى مدرسة فرانكفورت، أدورنو نموذجاً، مرجع سابق، ص 168.
- 53- رشيدة التريكي، الجماليات وسؤال المعنى، مرجع سابق، ص 68.
- 54- رشيدة التريكي، الجماليات وسؤال المعنى، مرجع سابق، ص 69.
- 55- عبد العالي معزوز، جماليات الحداثة، أدورنو ومدرسة فرانكفورت، مرجع سابق، ص 134.
- 56- رشيدة التريكي، الجماليات وسؤال المعنى، مرجع سابق، ص 92.
- 57- مارك جمينيز، ما الجمالية، مرجع سابق، ص 399.
- 58- مارك جمينيز، ما الجمالية، مرجع سابق، ص 399.
- 59- عبد العالي معزوز، جماليات الحداثة، أدورنو ومدرسة فرانكفورت، مرجع سابق، ص 288.
- 60- Theodor Adorno, Théorie Esthétique, p8 2.
- 61- عبد العالي معزوز، جماليات الحداثة، أدورنو ومدرسة فرانكفورت، مرجع سابق، ص 288.
- 62- عبد العالي معزوز، جماليات الحداثة، أدورنو ومدرسة فرانكفورت، مرجع سابق، ص 289.
- 63- المرجع نفسه، ص 290.
- 64- عبد العالي معزوز، جماليات الحداثة، أدورنو ومدرسة فرانكفورت، مرجع سابق، ص 291.
- 65- Theodor Adorno, Théorie Esthétique, p 21 .
- 66- عبد العالي معزوز، جماليات الحداثة، أدورنو ومدرسة فرانكفورت، مرجع سابق، ص 291.
- 67- Theodor Adorno, Théorie Esthétique, p 36.
- 68- عبد العالي معزوز، جماليات الحداثة، أدورنو ومدرسة فرانكفورت، مرجع سابق، ص 294.
- 69- Theodor Adorno, Théorie Esthétique, p 177.

قائمة المراجع والمصادر:

- 1- أرمان، ميشال ماتلار، تاريخ نظريات الاتصال، ترجمة نصر الدين لعياضي، المنظمة العربية للترجمة، 2005، ط3، لبنان.
- 2- أشرف منصور، 2008، الليبرالية الجديدة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (د،ط)، مصر.
- 3- آلان تورين، 1998، نقد الحداثة، ترجمة أنور مغيث، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، (د،ط)، (د، بلد).
- 4- برتران سان سردان، 2000، العقل في القرن العشرين، ترجمة فاطمة الجبوشي، منشورات وزارة الثقافة، (د،ط)، سوريا.
- 5- بيتر بروكر، 1995، الحداثة وما بعد الحداثة، ترجمة عبد الوهاب علوب، منشورات المجمع الثقافي، ط1، الإمارات العربية المتحدة.
- 6- بيبير زيماء، 1991، النقد الاجتماعي، ترجمة عائدة لطفي، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، مصر.
- 7- جان ماري أوزياس، 1993، الفلسفة والتقنيات، ترجمة عادل العوا، منشورات عويدات، ط2، لبنان.
- 8- جان ماري شيفر، 1996، الفن في العصر الحديث، الإستبطان وفلسفة الفن من القرن الثامن عشر حتى يومنا هذا، ترجمة فاطمة الجبوشي، منشورات وزارة الثقافة، (د،ط)، سوريا.
- 9- جمال مفرج، 2009، الفلسفة المعاصرة من المكاسب إلى الإخفاقات، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، لبنان.
- 10- جون ليشته، 2008، خمسون مفكرا أساسيا معاصرا من البنيوية إلى ما بعد الحداثة، ترجمة فاتن البستاني، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، لبنان.
- 11- جيانى فاتيمو، 1998، نهاية الحداثة الفلسفات العدمية والتفسيرية، ترجمة فاطمة الجبوشي، منشورات وزارة الثقافة، (د،ط)، سوريا.
- 12- حسن حنفي، 1990، في الفكر الغربي المعاصر، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط4، لبنان.

- 13- رشيدة التريكي، 2003، الجماليات وسؤال المعنى، الدار المتوسطة للنشر، ط1، تونس.
- 14- رمضان بسطويسي محمد، 1993 علم الجمال لدى مدرسة فرانكفورت، أدورنو نموذجاً، مطبوعات نصوص 90، مصر..
- 15- روبين كولن جود، 2001، مبادئ الفن، ترجمة أحمد حمدي محمود، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (د،ط)، مصر.
- 16- زكريا إبراهيم، (د.ت)، مشكلة الفن، دار مصر للطباعة، ط3، مصر.
- 17- زواوي باغورة، 2009، ما بعد الحداثة والتتوير، دار الطليعة، ط1، عمان.
- 18- سالم يافوت، 1999، المناحي الجديدة للفكر الفلسفي المعاصر، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط1، لبنان.
- 19- عبد العالي معروز، 2011، جماليات الحداثة، أدورنو ومدرسة فرانكفورت، منتدى المعارف، ط1، لبنان.
- 20- عطيات أبو السعود، 2002، الحصاد الفلسفي للقرن العشرين، منشأة المعارف، (د،ط)، مصر.
- 21- علي عبد المعطي، 1992، فلسفة الفن، رؤية جديدة، دار المعرفة الجامعية، (د،ط)، مصر.
- 22- فتحي التريكي، رشيدة التريكي، 1992، فلسفة الحداثة، مركز الإنماء القومي، (د،ط)، لبنان.
- 23- كرين برينتون، 2004، تشكيل العقل الحديث، ترجمة شوقي جلال، دار العين للنشر، (د،ط)، مصر.
- 24- كمال العيد، 1980، جماليات الفنون، منشورات دار الجاحظ للنشر، (د،ط)، العراق.
- 25- كمال بومنيير، 2012، قراءات في الفكر النقدي لمدرسة فرانكفورت، كنوز الحكمة، ط1، الجزائر.
- 26- كمال بومنيير، 2010، جدل العقلانية في النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، لبنان...
- 27- ليندا هنتون، 2009، سياسة ما بعد الحداثة، ترجمة حيدر حاج إسماعيل، المنظمة العربية للترجمة، لبنان.
- 28- مارك جمينيز، 2009، ما الجمالية، ترجمة شربل داغر، المنظمة العربية للترجمة، ط1، لبنان.
- 29- ماكس هوركهايمر، ثيودور أدورنو، 2006، جدل التتوير، ترجمة جورج كتورة، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، لبنان.
- 30- محاوره فايدروس لأفلاطون أو عن الجمال، 2000، ترجمة أميرة حلمي مطر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، (د،ط) مصر.
- 31- محمد الشيخ، ياسر الطائري، 1996، مقاربات في الحداثة وما بعد الحداثة، دار الطليعة، ط1، لبنان.
- 32- محمد سعيد عشموي، 2004، حصاد العقل في اتجاهات المصير الإنساني، مؤسسة الانتشار العربي، ط3، لبنان.
- 33- مصطفى عبده، 1999، المدخل إلى فلسفة الجمال، مكتبة مدبولي، ط2، مصر.
- 34- نجم عبد حيدر، 2000، علم الجمال آفاقه وتطوره، كلية الفنون الجميلة، ط2، العراق.
- 35- نك كاي، 1999، ما بعد الحداثة والفنون الأدائية، ترجمة نهاد صليحة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2، مصر.
- 36- هريوت ريد، 1998، معنى الفن، ترجمة سامي خشبة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (د،ط)، مصر.
- 37- هريوت ماركوز، 1988، الإنسان ذو البعد الواحد، ترجمة جورج طرابيشي، منشورات دار الأدب، ط1، لبنان.
- 38- ولترت ستيس، 2000، معنى الجمال، نظرية في الإستيقا، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، المشروع القومي للترجمة، (د،ط)، مصر.
- 39- يحي هويدي، 1993، قصة الفلسفة الغربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، (د،ط)، مصر.
- 40- يورغن هابرماس، جوزيف اتسغر، 2013، جدلية العلمنة العقل والدين، ترجمة حميد لشهب، جداول للنشر والتوزيع، ط1، لبنان.
- 41- Theodor Adorno 2003, dialectique négative, traduit par Gérard coffin, Joëlle Masson, olivier Masson, Alain Renault et dagmer trousson, Édition Payot, Paris.
- 42- Adorno Theodor, 1991, Theorie Esthétique, Traduction Marc Jimenez, édition Payot, Paris.

السؤال والغاية منه عند سقراط من خلال منهجه

د. حملاوي مهتور

جامعة 20 أوت 1955 - سكيكدة، mehtour.hamlaoui@yahoo.fr

تاريخ الإيداع: 2023/03/10

تاريخ المراجعة: 2023/05/24

تاريخ القبول: 2023/05/25

ملخص

نسعى في هذا البحث إلى محاولة الكشف عن الغاية من السؤال عند سقراط من خلال منهجه، ذلك أن عبقرية سقراط قد تجلت في السؤال المرتبط بالإنسان، وإذا كان السؤال عادة يكشف عن الجهل والرغبة في المعرفة، فإن سقراط لم يكن يسأل لأنه يجهل أمرا ما، بل كان يسأل ليتظاهر بالجهل، وكان يسعى إلى رسم طريق المعرفة للناس، لأنه كان يؤمن بأنهم يمتلكون المعرفة، وأنه يساعدهم في الوصول إليها، وهذا عن طريق منهجه الحواري القائم على التهكم والتوليد.

الكلمات المفتاحية: سؤال، سقراط، منهج، جهل، معرفة.

The question and its purpose when Socrates through his method

Abstract

Through this study, we seek a contribution to determine the purpose of the question in the of Socrates' approach. Knowing that the genius of Socrates manifested itself in the question related to man, although the question generally reveals ignorance and a desire for knowledge, Socrates did not ask because he was ignorant, but pretended to be ignorant. He sought to draw the path of knowledge for people, because he believed that they possessed knowledge, and he would help them to attain it. This is initiated through his dialogue approach based on sarcasm and proliferation.

Keywords: Question, Socrate, method, ignorance, knowledge.

La question et son but chez Socrate à travers sa méthode

Résumé

Nous cherchons à travers cette recherche à tenter de déterminer le but de la question posée par Socrate à travers sa méthode, car le génie de ce philosophe s'est manifesté dans la question liée à l'homme, et si cette dernière révèle généralement l'ignorance et le désir de la connaissance, Socrate ne demandait pas, il faisait semblant d'être ignorant, cherchant ainsi à tracer le chemin de la connaissance pour les gens, car il croyait qu'ils possédaient la connaissance, et qu'il les aidait à l'atteindre grâce à son approche dialogique basée sur le sarcasme et l'obstétrique.

Mots-clés: Question, Socrate, méthode, ignorance, connaissance.

مقدمة:

عندما يريد الإنسان أن يعرف فإنه يسأل، وهو بذلك يكشف مبدئياً عن جهله، ورغبته في المعرفة، وتوقه إليها وقد كشف الإنسان عن هذه الرغبة منذ القدم، وحاول فهم الظواهر الطبيعية المختلفة، وسعى للكشف عن أسرار الكون وفك رموزه وألغازه، فتعددت على إثر ذلك تفسيراته، فمن التفسير الخرافي والأسطوري إلى التفسير العقلاني وأياً كانت طبيعة التفسير؛ فقد كان السؤال أداة الإنسان في رحلة البحث عن المعرفة، ومحاولة الكشف عن خبايا المجهول، والسؤال بالنسبة للفكر الإنساني بوجه عام قديم قدم الحضارات الشرقية، أما بالنسبة للفكر الفلسفي ويوصفه تفكيراً متميزاً عن غيره من أنماط التفكير الأخرى، فإن السؤال قد ظهر مع الفلسفة اليونانية، حيث بحث فلاسفة اليونان في البداية في الطبيعة، وتساءلوا عن أصل الكون ونشأته، ولكن الفلسفة اليونانية ما لبثت أن تحولت إلى البحث في الإنسان مع السوفسطائيين وسقراط، هذا الأخير الذي أنزل الفلسفة من السماء إلى الأرض على حد تعبير الخطيب الروماني شيشرون، ليتحول سقراط بعد ذلك إلى معلم فلسفي بارز يؤرخ به للفلسفة اليونانية، التي تحولت بدورها إلى مرجعية فكرية وفلسفية عالمية.

ويكتسي الحديث عن السؤال أهمية بالغة في السياق المعرفي بوجه عام، وفي السياق الفلسفي بوجه خاص وفي سياق الفلسفة اليونانية بوجه أخص، وفي سياق فلسفة سقراط بوجه أكثر تخصيصاً، ذلك أن عبقرية سقراط قد تجلّت في السؤال الفلسفي الذي يوجّهه إلى الآخرين، كما أنه قد عرف بمنهجه الجديد المتميز عن منهج معاصريه من السوفسطائيين، وضمن هذا السياق يأتي بحثنا هذا، والذي نسعى من خلاله إلى التعريف بمنهج سقراط الفلسفي، وإبراز محورية السؤال والغاية منه عند سقراط، ولفت الأنظار إلى الآفاق المعرفية التي يمكن للسؤال السقراطي أن يفتحها للإنسان، وهذا عبر إثارتنا لسؤال هام ومحوري وهو: ما الغاية من السؤال عند سقراط كما يبدو من خلال منهجه؟

وقد اعتمدنا في محاولة الإجابة عن هذا السؤال على المنهج التحليلي، وبعض أوجه المنهج المقارن، وهذا في حديثنا عن أوجه التشابه والاختلاف بين منهج السوفسطائيين ومنهج سقراط، والتمسنا خطة تستجيب لمساعنا المنهجي، حيث قسمنا بحثنا على إثرها إلى مقدمة، وخمسة عناصر، وخاتمة، وهذا على النحو الآتي:

1 مفهوم السؤال:

سنحاول التعرف بداية على المعنى اللغوي للسؤال، إيماناً منا بأن اللغة سلطة مرجعية تفرض نفسها علينا ونحن لا نملك إلا أن نذعن لها، وبشأن التعريف اللغوي للسؤال جاء في المعجم الوسيط: "(السؤال): طلب الصدقة (...)" وما يطلب من طالب العلم الإجابة عنه في الامتحان⁽¹⁾. وجاء في لسان العرب: "يقال سألته عن الشيء استخبرته (...)" والسائل الطالب⁽²⁾، ومن هنا يمكننا القول إن معنى السؤال في اللغة لا يخرج عن الطلب ويمكننا أن نتبين ذلك في قوله تعالى: ﴿وَجَعَلَ فِيهَا رَوْسِيَّ مِنْ فَوْقِهَا وَبَرَكَ فِيهَا وَقَدَّرَ فِيهَا أَقْوَتَهَا فِي أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ سَوَاءً لِلْسَّائِلِينَ﴾⁽³⁾. قال الزجاج: إنما قال سواء للسائلين لأن كلا يطلب القوت ويسأله، وقد يجوز أن يكون للسائلين لمن سأل في كم خلقت السموات والأرض، فقل خلقت الأرض في أربعة أيام سواء لا زيادة ولا نقصان، جواباً لمن سأل⁽⁴⁾.

أما من الناحية الاصطلاحية فإن السؤال يعني "استدعاء المعرفة، أو ما يؤدي إلى المعرفة. والسؤال للمعرفة قد يكون للاستفهام والاستعلام تارة، أو للتعريف والتبيين أخرى"⁽⁵⁾، واستدعاء المعرفة يعني طلبها، وهذا يعني أن العلاقة بين الطلب والمعرفة هي علاقة هوية، وأن فعل الطلب هو الشرط الضروري لحصول المعرفة فلا معرفة

بدون طلب أو سؤال، وهذا الأخير هو أساس الفلسفة فتكون "الفلسفة بانبنائها على السؤال، قائمة مقام الشرط الذي تحصل به المعرفة، ما دامت حقيقة السؤال هي أنه طلب السائل معرفة المسؤول عنه؛ وحينئذ يصح أن يقال بأنه لا معرفة بغير فلسفة كما يصح القول بأنه لا معرفة بغير طلب"⁽⁶⁾.

والمؤكد أن السؤال لا يخرج من فراغ، وإنما له دوافعه، وهذه الدوافع قد تكون داخلية متعلقة بالطبيعة البشرية كالقلق، والدهشة، والشك، وقد تكون خارجية، لا تتبع من الذات البشرية، وبالتالي فهي لا تعبر عن هموم الذات ومعاناتها، وهذه الدوافع تأتي من خلال الإطلاع على تاريخ الفلسفة، وما يتضمنه من مشكلات وحلول ومذاهب ومناهج، تلك التي قد يستعين بها الباحث لمعالجة ما يعترضه من مشكلات.

كما أن السؤال لا يتجه إلى فراغ أيضا، فللسائل، ولا شك رهانات ومكاسب يسعى إلى تحقيقها من خلال طرحه للسؤال، ولذلك فلا غرابة في القول بأن السؤال هو الذي يقرر الإجابة، وهنا يرى البعض أن معيار جدية السؤال هو قابلية الإجابة عنه، وهذه هي وجهة نظر أصحاب المذهب التجريبي؛ الذين يرفضون الأسئلة ذات الطابع الميتافيزيقي، تلك التي تتعلق بالماورائيات، كتلك التي تتعلق بالحياة بعد الموت، وتلك التي تتعلق بالمعجزات وغيرها، فهي كلها أسئلة غامضة ومبهمه والفكر ينشد الوضوح فهمنا من منظور البراغماتية مثلا هو أن تكون أفكارنا واضحة، ولذلك ينبغي للعقل ألا يبحث إلا في عالم الحس، وكيف عن التساؤل والبحث في عالم الميتافيزيقا، وهو العالم الذي شبّه وليم جيمس الباحث فيه بامرأة عمياء تبحث عن قطة سوداء في غرفة مظلمة وهذا ما استوحاه وليم جيمس من فلاسفة الأنجليز التجريبيين وعلى رأسهم فرنسيس بيكون، الذي ألح على ضرورة كبح جماح العقل في التساؤل البعيد عن عالم الحس، لأن العقل من دون سند حسي تجريبي لا ينتج إلا الخيالات فالعقل يشبه المرأة المشوشة التي ينبغي صقلها.

وعلى ما يبدو فإن طرح السؤال وصياغة السؤال ليس بالأمر السهل، فالسؤال الجدير بالطرح عند البعض قد يكون سؤالا لا معنى له عند البعض الآخر، فلم يتجه الفلاسفة السابقون على سقراط إلى التساؤل حول الإنسان بل كانت أسئلتهم تتجه أساسا إلى البحث في أصل الكون ونشأته، وعندما جاء سقراط حول السؤال إلى الإنسان واعتبر البحث في الطبيعة بحثا عديم الجدوى، وجعل من الإنسان موضوعا للسؤال معرفيا ونفسيا وأخلاقيا وعندما جاء أفلاطون قال بأن قيم الحق والخير والجمال تستقر في عالم المثل، والسؤال المحوري الذي ينبغي طرحه هو كيف يمكن معرفة هذه القيم والوصول إليها، وهكذا فإننا نجد بأن موضوع السؤال ليس واحدا عند الفلاسفة، والغاية منه ليست واحدة أيضا.

ويمكن التمييز بين نوعين من الأسئلة في الفلسفة، وهما: السؤال العادي والسؤال الفلسفي، "فالسؤال العادي يملك ثمة معرفة عن موضوعه. ولذلك قيل إنك لا تبحث عن شيء إلا لأنك تجده، أما السؤال الفلسفي فإنه قد يبدو على العكس. إذ إنه لا يسأل لأنه يجد، بل لأنه لا يجد فإنه يسأل. إنه السؤال الذي يشرع في الوجود ما إن يفتقد ذاته أولا قبل أن يفتقد موضوعه. فأن يكون هناك سؤال بذل ألا يكون شيء ذلك هو ما يؤسس للسؤال كينونته أولا"⁽⁷⁾.

وللسؤال في الفلسفة علاقة وطيدة بالتساؤل، فالسؤال يتعلق باستفهام محدد عن إجابة أو معلومة معينة، وعندما لا يجدها فإنه لا يلبث أن يتحول إلى تساؤل، لأن القضية أو المشكلة تحتاج إلى مزيد من البحث، وهكذا فإن السؤال يمهّد دائما للتساؤل، وبهذا فإن المشكلة التي أثارها السؤال؛ قد تتحول إلى إشكالية تطرح العديد من التساؤلات التي تستدعي غيرها، فتتحول الإشكالية بدورها إلى معضلة يصعب أو يستحيل حلها، وهنا يجد السائل

نفسه محرراً لأن الأمر لم يكن كما كان يتوقع، فالسؤال الذي طرح عليه لم يجد عنده إجابة دقيقة، وهو ما يقوده إلى الاستمرار في البحث عن الإجابة الغائبة.

وإذا كان السؤال يكشف عن نفسه كأداة معرفية مهمة، فإنه ينبغي الحرص على حسن استخدام هذه الأداة، ولذلك فليس من باب المبالغة القول إن "فن صناعة السؤال هو من أصعب فنون القول"⁽⁸⁾، ذلك أن صيغة السؤال هي التي تجعلنا أمام قضايا الحياة، والموت، والمصير، وهذه كلها قضايا خلافية، لم تقدم بشأنها أجوبة حاسمة ونهائية، فقد تعددت الرؤى والإجابات حول هذه القضايا وغيرها، بتعدد المذاهب والنزعات، ولذلك فإننا نجد بأن ثمة أسئلة تظل تفرض نفسها نظراً لأهميتها كسؤال الحرية، وسؤال الهوية وسؤال المصير.

إن السؤال ولا شك هو أول خطوة يخطوها العقل في مسيرته المعرفية، وهي مسيرة شاقة، ومتعبة بالهموم الميتافيزيقية، والنفسية، والأخلاقية، والاجتماعية، وهي كلها هموم لها ثقلها ولها وزنها ولها أهميتها في حياة الإنسان الذي لا يريد أن يتوقف عن السؤال، لأنه يشعر دائماً بأن ثمة إمكانية لتحصيل المعرفة.

2- مفهوم المنهج:

كلمة منهج مأخوذة من لفظة "تهج"، وهذا ما ورد في لسان العرب لابن منظور، حيث يقول هذا الأخير: "تهج: طريق نهج: بين واضح (...) ومنهج الطريق: وضحه (...) وأنهج الطريق: وضح واستبان وصار نهجا واضحا بينا (...) واستتهج الطريق: صار نهجا (...) ونهجت الطريق سلكته"⁽⁹⁾، وقد نسجت القواميس والمعاجم العربية على منوال لسان العرب في إشارتها إلى معنى المنهج على أنه الطريق، وهذا ما نجده في القاموس المحيط للفيروز آبادي، الذي جاء فيه ما نصه: "والنهج الطريق: الواضح، كالمنهج والمنهاج (...) وأنهج: وضح وأوضح"⁽¹⁰⁾.

ومن هنا يتضح لنا بأن المنهج في اللغة يشير وبوضوح إلى الطريق الواضح والبين، وينسجم المفهوم الإصطلاحي للمنهج مع معناه اللغوي، فالمنهج اصطلاحاً هو: "الطريق الواضح. وجميع الكتب العربية التي سميت بهذا الاسم تشير إلى أن معنى المنهج أو المنهاج عند مؤلفيها هو الطريق الواضح والسلوك البين، والسبيل المستقيم"⁽¹¹⁾.

وجاءت كلمة المنهج كترجمة للكلمة الأجنبية (Method)، ويعني الطريقة أو الأسلوب أو الكيفية التي يصل بها الباحث أو العالم إلى نتائجه؛ فهو وسيلة محددة توصل إلى غاية معينة⁽¹²⁾، وقد استخدم الفلاسفة، ومنذ أن نشأت الفلسفة طرقاً ومناهج مختلفة في البحث كشفت وبكل وضوح عن توجهاتهم وأهدافهم وغاياتهم، تلك التي تقودهم إليها مناهجهم، وهي المناهج التي قد يصرحون بها وقد لا يصرحون، وهذا يعني أن التفكير الفلسفي هو تفكير هادف ومنظم بعيد عن العشوائية، وهذه في الحقيقة خاصية من خصائص العلم، والفلسفة كان ينظر إليها على أنها العلم الكلي الشامل، فقد كانت الفلسفة مرادفة للعلم، والفيلسوف ينبغي أن يكون ملماً بكل العلوم، ومن هنا جاءت تسمية الفلسفة بأنها أم العلوم.

وقد استخدم الفلاسفة مناهجهم للإقناع بها؛ فالسوفسطائيون سخرُوا فنون الخطابة لإشهار آرائهم والدفاع عنها واستخدم أفلاطون ضروب الحوار والجدل، ووظف الأساطير وضرب الأمثال، وقد ارتبط تعليم الفلسفة عند اليونان بتلقين طرائق التفلسف هذا التلقين الذي يسبق الإقدام على الفلسفة، ويشمل التمرين على طرائق الجدل والاحتجاج فقد أدرج أفلاطون في أكاديميته تمارين على المناهج العلمية وطرائق الجدل⁽¹³⁾.

ويعتبر ديكارت صاحب الفضل في التأسيس لمصطلح المنهج في الدراسات الفلسفية الحديثة، وهذا من خلال كتابه "مقال في المنهج"، وكان مبدؤه الأساسي هو الشك لبلوغ اليقين، ولم يكن ديكارت يشك لأجل الشك وإنما كان شكّه هادفاً، وهو ما يعرف بالشك المنهجي، فديكارت كان صاحب طريقة في البحث الفلسفي، أراد من خلالها أن يقدم رؤية واضحة لما ينبغي القيام به في التعامل مع شتى القضايا والمشكلات الفلسفية، ومعيّاره في ذلك تحري الوضوح والبداهة، وهذا ما يتفق مع مفهوم المنهج بوصفه الطريق الواضح والبين الذي لا غموض فيه، وهو ما يتناسب أيضاً مع طبيعة العقل، فهذا الأخير ينشد دائماً النظام والوضوح وسط الفوضى، والوحدة داخل التعدد والتنوع والاختلاف.

ولأن الفلسفة في جوهرها تفكير عقلي حر؛ فلا غرابة في القول بأن الفلاسفة أحرار في أن يستعملوا، من أجل البحث عن الحقيقة، أي طريق يروونه مناسباً، ولا يستطيع الإنسان، وهو ينظر إلى العالم، أن يمتنع عن سلوك أي نهج يمكن أن يوصله إلى معرفة خبايا وأسرار هذا الكون، وهنا يرى الكثير من الفلاسفة أمثال كارل بوبر وباسكال بأنه يوجد من المناهج التي يمكن أن يستخدمها الفيلسوف بقدر ما يريد، فالمهم هنا هو أن تكون لديه مشكلة تستحق النظر، وأن يحاول صادقاً حلها. فهناك من المناهج والطرائق التي ينبغي أن نبتدعها بقدر ما يوجد من مشاكل نسعى لحلها⁽¹⁴⁾.

وبإمكاننا القول هنا بأنه لا توجد فلسفة مثالية يمكن للإنسان أن يتعلمها، وإنما حسبته أن يتفلسف، فالفلسفة ليست معرفة جاهزة يمكن حفظها، وإنما هي نظر في المعرفة؛ بما ينسجم مع خصائص التفكير الفلسفي، بوصفه تفكيراً عقلياً تساؤلياً نقدياً يستوعب تجارب الإنسان المختلفة، كالتجربة الميثافيزيقية، والتجربة المنطقية، والتجربة الأخلاقية، وتظهر الفلسفة بذلك على أنها شمولية، بل وفضولية وطموحة أيضاً.

وإذا كانت الفلسفة قد كشفت عن فضولها وطموحها للكشف عن خبايا الكون، فإنها لم تستطع تقديم الحلول الملموسة لكل المشكلات التي واجهتها، لأنها وإن كانت قد عدت مناهجها فإنها لم تخرج عن الإطار العقلي النظري المجرد، وهو الأمر الذي جعل البعض ينظر إليها على أنها بحث عديم الجدوى، وبحث لا فائدة ترجى منه، وكان هذا في عصر طغت فيه النزعة العلمية، ولكن الفلسفة أثبتت حضورها وقدرتها على مواكبة التحولات والأحداث الكبرى التي ظهرت على مر العصور، فقد استطاعت الفلسفة قبل الميلاد أن تتفاعل وتتكيف مع التفكير الخرافي والأسطوري، بل توظفه لتوضيح نظرياتها وأفكارها، ومثال ذلك ماكان مع أفلاطون في أسطورة الكهف، وفي العصور الوسطى واكبت الفلسفة ظهور الدين، وسعت للتوفيق بين العقل والنقل، أو بين الفلسفة والدين، أو بين الحكمة والشريعة، وعندما ظهر العلم في العصر الحديث لم تتراجع الفلسفة، بل سارت في طريقه ولكنها لم تتوقف عن تقديم رؤيتها النظرية، وواصلت إبحارها في عالم الأفكار، فهاهي الفلسفة تسير في طريق العلم، عندما ظهر هذا الأخير متميزاً بمنهجه التجريبي، وهاهو العلم يستنجد بالفلسفة ويعترف بفضلها وأهميتها وقيمتها في عصر العلم، وما ظهور فلسفة التاريخ، وفلسفة الرياضيات، وفلسفة العلوم بوجه عام إلا دليل على ذلك.

3- ظهور سقراط ودور السفسطائيين فيه:

في النصف الثاني من القرن الخامس قبل الميلاد عقب الانتصار الباهر لأثينا على الفرس في موقعة سيلاميس البحرية عام (480 ق.م)، وفي وقت فرضت فيه الديمقراطية سيطرتها على ربوع أثينا، ظهرت طائفة من معلّمي البيان سمووا أنفسهم بالسفسطائيين⁽¹⁵⁾، وقد كانوا يرحلون من بلد إلى آخر يلقون المحاضرات، ويتخذون

لهم طلبة ويتقاضون على تعليمهم أجرا، وكان هذا من أسباب كرههم، لأن الشعب اليوناني لم يعرف ذلك من قبلهم. وكان السوفسطائيون يقبلون على تعليم مواضيع مختلفة يحتاجها الشعب إذ ذاك، فبروثاغوراس مثلا كان يعلم قواعد النجاح في السياسة، وجورجياس كان يعلم البلاغة وعلم السياسة وبروديوكوس قواعد النحو والصرف وهيباس التاريخ والطبيعة والرياضة⁽¹⁶⁾.

وبذلك يكون السوفسطائيون قد وجهوا الأنظار صوب المسائل العملية المرتبطة بحياة الإنسان، والإنسان المقصود عند السوفسطائية، ليس هو الإنسان كتصور في الذهن، وإنما هو الإنسان الذي يظهر في صورة فرد، يستطيع أن يؤثر في واقعه الذي يحياه، ويعمل على تغييره، وبهذا التوجه العملي تظهر السوفسطائية على أنها النواة الأولى، والإطار الذي ترتد إليه الفلسفات العملية التي ظهرت لاحقا، وعلى رأسها الفلسفة البراغماتية، التي ظهرت في أمريكا في العصر الحديث.

وقد كان للنظام القضائي في أثينا أثره البالغ على نشأة السوفسطائيين، فقد فرضت الديمقراطية نظاما قضائيا يسمح للخصمين بالوقوف أمام القضاء والدفاع عن موقفيهما، وغالبا ما كانت المحكمة تتأثر بالبلاغة والخطابة ويصبح النصر على إثر ذلك حليفا للأبلغ حجة والألحن قولا حتى ولو كان ظالما، ولعل تلك النقطة بالذات هي التي شغلت الجانب الأكبر من فكر سقراط. فقد هبطت الخطابة من رقيها وقوتها في التأثير لإحقاق الحق، إلى مستوى الجدل والدجل، ذلك أنها غرست في الناس كيفية قلب الحق باطلا والباطل حقا⁽¹⁷⁾، وقد كان لهذا بالغ الأثر على مجريات الحياة في بلاد اليونان.

فقد ادعى السوفسطائيون أنهم يستطيعون؛ عن طريق دروسهم التي يتلقاها المستمع والتي ليس للحوار فيها دور هام، إلا لاستيضاح شيء ما⁽¹⁸⁾، ادعوا تعليم الناس منهجا للحياة في ذات الوقت الذي ادعوا فيه نسبية الحقائق كما أنهم علموا الناس الخطابة دون أن يوجهوهم إلى الغاية من هذا العلم، وبالتالي وضعوا أسلحة في يد من لا يحسن استخدامها⁽¹⁹⁾، فقد كان هم السوفسطائيين هو جمع المال بأية طريقة، فالغاية عندهم تبرر الوسيلة، ولذلك نجدهم يتبنون فكرة اللجوء إلى القوة لتحقيق غاياتهم المادية، والتي منها الوصول إلى الحكم، فإذا اقتضى الأمر عندهم أن ندوس على جماجم البشر ونتخذها سلالا للارتقاء إلى سدة الحكم فلا ينبغي أن نتردد في ذلك، فالسوفسطائيون قد اجتهدوا في إقناع الناس بأن مسألة المعرفة والقيم تخصهم لوحدهم، ولا شأن للآلهة بها فالإنسان هو مقياس كل شيء كما تقول السوفسطائية على لسان بروتاغوراس، ولذلك فإن للإنسان القدرة على تغيير واقعه الاجتماعي.

وإذا كان سقراط قد اتجه إلى دراسة الإنسان، وابتعد عن التفكير في الطبيعة أو الكونيات المجردة، مثلما فعل السوفسطائيون، فإنه لم يتفق معهم في التأكيد على مركزية الحواس، وبأن الإنسان شهوة وهوى، وأن المعرفة نسبية، فقد أراد سقراط أن يقول بأن الحواس لا تعبر عن جوهر الإنسان وحقيقته، فالإنسان في حقيقته عقل ولذلك أراد أن يؤسس للمعرفة المبنية على العقل، فقدم فكرة الكلي، التي كانت سببا لاختلافه مع السوفسطائيين ففكرة الكلي عند سقراط تقود إلى المعرفة الكلية أو الإدراك الكلي الذي يجمع كل العقول بعكس الإدراك الجزئي الذي قال به السوفسطائيون، وهو الإدراك الذي يختلف من فرد لآخر، وهذا تبعا لاختلاف الحواس، ولذلك فإن ما يراه الإنسان صحيحا فهو صحيح، وما يراه خاطئا فهو خاطئ، وبذلك تكون الحقائق نسبية عند السوفسطائيين أما عند سقراط فإن الحقائق ثابتة، لأن العقل واحد عند كل البشر، ومن هنا "يمكننا الوصول إلى معنى عام للفضيلة وعمل الخير، فالإنسان لا يستطيع أن يعمل الخير وهو يجهل ما هو، وكل عمل صدر لا عن علم بماهية هذا

الخير ليس خيرا ولا فضيلة وليس هناك شر إلا من الجهل فلا يمكن أن يعلم الإنسان ما هو الشيء الخير تماما ولا يفعله، فكل إنسان بطبيعته يقصد لنفسه الخير، ولا يمكن أن يريد لها الشر والضرر وهو عالم بذلك⁽²⁰⁾. وهذا يعني أن الفضيلة عند سقراط علم، والرذيلة جهل.

وقد ألهم ظهور السفسطائيين سقراط الربط بين المنهج والغاية، والبحث في جواهر الأمور، وألهمه المبادئ والقيم العظيمة، والشجاعة في مواجهة الخطر السفسطائي على المعرفة والأخلاق والفضيلة⁽²¹⁾، فقد اعتقد سقراط أن فهم الفضائل شرط ضروري للحصول عليها، فلا يستطيع المرء أن يكون فاضلا بحق إلا بمعرفته ماهي الفضائل والوسيلة الوحيدة للحصول على هذه المعرفة هي دراسة الآراء المتعلقة بالفضائل المختلفة، وهذا ما دفع سقراط إلى أن يسأل الناس ويجادلهم.

وقد مثلت فلسفة سقراط ثورة تصحيحية في قلب عاصمة الفكر أثينا، حيث جاءت فلسفته منقبة عن الفضيلة في مضمونها وإطارها الصحيح، باحثة عن القيم الحقيقية في جوهرها ومنبعها الأصيل، متابعا ذلك بطريقة قد تبدو غريبة إلى حد كبير، إنه يسأل عن قيمة معينة، ثم يتلقى الإجابات حولها ليفرغ ذهنه مما علق به من معلومات غير صحيحة حول تلك القيمة، ثم يفند تلك الإجابات كافة ليثبت خطأها من ناحية، وليولد الحقيقة الكامنة خلف القيمة في نفوس المستمعين من ناحية أخرى، وهذه الطريقة هي التي عرفت "بالتهمك والتوليد"، اتبعها سقراط وصولا إلى الحقائق وجواهر الأمور في ثورية منقطعة النظير⁽²²⁾، ل يتميز بذلك بمنهج كانت له أهميته، وكان له صداه وتأثيره على الدراسات العلمية الحديثة في علم النفس بوجه خاص، حيث ظهرت بوادر وإرهاصات المنهج الاستبطاني مع سقراط الذي وجه الأنظار إلى ضرورة العناية بالنفس، وهذا من خلال عبارته الشهيرة "أعرف نفسك بنفسك".

4- محورية السؤال في المنهج السقراطي:

لم يقدم سقراط مذهباً أو نسقا فلسفيا متكاملًا ينسب إليه وينفرد به وحده في تاريخ الفلسفة، ولكنه قدم منهجا جديداً ومتميزاً في البحث⁽²³⁾، وهو المنهج الذي كان للسؤال حضور قوي فيه، فقد كان سقراط يكثر من طرح الأسئلة .

ولأن السؤال يعني الطلب فقد كان سقراط يحب الحكمة، ويطلبها ويتمسكها في كل من يصادفه، واعتاد أن ينزل إلى سوق أثينا أو التجمعات العامة، ثم يتحدث مع كل من آس منه ميلا إلى الكلام في مسائل الحياة والموت وما يتعلق بهما، ولم يكن يحتكر الكلام، مثلما كان يفعل السفسطائيون الذين كانوا يحتكرون الكلام، لأنهم كانوا يدعون امتلاك الحكمة وما على الآخرين إلا الإصغاء، بينما كان سقراط يستمع إلى الآخرين ولم يكن يدعي امتلاك المعرفة، بل كان يقول بأنه لا يعرف إلا شيئا واحدا وهو أنه لا يعرف شيئا، ولذلك فقد كان "يتبادل الحديث، وهذه الطريقة التي مهر فيها سقراط هي طريقة الحوار، وقد قيل بأن الفلسفة حوار، ولو لم يكن حوار لما كانت فلسفة"⁽²⁴⁾ وإذا كان الأمر هنا يتعلق بسقراط، وهو أبو الفلسفة فإن استخدامه للحوار يعتبر أمرا طبيعيا، وليس بالأمر الغريب، ويقوم الحوار السقراطي أساسا على افتراض هام ذي شقين، هو أن الحقيقة موجودة وأن المعرفة ممكنة وهو يقوم أيضا على خطوتين، وهما التهمك والتوليد.

4-1- مرحلة التهمك:

كان سقراط يعلن كلما بدأ حوارا أنه يجهل الموضوع جهلا تاما، وأنه يرغب في معرفة ما قد يعلمه محاوره وكان شديد الثقة بجهل مناقشيه ميالا إلى التهمك منهم، وهذه الكلمة بالعربية والكلمات الأجنبية المقابلة مثل

"Irony"، ترجمة عن الكلمة اليونانية "eironia"، وهي لا تعني في الحقيقة غير "التظاهر"، بحيث إن المعنى الدقيق "للتهمك" السقراطي هو التظاهر بقبول رأي الطرف الآخر ثم جذبه إلى الحديث ثم فحص متضمنات هذا الرأي والوصول به إلى نتائج لا يقبلها العقل". فالتهمك السقراطي مرتبط أشد الارتباط بادعاء الجهل، وهو لا ينطوي بالضرورة على معنى "السخرية"، ورغم هذا فما من شك في أن سقراط كان يسخر أحيانا من المتحدثين معه، وأهم مظاهر سخرية سقراط هي تظاهره بثقته في حكمة الطرف الآخر، واستعداده للتعلم منه، وهذا ما يبدو جليا في محاوره أوطيفرون، حيث يقول سقراط لهذا الأخير: "ومع ذلك فأنا أعلم أنك أحكم مني بقدر ما أنت أصغر مني" (25).

ولكن سقراط يستدرج من يحاوره، ويضعه أمام أسئلة محرجة تضطره إلى إعلان عجزه. ويصل الأمر أحيانا إلى درجة الضحك على مدعي المعرفة مما يثير هذا الأخير، وهنا نقترّب من معنى "السخرية" الحقيقي والمهم أن هذه السخرية على اتصال من غير شك بادعاء الجهل، ولكن سقراط لا يستخدم السخرية إلا مع مدعي الحكمة من السفستائيين وغيرهم، على حين أنه يدعي الجهل مع الجميع، بما في ذلك الشباب الصغير (26).

ويظهر أسلوب سقراط التهكمي واضحا في محاوره بروتاغوراس التي تدور حول الفضيلة؛ حيث يقول سقراط: "وهكذا يا بروتاغوراس فإنني حين ألقى بنظري إلى هذه الحالات أجد أنه ليس من الممكن أن تعلم الفضيلة. ولكني من جهة أخرى حين أسمعك تقول إن هذا ممكن، أجد رأيي يتأرجح وأرى أن ما تقوله فيه قوة لاعتقادي في اتساع خبرتك المكتسبة وأنت تعلمت الكثير كذلك، هذا فوق الكثير الذي اكتشفته أنت نفسك. فإذا كنت تستطيع إذن أن تبرهن لنا على نحو أوضح أن الفضيلة أمر يمكن أن يعلم، فلا ترفض مطلبنا هذا وقم ببرهنتك. فقال- بروتاغوراس-: واني لموافق يا سقراط" (27).

لقد كان سقراط يعمد إلى طرح الأسئلة على الناس، ويصطنع الجهل بالموضوع الذي يسأل عنه لكي ينتهي بمحاوره في النهاية إلى إدراك جهله، ويظهر هذا على سبيل المثال في "تلك المناقشة التي أوردها كسينوفون بين سقراط والشباب المدعى "جلوكون بن أريستون" إذ لم يكن جلوكون قد تجاوز العشرين من عمره بيد أنه بدأ يتوق للوصول إلى مناصب الحكم. ولما لم تجد محاولات والده وأصدقائه في شفائه من داء الغرور والإدعاء الذي أثار عليه السخط العام تدخل سقراط إشفافا عليه وإكراما لأخيه أفلاطون وبدأ يوجه له الحديث الذي انتفخت له أوداج جلوكون في بادئ الأمر، ولكن لم يكد سقراط يسترسل معه في الحوار حتى انتهى الحديث بإدراك جلوكون لجهله بكل أمور الاقتصاد والحرب، وهي من ألزم شروط السياسة واعترافه بأن سقراط إنما كان يتهمك منه" (28).

ويكشف لنا تهكم سقراط وسخريته من محاوره عن إلمامه الواسع بخبايا النفس، وما تميل إليه، وما يحرّجها أو يثيرها، فكان يحسن التعامل مع من يحاورهم؛ من خلال نوعية الأسئلة التي يطرحها عليهم، ولم تكن هذه الأسئلة عشوائية وإنما كانت أسئلة متدرجة وهادفة، يستدرج سقراط بها محاوريه إلى الاعتراف بجهلهم عن قناعة ومن دون إكراه، وبذلك تشفى نفوسهم من داء الغرور الذي أصابها، وقد كان سقراط على دراية بأن المغرور سيثور ويزداد غرورا وتعتنا إذا ما طلبنا منه أن يسلم أو يقرّ بأمر ما، والمغرور في نظر سقراط لا يعرف ولكنه يتوهم ويدّعي أنه يعرف، ولذلك ينبغي تنبيهه بذكاء، وإخراجه من دائرة الوهم التي يعيشها، وأنسب طريقة لذلك في نظر سقراط هي التظاهر بالجهل أمام من يحاورهم، لأن هذا التظاهر من شأنه أن يؤثر على نفسياتهم ويشعرهم بالاطمئنان والثقة في أنفسهم لأن سقراط يظهر لهم كشخص جاهل ولا ذرية له بالمواضيع المطروحة للبحث والنقاش.

فقد كان سقراط في جميع أطوار محاورته لتلامذته أو خصومه يتكلف الجهل، ويطنب في الثناء عليهم ففي محاوره أوطيفرون يثني سقراط على هذا الأخير فيقول: "جد جميل يا أوطيفرون لقد أدليت لي الآن بالجواب الذي أردت، ولكني لا أستطيع حتى الآن أن أقرر إن كان ما تقوله حقاً أم لا، ولو أنني لا أشك في أنك ستقيم الدليل على صدق عبارتك. وهذا ما جعل أوطيفرون يزداد ثقة بنفسه، فيقول لسقراط: "بالطبع" (29)، وفي محاوره أقریطون يمدح سقراط محاوره حتى يزداد ثقة بنفسه، ويطمئن بأن سقراط جاهل بما يسأل عنه وأنه الأدرى والأعرف بموضوع النقاش، فيقول سقراط لأقریطون: "فأنت إذن حكيم صالح، لا يؤثر فيك الهوى ولا تميل بك ظروفك وموقفك عن جادة الحق" (30).

ويظهر ثناء سقراط في محاوراته حتى على ألد خصومه، كالسفسطائي ثراسيماخوس في الجمهورية، حيث يؤكد هذا الأخير هذه الحقيقة بقوله: "يا إلهي! تلك هي طريقتك المميزة في التهمك وادعاء الجهل يا سقراط! ألم أنكهن بذلك منذ البداية؟ ألم أخبر الباقيين أنك إذا ما سئلت، ترفض الإجابة، وتدعي الجهل، وتفعل كل شيء إلا أن تقدم جواباً؟" (31)، وقد كان ثراسيماخوس على حق فيما ذهب إليه، فقد كان سقراط يحرص كل الحرص على الظهور في صورة الشخص الجاهل المحتاج لمعرفة الآخرين، فهو يسأل لأنه يحب الحكمة وبطلبها، ولكنه لا يمتلك الإجابة فهو ليس حكيماً، وبذلك فهو يرد على السفسطائيين الذين يدعون امتلاك الحكمة، فكأن سقراط بذلك يقول للناس لست حكيماً وما أنا إلا فيلسوف، وليست الفلسفة سوى محبة الحكمة، فالحكمة تعني الشمولية، وتعني الموسوعية، وتعني الكمال، وهي لا تتحقق إلا للآلهة عند اليونانيين، ولذلك فما على الإنسان إلا أن يتعلق بالحكمة، ويحبها، ويحاول الاقتراب منها.

لقد أنكر سقراط مراراً معرفته أي شيء عن الجمال أو الفضيلة أو العدل أو أيًا كان ما يناقش، وكان هذا الجهل المعلن علامته المميزة (32)، وقد كانت سخرية سقراط مدخلا إلى كسب ثقة محاوريه، لا سيما الخصوم منهم لا إلى التكبر أو الاستعلاء. لذا كانوا يخرجون جميعاً وكلهم ثناء عليه وتعلق به (33)، يقول بروتاغوراس: "أما أنا فأني امتدحك يا سقراط لحماسك ولمنهجك في تناول المشكلات (...) ولهذا فأني قلت عنك أمام كثيرين أنك، من بين من قابلتهم، الذي أعجبت به أعظم إعجاب (...) وإني أضيف إنني لن أدهش إذا صرت يوماً من بين الرجال المشهورين بالحكمة" (34).

لقد كان خصوم سقراط في الغالب من السفسطائيين المغرورين ممن يتولون المناصب الرفيعة في الدولة والذين كانوا يتخرجون من الظهور في صورة الجهلة؛ الذين يحتاجون إلى الآخرين لكي يعرفوا، فالسفسطائي يعتقد دائماً بأنه الأدرى، والأعرف، والأجدر، والأقدر على تقديم الأجوبة للأسئلة المطروحة، وكان سقراط يدرك جيداً بأن السفسطائي لا يمكن أن يقر ويعترف بالوقوع في الخطأ، ولا يمكن أن يعترف بجهله، لأنه يعتقد بأن ما يراه صحيحاً فهو صحيح، وما يراه خاطئاً فهو خاطئ.

ولذلك اتخذ سقراط من احتراف الجهل سلاحاً هجومياً وحوله إلى سلاح خطابي، استخدمه ببراعة ضد أولئك المتباهين بأهميتهم وحكمتهم والمتظاهرين بمعرفة ليست لديهم، ومثل هذا التظاهر الضحل بالمعرفة يفضحه سقراط دون هوادة. ومع أمثال هؤلاء الناس يبدأ النقاش بالإقرار بجهله والتعبير عن رغبته في تعلم المعرفة التي لديهم وهم في شغفهم باستعراض معرفتهم إنما يندفعون للإقرار ببعض التوكيدات الموجبة. ويظهر سقراط ابتهاجه بهذا لكنه يضيف أن هناك شيئاً أو شيئين في الموضوع المطروح لم يفهمه ويشعر في إلقاء أسئلة محرجة لإظهار الضحالة أو التقاهة أو الجهل الوارد في الأجوبة (35).

وتظهر مرحلة التهكم في منهج سقراط كمرحلة سلبية؛ كان فيها سقراط يتصنع الجهل والسذاجة، ويتظاهر بقبوله ورضاه بأقوال محدثيه، ولا يقدم لهم إجابات، بل يطرح أسئلته الدقيقة والهادفة عليهم، فيدفعهم إلى إكتشاف أخطائهم وتناقضاتها والاعتراف بها، وبذلك يكون سقراط قد حقق غايته من خلال محاوراته، وخاصة مع السوفسطائيين، فقد كان يسعى إلى دفعهم للاعتراف بجهلهم، وتمريغ أنوفهم في الوحل كما يقال.

4-2- التوليد:

التوليد لفظة استعارها سقراط من صنعة أمه "فايناريت" القابلة، وذلك لكي يشير بها إلى نظريته في أن المعرفة فطرية في النفس، وأن مهمة المعلم تتلخص في مساعدة الآخر على استخراج الكامن عنده وليس في إضافة شيء جديد إليه، وقد شرح أفلاطون المعنى المقصود بهذا التوليد السقراطي حين كان بصدد عرض نظريته في المعرفة، وذلك في محادثة تياتيتوس⁽³⁶⁾.

وفي هذه المرحلة يعتمد سقراط إلى مساعدة محدثيه بأسئلة واعتراضات مرتبة ترتيباً منطقياً للوصول إلى الحقيقة؛ التي أقروا أنهم يجهلون فيوصلون إليها وهم لا يشعرون ويحسبون أنهم استكشفوها بأنفسهم، وهذا هو التوليد أي استخراج الحق من النفس. وكان سقراط يقول في هذا المعنى: إنه يحترف صناعة أمه. وكانت قابلة - إلا أنه يولد نفوس الرجال⁽³⁷⁾، ويظهر لنا هذا واضحا وجليا في محادثة تياتيتوس، حيث ينتهي الحوار بين سقراط وتياتيتوس في هذه المحادثة إلى ما يلي: "س: إذن فإنه من باب السخف أن يأتي أحدهم ليؤكد لنا نحن الذين نبحث عن العلم أنه الظن الصادق مع العلم بالخاصة المميزة أو أي شيء يرغبون فيه. وكذلك، يا تياتيتوس، لن يكون العلم إحساسا ولا ظنا صادقا ولا برهانا منطقيا يضاف إلى هذا الظن الصادق. تيا: يبدو أنه ليس كذلك. س: فهل مازلنا نعانى يا عزيزي، من آلام الوضع فيما يتعلق بموضوع العلم أم قد انتهينا من هذا؟ تيا: نعم، حقا لقد انتهينا، فقد وضحت بفضلك أشياء كثيرة تربو عما كان لدي. س: فهل انتهى فننا في التوليد سدى، ولم يأت بنتيجة تستحق، التقدير؟ تيا: هذا مؤكد"⁽³⁸⁾.

ففي التوليد يؤكد سقراط لمحاوره بأنه يعرف، وأن عليه إخراج معرفته وإظهارها، وهذا ما يظهر بوضوح في محادثة أوطيفرون، حينما يقول سقراط لهذا الأخير: "لذلك فانا على يقين أنك عليم بطبيعة التقوى والفجور"⁽³⁹⁾، وبذلك ينبّه سقراط أوطيفرون إلى حقيقة مهمة، وهي أنه يعرف حقيقة التقوى والفجور التي هي موضوع النقاش وهذا يحيلنا من دون شك إلى الحديث عن حقيقة المعرفة، وهل هي فعلا تذكر كما يقول أفلاطون تلميذ سقراط وبالتالي التساؤل عما إذا كان سقراط هو صاحب فكرة "المعرفة تذكر والجهل نسيان" تلك التي تنسب إلى أفلاطون، أم أن هذا الأخير هو صاحب الفكرة؟ وهو السؤال الذي يستمد مشروعية طرحه من كون سقراط لم يترك شيئا مكتوبا، وأن أفلاطون هو كاتب المحاورات التي تنسب إلى سقراط، والتي تتكشف من خلالها ملامح منهجه الفلسفي من خلال طريقة التهكم والتوليد، والتي يظهر فيها هذا الأخير كمرحلة بنائية تأسيسية إيجابية، لأنها تكشف عن الجديد.

فالتوليد يكشف عن الخصوبة والإنتاج، فهو في جوهره "استخلاص الحقيقة الكامنة في داخل الخصم ذاته والتي ينطوي عليها عقله، وإن كان يغشاها نوع من الضباب الذي يمكن تبديده بالتوجيه السليم"⁽⁴⁰⁾، ويكون السؤال دائما هو الأداة التي توجه الحوار وتدفع به إلى الأمام، ليحقق الغاية التي رسمها سقراط، فبعد سلسلة الأسئلة المتدرجة والهادفة التي يلقيها سقراط على محاوريه، "يكشف هؤلاء أنهم قد وقعوا في التناقض فيعترفون بجهلهم وهذا ما فعله سقراط مع بروتاغوراس حينما استدرجه بالأسئلة المخرجة، التي كان سقراط يهدف من ورائها إلى

فحص ما يخص المشكلات المرتبطة بالفضيلة وطبيعتها، لأنه كان على يقين بأن وضوح موضوع الفضيلة يعني وضوح موضوع النقاش⁽⁴¹⁾.

ويؤكد ذلك قول سقراط لبروتاغوراس في المحاورة المسماة باسم هذا الأخير: "ذلك أنني على يقين أنه لو صار هذا واضحا لأصبح ذلك الموضوع الآخر على أوضح ما يكون، وهو الموضوع الذي امتدت بشأنه كلماتنا أنا وأنت: أنا قائل إن الفضيلة لا يمكن أن تعلم وأنت إنها على العكس من ذلك يمكن أن تعلم. وأن خاتمة مناقشاتنا هذه تبدو لي كرجل يشير بأصبع الاتهام إلينا ويضحك ساخرا منا"⁽⁴²⁾.

ويكشف سقراط عن سر سخرية الرجل منه ومن بروتاغوراس بقوله: "وإذا حدث وتكلم فلعله كان سيقول: يا لغربتكما، يا سقراط وأنت يا بروتاغوراس، فأنت وقد كنت تقول فيما سبق إن الفضيلة لا يمكن أن تعلم، تجتهد الآن في مناقضة نفسك وتحاول البرهنة على أن كل شيء علم، بما في ذلك العدالة والاعتدال والشجاعة، بحيث يظهر على هذا النحو أوضح ظهور أن الفضيلة يمكن أن تعلم، ذلك أنه لو كانت الفضيلة شيئا آخر غير العلم كما حاول بروتاغوراس أن يقول، فإنه واضح أنها لن تكون موضوعا للتعليم. أما إذا بدا الآن أنها كلها علم، كما اجتهدت أنت يا سقراط في بيان ذلك، فإنه سيكون عجيبا لو أنه لم يكن ممكنا تعليمها ! أما بروتاغوراس فإنه بعد أن أقام حديثه على أن الفضيلة يمكن أن تعلم يبدو الآن على الضد من ذلك مجتهدا في إظهار أنها بعيدة عن أن تكون علما، وهكذا فإنها ستكون أقل شيء يمكن أن يكون موضوعا للتعليم"⁽⁴³⁾.

ويبدو موقف سقراط في مرحلة التوليد، وهي مرحلة الشعور بالجهل عند المتحدث، على أنه موقف أخلاقي بالأساس، لأن سقراط يستهدف تطهير نفس المتحدث من أوهام المعرفة، بعد أن يستنبط بنفسه النتيجة التي يقتنع بها، وهي النتيجة المنطقية الحتمية التي ينتهي إليها النقاش، وهنا تتحدد معالم المنهج السقراطي على أنه المنهج الحوارى الاستنباطي، الذي يسعى سقراط من خلاله إلى جعل محدثه أكثر قابلية للتعليم، والبحث عن الحقيقة من جديد، ففي محاورة ثياتيتوس، يقول سقراط لهذا الأخير: "فإذا حاولت بعد ذلك أن تتصور من جديد وتصورت فإنك سوف تمتلئ بأفكار أفضل بعد أن تطهرت بالبحث الحالي أما على العكس من ذلك إن بقيت خاليا من الأفكار فإنك سوف تكون أخف ظلا على من ترافقهم وأكثر تهديبا لأنك بحكمة ما لن تتخيل مطلقا أنك تعرف ما لا تعرف. إن في هذا وحده تتلخص كل قوة فينا، ولست أعرف شيئا مما تعرفه كل هذه العقول المفدة المدهشة في أيامنا هذه وفيما سبق. لكن فن التوليد هذا هو موهبة وهبتها السماء لأمي إذ تولد النساء ووهبتها لي إذ تولد النساء ووهبتها لي إذ أولد النفوس النبيلة"⁽⁴⁴⁾، وما كان لهذا التوليد أن يتم دون أداة اسمها السؤال.

5- السؤال السقراطي وآفاقه المعرفية:

يقال خير لك أن تسأل مرتين من أن تخطئ مرة واحدة، وسقراط لم يكن يسأل مرة واحدة بل كان يسأل ويسأل دون أن يقدم إجابات حاسمة لأسئلته، فقد كان في حوارهِ يدعى باستمرار أنه لا يعرف شيئا، وهذا هو السبب في أن كاهنة دلفي قالت عنه إنه "أحكم الناس في بلاد اليونان"، وكان يشجع تلاميذه على مناقشة الأفكار ليريهام عادة، كيف يصعب العثور على إجابات مقنعة عن الأسئلة⁽⁴⁵⁾.

لقد أراد سقراط أن يوجه الأنظار إلى أن الفلسفة في جوهرها تساؤل، فهي لا تكف عن طرح السؤال، وإذا كان السؤال يبحث له عن جواب دوما، فإن الجواب لا يلبث أن يتلاشى أما السؤال فيبقى مستمرا، وهذا ما أدركه كارل ياسبرز حينما ذهب إلى التأكيد على أن الأسئلة في الفلسفة أهم من الأجوبة، لأن كل جواب لا يلبث أن يتحول إلى سؤال من جديد. فالفلسفة هي ممارسة السؤال، بمعنى الخروج من سؤال إلى سؤال. وإذا كانت الفلسفة تعبر

عن دوام السؤال؛ فإن هذا ولا شك يفتح لها الآفاق ويثري إمكاناتها، طالما أنها لا تكف عن الطلب، أي طلب المعرفة، والسعي لاكتشاف الحقيقة.

إن للسؤال السقراطي طاقة وقوة عجيبة على التداعي، فكل جواب يفتح باب السؤال، ويعمل على إثارة الشكوك أكثر مما يطمئن. فالعبرة ليست في الجواب بل في السؤال الذي يتحقق من صحة الجواب، وثمة أمر هام جدا يقودنا إليه السؤال السقراطي، وهو أن الإنسان لا يعترف للآخر بأنه على خطأ إلا إذا اقتنع هو نفسه بذلك، ولكي يقتنع بأنه على خطأ ينبغي للحجج أن تكون قوية ودامغة، وهذه هي الفلسفة، فهي حوار يتسع للرأي والرأي الآخر، حوار يعمل على تحفيز العقول وتوسيع المدارك، وفتح آفاق المعرفة، وترسيخ القناعات.

وقد اعترف خصوم سقراط لهذا الأخير ببراعته في طرح الأسئلة، ويظهر ذلك على سبيل المثال في قول بروتاغوراس لسقراط: "إنك تعرف كيف تسأل يا سقراط، وأنا من جانبي يسرني أن أجيب عن الأسئلة الجميلة"⁽⁴⁶⁾. وهذا يكشف لنا بوضوح بأن السؤال السقراطي له سحره وجاذبيته الخاصة، فهو يدفع بخصوم سقراط إلى الاستمرار في الحوار، لأن أسئلة سقراط تلامس وجدانهم وتدفعهم إلى المعاناة، ولن نكون مبالغين إذا قلنا هنا بأن سقراط هو أول الفلاسفة الوجوديين، وبأنه قد فتح الآفاق لأصحاب المذهب الوجودي الذي ظهر في العصر الحديث، أولئك الذين يؤمنون بأن الحقيقة لا تخرج إلا من رحم المعاناة.

ويمكن القول بأن تأثير سقراط الأكبر على معاصريه كان قبل كل شيء تأثيرا منهجيا؛ فسقراط هو صاحب منهج عام في البحث، طبقه في ميدان الأخلاق. فقد كان سقراط يعتبر الحوار طريقا أمثلا للوصول إلى الحقيقة، ويقوم هذا الحوار بين طرفين، يقتنع كل منهما بالنتيجة التي اتفقا عليها، وهو بطبيعته أمر شخصين وهذه السمة تميز المنهج السقراطي عن منهج الطبيعيين، الذي كان قائما في الغالب على الكتابة، وعن منهج السفسطائية القائم على إعطاء دروس لأي عدد، دروس يتلقاها المستمع، وليس للحوار دور هام فيها، إلا لاستيضاح شيء ما⁽⁴⁷⁾.

ومن خلال منهجه يكون سقراط قد وضع بصمته في تاريخ الحياة الفكرية، وبكيفية أنه قد استخدم المنهج الحواري، فالحوار العقلي منهج خصب لتعميق الحياة الفكرية بوجه عام⁽⁴⁸⁾، وأداة سقراط في حواراته هي السؤال فهذا الأخير هو مفتاح سقراط لولوج عالم المعرفة.

لقد عاش سقراط إلى جانب البسطاء من الناس يناقشهم ويناقشونه في الشوارع والأسواق؛ محاولا أن يقيم علاقته وعلاقتهم مع الحقيقة على نحو جديد، بعد أن تتبّه بأنه لا وجود لمعرفة مطلقة. راح يعلمهم احترام الدين وطاعة القوانين على أساس روجي لا على أساس شكلي أو تقليدي، وأخذ يشككهم في علمهم المزعوم ليكونوا أقدر على النقد والاستقلال والمقاومة، أي أقدر على وضع العقل في أنفسهم وفي واقعهم الذي خلا من العقل، وإذا كان سقراط قد بحث في معنى الحياة والإنسان، فإنه لم يبحث خارج الموقف الإنساني فكان ملتزما بال اللحظة التي عاش فيها والناس الذين شاركهم حياتهم وهمومهم. وظل الإنسان عنده هو أول حرف في الفلسفة وآخرها، واستطاع أن يسكن الفلسفة في قلب الواقع والتاريخ، ويجعلها في الوقت نفسه تغادر مسكنها وترتفع فوقه لتسأل عن الحقيقة الكلية والمعنى الثابت الأخير. لهذا يبقى سقراط سؤالا حيا لا ييأس ورمزا متجددا للنقد والمقاومة، وتعبيراً خالدا عن روح التفلسف⁽⁴⁹⁾.

ولعل قيمة سقراط الكبرى تكمن في دفاعه الرائع عن العقل باعتباره المثل الأعلى وفي تصويره الرفيع الواضح لما يتطلبه العقل، فقد دعا سقراط إلى استعراض الآراء على أنها فروض ممكنة لنكشف عما يترتب عليها من

نتائج وعما بينها من روابط؛ ودعانا إلى أن نقبل مختارين على تعقب الحجاج إلى حيث ينتهي بنا مهما يكن وإلى أن نعلن عن أفكارنا إعلاناً صريحاً على الملأ، وأن ندعو الآخرين إلى نقد أفكارنا، وأن نكون على استعداد أن نعاود النظر في تلك الآراء⁽⁵⁰⁾، ولا أحد بإمكانه أن ينكر أهمية المراجعة وقيمتها في تجربة الإنسان المعرفية وليس من المبالغة القول بأن الذي لا يراجع عمله كمن لم يفعل شيئاً.

لقد كان سقراط يتفلسف بحق، وكان معنى التفلسف عنده هو البحث والسؤال، ولو لم يصل الإنسان إلى جواب أخير، و"الفلسفة هي التي تملك السؤال الذي يظل له جواب منفتح أبداً أمامه"⁽⁵¹⁾، وسقراط لم يكن يسأل ليجيب، ودليل ذلك أن الجانب الأكبر من محاورات أفلاطون التي خلّدتها وجعلته الشخصية الرئيسية فيها لا ينتهي إلى جواب حاسم؛ بل يكتفي بطرح السؤال وتقليبه على وجوهه الممكنة، وبذلك يكون سقراط قد وجه الأنظار إلى أن العقل البشري قد كتب عليه "أن يكون مثقلاً بأسئلة ترهقه، وهو لا يستطيع أن يصرف النظر عنها، لأنها مفروضة عليه بحكم طبيعة العقل نفسها، لكنه في الوقت نفسه لا يستطيع الإجابة عنها، لأنها تجاوز كل ما يملك العقل البشري من قدرات"⁽⁵²⁾.

خاتمة:

وفي الأخير يمكننا القول بأن سقراط قد وجه الأنظار إلى أهمية السؤال ومحوريته في المعرفة، وباختياره للحوار المتسلّح بالسؤال يكون سقراط قد تفادى تحنيط فلسفته في مذهب مكتوب، فقد أراد لفلسفته أن تكون مفعمة بالحياة التي تقضي عليها الكلمات المكتوبة، وهكذا فإن سقراط لم يعرف ولم يشتهر بأنه صاحب مذهب، وإنما عرف بأنه صاحب منهج، ومنهجه هذا ليس منهجاً لتعليم الفلسفة بقدر ما هو منهج للتفلسف، فلم يكن سقراط يناقش الناس لكي يعلمهم شيئاً، بل لكي يبين لهم طريق المعرفة، ويرسّخ لديهم القناعة بالوقوع في الخطأ ومجانبة الصواب، فلم يرد سقراط أن يقول لخصومه بأنكم على خطأ؛ لأنه كان يدرك بأن ثائرتهم ستثور خاصة وأن خصومه قد كانوا في الغالب من أصحاب الجاه والنفوذ من السوفسطائيين، وإنما أراد أن يدفعهم إلى الاقتناع بخطأ تصوراتهم فيعترفون لوحدهم بأنهم على خطأ، فكان سقراط يقول بذلك للإنسان: لا تقل "إنك على خطأ" لمن تعرف بأنه على خطأ، وإنما عليك أن تثبت له بأنه على خطأ وتقنعه بذلك ليعترف بنفسه بالخطأ.

لقد اهتم سقراط بالبحث في الإنسان بوصفه الكائن العاقل، ونبّه إلى أهمية السؤال وضرورة الحرص على حسن صياغته، ووظيفيته، وجديته، فلم يكن سقراط يطرح الأسئلة على خصومه بعشوائية عمياء، وإنما كان يطرح عليهم أسئلة مرتبة وهادفة، تتسلف كل الإجابات المقدمة من طرفهم، لكي يعرفوا بأن العبرة ليست في الجواب وإنما في السؤال الذي يكشف عن مدى صحة الجواب، وبذلك يظهر السؤال كأداة منهجية محورية لا غنى عنها في رحلة البحث عن المعرفة والكشف عن الحقيقة، ومن هنا كان ينبغي على الإنسان أن يهتم بالسؤال، ويحسن طرح الأسئلة التي تتعلق بقضاياها وشؤونها الهامة والمصيرية، تلك التي تلامس وجدانه، وتثير عقله وتستقره في مغامراته المعرفية، ويبقى السؤال مفتاحاً ضرورياً لخزائن العلم والمعرفة التي يعج بها هذا الوجود، وعلى الإنسان أن يعرف قيمة هذا المفتاح ويحرص عليه.

الهوامش:

- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004، ص 411.
- 2- جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، (1999)، لسان العرب، ج6، مؤسسة التاريخ العربي، ط3، بيروت، لبنان، ص 134-135.
- 3- سورة فصلت، الآية 10.

- 4- جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، المرجع السابق، ص 134-135.
- 5- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج1، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1982، ص 674-675.
- 6- طه عبد الرحمن، (1995) فقه الفلسفة، الفلسفة والترجمة، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، ص 11.
- 7- مطاع صفدي، (1990)، نقد العقل الغربي/ الحداثة ما بعد الحداثة، مركز الإنماء القومي، د.ط، لبنان، ص 15.
- 8- عبد الله محمد الغدامي، (1993)، ثقافة الأسئلة، مقالات في النقد والنظرية، دار سعاد الصباح، ط2، الكويت، ص 87.
- 9- جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، (1999)، لسان العرب، ج14، دار إحياء التراث العربي، ط3، بيروت، لبنان، ص 300.
- 10- مجد الدين الفيروز آبادي، (2005)، القاموس المحيط، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ط8، القاهرة، ص 208.
- 11- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج2، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1982، ص 435.
- 12- مجمع اللغة العربية"، (1983). المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ص 195.
- 13- الطاهر وعزيز، (1990)، المناهج الفلسفية، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، ص 11، 13.
- 14- المرجع نفسه، ص 31-32.
- 15- محمد ممدوح، (2018) سقراط شهيد الكلمة، الدار العربية للكتاب، القاهرة، ص 18-19.
- 16- أحمد أمين، زكي نجيب محمود، (1935)، قصة الفلسفة اليونانية، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، ص 93.
- 17- محمد ممدوح، المرجع السابق، ص 19-20.
- 18- عزت قرني، (1993)، الفلسفة اليونانية حتى أفلاطون، جامعة الكويت، الكويت، ص 129.
- 19- محمد ممدوح، المرجع السابق، ص 32.
- 20- إبراهيم الزيني، (د.ت)، تاريخ الفلسفة من قبل سقراط إلى ما بعد الحداثة، كنوز للنشر والتوزيع، القاهرة، ص 128.
- 21- عزت قرني، مرجع سابق، ص 128.
- 22- محمد ممدوح، مرجع سابق، ص 11-12.
- 23- يوسف كرم، (د.ت)، تاريخ الفلسفة اليونانية، هنداوي، القاهرة، ص 69.
- 24- أحمد أمين، زكي نجيب محمود، مرجع سابق، ص 107.
- 25- محاورات أفلاطون، ترجمة زكي نجيب محمود، مكتبة الأسرة، مصر، د.ط، 2001، ص 46.
- 26- عزت قرني، مرجع سابق، ص 132.
- 27- أفلاطون، (2001)، في السفسطائيين والتربية محاورات"بروتاغوراس، ترجمة وتقديم عزت قرني، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، ص 87.
- 28- أميرة حلمي مطر، (1998)، الفلسفة اليونانية تاريخها ومشكلاتها، د.ط، دار أنباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ص 143.
- 29- محاورات أفلاطون، ترجمة زكي نجيب محمود، مكتبة الأسرة، مصر، د.ط، 2001، ص 33.
- 30- المصدر نفسه، ص 124.
- 31- أفلاطون، (1990)، الجمهورية، موفم للنشر، الجزائر، ص 2.
- 32- أنطوني جوتليب، (2015)، حلم العقل، ط1، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، ص 164.
- 33- ماجد فخري، (1991)، تاريخ الفلسفة اليونانية، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ص 73.
- 34- أفلاطون، في السوفسطائيين والتربية، مصدر سابق، ص 172.
- 35- وولتر ستيس، (1984)، تاريخ الفلسفة اليونانية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ص 115-116.
- 36- أفلاطون، (2000) محاورات تياتيتوس أو عن العلم، ترجمة أميرة حلمي مطر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ص 31-35.
- 37- يوسف كرم، (د.ت)، تاريخ الفلسفة اليونانية، هنداوي، القاهرة، ص 69-70.
- 38- أفلاطون، (2000) محاورات تياتيتوس أو عن العلم، ترجمة أميرة حلمي مطر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ص 136.

