وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
اللجنة التسييرية لكليات بني وليد

المنتدى الجامعي

مجلة علمية فصلية محكمة تصدرها كلية الآداب بني وليد

العدد الأول / الربيع 2012

هذا العدد:

اللبس والتداخل الدلالي في النص الدستوري
المخاوف المرضية لدى الأطفال وعلاقتها بطلاق والديهم
العدوان ضد الممتلكات العامة
الثقافة والتعليم تحليل ثقافي- معرفي لمشكلة التفاعل الأكاديمي
تكوين المعلم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة
المضامين الاجتماعية للسلطة السياسية
المشاركة السياسية: دراسة مقارنة
The History of Handwriting

قواعد النشر بمجلة المنتدى الجامعي العلمية الفصلية المحكمة

المنتدى الجامعي، مجلة علمية فصلية محكمة، تهتم بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة والمبتكرة في العلوم الإنسانية والاجتماعية والأساسية والتطبيقية.

وإذ ترحب المجلة بإسهامات الباحثين والكتاب في المجالات المعرفية المشار إليها؛ تحيطهم علماً بقواعد وشروط النشر فيها وفق الآتي:

1- تُقبل البحوث باللغتين العربية والإنجليزية على ان تعالج القضايا والموضوعات بأسلوب علمي موثق؛ يعتمد الاجرائية المعتمدة في الأبحاث العلمية، والأمانة العلمية ودرجة التوثيق، وسلامة التحرير وخلوه من الأخطاء النحوية والاملائية والطباعية.

2- يكون التوثيق بذكر المصادر والمراجع بأسلوب أكاديمي، يتضمن:

- في الكتب: اسم المؤلف، عنوان الكتاب، مكان وتاريخ النشر، اسم الناشر.
- في المجلات: اسم كاتب المقال، عنوان المقال، اسم المجلة، رقم العدد وتاريخه، رقم الصفحة.

3- أن يكون النص مطبوعا على الحاسب الآلي على برنامج (Microsoft Word) ويكون حجم الصفحة (A4) مع مراعاة الحواشي حسب الآلية المصممة من البرنامج السابق، ويكون خط الطباعة هو (Simplified Arabic) بحجم (14) للمتون و(16) للعناوين و(12) للحواشي.

4- أن لا يزيد حجم الدراسة أو البحث على (25) صفحة (A4) كحد أقصى، وأن يرفق بخلاصة للبحث أو المقال لا تتجاوز (80 كلمة)، باللغتين العربية والانكليزية.

5- ترحب المجلة بتغطية المؤتمرات والندوات عبر تقارير لا تتعدى (10) صفحات (A4) كحد أقصى، يذكر فيها مكان الندوة / المؤتمر وزمانها وأبرز المشاركين فيها، مع رصد أبرز ما جاء في الأوراق والتعقيبات والتوصيات.

6- ترحب المجلة بنشر مراجعات الكتب بحدود (10) صفحات (A4) كحد أقصى، على أن لا يكون قد مضى على صدور الكتاب أكثر من عامين، ويدون في أعلى الصفحة عنوان الكتاب واسم المؤلف والناشر ومكان النشر وتاريخه وعدد الصفحات. وتتألف المراجعة من عرض وتحليل ونقد؛ فضلاً عن تضمينها خلاصة مركزة لمحتويات الكتاب، مع الاهتمام بمناقشة طروحات المؤلف ومصداقية مصادره وصحة استنتاجاته.

7- يرفق مع كل دراسة أو بحث تعريف بالسيرة الاكاديمية والدرجة العلمية والعمل الحالي للباحث.

8- لا تدفع المجلة آية مكافآت مالية عما تقبله للنشر فيها.

9- ألا تكون المواد المرسلة للنشر في المجلة قد نشرت أو أرسلت للنشر في مجلات أخرى.

10- تخضع المواد الواردة للتقويم من قبل محكمين تختارهم هيئة التحرير (سرياً)، ولا تعاد المواد المعتذر عن نشرها إلى أصحابها؛ نشرت أم لم تنشر.

11- يجري إعلام الباحث أو الكاتب بقرار اللجنة التحكيمية وهيئة تحرير المجلة خلال شهرين من تاريخ الإشعار باستلام النص؛ وللمجلة الحق في الطلب من الباحث أن يحذف أو يعيد الصياغة، أو أي جزء، بما يتوافق وقواعدها.

12- تحتفظ المجلة بحقها في نشر المادة وفق خطة التحرير؛ وتؤول حقوق الطبع للمجلة عند إخطار الباحث بقبول بحثه للنشر.

13- ترسل إلى صاحب البحث أو المقال عدد ثلاث نسخ، و(5) مستلات من العدد الذي نشر فيه البحث.

14- ترسل البحوث والدراسات والمقالات باسم رئيس التحرير، على البريد الالكتروني الآتي:

Almuntada2012@yahoo.com

أما بخصوص البحوث والمقالات التي تسلم إلى مقر المجلة؛ فإن البحث يُسلم على قرص مدمج (CD) مرفقاً بعدد أربع نسخ ورقية.

وللمزيد من المعلومات والاستفسار يمكن مراجعة صفحة المجلة على مواقع التواصل الاجتماعي الآتية:

http://www.facebook.com/almuntada.bw

أو

Almuntada2012@maktooblog.com

مقر المجلة:

كلية الآداب بني وليد

بني وليد – طريق الظهرة

المنتدى الجامعي

مجلة علمية فصلية محكمة تصدرها كلية الآداب بني وليد

العدد الأول - الربيع 2012

الإشراف العام

د. مفتاح الرباصي

د. صالح غيث فرج

رئيس التحرير

عويدات حسين بلحاج

هيئة التحرير

د. علي الفتلاوي

د. كريم سيد كنبار

د. محمود عبد حميد العيساوي

عبد الله أبو عزوم بالخير

رمضان طاهر البرغوثي

المراجعة اللغوية

الشارف ضو

المراسلات

مجلة المنتدى الجامعي - كلية الآداب بني وليد - طريق الظهرة - بني وليد

البريد الالكتروني

almuntada2012@yahoo.com

اللجنة الاستشارية

د. صالح معيوف مفتاح

د. سليمان محمد شقاف

د. سليمان معمر الدبيب

د. محمد مصباح البرغوثي

د. أنديش الطاهر الفقهي

د. خالد بحري غيث

د. محمد السوداني عبد الله

د. فخر الدين عبد السلام

د. عبد السلام أحمد الحاج

د. إبراهيم محمد الحويج

د. بلعيد الطاهر الفقهي

د. عبد السلام علي أبو حمرة

د. جبريل مسعود اقريميدة

د. عبد الحميد علي عبد الله

د. محمد سعد مفتاح

التصميم والتنفيذ

د. علي الفتلاوي

المواد المنشورة تعبر عن آراء كتابها ولا تعبر عن رأي المجلة

التوثيق في دار الكتب الوطنية - بنغازي 446 /2012

محتويات العدد

كلمة هيئة التحرير	6-5
الدكتور أحمد محمد بونة في ذمة الله	12-7
اللبس والتداخل الدلالي في النص الدستوري د. أبو العيد الطاهر الفقهي	36-13
المخاوف المرضية لدى الأطفال وعلاقتها بطلاق والديهم: دراسة ميدانية على عينة من أطفال بني وليد د. انديش الطاهر الفقهي و أمينة أحمد محمد الحاشي	60-37
العدوان ضد الممتلكات العامة (مقاربة اجتماعية بنائية للأسباب والآثار) عويدات حسين بلحاج	92-61
الثقافة والتعليم تحليل ثقافي- معرفي لمشكلة التفاعل الأكاديمي د. سامي عبد العال	118-93
مقومات الأداء السياحي المستدام ودوره في تعزيز مبدأ التنافسية في ليبيا د. عبد السلام محمد أحمد الحاج	132-119
المضامين الاجتماعية للسلطة السياسية د. كريم سيد كنبار	146-133
تكوين المعلم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة د. محمود عبد حميد العابدي العيساوي	176-147

المشاركة السياسية: دراسة مقارنة د. الداه محمد إبراهيم	198-177
The History of Handwriting Dr. Sulieman Muamer Mohamed Adbeeb	14-3

كلمة هيئة التحرير

يمثل البحث العلمي إنجازاً معرفياً يعتمد المنهجية الأكاديمية، وفي الغالب يكون موطن ممارسته هو المؤسسات التعليمية الأكاديمية؛ أي الجامعات والمعاهد ومراكز البحوث والاستشارات المرتبطة بها فضلاً عن الدوريات والمنشورات التي تصدر عنها؛ ولتكون وظيفة هذه المؤسسات تفعيل البحث العلمي ونشره بالدرجة الأساس وإعادة إنتاجه بما يتلاءم ومتطلبات التنمية الوطنية والمحلية.

وإيمانا من كلية الآداب بني وليد بأن التقدم العلمي والمعرفي أساس تقدم المجتمعات الإنسانية في شتى مناحي الحياة وكونها مؤسسة بحثية بطبيعتها عليها أن ترعى كل النشاطات العلمية والبحثية والثقافية وأن تقدم فعلاً في نشر الفكر العلمي وتطبيقه في ربوع هذه المدينة وكل مدن ليبيا وفي سبيل تحقيق ذلك عليها أن تجد السبل من أجله.

ومن هذا المنطلق، تأتي إطلالة العدد الأول لمجلة المنتدى الجامعي التي من خلالها نحاول إظهار المهارات البحثية والابداعات العلمية والمعرفية للباحثين والمتخصصين في هذه المدينة العريقة من أعضاء هيئة التدريس بكليات بني وليد؛ لكي تعم الفائدة من أجل الوصول بالقارئ إلى درجه أرقى من التحصيل المعرفي والعلمي سعيا للتفاعل بين الباحث والقارئ تجسيدا للنظرية المعرفية واقعاً ملموساً يمارس عملياً على أرض الواقع.

لقد كانت هذه المجلة حلم وأمنية للكثير من أعضاء هيئة التدريس بكليات بني وليد وها هي اليوم بفضل العاملين المنجزين وبتوفيق من الله سبحانه وتعالى نضعها أمام القارئ بعددها الأول الذي نتمنى أن يكون في موضوعاته الفائدة المرجوة، ملتمسين مساهماتكم ودعمكم لتطوير أدائها لمنفعة بني وليد والوطن الليبي، وفقكم ووفقنا الله لمرضاته بصالح الأعمال.

الأستاذ الدكتور أحمـــد محمـــد بونة

في ذمة الله

بتاريخ ٢٠١٠/٧/٧م تعرض الدكتور أحمد محمد بونة لحادث سير أليم جعله في العناية المركزة مدة أحد عشرة يوماً ولكن إرادة الله كانت أقوى من كل شيء ، حيث انتقل إلى رحمة الله تعالى يوم ٢٠١٠/٧/١٨م.

- وُلد في مدينة بني وليد سنة ١٩٥٢م ودرس بها حتى المرحلة الثانوية.
- تحصل على دبلوم معهد المعلمين الخاص تخصص لغة إنجليزية من معهد أحمد النائب بترهونة في العام ٧٣-١٩٧٤م.
- واصل دراسته الجامعية وتحصل على ليسانس قانون من جامعة قاريونس ببنغازي.
- تحصل على درجة الماجستير في القانون الجنائي من جامعة الفاتح سابقاً بطرابلس.
- تحصل على درجة دكتوراه الدولة في القانون الجنائي من جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء – المملكة المغربية.

أولاً – الوظائف:

- أستاذ القانون الجنائي والقانون الدولي الجنائي بالجامعات الليبية.
- عضو هيئة التدريس بكلية القانون جامعة المرقب.
- رئيس قسم القانون الجنائي بكلية القانون جامعة المرقب.
- عميد كلية القانون بجامعة المرقب.
- عضو هيئة التدريس بأكاديمية الدراسات العليا فرع مصراته وأمين أقسام القانون بها لسنة ٢٠٠٥-٢٠٠٦م.
- عضو لجنة الكتاب واللجنة العلمية بجامعة المرقب.
- عضو لجنة التعليم العالي الأهلي بالمنطقة الوسطى منذ ٢٠٠٦م.
- مدير تحرير مجلة العلوم القانونية بكلية القانون جامعة المرقب.

ثانياً – الكتب والمؤلفات:

١- المعين في قانون العقوبات (القسم العام) الناشر: مكتبة دار السلام، الرباط – المغرب، ٢٠٠١م.
٢- علم الجزاء الجنائي (النظرية والتطبيق)، الناشر: دار النهضة العربية، القاهرة – مصر، ٢٠٠٩م.
٣- بحوث في القانون الجنائي، الناشر: المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية – مصر، ٢٠٠٩م.
٤- العود في قانون العقوبات الليبي والقانون الجنائي المغربي، منشورات جامعة المرقب، الخمس – ليبيا، ٢٠٠٩م.
٥- النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية (النصوص الكاملة) الناشر: المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية – مصر، ٢٠٠٩م.
٦- ميثاق جامعة الدول العربية ومنظمة الوحدة الإفريقية، الناشر: المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية – مصر، ٢٠٠٩م.
٧- ميثاق الأمم المتحدة ومنظمة العدل الدولية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية – مصر، ٢٠٠٩م.
٨- اتفاقيات الحصانات والامتيازات الدبلوماسية للأمم المتحدة، الناشر: المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية – مصر، ٢٠٠٩م.
٩- دور القاضي في تحقيق العقوبة في قانون العقوبات الليبي والقانون الجنائي المغربي (أنموذجاً)، الناشر: دار الكتب القانونية، مصر، دار شتات للنشر والبرمجيات، مصر، ٢٠١٠م.
١٠- أسباب الإباحة وأسباب تخفيف العقاب في القانون الليبي والمغربي، الناشر: دار الكتب القانونية، مصر، دار شتات للنشر والبرمجيات، مصر، ٢٠١٠م.
١١- تعدد الجرائم وأثره في العقوبات في قانون العقوبات الليبي والقانون الجنائي المغربي، الناشر: دار الكتب القانونية، مصر، دار شتات للنشر والبرمجيات، مصر، ٢٠١٠م.

ثالثاً – بحوث منشورة:

- إشكالية جناية المواقعة في قانون العقوبات الليبي.
- الأفعال والأشياء الأخرى الفاضحة في قانون العقوبات الليبي.
- أزمة قمع الجريمة في الفقه المعاصر.
- شروط فعل الاعتداء في قانون العقوبات الليبي.
- نوعا شروط حالة الضرورة في قانون العقوبات الليبي.

- أهمية زجر الجرائم ضد الإنسانية ونجاعة ذلك الزجر.
- دور المشرع في تخفيف العقوبة.
- الامتيازات والحصانات الممنوحة للمحكمة الجنائية الدولية الدائمة.
- دور القاضي في تخفيف العقوبة.
- مدى سلطة القاضي الجنائي الليبي في وقف تنفيذ العقوبة.
- المحكمة الجنائية الدولية الدائمة والتحديات الراهنة.
- إشكالية علاقة السببية.
- الإشكاليات القانونية التي تثيرها جرائم التلوث عبر الحدود.
- الحماية الجنائية للسكان المدنيين أثناء النزاعات المسلحة.
- الإرهاب دوافعه وأساليب التصدي له.
- الأبعاد القانونية والإنسانية للعقوبات البديلة في ظل السياسة الجنائية الحديثة.
- التدابير القانونية لمنع الاتجار بالأعضاء البشرية.
- أشرف على العديد من رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه.
- ناقش العشرات من الرسائل الجامعية.
- شارك في العديد من المؤتمرات القانونية والندوات بالداخل والخارج.

رابعاً – كتب تحت الطبع:

- أسباب تخفيف العقاب في القانون الليبي والمغربي.
- العودة إلى الجريمة في قانون العقوبات الليبي والمقارن.
- العودة إلى الجريمة بين الشريعة والقانون.

خامساً – مشاريع كتب:

- المبادئ العامة للقانون الجنائي الليبي (القسم العام).
- شرح قانون العقوبات الليبي (القسم الخاص).
- شرح قانون الإجراءات الجنائية الليبي.
- مبادئ علم الإجرام.

لقد عُرفَ عن المرحوم أنه كان مثالاً للإنسان العصامي الذي لم تمنعه السن ولا الظروف الاجتماعية والمادية من تحقيق طموحه بعدما وضع لنفسه هدفاً ورسم الطريق الذي يوصله إلى هذا

الهدف واستطاع بعزيمته وصبره أن يحقق هذا الهدف بعد معاناة لا يشعر بها إلاّ من سار على دربه وسلك طريقه.

ولعل أبرز ما ميز شخصية المرحوم تواضعه الفطري الذي لا يشعرك بتكلف أو رياء، وبساطته في التعامل مع كل المستويات فمن عرف أحمد بونة المعلم الملتزم بمرحلة التعليم الأساسي لم يلحظ أي تغير في هذه الشخصية بعد أن نال درجة الدكتوراه ولمع اسمه أستاذاً ومؤلفاً ومشرفاً ومناقشاً، فالابتسامة لم تغادر محياه، والحياء صفة بارزة في شخصيته، حيث كان ينتقي أجمل العبارات ليكسب قلب محدثه، ومع أنه محدثاً لبقاً إلاّ أنه كان يسمع أكثر من أن يتحدث، ولديه موهبة لا تتوفر عند الكثيرين وهي القدرة على إظهار اهتمامه بالآخر، واحترام ما يحمله هذا الآخر من أفكار، وكان – رحمه الله – ظاهرة انجازية أثبتت إمكانية أن يضع الإنسان منهجاً لحياته.

لقد كان أكثر إحساساً بقيمة الوقت، ومثالاً خيراً يحتذى في هذا الجانب، حينما حول بيته إلى صومعة علمية اعتكف فيها كراهب نذر حياته للعلم بعيداً عن صخب الحياة وصراعاتها، وكانت حصيلة ذلك عشرات من الكتب والبحوث التي أثرى بها المكتبة القانونية في ليبيا.

وداعاً أحمد بونة.. لقد رحلت بعد أن علّمت كيف تصبح البساطة رفعة وكيف يصبح الطموح نهجاً والحلم واقعاً.

(إنا لله وإنا إليه راجعون)

اللبس والتداخل الدلالي في النص الدستوري

د. أبو العيد الطاهر الفقهي
قسم اللغة العربية – كلية الآداب بني وليد

اللبس والتداخل الدلالي في النص الدستوري

د. أبو العيد الطاهر الفقهي
قسم اللغة العربية – كلية الآداب بني وليد

بسـم اللـه الرحمـن الرحـيم

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسوله الكريم محمد سيد الأولين والآخرين ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين .

أبارك ثورة السابع عشر من فبراير التي أعادت للإنسان الليبي كرامته وحريته وخلصته من أغلال الجهل والظلام اللذين سادا بلادنا لأكثر من أربعين عاما

وها نحن أولاء قد تخلصنا من قيود الرق العبودية للقائد الأوحد والصقر الأوحد والأوحد في كل شيء ، إنه الكابوس المرعب الذي كان يجثم على صدورنا ويأخذ بأعناقنا ، وقد أصبحنا الآن أحرارا نتكلم ونبحث فيما كان محرما علينا فالكلام عن النظام والدستور كان من المحرمات .

إن التصحر السياسي والفكري الذي عاشته ليبيا لأكثر من أربعين عاما جعل الليبيين متعطشين لممارسة الحياة السياسية ولا يكون ذلك إلا تحت ظل دستور جديد ، دستور ينظم حياتهم ويحقق لهم ما يصبون إليه من حرية سياسية وفكرية حرما منها طوال هذه الفترة القاحلة ، فقد كانت ممارسة السياسة وإبداء الأفكار والآراء مقصورين على الأوحد الذي كان عند نفسه وعند بعض من تبعه ليس كمثله شيء .

لقد اخترت الكتابة في هذا الموضوع الهام وهو موضوع "اللبس والتداخل الدلالي في النص الدستوري" لما لهذا المحور من أهمية في الصياغة اللغوية للدساتير والقوانين التي تقرر مصائر الشعوب .

إن الاختلاف الدلالي يمكن أن يكون بين حرف وحرف فضلا عن الاختلاف بين كلمة وكلمة وبين جملة وجملة ، قال ابن عباس رضي الله عنه في تفسير قوله تعالى : (فويل للمصلين الذين هم

عن صلاتهم ساهون) (1) الحمد لله الذي قال : عن صلاتهم ولم يقل في صلاتهم (2) فلننظر إلى اختلاف الدلالة بين هذين الحرفين من حروف الجر فالسهو في الصلاة أمر مغتفر أما السهو عن الصلاة فهو غير مغتفر .

إن لغة الدساتير والقوانين يجب أن تكون واضحة لا لبس فيها ولا غموض خالية من كل ما يمكن أن يؤول تأويلات قريبة أو بعيدة .

إن استخدام بعض الألفاظ المقيدة للجمل والعبارات مثل "أي" وألفاظ التوكيد والنعوت والأحوال والتوابع تسهم في تخليص النصوص الدستورية والقانونية من اللبس الذي قد يشوبها .

إن الاختلاف الدلالي قد يوقع في مشاكل لا حصر لها ويوقع في جدالات قانونية أو فكرية يصعب الخروج منها أحيانا ، لقد أورد الدكتور إبراهيم أنيس في كتابه (دلالة الألفاظ) حادثة غريبة حار فيها القضاء الإنجليزي واستمرت ثلاث سنوات أمام المحاكم دون الخروج بنتيجة وذلك بسبب الاختلاف في ترجمة كلمة من الإنجليزية إلى العربية (3)

إن علم الدلالة أطلق عليه (علم المعنى) (4) ولا شك أن لكل كلمة تقال أو تكتب معنى إذا كان المتكلم جادا وراغبا في التبليغ والإيصال ويريد التلقي ممن يخاطبه .

وما زالت مشكلة ما يسمى بالشرق الأوسط مستمرة وقائمة لأسباب منها الاختلاف في تفسيرات لقرارات الأمم المتحدة بين أن يكون الانسحاب من الأراضي أو أراض فلسطينية

وأريد أن أشير هنا أولاً إلى أن كلمتي "دستور" و"قانون" ليستا عربيتين فكلمة "دستور" كلمة فارسية بمعنى الأساس (5)، وهي غير موجودة في المعجمات العربية القديمة التي اقتصرت على الصحيح من العربية وقد أدخلها بعض مؤلفي المعجمات التي جاءت بعدها ومؤلفو المعجمات الحديثة في معجماتهم وذكروا دلالتها (6) ،

والدستور كما عرفه بعض فقهاء القانون بأنه (الوثيقة التي تصدر رسميا من السلطة التأسيسية متضمنة مجموعة قواعد أساسية لتنظيم السلطة في الدولة وتعرض وتعدل بطريقة تجعلها أسمى وأكثر ثباتا من القوانين العادية) (7)

وفي المعجم الوسيط قال : والدستور في الاصطلاح : مجموعة القواعد الأساسية التي تبين شكل الدولة ونظام الحكم فيها ومدى سلطتها إزاء الأفراد (8)

وفي التعريفات : الوزير الكبير الذي يرجع في أحوال الناس إلى ما يرسمه ، ولم يشر إلى أن الكلمة أعجمية (9)

أما كلمة "قانون" فقد أوردتها بعض المعجمات العربية على أنها غير عربية فقال صاحب لسان العرب في أخر مادة (ق . ن . ن): القوانين الأصول الواحد قانون وليس بعربي (10) ، أما صاحب المصباح المنير فعنده القانون الأصل ولم يشر إلى أنها أعجمية (11)

وقد عرف القانونيون القانون بأنه : (مجموعة القواعد التي تنظم الروابط الاجتماعية وتتوافر على جزاء يكفل إطاعتها واحترامه) .(12)

واقترح أن يوضع لكل منهما مصطلح عربي تتفق علية المجامع اللغوية العربية ويعتمدهما مكتب تنسيق التعريب التابع للمنظمة العربية للعلوم والثقافة ، وأرى أن من المصطلحات المرشحة لذلك مصطلح : ميثاق ووثيقة وتشريع ومدونة وتنظيم إلى غير ذلك مما يقترحه المفكرون واللغويون العرب .

ويبدو أن العلاقة بين الدستور والقانون كالعلاقة بين الفقه وأصوله أو كالنص ومذكرته التوضيحية فلا شك أنهما مكملان لبعضهما يأتي الدستور أولاً بالأصول والقواعد العامة ثم يأتي القانون مكملا ومفصلاً له .

و لهذا البحث هدفان في شقين :

الأول : إصلاح ما حصل في مواد الدستور الملكي من خلل واضطراب قد يكون ناتجاً عن السرعة في إنجازه وصياغته ، وقد يكون من وضعه قي ذلك الوقت لم يهتم بالجانب اللغوي ، ولذلك نرى أنه يجب الاستعانة بذوي الاختصاص في اللغة لصياغة الدستور الجديد صياغة جيدة تخلصه من اللبس والاضطراب ، وقد اقترحت إضافة بعض المواد وكذلك ترتيب بعض المواد ترتيبا منطقيا .

الثاني : إفادة قارئ هذا البحث في الصياغة اللغوية وتصويب القواعد النحوية وتنبيهه إلى الأخطاء الشائعة التي يقع فيها الخاصة والعامة من الناس .

وها هي ذي ملاحظاتي الدلالية على الدستور الملكي للمملكة الليبية الذي سيكون أساسا لدستور الدولة الليبية الجديدة مع تنقيح وتغيير ما يجب تنقيحه وتغييره بحسب الأوضاع الجديدة لليبيا بعد ثورة السابع عشر من فبراير .

– بدأت مقدمة الدستور بالقول : نحن ممثلي شعب ليبيا من طرابلس وبرقة وفزان المجتمعين بمدينة طرابلس فمدينة بنغازي قي جمعية وطنية تأسيسية بإذن الله .....إلخ أقول للاستفادة اللغوية إن أسلوب هذا الكلام على ما يسمى في النحو العربي (أسلوب الاختصاص) فكلمة "ممثلي" منصوبة على الاختصاص أي بفعل محذوف مع فاعلة تقديره "أخص" ولكن يجوز في هذا الأسلوب أيضا أن يكون على سبيل الإخبار فيكون النص على النحو الآتي : (نحن ممثلو شعب ليبيا من برقة وطرابلس وفزان المجتمعون .....إلخ على أساس أن من قالوا عن أنفسهم "نحن" يخبرون عن أنفسهم أنهم ممثلو شعب ليبيا وليس مقصودهم أنهم يخصون أنفسهم ، وفي كلا الحالين فالخبر قولهم : وضعنا وقررنا هذا الدستور .....إلخ إلا أنه في أسلوب الإخبار خبر ثان وكلمة "ممثلو" خبر أول ، وأنا أرجح أن يكون الأسلوب على سبيل الإخبار لطول الفصل بين المبتدأ والخبر في أسلوب الاختصاص (13).

وفي جزء آخر من المقدمة من الدستور : .....وتصون الطمأنينة .....إلخ والصواب أن يقال : وتحقق أو توفر الطمأنينة ..... إلخ ، لأن الصيانة ينصرف الذهن معها إلى الإصلاح والترميم .

– وفي موضع آخر من نفس المقدمة :..... وتضمن مبادئ الحرية والمساواة والإخاء وترعى الرقي الاقتصادي .....) ، والأفضل أن يكون التعبير كالآتي : وتعمل على تحقيق الرقي الاقتصادي لأن الرقي لا يرعى وإنما يعمل على تحقيقه .

– يقول نص المادة الأولى : (ليبيا دولة حرة ذات سيادة لا يجوز النزول عن سيادتها ولا عن أي جزء من أراضيها) .

التعبير بـ "النزول" هنا تعبير غير مناسب لأن كلمة النزول في هذا التعبير تدل على الرغبة والاختيار والصواب أن يعبر بكلمة "التنازل" فهذه الكلمة هي المناسبة في هذا الموقف لأن التنازل عن الأرض لا يكون باختيار ولا بغير اختيار ، وكل فعل على وزن "تفاعل" يحمل معنى المشاركة بين اثنين أو أكثر ، والمشاركة هنا في التنازع الذي تكون نتيجته التنازل عن الأرض.(14)

أما كلمة "أراضيها" في نفس المادة فيحب أن تستبدل بكلمة "أرضها" بصيغة الإفراد لأن كلمة "الأراضي" بصيغة الجمع تدل على التفرق والتشتت ، ويجد البعض في هذا التعبير الفرصة لتفسيرها بمصطلح الفيدرالية أو الولاية أو غيرها ، وفي هذا ما فيه من الخطورة على وحدة الوطن .

ولمزيد الفائدة اللغوية نقول : إن كلمة أراض جمع أرض خطأ شاع بين الناس ويرى بعضهم صحته والجمع الصحيح هو "أرضون" وهذا الجمع غير معروف وغير متداول عند العامة (15).

ويخطئ الحريري من يجمع أرض على أراض وحجته في ذلك أن الأرض ثلاثية والثلاثي لا يجمع على أفاعل والصواب عنده أن يقال في جمعها " أرضون" بفتح الراء (16) .أما من صوب جمع (أرض) على (أراض) فهما صاحب مختار الصحاح (17) وصاحب المصباح المنير . (18)

– يقول نص المادة الثالثة من الدستور : (ليبيا جزء من الوطن العربي وقسم من القارة الأفريقية)، والتعبير بكلمة "قسم" غير دقيق لأن إفريقيا ليست مقسمة أقساما ، ولذا فالتعبير الصحيح أن تقول : دولة من دول القارة الأفريقية .

أما التعبير بكلمة "جزء" من الوطن العربي فهو مناسب جدا في هذا المقام لأن الأصل أن ليبيا ليست دولة عربية منفصلة عن الوطن العربي ، إنها جزء من دولة عربية كبرى هي دولة العرب الواحدة ، وتبقى ليبيا دولة بصورة مؤقتة إلى حين تحقيق مشروع الدولة العربية الكبرى ، والأفضل أن ينص على ذلك في هذا الدستور الجديد وفي هذه المادة أيضاً .

– في المادة الرابعة التي تنص على تحديد حدود ليبيا يقول النص : (..... شمالا البحر الأبيض المتوسط .....إلخ ، وأرى أن يضاف إلى هذه الفقرة : (عند الخط الأفقي 32) لأن المياه الإقليمية تكون تابعة للدولة المحاذية لهذا البحر أو ذاك، فالحدود البرية يمكن تحديدها بخطوط ترسم على الأرض أو تحاط بالأسلاك الشائكة ، أما الحدود البحرية فإنها تحدد بحسب خطوط الطول وخطوط العرض العالمية وبحسب القانون الدولي للبحار .

– المادة السادسة من الدستور تقول : يعين شعار الدولة ونشيدها الوطني بقانون ، وأرى أن الصواب أن يقال : يحدد شعار الدولة ويوضع نشيدها الوطني بقانون) فإن الشعار لا يعين وكذلك النشيد بل يحدد الشعار ويوضع النشيد ، فهذا هو التعبير المناسب لهما .

– المادة السابعة الخاصة بالعلم الوطني تقول : طوله ضعفا (هكذا بالتثنية) عرضه ، والصواب : طوله ضعف عرضه ، ولعل هذا اللبس ناتج عن خطأ طباعي ، وقد استدرك هذا الخطأ في الإعلان الدستوري ، كما أرى أنه يحب أن يضاف بعد كلمة "ألوان" كلمة "أفقية" .

هذا إذا أريد الإبقاء على العلم القديم ، وأرى أنه يمكن أن يجرى استفتاء على شكل العلم وشعار الدولة والنشيد الوطني .

– المادة الثامنة تقول : يعتبر ليبياً كل شخص مقيم في ليبيا وليس له جنسية أو رعوية أجنبية ..... إلخ وهذه الكلمة الأخيرة غير واضحة ولذا أرى أن يستبدل التعبير بالقول : أو أحد رعايا دولة أجنبية .(19)

وفي الشروط يقول : الشرط الثالث : أن يكون قد أقام في ليبيا مدة لا تقل عن عشر سنوات إقامة عادية ، وهنا يجب تفسير كلمة "عادية" بتحديد الإقامة هل هي متقطعة أو مستمرة ؟

– المادة التاسعة تقول : مع مراعاة أحكام المادة الثامنة من هذا الدستور تحدد بقانون الشروط اللازمة لاكتساب الجنسية الليبية .....إلخ .

يفترض أن هذه المادة لا وجود لها في الدستور الجديد ، ولكن على افتراض العمل بها من جديد بهدف زيادة عدد السكان أو بهدف إعطاء فرصة للعرب والأجانب المقيمين في ليبيا الآن للحصول على الجنسية الليبية فإني أعلق عليها من هذه الوجه ، فهي تنص على الآتي : .....تحدد بقانون الشروط اللازمة لاكتساب الجنسية الليبية وتمنح به تسهيلات للمغتربين الليبيين الذين هم من أصل ليبي وأولادهم ولأبناء الأقطار العربية وللأجانب الذين أقاموا في ليبيا إقامة عادية لمدة لا تقل عن عشر سنوات عند العمل بهذا الدستور وما زالوا مقيمين فيها فيجوز لهؤلاء الأخيرين اختيار ..... إلخ وأرى أن يحدد وضع الليبيين بقانون ووضع الأجانب بقانون آخر ، فبعد تحديد وضع الليبيين يجب أن يضاف الآتي : ويحدد بقانون آخر وضع أبناء الأقطار العربية والأجانب الذين أقاموا في ليبيا إقامة عادية لا تقل عن عشر سنوات عند العمل بهذا الدستور وما زالوا مقيمين فيها ..... وتحذف كلمة "الأخيرين" ، كما أنه يجب توضيح نوع الإقامة هنا أيضا كما في المادة السابقة هل هي متقطعة أم مستمرة ؟

وأقترح أن تضاف مادة فيما يتعلق ببند حقوق الشعب ولها أهمية كبيرة تقول : (لا تمييز بأي شكل بين أهالي ليبيا في الحقوق والواجبات) وقد رأينا بأم أعيننا ما كان يمارس على الشعب الليبي من تمييز وما يتمتع به المحسوبون على نظام القذافي من امتيازات دون أن يكون لأي مواطن الحق في الاعتراض عليها أو الحديث عنها إلا همسا ، وقد كانت هذه المادة إحدى مواد الدستور البرقاوي (المادة الرابعة) .

– لمادة الحادية عشر تقول : الليبيون لدى القانون سواء ..... إلخ وأرى أنه يجب أن تضاف كلمة "جميعا" أمام كلمة "الليبيين" للتأكيد على هذا الوضع الذي تقرره المادة ، وأرى استبدال كلمة "لدى" الدالة على الملكية بكلمة "أمام" الظرفية ، لأن كلمة "لدى" فيها معنى الملكية الذي لا وجود له في هذا المقام .

وفي أخر نص المادة (..... بسبب الدين أو المذهب أو العنصر أو اللغة أو الثروة أو النسب أو الآراء السياسية والاجتماعية ، وأرى أن يقال : أو الأفكار الاجتماعية ، ويستعمل حرف العطف "أو" في مكان الواو.

– المادة الثانية عشر تقول : الحرية الشخصية مكفولة وجميع الأشخاص متساوون .....إلخ وأرى أن يقال : الحرية الشخصية مكفولة لكل الليبيين للتأكيد عليها .

– 12المادة الثالثة عشر تقول : .....قد تعرض سلامة السكان أو بعضهم إلى الخطر) والصواب أن يقال : .....أو بعضهم للخطر لأن الفعل يتعدى باللام وليس بـ "إلى" (20).

- المادة الرابعة عشر تقول : لكل شخص الالتجاء للمحاكم .....إلخ والصواب أن يقال : إلى المحاكم لأن الفعل "يلتجئ" يتعدى بـ "إلى" وليس باللام .(21)

- المادة الخامسة عشر تقول : ..... إلى أن تثبت إدانته في محكمة تؤمّن ..... وأرى استبدال كلمة "في" بكلمة "أمام" كما أرى أن يقال : أمام محكمة عادلة .

- المادة السادسة عشر تقول في آخرها:(..... ولا يجوز أطلاقا تعذيب أحد ولا إنزال عقاب مهين به) ، وهذا التعبير غير واضح فيجب استبدال هذا النص بالقول : ولا إنزال أي عقاب به أو يقال : إنزال عقاب مهين أو غير مهين به لأن النص بهذا التعبير يمكن أن يفسر بأنه يجوز إنزال العقاب غير المهين به .

- المادة السابعة عشر : أرى أن هذه المادة يجب أن يكون ترتيبها الرابعة عشر ثم تزاح المواد بحسب الترتيب الجديد لأن المادة السابعة عشر تتكلم عن افتراض وقوع جريمة وما يتعلق بها وما ينجر عنها وأن المواد التي قبلها هي التي تتكلم عن هذه الأمور وأرى أن يعاد ترتيب هذه المواد على ضوء هذه الملاحظة.

- المادة الثامنة عشر تقول : لا يجوز بأي حال إبعاد ليبي من الديار .....إلخ وأرى أن يقال : .....إبعاد أي ليبي للتأكيد على كل الليبيين .

- المادة التاسعة عشر تقول : للمساكن حرمة فلا يحوز دخولها ولا تفتيشها ..... إلخ وأرى استبدال كلمة "دخولها" بكلمة "اقتحامها" لأن الداخل إذا منع من الدخول يمكن أن يقتحم اقتحاما لأن الاقتحام بالقوة أما الدخول فهو بالاختيار ، ولا شك أن الاقتحام هو المقصود هنا.

- المادة العشرون تقول : ..... والمواصلات التلفونية ..... إلخ والصواب أن يقال : الاتصالات الهاتفية فالهاتف وسيلة اتصالات وليس وسيلة مواصلات ، أما كلمة "تلفون" الأجنبية فيجب أن تعرب إلى كلمة "هاتف" العربية.

- المادة الحادية والعشرون تقول:.....وتكفل لليبيين والأجانب المقيمين في أرضها..... إلخ والصواب أن يقال على أرضها كما سبق توضيحه.

- المادة الثالثة والعشرون تقول : حرية الصحافة والطباعة ..... إلخ وأرى أنه يجب أن تضاف كلمة "النشر" .

- المادة الخامسة والعشرون تقول : (حق الاجتماع السلمي مكفول ..... إلخ وأرى أن هذا النص يجب أن يستبدل بالنص الآتي : (حق الاجتماع العلني والتظاهر السلمي مكفولان .

- المادة السابعة والعشرون جاء في آخرها : ..... فلا تكون إلا للهيئات النظامية أو الأشخاص المعنوية، وأرى أن يقال: أو الأشخاص بصفاتهم المعنوية أو الاعتبارية .

- المادة الثلاثون تقول التعليم الأولي .....إلخ وأرى أن تستبدل كلمة الأولي بكلمة "الأساسي" لأن هذه الكلمة معروفة أكثر من كلمة "الأولي" وأكثر دلالة على المقصود .

وفي آخر المادة: والتعليم الأولي والابتدائي مجاني ..... إلخ فما الفرق بين التعليم الأولي والتعليم الابتدائي ؟

- المادة الحادية والثلاثون تقول : للملكية حرمة ..... إلخ وأرى أن توصف الملكية بأنها خاصة فيقال : للملكية الخاصة ..... إلخ .

- المادة الثالثة والثلاثون تقول : (..... وتحمي الدولة الزواج وتشجع عليه) والصواب أن يقال : وتضمن الزواج .....إلخ .

- المادة الرابعة والثلاثون تقول : (العمل عنصر من العناصر الأساسية للحياة الاقتصادية وهو مشغول بحماية الدولة ..... إلخ وتعبير "وهو مشغول" بحماية الدولة .....تعبير غير سليم ويجب أن يعبر بالآتي : (والدولة منشغلة به .....أو تعبير مشغولة به .....إلخ .

- المادة الثانية والأربعون تقول : (السلطة التنفيذية يتولاها الملك على حدود هذا الدستور) والصواب أن يقال : "في حدود" وليس "على حدود" .

- المادة السادسة والأربعون تقول :.....فيجتمع المجلس القديم فورا .....إلخ ولا معنى لكلمة "قديم" لأنه لا يوجد مجلس جديد ، والصواب أن يقال : المجلس الحالي أو يقال : المجلس المنحل ، وكذا الأمر في النص الوارد في المادة الخمسين وفي المادة الخامسة والخمسين الآتيتين .