- 39- محاورات أفلاطون، مصدر سابق، ص 57.
- 40- فؤاد زكريا، (2004)، جمهورية أفلاطون، د.ط، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية، ص 45.
- 41- أفلاطون، في السوفسطائيين والتربية، محاوره "بروتاغوراس"، مصدر سابق، ص 180.
- 42- المصدر نفسه، الصفحة نفسها، ص 180.
- 43- المصدر نفسه، ص 171.
- 44- أفلاطون، محاوره تياتيتوس أو عن العلم، مصدر سابق، ص 136.
- 45- ديف روبنسون، جودي جروفز، (2001)، أقدم لك الفلسفة، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، ص 23.
- 46- أفلاطون في السوفسطائيين والتربية، محاوره بروتاغوراس، مصدر سابق، ص 83.
- 47- عزت قرني، مرجع سابق، ص 128، 129، 134.
- 48- يحيى هويدي، (1963)، قصة الفلسفة الغربية، د. ط، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ص 25-26.
- 49- عبد الغفار مكاي، (2020)، لم الفلسفة، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، ص 47-48.
- 50- فؤاد كامل وآخرون، (د.ت)، الموسوعة الفلسفية المختصرة، دار القلم، بيروت، لبنان، ص 262.
- 51- مطاع صفدي، مرجع سابق، ص 16.
- 52- إيمانويل كنت، (2013)، نقد العقل المحض، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، لبنان، ص 17.
- قائمة المصادر والمراجع:
- القرآن الكريم
- 1- أفلاطون، (2001)، في السفسطائيين والتربية محاوره "بروتاغوراس"، ترجمة وتقديم عزت قرني، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة.
- 2- أفلاطون، (2000)، محاوره تياتيتوس أو عن العلم، ترجمة أميرة حلمي مطر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- 3- أفلاطون، (1990)، الجمهورية، موفم للنشر، الجزائر.
- 4- إبراهيم الزيني، (د.ت)، تاريخ الفلسفة من قبل سقراط إلى ما بعد الحداثة، كنوز للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 5- أحمد أمين، زكي نجيب محمود، (1935)، قصة الفلسفة اليونانية، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة.
- 6- أميرة حلمي مطر، (1998)، الفلسفة اليونانية تاريخها ومشكلاتها، د.ط، دار أنباء للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة.
- 7- إيمانويل كنت، (2013)، نقد العقل المحض، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، لبنان.
- 8- أنطوني جوثليب، (2015)، حلم العقل، ط1، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة.
- 9- جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، (1999)، لسان العرب، ج6، مؤسسة التاريخ العربي، ط3، بيروت لبنان.
- 10- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1982.
- 11- ديف روبنسون، جودي جروفز، (2001)، أقدم لك الفلسفة، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، المجلس الأعلى للثقافة، مصر.
- 12- وولتر ستيس، (1984)، تاريخ الفلسفة اليونانية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 13- طه عبد الرحمن، (1995)، فقه الفلسفة، الفلسفة والترجمة، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء.
- 14- يوسف كرم، (د.ت)، تاريخ الفلسفة اليونانية، هنداوي، القاهرة.
- 15- يحيى هويدي، (1963)، قصة الفلسفة الغربية، د. ط، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 16- الطاهر وعزيز، (1990)، المناهج الفلسفية، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء.
- 17- ماجد فخري، (1991)، تاريخ الفلسفة اليونانية، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
- 18- مطاع صفدي، (1990)، نقد العقل الغربي/ الحداثة ما بعد الحداثة، مركز الإنماء القومي، د.ط، لبنان.
- 19- مجد الدين الفيروز آبادي، (2005)، القاموس المحيط، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ط8، القاهرة.
- 20- محمد ممدوح، (2018)، سقراط شهيد الكلمة، الدار العربية للكتاب، القاهرة.
- 21- مجمع اللغة العربية، (1983)، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة.

- 22- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004.
- 23- عبد الله محمد الغدامي، (1993)، ثقافة الأسئلة، مقالات في النقد والنظرية، دار سعاد الصباح، ط2، الكويت.
- 24- عبد الغفار مكاوي، (2020)، لم الفلسفة، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة.
- 25- فؤاد زكريا، (2004)، جمهورية أفلاطون، د.ط، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- 26- فؤاد كامل وآخرون، (د.ت)، الموسوعة الفلسفية المختصرة، دار القلم، بيروت، لبنان.

دراسة ازدواجية اللغة وأهم الاستراتيجيات المستخدمة للفهم الشفهي
دراسة ميدانية لحالتين بروسة أطفال الأمل بعناية
د. إلهام ساسان

جامعة باجي مختار - عنابة، sassanei@yahoo.fr

تاريخ القبول: 2023/05/28

تاريخ المراجعة: 2023/05/28

تاريخ الإيداع: 2023/03/07

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة تقييم إستراتيجيات الفهم الشفهي ومعرفة الإستراتيجية الأكثر استعمالا لدى الأطفال مزدوجي اللغة، اعتمدنا منهج دراسة الحالة، الذي هدف إلى تقييم الفهم الشفهي لحالتين تم اختيارهما بطريقة قصديه، تتراوح أعمارهم بين 5 إلى 6 سنوات. كما استخدمنا الأدوات التالية: الملاحظة، المقابلة، اختبار إستراتيجيات الفهم الشفهي O52. بعد التحليل الكمي والكيفي لنتائج اختبار O52 تم التوصل إلى النتائج التالية: الإستراتيجية المعجمية هي الأكثر اعتمادا عند الأطفال مزدوجي اللغة.

الكلمات المفتاحية: ازدواجية اللغة، فهم شفهي، الاستراتيجيات.

A study of bilingualism and the most important strategies used in oral comprehension a field study of two cases in kindergarten Al-Amal ANNABA

Abstract

This study aims at evaluating oral comprehension strategies in order to identify the most used strategy by bilingual children. The case study method is adopted to assess the oral comprehension for two cases with ages ranging from 5 to 6 years. Employed tools are: observation, interview and test of oral comprehension strategies O52. After quantitative and qualitative analyzes, it is observed that the lexical strategy is the most used in the case of bilingual children.

Keywords: Bilingualism, oral comprehension, strategies.

**Étude du bilinguisme et des stratégies les plus utilisées en compréhension orale
Étude de deux cas en maternelle Al-Amal ANNABA**

Résumé

Cette étude vise à évaluer les stratégies de compréhension orale et de connaître la stratégie la plus utilisée chez les enfants bilingues. Nous avons adopté la méthode d'étude de cas, qui vise à évaluer la compréhension orale de deux cas, allant de 5 à 6 ans. Nous avons également utilisé les outils suivants: observation, l'entretien, test des stratégies de compréhension orale le O52. Après l'analyse quantitative et qualitative des résultats du test O52, nous sommes arrivés aux résultats suivants: la stratégie lexicale est la plus utilisée chez les enfants bilingues.

Mots-clés: Bilinguisme, compréhension orale, stratégies.

المؤلف المرسل: د. إلهام ساسان، sassanei@yahoo.fr

- توطئة (مقدمة):

إن اللغة أهم عامل لتواصل وتبادل الأفكار، وهي اليوم تواجه تحديات كبيرة في ضل اختلاط الألسنة الناطقة بها، والواقع خير شاهد على هذا، حيث نستخدم في الجزائر أكثر من لغة واحدة، ولهجة في العديد من المجالات والمعاملات الرسمية التعليمية منها والاجتماعية، لذلك يستوجب على الفرد أن يتقن أكثر من لغة، فقد ساد في مجتمعنا التهجين اللغوي عند الأشخاص الكبار وصولاً إلى الأطفال الصغار الذين يكتسبون اللغة من محيط عيشهم، حيث يكبر الأطفال وهم يسمعون أكثر من لغة، هذا ما يصطلح عليه بالإزدواجية اللغوية التي انتشرت في كل أنحاء العالم وفي كل الفئات العمرية، حيث أصبح الناس يسعون لتعلم اللغات الأجنبية، التي تعددت اليوم حتى بلغت أكثر من ألف وخمسمائة لغة، وقد أشارت الدراسات التي أجريت في العديد من البلدان خاصة في ألمانيا فرنسا أمريكا والدول العربية أن سكانها يستخدمون أكثر من لغة واحدة في تواصلهم تحت مفهوم ازدواجية اللغة.

تعتبر الازدواجية اللغوية ذلك الاستخدام المزدوج الذي يضم مستويين لغويين واحد فصيح والآخر عامي، فكل مجتمع لهجاته الخاصة به، والعامية بدورها ليست واحدة فهناك عاميات متعددة في البلد الواحد حتى لا يكاد الشرقي يفهم الغربي، ولا الجنوبي يفهم الشمالي، فالازدواجية اللغوية إذا مشكلة خطيرة تهدد تطور الطفل، حتى أننا لا نجد أي مجتمع يتحدث لهجة ولغة واحدة. إن اكتساب اللغة عند الطفل العربي يبدأ باكتساب اللغة العامية التي يتلقاها تلقياً مباشراً على مر الأزمنة والمتداولة تداولاً واقعياً من حوله وفقاً لمراحل اكتساب اللغة، فيوظفها توظيفاً فعلياً في تواصله وتعامله لتحقيق أغراضه، الأمر الذي يجعلها تستقر في ذاكرته ووجدانه وهي بهذا تشكل لديه المخزون اللغوي أو المعجم اللغوي الممارس بقوة انتماؤه إلى مجتمع لغوي معين بمعزل عن إرادته الأدائية. وخير دليل على ذلك العامية في مجتمعاتنا العربية وبمجرد دخول الطفل إلى المدرسة أو الزاوية (الكتيبة) يبدأ بتعلم نظام لسانى جديد غير معهود لسمعه وفهمه تحكمه ضوابط وقوانين محددة ممثلة في اللغة العربية الفصحى ومن ثمة يصطدم بواقع لغوي جديد فيؤدي به إلى إشكالات عدة على مستوى الفهم والتحليل وحتى التركيب اللغوي (مشكل الازدواجية اللغوية). وإذا عدنا إلى التدريس بالعامية فإنه "يجعل الناشئ يعيش حالة ازدواجية أو انفصاما لغوياً، ويعاني لغة تتصارع مع مولود لها معقد التركيب، أو (مولود غير شرعي) لا بد أن يوهنها صراعه، لأنه يحتل مواقع مهمة في المجتمع وجوانب مختلفة في حياة الفرد"⁽¹⁾.

هذا ما جاء في دراسة كرسstof بريسي (2020)، التي هدفت الى معرفة ما إذا كان من الممكن التمييز بين الأطفال ثنائيي اللغة الذين يعانون من اضطراب في نمو اللغة الشفهية والأطفال مزدوجي اللغة الشفهية دون غياب تأخر في نمو اللغة الشفهية مشخصين لهذا الغرض تم جمع 30 طفلاً ثنائيي اللغة تتراوح أعمارهم بين 6 إلى 11 سنة ويتحدثون لغة مشتركة (فرنسية)، تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

مجموعة أولى: 14 طفلاً ثنائيي اللغة مع التشخيص اضطراب اللغة الشفوي نمائي.

مجموعة ثانية: 16 ثنائيي اللغة دون اضطرابات، تم تقييمهم في 3 مجالات لغوية في علم الأصوات والمعجم، ومستوى التركيب الصرفي عن طريق اختبار EVOLEO 6-15 وهو بطارية كانت تهدف في الأصل الى تقييم لغة الأطفال أحاديي اللغة.

أظهرت النتائج أنه يمكن التمييز بين أطفال مزدوجي اللغة المشخصين بتأخر والأطفال ثنائيي اللغة من خلال اختبار EVOLEO 6-15.

كذلك دراسة ميرود محمد (2011)، بعنوان الازدواجية اللغوية المبكرة للأنباء بين المفهوم والمزايا والسلبيات، هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مفاهيم الازدواجية اللغوية المبكرة والتعرف على أمثل سن لتعلم لغة ثانية، كما تطرقت الدراسة إلى مختلف أشكال الاتصال لدى مزدوج اللغة، بالإضافة إلى مزايا وسلبيات الازدواجية اللغوية المبكرة على المستوى الفكري، واللغوي، والنفسي والاجتماعي وفي الأخير معرفة إلى أي مدى تكون الازدواجية اللغوية المبكرة صالحة لأبنائنا.

تحصل على نتائج بينت أن هذه الظاهرة لا تحدث خلطا واضطرابا وليس لها تأثير سلبي ضار على النمو كما أن الأطفال مزدوجي اللغة ليس لديهم عموما تأخر مقارنة بأحادي اللغة في كل مجالات اكتساب اللغة وعند مقارنتهم بأحادي اللغة يظهرون بعض الامتيازات على مستوى النمو الاجتماعي والمعرفي خاصة فيما يتعلق بفهم معتقدات الآخرين.

كما تعزز قدرتهم على التفكير في اللغة التي تسمح بدورها إحداث العديد من الاكتسابات اللاحقة كالقراءة، الكتابة، إستراتيجيات الفهم، التحليل النحوي....⁽²⁾.

إلا أن هناك بعض الأطفال يعانون من صعوبة في اكتساب هذه الاستراتيجيات مما يؤثر في عملية اكتساب الفهم الشفهي الذي قد يكون بسبب التداخل اللغوي الناتج عن استعماله للغتين في نفس الوقت، مما قد يصعب على الطفل تشفير ما يسمع وبناء صورة دلالية ذات المعنى المطلوب. ومن هنا يتبادر إلى أذهاننا طرح التساؤل التالي:

- ماهي الإستراتيجية الأكثر اعتمادا لدى الطفل مزدوج اللغة في استراتيجيات الفهم الشفهي؟

1- فرضية الدراسة:

الإستراتيجية المعجمية هي الأكثر اعتمادا مقارنة بباقي إستراتيجيات الفهم الشفهي الأخرى عند الأطفال مزدوجي اللغة.

2- تحديد مصطلحات الدراسة:

1-2- ازدواجية اللغة:

تعريف اصطلاحي: يعرفها إبراهيم صلاح الفلاي بقوله ازدواجية اللغة هي وجود لغتين مختلفتين عند فرد ما أو جماعة ما في آن واحد⁽³⁾.

تعريف إجرائي: هو استعمال لغتين في الكلام بنفس المستوى أو التكلم بإحدى اللغتين بطريقة أشمل من الأخرى ما دامت تستخدمان بصفة مستمرة كوسيلة للاتصال.

2-2- الفهم الشفهي:

تعريف اصطلاحي: هو القدرة على تحقيق المعنى ودلالة الرسالة اللغوية، سواء كانت مكتوبة أو منطوقة. وأن الفهم اللغوي يستدعي قدرات الفرد اللسانية، وقدرات أخرى عديدة (الإدراك، التمييز السمعي البصري، الانتباه)⁽⁴⁾.

تعريف إجرائي: الفهم الشفهي هو كل ما يتعلق بفهم الألفاظ ومعاني الكلمات والعلاقات بينهما، ويكون هذا العامل منذ بداية تعلم الطفل لمبادئ اللغة ورموزها حيث يرتبط كل رمز لغوي بمعنى معين لدى الطفل وهو من اختصاص الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ من خلال تطبيق اختبار O52.

3-2- الإستراتيجية:

تعريف اصطلاحي: عرفها بياجيه بأنها القدرة الكامنة لدى الفرد وهي الطريقة التي يستطيع الطفل من خلالها أن يتعامل مع المتغيرات البيئية خلال مراحل نموه من أجل حدوث تفاعلات جديدة بينه وبين البيئة، وتتغير هذه الإستراتيجية تبعاً لنضج الطفل وما يكتسبه من الخبرات⁽⁵⁾.

تعريف إجرائي: هي الطريقة التي نستطيع من خلالها حل المشكلات التي تصادفنا.

3- أهداف الدراسة:

- معرفة انعكاس ازدواجية اللغة على إستراتيجيات الفهم الشفهي.
- التعرف على ميدان اللغة وازدواجية اللغة.
- تطبيق الاختبار O52 دراسة ميدانية للجانب اللغوي عند الطفل مزدوج اللغة.

4- منهج الدراسة:

منهج الدراسة هو الذي يحدد موضوعية البحث العلمي، ولكل موضوع منهج معين يصلح لتناول الدراسات فيه وقد استخدمنا في دراستنا منهج دراسة الحالة حيث يتمثل عملنا في وصف الظاهرة ومن ثمة تحليل المعلومات المتعلقة بها بواسطة أدوات علمية دقيقة تتمثل في الاختبارات والتمارين.

5- خصائص عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

كان اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية هذا راجع لهدف الدراسة والغرض منه. يحتوي بحثنا على أربع حالات من مزدوجي اللغة من جنس ذكور تتقارب أعمارهم وتتحصر في المجال [4-6] سنوات، كلهم اكتسبوا اللغة الأجنبية أولاً (3 أطفال انجليزية وطفل واحد فرنسية)، كما أن اللغة الغالبة في المنزل عند الحالات تختلف من حالة إلى أخرى والجدول رقم (01) يلخص خصائص الحالات.

جدول رقم (01): يبين خصائص عينات الدراسة الأساسية

الحالات	العمر	الجنس	اللغة الازدواجية	اللغة الأولى المكتسبة	اللغة الغالبة في المنزل
الحالة 1	5.5 سنوات	ذكور	عربية/انجليزية	انجليزية	مختلطة
الحالة 2	6 سنوات	ذكور	عربية/انجليزية	انجليزية	عربية

المصدر: من إعداد الباحثة

6- أدوات الدراسة:

6-1- الملاحظة:

يقصد بالملاحظة الانتباه المقصود والموجه نحو سلوك فردي أو جماعي معين بقصد متابعة ورصد تغيراته ليتمكن الباحث من وصف السلوك فقط أو وصفه وتحليله أو وصفه وتقويمه كما تعني أيضاً معاينة منهجية لسلوك المبحوث أو أكثر يقوم بها الباحث مستخدماً بعض الحواس وأدوات معينة بقصد رصد انفعالات المبحوث وردود فعله نحو جوانب متعلقة بمشكلة البحث وتشخيصها وتنظيمها وإدراك العلاقات⁽⁶⁾.

6-2- المقابلة:

هي محادثة موجهة يقوم بها فرد مع آخر أو مع آخرين بهدف الحصول على المعلومات اللازمة للاستخدام في بحث علمي أو في التوجيه. من أجل معرفة حقيقة أمر محدد وجوهر المحادثة السؤال والجواب⁽⁷⁾.

3-6- اختبار تقييم استراتيجيات الفهم الشفهي 052:

صمم هذا الاختبار من طرف الباحث عبد الحميد خمسي سنة 1987 بفرنسا وبالضبط بمركز علم النفس التطبيقي بباريس.

1-3-6- الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى الكشف عن استراتيجيات الفهم الشفهي المستعمل من طرف الأطفال الصغار هذه الاستراتيجيات لا تتعلق بالفهم المقروء فقط بل بالفهم في الوضعية الشفهية وذلك باستعمال الاستراتيجيات المعجمية الصرفية والنحوية التي تؤدي بدورها إلى الوصول إلى استراتيجيات أعقد منها وهي الاستراتيجيات القصصية، ما يمكن الطفل من تطوير وإنماء استراتيجيات فهم ضروري.

2-3-6- مبدأ الاختبار:

يحتوي الاختبار على 52 حادثة والإجابة لا تتقيد بالخبرة التي اكتسبها الطفل في المدرسة فقط وإنما تسمح بالكشف والتعرف على المكتسبات القاعدية التي تحصل في سن مبكرة والتي يتم بعد ذلك تطويرها في المدرسة إن كانت مبنية على قاعدة أساسية، ومن هذا يمكن الكشف على الاستراتيجيات التي يستعملها الطفل من أجل فهم الحادثة في الوضعية بالتعيين على الصورة وأهم الاستراتيجيات التي نجدها في الاختبار.

1- إستراتيجية الفهم الفوري:

- الإستراتيجية المعجمية.
- الإستراتيجية الصرفية النحوية.
- الإستراتيجية القصصية.

2- الإستراتيجية الكلية والتي تسمح بالتعرف على سلوك الطفل في حالة الإجابة الصحيحة والخاطئة وتنقسم هي الأخرى إلى:

- سلوك المواظبة.
- سلوك تغيير التعيين.
- سلوك التصحيح الذاتي.

قبل القيام بتطبيق الاختبار لابد من التأكد من أن الطفل يفهم ما معنى التعيين على الصورة، الاختبار يحتوي على 52 حادثة موزعة على 30 لوحة كل لوحة تحوي على أربع صور وهناك بعض اللوحات تستعمل أكثر من مرة أي لوحة واحدة يمكن أن تتضمن حادثتين في وقت واحد وتنقسم اللوحات إلى 03 أجزاء.

3-3-6- أدوات الاختبار:

يتكون الاختبار من الأدوات التالية:

- دفتر يحوي أهم الخطوات التي يجب اتباعها لتطبيق الاختبار.
- دفتر يجمع كل لوحات الاختبار 30 لوحة.
- ورقة التتقيط التي يتم من خلالها تسجيل إجابات الطفل الخاصة بكل إستراتيجية وهي عبارة عن ورقة مزدوجة.
- الأولى تحتوي على معلومات خاصة بالطفل إضافة إلى قواعد حساب النقاط المحصل عليها ومخطط يعكس مستوى الفهم الشفهي لكل حالة.

• الصفحة الثانية والثالثة وتوجد فيها الجمل الخاصة بـ 52 حادثة موزعة على مختلف الاستراتيجيات وهي مقسمة إلى سبعة أعمدة يتم تسجيل في كل عمود العلامة المناسبة للعمود الأولي (L) والعمود الثاني (MS) والعمود الثالث (C) يتم فيها تسجيل الإجابة الخاصة بالتعيين الأول لكل إستراتيجية.

• العمود الرابع: (D2) يتم فيه تسجيل الإجابات الخاصة بالتعيين الثاني إن كان التعيين خاطئاً في الأول.
• العمود الخامس: (P) يتم فيه تسجيل الإجابات بعد التعيين الأولي والثاني إن كانت الإجابات خاطئة في الحالتين.

• العمود السادس: (AD1) والسابع (AD2) يتم فيهما تسجيل الإجابات في حاله ما إذا كان تعيين الصورة لا يتوافق مع المطلوب من طرف الفاحص.

• الصفحة الرابعة: توجد فيها مخططات خاصة بالتجانس الناتج حتى يتمكن المختص من معرفه نوعية السلوك الذي يسلكه الطفل عند استعماله الوضعية الشفاء.
التعليمة:

يجب على الفاحص أن يتأكد في البداية من فهم الطفل لمعنى التعيين على اللوحة التي تحتوي على أربع صور، فاللوحة O الموجودة في البداية تستعمل للتدريب وتقدم للطفل على النحو التالي: سوف نقوم بلعبة، أنا سأقوم بقراءة جملة وأنت عليك أن تشير للصورة التي تناسب الجملة.

مثال:

- أرني الصورة البنت الصغيرة.
 - أرني الصورة الرجل المربع اليدين.
- وبالتالي تكون التعليم العام للاختبار على النحو التالي:
- "أرني الصورة"
- يجب أن تعطى التعليمة:

- بصوت عالٍ. -دون إصرار أو إلحاح. -دون تغيير في حدة الصوت.

التنقيط:

تعطى علامة + في حاله إجابة الطفل الصحيحة في التعيين الأول وتوضع العلامة أمام إحدى الخانات (L / MS / C) وهذا حسب كل استراتيجيات أما في حاله الإجابة الخاطئة يتم وضع رقم الصورة التي أشار إليها الطفل في الخانة المناسبة.

إذا أخفق الطفل في التعيين الأولي تعطى له فرصة ثانية ويتم تدوين العلامة في الخانة D2 وهي خاصة بالتعيين الثاني.

طريقة حساب النقاط:

في المرحلة الأولى يكفي حساب عدد العلامات + الموجودة داخل الأعمدة السابعة ويتم وضع النتيجة النهائية في أسفل الورقة وهذا تحت كل عمود حسب الترتيب التالي MS / C / D2 / P / DA1 / DA2 / L.
النقطة N1 هي حصيلة جمع نقاط الأعمدة الثلاثة (L / MS / C) وفق القانون التالي:

$$N1 = L + MS + C$$

النقطة N2 يمكن التحصيل عليها انطلاقاً من النقطة N1 بالإضافة إلى النقطة D2 المحصل عليها في العمود الخاص بها ليطبق بعد ذلك القانون التالي:

$$N2 = N1 + D2$$

النقطة P يتم الحصول عليها بجمع كل العلامات المحصل عليها في العمود الخاص بها ليطبق بذلك القانون التالي:

$$P = \text{total } p / (52 - N1) \cdot 100$$

النقطة A-C يتم حساب هذه النقطة انطلاقاً من النقطتين N2/ N1 الخاصة بالتعيين الأول والثاني، يتم بعد ذلك تطبيق القانون التالي:

$$A-C = (N2 - N1) \cdot 100 / (52 - N1)$$

النقطة D- يتم حسابها انطلاقاً من نقطة A-C بتطبيق القانون التالي:

$$C-D = 100 - A-C - P$$

وانطلاقاً من كل هذه النقاط المحسوبة يكون التوصل إلى التعرف على الاستراتيجيات التي يستعملها الطفل لفهم الحادثة، وكذا التعرف على السلوك الذي يسلكه الطفل اتجاه هذه الحادثات سواء كانت الإجابات صحيحة أم خاطئة.

طريقة العمل والتعليم:

قمنا باتباع طريقة لتطبيق الاختبار وهي الطريقة الفردية بعد نهاية الفترة الصباحية والمسائية، أما التعليم فكانت نفسها المعطاة في الاختبار بمعنى:

أرني الصورة.... يتم شرح الطريقة للطفل بقولنا سابقاً لك جملة وما عليك إلا الاستماع جيداً وأن تضع إصبعك على الصورة التي تتوافق مع الجملة.

7- عرض ملخص لنتائج الميزانية الأروطوفونية للحالتين:

الحالة (1): 5 سنوات ونصف كانت مرحلة الحمل جيدة مع ولادة قيصرية اتبعتها بصرخة الميلاد كما أنها لا تعاني من أي مشاكل على مستوى الجهاز السمعي أو البصري أو النطقي، عرف نموه اللغوي تأخراً بسيطاً أول كلمة له كانت في 3 سنوات واللغة المكتسبة الأولى والغالبة لديه هي اللغة الانجليزية، ذو أبوين ذوي مستوى جامعي، يتقنون اللغة (العربية-الإنجليزية) يستعملون اللغة الإنجليزية في البيت للتواصل ويشاهدون برامج التلفزيون بالإنجليزية، بدأ في تعلم العربية الدارجة من المجتمع.

الحالة (2): يبلغ 6 سنوات، مرحلة حمل جيدة تبعتها ولادة طبيعية مع صرخة الميلاد، الفحص الإكلينيكي للحالة أظهر أنها لا تعاني من أي مشاكل على مستوى الجهاز السمعي، البصري، النطقي، عرف نموه اللغوي نمواً عادياً بدأ في اكتساب اللغة الإنجليزية أولاً، أبوين ذوي مستوى جامعي يتقنون اللغة (العربية-الإنجليزية-الفرنسية) يستعملون اللغة الإنجليزية والعربية في البيت للتواصل مثل الأبناء يشاهدون برامج التلفزيون بالإنجليزية، طفل منقن للغتين العربية والإنجليزية.

8- عرض نتائج اختبار O52 للحالتين:

جدول رقم (02): عرض نتائج اختبار O52 للحالتين

DA	DA	C-D	A-C	P	N2	N1	D1			متغيرات التقييم لاختبار O52
							C	MS	L	
13	12	0.01	36.36	63.63	31	19	3	9	7	الحالة 1
1	5	0	87.5	37.5	50	44	13	15	16	الحالة 2

المصدر: من إعداد الباحثة

جدول رقم (03): النسب المئوية لنتائج اختبار O52 للحالتين

P	DA2	DA1	D2	C	M-S	L	
%63.63	%32.43	%51.35	%23.07	%18.75	%36	%38.88	الحالة 1
%37.5	%3.2	%12.56	%11.53	%86.66	%65.21	%94.11	الحالة 2

المصدر: من إعداد الباحثة

1-8- تحليل نتائج الاختبار للحالة الأولى:

1-1-8- التحليل الكمي:

قبل الشروع في تمرير هذا الاختبار، قمنا بأهم خطوة وهي تمكين الحالة من فهم التعليمات "أرني" بلغة ولهجة يتبناها، بالاستعانة باللوحة التجريبية رقم 0 للاختبار، هذا لتفادي خروج الفاحص والمفحوص عن هدف الاختبار وبعدما قمنا بتطبيق هذا الاختبار بطريقة منهجية ومنظمة، سجلنا النتائج والإحصائيات اللازمة في الجدول الموضح أعلاه، وقد كانت النتائج كالتالي:

من خلال النتائج المتحصل عليها لاستجابات الحالة الأولى وتدوينها على المنحنى الخاص بالاختبار وجدنا أن مستوى الفهم الفوري مقبول مقارنة بالمجال المحدد على المقياس سلم التقييم للسن المقدر ب (4.5) ضمن المجال [19- 34] N1 حيث سجلت قيمة 19=N1 على هذا السلم، بالتساوي مع الحد الأدنى للمجال المحدد، يتجلى بوضوح من خلال الاستراتيجيات المتبعة في الفهم الفوري، بدءاً من الإستراتيجية المعجمية ذات درجة 7، الإستراتيجية النحوية-الصرفية ذات درجة 9، الإستراتيجية القصصية درجتين. التي تتماشى مع منحنى الخاص بالاختبار للطفل العادي بالنسبة لسنه.

أما الفهم الكلي فكان جيداً مقارنة بالمجال المحدد على سلم التقييم المقدر [27-45] N2 حيث قدر ب 31 بفارق 5 درجات عن الحد الأدنى لدرجة النجاح حسب سلم التقييط مرتبط بسن الطفل. بما أن الفهم الكلي هو مجموعة الفهم الفوري والتصحيح الذاتي فإن الحالة مع تكرار التعليمية نجحت في إنجاز هذا الاختبار حيث تضمنت الاستجابات التصحيح الذاتي والتي قدرت نسبته ب 23.7%، أما سلوك المواظبة على الخطأ فقد قدر ب 63.63 %، وبالنسبة لتغيير التعيين كانت نسبته 36.36%.

8-1-2- التحليل الكيفي:

انطلاقاً من نتائج الاختبار استراتيجيات الفهم الشفهي المسجلة للحالة الأولى نقوم بمناقشتها ابتداءً من الفهم الفوري الذي يتضمن 3 استراتيجيات تحتية والتي تتمثل في: الإستراتيجية المعجمية (L)، الصرفية النحوية (MS) والقصصية (C).

نلاحظ أن المفحوص استطاع النجاح في هذه الإستراتيجية بصعوبة خاصة أنها تعد سهلة وبسيطة، رغم ضعف النتائج المحققة حيث بلغت نسبة الإجابة في الإستراتيجية المعجمية (L) بـ 38.88%، تبين أن الحالة لم تتعرف على كل الكلمات وربطها في سياق الكلام. بينما كانت الإستراتيجية الصرفية- النحوية بنسبة 36%، والتي تعتبر أقل نجاحاً من الإستراتيجية المعجمية، وتبين عدم قدرة المفحوص على فهم السياقات الدلالية والمورفيمية، كذلك قدرته على بناء العلاقات بين المعاني والكلمات، أما الإستراتيجية القصصية فقد قدرت نسبتها بـ 18.75% فكانت أقل إستراتيجية اعتماداً، فالحالة لديها بعض التشتت في الانتباه والتركيز هذا ما برر الانخفاض في المعجمية وهو ما بين أن المفحوص تزيد صعوبات الفهم الشفوي لديه كلما زاد التعقيد في الإستراتيجية المتبعة، وكذلك ضعف الحالة في بناء العلاقات بين الشخصيات، والأفعال والأحداث، أما الفهم الكلي والمتعلق بسلوك المواظبة على الخطأ وتغيير التعيين والتصحيح الذاتي فلم تسجل نسباً كبيرة حيث قدرت نسبة المواظبة على الخطأ بـ 63.63%، أما التصحيح الذاتي فكانت نسبته 23.07%، لكن بالمقارنة مع سنه وسلم التتقيط فإن الحالة لا تعاني من أي مشكل على مستوى استراتيجيات الفهم الشفهي الفوري أو الكلي، حيث نجد أن التمثيل البياني الخاص بالمنحنى الممثل على تجانس القيم وفق N1 نجد أن استجابات الحالة تتماثل تماماً مع القيم المحددة على المجال الخاص بالطفل العادي.

8-2- تحليل نتائج الاختبار 052 للحالة الثانية:

8-2-1- التحليل الكمي:

من خلال النتائج المتحصل عليها لاستجابات الحالة الثانية وتدوينها على المنحنى الخاص بالاختبار وجدنا أن مستوى الفهم الفوري عادي مقارنة بالمجال المحدد على المقياس سلم التقييم للسن (6) والمقدرة بـ [38-48] N1 حيث سجلت قيمة 44 على هذا السلم، أكثر من الحد الأدنى للمجال المحدد، يتجلى بوضوح من خلال الاستراتيجيات المتبعة في الفهم الفوري، بدءاً من الإستراتيجية المعجمية ذات القيمة 17، والإستراتيجية النحوية- الصرفية ذات القيمة 15، والإستراتيجية القصصية 12، والتي تتماشى مع المنحنى الخاص بالاختبار.

أما الفهم الكلي فكان جيداً جداً مقارنة بالمجال المحدد على سلم التقييم المقدر [49-52] N2 حيث قدر بـ 51 بفارق درجتين (2) عن الحد الأدنى لدرجة النجاح حسب سلم التتقيط مربوط بسن الطفل. بما أن الفهم الكلي هو مجموعة الفهم الفوري والتصحيح الذاتي فإن الحالة مع تكرار التعليمية نجحت في إنجاز هذا الاختبار حيث تضمنت الانسحابات التصحيح الذاتي وقدرت نسبته بـ 13.47%، أما سلوك المواظبة على الخطأ فقدّر بـ 5.7% أما بالنسبة لتغيير التعيين فكانت نسبته ضعيفة جداً 2.7%.

8-2-2- التحليل الكيفي:

انطلاقاً من نتائج اختبار استراتيجيات الفهم الشفهي المسجلة للحالة الثانية نقوم بمناقشتها ابتداءً من الفهم الفوري الذي يتضمن 3 استراتيجيات تحتية تتمثل في: الإستراتيجية المعجمية (L)، والصرفية النحوية (MS) والقصصية (C).

نلاحظ أن المفحوص استخدم الإستراتيجية المعجمية حيث حققها تحقيقا جيدا، خاصة أنها تعد سهلة حيث بلغت نسبة الإجابة فيها (L) بـ 100%، تبين أن الحالة تمكن من الفهم والتعرف على الكلمات وعلاقاتها في سياق الكلام، وصياغة الجمل وتوظيفها، كما أنه تمكن من استعمال الإستراتيجية الصرفية-النحوية بنجاح بنسبة 65% وكان قادرا على وضع العلاقات بين الاسم والفعل والجمع والمفرد رغم بعض الأخطاء التي ترجع لتسرع أحيانا، وتبين قدرة المفحوص على فهم السياقات الدلالية والمورفيمية، كذلك قدرته على بناء العلاقات بين المعاني والكلمات، أما الإستراتيجية القصصية فقدرت نسبتها بـ 80% وكانت هي الأعلى، أظهرت الحالة القدرة على متابعة البنية الزمنية.

في ما يخص الفهم الكلي والمتعلق بسلوك المواظبة على الخطأ كانت نسبة صغيرة عكس التصحيح الذاتي حيث كانت نتيجة نسبة المواظبة على الخطأ بنسبة 37.5%، أما التصحيح الذاتي فكانت نسبته 75%، ما يدل على أن الحالة كانت متسعة في الإجابة في المرة الأولى وينقصها التركيز، لكن بالمقارنة مع سنه و سلم التقط فإن الحالة لا تعاني من أي مشكل على مستوى استراتيجيات الفهم الشفهي الفوري أو الكلي حيث نجد أن التمثيل البياني الخاص بالمنحنى الممثل على تجانس القيم وفق N1 تتماثل فيه استجابات الحالة تماما مع القيم المحددة على المجال الخاص بالطفل العادي.

9- مناقشة النتائج والفرضيات:

تناولنا في هذه الدراسة، تقييم استراتيجيات الفهم عند أطفال مزدوجي اللغة، وقد تم طرح التساؤل الذي مفاده "ما هي استراتيجيات الفهم الشفهي الأكثر استعمالا عند أطفال مزدوجي اللغة. ومن أجل الإجابة على التساؤل قمنا بتطبيق اختبار O52، على الحالتين المدروستين في بحثنا واللتين أعطت نتائج شبه متقاربة.

فانطلاقا من المعلومات المتحصل عليها نظريا، ومطابقتها مع الجانب التطبيقي نكون قد وصلنا إلى مرحلة مقارنة الفرضية المقترحة مع النتائج المتحصل عليها، فمن خلال الرجوع إلى تحليل النتائج الكمي والكيفي للاختبار O52 على المستويات الإستراتيجية المتبعة في عملية الفهم، وجدنا أن الحالتين انتهجتا الإستراتيجية المعجمية بصفة غالبية وهي تمثل المفردات والتعليمات البسيطة، كما أنهما أظهرتا تمكنا في الإستراتيجية الصرفية-النحوية من خلال التفريق بين المفرد والجمع.

تمكنا من إدراك المفاهيم الزمنية ماعدا الحالة رقم (1) فكان هناك بعض الخلط في (فوق-تحت) التي من المفروض أن يكون قد اكتسبها في عمر الخمس سنوات ونصف. كما وجدنا أن الحالتين متمكنتان من الإستراتيجية القصصية والتي تمثل التعليمات المعقدة، فهم المحادثات، القدرة على معالجة المتابعة للبنية الزمنية، السببية المطبقة وهذا ظاهر من خلال نتائج الاختبار التي بينت اعتماد الحالتين على الإستراتيجية القصصية التي تأتي بعد الإستراتيجية المعجمية في الفهم الفوري مع الإشارة إلى أن الحالتين تختلفان في السن لكن هذا لم يؤثر في ترتيب الاعتماد على استراتيجيات الفهم الفوري وتمكنهما منها حسب تقييم سلم الاختبار.

تتوافق هذه النتائج مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة "ميرود محمد (2007-2008)" والذي توصل إلى نتائج تلخص في أن مجموعة الأطفال مزدوجي اللغة يتميزون بالدقة اللغوية في استعمال استراتيجيات الفهم والإستراتيجية المعجمية على وجه الخصوص، هذا ما يؤهلهم إلى تحقيق نتائج دراسية أفضل وتمكن من الاتصال الجيد.

خاتمة:

استهدفت الدراسة الحالية تقييم استراتيجيات اللغة الشفهية عند الأطفال مزدوجي اللغة، مستخدمين منهج دراسة الحالة وبعد استخدام أدوات البحث التالية: المقابلة، الملاحظة، اختبار خمسي O52، التي أظهرت أن نتائجها إيجابية وبيّنت أن استراتيجيات الفهم الشفهي سليمة وأن الإستراتيجية الغالبة هي الإستراتيجية المعجمية ومن هنا تمكنا من استنتاج أن الازدواجية اللغوية لا تؤثر سلبا على استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل.

ومن خلال ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يمكن تقديم بعض التوصيات على النحو التالي:

• الاهتمام بالأطفال مزدوجي اللغة والعمل على زيادة وتيرة اكتسابه للغة، خاصة من الجانب الأرتوفاوني وعدم انتظار وجود اضطراب من أجل التدخل.

• تخصيص الوقت الكافي لبناء الفهم الشفهي للطفل.

• القيام بحملات توعوية حول طريقة تعليم الطفل للغة الثانية ومرافقتهم.

- الإحالات والهوامش:

- 1- أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، ووسائل تنميتها، عالم المعرفة، مصر، 2012، ص 167.
- 2- ميرود محمد، الازدواجية اللغوية المبكرة بين المفهوم المزاي والسلبيات، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، العدد 17، ص 101-126.
- 3- إبراهيم صلاح الفلاي، ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر والتوزيع، الرياض، 1996، ص 190.
- 4- السعيد عواشيرة، الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، مونديال كوم للطباعة، الجزائر، 2005، ص 45.

5- فتحي مصطفى الزيات، علم النفس المعرفي، نماذج ونظريات، دار النشر للجامعات، مصر، 1995، ص 185.

6- صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي، دار النور للنشر والتوزيع، مصر، 2003، ص 34.

7- صلاح الدين شروخ، مرجع سابق ص 34.

- قائمة المصادر والمراجع:

• الكتاب الحديث:

- إبراهيم صلاح الفلاي، 1996، ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر والتوزيع، الرياض.
- أحمد محمد المعتوق، 2012، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، ووسائل تنميتها، عالم المعرفة، مصر.
- السعيد عواشيرة، 2005، الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، مونديال كوم للطباعة، الجزائر.
- صلاح الدين شروخ، 2003، منهجية البحث العلمي، دار النور للنشر والتوزيع، مصر.
- فتحي مصطفى الزيات، 1995، علم النفس المعرفي، نماذج ونظريات، دار النشر للجامعات، مصر.

• المجلة:

- محمد ميرود، الازدواجية اللغوية المبكرة بين المفهوم المزاي والسلبيات، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، العدد 17، 2011.

عسر القراءة كمؤشر تقييمي في التحصيل الدراسي

د. فطيمة مراح

جامعة باجي مختار - عنابة merahfatima24@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2023/03/09

تاريخ المراجعة: 2023/06/05

تاريخ القبول: 2023/06/07

ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على عسر القراءة كاضطراب نمائي مزمن في اللغة المكتوبة، يتسبب التأخر في تشخيصه إلى عرقلة عملية التعلم وتدني التحصيل الدراسي لدى التلميذ الذي يعد مستقبله مرهونا بمدى تحقيق التقدم فيه وذلك بمحاولة الإجابة عن تساؤل عام مفاده هل هناك علاقة ارتباطية بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي؟

الكلمات المفتاحية: عسر قراءة، تلميذ، تحصيل دراسي، اضطراب.

*Dyslexia as an evaluation indicator in the academic success***Abstract**

The present study deals with a chronic disorder of written language development known as dyslexia. The delay in the diagnosis of this disorder hinders the learning process and lowers the student's success and academic progress on which his future depends. This work is undertaken to try to answer the general question thus formulated: is there a correlation between dyslexia and academic success?

Keywords: Dyslexia, student, academic achievement, disorder.

*La dyslexie comme indicatrice d'évaluation dans la réussite scolaire***Résumé**

La présente étude vise à identifier la dyslexie comme trouble chronique du développement du langage écrit dont le retard de diagnostic altère le processus d'apprentissage et de réussite scolaire dont dépend l'avenir de l'élève, Dans cette recherche, nous essayerons de répondre à la question s'il existe une corrélation entre la dyslexie et la réussite scolaire.

Mots-clés: Dyslexie, élève, réussite scolaire, trouble.

- (مقدمة) إشكالية:

يبدأ الطفل تعلم اللغة منذ الأيام الأولى من الطفولة، ولكنه في واقع الأمر لا يتعلمها بالصورة المألوفة وإنما يستعد لتعلمها فإذا كان الطفل يكتسب قدرات لغوية مهمة في محيطه العائلي والاجتماعي فإن قدراته تظل مع ذلك غير موازية لقدرة الشخص الراشد وبالتالي يبقى على عاتق المدرسة تمكين الطفل المتدريس من تطوير قاموسه اللغوي وتحسين اللغات المنطوقة والتعرف على الكتابة والقراءة فهو يأتي إلى المدرسة وهو مزود بمعارف معينة وعلى المدرسة تحويلها من سياقها التلقائي الواقعي إلى سياقها المدرسي العلمي ولقد أصبح لزاما على المدرسة أن تساعد الطفل للوصول إلى كفاءة تعليمية ذات قيمة وجودة.

وهذا ما يتم مواجهته من مشكلة التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم وخاصة صعوبات التعلم الأكاديمي والتي منها الأطفال المعسرّين (عسر القراءة).

كما تعد صعوبات القراءة نموذجا من صعوبات التعلم بصفة عامة لما تمثله القراءة من أهمية سواء في حياتنا اليومية أو في المدرسة، فهي تلعب دورا أساسيا في تحقيق النجاح الدراسي للتلميذ واندماجه اجتماعيا فالقراءة تعتبر مفتاح اكتساب كل المعارف إذ لا يمكن لتلميذ متابعة دراسته دون أن يكون متمكنا من القراءة وعليه فهي تشكل أولويات التعليم الابتدائي. حيث يرتبط اكتساب اللغة ارتباطا وثيقا بالتحصيل الدراسي الأكاديمي الذي هو ذلك النوع الذي يتعلق بالمواد الدراسية المختلفة، لأنه يلزم الفرد طول فترة حياته وفي كل مرحلة ينتقل منها إلى المرحلة التي تليها يعتبر استمرارا للمعرفة والعلم، لذا فالتحصيل مرتبط بالتعليم والدراسة وكان لزاما أن نقف عند مرحلة والتي تعتبر مهمة في التحصيل وهي مرحلة الطفولة التي تعد الفترة المحور الأساسي في العملية التربوية وفي التحصيل الدراسي وكذا هي تمثل تغييرا شاملا للنواحي النفسية والاجتماعية والعقلية والسيكولوجية حيث يتزود فيها الطفل بمهارات مختلفة تساعده على تكامل شخصيته وبنائه بشكل متماسك لأن الاهتمام به ينعكس على تحصيله الدراسي بالدرجة الأولى، فعند انتقال الطفل إلى المدرسة الابتدائية نجده يتعرض أثناء الدراسة إلى عدة مشاكل تعيق عليه عملية التعلم ومن هذه المشكلات التي تواجهه في الطور الابتدائي نجد صعوبات التعلم الأكاديمية والتي تشمل مجموعة كبيرة من التلاميذ الذين لا يدخلون ضمن فئات المعاقين ولأنهم بحاجة إلى اكتساب المهارات.

فقد عرف صعوبات التعلم نبيل عبد الفتاح حافظ بأنها عبارة عن اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك والتذكر وحل المشكلة ويظهر هذا في عدم القدرة على تعلم القراءة والحساب وما يترتب عليه في المدرسة الابتدائية أولا وفيما يعد من قصور التعلم المواد الأساسية⁽¹⁾.

ومن بين الصعوبات الأكاديمية نجد ما اصطلح عليه بعسر القراءة والذي يعد من بين أكثر الصعوبات انتشارا والتي تمثل في عدم القدرة على التعرف وفك الرموز الكتابية ومن ثم قراءتها قراءة صحيحة، حيث يرجع سببها إما قصور معرفي أو خلل عضوي وتختلف درجة شدتها حسب السبب الذي أدى إلى ظهورها، وهذا بالرغم من امتلاكهم نسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة مع خلوهم من إعاقات واضحة وسلامة حواسهم وقد يعتبر العسر القرائي عاما في إحداث التحصيل الدراسي لكونه وسيلة أساسية وضرورية تكسب من خلال المعارف والمعلومات كما جاء في بعض المدارس الجزائرية أن عسر القراءة أشد صعوبات التعلم. فالكسب اللغة هو الخطوة الأولى والأساسية لنجاح التلميذ في مساره الدراسي حيث كلما تعثر في اكتساب اللغة كلما أثر ذلك سلبا على تحصيله الدراسي، وهذا ما سنعالجه في إطار نظري مفاهيمي وفي إطار الدراسات السابقة.

حيث تتجلى أهمية هذه الدراسة في:

- إن ما تحققه هذه الدراسة الحالية من نتائج يفتح لنا المجال لتفسير معلم المرحلة الابتدائية وكذلك لفت انتباهه للفروقات الفردية والصعوبات القرائية التي تكون سببا مباشرا للفشل المدرسي.
- مما يزيد أهمية الدراسة الحالية هو توجيه اهتمامها إلى حلقة وهي الربط بين البعدين العسر القرائي والتحصيل الدراسي باعتبار هذا الأخير الحلقة الأساسية في الكشف عن العسر القرائي من خلال الكشف عن نتائج المواد المتحصل عليها في الفصول الخاصة في المرحلة الابتدائية وتحديدًا لدى المعسرين قرائيا.

1- ماهية عسر القراءة:

نظرا للتعقد اضطراب العسر القرائي من جهة والتباين المثار بين الباحثين من جهة أخرى فالمتصفح للتراث النظري الخاص بالاضطراب يجد تحديدات مفاهيمية متنوعة قد تتفق وتختلف فيما بينها حسب المنطلقات النظرية لأصحابها وفي مايلي سنحاول انتقاء البعض منها وعرضها على النحو التالي: ترى نضرة جلجل أن اضطراب عسر القراءة وعدم القدرة على القراءة يشمل:

- عدم القدرة على القراءة.
- اضطراب القراءة⁽²⁾.
- أما الدليل التشخيصي الإحصائي الأمريكي DSMS فيرى أن من بين صعوبات التعلم نجد:
- صعوبة التعلم محددة مع ضعف قرائي أو عسر القراءة النهائي ويتضمن وجود مشكلات فيما يلي:
- دقة قراءة الكلمات.
- معدل القراءة أو الطلاقة القرائية.
- الفهم القرائي⁽³⁾.

كما عرفته الرابطة الدولية لعسر القراءة على أنه اضطراب له في معظم الأحيان صلة وراثية ويتسبب في صعوبة تعلم ومعالجة اللغة استماعا وتعبيرا ويتضمن مشكلات في النطق والقراءة والكتابة والإملاء والخط وأحيانا الرياضيات. أما بورال ميزوني فيرى بأن عسر القراءة هو صعوبة خاصة في التعرف والفهم وإعادة إنتاج الرموز المكتوبة والتي من نتائجها اضطراب عميق لتعلم القراءة والنحو⁽⁴⁾.

1-1 مؤشرات عسر القراءة:

من المعلوم أن لكل اضطراب جملة من المؤشرات تخصه وتحدده " فالعسر القرائي " واحد من ضمن هذه الاضطرابات فهناك علامات ومؤشرات كثيرة تساعد المدرس، والأولياء أو القائم بالتشخيص على تحديد المعسرين قرائيا ولعل من بين جملة الباحثين الذين حددوا مجموع المؤشرات المتعلقة "بالعسر القرائي" توموس، Thomason، 1966 مارسلند MARSIND، 1966 هيويز HYOUZ، 1975 "كفي CLVY، 1981.

حسب تومسون مارسلند (Thomson, marslnd, 1966)

- التحصيل القرائي أقل من المتوقع ويكون أقل من تحصيلهم في الحساب.
- لا يظهرون عجزا في حاستي السمع والبصار.
- صعوبة تذكر نماذج الكلمة الطيبة.
- إحداث نوع من الاضطراب للكلمات الصغيرة والمتشابهة في الشكل.
- قراءة ضعيفة بالنسبة للقراءة الجهرية (ضعف من ناحية الهجاء)

- يتميزون بحديث غير تام.
 - ينحدرون من أسر (يساريين) أو لديهم اضطرابات لغوية.
- " هيويز " (Hyouz,1975):

- أذكاء وطبيعيين من الناحية الجسمية والانفعالية .
 - لديهم الرغبة في تعلم القراءة.
 - صعوبة جعل الآخرين يفهمونهم.
 - قراءة رديئة لكلمات النص والإجابة الذكية على أسئلة المحتوى.
 - لا يقرأ بصورة خاطئة ولكنه يقرأها كما يراها.
 - يقوم بالتخمين لفهم المحتوى أو أجزاء الكلمة.
 - لا يكونون بارعين في حركاتهم.
 - صعوبة في نسخ الأشكال الجغرافية.
 - صعوبة التمييز بين الجانبين: الأيمن والأيسر.
 - المفاضلة في استخدام أحد الجانبين.
- حسب كلفي (Clvy,1983)

- عدم القدرة على القراءة والكتابة دون عكس الحروف.
- لا يستطيع اتباع التعليمات البسيطة.
- عدم القدرة على التمييز بين الجانب الأيمن والأيسر.

1-2- العوامل المؤثرة في عسر القراءة:

لعل جملة هذه المؤثرات المتعددة والمتباينة تبين عن تضافر عوامل متعددة في تأثيرها على العسر القرائي ولعل أهمها:

- العوامل المعرفية.
- العوامل البيئية.
- العوامل العصبية.
- العوامل الفيزيولوجية.
- العوامل الجسمية.

والتي يمكننا توضيحها في ما يلي:

1-2-1- العوامل المعرفية:

أ- الذكاء:

ضرورة وجود علاقة إيجابية ملائمة بين الذكاء والقدرة على التفوق في القراءة.

يؤكد هيويز: "إن القدرة العقلية الضعيفة تؤخر بالتأكيد قدرة الطفل على القراءة وأن الطفل الذي لديه قدرة عقلية منخفضة سوف تكون لديه صعوبة في كشف العلاقة التنظيمية بين أشكال الكلمات وأصواتها(5).

ب- الإدراك:

الإدراك هو تفسير المعلومات وتنظيمها وقد تشمل القراءة على نوعين من الإدراك: البصري والسمعي.

الإدراك البصري: القدرة على تحديد وتفسير المثير اللفظي.

الإدراك السمعي: ويرتبط بالتقسيم المقطعي، والتميز، والتوليف.

ج- اللغة:

قد تعتبر عيوب اللغة سببا للعسر القرائي:

د- الانتباه:

يعتبر الانتباه من العوامل الأساسية بالنسبة لأهم العمليات العقلية (الذاكرة، التعلم) والذي يتأثر بدوره بعوامل منها : الحداثة، الألفة، الدافعية⁽⁶⁾.

العوامل الانفعالية والبيئية:

✓ ولعل من أهم ردود الفعل المساهمة في العسر القرائي (الناجمة عن عدم النضج الانفعالي):

✓ رفض شعوري للتعلم.

✓ عدوانية صريحة.

✓ استجابة انفعالية سالبة للقراءة.

✓ الاستغراق في عالم خاص.

✓ الاعتمادية.

✓ القلق العام.

✓ الاعتقاد بأن النجاح في القراءة شيء مستحيل.

✓ صفات الشخصية:

✓ عموما لا توجد نظرية شاملة بوحدة محددة لأهم صفات شخصية المعسررين.

✓ مفهوم الذات.

أثبتت الدراسات أن تربية الطفل ما قبل المدرسة أساسية في ظهور العسر القرائي من عدمه.

حيث إن "الشعور بالأمان، والثقة بالذات، وإشباع حاجاته للانتماء" كلها ترفع من تقديره لذاته ومن ثم تدفعه

للنجاح القرائي والعكس صحيح.

✓ البيت وتأثيره على تحصيل القراءة.

يؤثر المستوى الاقتصادي والاجتماعي على التحصيل القرائي فهناك علاقة بين مستوى الأداء الأكاديمي

والمكانة الاجتماعي والاقتصادية للتلاميذ.

1-2-2- العوامل العصبية الفيزيولوجية:

المخ والقراءة:

- المخ هو العضو الأساسي لجملة السلوكيات الإنسانية بما فيها عملية القراءة⁽⁷⁾.

الجانبية:

- الأطفال الذين يعانون عجزا قرائيا فهم يسفرون عن عجز في نمو أحد نصفي الكرتين الدماغيتين.

- القراءة الجيدة تستوجب التميز بين (اليمين، اليسار) وقد حدد "روبين" بأن استعمال اليد اليسرى مثلا يمثل

إشكالا حقيقيا لما ينجر عنه من صعوبات مدرسية.

1-2-3- العوامل الجسمية:

- العيوب البصرية: يؤكد "الميكسيست" العلاقة الارتباطية بين الرؤية والنجاح القرائي وذلك على حد قوله: "بدون شك الرؤية العادية هي الشرط الأساسي للنجاح الأقصى للقراءة والرؤية الصعبة هي سبب محدد للفشل القرائي".
- العيوب السمعية: ضمان سلامة السمع تأكيد على التعليم الشفهي الجيد (القراءة) وهو المؤشر المباشرة للنجاح القرائي.

الحالة الصحية العامة:

ضرورة التأكد من العوامل الصحية الجسمية للتلميذ (القارئ) لأنها تؤثر على أدائه القرائي:

- غالبا ما يظهر ملاما فيقل بذلك التركيز.
- عدم المداومة على المدرسة قد ينجر عنه فشل خطير ومن ثم التسرب.

1-3- الفيزيولوجية التشريحية للعسر القرائي:

لعل النصف الثاني من القرن الأخير كان أرضية خصبة للدراسات النورولوجية الحديثة والمركزة أساسا على العلاقة بين الدماغ البشري واللغة وخاصة بعد النتائج المتوصل إليها في هذا المجال. وللمتتبع للتراث النظري لتلك الدراسات يجزم بالفضل الكثير - لبروكا - باعتباره الأول في تحديده للمنطقة - بروكا - والتي تعتبر الأساسية في تفسير اللغة البشرية وإنتاجها (اللغة الشفهية) والحجة القاطعة على ذلك تلف القدم الثالث للالتفاف الجبهي الأيسر جراء (صدمة، خلل دماغي) يفقد الفرد القدرة على الإنتاج اللغوي الشفهية، وهذا يسفر عن (أفازيا بروكا) بعد الملاحظة التتبعية للأشخاص من نفس الحالة اضطراب في التعبير الشفهي (8). بعدها بسنوات أتم الألماني "كارل فيرنيك" اكتشاف "بروكا" " أكد أن هناك منطقة صغرى خلفية لنفس النصف الكروي الدماغي الأيسر وتحديد المنطقة الخلفية للالتفاف الصدغي الأول والتي تختص بفك تشفير اللغة الشفهية والتي تُعنى بتحويل النغمات القادمة من المناطق السمعية بالدماغ لرسالة مفهومه محددة والخلل في منطقة "فرنك" "يكسب الفرد "أفازيا فرنكية".

فعندما نطلب من شخص إعادة التلفظ بالكلمات المسموعة، نلاحظ نشاط المناطق الصدغية العليا في نصفي الكرتين الدماغيتين، بعبارة أخرى مناطق القشرة الدماغية الخاصة بالسمع (الساحات الدماغية السمعية الأولية والثانوية) وفي نفس الوقت المناطق الحركية والمتعلقة باللغة والمشملة على مجموع العصبونات الخاصة بمراقبة الحركات (الفمية النغمية) من نصفي الكرتين المخيتين، أما عن منطقة النشاط الدماغي فهي تختلف عن الأولى عندما نطلب من شخص أن يعطي كلمة مماثلة بنفس الدلالة بالنسبة لكلمة ما مسموعة فهي تخص المناطق الحسية الحركية الدنيا لنصفي الكرتين الدماغيتين.

ومثالنا التوضيحي على ذلك (تفاحة، قضم)، (غزالة، جري) فالنشاط بذلك يتمركز في النص الجبهي الأيسر (قبل منطقة بروكا) أما عن منطقة بروكا فتختص بالنشاط في كل الحالات التي تريد الشخص أن يتلفظ بكلمة أو مجموعة من الكلمات المسموعة.

من المعلوم اتفاقا أن الطفل ما بين 6-8 سنوات بعد نهاية مرحلة التحضير وقبل سن التمدرس غالبا ما لا يستطيع تعلم كل الحروف بيد أنه يشرع في استخدام النظام المعرفي المعقد أين يستطيع الربط بين المعلومات البصرية وما يوفقه صوتيا ودلاليا.

وعليه نقول إنه مهما تعددت طرائق التدريس ومناهج التعليم فالطفل في هذه المرحلة العمرية من تعلم اللغة المكتوبة يشرع أولاً بتعلم قواعد التحويل (الخطي/النغمي) وبعد اكتساب خبرة التحويل (الخطي/النغمي) ينتقل تدريجياً للتعرف على مجموعة الصور الخطية المشكلة للمقاطع ثم الكلمات وذلك دون التطرق لفك التشفير النغمي.

وقد تسمح هذه المرحلة لنمطين من السيرورات الوظيفية والتشريحية المختلفة والمتعلقة أساساً بالنشاط الدماغي (قرب السيلفيان) والتي تخص المعالجة النغمية للكلمات، أما الأخرى فتكون أكثر آلية والتي تسمح باستخلاص شكل أكثر كفاءة لأنماط المعلومات البصرية انطلاقاً من المثير الكتابي وهذه السيرورة تسمح بتخفيف التركيز الضروري لفك التشفير لتخصه بالجانب الدلالي للمحتوى⁽⁹⁾.

1-4- أنواع عسر القراءة:

تباينت الآراء والاعتقادات بين الباحثين والمهتمين بالعسر القرائي، فظل هذا الأخير مسألة جدلية بين كل الأطراف المتباعدة والتي حاولت منذ امتداد بعيد من الزمن أن تصل إلى نقطة الاتفاق فيما يخص إمكانية القراءة لدى المعسرين قرائياً والدال على تباين الإجابة على هذا الطرح عدم ضبط أوجه هذا الاضطراب أنواعه والتي تنوعت وتشعبت في تصنيفات متعددة نحاول ذكر بعض منها:

1-4-1- تصنيف "كود فسلاند وآخرين" 1993:

تصنيف ثلاثي:

- عسر قرائي غرضي: ناجم عن عيوب المخ.
- عسر قرائي نوعي: في غياب عيوب في المخ.
- تخلف قرائي ثانوي: عوامل خارجية أو بيئية.

1-4-2- تصنيف "نيكولاس" 1968.

تصنيف ثلاثي:

- العسر القرائي النمائي.
- العسر القرائي البطيء
- موقع مختلط.

1-4-3- تصنيف "نيوباي" 1989.

تصنيف ثلاثي:

- عيوب اضطرابات اللغة.
- عيوب تنابعي لغوي مختلط.
- عدم تناسق النطق والكتابة.

1-4-4- تصنيف "ساتس وموريس" 1981:

تصنيف رباعي:

- قصور كلي للغة.
- عيوب لغوي محدد.
- عيوب إدراكي ولغة مختلطة.

مشكلات دافعية وانفعالية

1-4-5- تصنيف "ارون" 1988:

التخلف في القراءة النوعي.

التأخر القرائي العام.

1-4-6- تصنيف "بلاش":

تصنيف ثنائي:

العسر القرائي النمائي: جملة من الصعوبات الخاصة بتعلم الطفل.

عسر القرائي المكتسب: اضطراب ناجم عن صدمة أو خلل دماغي.

أ: صوتي: (DYS phonologique)

ب: عميق: (DYS profond)

ج: سطحي: (DYS de la surface)

1-5-5- أسباب عسر القراءة:

لقد تعددت وتنوعت الأسباب المؤدية إلى عسر القراءة فكل عالم أرجعها إلى سبب معين وسنحاول جمع هذه الأسباب كالتالي:

1-5-1- الأسباب الوراثية:

من خلال الدراسة التي قام بها كل من أولسون وكولرز وفولكر ووثر وراك 1989 على القوائم المتماثلة توصلوا إلى أن للوراثة دورا كبيرا في نشأة صعوبات التعلم وصعوبات القراءة على وجه الخصوص لدى هؤلاء القوائم كما تؤكد LRNER 1977 أن صعوبات التعلم التي توجد لدى الوالدين يتوارثها الأبناء وقد تختلف نوعية الصعوبة حيث تظهر بشكل نوعي آخر مثل صعوبة القراءة لدى الأب تظهر في صعوبة الكتابة لدى الابن أما سميث بوبس Smith Bobs فيشير إلى تأثير كل من الكروموزوم 6 و 15 في الجينات الوراثية لدى الطلاب ذوي صعوبات القراءة وهذا ما أكدته التجارب حول مقارنة النصفين الكرويين للمخ لذوي الصعوبات القراءة وتجلت على النحو التالي:

- إن النصف الأيسر من المخ لدى العاديين أكبر حجما من النصف الأيمن بينما يتساوى النصفان المخيين لذوي عسر القراءة.
- يتساوى النصفان الكرويان لذوي عسر القراءة بسبب هرمون التسقوسترون الذي يتسبب في عدم نمو النصف الأيسر إلى الحد الطبيعي خلال فترة الحمل.
- يحاول الفرد المعسور قرائيا السيطرة على النظام اللغوي لديه بسبب تساوي نصف المخ، أما لدى الشخص العادي فتكون هذه السيطرة عادية ممكنة 10.

1-5-2- الأسباب المعرفية:

إن عملية القراءة عملية معرفية تتكون من عمليتين متصلتين الأولى فيزيولوجية والثانية عقلية فيجب أن لا يكون هناك قصور في العمليات التالية:

- الانتباه.

- التذكر.

- التفكير .

فأي قصور في هذه الوظائف سيؤثر على القراءة فالانتباه هو العملية الأولى لمتطلبات الفهم والاستيعاب أما التركيز فهو عملية ثانية التي تساعد على فك ومعرفة الرموز والصور وتشكيل الكلمات. أما التفكير فهو العملية الأخيرة فالفرد لا يستطيع التفكير أكثر من قدرته اللغوية⁽¹¹⁾.

1-5-3- الأسباب النفسية:

تتداخل العديد من العوامل النفسية وراء عسر القراءة أهمها:

- اضطراب الإدراك السمعي.
- اضطراب الإدراك البصري.
- اضطراب الانتباه الإنقائي
- اضطراب عمليات الذاكرة⁽¹²⁾.

1-5-4- الأسباب الجسمية: وتتكون من :

أ- **العجز البصري:** وتتمثل في الأخطاء الانكسارية للرؤية كقصر النظر وطول النظر، وخلل في عضلات العين وبالرغم من استخدام الطفل أو اعتماده على المثيرات السمعية واللمسية إلا أن القراءة العلاجية والتدريبات واستخدام النظارات ضرورية لتصحيح العجز البصري.

ب- **العجز السمعي:** من بين أهم مظاهر العجز السمعي وأعقدها الصمم أو الضعف السمعي حيث يجب تدارك الأمر عن طريق الأساليب السمعية المساعدة كالزرع القوقي.

ج- **اتجاه الكتابة:** لقد وجد العلماء أن هناك من الأطفال من يكون من الأشخاص الذين يستعملون اليد اليسرى بدل اليمنى أو العكس فالإبدال في هذه الحالة قد يؤدي إلى عكس الحروف والكلمات عند النظر إليها زيادة عن إرباك الطفل إدراكيا، انفعاليا، وحركيا.

1-5-5- الأسباب البيئية:

إن الظروف المحيطة بالطفل قد تكون سببا في ظهور عسر القراءة لديه فالطفل الذي يعيش في جو أسري يتسم بالمشاكل والشجار الدائم بين الوالدين وإهمال الأبناء وعدم اهتمام الوالدين بالدراسة لظروف عديدة كضيق السكن، وكثرة الأبناء، تؤدي بالطفل إلى التوتر العصبي والإحسان من طرف المدرس تلعب دورا هاما في العملية التعليمية ففشل المعلم في طريقة التدريس أو في تعديل الأسلوب تدريسه قد يكون عائقا في وجه التلميذ وسيزيد من عسر القراءة لديه فعدم كفاءة طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية والأنشطة مع إعطاء واجبات ومتابعة يومية في الفصل كلها تزيد من اضطراب عسر القراءة لدى التلميذ، فللمعلم دور هام في العملية التعليمية إما أن يؤثر إيجابيا أو سلبيا على التلميذ⁽¹³⁾.

1-6- تشخيص عسر القراءة:

يؤكد "فوجلر" وزملاؤه على أهمية تشخيص العسر القرائي بقولهم " إن التعرف المبكر على الأشخاص المعرضين للعسر القرائي هي خطوة أولية نحو تقليل الضرر الذي يمكن أن يحدث من الفشل الأكاديمي الذي يُعزى إلى عسر القراءة غير معروف أو المكتشف، إن التقرير الدقيق مع التدخل العلاجي المانع الفعال يمكن أن يزيد من توقعات النجاح الأكاديمي للطفل الذي يعاني من عسر قرائي على الرغم من أن لديه قدرات عادية⁽¹⁴⁾. ولعل الخطوات التشخيصية تمر رأسا بثلاث خطوات رئيسية:

- التشخيص العام: تحديد التلاميذ الذين لديهم عجزٌ والذي يتطلب تحليلاً مفصلاً.
- التشخيص التحليلي: يسهم في علاج العجز القرائي عن طريق: تحديد مجالات القصور. وتحديد الأنماط الملائمة للتعليم المطلوب.

1-6-1- تشخيص دراسة حالة:

يعتبر هاما وضروريا بالنسبة لحالات العجز (تحتاج إلى فترات زمنية طويلة) وقد حاولت (نصرة جليل) تحديد ذلك من خلال:

أ- مستويات التشخيص حسب "ماك غينيس" و"سميث"

- تحديد المشكلة.
- التوضيح: لا يستطيع القراءة ثانية.
- التصنيف: التوضيح للتلميذ وللفرقة الخامسة والذي يكون لديه ذكاء أعلى من المتوسط ويقرأ عند مستوى الفرقة لديه عسر قرائي حاد.
- تحديد حاجات القراءة:

- يحتاج لأن ينمي بصورة ملائمة تكتيكات التعرف على الكلمة.
- تعلم القراءة من أجل الأفكار الرئيسية، أن يقرأ بهدف تحديد العوامل المسببة
- عيوب بصرية سمعية عدم نضج انفعالي (15).
- في حين قسم " دومورنافات" أهم الخطوات التشخيصية:

التشخيص الطبي: (DG.Medicale):

❖ العصبي.

❖ السمعي.

❖ البصري.

❖ القصة العامة.

التشخيص النفسي: (DG.PSYCHOLOGIQUE):

❖ نسبة الذكاء.

❖ التحصيل الدراسي.

التشخيص اللغوي النمائي: (DG.Logographique):

❖ تطوير اللغوي النمائي.

❖ استخدام اللغة.

التوافق:

❖ النفسي.

❖ الاجتماعي.

❖ المدرسي (16).

ومن خلال ما تقدم تبين لنا اختلاف الخطوات التشخيصية لنفس الاضطراب "العسر القرائي" إلا أنها تتفق على ضرورة تبني التشخيص المتعدد الأوجه والملائم لمختلف المقاربات ومعبّر عن الاضطراب.

1-7- التدخلات العلاجية لعسر القراءة:

لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نعتبر حق المعسر قرائيا هو التعرف عليه وتصنيفه وتشخيص اضطرابه، فحسب لكنه يتعداه إلى ضرورة التكفل والتدخل العلاجي.

ولعل الحديث عن قضية التكفل والتدخل العلاجي مسؤولية يتقاسمها الجميع (المدرسة، المنزل، ...)
بحجة إلزامية التوفيق بين كل تلك الأطراف للوصول إلى انتقاء الاستراتيجية العلاجية الخاصة بالمعسر القرائي (حسب شدة الاضطراب، المرحلة العمرية).
وقد حدد "ايكول" ثلاثة أنواع من البرامج للقراءة:

- البرامج النمائية: وهي برامج التعليم التي تتم في الفصل العادي وتكون ملبية لحاجات التلاميذ.
- البرامج التصحيحية: وهي برامج تعليم القراءة عن طريق مدرس الفصل خارج جو الفصل لتصحيح صعوبات القراءة الجادة.
- البرامج العلاجية: برامج لتعليم القراءة تكون خارج الفصل الدراسي لتعليم مهارات القراءة النمائية الفرعية للتلاميذ دون المستوى في القراءة .

في حين قدم "هاريس وسيباي" طريقتين للتدخل العلاجي كما يلي:

1-7-1- العلاج في الفصول النظامية:

تقديم العلاج داخل الفصل بواسطة مدرس الفصل.
انتقاء التلاميذ الضعفاء من ناحية الأداء القرائي.

ضرورة وجود رغبة الوقت لدى المعلم واتباعه لنصائح المتخصص⁽¹⁷⁾.

1-7-2- العلاج خارج الفصول النظامية:

- يمكن أن تقدم في حجرة القراءة بمساعدة مدرسين للقراءة العلاجية.
- حجر المعلومات: تدار بواسطة مدرس مدرب لتقديم التربية الخاصة المطلوبة لهؤلاء الأطفال.
- معامل أو عيادات القراءة: في حالة فشل التلاميذ من الاستجابة لمجمل الجهود المقدمة في مدارسهم.
- وينبغي تشخيصهم بشكل دقيق وتوجيههم إلى العيادات الخاصة.

1-7-3- المدارس العلاجية: والتي تعطي الفرصة الواسعة والوقت الكاف للأطفال من ذوي العسر الحاد وتتولى علاجهم.

1-7-4- البرامج الصيفية: وعادة ما تخطط للتلاميذ الذين يظهرون صعوبات قرائية أثناء الإجازة الصيفية وهذه البرامج تساعد بعض الأطفال لإحراز تقدم ملحوظ في الأداء القرائي⁽¹⁸⁾.

- طريقة ريبوس:

يستخدم في هذه الطريقة صور بدلا من الكلمات المكتوبة فعندما يريد التلميذ أن يتعلم كلمة قلم مثلا فإنه يرسم له صورة قلم وتتضمن هذه الطريقة أربعة كتب كل كتاب يحتوي على أشكال فيقوم بتسمية هذه الأشكال بقلم رصاص ولا ينتقل التلميذ للشكل التالي إلا بعد أن يجيب إجابة صحيحة وبعد الانتهاء من هذه الكتب يوحد كتاب رابع عبارة عن قاموس من الكلمات المرسومة توجد صورة مثلا لكراس وقاموس من الكلمات المعقدة ورسومها قطعة للفهم القرائي بعد ذلك يدخل الطفل إلى مرحلة التحول لقراءة الكلمات والهجاء الصحيح لها بدلا من معرفتها عن طريق رسمها وفيها تكتب الكلمة بحروف كبيرة وبعد ذلك يدخل التلميذ مرحلة القراءة المكتوبة للكلمات والجمل.

ونستنتج من هذه الطريقة أن التلميذ الذي يعاني من عسر القراءة تبدأ بتعليمه عن طريق صور بدل الكلمات بالتدريج حتى يصبح قادراً على قراءة الكلمات المكتوبة وبهذا يستغني التلميذ عن ملاحظة الصور أي يتعلم من خلال الملاحظة.