- المادة السابعة والأربعون وفي نص القسم الذي يقسمه الملك يجب أن تستبدل كلمة "أراضيها" بكلمة "أرضها" كما لاحظنا في نص المادة الأولى ولنفس الأسباب التي ذكرناها هناك ، وكذا في القسم الوارد في المادة الثالثة والخمسين الآتية.
- المادة التاسعة والأربعون تقول : (سن الرشد للملك ثمانية عشر عاما هلاليا) والسؤال هنا ما الحكمة من تحديد عمر الملك بالشهور الهلالية والتحديدات الأخرى بالشهور الشمسية ؟
- المادة الخمسون قي آخرها يقول النص : (..... فيجتمع المجلس القديم فورا حتى يتم تعيين الوصي .....) إن استعمال كلمة "يتم" خطأ لغوي شاع بين الناس فهذا اللفظ يدل على كمال الشيء وانتهائه وليس هذا هو المقصود هنا ، فهذا الفعل هنا بمعنى (يحدث) أو(يحصل)، وعلى كل حال يجب هنا استخدام الفعل الدال على ذلك بصيغة الفعل المبني للمجهول فيقال : حتى يعين الوصي.

واستعمال الفعل "يتم" في هذا المعنى يعطل استعمال الفعل المبني للمجهول وهو عمدة من عمد الجملة في الكلام العربي

ودليلنا على ذلك أن الله في قوله تعالى : (لمن أراد أن يتم الرضاعة) (22) لم يقص حصول الرضاعة ذاتها لأن الرضاعة حاصلة بعد ولادة المولود فورا وإنما أراد لمن يريد أن يتم الرضاعة لمدة حولين كاملين ، وكذلك في قوله تعالى : (كذلك يتم نعمته عليكم (23).

- المادة الثالثة والخمسون تقول : .....أما نائب العرش فيقسم هذه اليمين أمام الملك أو أمام شخص يعينه الملك) والسؤال هنا : لم لا يقسم اليمين أمام مجلس الأمة ؟
- المادة الخامسة والخمسون تقول : (.....أو إذا حدث ما يمنعه من القيام بمهام أعماله كوصي أو كعضو في مجلس الوصاية .....) هذا التعبير غير سليم وهو استخدام تعبير كوصي أو كعضو بالكاف هنا وفيه تشبيه الشيء بنفسه وهذا التعبير لا موضع له في العربية مع أنه شائع كثيرا فلا يجوز تشبيه الشيء بنفسه لأن التشبيه هو المماثلة ، فالتعبير الصحيح في هذا المجال أن نقول : أو إذا حدث ما يمنعه من القيام بمهام أعماله وصيا أو عضوا في مجلس الوصاية .....إلخ .

وفي آخر هذه المادة : .....فيجتمع المجلس القديم فورا حتى يتم تعيين الوصي .....إلخ ، ونقول هنا ما قلناه في الفقرة السابقة بخصوص استعمال الفعل "يتم " والتعبير السليم هنا أن يقال : .....حتى يعين الوصي .....إلخ بصيغة بناء الفعل للمجهول .

ولمزيد الفائدة نقول : وهذه الكاف عطلت استعمال بعض الأساليب العربية الأخرى كالحال والاختصاص والمفعول لأجله والمفعول به والتمييز وخبر كان ، ويبدو أن هذه الرطانة دخلت اللغة العربية من الترجمة الحرفية للنصوص الأجنبية .

وقد نبه الدكتور محمد عبد الرحمن مرحبا إلى خطأ هذا الاستعمال الركيك للكاف في بحث له في مجلة الفكر العربي وفي بحث له آخر قي مجلة اللسان العربي ، وقد أورد مجموعة من هذه الأمثلة التي تستعملها العامة وتصويبها في البحثين (24) فقولنا مثلا : نحن كأساتذة عطل أسلوب الاختصاص فالصحيح أن نقول نحن الأساتذة ، أو نقول : نحن كوننا أساتذة ، وقولنا : يعمل كأستاذ في الجامعة عطل الحال فالصواب أن يقال : يعمل أستاذا في الجامعة ، وكذا غيرها من التعابير .

وقد تعرض الشيخ عبد اللطيف الشويرف لهذا الخطأ الشائع في كتابه "تصحيحات لغوية" ولكنه اكتفى بنقل رأي المعارضين ورأي المؤيدين دون إبداء رأي أو حكم وأشار إلى قرار مجمع اللغة العربية في القاهرة بإجازة هذا الاستعمال (25)

– المادة السادسة والخمسون تقول : يعين مخصصات الملك والبيت الملكي بقانون ..... إلخ وكلمة "يعين" هنا لا معنى لها والصواب أن نستعمل كلمة "يحدد" فيقال : تحدد مخصصات الملك ..... إلخ لأن هذه الكلمة أدل على المعنى .

وفي آخر المادة يقول النص : ويحدد القانون مرتبات و أوصياء العرش ..... إلخ فهذه الواو التي وضعت بين كلمة "مرتبات" وكلمة "أوصياء" لا مكان لها ولعلها وضعت سهوا ، والنص الصحيح : ويحدد بقانون مرتبات أوصياء العرش .

– المادة التاسعة والخمسون تقول : (الملك مصون وغير مسؤول) وأرى أن يقال : (الملك محصن .....) لأن كلمة مصون تفيد معنى الترميم والإصلاح .

– المادة الرابعة والستون تقول : (.....فللملك الحق أن يصدر بشأنها .....إلخ والصواب أن يقال : للملك الحق في أن يصدر .....إلخ بزيادة حرف الجر "في".

– المادة الثامنة والستون تقول .....وتشتمل الجيش وقوات الأمن ..... إلخ والصواب أن يقال : .....وتشتمل على الجيش وقوات الأمن فالفعل "يشتمل" يجب أن يتعدى بـ "على" أو يقال : تشمل الجيش فهذا الفعل يتعدى بنفسه (26).

- المادة السبعون تقول : (الملك يعلن الأحكام العرفية وحالة الطوارئ .....إلخ . وأنا أرى أنه يجب أن تقر مادة في الدستور قبل ذلك على جواز إعلان الأحكام العرفية وحالة الطوارئ .

- المادة الحادية والسبعون تقول : (الملك ينشئ ويمنح الألقاب والأوسمة وغير ذلك من شارات الشرف أما إنشاء الرتب المدنية فمحظور) فما معنى هذا ؟ هل الشق الأول خاص بالجانب العسكري ؟ إذا كان الأمر كذلك يجب أن ينص على ذلك فيقال : الملك ينشئ ويمنح الألقاب والأوسمة العسكرية ..... إلخ) ثم يشار إلى أن إنشاء الرتب المدنية محظور.

- المادة الثالثة والسبعون تقول (الملك يعين ويقيل الممثلين بناء على ما يعرضه .....إلخ) فما المقصود بالممثلين ؟ فلا شك أن المقصود الممثلون السياسيون أو الدبلوماسيون فيجب أن ينص على ذلك فيقال : الملك يعين ويقيل الممثلين السياسيين للدولة ..... إلخ)

- المادة السابعة والسبعون تقول : (للملك حق العفو وتخفيف العقوبة) والسؤال هنا هل هذا الحق مقيد بقانون يحدد الكيفية والآلية أو هو مطلق ؟ فأرى أن يحدد ذلك بقانون فيقال : (للملك حق العفو وتخفيف العقوبة في حدود القانون)

- المادة الثامنة والسبعون تقول : يؤلف مجلس الوزراء ..... إلخ والصواب أن يقال : يتألف ببناء الفعل للمعلوم ، وهذا الكلام ينطبق على ما ورد في المادة الرابعة والتسعين وفي المادة المائة الآتيتين.

- المادة الواحدة والثمانون تقول : (لا يلي الوزارة إلا ليبي) والأفضل أن يقال : "يتولى" لأن زيادة المبنى من زيادة المعنى ، وكذلك الأمر في المادة التي تلي هذه المادة وهي المادة الثانية والثمانون .

- المادة الثالثة والثمانون تقول : (يجوز الجمع بين الوزارة وعضوية مجلس الأمة) وأنا أقترح عدم جواز الجمع بينهما كما هو المعمول به في أغلب دول العالم .

- المادة السادسة والثمانون تقول : (الوزراء مسؤولون تجاه مجلس النواب ..... إلخ ، والصواب استخدام كلمة "أمام" بدلا من كلمة "تجاه" فيقال : الوزراء مسؤولون أمام مجلس النواب ..... إلخ لأن كلمة "تجاه" تستعمل في العلاقات الخاصة والموقف هنا موقف ظرفية عمومية.

- المادة السابعة والثمانون تقول : .....وجب عليها أن تستقبل وإذا كان القرار خاصا بأحد الوزراء وجب عليه اعتزال الوزارة) والصواب أن يقال : وجب عليه أن يستقيل أو بتعبير : (.....وجب عليه الاستقالة من الوزارة) لكي يكون هناك تناسق بين الشقين من المادة .

- المادة الثامنة والثمانون تقول ..... ويجب أن يسمعوا كلما طلب منهم الكلام ..... إلخ وأرى أن كلمة "يسمعوا" لا معنى لها هنا وأن المقصود هو كلمة "يتكلموا" وهذا ما يتفق مع المعنى ويتسق مع النص الكامل للمادة .

- المادة التسعون تقول : (.....أن يمارسوا أي مهنة أو أن يشتروا أو يستأجروا شيئا من أملاك الدولة أو يؤجروها أو يبيعوها شيئا من أموالهم ..... إلخ وأرى أن الصواب أن يقال : "أملاكهم" وليس "أموالهم" لأن الأموال لا تباع .

- المادة الثانية والتسعون تقول : (.....فيما يقع منهم من جرائم في تأدية وظائفهم) وكلمة "جرائم" هنا ثقيلة في حق الوزراء الذين يكلفون بالعمل من أجل الشعب ، وأرى أن تستبدل بكلمة "أخطاء" فيقال : (.....فيما يقع منهم من أخطاء في تأدية وظائفهم) .

- المادة السادسة والتسعون تقول : (يشترط في عضو مجلس الشيوخ زيادة على الشروط المقررة في قانون الانتخاب أن يكون ليبياً وألا تقل سنه عن أربعين سنة ميلادية) والسؤال هنا لماذا تخصص مادة في الدستور لإضافة هذين الشرطين ؟ لماذا لا يضاف هذان الشرطان إلى قانون الانتخاب أو تضاف الشروط الموجودة في قانون الانتخاب إلى هذه المادة هنا وتلغى المادة المتعلقة بذلك من القانون ؟ فيكون هناك تناسق .

- المادة السابعة والتسعون تقول : (يعين الملك رئيس مجلس الشيوخ وينتخب المجلس وكيلين ..... إلخ والسؤال هنا لماذا يعين الملك رئيس مجلس الشيوخ ؟ أنا أرى أن مجلس الشيوخ يجب أن ينتخب رئيسه انتخابا ، وهذا يحد من سلطة الحاكم سواء كان في نظام ملكي دستوري حقيقي أم في أي نظام آخر .

- المادة الثامنة والتسعون تقول : (مدة العضوية في مجلس الشيخ ثماني سنوات .....إلخ وأرى أن هذه المدة طويلة والأفضل أن تكون أربع سنوات كمدة عضوية أعضاء مجلس النواب .

- المادة التاسعة والتسعون تقول : يجتمع مجلس الشيوخ عند اجتماع مجلس النواب .....إلخ وأرى أن نستبدل كلمة "عند" بكلمة "مع" لأن "مع" تفيد المصاحبة في الفعل الزمان وهذا هو المقصود هنا ، أما عند فهي لمجرد الحضور الحسي (27) .

- وقال صاحب الفروق اللغوية : الفرق بين "عند" و "مع" أن قولك : مع تفيد الاجتماع في الفعل وقولك عند تفيد الاجتماع في المكان والذي يدلك على أن "عند" تفيد المكان ولا تفيده "مع" أنه يجوز : ذهبت إلى عنده زيد ولا يجوز : ذهبت إلى مع زيد ومن ثم يقال : أنا معك في هذا الأمر كأني مشارك في فعله ولا تقول في هذا المعنى : أنا عندك (28) .

- المادة الرابعة بعد المائة تقول : مدة مجلس النواب أربع سنوات ما لم يحلّ المجلس قبل ذلك) يجب أن يضاف إلى هذه المادة النص الآتي : (ويجوز زيادة المدة على ذلك إذا لم ينتخب المجلس الجديد في الوقت المحدد) لأن المادة التاسعة والعشرين تقول : تجرى الانتخابات لمجلس النواب خلال الأشهر الثلاثة السابقة لانتهاء مدته وفي حالة عدم إمكان إجراء الانتخابات في الميعاد المذكور فإن مدة نيابة المجلس القديم تمتد إلى حين الانتخابات المذكورة وذلك بالرغم من الأحكام الواردة في

المادة 104 وبهذا النص الجديد يقتصر في المادة على النص الذي يحدد مدة عضوية المجلس ويشار إلى المادة السابقة بدلا من استخدام كلمة "بالرغم" التي تدل على التناقض .

- المادة السادسة بعد المائة تقول: إذا حل مجلس النواب في أمر فلا يجوز حل المجلس الذي يليه من أجل نفس الأمر) والسؤال هنا ما العمل إذا حدث نفس الأمر ؟ كما أن كلمة "في" الواردة في النص يجب أن تستبدل بكلمة "بسبب"

- المادة الثامنة بعد المائة تقول : عضو مجلس الأمة يمثل الشعب كله ولا يجوز لناخبيه ولا للسلطة التي تعينه تحديد وكالته بقيد أو شرط) إذا أخذ بالاقتراح الوارد في التعليق على المادة السابعة والتسعين بشأن منع الحاكم من تعيين مجلس الشيوخ فلا حاجة هنا للقول : ولا السلطة التي تعينه ، كما أرى استبدال كلمة "وكالته" بكلمة تمثيله الواردة في هذه المادة .

- المادة العاشرة بعد المائة تقول : (قبل أن يتولى أعضاء مجلسي الشيوخ وعضوية النواب .....إلخ أعتقد أن كلمة "عضوية" حشرت في هذه المادة حشرا وربما وضعت سهوا وعليه يكون نص المادة : (قبل أن يتولى أعضاء مجلسي الشيوخ والنواب ..... إلخ) .

- المادة الحادية عشر بعد المائة تقول : (يفصل كل مجلس في صحة انتخاب أعضائه وفقا لنظامه الداخلي ..... إلخ) كيف يكون ذلك وأعضاء مجلس الشيوخ يعينون من قبل الملك تعيينا ؟ وعليه فنص المادة يجب أن يكون على النحو الآتي : (يفصل مجلس النواب في صحة انتخاب أعضائه ويفصل مجلس الشيوخ في صحة تعيين أعضائه .....إلخ.

- المادة الثالثة عشر بعد المائة تقول : ..... والقرارات التي تصدر فيه باطلة بحكم القانون) وأرى أن تستبدل كلمة "فيه" بكلمة "عنه" لأن الفعل "صدر" يتعدى بـ "عن" أما كلمة "فيه" فإنها تفسر بما يصدر في شأنه وهذا غير مقصود في نص المادة ، وكذلك يسري الأمر على كلمة "في" الواردة في نص المادة السابعة عشر بعد المائة .

- المادة العشرون بعد المائة تقول : كل مشروع قانون يقره أحد المجلسين يبعث به رئيسه إلى رئيس المجلس الآخر) وأرى أن كلمة "يبعث" يجب أن تستبدل بكلمة "يرسل" لأن كلمة "يبعث" تدل على معنى آخر وهو إحداث أمر من جديد .

- المادة الثانية والعشرون بعد المائة تقول : ..... وذلك فيما عدا حالة الاستعجال وبشرط موافقة من وجه إليه الاستجواب) ، والسؤال هنا : وإذا لم يوافق هذا الوزير أو ذاك ؟ وهل له أن يوافق أو لا يوافق ؟ يجب أن ينص على إلزامه بالحضور .

- المادة الرابعة والعشرون بعد المائة تقول : (لا يجوز مؤاخذة أعضاء مجلس الأمة قيما يبدون من آراء ..... إلخ) وأرى أن تستبدل كلمة "مؤاخذة" بكلمة "محاسبة" أو كلمة "تتبع" وأرى أن إحدى هاتين الكلمتين هي الأنسب في هذا المقام .

- المادة السادسة والعشرون بعد المائة تقول : .....ويستثنى من ذلك الأعضاء الذين يتقلدون مناصب حكومية لا تتنافى مع عضوية مجلس الأمة الرتب والأوسمة والنياشين) النص بهذا الوضع غامض وأعتقد أنه حصل سقط منه ، وصواب النص أن يقال : (..... مع عضوية مجلس الأمة فيجوز منحهم الرتب والأوسمة والنياشين)

- المادة التاسعة والعشرون بعد المائة تقول : تجرى الانتخابات لمجلس النواب ..... وذلك بالرغم من أحكام الواردة في المادة 104 ، وقد أزيل هذا اللبس عند الحديث عن المادة الرابعة بعد المائة .

- المادة الثالثة والثلاثون بعد المائة تقول : (يقوم رئيس كل من المجلسين بحفظ النظام .....) وهذا التعبير يفهم منه أن للمجلسين رئيسا واحدا ولذلك يجب أن يصوب النص بالقول : يقوم رئيسا كل من المجلسين ..... إلخ)

- المادة الرابعة والثلاثون بعد المائة تقول : لا يجوز لأحد أن يتقدم بطلب إلى مجلس الأمة ..... إلخ والسؤال هنا من المقصود بهذا الأحد ؟ هل هو المواطن أم غيره ؟ يجب أن يحدد .

كما أن كلمتي "عريضة" و"عرائض" الواردتين في نص المادة يجب أن يستبدلا بكلمتي : "طلب" و"طلبات" لأن الكلمتين الموجودتين في النص لم يعودا مفهومتين .

- المادة الخامسة والثلاثون بعد المائة تقول : ..... ويصدرها خلال ثلاثين يوما من إبلاغها إليه) والصواب أن يقال : .....من إبلاغه بها) وينطبق هذا الكلام على النص الوارد في المادة التالية لهذه المادة وهي المادة السادسة والثلاثون بعد المائة في موضعين .

- المادة السابعة والثلاثون بعد المائة تقول : ..... ويجوز نقص هذا الميعاد أو إطالته بنص خاص .....) وأرى أن كلمتي "نقص" و "إطالة" يجب أن يستبدلا بكلمتي "تقليص" و "زيادة" .

- المادة الرابعة والأربعون بعد المائة تقول : (جلسات المحاكم علنية إلا إذا قررت المحكمة جعلها سرية مراعاة للنظام العام والآداب) والصواب أن يقال : .....للنظام العام أو الآداب لأن العطف بالواو يتطلب وجودهما معا والمقصود من نص المادة وجود أحدهما .

- المادة الخامسة والأربعون بعد المائة تقول : (القضاة مستقلون ولا سلطان عليهم في قضائهم لغير القانون ..... إلخ) والسؤال هنا : كيف يكون القضاة مستقلون ولا سلطان عليهم ..... وهم بشر تعتريهم ما يعتري البشر من الأعراض كالغضب والرضا والحب والكراهية .....؟ وهل يعقل أن يقرر مصير إنسان بتوجهات بشر يمكن أن يخطئوا وأن يصيبوا ؟ دون حسيب أو رقيب ، ولعل الأفضل أن يقال : القضاء مصون من أي تدخل كما ورد في الدستور البرقاوي / المادة 55.

- المادة السادسة والأربعون بعد المائة تقول : (يعين القانون شروط تعيين القضاة .....إلخ) والصواب أن يقال "يحدد" بدلا من "يعين" كما ورد في التعليق على مواد سابقة .

– المادة التاسعة والخمسون بعد المائة تقول ..... قبل ابتداء السنة المالية بشهرين على الأقل لفحصها .....) وأرى أن تستبدل كلمة "فحصها" بكلمة "مراجعتها" لأن الفحص معناه الاختبار وليس هذا المعنى مقصودا هنا بل المقصود المراجعة .

- المادة الثالثة والستون بعد المائة تقول: كل مصروف غير وارد بالميزانية أو زائد على التقديرات الواردة بها يجب أن يأذن به مجلس الأمة ويجب استئذانه كذلك .....إلخ وأرى أن تستبدل كلمتا "الإذن" و"الاستئذان" بكلمة الموافقة .

المادة السابعة والستون تقول : (لا يجوز فرض ضريبة أو تعديلها أو إلغاؤها إلا بقانون ..... إلخ وهنا ننبه إلى أن الضرائب يجب أن تكون محددة وواضحة في أسبابها وقيمتها وينظم ذلك قانون ثابت وواضح ، وقد كانت الضرائب في العهد المنهار تفرض بطريقة عشوائية مزاجية وقد فرضت على الشعب الليبي ضرائب وهمية كضريبة الجهاد وضريبة ما سمي بضريبة الشركات والتشاركيات وضريبة الأسواق وضريبة ما سمي بالنهر الصناعي العظيم غيرها.