2- ماهية التحصيل الدراسي:

يعتبر التحصيل الدراسي من الأهداف التربوية التي تسعى إليها كل المنظومات التربوية وذلك لتحقيق والوصول إلى أعلى درجة فالمنظومة التربوية تهدف إلى إعداد الإنسان إعداداً جيداً وهذا ما يجعله قادراً على المساهمة في بناء مجتمعه وذلك يتوقف على مدى تحصيل الفرد لما تعلمه من خبرات خلال السنوات التعليمية التي مر بها الفرد وحتى الوصول إلى ذلك أي التحصيل الجيد كان لابد من توافر مجموعة من المعطيات الاجتماعية والمدرسية باعتبار أن هذا المتعلم يتأثر بمحيطه المدرسي لقد تباين مفهوم التحصيل الدراسي من مؤلف إلى آخر لكن الجميع مهتمون بهذا المجال على أن التحصيل مرتبط بمدى استيعاب الطلاب لما تعلموا من خبرات معينة من خلال دراسة الموضوعات المقررة ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض⁽¹⁹⁾.

أما شابلن فيرى بأنه مستوى محدد من الإنجاز أو التقدم في العمل المدرسي والأكاديمي يقوم به المدرسون بواسطة الاختبارات المقننة وتذهب أمل زيدان بقولها إن التحصيل هو المعرفة والمهارة حال قياسها⁽²⁰⁾.

2-1- أنواع التحصيل الدراسي:

إن التباين الحاصل في هذه الدرجات يدفعنا بالقول إنه راجع إلى الاختلاف الظاهر في درجات التحصيل بين التلاميذ وبالتالي نقول إن التحصيل الدراسي 3 أنواع:

2-1-1- التحصيل الدراسي الجيد: وهو سلوك يعبر عن تجاوز الأداء الشخصي عند الفرد المستوى المتوقع منه في ضوء قدراته واستعداداته الخاصة أي أن تحصيل الفرد مفرط في نفس العمر العقلي والزمني ويتجاوزهما بشكل غير متوقع وعادة ما يفسر ذلك في ضوء مؤشرات أخرى كالقدرة على المثابرة من طرف ذاته وارتفاع درجة المنافسة والثقافة العلمية.

2-1-2- التحصيل الدراسي المتوسط: في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ تمثل نفس الإمكانيات التي يمتلكها ويكون أدائه متوسطاً ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة.

2-1-3- التحصيل الدراسي الضعيف: هو التقصير الملحوظ عند بلوغ مستوى معين من التحصيل الذي تعمل المدرسة من أجله وهذا ما يعرفه "تعيم الرفاهي" بالتأخر الدراسي⁽²¹⁾.

2-2- أسباب ضعف التحصيل الدراسي:

يرجع ضعف التحصيل الدراسي لعدة أسباب إما مرتبطة بالتلميذ أو بالمعلم أو بالعملية التعليمية في حد ذاتها وأهم هذه الأسباب:

2-2-1- الأسباب الذاتية: تتعلق بالفرد وأخرى بيئية محيطة ومرتبطة بالمحيط الذي يعيش فيه خاصة الأسرة والمدرسة.

2-2-2- الأسباب الاجتماعية: تتعلق برفاق السوء والمشكلات السلوكية الأخلاقية.

2-2-3- الأسباب النفسية: تتعلق بالصعوبات والمشكلات النفسية التي يعاني منها كعدم الثقة بالنفس والخجل والتردد والشعور بالنقص.

2-2-4- الأسباب الصحية: تتعلق بالمشكلات الصحية والأمراض الجسمية التي قد يعاني منها الفرد كالمشاكل السمعية البصرية والذهنية، والحركية فيؤدي به إلى كثرة الغياب أو عدم التركيز أو عدم القدرة على الحفظ كلها عوامل تساهم في تدني مستوى التحصيل لدى الفرد⁽²²⁾.

2-3- شروط التحصيل الدراسي الجيد:

2-3-1- شرط التكرار: من المعروف أن الإنسان يحتاج إلى التكرار لتعلم خبرة معينة والتكرار الذي نقصده هنا هو التكرار الموجه المؤدي إلى الكمال وليس تكرارا آليا، وأعمى فلكي يستطيع الطالب مثلا أن يحفظ قصيدة من الشعر فإنه لابد أن يكررها عدة مرات. ويؤدي التكرار إلى نمو الخبرة وارتقائها بحيث يستطيع الإنسان أن يقوم بالأداء المطلوب بطريقة آلية في نفس الوقت بطريقة سريعة ودقيقة.

2-3-2- شرط الاهتمام: تتوقف القدرة على حصر الانتباه وكذلك النشاط الذاتي الذي يبذله المتعلم على مدى اهتمامه بما يدرس وأن حصر الانتباه يستلزم بذل الجهد الإرادي وتوفير الاهتمام لدى المتعلم حتى يستطيع الاحتفاظ بالمعلومات التي يتعلمها وتستقر عناصرها في تنظيم معين فما ننساه هو غالبا ما لا نهتم به والشيء الذي لاحظناه بادئ الأمر خطأ سوف نتذكره لاحقا.

2-3-3- فترات الراحة وتنوع المواد: في حالة دراسة مادتين أو أكثر في يوم واحد بينت نتائج التجارب أهمية فترة الراحة عقب دراسته كل مادة من أجل تثبيتها والاحتفاظ بها⁽²³⁾.

2-4- مبادئ التحصيل الدراسي:

يقوم التحصيل الدراسي على مجموعة من المبادئ التي تعتبر بمثابة أسس وقواعد عامة يسير عليها المربون بمختلف تخصصاتهم أثناء أداء العمليات التربوية والبيداغوجية ومن هذه المبادئ نجد ما يلي:

2-4-1- الدافعية: إن دوافعنا لاكتشاف العالم والسيطرة عليه وتنظيمه تدفع للمزيد من التعلم عن الجوانب الهامة فيه والسلوك وفق المعارف التي يتم تعلمها ويكمن أساس الدوافع لإنجاز والتحصيل في حالة سرور والافتخار والكبرياء التي نتوقعها من إنجازنا لمهمة ما بطريقة متميزة وبمعايير ممتازة وهذا دافع من الوضوح في الحياة الإنسانية حتى لكانه سمة عامة يتسم بها بنو البشر كافة بصرف النظر عن أعمارهم ومستوياتهم وقد أظهرت الدراسة أن الأطفال الذين يحصلون على علامات مرتفعة في اختبار قياس الدافع بميل والديهم إلى تشجيع أبنائهم على محاولة إنجاز مهمات صعبة ويمتدحون النجاح ويثيرون عليه ويحثون الطفل على إيجاد طرق النجاح وليس بالاكتماء بالتشكي من الفشل ويحفزونه على الاستمرار ومحاولة حل مشكلات أكثر صعوبة⁽²⁴⁾.

2-4-2- الواقعية: فينبغي أن يكون المحتوى أو البرنامج التعليمي المقدم للطلبة واقعا مرتبطا بالحياة الاجتماعية حتى يتسنى له توظيف تلك المعلومات النظرية الواقعية فوجود انفصال بين النظري والواقعي سيجعل التحصيل العلمي للطلاب نظريا فقط مما يؤدي إلى قتل الدافعية لديه لأنها أهملت ميوله ورغباته، فالمعروف عن أغلب الطلبة هو الميل إلى الأمور العلمية والواقعية.

فالطالب يجب أن يراعي اختيار مادتين مختلفتين في المعنى والمحتوى والشكل فكلما زاد التشابه بين المادتين المدروستين بطريقة متعاقبة زادت درجة تداخلهما أي طمس إحداها للأخرى وكلما اختلفت المادتان قلت درجة التداخل بينهما وبالتالي أصبحت الفرصة للنسيان.

2-4-3- الطريقة الكلية والطريقة الجزئية: لقد أثبتت التجارب أن الطريقة الكلية أفضل من الطريقة الجزئية حيث تكون المادة المراد تعلمها سهلة وقصيرة فكلما كان الموضوع المراد تعلمه متسلسلا منطقيا سهل تعلمه بالطريقة

الكلية فالموضوع الذي يكون وحدة طبيعية يكون أسهل في تعلمه بالطريقة الكلية عن الموضوعات المكونة من أجزاء الرابطة بينهما. أما مبدأ التسميع الذاتي ففيه يسترجع الفرد ما حصله من معرفة وعلاج ما يبدو من مواطن الضعف في التحصيل.

- 2-4-4- الإرشاد والتوجيه:** لاشك أن التحصيل القائم على أساس الإرشاد والتوجيه أفضل من التحصيل الذي لا يستفيد فيه الفرد من إرشادات المعلم فالإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بمجهود أقل وفي مدة زمنية أقصر مما لو كان التعلم دون إرشاد ويجب أن يراعي فيه ما يلي:
- أن يكون الإرشاد ذا صبغة إيجابية لا سلبية.
 - أن يشعر المتعلم بالتشجيع لا بالإحباط.
 - تكون الإرشادات موجهة إلى التلاميذ في المراحل الأولى من عملية التعلم.
 - أن تكون الإرشادات متدرجة.
 - يجب الإسراع في تصحيح الأخطاء حتى لا تثبت في خبرة المتعلم 25.

2-4-5- الحداثة:

وهي الأصل قبل أن تكون قبل أي شيء ... عملية بناء متكامل متناسق لصرح الاجتهاد العقلي الصرف، انطلاقاً من موقف فكري لا تردد فيه خلاصة أن عجلة التقدم نابعة من حركة التاريخ التي لا يمكن توقيفها وأن كل جيل خلق للتكيف مع ظروف مختلفة في جوهرها عن تلك التي عرفها آباؤهم وأجدادهم وأنهم بالتالي مجبرون على اصطناع آلية فكرية وابتكار حلول نوعية للمشكلات التي تعترض سبيلهم في كل نواحي حياتهم النظري والعلمية التي لا بد أن تكون مختلفة بالضرورة عن تلك التي اصطنعها أو امتد إليها الآباء والأجداد في زمانهم الذي كان. وانطلاقاً من هذا يمكن القول إن الروتين والتكرار والاستكانة للكسل الفكري واجترار الموروث والتشبث بالقديم وغيرها من السلوكيات تقضي على روح الاكتشاف والإبداع لدى التلاميذ مما يؤدي إلى تدني مستواهم التحصيلي ولهذا فالمطلوب من المربي وتطبيقاً لهذا المبدأ إخضاع لتلاميذه باستمرار للمسائل والأنشطة والخبرات الجديدة والمهارات التقنية التي تساعد على تحقيق التحصيل الدراسي الجيد بشرط الأخذ في الاعتبار الخصائص التالية:

- الانفتاح على الخبرات والمهارات الجديدة.
- الحركية والنشاط في اكتساب الحقائق والمعلومات.
- التهيؤ العقلي الفكري والتوجيه نحو الحاضر والمستقبل.
- التهيؤ العقلي للتخطيط في مجال الحياة الفكرية والمجتمعية.
- الإحساس بالمشكلات القائمة.
- الطموح إلى تحقيق مستويات عالية من التعليم والتكوين.

2-4-6- الثواب والعقاب:

أكدت النظريات الارتباطية والسلوكية أهمية مبدأ ودور الثواب والعقاب في عملية التعلم وقدرته على استشارة دافعية وتوجيه نشاطاته والكل يتفق في الميدان التربوي والنفسى على أهمية الجزاء وخاصة في دفع التلاميذ نحو الدراسة والإقبال عليها وهذا يعني أن الثواب الناتج عن النجاح في أي نشاط معين يعمل على توكيد ذلك النشاط فالتلميذ يقبل على التعلم إذا ما ارتبط ذلك بالخبرات السارة المحببة إلى النفس كالنجاح في الأداء أو اكتساب

تقدير الأستاذ وتشجيعه وبهذا يكون تحصيله الدراسي جيدا والعكس صحيح ولهذا المطلوب من الأستاذ استغلال كل المناسبات المجددة لتشجيع التلاميذ في كل مرة يظهرون فيها تحسنا تلك المناسبات التي يظهر فيها التلاميذ إقبالا على التعلم وسعادة بما يخبرون مبادرة في الإسهام في الأنشطة والبحث عن إجابات الأسئلة وزيادة الوقت المستغرق في العمل على المهمة والعمل لإكمال الواجبات والمهام المطلوبة منهم وزيادة تعاملهم مع زملائهم وهذا يزيد من تحصيلهم الدراسي⁽²⁶⁾.

2-5- العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي:

2-5-1- العوامل الذاتية: تدخل في إطار هذه العوامل عناصر متعلقة بالمتعلم وهي:

أ- **العوامل الجسمية:** تتمثل في البيئة الجسمية ونوعية نموه ويتوقف النمو على عوامل وراثية أكيدة برهنت عليها علوم البيولوجيا والوراثة وتتمثل في الرصيد الجيني الذي ينتقل من الآباء إلى الأبناء والذي يحدد شكل الجسم: طوله وبدانته، أو ضعفه ... وتؤثر العوامل البيئية في بنية الجسم بما توفيه من عوامل الإطعام والتربية والرعاية الصحية النفسية والجسمية التي تساعد على النمو السليم للجسم ويسمح ذلك بمتابعة الدروس والتدريس بطريقة عادية وقد تضبط النمو وتضعفه فيكون ذلك سببا لغياب المتكرر عن الدراسة ولا ننسى بأن البنية الجسمية الضعيفة للتلميذ قد تؤدي إلى انخفاض قدرته على الانتباه والتركيز ومتابعة الدروس فتؤدي به هذه الحالة إلى انخفاض في التحصيل الدراسي وتؤثر كذلك بعض الأمراض العضوية واضطرابات الإفرازات الخاصة بالغدد حيث يؤدي إلى نقص حيوية المتعلم وبالتالي التقليل من قدرة المتعلم على بذل الجهد اللازم والمطلوب في آدائه لعملية التعلم.

تلعب الحالة الصحية للتعلم دورا هاما في مستوى التحصيل لأن التلميذ الذي تفرض عليه حالته الصحية التوقف دوريا عن الدروس سينخفض مردوده التربوي لا محالة نتيجة لانقطاعه المتكررة عن الدروس والتلميذ الذي لا تؤدي حواسه مهامها على أحسن وجه يقل تحصيله بالضرورة لأن الحواس هي مصدر المعارف وسبيل الإنسان إليها.

-حاسة اللمس: دقة هذه الحاسة وقوتها التي تحدد تجارب المتعلم في معاملاته مع الأشياء خاصة في السنوات الأولى من العمر حيث نجد أن حاسة اللمس عند الطفل قوية بحيث تبلغ قوتها ضعف مثيلتها في الإنسان البالغ²⁷. فاللمس هو الذي يحدد معاني العديد من الكلمات مثل: حار، بارد، رطب، مشوك، والمحروم من هذه الحاسة لن يكون حظه في فهم هذه الكلمات إلا الإبهام ولن يكون مصير التحصيل إلا الضعف في اختيار أسئلة تدور حول مدلول هذه الكلمات.

-حاسة السمع: تتوقف عملية التربية التعليمية على هذه الحاسة بدرجة كبيرة حيث وبمجرد أن يتكون الرصيد اللغوي الأول للطفل تزيد أهمية هذه الحاسة وتعلو مكانتها في حياة الفرد وتبقى كذلك طوال حياته لأنها تمثل السبيل الوحيد الذي يمكن من الاتصال والتواصل واستقبال المعلومات والمعارف والمفاهيم بطريقة عادية وهذه الحاسة هي التي تمكن من التعلم السهل والعادي ونحن لا ننكر إمكانية التعلم الأهم ولكن ذلك يتحقق في إطار التعليم الخاص وعلى ما يبدو فإن حاسة السمع لا يكتمل نضجها في السنوات الأولى من العمر ويقول في ذلك الدكتور مصطفى زيدان " أما سمع الطفل في هذه المرحلة فإنه لا يزال غير ناضج تماما.

لكن ضعف السمع الزائد لدى الطفل معين يحول دون استيعابه وفهمه للرسالات الصوتية والدروس التي يتلقاها في المؤسسة التربوية فيضعف مردوده التربوي مقارنة بأنداده العاديين والأمر الذي ينطبق على حاستي

اللمس والسمع التي أشرنا إليها على سبيل المثال ينطبق على باقي الحواس السليمة والقوية وكلما لعبت دورها بطريقة أحسن وأكمل وهو ما قد يساعد في زيادة التحصيل الدراسي عكس المحروم من الحواس أو أصحاب الحواس الضعيفة الذين لا ينالون من التحصيل إلا بقدر ضعف حواسهم.

-النطق: النطق هو أحد العوامل الأساسية الأخرى في عملية التربية التعليمية العادية ووجود بعض العاهات والإعاقات كصعوبات النطق وعيوب الكلام المختلفة قد تؤثر سلبا على عملية التعليم والتحصيل حيث غالبا ما تؤدي إلى معاناة التلاميذ لصاحبها وإلى الشعور بالنقص⁽²⁸⁾.

ب- العوامل النفسية والانفعالية:

• قد ينشأ تدني التحصيل الدراسي من عوامل انفعالية مثل ضعف الثقة بالنفس أو الاضطراب النفسي والاختلال في الاتزان الانفعالي والخوف والحمول والخجل والذي يمنع التلميذ من المشاركة الإيجابية الفعالة في الفصل والانطواء على النفس وما ينتج عن ذلك من اضطراب انفعالي حاد والغضب الشديد والتمرد وهذه العوامل كثيرا ما تؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ وقد تصل إلى الحد الذي يؤثر على انتظامه في المدرسة كما تؤدي إلى ضعف قدرته على التركيز مما يؤثر على قدرته على الاستيعاب.

• كراهية التلميذ لمادة معينة لارتباطها بموقف مؤلم من جانب المدرس أو التلميذ ويمكن أن تكون الكراهية بدون سبب فقد يترتب على معاملة المعلم القاسية كراهية التلميذ له ولمادته. وقد يكره التلميذ المدرسة نفسها لشدة وصرامة اللوائح والنظم المتبعة بها مما يجعل هذا التلميذ ينفر من المدرسة بأكملها وربما يترتب على ذلك نفور من المواد الدراسية مما قد يؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي.

□ عوامل اجتماعية وشخصية: مثل الإهمال أو انخفاض الدافعية أو لامبالاة أو الجهل بطرق الدراسة أو اضطراب العلاقة مع الوالدين أو الغياب المتكرر وعدم الاهتمام بالواجب والرقابة من طرف الأولياء وتأجيل الدراسة والاستدراك في نهاية العام.

2-5-2- العوامل المتعلقة بالعلم: يمثل العلم الركيزة الأساسية التي يمكن الاستناد إليها لتحسين مخرجات النظم التعليمية باعتباره الأكثر تأثيرا في أي نظام تأثيري في أي نظام تعليمي وفي أي إصلاح وتطوير تربوي فالتلميذ يعتبر محور العملية التعليمية وغاية التربية التي تسعى إلى تنشئته تنشئة كاملة ولا يمكن الوصول إلى هذه النهاية دون التأكيد على الدور القيادي للمعلم سواء في تشكيل الجانب المعرفي أو الجانب الوجداني أو الجانب الأدائي للتلميذ.

2-5-3- المنهاج الدراسي: هو مجموع الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة سواء داخلها أو خارجها وذلك بغرض مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، أي في كافة الجوانب العقلية والثقافية والدينية والاجتماعية والجسمية والفنية والنفسية نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلولاً لما يواجههم من مشكلات⁽²⁹⁾.

3- عسر القراءة والتحصيل الدراسي ما العلاقة؟

لقد تعددت الدراسات التي حاولت الربط بين هذين المتغيرين والمؤكدة على العوامل الأساسية المؤثرة في عملية التحصيل فالمستوى المحدد من الإنجاز والكفاءة والأداء في العمل المدرسي والأكاديمي ووجود مشاكل عند التلميذ يؤثر بشكل مباشر على مدى تحصيله الدراسي خاصة إذا كان المشكل هو صعوبات القراءة وعدم التعرف على الكلمات حيث يذهب محمد النيلي وآخرون 1979 إلى الكشف عن وجود تلاميذ يواجهون صعوبات في تعلم هذه

المادة أما دراسة علي تعوينات 1982 بعنوان التأخر في القراءة والتأخر الدراسي حيث توصل من خلالها إلى أن الصعوبات القراءة التي يعاني منها كل التلاميذ الطور الثالث تنتشر في السنة السابعة كما أن عسر القراءة يؤثر سلبا على النمو الانفعالي والأكاديمي. للتلميذ وهذا ما أكدته هيلز 1983 حيث إن عسر القراءة يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى التلميذ وهذا ما أكدته دراسة بحرة كريمة 2016 التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي فالفشل القرائي يعد عاملا أساسيا في الفشل التعليمي فأكثر المشكلات الدراسية التي تواجه التلميذ في تحصيله سببها ضعف في القراءة.

فالعلاقة بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي علاقة ارتباطية حيث كلما كان الفرد متمكنا في اللغة والقراءة ارتفع مستوى تحصيله باعتبار القراءة من الوسائل الأساسية في اكتساب الخبرات والمعارف التي تعد الغاية من التحصيل الدراسي.

هذا أيضا ما أكدته دراسة علي تعوينات 2011 حول عسر القراءة وأثره على التحصيل الدراسي في التعليم الابتدائي حيث توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة والذين لا يعانون من عسر القراءة في درجات التحصيل الدراسي بكل أبعاده، فهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية بين متغيرين حيث إذا كان التلميذ يعاني من عسر القراءة فهذا سيؤدي إلى تدني مستوى التحصيل لديه والعكس صحيح⁽³⁰⁾. كما تؤكد دراسة محالي جيجقة سنة 2018 المعنونة بعسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ تبعا لمتغير الجنس وذلك من خلال دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي بولاية تيزي وزو ثم بعد ذلك تشخيصه باتباع المنهج الوصفي واعتماد مقياس التقدير الشخصي لصعوبات التعلم (القراءة) مع اختبار القراءة الجهرية والقراءة الصامتة من أجل الفهم حيث توصلت الباحثة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي وكذلك وجود فروق دالة إحصائية في عسر القراءة تبعا لمتغير الجنس 31. كما أن الدراسة التي قام بها بن قسمية جلال الدين سنة 2019 هدفت لكشف طبيعة العلاقة بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي خلال الموسم الدراسي 2020/2019 بولاية البليدة، حيث اعتمد في دراسته على المنهج الوصفي الارتباطي وتطبيق مقياس عسر القراءة المقنن لبشير شرفوح، على عينة قصدية مكونة من⁽³¹⁾ تلميذا وتلميذة. حيث توصل إلى نتيجة مفادها أن معظم أفراد العينة لديهم مظاهر لعسر القراءة تجلت في الحذف، والإضافة، والإبدال والتكرار مما يؤكد وجود علاقة ارتباطية بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي⁽³²⁾. إضافة إلى الدراسة الميدانية التي قامت بها الباحثة العرفاوي ذهبية المعنونة بعسر القراءة عند الأطفال في المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي سنة 2021 بولاية بومرداس على عينة قصدية تكونت من 60 تلميذا وتلميذة. حيث اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي واستخدام الاستمارة، والمقابلة، والمعالجة الإحصائية، ومتوسط حسابي، وانحراف معياري بالإضافة إلى معامل بيرسون حيث توصلت الباحثة إلى نتائج مفادها وجود علاقة ارتباطية بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية⁽³³⁾.

خاتمة:

نظرا لأهمية التحصيل الدراسي في تحديد مستوى الطفل المعرفي كان لابد من البحث عن إيجاد حلول مناسبة للكشف عن المشكلات المتسببة فيه وأهمها عسر القراءة الذي سيؤثر بشكل كبير على هذا الأخير لهذا يجب أن تتكاتف الجهود من أجل التشخيص المبكر لهذا المشكل وتعيين المحيط المدرسي بما يحتويه من علاقة بين

التلميذ والمعلم، إضافة إلى كل من العوامل الذاتية والموضوعية المرتبطة بعملية التحصيل وعليه كان لزاما اقتراح مجموعة من التوصيات أهمها: إيجاد حلول من شأنها تحقيق الصعوبات التي يعاني منها التلميذ في اكتساب القراءة.

وإيجاد منهجية للمعلمين تكون فعالة عند استعمالها أثناء التدريس والتخفيف من قلق الآباء على أبنائهم من تدني مستوى تحصيلهم الدراسي.

وتوعية الآباء والمعلمين خاصة لمدى خطورة عسر القراءة وتأثيرها على التحصيل الدراسي.

الإحالات والهوامش:

- 1- حافظ عبد الفتاح (2000)، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ص 62.
- 2- نصره جلجل (1995)، العسر القرائي الديسليكسيا، دراسة تشخيصية علاجية، مكتبة النهضة المصرية مصر، ص 12.
- عبد القادر فتحي (2020)، صعوبات التعلم المحددة بالدليل التشخيصي الإحصائي الأمريكي DSMS، ص 1.
- 4- الجمعي بولعراس، اضطراب عسر القراءة ومقارباته العلاجية في الوسط الفرنكفوني، بحث على موقع الانترنت <http://www.allesan.org/default.aspx?table:zilsm M7+6x> اطلع عليه يوم 2 مارس 2023.
- 5- نصره جلجل، مرجع سابق، ص 70.
- 6- TomatisA, éducation et dyslexie, paris, 1983, p 209.
- 7- Tomatis A, ibid, p 210.
- 8- Michel H, le cerveau extra ordinaire la dyslexie
- 9- Michel h, ipid, p 104.
- 10- فتحي الزيات (1998)، صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، طبعة 1 مصر، ص 180.
- 11- أحمد قحطان (2004)، صعوبات التعلم، دار وائل للنشر، طبعة 1، عمان، ص 207.
- 12- سليمان إبراهيم (2010)، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مكتبة الانجلو المصرية، ط 1، مصر، ص 310.
- 13- سليمان إبراهيم، مرجع سابق، ص 310.
- 14- نصره جلجل، مرجع سابق، ص 37.
- 15- نصره جلجل، مرجع سابق، ص 38.
- 16- De Meur A, N avert ph, methode pratique de reeducation de la lecture et de lorthographie, dyslescie, deboeck, Bruxelles 1972, p 5.
- 17- نصره جلجل، مرجع سابق، ص 92.
- 18- نصره جلجل، مرجع سابق، ص 94.
- 19- إبراهيم عزيز (2009)، معجم المصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب والنشر، القاهرة، ص 237.
- 20- أمل زيدان (2007)، مجلة التربية والتعليم، العدد 1، مصر، ص 271.
- 21- منيرة زلوف (2014)، أثر العنف الأسري على التحصيل الدراسي، دار هوما للنشر، الجزائر، ص 04.
- 22- تونسية يونس (2012)، تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمرهقين المكفوفين الجزائري، ص 104.
- 23- محمد جاسم (2004)، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر، ط 1، عمان 30-31.
- 24- راضي الوقفي (2015)، صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، دار الميسرة للنشر، ط 1، عمان، ص 346.
- 25- راضي الوقفي، مرجع سابق، ص 445.
- 26- عمر نصر الله (2004)، تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، أسبابه وعلاجه، دار وائل للنشر، ط 1، عمان، ص 15.
- 27- محمد برو (2010)، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل المدرسي في المرحلة الثانوية، دار الأمل للنشر ص 30.
- 28- فتحي زيات (1998)، مرجع سابق، ص 471.

- 29- الكحالي بن ناصر (2011)، صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وعلاجها، مكتبة الانجلو مصرية، دار الفلاح للنشر، ط 1، الأردن، ص 79.
- 30- جيجقة محالي (2018)، عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 35، ص 455.
- 31- جيجقة محالي، مرجع سابق، ص 01.
- 32- جلال الدين بن قسمية (2021)، عسر القراءة في اللغة العربية وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مقال منشور في المنصة الجزائرية للمجلات العلمية.
- 33- ذهيبية العرفاوي (2021)، عسر القراءة عند الأطفال في المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي - دراسة ميدانية بولاية بومرداس - مقال منشور في المنصة الجزائرية للمجلات العلمية.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- (إبراهيم مجدة عزيز)، 2009، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة.
- 2- (الكحالي سالم بن ناصر)، 2011، صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وعلاجها، مكتبة الفلاح للنشر، ط 1، الأردن.
- 3- (تونسية يونس)، 2012، تقدير الذات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين.
- 4- (راضي الوقفي)، 2015، صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، دار الميسرة للنشر، عمان.
- 5- (سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم)، 2010، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مكتبة الأنجلو مصرية، ط 1، مصر.
- 6- (فتحي الزيات)، 1998، صعوبات التعلم والأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، ط 1، مصر.
- 7- (عمر عبد الرحيم نصر الله)، 2004، تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، أسبابه وعلاجه، دار وائل للنشر، ط 1، عمان.
- 8- (عبد القادر وليد فتحي)، 2020، صعوبات التعلم المحددة بالدليل التشخيصي الإحصائي الأمريكي DSM5.
- 9- (قحطان أحمد الطاهر)، 2004، صعوبات التعلم، دار وائل للنشر، ط 1، عمان.
- 10- (محمد جاسم محمد)، 2004، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر، ط 1، عمان.
- 11- (محمد برو)، 2010، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل المدرسي في المرحلة الثانوية، دار الأمل للنشر.
- 12- (منيرة زلوف)، 2014، أثر العنف الأسري على التحصيل الدراسي، دار هومة للنشر، الجزائر.
- 13- (نصرة محمد عبد المجيد جلجل)، 1995، العسر القرائي الديسليكسيا دراسة تشخيصية علاجية، مكتبة النهضة المصرية، مصر.

14- (Alfred tomatis), 1983, éducation et dyslexie, 4 edition, paris.

15- (De Meur A, Navet ph), 1972, méthode pratique de rééducation de la lecture et de l'orthographe, Dyslexie, De Boeck, Bruxelles.

16- (Michel habib), 2002, le cerveau extra ordinaire, la dyslexie en question, Marseille, Paris.

مجلات:

- 17- أمل فتاح زيدان، مجلة التربية والتعليم، مجلد 14، العدد 1، 2007.
- 18- جيجقة محالي، عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 35، 2018.
- 19- جلال الدين بن قسمية، عسر القراءة في اللغة العربية وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، منصة الجزائرية للمجلات العلمية، 2021.
- 20- ذهيبية العرفاوي، عسر القراءة عند الأطفال في المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي - دراسة

موقع الانترنت:

- 21- الجمعي بولعراس، 2013، اضطراب عسر القراءة (الديسليكسيا) ومقارباته العلاجية في الوسط الفرونكوفوني العربي، جامعة تبسة، من الموقع الإلكتروني <http://www.allesan.org/default.aspx?tabl=zilsm M7+6x>

الكفاءة الذاتية كوسيط معرفي تنبؤي في سيرورة المواجهة والألم المزمن

سمية رحاحلية

جامعة باجي مختار - عنابة، rahahliasomia@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2023/03/09

تاريخ المراجعة: 2023/06/04

تاريخ القبول: 2023/06/04

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد الأثر الذي تمارسه الكفاءة الذاتية على المواجهة التي يتبناها المريض الذي يعاني من الألم المزمن، وذلك من أجل الإحاطة بالوساطة المعرفية التنبؤية الحاصلة في هذا السياق، التي تمكن المريض من ممارسة التحكم في مرضه من جهة، وفي معاناته الجسدية والنفسية من جهة أخرى، نستهدف من خلال ذلك فهما أفضل للعوامل التي يمكننا بها بلوغ تكفل متعدد العوامل يرمي إلى تحسين معاشية المريض للوضعية المزمنة وما ينجم عنها من معاناة.

الكلمات المفتاحية: كفاءة ذاتية، مواجهة، ألم، ألم مزمن.

Self-efficacy as a predictive cognitive mediator in the process of coping and chronic pain

Abstract

The present study aims to determine the effect of self-efficacy on the way of enduring adopted by a patient suffering from chronic pain. The goal is to understand the predictive cognitive mediation that takes place in this context. On one hand, it allows the patient to control his illness, and on the hand, to manage his physical and psychological suffering. The ultimate goal is to better understand the factors that make it possible to achieve a multifactorial symbiosis to improve the patient's experience of chronic illness and the suffering that results from it.

Keywords: self-efficacy, coping, pain, chronic pain.

L'auto-efficacité comme médiateur cognitif prédictif dans le processus du coping et de douleur chronique

Résumé

L'objectif de cette étude est l'appréciation de l'impact de l'efficacité personnelle sur les stratégies de coping (faire face) adoptées par le malade souffrant d'une douleur chronique, afin de comprendre la médiation cognitive prédictive établie dans cette situation, et qui permet au malade d'exercer un contrôle sur sa maladie d'un côté, et sur sa souffrance physique et morale de l'autre côté. Visant une meilleure compréhension des facteurs que l'on peut utiliser pour accomplir une prise en charge multifactorielle qui améliore le vécu du malade souffrant de maladie chronique.

Mots-clés: Auto-efficacité, coping, douleur, douleur chronique.

المؤلف المرسل: سمية رحاحلية، rahahliasomia@gmail.com

توطئة (مقدمة):

أصبحت الأمراض المزمنة بمثابة رهان حقيقي أمام مساعي برامج الرعاية الصحية، تتأرجح فيها حالة المريض بين الشفاء والانتكاس، وتصاب ميزانيات الدول بالاختلال جراء القيم المالية الضخمة المسخرة لعملية الرعاية والتكفل بهؤلاء المرضى الذين يشكلون نسبة معتبرة من مجمل حالات الرعاية الصحية من جهة، وبين الإرهاصات الثقيلة التي تفرضها الأمراض المزمنة وعلاجاتها المضنية من جهة أخرى، تبدأ المعاناة فيها بالتغيرات الجسيمة التي تطال كل جزء من أسلوب الحياة ثم تمتد إلى أي شق من أبعاد الشخصية والجوانب العقلية والانفعالية والاجتماعية للمريض، ومن ثم تشتت تمركز الجهود الرامية إلى حسن الرعاية الصحية والتنبؤ الإيجابي بمآل المرض والمريض⁽¹⁾.

لذلك كان جديرا بالاهتمام ألا تقتصر الرعاية الصحية على الاهتمام بتأثير طبيعة المرض وأبعاد العلاج فحسب، بل تستدعي الإلمام بالتفاعلات التي تشتمل في وقت واحد على جوانب شخصية المريض ومعايشته للمرض وتفاقم الأعراض الجانبية للعلاج، ضمن هذه السيرورة المتكاملة والمتفاعلة، وبالتأكيد دون منأى عن التأثير الجلي للعوامل الاجتماعية والعلائقية⁽²⁾.

وفي هذا السياق بات من الملح تعديل التكفل المقتصر على المقاربة الطبية التي تقف عاجزة في الكثير من الأحيان إلى المقاربة التكاملية التي لا تغفل أي جانب في الرعاية الصحية، بل وتعطي الأولوية لبعض القدرات والعوامل المعرفية أو النفسية التي أكدت الدراسات والبحوث عميق أثرها في مختلف السيرورات البيولوجية من خلال الأثر الوسيط الذي تمارسه عبر تعزيزها لمختلف الجوانب الإيجابية في الفرد.

ومما لا يختلف فيه، أن النموذج البيولوجي النفسي اجتماعي قد قارب بشكل لافت للانتباه سائر الحالات المرضية الباعثة على القلق، سواء من حيث محاكاة التشخيص أو من جانب الأساليب المعتمدة في التكفل، أو من قبيل البحث عن مجال إيجابي يكون الهدف الأساسي فيه الرفع من إحساس المريض بالراحة والطمأنينة والأمان مما يدعم في هذا الشأن شتى السياقات الهادفة إلى شفاؤه أو في أضعف الحالات إلى التحسين من معاشته للمعاناة⁽³⁾.

وفي سبيل مقارنة هذه المساعي التي تهدف بالدرجة الأولى إلى التخفيف من وطأة معاناة المريض لا سيما من حالة إزمان الألم وقصور الجدوى الطبية أمامه، اتجهت العلوم إلى استكشاف مجال المواجهة النفسية وتعزيزها بتقوية بعض الجوانب والأبعاد من شخصية المريض التي تركت الدراسات المتتالية بصمتها المثبته بشأنها هذا، على رأسها الكفاءة الذاتية كإحدى الوسائط المعرفية الثقيلة الصدى، والممتدة المدى في مجال الصحة والمرض، عبر تأثيرها الواسع على السلوك من خلال تحديد أشكال ودرجة الجهد المبذول، وكيفية إدراك المهام التي يمكن أن يقوم بها، وبالتالي اتخاذ القرار حول الإقدام نحوها أو الإحجام عنها، وعلى عمليات الانتباه والتفكير ومساعدة الذات، وتحفيز للوصول إلى الحلول المناسبة انطلاقا من حسن تقييم أبعاد المشكلة والمصادر المتاحة لحلها، وبالمقابل يسحب تدني مستوى الكفاءة الذاتية الأفراد إلى تحويل انتباههم إلى الداخل وإغراق أنفسهم بالهموم عند مواجهة الصعوبات والعراقيل، وهم بذلك أكثر ميلا إلى الاهتمام بالفشل وتركيزا عليه، بحيث يفاقم هذا التفكير السلبي لديهم من حدة الضغط والتوتر، كما يجد من الاستخدام الفعال للقدرات المعرفية من خلال تحويل الانتباه إلى كيفية معالجة المتطلبات بأفضل شكل ممكن إلى إثارة القلق حول العجز الشخصي، واحتمالية الوقوع بالفشل، وهو في النهاية ما يربط بين مستويات الكفاءة الذاتية لدى الأفراد، وإمكانات المواجهة الفعالة للمعاناة، بدوره

المنحى الذي يعزز التوجهات الحديثة والجدية إلى الرفع من فاعلية استراتيجيات المواجهة البناءة أمام هذه شساعة معاناة المريض أمام مختلف الوضعيات المعاشة على رأسها إزمان الألم⁽⁴⁾.

إشكالية:

يبرز الألم كأحد أبعاد المرض الأكثر تأثيرا في معاش المريض، وفي تقبله للمرض ومدى التزامه بالعلاج، وسعيه للمواجهة والتغلب على المعاناة أيا كان نوعها، نفسية أو جسدية أو الانسحاب والتراجع ثم الانتكاس والانهيار، حيث يتجاوز الألم باعتباره خبرة حسية غير سارة مجرد الجانب الحسي للمفهوم، بل يتعداه إلى التأثيرات المعرفية والانفعالية للمضمون من خلال إدراك الخبرة وفهمها في المستوى الأول والمعاشة الوجدانية والانفعالية على المستوى الثاني⁽⁵⁾ وكلاهما يسمحان في ظل هذا التكامل بمعاشة المريض للحالة باذلا مجهودات معرفية وسلوكية تساعده في التغلب ومجابهة هذه الوضعية المهددة له من خلال ما يعرف باستراتيجيات المواجهة⁽⁶⁾ التي تعمل على خلق نمط من الموازنة بين المعاناة الداخلية للفرد والمتطلبات والضغطات الممارسة في البيئة الداخلية أو الخارجية، والقدرات التي يمارسها ساعيا إلى الراحة والانسجام مع استراتيجيات المواجهة الإيجابية التي تساهم في التحكم في الألم والتخفيف من القلق والاكتئاب ومشاعر العجز والخوف⁽⁷⁾.

إذ يسعى المريض إلى إيجاد حلول كفيلة بالتقليل من هذه الأحاسيس السيئة المترافقة بالضيق والانزعاج، فإنه لا محال سيعيش خبرة تعد من أكثر الظواهر التي يكتنفها الغموض، لأنه في الأساس خبرة سيكولوجية تعتمد درجة الإحساس به وما يسببه من عجز بشكل كبير على طريقة تفسيره⁽⁸⁾، زيادة على كون هذه التجربة تتضمن معاشا تتفاعل فيه الأبعاد النفسية والجسدية وتتداخل تبعا لتأثيرات كل منها على الأخرى، ولا يحول ذلك بالمقابل دون اعتبار هذه التجربة الموجعة وسيلة معتمدة من طرف الجسم للتواصل، حيث يظهر بمثابة نداء استغاثة بشأن فقدان التوازن، وإدراك الاختلال الحاصل بالجسد، الذي يبعث رسائل خفية تمثل إحدى مؤشرات حفظ الذات، أمام هذا التهديد لكليته وانسجامه، أين لا يمكن أن تكون لديه القدرة على الدخول نفسيا في المواجهة مع المرض إلا من خلال تجربته الحسية المجسدة عبر الألم⁽⁹⁾. لا سيما في الحالات التي تطول فيها المعاناة، وتصبح مسألة الإزمان من بين المترتبات الثقيلة التي تزيد من الاختلالات الواقعة في حياة المريض، أين يصبح الاهتمام بالسياق المرضي في ظل النظرة الشمولية التي لا تغفل أيا من الأبعاد المتفاعلة في البيئة النفسية أو المعرفية أو الاجتماعية للمريض ضرورة حتمية لبلوغ الغايات المنشودة من عملية التكفل.

وإذ تتدخل بعض الوسائط المعرفية في تعزيز هذه الأساليب، تحتل الكفاءة الذاتية الصدارة باعتبارها مؤشرا عن معتقدات الأفراد واقتناعهم الذاتي بامتلاك القدرة على الأداء الناجح للمهام والسلوكات التي يقومون بها⁽¹⁰⁾ حيث تمارس الكفاءة الذاتية دورا حاسما ومحوريا في مجال الصحة وإدارة المرض، لذلك باتت تلقى عناية فائقة بعد أن عزت إليها عديد الدراسات فضلا كبيرا في التعزيز من قيمة المتغيرات الإيجابية، كممارسة السلوكات الصحية، والالتزام بالعلاج، والتخلي عن العادات السلوكية السيئة، كما تلعب الكفاءة الذاتية دور وسيط معرفي فعال أمام الاستجابات البيولوجية⁽¹¹⁾، إذ ترتبط المستويات المتدنية للاعتقاد بكفاءة.

(les catécholamines) إذ ترتبط المستويات المتدنية للاعتقاد بكفاءة الذات بزيادة إفراز الكاتيكولامينات وزيادة نشاط الجهاز العصبي الودي، كما يعمل الإدراك المرتفع لها على تعزيز الكفاءة المناعية وتنشيط إفراز الأندورفين الذي يلعب دور المورفين في تخفيض الإحساس بالألم⁽¹²⁾.

وانطلاقاً من أهمية الارتباط القائم بين متغيرات الدراسة، ونظراً للقيمة وللاهتمام المتنامي لكل متغير منها على حدة، جاءت الدراسة الحالية لتبحث في اتسام الكفاءة الذاتية بقدرة تنبؤية في مواجهة المرضى للألم المزمن بطرح تساؤل عام مفاده:

1- هل تتسم معتقدات الكفاءة الذاتية العامة بقدرة تنبؤية في مواجهة المرضى للألم المزمن؟

أي: هل تتدخل الكفاءة الذاتية كوسيط معرفي تنبئي في سيرورة المواجهة والألم المزمن؟

حيث يقودنا التساؤل السابق إلى تقديم الفرضية التالية:

تتسم معتقدات الكفاءة الذاتية بقدرة تنبؤية في مواجهة المرضى للألم المزمن.

بمعنى: تتدخل الكفاءة الذاتية كوسيط معرفي تنبئي في سيرورة المواجهة والألم المزمن.

* إذ تتجلى أهمية الدراسة الحالية من خلال أهمية المتغيرات التي تتولى البحث فيها: فالكفاءة الذاتية واستراتيجيات المواجهة من أهم الأبعاد التي باتت تلعب دوراً فارقاً في العلوم النفسية والمعرفية، وكذلك الصحة النفسية لما لها من أثر على تحسين المعاش النفسي ومستوى الرعاية الصحية.

* كما تكتسب الدراسة أهميتها من اهتمامها بجانب أساسي له ثقله سواء في إرهاصات المرض المزمن ومعاناة المريض، أو بالنسبة للفريق القائم على الرعاية الصحية من أطباء وأخصائيين نفسيين واجتماعيين وهو: الألم المزمن الذي يحتم على المريض أعباء جديدة لم تكن مدمجة في جوانب حياته من تبعية للعلاجات وما تراكمه من آثار جانبية جسدية ونفسية واجتماعية تزداد بزيادة حدة المخاوف والاكتئاب وتقود المريض إلى العزلة والانسحاب الاجتماعي.

* وما لا يمكننا إغفاله أن نتائج كل دراسة هي بمثابة انطلاقة لدراسة أخرى تسعى إلى البحث في الفجوات العلمية المحفزة بما توصلت إليه الدراسة الأولى، لذلك ستكون الدراسة الحالية نواة بحث تغذي بحوثاً قادمة تسعى إلى التعمق في المتغيرات المدروسة، سعياً إلى الرفع من جودة حياة المريض وحسن التنبؤ بمآل المرض ومعاش المريض.

1- الكفاءة الذاتية:

1-1- تعريف الكفاءة الذاتية:

تدل الكفاءة الذاتية على معتقدات الفرد حول إمكاناته وقدراته الذاتية على إنجاز مختلف المهام والتغلب على المواقف والمشكلات المختلفة التي تعترضه بصورة ناجحة⁽¹³⁾.

ويرى Schwartz 1994 أن معتقدات الكفاءة الذاتية تمثل بعداً ثابتاً من أبعاد الشخصية، حيث تتضمن قناعات الفرد الذاتية في قدرته على التغلب على المشكلات الصعبة ومتطلبات الحياة التي تواجهه⁽¹⁴⁾.

ويعرفها Sayers et al بأنها بمثابة مجموعة من التوقعات العامة التي يمتلكها الشخص والتي تقوم على الخبرة الماضية، وتؤثر على توقعات النجاح في المواقف الجديدة⁽¹⁵⁾.

ويعتقد Shunk; H 1983، بأن الكفاءة الذاتية تتعلق بالأحكام على مدى الجودة التي يستطيع بها المرء أن ينظم ويستخدم مجريات الأحداث في المواقف التي تحتوي على عناصر جديدة⁽¹⁶⁾.

1-2- نظرية الكفاءة الذاتية لـ Bandura A:

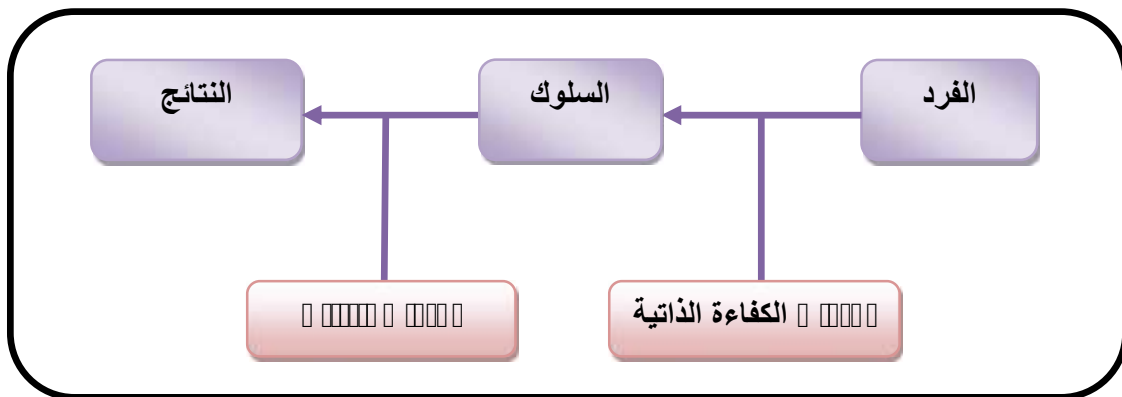
نظرية متكاملة للكفاءة الذاتية، مؤكداً أنها نتاج عشرين سنة من البحث السيكولوجي الذي Bandura, A قدم

امتد من 1977 إلى غاية 1997 وعبر عنها بأنها قوة مهمة تفسر الدوافع الكامنة وراء أداء الأفراد في المجالات المختلفة، وأن إدراك الكفاءة الذاتية يسهم في تحديد وفهم أسباب المدى المتنوع من السلوك الفردي والمتضمنة في التغيرات، وفي سلوك المثابرة الناتج عن حالات الأفراد المختلفة، ومستويات ردود الأفعال للضغوط الانفعالية، وضبط الذات والمثابرة من أجل الإنجاز، ونمو الاهتمامات في مجالات خاصة، والاختيار المهني⁽¹⁷⁾.

في طرحه لنظريته فكرة ديناميكية الكفاءة الذاتية فهي قابلة للنمو، ومن خلال تعدد الخبرات Bandura, A وقدم التي يمر بها في حياته، حيث تعمل هذه الخبرات على مساعدته في التغلب على المواقف الضاغطة التي تواجهه كما طرح فكرة مفادها أن الفرد أثناء مواجهة الموقف الضاغط يمر بنوعين من التوقعات⁽¹⁸⁾ وهي:

أولاً: التوقعات المرتبطة بالكفاءة الذاتية: تتعلق بإدراك الفرد لقدرته على القيام بأداء سلوك محدد، وهذه التوقعات يمكنها أن تساعد على تمكن الفرد من تحديد ما إذا كان قادراً على القيام بسلوك معين أم لا، وتحدد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك، وأن يحدد إلى أي حد يمكن لسلوكه التغلب على العراقيل المعيقة لهذه المهمة. ثانياً: توقعات النتائج أو مخرجات السلوك: ويشير إلى تقويم الفرد لسلوكه الشخصي الذي يؤدي إلى نتيجة معينة، وتظهر العلاقات بين توقعات النتائج وتحدد السلوك المناسب للقيام بالمهمة، بينما ترتبط توقعات الكفاءة بشكل واضح بأفعال الفرد في المستقبل⁽¹⁹⁾.

شكل رقم (01) يوضح السياق العام لأداء السلوك حسب نظرية الكفاءة الذاتية



شكل رقم (01) يوضح السياق العام لنظرية الكفاءة الذاتية في أداء السلوك⁽²⁰⁾

أن كلا من توقعات الكفاءة و Bandura, A ويعني هذا أن توقعات الكفاءة تسبق توقعات النتائج ويرى توقعات النتائج أو توقعات مخرجات السلوك ميكانيكيان ينطويان تحت ما يعرف بـ "التقييم الذاتي" وهما يحددان معا إنجاز السلوك على نحو معين.

ويتضمن بناء الشخصية الذي استندت عليه النظرية الفعالية الذاتية. في المقام الأول: العمليات المعرفية، وهنالك ثلاثة مفاهيم جديرة بالاهتمام وهي:

1- التوقعات أو الاعتقادات:

تركز نظرية الكفاءة الذاتية على التوقعات التي يحملها الناس بخصوص الأحداث، وعلى الاعتقادات التي يشغلون بها أنفسهم مثال ذلك أن الأفراد لديهم توقعات متصلة بسلوك الآخرين وبالثواب والعقاب الناتج عن سلوكهم الشخصي في أنواع معينة من المواقف كما أن لديهم أيضاً معتقدات مرتبطة بقدراتهم الخاصة للتعامل مع الأمور والتحديات التي تكمن في أنواع محددة من المواقف، والاستبطان، والتوقع المستقبلي.

والأهم في هذا المجال هو نوع التوقعات والاعتقادات التي يطورها الشخص في علاقتها بمواقف معينة

ويمكن جوهر الشخصية حسب Bandura, A في اختلاف الطرق التي يدرك بها الأشخاص المواقف المختلفة والأنماط السلوكية التي كونوها بالنسبة لمختلف هذه الإدراكات.

2- الكفاءات والمهارات:

تركز النظرية على الكفاءات المعرفية والمهارات التي يمتلكها الفرد، أي قدرة هذا الفرد على حل المشكلات ومواجهة الصعوبات التي تعترضه في الحياة، وبدلاً من التركيز على السمات التي يحوزها الفرد فإن هذه النظرية تؤكد أن الكفاءات التي تتجسد فيما يقوم به الفرد من مهام، وتشمل هذه الكفاءات كلا من طرق التفكير في مشكلات الحياة، والمهارات السلوكية في التوصل إلى حلول لها، والمهم أن الأفراد يمتلكون غالباً مثل هذه الكفاءات في سياقات معينة فقد يكون الشخص الكفاء في سياق معين، أقل كفاءة في سياق آخر، فالأشخاص الذين يتسمون بالكفاءة الأكاديمية مثلاً قد لا يتسمون بالكفاءة الاجتماعية أو في مجال الأعمال.

3- الأهداف:

يرتبط مفهوم الأهداف بقدرة الأشخاص على توقع المستقبل، وبأن تكون لديهم دافعية ذاتية، فالأهداف هي التي تقودنا إلى وضع الأولويات والاختيار بين المواقف، وهي التي تمكننا من أن نذهب أبعد من التأثيرات اللحظية، وتنظم سلوكنا عبر فترات طويلة من الزمن، وتنظم الأهداف الفرد بطريقة تجعل بعض هذه الأهداف أكثر أساسية وأهمية بالنسبة إلى غيرها، ولكن ذلك ليس نظاماً جامداً أو ثابتاً بوجه عام، وقد يختار الشخص بين عدد من الأهداف اعتماداً على ما يبدو أنه أكثر أهمية بالنسبة له في زمن معين⁽²¹⁾.

1-3- أبعاد الكفاءة الذاتية:

حدد Bandura, A ثلاثة أبعاد للكفاءة الذاتية مرتبطة بالأداء، واعتبر أن معتقدات الفرد الذاتية التي يكونها حول كفاءته الذاتية تختلف تبعاً لهذه الأبعاد

1-3-1- قدر الكفاءة:

ويعني مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويبدو قدر الكفاءة بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الكفاءة، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها⁽²²⁾.

ويتباين قدر الكفاءة الذاتية بتباين عوامل عدة أهمها: مستوى الإبداع أو المهارة، ومدى تحمل الإجهاد، ومستوى الدقة، والإنتاجية، ومدى تحمل الضغوط والضبط الذاتي المطلوب، ومن المهم هنا أن تعكس اعتقادات الفرد تقديره لذاته بأن لديه قدراً من الكفاءة الذاتية يمكنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به دائماً وليس أحياناً⁽²³⁾.

1-3-2- العمومية:

يشير هذا البعد إلى انتقال كفاءة الذات من موقف ما إلى مواقف مشابهة، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة⁽²⁴⁾. وتتباين درجة العمومية بين اللامحدودية التي تعبر عن أعلى درجات العمومية والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة⁽²⁵⁾.

إلى أن العمومية تتحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل Bandura, A وفي هذا الشأن يشير المجالات المحددة، وأنها تختلف باختلاف عدد من الأبعاد مثل: درجة تشابه الأنشطة والطرق التي نعبر بها عن

الإمكانات أو القدرات السلوكية والمعرفية والوجدانية ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه⁽²⁶⁾.

1-3-3- القوة أو الشدة:

يشير هذا البعد إلى عمق الإحساس بالكفاءة الذاتية، بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس، ويندرج بعد القوة أو الشدة إلى متصل ما بين قوي جدا إلى ضعيف جدا⁽²⁷⁾.

كما يؤكد Bandura, A أن القوة أو الشدة تحدد ضمن خبرة الشخص ومدى مناسبتها للموقف، حيث إن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المواظبة في العمل وبذل جهد أكبر في مواجهة الخبرات الصعبة⁽²⁸⁾.

1-4- مصادر الكفاءة الذاتية:

تعد الكفاءة الذاتية بمثابة ميكانيزم ينشأ بفاعل الفرد مع البيئة وتستخدم وفقا للإمكانات المعرفية والمهارات الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على الأداء الناجح لمختلف المهام. ♦ وتتبع الكفاءة الذاتية حسب التحليل الذي قدمته نظرية التعلم الاجتماعي من أربعة مصادر رئيسية تشكل قاعدة للمعلومات التي يستند إليها الفرد في إصدار أحكام الكفاءة المتعلقة بالإقدام على مهمة معينة أو تجنبها، هذه المصادر هي:

1-4-1- الإنجازات الأدائية:

وتعني خبرات وتجارب الفرد الشخصية الناجحة أو الفاشلة وتعتبر إنجازات الأداء المصدر الأكثر تأثيرا لدى Bandura, A حسب ما قدمه لأنها تعتمد على خبرات الإتقان الشخصية، وهي بذلك تعمل على زيادة توقعات الكفاءة، أما الإخفاقات المتكررة فتعمل على التقليل من ذلك⁽²⁹⁾.

ويذكر Bandura, A أن هذا المصدر له تأثير خاص لأنه يعتمد أساسا على الخبرات التي يمتلكها الفرد، فالنجاح عادة يسمو بتوقعات الكفاءة بينما الإخفاق المتكرر يخفضها، وبعد أن يتم تحقيق الكفاءة الذاتية المرتفعة من خلال النجاحات المتكررة، فإن الأثر السلبي للفشل العارض عادة يتناقص، بل إن الإخفاقات العارضة التي يتم التغلب عليها من خلال الجهود الدؤوبة يمكن أن ترفع من الكفاءة الذاتية، ويمكن لهذه الأخيرة أن تعمم إلى مواقف أخرى سبق وان كان الأداء فيها ضعيفا لانعدام الاعتقاد بالكفاءة المدركة⁽³⁰⁾.

وترى Williams أن الأفراد الذين يعتمدون على إنجازاتهم الأدائية للحكم على كفاءتهم، يستخدمون مصادر أخرى للمعلومات كمهارات الحكم الذاتي والتي تختلف عن الإنجازات السابقة، وعندما يقع التناقض تصبح الكفاءة الذاتية أفضل منبع للإنجازات المستقبلية⁽³¹⁾.

ويجد Bandura, A أن نظرية المقارنة الاجتماعية قد نشأت لتفسير التقييم الذاتي للقدرات في ظل غياب محك محايد، في وجود العديد من العمليات التي من خلالها تؤثر الخبرات البديلة على التقييم الذاتي للكفاءة الذاتية لذلك طرح مصدرا آخر للحكم وتنمية الكفاءة وهو أداء الآخرين المشابه لأداء الفرد⁽³²⁾.

1-4-2- النمذجة أو الخبرات البديلة:

وتعرف كذلك بالتعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين، ويقصد بها أن المصدر يشير إلى الخبرات غير المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد، وعلى الرغم من أن هذا المصدر أضعف من الخبرات المباشرة، إلا أن له أهمية عندما يكون الفرد ذا خبرات سابقة محدودة أو ضعيف الاعتقاد بكفاءته الذاتية.

ويرى للمعلومات أن Bandura, A الأشخاص لا يثقون في نموذج الخبرة كمصدر أساسي، ورغم ذلك فكثير من التوقعات تشتق من الخبرات البديلة، ورؤية أداء الآخرين للأنشطة الصعبة، التي يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة والرغبة في التحسن والمثابرة مع الجهود وتقييم أنفسهم بالنسبة لقدرات الآخرين وتلعب الثقة دورا استدلاليا في رفع مستوى الكفاءة الذاتية، إلا أن الاقتناع بتوقعات الكفاءة بواسطة النمذجة أقل قوة من سابقه من المصادر وأكثر عرضة للتغير⁽³³⁾.

ومع أن الخبرات من خلال الآخرين أضعف من الخبرات المباشرة، إلا أن الخبرة من خلال الغير يمكن أن تنتج تغيرات دائمة ذات دلالة من خلال تأثيرها على الأداء، فالناس الذين يقتنعون من خلال غيرهم أنهم غير فعالين، يميلون إلى السلوك بطرق غير مؤثرة وبذلك يتولد في الواقع دليل عدم كفاءة مؤكدة بالمقابل فإن تأثيرات النموذج التي تحسن الكفاءة الذاتية يمكن أن تقلل من تأثير الخبرة المباشرة للفشل، وذلك من خلال التحمل للفشل المتكرر⁽³⁴⁾.

1-4-3- الإقناع الاجتماعي:

يوضح أن Bandura, A الإقناع اللفظي الذي سماه لاحقا الإقناع الاجتماعي، هو الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين، والاقتناع بها من قبل الفرد عن طريق معلومات تأتي لفظيا إليه من خلالهم، مما يؤثر على سلوكه أثناء القيام بمهمة معينة. وبالرغم أن الإقناع الاجتماعي وحده يملك حدودا معينة لخلق حس ثابت بالكفاءة الذاتية، إلا أنه قد يسهم في النجاحات التي تتم من خلال الأداء التصحيحي:

فالأشخاص الذين يتلقون الإقناع الاجتماعي يملكون قدرات خاصة للتصدي للمواقف الشائكة، ويستطيعون بذل جهد أكبر من أولئك الذين لا يتلقون إقناعا اجتماعيا، مع ذلك فإن توفر الإقناع اللفظي وحده دون تهيئة الظروف المناسبة للأداء الفعال يؤدي غالبا إلى الفشل الذي يضعف الثقة بالشخص المقنع، ويقوّض الكفاءة الذاتية المدركة للمتلقين بالإقناع، وبالتالي فإن هنالك عملية تفاعلية لآثار الإقناع الاجتماعي على الكفاءة الذاتية⁽³⁵⁾.

ويضيف Bandura, A مع الثقة فيما يملكونه من أن الإقناع اللفظي يستخدمه الأشخاص على نحو جد واسع قدرات وما يستطيعون إنجازه، وأنه توجد علاقة تبادلية بين الإقناع اللفظي والأداء الناجح في رفع مستوى الكفاءة الشخصية والمهارات التي يمتلكها الفرد⁽³⁶⁾.

ويتمكن الإقناع اللفظي في ظل الظروف السليمة من رفع الكفاءة الذاتية، ولتحقق ذلك ينبغي أن يؤمن الفرد بالشخص القائم بالإقناع أو تقديم النصائح، أو التحذيرات، وأن يكون النشاط الذي ينصح الفرد بأدائه في حصة هذا الفرد السلوكية على نحو واقعي، وذلك أنه لا يوجد إقناع لفظي يستطيع أن يغير حكم شخص على كفاءته وقدرته على القيام بعمل يستحيل أدائه في ظل الموقف الفعلي.

1-4-4- الحالة الفيزيولوجية والانفعالية:

تؤثر البنية الفيزيولوجية والانفعالية أو الوجدانية تأثيرا عاما على الكفاءة الذاتية للفرد، وعلى مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية المعرفية، والحسية العصبية لدى الفرد، ويرجع ذلك لثلاثة أساليب رئيسية من شأنها زيادة أو تفعيل إدراكات الكفاءة الذاتية وهي:

- ◆ تعزيز أو زيادة تنشيط البنية البدنية أو الصحية.
- ◆ تخفيض مستوى الضغوط والنزعات أو الميول الانفعالية السلبية.
- ◆ تصحيح التفسيرات الخاطئة للحالات التي تعترى الجسم⁽³⁷⁾.

ويمكن من خلال الحالة الفيزيولوجية أن يتمكن الناس إلى حد كبير من تحديد مدى ثقتهم وقدرتهم على ممارسة سلوكيات صحية معينة، فعدم وجود أعراض جانبية للفرد بعد تخليه عن التدخين يعد مؤشرا لقدرته وكفاءته في التخلي عن هذا السلوك، بينما وجود حالة التوتر والقلق، وزيادة الاستثارة الانفعالية يعكس الإخفاق والفشل في مواجهة هذا التغير ويتجه بالفرد إلى سوء المواجهة، على النقيض من الأفراد الذين لا تظهر عليهم علامات الاستثارة الفيزيولوجية عند مواجهتهم موقفا لهم إحساس متزايد بالكفاءة على مواجهة ذلك التحدي بنجاح، وهم أكثر احتمالا من غيرهم في تحقيق النجاح في ممارستهم المختلفة في أساليب الحياة⁽³⁸⁾.

إن معظم الناس تعلموا الحكم على أنفسهم من خلال تنفيذ عمل معين في ضوء الاستثارة الانفعالية، وتخفض قوة الانفعال غالبا من مستوى الكفاءة الذاتية، كما أن معلومات الاستثارة الانفعالية ترتبط بعدة متغيرات:

- ◆ مستوى الاستثارة: فالاستثارة الانفعالية ترتبط في بعض المواقف بزيادة الأداء.

- ◆ الدافعية المدركة: إذا عرف الفرد أن الخوف أمر واقعي فإن هذا الخوف قد يرفع من كفاءته، ولكن عندما يصبح الخوف مرضيا فإن الاستثارة الانفعالية تميل إلى خفض الكفاءة الذاتية.

- ◆ طبيعة العمل: قد تيسر الاستثارة الانفعالية النجاح للأعمال البسيطة، كما أن الأنشطة المعقدة تؤدي إلى خفض الكفاءة الذاتية⁽³⁹⁾. وهذه العلاقة المتبادلة بينما تؤثر الاستثارة الانفعالية في مستوى الكفاءة الذاتية، تلعب هذه الأخيرة دورا مفصليا في أداء المهام الموكلة للأفراد بجد ونجاح مع إظهار مستويات متدنية من الكفاءة الذاتية وهذا من شأنه إعطاء خبرة إضافية تعزز الاعتقاد بالفعالية، والفشل إلى الجهود الذاتية وليس إلى القدرات أو إلى العوامل الخارجية ومن ثم تقبل الفشل وتجاوزه أفضل من الذين يتسمون بمعتقدات متدنية حول الكفاءة الذاتية⁽⁴⁰⁾.

1-5- الكفاءة الذاتية كوسيط معرفي في الصحة والمرض:

تعتبر الكفاءة الذاتية المدركة محددًا مهما في السلوك التعزيزي للصحة، ويظهر مستويان جوهريان يلعب فيهما الاقتناع بكفاءة الذات دورا مؤثرا على صحة الفرد، حيث بداية في المستوى الأهم تتوسط معتقدات الأفراد بقدرتهم على تحمل التوترات في حياتهم وتفعيل الأنظمة البيولوجية الكامنة في الصحة والمرض، وكذلك تظهر تأثيراتها من خلال ممارسة السيطرة مباشرة على الجوانب السلوكية القابلة للتعديل الخاصة بالصحة وجودة الحياة ومستوى التأثير بتقدم السن⁽⁴¹⁾.

ونظرا لهذه الأهمية البناءة للكفاءة الذاتية، بات من الملح اغتنام هذه الوساطة في الرفع من جودة الحياة والالتزام بالسلوكيات الصحية وحسن مجابهة الضغوط قبل المرض، وكذلك إدارة المرض المزمن والألم المزمن والتكيف مع الأعباء الثقيلة للعلاجات المضنية - كالعلاج الكيميائي، والعلاج بالأشعة، والعلاجات المتعددة المضادة للفيروسات، وعلاجات الأمراض العقلية وما تحتها من آثار - بعد الإصابة بالمرض- في مسعى جدي للتعبي الإيجابي بحياة أكثر جودة في مواجهة ما تفرضه الحياة المعاصرة من صعوبات وعراقيل باتت باعثا على الإنهاك وسببا في الإخفاق في التكيف مع هذه الوضعيات.

ومن المجالات التي أصبح استثمار الكفاءة الذاتية فيها محوريا لتحقيق الفارق في النتائج ما يلي:

1-5-1- الكفاءة الذاتية في الوقاية الصحية:

تتدخل الكفاءة الذاتية كعامل معرفي وسيط داعم للصحة من خلال ارتباطها الإيجابي بممارسة التمارين الرياضية والنظام الغذائي وصحة الأسنان وإدارة الألم والممارسة الجنسية الآمنة والإقلاع عن التدخين والتغلب

على تعاطي الكحول والامتنثال لأنظمة الوقاية والعلاج وسلوكيات الكشف عن الأمراض مثل الفحص الذاتي لسرطان الجلد.

1-5-2- الكفاءة الذاتية وتعزيز المناعة:

تؤثر معتقدات الكفاءة الذاتية على تبني السلوكيات الصحية، والتوقف عن السلوكيات غير الصحية والحفاظ على التغييرات في مواجهة المشكلات والصعوبات، فجميع النظريات الرئيسية المفسرة للسلوك الصحي مثل نظرية دافع الحماية، ونموذج المعتقدات الصحية، ونظرية الفعل المنطقي، أو السلوك المخطط تشمل الكفاءة الذاتية كمكون أساسي للنظرة، بالإضافة إلى ذلك يعد تعزيز معتقدات كفاءة الذات أمراً ضرورياً للتغيير.

تؤثر معتقدات الكفاءة الذاتية على عدد من العمليات البيولوجية التي تؤثر بدورها على الصحة والمرض، حيث تتدخل كوسيط معرفي في الاستجابة المناعية للضغوط النفسية، حيث يمكن أن يؤدي ضعف السيطرة والتحكم المدرك على المتطلبات البيئية إلى زيادة القابلية للإصابة بالعدوى والإسراع بتطور وتفاقم المرض.

كما تؤثر معتقدات الكفاءة الذاتية على تنشيط إفراز الكاتيكولامينات Les catécholamines: وهي عائلة من النواقل العصبية المهمة في إدارة الضغوط والتهديدات المدركة⁽⁴²⁾.

1-5-3- الكفاءة الذاتية في مواجهة المرض والالتزام بالعلاج:

يشكل الاعتقاد بالكفاءة الذاتية من المحددات الضرورية للالتزام بالعلاج، فتوقع السيطرة على الصحة المقترن بالمعرفة هما من أهم العوامل التي يمكن أن تنبئ بالالتزام بالعلاج عند مرضى ارتفاع مرضى ضغط الدم، والسكري ومرضى الكلى على حد سواء⁽⁴³⁾.

1-5-4- الكفاءة الذاتية في إدارة الألم:

ويؤكد 1996 Lin & Ward إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة تمارس هذا التأثير على الألم من خلال التأثير في تعزيز تبني الفرد لاستراتيجيات المواجهة الفعالة: السلوكية والمعرفية التي تسمح بتخفيف الإحساس بالألم حيث تلعب الكفاءة الذاتية دوراً محورياً في إدارة الألم والتقليل من شدته ومن تأثيره على الحياة اليومية للمريض من خلال توقعات النتائج التي تؤثر مباشرة في شدة وتأثير الألم، عبر المجهود المبذول في استراتيجيات المواجهة، وتبنى هذه النتائج على تحليل الأسباب والرجوع إلى العوامل التي سيقع عليها الأثر (توقعات النتيجة) الذي تمارسه المواجهة (فعالية المواجهة).

وتشير الدراسة التي قام بها 1988 Bandura, A لقياس قدرة على تحمل الألم الناتج جراء وضع أفراد عينة التي تنشط الأثر المهدئ للألم للأندورفين، إلى تأكيد La nafloxone في الماء المتجمد عقب تلقيهم مادة الارتباط الإيجابي بين ارتفاع مستويات الكفاءة الذاتية الذي يدعم الإحساس بالقدرة على السيطرة على التهديدات والضغوطات، والقدرة على تحمل الألم على الرغم من عدم تلقي المادة المثبطة للأندورفين، بينما أبدى الأفراد الذين يتسمون بمستوى متدنٍ من الكفاءة الذاتية، مستويات عالية من الخوف من التهديد، وزالت قدرتهم على تحمل الألم بمجرد انتهاء مفعول المادة المثبطة للأندورفين، وهو ما دفع بـ Bandura, A إلى التأكيد بأن إفراز الجسم للأندورفين لا يحدث نتيجة للتنبيهات المؤلمة، بل يتأتى جراء ضعف الاعتقاد بالكفاءة الشخصية في مواجهة الفعالية للوضعية المؤلمة⁽⁴⁴⁾.

2- مواجهة الألم المزمن:

2-1- تعريف المواجهة:

يشير مفهوم المواجهة إلى مجموع الجهود المعرفية والسلوكية المتغيرة التي تهدف إلى السيطرة وتحمل المتطلبات الداخلية أو الخارجية التي تشكل تهديدا يتجاوز قدرات الفرد⁽⁴⁵⁾.

وفي تعريف عبد العزيز للمواجهة فقد اعتبرها مؤشرا على اجتهد الفرد في تدبير الوفاء بالمطالب والتكليفات، والتغلب على الأحداث الحرجة التي تمثل له تحديا أو تهديدا أو ضررا أو خسارة أو ربما تجلب له نفعاً⁽⁴⁶⁾.

أما Cousson 2003 فقد اعتبر استراتيجيات المواجهة بمثابة سيرورة ديناميكية وليست بعدا ثابتا في الشخصية ترتكز على ما يدركه الشخص، وما يبذله ويفعله في مواجهة الوضعية الضاغطة، وكيف يعتقد أنه يستطيع تغييرها، وهو بهذا الطرح أبدى جانبا في المواجهة يرتبط بالكفاءة المدركة⁽⁴⁷⁾.

وحددتا تايلور، ش باعتبارها عملية إدارة المطالب الداخلية أو الخارجية التي تقيم من قبل الفرد بأنها شاقة أو تفوق إمكانياته، ويشتمل هذا التعريف على عدة مظاهر هامة:

* أولا: أن العلاقة بين المواجهة والحدث المسبب للضغط تتسم بالديناميكية فالمواجهة تشتمل على سلسلة من التفاعلات ما بين الفرد والذي يمتلك مجموعة من الإمكانيات والقيم والالتزامات من جهة، وما بين البيئة المحددة بمصادرها ومطالبها وقيدوها، وبذلك فالمواجهة ليست مجرد عمل يقوم به الفرد في وقت معين، ولكنه مجموعة استجابات تحدث عبر الزمن خلال التأثير المتبادل بين الفرد وبيئته.