وفي جزء آخر من المادة : .....ولا يجوز إعفاء أحد من أداء الضريبة .....وفي جزء آخر : ..... كما لا يجوز تكليف أحد بتأدية شيء من الأموال .....إلخ وهنا أرى استبدال كلمتي "أداء" و "تأدية" بكلمة "دفع" فهي الأنسب في هذا المقام لأن كلمتي "أداء" و"تأدية" تستعملان في أداء العمل أو أداء الواجب مثلا .....إلخ .

- المادة الثامنة والستون بعد المائة تقول : (لا يجوز تقرير معاش على خزانة الحكومة ..... إلخ وهنا أرى أن كلمة "معاش" كلمة شعبية مبتذله والصواب استبدالها بكلمة "مرتب" .

ويجب أيضا استبدال النص المذكور بالنص الآتي : .....وكلما أريد نقل مبلغ من باب إلى باب آخر من أبواب الميزانية يجب استئذانه كذلك) لأن "كلما" ظرف مكان شبيه بالشرط وأدوات الشرط لها الصدارة فيجب أن تكون "كلما" في صدر الجملة ، وأشير هنا إلى خطأ آخر عند العامة وهو تكرار "كلما" وذلك في قولهم مثلا : كلما زادت ثروته كلما زاد تواضعه ، وهو خطأ لم يرد في استعمال العرب (29) قال تعالى : (كلما رزقوا منها من رزق قالوا هذا الذي رزقنا من قبل) (30) وقال أيضاً : (كلما أوقدوا نارا للحرب أطفأها الله) (31) .

والسبب في خطأ هذا الاستعمال أن "كل" هنا بمعنى الظرف لإضافتها إلى "ما" المصدرية الزمانية وهي تتعلق بالجواب فلو كررتها لبقيت جملة : كلما زادت ثروته وجملة كلما زاد تواضعه دون جواب لهما فيكون المعنى ناقصا (32)

- المادة الثانية والسبعون بعد المائة تقول : (تؤول للخزانة العامة جميع إيرادات الدولة .....إلخ) وهنا يجب أن يستبدل حرف اللام بحرف الجر "إلى" لأن الفعل "آل" يعدى بـ "إلى" (33).

- المادة السادسة والسبعون بعد المائة تقول : (تقسم المملكة الليبية إلى وحدات إدارية وفقا للقانون .....) وهنا يجب أن تسمى الوحدات الإدارية بأسمائها وهي المحافظات ، ومع أن كلمة "ولاية" كلمة تراثية إسلامية إلا أنها تذكرنا بالفيدرالية والانفصال .

- المادة الثامنة والثمانون بعد المائة تقول : (للمملكة الليبية عاصمتان هما طرابلس وبنغازي) ولكن أعتقد أنه أصبح إجماع عند الليبيين جميعا بعد ثورة السابع عشر من فبراير على أن طرابلس هي العاصمة الأبدية لليبيا .

- المادة التاسعة والثمانون بعد المائة تقول : (تسليم اللاجئين السياسيين محظور .....إلخ) أنا أرى أن تسن مادة يباح فيها قبول اللاجئين السياسيين أولاً ثم تكون هذه المادة تالية لها أو تدمج المادتان في مادة واحدة .

- المادة الثالثة والتسعون بعد المائة تقول : (لا يمنح العفو العام إلا بقانون) هذه المادة بهذا النص تتعارض مع نص المادة السابعة والسبعين التي تقول : (للملك حق العفو وتخفيف العقوبة) فيجب التوفيق بينهما . وهنا سؤال : هل الملك وحده الذي يمنح العفو أم هناك جهات أخرى يمكن أن تمنح هذا العفو ؟ يجب أن يوضح ذلك ، وللتوفيق بين نصي المادتين يجب دمجهما في مادة واحدة فيقال : (لا يمنح العفو العام ولا تخفف العقوبة إلا بقانون) .

- المادة الثامنة والتسعون بعد المائة تقول : لأجل تنقيح هذا الدستور يصدر كل من المجلسين بالأغلبية المطلقة لأعضائه جميعا قرارا بضرورته وتحديد موضوعه .....) والسؤال هنا كيف تكون الضرورة بقرار ؟ إن الضرورة تفرض نفسها فرضا ، وأرى أن النص الصحيح لهذه المادة أن يقال : (.....يصدر كل من المجلسين بالأغلبية المطلقة قرارا بتنقيحه بناء على رؤيتهم لضرورته وتحديد موضوعه .....إلخ)

- المادة المائتان تقول : (تنظم بقانون المهاجرة في ليبيا) وأرى استبدال كلمة "المهاجرة" بكلمة "الهجرة" فهي الأنسب في هذا المقام .

– في المادة الأولى من الإعلان الدستوري والتي قد تكون المادة الأولى من الدستور الجديد يقول جزء من نص المادة : .....مع ضمان الحقوق اللغوية والثقافية للأمازيغ .....إلخ وهذا التعبير غير دقيق لغويا فيجب أن يستبدل هذا التعبير بالقول : مع ضمان حق الاستعمال اللغوي والتحصيل الثقافي ..... إلخ.

- المادة السابعة من الإعلان الدستوري تقول : (.....وتعمل على إصدار مواثيق جديدة تكرم الإنسان كخليقة في الأرض) وبسبب الخطأ في استعمال هذه الكاف كما أشرت سابقا يجب أن يكون النص على النحو الآتي : ..... تكرم الإنسان كونه خليفة في الأرض) .

- المادة السابعة من الإعلان الدستوري تقول : (.....وتضمن الدولة عدالة توزيع الثروة بين المواطنين وبين مختلف مناطق الدولة)، وأرى أن يضاف إلى هذه المادة ما يوضح هذه العدالة بإضافة عبارة : (بحسب قدراتهم وإمكاناتهم) فيكون نص المادة على النحو الآتي : (.....بين المواطنين بحسب قدراتهم وإمكاناتهم وبين مختلف مناطق الدولة بحسب احتياجاتها) لأن هذه المادة بدون هذين القيدين قد يفهم منها أن المقصود العدالة المطلقة التي لا تراعي الفروق في القدرات والإمكانات والاحتياجات .

- المادة العاشرة من الإعلان الدستوري تقول : تكفل الدولة حق اللجوء بمقتضى القانون .....) وهي تقابل المادة التاسعة والثمانون بعد المائة من الدستور الملكي والنص فيه غير واضح ، ويجب أن يكون نص المادة على النحو الآتي : تمنح الدولة الليبية وتكفل حق اللجوء السياسي للأجانب الذين يطلبون هذا الحق .....) فقبل أن يكفل هذا الحق يجب أن يمنح .

- المادة الرابعة عشر من الإعلان الدستوري تقول : (تضمن الدولة حرية الرأي وحرية التعبير الفردي والجماعي وحرية البحث العلمي وحرية الاتصال ..... إلخ) وهنا أرى أنه يجب أن يضاف : (وحرية البحث العلمي في حدود الشريعة الإسلامية) لأن ما يخالف الشريعة لا يجوز البحث فيه ، ولا بد أن يستثنى من هذه الحرية لأن البحث في "الاستنساخ" مثلا وجد معارضة من كل الأديان تقريبا ومنها الشريعة الإسلامية .

هذه خلاصة لملاحظاتي حول الدستور الليبي الموضوع من قبل الجمعية الوطنية الليبية ، وهو الذي سيكون أساسا لدستور ليبيا الجديدة ، أرجو الاستفادة من هذه الملاحظات في صياغة مواد الدستور الجديد . ، وقد اطلعت أيضا على الإعلان الدستوري الصادر عن المجلس الانتقالي وكذلك اطلعت على دستور برقة الصادر قبل الدستور الملكي .

وقد بلغت الملاحظات التي استدركتها على مواد هذا الدستور ما يقرب من مائة ملاحظة بين ملاحظات لغوية وأسلوبية و أخطاء لغوية شائعة بين الناس وهو ما يزيد على نصف مواد الدستور،

فمجموع مواد الدستور مائتان وثلاث عشرة مادة وقد ألغي منها خمس وثلاثون مادة فبقي منها مائة وثمان وسبعون مادة .

توصية :

المطلوب من الهيئة القانونية المكلفة بوضع الدستور الجديد الاستعانة بذوي الخبرة والاختصاص من اللغويين لوضع دستور سليم بلغة سليمة خال من الاضطراب واللبس .

وأنبه أيضا إلى أن أساس هذا الدستور يجب أن يكون مبنيا على قواعد الشريعة الإسلامية لأن دين الدولة هو الإسلام ، كما أرى أن النص على أن دين الدولة هو الإسلام يجب أن يكون في المادة الأولى من هذا الدستور، والله الموفق لما فيه خير هذه البلاد وسعادة ورقي شعبها .

الهوامش

(1) سورة الماعون الآية 5

(2) الإتقان في علوم القرآن 1 : 145

(3) دلالة الألفاظ 114

(4) علم الدلالة 11

(5) المعجم الذهبي 267 ، 271 كلمة دستور مكونة من كلمة دست ولها عدة استعمالات منها : اليد والقدرة والقاعدة والقانون .....إلخ وكلمة " ور" وفي شبكة المعلومات الدولية (إجابات جوجل) : لفظ دستور معرب عن الفارسية وهو لفظ مركب من شقين : دست بمعنى قاعدة و "أور" بمعنى صاحب فيكون المعنى الكامل للمفهوم : "صاحب القاعدة" وفي معجم متن اللغة 2 : 408 : الدستور دخيلة فارسية قالوا : إن معناها يد الشاه القوية وكانت لقبا لرئيس الوزراء فيقولون الدستور المعظم وكذلك كان العثمانيون فكانت عهود مراسم الوزراء تصدر بالوزير المعظم والدستور المكرم ، وأولعت العامة بإطلاقه على معنى الإذن والإجازة فإذا قال رجل لصاحبه : دستور كان مراده أستأذنك ، ولكن المعنى الذي غلب عند كل الكتبة العرب ورجال الحكومة هو إطلاقه على نظام تأسيس الدولة في الدول المقيدة ذات حكم الشورى تبني عليه ولا تتعداه في كل أعمالها وسائر قوانينها .

(6) وأهم ما أضافه صاحب التاج (طبعة حكومة الكويت): قال شيخنا : وأصله الفتح وإنما ضم لما عرب ليلتحق بأوزان العرب وليس الفتح فيه خطأ كما زعمه الحريري وولعت العامة في إطلاقه على معنى الإذن ، وينظر القاموس المحيط (د . س . ت) و درة الغواص في أوهام الخواص 120

وفي كتاب " شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل" 148 للخفاجي : الدست صدر البيت معرب واستعمله المتأخرون بمعنى الديوان ومجلس الوزارة والرئاسة مستعار من قول المعري :

من آلة الدست ما عند الوزير سوى تحريك لحيتيه في حال إيماء

وينظر ديوان المعري

(7) القانون الدستوري 11

(8) المعجم الوسيط 1 : 292

(9) التعريفات 116

(10) لسان العرب (ق . ن . ن) المعجم الذهبي 440 وفيه : قانون نامة كتاب الشريعة وفي موقع : وفي المعجم الوجيز: القانون في الاصطلاح أمر كلي ينطبق على جميع جزئياته التي تتعرف أحكامه منه ، وينظر المعجم الوجيز

وفي معجم متن اللغة 4 : 665 القانون مقياس كل شيء وطريقه دخيلة رومية وقيل فارسية تستعمل لكل أمر كلي ينطبق على جميع جزئياته التي تعرف أحكامها منها .

وفي تاج العروس (طبعة القاهرة): القانون مقياس كل شيء وطريقه قيل رومية وقيل فارسية وفي المحكم أراها دخيلة وفي الاصطلاح : أمر كلي ينطبق على جميع جزئياته التي تتعرف أحكامه منه كقول النحاة : الفاعل مرفوع والمفعول به منصوب ، وقد أورد المعجم الوسيط نفس هذا التعريف ينظر 3 : 793 ، ويبدو أنهم جميعا أخذوا عن صاحب التعريفان ينظر ص 195.

(11) المصباح المنير 711

(12) القانون الدستوري 27

(13) أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك 4 : 72 ، 73

(14) معجم الأخطاء الشائعة 245

(15) تصحيحات لغوية 520

(16) درة الغواص في أوهام الخواص 59

(17) مختار الصحاح 13

(18) المصباح المنير 16

(19) كلمة "رعايا" مصطلح سياسي اصطلحت الدول على إطلاقه على إقامة بعض الأفراد من دولة ما في دولة أخرى

(20) المصباح المنير 550

(21) نفسه 754

(22) سورة البقرة / الآية 223

(23) سورة النحل / الآية 81

(24) مجلة الفكر العربي 77 وقد أورد مجموعة من رطانات الكاف وتصويباتها / مجلة اللسان العربي : م 7 ج1 ص 159

(25) تصحيحات لغوية 338

والغريب جدا أن مجمع اللغة العربية المصري بالقاهرة في دورته الثانية والأربعين أجاز هذا الاستعمال اللغوي بناء على اقتراح أحد أعضائه وجاء في نص القرار: تجري أقلام الكتاب المعاصرين بنحو قولهم : فلان كأديب وهو كسفير وأنا كعربي .....إلخ وترى اللجنة أن مثل هذا التعليل صحيح يجري على الضوابط العامة وأن الكاف للتشبيه أو للتعليل أو زائدة ، وقد وافق مجمع اللغة العربية على هذا القرار بالأكثرية .

(26) لسان العرب (ش . م . ل)

(27) مغني اللبيب 155 ، 333

(28) الفروق اللغوية 299
(29) معجم الأخطاء الشائعة 222
(30) سورة البقرة / الآية 24
(31) سورة المائدة / الآية 66
(32) معجم الخطأ والصواب 347
(33) المصباح المنير 4

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية قالون عن نافع / مصحف الجماهيرية / طبعة جمعية الهيئة العامة للأوقاف وشؤون الزكاة 2009 م / طرابلس – ليبيا

1- الإتقان في علوم القرآن للسيوطي / دار عالم الكتب / (د . ط) (د . ت) بيروت

2- الإعلان الدستوري الصادر في بنغازي عن المجلس الانتقالي المؤقت يوم 3 رمضان 1432هـ الموافق 10 / 8 / 2011م

3- تاج العروس من جواهر القاموس لمحمد مرتضى الزبيدي / تح : عبد الكريم الغرباوي / مطبعة حكومة الكويت / الطبعة الأولى 1972م

تاج العروس من جواهر القاموس لمحمد مرتضى الزبيدي / المطبعة الوهبية 1286 هـ / القاهرة

4- تصحيحات لغوية لعبد اللطيف الشويرف / دار الكتاب العربي / (د . ط) 1997م / ليبيا – تونس

5- التعريفات للشريف الجرجاني / تح عبد المنعم الحفني / دار الإرشاد (د . ط) (د . ت) القاهرة

6- درة الغواص في أوهام الخواص للحريري / تح : عرفات مطرجي / مؤسسة الكتب الثقافية / الطبعة الأولى 1988م / بيروت

7- الدستور البرقاوي الصادر في 1 أكتوبر 1949م

8- دلالة الألفاظ لإبراهيم أنيس / مكتبة الأنجلو المصرية الطبعة الرابعة 1980 القاهرة / مصر شبكة المعلومات الدولية

9- شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل للخفاجي / تح : محمد كشاش / دار الكتب العلمية/ الطبعة الأولى 1998م / بيروت

10- علم الدلالة لأحمد مختار عمر / دار العروبة للنشر والتوزيع / الطبعة الأولى 1402 هـ – 1982 م / الكويت

11- الفروق اللغوية لأبي هلال العسكري / تح محمد إبراهيم سليم / دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع (د. ط) (د . ت)
12- القاموس المحيط لمحمد بن يعقوب الفيروزابادي / مطبعة المأمون / الطبعة الرابعة / 1938 / القاهرة
13- القانون الدستوري لعدنان طه الراوي / منشورات الجامعة المفتوحة / الطبعة الأولى 2002م / طرابلس – ليبيا
14- لسان العرب لابن منظور / دار صادر (د . ط) (د . ت) بيروت
15- مؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة في دورته الثانية والأربعين المعقودة من 23 صقر الموافق 2 ربيع الأول إلى 8 مارس 1976م الموافق 7 من ربيع 1496 هـ
16- مجلة الفكر العربي الصادرة عن معهد الإنماء العربي / العدد الواحد والستون / تموز – يوليو 1990م
17- مجلة اللسان العربي الصادرة عن مكتب تنسيق التعريب / المجلد السابع / الرباط – المملكة المغربية
18- محيط المحيط في اللغة لبطرس البستاني / قاموس مطول للغة العربية / طبعة بيروت 1867 – 1870م
19- مختار الصحاح لأبي بكر الرازي / دار المعارف بمصر / (د . ط) (د . ت) / القاهرة
20- المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي / تأليف الفيومي / دار القلم (د . ط) (د . ت) / بيروت .
21- معجم الأخطاء الشائعة لمحمد العدناني / دار مكتبة لبنان / (د . ط) 1973 م بيروت – لبنان
22- معجم الخطأ والصواب لإميل يعقوب / دار العلم للملايين / الطبعة الثالثة 1986 م / بيروت
23- المعجم الذهبي (فارسي – عربي) لمحمد التونجي / دار العلم للملايين / الطبعة الأولى 1969 م / بيروت
24- معجم متن اللغة : موسوعة لغوية حديثة للعلامة اللغوي الشيخ أحمد رضا / دار مكتبة الحياة (د . ط) 1958م
25- المعجم الوسيط / إصدار مجمع اللغة العربية بالقاهرة / الطبعة الثالثة (د . ت) / القاهرة
26- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب لابن هشام الأنصاري / تح : محمد محيي الدين عبد الحميد / دار الشام للتراث / (د . ط) (د . ت) بيروت.
27- نص الدستور الليبي الصادر عن الجمعية الوطنية الليبية في 7 أكتوبر 1951م .

28- وقائع مؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة في دورته الثانية والأربعين لعام 1976م / جمع عدنان الخطيب / نشر دار الفكر / الطبعة الأولى 1986 م / بيروت.

المخاوف المرضية لدى الأطفال وعلاقتها بطلاق والديهم دراسة ميدانية على عينة من أطفال بني وليد

د. انديش الطاهر الفقهي
أمينة أحمد محمد الحاشي
قسم الدراسات التربوية والنفسية – كلية التربية بني وليد

المخاوف المرضية لدى الأطفال وعلاقتها بطلاق والديهم
دراسة ميدانية على عينة من أطفال بني وليد

د. انديش الطاهر الفقهي
أمينة أحمد محمد الحاشي
قسم الدراسات التربوية والنفسية – كلية التربية بني وليد

مقدمة :

تعد الأسرة الخلية الأولى المكونة للشخصية الاجتماعية للفرد أو ما يسمى البعد الاجتماعي لشخصية الفرد ، وذلك بما توفره من مقومات أساسية لهذا التكوين المعقد (الشخصية) والتي من أهمها الشعور بالأمن ، والشعور بالانتماء ، وهذا لا يتوفر في الغالب إلا بوجود الوالدين أو أحدهما على الأقل في حياة الفرد مع ضرورة أن يكون هذا الوجود كاملا غير منقوص ، والمقصود من ذلك وجود أبوين فاعلين يقومان بدورهما على الوجه الأكمل ، فغياب أحد الوالدين أو كليهما بالوفاة أو الطلاق أو المرض المزمن يؤدي بطبيعة الحال إلى نقص الدور المناط بهما ، مما يعني نقص كل من الشعور بالأمن والانتماء ، وفي هذه الدراسة يحاول الباحث الكشف عن العلاقة بين الشعور بالخوف لدى الأطفال وطلاق الوالدين الذي يعد أحد أشكال الغياب سالفة الذكر ، وقد اختلفت الدراسات في أثر غياب أحد الوالدين أو كليهما عن حياة الطفل فقد جاءت بعض الدراسات مؤكدة على أن طلاق الوالدين عامل من عوامل حدوث المشكلات النفسية للأطفال حيث تؤكد وجهات النظر العلمية والطبية أن أبناء المطلقين والمطلقات يعانون من مشاكل نفسية وجسمية أكثر من الأبناء الذين يواصلون عيشهم مع والديهم ، حتى بوجود الخلافات الزوجية بشكل دائم ، وقد تأكد ذلك من خلال دراسة أجرتها مؤسسة " جوزيف رونتري " البريطانية باستخدام الأساليب العلمية في دراسة آثار الطلاق على نشأة ونمو الأبناء ، بينما أظهرت دراسة قام بها الباحث سنة 1999 حول العلاقة بين بعض العوامل الأسرية والمدرسية والتوافق النفسي للطفل في بني وليد ، أن ليست هناك علاقة بين وفاة أحد الوالدين أو كليهما والتوافق النفسي للطفل أي أن غياب أحد الوالدين أو كليهما لا يؤثر في التوافق النفسي للطفل ، أما الخلافات الزوجية فقد أظهرت الدراسة أنها ذات علاقة بالتوافق النفسي ، ولعل هذا الاختلاف بسبب اختلاف طبيعة وظروف المجتمع في كل من الدراستين ، وبما أن الطلاق هو غياب لأحد الوالدين أو كليهما ، فانه يعني غياب جزئي أو كلي لدور الأسرة وما توفره من شعور بالأمن لأبنائها ، فانه قد يكون عاملا من عوامل الإصابة بالمخاوف المرضية للأبناء خاصة في مرحلة الطفولة التي تكون حاجة الفرد فيها لولديه أكثر من غيرها من المراحل .