* ثانيا: يتمثل المظهر الثاني في اتساع التعريف كما هو واضح ويشمل مجموعة من الأفعال وردود الفعل الانفعالية لدى مواجهة الظروف الضاغطة، فهو يتضمن إذا الإشارة إلى ردود الفعل الانفعالية بما في ذلك الغضب أو الكآبة التي يمكن عدها جزءا من عملية المواجهة، وكذلك الأفعال التي تتم طوعية لمواجهة الحدث وفي المقابل فإن عمليات المواجهة يتم تعديلها عن طريق الإمكانيات المتوفرة لدى الفرد⁽⁴⁸⁾.

2-2- العوامل المتحركة في المواجهة:

تتأثر المواجهة في فعاليتها ونجاحتها في الأداء بجملة من العوامل التي تتحكم في السياق العام للحدث الضاغط وتسييره والخروج منه بطريقة تختلف تماما من شخص لآخر تجعل ما يشكل خبرة وتحديا لفرد ما يؤول بمثابة تهديد مضمّن لدى الآخر، وهو ما تفسره الظروف العامة المتحركة في المواجهة، منها ما يعود لشخصية الفرد، ومنها ما يرتبط بالبيئة المحيطة به⁽⁴⁹⁾.

فالتدخل الإكلينيكي يرمي إلى مساعدة الفرد على تبني استراتيجيات ناجعة بمساعدته على اكتساب القدرة على التحكم في تسيير قدراته والتأثير على تطوره، وبمعنى آخر تهدف المواجهة الفعالة إلى مساعدة الفرد على حسن انتقاء سياقات التحديات التي يخوضها وتجنب الوضعيات التي قد تكون ساحقة له، والتغلب على المشكلات، وتقييم الوضعيات بتفاؤل وعقلانية، والاستجابة ضمن سيرورة منظمة وثابتة متعلقة بحسن تقييم المصادر الذاتية والاجتماعية للفرد، تتبلور هذه المواجهة في ظل التكامل العاملي للشخصية بما تشتمله من أبعاد أهمها:

2-2-1- فعالية الذات:

تشير الفعالية الذاتية إلى قناعات الفرد الذاتية بقدرته على التغلب على المواقف والمشكلات الصعبة ومتطلباتها التي تواجهه⁽⁵⁰⁾ وتشكل أحد أهم الأبعاد المكونة للشخصية، التي تلعب دورا مفصليا في مواجهة الفرد للمواقف، ووسيطا معرفيا هاما في إدراك الضغوط وانتقاء أساليب مجابته، ويرى باندورا 1977 أن الأفراد الذين يرتفع

مستوى كفاءتهم الذاتية لا يتجنبون التحديات الصعبة التي قد تعترضهم، لثقتهم بقدرتهم على النجاح والاستفادة وتنمية الكفاءات بهذه الاختيارات، كما أن التجارب السهلة التي ينتقيها الأفراد الذين يتسمون بمستوى متدنٍ من الكفاءة الذاتية تجعلهم يتوقون إلى نتائج سريعة ويستسلمون للإحباط بمجرد مواجهة عقبات بسيطة، ويؤكد في نفس السياق بأن المعنى المرن للكفاءة الذاتية يوجه الفرد إلى تجارب يتغلب فيها على العراقيل بواسطة الجهد الشخصي المبذول من خلال استراتيجيات فعالة، وتسهم الكفاءة الذاتية في تقوية الجهد المبذول بالافتتاح بامتلاك القدرة اللازمة والمثابرة لمواجهة العراقيل واسترجاع القدرات بسرعة عقب الإخفاق⁽⁵¹⁾.

2-2-2- مركز الضبط:

يشير مفهوم مركز الضبط الذي قدّمه Rotter 1954 إلى الطريقة التي يفسر بها الأفراد الأحداث، وكيفية ضبطها والتحكم فيها، حيث يتحدد نوع المواجهة وفعاليتها تبعاً لمركز ضبطه، فتختلف من شخص لآخر مركز ضبط داخلي يرى أن الأحداث (الناجحة والفاشلة) منها عائدة إلى محددات داخلية مرتبطة بشخصه وبالتالي تدرك هذه الوضعيات على أنها أكثر قابلية للسيطرة والتحكم بالاعتماد على مواجهة متمركزة حول المشكل تنجح في حل الوضعية المثيرة للضغط والحد مما ينجم عنها من توتر وضيق، في حين يفسر ذوو الضبط الخارجي التحكم بأحداث حياتهم بإسنادها إلى محددات خارجية كالقدر، والحظ، والصدفة ومن ثم يلجؤون إما إلى مواجهة متمركزة حول الانفعال للتخفيف من حدة الانفعالات الناتجة عن الموقف الضاغط أو إلى التجنب الذي يحول دون تغيير الوضعية ويبقى المشكل قائماً كما هو⁽⁵²⁾.

2-2-3- الصلابة النفسية:

تعتبر الصلابة النفسية أو ما يعرف بالرجوعية إحدى مكونات الشخصية، وخاصية من الخصائص النفسية الإيجابية تتعلق بالقدرة على التحمل، وتعد وسيطاً بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية والمرض النفسي والجسدي، وتتأكد فاعليتها في التفاعل القائم بين مكوناتها (التحكم، الالتزام، التحدي) الذي يمنح للفرد القدرة على إدراك المثيرات والأحداث المحيطة به وتقييمها، وتشكل بذلك مصدراً للمواجهة بإمكانه خفض التوتر الناتج عن الضغوط والتخفيف من آثاره السلبية على الصحة وتبني استراتيجيات مواجهة بناءة، ولا يتوقف تأثير الصلابة على فاعلية الإستراتيجية المنتقاة فحسب بل في كيفية إدراك التجارب والأحداث إذ يجد الأفراد الذين يتسمون بصلابة شديدة ومتعة في مجابهة المواقف الصعبة، ويدركونها بمثابة تحديات مؤكدة الانتصار⁽⁵³⁾.

2-2-4- التفاؤلية:

عرفها Chaplin و Jerry بأنها سمة شخصية عريضة تتوقع الأحداث أو النتائج الإيجابية في الموقف، ويستخدمها الأفراد في مقاومة ضغوط الحياة والاضطرابات الناتجة عنها. وأشار Seligman 1998 إلى أهمية تحصين الأفراد من العجز بوقايتهم من النزعة التشاؤمية وتغييرها إلى التفاؤلية، أي الوصول إلى اعتقاد الفرد بأنه يمتلك القدرة على التأثير في الأحداث، وإمكانية تعلم التفاؤل من خلال فعالية الذات والقدرة على التحكم وإمكانية مواجهة الأحداث بكل ثقة. ويؤكد Carver و Sheier 1987 بأن الفروق بين الأفراد مؤشراً حيويّاً في عمليات المواجهة، فالمتفائل يتوقع أن النتائج الإيجابية التي تحدث تؤدي به إلى أن يحل أو يواجه الموقف الحالي، واستخدام المتفائل للتكيف الإيجابي يؤدي إلى خفض أثر الضغط على التوافق الانفعالي والصحة البدنية أما المتشائم فإنه يتوقع الأحداث السالبة والتي تؤدي إلى التقاعس وتعلم العجز والكسل والاستغراق في الاستجابة التخيلية⁽⁵⁴⁾.

2-2-5- الذكاء الانفعالي:

وصفه Bar-On 2005 بأنه مجموعة منظمة من الكفاءات والمهارات غير المعرفية في الجوانب الشخصية والانفعالية والاجتماعية التي تؤثر على قدرة الفرد على النجاح والتكيف مع متطلبات البيئة وضغوط الحياة وهو عامل مهم لتحديد قدرة الفرد على النجاح⁽⁵⁵⁾.

وقد وجد Martinez 1997 ارتباطا إيجابيا بين الذكاء الوجداني والتوافق الشخصي وأساليب المواجهة وعلاقة ارتباطية سالبة مع الاستجابات الاكتئابية أي كلما زاد مستوى الذكاء الوجداني ارتفعت معه الثقة الفردية في القدرة على تسيير الأحداث والضغوط ومواجهتها، وقلت الأساليب التجنبية والاكتئابية.

كما يؤكد Shutte & Brown 2006 في السياق نفسه إلى ارتفاع مستوى العياء الشخصي كلما انخفض الذكاء الانفعالي وبالمقابل تتضاءل مشاعر الانهاك والعجز لدى الأفراد كلما ارتفع مستوى الذكاء الوجداني نتيجة أن هؤلاء يطورون استراتيجيات مواجهة ترتبط بمزاج أفضل، وأساليب أفضل لتفسير الأحداث وفهم الآخرين، وفتح مجالات مساندة اجتماعية أثري وأقوى تسمح بالتغلب على الآثار السلبية النفسية والصحية للضغوط⁽⁵⁶⁾.

2-2-3- الألم المزمن:

2-3-1- تعريف الألم المزمن:

* يدل الألم على خبرة حسية وانفعالية سيئة مرتبطة بتلف نسيج فعلي أو كامن⁽⁵⁷⁾.
* أما الألم المزمن فهو الألم الذي يظهر كنتيجة لإصابات عضوية دائمة (حوادث، احتراق) أو لأضرار في النسيج الحية نتيجة لمرض أساسي مزمن (التهاب المفاصل، التهاب الألم العصبي، السرطان)، تستمر معاناة المريض منه لما يفوق الستة أشهر دو أن تختفي على الرغم من تلقي العلاجات المتخصصة في التخفيف منه⁽⁵⁸⁾.

2-3-2- مكونات الألم:

يعتبر الألم بمثابة انعكاس غير سار بشكل عام، وعادة ما يكون مصحوبا باستجابة عاطفية سلبية ويتكون من عدة عناصر أهمها:

2-3-2-1- المكون الحسي التمييزي: يتعلق بمكان الألم وشدته وجودته وخصائصه الفيزيائية.

2-3-2-2- المكون العاطفي: يعني أن الألم هو أكثر من مجرد استجابة لتلف الأنسجة المحتمل، وله أيضا عنصر نفسي، والذي قد يكون بدوره مصدره، أي هناك آلام ناتجة عن الخوف أو الكرب أو الاكتئاب، على سبيل المثال، وبالمثل فإن الألم الناجم عن أحد المكونات الجسدية يمكن أن يرتبط بعناصر عاطفية.

2-3-2-3- المكون المعرفي التقييمي: يسمح للشخص الذي يعاني من الإحساس بالألم بإعطاء معنى له.

ينتج عن الشعور بالاستياء أو الحزن آلية تعلم السبب والنتيجة التي يمكن استخدامها في المستقبل لتجنب الضرر أو التحفيز الذي تسبب في الألم في المقام الأول⁽⁵⁹⁾.

ويضيف Dagbhar, B إلى المكونات الثلاثة السابقة مكون السلوك الناجم عن ذلك، حيث لا يمكن أن يدرس أو يفسر هذا السلوك إلا في ظل مرجعية المكونات السابقة وهو ما يسمح لاحقا بالتعامل الإيجابي معه، وتجنب الانتكاس، حيث تذهب النماذج البيولوجية الاجتماعية في تفسير الألم على اعتباره بمثابة ارتكاس على عد مستويات، تتخذ فيه العوامل النفسية والجسدية دورا:

- الارتكاس الذاتي- اللفظي للألم: ما يميز هذا المستوى هو خبرة الألم، إذ يتم إدراك مشاعر الألم وتقييمها وتفسيرها والتعبير عنها على سبيل المثال من خلال مقولات حول الشدة والآلام والأوجاع والبكاء.

- الارتكاس السلوكي الحركي للألم: ويتم هنا تقييم الارتكاسات، مثل الحركات الانعكاسية والعضلية والتوتر والتشنج والإيماءات والعرج ورعاية الجسد كتعبير حركي سلوكي عن الألم.
- الارتكاسات العضوية الفيزيولوجية للألم: ولا تكون الارتكاسات على هذا المستوى قابلة للملاحظة، غير أنه يمكن قياسها بواسطة الأدوات، ويدخل في ذلك الإثارات المؤلمة لمسارات الأعصاب والمستقبلات وتحرير مواد مسكنة ومثيرة للألم من قبل الجسد⁽⁶⁰⁾.

2-4- سيكوديناميكية المواجهة والألم المزمن:

تعتبر النظرة إلى الألم على أنه خبرة مكونة من عناصر نفسية وسلوكية وحسية مفيدة وبناءة في فهم تلك المسارات متشعبة الجوانب، ويعد الألم ميكانيزما وقائيا يفضي إلى الشعور أو الوعي بتلف في الأنسجة، مع أن الفرد في ذلك الوقت أبعد ما يكون عن ذلك الوعي، وبعبارة أخرى تصاحب خبرة الألم استجابات دافعية وسلوكية كالانسحاب والانفعال الشديد بالبكاء، أو الخوف وهي جزء لا يتجزأ من خبرة الألم، وبدأت تكتسي أهمية خاصة في تشخيصه وعلاجه⁽⁶¹⁾.

وتتشابك عناصر الألم والقلق والتوتر في حالة الألم المزمن مشكلة حلقة مفرغة يزيد فيها القلق والتوتر من حدة الألم، ويضاعف فيها الألم من شدة القلق والتوتر⁽⁶²⁾ ويصبح القلق مشكلة بحد ذاته لأنه قد يحد من قدرة المريض على القيام بوظائفه، لما يخلفه من استثارة انفعالية سببها حالة الكدر المصاحبة للألم، والخوف من العلاج وما قد ينجم عنه،⁽⁶³⁾ وصولا إلى القلق الوجودي حيث يبدأ المريض بالتساؤل عن معنى الحياة والوجود، وانخفاض إنجازاته أو انقطاعها نتيجة لفقدان الأمل في الحياة يصاحبه سوء المزاج والاكتئاب⁽⁶⁴⁾.

ويعد الاكتئاب عاملا مرافقا لأغلب حالات الألم المزمن، ومعيقا للتنبؤ الإيجابي للتخفيف والتماثل للشفاء، حيث ترتبط النتائج الأكثر خطورة للألم المزمن كالانتحار، وتعاطي المواد الكحولية والمخدرات ارتباطا موجبا بترافق الألم المزمن والاكتئاب⁽⁶⁵⁾.

وكما هو الشأن بالنسبة للقلق، فإن الاكتئاب يصبح ناتجا ومفاقما للألم المزمن في الوقت ذاته لكونه عاملا مضعفا للقدرات الإيجابية التي تسمح للمريض بالتحمل والمواجهة والتكيف مع الألم المزمن⁽⁶⁶⁾.

ونظرا للدور الذي تلعبه العوامل النفسية في خبرة الألم بات المن الصعب الفصل في مسألة وجود سمات شخصية تهيئ بعض الأفراد للألم المزمن، أو طرؤ تغييرات في الشخصية نتيجة لهذه الخبرة التي لا يستهان بها، فتصبح التغييرات المنحوتة على الشخصية ناجمة عن الألم وليست سببا له، فضلا عن كون خبرات الألم الفردية عادة ما تكون على درجة من التنوع والتباين والتعقيد بحيث يتعذر تفسيرها من خلال بروفييل شخصي واحد⁽⁶⁷⁾.

وقد يؤدي الألم المزمن إلى خلل كلي في حياة الفرد، إذ يترك المريض عمله ويتخلى عن نشاطاته وينسحب من أسرته وأصدقائه، كما يلقي بظلاله على العلاقات الزوجية والأسرة الأخرى، ويصاحبه تدهور في العلاقات الجنسية، وتصبح حياته كلها تدور حول محور واحد هو الألم، وقد يصل الأمر أن يشكل تهديدا للعلاقات الاجتماعية، وينتج عن ذلك تدنٍ في مستوى الاتصال الاجتماعي ينجم عنه انكفاء المريض.

تفسر مواجهة الألم من خلال نموذج معرفي سلوكي، الذي يراعي العوامل المعرفية كالتوقعات والمواقف عند نشوء واستمرار حالات الألم المزمنة، ويفترض بأن مرضى الألم يمتلكون توقعات سلبية فيما يتعلق بقدرتهم على مواجهة الألم، ومنطلق محاولات المعالجة والشدة والمستقبلية لآلامهم وتحقيق رغبات الحياة.

فالأفكار والانفعالات تدور حول التأثيرات السلبية للمرض والألم، وبالتالي لا يتم تطوير استراتيجيات إيجابية في المواجهة.

ويشعر المرضى أنهم مسيطر عليهم من خلال ألمهم، وأنهم مقيدون في حياتهم، ويمكن لمشاعر اليأس الناجمة عن ذلك أن تفقد ضمن أشياء أخرى إلى السلبية وتعكر المزاج الاكتئابية وارتفاع الحساسية للألم وإلى صورة سلبية عن الذات (68).

كما يقدم نموذج الإجهاد-النحيزة (الاستعداد) الذي يحاول المكاملة بين الجوانب الطبية والجوانب النفسية ويفترض ارتباط نشوء واستمرار حالات الألم المزمن بالعوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية ومن خلال تفاعلاتها المتبادلة، وتفترض أن كل إنسان يملك استعدادا لتنمية مرض ألم محدد، لا يثبت على شكل مرض إلا عندما تتوفر العوامل التالية:

* استعداد فيزيولوجي للاستجابة مع التغيرات في منظومة جسمية معينة: ويتألف هذا الاستعداد بموجة منخفضة من التنشيط لجهاز الألم الحسية يمكن أن تثار حتى من خلال مثيرات ذات شدة منخفضة مثلا. ويقوم هذا الاستعداد على استعداد وراثي أو حدث صادم سابق أو على سيرورات تعلم اجتماعية.

* تغيرات فيزيولوجية تعاش كألم: وتعتبر هذه الأنماط وتفسيرها أنماطا متكررة ارتكاسية ويمكن قياسها موضوعيا (كتوتر العضلات من خلال التخطيط العضلي الكهربائي).

* أنماط متكررة من الارتكاس: وتثار من خلال مثيرات داخلية / خارجية مقيّنة (كالمحادثات العالية التوتر) أو من خلال ارتكاسات (التوقع - الألم - النقص في قنوات الضبط) وتفقد لسلوك الألم على المستويات الثلاثة المعروضة سابقا.

* سيرورات تعلم وتعزيز (كالخوف من الألم من خلال الحركة، الاهتمام والانتباه عند التعبير عن الألم) وهذه السيرورات تجعل الألم يستمر.

وفي هذا السياق تقوم العلاجات المعرفية السلوكية القائمة على مبدأ تحفيز المريض على تقبل الألم المزمن والمواجهة الذاتية التي تسمح بتحسين التكيف الجسدي والانفعالي للمريض مع المرض ولا يقف ذلك على مريض الألم المزمن العادي بل يتعداه إلى المريض الذي يعاني زيادة على ذلك من الإعاقة.

2-5- الوساطة المعرفية للكفاءة الذاتية في سيرورة المواجهة والألم المزمن:

يعد تطور الكفاءة الذاتية آلية أساسية لدى الفرد، حيث يكون قادرا على التحكم في الأحداث التي تمثل تهديدا بالنسبة له، ويتعلق التهديد بالمقارنة بين إدراك الشخص للمواجهة المقدرة لديه من جهة، ومن جهة أخرى الجوانب التي يحتمل أن تكون مؤذية في بيئته، حيث يختبر الشخص الموقف على أنه يمثل تهديدا بالنسبة له، إذا كان مدركا أن قدراته الشخصية المتاحة غير كافية لمواجهة المطالب الصعبة للبيئة، وفي مثل هذه المواقف يشعر بالقلق الشديد وقد يعاني من تراكم للأفكار السلبية عن الأخطار الشديدة للموقف، وعدم كفاءته في التعامل مع هذه الأخطار.

♦ وتخفّض الكفاءة الذاتية من القلق وتدفع بعمليات التفكير لدى الفرد في اتجاه التفاعلات الإيجابية مع البيئة، وبهذه الطريقة تمارس الكفاءة الذاتية تأثيرا مساعدا ومقويا، وهو ما أكدته البحوث الداعمة للتأثيرات الصحية الممكنة للكفاءة الذاتية، مما وجه البحوث إلى وضع استراتيجيات هادفة لتقويتها وتعزيزها في سبيل تعزيز أساليب مواجهة فعالة أمام مختلف التهديدات (69).

♦ ويعتقد Bandura, A أن تأثير الكفاءة الذاتية في سيرورات التفكير يعد عاملا جوهريا لتنظيم التفكير المؤدي إلى القلق والاكتئاب، فالاعتقاد بتدني مستوى الكفاءة الذاتية يؤدي إلى العجز في مواجهة وتسيير التهديدات والمعاناة من مستويات قلق أعلى، ويستمرّون في استخدام استراتيجيات مواجهة غير فعالة، ويفسرون المواقف والأحداث بطرق تشاؤمية، ويستمرّ تخوفهم من الظروف المفاجئة وقلقهم الناجم عن الفشل في تبني استراتيجيات مواجهة نشطة وفعالة، يسوقهم كل ذلك إلى الإخفاق في إتمام مهامهم ونشاطاتهم بنجاح، على عكس ممن يؤمنون بارتفاع مستويات اعتقادهم بالكفاءة، الذين يكون إدراكهم للعراقيل والضغط مبنيا على فكرة مفادها الاقتناع بقدرتهم على مواجهتها، انطلاقا من الانتقاء الإيجابي للمهام، وتبني الاتجاهات، وصولا إلى القدرة على صقل وتنمية القدرات والمهارات، مروراً بالتحديات والصعوبات بكل ثقة في القدرة على الإنجاز والأداء والنجاح، وهو ما يبنى في الأساس على الاعتقاد بالكفاءة الذاتية، ويقوم على التأثير العميق لهذه الأخيرة على انتقاء وتبني أساليب المواجهة الفعالة⁽⁷⁰⁾.

♦ وفيما يقدم الأفراد الذين لديهم مستوى مرتفع من الاقتناع بكفاءتهم الذاتية قدرة فائقة على تسيير المواقف والأحداث الصدمية من خلال تبني مسارات مرنة وقوية من المواجهة وبالمقابل يغذي ضعف الاعتقاد بالفعالية الشخصية الهشاشة والعجز عن المواجهة ويجعله ينتحي أساليب يغلب عليها التجنب والرفض للوضعية المؤلمة على عكس الفئة الأولى التي يسيطر أفرادها بتحكم شديد على الوضعية الصادمة ويسارعون إلى البحث عن الحلول لها والتكيف معها من خلال أكثر الاستراتيجيات مواءمة لها (البحث عن الحلول - الاستفادة من الدعم الاجتماعي..) وتتعدى هذه الديناميكية الفعالة في تأثيرها على المواجهة لدى الأفراد لتمس النسق العام للجماعة من خلال رفع مستوى الكفاءة الجماعية التي تتحسن في ضوء التخلص من القلق والتخفيف من حدة الألم الذي ينجم عن الأحداث الصادمة⁽⁷¹⁾.

♦ ويؤكد Reese 1993 إلى أن هذه الديناميكية لا تسيّر باتجاه واحد فقط أي انطلاقا من الكفاءة الذاتية تجاه استراتيجيات المواجهة بل تصبح هذه الديناميكية موجهة انطلاقا من الأساليب الفعالة في التخفيف من الألم، والتي تصبح وسيطا مباشرا في تعزيز الكفاءة المدركة وتحفيز مقاومة الألم، لتتحول السيرة إلى تغذية راجعة فالإدراك المرتفع للكفاءة الذاتية يساعد على المواجهة الفعالة وخفض الإحساس بالألم، والاستراتيجيات البناءة في المواجهة تغذي مصادر الكفاءة الذاتية وترفع من مؤشرها وتجعل الأفراد أكثر قابلية وقدرة في التغلب على مختلف الحالات المحفزة للألم أو المعاناة⁽⁷²⁾.

ومن خلال عرض مجمل الدراسات المعروضة آنفا، فإننا نخلص إلى أن الكفاءة الذاتية تتدخل كوسيط معرفي تنبئي في سيرة مواجهة المرضى للألم المزمن، أي أن الفرضية التي بنيت عليها الدراسة قد تحققت، ويتأتى ذلك من خلال مجمل السيرورات التي تسهم فيها الكفاءة الذاتية على أصعدة التفكير والانفعال والمواجهة والدافعية، وما يترجمه من سلوك ينعكس أثره على الصحة العامة، وحالات المرض، ومجابهة أعراضه، وتقبل العلاج، وتقوية المناعة وغير ذلك من الممارسات الصحية التي تسهم بشكل أو بآخر في تحسين حياة الفرد ونوعية حياته وصولا إلى المفاهيم الصحية المطروحة حديثا للبحث مثل إطالة الحياة وجودة الحياة لدى الأفراد المرضى والأصحاء، وغيرها من المفاهيم الجوهرية التي باتت تشكل حقلا خصبا لاستثمار الكفاءة الذاتية في خلق شتى السياقات الإيجابية على المدى القريب والبعيد في حياة الأفراد والمجتمعات، وبناء أساليب حياة فعالة وخلقة للصحة

الإيجابية ما وجه الاهتمام إلى تخصصات باحثة في المجال مثل علم النفس الصحة، وعلم النفس الإيجابي، وغيرهما من العلوم التي تركز على الاستثمار المذهل لهذه التفاعلات.

خاتمة:

إن الحتمية التي يفرضها الألم المزمن سواء من حيث الشدة أو المدة على كل بعد من أبعاد حياة المريض، يفرض علينا إيلاء العناية للبحث في المكانم المعرفية والسلوكية للفرد، والتي من شأنها تعزيز أساليبه في مواجهة أثقاله، والتغلب على تبعاته، وحسن استغلال العوامل الشخصية والبيئية في دعم عملية المواجهة البناءة التي ستمكنه من اجتياز مسألة تقبل المرض أو العلاج إلى التعايش الإيجابي معهما لا سيما في حالة العلاجات الثقيلة طويلة الأمد، وهنا أصبح من الجدير بالاهتمام توجيه أساليب التكفل إلى استراتيجيات تبنى على تعزيز الوسائط المعرفية الخلاقة وما تسهم به من تأثيرات لم يعد فيها من خلاف، كالكفاءة الذاتية التي حظيت في السنوات الأخيرة باهتمام متنامٍ لما جسده البحوث البيولوجية من إثباتات محسوسة لوساطتها في شتى المجالات الملازمة لمسائل الصحة والمرض، وهو ما يدفعنا إلى تقديم الاقتراحات والتوصيات التالية:

أولاً: تقديم الأولوية للمزيد من البحوث التي تعنى بالبحث في مجال المتغيرات المعرفية الوسيطة في مختلف التظاهرات والارتكاسات البيولوجية بتشجيع الباحثين فيها.

ثانياً: تشجيع التوأمة البحثية بين العلوم النفسية والبيولوجية لا سيما العلاقة الوثيقة بين بعض المتغيرات المعرفية كالكفاءة الذاتية، ومركز الضبط، واستراتيجيات المواجهة بإمكانيات تعزيز الجوانب الصحية للمرضى مثل تعزيز المناعة، والالتزام بالسلوكيات الصحية، وتقبل العلاجات طويلة الأمد، والرفع من جودة الحياة.

ثالثاً: توجيه البحوث إلى العمل على بناء برامج إرشادية قائمة على الفعالية الإيجابية لبعض المتغيرات في حياة الأفراد، يمكن استغلالها لاحقاً في سياق التكفل التكاملي القائم على مبادئ النموذج البيولوجي النفسي الاجتماعي.

رابعاً: منح أهمية لدراسة بعض القضايا المحورية في حياة المرضى المزمنين مثل ما تفرضه مسألة المعاناة من الألم المزمن، بغرض إعادة التأهيل لهؤلاء المرضى وإكسابهم استراتيجيات بناءة وأساليب سلوكية مبنية على أسس مدروسة من شأنها تعديل النظرة التشاؤمية التي تلقى بظلالها على حياة المريض.

خامساً: قد يستجيب العديد من المرضى للعلاجات الطبية والنفسية في رحلة علاج وكفاح في مواجهة المرض، لذلك من الضروري القيام بالعمليات التوعوية والتنقيفية المساندة التي تسهم في نقادي انتكاس هؤلاء المرضى أمام تقل المرض والألم والعلاج.

الإحالات والهوامش:

- 1- تايلور، ش، ترجمة درويش، ب، شاكور، د، ف، علم النفس الصحي، دار الحامد، الأردن، 2008، ص 365.
- 2- Thierry, M, Quivigier, P-Y, Action médical et confiance, Presses universitaires, France, 2007, p 268- 269.
- 3- Main, C J et al, 2008, Pain managemt: pratical application of the biopsychosocial perspective in clinical and occupational settigs, Elsevier, China, 2nd edition,
- 4 -Schwarzer, R, Scholz, V, Cross-cultural assesement of coping resources. The general perceived self-efficacy scale. Journal of Psychological Assessment, 2002, p 242- 251.
- 5- Peoc'h, N, 2012, les représentation sociales de la douleur chez les personnes soignées: contribution à la modélisation de la pensée sociale, L'Harmattan, paris.
- 6- Scheitzer, M.B; Dantzer, R, Introduction à la psychologie de la santé. France: Presses universitaires, 2003, p 100.
- 7- Nezu, A. M et al., Handbook of psychology, John Whily and sons Inc, New Jersey, 2003, p 303.
- 8- تايلور، مرجع سابق، ص 580-590.

- 9-Boucher, Développez vos capacités psychiques: Prenez conscience de votre plein potentiel, les éditions ATMA Internationales, Canada, 2018, p 95.
- 10- Danjou, I. (2004). Entreprendre la passion d'accomplir ensemble, Edition L'Harmatan, Paris, p 167.
- 11- رضوان، س، توقعات الكفاءة الذاتية "البناء النظري والقياس" مجلة شؤون إجتماعية، العدد 1، كلية التربية، جامعة دمشق، ص 30، 32.
- 12- Bandura. A, (2019): Auto- efficacité: comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie, De Boeck, Paris, 3ème édition, p398-402.
- 13- Cuhe, C, Etude des croyances motivationnelles chez les adolescent à haut potentiel intellectuel: des présentation à dénouer, Presses Universitaires de Louvain, Belgique, 2014, p 58.
- 14- Schwarzer, R, Scholz, V, Cross-cultural assessment of coping resources. The general perceived self-efficacy scale. Journal of Psychological Assessment, 2002, p 243.
- 15- Palmér, H Skott, J, Student's and teachers values, attitudes, feelings and beliefs in mathematic classrooms, Springer edition, great Britain, 2017, p 89- 90.
- 16- الدريد، أ، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، ط 1، ج 1، عالم الكتب، القاهرة، 2004، ص 116.
- 17- عقيلان، ف، إدارة الوقت والذات، دار المعتر للنشر والتوزيع، الأردن، 2014، ط 2، ص 142.
- 18- Danvers, F, S'orienter dans la vie: une valeur suprême? essai d'anthropologie de la formation, presses universitaires du Septentrion, France, 2009, p 56.
- 19- Delobbe, N et al, comportement organisationnel, De Boeck, France, 2002, p 31 - 32.
- 20- Cuhe, C, ibid, p 59.
- 21- الزغول، ع، نظريات التعلم، ط 1، دار الشروق، رام الله، 2009، ص 152، 155.
- 22- المصري، ع، عبد الرؤوف، ط، مفهوم وتقدير الذات، دار العلوم، القاهرة، 2018، ص 205.
- 23- الخفاف، إ، الذكاء الانفعالي: تعلم كيف تفكر انفعاليا، دار المناهج، الأردن، 2013، ص 157.
- 24- المصري، ع، عبد الرؤوف، ط، مرجع سابق، ص 205.
- 25- الزياد، ف، علم النفس المعرفي، ط 1، ج 2، دار النشر للجامعات، مصر، 2005، ص 510.
- 26- Bandura, A, ibid, p 42-43.
- 27- السيد، ع، وهج التعلم : مؤثرات وضرورات، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2022، ص 22.
- 28- Bandura, A, ibid, p 194.
- 29- الخفاف، إ، مرجع سابق، ص 154.
- 30- Reeve, J, et al, psychologie de la motivation et des émotion, De Boeck Supérieur, Belgique, 2017, p 296 .
- 31- الخفاف، إ، مرجع سابق، ص 154.
- 32- Feltz, D L et al, Self efficacy and sport: Research and strategies for workin with athletes, teams, and coaches, Amazon, France, 2008, p 93.
- 33- Bandura, A, ibid, p 197.
- 34- Wijers Buffet, I, Acteur de sa vie: développer l'empowerment: mieux être au travail et dans sa vie personnelle, Mon petit éditeur, paris, 2012, p 19.
- 35- Bandura, A, ibid, p 182.
- 36- الزياد، مرجع سابق، ص 516-517.
- 37- الخفاف، إ، مرجع سابق، ص 155 - 156.
- 38- عبد العزيز، م، مقدمة في علم نفس الصحة (مفاهيم، نظريات، نماذج، دراسات)، ط 1، دار وائل للنشر، عمان، 2010، ص 155-156.
- 39- الخفاف، إ، مرجع سابق، ص 155.
- 40- الرقب، إ، العنف الأسري وتأثيره على المرأة، الأردن : دار يافا العلمية، 2010، ص 125.
- 41- هادي، أ، م، الطلاق العاطفي وعلاقته بفاعلية الذات لدى الأسر، دار النهضة العربية، لبنان، 2012، ص 107.

- 42- وود، أ، م، جونسون، ج، ترجمة عبد الله، أ، الشركسي، أ، الدويك، ر، مصنف وإيلي في علم النفس الإيجابي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2022، ص 217.
- 43- تايلور، ش، مرجع سابق، ص 533.
- 44- Bandura, A, ibid, p 413, 416.
- 45- Dewe, P et al, Coping, health and organizations, CRP Press, France, 2010, p 28.
- 46- عبد العزيز، ه، راشد، م، الصمود النفسي، دار نبراس للنشر والتوزيع، الأردن، 2020، ص 33.
- 47- Alexandre-Bailly. F, Comportement humain et management, 4^{ème}éd, édition Pearson, France, 2013, p 350.
- 48- تايلور، ش، مرجع سابق، ص 415-416.
- 49- Association azuréenne de thérapie comportementale et cognitive: Les thérapies brèves: actualité et perspectives des TCC, édition Mon Petit, Paris, 2013, p 104.
- 50- بيروتي، ع، حمدي، ن (2012)، فاعلية تدريب الأمهات على التعزيز التفاضلي وإعادة التصور في خفض سلوك عدم الطاعة لدى أطفالهن وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، العدد 4، الأردن، مجلد 8، ص 285
- 51- Bandura. A, ibid, pp 72-75.
- 52- Association azuréenne de thérapie comportementale et cognitive, ibid, p104, 105.
- 53- Bonino. S, Vivre la maladie: ces liens qui me rattachent à la vie, De Boeck, Bruxelles, 2008, p 48-49.
- 54- الفرحاتي، م العجز المتعلم سياقاته وقضاياها التربوية والاجتماعية: قراءات في علم النفس الإيجابي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2009، ص 133.
- 55- Louivet,B, Campo,M, Les émotion en sort et en EPS apprentissage, performance et santé, de Boeck, France, 2016, p 286.
- 56- Rossier. J, psychologie de la personnalité, De Boeck, 2018, p 334-335.
- 57- Gauchier-Hamoudi, O, Guiose, M, 2007, Soins palliatifs et psychomotricité, Editions Heure De France, France, 2007, p 27.
- 58- تايلور، ش، مرجع سابق، ص 591.
- 59- بولنج، آ ترجمة حشمت، ح، قياس الصحة : عرض لمقاييس جودة الحياة، ط 1، مجموعة النيل العربية، القاهرة، 2007، ص 205.
- 60- برويكر، د وآخرون، ترجمة رضوان، س، سيكوفيزيولوجية الألم، مجلة الثقافة النفسية، مركز الدراسات النفسية والنفسية الجسدية، العدد 54، المجلد 14، لبنان، 2003، ص 112
- 61- تايلور، ش، مرجع سابق، ص 586.
- 62- Nkayé, E, Une problématique de la douleur chronique, édition L'Harmatan, Paris, 2015, p 17
- 63- تايلور، ش، مرجع سابق، ص 518.
- 64- Golse, B, H, Le développement affectif et intellectuel de l'enfant: Complément sur l'émergence du langage, 4^{ème} ed, Elsevier Masson, Paris, 2008, p 218.
- 65- Fatio, M M et Leroy, B, Réadaptation du Handicap douloureux chronique: Pain management programmes et pratique, Elsevier Masson, 2019, p 98.
- 66- Corruble, E, Les antidépresseurs, édition Lavoisier, Paris, 2013, p 192.
- 67- إيلور، ش، مرجع سابق، ص 596.
- 68- داغمار، ب وآخرون، مرجع سابق، ص 126.
- 69- الزغول، ع، مرجع سابق، ص 155، 158.
- 70- Bandura, A, ibid, p 75.
- 71- Coninckx. G, T, résilience organisationnelle: rebondir face aux turbulences, De Boeck, Bruxelles, 2010, p 46,47.
- 72- Bandura, A, ibid, p 414.

قائمة المراجع والمصادر:

- 1- الخفاف، إ، 2013، الذكاء الانفعالي: تعلم كيف تفكر انفعاليا، دار المناهج، الأردن.
- 2- الدريد، أ، 2004، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، عالم الكتب، ط 1، ج 1، القاهرة.
- 3- الرقب، إ، 2010، العنف الأسري وتأثيره على المرأة، دار يافا العلمية، الأردن.
- 4- الزغول، ع، 2009، نظريات التعلم، دار الشروق، ط 1، رام الله.
- 5- الزياد، ف، 2005، علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات، ط 1، ج 1، مصر.
- 6- السيد، ع، 2022، وهج التعلم : مؤثرات وضرورات، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- 7- المصري، ع، عبد الرؤوف، ط، 2018، مفهوم وتقدير الذات، دار العلوم، القاهرة.
- 8- الفرحاتي، م، 2009، العجز المتعلم سياقاته وقضاياها التربوية والاجتماعية : قراءات في علم النفس الإيجابي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 9- بولنج، آ ترجمة حشمت، ح، 2007، قياس الصحة : عرض لمقاييس جودة الحياة، مجموعة النيل العربية، ط 1، القاهرة.
- 10- بيروتي، ع، حمدي، ن، فاعلية تدريب الأمهات على التعزيز التفاضلي وإعادة التصور في خفض سلوك عدم الطاعة لدى أطفالهن وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن، العدد 4، مجلد 8، 2012.
- 11- تابلور، ش، ترجمة درويش، ب، شاك، د، ف، 2008، علم النفس الصحي، دار الحامد، الأردن.
- 12- برويكر، د وآخرون، ترجمة رضوان، س، سيكوفيزيولوجية الألم، مجلة الثقافة النفسية، مركز الدراسات النفسية والنفسية الجسدية، لبنان، العدد 54، المجلد 14، أبريل، 2003.
- 13- رضوان، س، توقعات الكفاءة الذاتية "البناء النظري والقياس"، مجلة شؤون اجتماعية، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا، العدد 1، 1997.
- 14- عبد العزيز، م، 2010، مقدمة في علم نفس الصحة (مفاهيم، نظريات، نماذج، دراسات)، ط 1، دار وائل للنشر، عمان.
- 15- عبد العزيز، ه، راشد، م، 2020، الصمود النفسي، دار نبراس للنشر والتوزيع، الأردن.
- 16- عقيلان، ف، 2014، إدارة الوقت والذات، ط 2، دار المعزز للنشر والتوزيع، الأردن.
- 17- هادي، أ، م، 2012، الطلاق العاطفي وعلاقته بفاعلية الذات لدى الأسر، دار النهضة العربية، لبنان.
- 18- وود، أ، م، جونسون، ج، ترجمة عبد الله، أ، الشركسي، أ، الدويك، ر، 2022، مصنف وإيلي في علم النفس الإيجابي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 19- Alexandre-Bailly. F, 2013, Comportement humain et management, 4^{ème} éd, édition Pearson, France.
- 20- Association azurienne de thérapie comportementale et cognitive, 2013, Les thérapies brèves: actualité et perspectives des TCC, édition Mon Petit, Paris.
- 21- Bandura. A, 2019, Auto- efficacité: comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie, 3ème édition, De Boeck, Paris,.
- 22- Bonino, S, 2008, Vivre la maladie, ces liens qui me rattachent à la vie, De Boeck, Bruxelles.
- 23- Boucher, C, 2018, Développez vos capacités psychiques: Prenez conscience de votre plein potentiel, les éditions ATMA Internationales, Canada.
- 24- Cuche, C, 2014, Etude des croyances motivationnelles chez les adolescent à haut potentiel intellectuel: des présentations à dénouer, Presses Universitaires de Louvain, Belgique.
- 25- Danjou, I, 2004, Entreprendre la passion d'accomplir ensemble, Edition L'Harmatan, Paris.
- 26- Danvers, F, 2009, S'orienter dans la vie: une valeur suprême? essai d'anthropologie de la formation, presses universitaires du Septentrion, France.
- 27- Delobbe, N et al, 2002, comportement organisationnel, De Boeck, France.
- 28- Nezu, A. M et al., 2003, Handbook of psychology, John Wiley and sons Inc, New Jersey,.
- 29- Dewe, P et al, 2010, Coping, health and organizations, CRP Press, France.
- 30- Coninx. G, T, 2010, résilience organisationnelle: rebondir face aux turbulences, De Boeck, Bruxelles.
- 31- Corruble, E, 2013, Les antidépresseurs, édition Lavoisier, Paris.
- 32- Fatio, M M et Leroy, B, 2019, Réadaptation du Handicap douloureux chronique: Pain management programmes et pratique, Elsevier Masson, Paris.

- 33- Feltz, D L et al., 2008, Self efficacy and sport, Research and strategies for workin with athletes, teams, and coaches, Amazon, France.
- 34- Gauchier-Hamoudi, O, Guiose, M, 2007, Soins palliatifs et psychomotricité, Editions Heure De France, France.
- 35- Golse, B, H, 2008, Le développement affectif et intellectuel de l'enfant: Complément sur l'émergence du langage, 4^{ème} ed, Elsevier Masson, Paris.
- 36-Louivet,B, Campo,M, 2016, Les émotion en sort et en EPS apprentissage, performance et santé, de Boeck, France.
- 37- Nkayé, E, 2015, Une problématique de la douleur chronique, édition L'Harmatan, Paris.
- 38- Reeve, J, et al, 2017, psychologie de la motivation et des émotion, De Boeck Superieur, Belgique .
- 39- Scheitzer, M. B; Dantzer, R, 2003, Introduction à la psychologie de la santé, Presses universitaires, France.
- 40 -Schwarzer, R, Scholz, V, 2002, Cross-cultural assessment of coping resources:The général perceived self-efficacy scale. Journal of Psychological Assessment.
- 41-Palmér, H Skott, J, 2017, Student's and teachers values, attitudes, feellings and beliefs in mathematic classrooms, Springer edition, Great Britain.
- 42- Peoc'h, N, 2012, les représentation sociales de la douleur chez les personnes soignées: contribution à la modélisation de la pensée sociale, L'Harmattan, paris.
- 43- Rossier. J, 2018, psychologie de la personnalité, De Boeck, Bruxelles.
- 44- Thiery, M, Quivigier, P-Y, 2007, Action médical et confiance, Presses universitaires, France.
- 45- Wijers Buffet, I, 2012, Acteur de sa vie: développer l'empowerment: mieux être au travail et dans sa vie personnelle, Mon petit éditeur, paris.

جودة الحياة وتقدير الذات عند مريض القصور الكلوي المزمن

د. منال بن عياش⁽¹⁾ د. وسيلة كوسة⁽²⁾

1- جامعة عبد الحميد مهري - قسنطينة 2، manelpsy29@gmail.com

2- جامعة عبد الحميد مهري - قسنطينة 2، mag.ouassila@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2023/03/10

تاريخ المراجعة: 2023/06/11

تاريخ القبول: 2023/06/13

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على موضوع جودة الحياة وتقدير الذات لدى مرضى القصور الكلوي المزمن. لمعرفة ذلك أجرينا دراسة نظرية، وأخرى ميدانية، واستخدمنا في هذه الأخيرة المنهج العيادي، والذي يعتمد على دراسة الحالة مستعملين: المقابلة العيادية النصف موجهة، ومقياس كوبر سميث لتقدير الذات. خلصت الدراسة إلى وجود تدهور في جودة حياة مريض القصور الكلوي المزمن كما وجد تقدير ذاتي منخفض لدى الحالة.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة، تقدير الذات، مريض القصور الكلوي المزمن.

Quality of life and self-esteem in patient with chronic kidney failure

Abstract

The objectives of this study relate to the issues of quality of life and self-esteem for patients with chronic renal failure. The experimental part uses a clinical approach based on semi-structured interviews and the Cooper Smith self-esteem scale. The study concluded that there is a deterioration in the quality of life of this type of patients as well as a low self-esteem.

Keywords: Quality of life, self-esteem, chronic renal failure patient.

La qualité de vie et l'estime de soi chez un patient insuffisant renal chronique

Résumé

L'objectif de ce travail de recherche est de comprendre le phénomène de qualité de vie et de l'estime de soi chez les patients atteints d'une insuffisance rénale chronique. Pour ce faire nous avons adopté une étude théorique et pratique. Nous avons utilisé la méthode clinique basée sur l'étude de cas, l'entretien clinique semi-directif et l'échelle de l'estime de soi de Cooper Smith. Les résultats obtenus montrent la présence de détériorations de la qualité de vie et de l'estime de soi chez les patients atteints d'insuffisance rénale chronique.

Mots-clés: Qualité de vie, estime de soi, insuffisance rénale chronique.

المؤلف المرسل: د. منال بن عياش، manelpsy29@gmail.com

مقدمة-إشكالية:

شهدت السنوات الأخيرة اهتماما متزايدا من قبل العلماء، والباحثين، ومؤسسات الصحة العمومية في مختلف مجالات البحث الطبي، والنفسي، والاجتماعي، وحتى الأنثروبولوجيا الثقافية المرتبطة بالصحة والمرض ويبدو ان المجتمعات حاليا تبذل جهودا كبيرة من أجل تحسين الحالة الصحية لسكانها، وقد تبين أن هذه الجهود غالبا ما تصطدم بشكل مباشر مع تصورات وإدراكات هؤلاء المرضى عن الصحة والمرض. لذلك تعتبر الرعاية الطبية من أهم قطاعات الخدمة الاجتماعية التي يجب التركيز عليها وهذا لما لها من أثر مباشر على حماية أفراد المجتمع من خطر المرض وتوفير أسباب الراحة والصحة لهم ونشر الخدمات الصحية بينهم وتحقيق خطط التنمية وبرامج إعادة التأهيل.

كما يلاحظ أن مختلف المؤسسات والوزارات تخصص ميزانيات ضخمة لتحقيق أهداف تنمية وترقية الصحة بشكل عام حيث من غير الممكن تحقيق التنمية دون تحسين وتطوير الأوضاع الصحية للأفراد، لأن الصحة من الأمور الأكثر أهمية في مجال التنمية المستدامة، وأحد مؤشراتنا، لذلك أضحي من الضروري التكفل الطبي إلى جانب البحث عن العنصر الأساسي المتمثل في جودة الحياة، وإدراج بعض المصطلحات المساهمة في تحقيق ذلك كالسلوك الصحي، وتغيير المعتقدات المرتبطة بالصحة، وتوعية أفراد المجتمع نحو أساليب الحياة كممارسة الرياضة، والتغذية الصحية، وإجراء الفحوصات الطبية دوريا، والامتناع عن تناول الكحول والمسكرات والتدخين، والعناية بالصحة...إلخ.

لذلك تقع اهتمامات علم نفس الصحة في هذا الإطار للحفاظ على مستويات جيدة من الصحة والوقاية من الأمراض العضوية والنفسية على حد سواء، والمتفحص للدراسات الحديثة سيلاحظ بزوغ تخصصات جديدة فرعية كعلم نفس القلب، وعلم نفس الأورام السرطانية، وعلم نفس الغدد والمناعة.

ولعل الاهتمام المتزايد بدراسة موضوع الأمراض العضوية، وعلاجاتها، والانعكاسات النفسية، والاجتماعية المصاحبة لها من مختلف التخصصات العلمية يوضح دور، وأهمية علم نفس الصحة الذي قدم إسهامات كثيرة حيث درس العاملون فيه العديد من الأمراض العضوية (أمراض القلب والشرابين، والسرطان، وأمراض المفاصل والروماتيزم، والسكري، وأمراض الغدد، وأمراض الجهاز البولي كالعجز الكلوي المزمن...) وبحثوا في أسبابها البيولوجية النفسية، والاجتماعية وانعكاساتها السيكلوجية، والسلوكية المعرفية، كما قاموا بتطوير برامج سيكلوجية للتكفل بهؤلاء المرضى المزمنين من أجل التخفيف من معاناتهم وتزويدهم بمهارات سلوكية معرفية حتى يتمكنوا من مقاومة مرضهم وتمديد مدة حياتهم بدون تعقيدات صحية بتحسين جودة الحياة. باعتبار هذه الأخيرة هي تعبير عن الإدراك الذاتي لتلك الجودة.

وجودة الحياة المتعلقة بالصحة المتمركزة بدورها على تقييم ذاتي، وقياسها ذاتي متعلق بالحالة الصحية. والتي تتأثر بالمتغيرات الاجتماعية، والشخصية، والمعتقدات الصحية التي يحملها المريض حول مرضه. وطرق التعامل مع المرض.

لقد تناولت الدراسة موضوعا استهدف شريحة من شرائح المجتمع ألا وهي المرضى المزمنين المصابين بالقصور الكلوي المزمن. وتهدف هذه الأخيرة إلى الكشف عن مستوى جودة الحياة المتعلقة بالصحة لدى هؤلاء المرضى وذلك من خلال صياغة التساؤل الرئيس الآتي:

- ما علاقة القصور الكلوي المزمن بجودة الحياة لدى المصابين؟ وما مستوى تقدير الذات لدى المصابين؟

والذي تتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مستوى جودة الحياة المتعلقة بالصحة لدى مرضى القصور الكلوي المزمن ؟
- هل يتمتع المصابون بداء القصور الكلوي المزمن بجودة حياة منخفضة؟
- وهل يوجد انخفاض في مستوى تقدير الذات لدى المصابين؟

1- أهمية الدراسة:

يكتسي موضوع البحث أهمية بالغة كونه ينتمي إلى تخصص علم النفس الصحة، وهو تخصص جديد وناشئ بالجزائر، فهو من جهة موضوع جديد، ومن جهة أخرى ينتمي الى المواضيع، والتوجهات الحديثة لمنظمة الصحة العالمية كهيئة تعنى بالصحة خاصة فيما يخص المرض المزمن. أين يستجيب لمتطلبات، وحاجات الواقع المعاش، وإلى احتياجات ومطالب المرضى، والمعالجين على حد سواء، وهذا ما لمسناه من خلال عديد المناقشات في الموضوع مع أساتذة، وباحثين ومن خلال ما خرجت به عديد التوصيات في الملتقيات العلمية الوطنية، والدولية.

لا يقف موضوع البحث عند هذا الحد من الأهمية، ولكنه كذلك يؤسس، ويفتح المجال لبحوث أوسع، وأعمق نطاقا في مجال التكفل، وتحسين جودة الحياة، والحفاظ عليها، والتربية الصحية لمرضى القصور الكلوي المزمن، وتوجيه الأطباء، والباحثين الى أهمية تقديرات المريض في التشخيص والعلاج.

أخيرا يمكننا القول إن أهمية موضوع جودة الحياة وتقدير الذات تخص الأسوياء والمرضى وخصوصا أولئك الذين يعانون من أمراض مزمنة، إذ إن البحث في هذا المجال من شأنه تحسين التصور النظري، والعملية للمعالجين وذلك بتطوير وسائل التشخيص، وتحسين تقنيات العلاج، والتعامل مع الحالات المرضية، وإشراك كل من المريض، والأسرة، والجمعيات والقائمين على الرعاية الصحية من أطباء، وطاقم شبه طبي لضمان تكفل شمولي فعال.

2- تحديد مصطلحات الدراسة:

1-2- جودة الحياة:

إن مفهوم جودة الحياة يختلف باختلاف الباحثين، لذلك ارتأينا في دراستنا اعتماد هذا التعريف الإجرائي: "هي إدراك الفرد لمكانته في الحياة ضمن جملة من الأطر الثقافية، والنفسية، والصحية، والنظام القيمي الذي يعيش فيه وعلاقاته بأهدافه وأماله وكذا توقعاته."

2-2- تقدير الذات:

هو التقويم الذي يضعه مريض القصور الكلوي المزمن عن نفسه ويتصل بخصائص وأنماط سلوكية حسنة أو سيئة تعبر عنها عبارات الاختبار المستخدم والدرجة التي يتحصل عليها المريض المصاب بالقصور الكلوي المزمن والمتعرض للتصفية بعد تجريب عليها اختبار كوبر سميث لتقدير الذات.

3-2- مريض القصور الكلوي المزمن:

هم الأشخاص الراشدون المصابون بحالة تتميز بفقدان كلي لوظيفة الكلى، مما ينتج عنه فشل غير معوض لعملها ويؤدي إلى الغسيل الكلوي الدائم، ويتم ذلك مرتين إلى ثلاث مرات أسبوعيا.

3- الإطار المرجعي للدراسة:

3-1- مفهوم جودة الحياة:

إن تغيير اتجاهات الناس نحو الصحة، وظهور تطورات حديثة في مجال العلاجات الطبية، وكذا التحسن الملحوظ لتقنيات العلاج، ورفع مدى الحياة أو إطالة العمر، جعل ظهور مفاهيم جديدة: كجودة الحياة، أين وضعت الإشارة على الحياة المضافة بالسنوات (كيفاً) منه على السنوات المضافة للحياة (كمّاً). حول هذه النقطة يكمن التساؤل الذي مفاده ما الذي يعنيه أو يغطيه مفهوم جودة الحياة؟ في غياب اتفاق حول تعريف محدد له، كما هو الحال بالنسبة للاتفاق حول الوجود الجيد أو الصحة باستثناء التعريف الذي قدمته المنظمة العالمية للصحة عام 1947 ثم عام 1984: "حالة من الكمال، والراحة الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، وليست فقط غياب المرض أو العجز"⁽¹⁾.

يعتبر هذا التعريف من التعاريف الهامة فيما يخص جودة الحياة، وهذا لإلمامه بعدت جوانب وعدم إهمال أي منها.

أيضا تعرف جودة الحياة على وجه التحديد بأنها بالإضافة إلى تحرر المرء أو خلوه من الأعراض الدالة على الاضطراب النفسي إنها التقدير الإيجابي للذات، والالتزان الانفعالي، والإقبال على الحياة، وتقبل الآخرين⁽²⁾. ولا يختلف هذا التعريف في مضمونه عن تعريف "دينير Diener الذي ذكره الغندور": بأن جودة الحياة هي الإدراكات الحسية للفرد اتجاه مكانته في الحياة من الناحية الثقافية، ومن منظومة القيم في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، وكذلك علاقته بأهدافه، وتوقعاته، وثوابته، ومعتقداته، وتشمل أوجه الحالة النفسية، ومستوى الاستقلال النفسي.

إن استخدام المفهوم لا يرتبط بمجال محدد من مجالات الحياة أو بفرع محدد من فروع العلم بل إن المفهوم موزع بين الباحثين، والعلماء على اختلاف تخصصاتهم، واهتماماتهم البحثية. حيث استخدمه البعض لمعرفة جدوى برامج الخدمات الطبية، والاجتماعية أو للتعبير عن الرقي والتقدم واستخدمه آخرون لتحديد إدراك الفرد لمدى قدرة الخدمات المقدمة إليه على إشباع حاجاته الأساسية⁽³⁾.

أيضا يشير الباحثون بأن مفهوم جودة الحياة اسم جديد لفكرة قديمة فهو المعنى الذاتي أو الاسم الذاتي الذي يعبر به الناس عن الاحتياجات التي إذا أشبعت سويا تجعل الفرد سعيدا أو راضيا⁽⁴⁾.

كما يرى الباحثون بأن جودة الحياة تتميز بكل ما يفيد الفرد في تنمية طاقاته النفسية والعقلية ذاتيا والتدريب على كيفية حل المشكلات، واستخدام أساليب مواجهة المواقف الضاغطة والمبادرة بمساعدة الآخرين، والتضحية من أجل رفاهية المجتمع وهذه الحالة تتسم بالشعور بالسعادة والرغبة في الفيض على الآخرين بهذا الشعور⁽⁵⁾.

3-2- مفهوم تقدير الذات:

نعلم بأن موضوع تقدير الذات طرح من طرف عدة باحثين، وعلماء، وكل يعرفه على حسب اتجاهاته ووجهة نظره فهذا تعددت تعاريفه. فحسب روزنبرج والذي ذكر من طرف قطافي يرى بأن: "تقدير الذات هو عبارة عن الأحكام الذاتية المتعلقة بأهمية الفرد وتمييزه". حيث يعرف تقدير الذات على أنه هو "التقييم الذي يقوم به الفرد، ويحتفظ به عادة بالنسبة لذاته، وهو يعبر عن اتجاه الاستحسان أو الرّفص، ويوضح أنّ تقدير الذات العالي يدل على أنّ الفرد ذو كفاءة أو قيمة ويحترم ذاته، أما تقدير الذات المنخفض فيشير إلى رفض الذات وعدم الاقتناع بها"⁽⁶⁾.

أما كوبر سميث فيصف تقدير الذات بأنه تقييم الفرد لنفسه من جانب واحد فقط وهو الجانب العاطفي حيث يعرفه بأنه: "تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات تتسم بالعاطفة كما تتضمن استجابة دفاعية"⁽⁷⁾. فبعض الأشخاص لديهم تقدير سلبي للذات، وبعبارة أخرى تدني تقدير الذات. يمثل تقدير الشخص لذاته التقييم العام لذاته، والذي يمكن أن يكون تأثيره على الأفكار، والحالات المزاجية، والسلوك يكون بشكل كبير ذكر من طرف (Baumeister et al., 2003) Richard Gerrig et al⁽⁸⁾.

كما يشير العلماء بأنه يوجد شكل من أشكال تقدير الذات يتمثل في تدني تقدير الذات جزئيا حيث يتسم هؤلاء الأفراد بعدم الثقة بالنفس، ويحاولون الانكماش على أنفسهم، فلا يريدون أن يراهم الآخرون، كما أنهم يركزون على عيوبهم، ونقائصهم غير الجيدة⁽⁹⁾. أما أصحاب تقدير الذات المرتفع فنجدهم يتميزون بالثقة في النفس وأنهم يشعرون بانهم ناجحون وجديرون بالتقدير، ويعرفها باندورا بأنها: "مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد وهي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، وكذا التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدي الصعاب"⁽¹⁰⁾.

كما أن الأشخاص الذين يقدرون ذاتهم يتميزون بالرضا عن الذات، والتكيف بواسطة القدرة على التحكم في المحيط المادي، والاجتماعي، وهذا الأخير يولد إحساسا للفرد عن قدرته على التكيف مع الوسط الطبيعي المرهون بإدراك الفرد لتقديره لذاته كما يكون صورة إيجابية عن نفسه⁽¹¹⁾.

فحسب بحوث كوبر سميث في تقدير الذات يوجد تقدير الذات الحقيقي وهو عند الأشخاص الذين يشعرون بأنهم ذوو قيمة. أما تقدير الذات الدفاعي فيوجد عند الأشخاص الذين يشعرون بأنهم ليسوا ذوي قيمة⁽¹²⁾.

3-3- القصور الكلوي المزمن:

إن القصور الكلوي من الأمراض المزمنة والخطيرة على صحة الفرد لأنه مرض يتطلب الاستشفاء والتصفية لمدة ثلاثة إلى أربعة أيام بالأسبوع، بالإضافة إلى تعقيدات العلاج وضرورة التزام المريض بتعليمات الأطباء، أضف إلى المظاهر النفسية، والمعاش النفسي الذي يعيشه المصاب بالقصور الكلوي إزاء آلة التصفية، والتي تتمثل في الأعراض الاكتئابية والميكانيزمات الدفاعية المستخدمة لمواجهة قلق الموت ومتطلبات العلاج المفروضة.

اهتمت أغلب الدراسات بالجانب الطبي وبالمظاهر الجسدية للإصابة بمرض القصور الكلوي، والتعقيدات الجسدية وتناولت بعضها الجانب النفسي من وجهة نظر تحليلية ولكن هذين التناولين يظلان ناقصين. فالتناول البيو بيسيوسوسولوجي يجمع بين الأبعاد الجسدية، والنفسية، والاجتماعية.

3-3-1- المعاش النفسي للمريض الخاضع للتصفية:

يعتبر اختراق آلة التصفية للحدود الجسدية للمريض ودخولها إلى مستوى الجسد لتتصل بعدها بالأوردة الناقلة والواردة للدم، ليسير عبرها إلى خارج الجسد، ويصفي على مستوى آلة التصفية، ويعود ثانية إلى الجسم حدث مثير للعديد من التساؤلات حول الحالة النفسية التي يشعر بها المريض نتيجة هذه الدورة الدموية، التي تعتبر وحدها كافية لتغيير حياة المريض رأسا على عقب، خاصة على المستوى النفسي. إن الخضوع لآلة التصفية وإن كان علاجاً أبدياً مفروضاً على المريض يجعل منه مقيداً أو مكبلاً يرى نفسه دائماً كسجين تقيد سلاسل جهاز التصفية والساجن هو الممرض والطبيب، لذلك نجد العلاقة بين المريض والممرض أو الطبيب غالبا ماتكون مضطربة⁽¹³⁾.

لذا فالاهتمام بمرضى القصور الكلوي المزمن لم يعد مقتصرًا على الجانب الطبي فحسب بل تعداه إلى الجانب النفسي الذي لا يقل أهمية عن الجانب العضوي بل قد يكون الأساس، وسنحاول التطرق في هذا العنصر إلى المعاش النفسي للمصاب بالقصور الكلوي المزمن والذي يمس العديد من الجوانب السيكولوجية المتمثلة في العرضية الاكتئابية، والصورة الجسدية والحياة الجنسية... إنَّ الهيموديايز هو تقنية علاجية تقترح على مريض القصور الكلوي وذلك لتمكينه من مواصلة حياته، وهو يعيش هذه الحالة على أساس انتقال من حياة لها نمط معين إلى أخرى مختلفة وعلى قطيعة تامة مع حياته السابقة وبالتالي اختلال في تسلسل سلم القيم عنده. إن هذا البقاء الذي تسمح به آلة التصفية " يدفع المريض ثمنه بتبعيته المطلقة لآلة مولدة للقلق والإكراه فالحياة السابقة يعتبرها المريض كجنة مفقودة على المستوى الهوامي، أما الحياة الراهنة فهي عبارة عن تمسك بالبقاء، فيتميز بطابع إزمان المرض إلا في حالة خضوعه للزرع فتعتبر هذه الحالة عنده على أنها حالة انتظار. يعيش المصاب بالقصور الكلوي المزمن المجبر على العيش بهذه الطريقة هذا الانتقال من حياة إلى أخرى كصدمة وهزة عنيفة لأنه يواجه الموت. هذه الصدمة تؤدي بالمصاب إلى:

- دخولة في سلسلة من الاضطرابات، يعاني بسببها من صعوبات في التركيز ومن الكوابيس المتكررة.
- خضوع المريض لحياة عملية تسودها نشاطات روتينية لا جديد فيها.
- قد تؤدي الصدمة عند البعض الآخر إلى النكوص ليصبحوا كالأطفال الصغار خاضعين للقدرة الهوامية للمرضين والمعالجين، يكون هذا النكوص خطيرا ويؤدي للموت في بعض الحالات⁽¹⁴⁾.

4- الإجراءات المنهجية التطبيقية للدراسة:

4-1- منهج الدراسة:

كل دراسة علمية تعتمد على منهج خاص، ومناسب لها. أما المنهج الذي تم استخدامه هو المنهج الإكلينيكي حيث يعرف بأنه: "طريقة ينظر بها إلى السلوك بمنظر خاص، ومحاولة الكشف عن خصائصه، كما تبحث هذه الطريقة على إيجاد معنى لهذا السلوك والكشف عن الصراعات النفسية مع إظهار دوافعها وما يحسه الفرد اتجاه هذه الصراعات". المرتكز على الطريقة الكيفية، معتمدين بذلك على دراسة الحالة، فإن دراستها بطريقة شمولية هي الأساس الضروري للفهم المتكامل للحالة.

في دراستنا هذه اعتمدنا على المقابلة العيادية، والتي تأخذ حصة الأسد في هذا المنهج مع المزج بين الاختبارات والمقابلة والملاحظة للوصول إلى كلية الشخصية بتاريخها وديناميتها من الصراعات الداخلية والخارجية⁽¹⁵⁾ تهيئ الفرصة أمام الباحث للقيام بدراسة متكاملة للحالة عن طريق المحادثة المباشرة، حيث أننا استخدمنا المقابلة الموجهة.

4-2- الأدوات المستخدمة في الدراسة:

استخدمنا في دراستنا أداتين وهما:

- المقابلة العيادية لغرض بحثي.
- مقياس كوبر سميث لتقدير الذات.

4-2-1- مقابلة البحث العيادية:

نتلخص أهمية المقابلات هنا في جمع المعطيات حسب الهدف المحدد لها وتم اختيار المقابلة النصف موجهة، لأن الأمر لا يتعلق بالحصول على إجابات محددة الأسئلة، وإنما توجيه المفحوص حسب دليل خاص

مع ترك الحرية في التكلم حسب طبيعة الحالة. وموقفها وظرفها. وقد عرفها Lagache: "بأنها وضعية انتقالية من التبادلات والتأثيرات اللفظية أساسا بين شخصين على اتصال مباشر بهدف محدد" (16).

حيث اعتمدنا على تحليل المضمون، وهي أداة للتعامل مع المعطيات التي تم جمعها، وسنعمد على طريقة التحليل اللفظي-المنطقي والذي ينظم هياكل الموضوع في جداول، ووحدات التحليل، وهي كل العبارات التي تحمل معنى أو دلالة داخل الأجوبة أو نص الاتصال المعبر من طرف المفحوص في إطار المقابلات حيث التفريغ الأول، ويستهدف تعيين الارتباط أو المعارضة الداخلية لمحاول الخطاب، ويتم ذلك كما يلي:

- ترتيب جداول ووحدات التحليل.
- جداول ووحدات المضمون.
- التحليل العددي.
- التحليل العام (17).

4-2-2- مقياس كوبر سميث:

استخدمنا مقياس كوبر سميث لتقدير الذات والذي يسمح لنا بمعرفة تقدير الذات للحالة الذي هو عبارة عن مجموعة من العبارات حول نفس الشخص يضع علامة (x) داخل المربع المناسب الذي يبين مدى موافقته على العبارات التي تصفه كما يرى نفسه، أجب عن كل عبارة بصدق وليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة.

5- عرض الدراسة التطبيقية:

5-1- مجالات الدراسة:

5-1-1- المجال المكاني والزمني:

تمت الدراسة بمستشفى الإخوة بن طوبال بمدينة ميلة مع مرضى القصور الكلوي المزمن الخاضعين للغسيل الكلوي وتمت في: الفترة الزمنية من 15 سبتمبر 2022 إلى غاية 28 سبتمبر 2022. إذ اتجهنا إلى مصلحة القصور الكلوي، وتم اختيار الحالات بطريقة مقصودة، والتي تتوفر فيها الشروط وقد اشتملت حالات الدراسة على بعض المرضى المصابين بمرض القصور الكلوي المزمن، والخاضعين لعملية الغسيل الكلوي.

5-1-2- حالات الدراسة وخصائصها:

تتكون حالات الدراسة من (04) حالات مصابين بالقصور الكلوي المزمن تراوحت أعمارهم بين (22-79 سنة)، تم اختيارهم بطريقة مقصودة وأيضا اخترناها على أساس هذه الخصائص وهي:

أولا: أن يعاني المريض من مرض مزمن واحد هو القصور الكلوي المزمن.

ثانيا: أن يكون المريض مصاباً بالمرض ويخضع للغسيل الكلوي منذ ستة أشهر على أقل تقدير.

ثالثا: الفئة العمرية هي فئة الراشدين.

جدول رقم 1 - يبين خصائص حالات الدراسة:

الفئات	رجال	نساء	المجموع
قصور كلوي مزمن	2	2	04

سوف نكتفي بعرض حالة واحدة من بين أربع حالات حيث اشتملت الدراسة الكيفية على حالة واحدة مصابة بمرض القصور الكلوي المزمن والخاضعة للتصفية بمستشفى الإخوة بن طويال بميلة، والجدول الموالي يصف عرض لحالة الدراسة.

وقد تم اختيار الحالة اعتمادا على:

- ملف المريضة.

- تشخيص الطبيب المعالج.

جدول رقم-2- يوضح حالة الدراسة:

الحالة	الجنس	السن	المهنة	المستوى الدراسي	الحالة الاجتماعية	تاريخ الإصابة
1	انثى	46 سنة	ماكثة بالبيت	ثانوي	متزوجة	2009

6- عرض ومناقشة وتحليل نتائج الدراسة:

6-1- تقديم الحالة:

الاسم: س

الجنس: أنثى

العمر: 46 سنة

المستوى الدراسي: حسن (المرحلة الثانوية)

المستوى المعيشي: مقبول "حسن"

المهنة: ماكثة بالبيت "لا تعمل"

الحالة الاجتماعية: متزوجة وأم لأربعة أطفال

مدة المرض: 14 سنة

تاريخ الإصابة: 2009

نوع المرض: القصور الكلوي المزمن وخاضعة للتصفية الدموية.

6-2- الظروف المعيشية للحالة:

الحالة س هي امرأة متزوجة تبلغ من العمر 46 سنة، تعيش رفقة زوجها، وأبنائها الأربعة في مسكنهم العائلي الخاص. أين لم تعان الحالة سابقا من أي أمراض، وكانت بداية المرض لما أصيبت بفقر دم بصفة مؤقتة أي لم يستمر هذا العرض المرضي طويلا في الزمن حتى اتضح أنها تعاني من خلل في عمل الكلى.

أما علاقتها مع زوجها فهي جيدة الى حد ما. أين الزوج متفهم لوضعها الصحي يساعد في أعمال البيت والتكفل بالأطفال حينما تصاب بالوعكة الصحية.

علاقة الحالة مع أولادها علاقة حب، وحنان، وخوف عليهم من المستقبل، خوف كبير من أن يغيبها الموت، وتفكير مستمر في حالة الأولاد من بعدها.

الحالة هي إنسانة مسؤولة، طيبة، محبة، إنسانة صلبة رغم ظرفها الصحي.

3-6- ملخص المقابلة مع الحالة السيدة "س":

"س" امرأة تبلغ من العمر 46 سنة متزوجة، ولديها أربعة أبناء، ذات مستوى معيشي مقبول، ومستوى تعليمي ثانوي، مصابة بالقصور الكلوي المزمن منذ 14 سنة، تقول الحالة "س" "كنت لا بأس عليا. كان عندي فقر الدم مؤقت واكتشفت ذلك بعد حملي الأخير، لم أكن من الناس التي تزور الطبيب باستمرار، ولكن مع تزايد الألم في أجزاء من جسمي، قصدت طبيب عام، وطلب منّي مجموعة من الفحوصات، والتحليل واتضح بعدها أنه عندي خلل في عمل الكليتين، وجهني بعدها لطبيب مختص في أمراض الكلى، والمسالك البولية. أين بعدها أصبحت أعاني صعوبات في أداء مهام اليومية، وذلك على حساب القدرة الجسدية "مرة مليحة وساعات نكون ماش مليحة"، ونحس بالتعب جراء المرض. "صراحة من غير شغل البيت أنا لا أمارس حتى نشاط بدني" الشغل، وتعب العمل المنزلي يكفيني "أربع ولاد وباباهم واش راح يلمهم، ويعيشهم"، وبعد العمل المنزلي آخر النهار أو في فترة الليل نحس بتعب كبير جدا "منقدرش نوصفو". "وعدت نحس روجي فعلا عاجزة خاصة في الفترة الأخيرة كلما مرت السنوات عليا نحس أنني وهنت وتعبت أكثر".

"أنا لما نكون قلقانة نحكم القلقة في قلبي وما نحكي مشاكلنا حتى لواحد، وقلما ابكي خاصة أمام الآخرين، ونحس أكثر بالإحباط لما نروح للمستشفى"، "أول مرة خبرني الطبيب انهزت بالبكاء، وخفت كثير"، "بصح درك نقول أمر ربي"، "درك نحس بالخوف على ولادي وزوجي، ونقول في نفسي "شكون لي يهتم بيهم". "صحيح نحس بالحرية نتاعي مقيدة بصح ماش كي السابق الآن والفت بوضعي". "والله الشي لي يخليني نقاوم هو الصبر والثقة في ربي". أما عن الناس لي نعتمد عليهم في أداء الأعمال أو المسؤوليات فهو زوجي "زوجي"، فقط وعلاقاتي مع الآخرين لم تختلف عن السابق عادية نتواصل مع الجميع غير انه الناس لي منعرفهمش قليل نتواصل نتاعي معاهم. "زوجي وأولادي كثير ما يحسوا بيا وميخليوني نش نتعب كثير ويلوموني ادا ارهقت نفسي، وأحيانا يغضبوا مني" لاني منحافضش على روجي "بالنسبة لصداقات جديدة فمنذ دخولي في دوامة المرض لم أكون صداقات إلى مع بعض المرضى مثلي نتيجة أنني نتلاقاهم دائما بحكم التصفية وعن إحساسي بالتهميش نقول لالا منحسش بالتهميش عادي حياتي نحسها عايشة مثل كل الناس".