مشكلة الدراسة :

تعد مشكلة الطلاق من المشكلات الاجتماعية واسعة الانتشار ، فلا يخلو مجتمع صغيرا كان أم كبيرا متقدما كان أم بدائيا متدينا كان أم علمانيا إلا وعانى من هذه المشكلة ، ولعل ما يجعل الطلاق مشكلة ذات أهمية كبيرة عند الباحثين والأخصائيين الاجتماعيين والقائمين على المؤسسات الاجتماعية المختلفة هو ما يمكن أن ينجم عن هذه المشكلة من آثار نفسية واجتماعية كبيرة على الفرد والمجتمع وعلى كيان الأسرة ، وبالتالي على ما كان متوقعا من الأسرة من أدوار ، ولعل أكثر الآثار السلبية المترتبة على الطلاق تكون على الأطفال باعتبارهم الحلقة الأضعف والأقل قدرة على تحمل تبعات الطلاق ، وغالبا ما تكون تلك الآثار التي تقع على الطفل ، آثارا نفسية متمثلة في بعض الاضطرابات الدالة على سوء التكيف والتوافق النفسي مع الذات والمجتمع ، وبما أن الآسرة مظلة يستظل بها أبناؤها وتحقق لهم الأمن والطمأنينة خاصة في مرحلة الطفولة التي يكون الإنسان فيها غير قادر على تحقيق الأمن والاطمئنان لنفسه ، فان الطلاق يؤدي إلى عكس ذلك فيفقد الأبناء ما كان متوفرا لهم من أمن بوجود الوالدين ، ويحل محله الخوف من كل ما يحتويه المحيط تقريبا وهذا ما يؤدي إلى ظهور أعراض مرض الخواف (الفوبيا) ، وكل هذا نتيجة متوقعة لكل طلاق خاصة إذا كان للمطلقين أطفال صغار .

مما سبق تتلخص مشكلة الدراسة في دراسة العلاقة بين المخاوف المرضية لدى الأطفال وطلاق والديهم .

- أهمية الدراسة : تكمن أهمية الدراسة في :

1- أهمية الموضوع الذي تبحث فيه وهو العلاقة بين المخاوف المرضية والطلاق ، مما قد يساهم في زيادة وعي الآباء والأمهات بأهمية التماسك في البناء الأسري والابتعاد عن المشاحنات والخلافات التي من شأنها أن تؤدي إلى الطلاق .

2- أنها تسلط الضوء على إحدى أهم المشكلات التي يمكن أن تؤثر سلبا في التوافق النفسي للطفل ومعاناته من المشكلات النفسية والسلوكية ألا وهي مشكلة الطلاق ، مما يساهم في وضع الآباء والأمهات أمام مسؤولياتهم تجاه أبنائهم ولا يكون الطلاق ورقة ضغط يستخدمها الزوجان ضد بعضهما متى يحلو لهما ذلك متناسين ما قد يجره ذلك على أبنائهم من مخاطر .

3- أنها يمكن أن يستفاد منها في الجانب النظري وكذلك من نتائجها كدراسة سابقة في دراسات لاحقة يمكن القيام بها مستقبلاً .

أهداف الدراسة : تهدف الدراسة إلى :

1- التعرف على الفروق في المخاوف المرضية بين أفراد العينة المطلق والديهم على أساس الجنس.

2 - التعرف على الفروق في المخاوف المرضية ين أفراد العينة على أساس طلاق الوالدين.

3 - التعرف على العلاقة بين المخاوف المرضية لدى الأطفال أفراد العينة وطلاق والديهم.

تساؤلات الدراسة :

تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية :

1- هل توجد فروق دالة إحصائيا في المخاوف بين أفراد العينة المطلق والديهم على أساس الجنس ؟
2- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة في المخاوف على أساس طلاق والديهم ؟
3- هل توجد علاقة بين مخاوف الأطفال أفراد العينة وطلاق والديهم ؟

حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية : تقوم الدراسة على الكشف عن العلاقة بين المخاوف المرضية لدى الأطفال وطلاق والديهم .

الحدود الزمنية : أجريت الدراسة في الفترة ما بين شهري 1 ، 3 من سنة 2009 وهي فترة إجراء الدراسة الميدانية .

الحدود البشرية : قامت الدراسة على عينة من الأطفال تقع أعمارهم بين السابعة والعاشرة .

الحدود الجغرافية : قامت الدراسة داخل حدود مدينة بني وليد .

مصطلحات ومفاهيم الدراسة :

الخوف : وهو حالة انفعالية يمر بها الفرد عند تعرضه لخطر يتهدد شخصيته سواءً كانت نفسياً أو جسمياً وتظهر على شكل مجموعة من الاستجابات تختلف في شدتها على حسب قوة مثيراتها.

الطلاق : ويقصد الباحث به انفصال الزوجين وانتهاء العيش مع بعضهما تحت سقف واحد ، وذلك بعد أن يتلفظ من بيده عصمة الزواج بلفظ الطلاق الذي نص عليه الشرع الحنيف ، وقد يكون الطلاق بائنا أو رجعيا .

الخوف وأسبابه:

الخوف (الفوبيا)

الخوف لغة:- جاء في لسان العرب . الخوف : الفَزَعُ و منه الخوف و الإخافة و التخويف، الثعث خائف و هو الفَزِعُ .

الخوف اصطلاحاً:- فقد عرف الخوف عدد من علماء بتعريفات مختلفة ، فقد عرفه " أحمد محمد الزغبي" هو انفعال يتضمن حالة من حالات التوتر التي تدفع الشخص إلى الهروب من الموقف الذي أدى إلى استثارة انفعاله حتى يزول التوتر .

وعرفه "محمد عبد الظاهر الطيب و آخرون" هو رد فعل انفعالي إزاء خطر نوعي حقيقي أو غير حقيقي

وعرفته " ألفت حقي"هو تعرض الفرد لإحساس خاص بالتهديد وعرف أيضاً بأنه ظاهرة انفعالية ذات جذور بجيولوجية و أن هدفه هو حماية الإنسان .

وقد عرف الخوف على أنه حالة من التوتر و عدم الاستقرار و الرعب يعبر عنها بأساليب متنوعة.

وتعرف المخاوف بأنها خوف دائم وشديد من موضوع أو موقف محدد مثير للاستثارة بالضرورة .

والإنسان الذي يعاني من هذا الاضطراب يعرف أن خوفه غير متناسب مع الخطر الذي يستغرقه ولكنه يفتقد قدرة السيطرة على هذه المشاعر .

وهو حالة انفعالية يمر بها الفرد عند تعرضه لخطر يتهدد شخصيته سواءً كانت نفسياً أو جسمياً وتظهر على شكل مجموعة من الاستجابات تختلف في شدتها على حسب قوة مثيراتها.

أنواع الخوف :- للخوف نوعين هما:-

الخوف الطبيعي :-

وهو شعور الطفل بالخوف ويكون طبيعيا ويظهر كرد فعل لمثير خارجي يتخذ الطفل إزاءه أسلوبا وقائيا أو دفاعيا فمخاوف الأطفال هي مخاوف محسوسة والمقصودة هنا أن المخاوف الحقيقية وأسبابها حقيقية وواقعية يعبر عنها الطفل بسهولة ووضوح.

فهي حالة انفعالية تثيرها المواقف الخطرة أو المقدرة بالخطر و التي يصعب على الطفل مواجهتها.

من هذا يتضح أن الخوف و ما ينجم عنه من سلوك إنما هي وسائل وقائية يدافع بها الطفل عن نفسه وتساعده على البقاء حيث أن الخوف انفعال مصاحب للبقاء .

1-الخوف المرضي: (الفوبيا):-

المخاوف المرضية هي مخاوف غير طبيعية أي أنها مخاوف غير معروفة السبب و هي مخاوف غير حقيقية على عكس المخاوف الطبيعية فهي مخاوف مستمرة و ذلك لأنها لا تستند إلى أسباب واقعية تنتهي بانتهائها كما في المخاوف الطبيعية .

و الخوف المرضي يسبب لصاحبه القلق والشعور بالعجز وظهور بعض الأعراض النفسجسمية عليه مثل: (القيء ، الإسهال ، الاضطراب في التنفس ، سرعة ضربات القلب ، ارتفاع ضغط الدم ، التبول اللاإرادي ، تقلصات في الأحشاء الداخلية...وغير ذلك من الأساليب التوافقية غير السوية .

والفرق بين الخوف الطبيعي والخوف المرضي هو فرق في درجة الخوف ، فالخوف المرضي يظهر على شكل خوف مبالغ فيه في مواقف كثيرة من أشياء لا تسبب الخوف لغالبية الأفراد في مثل سن الفرد الخائف أو يظهر خوف مبالغاً فيه من أشياء لا يخاف منها غيره .

والخوف المرضي يكون عادة مرتبطاً بمكان معين أو إنسان أو أشياء ويستمر لعدة سنوات عند الشخص .

أما الخوف العادي فهي انفعالات تثيرها المواقف الخطرة أو المنذرة بالخطر و التي يصعب على الفرد مواجهتها فهي حالات يحسها الإنسان في حياته العادية حين يخاف مما يخيف فعلاً .

أسباب الخوف عند الأطفال:

تعتبر المخاوف من الانفعالات الشائعة عند الناس جميعاً وعند الأطفال بصفة خاصة ، ويسبب الخوف لدى الفرد مواقف متعددة خلال مراحل حياته وتختلف وتتنوع أسباب المخاوف فقد تكون عادية لا تلفت النظر وقد تكون مرضية ومن أهم هذه الأسباب:

1) الصدمات الانفعالية الشديدة والمؤلمة:

قد تكون مخاوف الأطفال ذات علاقة بموقف مؤلم مخيف كأن يذهب الطفل مع أمه و أبيه إلى المستشفى ويشاهد هناك الطبيب يقوم بعمل يثير الألم الشديد عند الطفل أو يرى الدم ينزف من طفل في المستشفى فيقوم الطبيب بخياطة الجرح والطفل يصرخ ، وهذه المناظر المؤلمة تسبب للطفل الخوف من رؤية الطبيب أو حتى سماع اسمه .

2) تخويف الأطفال:

قد يلجأ الوالدان إلى أسلوب تخويف الأطفال إذا تأخر الطفل مثلاً عند النوم بعد ذهابه للفراش فيلجأ الوالد أو الوالدة إلى تهديد الطفل بأنه إذا لم ينم سوف يُحضر له الحيوان المُفترس و هذا الحيوان ينتظر أمام الباب فكيف للطفل أن ينام نوماً هادئاً و هو مهدد بهجوم مثل هذا الحيوان ؟!

3) المشاهدات التي يراها الطفل من خلال التلفزيون و الفيديو :

تحتوي مشاهد التلفزيون وأفلام الفيديو والكتب الهزلية على جميع أشكالها، العنف والتأثير السلبي لمثل هذه المشاهد يظهر على شكل المزيد من الخوف والعدوان .

4) تقليد الأطفال لمخاوف الكبار:

ويتعلم الطفل في بعض الأحيان عن طريق تقليد الكبار أو الإخوة وقد دلت الدراسات أنه يوجد لدى الطفل شديد الخوف واحد من الوالدين على الأقل مصاب بمخاوف شديدة فالأم التي تخاف من الصراصير والحشرات يصيب الطفل ما أصاب الأم من هلع وخوف فالأطفال يكتسبون مخاوف والديهم عن طريق المشاهدة والتقمص والتعلم بالملاحظة .

5) الهروب من الرغبات اللاَّ شعورية:

قد يكون الخوف وسيلة هروبية لحماية الشخص من الإفصاح عن رغبة مكبوتة أو الاعتراف بحقيقة المشاعر .

فالخوف كما يؤكد المحللون عبارة عن وسيلة دفاع لحماية الفرد من رغبات لا شعورية مستهجنة جنسية أو عدوانية.

6) المشاكل الأسرية:

الظروف الأسرية المضطربة التي يسودها التوتر والمشاحنات المستمرة بين الأبوين أو بين الإخوة أو بين الآباء والأبناء يؤدي إلى الشعور بعدم الأمن، فالأطفال الذين لا يشعرون بالأمن يحسبون بأنهم أقل قدرة على مواجهة المخاوف.

7) التربية الخاطئة:

التربية الخاطئة القائمة على العقاب وعدم تعويد الطفل الثقة في النفس وتقدير ذاته واحترامه وعدم تربيته وتنمية الروح الاستقلالية لدى الطفل وكذلك تسلط الآباء وعدم سماحهم للطفل بممارسة الأنشطة التي يحبونها وسوء معاملة الآباء والمدرسين للطفل مما يؤدي إلى تكوين خبرات مؤلمة عند المدرسة ، بالإضافة إلى الخوف الزائد على الطفل والعطف الزائد و توقعات الآباء المبالغ فيه وتوبيخ الطفل لأتفه الأسباب

أعراض مخاوف الأطفال:

سرعة دقات القلب ، ارتجاف (رعشة) ، عرق بارد ، دوار و شعور بالضيق ، ضعف الثقة في النفس والشعور بالنقص وعدم الشعور بالأمان ، صعوبة في التنفس ، القلق والتوتر واضطراب الكلام ، السلوك القهري والطقوس الحركية ، النظام والنظافة والتدقيق والأناقة الزائدة .

اثر الطلاق على نفسية الطفل:

يعد الطلاق من المشكلات الاجتماعية المؤثرة في حياة كل الأفراد الذين لهم علاقة بالمطلقين ، يختلف هذا التاثير باختلاف نوع تلك العلاقة وشدتها ، وحاجة كل فرد للزوجين المطلقين ، ولعل أكثر الناس تأثراً هم الأطفال باعتبارهم أكثر المحيطين بالزوجين حاجة لهما ، لذلك فان الاطفال هم

الخاسر الأكبر من عملية الطلاق بفقدهم لكل ما كان يوفره لهم وجود الوالدين من شعور بالأمن والاطمئنان وتوفير الحاجات الأساسية ، خاصة في مرحلة الطفولة حين يكون الطفل غير قادر على تحقيق حاجاته واشباعها بنفسه لذلك فإن مصير الأطفال يتأثر بمشكلة الطلاق إذ تعتبر هذه المشكلة بالنسبة لهم تجربة نفسية قاسية تؤثر على بناء شخصياتهم بالإضافة إلى أنها تفسدهم ، إذا تجعل من مشاعرهم غير مستقرة ، ويكون الاضطراب مصاحبا لهم ، وأيضا يمتد أثرها على حياتهم الدراسية والاجتماعية حيث يفشلون في دراستهم وعلاقاتهم الاجتماعية ، فمصير الأطفال يتأثر بالطلاق ، وذلك لموقفهم العاجز إزاء هذه المشكلة التي تحرمهم من النشأة الطبيعية ، وتركهم على الأقارب ، الذين قد لايحسنون رعايتهم ، ويترتب على ذلك عدم إستقرارهم نفسيا ، إذ تنشأ عندهم روح النقمة بسبب إبعادهم عن أمهاتهم ، فيصابون بأقسى الحالات النفسية وذلك لتأثرهم بالجو العدائي المحيط بهم ، متمثلاً في خصام الوالدين وعراكهم المستمر .. فيصاب الأطفال بالعقد النفسية ويشعرون بالتعاسة في حياتهم .

ومن أهم آثار الطلاق على الأولاد ما يلي:

1 – فقدان الأمن : ويعتبر من أهم الآثار النفسية للطلاق فالأولاد لا يشعرون بالأمن ، فقد تواجه الولد مشكلة فلا يستطيع حلها ، ويبحث عن أبيه فلا يجده ، لأنه قد يكون في بيت آخر مع زوجته الأخرى ، ويؤدي ذلك بالولد إلى فقدان القدوة والمثل الأعلى الذي يساعده في حل مشاكله .

2 – ضعف الحالة الاقتصادية للأولاد ، فلا يجدون من يلبي طلباتهم (" وذلك قد يؤدي بالولد إلى الانحراف ويتعلم من رفقاء السوء الطرق المحرمة للحصول على لقمة العيش كأن يتعلم كيفية ارتكاب جريمة السرقة ، أو أن يمارس بعض الأعمال المحرمة في سبيل الحصول على المال) .

إن الطلاق يعد ضربة قاضية على الاستقرار الأسري فيؤثر على العلاقات الأسرية سواءً أكانت بين الزوجين أو بين الزوجين والأولاد ، وفي حالة زواج الأب مع وجود الأولاد معه قد تخلق لهم مشاكل كثيرة ، وفي حالات كثيرة تكون زوجة الأب عامل تعذيب لهم واضطهاد ، وكل تلك العوامل والضغوط النفسية قد تسبب انحراف الأبناء ، وفي أحيان قليلة جدا قد يحصل العكس وتقوم زوجة الأب بالعطف على الأبناء وتربيتهم تربية صالحة مما يفجر عندهم موهبة الإبداع والخلق وحب الحياة .

دراسات سابقة

تؤكد وجهات النظر العلمية والطبية أن أبناء المطلقين والمطلقات يعانون من مشاكل نفسية وجسمية أكثر من الأبناء الذين يواصلون عيشهم تحت سقف بيت واحد مع والديهم ، حتى ولو كانت

الخلافات تسيطر عليهم بشكل دائم ، تأكد ذلك من خلال دراسة أجرتها مؤسسة " جوزيف رونتري " البريطانية بإستخدام الأساليب العلمية في دراسة آثار الطلاق على نشأة ونموالأبناء ، وقبل أيام من نشر نتائج هذه الدراسة كان مركز دراسات سياسة الأسرة البريطاني ينشر – هو الآخر – نتائج بحث جديد في نفس المجال وأنتهى أيضاً بنتائج مشابهة .

وفي هذا الإطار قام الباحثون بمقابلة (152) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (9) سنوات (14) سنة ومتابعتهم لمدة تصل إلى عامين دراسيين ، ووجد الباحثون أن الأطفال الذين ينتمون إلى آباء مطلقين أو إلى آباء يبدآن في تكوين أسرة جديدة مع شريك آخر يكونون في الغالب بحاجة إلى مساعدة نفسية حتى يتقبلوا الأمر الجديد ، وأكدت النتائج – أيضاً – أن هؤلاء الأبناء أكثر عرضة للإصابة بأمراض نفسية وجسمية "سيكوسوماتية" ولكن أسبابها نفسية في المقام الأول ، إضافة إلى أنهم قد يحتاجون إلى نفقات إضافية ، علاوة إلى أن الأطفال الذين يعيشون مع أطراف أخرى غير آبائهم يكون أداؤهم في المدرسة أقل مقارنة بأطفال الآباء المنفصلين ، وتكون المشاكل النفسية والمشكلات الدراسة لديهم ثمانية أضعاف الأطفال الآخرين .

دراسة " رياض نايل العاسمي " 1990 ف :

وتهدف الدراسة إلى :

– التعرف على العوامل النفسية والأسرية والاجتماعية والمدرسية الشعورية التي تسهم في ظهور فوبيا المدرسة لدى الطفل .