3-6-1 تحديد العلاقات الدالة للوحدات المناسبة:

$$\sum \text{م.م (مضمون مناسب)} = 54 = 0.50$$

$$\sum \text{م.ك (مضمون كلي)} = 106$$

$$\text{علاقة } 1 \sum \text{و.م (الوحدات المعنية)} = 26 = 0.48$$

$$\sum \text{م.م (مضمون مناسب)} = 54$$

$$\text{علاقة } 2 \sum \text{و.ح (الوحدات الحياضية)} = 19 = 0.35$$

$$\sum \text{م.م (مضمون مناسب)} = 54$$

$$\text{علاقة } 3 \sum \text{غ.م (الوحدات غير معنية)} = 09 = 0.16$$

$$\sum \text{م.م (مضمون مناسب)} = 54$$

$$\text{مؤشر موافقة المضمون المعني: } \sum \text{و.م} - \sum \text{و.غ.م} = 9 - 26$$

$$\sum \text{م.م} = 54 = 0.31$$

$$\text{مؤشر موافقة المضمون الكلي: } \sum \text{و.م} - \sum \text{و.غ.م} \times \sum \text{م.م} = 0.31 \times 0.50$$

$$\sum m = 0.1$$

4-4-6- تفسير نتائج تحليل المضمون لحالة السيدة (س):

نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها من تحليل الاتجاه المقارن للمنهج المنطقي - اللفظي للحالة أن العلاقات الدالة للوحدات المناسبة كانت بنتيجة مساوية لـ 0.50 وهو ما يبين أن الحالة قد قدمت إنتاجاً لفظياً مقبولا وموافقا لمضمون البحث.

وتظهر العلاقة الممثلة للوحدات المعنوية بنتيجة مقدرة بـ 0.48، وهذه النتيجة تبين تطابقا مع مضمون الموضوع من خلال خطاب الحالة.

كما وجدنا بأن العلاقة الممثلة للوحدات الحيادية جاءت مساوية لـ 0.35 وهي نتيجة تبرز قيمة دالة بالنسبة لتصميم الموضوع العام عند الحالة. فنظام الجواب الحيادي (0.35) يمثل حاجزا أمام تصور شامل أو خاص لعناصر الموضوع.

أما عن العلاقة الممثلة للوحدات غير المعنوية فقد قدرت بقيمة 0.16 وهي نتيجة تعبر عن مؤشر مقبول ومتوافق مع نتائج العلاقات السابقة.

في حين يظهر قياس مؤشر الموافقة للمضمون المعني مساويا لـ (0.31) وهي قيمة موجبة ما يظهر فعليا أن الحالة ملمة فعلا بحقل الموضوع.

أيضا يتضح لنا من خلال نتائج قياس مؤشر الموافقة للمضمون الكلي انه قدر بـ (0.15)، وهي نتيجة موجبة تبين أن خطاب الحالة يحمل تصورا متوافقا مع مضمون موضوع البحث.

نستنتج من خلال نتائج تحليل المضمون اللفظي لحالة السيدة "س" وبالتحديد العلاقة الممثلة للوحدات الحيادية والتي جاءت مساوية للقيمة 0.35 هذه النتيجة تبرز قيمة دالة بالنسبة لتصميم الموضوع العام عند الحالة. فنظام الجواب الحيادي يمثل حاجزا أمام تصور شامل أو خاص لعناصر الموضوع. وهو كما يتضح (0.35) أنه يتجاوز المجال [0.05-0.25]. وهي عموما تكشف بعدا اكتئابيا لدى الفرد وعدم تصميم القلق. وبالتحديد يوجد لدى الحالة نشاط دفاعي في قوالب إسقاطيه وعقلانية.

وفي حين يظهر قياس مؤشر الموافقة للمضمون المعني المساوي لـ (0.31) ونتائج قياس مؤشر الموافقة للمضمون الكلي المقدر بـ (0.15) موجبين وهي نتيجة مقبولة بالنسبة للحجم العام للوحدات (106).

5-6- تقديم مقياس كوبر سميث مع عرض نتائجه على الحالة "س":

6-5-1- نتائج مقياس تقدير الذات لكوبر سميث للحالة "س":

الجدول رقم 3: يبين نتائج مقياس كوبر سميث:

رقم العبارة	1	4	5	8	9	11	14	19	20	المجموع
العبارة الإيجابية	0	1	0	0	0	0	0	0	0	01

رقم العبارة	2	3	6	7	10	12	13	15	16	17	18	21	22	23	24	25	المجموع
العبارة السلبية	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	05

مجموع النقاط: 9

مجموع النقاط = المجموع الكلي للحالة 4×9

$4 \times 9 = 36$ نقطة

الجدول رقم 4: يبين مستويات تقدير الذات حسب كوبر سميث

المقاييس الفرعية	1	3	4	7	10	13	14	15	18	19	24	25	المجموع
الذات العامة	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	12/05

المقاييس الفرعية	6	9	11	16	20	22	المجموع
المنزل والوالدين	0	0	0	1	0	1	06/02

المقاييس الفرعية	5	8	14	21	المجموع
الذات الاجتماعية	0	0	0	1	04/01

المقاييس الفرعية	2	7	23	المجموع
العمل	0	0	1	03/01

6-5-2- التحليل الكمي والكيفي لنتائج مقياس كوبر سميث:

من خلال نتائج التحليل الكمي لمقياس كوبر سميث والذي تم تطبيقه على الحالة يتبين بأن لديها مستوى تقدير الذات منخفضا وذلك لتحصلها على 9 نقاط من 36 نقطة، وكانت النتيجة في مجال 20 - 40 أي أن الدرجة منخفضة بالنسبة لمستويات الرأى التي وضعها كوبر سميث. تحسّلت الحالة على خمس (05) نقاط للمقاييس الفرعية الخاصة بالذات العامة من أصل اثنتي عشرة عبارة (12) أي ما يعادل 41,66% من المقياس الفرعي وهذا يعتبر عددا منخفضا بالنسبة لعدد العبارات المكونة لهذا الأخير، إلا أنّ النتيجة العالية بالنسبة للمقياس عامة والتي تكون 55,5% من النتيجة العامة للمقياس.

أما فيما يخص المقياس الفرعي الخاص بالذات الاجتماعية والذي يتكون من أربع 04 عبارات، فإنّ الحالة تحسّلت على نقطة واحدة من أربع أي ما يعادل، 25% والتي تعد نسبة ضئيلة بالنسبة لهذا المقياس الفرعي، كما تمثل 11,11% بالنسبة للنتيجة العامة للمقياس ككل، والتي بدورها تعتبر نسبة منخفضة كذلك.

معنى هذا أنّ الحالة تظهر علاقات اجتماعية سيئة خاصة مع الأشخاص المهمين هذا ممّا جعل تقدير الذات الاجتماعي للحالة منخفضا.

كما تحسّلت الحالة في المقياس الفرعي الخاص بالعلاقة بأفراد الأسرة على نقطتين 02 من بين مجموع ست (06) عبارات يعني ما يعادل 33,33 % من المقياس الفرعي وما يعادل 22,22% من المجموع الكلي للمقياس أي أنّ النتيجة تعتبر جد منخفضة بالنسبة لعدد العبارات وأهمية هذا المقياس الفرعي وهذا يدل على أنّ طبيعة علاقة الحالة بأفراد الأسرة محدودة.

إن المقياس الفرعي الخاص بالعلاقة بالعمل للحالة المتكون من ثلاث (03) عبارات، التي تحصلت فيها الحالة على نقطة واحدة (01) من ثلاث أي ما يعادل 33,33% من المقياس الفرعي أي ما يمثل 11,11% من المجموع العام المحصل عليه في المقياس التي تعتبر كذلك نسبة منخفضة، وهذا ما يدل على أن الحالة تظهر تقدير أداء الذات في العمل ضعيفا.

أيضا مما تم استنتاجه من النتائج المحصل عليها من قبل المقاييس الفرعية الأربع لمقياس تقدير الذات للحالة التي تكون النتيجة العامة المتحصل عليها والتي تساوي تسع نقاط (9) أي ما يعادل المجموع الكلي المتمثل (36) الذي ينحصر في مجال 20 - 40 أي الذي يعد مستوى تقدير الذات منخفضا بالنسبة للحالة.

6-6- التحليل العام للحالة (س):

من خلال نتائج مقياس كوبر سميث والمقابلات العيادية النصف موجهة، يتضح بأن الحالة "س" تعاني من جودة حياة منخفضة ولديها تقدير منخفض للذات. وهذا نتيجة مرضها بالقصور الكلوي المزمن. حيث تتفق كافة النظريات العلمية على ارتباط المرض البدني المزمن والاضطرابات السلوكية بمختلف أبعادها ويواجه مريض القصور الكلوي المزمن كثيرا من الضغوط وخاصة في بداية استخدام برامج الاستشفاء حيث يبدي المريض صدمة نفسية من خلال استخدامه لمكانزم الإنكار لأنها لم تتوقع بأن يكون لها مرض مزمن وخطير، والارتباك وإحساس بالضيق، والقلق إزاء ما يمكن أن ينطوي عليه المرض من تغيير في حياتها. لأنه بطبيعته يبعث على الضيق والتوتر من العلاج، وهذا ما وجدناه في خطاب الحالة.

أيضا يعتبر الاكتئاب، والقلق، والعدوان، والاعتمادية، والنظرة السيئة للحياة، واضطراب الاتزان الانفعالي السمات الغالبة لمريض القصور الكلوي المزمن وهذا ما وجدناه في نتائج دراستنا وهي مؤشرات تدل على انخفاض جودة الحياة للحالة "س" حيث يشير أندرسون 2003 إلى أن إدراك الفرد لحياته يجعله يقيم شخصا ما يدور حوله، كما يمكنه من أن يكون أفكارا كي يصل إلى الرضا عن الحياة⁽¹⁸⁾، كما تظهر الحالة أنها قدمت إنتاجا لفضيا مقبولا وموافقا لمضمون البحث غير أن العلاقة الدالة للوحدات الحيادية للحالة والتي جاءت مساوية للقيمة (0.35) وهي عموما تكشف عن بعد اكتئابي وعدم تصميم للقلق وبالتحديد يظهر لنا وجود نشاط دفاعي في قوالب إسقاطية عقلانية. أو قد يشير إلى وجود إشكالية نفسوجسدية غير مدركة. كما يوضح مؤشر المضمون المعني الذي كان إيجابيا إماما فعليا بحقل الموضوع لدى الحالة.

نستنتج من كل ما سبق: أنه يظهر لدى الحالة عدم توازن نفسي واجتماعي وهذا ما أظهرته نتائج مقياس كوبر سميث حيث بين وجود انخفاض للعلاقات الاجتماعية للحالة. حيث لاحظنا سيطرة القلق والخوف والاكتئاب وهي رد فعل للمرض المزمن وهو رد فعل متوقع عقب التشخيص والحالات الحادة من المرض وهذا أيضا يعد مؤشرا لانخفاض جودة الحياة لديها. ويتفق ذلك مع دراسة وورث إلى أن الاكتئاب ينتشر انتشارا واسعا بين مرضى البريتوني وذلك يؤكد بأن جودة الحياة المنخفضة بسبب الميولات الاكتئابية للحالة "س". وما ينطوي من شدة وانزعاج وما يتوقعه من تغيير في نمط العيش أو شعور بالاعتماد على الآخرين والتبعية لهم سواء الزوج أو العائلة أو أخصائي الصحة وغيرهم وهذه من مؤشرات انخفاض جودة الحياة لديها. حيث تعاني الحالة بالعياء النفسي بعد بذل جهد صغير وهذا مؤشر آخر لانخفاض جودة الحياة لديها وهذا ما أشار إليه أرجايل 1993 ومايرزودينر 1995 أن جودة الحياة النفسية لها ثلاثة مكونات أساسية وهي الرضا عن الحياة، والوجدان الإيجابي والوجدان السلبي المتمثل في الإنهاك السلبي والعياء النفسي⁽¹⁹⁾.

بينت نتائج الدراسة أيضا انخفاضاً في مستوى تقدير الذات وهذا يظهر من خلال عدم الثقة بقدراتها، فهي تشعر بالهزيمة لتوقعها الفشل مسبقاً كذلك شعورها بالقلق المستمر فإن فكرتها عن ذاتها تكون منخفضة وبالتالي ينخفض تقديرها لنفسها.

خاتمة:

من خلال الدراسة ونتائج المقابلة وتحليل مضمونها اللفضي _ المنطقي وكذلك نتائج مقياس كوبر سميث لتقدير الذات يتضح أن هناك انخفاضاً واضحاً في جودة الحياة لدى الحالة، كما بين قيمة منخفضة لتقدير الذات كذلك ومنه فإن لمرض القصور الكلوي المزمن التأثير البالغ في جودة حياة الفرد ونوعيتها.

تدل نتائج الدراسة الحالية، وكذا المقاربات النظرية على أهمية الاختصاصات التي تدرس الصحة والمرض والسلوك الصحي، والمتغيرات الفاعلة فيها، مثل علم النفس الاجتماعي للصحة وعلم النفس الصحي وكذا علم المناعة النفسي العصبي، والطب السلوكي لذا تتصح الباحثة بإدراج مساقات تغطي تلك الاختصاصات في تكوين النفسانيين خاصة العيادين منهم، مما ينعكس إيجاباً على فهمهم للمتغيرات الفاعلة في التكيف مع المرض ويحسن تكفلهم بالمرضى المزمنين وبالتالي ضرورة العمل الجدي على فتح فروع علم نفس الصحة على مستوى التدرج لتكوين مختصين بإمكانهم الاستجابة لمتطلبات الميدان.

تشجيع البحث في مجال جودة الحياة لدى مرضى القصور الكلوي المزمن باستخدام وسائل متعددة ومقاييس عامة وأخرى متخصصة، ومقاييس موضوعية، وأخرى ذاتية من قبل المرضى أنفسهم. والتقنيات الإحصائية الحديثة مثل منهج ما وراء التحليل meta-analysis والتي تفرز وتخلص الدراسات والبحوث السابقة ذات الأثر، مما يمكن الباحثين من استغلالها بفاعلية في إنشاء نماذج بحثية جيدة. وتشجيع البحوث الخاصة بدراسة صدق مقاييس التقدير كخطوة أولى، ولما لا التفكير في بناء مقاييس خاصة بالجزائر.

تخصيص دورات تكوينية لطلبة الدكتوراء بشكل دوري في التخصص وتمكينهم من البرامج التفاعلية الحديثة مما يمكنهم من تحسين معارفهم ومهارات بحثهم مسايرين التقدم السريع في تلك التقنيات على المستوى العالمي.

قائمة المراجع:

- 1- الهمص، صالح إسماعيل عبد الله، قلق الولادة لدى الأمهات في المحافظات الجنوبية لقطاع غزة وعلاقته بجودة الحياة، أطروحة جامعية، فلسطين (قطاع غزة)، 2010، ص 42.
- 2- Philippe Le Moigne, La qualité de vie: une notion utile aux sciences sociales?, Dans Sciences sociales et santé, vol28,3/2010, p 133.
- 3- العارف بالله محمد الغندور، 1999، أسلوب حل المشكلة وعلاقته بنوعية الحياة، دراسة نظرية المؤتمر الدولي الثاني (السنوي التاسع)، جامعة القاهرة، كلية رياض الأطفال مصر.
- 4- Carol E. Ferrans, Marjorie J. Powers, L'indice de qualité de vie: développement et propriétés psychométriques, Dans Recherche en soins infirmiers, N88, 1/2007, p 33.
- 5- سلاف مشري، جودة الحياة من منظور علم النفس الإيجابي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد 08، 2014.
- 6- يوسف محمود قطامي، 2009، مدخل إلى علم النفس، دار الفكر، بيروت، ص 81.
- 7- عائدة ذيب محمد محمد حسين قطناني، 2010، الانتماء والقيادة والشخصية، ط1، دار جرير، عمان، ص 172.
- 8- Richard Gerrig, Philip Zimbardo, traduction française dirigée par Serge Nicolas, 2017, psychologie, 18ed, pearson.paris.p385.
- 9- الزهراء مصطفى محمد مصطفى، 2018، جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الأسري لدى طفل ما قبل المدرسة، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 19، ص 169.
- 10- OMS, editor. Organisation Mondiale de la Santé; Internet: <http://www.who.org>

- 11- مريم سليم، 2003، تقدير الذات والثقة بالنفس، دار النهضة العربية، ط1، بيروت.
- 12- رمضان زعطوط، نوعية الحياة عند المريض المزمن وعلاقتها ببعض المتغيرات رسالة الدكتوراه، جامعة ورقلة، الجزائر، 2010، ص 36.
- 13- هناء أحمد محمدالشويخ، 2009، برنامج تطبيقي لتحسين المتغيرات النفسية والفزيولوجية لنوعية الحياة لدى مرضى الفشل الكلوي، دار الوفاء للطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، ص 58.
- 14- عبد الكريم السويدي، 2010، المرشد الشامل لمرضى الفشل الكلوي، وهج الحياة، ط1، الرياض، ص 25-26.
- 15- بدرة معتصم ميموني، 2003، الاضطرابات النفسية والعقلية عند الطفل والمراهق، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 16.
- 16- Marilou Bruchon Schweitzer, 2002, psychologie de la santé, modèles, concepts et méthodes, Dunod, paris.
- 17- (موراد مرداسي)، 2009، حقول علم النفس الوسيط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 204-206.
- 18- بشرى عناد مبارك، جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخرات عن الزواج، مجلة كلية الآداب، جامعة ديالى، العدد 99، 2010، ص 728.
- 19- أ.مسعودي، أحمد، جودة الحياة النفسية مجلة روافد، العدد الأول، المركز الجامعي عين تيموشنت، جوان 2017، ص 133.
- الملاحق:**

مقياس كوبر سميث الخاص بتقدير الذات

الأسئلة الخاصة بمقياس كوبر سميث الخاص بتقدير الذات: للحالة "س"

01- لا تضايقي الأشياء عادة

تتطبق (X) لا تتطبق () التتقيط (0)

02- أجد من الصعب علي أن أتحدث أمام زملائي في العمل.

تتطبق (X) لا تتطبق () التتقيط (0)

03- أود لو أستطيع أن أغير أشياء في نفسي

تتطبق (X) لا تتطبق () التتقيط (0)

04- لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتتي بنفسي

تتطبق (X) لا تتطبق () التتقيط (1)

05- يسعد الآخرون بوجودهم معي

تتطبق () لا تتطبق (X) التتقيط (0)

06- أتضايق بسرعة في المنزل

تتطبق (X) لا تتطبق () التتقيط (0)

07- أحتاج وقتا طويلا كي أعاد على الأشياء الجديدة

تتطبق () لا تتطبق (X) التتقيط (0)

08- أنا محبوب بين الأشخاص من نفس سني

تتطبق () لا تتطبق (X) التتقيط (0)

09- تراعي عائلتي مشاعري عادة

تتطبق () لا تتطبق (X) التتقيط (0)

10- استسلم بسهولة

تتطبق () لا تتطبق (X) التتقيط (1)

11- تتوقع عائلتي مني الكثير

تتطبق () لا تتطبق (X) التتقيط (0)

12- من الصعب جدا أن أظل كما أنا

- تتطبق (X) لا تتطبق () () التتقيط (0)
- 13- تختلط الأشياء كلها في حياتي
- تتطبق (X) لا تتطبق () () التتقيط (0)
- 14- يتبع الناس أفكاره عادة
- تتطبق () لا تتطبق (X) التتقيط (0)
- 15- لا أقدر نفسي حق قدرها
- تتطبق (X) لا تتطبق () () التتقيط (0)
- 16- أود كثيرا لو أترك المنزل
- تتطبق () لا تتطبق (X) التتقيط (1)
- 17- أشعر بالضيق من غيابي عن العمل
- تتطبق (X) لا تتطبق () () التتقيط (0)
- 18- مذهري ليس وجيها مثل معظم الناس
- تتطبق () لا تتطبق (X) التتقيط (1)
- 19- إذا كان لدي شيء أريد أن أقوله فإنني أقوله عادة
- تتطبق () لا تتطبق (X) التتقيط (0)
- 20- تفهمني عائلتي
- تتطبق () لا تتطبق (X) التتقيط (0)
- 21- معظم الناس محبوبون أكثر مني
- تتطبق (X) لا تتطبق () () التتقيط (1)
- 22- أشعر عادة كما لو كانت عائلتي تدفعني لعمل الأشياء
- تتطبق () لا تتطبق (X) التتقيط (1)
- 23- لا ألقى التشجيع عادة فيما أقوم به من الأعمال
- تتطبق () لا تتطبق (X) التتقيط (1)
- 24- أرغب كثيرا أن أكون شخصا آخر
- تتطبق () لا تتطبق (X) التتقيط (1)
- 25- لا يمكن للآخرين الاعتماد عليا
- تتطبق () لا تتطبق (X) التتقيط (1)

واقع التكفل النفسي بالتلميذ في الوسط المدرسي
- دراسة ميدانية بوحدة الكشف والمتابعة المدرسية الصفصاف عنابة-

د. مريم عمروسي

جامعة باجي مختار-عنابة، amr.meriem@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2023/03/09

تاريخ المراجعة: 2023/06/11

تاريخ القبول: 2023/06/13

ملخص

هذا المقال مساهمة في البحث في واقع التكفل النفسي في الوسط المدرسي، لما تلعبه المدرسة من دور كبير في بناء شخصية التلميذ وتحسين قدرته على التكيف والنجاح، لذا من الطبيعي اعتبار هذا المكان ملائما لتقديم خدمات الرعاية الصحية النفسية، من خلال الاهتمام بالمشكلات السلوكية والنفسية للتلاميذ. وذلك بإجراء مقابلات مع مجموعة من الأخصائيات النفسيات، للكشف عن المشكلات التي يعاني منها التلميذ في الوسط المدرسي وعن التكفل النفسي بهم. وقد بينت نتائج الدراسة وجود مشكلات مختلفة في الوسط المدرسي نفسية، اجتماعية، علائقية ومدرسية، كما أظهرت النتائج أن عملية التكفل موجودة لكن تحكمها عدة عوامل، أما تقنيات التكفل المستعملة فهي عديدة.

الكلمات المفاتيح: وحدة الكشف والمتابعة المدرسية، أخصائي نفسي، تكفل نفسي، تلميذ.

The reality of psychological care for pupils in the school environment: A Practical study at the school screening and follow-up unit in El Safsafe Annaba

Abstract

This article is a contribution on the reality of psychological care in schools. This is achieved through interviews with a group of psychologists to reveal the problems suffered by students in school environment and to know the types of psychological care provided. The results showed the existence of various psychological problems among the students, which are social, relational and academic. Also, it is concluded that the care does exist, but it is governed by several factors and moreover its techniques are numerous.

Keywords: School screening and monitoring unit, psychologist, support, student.

La réalité de la prise en charge psychologique des élèves en milieu scolaire: Étude de terrain à l'unité de dépistage et de suivi scolaire d'El Safsafe Annaba

Résumé

Cette étude cherche à saisir la réalité de la prise en charge psychologique en milieu scolaire. Elle s'est faite grâce à des entretiens avec un groupe de psychologues, afin de révéler les problèmes dont souffrent les élèves dans le milieu scolaire et les soins psychologiques prodigués. Les résultats de l'étude ont montré l'existence de divers problèmes psychologiques chez les élèves, social, relationnel et scolaire. Ces résultats ont révélé aussi que la prise en charge existe, mais elle est régie par plusieurs facteurs, alors que les techniques de la prise en charge utilisées sont nombreuses.

Mots-clés: Unité de dépistage et de suivi scolaire, psychologue, prise en charge, élève.

المؤلف المرسل: د. مريم عمروسي، amr.meriem@gmail.com

- توطئة:

انعكس التقدم الذي شهده علم النفس والنجاحات التي توصل إليها على مهنة الأخصائي النفسي وعلى أدائه المهني إيجاباً، حيث أصبحت الخدمات النفسية مطلوبة بشكل كبير مقارنة بالماضي، خاصة في مجتمعنا، وذلك مرده إلى فعالية التدخل النفسي. ولم يعد يقتصر تدخل الأخصائي النفسي فقط على الحالات التي تتدرج ضمن الفئات المرضية المعروفة، بل أصبح يتعداها إلى مختلف المشكلات السلوكية والاستجابات النفسية لظروف معينة كمشكلات الطفولة والمراهقة لما لهاتين المرحلتين العمريتين من خصوصية، فهي يمكن أن تؤثر على نموهم النفسي أو الجسدي أو على أي مجال من حياتهم، مثل الوسط المدرسي، كما يمكن أن تكون هذه المشكلات متعلقة بالتمدرس.

تعتبر المدرسة ثاني مؤسسة اجتماعية بعد الأسرة، يقضي فيها الأطفال والمراهقون أو ما يصطلح عليهم بالتلاميذ جزءاً كبيراً من وقتهم، ويعد التلميذ الشخص المستهدف لعملية التعليم والتعلم، وهو الأساس الحيوي لأي نظام تعليمي ناجح. وتتراوح أعمار التلاميذ عادة بين ست سنوات وثمانية عشر عاماً، وتختلف مستويات تعليمهم حسب المرحلة التعليمية التي يتواجدون فيها، مثل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي.

كما يتمتع التلميذ بدور مهم في المجتمع، إذ يعد شباب المستقبل. إن تلقيهم التعليم الجيد والتكفل النفسي اللازم يسهم في تنمية قدراتهم الفكرية والعاطفية والاجتماعية، ويمكنهم من اكتساب المعرفة والمهارات الضرورية لتحقيق طموحاتهم والمساهمة في تقدم المجتمع. ولهذا تلعب المدرسة دوراً كبيراً في بناء شخصية التلميذ وتحسين قدرته على التكيف والنجاح.

وعليه يرى هندرين وروبرت Hendren Robert وآخرون، ومنظمة الصحة العالمية أنه من الطبيعي اعتبار المدرسة مكاناً ملائماً لتقديم خدمات الرعاية الصحية النفسية، من خلال الاهتمام بالمشكلات السلوكية والنفسية للتلاميذ⁽¹⁾. حيث يمكن أن يواجه هؤلاء التلاميذ تحديات متعددة في رحلتهم التعليمية. فقد يكونون معرضين للضغوط الأكاديمية، مثل ضغوط الامتحانات وتحقيق التفوق. أو المعاناة من بعض الصعوبات التعليمية، كما قد يواجهون تحديات اجتماعية وعاطفية، مثل مشاكل الصداقة والضغط العائلي. لذلك، يصبح التكفل النفسي بالتلاميذ ضرورة ملحة لتوفير الدعم العاطفي والاجتماعي اللازم لمساعدتهم في التعامل مع هذه التحديات وتحقيق توازن صحي في حياتهم اليومية.

والجزائر لم تكن بمعزل عن الدول التي أدركت أهمية الاهتمام بالصحة سواء الجسدية أو النفسية للتلاميذ في الوسط المدرسي، لذلك قامت بإنشاء وحدات الكشف والمتابعة المدرسية، والتي تحتوي على فريق يشمل طبيباً عاماً وطبيب أسنان وأخصائياً نفسياً، حيث إن وجود هذا الأخير مهم وفعال، من خلال عمله مع مختلف الشرائح العمرية للتلاميذ، وجميع المشكلات والصعوبات التي تواجههم، عن طريق التكفل النفسي.

ويعرف التكفل النفسي بأنه جملة من الإجراءات الوقائية أو العلاجية باستخدام الوسائل والإمكانيات العملية التي يتم من خلالها التركيز على الفرد بهدف علاجه، أو دعمه أو مساعدته في حل مشكلة ما⁽²⁾.

ويعتبر التكفل النفسي في الوسط المدرسي عملية منظمة تهدف إلى مساعدة التلميذ على فهم شخصيته، ومعرفة قدراته، وحل مشكلاته، ليصل إلى تحقيق التوافق النفسي والتربوي. فغاية هذه العملية لا تشمل فقط معالجة الصعوبات التي تعترض سير العملية التربوية، وإنما تمتد إلى مجال آخر مهم وهو التعامل مع مختلف الصعوبات الشخصية عند التلاميذ⁽³⁾، فالتكفل النفسي في المدارس يلعب دوراً حاسماً في تعزيز صحتهم النفسية

والعاطفية، وتجربتهم التعليمية ونجاحهم الشخصي. وبالتالي يصبح التدخل النفسي في الوسط المدرسي مسألة ضرورية وأكيدة. ويتطلب الأمر من الأخصائي النفسي التعامل المباشر مع التلميذ وأسرته وأطراف العملية التربوية.

وعلى هذا الأساس نتساءل عن عملية التكفل النفسي في الوسط المدرسي بالتلاميذ ذوي المشكلات والصعوبات التربوية والشخصية، بالتعرف على الاضطرابات والمشكلات المتعلقة بالتلميذ، وهل يوجد تكفل بها؟

1- الإطار المفاهيمي للدراسة:

1-1- وحدة الكشف والمتابعة للصحة المدرسية:

تمثل الصحة بشكل عام والصحة النفسية بشكل خاص أساساً علمياً يقوم عليه تماسك المجتمع وسلامته من الأمراض الجسدية والاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية، وتعد الصحة النفسية أحد العلوم الصحية والإنسانية التي تفيد في فهم السلوك وضبطه وتوجيهه، وتتجاوز ذلك لتجعل الإنسان أكثر قدرة على تنمية طاقاته ومهاراته وأكثر كفاءة للتكيف مع مجتمعه وممارسة حياته العلمية والعملية بما يتناسب مع ميوله واتجاهاته وإمكانياته الجسدية والعقلية⁽⁴⁾.

ومن هذا فقد اهتمت العديد من الدول بتنفيذ آليات لتحسين صحة أفرادها، خاصة النشأ الصاعد، من خلال تنمية الاتجاهات السلوكية البناءة لديهم وتجنبيهم السلوكيات الهدامة ليصبحوا أفراداً صالحين في مجتمعهم من خلال النمو المتكامل لشخصيتهم (جسدياً، ونفسياً، واجتماعياً)، وكذلك باكتشاف وعلاج المشاكل النفسية والسلوكية والتربوية للتلاميذ، وإلى تعزيز الصحة النفسية داخل الوسط المدرسي بالتعاون والتنسيق مع كافة المعنيين بالأمر.

ولتعزيز الخدمات الصحية بالمؤسسات التعليمية، قامت الجزائر بإنشاء وحدات الكشف والمتابعة، وجاءت فكرة إنشاء هذه الوحدات بالمؤسسات التعليمية ضمن مخطط 1991، على أن ينشأ تنظيم الصحة المدرسية تبعاً لأشغال ملتقى سيدي فرج 20.1994/04/5⁽⁵⁾، ولقد بلغ عدد هذه الوحدات في الجزائر 2000 وحدة سنة 2006⁽⁶⁾.

1-1-1- التعريف بوحدة الكشف والمتابعة:

وحدة الكشف والمتابعة هي مقر طبي مدرسي يتوفر على الظروف الملائمة من حيث الموقع والمساحة والتجهيز، وتوجد داخل مؤسسة تربوية (مدرسة ابتدائية، أو متوسطة، أو ثانوية أو متقنة)، كما يمكن تواجدها في المؤسسة العمومية للصحة الجوارية، حيث يتم تخصيص مكان تتوفر فيه كل الشروط لاستعماله كوحدة الكشف والمتابعة ومن أهمها أن يكون له مدخل مستقل لاستقبال تلاميذ القطاع التابعين للوحدة، مهيأة، ومحروسة. وتتكون وحدة الكشف والمتابعة من فريق طبي يتشكل من:

- طبيب عام.

- طبيب أسنان.

- أخصائي في علم النفس.

- أعوان شبه طبيين.

1-1-2- مهام وحدة الكشف والمتابعة:

هناك مجموعة من المهام المنطوية بوحدة الكشف والمتابعة والتي يحرص الفريق الطبي على القيام به، وهي:

- تتولى وحدة الكشف والمتابعة الإشراف على جميع الأنشطة الوقائية والعلاجية والتربية الصحية والكشف بكامل المؤسسات التربوية التابعة لها بشكل يسمح بـ:
- تتكفل و.ك.م بالتغطية الطبية لكل تلاميذ المقاطعة المدرسية الجغرافية، بحيث يمكنهم الالتحاق بها دون استعمال وسائل النقل، وتتكفل و.ك.م بتغطية قطاع مدرسي يضم من 05 إلى 07 مؤسسات تعليمية أي من 4000 إلى 7000 تلميذ حسب خصوصيات كل منطقة.
- الفحص الطبي المنتظم والدقيق للكشف عن الأمراض، وإحصاء كل حالات نقص الحواس (السمع، البصر، النطق).
- تحسيس المربين والأولياء بضرورة الإبلاغ عن الاضطرابات التي يمكن أن تحدث لبعض التلاميذ خلال السنة.
- تشخيص المرض وشرحه لولي التلميذ.
- وضع نظام فعال لمتابعة كل تلميذ تتطلب حالته ذلك.
- تقديم بعض الخدمات العلاجية.
- التأكد من التكفل الناجع بالتلميذ المريض من طرف المنشآت الصحية المتخصصة والأولياء.
- التكفل بالحالات النفسية الاجتماعية للتلاميذ.
- تلقيح التلاميذ بالتنسيق مع مصالح مكافحة الأوبئة والطب الوقائي ومدراء المؤسسات التربوية التابعة لوحدة الكشف والمتابعة.
- السهر على النظافة والملاءمة الصحية في المؤسسات التربوية، والمطاعم المدرسية.
- توجيه حالات الأمراض المعدية.
- مسك الدفتر الصحي وملفات التلاميذ وتحيينها.
- تدعيم الاتصال في الوسط المدرسي⁽⁷⁾.

1-2- الأخصائي النفسي:

يعرف آلان باينو (Alain Paineau) الأخصائي النفسي بأنه الذي يدرس الحياة العاطفية، والعقلية والسلوكية للأفراد. فهو يستعمل طرقاً خاصة للتحليل، والتقييم والعلاج النفسي والإرشاد والوقاية. وهو في الواقع مختص في العلوم الإنسانية، متخصص في تحليل السلوك والأفكار والانفعالات الإنسانية. فهو يدرس الإنسان في ديناميكيته الفردية وفي علاقاته مع الآخرين.

كما أنه يهتم بخصوصيات التوظيف النفسي للأفراد، وتوظيف النظم (العائلات، الجماعات، الفرق المهنية وغيرها). وتكمن أهميته في التقييم التشخيصي، والوقاية، والمساندة والكفالة النفسية الفردية أو العائلية (العلاجات النفسية)، والبحث، والتكوين، والإشراف على الفرق.

وتهدف تدخلات الأخصائي النفسي إلى تقليص الألم النفسي، وتحقيق الراحة النفسية والاستقلالية للأفراد أو الجماعات. كما يتمثل دوره على المستوى المؤسسي، وأمام الفرق في اقتراح وقت للتبادل حول التطبيقات، وتقديم توضيحات نظرية حول موقف ما، أو مساعدة المهنيين على مواجهة موقف ضاغط⁽⁸⁾.

ويقوم الأخصائي النفسي في الوسط المدرسي بالممارسة المباشرة للخدمات النفسية التي تقوم على تقديم الخدمات العلاجية النفسية والإرشاد النفسي وحل المشكلات النفسية المختلفة للطلاب داخل المدرسة، حيث هناك

تغير في النمو النفسي لدى الطلاب في كل مرحلة من مراحل النمو، وفي تلك الفترات تحدث لبعض الطلاب مشكلات نفسية وتغيرات قد تؤديان بهم إلى القلق والاكتئاب، وكذلك هناك بعض الطلاب الذين يتسمون بالخلج أو الخوف من المواجهة أو من يعانون من الاضطرابات النفسية نتيجة المشكلات العائلية أو بعض المشكلات الذاتية، فهنا يكمن دور الأخصائي النفسي بتقديم خدمات إرشادية، وتوجيهية وعلاجية⁽⁹⁾.

3-1- التكفل النفسي:

1-3-1- تعريف التكفل النفسي:

التكفل النفسي هو جملة من الإجراءات الوقائية أو العلاجية باستعمال الوسائل والإمكانيات العملية التي يتم من خلالها التركيز على الفرد بهدف علاجه أو مساعدته في حل مشكلة ما.

كما يعرف بأنه تعبير يشمل كل المقاربات الفردية والجماعية في مختلف الحقول العلاجية، التربوية، والبيداغوجية، والاجتماعية، ويمكن لهذا المفهوم أن يكون علاجاً نفسياً أو إعادة تأهيل أرطفوني أو علاجاً نفسياً حركياً أو علاجاً بالعمل أو حتى تكفل مؤسساتي باعتبار المؤسسة مكاناً للتكفل بالفرد الذي يواجه صعوبات وهذا لما سيتعرض له الفرد من فعل تربوي أو تعليمي أو علاجي⁽¹⁰⁾.

كما يمكن أن يعتبر التكفل وظيفة ذات طابع تعديلي يسعى إلى تعديل السلوك وفقاً للمعايير، أي هي عملية لفهم إمكانيات الفرد واستعداداته واستخدامها في حل مشكلاته ووضع خطط لحياته من خلال فهمه لواقعه وحاضره ومساعدته في تحقيق أكبر قدر من السعادة والكفاية وتحقيق ذاته وصولاً إلى درجة التوافق⁽¹¹⁾.

كذلك هو عملية يقوم بها أخصائي لتحقيق مجموعة من الأهداف تسمح للفرد بالوصول إلى ضمان حقوقه والإحساس بالعدالة في وسط المجتمع، وهو أيضاً وسيلة نفسية اجتماعية لتوعية الفرد بذاته وأنه قادر على التواصل مع الآخرين لتحقيق استقلالية بتنمية القدرات والمهارات.

إذن التكفل هو مجموعة الخدمات النفسية التي تقدم للفرد، ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقاً لإمكاناته وقدراته الجسمية وميوله بأسلوب يشبع حاجاته ويحقق تصوره لذاته. وهو يتضمن ميادين متعددة، أسرية، وشخصية، ومهنية.

1-3-2- أهمية التكفل النفسي:

للتكفل أهمية في حياة الفرد تعود بالفائدة عليه وعلى المجتمع فالتكفل عملية ضرورية تساعد على الانتقال والتطور وتكمن أهميته في:

- ضرورة إنسانية وأخلاقية.
- ضرورة اجتماعية تتمثل في صيانة الأسرة وحمايتها وتدعيمها والمحافظة على العلاقة الاجتماعية الإيجابية بين الناس وحماية المرضى وأولادهم من خطر التشرد والضياع.
- ظروف العصر التي تتسم بالقلق والتوتر والصراع وزيادة شدة المنافسة بين أبناء المجتمع⁽¹²⁾.
- ازدياد معدلات الفقر والغلاء والفاحشة والبطالة والجريمة.
- ازدياد مشاكل الأسرة وتفاقمها.
- أهمية العقل في ضبط سلوك الفرد وترشيده وتصويبه وتوجيهه.
- العمل على إتمام الشفاء⁽¹³⁾.

فأهمية التكفل النفسي تساعد على الإدماج وحل المشاكل والتأهيل نفسيا واجتماعيا وهي جد ضرورية لتدعيم نواحي القوة وتلافي نواحي الضعف في الشخصية.

1-3-3- أهداف التكفل النفسي:

- تتم معظم إجراءات التكفل النفسي في المؤسسات العمومية أو العيادات الخاصة، وبصورة عامة يسعى التكفل النفسي إلى نمو الشخصية وسيرها نحو النضج والكفاءة وتحقيق الذات غالبا عن طريق المرور بالعمليات الآتية:
- زيادة وعي الفرد واستبصاره وفهمه.
- حل أو تصفية الصراعات التي تسبب العجز.
- توفير أساليب أكثر كفاءة للتعامل مع المشاكل.
- زيادة قبول الفرد لذاته.
- زيادة القدرة على حل الصراع النفسي والتغلب على الإحباط والتوتر وتقليله.
- زيادة تقبل وتحمل المسؤولية الشخصية.
- إزالة أسباب المرض وعلاج أعراضه.
- تعديل السلوك غير السوي واللاتوافقي للمريض وتعلم السلوك السوي والتوافقي وتحويل الخبرات المؤلمة إلى خبرات معلمة.
- تهيئة المناخ المشبع بالأمن النفسي وإزالة القلق والتخلص من السلوك المرضي⁽¹⁴⁾.

1-3-4- مراحل التكفل النفسي: للتكفل النفسي مراحل أساسية وهي:

أ- الفحص:

- ونقصد بالفحص مجموع الخطوات التقنية المؤدية إلى تحديد مدى توازن الشخصية ومدى الخلل الطارئ على هذا التوازن. ويمكن القول كذلك إنه مجموعة الخطوات التي تستطيع أن تساعدنا على تحديد خمسة متغيرات في شخصية المفحوص وهي:
- التعرف على اضطرابات الشخصية في حال وجودها.
- تحديد هذه الاضطرابات وتصنيفها ضمن جدول الدلالات المرضية.
- تحديد منشأ هذه الاضطرابات.
- فهم أبعاد الشخصية ومدى نضجها.
- مقارنة التناسب بين الشخصية والعمر الزمني للمفحوص.
- إن الفحص النفسي إذا ما استطاع أن يساعدنا على تحديد هذه المتغيرات فإنه يكون بذلك قد ساعدنا على التشخيص الموضوعي للاضطراب النفسي أو العقلي الذي يعاني منه المفحوص وبهذا نقصد بالفحص النفسي ذلك الفحص المتكامل الذي لا يقتصر على بعد من أبعاد الشخصية مهملا بقية أبعادها.
- ويكمن هدف الفحص في فهم شخصية المريض ديناميا ووظيفيا، والوقوف على نواحي قوته وضعفه، وتحديد اضطرابات الشخصية التي تؤثر في سعادته وهنائه وتوافقه النفسي والاجتماعي، وعلاقته بالآخرين خاصة الأقرب إليه، وفهم حياته الحاضرة والماضية وعلاقتها بمشكلاته ومرضه⁽¹⁵⁾.

ب- التشخيص:

كلمة التشخيص جاءت من أصل إغريقي يعني الفهم الكامل وهو يتطلب خطوات معينة تشتمل على: الملاحظة والوصف، وتحديد الأسباب، والتصنيف والتحليل الدينامي بقصد التوصل إلى افتراض دقيق عن طبيعة وأساس مشكلة المريض، فالتشخيص هو تقويم شخصية العميل وقدراته، وإنجازاته، وسماته التي تساعد على فهم مشكلاته⁽¹⁶⁾.

وفي علم النفس الإكلينيكي: التشخيص يعني تقييم خصائص الفرد من حيث قدراته وسماته وأعراضه المرضية ودرجة حدتها مبينا الأسباب المباشرة لنشأتها بغية الوقوف على حقيقة المشكلة التي يعاني منها المريض⁽¹⁷⁾. إذ هو عملية هامة في العلاج النفسي ويعني السبيل الذي يتسنى به التعرف على أصل وطبيعة ونوع المرض، وتتضمن عملية التشخيص التعرف على ديناميات شخصية المريض وأسباب وأعراض مرضه⁽¹⁸⁾. فالتشخيص بالتالي فحص الأعراض المرضية واستنتاج الأسباب، ثم تجميع المعلومات والملاحظات في صورة متكاملة وتحديد نوع المرض وتقديم العلاج المناسب.

ج- العلاج:

يتمثل الهدف النهائي للعلاج النفسي في مساعدة الفرد على التوافق من جديد، لذا ينبغي أن توضع خطة للعلاج وأن تكون هذه الخطة موضع التنفيذ⁽¹⁹⁾. أما فيما يتعلق بأنواع العلاج وطرقه فهي متعددة بتعدد المقاربات المفسرة للمرض النفسي منها التحليل النفسي، والعلاجات ذات المنحى التحليلي، والعلاج المعرفي السلوكي، والعلاج الإنساني، وغيرها.

4-1- التلميذ:

يقصد باصطلاح التلميذ لدى الكثير من المهتمين والمنتمين للتربية والتعليم، الفرد الذي يتابع دراسته في المرحلة الابتدائية أو الأساسية، أو الثانوية. ويستخدم هذا المصطلح رسميا في كشوف وأوراق وشهادات التلاميذ. ويمكن القول إنَّ التلميذ يتلقى المعرفة وهو واقع في صميم الدهشة المعرفية الأولى مما يجعل العمليات التعليمية والتربوية تواكبها ردود فعل نفسية وعقلية وسلوكية خاصة. فهو لم يصل إلى مرحلة التعمق الناضج والتعامل مع الكليات المعرفية وممارسة أنماط من التركيب أشدَّ تعقيدا كالتألم مثلا في الجامعة⁽²⁰⁾.

2- الإجراءات المنهجية للدراسة:

2-1- المنهج المستخدم:

المنهج هو البرنامج الذي يحدد لنا السبيل للوصول للحقيقة، أو الطريق المؤدية للكشف عن الحقيقة في مختلف العلوم، لذا من الممكن أن نفهم من هذا اللفظ بمعناه العام أنه تدخل تحته كل طريقة تؤدي إلى غرض معلوم نريد تحصيله، وكل الدراسات على اختلافها تعتمد على المناهج⁽²¹⁾. وفي دراستنا هذه اعتمدنا على المنهج الوصفي، حيث يعد المنهج الوصفي أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها عن طريق جمع بيانات ومعلومات عن هذه الظاهرة أو المشكلة والعمل على تصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة⁽²²⁾.

2-2- حالات الدراسة:

تمثلت حالات الدراسة في أخصائيات وحدة الكشف والمتابعة الصفصاف، اللائي بلغ عددهن ثلاث (3) أخصائيات، متحصلات على ليسانس في علم النفس العيادي، بخبرة 10 سنوات و 24 سنة. وتشرف وحدة الصفصاف على حوالي 3000 آلف تلميذ يتوزعون على المستويات التعليمية الثلاثة.

2-3- أداة الدراسة:

تم استخدام المقابلة التي يمكن اعتبارها من بين أكثر وسائل جمع البيانات إنتاجية وفعالية. وهي أسلوب لتجميع البيانات والمعلومات اللازمة في الميدان وهي تبادل لفظي وجها لوجه بين القائم بالمقابلة والمستوجب أو المستجوبين بهدف الحصول على معلومات، دوافع أو سلوك معين، أو آراء أو اتجاهات في الماضي والحاضر أو توقع في المستقبل.

ويعرفها أنجلش "أنها محادثة موجهة يقوم بها الفرد مع الآخر، أو مع أفراد بهدف الحصول على المعلومات لاستخدامها في البحث العلمي" (23).

كما تعرف أيضا: بأنها محادثة منظمة ذات هدف قد يكون:

- الحصول على المعلومات.

- إجراء اختبارات معينة أو استفتاء.

- الإرشاد والتوجيه والعلاج (24).

ولهذا اعتمدنا في هذه الدراسة على المقابلة نصف الموجهة مع العينة، وذلك لأنها تعطي حرية أكبر في التعبير، وهدفت إلى التعرف على التكفل النفسي في الوسط المدرسي، وقد تكونت هذه المقابلة من جزأين:

*الجزء الأول احتوى على البيانات الشخصية للعينة متعلقة بالتخصص- سنوات الخبرة.

*الجزء الثاني كان عبارة عن أسئلة الدراسة وهي:

- السؤال الأول: ما هي الاضطرابات والمشكلات الشائعة لدى التلاميذ داخل المؤسسات التربوية؟

- السؤال الثاني: هل توجد هناك عملية تكفل نفسي بالتلاميذ؟

- السؤال الثالث: التقنيات المستعملة في التكفل النفسي بالتلاميذ في الوسط المدرسي؟

2-4- نتائج الدراسة:

أ- نتائج التساؤل الأول:

حول الاضطرابات والمشكلات المنتشرة في الوسط المدرسي، وخصوصية كل مستوى تعليمي. بينت نتائج الدراسة انتشارا للاضطرابات والمشكلات المدرسية المعرفية والنفسية والعلائقية من أقل إلى أكثر شدة. حيث صرحت إحدى الأخصائيات أنه يوجد ما يمكن ولا يمكن تصوره في الوسط المدرسي.

ولقد أقرت الأخصائيات بالمجموعة التالية من الاضطرابات:

- اضطرابات كالتبول والتبرز اللاإرادي وتنتشر هذه المشكلة بشكل كبير لدى تلاميذ المستوى الابتدائي.

- اضطرابات اللغة والتي تظهر أيضا بشكل كبير لدى تلاميذ المستوى الابتدائي.

- صعوبات التعلم بجميع أشكالها على المستوى الابتدائي والأساسي.

- التأخر الدراسي والفشل الدراسي ويظهران أكثر في المرحلة الأساسية.

- اضطرابات السلوك كالعدوان والسرقة والكذب وهي ليست مقتصرة على تلاميذ مرحلة تعليمية معينة.

- التخلف العقلي يتم إيجاده بكثرة في المستوى الابتدائي ولا نستثني المستوى الأساسي.
 - اضطراب الرهاب (الفوبيا) مثل رهاب الظلام، الماء...الخ.
 - اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه.
 - قلق الامتحانات خاصة لدى الطلبة المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.
 - الصدمة النفسية مثل التعرض للعنف من قبل الأقران، وانفصال الوالدين..الخ
 - مشاكل المراهقة من بينها المشاكل العلائقية مع الوالدين، والجنس الآخر، ونقص الثقة في الذات.
 - اضطرابات نفسوجسدية مثل تساقط الشعر، وداء السكري...الخ.
- ولقد استفسرنا عن الحالات العقلية الحادة كالفصام أو البارانويا، فكانت الإجابة أنه نادرا ما مرت بهم مثل هذه الحالات.

ب- نتائج التساؤل الثاني:

- المتعلق بوجود التكفل، حيث اتفقت الأخصائيات على وجود تكفل بالعديد من الاضطرابات والمشكلات الموجودة في الوسط المدرسي، وأن هناك نجاعة لهذا التكفل، لكن كل هذا يتوقف على عوامل أخرى، منها أن التكفل يختلف حسب الاضطراب وشدته فبعض الحالات يتم توجيهها إلى مراكز مختصة، كما ان بعض الحالات الأخرى يحتاج إلى عمل فريق كامل مثلا كالأخصائي النفسي والطبيب العقلي، والمختص الأروطوفوني.
- كما أن الأخصائي وحده لا يستطيع أن يصل إلى النتائج المرجوة بدون أن تكون هناك مشاركة فعالة من قبل جميع الأطراف كالأسرة المدرسية والعائلية، خاصة الوالدين فالتلميذ لازال تحت وصايتها وبدون موافقتها لا يستطيع الأخصائي القيام بأي شيء، حيث هناك ثلاثة أنواع من الأولياء:
- الأولياء الذين يتقبلون أن أولادهم لديهم مشكلة ما والتكفل بهم، ويواظبون على الحضور إلى الجلسات، كما يطبقون ما يطلب منهم الأخصائي.
 - الأولياء الذين يحضرون للجلسة الأولى بسبب دعوة من طرف الأخصائي النفسي لكن لا يستمرون في الحضور.
 - والأولياء الذين لا يهتمون ولا يحضرون إطلاقا للجلسات مهما تقاضت المشكلات لدى أبنائهم.
- ويخضع تفاعل الأولياء من عدمه هو الآخر لعوامل أخرى، وهي المستوى الثقافي والتعليمي والاقتصادي والاجتماعي.

ج- نتائج التساؤل الثالث:

- صرحت الأخصائيات أن التكفل النفسي يركز أولا على إقامة التواصل prise de contact وعلى الإصغاء à l'écoute والمساندة النفسية soutien psychologique.
- أما الأساليب العلاجية والتقنيات المستخدمة كما هو معروف فهي كثيرة ومتنوعة لكن اتفقت الأخصائيات على أنهن يلجأن كثيرا إلى:
- التقنيات السلوكية، كالغمر حيث يتم وضع التلميذ في مواجهة مباشرة فعلية أو تخيلية مع المثيرات أو المواقف المقلقة أو المخيفة مثل حالات الرهاب. أو التعزيز في حالات التبول اللاإرادي.
- كذلك يتم استخدام فنيات العلاج المعرفي، بهدف محاولة تغيير الأفكار الخاطئة، التي يحملها التلاميذ من خلال إعادة بنائهم المعرفي عن أنفسهم أو العالم.

كما يمكن المزج بين الاتجاهين السابقين كاستخدام تقنيات العلاج المعرفين السلوكي. وقد يلجأ إلى العلاج الأسري لأن في الكثير من الحالات خاصة بالنسبة للأطفال، الأولياء هم المشكل ويصبح اضطراب الطفل هنا هو العرض.

خاتمة:

أجريت الدراسة الحالية مع مجموعة من الأخصائيات النفسانيات، للكشف عن المشكلات التي يعاني منها التلميذ في الوسط المدرسي وعن التكفل النفسي بهم والتقنيات التي يتم استعمالها للتعامل معهم. بينت نتائج الدراسة وجود مشكلات مختلفة في الوسط المدرسي نفسية، واجتماعية، وعلائقية ومدرسية، كما أظهرت النتائج أن عملية التكفل موجودة لكن تحكمها عدة عوامل، وتقنيات التكفل المستعملة عديدة. ولنجاح عملية التكفل النفسي ندعو إلى ضرورة:

- التوعية بأهمية الصحة النفسية ودور الأخصائي النفسي من خلال حملات توعوية.
- نشر ثقافة الوعي بين المديرين والأساتذة بأهمية الخدمات النفسية وأهمية دور الأخصائي النفسي داخل المدرسة، وضرورة مساندته والتعاون معه من أجل القيام بهذا الدور.
- زيادة عدد الأخصائيين بحيث يصبح لكل مدرسة أخصائي.
- توفير التقنيات والوسائل التي تسهل عملية جمع البيانات وتشخيص المشكلات.
- استفادة الأخصائيين من دورات تدريبية علمية.

قائمة الهوامش:

- 1- Hendren, Robert, Birrell Weisen, Rona, Orley, John H & World Health Organization, Division of Mental Health (1994), Mental health programmes in schools, Geneva: World Health Organization, <http://www.who.int/iris/handle/10665/62308>
- 2- حمادية علي، (2012)، التكفل النفسي بالأمراض المستعصية بالوساطة العلاجية والعلاج بالفن، شهادة دكتوراه علم النفس العيادي، جامعة الدكتور محمد لمين دباغين، سطيف 2، ص 35.
- 3- ساعد، شفيق، وبركات، نوال، (2015)، دور الأخصائي النفسي في إرشاد التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية، مخبر المسألة التربوية في الجزائر، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد (14)، 31-52.
- 4- اللجنة الصحة النفسية المدرسية، (2013)، دليل الصحة النفسية المدرسية، المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، ص 16.
- 5- ابن حمودة، محمد، (2006)، علم الإدارة المدرسية، نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري، غابة، دار العلوم للنشر والتوزيع، ص 177.
- 6- سايل حدة، وحيدة، ويعيش، مهدي، وبن نوار، يوسف، (2016)، مصادر التكفل النفسي لدى المراهقين المتمدرسين، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، المجلد (4) العدد (3)، 9-30.
- 7- http://santescolaire-alg.blogspot.com/2014/10/blog-post_22.html#more consulte le 29/11/2022 a 13:00.
- 8- برزوان، حسيبة، (2016)، الرضا المهني والكفاءة المهنية لدى الأخصائي النفسي العيادي في الجزائر، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد (27)، 357-362.
- 9- عبد العظيم، حمدي عبد الله، (2013)، مهام الأخصائي النفسي في المجال التربوي، (ط1)، الجيزة، مصر، مكتبة أولاد الشيخ للتراث، ص 12.
- 10- حمادية علي، مرجع سابق، ص 35.
- 11- المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا دقيسي 2- قسنطينة -، (2012)، دراسة حول التكفل النفسي للأطفال المعاقين.

- 12- بوزياني وثام، (2013)، واقع التكفل النفسي بالمرضى الفصامي داخل المؤسسة الاستشفائية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
- 13- Méluida, Boson, (2008) les éducateurs sociaux, offrent- ils une prise en charge adéquate aux enfants et aux adolescents victimes d'abus sexuel, au sein des institutions social Valaisannes, Haute école santé-sociale valais, Suisse.
- 14- Hébert, Martin, (2009), Interventions destinées aux enfants victimes d'agression sexuelle, PhD, département de sociologie UQAM, trois- rivières, Canada, p 43.
- 15- حمادية، علي، (2012)، ص 36.
- 16- مليكة، لويس كامل، (1980)، علم النفس الإكلينيكي "ج1"، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، ص 44.
- 17- الخالدي، أديب محمد، (2015)، علم النفس الإكلينيكي في التدخل العلاجي، عمان، الأردن، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ص 31.
- 18- زهران، حامد عبد السلام، (1997)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، (ط3)، القاهرة، مصر، عالم الكتب، ص 172.
- 19- المرجع نفسه، ص 189.
- 20- الغندوري، سناء، (2014)، مفهوم السلطة لدى المدرس وعلاقته بالقلق النفسي عند التلميذ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، الأردن، المجلد (3) العدد (12).
- 21- العيسوي، عبد الرحمن، (2000)، مناهج البحث العلمي، لبنان: دار الرتب الجامعية.
- 22- عبيدات، محمد وأبو نصار، محمد ومببضين، عقلة، (1999)، منهجية البحث العلمي، (ط2)، الأردن: دار وائل للنشر.
- 23- نجوى، عائشة، (2010)، العلاج النفسي عن طريق البرمجة العصبية اللغوية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس العيادي، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة.
- 24- عليان، يحي مصطفى، وغنيم، عثمان محمد، (2004)، مناهج وأساليب البحث العلمي، عمان، الأردن، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ص 45.
- قائمة المراجع:**
- مليكة، لويس كامل، (1980)، علم النفس الإكلينيكي "ج1"، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب.
 - زهران، حامد عبد السلام، (1997)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، (ط3)، القاهرة، مصر، عالم الكتب.
 - عبيدات، محمد وأبو نصار، محمد ومببضين، عقلة، (1999)، منهجية البحث العلمي، (ط2)، الأردن: دار وائل للنشر.
 - العيسوي، عبد الرحمن، (2000)، مناهج البحث العلمي، لبنان: دار الرتب الجامعية.
 - عليان، يحي مصطفى، وغنيم، عثمان محمد، (2004)، مناهج وأساليب البحث العلمي، عمان، الأردن، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
 - ابن حمودة، محمد، (2006)، علم الإدارة المدرسية، نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري، عنابة، دار العلوم للنشر والتوزيع.
 - عبد العظيم، حمدي عبد الله، (2013)، مهام الأخصائي النفسي في المجال التربوي، (ط1)، الجيزة، مصر، مكتبة أولاد الشيخ للتراث.
 - الخالدي، أديب محمد، (2015)، علم النفس الإكلينيكي في التدخل العلاجي، عمان، الأردن، دار الميسرة للنشر والتوزيع.
 - المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنياً دقي2- قسنطينة -، (2012)، دراسة حول التكفل النفسي للأطفال المعاقين.
 - اللجنة الصحة النفسية المدرسية، (2013)، دليل الصحة النفسية المدرسية، المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم.
 - نجوى، عائشة، (2010)، العلاج النفسي عن طريق البرمجة العصبية اللغوية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس العيادي، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة.
 - حمادية، علي، (2012)، التكفل النفسي بالأمراض المستعصية بالوساطة العلاجية والعلاج بالفن. شهادة دكتوراه علم النفس العيادي، جامعة الدكتور محمد لمين دباغين، سطيف 2.
 - بوزياني، وثام، (2013)، واقع التكفل النفسي بالمرضى الفصامي داخل المؤسسة الاستشفائية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
 - الغندوري، سناء. (2014). مفهوم السلطة لدى المدرس وعلاقته بالقلق النفسي عند التلميذ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، الأردن، المجلد (3) العدد (12).

- ساعد، شفيق، وبركات، نوال، (2015)، دور الأخصائي النفسي في إرشاد التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية، مخبر المسألة التربوية في الجزائر، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد(14)، 31-52.
- برزوان، حسيبة، (2016)، الرضا المهني والكفاءة المهنية لدى الأخصائي النفسي العيادي في الجزائر، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد(27)، 357-362.
- سايل حدة، وحيدة، ويعيش، مهدية، وبن نوار، يوسف، (2016)، مصادر التكفل النفسي لدى المراهقين المتمدرسين، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، المجلد(4) العدد(3)، 9-30.
- Méluida, Boson.(2008) les éducateurs sociaux, offrent- ils une prise en charge adéquate aux enfants et aux adolescents victimes d'abus sexuel, au sein des institutions social Valaisannes. Haute école santé-sociale valais. Suisse.
- Hébert,Martin.(2009). Interventions destinées aux enfants victimes d'agression sexuelle. P.h.D. département de sociologie UQAM.Trois- Rivières. Canada.
- Hendren, Robert, Birrell Weisen, Rona, Orley, John H & World Health Organization. Division of Mental Health. (1994). Mental health programmes in schools. Geneva: World Health Organization. <http://www.who.int/iris/handle/10665/62308>
- http://santescolaire-alg.blogspot.com/2014/10/blog-post_22.html#more. (29/11/2018).

Étude des modalités de l'annonce du diagnostic de la trisomie 21 de l'enfant par les professionnels de la santé aux parents au niveau d'un établissement de maternité

Fateh Mebarek Bouchaala

Université Abderahmane Mira - Béjaia, mebarekbateh@gmail.com

Soumis le: 05/02/2023

révisé le: 05/02/2023

accepté le: 16/05/2023

Résumé

Les modalités de l'annonce du diagnostic d'un handicap en général et de l'handicap mental spécialement ont une importance extrême. Les études antérieures concernant ce sujet, nous ont permis de savoir, que les médecins, les sages-femmes et infirmières sont les premières personnes qui entrent en contact avec l'enfant handicapé et ses parents. Cela étant, ils sont tenus donc de se préparer au mieux pour pouvoir réussir la moins mauvaise des annonces. Notre travail de recherche a pour objectif de combler un manque de données concernant les modalités de l'annonce du diagnostic de la trisomie de l'enfant aux parents et leurs réactions psychologiques et ce dans le contexte algérien. Le tout ayant pour objectif principal d'améliorer la prise en charge psychologique et spécialisée de l'enfant handicapé et de ses parents.

Mots-clés: Annonce, diagnostic, handicap, parents, réactions psychologiques.

دراسة طرق إعلان تشخيص الطفل المصاب بتناذر داون من طرف مهنيي الصحة للوالدين في مؤسسة الولادة

ملخص

إن إعلان تشخيص إصابة الطفل بتناذر داون يسبب صدمة نفسية للوالدين. إلا أن المختصين يركزون على أن مسؤولية كبيرة تقع على عاتق المهني المكلف بإعلان هذا التشخيص حيث إن طريقة إعلان التشخيص يمكن أن تسهل تقبل الوالدين لطفلهما المعاق، أو بالعكس أن تتسبب في تشكل وضعيات سلبية تجاه الطفل المعاق من طرف والديه تتراوح ما بين التخلي عن الطفل، أو رفضه أو حمايته المفرطة. تهدف هذه الدراسة إلى معرفة طرق الإعلان عن التشخيص بإصابة الطفل بتناذر داون وردود الفعل النفسية لوالديه في الوسط الجزائري.

الكلمات المفتاحية: إعلان، تشخيص، إعاقة، والدين، استجابات نفسية.

Study of the announcement of the diagnosis of child down's syndrome by health professional to the parents in a maternity hospital

Abstract

Procedures for announcing the diagnosis of a child's mental disability are of extreme importance for parents as well as for health clinic professionals. Previous studies have shown that doctors, midwives and nurses are the first to receive and record the initial disability data and then, share it with the parents. Consequently, these professionals are required to adhere to a proven educational procedure in order to reduce the negative psychological impacts of such unexpected news. The objective of this work is to act in response to the lack of informative data concerning announcement modalities of child's trisomy diagnosis and to manage various reactions in an Algerian health clinic.

Keywords: Announcement, diagnosis, disability, parents, psychological reactions.

Auteur correspondant: Fateh Mebarek Bouchaala, mebarekbateh@gmail.com

Introduction:

La littérature scientifique concernant l'annonce du diagnostic du handicap de l'enfant à ses parents est unanime sur l'impact traumatique d'une telle annonce sur ces derniers. Il en ressort surtout que le moment de l'annonce reste gravé pour toujours dans la mémoire des parents.

La façon dont a été faite cette annonce, les propos tenus, et même l'attitude de la personne qui a fait l'annonce ne sont pas en reste, et ont un rôle capital et décisif dans l'instauration de la première relation des parents avec leur enfant, et de ses chances par conséquent à être accepté comme tel, et à accéder à de meilleures chances de prise en charge précoce⁽¹⁾.

Le développement des technologies médicales, a permis ce qui est appelé une médicalisation de la grossesse, et qui fait que presque toutes les mères accouchent en milieu hospitalier aujourd'hui. Ce qui a donné une prévalence au fantasme de l'enfant merveilleux et sain⁽²⁾.

Nous n'insisterons jamais assez sur l'importance de la parole médicale dans ce contexte particulier de la grossesse et l'accouchement. Car cette parole médicale a pris la place des traditions et des rituels d'autrefois, et elle est désormais investie par les parents comme parole suprême, médiatrice entre les parents et leur enfant⁽³⁾.

L'enfant réel à l'opposé de l'enfant imaginaire est présenté aux parents par cette parole qui se veut médicale, donc scientifique, rationnelle. Dans les situations où l'enfant est sain, tout ira bien. Par contre, dans les situations où il y a des anomalies, le choc est à la hauteur de l'inattendu comme c'est le cas de l'enfant trisomique⁽⁴⁾.

Cette parole médicale concrétisée par l'annonce du diagnostic par les professionnels (médecins, sages femmes...), constitue un enjeu dont l'importance a été démontrée plus haut.

La littérature scientifique consultée nous a permis de dégager des données intéressantes.

Il en ressort notamment que l'annonce du diagnostic du handicap de l'enfant à ses parents provoque un traumatisme psychologique⁽⁵⁾.

Cette réaction initiale inévitable, est cependant en partie modulable par le professionnel en tant qu'instance informatrice, dans le sens où ce dernier, à la responsabilité de chercher à réussir la moins mauvaise des annonces⁽⁶⁾.

On voit bien que cet aspect de la pratique médicale qu'est le souci de préserver la santé physique des parents et de l'enfant passe par l'intérêt accordé à la santé mentale de l'individu.

Cependant, dans notre pays, on ne sait pas où l'on est au juste dans ce contexte.

En effet, les études dans ce domaine qui concerne le handicap se font rares, et quand elles existent elles pèchent par leur centration sur l'individu handicapé.

Or, nous estimons une approche familiale plus adéquate dans ce domaine, car l'individu évolue dans une structure familiale, dont il est un membre, et dans le cas de l'enfant trisomique toute étude concernant ses besoins, passe inévitablement par les besoins de ses parents.

Selon R. Portray (cité par Lambert et Rondal)⁽⁷⁾, «La famille est le pivot de l'éducation de l'enfant (trisomique). Les parents sont les principaux éducateurs, les professionnels sont là pour aider». Il est important donc, selon l'auteur, de connaître les besoins des parents sur tout ce qui concerne la trisomie de leur enfant et sur ce qu'ils peuvent faire pour lui.

Dans ce sens l'auteur s'indigne de la façon dont le diagnostic est révélé aux parents: «Certains médecins conseillent encore à la naissance d'un bébé mongolien «placez-le et oubliez-le!» Terrible condamnation pour l'enfant et drame immense pour les parents»⁽⁸⁾.

Problématique:

Dans cette optique, la maternité comme lieu de première rencontre, de première ligne de combat dans la politique de la prise en charge précoce de l'enfant handicapé à une lourde responsabilité à porter. Elle doit se mettre à jour et se préparer à accueillir non seulement l'enfant trisomique en l'occurrence, mais aussi de réussir une annonce humanisée du diagnostic aux parents, par la formation des professionnels dans ce domaine.

Avant d'arriver là, nous estimons logique d'essayer d'abord et avant toute intervention, de décrire les modalités de cette annonce en milieu hospitalier algérien, par des professionnels algériens et à des parents algériens.

Ainsi, et parce que nous sommes dans l'ignorance de ces aspects, il convient de dire que notre problématique concerne les questions suivantes:

Quelles sont les modalités de l'annonce du diagnostic de la trisomie de l'enfant aux parents en milieu hospitalier algérien (la maternité) et quelles sont les recommandations idéales pour une annonce humanisée (qui prend en considération la santé mentale et l'intérêt des parents et de l'enfant atteint de handicap)?

Hypothèses de recherche:

Ces hypothèses sont à prendre à titre d'indicateurs pour notre travail de recherche:

1- L'annonce du diagnostic de trisomie 21 de l'enfant aux parents est faite brutalement et rapidement.

2- Cette annonce brutale provoque des réactions psychologiques spécifiques chez les parents.

Intérêt de la recherche:

L'annonce du diagnostic de la trisomie 21 de l'enfant par les professionnels aux parents est intéressante à plus d'un titre. Cet intérêt concerne à la fois la psychopathologie des parents dans le contexte de l'annonce du diagnostic, l'information médicale, et la prise en charge précoce de l'enfant handicapé.

En effet, il faut d'abord souligner un fait important, en Algérie les enfants handicapés et leurs familles, et les enfants trisomiques en particulier n'ont pas bénéficié de l'intérêt nécessaire ou suffisant que ce soit dans le domaine de la recherche scientifique ou dans la prise en charge médico-psychologique et sociale qui demeure aujourd'hui incomplète et fragmentaire.

Les études qui sont en notre disposition ont été entreprises dans des pays occidentaux, anglo-saxons en premier lieu dans les années soixante-dix, et francophones, plus récentes, datant des années quatre-vingt. Malgré leur apport précieux à notre recherche, elles ont ceci de particulier qu'elles ont pour objet des parents occidentaux différents des parents algériens au moins en ce qui concerne le niveau de vie économique. Pourrions-nous omettre l'influence de la culture dans une société quasi musulmane, ayant une certaine conception de la maladie, de la vie et de la mort.

Même dans ces pays développés, une certaine approche «matérialiste» de l'handicap en général est de plus en plus critiquée, car si le handicap est «la conséquence sociale de l'infirmité et des incapacités qu'elles entraînent dans la vie quotidienne», ce handicap est souvent assimilé aujourd'hui au manque, à la conséquence même de l'infirmité ou la déficience.

Selon S. Lebovici et M. Fardeau⁽⁹⁾, la classification internationale du handicap de l'OMS reste très extérieure à la vision que l'enfant et sa famille ont de celui-ci. Les auteurs insistent sur l'importance capitale des éléments psychologiques liés à la perception personnelle de l'enfant et de sa famille de sa situation d'infirme pour son insertion future, sa scolarisation, ses relations avec ses parents, ses éducateurs, ses soignants et pour son propre épanouissement.

Devant ce manque flagrant de données, le chercheur en psychologie est interpellé pour combler le déficit en informations d'autant plus que la nature de son travail la demande.

En effet, le psychologue clinicien est concerné par le handicap en amont et en aval.

D'abord en aval, car il est amené à rencontrer l'enfant handicapé mental et ses parents d'une façon relativement tardive, au cours d'une consultation d'admission dans un centre psychopédagogique la plupart du temps. Et là, il ne pourra que constater l'état des lieux dans ce qui s'est déjà cristallisé dans les relations parents- enfant d'attitudes de rejet ou de surprotection. Il se retrouvera devant le fait accompli, d'un parent embrouillé par la gestion de son quotidien, et de cet enfant sans autonomie, comme si c'était son affaire à lui tout seul.

Comment ce psychologue pourra-t-il prendre en charge la demande d'aide du parent ou des parents sans savoir ce que veut dire être un père ou une mère d'un enfant handicapé mental, et

sans savoir comment les parents ont vécu la rencontre avec leur enfant, comment ont-ils réagi, où en sont-ils aujourd'hui, et quels sont leurs besoins et difficultés. Ce savoir conditionnel est d'autant plus nécessaire à la réussite de cette prise en charge de l'enfant et de ses parents.

En amont, le psychologue, est interpellé en tant que spécialiste de la santé mentale à intervenir auprès des professionnels de la structure de maternité d'abord pour les aider dans la tâche ardue de l'annonce du diagnostic aux parents de l'enfant, et par là à contribuer à la prise en charge précoce de l'enfant handicapé et de ses parents.