– التعرف على البنية الأساسية للطفل الذي يعاني من فوبيا المدرسة اللاشعورية من خلال استخدم أدوات إكلينيكية .

وأجري البحث على عينة من 90 طفلاً وطفلة من تلاميذ الصف الثاني والثالث الابتدائي بالقاهرة بين 7–9 سنوات مجموعة أولى لديهم فوبيا عددهم 45 بواقع 22 تلميذاً و23 تلميذة حاصلين على أعلى درجات الرباعي في الفوبيا و 18 تلميذ ، 27 تلميذ حاصلين على أدنى درجات الرباعي في الفوبيا .

وكانت الفروض هي :–

– توجد فروق بين أطفال لديهم فوبيا وأطفال عاديين في الاكتئاب .

– توجد فروق بين أطفال لديهم فوبيا وعاديين في التوافق العام ببعديه .

– توجد فروق بين أطفال لديهم فوبيا وعاديين في مفهوم الذات .

– توجد فروق بين أطفال لديهم فوبيا وعاديين في التحصيل الدراسي .

– لا توجد فروق بين درجات الذكور والإناث بين أطفال يعانون من فوبيا في (الاكتئاب – التوافق العام – التحصيل – مفهوم الذات).

وكانت النتائج التي توصل إليها الباحث هي:

– ثبت صحة الفرض الأول عند مستوى 0.1 % على مقياس الاكتئاب يشير إلى أن الأطفال الذين ليدهم فوبيا أكثر اكتئاباً.

– ثبت صحة الفرض الثاني عند مستوى 0,1 % في التوافق ببعديه الشخصي والاجتماعي ذكور وإناث لصالح العاديين .

– لا توجد فروق بين أطفال (ذكور – كلية) الذين لديهم فوبيا وبين ذكور – كلية العاديين في مفهوم الذات.

– ثبت صحة الفرض الرابع عند مستوى 0,1 في التحصيل الدراسي بين المعانين الفوبيا والعاديين لصالح العاديين – ثبت صحة الفرض الخامس بعدم وجود فرق بين الذكور والإناث الذين يعانون من الفوبيا (التوافق – الاكتئاب – التحصيل – الذات) .

دراسة " عادل صلاح محمد أحمد غنايم " 1993 ف ، هدفت إلى : التعرف على أساليب التنشئة الوالدية الخاطئة التي تؤدي إلى ظهور المخاوف المرضية لدى الأبناء الذكور والإناث ، وأجرى البحث على عينة من التلاميذ العاديين في الصفوف الدراسية الثاني والثالث والرابع والخامس الابتدائي من ثلاث مدارس بمدينة الزقازيق ، ويتراوح العمر ما بين 8 : 11 سنة .

استخدم الباحث الأدوات الآتية :

– استمارة بيانات شخصية واجتماعية .

– اختبار أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء للأب والأم ..

– استبيان المخاوف المرضية لدى الأطفال .

وكانت الفروض:

– لا يوجد تأثير دال إحصائيا على درجات مجموعات المخاوف المرضية لدى الأطفال بفعل الجنس ومستوى التنشئة من الأب وأيضا من الأم والمستوى الاقتصادي الاجتماعي والصف الدراسي.

– لا يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعلات الثنائية والثلاثية والرباعية على درجات مجموعة المخاوف المرضية لدى الأطفال بفعل الجنس ومستوى التنشئة من الأب والأم والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والصف الدراسي .

وكانت النتائج التي توصل إليها البحث هي:

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في بعض مجموعات المخاوف المرضية .

– وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مجموعة المخاوف من الأمراض .

– وجود فروق دالة إحصائيا بين أطفال المستوى الاقتصادي والاجتماعي المرتفع وأطفال المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض في مجموعات المخاوف المرضية .

الإجراءات المنهجية للدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بالإجراءات المنهجية الآتية :

تحديد منهج الدراسة :

استخدم الباحثان المنهج الوصفي بأسلوب الدراسات الارتباطية باعتبارها التي تستخدم لدراسة العلاقة بين متغيرين ، وهذا ما تهدف إليه الدراسة الحالية ، حيث أن موضوعها هو دراسة العلاقة بين المخاوف المرضية لدى الأطفال وطلاق والديهم .

تحديد مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من أطفال الشق الأول من التعليم الأساسي في بني وليد من الجنسين والدين تقع أعمارهم بين سن السادسة والثالثة عشر .

اختيار عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة على مرحلتين ، حيث قام الباحثان في المرحلة الأولى باختيار عينة المدارس بطريقة العينة العشوائية البسيطة فكانت العينة خمس مدارس هي : **الفجر الجديد** ، **الفاروق** ، **أفريقيا** ، **النجم الساطع** ، **الساعدي الطبولي** ، وفي المرحلة الثانية تم اختيار عينة التلاميذ وذلك بأن تم تحديد التلاميذ المطلق والديهم ثم اخذ مجموعة أخرى من التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم بحيث كانت مماثلة لها في السن والجنس والمستوى التعليمي ، والجدول الآتي يوضح توزيع العينة حسب المدارس .

	المدرسة	العدد	
		مطلقي الوالدين	غير مطلقين
	الفجر الجديد	4	4
	الفاروق	5	5
	أفريقيا	5	5
	النجم الساطع	5	5
	الساعدي الطبولي	5	5
	المجمـــوع	24	24

اختيار أداة الدراسة :

استخدم الباحثان اختبار المخاوف المرضية (الفوبيا) للأطفال إعداد"زينب شقير"ويتكون من 26 مفردة من اعداد زينب محمود شقير سنة 2002م ، وقد قامت معدة المقياس باستخراج الصدق بعدة طرق هي الصدق الظاهري بعرضه على مجموعة من المحكمين ، ثم الصدق التجريبي (صدق المحك) عن طريق تطبيقه على نفس العينة مع مقياس المخاوف من اعداد محمد الطيب ، ثم

الصدق التمييزي ، أما الثبات فقد تم حسابه بطريقتين هما ، اعادة التطبيق وكان معامل الارتباط بين التطبيقين 0.61 ، ثم بطريقة التجزئة النصفية فكان معامل ارتباط سبيرمان براون 0.68 .

وقد قام الباحثان بقياس صدقه وثباته وذلك كما يأتي :-

أولاً : الصدق:-

قام الباحثان بقياس صدق المقياس عن طريق المحكمين "الصدق الظاهري" حيث قام الباحثان بتقنين المقياس عن طريق تحويله من اللهجة المصرية ملحق"1" إلى اللغة العربية الفصحى الملحق(2) عن طريق أحد أساتذة اللغة العربية المصريين ثم تحويله من اللغة العربية إلى اللهجة الليبية الملحق (3) عن طريق أحد أساتذة اللغة العربية الليبيين .

ثم قام الباحثان بعرض المقياس في صورته الليبية على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى صلاحية المقياس لقياس ما أعد لقياسه وقد اعتمد الباحثان ما اقره 70% من المحكمين .

ثانياً : الثبات:-

قام الباحثان بقياس ثبات المقياس عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق حيث قاما بتطبيق المقياس على مجموعة من أفراد العينة بلغ عددهم "10" ثم أعيد التطبيق عليهم بعد مضي 15 يوما وبقياس الارتباط بين التطبيقين وجد أنه ارتباط عالٍ يدل على ثبات المقياس حيث كان (0.83) .

المعالجة الإحصائية :

قام الباحثان بمعالجة البيانات إحصائيا باستخدام معامل الارتباط لقياس العلاقة بين الخوف والطلاق ، واستخدما اختبار (ت) لقياس الفروق بين المطلق والديهم وغير المطلق والديهم في المخاوف وكذلك الفروق بين الجنسين ، وذلك عن طريق برنامج SPSS .

نتائج الدراسة

1 - **للتحقق من صحة الفرضية الأولى والتي نصها** " توجد فروق دالة إحصائيا في المخاوف بين أفراد العينة المطلق والديهم على أساس الجنس " استخدم الباحثان اختبار (t) لقياس الفروق بين الذكور والإناث في المخاوف المرضية عن طريق برنامج (SPSS) فكانت t = 2.338- وهي دالة عند مستوى دلالة 0.05 ، أي أن الإناث كن أكثر خوفا من الذكور ، حيث كان المتوسط

الحسابي للإناث 11.1739بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور 8.2800 ، مما يعني تحقق الفرض بوجود الفروق بين الجنسين في المخاوف المرضية .

ولعل ذلك راجع إلى طبيعة الخوف الذي غالباً ما يوجد عند الإناث أكثر من الذكور ، بالإضافة إلى عامل طلاق الوالدين الذي يزيد من شدة الخوف عند الإناث أكثر منه عند الذكور ، ذلك أن ارتباط الطفلة الأنثى بالبيت والوالدين وحاجتها إليهما أكثر من حاجة الذكور ولهذا فهي تتأثر أكثر من الذكور فيكون خوفها أكثر .

2 – **للتحقق من صحة الفرضية الثانية والذي نصها** " توجد فروق في المخاوف المرضية لدى الأطفال على أساس طلاق والديهم " استخدم الباحثان اختبار (t) لقياس الفروق بين الأطفال المطلق والديهم وغير المطلق والديهم في المخاوف المرضية عن طريق برنامج (SPSS) فكانت t = 8.442 وهي دالة عند مستوى دلالة 0.05 ، أي أن الأطفال المطلق والديهم كانوا أكثر خوفا من الأطفال غير المطلق والديهم ، حيث كان المتوسط الحسابي للمطلق والديهم 13.1250بينما بلغ المتوسط الحسابي لغير المطلق والديهم 6.2083 ، مما يعني تحقق الفرض بوجود فروق بين المطلق والديهم وغير المطلق والديهم في المخاوف المرضية .

وهذه النتيجة أيضاً متفقة مع نتيجة الفرض الأول الذي يؤكد على وجود العلاقة بين مخاوف الأطفال وطلاق والديهم ، فهذا بالضرورة يظهر المخاوف المرضية لدى الأطفال المطلق والديهم بينما لا يعاني من الخوف غيرهم ممن يعيشون مع والديهم مجتمعين ، ذلك أن وجود الوالدين مع الطفل يوفر له الشعور بالأمن والطمأنينة وهذا ما يُحدث الفرق بين الأطفال في المخاوف المرضية على أساس طلاق الوالدين .

3 – **للتحقق من صحة الفرضية الثالثة والتي نصها** " توجد علاقة بين مخاوف الأطفال وطلاق والديهم " قام الباحثان باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين المخاوف المرضية لدى الأطفال وطلاق والديهم عن طريق استخدام برنامج الحاسوب SPSS ، وقد أعطيت درجة 1 للتلاميذ المطلق والديهم بينما أعطي رقم 2 للتلاميذ الذين يعيشون مع والديهم أثناء تفريغ البيانات على البرنامج الحاسوبي وقد بلغ معامل الارتباط 0.78 وهو معامل ارتباط عالي ، وهذا قد يكون مؤشرا على أن الطلاق عامل من عوامل الإصابة بالمخاوف المرضية .

وهذه النتيجة منطقية في رأي الباحثين ، ذلك لأن وجود الوالدين من أهم عوامل الشعور بالأمن لدى الطفل وخاصة الأم التي يعد فصال الطفل عنها من أهم الأحداث في حياته ألا وهو الفطام ، وبالنظر إلى الطلاق فانه يعد من الأحداث التي يمكن أن يكون تأثيرها على الطفل سلبيا

بشكل كامل ، فإذا كان الفطام انفصال عن الأم غذائياً أو جسدياً فان الطلاق انفصال كامل عن أحد الوالدين أو كليهما ، وغالباً ما يكون هذا الانفصال سببا مهما في شعور الطفل بالخوف وفقد الأمان فإذا فقد الطفل الأم وعاش مع الأب فإن الأب لا يعطيه الوقت الكافي ليشعره بالأمن كما أنه يبقى متخوفا من أن يفقد الأب أيضاً وهذا له ما له من الأثر السلبي على الشعور بالأمن والاطمئنان .

التوصيات:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحثان بما يأتي:

العمل على التقليل من حالات الطلاق بين الأزواج خاصة من لديهم أبناء في الطفولة وذلك عن طريق استحداث وظيفة الأخصائي الاجتماعي للأسر على غرار طبيب الأسرة ، وذل من ضمن مسؤوليات الشؤون الاجتماعية .

إعداد البرامج الوقائية والعلاجية للأطفال المطلق والديهم على غرار المنهج والوقائي في الصحة النفسية لوقاية هذه الشريحة من الاضطرابات النفسية والتوافقية المحتملة جراء حدوث الطلاق ، ويمكن العمل على ذلك من خلال المدارس أو النوادي الرياضية وغيرها .

المقترحات:

من خلال ما توصل اليه الباحثان من نتائج ، وما تشكله مرحلة الطفولة من أهمية ، يقترح الباحثان دراسة بعض الموضوعات مثل :

1- علاقة الطلاق ببعض المشكلات النفسية للأطفال مثل العدوان ، الخجل ، الانطواء ، وغيرها
2- أثر طلاق الوالدين في التحصيل الدراسي
3- علاقة طلاق الوالدين بالتوافق النفسي

المراجع

1 - أحمد محمد الزغبي ، الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال، دار زهران للنشر والتوزيع ،ط 2 ، 1983ف .
2- ألفت حقي ، الاضطراب النفسي ، الجزء الأول مركز الإسكندرية للكتاب ، 2001 ف.
3 – جمال الدين بن منظور ، لسان العرب ، ج 9 ، دار صادر ، بيروت ، بدون تاريخ .

3- حسن عبد المعطي ، علم النفس الإكلينيكي ، دار البقاء للنشر والتوزيع القاهرة ، 2000 ف .
4- زينب محمود شقير ، مقياس المخاوف للأطفال، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، 2002 .
5- محمد عبد الظاهر الطيب ، عبد العزيز القوصي ، مخاوف الأطفال ، مكتبة انجلوا المصرية، 1991.

الملحق رقم 1)

مقياس المخاوف للأطفال

إعداد الدكتورة : زينب محمود شقير

م	العبارات	نعم	لا
1	أخاف أتكلم قدام أحد.		
2	أتعب بسرعة لما أجري بعيد عن البيت .		
3	أحس بوجع (صداع) في دماغي كتير .		
4	أعيط (أبكي) كتير عند كتابة الواجب في البيت .		
5	أصرخ بشدة لما أشوف أي حيوان .		
6	أترعش لو مشيت لوحدي في الشارع .		
7	أكره الذهاب للحضانة (المدرسة) .		
8	أسناني تخبط لما المعلمة تطلّعني أكتب على الصبورة .		
9	أشعر بالخوف لما المعلمة تتكلم بصوت عالي أو تزعق لحد .		
10	أنكسف (أخاف) من وجود ضيوف غرباء عندنا .		
11	يصفر وجهي لو انطفأ النور فجأة .		
12	أتضايق لما ماما و بابا يخرجوا من البيت و يسيبوني .		
13	أزعل قوي لما أذهب للسرير علشان أنام بالليل .		
14	أغضب بسرعة من أصحابي .		
15	أخاف و أرتعش لما أركب أوتوبيس أو عربية .		
16	أخاف من ناس أو حاجات أنا عارف إنهم مابيعملوش حاجة وحشة في حد.		
17	أخاف أحسن أموت لما أكون تعبان أو سخن .		
18	وجهي يصفر و أرتعش لما أشوف الصرصور يجري أمامي .		
19	أخاف من القطط و الكلاب و الفئران علشان على جسمها شعر .		
20	لما أدخل دورة المية أسيب الباب مفتوح و النور مولع حتى بالنهار .		
21	دايما بابا و ماما يقولوا خلّي بالك كويس من كل الناس .		
22	أحس بدوخة لما أطلع في مكان عالي .		
23	يصفر وجهي و أصرخ لما أمشي في حارة ضيقة أو مكان زحمة .		
24	أغمض عيني أخبي وجهي (وشي) لمّا أكون في جنينة و أشوف فراشة أو		

	نحلة بتطير .		
25	أزعل و اتنرفز كتير قوي .		
26	أنفزع أصرخ لما أشوف و اسمع طيارة في الجو .		

الملحق رقم 2)

مقياس المخاوف المرضية للأطفال (اللغة العربية)

م	العبارات	نعم	لا
1	أخاف أن أتكلم أمام أحد .		
2	أتعب بسرعة عندما أجري بعيدا عن البيت .		
3	أشعر بصداع في رأسي كثيرا.		
4	أبكي كثيرا عند كتابة الواجب في البيت.		
5	أصرخ بشدة عندما أرى أي حيوان.		
6	أرتعد لو مشيت وحدي في الشارع .		
7	أكره الذهاب إلى المدرسة .		
8	أسناني ترتجف عندما تخرجني المدرسة لأكتب على السبورة .		
9	أشعر بالخوف عندما تتكلم المدرسة بصوت عال أو مرتفع صوتها على حد.		
10	أشعر بالخجل من وجود ضيوف لا أعرفهم عندنا .		
11	لو أطفأ المصباح فجأة يصفر وجهي .		
12	يضيق صدري عندما يخرج أبي وأمي من البيت و يتركوني .		
13	أحزن جدا عندما أذهب إلى السرير ليلا لأنام .		
14	أغضب بسرعة من أصحابي .		
15	أخاف و أرتعش عندما أركب حافلة أو سيارة.		
16	أخاف من بعض الناس،أو بعض الأشياء على الرغم بأني أعرف أنهم لا يضرون أحد .		
17	أخاف من الموت عندما أشعر بتعب أو مرض.		
18	ارتعش و يصفر لوني ووجهي عندما أرى حشرة (الصرصار) ويجري أمامي .		
19	أخاف من القطط و الكلاب و الفئران لوجود الشعر على جسمها .		
20	عندما أدخل دورة المياه أترك الباب مفتوحاً و المباح مضاء في الليل و النهار.		
21	يوصيني أبي وأمي دائماً أن أكون على حذر من كل الناس .		
22	أشعر بدوران عندما أصعد مكاناً مرتفعاً .		
23	أصرخ و يصفر وجهي عندما أمشي في زقاق ضيق ،أو مكان مزدحم .		
24	عندما أرى فراشة أو نحلة طائرتين في حديقة أغمض عيني وأستر وجهي .		
25	أغضب وأحزن كثيراً .		
26	صوت الطائرة يفزعني ويجعلني أصرخ .		

الملحق رقم (3)

مقياس المخاوف المرضية للأطفال

(اللهجة الليبية)

الاسم:.....

الجنس:.....

العمر :.....

تاريخ التطبيق:.....

(المدرسة):.....

المستوى الدراسي:.....

م	العبـــارات	نعم	لا
1	أنخاف نتكلم قدام حد.		
2	أتعب فيسع وين نجري بعيد عن الحوش (البيت).		
3	انحس راسي يوجعني هلبا.		
4	نبكي واجد وين نكتب الواجب في الحوش (البيت).		
5	انعيط هلبا وين نشوف أي حيوان .		
6	نرعش إذا كان أمشيت بروحي في الشارع.		
7	نكره المشي للمدرسة.		
8	أسنوني ترعش وين أطلعني الابلة نكتب على السبورة		
9	انحس بالخوف وين تتكلم الابلة بصوت عالي.		
10	نتحشم وين يكون عندنا ضيوف ما نعرفهمش.		
11	كان انطفي اللامبة فجأة يصفر وجهي .		
12	نحزن وين يطلع بوي وأمي من الحوش ويخلوني .		
13	نحزن واجد لما نمشي للسرير في الليل للنوم.		
14	نحرج فيسع من أصحابي .		
15	انخاف ونرعش وين نركب حافلة و اللا سيارة.		
16	انخاف من بعض الناس وبعض الحاجات مع إني عارف إنهم مايضرو حد.		

17	انخاف من الموت إذا تعبث أو سخنت .		
18	نرعش ويصفر وجهي وين انشوف الصرصار يجري قدامي .		
19	انخاف من القطاطيس و الكلاب والفئران على شان الشعر اللي عليها .		
20	وين انخش دورة المياه انخلي الباب مفتوح و اللامبة والعة حتى في النهار.		
21	ديما بوي و أمي يوصوني انكون حذر من كل الناس.		
22	انحس بدوخة وين نطلع إلى مكان عالي.		
23	نصرخ ويصفر وجهي وين نمشي في شارع ضيق أو مكان زحم.		
24	وين انشوف فراشة أو نحلة طائرة نغمض أعيوني و أنغطي وجهي.		
25	نزعل و نحزن واجد .		
26	صوت الطيارة يرعشني ويخليني انعيط .		

العدوان نحو الممتلكات العامة
(مقاربة اجتماعية بنائية للأسباب والآثار)

عويدات حسين بالحاج
قسم علم الاجتماع – كلية الآداب بني وليد

العدوان نحو الممتلكات العامة
(مقاربة اجتماعية بنائية للأسباب والآثار)

عويدات حسين بالحاج
قسم علم الاجتماع – كلية الآداب بني وليد

مقدمة

يعد العدوان فعلاً مستمراً مع استمرار الحياة الاجتماعية على وجه البسيطة؛ فهو لا يرتبط بزمن معين أو بمكان معين وأصبح اليوم يشكل قضية محورية لكل شعوب الأرض نظرا لتنوعه ولما يحدثه من مشاكل اقتصادية واجتماعية وسياسية يستعصى حلها وقد ارتبط هذا المفهوم في كثير من الأحيان بالتخريب أو التدمير وهذا الأمر يخفي وراءه الكثير من الأسباب التي تتعلق بالتنشئة الاجتماعية والتربية والبيئة المحيطة بالفرد والعلاقات البينية المتبادلة بين الإفراد والتي تلعب دوراً هاماً في نقل السلوك اليومي بين افرد المجتمع الواحد وهناك من ربط هذا السلوك بالمتغير الاقتصادي من حيث مستوى المعيشة فالفقر والحاجة، وآخرون ربطوا العدوان بالسياسة والسلطة بوصفه نتيجة للقهر. وهذه الأسباب والمتغيرات مجتمعة أو متفرقة قد تجعل الفرد يتصرف بعدوانية وعنف في كثير من المواقف التي جعلته يأخذ أكثر من اتجاه منها العدوان الموجه للذات والموجه للآخرين والموجه للممتلكات، والسلوك العدواني في منظور الدراسات السوسيولوجية والأنثروبولوجية يمثل حالة من السلوك غير السوي والمرفوض من قبل الجماعة، والشخص الذي يقوم به يكون في موقف نفسي واجتماعي وقيمي غير سوي إذا ما نظر إليه بوصفه سلوك اجتماعي مضاد للمجتمع وممتلكاته ومصلحته؛ إذ تنعكس إثارة السلبية على علاقات المعتدي بالآخرين سواء بالإيذاء النفسي والجسدي أو استخدام قوة المكانة التي يتمتع بها الفرد في بعض الأحيان.

ولما كانت أحد مظاهر العدوان هو العدوان الموجه نحو الممتلكات العامة نلاحظه بكل سهولة ويسر وذلك من خلال تدمير محتويات المؤسسات العامة، وهناك العديد من الدراسات اليوم التي تتناول العدوان بشكل مفصل من حيث الأسباب الاجتماعية والقيمية والقانونية والاقتصادية والسياسية، وذهب بعض علماء الاجتماع إلى ربط هذا الموضوع بمسألة التنشئة الاجتماعية والبيئة المحيطة بالشخص.

وفي الورقة البحثية الحالية، نتناول موضوع العدوان نحو الممتلكات العامة حيث إن هذا الموضوع أصبح اليوم يؤرق المواطن والحكومات على حد سواء، سيما ف المجتمعات التي شهدت توترات اجتماعية وسياسية؛ لما يلحقه من تدمير لثروة المجتمع التي هي في الأساس ملك للجميع.

مشكلة البحث

العدوان ظاهرة موجودة في كل المجتمعات ويتخذ صور متعددة إلا إن هذا البحث يتناول مشكلة العدوان نحو الممتلكات العامة من منطلق مفاهيم ونظريات علم الاجتماع ومناهجه التحليلية؛ لأن هذه الظاهرة باتت تقلق الاطراف القائمة على إدارة المجتمع، خاصة في مجتمعنا الليبي الذي يعرف عنه أنه مجتمع منسجم عرقياً ومتسق اجتماعيا ودينيا؛ ولكوني احد أعضاء هذا المجتمع، استطيع إن اتلمس هذه الظاهرة وأعيش نتائجها السلبية ، إذ أصبحت أثارها واضحة للعيان من خلال تدمير الممتلكات العامة في أي مكان يقع عليه النظر في المستشفى، والمدرسة، والاستراحات العامة والمصنع وغيرها من الأماكن، بما صار مؤرقاً للفرد والمجتمع والمسؤولين على حد سواء، فهي تكبد المجتمع الأموال الباهظة، عدا آثارها التربوية والاجتماعية والاقتصادية والأمنية، واستنزافها للمقدرات والامكانيات المجتمعية التي تعد بحق رصيداً للأجيال القادمة.

أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث في انه يتناول موضوعاً من الموضوعات التي تتعلق بالحياة اليومية للإنسان بشكل عام والمجتمع الليبي، ومجتمع بني وليد بشكل خاص، وهو العدوان نحو الممتلكات العامة، علاوة على أن أهمية هذا البحث تأتى من محاولته معرفة الأسباب والدوافع التي تقف وراء الظاهرة في مجتمعنا وتقديم بعض التصورات والمقترحات من أجل الوقاية منها أو علاجها، مما يضع هذا البحث في مسعى أهدافه أن يساهم ولو كشفاً وتنبيهاً، نظرياً وعملياً للمؤسسات الاجتماعية المعنية بالموضوع فضلاً عن التوجه للباحثين الاجتماعيين بضرورة مواكبة هذه الظاهرة بحثاً ودراسةً، خاصة وأن موضوع البحث مازال بعيداً عن اهتمام الدارسين والمخططين التربويين والمعنيين بالموضوع؛ وتأكيداً لذلك نعرض لمجالات الأهمية بالآتي:

أولا/ الأهمية العلمية

وهي لفت أنظار المتخصصين والباحثين والمهتمين بهذه المسألة في إطار علم الاجتماع ومجالاته المتعددة التي تخدم مثل هذه المواضيع والتي تثير الاهتمام لمثل هذه الظواهر الخطيرة التي تهدد التراكم الإنجازي في مجال التنمية الاجتماعية والاقتصادية لبلادنا.

ثانيا/ الأهمية العملية

وتعنى توجيه أنظار المؤسسات الحكومية وغير الحكومية والأفراد بصفة خاصة بضرورة الإحساس بأبعاد هذه الظاهرة الخطيرة ومحاولة الدفع بهم إلى العمل الجاد من اجل الحد من انتشارها.

أهداف البحث

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1-معرفة الأسباب والمتغيرات التي تدفع بالإفراد لممارسة العدوان نحو الممتلكات العامة.
2- التعرف على الآثار الاقتصادية والاجتماعية نتيجة لانتشار هذه الظاهرة في المجتمع.

تسأولات البحث

1-ماهي الأسباب الاجتماعية التي تدفع بالإفراد للقيام بهذا السلوك؟.
2-ماهي الآثار المترتبة عن هذه الظاهرة على مسيرة التنمية الاقتصادية والاجتماعية؟.

المنهج المستخدم في الدراسة

لقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لما له من أهمية في مثل هذه الدراسات الاجتماعية التي تتعلق بالواقع المعاش لإفراد المجتمع.

نوع الدراسة

هذه الدراسة من فصيلة الدراسات الكشفية الاستطلاعية التي تهدف إلى سبر أغوار هذه المشكلة وهذه شائعة الاستخدام في حقل الدراسات الاجتماعية.

المفاهيم المستخدمة

الظاهرة: هي كل فعل أو حدث ظهر وانتشر في الوسط الاجتماعي لأى مجتمع وهذا المفهوم يحمل الشقين السلبي والايجابي.

العدوان: الاعتداء لغةً: هو تجاوز الحد، و يقال في الظلم قد عدا فلان عَدْواً وعُدُواً وعدواناً وعَداءً أي ظلم ظلماً جاوز فيه القدر. وعدا عدواً ظلم وجار والاعتداء والتعدي والعدوان والظلم[1].

وفي معجم المفردات في غريب القرآن: "وَلاَ تَعْتَدُواْ إِنَّ اللّهَ لاَ يُحِبِّ الْمُعْتَدِينَ" (سورة البقرة، 190)، فهذا هو الاعتداء على سبيل الابتداء لا على سبيل المجازاة لأنه قال {الشَّهْرُ الْحَرَامُ بِالشَّهْرِ الْحَرَامِ وَالْحُرُمَاتُ قِصَاصٌ فَمَنِ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُواْ عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ وَاتَّقُواْ اللّهَ وَاعْلَمُواْ أَنَّ اللّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ} (194 سورة البقرة، 194)؛ أي قابلوه بحسب اعتدائه، وتجاوزوا إليه بحسب تجاوزه[2]. أما شرعاً: فهو تجاوز الحق.

المعنى الاصطلاحي للعدوان

يرى (نوربير سيلامي) أن مصطلح العدوانية، إذا فهم بالمعنى الضيق، يرتبط بسمة المقاتل لدى الفرد. ويدل، في معنى أوسع، على الطاقة، وروح المشروع، والدينامية، لدى شخص يوطد نفسه ولا يهرب من الصعوبات. وبوسعنا أن نقول، في الحدود القصوى، إن العدوانية هي صفة الموجود الحي الأساسية التي يمكنه بفضلها أن يؤمن حاجاته الحيوية، حاجاته الغذائية والجنسية على وجه رئيسي[3]؛ ونرى في هذا المعنى أنه يتضمن مقاربه نفسية فسيولوجية وكأنه تؤكد على أن العدوان هو خاصية طبيعية تمثل ضرورة لاستمرارية الوجود للمخلوق الحي، بأي توصيف يحمل، وذلك يعني اهمالاً لكل المتغيرات الأخرى التي تدفع بالظاهرة والسلوك العدواني.

اجتماعياً، هو سلوك يتسم بالعدوانية يصدر عن فرد أو جماعة أو طبقة بهدف الاستيلاء على الآخر وإخضاعه في إطار علاقات غير متكافئة من حيث القوة أو السلطة الآمر الذي ينتج عنه إضرار مختلفة.

ويعرف أيضاً، بأنه فعل يقوم به فرد أو جماعة من اجل الضغط على الآخرين وإرغامهم على القيام بما لا يريدون أو سلب حق من حقوقهم في الحياة أو تدمير ممتلكاتهم.

ويعرف (جيمس دريفر) العدوان على انه الهجوم على الآخرين سواء كانوا أشخاص أو ممتلكات وسببه المعارضة ويضيف إن العدوان يمثل سلوك تعويضي نتيجة الإحباط ،القصد منه ايذاء

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، ص260.

[2] الراغب الاصفهاني، المفردات في غريب القرآن، دار المعرفة، بيروت، د.ت ، ص326.

[3] نوربيرسيلامي، المعجم الموسوعي في علم النفس، الجزء الرابع، ترجمة: وجيه اسعد، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 2001، ص 1994.

الغير والعدوان أحيانا يتخذ شكلا عاما يتجه نحو المجتمع ككل كما هو الحال في الشخصية السيكوباتية التي تعتدي على الإفراد والممتلكات دون الإحساس بالذنب[1].

ويعرفه أبو مصطفى، بأنه سلوك متعلم ، يحدث ؛ نتيجة لإحباط الطفل سواء أفي : البيئة الأسرية، أم المدرسية ، ويتمثل في إيذاء كل من :الذات، والآخرين ، والممتلكات، وإلحاق الضرر بها[2].

ويخلص الباحث من مراجعته لعدد آخر من التعريفات إلى أن السلوك العدواني هو السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى سواء أكان بالفرد ذاته، أم بالآخرين؛ نتيجة الإحباط أو مواقف الغضب أو المنافسة الزائدة. كما اختلفت التعريفات في تصنيف العدوان: فالبعض يصنفه على أنه عدوان مباشر وعدوان غير مباشر، وعدوان بدني وعدوان لفظي، وعدوان سلبي وعدوان إيجابي ، كما أشارت التعريفات إلى نية (القصد) في الإيذاء بطريقة معينة وكذلك (الهدف) ، كما اشترط بعضهم في السلوك العدواني ضرورة الاستمرارية والتكرار.

التعريف الإجرائي للعدوان: وعلى ضوء ما سلف، يعرف الباحث العدوان؛ بأنه سلوك يتصف بالأذى أو التدمير أو الهدم سواء أكان موجهًا ضد الآخرين أم ضد الذات، وسواء تم التعبير عنه في شكل بدني أو شكل لفظي، وبشكل مستمر ومتكرر.

الممتلكات العامة: هي جملة المقدرات والانجازات المادية والمعنوية التي أوجدها الإنسان بفعل عقلة ويده من اجل الحصول على الحاجات التي يطمح إليها في سبيل تحقيق حياة كريمة والتي لا تقع تحت تصرف شخص بعينه بل هي ملك مشاع للجميع.

ومن صور العدوان نحو الممتلكات العامة، عدا أشكال التخريب المختلفة:

- التهرُّب من السداد للبنوك.
- سرقة الكهرباء من الدولة بحجَّة أنَّها لا تُعطي المواطن حقَّه كاملاً.
- توقيف ساعة (عدَّاد) الكهرباء أو الماء في الدولة المسلمة؛ لأنَّ بعضَ الناس يَظنون أنَّ له الحقَّ في التهرُّب من ذلك لو كانت الدولة كافرة؛ بحجة إضعاف تلك الدولة، والله – عز وجل – يقول: (إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا)[النساء: 58].

---

[1] سعيد حسني العزة، التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية، الدار الدولية للنشر والتوزيع، الأردن، 2002، ص 104.

[2] د. نظمي عودة أبو مصطفى، مظاهر السلوك العدواني الشائعة لدى الأطفال الفلسطينيين (دراسة على عينة من الأطفال المشكلين سلوكياً)، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد السابع عشر، العدد الأول، يناير 2009، ص–ص487–528، سيما ص493، ويعد أبو مصطفى، من الباحثين المعنيين بدراسة السلوك العدواني بعدد من دراساته في هذا المجال.

– الاختلاس، وهو: استيلاء الموظَّفين والعاملين في مكانٍ ما على ما في أيديهم من أموال نقديَّة دون سندٍ شرعي.

– المجاملة في ترسِيَة العَطَاءات والمناقصات – عمْدًا – على شخصٍ بعينه، ويوجَد مِن بين المتقدِّمين مَن هو أفضلُ منه.

– الحصول على عمولة من المشتري أو من المورِّد أو مَن في حُكْمهم؛ نَظِير تسهيل بعض الأمور من دون معرفة جهة العمل ومما لا يقره القانون، وتُعَدُّ من قبيل الرِّشوة المحرَّمة أيضًا.

– الاعتداء على الممتلكات العامَّة – كالحدائق والمستشفيات والمتنزهات – التي تعود ملكيتها للمجتمع.

– الائْتِمَان على صندوق تحصيل خاصٍّ بالدولة، فيَأْخُذ منه، وهذه خِيانة للأمانة وتَعَدٍّ على المال العام.

– التصرُّف في المال والأجهزة والأدوات المرصودة للمؤسسات العامة واستعمالها في أغراض شخصيَّة، واستخدام الممتلكات الخاصة بالعمل استخدامًا شخصيًّا؛ مثل: التلفاز والسيارة، وأدوات الكتابة، دون استئذانِ الجهة المالكة.

– سرقة الأدوية والتلاعُب بها، مثل: أنْ يقومَ الطبيب بوصْف أدوية لا يحتاج إليها المريضُ من حيث النوعيَّة والكميَّة، وإعطاء هذه الأدوية للصيدلية المتعاملة بالمسروقات.

– الهروب والتخفِّي من مُحَصِّلي الرسوم والضرائب في الأماكن العامة التي تعود وارداتها للمجتمع.

التعريف الإجرائي للعدوان نحو الممتلكات العامة:

يعرف الباحث العدوان نحو الممتلكات العامة لأغراض الورقة البحثية الحالية؛ بأنه سلوك يتصف بالأذى أو التدمير أو التخريب أو الهدم أو ما على شاكلة ذلك من الأفعال، يستهدف الممتلكات العامة وملكية المجتمع، وبشكل مستمر ومتكرر.

مظاهر العدوان:

خلص الباحثون المعنيون بظاهرة العدوان إلى أنها تأخذ عدداً من الأشكال والمظاهر السلوكية وهو نعرض له بإيجاز[1]:

[1] أنظر مثلاً: د. نظمي عودة أبو مصطفى، المرجع السابق، ص–ص487–528.

أولاً: العنف الموجه للذات

يتخذ هذا المظهر أشكالاً عديدة منها: تأنيب الضمير واحتقار الذات والشعور بالنقص ويعتقد ان هذا المظهر هو نتيجة لحالة الحرمان التي تنشأ نتيجة العلاقات الاجتماعية المتخلفة داخل الأسرة وخارجها التي تكون نتيجتها حالة من الانطواء يلجأ إليها الشخص، ومع مرور الزمن تتولد لدية أفكار غريبة تكون نتيجتها سلبية عليه، كامتناعه عن تأدية عمل معين يكلف به من قبل المسئولين في الأسرة والعمل وهذا يمثل نوعاً من التحدي. وقد تكون نتيجة هذا الموقف كراهية للسلطة الاجتماعية وممثليها، وتكون ردة الفعل في الهروب من البيت أو المدرسة والعناد والانطواء ولوم الذات وإيذائها، ومن ثم الشعور بالإثم وهذه الوضعية تسمى وضعية رضوخ النفس المقهورة التي تلوم ذاتها وتحط من شانها وهذا الصراع بين الذات المعنفة والمحقرة والذات التي تدينها. وهذه الذات التي يحملها الإنسان المحطم والمقهور ضد ذاته المهانة التي يحاربها وإذا لم ينتبه الفرد لازدواجية مشاعره في نفسه، بين الذات المحقرة والمؤنبة، يلجأ إلى وسائل خطيرة على حياته أصعبها الانتحار، وهذه الحالة تعبر عن تدمير الذات بعد تحميلها الإثم أملا في الخلاص الوهمي.

ومن حالات العنف ضد الذات المرض النفسي والجسمي، خاصة ما يطلق عليها بمرض توهم المر (المراق) وعدد آخر من الاضطرابات العصبية الجسدية؛ فالإنسان المضطرب كثير الأذى لنفسه والآخرين، كذلك المرض الجسمي عندما تطول الحالة فتنعكس سلبا على سلوك الفرد بكراهيته للحياة بشكل عام، الآمر الذي يوجه العدوانية نحو الذات خاصة في حالات مريض الوهم والتمارض التي غالبا ما تكون شكواهم عن تناذرات موهومة، أو كان يشعر الفرد بأنة إنسان سيئ والناس يكرهونه وتزداد المشكلة عندما يعبر الناس له عن ذلك فالفرد الذي يشعر بالذنب يلوم نفسه على اى عمل غير صائب أو فاشل وهذه الحالات أصبحت اليوم كثيرة ومتنوعة نتيجة تعقد ظروف الحياة ومثيراتها الضاغطة السريعة، وفي ظل ثقافة عارمة يغيب معها وضوح الهدف خاصة عند فئة الشباب التي غادرت مقاعد الدراسة بشكل مبكر، وهؤلاء في تصورى يشعرون بتعاستهم لأنهم يعتقدون أن العمر قد سبقهم بالمقارنة مع أقرانهم الأسوياء، ويقعون في الأخطاء بسهولة نتيجة لعدم القدرة على التعامل مع المتغيرات الحياتية بوتيرتها[1].

---

[1] أنظر: علاء الرواشدة، اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة العنف المدرسي: دراسة ميدانية تحليلية في علم الاجتماع التربوي، ابحاث اليرموك، (سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية)، المجلد 27، العدد 2ج ، 2011، ص.ص1649-1670.