Recherches antérieures:

De nombreux auteurs⁽¹⁰⁾⁽¹¹⁾ ont mené des études afin de savoir dans quelles conditions s'était faite l'annonce aux parents d'un diagnostic grave concernant leur enfant et connaître le vécu et les attentes parentales dans ce contexte. Ces études concernent des enfants atteints de malformations congénitales, de déficits sensoriels, ou de ce qui nous intéresse ici, d'enfants atteints de trisomie 21. La trisomie a ceci de particulier qu'elle est le syndrome qui se prête le mieux à l'étude. Car une fois le diagnostic posé à la naissance, il est possible d'investiguer les tenants et les aboutissants de l'annonce et suivre le cheminement des réactions parentales⁽¹²⁾.

Ainsi, selon Tourette⁽¹³⁾, «Quel que soit le moment, quelles que soient les circonstances, le moment où est annoncé le handicap d'un enfant est toujours vécu avec une très forte intensité émotionnelle par les parents, mais aussi par des professionnels parfois mal préparés à faire cette annonce.». Cette intensité émotionnelle vécue par les deux partenaires de l'annonce du diagnostic, tire son essence d'un contexte très investi par les parents et auquel les professionnels ne sont pas préparés. L'annonce du diagnostic devient alors une tâche ardue. Ceci est bien décrit par Tourette⁽¹⁴⁾:

«On sait le poids des paroles prononcées à propos d'un enfant à naître ou juste né, dans un contexte si chargé émotionnellement, qu'elles ne peuvent être neutres. Comment les parents à un moment où ils sont si vulnérables, peuvent-ils entendre l'inconcevable, comment peuvent-ils le comprendre, l'intégrer? Comment pour le soignant trouver les mots pour le dire en contrôlant ses propres affects? La résonance exceptionnelle des paroles prononcées dans un tel contexte est telle que les parents qui souvent les entendent de façons biaisées ou sélectives, gardent ces moments à jamais gravés dans leur mémoire, même quand le silence des non-dits a pris la place des mots».

Les premières études entreprises sur ce sujet ont été Anglo-Saxonnes. En effet, l'étude la plus importante est une étude longitudinale des familles d'enfants trisomiques menée à Manchester, en Grande-Bretagne, durant l'année 1973. Un programme de recherche, établi par Cliff Cunningham et ses collègues, s'est intéressé à l'influence sur la famille d'avoir à charge un enfant trisomique et sur l'influence de l'environnement de la famille et des stratégies des parents sur le développement et les progrès de l'enfant trisomique. Les études de Manchester se sont surtout intéressées aux variations des expériences des familles dans un large groupe de familles d'enfants trisomiques. Cunningham et Sloper⁽¹⁵⁾ ont constaté qu'il y avait insuffisance des informations concernant les besoins des familles d'enfants trisomiques, et que les documents et rapports disponibles apparaissaient stéréotypés et supposaient qu'elles ont toutes, les mêmes besoins, que nous savons ce que ces besoins sont et que nous pouvons les satisfaire. Ils se sont donc engagés à étudier un groupe de 181 familles d'enfants trisomiques nés à Manchester entre 1973 et 1980. D'emblée les auteurs soulignent les faits suivants: «Une des premières observations que nous avons fait aux cours de nos visites précédentes aux familles était que les parents décrivaient souvent comment ils avaient été informés du diagnostic de la trisomie. Leurs descriptions étaient souvent vives et émotionnelles. Elles reflétaient souvent des déclarations d'insatisfaction et de colère à l'encontre de ceux qui leur ont annoncé le diagnostic. Il était clair que la façon de laquelle ils ont appris que leur enfant était trisomique avait souvent un effet profond sur eux. Il apparaissait aussi que cette façon pourrait affecter l'adaptation à la situation et leur interaction avec leurs bébés». S'inspirant des études de Carr (1970), ils ont interviewé un

groupe de 30 couples de parents. Ces derniers ont été encouragés à décrire comment et quand ils ont été informés du diagnostic de la trisomie de leur enfant et leurs descriptions ont été catégorisées dans les termes des questions suivantes;

- 1- Quand les parents avaient-ils été informés?
- 2- Comment ont-ils été informés?
- 3- Qu'est-ce qu'ils ont retenu des paroles de leur interlocuteur.
- 5- Avaient ils accès à plus d'informations.
- 6- Que veulent-ils savoir de ces premières informations.
- 7- Est-ce qu'ils ont cherché à avoir un second avis.
- 8- Combien ont-ils pris de temps pour se relever de l'état du choc initial.

Une des conclusions de cette enquête nous montre que plus de 33% des mères souffraient de dépression clinique durant les 18 premiers mois de la vie de leur enfant, et que des problèmes émotionnels et sexuels étaient fréquents parmi les parents. Cet état est lié au choc initial de l'annonce du diagnostic de la trisomie. En effet beaucoup de parents ne peuvent supporter ce trauma initial et peuvent entrer dans une période de comportement agressif et irrationnel. Cunningham & Sloper⁽¹⁶⁾ ont décrit ce comportement comme «un modèle de crise psychologique à l'annonce du handicap», et ont noté que si les parents ne reçoivent pas le soutien professionnel adéquat dans cette période critique, la réaction de choc pourrait être perpétuée durant plusieurs mois ou plusieurs années.

Dans le même sens, Portray cité par Lambert et Rondal⁽¹⁷⁾, soutient que «le premier choc, et le plus terrible aussi, qui frappe les parents est sans doute le diagnostic, le moment où le médecin leur dit que leur enfant est déficient mental», et de continuer «Nous ne devons jamais oublier que la façon de révéler le diagnostic va exercer une influence prépondérante sur l'attitude ultérieure des parents à l'égard de leur enfant.».

Les auteurs francophones ont emboîté le pas aux études anglo-saxonnes. Ainsi, J.L. Lambert et Rondal⁽¹⁸⁾ se sont inspirés des travaux de Carr et de Cunningham en étudiant les familles d'enfants trisomiques et spécialement l'annonce du diagnostic. À partir d'une enquête réalisée auprès de 87 familles d'enfants et d'adultes mongoliens, ils ont analysé les variables qui entourent l'annonce du diagnostic... à partir de l'analyse de la littérature ils ont retenu cinq items dans leur questionnaire adressé aux parents:

- 1- Quand le handicap a-t-il été annoncé?
- 2- Les parents soupçonnaient-ils l'existence d'un handicap?
- 3- Comment l'annonce a-t-elle été faite?
- 4- Quel a été son contenu?
- 5- Qu'est-ce que les parents souhaitent trouver dans l'annonce?

Un autre auteur, Ionescu⁽¹⁹⁾ souligne aussi l'importance de l'annonce du diagnostic. L'auteur pense que l'implication des spécialistes lors du diagnostic et du pronostic de l'enfant, peut amplifier le traumatisme familial. Selon lui, cette étape de l'annonce est chargée de significations importantes et c'est souvent pendant son déroulement que les parents enregistrent leur plus profonde blessure narcissique : «Lorsque les spécialistes leur apprennent que l'enfant est déficient mental, qu'il ne sera jamais tout à fait comme les autres, que sa vie sera peut-être très courte, qu'il vaut mieux ne pas s'attacher à lui, ou encore, qu'il risque de représenter une difficulté majeure pour leur avenir et pour celui de leur famille».

Ionescu va même jusqu'à qualifier cette façon de faire des professionnels de la santé d'une forme indirecte et involontaire d'agression et la met en cause dans la frustration que vivent les parents et l'éventuel abandon des services spécialisés, des proches et des amis qui peut en résulter, en plus des attitudes négatives face à l'enfant trisomique qui vont du rejet à la surprotection qu'elle peut engendrer.

Quant à M. Rufo⁽²⁰⁾, qui préfère parler de révélation du diagnostic au lieu d'annonce, il soutient lui aussi l'importance de ce moment de révélation du diagnostic, qui doit, selon lui, attirer la vigilance des spécialistes: «pour avoir depuis rencontré des cas tragiques de révélations non accompagnées entraînant des assassinats d'enfants handicapés». Et de continuer d' «ouvrir aux parents les portes de cette souffrance qui n'est pas aisée, d'autant plus qu'on ne peut se contenter de n'être que les huissiers du destin et qu'il nous faut accompagner ce cheminement douloureux»..

J. Roy et J-P Visier⁽²¹⁾ estiment que l'annonce par le médecin aux parents fait toujours effet de traumatisme. Alors que S. Lebovici et M. Fardeau⁽²²⁾ dans un texte intitulé les infirmités et leurs conséquences psychopathologiques, soutiennent que dans tous les cas, la révélation de l'infirmité inflige une blessure narcissique profonde aux parents. Plus loin ils ajoutent que les modalités de la révélation de l'infirmité ont de lourdes conséquences sur le comportement des parents, et donc sur l'évolution des enfants. Aussi pour ces deux auteurs, malgré le fait qu'il y a une grande difficulté d'étudier les conditions de la révélation, les témoignages des parents font ressortir une brutalité et une précipitation de la révélation. «Très généralement, les parents disent que la révélation leur a été faite trop brutalement, et trop vite. Ils se plaignent de ne pas avoir reçu des explications suffisantes et de n'avoir pas été accompagnés dans l'assimilation des connaissances concernant l'infirmité de leur enfant.» (Lebovici et Fardeau⁽²³⁾). On peut dire aussi que ce qui est valable pour l'annonce de la trisomie de l'enfant peut être rattaché directement à l'annonce d'autres anomalies qui peuvent l'affecter. La différence concerne seulement le temps de la découverte de cette anomalie. Ainsi, A. Harrison-Covello et G. C. Lairy⁽²⁴⁾, évoquent une névrose traumatique des parents de l'enfant atteint de cécité. L'annonce de l'infirmité est assimilée à un «verdict». «Pour les parents le verdict de déficit visuel de l'enfant est un traumatisme, cataclysme sans limite que rien ne peut contenir». Plus loin les auteurs décrivent les symptômes de la névrose traumatique; «la mère se présente comme si elle portait une cicatrice ineffaçable...les moments du «verdict» de cécité sont toujours évoqués par la mère avec la même émotion, avec tous les détails, avec tous les mots dits ou non dits, quel que soit l'intervalle qui sépare cette scène traumatique et le moment de sa ré-évoation... comme pour les rêves répétitifs de la névrose traumatique, il n'y a pas modification du souvenir, il ne peut surtout pas y avoir d'oubli.»

En général les auteurs sont d'accord pour dire que la façon dont le diagnostic est annoncé aux parents va avoir un impact sur leurs capacités d'adaptation, d'ajustement, mais aussi, sur la prise en charge initiale de leur enfant.

1-Méthode:

Vouloir savoir comment s'est faite la rencontre des parents avec leur enfant handicapé, trisomique en l'occurrence, est impossible à faire en direct. C'est-à-dire que l'on ne peut pas méthodologiquement entrer dans une maternité et attendre qu'un enfant trisomique naisse, où qu'un médecin ou une sage-femme annonce le diagnostic aux parents. Par conséquent on ne pourra que nous en tenir à ce que les professionnels nous livrent sur leurs expériences à ce sujet. Ce que nous essayerons d'analyser en comparant ces données aux données que nous recueillerons des parents.

Il s'agit donc pour nous de traiter des modalités de cette annonce du diagnostic de la trisomie de l'enfant aux parents et de leurs réactions à cette annonce.

Mais pour ce faire il faut d'abord situer notre recherche dans l'espace. Ainsi, nous nous intéresserons dans un premier temps à un échantillon composé de médecins; un pédiatre, un gynécologue et une sage-femme dans une maternité de la ville pour pouvoir appréhender les différentes situations d'annonce du diagnostic, leur temps et leurs modalités.

Ensuite, et dans un deuxième temps nous étudierons le cas d'un nombre limité de parents d'enfants trisomiques admis dans un centre psychopédagogique. Ces deux procédures nous permettront de faire:

- La description des différentes situations et modalités de la révélation.
- Appréhender les réactions parentales à ces modalités et situations de révélation.
- Expliquer le traumatisme psychologique des parents induit par l'annonce.

1-1- Présentation de l'échantillon de recherche:

Les personnes enquêtées ont été choisies parce qu'elles correspondent à des caractéristiques établies pour les fins de la recherche. Il s'agit donc de personnes qui ont été impliquées dans la situation concrète que l'on veut analyser⁽²⁵⁾.

Notre étude menée selon une approche clinique sera donc une approche qualitative, et le nombre de personnes enquêtées sera par conséquent réduit. Car nous ne cherchons pas une quantification du phénomène de l'annonce, ce qui nous intéresse est d'étudier un échantillon limité de personnes, parmi les professionnels d'une part, médecins et sage- femmes pris dans une maternité de la ville de Constantine, et parmi les parents, père et mère, d'une autre part, dans un centre psychopédagogique de la même ville.

Tableau n°1: caractéristiques de l'échantillon

professionnels	Profession	parents	âge	profession	Age actuel de l'enfant trisomique
Dr. CH.	gynécologue	Mme T. H.	42	Femme au foyer	4
Dr. H.	pédiatre	Mme L. Z.	38	Femme au foyer	2
Mme L.	Sage-femme	Mme B. S.	43	Femme au foyer	5

1-2-Présentation des outils de la recherche:

Nous reconnaissons dans l'entretien de recherche semi-directif l'outil ou la technique la mieux adaptée pour notre travail de recherche. Selon M. Angers⁽²⁶⁾ «Cette technique est toute indiquée pour qui veut explorer les motivations profondes des individus et découvrir, à travers la singularité de chaque rencontre, des causes communes à leurs comportements.». Elle a aussi ceci de particulier, qu'elle s'adapte mieux avec notre objectif de description d'un domaine encore largement méconnu par nous, celui des modalités de l'annonce du diagnostic de la trisomie de l'enfant aux parents par les professionnels, ce qui va nous permettre non seulement d'établir des faits, mais de saisir les significations données par les personnes aux situations qu'elles vivent.

Il s'agit donc de relever, à partir de l'entretien mené avec les sujets, les indications susceptibles d'être exploitées afin de dégager une description des modalités de l'annonce du diagnostic par les professionnels et les réactions parentales à cette annonce. Rappelons que selon les auteurs, les modalités de l'annonce du diagnostic ont de lourdes conséquences sur le comportement des parents, et donc sur l'évolution des enfants trisomiques. Les auteurs rapportent aussi le fait que très généralement, les parents disent que l'annonce leur a été faite trop brutalement, trop vite. Ils se plaignent de n'avoir pas reçu des informations suffisantes et de ne pas avoir été accompagnés dans l'assimilation des connaissances concernant l'infirmité de leur enfant. Nous essayerons donc de nous faire une idée objective des conditions de l'annonce. Ceux qui en ont la charge n'acceptent généralement pas qu'un observateur assiste et rapporte ce qui se passe au cours de ces entretiens dramatiques. On ne peut donc que tenir compte de ce que nous révèle sur son propre comportement celui qui a la charge douloureuse de faire cette annonce, et de ce que nous disent les parents à ce sujet.

Grilles des entretiens:

Pour ce faire, le chercheur se présente avec un schéma de questions à aborder avec chaque personne. On donne à la personne la liberté d'élaborer ses réponses à sa guise, mais les sujets de discussion sont préétablis. La grille de l'entretien n'est pas un instrument rigide, du point de vue de la présentation des questions, mais bien au contraire, un instrument souple qui entrevoit la possibilité d'introduire d'autres questions, notamment des relances très expressives, centrées sur les préoccupations affectives émotionnellement chargées.

Présentation de la grille de l'entretien avec les professionnels:

Objet de l'étude: l'annonce du diagnostic de la trisomie 21 de l'enfant à ses parents et leurs réactions psychologiques

Cadre: un établissement hospitalier spécialisé

Une maternité de la ville de Constantine

Initiales des noms et prénoms:**Informations concernant le professionnel:**

1- Quand le diagnostic de la trisomie 21 est annoncé aux parents?

2- Qui annonce le diagnostic?

3- Comment annonce-il le diagnostic?

4- Quel est le contenu de l'annonce du diagnostic?

5- Quelles sont les réactions parentales à l'annonce du diagnostic?

Présentation de la grille de l'entretien avec les parents:

Objet de l'étude: l'annonce du diagnostic de la trisomie de l'enfant à ses parents et leurs réactions psychologiques

Cadre: le centre psychopédagogique Ali Mendjeli

Informations concernant le parent:

Initiales des noms et prénoms (parents):

Prénom de l'enfant:

Age actuel:

Date et lieu de naissance de l'enfant:

1- quand le diagnostic vous a-t-il été annoncé?

Précisez le temps

2- Qui vous l'a annoncé?

Que retenez-vous de son attitude?

3- Comment?

Étiez-vous seules ou accompagnée?

4- le contenu de l'annonce:

Que vous a-t-on annoncé?

Qu'avez-vous retenu? Avez-vous compris ce qui était dit?

Avez-vous demandé des explications? Et en avez-vous reçu?

5- quelle a été votre réaction immédiate?

6- quels ont été vos sentiments à l'égard de l'enfant?

À l'égard de votre conjoint?

De l'équipe médicale?

De vos parents?

7- de quelle personne votre conjoint l'a-t-il su?

Comment votre conjoint a-t-il réagi?

Comment votre entourage familial, parents et fratrie, ont-ils réagi?

8- avez-vous cherché un second avis?

2- Résultats:

Nous sommes partis d'un simple questionnaire concernant les attitudes de rejet et de surprotection des parents envers leurs enfants handicapés. Un questionnaire qui a germé d'une méconnaissance de cet aspect. Nous avons voulu remonter jusqu'au moment de la première rencontre entre ces parents avec cet enfant «réel». Car c'est là que résident, selon la littérature spécialisée, les éléments indispensables à la compréhension des attitudes parentales envers l'enfant handicapé.

Si on a pu consulter ce que des auteurs occidentaux ont pu écrire sur ce sujet de l'annonce du diagnostic aux parents et de leurs réactions psychologiques, il n'en demeure pas moins que nous ignorons ce qu'il en est dans notre milieu Algérien.

Ce qui nous a motivé à formuler ce simple questionnaire en une problématique scientifique: **Quelles sont les modalités de l'annonce du diagnostic de la trisomie de l'enfant aux parents en milieu hospitalier algérien (la maternité)? Et quelles sont les réactions psychologiques parentales provoquées par cette annonce?**

Aussi, nous avons émis les hypothèses suivantes:

L'annonce du diagnostic de trisomie 21 de l'enfant aux parents est faite brutalement et rapidement.

Cette annonce brutale provoque des réactions psychologiques spécifiques chez les parents qui sont variables pour chaque parent mais que les cliniciens ont pu décrire en quelques étapes de choc et déni, de colère et révolte, de transaction, de dépression-résignation, et d'acceptation-réconciliation.

Pour mener notre travail de recherche nous avons opté pour la méthode clinique. Nous avons utilisé l'instrument de recherche qu'est l'entretien clinique semi-directif. Ainsi, pour recueillir les données nécessaires à notre travail de recherche, nous avons pris un nombre réduit de professionnels rencontrés dans une maternité de la ville de Constantine; gynécologue, pédiatre et sage-femme d'un côté. Et de l'autre côté, un nombre réduit de parents d'enfant trisomiques; trois mères rencontrées dans un centre psychopédagogique de la même ville. Ainsi, nous avons pu recueillir des données concernant les modalités de l'annonce du diagnostic de la trisomie de l'enfant aux parents par les professionnels et les réactions psychologiques des parents. Ces données ont été recueillies par le biais des entretiens cliniques que nous avons eus avec les professionnels d'une part et les parents de l'autre part, ce qui nous permis de comparer, croiser et vérifier ces données par une analyse thématique du contenu.

Ainsi, nous pouvons dire que les résultats auxquels nous sommes parvenus, vont dans le sens des hypothèses que nous avons émis au départ de la recherche.

En effet, si nous avons pu émettre l'hypothèse selon laquelle l'annonce du diagnostic de trisomie 21 de l'enfant aux parents est faite brutalement et rapidement. On a pu constater selon les résultats auxquels nous sommes parvenus, que les professionnels adoptent des attitudes défensives et agressives ou d'évitement et de fuite face aux parents dans le contexte de la naissance d'un enfant trisomique. Ce qui les mène à annoncer le diagnostic aux parents dans la précipitation et d'une façon brutale. Les propos du gynécologue et de la sage-femme sont éloquents en ce qui concerne cet aspect.

En voulant savoir quand le diagnostic est-il annoncé aux parents par les professionnels nous sommes parvenus au résultat suivant:

L'annonce ne se fait pas en période prénatale. Les trois mères de notre recherche ont affirmé que malgré le fait qu'elles étaient suivies par des spécialistes durant leur grossesse, ces spécialistes ne les ont pas informées du diagnostic de l'enfant. Ces données ont été comparées à ceux des professionnels et il en ressort que l'annonce se fait souvent en période néo et postnatale.

En voulant savoir qui annonce le diagnostic aux parents nous sommes parvenus aux résultats suivants:

C'est le temps de l'annonce du diagnostic qui détermine le professionnel qui annonce le diagnostic. En ce sens, si l'annonce se fait en période néo-natale ce sera la sage-femme qui annoncera le diagnostic. Si l'annonce se fait en période postnatale, ce sera le pédiatre qui annoncera le diagnostic. Puisque souvent il n'y a pas d'annonce prénatale, le gynécologue n'est pas celui qui annoncera le diagnostic.

Les données indiquent que non seulement les gynécologues n'annoncent pas en période prénatale, mais aussi ils évitent selon la sage-femme, d'annoncer aux mères en période néo-natale quand ils assistent à la naissance d'enfants trisomiques.

Les mères sont informées seules par les sages-femmes en période néonatales en l'absence de leurs conjoints.

Les pères sont informés seuls par les pédiatres à la nursery en l'absence de leurs épouses.

En voulant savoir comment les professionnels annoncent-ils le diagnostic aux parents nous sommes parvenus aux résultats suivants:

Les professionnels adoptent des attitudes défensives et agressives ou d'évitement dans l'exercice de l'annonce du diagnostic aux parents. Tout en admettant la brutalité de leur approche de l'annonce du diagnostic à la mère immédiatement et rapidement, sur la table d'accouchement, ils affirment cependant qu'ils sont obligés de se protéger des réactions parentales et des éventuelles accusations de changement de l'enfant.

Les données recueillies des entretiens avec le gynécologue et la sage-femme montrent que le diagnostic de la trisomie 21 est annoncé systématiquement aux mères immédiatement et rapidement. La mère est encore sur la table d'accouchement, si le professionnel examine l'enfant et trouve qu'il a un aspect trisomique, il l'annonce à la mère. Nous avons pu comparer ces données avec celles recueillies des entretiens avec les mères et il en ressort que deux mères des trois mères de notre étude, ont eu une annonce néonatale sur la table d'accouchement. Précisons que pour Mme H. il s'agissait d'un faux diagnostic de trisomie 21. Ce qui réconforte le résultat auquel nous sommes parvenu.

En voulant savoir quel est le contenu de l'annonce, nous sommes parvenus au résultat suivant:

Les sages-femmes ont tendance à annoncer le diagnostic de confirmation de la trisomie 21 alors qu'il ne s'agit encore que d'une suspicion.

Les pédiatres quant à eux ont tendance à annoncer la suspicion du diagnostic et demandent que des examens soient faits pour confirmer ou infirmer le diagnostic.

En voulant savoir quelles sont les attitudes des professionnels face à l'annonce du diagnostic nous sommes parvenus aux résultats suivants:

Les professionnels sont mal à l'aise devant l'enfant trisomique et devant ses parents;

Le gynécologue admet vouloir faire des interruptions «thérapeutiques» de grossesse si la loi le lui permettait et affirme sentir une culpabilité devant la naissance d'un enfant atteint de trisomie 21. Il affirme ressentir une culpabilité à l'égard de la société, «d'avoir ajouté un handicap à la société».

Le gynécologue adopte une attitude de fuite et d'évitement de l'annonce du diagnostic en période prénatale et en période néonatale.

La sage femme affirme que la naissance d'un enfant est pour elle une catastrophe, quelque chose qui anéantit. Elle affirme qu'elle ne comprend pas et n'arrive pas à accepter l'enfant trisomique. Quand elle voit un enfant trisomique elle ne le regarde pas... On peut dire que la sage femme se sent inadéquate et gênée quand elle travaille avec un enfant trisomique et ses parents. Cet état est relatif à ses représentations et ses présuppositions au sujet du handicap

Les professionnels adoptent des attitudes défensives dans le contexte de l'annonce du diagnostic à l'égard des parents, et en se défendant ils ne peuvent s'empêcher d'agresser les parents par une annonce brutale du diagnostic, des mots inappropriés ou trop directs. Ils peuvent même aller jusqu'à commettre de faux diagnostics. On a pu vérifier ces résultats en les

comparants aux données recueillies par les entretiens avec les mères. Et on le constate dans le cas de Mme H., quand au cours de la naissance de sa fille la sage femme, ayant lu dans son carnet de santé auparavant qu'elle avait un enfant trisomique, lui a annoncé directement sur la table d'accouchement que cette fille aussi était trisomique, ce qui s'est avéré être un faux diagnostic ultérieurement.

Nous avons voulu savoir quelles sont les réactions des parents à l'annonce du diagnostic de la trisomie de leur enfant et nous sommes parvenu aux résultats suivants:

Les réactions psychologiques des parents ont été décrites par les données que nous avons recueillies dans les entretiens avec les professionnels et les parents. Il en ressort que les professionnels ont insisté sur la réaction de déni des parents du diagnostic, de la révolte et la colère qu'ils percevaient comme une agression des parents à leur rencontre. Quant aux parents, les données recueillies ont été analysées et nous ont permis de suivre le cheminement des étapes des réactions psychologiques de ceux-ci. Nous avons constaté que toutes les mères ont décrit leurs réactions initiales à l'annonce du diagnostic de la trisomie 21 de leur enfant, en des termes de choc. Précisons que deux mères de notre étude, ont évoqué avoir senti un choc émotionnel, pour Mme S. avoir pleuré, et pour Mme H. avoir été foudroyée, et avoir eu la sueur qui coulait sur son visage. La réaction initiale la plus intense a été celle de Mme Z. qui a affirmé en Arabe «takhlaat», c'est-à-dire avoir eu une peur intense, donc un choc psychologique. Aussi, elle affirme s'être évanouie et avoir été hospitalisée pendant plusieurs jours.

Nous avons pu suivre le cheminement des réactions psychologiques des mères, en analysant les données recueillies par les entretiens. Il en ressort que les mères ont passé par les étapes de réactions psychologiques que nous avons consultées dans la littérature. Ainsi, on a constaté qu'après l'étape du choc initial après l'annonce, les mères ont décrit qu'elles ont cherché par la consultation de plusieurs médecins à avoir un autre avis médical, ce qui renvoie au déni du diagnostic.

Aussi, nous avons constaté que Mme Z. était la mère qui a été la plus traumatisée par une annonce néonatale, brutale sur la table d'accouchement. On a pu constater qu'elle a souffert d'une dépression réactionnelle à cette annonce brutale. Elle affirme avoir été triste pendant neuf mois après la naissance de son fils trisomique.

On a voulu savoir quelles sont les réactions psychologiques des pères à l'annonce du diagnostic et on est parvenu aux résultats suivants:

Nous avons constaté que les données recueillies par les entretiens avec les professionnels ont insisté sur les réactions de déni du diagnostic, et de colère dirigée contre les professionnels. Les données recueillies par les mères indiquent que les pères après avoir connu le diagnostic ne l'ont pas annoncé à leurs épouses. C'est le cas de Mme H. et Mme S. Alors que Mme H. nous a affirmé que son mari pleurait en cachette. Nous avons pu constater de ses données que les pères, ont eux aussi senti le choc psychologique à l'annonce du diagnostic, mais qu'ils ont voulu agir en tant qu'hommes, en cachant leurs sentiments pour ne pas paraître faibles, en voulant protéger les mères, et en essayant de se débrouiller tout seuls, en retenant l'information du diagnostic.

3- Conclusion et suggestions:

Si les auteurs sont unanimes quant à l'impact traumatique de l'annonce, il n'en demeure pas moins qu'ils insistent sur le fait que les professionnels doivent chercher à réussir «la moins mauvaise des annonces». Car, comme on l'a évoqué plus haut, il y va non seulement de la capacité des parents à se relever du choc initial de l'annonce, mais aussi de l'avenir de l'enfant, et les professionnels doivent savoir que par leur façon d'annoncer le diagnostic de l'enfant aux parents ils peuvent en ces moments difficiles, faciliter l'acceptation de l'enfant par ces parents ou par contre favoriser un rejet immédiat et des attitudes négatives à son égard d'apparition ultérieure.

Dans ce souci certains auteurs ont évoqué l'utilisation par les professionnels d'un protocole d'annonce du diagnostic. Cunningham et Slopper⁽²⁷⁾ rapporte que l'utilisation d'un protocole d'annonce dans un service de maternité a permis aux parents d'être satisfait à 100% de la qualité de l'annonce. Alors que M. Cuilleret⁽²⁸⁾, évoque l'expérience d'un hôpital montréalais où un protocole d'annonce de diagnostic a été mis au point et où certaines modalités d'annonce devaient être respectées. D'autres auteurs se sont appuyés sur des enquêtes réalisées sur les réactions et les souhaits des parents d'enfants handicapés, pour proposer des recommandations concernant les modalités de l'annonce. Nous les présentons dans l'ordre des thématiques que nous avons eu à traiter.

1- Le temps de l'annonce:

Le diagnostic doit être annoncé dès que possible aux parents. Selon Palazzolo⁽²⁹⁾, un retard du diagnostic est fréquemment évoqué avec amertume par les parents. Dans le cas de la trisomie 21, le recours au diagnostic prénatal permet de prévenir les parents et les préparer psychologiquement par l'obstétricien, le pédiatre et le psychologue à accueillir cet enfant différent. L'anomalie est mieux acceptée avant la naissance de l'enfant et mieux reçue que si le problème se pose avec surprise en période néo natale. Car selon les auteurs, l'annonce néonatale est le plus souvent celle qui a un impact traumatique le plus marqué.

2- L'auteur de l'annonce:

Rufo⁽³⁰⁾, cite une enquête de Gayton, selon laquelle les parents ont souhaité être informé du diagnostic par le gynécologue obstétricien qui a suivi la mère pendant la grossesse, le pédiatre ou le médecin de famille. Cette préférence est expliquée par le fait que les parents ont tendance à coller à la réalité physique de l'anomalie au moment de l'annonce du diagnostic et par leur avidité des détails et des informations sur la maladie de leurs enfants. Selon cet auteur, la fonction médicale ne suffit pas pour réussir l'annonce. Une formation personnelle suffisante est exigée pour permettre de tempérer la subjectivité de l'annonceur et de maîtriser la réalité de ce qu'il a à dire. Une formation qui lui permet de connaître les réactions et les besoins habituels des parents, qu'il faut être prêt à satisfaire sur le moment.

Les auteurs ont aussi relevé qu'il y a un vécu très douloureux du couple parental d'être celui qui va informer l'autre d'une très mauvaise nouvelle. D'un autre côté, Palazzolo⁽³¹⁾ rapporte que les parents qui ont ressenti le plus de détresse devant la personne de leur informateur ont été ceux qui ont eu l'annonce par leur propre conjoint.

3- Comment annoncer et que dire:

Éviter, par exemple, l'annonce en salle d'accouchement, voire en cours d'accouchement. Car en ces moments du post-partum précoce, où la mère est si fragile tant physiquement que psychologiquement et où l'attachement à l'enfant est faible, l'annonce du diagnostic risque de compromettre l'investissement de l'enfant et provoquer son rejet. En ce sens il faut donner aux parents le temps de connaître leur enfant...

Annoncer le diagnostic en présence des deux parents; car le parent seul, non accompagné par son conjoint (ou une personne dont il est proche) se sent beaucoup plus démunis pour faire face à l'émotion qui le submerge.

Les parents souhaitent que l'annonce du diagnostic se fasse dans un cadre suffisamment intime. Il faut donc éviter d'annoncer le diagnostic en présence d'autres personnes étrangères, dans le couloir, par téléphone ou au cours des visites.

L'annonce doit être faite en deux temps; le temps du doute et des suspicions soulevées par l'examen clinique de l'enfant, puis le temps des certitudes confirmées par le caryotype⁽³²⁾. En ce sens Palazzolo⁽³³⁾, soutient que les parents ont souhaité qu'une série d'entretiens soit programmée suite à l'annonce du diagnostic.

L'annonce doit être accompagnée d'explications suffisantes afin de permettre aux parents de se restructurer et d'apprécier l'urgence et la nature des aides à apporter à l'enfant.

Les explications doivent être claires, précises et aussi nombreuses que souhaitées: les adresses nécessaires doivent être communiquées aux parents ainsi que l'existence de solutions d'aides multiples à proposer à l'enfant, ce qui laisse au moins entrevoir la possibilité d'un avenir pour lui.

Palazzolo préconise une annonce du diagnostic accompagnée d'une ouverture vers l'espoir dans le sens où le pronostic ne doit pas être un verdict définitif; «il ne travaillera jamais», «il ne sera jamais autonome».

Rufo⁽³⁴⁾ incite celui qui annonce à introduire dès le moment de l'annonce la personne même du bébé, qui n'est souvent pas prise en compte. Car il est important selon l'auteur de montrer que l'enfant a déjà une existence propre et des capacités de développement humaines sur lesquelles il faut se pencher.

Bibliographie:

- 1- Bioy A., Fouques D., (2002), Manuel de psychologie du soin, édition Bréal. Paris, p 60.
- 2- David D., Tournaire M., Soulé M. (1985), le diagnostic prénatal et ses conséquences psychologiques, in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Presse universitaires de France, Paris, p 1869.
- 3- Brazelton T.B., Cramer B.G., (1991), the earliest Relationship, H. Karnac (Books) Ltd, London, p 102.
- 4- Detraux J.J. (2003), L'annonce de la déficience de l'enfant aux parents, in Du désastre au désir; les modalités de l'accompagnement, L'Harmattan. Paris, pp 37-38.
- 5- Rondal J. A. (2001), Manuel de psychologie des handicaps, Sprimont (Belgique), édition Pierre Mardaga, Sprimont, Belgique.
- 6- Buckley S. (2002), Issues for families with children with Down syndrome, p 17.
- 7- Lambert J.L., Rondal J. A. (1997), Le mongolisme, édition Pierre Mardaga, Sprimont, p 9.
- 8- Lambert J.L., Rondal J. A. Ibid, p 9.
- 9- Lebovici S., Fardeau M., (1985), les infirmités et leurs conséquences psychopathologiques, in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Presse universitaires de France, Paris. P937
- 10- Seligman M. (2000), Conducting effective conferences with parents of children with disabilities, Guilford press, New York, p 83.
- 11- Seligman M. (2007), Ordinary families, special children, Guilford Press, New York.
- 12- Salbreux R. (1985), aberrations chromosomiques trisomie 21, in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Presse universitaires de France, Paris, p 787.
- 13- Tourette C. (2001), Accueil de l'enfant handicapé : famille et structure in Rondal J. A. (2001), Manuel de psychologie des handicaps, Sprimont (Belgique), édition Pierre Mardaga, Sprimont, Belgique. p421
- 14- Tourette C., Ibid, p 422.
- 15- Cunningham C., Sloper S. (1988), Families and their children with Down syndrome: One feature in common, Routledge Edition, London, p 48.
- 16- Cunningham C., Sloper S. Ibid, p 49.
- 17- Lambert J.L., Rondal J. A. Ibid, p 132.
- 18- Lambert J.L., Rondal J. A. Ibid, p138.
- 19- Ionescu S. (1990), L'intervention en déficience mentale, édition Pierre Mardaga, Liège.
- 20- Rufo M. (1999), huit textes en psychiatrie, Paris, ESF, p 23.
- 21- Roy J., Visier J. P (1985), L'annonce du handicap de l'enfant, in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Presse universitaires de France, Paris, p 803.
- 22- Lebovici S., Fardeau M. ibid, p 932.
- 23- Lebovici S., Fardeau M. ibid, p 933.
- 24- Harisson-Covello A., Lairy G. C., (1985), Psychopathologie de l'enfant atteint de cécité, in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Presse universitaires de France, Paris, p 893.
- 25- Lavarde A. M. (1987), guide méthodologique de la recherche en psychologie, p 159.

- 26- Angers M. (1997), Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines. Casbah Edition, Alger, p 140.
- 27- Cunningham C., Sloper S. *ibid*, p 54.
- 28- Cuilleret M. (2007), trisomie et handicaps génétiques associés: Potentialités, compétences, devenir, Elsevier Masson SAS. Paris, p 47.
- 29- Palazzolo J. (2003), Informer le patient en psychiatrie, Masson, Paris, p 33.
- 30- Rufo M. (1999), huit textes en psychiatrie, Paris, ESF, p 32.
- 31- Palazzolo J., *ibid*, p 50.
- 32- Cuilleret M., *ibid*, p 49.
- 33- Palazzolo J., *ibid*, p 51.
- 34- Rufo M. *ibid*, p 34.

Le rôle médiateur des réseaux sociaux dans l'enseignement/apprentissage de la compétence orale en FLE: Cas de la deuxième année Licence LMD département de français, université de Biskra

Yasmine ACHOUR

Université Mohamed Khider-Biskra, yasmine.achour@univ-biskra.dz

Soumis le: 09/03/2023

révisé le: 09/03/2023

accepté le: 07/05/2023

Résumé

L'objectif de cette étude est de mettre en exergue les apports de l'usage du web social sur la dynamique du processus de l'enseignement/apprentissage du FLE par les étudiants de deuxième année du département de Français de l'université de Biskra. Des pages web (Facebook, You Tube) seront exploitées dans ce sens et permettront d'examiner leur impact sur l'acquisition de diverses compétences chez les étudiants, notamment la compétence d'expression orale. Il s'agira aussi d'observer les nouvelles postures médiatrices de l'enseignant face aux nouvelles technologies.

Mots-clés: Enseignement, apprentissage, web social, FLE, médiation, compétence orale.

الدور الوسيط للشبكات الاجتماعية في تدريس / تعلم الكفاءة الشفوية للغة الفرنسية كلغة أجنبية:
حالة السنة الثانية (ل.م.د) من قسم اللغة الفرنسية (جامعة بسكرة)

ملخص

الهدف من هذه الدراسة هو تسليط الضوء على مساهمات استخدام الويب الاجتماعي في ديناميكيات عملية التدريس / تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية من قبل طلاب السنة الثانية من قسم اللغة الفرنسية بجامعة بسكرة. سيتم استغلال صفحات الويب (الويب) الفيسبوك ويوتيوب (بهذا المعنى وستجعل من الممكن دراسة تأثيرها على اكتساب المهارات المختلفة بين الطلاب، ولاسيما مهارات التعبير الشفهي. وستكون أيضاً مسألة مراقبة المواقف الوسيطة الجديدة للمعلم في مواجهة التقنيات الجديدة.

الكلمات المفتاحية: تدريس، تعلم، ويب اجتماعي، فرنسية كلغة أجنبية، وساطة، كفاءة شفوية.

The mediating role of social networks in the teaching/learning of oral proficiency in French as a foreign language: Case of the second year of the LMD French department, University of Biskra

Abstract

The objective of this study is to highlight the contributions of the use of the social web to the dynamics of the teaching/learning process of French as a foreign language by second-year students of the French department at Biskra University. Web pages (Facebook and YouTube) are utilized for this purpose to examine their impact on the acquisition of various skills among students, in particular oral expression skills. In addition, the question of observing the new mediating teacher postures regarding new technologies is discussed.

Keywords: Teaching, learning, social web, french foreign language, mediation, oral proficiency.

Auteur correspondant: Yasmine ACHOUR, yasmine.achour@univ-biskra.dz

Introduction:

Avant l'apparition d'internet, il pouvait déjà exister des thèmes particuliers qui fédéraient l'organisation de groupes sociaux pour former des réseaux divers (artistes ou écrivains, aristocratie, religion, etc.). Au sens sociologique et dans le contexte des sciences humaines, un réseau social était donc «un ensemble fini d'acteurs et de relations définies entre eux⁽¹⁾». Mais dès l'émergence d'Internet, les réseaux sociaux ont pris une nouvelle dimension avec de nombreuses possibilités et des formes variées. Après quelques années seulement et notamment depuis le milieu des années 2000, le principal usage d'Internet est devenu la pratique de l'échange et du partage sur les plates-formes des réseaux sociaux du Web⁽²⁾.

Les réseaux sociaux tendent à occuper une place prépondérante dans la vie de chacun d'entre nous. Ils sont de plus en plus utilisés, notamment par les jeunes et les étudiants dans le milieu universitaire. Cette tendance est en train de s'implanter au sein de l'éducation et de la pédagogie, même si peu d'enseignants y recourent.

Introduire les réseaux sociaux (dans un cours de langue par exemple) nécessite une préparation et une structuration du contenu et des activités proposés et implique également une bonne maîtrise de l'outil informatique par les enseignants.

L'usage du web social par les étudiants dans une optique pédagogique vise à les faire interagir dans une dynamique de groupe et à développer des compétences communicationnelles, techno-discursives et interculturelles, sans se cantonner dans un apprentissage strictement langagier. Le web social offre un large panel d'opportunités aux enseignants pour enrichir leurs contenus et leurs supports.

C'est dans cette perspective que nous nous sommes interrogés sur l'impact de l'usage du web social sur la dynamique du processus de l'enseignement /apprentissage du FLE (Français Langue Étrangère), notamment dans l'acquisition de la compétence orale, pour les étudiants de deuxième année du département de Français de l'université de Biskra.

Nous supposons ainsi que les réseaux sociaux pourraient permettre aux apprenants de prendre la parole plus aisément et plus activement en prenant en charge leur apprentissage. Il serait alors important de mettre en lumière les manifestations des capacités langagières et communicatives de l'apprenant (reformulation, répétition) ainsi que sa capacité à se positionner en tant qu'acteur dans son apprentissage.

Afin d'examiner particulièrement les apports de l'usage du web social dans l'acquisition de la compétence orale chez les apprenants en classe, des activités via des pages web ainsi que des groupes Facebook seront exploités dans ce sens (Le français avecTV5Monde; TV5 monde-apprendre le français). Ces supports nous permettront de mettre en exergue le degré d'autonomisation acquise par les apprenants et également observer les nouvelles postures médiatrices de l'enseignant face aux nouvelles technologies.

1- Qu'est-ce qu'un réseau social?

Le réseau social signifie une communauté construite en ligne qui peut connecter à l'interface du Web 2.0 jusqu'à des milliers d'internautes par l'intermédiaire des personnes reliées aux uns et aux autres. On situe la naissance du terme Web 2.0 en 2004, lors d'une conférence organisée par Medialive International. En 2005, Tim O'Reilly, expert en informatique et entrepreneur, en développe l'aspect social. Le texte de sa conférence est intitulé «What is Web 2.0⁽³⁾» et est considéré comme le texte fondateur de la notion Web 2.0. À la lecture de celui-ci, on peut comprendre que le Web 2.0 est un savant mélange entre des évolutions technologiques, des facilités techniques et les nouveaux services qui en découlent⁽⁴⁾. Après cela, le terme Web 2.0, diffusé et consolidé, a désigné les interfaces sur Internet permettant aux internautes non spécialistes en informatique de s'approprier les nouvelles fonctionnalités du web.

Les plateformes comme Facebook, You Tube, Twitter, Instagram, LinkedIn, etc. sont ainsi désignées comme des médias sociaux. Les médias sociaux sont définis comme le «groupe d'applications en ligne qui se fondent sur l'idéologie et la technologie du Web 2.0, et qui permettent la création et l'échange du contenu généré par les utilisateurs⁽⁵⁾». Dans l'usage

courant, parler de réseaux sociaux équivaut à parler des «médias sociaux», qui recouvrent les différentes activités qui intègrent technologie, interaction sociale entre individus ou groupes d'individus, et la création de contenu. Les médias sociaux permettent ainsi le développement de réseaux sociaux en ligne en connectant les profils des utilisateurs.

L'expression «réseau social» se rapporte à l'installation de liens entre des individus ou des organisations, constituant un groupement qui a un sens: la famille, les collègues, un groupe d'amis, une communauté, etc. Pierre Mercklé⁽⁶⁾ en 2013 indique que l'anthropologue australien John Arundel Barnes a introduit l'expression de «réseau social» en 1954 dans un article de la revue *Human relations*. Il indique aussi que cet article a joué un grand rôle dans le développement de l'analyse des réseaux sociaux dans le domaine des sciences sociales. Le terme de «réseau» est décrit comme une immense toile d'araignée multidimensionnelle et qui correspond à de nombreux groupes sociaux entrecroisés.

Depuis le début des années 2000, la présence des réseaux sociaux sur Internet, également appelés réseaux communautaires, devient de plus en plus importante et tend à se multiplier selon diverses caractéristiques. Les américaines Nicole Ellison et Danah Boyd définissent les sites de réseaux sociaux comme «des services Web qui permettent aux individus de construire un profil public ou semi-public dans le cadre d'un système délimité, d'articuler une liste d'autres utilisateurs avec lesquels ils partagent des relations ainsi que de voir et de croiser leurs listes de relations et celles faites par d'autres à travers la plateforme⁽⁷⁾».

Dans le domaine virtuel, toutes ces applications permettent de constituer un réseau social qui aura pour objectifs principaux aussi bien la mise en valeur des personnes utilisatrices que l'échange d'informations. L'ouverture des réseaux sociaux vers des sphères plus académiques peut favoriser une exploration des possibilités d'apprentissage dans le domaine éducatif.

2- Exploiter les réseaux sociaux en classe de français langue étrangère:

Il s'agit de s'intéresser à l'exploitation du Web2.0, et notamment les réseaux sociaux, dans l'apprentissage des langues étrangères. Depuis quelques années, l'utilisation de sites des réseaux sociaux en classe de langue est devenue un phénomène courant, et ceci à tous les niveaux scolaires.

Cependant, pour que l'intégration de ces nouvelles technologies au processus de l'enseignement/apprentissage du FLE soit efficiente, il est nécessaire de s'appuyer sur certains critères qui conditionneront le rôle du réseau social choisi dans cette tâche. Le choix du réseau social constitue une étape primordiale tout en optimisant la stratégie de communication en mettant en exergue le rôle médiateur des réseaux sociaux dans le processus d'apprentissage.

2-1- Le choix du réseau social: une étape importante:

Le choix du réseau social que nous voulons utiliser comme support et outil en classe de français langue étrangère (FLE) est très important car il est directement lié à nos objectifs de communication et aux types de contenus que nous voulons diffuser et à la présence ou non des publics. Ainsi, il convient de choisir le réseau social qui est le mieux adapté pour véhiculer nos contenus et capter l'adhésion de notre public. Le choix du réseau social aura pour principales conséquences son acceptabilité au sein de la classe de langue et son degré d'utilité dans l'apprentissage.

Différentes classifications des réseaux sociaux peuvent être proposées selon leur utilisation et leurs rôles (contacts personnels, divertissement, information, professionnel). Parmi les réseaux les plus utilisés dans le monde et notamment en Algérie et que nous avons par conséquent mis en œuvre en classe:

2-1-1-Facebook: un réseau social personnel

C'est tout simplement un site internet (ou une application mobile) qui permet aux utilisateurs d'échanger entre eux, de suivre les actualités de ses amis et de sa famille, de partager des contenus, de découvrir des photos, des vidéos, des sons, ou de s'informer sur différents sujets (actualités, technologies, santé, économie, politique, etc.). Quant aux

entreprises, elles peuvent communiquer avec leurs clients, faire des publicités ciblées, vendre leurs produits.

Né en 2004, Facebook a été fondé par Mark Zuckerberg⁽⁸⁾ et trois autres de ses camarades à l'université d'Harvard. Facebook fait partie de l'entreprise Meta depuis 2021. C'est le réseau social le plus utilisé dans le monde avec 2,963 milliards d'utilisateurs actifs mensuels en Janvier 2023⁽⁹⁾. Cela représenterait environ 37% de la population mondiale. Parmi les tranches d'âge qui affichent le plus d'audience de Facebook, 57% ont moins de 35 ans.

Concernant l'utilisation du numérique en Algérie au début de l'année 2023, le rapport de l'agence de conseil internationale «Data Reportal» révèle qu'il y a 32,09 millions d'internautes en Algérie. Les données publiées indiquent plus de 20 millions d'utilisateurs actifs sur le réseau social Facebook et correspondant globalement à 46% de la population⁽¹⁰⁾. Les utilisateurs de Facebook sont majoritairement des jeunes âgés entre 18 et 34 ans.

Dans le contexte de l'enseignement /apprentissage du FLE, Facebook pourra être exploité en créant une page pour la classe où l'enseignant indiquera des liens et demandera l'avis des apprenants. Les apprenants pourront y déposer des images, des textes et communiquer en français en dehors de la classe. Selon Gerbault: «L'utilisation d'un réseau social en classe est non seulement un moyen de mettre en place une communication réelle et actuelle, mais aussi un excellent moyen d'éduquer les enfants et les adolescents à la sécurité et à la protection des informations sur Internet⁽¹¹⁾».

2-1-2- You Tube: Un réseau social de divertissement:

Cette catégorie de réseaux sociaux sert à se divertir, ce qui peut avoir plusieurs significations. Il s'agit donc de se divertir dans le sens de s'amuser mais aussi orienter cette activité vers un nouveau rôle et une autre utilité, en l'occurrence «apprendre».

Le divertissement est donc devenu omniprésent sur les réseaux sociaux: «Quand tout va mal, se divertir devient un exécutoire, une voie de sortie momentanée. Il est donc clair qu'il en faut, et sur les réseaux sociaux il est roi sous toutes ses formes. Cependant au milieu de tout ça se trouve du contenu intéressant, qui demande parfois de se poser, de réfléchir, et d'interagir intelligemment⁽¹²⁾».

Depuis sa création en 2005, la plateforme You Tube n'en finit pas d'imposer sa domination sur les contenus vidéos. Près de 2 milliards de vidéos sont publiées chaque année sur cette plateforme qui réunit toutes les tranches d'âge. Mais si YouTube était au départ seulement un canal de diffusion des vidéos, c'est devenu aussi un réseau social. Une étude, réalisée en France en 2018, a révélé que 81% des Français viennent sur You Tube pour se divertir, se former ou encore s'informer. 73 % des adultes américains déclarent utiliser YouTube régulièrement, avec une forte représentation des 15 à 34 ans.

You Tube compte 2, 2 milliards d'utilisateurs actifs mensuels dans le monde. En Janvier 2023, l'agence internationale Data Reportal indique 22,7 millions d'utilisateurs mensuels en Algérie⁽¹³⁾. You Tube devient donc le premier média social le plus utilisé en Algérie, un peu plus que Facebook.

Par ailleurs, YouTube est de plus en plus considéré comme un outil d'apprentissage des langues «un site web qui offre une grande variété de vidéos didactiques avec des explications grammaticales, des exercices, ainsi que des vidéos avec un grand contenu culturel comme des contes, des reportages, des nouvelles, etc., qu'on peut utiliser comme outil d'enseignement apprentissage⁽¹⁴⁾».

2-2- Le rôle médiateur des réseaux sociaux en classe de français langue étrangère:

Un dispositif de médiation d'apprentissage peut être défini comme tout outil, ou toute ressource pouvant être utilisé pour transmettre des connaissances et échanger des savoirs avec des publics divers⁽¹⁵⁾. Les ressources internet et plus particulièrement les réseaux sociaux peuvent effectivement avoir un rôle médiateur dans le cas de l'apprentissage des langues. Les acteurs de l'enseignement/apprentissage peuvent investir le domaine des réseaux sociaux pour qu'ils deviennent de véritables lieux de médiation de connaissance et d'échange à la destination du plus grand nombre d'apprenants.

Le web social offre avant tout aux apprenants une opportunité de créer du lien avec d'autres internautes en les sollicitant et en demandant des avis, des idées, la participation à des événements. Ils peuvent devenir à leur tour parfois une source d'information fiable et crédible pour un public donné, en répondant à ses questions et en interagissant avec lui.

Le web social permet également de maintenir le contact avec les autres. Parmi les personnes qui se suivent sur les réseaux sociaux, se «cachent» toutes sortes de profils: public, des partenaires, des associations, des personnes simplement sensibles à une thématique donnée. Ces personnes auront l'occasion de rester au fait du quotidien et de l'actualité de chacun. Conséquence, le lien est toujours là, même sans rencontre physique.

Contrairement aux profils Facebook destinés individuellement à des personnes, d'autres pages Facebook sont dédiées aux entreprises et aux organisations en tout genre, des associations, des institutions. Ces pages ne peuvent être créées que par le représentant officiel de cette entité (Par exemple, la page Facebook Le français avec TV5 Monde⁽¹⁶⁾).

Il est à souligner que le rôle médiateur des réseaux sociaux apparaît aussi dans la possibilité de communiquer de façon «transversale». En classe de langues, même si la communication reste transversale, il reste qu'il y a une hiérarchisation des contenus selon les niveaux des publics visés (A1, A2, B1, B2,...) du débutant au niveau le plus avancé.

3- Qu'en pensent les didacticiens?

Au cours des premières années de leur création, les réseaux sociaux constituaient essentiellement des lieux de conversation et d'échange. Mais à l'heure actuelle, nous pouvons les considérer comme de véritables canaux de communication, d'information, de communication et d'interaction.

Mais comment allier «réseau social» et «pédagogie» de la façon la plus optimale? Il faut donc devenir capable d'utiliser le bon outil dans ses méthodes pédagogiques pour rejoindre ses étudiants, les motiver à participer et leur apprendre à apprendre (Autonomisation). Ceci, tout en respectant quelques règles importantes en tant qu'enseignants.

Lorsque l'on souhaite utiliser les médias sociaux avec ses étudiants, il faut d'abord se questionner sur les avantages et les limites des médias sociaux en pédagogie. Selon Alexandre Dal-Pan⁽¹⁷⁾, l'utilisation des médias sociaux en pédagogie semble présenter plus d'avantages que de limites.

Les principaux avantages identifiés par les experts en didactique seraient avant tout une interactivité dans la communication plus dynamique et plus efficace, une motivation plus perceptible chez les apprenants, des possibilités pour informer et s'informer, partager du contenu, et résoudre des problèmes.

Les opinions divergent encore concernant l'utilisation des médias sociaux et de l'internet dans l'enseignement et les méthodes traditionnelles restent encore utiles et nécessaires. Mais selon Rapeli (2016), il serait profitable de s'interroger pour savoir si les nouvelles méthodes liées aux réseaux sociaux peuvent améliorer le travail: «Tous les nouveaux programmes et applications ne contribuent pas forcément à l'enseignement, mais de temps en temps, il est possible de trouver des services utiles, qui facilitent le travail de l'enseignant et peuvent apporter de nouvelles activités aux cours⁽¹⁸⁾». Pour l'enseignement des langues, la quantité du matériel authentique disponible augmente, l'information est plus facile à trouver et la communication est facilitée entre les étudiants eux-mêmes ainsi qu'entre l'enseignant et les étudiants.

De son côté, Merrick en 2014 est plus inquiet quant à la lenteur de l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement: «si nous n'intégrons pas les médias sociaux dans la classe de FLE nous risquons de perdre la curiosité des apprenants⁽¹⁹⁾». Il ajoute que les apprenants continueront quand même à apprendre le français avec les méthodes traditionnelles mais comment s'attendre à une participation enthousiaste aux activités bien didactisées mais qui n'ont aucune relation avec les habitudes communicatives des apprenants?

Les approches numériques envers l'apprentissage du FLE peuvent être conçues afin de permettre à l'enseignant d'éveiller la curiosité (rôle médiateur) de l'apprenant numérique.

Une question que l'on peut se poser est celle de l'emploi des médias sociaux tels que Facebook, You Tube ou Twitter dans la salle de classe. Les médias sociaux rendent-ils plus efficace l'apprentissage dans la classe de FLE?

Karsenti et Collin⁽²⁰⁾ parlent d'un nouveau type d'enseignement/apprentissage qui émerge des innovations des TIC (Technologies de l'information et de la communication): «l'enseignement /apprentissage 2.0». Ils affirment aussi que certaines technologies peuvent avoir un potentiel cognitif plus élevé que d'autres mais qu'au final, «ce sont surtout les usages qu'en font les enseignants et les élèves qui seront déterminants⁽²¹⁾». Quant à Christian Ollivier, il constate que «l'émergence du web social permet d'élargir la perspective actionnelle et la notion de tâche⁽²²⁾»

Giglio⁽²³⁾ s'intéresse aux relations pédagogiques lorsque l'on fait intervenir des outils technologiques divers et notamment les MITICE (Média Image et Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Éducation). Selon cette étude, ces moyens enrichissent le triangle didactique (Figure 1).

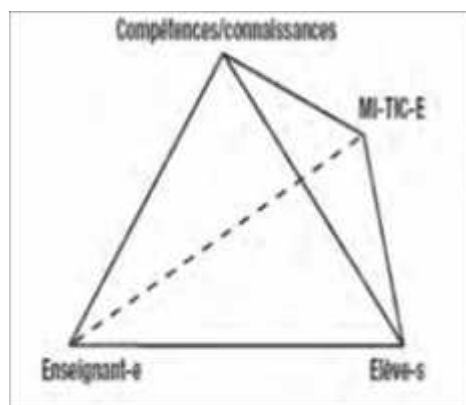


Figure 1: Tétraèdre de Giglio, d'après Merrick⁽²⁴⁾.

Ainsi, on assiste à de nouvelles configurations qui font évoluer le paradigme de l'apprentissage. En utilisant les réseaux sociaux, l'apprenant peut d'une part avoir accès à des informations de sources variées, interagir avec d'autres apprenants et d'autre part, il peut avoir des échanges avec les enseignants qu'ils soient en présentiel ou en ligne.

Cet enrichissement rend la relation dynamique entre élève ou étudiant, l'enseignant et compétences grâce à l'introduction des outils technologiques et à la signification socioculturelle commune entre les apprenants et aussi au rôle de l'enseignant qui est primordial. Car, si l'enseignant n'encourage pas l'apprentissage actif ou la création des activités et de relations dynamiques (apprentissage, pédagogique et didactique), les médias sociaux n'apporteront aucun effet positif sur les cours. En se servant des médias sociaux, l'enseignant doit donc assister et soutenir l'apprenant dans son autoapprentissage soit en présentiel ou à distance.

4- L'enseignement/apprentissage via le web social: entre le formel et l'informel

Rappelons que le cadre européen de référence⁽²⁵⁾ classe l'apprentissage en trois catégories: formel, non formel et informel. Ce sont des notions qui sont utilisées pour catégoriser l'éducation, la formation ou l'apprentissage.

4-1- L'apprentissage formel:

C'est celui qui est dispensé dans un contexte organisé et structuré (par exemple dans un établissement d'enseignement ou de formation, ou sur le lieu de travail). Il est intentionnel de la part de l'apprenant; il débouche généralement sur la validation et la certification.

4-2- L'apprentissage informel:

Il découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources).

4-3- L'apprentissage non-formel:

Il est intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) mais qui comportent un important élément d'apprentissage.

Bien que ces définitions soient claires, elles sont difficiles à manier surtout lorsqu'il s'agit des réseaux sociaux en classe de FLE car c'est mettre les apprenants dans un processus de continuité entre un apprentissage formel et informel.

Engager ses élèves à apprendre par le biais des réseaux sociaux tels que Facebook ou YouTube incite donc à mettre en œuvre une approche actionnelle, fondée sur des tâches les plus proches du réel et à moduler et rythmer le temps de l'apprentissage. Il s'agira de mener les élèves vers une autonomie sur le web et un apprentissage informel.

De ce fait, il n'y a plus seulement des éléments purement langagiers mais aussi des éléments métissés de social, culturels et technologiques. Dans ce cadre, notre rôle d'enseignant s'avère essentiel.

5- Enquête et méthodologie:

5-1- Enseigner la compétence orale via le web social: quels objectifs visés par l'enseignant pendant l'expérimentation?

L'enseignement de la compétence orale en didactique traditionnelle a longtemps été envisagé d'un point de vue strictement linguistique. Cependant, avec l'avènement des nouvelles technologies, la compétence orale est désormais envisagée sous différents aspects: communicatif, interactionnel, linguistique, grammatical, pragmatique.

L'introduction des réseaux sociaux dans l'enseignement de la compétence orale pour les étudiants de deuxième année Licence (LMD) du département de français (université de Biskra) avait pour objectifs les points suivants:

-Valorisation des compétences communicatives et actionnelles: Ainsi, l'apprenant devrait être apte à exploiter des supports vidéo via YouTube ou Facebook et les réutiliser en intégrant des techniques telles que la répétition qui consiste en la reprise exacte d'un énoncé formulé antérieurement après visualisation d'une vidéo sur les réseaux sociaux ou après interaction. Pour Martine Faraco⁽²⁶⁾, la répétition est la «[...] reproduction verbale de tout ou partie d'un segment». De même, la reformulation est un aspect très important pour accélérer le processus d'apprentissage de la compétence orale (auto-reformulation ou hétéro-reformulation).

-Pousser l'apprenant à prendre la parole en classe et hors de la classe: donner son avis, argumenter, etc, sont autant de compétences nécessaires pour communiquer avec l'autre.

-Acquisition par l'apprenant du statut d'utilisateur autonome des compétences techno discursives: tout au long du semestre, avec le soutien de son enseignant, l'étudiant fort de compétences déjà acquises, poursuit son apprentissage avec une autonomie toujours plus grande au fil des séances. À la fin du semestre, il doit avoir une maîtrise des compétences discursives et techno-discursives dans l'univers discursif numérique, en dépassant la conception logo centrée sur le langage.

-Prendre en considération les aspects paraverbaux qui accompagnent toute communication sous l'influence des réseaux sociaux.

-Mettre en exergue des compétences telles que la compétence (inter) culturelle ou véhiculées par la médiation du web social

-Observer les nouveaux rapports pédagogiques (enseignant / apprenant / savoir/ support numérique).

5-2- Description du contexte de l'étude:

Le recours à la notion de «contexte» est indispensable pour décrire l'expérimentation dont le principal objectif est l'exploration des différents résultats relatifs à l'intégration des médias sociaux et de leur rôle médiateur dans le processus d'enseignement /apprentissage de la compétence orale.

5-2-1- Le cadre spatio-temporel de l'étude:

Notre étude s'est déroulée à l'université Mohamed Khider de Biskra (Sud Est Algérien). Le cadre spatial de l'étude est la classe de deuxième année Licence LMD au département de français et le cadre temporel est la séance du module intitulé «expression et compréhension de l'oral» qui se déroule sur un semestre de l'année universitaire.

5-2-2- Participants de l'étude:

Les participants sont représentés par l'ensemble des personnes présentes au cours de l'expérimentation. Dans la présente étude, le public que nous avons choisi comprend l'enseignant assurant le cours et les apprenants, soit les étudiants de deuxième année LMD du département de français de l'université de Biskra.

a) L'enseignant: suite à un entretien semi-directif, nous avons pu obtenir des informations d'ordre général. Ainsi, l'enseignant est de nationalité algérienne, âgé d'une quarantaine d'années, au grade de Maître de Conférences A, titulaire d'un diplôme d'habilitation universitaire. Il possède plus d'une quinzaine d'années d'expérience dans le milieu universitaire en tant qu'enseignant. Nous avons appris également que l'enseignant n'intègre pas souvent les nouvelles technologies dans son cours d'expression et de compréhension de l'oral. L'enseignant a donc décidé de changer ses habitudes tout au long de la période de l'expérimentation en faisant usage des TIC afin d'évaluer leur impact sur l'acquisition de la compétence orale chez les étudiants du groupe testé.

b) Les apprenants: La classe de deuxième année LMD du département de français de l'université de Biskra est une classe hétérogène, rassemblant 30 étudiants de différents âges variant entre 19 et 46 ans. Leur répertoire verbal est constitué de l'arabe dialectal (langue maternelle) de l'arabe standard, du français (première langue étrangère) et de l'anglais (deuxième langue étrangère). Leur niveau varie entre A2 et C1 pour la langue française.

5-2-3- Outils d'investigation:

Nous désignons par outils d'investigation, tous les moyens mis en œuvre pour réaliser cette expérimentation et que nous pouvons résumer ainsi:

a) le questionnaire: il a été destiné à l'enseignant ainsi qu'à l'ensemble des étudiants, ceci de manière anonyme. Le questionnaire était scindé en deux volets. Le premier était d'ordre général mettant en exergue l'usage des réseaux sociaux par les deux pôles de l'étude (enseignant et étudiants). Quant au second volet, il rassemblait des questions plus pointilleuses sur le processus d'enseignement /apprentissage de l'oral par le biais des réseaux sociaux, leurs impacts sur l'autonomie langagière des étudiants et le développement de leurs capacités à reformuler et à répéter des situations authentiques.

b) L'enregistrement: Nous avons pu enregistrer les interventions orales et les interactions des étudiants pendant les séances; ceci, dans le but de procéder à une analyse quantitative et à faciliter l'étude statistique et l'interprétation des résultats quant au rôle médiateur des réseaux sociaux et de leur importance dans l'amélioration de la compétence orale chez les étudiants.

5-3- Méthodologie et situation d'apprentissage:

La présente expérimentation a permis d'allier différentes approches didactiques dans le but de démontrer le rôle médiateur des réseaux sociaux dans le processus d'enseignement/apprentissage de la compétence orale des étudiants. Nous avons ainsi jugé nécessaire le recours à certains aspects de l'approche actionnelle et ceux de l'approche communicative, car les deux approches se veulent complémentaires, même si elles se distinguent sur certains détails.

L'approche communicative de même que l'approche actionnelle⁽²⁷⁾ sont centrées sur l'apprenant et visent à le mobiliser tout en considérant l'enseignant comme guide et conseiller dépassant son statut d'autorité savante. En introduisant les réseaux sociaux, nous visons à développer également les interactions chez les apprenants en les mettant dans la position d'utilisateurs de langue. Ainsi, par l'approche actionnelle l'apprenant doit effectuer des tâches et arriver à résoudre des problèmes pour aboutir à l'objectif visé.

Le recours aux réseaux sociaux, tend à inscrire l'apprenant dans une situation d'apprentissage se positionnant entre le formel et l'informel. Notons que l'expérience s'est déroulée dans un contexte organisé et structuré. En effet, l'enseignement/apprentissage du module d'oral est dispensé au département de français à l'université avec un volume horaire de 3 heures par semaine avec pour objectif l'acquisition d'une compétence d'expression et de compréhension du FLE. L'insertion des réseaux sociaux a permis aux apprenants de sortir du cadre formel en variant les supports les activités ainsi que des sujets du quotidien qui n'étaient pas désignés au préalable à l'apprentissage.

5-4- Outils et supports numériques exploités:

Pour réaliser la présente expérimentation, des outils et supports numériques ont été dûment exploités. Du fait de l'indisponibilité de la salle informatique de la faculté, nous avons demandé aux étudiants de se munir de leurs outils numériques personnels. Certains étudiants ont pu prévoir des ordinateurs ou PC portables et d'autres se sont orientés vers l'utilisation de leurs smartphones respectifs ainsi que leurs tablettes. Quant à l'enseignant du module, il a marqué sa préférence pour l'utilisation du PC.

En ce qui concerne les supports numériques, l'enseignant a pu synchroniser le temps de connexion des étudiants à leurs comptes individuels Facebook et YouTube et leur a demandé de prime abord de se connecter à la page TV5monde-apprendre le français, afin de se familiariser avec les activités et les tâches proposées par l'enseignant.

6- Déroulement des séances d'expérimentation et tâches proposées:

L'expérimentation visant à démontrer le rôle médiateur des réseaux sociaux dans l'enseignement/apprentissage de la compétence orale en classe de FLE s'est effectuée sur une durée de deux semaines, ce qui équivaut à un total de 2 séances/semaine composées simultanément de compréhension et d'expression orale.

6-1- Première séance: Lors de la première séance l'enseignant a commencé par expliquer les thématiques choisies extraites des réseaux sociaux Facebook et YouTube:

-Faire le portrait d'une célébrité internationale

-L'immigration et ses effets.

-L'enseignant a ensuite procédé à une brève description de la page «TV5 monde-apprendre le français» ainsi que son contenu. Celle-ci est une application gratuite à laquelle on accède à partir de la page Facebook «Le Français avec TV5 Monde⁽²⁸⁾». Elle consiste à améliorer la compétence orale à partir de vidéos diffusées sur des thèmes d'actualité. Cette application s'adresse au grand public âgé de plus de 16 ans ayant pour objectif d'apprendre le français langue étrangère.

L'enseignant a opté pour la description du portrait de la reine d'Angleterre «Elizabeth II» (Figure 2).



Figure 2: Captures d'écran à partir de la page web Le français TV5-monde

Source: <https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercices/b1-intermediaire/elisabeth-ii-lavenement-dune-reine>

L'enseignant a demandé aux étudiants de visualiser la vidéo sur leurs outils numériques personnels. Il les a ainsi accompagnés dans leur parcours pédagogique selon le schéma suivant (Figure 3):

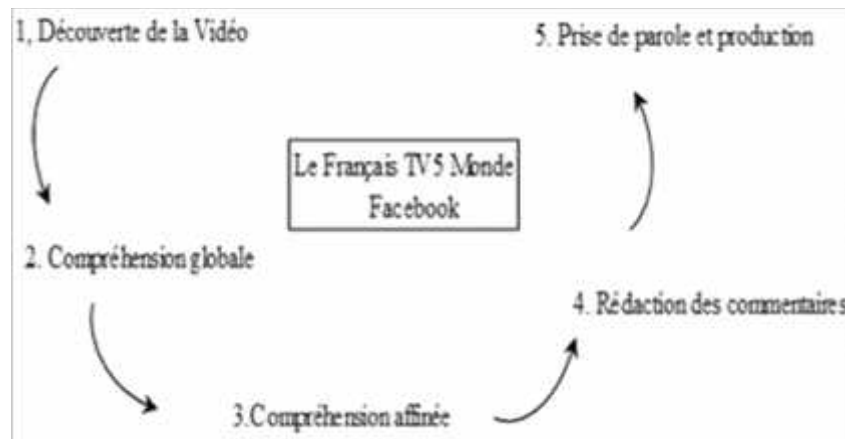


Figure 3: Parcours pédagogique des étudiants au cours des séances.

La découverte de la vidéo s'est faite progressivement avec l'aide de l'enseignant qui a débuté par une compréhension globale et ensuite terminée par une compréhension affinée. L'enseignant a formulé des questions sur le contenu de la vidéo et a demandé à ses étudiants de partager sur leurs comptes Facebook sous forme de commentaires leurs différentes réponses. Ce partage de commentaires a permis de susciter une interaction de groupe virtuelle et en présentielle.

6-2- Deuxième séance: Lors de la deuxième séance, l'enseignant a sélectionné un premier groupe (G1) hétérogène de 15 étudiants de façon aléatoire et leur a présenté la consigne de d'abord répéter le contenu de la vidéo en faisant le portrait de la reine d'Angleterre et en réutilisant les mêmes expressions.

6-3- Troisième séance: Lors de la troisième séance, la sélection d'un deuxième groupe (G2) du même nombre d'étudiants s'est opérée en présentant une nouvelle consigne, celle de reformuler le contenu en faisant preuve de créativité linguistique.

6-4- Quatrième séance: Lors de la quatrième séance, l'enseignant a demandé à ses étudiants de visualiser une vidéo sur un autre réseau social, sur YouTube, portant sur la thématique de l'immigration. L'enseignant leur a demandé de s'abonner à la page «le square de l'info» sur laquelle ils ont pu traiter le sujet de l'immigration, ses causes et ses formes (Figure 4). L'enseignant a procédé de la même façon que dans la première expérimentation, et a divisé la classe en deux groupes et leur a présenté les mêmes consignes.



Figure 4: Captures d'écran de la page web «Le square de l'info» sur YouTube

Source: https://www.youtube.com/results?search_query=Immigration+opprtunit%C3%A9+ou+menace%3F

7- Observation et description statistique:

1- Statistiques d'ordre général:

Avant de présenter des statistiques portant sur le rôle médiateur des réseaux sociaux dans l'enseignement/apprentissage de la compétence orale, nous avons jugé nécessaire de présenter quelques chiffres que nous avons pu obtenir à partir des réponses aux questionnaires proposés aux apprenants portant sur leurs habitudes numériques au quotidien, leur usage des médias sociaux et la disponibilité de l'Internet chez eux (Tableau 1).

Tableau 1: Résultats sur les habitudes numériques des apprenants

Participants à l'enquête = 30 étudiants		Filles=22 étudiantes	Garçons=8 étudiants
Classement des outils numériques utilisés (par ordre de préférence)	1) Smartphone	90%	88%
	2) PC/ordinateur	65%	70%
	3) Tablette	10%	6%
Connexion internet (par ordre de préférence)		4G ; Wifi.	4G ; Wifi
Fréquence d'utilisation des réseaux sociaux	Entre 19 et 30 ans	3h/jour	4h30/jour
	Entre 31 et 46 ans	1h30/jour	3h30/j
Réseaux sociaux favoris		Facebook 55% YouTube 45%	Facebook 45% YouTube 55%

D'après les résultats obtenus, le smartphone apparaît classé en première position concernant son utilisation aussi bien par les filles que les garçons apprenants. L'ordinateur portable est aussi utilisé, souvent pour compléter l'usage du téléphone mobile, il est en deuxième position alors que les tablettes sont peu utilisées.

Pour des raisons de commodité, la connexion internet la plus utilisée est la 4G, notamment lorsque les étudiants ne travaillent pas chez eux et parce que le wifi n'est pas accessible partout.

Pour ce qui est de l'utilisation des réseaux sociaux, les réponses varient selon l'âge des apprenants et entre filles et garçons. Les plus jeunes utilisent beaucoup plus les réseaux sociaux, notamment les garçons. Quant à leur choix entre YouTube et Facebook, les résultats restent assez proches entre les deux médias sociaux.

7-2-Statistiques particulières:

Nous tenterons de présenter quelques chiffres quant à l'enquête effectuée auprès des étudiants et dont l'objectif est de démontrer le rôle médiateur des réseaux sociaux dans le processus d'enseignement/apprentissage de la compétence orale.

-Nous avons tenté en premier lieu, d'établir un pourcentage quant à la familiarité des étudiants avec les pages exploitées dans le cadre de cette expérimentation et que nous pouvons résumer dans le tableau 2.

Tableau 2: Familiarité des étudiants avec les pages web étudiées

Page Web	Connaissance de la page	Utilisation par les étudiants
Le françaisTV5 Monde (Facebook)	80% affirment connaître la page	40% affirment déjà utiliser l'application
InfoSquare (YouTube)	20% affirment connaître la page	5% affirment l'avoir déjà consultée

-Nous avons en second lieu pu établir des statistiques quant à l'apprentissage de l'oral via les réseaux sociaux et leur impact sur la motivation et l'autonomie des apprenants:

Motivation des apprenants:70% trouvent l'apprentissage motivant

Autonomie des apprenants:80 % affirment trouver plus de facilité à apprendre l'oral par le biais des réseaux sociaux sans être totalement guidés.

-Nous avons également tenté de représenter l'impact de la rédaction des commentaires au préalable avant la prise de parole. Ainsi, 90% des étudiants affirment que c'est une méthode efficace pour structurer leurs idées et reprendre confiance en soi avant la prise de parole.

- La majorité des étudiants ont été plus captivés par le thème de l'immigration visualisé sur You Tube que celui du portrait de la reine d'Angleterre à travers Facebook.

-La fréquence de la prise de parole sur les quatre séances d'expérimentation peut être représentée comme suit:

Nombre total des prises de parole des étudiants	132
Nombre des prises de parole de l'enseignant	172
Nombre total des prises de parole	304

-La majorité des étudiants ont répondu positivement aux activités proposées par l'enseignant quant à leur performance orale.

Ainsi, dans le premier groupe (G1) les étudiants ont réussi à reproduire la parole du commentateur du documentaire sur la reine d'Angleterre proposé via la page apprendre le français avec tv5 monde, de même que celui de l'immigration à travers YouTube.

L'opération de répétition a pu s'effectuer avec peu d'erreurs sur le plan linguistique. Ceci est dû à une bonne écoute active, une bonne compréhension via les réseaux sociaux. Leur grand intérêt a pu être constaté par différentes réactions (mimiques, concentration).

Quant au second groupe (G2), la moitié du groupe a pu réaliser une reformulation des documentaires en usant d'une «reformulation reflet»; ceci, en paraphrasant le contenu des vidéos visualisées (utilisation d'un vocabulaire équivalent, et des expressions telles que «d'après le commentateur de la vidéo» ou «selon les propos de...». Les étudiants ont même repris les derniers mots «en écho», utilisés par le commentateur.

Seuls 10% des étudiants ont pu réaliser une «reformulation-synthèse» en tentant de résumer le contenu. Des expressions ont été utilisées telles que «En résumé...». D'autres formes de reformulation ont pu être observées chez 20 % des étudiants qui ont eu recours à une «reformulation-transformation» en utilisant des expressions telles que «autrement dit», «c'est-à-dire», «en d'autres termes», etc.

-Pour ce qui est des aspects paraverbaux et non verbaux, nous avons pris en considération dans l'observation de la classe trois grands aspects que nous avons jugé primordiaux dans l'enseignement /apprentissage de la compétence orale par les réseaux sociaux:

1- prononciation (aspect phonétique)

2- Intonation et débit (aspect phonologique)

3- Mimique et gestualité

Par le biais des activités proposées, voici à travers le tableau 3 quelques appréciations générales apportées.

Tableau 3: Aspects paraverbaux et non verbaux observés chez les étudiants

Apprenants	Aspects paraverbaux			Aspects non verbaux	
	Prononciation	Débit	Intonation	Utilisation de la gestualité	Mimique
Filles(22)	Assez bonne pour la majorité	Moyen	Respectée pour la majorité	Très fréquente: Hochement de tête, utilisation des mains lors de la prise de parole	Fréquente
Garçons (08)	Distorsions phonétiques constatées	Rapide pour la majorité	Ton monotone pour la majorité	Faible recours à la gestualité	Très fréquente

8- Discussion des résultats:

8-1-Côté apprenant:

Le recours aux réseaux sociaux offre aux apprenants un environnement propice à l'apprentissage de la compétence orale en redéfinissant la relation pédagogique et en introduisant divers paramètres et diverses compétences (sociales, culturelles) et qui rendent la relation plus dynamique. Nous parlerons d'un effet positif sur la relation entre apprenants et aussi sur la relation pédagogique. Ce point de vue reflète celui de nombreux didacticiens (17; 18; 20) à l'heure actuelle qui déclarent que l'apprentissage est plus facile avec l'intégration du web social en classe; ceci aiderait l'apprenant à ne pas être dépaycé de son contexte habituel.

Après l'observation de la classe, il est ainsi certain que l'apprentissage de la compétence orale s'est effectué dans un climat de motivation et d'apprentissage autodirigé.

Nous parlerons du rôle facilitateur des TICE et du Web 2.0 dans le «choix des lieux, des rythmes et des moments de travail, [et] la mise à disposition de ressources⁽²⁹⁾». L'apprenant semble plus décontracté et accepte de s'ouvrir à d'autres points de vue et d'autres cultures, notamment dans des activités où le débat règne. La communication prend un chemin transversal. Les apprenants ont pu continuer leurs interactions en intégrant le groupe TV5-monde; ceci montre qu'il y a une continuité entre l'apprentissage formel en classe et l'apprentissage informel.

L'application de l'approche actionnelle comme auxiliaire et complémentaire à l'approche communicative tend à mettre l'apprenant dans la position d'utilisateur de la langue et d'acteur social. En effet, l'apprentissage de la compétence de l'oral via les réseaux sociaux a pu mettre en valeur les aptitudes des étudiants telles que la répétition et la reformulation.

Ainsi, par les réseaux sociaux, les activités de répétition ont conduit les étudiants à mémoriser plus aisément le contenu dispensé et dépasser les représentations selon lesquelles la répétition suscite l'ennui. De ce fait, les réseaux sociaux ont permis, comme l'évoque le philosophe allemand Hermann Ebbinghaus «de répéter de façon différente, pour ne pas lasser et démotiver l'apprenant⁽³⁰⁾».

Les apprenants ont pu réaliser l'activité de reformulation en faisant preuve d'une attention concrète à l'écoute des contenus proposés. La «reformulation écho» a connu un large recours par les apprenants, car elle découle de la simple répétition sans effort de restructuration linguistique ou sémantique. Certains apprenants ont réussi à paraphraser et réaliser une reformulation reflet et synthétique. Ceci, confirme l'intérêt marqué quant à l'écoute des documentaires via les réseaux sociaux.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la prise de parole est conditionnée par un ensemble de paramètres paraverbaux. Les résultats ont montré que les vidéos de natifs français proposées via les réseaux sociaux ont constitué des modèles à suivre et ont contribué à aider la majorité des apprenants à améliorer leur prononciation en articulant distinctement les sons de la langue.

L'humour et les émotions étaient au rendez-vous lors des débats et des commentaires sur les vidéos. Ainsi, les apprenants ont pu travailler leur intonation et gérer leur débit de parole et utiliser une gestuelle appropriée à chaque contexte de prise de parole.

8-2- Côté enseignant:

L'intégration du numérique offre aux professeurs des pages gratuites qui permettent de faciliter l'auto-apprentissage aux étudiants. Cela permet aussi de partager des expériences et de construire des sites collaboratifs avec d'autres collègues, notamment sur des réseaux sociaux.

Les pages disponibles peuvent non seulement promouvoir l'auto-apprentissage parmi les apprenants, mais aussi faciliter le développement de stratégies d'apprentissage chez l'apprenant par l'enseignant. Il est à souligner que la tâche de la préparation du cours devient plus aisée, avec un gain de temps. L'enseignant devient un médiateur et un facilitateur même si parfois les supports nécessitent d'être restructurés et didactisés en fonction du public et de son hétérogénéité.

Conclusion:

La présente étude avait pour objectif de démontrer le rôle médiateur des réseaux sociaux et de leur importance dans le processus d'enseignement/apprentissage de la compétence orale en FLE.

Les résultats obtenus concernant les usages des pages Facebook et You Tube en classe ont confirmé leur impact sur le développement d'une compétence de communication se manifestant dans l'implication active de l'apprenant dans les activités orales proposées par l'enseignant et son aptitude à accomplir sa tâche d'orateur dans toutes ses dimensions (verbale, non verbale et paraverbale). Les réseaux sociaux constituent alors sans aucun doute un outil favorable à l'apprentissage de l'oral qu'il faut considérer dans un continuum entre un apprentissage formel et informel, en créant en effet chez l'apprenant une autonomie et une motivation indéniable.

▪ Avec la révolution numérique, enseigner la compétence orale signifie aussi désormais prendre activement en considération l'écosystème numérique dans lequel les individus interagissent. L'omniprésence des dispositifs numériques exige des enseignants qu'ils développent leur propre compétence numérique pour pouvoir aider efficacement leurs étudiants. Des compétences numériques en constante évolution sont indispensables à acquérir et à actualiser pour les enseignants actuels et futurs de français langue étrangère (FLE).

▪ Au cours de l'apprentissage de la langue, et notamment du FLE, il n'y a plus seulement des éléments purement langagiers mais aussi des éléments composites incluant les aspects sociaux, culturels et technologiques. La production des discours numériques ou «techno discours» devient ainsi intrinsèquement liée à des outils technologiques (Ordinateurs, téléphones, logiciels, sites, plateformes,...).

Références:

- 1- Wasserman, S., Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*, Cambridge: Harvard University Press.
- 2- Cardon, D. (2011). Réseaux sociaux de l'Internet. *Communications*, vol. 88, no. 1, pp 141-148.
- 3- O'Reilly, T. (2005). Qu'est-ce que le Web 2.0. Traduction française avec l'autorisation des Editions O'Reilly. In: Eutech, [En ligne]. <http://www.eutech-ssii.com/ressources/> (Page consultée le 4 septembre 2021).
- 4- Berthouzoz, M.C. (2007). *Web 2.0-Comment enrichir les services de la Bibliothèque-Médiathèque Sierre*, Certificat en gestion de documentation et de bibliothèque, Université de Fribourg (Suisse).
- 5- Kaplan, A.M., Haenlein, M. (2010), Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media, *Business Horizons*, vol.53, no1, pp 59-68.
- 6- Mercklé, P. (2013). La «découverte» des réseaux sociaux. À propos de John A. Barnes et d'une expérience de traduction collaborative ouverte en sciences sociales», *Réseaux*, vol. 182, no. 6, pp. 187-208.
- 7- Boyd, D., Ellison, N. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship, *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 13, no. 1.
- 8- Wikipedia: Facebook <https://fr.wikipedia.org/wiki/Facebook>
- 9- Data reportal: Facebook statistics and trends
<https://datareportal.com/essential-facebook-stats>
- 10- Data reportal: Facebook statistics and trends
<https://datareportal.com/essential-facebook-stats>
- 11- Barrière, I., Emile, H., Gello, F. (2011). *Les TIC, des outils pour la classe*. Presses Universitaires de Grenoble.
- 12- Bour, L. Le dilemme du divertissement sur les réseaux sociaux.
<https://www.journalducmm.com/dilemme-du-divertissement-sur-les-reseaux-sociaux/>
- 13- Data reportal: Facebook statistics and trends
<https://datareportal.com/essential-facebook-stats>
- 14- Escobar Ramirez, L.J. (2018). *YouTube comme support pour l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère*, Mémoire de Licence en Enseignement du Français, Université de Puebla, Mexique.

15-Holo, A.K., Koné, T. (2022). Usages des réseaux et médias sociaux par les étudiants en contexte d'apprentissage à l'Université virtuelle de Côte d'Ivoire, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol.19, no 2, pp 148-159.

16- Le français avec TV5Monde: site internet éducatif.

<https://www.facebook.com/tv5mondelanguefrancaise/>

17- Dal-Pan, A. (2017). Les usages pédagogiques des réseaux sociaux: compte rendu d'un atelier du REFAD, ACPQ (Association des Collèges Privés du Québec).

<https://www.profweb.ca/publications/articles>

18-Rapeli, H. (2016). L'usage des réseaux sociaux dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères- étude comparative entre la France et la Finlande, *Mémoire de Maitrise de Français*, Université de Tampere, Finlande.

19- Merrick, L. A. (2014). Les médias sociaux dans la classe de FLE: une (r)évolution pédagogique? *Mémoire de Master, École de Langues et de Littératures*, Université de Cape Town, Afrique du Sud.

20- Karsenti, T., Collin, S. (2011). L'enseignement-apprentissage 2.0: la nécessité d'apprivoiser les technologies émergentes en enseignement supérieur. *Enjeux Pédagogiques. Bulletin de la Haute Ecole Pédagogique de Berne, du Jura et Neuchâtel*, no 16, pp 16-18.

21- Karsenti, T, Collin S. (2013). TIC et éducation: avantages, défis et perspectives futures, *Revue Éducation et Francophonie*, vol. 41, no 1, pp.1-6.

22- Ollivier, C. (2012). Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social, *Alsic*, vol. 15, no.1, mis en ligne le 30 mars 2012, consulté le 21 février 2022. <http://journals.openedition.org/alsic/2402>

23- Giglio, M. (2011). Apprendre à communiquer, communiquer pour apprendre, MITIC: du plan d'études à la classe. *Enjeux pédagogiques*, no. 16, janvier, pp 23-24.

24- Merrick, L. A. (2014). Les médias sociaux dans la classe de FLE: une (r)évolution pédagogique? *Mémoire de Master, École de Langues et de Littératures*, Université de Cape Town, Afrique du Sud.

25- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Conseil de l'Europe/Didier.

26- Faraco, M. (2002). Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, no. 16, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 15 avril 2022. URL:<http://journals.openedition.org/aile/788>

27-Chotel, L. & Mangenot, F. (2011). Autoformation et sites d'apprentissage et de réseautage en langues. Paru dans Dejean, C., Mangenot, F., Soubrié, T. (2011, coord.). *Actes du colloque Epal 2011 (Échanger pour apprendre en ligne)*, université Stendhal – Grenoble 3, 24-26 juin.

28- Le français avec TV5Monde: site internet éducatif.

<https://www.facebook.com/tv5mondelanguefrancaise/>

29-Merrick, L. A. (2014). Les médias sociaux dans la classe de FLE: une (r)évolution pédagogique? *Mémoire de Master, École de Langues et de Littératures*, Université de Cape Town, Afrique du Sud

30-Ebbinghaus, H. (2011). *La mémoire. Recherche de psychologie expérimentale*, Paris: Ed. L'Harmattan.

La formation continue à l'évaluation formative de l'écrit

Pr. Nawal BOUDECHICHE⁽¹⁾ Nabil HAMMOUDI⁽²⁾

1- Université Chadli Bendjedid - El-Tarf, Liped. UBMA. Algérie, boudechiche-nawal@univ-eltarf.dz

2- Université Badji Mokhtar - Annaba, Liped. UBMA. Algérie, navilhammoudi@gmail.com

Soumis le: 10/03/2023

révisé le: 10/03/2023

accepté le: 07/06/2023

Résumé

Dans cet article, nous faisons part d'une enquête menée auprès de six inspecteurs de l'éducation nationale du cycle secondaire pour documenter la manière dont ces derniers forment à l'évaluation formative de l'écrit, dans le cadre de la formation continue qu'ils destinent aux enseignants du lycée. L'analyse d'une partie des données qualitatives issues de notre corpus, résultant de la transcription des entretiens avec ces formateurs de formateurs, met en évidence le désintérêt dont témoignent ces derniers vis-à-vis de l'évaluation en question ainsi que leur manque de formation à l'accompagnement réflexif.

Mots-clés: *Evaluation formative, formation continue, l'écrit, accompagnement réflexif.*

التكوين المستمر للتقييم المستمر في مهارة الكتابة

ملخص

في هذه المقالة، نقدم تقريراً عن استطلاع تم إجراؤه مع ستة مفتشين من التعليم في المرحلة الثانوية لتسلط الضوء على الطريقة التي يكونون بها في التقييم التكويني لمهارة الكتابة، كجزء من التعليم المستمر الذي يستهدفونه لأساتذة المدارس الثانوية. يبين تحليل بعض البيانات النوعية من مجموعتنا، الناتجة عن نسخ المقابلات مع المكونين أن هؤلاء يبدون عدم الاهتمام بما يتعلق بالتقييم المستمر وكذلك افتقارهم إلى التدريب على المرافقة لمقاربة نقدية عاكسة.

الكلمات المفتاحية: *تقييم متواصل، تكوين مستمر، مهارة للكتابة، مرافقة نقدية.*

Continuing education in the formative assessment of writing

Abstract

In this article, we report on a survey conducted among a group of national education inspectors in the secondary cycle (high school level). The objective is to document the way in which the formative assessment of writing aspects, intended for teachers, is carried out as part of continuing education. The transcription of the recorded interviews with this category of "trainers of trainers" as well as the analysis of the qualitative data revealed a certain indifference towards evaluation itself, in addition to a lack of training especially in the reflective accompaniment.

Keywords: *Continuing education, formative assessment, writing, reflective support.*

Auteur correspondant: Pr. Nawal BOUDECHICHE, boudechiche-nawal@univ-eltarf.dz

Introduction:

La formation des enseignants est actuellement vue comme un développement continu et inachevé des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession d'enseigner, définie comme «une profession exercée par des élèves apprenant tout au long de leur vie»⁽¹⁾. Limitée dans le temps, sa première phase, la formation initiale, ne peut suivre le développement des compétences professionnelles en contexte d'exercice dynamique^{(2), (3)}; ce qui est à même de renseigner sur l'importance de la formation continue, autre dimension du processus formatif en question, qui tend, selon Claude Bertrand⁽⁴⁾, à «doter les professeurs de compétences professionnelles indispensables à une constante adaptation aux évolutions du système éducatif et à la réussite de tous les élèves», dont la capacité à diagnostiquer les difficultés de ses apprenants et à y trouver des solutions. Parler de réussite à l'école évoque la nécessité d'une formation continue à l'évaluation formative, de l'écrit notamment, en ce qu'elle permet «une observation réfléchie de la langue des apprenants»⁽⁵⁾. En effet, l'observation porte sur le texte de ces derniers qui est un produit d'une activité présentée comme «complexe»^{(6), (7), (8), (9)} et donc nécessite un soutien continu qui pourrait être apporté par ce type d'évaluation⁽¹⁰⁾. En Algérie, la formation continue des enseignants est vue comme «la pierre angulaire» de toute l'entreprise de réforme qualitative du système éducatif⁽¹¹⁾ et s'inscrit, depuis 1997, dans la continuité de la formation initiale, dans une perspective de professionnalisation du corps enseignant. De nombreux dispositifs organisationnels, dont le décret exécutif de 2004 ainsi que de maintes réunions de formation ont été mis au point pour faire de la professionnalisation, un outil au service de la réforme qualitative du système scolaire et du changement dans les pratiques enseignantes qu'elle suppose. Or, le constat négatif que font certains auteurs algériens^{(12) et (13)} en adéquation avec le compte-rendu de certaines recherches comme celles menées par⁽¹⁴⁾, à propos de ce type de formation, remettent en cause les pratiques formatives inhérentes en porte à faux avec les objectifs et les enjeux de la professionnalisation du métier d'enseignant. Intéressés par tout ce qui touche à la formation des formateurs, ce constat nous a amené à poser la question suivante: Dans quelles mesures, les inspecteurs de l'éducation nationale forment-ils les enseignants du cycle secondaire à l'évaluation formative de l'écrit? Pour répondre à cette question, nous essayons de documenter les pratiques formatives des inspecteurs, en nous appuyant sur l'enquête que nous avons menée sur le terrain et que nous présentons d'emblée en expliquant la méthodologie adoptée. Les résultats de cette enquête nous conduisent à nous intéresser dans un premier temps, à la conception qu'ont ces formateurs de l'évaluation formative de l'écrit; conception ayant émergé dans leurs énoncés verbaux collectés, d'autant plus qu'elle pourrait impacter celles-ci. Puis, ils nous amènent à aborder les contenus et modalités de la formation continue qu'ils destinent aux enseignants, et ce pour deux principales raisons. La première est de voir la place qu'ils accordent à l'évaluation formative de l'écrit, au regard de son importance dans la professionnalisation du corps enseignant évoquée précédemment. La seconde est d'appréhender leur manière de former à la prise en charge des difficultés des apprenants et leur conception de l'atelier de recherche considéré, comme dans la littérature, en tant qu'activité réflexive et professionnalisante. Enfin, le travail d'interprétation qui en résulte nous oriente vers des perspectives permettant de dépasser les obstacles identifiés.

1-Méthodologie:

1-1- Approche méthodologique:

Notre travail s'appuie sur une recherche qualitative et exploratoire que nous avons effectuée. Cette recherche s'inscrit dans le paradigme de la professionnalisation du métier d'enseignement auquel souscrivent les représentants ministériels algériens de ce secteur^{(15), (16)}, laquelle ne pourrait passer que par une formation professionnalisante; et dans une tradition interprétative orientée vers ce que Blin et Schütz appellent «l'homme oublié»⁽¹⁷⁾, et ce pour mieux accéder à la réalité du terrain en donnant la parole aux acteurs eux-mêmes qui déterminent son existence par le sens qu'ils lui donnent. Aussi, nous avons mené une enquête

après d'un échantillon d'inspecteurs de l'éducation nationale du secondaire pour mieux comprendre la manière dont ils forment à l'évaluation formative de l'écrit. Pour ce faire, nous avons choisi l'entretien semi-directif, comme instrument de collecte de données. Ce choix s'explique par la nature même de notre enquête qualitative et son objet l'individu dans sa subjectivité et ses pratiques de formation. Cette spécificité ne peut être appréhendée par l'observation seule qui ne permet pas d'accéder à ce qui les sous-tend, pour sa souplesse, «à mi-chemin entre la non-directive et la directive»⁽¹⁸⁾. Ainsi, l'entretien semi-directif nous paraît plus idoine à cette situation, afin d'éviter d'être submergé par la densité des données qualitatives qui risquent d'être volumineuses et par voie de conséquence, rendre l'analyse thématique, qualitative, que nous en faisons difficile, voire impossible⁽¹⁹⁾.

1-2- Échantillon:

La densité des données qui caractérise les recherches qualitatives dont relève celle-ci objet de cet article, nous a amené également à optimiser la taille de notre échantillon. Celui-ci comporte six inspecteurs de l'éducation nationale du secondaire dont nous ne devons, principes de l'anonymat oblige, ni citer ici les lieux d'exercice, sachant qu'ils sont peu nombreux à l'échelle d'une région et de ce fait sont susceptibles d'être identifiés, ni leurs noms. Nous les désignons désormais par les codes e11, e12, e13, e14, e15 et e16. Nous avons opté pour un échantillonnage théorique: la sélection des inspecteurs ne répond pas à un critère de représentativité, mais se base sur la capacité de ces derniers à fournir des informations de qualité en rapport avec notre problématique⁽²⁰⁾. Toutefois, nous avons jugé utile, en nous conformant à ce que recommandent certains auteurs consultés⁽²¹⁾, de tenir compte d'une certaine caractéristique de cette population: l'expérience, c'est-à-dire le nombre d'années d'exercice dans le corps des inspecteurs, pour répondre aux critères de complétude et de validité.

2-Résultats et analyse:

2-1- Une conception biaisée de l'évaluation formative de l'écrit:

Nous avons relevé de notre corpus que les inspecteurs questionnés conçoivent différemment l'évaluation formative de l'écrit et ne voient pas en elle une évaluation pédagogique, à distinguer des autres types d'évaluation, à même de prendre en charge les difficultés des apprenants notamment à l'écrit. En effet, comme il ressort des dires de l'enquêté e1, ce type d'évaluation est confondu avec la séance de compte rendu de l'expression écrite «nous faisons une correction selon un barème de correction la grille d'évaluation et nous préparons un compte rendu... de l'expression écrite c'est ce que vous appelez vous évaluation formative de la production de l'écrit» (E1e11 199-202). Cela est d'autant plus plausible qu'il la distingue en ce sens de l'évaluation diagnostique, dont il met en évidence l'intérêt en termes de régulations et de prise en charge des difficultés qui surgissent lors de situations d'enseignement-apprentissage de la langue. Il déclare à ce sujet: «Alors l'évaluation diagnostique au début d'année est différente de l'évaluation formative dans la mesure où cette évaluation diagnostique elle permet d'abord de... réguler les plans de formation que les enseignants ont préparés en amont comme travail pré pédagogique et aussi qui peuvent remédier aux lacunes... donc l'évaluation diagnostique permettra une remédiation au profit des élèves et une régulation au profit (...) des enseignants ils vont réguler leur enseignement – apprentissage» (E1e11 149 -145).

La valorisation de l'évaluation diagnostique aux dépens de l'évaluation formative n'est pas un cas isolé dans notre corpus. Ainsi, e14 trouve à la première des vertus: «donc c'est l'évaluation diagnostique c'est une brèche, c'est l'évaluation diagnostique qui aide l'enseignant à... savoir sur quel pied va-t-il danser» (E1e14 213-216). C'est ce qui l'a amené potentiellement à nier l'existence de la deuxième: «à mon sens il n'y a que deux évaluations: évaluation diagnostique et évaluation sommative donc, parce que l'évaluation formative commence avec l'évaluation diagnostique et s'achève avec l'évaluation sommative» (E1e14 203-206). Nier l'existence d'une évaluation formative, même si elle est considérée comme une évaluation fantôme à deux extrémités: évaluation diagnostique et évaluation sommative,

reviennent à donner le droit de cité à celles-ci. En effet, l'évaluation diagnostique et sommative surgissent avec force dans le discours de la majorité des enquêtés, y compris lorsque nous leur posons une question relative à l'évaluation formative de l'écrit. Chez un autre enquêté, cela s'apparente à un refus, voire à un déni, qui conduit à ne pas reconnaître la formation même à cette pratique enseignante: «Quand vous parlez de l'évaluation formative de l'écrit ça veut dire qu'il faut former (...) les apprenants à produire certainement on leur donne si vous voulez cette formation à travers les outils qu'on met à leur disposition.» (E12 487-491). Par ces propos, cet inspecteur de l'éducation nationale questionné voulait justifier le fait de ne pas organiser particulièrement un séminaire sur l'évaluation formative de l'écrit par une explication, pour le moins, peu cohérente. En effet, partant potentiellement de l'adjectif qualificatif «formative», il affirme que la formation des enseignants à l'évaluation formative de l'écrit suppose qu'on forme les apprenants à la production, et non les enseignants à ce type d'évaluation. Pourtant, nous lui avons posé une question sur la formation de ces derniers. Cette façon de voir l'évaluation formative confirme également ce que nous avons avancé précédemment sur la définition de l'évaluation formative de l'écrit: les enquêtés ne se représentent pas de la même façon celle-ci, d'une part, et, d'autre part, ils ne lui attribuent pas les deux fonctions qui lui sont dues de diagnostic des difficultés et de la remédiation, du fait de la domination des autres types d'évaluation dont l'évaluation diagnostique et sommative lors des examens officiels.

2-2- Prénance de l'évaluation contrôle:

Il ressort de l'analyse de notre corpus que l'examen du baccalauréat interfère avec les projets de formation des enseignants, en ce sens qu'il établit des priorités chez les inspecteurs et oriente leurs préoccupations d'ordre professionnel. Cela se voit à travers l'attrait qu'exerce cet examen sur les inspecteurs: certains d'entre eux semblent ne voir que les difficultés qui surgissent dans les examens et non celles qui apparaissent dans les situations de production de l'écrit. Nous en donnons comme exemple les dires de l'enquêté e15, qui a répondu par la négative à la question concernant la programmation d'un séminaire sur l'évaluation formative de l'écrit «...moi personnellement jusqu'à présent je n'ai pas encore... présenté ce type de séminaire de formation mais c'est dans mon intention d'en organiser» (E15 241-242). Cette programmation a été différée malgré le fait qu'il en ait ressenti le besoin alors enseignant «ce besoin je l'ai senti lorsque j'étais enseignant, je l'ai vu sur les productions de nos candidats de baccalauréat, c'est-à-dire lorsque je fais le travail de collecte, je vois que, c'est-à-dire si les élèves ne maîtrisent pas l'écrit» (E15 248-251). En plus du fait qu'il soulève le problème relatif à la formation des enseignants à l'enseignement de l'écrit en général, et à l'évaluation formative de l'écrit en particulier, les propos de cet enquêté révèlent d'autres réalités concernant ce type d'évaluation et la formation des enseignants à ce niveau. Ce que dit l'enquêté en question laisse penser que l'évaluation formative de l'écrit, en classe, n'est pas considérée comme une évaluation permettant de mettre en évidence les problèmes des apprenants, encore moins d'y remédier, car, au lieu de citer ce type d'évaluation, il parle de l'évaluation certificative que constitue l'examen du baccalauréat et évoque des raisons de l'échec à cet examen par «la surcharge des classes» (E15 281-282). Certes, ce point est un problème scolaire mais plutôt d'ordre organisationnel et non didactique et donc peu lié à l'évaluation formative de l'écrit, d'autant plus qu'il est possible de travailler sous la forme d'atelier regroupant un nombre restreint d'apprenants selon leurs différents besoins. Ainsi, il cite cet examen de baccalauréat comme étant une situation qui lui a permis de voir les difficultés et les problèmes des apprenants à l'écrit. Ce qui est à même de révéler la prénance de l'évaluation contrôle en formation continue des enseignants. Un autre enquêté semble lui aussi préoccupé par l'examen du baccalauréat. En effet, il nous donne comme réponse à propos de la formation à la prise en charge des difficultés «on essaie de gérer (...) les besoins prioritaires pourquoi les besoins prioritaires parce que vous savez des élèves qui vont passer des examens ils vont être normalement accompagnés donc ça demande du temps voilà» (E16 309-312). À croire ces dires, la formation à l'évaluation formative en général et à la prise en

charge des difficultés des apprenants et l'hétérogénéité de leur niveau ne sont pas prioritaires. Outre le fait que cet inspecteur interrogé n'arrive pas à se mettre lui aussi dans la peau d'un formateur, puisqu'il parle ici des apprenants au lieu des enseignants, qui n'ont pas eux un examen à passer mais des apprenants à aider pour dépasser les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs apprentissages, à l'écrit notamment. Citer les examens, l'évaluation certificative, alors que nous abordions l'évaluation formative de l'écrit qui entretient une relation étroite avec les difficultés d'apprentissage renseigne au moins sur deux choses. Premièrement, la prégnance de l'évaluation certificative dans le système éducatif scolaire algérien aux dépens de l'évaluation formative. Deuxièmement, il n'y a que les difficultés de notation dans les examens dont il faut tenir compte, c'est-à-dire c'est la note des examens qui importe le plus, et non le développement de compétences chez les apprenants pendant les apprentissages que l'évaluation formative accompagne, et la prise en charge des difficultés qui y surgissent. Cela montre, une fois de plus, la prégnance de cette logique de contrôle qui fait que l'évaluation formative ne soit pas citée comme thème de séminaire organisé ou à organiser.

2-3- Désintérêt à l'égard de l'évaluation formative:

Les réponses collectées, relatives à la question portant sur les compétences à viser en priorité, mettent en évidence le peu d'intérêt que les enquêtés portent au développement de compétences, en termes d'évaluation formative de l'écrit. En effet, quatre enquêtés sur les six questionnés ne citent pas celle-ci dans leur ordre de priorité qui n'est guère identique. Commençons par les dires de e13: «alors la compétence essentielle en ce qui me concerne personnellement... j'œuvre toujours pour faire de telle sorte qu'un jour arrive à opérer des changements sur ses... ses gestes pédagogiques à partir d'une auto critique...» (E13 82-86). Pour cet enquêté, c'est la compétence liée à la prise de recul par rapport à ses pratiques qui est ciblée prioritairement, la première à citer, dans la formation continue qu'il destine à ses enseignants. Nous nous demandons comment celle-ci peut être envisagée en premier lieu, alors qu'elle est censée porter sur des pratiques enseignantes qui doivent d'abord faire l'objet de formation, dont la mise en œuvre de l'évaluation formative. L'autocritique se fait par rapport à «un agir référent»⁽²²⁾, ⁽²³⁾ qui encadre la pratique enseignante. Cet inspecteur est censé d'abord former cet agir. Maîtriser certaines pratiques intervient normalement avant la capacité d'y réfléchir, au sens d'analyser et d'évaluer selon la taxonomie de Bloom. Maîtriser et réfléchir forment un continuum au niveau duquel la réflexion se développe au fur et à mesure que les individus parviennent à mobiliser des ressources, capables de les conduire à jauger leurs connaissances et compétences, pour amender un premier niveau de maîtrise qui s'amende tout au long de la formation et de la vie. De plus, les travaux de Vial⁽²⁴⁾ nous permettent de noter que la compétence auto-évaluative d'un enseignant professionnel, dont l'auto-questionnement est une compétence de base, ne renvoie pas uniquement à «un retour réflexif formateur»⁽²⁵⁾ sur ses pratiques en vue de les améliorer, mais aussi à la capacité d'interroger le travail de ses apprenants, sachant que c'est par rapport à cela que celle-ci est évaluée en termes de pertinence, d'utilité et d'efficacité. L'évaluation formative aurait pu être envisagée comme compétence à développer chez les enseignants, en ce qu'elle permet de développer cette compétence auto-évaluative et à développer le pouvoir d'agir chez l'enseignant face aux difficultés de ses apprenants. Or, elle n'est pas citée par cet enquêté, ni dans sa forme réflexive, mutuelle, ni dans sa forme auto-évaluative. Réfléchir sur son expérience et ses pratiques quotidiennes n'est possible que si l'on développe chez les formés cette compétence évaluative: cela exige l'intervention d'autrui. Un autre enquêté déclare viser en priorité d'autres compétences: «on vise surtout les techniques de prise en charge des groupes classe [...] c'est-à-dire pour les stagiaires [...] je les forme comment ils se comportent dans la classe je vise surtout la compétence... je ne sais pas par exemple la législation» (E15 106-111). A comprendre ces propos, c'est l'aspect relationnel, la manière de se comporter d'un enseignant au lycée face aux apprenants, avec ses collègues et l'administration, qui importe en premier lieu dans la formation continue que propose aux enseignants l'enquêté en question, qui rejoint en ce sens e11. Celui-ci déclare néanmoins que

cette compétence est introduite récemment: «ensuite nous avons aussi... depuis des années intégré les compétences relationnelles», citée après une compétence plus générale «qui ciblerait toutes les pratiques de classe» (E1e11 87-99). Il n'est pas sans intérêt d'émettre ici une remarque, en nous appuyant sur ce qu'en dit la littérature scientifique à propos de la professionnalisation du métier d'enseignant, qui exige que l'on forme les enseignants à la prise en charge des difficultés de leurs apprenants et l'hétérogénéité de leur niveau. Comme il ressort de l'enquête dont rend compte Kalali: «Entre 1991 et 1993, une enquête réalisée par la direction de l'évaluation et de la prospective révélait que les trois difficultés majeures perçues par les enseignants débutants sont, par ordre d'importance: la gestion de l'hétérogénéité des élèves....»⁽²⁶⁾, c'est ce genre de difficultés qui pose le plus de problèmes à ces derniers, rendant nécessaire une formation à l'évaluation formative. Cette dernière s'inscrit dans la perspective d'une pédagogie différenciée et de réussite. Les enseignants sont censés faire aussi de l'expérience en formation continue de ce type d'évaluation, parce qu'eux aussi ont des difficultés à enseigner le français langue étrangère, comme le met en évidence les propos de l'enquêté e16, chez qui la compétence linguistique est à cibler en premier lieu. Celui-ci affirme que «l'enseignant doit avoir des compétences théoriques la première compétence déjà la première compétence que doit avoir un enseignant de français un PES de français c'est la maîtrise de langue là ce que nous constatons c'est une catastrophe» (E1e16 79-82). De la prise de recul à la maîtrise de la langue à enseigner, en passant par les compétences relationnelles, il est à noter que l'ordre des priorités diffère d'un enquêté à un autre, et que l'évaluation formative à visée régulatrice ne constitue pas une priorité pour eux.

2-4- Formation biaisée à la prise en charge des difficultés:

Pour mieux documenter la formation des enseignants à l'évaluation formative de l'écrit, dans le cadre de la formation continue que proposent les inspecteurs à ces derniers, nous avons jugé utile de poser cette question concernant la formation à la prise en charge des difficultés des apprenants et de l'hétérogénéité de leur niveau. En fait, nous trouvons qu'elle peut révéler d'autres réalités, à même de documenter la manière dont les inspecteurs forment à l'évaluation formative, du fait du rapport qu'entretient celle-ci avec les problèmes de langue des apprenants⁽²⁷⁾. En effet, les réponses que nous avons eues, de la part de nos enquêtés, nous ont permis de classer ces derniers en deux catégories. La première catégorie concerne ceux qui affirment que cet aspect de l'enseignement-apprentissage n'engage pas la responsabilité de l'inspecteur car cela incombe, pour certains, à l'enseignant, et, pour d'autres, aux conditions matérielles. La deuxième catégorie assume cet aspect de la formation, mais tout en versant dans la facilité et la simplicité que leur assure leur propre expertise (expérience et formation). Entre les deux, nous avons relevé toutefois certaines choses en commun que nous préférons laisser surgir au fur et à mesure de l'interprétation que nous faisons des propos collectés et retenus pour ce passage. Commençons par la première dont fait partie l'enquêté e14. Celui-ci déclare ceci: «(...) c'est à l'enseignant de prendre en charge les difficultés rencontrés dans sa salle de classe avec ses élèves (...) même si je suis le formateur je ne peux pas me mettre à la place de l'enseignant» (E1e14 276-279). A s'en tenir à ces propos, cet inspecteur se décharge de sa responsabilité de former à la prise en charge des difficultés des apprenants, en imputant celle-ci aux enseignants. C'est comme si cela va de soi, être enseignant c'est être capable de faire face aux problèmes d'apprentissage de ses apprenants, en y trouvant les solutions qu'il faut. La formation continue en ce sens ne se mêle pas de ce côté de l'enseignement-apprentissage. Cet enquêté voulait-il dire par là que la formation initiale est censée avoir déjà pris en charge ce côté de la formation des enseignants? Si c'est le cas, la formation continue n'accompagne-t-elle pas le développement de compétences professionnelles, dont le diagnostic des difficultés et le pouvoir d'agir face à celles-ci? Le cas échéant, elle se détourne de ce fait des problèmes rencontrés sur le terrain par les enseignants et n'en fait pas un objet privilégié. Ce qui ne peut être admis aujourd'hui. En effet, la formation continue est vue actuellement comme une formation ayant pour visée de rendre l'enseignant capable de résoudre les difficultés d'enseignement-apprentissage et d'aider tous

les apprenants à réussir⁽²⁸⁾. A comprendre les propos de cet enquêté, la formation continue à l'évaluation formative, qui tend à prendre en charge les difficultés de chaque apprenant, ne peut être jamais envisagée comme il le souligne encore «je pourrais jamais lui apprendre comment prendre en charge les besoins de tel ou tel élève ou bien les difficultés de tel ou tel élève» (E14 288-291). D'autres enquêtés le rejoignent en ce sens, mais en invoquant d'autres raisons. Selon eux, les conditions matérielles défavorables comme celles relatives à la surcharge des classes empêchent l'enseignant de mettre en œuvre une pédagogie différenciée, à même de lui permettre de prendre en charge les besoins de ses apprenants. C'est ce qui ressort des propos d'e16 qui répond à notre question, relative à la formation des enseignants sur ce côté de l'enseignement-apprentissage, en partant du contexte épidémique actuel «je pense normalement en ces deux ans normalement l'enseignant a pu concevoir une stratégie celle de la pédagogie différenciée» (E16 273-276). Nous en relevons que la prise en charge des difficultés des apprenants est l'affaire de l'enseignant et qu'il suffit que les bonnes conditions se présentent, comme celles auxquelles a donné lieu la pandémie, pour que ce dernier développe et mette en œuvre des stratégies efficaces. Ces dernières lui permettront de trouver des solutions aux problèmes de ses apprenants, sans formation aucune de la part de l'inspecteur, dans le cadre de la formation continue. Cet exemple du contexte pandémique, ayant permis une scission du groupe classe en sous groupes, a également fait l'objet des propos d'un autre enquêté (E12 709-711). Qu'en est-il du développement de la compétence relative à la mise en œuvre de l'évaluation formative? Est-il naturel comme l'on pensait par le passé de la capacité d'évaluer⁽²⁹⁾? Intervient-il avec le temps pourvu que l'enseignant se mette à l'exercice? Ce que nous devons noter à ce niveau, est que la formation à l'évaluation formative de l'écrit, permettant aux enseignants de prendre en charge les difficultés de leurs apprenants, ne constitue pas pour ces enquêtés un objet de formation, encore moins une priorité.

A ce niveau, nous pouvons déduire à partir de l'analyse des réponses de cette première catégorie d'enquêtés, dont l'expérience en formation des enseignants est «limitée» (E15 301-302) pour reprendre les mots de l'un d'eux, que le centre d'intérêt de cet échantillon d'inspecteurs n'intègre pas la formation à l'évaluation formative de l'écrit comme objet de formation et n'arrive pas à assumer son rôle sur ce plan contrairement à la deuxième catégorie. Les inspecteurs qui relèvent de celle-ci, plus expérimentés, affirment qu'ils assurent ce type de formation mais chacun à sa façon. Ainsi, l'enquêté e13, un inspecteur à une année du départ à la retraite, reconnaît que cette formation est avant tout théorique consistant à expliquer la pédagogie différenciée «alors cette formation ...généralement (...) est théorique il faut reconnaître (...), c'est-à-dire nous faisons appel à des théories de du... de la pédagogie différenciée» (E13 368-372). Fidèles à notre démarche interprétative, procédant par une mise en relation entre les dires de chaque enquêté, d'une part, et, de l'autre part, entre les dires des enquêtés, et ce pour mieux accéder au sens de la réalité, objet d'interrogation, nous rapprochons ce que dit cet inspecteur à propos de la démarche dans laquelle il met en pratique la formation à la pédagogie différenciée et ce qu'il dit viser en priorité, la prise de recul. En effet, la façon de procéder de celui-ci n'intègre pas des modalités réflexives, à même de lui permettre de développer cette compétence chez ses formés. Il aurait pu créer des situations dans lesquelles les formés font l'expérience de cette pédagogie. Cela est d'autant plus vrai qu'il y a une hétérogénéité entre ces derniers au niveau des compétences comme il le constate lui-même (E13 123-125). Cela procède du simple transfert de stratégies toute faites déguisées en expérience – il s'agit beaucoup plus d'une formation théorique, sachant qu'il commence ces propos par le verbe «reconnaître».

2-5- La logique transmissive:

La formation continue des enseignants chez la seconde catégorie d'inspecteurs citée *supra*, puisque la première ne considère guère cela comme faisant partie de ses tâches, consiste à «...inculquer des pistes ... des stratégies ...» (E16 85). Le verbe «inculquer» qui trahit le plus cette logique du conditionnement en tant que théorie de l'apprentissage, renseigne sur le

pouvoir dont jouit le formateur dans ce type de formation et la passivité des formés qui se voient gravés dans leurs esprits malgré eux des stratégies à force de les répéter. Utilisé par un autre enquêté (e14), «il n'y a pas vraiment une méthode standard pour l'inculquer» (E14 34-35), le sème de répétition, qui entre dans la signification de celui-ci, suppose que cette façon de former vise à ce que ces stratégies deviennent à la fin une source de l'agir des enseignants en classe avec leurs apprenants. Cette façon de former renseigne encore une fois sur la logique descendante qu'adoptent les formateurs dans la formation continue qu'ils proposent à leurs formés. Laquelle formation ne respecte pas le principe de la démocratisation des expertises⁽³⁰⁾, ce qui ne peut pas être favorable à l'accompagnement et le développement de la compétence réflexive. Une autre verbalisation sur les pratiques ayant surgi dans notre corpus, susceptible d'avoir un effet négatif sur l'enseignant, a trait au fait d'appliquer des méthodes qui ne conviennent pas à l'âge du formateur.

2-6- Formation peu autonomisante:

Cela se voit clairement dans l'autre façon de procéder de l'enquêté e16 «je dois jouer le clown être comment dirais –je un père quelqu'un qui rassure» (E16 382). Jouer le clown et être un père rappellent également beaucoup plus l'enseignant que l'inspecteur. Les formés sont des adultes en âge de prendre une grande part de responsabilité. Certes le côté relationnel est important dans «le métier de l'humain»⁽³¹⁾, mais cette façon de procéder peut être ressentie comme peu autonomisante par ces derniers, ce qui risque de susciter chez eux le rejet de la formation dont il est question dans les propos de l'enquêté e15. Un autre acte peu autonomisant concerne le fait de faire ressentir son autorité, en tant qu'inspecteur et non en tant que formateur, notamment en ce qui concerne les pratiques évaluatives «nous leur imposons de faire d'abord une évaluation diagnostique» (E13 212). Imposer en formation continue des enseignants porte préjudice à l'identité professionnelle des formés et les amène à ne pas adhérer à ce type de formation, voire à la rejeter carrément. Ce qui est à même de remettre en question l'accompagnement de l'apprentissage de la réflexivité et rendre les pratiques de formation qui s'en réclament inefficaces.

2-7- Former selon ses façons de voir et ses croyances:

Il ressort des réponses des inspecteurs questionnés une certaine divergence entre les enquêtés au niveau conceptuel et pratique. En plus de celle relevée par rapport à l'apprentissage de la réflexivité: seul un inspecteur a parlé de l'apprentissage de la réflexivité, la majorité des enquêtés conçoivent différemment l'acte de former et d'accompagner, notamment sur le plan pratique. En effet, même si tous les enquêtés semblent être d'accord sur le fond: accompagner c'est transférer des expériences passées, celles relatives au passé d'enseignant, ils présentent une divergence d'ordre conceptuel concernant la personne qui assure ce transfert de son expérience. L'inspecteur accompagnateur ou l'enseignant formateur? Ainsi, les deux enquêtés e16 et e15 ont deux conceptions différentes de l'acte en question. Tandis que le premier affirme, comme le montre ses propos: «oui...un accompagnateur et un formateur j'essaie de partager avec eux mes modestes expériences» (E16 387-388), que c'est lui qui se charge de ce transfert; le deuxième tient à souligner que c'est l'enseignant formateur qui s'en occupe: «Cet accompagnement est un processus par lequel on prend en charge les enseignants recrutés par voie de concours, c'est-à-dire ils sont pris en charge par des enseignants plus anciens» (E15 160-163). Les deux façons de concevoir l'acte d'accompagner s'inscrivent dans le cadre d'une formation à caractère transmissif et dans le paradigme de l'enseignant artisan qui suppose que le stagiaire imite l'enseignant ancien en assistant à plusieurs de ses cours «pour voir comme par exemple se comporter» (E15 157-169). Accompagner le développement de ces compétences, à s'en tenir aux propos de ces deux enquêtés, consiste à transférer des façons de faire et à partager des expériences inhérentes. Lequel transfert est susceptible de perpétuer des pratiques non réfléchies, et ne peut être favorable à une formation à caractère réflexif à l'évaluation formative de l'écrit. Revendiquer ce nouveau statut de formateur «moi je préfère ne pas dire

inspecteur mais je préfère dire accompagnateur» (Eie16 73-74), suppose que l'on maîtrise ce qui va avec: d'«un accompagnement réflexif»⁽³²⁾, comme le souligne Philippe Maubant:

«Ce «nouveau» formateur, reprenant et revendiquant une double posture de médiateur et de chercheur, se proposerait d'accompagner les transformations des pratiques éducatives, en introduisant (...) une dimension réflexive sur les pratiques»⁽³³⁾.

L'inspecteur formateur est censé avoir cette capacité de faire réfléchir les enseignants sur leurs pratiques, non pas en mettant les enseignants lors d'une visite d'inspection «devant les faits accomplis» (Eie13127) en leur demandant: «pourquoi vous l'avez fait...comment vous justifiez-vous votre choix» (Eie13 127-129), mais par l'intermédiaire d'une formation à la recherche et par la recherche, à même d'accompagner le développement «d'une fonction critique»⁽³⁴⁾. Les propos de la seconde catégorie d'inspecteurs citée *supra* laissent entendre que la formation à la recherche et à la nouveauté est l'apanage de l'inspecteur. Nous citons à dessein ceux d'e13 qui parle de capacité liée à la prise du recul:

«L'autoformation non au niveau du personnel non ... ça veut dire on est toujours à l'écoute des besoins on est là auprès de nos enseignants et ...de par notre rôle institutionnel (...) en tant que inspecteur formateur nous sommes appelés à répondre à des besoins donc quand on les recense c'est à nous d'assurer la formation» (Eie13 438-444)

Nous en retenons une conception de l'autoformation chez l'inspecteur qui fait intervenir un tiers, l'inspecteur, et qui responsabilise ce dernier et en décharge le premier, l'enseignant. Ce qui ne peut être accepté ni du point de vue linguistique: le préfixe «auto» signifie se former par soi-même, ni du point de vue scientifique: l'autoformation est vue comme une forme personnelle de la formation continue où le formé continue à se former, certes avec l'appui de ressources variables, mais en mobilisant un degré élevé de motivation intrinsèque. Il n'y a que le développement de la compétence qui s'y rapporte, comme nous l'avons dit, qui demande une intervention plus importante de celui-ci. Que faut-il retenir? Nous nous servons du qualificatif «expérimenté» pour pouvoir établir des vérités relatives à cet aspect de la formation. Comment se peut-il qu'un inspecteur expérimenté, qui cumule plus de 17 ans dans l'inspection, conçoive de cette façon l'autoformation, lui qui affirme qu'il vise en priorité la compétence liée à la prise de recul chez l'enseignant? Est-ce dû à une sorte d'insécurité qu'il a ressentie pendant l'entretien, en dépit des précautions méthodologiques prises? Ce qui nous semble implausible à ce stade de l'enquête, et qui serait plutôt liée à une absence de mise à jour de sa formation puisque ses propos dénotent que ce formateur des formateurs manque lui-même de formation, à l'instar de ceux que nous venons de citer les propos précédemment. En somme, la formation continue semble s'appuyer sur un apport personnel qui émane des manières de voir et de penser du formateur. Ces manières sont fonction de l'expertise de celui-ci «on essaie d'apporter ...ce que nous pensons nécessaire et qui pourrait aider l'enseignant à mieux maîtriser ses pratiques de classe...» (Eie11 109-110). La formation continue se ferait en fonction de certitudes et de croyances inhérentes «nous savons ce qu'il l'attend qu'est-ce qu'il a besoin comme référence...référentiel de compétences ...» (Eie13 47-49), sur fond d'un outillage théorique limité, voire de conceptions, de sens commun, biaisées de l'acte de former comme le mettent en évidence ces derniers propos. C'est l'inspecteur qui a besoin d'un référentiel de compétences pour former et non l'enseignant, lesquelles compétences sont susceptibles de limiter l'efficacité de la formation continue. Cette dernière paraît obéir chez la majorité des inspecteurs interrogés à certaines idées fixes, voire à un «leitmotiv» (Eie13 111) qui peuvent l'éloigner de ce qu'elle doit être: une formation répondant à des objectifs bien définis qui l'inscrivent en continuité, comme un prolongement par rapport à la formation initiale.

Conclusion:

Nous avons essayé tout au long de cet article de documenter la manière dont les inspecteurs déclarent comment ils considèrent agir en formation à l'évaluation formative de l'écrit, dans le cadre de la formation continue qu'ils destinent aux enseignants du cycle secondaire. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur une partie des données qualitatives,

issues de notre enquête de terrain conduite auprès de ces formateurs des formateurs. L'interprétation que nous en avons faite a fait surgir, dans le cadre de «la généralisation analytique et non la généralisation statistique»⁽³⁵⁾ trois réalités concernant ce type de formation. La première a trait à la conception biaisée qu'ont ces enquêtés de l'évaluation formative de l'écrit. Celle-ci a du mal à trouver la place qu'elle mérite, du fait de la concurrence des autres types d'évaluation auxquels ces derniers attribuent des fonctions qui lui sont reconnues par de nombreux auteurs versés dans ce domaine. Ainsi, la conception de l'évaluation formative de l'écrit n'est pas considérée dans son rôle de prise en charge des difficultés des apprenants et de l'hétérogénéité de leur niveau, par la formation continue des enseignants. Les jeunes inspecteurs relèguent cette prise en charge à l'enseignant, seul responsable de cela sans implication aucune de la formation continue; alors que pour les inspecteurs plus expérimentés, elle est considérée dans une logique transmissive ou dimension de conditionnement, où il suffit d'appliquer rigoureusement les recommandations, à dominante théorique, des inspecteurs que le temps leur a permis d'acquérir. La conception de l'évaluation formative de l'écrit se limite donc à un simple transfert de stratégies toute faites déguisées en expérience, ce qui est à l'encontre des avancées de la recherche centrant l'évaluation formative de l'écrit sur des modalités réflexives à même de permettre aux enseignants de développer cette compétence. La deuxième réalité qui résulte de la précédente concerne le désintérêt, en formation continue, à l'égard de cette évaluation en question dans la mesure où elle n'est ni citée comme compétence à développer en priorité, ni considérée comme objet de séminaires de formation continue. Pourtant elle gagnerait à l'être dans les propos et les actes de formation des inspecteurs, dans ce contexte de la professionnalisation du métier d'enseignant qui tend vers une école de qualité, l'enseignement, dépassant ainsi la simple fonction de mesure et de constat pour assurer «une fonction essentiellement formative»⁽³⁶⁾. La troisième, quant à elle, se rapporte à l'outillage théorique, indispensable à l'exercice du métier de formateur des formateurs, qui se trouve limité chez ces personnes questionnées, et qui ne répond pas aux enjeux de cette professionnalisation, amenant celles-ci à former selon les idées qu'elles font des outils et pratiques de formation. En définitive, nous pouvons dire à la fin de cet article que les inspecteurs de l'éducation nationale interrogés manquent eux-mêmes de formation, qui leur permet d'accompagner le développement de pratiques réflexives et évaluatives chez les enseignants, susceptibles de les aider à faire face aux problèmes de leurs apprenants à l'écrit notamment en y trouvant des solutions. En ce sens, l'évaluation formative de l'écrit devrait être l'objet premier des deux formations, du formateur et du formé, intégrant l'apprentissage de la réflexivité pour que le partage de l'expérience, multilatérale, ne puisse perpétuer des pratiques non interrogées. Il serait donc utile d'ouvrir comme perspective de recherche, la réflexion sur la formation de formateurs d'inspecteurs.

Bibliographie:

- 1- Commission des communautés européennes. (2007). Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants. Synthèse de document, Conseil et parlement européen. Bruxelles, Bruxelles.
- 2- Bujold, Nérée (2002). La supervision pédagogique. Vue d'ensemble. In Marc Boutet & Nadia Rousseau (Eds.), Les enjeux de la supervision pédagogique des stages (pp 9-22). Saint-Foy: Presses de l'Université du Québec
- 3- Derobertmasure, Antoine, Dehon, Arnaud, Demeuse, Marc (2011). L'approche par problème: un outil pour former à la supervision des stages. Formations et pratiques d'enseignement en question, 13, pp 203-224
- 4- Bertrand, Claude. (2010). Construire des dispositifs hybrides pour la formation continue d'enseignants. Dans G. Baillat, D. Niclot, & D. Ulma, La formation des enseignants en Europe(pp 193-203). De Boeck: Bruxelles.
- 5- Ousseur, Fatiha (2014). Le rôle de la situation d'intégration dans l'acquisition du langage écrit: quel transfert de compétences et quelle place pour l'évaluation? Didacstyle, (6), 206-225.
- 6- De Ketele, Jean-Marie & Gerard, François-Marie (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. Mesure et évaluation en éducation, 28 (3), 1-26.

- 7- De Ketel, Jean-Marie (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV(1), pp 25-37.
- 8- Allal, Linda (2015). Le rôle de la co-régulation dans activités de production textuelle. *Lettre*, volume 3, numéro 14, pp 1-14
- 9- Soulé, Yves & Bucheton, Dominique (2011). Gestes professionnels, posture d'évaluation et rapport à la norme dans un atelier d'écriture au cours préparatoire. Dans Jean-Charles Chabanne & Olivier Dezutter (Dir.), *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français Quelle improvisation professionnelle?* (p129-146). De Boeck: Bruxelles.
- 10- Dezutter, Olivier, Thomas, Lynn & Deaudein, Colette (2011). Les gestes soutenant la régulation des apprentissages en classe de français langue première et d'anglais langue seconde, quels éléments de stabilité et de variation? Dans Jean-Charles Chabane & Olivier Dezutter (Dir.) *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français Quelle improvisation professionnelle?* (p63-78). De Boeck: Bruxelles.
- 11- Toulabi- Thaâlbi, Nouredine (2006). Trois années de réforme de la pédagogie en Algérie: bilan et perspectives. Dans Nouredine Toulabi –Thaâlbi & Sobhi Tawil (Dir.), *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* (pp17-26). UNESCO.
- 12- Bouteflika, Yamina (2010). Formation des enseignants de F.L.E du primaire en Algérie «Retour réflexif sur la formation et la professionnalisation», Université d'Oran Es-Sénia, Algérie.
- 13- Nouioua, Salah (2014). Formation continue des enseignants: utilité institutionnelle et représentations des acteurs. *Psychological & Educationnal Studie*, n°13, pp9-14.
- 14- Ouarzeddine, Ammar, Gomatos, Leonidas & Ravanis, Kanstantinos (2020). Etude comparative des systèmes de formation initiale et continue des enseignants en Algérie et en Grèce. *European Journal of Education Studie*, 6 (10), 67-85.
- 15- Benbouzid, Boubekur (2009). La reforme de l'éducation en Algérie. Casbah: Alger.
- 16- Benziane, Abdelbaki & Senouci, Zoubida (2007). La formation initiale dans les Ecoles Normales Supérieures en Algérie: défis et perspectives. Dans Thierry Karsenti, Raymond-Philippe Garry, Juliette Bechoux & Salomon Tachmeni Ngamo, *La formation des enseignants dans la francophonie diversités, défis, stratégies d'action*(pp 60-71). AUF: Québec.
- 17- Blin Thierry & Schütz, Alfred (1998). *Eléments de sociologie phénoménologique*. L'Harmattan: Paris.
- 18- Van Der Maren, Jean-Marie (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Education et formation. Fondement. Les presses de l'Université de Montréal: Montréal.
- 19- Aktouf, Omar (1997). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Introduction à la démarche classique et une critique. Presse de l'Université du Québec, Montréal.
- 20- Miles, Matthew & Huberman, Michael (1994). *Analyse des données qualitatives*. SAGE Publication LTD: London.
- 21- N'Da, Paul. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. L'Harmattan: Paris.
- 22- Bronckart, Jean-Paul (2005). *Une introduction aux théories de l'action*. Genève: Carnets des Sciences de l'éducation.
- 23- Vanhulle, Sabine (2009). Evaluer la professionnalité émergente des futurs enseignants: un pari entre cadres contraignants et tensions formatives. Dans L. M. Lopez & al., *Evaluation en tension* (pp 165-199). De Boeck supérieur: Paris.
- 24- Vial, Michel (1993). *L'autoévaluation, entre autocontrôle et autoquestionnement*. En question, Aix-en-Provence.
- 25- Perréard-Vité, Anne, Lopez-Mottier, Lucie, Minten, Peter & Loeffler, Alexandre (2009). Quand l'évaluation formative des enseignements devient source de développement professionnel et institutionnel. Dans Lucie Mottier Lopez & Crahay, Marcel. *Evaluation en tension* (pp 127-144). De Boeck supérieur: Bruxelles.
- 26- Kalali, Faouzia (2005). Gestion de la motivation en classe: un savoir d'action en quête de théories. Dans Jean-Pierre Astolfi, *Savoirs en action et acteurs de la formation* (pp 213-229). Publications de l'université de Rouen: France.
- 27- Moussaoui, Nassima (2014). L'erreur et la norme dans l'évaluation formative des productions écrites, *Didacstyle*, numéro 5, pp 68-85.
- 28- Sensevy, Gérard (2002). La formation continue des professeurs: éléments de réflexion et propositions, *Le français aujourd'hui*, numéro 136, pp 7-11.

- 29- Vial, Michel (2006). Les relations entre formation et évaluation: perspectives de recherches. *Mesure et évaluation*, numéro 29, pp 81-98.
- 30- Morissette, Joëlle (2009). Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignants du primaire: une perspective interactionniste, Université de Laval Québec.
- 31- Vial, Michel (2006). Les relations entre formation et évaluation: perspectives de recherches. *Mesure et évaluation*, numéro 29, pp 81-98.
- 32- Boutet, Marc & Villemain, Rémy (2014). L'accompagnement: un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Phronesis*, volume 3, numéros 1-2, pp 81-89.
- 33- Maubant, Philippe (2005). Les savoirs constitutifs des pratiques professionnelles des éducateurs: le cas des nouvelles configurations éducatives. Dans J-P Astolfi, *Savoirs en action et acteurs de la formation* (pp 151-175). Publications de l'université de Rouen: France.
- 34- Kalali, Faouzia (2005). Gestion de la motivation en classe: un savoir d'action en quête de théories. Dans Jean-Pierre Astolfi, *Savoirs en action et acteurs de la formation* (pp 213-229). Publications de l'université de Rouen: France.
- 35-Tchankam, Jean-Paul, Ndoume Essingone, Hervé & Tchagang, Emmanuel (2020). Portée et limites de la recherche qualitative. Dans Soufyane Frimousse, Jean-Marie Peretti (Dir.) *Produire du savoir et de l'action. Le vade-mecum du dirigeant-chercheur* (p 165-174). EMS Editions: Paris.
- 36- Benbouzid, Boubekeur (2009). *La reforme de l'éducation en Algérie*. Casbah: Alger.

دور الجمعيات المهنية في التنمية المحلية من خلال آلية الابتكار الاجتماعي دراسة عينة من الجمعيات المهنية لولاية الجزائر العاصمة سماح بوعقال

جامعة باجي مختار - عنابة، semahbouagal@gmail.com

تاريخ القبول: 2023/06/20

تاريخ المراجعة: 2023/06/18

تاريخ الإيداع: 2023/02/19

ملخص

برز القطاع الثالث في العقد الأخير كفاعل هام في التنمية إلى جانب القطاعين الخاص والعام لما يحمله من ابتكارات اجتماعية، والجمعيات المهنية أحد أهم منظماته التي تقع بين القطاع العام والسوق، التي يؤسسها (أرباب الأعمال، مسيرو المؤسسات ص/م، مهنيون، حرفيون...)، تهدف هذه الدراسة لاستكشاف الدور الابتكاري للجمعيات المهنية المحلية في الجزائر، ولتحقيق هذا الغرض تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، والمعالجة الإحصائية للبيانات، توصلت الدراسة إلى أن الجمعيات المهنية المحلية لولاية الجزائر العاصمة تدعم التنمية المحلية من خلال تعزيز الابتكار الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: قطاع ثالث، جمعيات مهنية، ابتكار اجتماعي، تنمية محلية.

The role of professional associations in local development through the mechanism of social innovation (studying a sample of professional associations in Algiers)

Abstract

The third sector has emerged in the last decade as an important actor in development due to the social innovations it brings, Professional associations are one of the most important organizations, which situate between the public sector and the market. Therefore, this study aims to explore the innovative role of local professional associations in Algeria, This study relied on the analytical descriptive approach, and the statistical treatment of data, This study concluded that the local professional associations of the state of Algiers support local development by promoting social innovation.

Key words: Third sector, professional associations, social innovation, local development.

Le rôle des associations professionnelles dans le développement local à travers le mécanisme de l'innovation sociale (étude d'un échantillon d'associations professionnelles à Alger)

Résumé

Le tiers secteur s'est imposé au cours de la dernière décennie comme un acteur important du développement en raison des innovations sociales qu'il apporte. Les associations professionnelles sont l'une de ses organisations, qui se situent entre le secteur public et le marché. L'étude vise à explorer le rôle innovant des associations professionnelles locales en Algérie. L'étude s'est appuyée sur l'approche descriptive analytique et le traitement statistique des données. L'étude a conclu que les associations professionnelles locales d'Alger soutiennent le développement local en favorisant l'innovation sociale.

Mots-clés: Tiers secteur, associations professionnelles, innovation sociale, développement local.

المؤلف المرسل: سماح بوعقال، semahbouagal@gmail.com

- توطئة (مقدمة):

كثيرا ما يتبادر إلى الذهن أن الجمعيات ينحصر دورها في التكتل من أجل الدفاع عن بعض الحقوق المسلوقة شأنها شأن النقابات، أو افتكاك بعض الأدوار المكمل للنيارات السياسية، الدينية، الاجتماعية...، لذا غالبا ما تلقى لامبالاة شعبية، أو قمعا حكوميا، لكن بعد الأزمة المالية العالمية 2008، بدأ الحديث في الأدبيات العلمية عن دور القطاع الجمعوي في التنمية من خلال آلية الابتكار الاجتماعي، وتهدف هذه الدراسة إلى استكشاف دور الجمعيات المهنية المحلية في الجزائر، ولتحقيق هذا الغرض، اعتمدت هذه الدراسة على مراجعة الأدبيات العلمية لتحديد مفهوم الجمعية المهنية، خاصة أن المشرع الجزائري لم يضع تعريفا خاصا بالجمعية المهنية، بل جاء تعريفها ضمن السياق العام لتعريف الجمعيات كما هو وارد في القانون المتعلق بالجمعيات 06/12، ثم تم عرض الجدول القائم حول دور الجمعيات المهنية في التنمية المحلية، باعتبارها رافعة للابتكار الاجتماعي، ومن أجل ربط الجانب النظري بالواقع المعاش تم استجواب عينة عشوائية من رؤساء الجمعيات المهنية بالجزائر العاصمة بهدف استكشاف دور الجمعيات المهنية المحلية في تفعيل الابتكار الاجتماعي ودعم التنمية المحلية، ومن هنا نطرح الإشكالية التالية: هل تسعى الجمعيات المهنية المحلية لولاية بالجزائر العاصمة لتفعيل الابتكار الاجتماعي؟ ولحل هذه الإشكالية تم اعتماد الفرضية التالية: تسعى الجمعيات المهنية المحلية لولاية الجزائر العاصمة لتفعيل الابتكار الاجتماعي لدعم التنمية المحلية.

أدوات الدراسة:

المسح المكتبي الإلكتروني: تم الاعتماد على محركات الباحث العلمي google scolaire، هذا بالإضافة إلى منصة البحث الوطنية sndl، للاطلاع على المقالات والكتب ذات الصلة بموضوع الدراسة.

تصميم استبيان: تم الاعتماد على تصميم استبيان لقياس الابتكار الاجتماعي لدى الجمعيات المهنية الولائية بالجزائر العاصمة، وفق مجموعة من المعايير التي تضمنتها شبكة توصيف الابتكار الاجتماعي الصادرة عن 8 معايير رئيسية من طرف AVIS (Agence accompagne le développement de l'économie sociale et solidaire et de l'innovation sociale en France et en Europe).

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة في سياق تغير الإطار القانوني للجمعيات بصدور دستور 1 نوفمبر 2020، وما أبداه من أهمية لمشاركة الجمعيات في تدبير الشأن المحلي، بالإضافة إلى تركيز جهود الدولة على دعم أصحاب المؤسسات وأرباب العمل من أجل إنعاش الاقتصاد الوطني، وما رافقه من ظهور للجمعيات المهنية الجديدة كجمعية مسيري المؤسسات الصغيرة والمتوسطة... إن هذه التوليفة (مشاركة المجتمع المدني، تنامي المؤسسات الناشئة، ظهور جمعيات مهنية جديدة) تطرح تساؤلا ملحا حول دور الجمعيات المهنية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية المحلية، ما قد ينبئ بأثر هذه الجمعيات في ظل توليفة المتغيرات الجديدة على المجتمع والدولة.

الدراسات السابقة:

أظهر المسح المكتبي الإلكتروني على الباحث العلمي google scholar أن الدراسات السابقة للقطاع الجمعوي في الجزائر تتلخص في:

دراسات نظرية خاصة بالقطاع الجمعوي والتي انصب اهتمامها على تتبع دور الحركة الجمعوية تاريخيا أثناء الحقبة الاستعمارية داخليا وخارجيا، وتتبع تطور الأطر القانونية المرافقة للتغيرات السياسية والاقتصادية

والاجتماعية بعد الاستقلال، بالإضافة إلى دراسات ميدانية خاصة بالقطاع الجمعي والتي ركزت على المجال الاجتماعي المحلي، تعكس هذه الدراسات النظرة التقليدية المتمثلة في الدور الوظيفي للقطاع الجمعي الذي يعمل على سد ثغرات التنمية التي لم تغطيها السياسات الحكومية، أو كفاءة السوق، كما تتوجه جل فرضياتهم حول صلاية الإطار القانوني المجسدة في تشديد الرقابة الإدارية والمالية على نشاط الجمعيات الجزائرية محليا ووطنيا ودوليا، لكن لم تسجل أي دراسات تخص المجال المهني والتي تتمتع باستقلال مالي معتبر نظرا لأنها تمول من اشتراكات المهنيين والذين غالبا هم من أصحاب المهن الحرة، وأرباب عمل أو مسيرين لشركات والمؤسسات) بالإضافة إلى أنه لم تسجل أي دراسات حول دور القطاع الجمعي في الجزائر في إحداث التغيير الاجتماعي والمجتمعي من خلال آلية الابتكار الاجتماعي، باعتبار الابتكار محركا للتنمية.

الدراسة الحالية:

تتميز الدراسة الحالية في كونها تحمل نظرة جديدة لدور الجمعيات المنهية في التنمية المحلية، حيث إن الدراسات السابقة كانت ذات رؤية عامة للعمل الجمعي، وليست دراسات خاصة بجمعيات ذات طابع معين رغم وجود اختلافات بين الجمعيات من حيث طابعها واستقلالها المالي، وأهدافها وقوة تأثيرها، ما يجعل نتائج الدراسات المتوصل إليها عامة وغير دقيقة.

1- الجانب النظري:

1-1 أدبيات حول الجمعيات المهنية:

1-1-1 تعريف الجمعية المهنية:

عرفت وزارة التنمية الاجتماعية لسلطنة عمان الجمعية المهنية: بأنها " جمعيات تعنى برعاية مصالح أصحاب المهنة الواحدة وبالشؤون الفكرية والثقافية والأدبية، وتضم أصحاب المهنة الواحدة كالمهندسين والأطباء والاجتماعيين والاقتصاديين والمحاسبين.. الخ، من ذوي التخصص العلمي الواحد، وتسعى إلى الإسهام في خدمة المجتمع من خلال استثمار كفاءات وخبرات أعضائها، فضلاً عن السعي للارتقاء بمستواهم المهني والثقافي"⁽¹⁾.

تسمى الجمعية المهنية أيضا المجتمع المهني، أو منظمة مهنية، أو هيئة مهنية وهي عادة منظمة غير ربحية مسجلة بموجب قانون الضرائب للولايات المتحدة أو قانون الضرائب للبلد الذي تعمل فيه المؤسسة، والذي يهدف إلى النهوض بمهنة معينة، والنهوض بمصالح الأفراد العاملين في تلك المهنة،"⁽²⁾

تؤسس الجمعية من أجل الاعتراف بالمهنة أو تأكيد التعريف بمهنة معينة، أو من أجل الحفاظ على الوضع الاجتماعي للمجموعة الاجتماعية أو تحسينه، وهذا لا يكون عرضيا بل يتضمن أشكالاً من التعاون والتنسيق والمشاركة في بناء التمثيل من خلال الإجراءات الجماعية التي ينتجها الفاعلون في المجال المهني"⁽³⁾.

عادة ما يكون المجتمع المهني عبارة عن منظمات خاصة مسجلة أيضا في قانون الضرائب، ويهدف تأسيس الجمعية المهنية إلى تجميع المشتركين في المهنة لتحقيق أهداف تتعلق بالمساواة، وتسهيل تحسين الأداء، والدفاع عن مصالح الأعضاء"⁽⁴⁾.

1-1-2 دور الجمعيات المهنية:

أ- الدور التقليدي للجمعيات المهنية: (التنمية المهنية من خلال تثمين الخبرة والمعرفة): يكمن الدور الأساسي للجمعيات المهنية في:

الاتصال والمراقبة: تشكيل شبكة تواصل ما بين العاملين في المهنة (réseautage)، من خلال تنظيم اللقاءات والاجتماعات الإدارية والمؤتمرات بهدف مناقشة، وتبادل ومشاركة المعارف المتعلقة بمجال المهنة ما يسمح للأعضاء بتنمية وتحسين أدائهم، كذلك يمكن الأعضاء الأكثر خبرة، أو المنخرطين منذ مدة طويلة، من متابعة وتوجيه وإرشاد المنخرطين الجدد أو الأقل خبرة ما يساعدهم على الالتزام المسؤول تجاه المهنة (monitoring).

التدريب: الحفاظ على تثمين معرفتهم من خلال الاقتراح المنتظم للطرائق والتقنيات الجديدة أو الأدوات الحديثة المستعملة المتعلقة بالمهنة، من خلال تنظيم التظاهرات العلمية وتدريب المنخرطين.

أخلاقيات المهنة: أحيانا تكون بعض الممارسات المتعلقة بأخلاقيات المهنة غير واضحة، ما قد يطرح تساؤلا حول هذه الممارسات، لذا يمكن للأعضاء من خلال تواصلهم الإجابة عن هذه الإشكالية، من خلال الدعم الهيكلي للمهنيين⁽⁵⁾.

عُرِفَت هذه الأدوار التقليدية للجمعية المهنية قبل ظهور الاقتصاد الاجتماعي التضامني والذي عرفته وزارة الاقتصاد الفرنسية في القانون رقم 856-2014 المنشور في 1 أوت 2014 بالجريدة الرسمية رقم 176 على أنه: "نمط من ريادة الأعمال والتنمية الاقتصادية تتكيف مع جميع مجالات النشاط البشري التي يلتزم بها الأشخاص المعنويون بموجب القانون الخاص، والمكون في شكل تعاونيات، أو تعاقدات أو المؤسسات أو الجمعيات التي يحكمها قانون 1 جويلية 1901م"⁽⁶⁾.

يضم الاقتصاد الاجتماعي المؤسسات التي تقع بين القطاع غير الربحي والسوق، ولم يتم الاعتراف به في فرنسا إلا في سنة 2014، لكن قانون الجمعيات في فرنسا يعود إلى تاريخ تأسيس الجمعيات بموجب القانون الخاص في 1 جويلية 1901م، والذي عرف الجمعية على أنها "الاتفاقية التي بموجبها يجمع شخصان أو أكثر بطريقة دائمة معرفتهم، أو نشاطهم لغرض آخر غير تقسيم الأرباح"⁽⁷⁾.

وقد تضمنت المرحلة الانتقالية في الجزائر الحفاظ على الموروث الفرنسي للنظام الجمعي إلا ما تعارض مع السيادة الوطنية وفق ما جاء في القانون 60/157 الصادر في 31 ديسمبر 1962م.

واستمرت الإصلاحات التي مست القطاع الجمعي في الجزائر لتواكب التوجهات الأيديولوجية للبلاد، فقد صدر الأمر 79/71 المتعلق بالجمعيات الصادر بتاريخ 03 ديسمبر 1971م والذي عرف الجمعية في مادته الأولى بأنها "اتفاق يقوم بمقتضاه عدة أشخاص وبصفة دائمة على وجه المشاركة بمعارفهم ونشاطاتهم ووسائلهم المادية للعمل من أجل غاية محددة الأثر، ولا تدر ربحا"⁽⁸⁾.

وهذا التعريف قد غير مفهوم الجمعية المنصوص عليه في قانون الجمعيات الفرنسي خاصة ما تعلق بأرباح الجمعية، فلم يقتصر على منع تقسيم الأرباح بل منعها من أن تدر أي ربح، هذا ما أفقدها قدرتها على التمويل الذاتي وفتح المجال للتمويل الحكومي، ما زاد من هيمنة الدولة عليها.

وتواصلت موجة الإصلاحات المتأثرة بالوضع السياسي والاقتصادي للبلاد حيث إنه وعقب الانفتاح السياسي للبلاد تم إصدار قانون الجمعيات 31/90 المؤرخ في 4 ديسمبر 1990م، حيث عرفت المادة 02: الجمعية هي اتفاقية تخضع لقوانين المعمول بها ويجتمع في إطارها أشخاص طبيعيين ومعنويين على أساس تعاقدية ولغرض غير مريح كما يشتركون في تسخير معارفهم ووسائلهم، لمدة محددة من أجل ترقية الأنشطة ذات الطابع المهني، والعلمي، والديني، والتربوي والثقافي على الخصوص⁽⁹⁾.

قد حدد هذا التعريف مجال نشاط الجمعيات من خلال تحديد طابعها والذي تمثل في المجال الاجتماعي الذي انسحبت منه الدولة تاركة وراءها فراغا أولته للعمل الجماعي، والمحافظة على شرط الغرض غير المريح، عكس ما كان معمولاً به في القانون الفرنسي الصادر في جويلية 1901م، أي إمكانية ممارسة أنشطة مريحة مع شرط أن يكون الهدف الأول لتأسيس الجمعية غير المريح أي يمكن تحقيق المريح كهدف ثانوي من الأنشطة التي تقوم بها الجمعية، لكن لا توزع الأرباح على الأعضاء بل يعاد استثمارها في نشاط الجمعية.

كما استمر توسيع مجال نشاط الجمعيات ليشمل مجالات حقوق الانسان، والبيئة، والعمل الخيري التطوعي، بصدر القانون العضوي للجمعيات 06/12 المؤرخ في 15 جانفي 2012م.

صنفت الجمعيات في القانون الأساسي للجمعيات في إطار القانون 06/12 إلى "جمعيات بلدية تضم عشرة (10) أعضاء، وجمعيات ولائية تضم (15) عضواً منبثقين عن بلديتين على الأقل، وجمعيات ما بين الولايات تضم (21) عضواً منبثقين عن (3) ولايات على الأقل، وجمعيات وطنية تضم (25) عضواً منبثقين عن 12 ولاية على الأقل⁽¹⁰⁾.

وتتنظم الجمعيات في الجزائر تحت هيكل المجتمع المدني يشرف على تنظيمه المرصد الوطني للمجتمع المدني، وهو شريك للدولة في تحقيق أهداف التنمية المحلية والممارسة الديمقراطية⁽¹¹⁾.

كشفت التعريفات السابقة للجمعيات عن عدة تغيرات في الدور الوظيفي للقطاع الجماعي في الجزائر وهذا التغير كان مدفوعاً بالتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للبلاد، كما يكشف التعريف الأخير للجمعيات عن تولي الجمعيات دوراً اجتماعياً تقليدياً موجهاً ومكملاً للدور الدولة، وهو ناجم عن انسحاب الدولة من أداء دورها الاجتماعي، مع انفتاح صوري للدولة على العمل الجماعي، ما يستدعي ضرورة تطوير أداء الجمعيات من الدور التقليدي إلى الدور الحديث وذلك لتمكين القطاع الجماعي من سد ثغرات التنمية الناتجة عن انسحاب الدولة، مع تطوير الأداء الجماعي المهني من تنمية المهنة إلى المساهمة في تنمية المجتمع عن طريق آلية الابتكار الاجتماعي.

تعتبر الأدبيات العلمية أن الجمعيات المهنية تقع تحت مظلة الاقتصاد الاجتماعي التضامني وليس المجتمع المدني، إلا أنه في ظل غياب الاعتراف القانوني بالاقتصاد الاجتماعي التضامني في الجزائر، تم ضم الجمعيات المهنية إلى المجتمع المدني، هذا الأخير "يتمتع بالقدرة على تعويض فشل السوق (صاحب المشروع الرأسمالي لا يجد مصدر ربح كاف) أو الفشل العام (عدم فعالية السياسات العامة) في مواجهة الصعوبات التي تواجهها الدولة لمحاربة المشكلات الاجتماعية الحالية أو المحتملة الظهور كالفقر، والإقصاء، والتهميش، واللامساواة الاجتماعية، وغيرها"⁽¹²⁾.

ب- الدور الجديد للجمعيات المهنية: (الابتكار الاجتماعي كآلية للجمعيات المهنية لتحقيق التنمية المحلية):

إن ظهور الاقتصاد الاجتماعي التضامني أعطى نظرة جديدة للمنظمات الغير الربحية، فهو يحقق وظائف اجتماعية أخرى غير القضاء على الفقر والتهميش، كالدفاع عن الحقوق الاقتصادية والاجتماعية، والتجارة العادلة، والمنافسة العادلة، والتكافل الاجتماعي، وخلق مساحات ديمقراطية، وتعديل العلاقات الاجتماعية، وقد أخرج الجمعيات المهنية من دورها التقليدي المتمثل في تنمية المجتمع المهني إلى الدور الحديث المتمثل في التنمية المجتمعية بحيث "تسمح الجمعية المهنية بالتواصل بين الأعضاء للمساعدة في نمو الأعمال التجارية والشخصية في سياق مهني؛ وتعمل كقناة اتصال بين الأعضاء والمجتمع"⁽¹³⁾.

كما "توفر الجمعيات المهنية أسساً مؤسسية لتطوير ونشر الابتكارات، كما أن تطوير نظام مؤسسي محدد يمكن من خلاله تسهيل مشاركة الجمعيات في تبني الابتكارات"⁽¹⁴⁾.

لم يعد دور الجمعيات المهنية مقتصرًا على تطوير نظام مؤسسي للاتصال ومناقشة وتبادل المعرفة بل تطوير نظام مؤسسي لنشر الابتكار، وينظر الباحثون إلى الجمعيات المهنية باعتبارها إحدى مؤسسات الاقتصاد الاجتماعي التي تعمل كرافعة للابتكار الاجتماعي. ويظهر هذا الدور في مقاربتين أساسيتين هما:

- مقارنة الدور الوظيفي:

تشغل فيه الجمعيات المهنية (باعتبارها أحد الفاعلين في الاقتصاد الاجتماعي) المساحات الشاغرة التي تركها الاقتصاد العام واقتصاد السوق سعيًا لسد ثغرات في التنمية، فالجمعيات المهنية أفضل من الدولة في تحقيق الاستجابة للتطلعات الاجتماعية من خلال خبرتها ومعرفتها المكتسبة من ممارسة المهنة، ما يسمح لها بالاستجابة للاحتياجات والرغبات الاجتماعية غير الملّاة كليًا أو تلك الملّاة بشكل غير كافٍ، أو تلك الحاجات التي من المحتمل ظهورها مستقبلاً، ونظراً لقربها من المجتمع تشكل الجمعية المهنية قناة اتصال بين أصحاب المهنة والمجتمع والدولة، ما يسمح بتطوير استجابتها للاحتياجات الجماعية الجديدة.

- مقارنة الدور التحويلي:

يعود تاريخ ظهور الابتكار التحويلي إلى الحركات الاجتماعية التي ظهرت في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية خلال النصف الثاني من القرن 18م، ففي بريطانيا حدثت عام 1760م، سلسلة من المنازعات التي قامت على ثلاثة صراعات رئيسية، أولاً يقوم تجار الفحم في "شادويل" و"ابيينغ" بالقرب من ميناء لندن الرئيسي بعرقلة بيع وتشهيل الفحم لتدعيم مطالبهم لرفع معدلات البيع بالتجزئة، ثانياً يضغط نساو الحرير في الطرف الشرقي من لندن خاصة سبييتيلفاديزا على أصحاب الحوانيت الذين يستقطعون من أجورهم وأيضاً على عمال المياومة الذين يوظفون على الإنتاج مقابل أجر أقل وذلك بتمزيق القماش من على الأنوال الخاصة بخصومهم، ثالثاً إعصار شعبي يزأر حول شخصية "جون ويلكز John Wilkes" وهذا الأخير يمثل ابتكاراً أطل بظلاله على الحركة الاجتماعية والذي دخل البرلمان عام 1757م، وكان محرر صحيفة معارضة للإدارة الملكية، رداً على صحيفة بريتون the Briton المناصرة للحكومة"⁽¹⁵⁾.

الحركات الاجتماعية هي مهد الابتكار الاجتماعي والذي ظهر في بدايته كمطالب اقتصادية واجتماعية، مثلته جماعات غير رسمية من أجل تلبية احتياجات جماعية، والمعبر عنها بغضب اجتماعي تميز بارتكاب أعمال عنف (عرقلة في الشوارع، تمزيق القماش، تخريب منتجات في الحوانيت، تأييد شعبي في شوارع لندن لويلكز....)، لكن الابتكار الاجتماعي أصبح أكثر رسمية منذ أن بات تأسيس النقابات والجمعيات مخصصاً به من قبل الحكومات، وقد كان لحرب السبع سنوات (1756م - 1763م) دفعة رئيسية لهذا الابتكار، لقد حاربت فرنسا وبريطانيا بعضهما في أعالي البحار وفي الأمريكيتين وفي آسيا، وعلى الرغم من أن بريطانيا حققت نصراً ساحقاً إلا أن الجهود الحربية استنزفت الخزينة البريطانية، وتركزت الحكومة مثقلة بالديون، فحاولت السلطات البريطانية تعويض بعض الخسائر المالية بتوزيع التكلفة العسكرية على عدد من المعاملات التجارية والقانونية، وفرضت الجمارك رسوماً وطوابع باهظة، فجاءت المقاومة ضد قانون الطوابع والجمارك للتوحيد بين المستعمرات، ولم يتم إبطال قانون الطوابع لسنة 1766م، إلا بعد أن شكل التجار والحرفيون مقاومة كبيرة، حيث أسس تجار بوسطن جمعية تشجيع التجارة في ستينيات القرن 18م، (1760م) ضد الضرائب والإجراءات المغالية فيها، وفي سنة

1766م نظم اتصال بين جميع التجار الوطنيين في كل المستعمرات⁽¹⁶⁾ "وصاغوا منشورا احتجاجيا ضد الجباية على المستعمرات، وشكلوا شبكة متسعة من الجمعيات الوطنية المشجعة على الإنتاج الأمريكي لخفض الاعتماد على الواردات البريطانية، وقد اتبع التجار برنامجاً عبر تحرك قانوني متأن"⁽¹⁷⁾.

ومثلت هذه الحركة ابتكار اجتماعيا قاداته جماعات رسمية وقانونية، أحدثت تغييرا اجتماعيا بإعادة تنظيم العلاقات التجارية بين بريطانيا ومستعمراتها، التي كانت تتحدد سابقا من خلال التيار السياسي لوحده من خلال تمرير القوانين على البرلمان لمناقشتها والمصادقة عليها، دون إشراك بقية الفاعلين وأصحاب المصالح الآخرين. تسمح هذه الرؤية بتحدي المؤسسات كمعايير أو قواعد أو قيم المجتمع، كما تتحدى البعد المؤسسي لنموذج التنمية (أي السوق، والدولة، والشبكات، والتنظيمات، والمجتمعات) ويحدث التحول الاجتماعي من خلال الدفاع عن الحقوق الاجتماعية، والتكامل الاقتصادي، وخلق مساحات ديمقراطية.

1-2- أدبيات في الابتكار الاجتماعي:

1-2-1- تنظيم الابتكار الاجتماعي:

رغم أن ظهور الابتكار الاجتماعي في النصف الثاني من القرن 18م، إلا أن تنظيم الابتكار الاجتماعي لم يظهر في الأدبيات العلمية إلا مع كتابات بيتر دراكر (1909-2005م) في مؤلفه الابتكار وريادة الأعمال، حيث يرى دراكر أنه "من المستبعد لأي بلد أن يكون مبتكرا ورياديا في مجال التكنولوجيا المتقدمة دون امتلاكه اقتصادا رياديا، فالتكنولوجيا المتقدمة رأس التقدم بيد أن ما من رأس بغير جسد لذا لن يحيا هذا الأخير بدون القطاعات الأخرى"⁽¹⁸⁾.

كما يرى دراكر ضرورة الابتكار الاجتماعي كرد على ما تخلفه التكنولوجيا المتقدمة، من آثار على المجتمع "فالعمال الذين يعملون في الصناعات الثقيلة الذين يعلمون أن وظائفهم لن تدوم، والمبعدون من المصانع التقليدية والمفتقرون للمهارة والكفاءة الاجتماعية والخبرة لن يتوقفوا عن المقاومة ضد الابتكارات بدافع الشعور بالعجز والخوف والضياع فهم يفنقرون للقدرة على مساعدة أنفسهم، لكن لديهم قوة كافية أكبر للمعارضة واستخدام حق النقض والعرقلة، لذا يجب أن يهتم المجتمع بتوظيفهم، ولو في وظائف منخفضة الدخل وهذا ما سماه دراكر سياسة رعاية الفائض العمالي"⁽¹⁹⁾.

من جهة أخرى يرى دراكر أن الابتكار الاجتماعي "ضروري من أجل التخلي عن السياسات المالية والجباية البالية والسياسات الاجتماعية والمؤسسات العمومية التي عفا عنها الزمن، فالابتكار الاجتماعي يسمح بتدبير آلية سياسية للتخلص من القديم والعقيم في الحكومة، فما من سياسة تستمر إلى الأبد، فكل هيئة حكومية أو قانون عام يسقط بعد فترة من الزمن لأنها لم تعد تجدي نفعاً في أداء عملها، لذا يجب تطوير الآلية اللازمة لصياغة قوانين جديدة"⁽²⁰⁾.

كما يرى دراكر أن المهنيين في المجتمع الريادي هم بحاجة إلى التعليم المستمر، لأنهم بعد مدة من الزمن من ممارستهم للمهنة واكتسابهم للمهارات والمعارف والأدوات، سيقومون بأشياء جديدة ومختلفة تماما وستكون لهم أهداف مختلفة، وستقع عليهم المسؤولية وحدهم في التعلم وإعادة التعلم، ما يستوجب على جميع المستويات تفكير جديد ونهج جديد"⁽²¹⁾.

يجزم دراكر بأن التنمية أساسها الابتكار ومن أجل تنمية متوازنة اقتصاديا واجتماعيا لابد من تطوير الابتكار الاجتماعي للحد من التأثيرات السلبية للتطور التكنولوجي، كما يمكن للابتكار الاجتماعي تطوير آلية قوية ضد

المقاومة الاجتماعية للابتكارات التكنولوجية، ويمكن للابتكار الاجتماعي أن يشكل دفعة قوية للاقتصاد من خلال تطوير آلية منهجية للتخلي عن السياسات المالية، والقانونية، أو المؤسسات والهيئات الحكومية القديمة، التي لم تعد تقيد في تغطية الاحتياجات الجديدة، حيث "يوفر الابتكار الاجتماعي حلولاً فعالة للقضايا المعقدة التي لا يمكن للدولة ولا السوق الاستجابة لها بمفردهما" (22).

1-2-2- الفاعلون في الابتكار الاجتماعي:

ينتشر الابتكار الاجتماعي على نطاق واسع في كل من القطاع الخاص والعام والقطاع الثالث، أو لدى الأفراد من خلال التنظيمات أو السياسات أو القوانين والتشريعات في الدولة، كما هو موضح في الجدول:

جدول (01): الفاعلون في الابتكار الاجتماعي

القطاع العام	القطاع الخاص	القطاع الثالث	الأفراد
السياسات الحكومية، المؤسسات الاجتماعية....	المسؤولية الاجتماعية، التسويق الاجتماعي، الإنتاج والاستهلاك المسؤول....	منظمات غير حكومية، غير الربحية كمنظمات المجتمع المدني ومنظمات الاقتصاد الاجتماعي التضامني (جمعيات، تعاونيات،...)	حقوق الإنسان، حقوق المرأة والطفل...

المصدر: الباحثة

يعرفه المجلس الأعلى للاقتصاد الاجتماعي والتضامني الفرنسي: الابتكار الاجتماعي على أنه تطوير استجابات جديدة للاحتياجات الاجتماعية الجديدة أو التي لم يتم تلبيتها بشكل جيد في ظل ظروف السوق الحالية والسياسات الاجتماعية، بما في ذلك مشاركة وتعاون الجهات الفاعلة المعنية، ولا سيما المستعملين والمستخدمين" (23).

1-2-3- توصيف الابتكار الاجتماعي:

غالبا لا يأتي الابتكار الاجتماعي منفصلا عن بقية الأبعاد المشكلة للابتكار، وتتحدد أبعاد الابتكار في ستة أبعاد محتملة للابتكار أحدها الابتكار الاجتماعي، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (02): أبعاد الابتكار

الابتكار التسويقي والتجاري	الابتكار في الأساليب والتنظيم	ابتكار المنتجات والخدمات و
تغيير في طريقة التقديم والتوزيع والتسعير والترويج للمنتج.	تغيير طريقة تنظيم الشركة لعملها أو في السلسلة اللوجيستكية الخاصة بها.	تحسين المنتجات أو الخدمات أو الاستخدامات الحالية أو إدخال أخرى جديدة.
ابتكار نماذج الأعمال	الابتكار التكنولوجي	الابتكار الاجتماعي
إعادة تنظيم هيكل الدخل والتكلفة.	خلق أو إدماج واحدة أو أكثر من التقنيات الجديدة.	الاحتياجات التي لم يتم إشباعها أو تم إشباعها بشكل غير مرضٍ

source: guide "innovation nouvelle génération", Bpifrance, 2015.

تعتبر المنظمات غير الحكومية وغير الهادفة للربح الجديدة ابتكارا اجتماعيا، كما أن الاستجابات والحلول التي تقدمها المنظمات غير الربحية وغير الحكومية ابتكارات اجتماعية، وبالتالي فإن نمو هذا الشكل من التنظيم أو نمو حجم نشاطه (استجابة للمشكلات الاجتماعية الجديدة) يعتبر نموا في الابتكار الاجتماعي للبلد، لكن ليست كل استجابة للمشكلات الاجتماعية وليس كل منظمة غير ربحية وغير حكومية يمكن اعتبارها ابتكارا اجتماعيا، فكيف يمكن أن نكتشف الابتكار الاجتماعي؟

لقد تم من خلال "العديد من الدراسات التي قام بها مختلف الفاعلين والباحثين في مجال الابتكار الاجتماعي، من التمكن من إعداد شبكة لتوصيف الابتكار الاجتماعي في 2011م، تحت رعاية AVIS، والرواد الاجتماعيين والجهات الفاعلة في الاقتصاد الاجتماعي التضامني (بفرنسا)، وهي شبكة مكونة من 20 معيارا لتمييز الابتكار الاجتماعي، والتي يمكن تكييفها وفقا لاحتياجات الباحثين أو الفاعلين" (24).

كشفت الدراسة النظرية عن الدور التقليدي الموجه من طرف الدولة للجمعيات، وبهدف استكشاف مدى إمكانية أدائها لدور الحديث القائم على الابتكار الاجتماعي (الدور الوظيفي، والدور التحويلي) تم التقرب من الجمعيات ميدانيا من أجل استكشاف مساعي الجمعيات المهنية في تعزيز الابتكار الاجتماعي، حيث تم تصميم استبيان لقياس مدى اعتماد الجمعيات على الابتكار الاجتماعي في أداء عملها المجسد في النشاطات التي تقوم بها، بالاعتماد على شبكة توصيف الابتكار الاجتماعي الصادرة عن (AVISE).

2- الجانب التطبيقي:

1-2- الطريقة والإجراءات:

1-1-2- أداة الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة:

بغية جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بهذه الدراسة تم تصميم استبيان خاص بهاته الأخيرة كأداة أساسية تكونت من محورين، حيث تضمن المحور الأول مجموعة البيانات الخاصة بالجمعيات المهنية (البيانات الوصفية لعينة الدراسة، من الجنس، والعمر والمستوى التعليمي لرئيس الجمعية، والدعم المالي من طرف الدولة، وخبرة الجمعية)، أما المحور الثاني فقد تضمن مختلف الفقرات الخاصة بقياس تصورات رؤساء الجمعيات المهنية في الجزائر عن دور الجمعيات المهنية في تعزيز الابتكار الاجتماعي، وقد شمل المحور الثاني (18) فقرة، بمعدل (7) فقرات مدى انتشار المبادرة لتفعيل الابتكار الاجتماعي لدى رؤساء الجمعيات المهنية لولاية الجزائر العاصمة، وبمعدل (6) فقرات لقياس مدى سعي الجمعيات المهنية لأداء الدور الوظيفي للابتكار الاجتماعي، من وجهة نظر رؤساء الجمعيات المهنية لولاية للجزائر العاصمة، و(5) فقرات لقياس مدى سعي الجمعيات المهنية لأداء الدور التحويلي للابتكار الاجتماعي، من وجهة نظر رؤساء الجمعيات المهنية لولاية للجزائر العاصمة. وقد اعتمدت الدراسة على مقياس ليكارت (Likart) الخماسي في بناء الاستبيان، وتم الاعتماد على هذا المقياس لأنه الأنسب لمثل هذه الدراسات.

الجدول (03): درجات قياس سلم ليكارت الخماسي

الدرجة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الوزن	1	2	3	4	5

المصدر: من إعداد الباحثة

وبذلك يكون الوسط الحسابي الفرضي هو (3) والذي يتوسط سلم ليكارت، أما مستوى المعنوية المعتمد فهو (0.05) وهو مستوى المعنوية الرائج الاستخدام في مثل هذه الدراسات، أما الأساليب الإحصائية المستعملة فقد تم الاعتماد على برنامج (SPSS-25) باستعمال المؤشرات الإحصائية التالية:

- اختباري (Shapiro-Wilk) و (Kolmogorov-Smirnov) للتحقق من أن التوزيع طبيعي.
- معامل (Alpha- Cronbach) للتحقق من ثبات الاستبيان.
- التكرارات والنسب المئوية لوصف البيانات الخاصة بعينة الدراسة.

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف وتحليل تصورات رؤساء الجمعيات المهنية نحو الابتكارات الاجتماعية.

- اختبار (T-test) لعينة الدراسة لاختبار فرضية الدراسة.

2-1-2- عينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من الجمعيات المهنية المعتمدة لولاية الجزائر العاصمة، والتي بلغ عددها (185) جمعية مهنية محلية⁽²⁵⁾، وقد تم أخذ عينة عشوائية بسيطة، وقد حدد حجم العينة وفق مؤشر النسبة لأن حجم المجتمع معلوم، وتم حساب حجم العينة بمعادلة هيربرت أركين المبينة أدناه⁽²⁶⁾.

$$n = \frac{p(1-p)}{\left(\frac{e}{t}\right)^2 + \left[\frac{p(1-p)}{N}\right]}$$

$$n \cong 126$$

الجدول (04): عينة الدراسة

N= 185	عدد الجمعيات المهنية المعتمدة في الجزائر العاصمة
n= 126	عدد الجمعيات المهنية عينة الدراسة
130	الاستبيانات الموزعة
02	الاستبيانات المفقودة
128	الاستبيانات المعتمدة
0.5	احتمال الظهور p
%5	خطأ المعاينة
1.96	القيمة الجدولية (t Student)

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على موقع وزارة الداخلية والجماعات المحلية.

تحدد حجم العينة المناسبة لهذه الدراسة بـ 126 مفردة من مفردات المجتمع الممثل بـ 185 جمعية مهنية، ويمثل حجم العينة وفقا لمعادلة هيربرت أركين، القيمة الأدنى التي يمكن اعتمادها في هذه الدراسة، بحيث لا يمكن أن تقل عن هذا العدد كما يمكن أن تزيد عنه⁽²⁷⁾.

2-1-3- حدود الدراسة: تتمثل حدود هذه الدراسة في:

الحدود الموضوعية: وهي مختلف عناصر قياس مساعي الجمعيات المهنية لتفعيل الابتكار الاجتماعي وفقا لشبكة توصيف الابتكار الاجتماعي الصادرة عن وكالة تطوير الابتكار الاجتماعي والاقتصاد التضامني بفرنسا .AVIS

الحدود الزمنية: تتمثل في الفترة التي قام فيها الباحثة بتوزيع الاستبيانات واسترجاعها وهي الفترة الممتدة من (09 فيفري 2022 - إلى 30 سبتمبر 2022).

الحدود المكانية: تتمثل في مكان إجراء الدراسة الميدانية وهو الجمعيات المحلية المتواجدة بالجزائر العاصمة.

الحدود البشرية: تمثلت في (128) رئيسا للجمعيات المهنية المحلية لولاية الجزائر العاصمة (ولائية، بلدية).

2-2- الدراسة التطبيقية:

2-2-1- اختبار التوزيع الطبيعي، الثبات والصدق:

للتحقق في ما إذا كانت بيانات الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي أم لا بغية تحديد نوعية الاختبارات الإحصائية المناسبة معلمية أو لا معلمية، تم استخدام اختبار (Shapiro- Wilk) و (kolmogorov-Smirnov) وذلك وفقا لما يوضحه الجدول (05):

الجدول (05): اختبارات التوزيع الطبيعي

التوزيع الطبيعي باستخدام اختبار Kolmogorov-Smirnov		التوزيع الطبيعي باستخدام اختبار Shapiro-Wilk	
مستوى المعنوية المحسوب	قيمة الاختبار	مستوى المعنوية المحسوب	قيمة الاختبار
0.20	0.115	0.126	0.948
بيانات الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي			

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات (SPSS-25)

يوضح الجدول (05) أن مستوى المعنوية المحسوب في اختبار (kolmogorov-Smirnov) والبالغ (0.20) كان أعلى من مستوى المعنوية المعتمد (0.05)، أما مستوى المعنوية المحسوب في اختبار (shapiro-wilk) والبالغ (0.126) فكان أكبر من مستوى المعنوية المعتمد (0.05) وبالتالي فإن بيانات الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي ما يوجب استخدام الاختبارات المعلمية.

- عن طريق التحكيم:

تم عرض الاستبيان على عدد من الأساتذة المحكمين بلغ عددهم (3) أساتذة بكل من جامعة بشار وقسنطينة وأم البواقي، وتم تعديل الاستبيان على ضوء اقتراحاتهم وتوجيهاتهم.

- عن طريق القياس:

الجدول (06): ثبات وصدق الدراسة.

اختبار ثبات الاستبيان	اختبار صدق الاستبيان
معامل ألفا كرونباخ	الصدق الظاهري (3 محكمين من جامعة بشار، قسنطينة، أم البواقي)
(%73,20)	(%85,44) (Validity Index)
النتيجة ثبات الاستبيان	النتيجة صدق الاستبيان

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات (SPSS-25)

قد تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل الثبات (Alpha Cronbach) والذي بلغت نسبته (%73,20) وهي أعلى من النسبة المقبولة لهذا المعامل والمقدرة بـ: (%60) وهذا ما يثبت أن أداة الدراسة تتمتع بثبات جيد وقابلية اعتماد، أما صدق أداة الدراسة فقد تم التحقق منه بحساب مؤشر الصدق (Validiy Index)، من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل (Alpha Crombach)، وقد تم الحصول على نسبة (%85,44) وهي أعلى من النسبة المقبولة لمؤشر الصدق وهي نسبة (%80) وهذا يثبت صدق أداة الدراسة.

2-2-2- تحليل البيانات الشخصية لعينة الدراسة:

تم تحليل البيانات الشخصية لرؤساء الجمعيات بالاعتماد على جنس رئيس الجمعية والمستوى التعليمي لرئيسها، والخبرة المهنية للجمعية ممثلة بعدد سنوات مزاولتها لنشاطها، بالإضافة إلى مدى استقلالها المالي من خلال تحليل نسبة اعتمادها على الإعانات المالية التي تحصل عليها من الدولة. كما توضحه الأشكال الموالية:

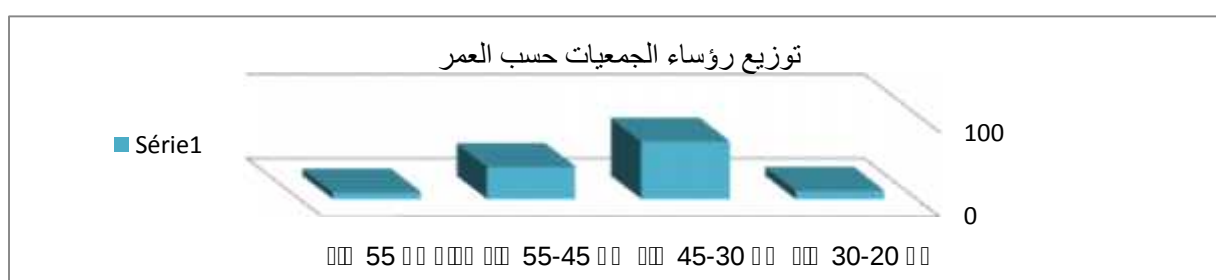
شكل (01): توزيع رؤساء الجمعيات المهنية المحلية لولاية الجزائر العاصمة حسب متغير الجنس.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات (SPSS-25).

يوضح الشكل (01) أعلاه أن (78%) من رؤساء الجمعيات هم ذكور وهي نسبة مرتفعة جدا إذا ما قورنت بنسبة الإناث والتي بلغت (22%) فقط أي أقل من الربع، وهذا يدل على هيمنة الذكور على ترأس الجمعيات المهنية لولاية الجزائر العاصمة.

شكل (02): توزيع رؤساء الجمعيات المهنية المحلية لولاية الجزائر العاصمة حسب العمر



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على (SPSS-25)

باستقراء الشكل أعلاه اتضح لنا أن نسبة (8,59%) من رؤساء الجمعيات المهنية أعمارهم من 20 إلى 30 سنة، في حين أن (53,91%) من عينة الدراسة أعمارهم تتراوح بين 30 إلى 45 سنة، وهي أعلى نسبة في حين أن (30,47%) من عينة الدراسة أعمارهم تتراوح من 45 إلى 55 سنة، أما الذين أعمارهم أكثر من 55 سنة فبلغت نسبتهم (7,03%).

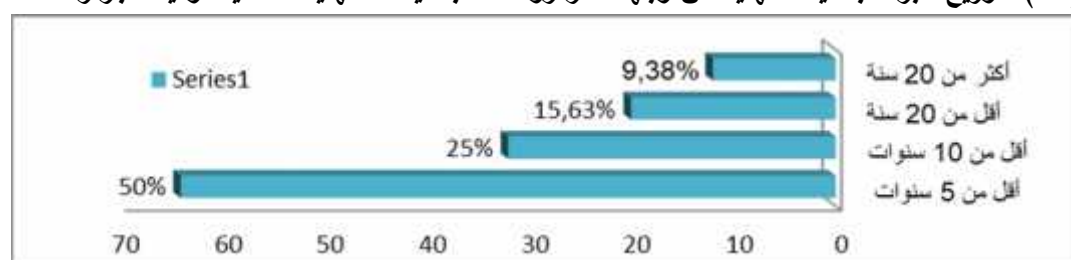
شكل (03): توزيع رؤساء الجمعيات المهنية المحلية لولاية الجزائر العاصمة حسب متغير المستوى التعليمي.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات (SPSS-25)

باستقراء الجدول التالي اتضح لنا أن المستوى التعليمي العالي لرؤساء الجمعيات يشكل نسبة (75%) من عينة الدراسة، أما ما نسبته (22%) فإن المستوى التعليمي لرئيسها هو المستوى الثانوي، وما نسبته (3%) فالمستوى التعليمي لرئيسها هو التعليم المتوسط، وانعدمت تماما نسبة مستوى التعليم الابتدائي.

شكل (04): توزيع خبرة الجمعية المهنية من وجهة نظر رؤساء الجمعيات المهنية المحلية لولاية الجزائر العاصمة.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات (SPSS-25)

باستقراء الشكل أعلاه اتضح لنا أن نسبة (50%) من عينة الدراسة خبرتها أقل من 5 سنوات أي لا تزال حديثة العهد بالإنشاء، أما ما نسبته (25%) من الجمعيات عينة الدراسة فإن خبرتها أقل من 10 سنوات، وما نسبته (15,63%) ف خبرتها أقل من 20 سنة وبلغت نسبة عدد الجمعيات المهنية التي تفوق خبرتها 20 سنة (9,38%).

شكل (05): نسبة الإعانات المالية من الدولة للجمعيات المهنية من وجهة نظر رؤساء الجمعيات المهنية المحلية لولاية الجزائر العاصمة.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات (SPSS-25)

باستقراء الشكل أعلاه يتبين أن (96) جمعية من عينة الدراسة لا تعتمد إلا على حوالي (10%) كإعانات مالية من الدولة، في حين أن 20 جمعية مهنية من عينة الدراسة تحصل على إعانات مالية من الدولة تتراوح حوالي (30%)، أما 8 جمعيات من عينة الدراسة فتحصل على (50%) كإعانات مالية من الدولة لتمويل نشاطاتها، ونسبة قليلة جدا من عينة الدراسة تمثلت في 4 جمعيات تحصل على نسبة تمويل تتجاوز (50%) كإعانات مالية من الدولة.

2-2-3- تحليل تصورات رؤساء الجمعيات المهنية عن المشروعات المبتكرة اجتماعيا.

لقد تم اعتماد ميزان تقديري وفقا لمقياس تقسيم ليكارت الخماسي، كما يوضحه الجدول رقم (07):
تحديد اتجاه العينة = (أكبر قيمة - أصغر قيمة) / عدد البدائل، أي أن: $\frac{5-1}{5} = 0.80$ ، نضيف في كل مرة قيمة 0.80 لإيجاد اتجاه العينة، كما هو موضح في الجدول أسفله:

جدول (07): ميزان تقديري وفقا لمقياس ليكارت الخماسي

الاتجاه العام	المتوسط المرجح	الاستجابة
عدم الموافقة بشدة	من 1 إلى 1.80	لا أوافق بشدة
عدم الموافقة	من 1.80 إلى 2.60	لا أوافق
المحايد	من 2.60 إلى 3.40	محايد

أوافق	من 3.40 إلى 4.20	الموافقة
أوافق بشدة	من 4.20 إلى 5	الموافقة بشدة

المصدر: عبان عبد القادر، تحليل الاستبيان المصمم وفق طريقة ليكرت الخماسي انظر: <https://youtu.be/fqZIUwjO9u0>

وعليه سوف نستخدم المتوسط المرجح لإجابات رؤساء الجمعيات على الأسئلة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي بغرض معرفة الاتجاه العام لكل محور من محاور الدراسة، ثم حساب المتوسط المرجح لمحاور الاستبيان لمعرفة الاتجاه العام لرؤساء الجمعيات المهنية المحلية لولاية الجزائر العاصمة في تعزيز الابتكار الاجتماعي كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول(08): الاتجاه العام لرؤساء الجمعيات في تعزيز الابتكار الاجتماعي

الأسئلة خاصة بمحاور الاستبيان	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	T test	اتجاه العينة	ترتيب السؤال
المحور الأول: مدى انتشار المبادرة في تفعيل الابتكار الاجتماعي لدى رؤساء الجمعيات المهنية لولاية الجزائر العاصمة											
تعمل الجمعية على تقديم الحلول المناسبة للتحديات التي تواجه المنخرطين	56	48	12	06	06	4,11	1,067	82,20	11,770	الموافقة	1
تقدم الجمعية مبادرات متنوعة في التدريب وبناء القدرات للأفراد	58	36	20	06	08	4,02	1,170	80,40	9,863	الموافقة	3
تقوم الجمعية بتوفير محتوى تعليمي يناسب احتياجات الأفراد والمؤسسات	63	23	21	14	07	3,95	1,263	79,00	8,510	الموافقة	5
تقدم الجمعية خدمات متابعة شخصية للأفراد والمؤسسات	32	46	25	13	12	3,57	1,234	75,00	6,876	الموافقة	7
تقوم الجمعية بتصميم الأفكار في مجال عملها وتقوم بتحويلها إلى مشاريع ومبادرات.	40	60	16	09	03	3,98	0,968	79,60	11,454	الموافقة	4
تصمم الدراسة ثم تجمع البيانات وتقوم بتحليلها وصولا إلى إخراج التقارير وتقديم توصيات ومقترحات لصانع القرار	26	69	18	10	05	3,79	0,985	75,80	9,074	الموافقة	6
تقوم الجمعية بإعداد الدراسات والبحوث والإصدارات والأدلة العلمية والمحتوى الإعلامي	48	51	21	05	03	4,06	0,954	81,20	12,571	الموافقة	2
المتوسط المرجح للمحور الأول 3,951 (79,03%)											
المحور الثاني: مدى سعي الجمعية المهنية لأداء الدور الوظيفي للابتكار الاجتماعي (الاستجابة للحاجات الاجتماعية)											
تحاول الجمعية تلبية حاجة اجتماعية	61	42	13	09	03	4,16	1,025	83,20	12,804	الموافقة	1

6	الموافقة	5,252	72,60	1,357	3,63	16	08	29	29	46	تحاول الجمعية الاستجابة للحاجات الاجتماعية الرديئة
5	الموافقة	7,516	75,00	1,129	3,75	12	03	20	63	30	تسعى الجمعية لتلبية حاجة ليست مغطاة / مغطاة بشكل سيء في المنطقة المعنية
3	الموافقة	9,376	78,00	1,086	3,90	08	05	19	56	40	الاستجابة للحاجة الاجتماعية هي سبب وجود الجمعية ومحورها.
4	الموافقة	9,899	75,40	0,880	3,77	05	06	19	81	17	تقدم الجمعية استجابة جديدة كلياً وليس تحسيناً لاستجابة سابقة
2	الموافقة	12,400	81,00	0,958	4,05	05	03	16	60	44	توجد مكابح وشكوك يجب إزالتها من أجل تطوير الاستجابة المتوخاة
3,887 (77,53%)						المتوسط المرجح للمحور الثاني					
المحور الثالث: مدى سعي الجمعيات المهنية لأداء الدور التحويلي للابتكار الاجتماعي (التغيير المجتمعي)											
4	الموافقة	12,290	80,40	0,939	4,02	04	06	13	66	39	يوجد أثر اجتماعي إيجابي تهدف إليه الجمعية لصالح هؤلاء المستفيدين المباشرين
3	الموافقة	11,035	82,20	1,138	4,11	08	05	13	41	61	تتبنى الجمعية رؤية طويلة المدى ونموذج اقتصادي قابل للتطبيق.
2	الموافقة بشدة	17,184	85,00	0,823	4,25	01	07	04	63	53	تسعى الجمعية إلى تحقيق أثر من أجل التنمية الاقتصادية والاجتماعية لإقليمها.
1	الموافقة بشدة	14,723	86,00	0,999	4,30	06	03	05	47	67	تحرص الجمعية على إشراك الجهات الفاعلة المعنية.
5	الموافقة	10,104	77,20	0,963	3,86	02	13	35	52	26	تم إشراك المستفيدين المستهدفين بالإضافة إلى أصحاب المصلحة الآخرين، من القطاعين العام والخاص، في مجال التأسيس.
4,108 (82,16%)						المتوسط المرجح للمحور الثالث					
3,979 (79,57%)						المتوسط المرجح لهذا الاستبيان					

باستقراء الجدول يتضح أن رؤساء الجمعيات المهنية لولاية الجزائر العاصمة وافقوا بنسبة (79.03%) على انتشار المبادرة في تفعيل الابتكار الاجتماعي، كما أن رؤساء الجمعيات المهنية عينة الدراسة، توافق بنسبة (77.53%) على أنها تسعى لأداء دور وظيفي للابتكار الاجتماعي (الاستجابة للحاجات الاجتماعية)، كما أن الجمعيات المهنية عينة الدراسة توافق بنسبة (82.16%) على أنها تسعى للقيام بالدور التحويلي للابتكار الاجتماعي (التغيير المجتمعي)، وقد بلغت النسبة الكلية لموافقة رؤساء الجمعيات المهنية عينة الدراسة (79.57%)، على أنها تدعم التنمية المحلية من خلال تعزيز الابتكار الاجتماعي.

4-2-2- اختبار (T-test) لاختبار فرضيات الدراسة:

الفرضية العدمية H_0 : لا تسعى الجمعيات المهنية المحلية لولاية الجزائر العاصمة إلى تفعيل الابتكار الاجتماعي.

الفرضية البديلة: H_1 : تسعى الجمعيات المهنية المحلية لولاية الجزائر العاصمة إلى تفعيل الابتكار الاجتماعي.

لاختبار فرضية الدراسة فسيتم استخدام اختبار (T-test) للعينة الواحدة، وفقا لما يوضحه الجدول (11) أدناه:

الجدول (09): لاختبار فرضية الدراسة

حجم العينة	T المحسوبة	T الجدولية	مستوى المعنوية المحسوب	النتيجة
128	انظر الجدول (الاستبيان)	1,980	0.000	رفض الفرضية العدمية H_0 وقبول الفرضية البديلة H_1

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS-25)

يتضح من الجدول المبين أعلاه أن (T) المحسوبة لجميع فقرات الاستبيان قد تراوحت نسبتها من (5,252) إلى (17,184) وهي أعلى من نظيرتها الجدولية البالغة (1,980)، كما أن مستوى المعنوية المحسوب (0,000) هو أقل من مستوى المعنوية المعتمد البالغ (0,05)، وهذا يدل على وجود دلالة إحصائية لجميع فقرات الاستبيان، وهذا ما يؤدي إلى رفض الفرضية العدمية (H_0) وقبول الفرضية البديلة (H_1) أي أن الجمعيات المهنية لولاية الجزائر العاصمة تسعى لتفعيل الابتكار الاجتماعي، من وجهة نظر رؤساء الجمعيات المهنية .

خاتمة: نتائج الدراسة

لقد أشارت النتائج التطبيقية من وجهة نظر رؤساء الجمعيات المهنية إلى أن الجمعيات المهنية تسعى إلى تفعيل الابتكارات الاجتماعية، تستهدف هذه الأخيرة حل مشكلات اجتماعية اقتصادية، كذلك تكوين استجابات للحاجات الاجتماعية الاقتصادية غير الملباة من طرف السياسات العامة للدولة أو التي لم يتم إشباعها من طرف السوق، وبالتالي فهي تساهم في سد ثغرات التنمية، كما بينت الدراسة أن الجمعيات المهنية المحلية لولاية الجزائر العاصمة تسعى للقيام بالدور التحويلي من خلال آلية الابتكار الاجتماعي وبالتالي المساهمة في التنمية المجتمعية والمساهمة جنبا إلى جنب مع الدولة في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، كما تشير الدراسة إلى أن الجمعيات تواجه مجموعة من التحديات الإدارية والقانونية التي تعرقل عملها في تطوير الاستجابة المتوخاة، لذا يجب العمل على تذليلها، كذلك تواجه الجمعيات المهنية ضعف دعم التمويل من الدولة فهي تعتمد على اشتراكات منخرطها حيث بلغت الجمعيات بدون إعانة مالية ما نسبته 75%، بالإضافة إلى ضعف العمل النسوي الجمعي، الذي لم يتجاوز الربع مقارنة بعدد الذكور.

التوصيات:

- من خلال النتائج المتوصل إليها نقترح البحث عن آليات لتحقيق الدعم المالي للجمعيات المهنية التي تواجه صعوبات مالية، كذلك ضرورة إيجاد آليات أكثر فعالية في إشراك الجمعيات المهنية في خطط التنمية المحلية بصفة رسمية وبصفة دورية أو منظمة نظرا لما تسعى إليه من دعم للسياسات المحلية التنموية، إضافة لما تقدمه من حلول جديدة للمشكلات الاقتصادية الاجتماعية.

- ضرورة تكثيف البحث عن سبل الصعوبات الإدارية والقانونية وإزالة الشكوك والمكابح التي تعرقل عمل الجمعيات المهنية المحلية لولاية الجزائر العاصمة، كالفصل بين منح الاعتماد والتصريح بتأسيس الجمعية.

- ضرورة العمل على توفير الإطار القانوني الواضح للقطاع الاقتصاد الاجتماعي التضامني الذي تنطوي تحته الجمعيات المهنية كإحدى مؤسساته، لدعم استقلاله القانوني والمالي والإداري عن كل من الدولة والسوق، خاصة أنه يلبي حاجات غير مغطاة من طرف السياسات العامة للدولة والسوق.

- العمل على تأسيس شبكة تقييم واضحة للابتكار الاجتماعي لدى السلطات المحلية ووضعها كأساس تقييمي للحصول على الدعم المالي، من أجل دعم المبادرات التي تعمل على تفعيل الابتكار الاجتماعي، والمساهمة الفعلية في التنمية المحلية من خلال تغطية المشكلات المحلية الأكثر إلحاحا لدى الفئات الاجتماعية الأكثر هشاشة في المجتمع حيث تسمح آلية الابتكار الاجتماعي بتوليد حلول جديدة وتحسين الاستجابات السابقة.

- الإحالات والهوامش:

- 1- وزارة التنمية الاجتماعية لسلطنة عمان (2000)، الجمعية المهنية، تاريخ الاسترداد: 2023/01/03، البوابة الإعلامية، انظر الرابط: [https://www.omaninfo.om/module.php?m=pages-showpage&CatID=20\(1\)&ID=824](https://www.omaninfo.om/module.php?m=pages-showpage&CatID=20(1)&ID=824)
- 2- Speigh; James (2014), Educating Scientists and Engineers for Academic and Non-Academic Career Success, New York, Taylor & Francis Group, LLC, p 59.
- 3- Bessières; Dominique (2016), Communication publique et association professionnelle: légitimation et normalisation, Revue française des sciences de l'information et de la communication, (9), p 24.
- 4- Bessières; Dominique, (2016), référence précédente, p 24-25.
- 5- Madinier; Hélène & Benjamin ;Calmant, (2014), Comment promouvoir l'intelligence économique, Genève, Haute École spécialisée de suisse occidentale, p 6-7. Voir: www.légifrance.gouv.fr/loda/id/jof
- 6- Loi n° 2014- 856 du juillet 2014 relative à l'économie sociale et solidaire, JROF Lois & Décrets, (176), Le service publique de la diffusion du droit, le 31/08/2014, p 12666.
- 7- Loi n° 2-1907 art 4, concernant l'exercice public des cultes, JROF Lois Décrets, 03/01/1907, p 36. Voir: www.légifrance.gouv.fr
- 8- الأمر رقم 73/71 المادة 01 المؤرخ في 1971/12/03م المتعلق بالجمعيات، وزارة الداخلية، الجريدة الرسمية الجزائرية، عدد (105) الصادر بتاريخ 1971/12/24م، ملغى، ص 1815. انظر الرابط: <https://www.jorapd.dz/HAR/Index.htm>
- 9- قانون رقم 31/90 المؤرخ في 1990/12/04م، المتعلق بالجمعيات، الجريدة الرسمية، عدد (31) الصادر في 1990/12/05م، ص 1686. انظر الرابط: <https://www.jorapd.dz/HAR/Index.htm>
- 10- قانون 06-12 المؤرخ في 2012/01/12م المتعلق بالجمعيات، وزارة الداخلية والجماعات المحلية، الجريدة الرسمية الجزائرية، عدد (02) الصادر في 2012/01/15م، ص 33. انظر الرابط: <https://www.jorapd.dz/HAR/Index.htm>
- 11- دستور 1 نوفمبر 2020م، الجريدة الرسمية الجزائرية، الصادرة في 30 ديسمبر 2020م، بئر مراد رايس، المطبعة الرسمية، ص 45.
- 12- Bouchard.J; Bouchard, (2006), l'innovation sociale en économie sociale, Cahier de la Chaire de recherche du Canada en économie sociale, canada, p 3.
- 13- Chantal, Dickson; Charles, Arcodia, (2010), Promoting sustainable event practice: The role of professional associations, International Journal of Hospitality Management, p 236-244.
- 14- Steven J; Balla, (2016), Interstate Professional Associations and the Diffusion of Policy Innovations, SAGEjournals, p 12.
- 15- تشارلز، نيلي (2005)، الحركات الاجتماعية (1761م-2004م)، ترجمة: ربيع وهبة، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ص 63.
- 16- Alexander, Johan k & Samuel, Adams; (2002), America's Revolutionary Polician, Lanham Md, Rowman & Littlefield, p 45.
- 17- تشارلز نيلي (2005)، الحركات الاجتماعية (1761م-2004م)، مرجع سابق، ص 69-70.
- 18- دراكر بيتر (2022)، الابتكار وريادة الأعمال، ترجمة: الهندي علاء بريك، الطبعة الأولى، الرياض، رف للنشر، ص 287.
- 19- دراكر بيتر (2022)، الابتكار وريادة الأعمال، مرجع سابق، ص 288.
- 20- دراكر بيتر (2022)، نفس المرجع السابق، ص 289 - 292.
- 21- دراكر بيتر (2022)، نفس المرجع السابق، ص 293 - 294.

- 22- Hugue, Sibille (11/05/2015), Innovation social: Mode d'emploi, Agence d'ingénierie pour entreprendre autrement (AVISE), p 23.
- 23- Le conseil supérieur de l'économie sociale et solidaire (2017), réseau d'entreprises investi dans l'innovation sociale, les entreprises pour la cité, voir le: 23/12/2022, par le lien: www.reseau-lepc.fr
- 24- L'Agence d'ingénierie pour entreprendre autrement (22/05/2017), Grille de caractérisation de l'innovation sociale, voir le: 26/12/2022, par le lien: www.avise.org.fr

25- موقع وزارة الداخلية والجماعات المحلية: <http://interieur.org.dz>

- 26- ترقو محمد (2021/02/21)، المعاينة الإحصائية (تحديد حجم العينة، طرق المعاينة)، التحليل الإحصائي القياسي، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، تاريخ الاطلاع: 2022/10/18، انظر الرابط: https://youtu.be/gYH_vnMYxKs
- 27- ترقو محمد (2021/02/21)، المعاينة الإحصائية (تحديد حجم العينة، طرق المعاينة)، مرجع سابق.

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع باللغة العربية

• الكتب:

- 1- تيلي تشارلز. (2005). الحركات الاجتماعية (1761م-2004م). (ربيع وهبة، المترجمون) القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
- 2- بينر دراكر. (2022). الابتكار وريادة الأعمال (الإصدار 2155/1444). (المجموعة السعودية للأبحاث والإعلام، المحرر، وعلاء بريك هنيدي، المترجمون) الرياض، المملكة العربية السعودية: رف للنشر.

• المجلات:

- 3- مريم كوكة. (25 ماي، 2017). النشاط الجمعي للنخب الجزائرية في المهجر أوروبا أنموذجا (1900-1939م). تم الاسترداد من Dspace - UMBM: <http://dspace.univ-msila.dz:8080/xmlui/handle/123456789/3383>

• الجرائد:

- 4- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية. (2020، ديسمبر 30). دستور 1 نوفمبر 2020. بئر مراد رايس، الجزائر: المطبعة الرسمية.
- 5- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية. (15 يناير، 2012). قانون 06-12 المتعلق بالجمعيات. بئر مراد رايس، الجزائر: المطبعة الرسمية من www.journalofficiel.dz
- 6- الجريدة الرسمية الجزائرية. (1973). قانون رقم 73/71 المتعلق بالجمعيات. تاريخ الاسترداد 12 23، 2022، من www.journalofficiel.dz
- 7- الجريدة الرسمية الجزائرية. (04 12، 1990). قامون رقم 90/31 المتعلق بالجمعيات. تاريخ الاسترداد 12 27، 2022، من www.journalofficiel.dz

• مواقع الأنترنت:

- 8- وزارة التنمية الاجتماعية لسلطنة عمان. (2000). البوابة الإعلامية. تاريخ الاسترداد 01,03, 2013، الجمعية المهنية <https://www.omaninfo.om/module.php?m=pages-showpage&CatID=201&ID=824>
- 9- وزارة الداخلية والجماعات المحلية. (28 مارس، 2016). الحياة الجمعوية والسياسية. تاريخ الاسترداد 15 سبتمبر، 2022، من قائمة موضوعية للجمعيات الوطنية والمحلية المعتمدة: <https://www.interieur.gov.dz>
- 10- محمد ترقو. (21 فيفري، 2021). المعاينة الإحصائية (تحديد حجم العينة، طرق المعاينة). تاريخ الاسترداد 18 أكتوبر، 2022، من التحليل الإحصائي القياسي https://youtu.be/gYH_vnMYxKs

المراجع باللغة الأجنبية:

• Les ouvrages:

- 1- Alexander, Johan k & Samuel, Adams; (2002), America's Revolutionary Polician, Lanham Md, Rowman & Littlefield.
- 2- Speight, J. (2014), Educating Scientists and Engineers for Academic and Non-Academic Career Success. (C. Press, Ed.) New York, United State: Taylor & Francis Group, LLC.
- 3- Steven J, B. (2016, july 26). Interstate Professional Associations and the Diffusion of Policy Innovations. (G. W. University, Éd.) SAGE journals, 3(29)

• Les revues:

- 4- Bessières, D. (2016). Communication publique et association professionnelle: légitimation et normalisation. Revue française des sciences de l'information et de la communication. (9)
- 5- Bouchard, J. B. (2006, Février). L'innovation sociale en économie sociale. Cahier de la Chaire de recherche du Canada en économie sociale, 3.
- 6- Chantal, D., & Charles, A. (2010, 2010). Promoting sustainable event practice: The role of professional associations. (Science Derct, Ed.) International Journal of Hospitality Management, 2(19).
- 7- Steven J; Balla, (2016), Interstate Professional Associations and the Diffusion of Policy Innovations, SAGE journals,.

• Les journaux:

- 8- Chantal, Dickson; Charles, Arcodia, (2010), Promoting sustainable event practice: The role of professional associations, International Journal of Hospitality Management.
- 9- Journal Officiel de la France. (1907, 01 02). Loi n° 2-1907 art 4. Consulté le 01 04, 2023, sur www.legifrance.gouv.fr
- 10- Journal Officiel de la France: Légifrance. (2014, 07 31). Loi n° 856-2014. Consulté le 01 04, 23, sur le service public de la diffusion du droit: www.legifrance.gouv.fr/loda/id/jof

• Les rapports:

- 11- Hugue, Sibille (11/05/2015), Innovation social: Mode d'emploi, Agence d'ingénierie pour entreprendre autrement (AVISE), p 23
- 12- Madinier, H., & Benjamin, C. (2014). Comment promouvoir l'intelligence économique. Haute École de Gestion de Genève (HEG-GE), service d'information et de veille économique. Genève: Haute École spécialisée de suisse occidentale.

• Les sites Web:

- 13- Agence d'ingénierie pour entreprendre autrement (Avisé). (2017, mai 22). Grille de caractérisation de l'innovation sociale. Consulté le 2020, sur www.avise.org.fr
- 14- Conseil supérieur de l'économie sociale et solidaire. (2017). réseau d'entreprises investi dans l'innovation sociale. Consulté le décembre 23, 2022, sur les entreprises pour la cité: www.reseau-lepc.fr

الملاحق:

ملحق 01: تحليل بيانات الاستبيان

Statistiques								
		تعمل الجمعية على تقديم الحلول المناسبة للتحديات التي تواجه المنخرطين	تقدم الجمعية مبادرات متنوعة في التدريب وبناء القدرات للأفراد	تقوم للجمعية بتوفير محتوى تعليمي يناسب احتياجات الأفراد والمؤسسات	تقدم الجمعية خدمات متابعة شخصية للأفراد والمؤسسات	تقوم الجمعية بتصميم الأفكار في مجال عملها وتقوم بتحويلها إلى مشاريع ومبادرات	تقوم الجمعية بإعداد الدراسات والبحوث والإصدارات والأدلة العلمية والمحتوى الإعلامي	تصمم الدراسة اللازمة ثم تجمع البيانات وتقوم بتحليلها وصولاً إلى إخراج التقارير وتقديم توصيات ومقترحات لصانع القرار
N	Valide	281	281	281	281	281	281	281
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne		4,11	4,02	3,95	3,57	3,98	3,79	4,06
Ecart type		,0671	,1701	,2631	,2341	,968	,985	,954

المصدر: (SPSS-25)

ملحق 02: تعمل الجمعية على تقديم الحلول المناسبة لتحديات التي تواجه المنخرطين

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	6	4,7	4,7
	غير موافق	6	4,7	9,4
	محايد	21	9,4	8,81
	موافق	48	37,5	56,3
	موافق بشدة	56	43,8	00,01
	Total	281	00,01	00,01

المصدر: (SPSS-25)

ملحق 03: تقوم الجمعية بتوفير محتوى تعليمي يناسب احتياجات الأفراد والمؤسسات

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	7	5,5	5,5	5,5
	غير موافق	41	0,91	0,91	6,41
	محايد	21	6,41	6,41	32,8
	موافق	23	8,01	8,01	50,8
	موافق بشدة	63	49,2	49,2	00,01
	Total	281	00,01	00,01	

(المصدر: SPSS-25)

ملحق 04: تقوم الجمعية بتصميم الأفكار في مجال عملها وتقوم بتحويلها إلى مشاريع ومبادرات

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	3	2,3	2,3	2,3
	غير موافق	9	7,0	7,0	9,4
	محايد	61	2,51	2,51	21,9
	موافق	60	46,9	46,9	68,8
	موافق بشدة	40	31,3	31,3	00,01
	Total	281	00,01	00,01	

(المصدر: SPSS-25)

ملحق 05: تصمم الدراسة اللازمة ثم تجمع البيانات وتقوم بتحليلها وصولاً إلى إخراج التقارير وتقديم توصيات ومقترحات لصانع القرار

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	3	2,3	2,3	2,3
	غير موافق	5	3,9	3,9	6,3
	محايد	21	6,41	6,41	22,7
	موافق	51	39,8	39,8	62,5
	موافق بشدة	48	37,5	37,5	00,01
	Total	281	00,01	00,01	

(المصدر: SPSS-25)

ملحق 06: تحليل بيانات الاستبيان

Statistiques							
		تحاول الجمعية تلبيّة حاجات اجتماعية	تسعى الجمعية لتحقق استجابة لحاجة اجتماعية رديّة	تسعى الجمعية لتلبية حاجات اجتماعية ليست مغطاة أم أنها مغطاة بشكل سيء في المنطقة المعنية	الاستجابة للحاجة الاجتماعية هي سبب وجود الجمعية، ومحورها الرئيسي للابتكار	يقدم الجمعية استجابة جديدة كلياً وليست تحسين لاستجابة سابقة	توجد مكابح وعوائق يجب إزالتها من أجل تطوير الاستجابة المتوخاة (المنتظرة)
N	Valide	281	281	281	281	281	281
	Manquant	0	0	0	0	0	0
	Moyenne	4,16	3,63	3,75	3,90	3,77	4,05
	Ecart type	,0251	,3571	,1291	,0861	,880	,958

(المصدر: SPSS-25)

جدول 07: تحاول الجمعية تلبيّة حاجات اجتماعية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	3 غير موافق بشدة	2,3	2,3	2,3	2,3
	9 غير موافق	7,0	7,0	7,0	9,4
	31 محايد	0,21	0,21	0,21	9,51
	42 موافق	32,8	32,8	32,8	52,3
	61 موافق بشدة	47,7	47,7	47,7	00,01
	Total	281	00,01	00,01	

(المصدر: SPSS-25)

ملحق 08: تسعى الجمعية لتحقيق استجابة لحاجة اجتماعية رديئة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	61	2,51	2,51	2,51
	غير موافق	8	6,3	6,3	8,81
	محايد	29	22,7	22,7	41,4
	موافق	29	22,7	22,7	64,1
	موافق بشدة	46	35,9	35,9	00,01
	Total	281	00,01	00,01	

(المصدر: (SPSS-25)

ملحق 09: تسعى الجمعية لتلبية حاجات اجتماعية ليست مغطاة أم أنها مغطاة بشكل سيء في المنطقة المعنية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	21	9,4	9,4	9,4
	غير موافق	3	2,3	2,3	,711
	محايد	20	5,61	5,61	27,3
	موافق	63	49,2	49,2	76,6
	موافق بشدة	30	23,4	23,4	00,01
	Total	281	00,01	00,01	

(المصدر: (SPSS-25)

ملحق 10: الاستجابة للحاجة الاجتماعية هي سبب وجود الجمعية، ومحورها الرئيسي للابتكار

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	8	6,3	6,3	6,3
	غير موافق	5	3,9	3,9	0,21
	محايد	91	4,81	4,81	25,0
	موافق	56	43,8	43,8	68,8
	موافق بشدة	40	31,3	31,3	00,01
	Total	281	00,01	00,01	

(المصدر: (SPSS-25)

ملحق 11: تقدم الجمعية استجابة جديدة كلياً وليس تحسيناً لاستجابة سابقة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	5	3,9	3,9	3,9
	غير موافق	6	4,7	4,7	8,6
	محايد	91	4,81	4,81	23,4
	موافق	81	63,3	63,3	86,7
	موافق بشدة	71	3,31	3,31	00,01
	Total	281	00,01	00,01	

(المصدر: (SPSS-25)

ملحق 12: توجد مكابح وعوائق يجب إزالتها من أجل تطوير الاستجابة المتوخاة (المنتظرة)

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	5	3,9	3,9	3,9
	غير موافق	3	2,3	2,3	6,3
	محايد	61	2,51	2,51	8,81
	موافق	60	46,9	46,9	65,6
	موافق بشدة	44	34,4	34,4	00,01
	Total	281	00,01	00,01	

(المصدر: (SPSS-25)

ملحق 13: تحليل بيانات الاستبيان

Statistiques					
	يوجد أثر اجتماعي إيجابي تهدف إليه الجمعية لهؤلاء المستفيدين المباشرين	تتبنى الجمعية رؤية طويلة المدى ونموذجا اقتصاديا قابلا للتطبيق	تسعى الجمعية إلى تحقيق أثر من أجل التنمية الاقتصادية والاجتماعية الإقليمية.	تحرص الجمعية على إشراك الجهات الفاعلة المعنية	تم إشراك المستفيدين المستهدفين بالإضافة إلى أصحاب المصلحة الآخرين، من القطاعين العام والخاص، في مجال التأسيس
N	Valide 281	281	281	281	281
	Manquant 0	0	0	0	0
	Moyenne 4,02	4,11	4,25	4,30	3,68
	Ecart type ,939	,1381	,823	,999	,963

المصدر: (SPSS-25)

ملحق 14: يوجد أثر اجتماعي إيجابي تهدف إليه الجمعية لهؤلاء المستفيدين المباشرين

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 4 غير موافق بشدة	4	3,1	3,1	3,1
6 غير موافق	6	4,7	4,7	7,8
31 محايد	31	0,21	0,21	8,01
66 موافق	66	51,6	51,6	69,5
39 موافق بشدة	39	30,5	30,5	00,01
Total	281	00,01	00,01	

المصدر: (SPSS-25)

ملحق 15: تتبنى الجمعية رؤية طويلة المدى ونموذجا اقتصاديا قابلا للتطبيق

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 8 غير موافق بشدة	8	6,3	6,3	6,3
5 غير موافق	5	3,9	3,9	0,21
31 محايد	31	0,21	0,21	20,3
41 موافق	41	32,0	32,0	52,3
61 موافق بشدة	61	47,7	47,7	00,01
Total	281	00,01	00,01	

المصدر: (SPSS-25)

ملحق 16: تسعى الجمعية إلى تحقيق أثر من أجل التنمية الاقتصادية والاجتماعية الإقليمية.

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 1 غير موافق بشدة	1	,8	,8	,8
7 غير موافق	7	5,5	5,5	6,3
4 محايد	4	3,1	3,1	9,4
63 موافق	63	49,2	49,2	58,6
53 موافق بشدة	53	41,4	41,4	00,01
Total	281	00,01	00,01	

المصدر: (SPSS-25)

ملحق 17: تحرص الجمعية على إشراك الجهات الفاعلة المعنية

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 6 غير موافق بشدة	6	4,7	4,7	4,7
3 غير موافق	3	2,3	2,3	7,0
5 محايد	5	3,9	3,9	0,91
47 موافق	47	36,7	36,7	47,7
67 موافق بشدة	67	52,3	52,3	00,01
Total	281	00,01	00,01	

المصدر: (SPSS-25)

ملحق 18: تم إشراك المستفيدين المستهدفين بالإضافة إلى أصحاب المصلحة الآخرين، من القطاعين العام والخاص، في مجال

التأسيس

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	2 غير موافق بشدة	,61	,61	,61
	31 غير موافق	0,21	0,21	,711
	35 محايد	27,3	27,3	39,1
	52 موافق	40,6	40,6	79,7
	26 موافق بشدة	20,3	20,3	00,01
	Total281	00,01	00,01	

المصدر: (SPSS-25)

ملحق 19: Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations	Valide281	00,01
	Exclue ^a 0	,0
	Total281	00,01

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

المصدر: (SPSS-25)

ملحق 20: Statistiques de fiabilité		
Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,730	,732	81

المصدر: (SPSS-25)

ملحق 21: عمر رئيس الجمعية

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	20-35 سنة 01	7,8	7,8	7,8
	35-45 سنة 69	53,9	53,9	61,7
	45-55 سنة 40	31,3	31,3	93,0
	أكثر من 55 سنة 9	7,0	7,0	00,01
	Total281	00,01	00,01	

المصدر: (SPSS-25)

ملحق 22: مستوى التعليمي لرئيس الجمعية

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	4 متوسط	3,1	3,1	3,1
	28 ثانوي	21,9	21,9	25,0
	96 جامعي	75,0	75,0	00,01
	Total281	00,01	00,01	

المصدر: (SPSS-25)

ملحق 23: جنس رئيس الجمعية

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	001 ذكر	78,1	78,1	78,1
	28 أنثى	21,9	21,9	00,01
	Total281	00,01	00,01	

المصدر: (SPSS-25)

ملحق 24: نسبة الإعانات المالية من الدولة

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	96 حوالي 10%	75,0	75,0	75,0
	20 حوالي 30%	5,61	5,61	90,6
	8 حوالي 50%	6,3	6,3	96,9

4 أكثر من 50%	3,1	3,1	00,01
Total	281	00,01	00,01

المصدر: (SPSS-25)

ملحق 25: خبرة المؤسسة (مدة النشاط)

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أقل من 5 سنوات	64	50,0	50,0	50,0
أقل من 10 سنوات	32	25,0	25,0	75,0
أقل من 20 سنة	20	5,61	5,61	90,6
أكثر من 20 سنة	21	9,4	9,4	00,01
Total	281	00,01	00,01	

المصدر: (SPSS-25)

ملحق 26: تحليل بيانات الاستبيان

t tableau	t test calculer	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح
المحور 01				
,9801	,77011	82,20	,0671	4,11
,9801	9,863	80,40	,171	4,02
,9801	8,510	79,00	,2631	3,95
,9801	6,876	75,00	,2341	3,75
,9801	,45411	79,60	0,968	3,98
,9801	9,074	75,80	0,985	3,79
,9801	2,5711	81,20	0,954	4,06
		79,03	7,641	3,951
المحور 02				
,9801	2,8041	83,20	,0251	4,16
,9801	5,252	72,60	,3571	3,63
,9801	7,516	75,00	,1291	3,75
,9801	9,376	78,00	,0861	3,9
,9801	9,899	75,40	0,88	3,77
,9801	2,4001	81,00	0,958	4,05
		77,53	6,435	3,877
المحور 03				
,9801	2,2901	80,40	0,939	4,02
,9801	,03511	82,20	,1381	4,11
,9801	7,1841	85,00	0,823	4,25
,9801	4,7231	86,00	0,999	4,3
,9801	0,1041	77,20	0,963	3,86
		82,16	4,862	4,108
		79,57		3,979

المصدر: الباحثة باعتماد Excel

ملحق 27: توزيع رؤساء الجمعيات حسب متغير الجنس



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات (SPSS-25)

ملحق 28: توزيع رؤساء الجمعيات المهنية حسب العمر



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على (SPSS-25)

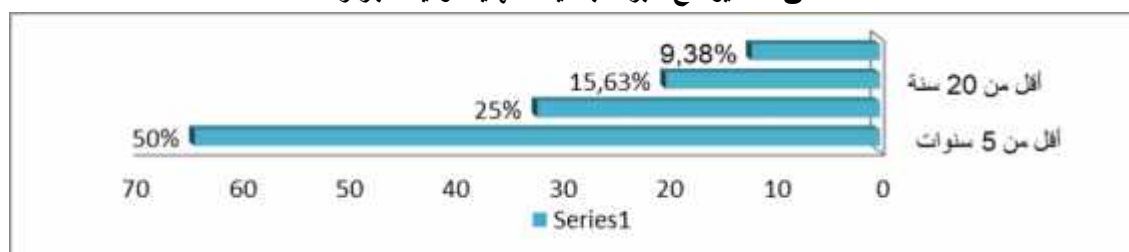
ملحق 29: يوضح المستوى التعليمي لرؤساء الجمعيات المهنية

توزيع رؤساء الجمعيات المهنية لولاية الجزائر العاصمة حسب متغير المستوى التعليمي



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات (SPSS-25)

ملحق 30: يوضح خبرة الجمعية المهنية لولاية الجزائر العاصمة.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات (SPSS-25)

ملحق 31: الإعانات المالية من الدولة للجمعيات المهنية.

عدد الجمعيات المهنية التي تعتمد على الإعانات المالية التي تمنحها الدولة



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات (SPSS-25)

مجلة علمية محكمة ومفهرسة

e-ISSN 9865- 2352

ISSN 1111- 4932