ثانياً: العنف الموجه للآخرين

يظهر هذا الشكل من السلوك العدواني من خلال سلوك بعض الناس الذين لديهم نزعة عدوانية ضد الآخرين سواء أكانوا أطفالاً أم كباراً على أساس المعروف من نمو السلوك وتطوره مع امتداد العمر، وهذا ما يجعل الآمر أكثر خطورة لأنه ناتج من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد وتشكل سلوكه ، وباعتبار العدوان سلوكاً اجتماعياً يدفع للغضب والإحباط مما يجعل الفرد يشعر بالدونية أمام القيام بأي عمل ليفده هذا الشعور ايجابيته وفاعليته، وتأتي خطورة هذا الشكل من السلوك من إحساس صاحبه بالنقص عندما يتماهى في نفسه، فيعتقد أن العمل الذي أمامه اكبر منه إضافة إلى ما تعززه بيئته الثقافية الهشة أصلا في وسطه الاجتماعي نتيجة التأثر بوسائل الإعلام والتي تردد عبارات تدعو إلى الإحباط والانهزام، ومنها المقولات السقيمة المعطلة التي تقول: نحن مجتمع متخلف ولا نستطيع إن نحاكي الدول المتقدمة، مثلاً. وهذه الثقافة تجعل الفرد يشعر بأن الحدث اكبر منه فيلجأ إلى الكراهية والتعويض السلبي سواء بالكذب أو العدوان على الآخرين بالحسد والنميمة فضلاً عن الاعتداء الجسدي وغيره من الأساليب. وهذه الصورة متكررة بين معظم الشباب، سيما في مجتمعنا الليبي الذي أخذ يعاني شبابه من احباطات متراكمة وتحتاج إلى وقفة جادة وعلاج فمن أصعب الأمور النفسية إن يصل الإنسان إلى مثل هذه المرحلة من الإحباط؛ لأن ردة الفعل في مثل هذه الحالات تعبر عن التلذذ بإيذاء الغير سواء أكانت ممتلكات أو أشخاص والتسبب بتلفها والعدوان في مثل هذه الحالات يكون لفظياً أو تعدياً جسدياً أو سخريةً إذا كان ضد الغير، أما إذا كان موجهاً نحو الممتلكات فإنه يكون بالتدمير والتخريب والإهمال.

ثالثاً: العدوان الموجه نحو الممتلكات

العدوان من حيث الفعل متشابه وفي حالة الممتلكات العامة يأخذ شكل العدوان المادي أي انه فعل بدني يقوم فيه المعتدي بإلحاق الضرر المادي بأنواعه من إتلاف وتدمير وتخريب وسرقة لممتلكات الغير سواء أكان فرداً أم جماعةً أم حكومة، وهذا العدوان كفعل يتولد من الكبت وعدم الرضى من السلطة الضاغطة ومحدودية الثقافة وتشوهات التربية، ويلاحظ ذلك جلياً في كثير من مواقف الحياة فما حصل في العراق عام 2003، وليبيا عام 2011 بعد انهيار النظام السياسي وما قام به الشعب من نهب وتدمير للممتلكات العامة يضع الكثير من علامات الاستفهام أمام الباحثين والمختصين في هذا المجال لدراسة مثل هذه الظواهر ومحاولة علاجها والحد منها فما السبب الذي يجعل المواطن يدمر بيته وبدون خجل وممتلكات الدولة هي في الحقيقة ممتلكات الشعب، ممتلكات الناس، هي الممتلكات العامة التي ينتفع منها كل المواطنين، كذلك فما يقوم به المسؤولين في لحظة التسليم والاستلام بين المسؤول الجديد والقديم من نهب وسرقة يؤكد حدوث هذه الظاهرة في ظروف

التأزم وغياب القانون أو تعطيله أو في حالة شعور الفرد بأنه فوق القانون وهذا أمر خطير وهذا ما يبدوا من بعض الأشخاص عندما تخوض حديث معه حول المسائل القانونية فيقول لك وبكل صراحة: "أي قانون أي ممنوع ما فيش قانون"، فهذه الحالة من اخطر الحالات التي تمر بها النفس البشرية وهى تشبه حالة التأله عند الإنسان فهي مرحلة من مراحل الطغيان والكفر فنجد المواطن يقبل على العدوان وهو في راحة وعدم خجل من النفس مع انه يعلم إن هذه الممتلكات تعود بالنفع عليه وعلى مجتمعه قبل غيرهم.

رابعاً: العدوان بالخروج على المعايير السلوكية المتفق عليها:

ويقصد به الخروج على القيم والعادات، وخاصة القيم الأخلاقية والروحية والدينية، وعدم الالتزام ببعض السلوك المقبول اجتماعياً.

وقد ذهب عدد من الباحثين إلى بيان أشكال العدوان ومظاهره على الأساس الآتي:

العنف الجسدي: وهو الأكثر أثرا وسهل الملاحظة ويتباين في شكله ودرجته وعملية تكراره ويشمل الضرب والضرب المبرح الذي يقع بين جميع إفراد المجتمع لأسباب متعددة وخاصة أفراد العائلة مثلما يحصل ضد النساء أو فيما يتعلق بتربية الأولاد القاسية ويشمل الصفع والدفع والرفس بالأرجل والضرب بالعصا والقتل والاغتصاب واعتقال الحرية[1].

العنف اللفظي: ويعني لفظ يحمل في معانيه إيذاء نفسي واجتماعي للغير سواء فرد أو جماعة ويتخذ هذا النوع من العنف صور متعددة منها الضحك والاستهزاء والسخرية الاستهجان والهجاء أو الشتم والتنابز بالألقاب وهو الأكثر شيوعا في المجتمعات البدوية والقبلية مع انه محرم بالنص والعنف اللفظي يعتبر الأكثر انتشار في المجتمعات خصوصا منها البدوية ويعتبر نوع من التنفيس حينما لا يستطيع الفرد استخدام القوة في التعبير فهو يعبر عنما يدور في النفس المقهورة خصوصا عندما يتعلق الموضوع بشخصية متسلطة عليها أو في طبقة اجتماعية أعلى منه ولهذا النوع من العنف وظيفة تفريجية[2].

العنف المقنع: وهذا النوع من العنف يكون نتيجة الضغط على الفرد أو مجموعة من الإفراد سواء من قبل مجموعة تتسلط عليهم أو من السلطة الحاكمة متزامنا مع عجز الفرد الكامل عن تحقيق انفراج في الموقف المتعلق بمقاومة هذا الضغط حين يصل الموضوع إلى هذه الدرجة يزداد الإحساس بالعجز ويتخذ هذا النوع من العنف مظهرين هما المرتد على الذات ويسمي الرضوخ ويتجسد في تعذيب الذات

---

[1] عبدالرحمن عيسوي، سيكولوجيا الجنوح، دار لنهضة العربية، بيروت، 1984 ص91.

[2] محمد عبد المنعم، أطفال بلا عنف، دار الأفق، القاهرة ، مصر ، 2006، ص229.

وهذا النوع خطير وقد يؤدى إلى الانحراف والجريمة والانتحار والثاني ويتمثل في المقاومة السلبية ويتجسد بوضوح في إتلاف وتدمير الممتلكات العامة وهو من اخطر أنواع العنف الذي تنعكس نتائجه على التنمية بشكل عام لأنه يتخذ الشكل المستتر أو السلبي[1].

ويتضح من هذا التصنيف، أن هؤلاء الباحثين يذهبون إلى هذه الأشكال لأهداف تصنيفية تنميطية بغية تحديد مجالات دراساتهم في هذا المجال.

النظريات المفسرة للعدوان:

الـعدوان ظاهرة اجتماعية رافقت البشرية منذ وجدت، وليس أدل على ذلك من قصة إبني أدم (قابيل وهابيل)، حينما أخذ الإنسان بتنظيم نفسه ومتطلبات عيشه في مجتمعات وتبادل المصالح والمنافع والحاجات مع الآخرين ونشب الشجار والعراك حولها وبسبب التنافس على الحاجات ظهر العدوان؛ فالسبب الرئيسي لظاهرة العدوان وما يصاحبها من عنف في تصوري هي الحاجة والإنسان لولا الحاجة ليس له مبرر لمقاتلة أخيه غير إن الصراع حدث وظهر عندما التقت الأنا بالأخر للتصارع من أجل الموارد المحدودة، ومن خلال هذا الطرح، فإنه لا يرتبط بزمان ولا مكان أو حدث معين كحالة الحرب وما شابه غير إن ممارسة العدوان آمر غير مرغوب به في المجتمع . ومثلما تبين؛ فإن العدوان ومصاحباته أشكال، فهناك الموجه للذات وغالبا ما يكون نتيجة الغضب الشديد أو الزائد وله الأثر السلبي على علاقة الفرد بالآخرين والعدوان الموجه للآخرين ويتميز بطابع الإيذاء النفسي والجسدي كالضرب وسوء المعاملة، وهو يعتبر تنفيساً عن النفس عند مرتكب هذا الفعل أما العدوان الموجه للممتلكات فنلاحظه في تدمير الأشياء الخاصة بالآخرين أو الدولة والمجتمع، وهذا النوع من العنف مازالت أسبابه ودوافعه موضوعاً للبحوث والدراسات، وقد اعتبره العلماء موقفاً من الآخر سواء أكان دولة أم أفراد نتيجة لتراكمات مختلفة من العقد النفسية والاحباطات وسوء التنشئة الاجتماعية والثقافية فضلاً عن الضغوط الاقتصادية والسياسية والحياتية المختلفة؛ على أساس ان هذا النوع من العدوان يقود إلى العنف التنفيذي كالقتل والاستيلاء على ممتلكات الغير بالقوة وهذا الفعل له آثار سلبية على استقرار المجتمع وأمنه بشكل عام[2].

فقد تعددت الدراسات التي تناولت العدوان بهدف الكشف عن أسباب هذه الظاهرة؛ إذ ارجع علماء الاجتماع الأسباب إلى عملية التنشئة الاجتماعية والبيئة المحيطة بالفرد إما علماء النفس فقد ربطوا العنف بالعوامل النفسية منها سو حالة الفرد النفسية وما يتعرض له من معاملة واحتقار أو

---

[1] مصطفي حجازي، التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجيا الإنسان المقهور، الإنماء العربي، بيروت، 1998، ط 3، ص155.

[2] معن خليل عمر، علم المشكلات الاجتماعية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان . الأردن، 2005، ص177.

تجاهل من قبل الآخرين هذا وارجع البيولوجيون العنف إلى عامل الوراثة والخصائص العضوية للإنسان.

والعدوان نحو الممتلكات العامة ظاهرة أصبحت محسوسة وملموسة لكل فرد فهي ظاهرة مزدوجة التأثير فمن يقوم بممارستها أفراد من نفس المجتمع من ناحية ويعاني منها نفس الأفراد من ناحية أخرى؛ أي بتعبير آخر: أن الإنسان يدمر نفسه بنفسه، وقد ذهبت الحقول المعرفية العلمية المتعددة مذاهب نظرية لفهم وتفسير ظاهرة العدوان بمظاهرها المتباينة، وهو ما نحاول تقديمه موجزاً؛ بالآتي:

أولاً: النظريات البيوفسلجية – نفسية

في رأي سيغموند فرويد، فإن جزءاً من دوافع الموت (ثاناتوس) ، موجهة نحو الخارج وتخدم دوافع الحياة (إيروس). وهذا الميل إلى الإضرار بالغير أو قمعه يرتبط، في رأي علماء نفس عديدين، بـ الإحباط ارتباطا مباشرا. ومثال ذلك أننا إذا منعنا طفلا من الذهاب إلى اللعب عندما يرغب فيه رغبة قوية، فإننا نثير غضبه، وإذا منعنا جيران صاخبون من النوم، فإننا نصبح في مزاج سيء. وتنزع أعمال عنف السكان السود في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن تحدث في المناطق الأكثر فقرا وتتكاثر خلال السنين التي تكون فيها أسعار القطن في حدها الأدنى، أي عندما ينخفض وضع "الأبيض الصغير". والحروب وصراع الطبقات، وكل أشكال العدوانية الاجتماعية يمكن أن تفسرها مختلف أشكال الإحباطات التي تعانيها جماعات من الأشخاص أو الأمم ويرون أنها لا تحتمل. ولكن السبب الحقيقي، في رأي ويلهلم رايخ (1897 –1957)، هو انعدام الإتباع الخاص. وبما أن الممنوعات الاجتماعية تعوق الجنسية، فإن ثمة ازديادا في التوتر ستكون العدوانية هي المخرج له. فالارتكاس العدواني يمكنه أن يتوجه ضد عامل الإحباط الذي ينتقل إلى آخر (شخص، حيوان، شيء)، أو يرتد ضد الشخص ذاته (عدوان ذاتى، انتحار)، أو يكبح ويتحول إلى لامبالاة، بل إلى إخلاص (تصعيد). والعدوانية ناجمة غالبا، لدى الطفل، عن انعدام الإشباع العميق، الذي يلي نقص المحبة أو عن الشعور بنقص القيمة الشخصية. فعندما، على سبيل المثال، يُعاقب تلميذ، على الرغم من جهوده المخلصة، لأنه لا يلبى متطلبات والديه، فإن هذين الوالدين يفرضان عليه إحباطا ظالما على وجه الخصوص، إحباطا يمكنه أن يسبب تمرد القاصر أو انهياره السيكولوجي.

ومنشأ العدوانية بصورة أساسية، فى رأي علماء الفيزيولوجيا العصبية، أسباب كيمائية حيوية. ومثال ذلك أن الفئران الذكور التي تتصارع فيما بينها عادة، لم تعد تتصارع عندما تخصى. ولكننا إذا جرعناها، فيما بعد، هرمونات ذكرية (أندروجين)، فإنها تستعيد عدوانيتها. والمثال الآخر هو المثال

التالي: إذا وضعنا فأرة بيضاء أمام فأر أبيض، فأر مخبر، فإن هذا الفأر يهاجمها مباشرة ويقتلها. ولكننا إذا دمرنا عقدة القاتل اللوزية من جانبي الدماغ، فإنه يساكن الفأرة البيضاء دون أن يسبب لها أذى. وعلى العكس، يمكن أن يتحول فأر مسالم إلى فأر قاتل إذا دمرنا الحاجز (وهو تكوين من الجملة الطرفية). ويؤدي التعلم أيضا دورا كبيرا في العدوانية. والواقع أن بالإمكان أن نحول فأرا مسالما على نحو كلي إلى حيوان عدواني، حين نعزز فقط أوهى رغباته العدوانية إزاء مُشاكل له بـ "مكافأة" (تنبيه كهربائي، والحالة هذه، لنقطة تعزيز إيجابي أو "مركز لذة"، يتحدد موضعه في تحت المهاد الجانبي).

وبالوسع أن نجد لدى الإنسان أوضاعا تنتمي إلى اكتساب سلوك عدواني بالمحاكاة أو "التعزيز الإيجابي". فركوب الحافلة في ساعات الازدحام بالتدافع واحتلال مكان جلوس فيها يبدو جيدا على الغالب، إنه "مكافأة" على العدوانية. أما التعلم بالمحاكاة، فإن بوسعنا أن نرى مفعولاته في تكاثر أفعال القرصنة الجوية، واتخاذ الرهائن، أو السطو المسلح، التي تفيد من إعلان واسع بفضل وسائل الاتصال[1].

نظرية الوراثة

يقول أصحاب هذه النظرية بأن للإنسان دوافع فطرية للعنف ،كما أنهم لا يغفلون دور التربية والتقدم العلمي والمستوى الثقافي للفرد والبيئة المحيطة وما لها من دور في تخفيف حدة هذا الدافع الفطر وان هذا الدافع إذا توفرت أسباب ظهوره ظهر وإن لم يتم تهذيبه فأنه يتناما ويتعاظم ومن تم يصعب علاجه والمثل يقول لو لم نكن صغار لقتلنا صغارنا والمقصود هنا على شقاوتهم ، وهذه النظرية تشير إلى إن اى سلوك لا يكشف عن ذاته إلا إذا توفرت شروطه في البيئة.

نظرية التحليل النفسي

ترى هذه النظرية أن العنف ما هو إلا نتاج لرواسب مرحلة الطفولة نتجت عن الاحباطات التي عانى منها الطفل إثناء مروره بالمرحلة الفمية والاستية ويرى فرويد إن دوافع الإنسان ورغباته يمكن أن ترد إلى غريزتين عامتين يشترك فيها إفراد النوع الإنساني جميعا هما غريزة الحياة وغريزة الموت أو غريزة العدوان وتتضح ظاهرة الحياة في القوى التي تدفعنا إلى البناء والإنشاء والحلق والكفاح في الحياة والمحافظة على أنفسنا إما غريزة العدوان فتظهر أثارها في القوى التي تدفعنا إلى الهدم

---

[1] أنظر للتفصيل حول هذه النظريات البيو- فسلجية - نفسية: نوربير سيلامي، مرجع سابق، ص- ص 1994-1996.

والتدمير والاعتداء على الغير وكان (فرويد) يعتقد في أول الأمر أن العدوان ينشأ من كبح الميول الجنسية وكبتها ولكنه ذهب أخيرا إلى أن العدوان استعداد غريزي قائم بذاته في نفس الإنسان فالظلم من شيم النفوس والإنسان يعتدي لا لمجرد دفع الأذى عن نفسه ،أو لإزالة العقبات المادية والمعنوية التي تعترض طريقة كما يقول (مكدوجل) بل لأن العدوان شهوه تطلب لذاتها ، أي أن العدوان ليس مجرد وسيلة لغاية بل غاية في ذاتها[1].

نظرية تعلم العدوان بالاشتراط الإجرائي

يشير (سكنر) في هذه النظرية إلى أن تقوية جوانب محددة من السلوك تتوقف على ما يتبع هذا السلوك من نتائج ايجابية كالمكافأة أو سالبة كالعقاب إلا إن الإنسان يتعلم سلوكه عن طريق الثواب والعقاب فالسلوك الذي تتم مكافأته علية يميل إلى تكراره بينما يقلع عن السلوك الذي يعاقب علية ، إذا فنوع السلوك العدواني يمكن تفسيره حسب هذه النظرية فالتدعيم الخاطئ وإظهار الانتباه والاهتمام بالطفل عندما يقوم بسلوك عدواني كالسب والشتم على الآخرين سيؤدى إلى تقوية واستمرار هذا السلوك وليس إزالته أو الحد منه . ويرى (بارك) إن مكافأة الطفل على السلوك العدوان اللفظي هذا الفعل يشجعه على العدوان الجسمي[2].

وقد أكد أصحاب هذه النظرية على إن السلوك متعلم وكذلك العدوان فالإنسان عندما يقوم برد الاعتداء وبشكل متكرر ينشأ لديه السلوك العدواني وينمو هذا السلوك كل ما كان هناك تشجيع والسلوك العدواني يزول بمرور الزمن وهذا راجع إلى أسلوب التربية ومعاملة الوالدين فقد وجد (باندورا) أن إباء المراهقين والجانحين كانوا يشجعون أبنائهم على المشاجرات والحصول على حاجاتهم بالقوة والعكس صحيح باختلاف الحال.

نظرية التقمص

تشير هذه النظرية إلى إن الطفل دائما يتقمص شخصية الفرد الذي يتميز سلوكه العنف أو أي مظهر من مظاهر الاعتداء ، والطفل دائما يحاول تقليد شخصية أبيه والبنت تقلد أمها فكلما كان الأب وإلام يتمتعون بشخصية هادئة وجذابه انعكس ذلك على الأولاد وهذا المثال يؤكد ويبين أثر العوامل الخارجية في تدعيم السلوك العدواني لطفل في سن السادسة شاهد تمرين للدفاع عن النفس في الجهاز المرئي على الطريقة اليابانية (الكاراتيه)؛ فقد تأثر بها كثيرا لأنه قام بتمثيل الدور مع أخته، وكاد أن

---

[1] إجلال إسماعيل، العنف الأسري، قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، القاهرة، 1999، ص33.

[2] المرجع نفسه، ص 32.

يقضى عليها وعندما سئل عن هذا الفعل فقال انه شاهده على التلفزيون وقد شرح له والده هذا الأمر غير انه كرر هذا الفعل لاحقا واستمر الوالدين في معالجة الموقف بشي من الصبر

نظرية المجال

ترى هذه النظرية أنه لا يمكن فهم سلوك الكائن الحي إلا بالنظر إلى مجاله الكلى ويتكون المجال الكلى من عناصر ثلاث تؤلف وحدة متفاعلة متكاملة وهذه العناصر هي:

1- البيئة الواقعية بجوانبها المادية والاجتماعية
2- الحالة النفسية والجسمية الراهنة للفرد
3- الخبرات التي يتمتع بها الفرد في السابق

وعلى هذا الأساس إذا حدث تغيير أو اضطراب في واحد من هذه العناصر تجاوبت أصداء هذا التغيير في إنحاء الوحدة جميعها ويقال أن توازن المجال قد اختل ، وينعكس أثر هذا الاختلال في شعور الفرد على صورة توثر على حاجات وانفعالات وتحرك سلوكه إلى غايات تلوح له في المجال ويفسر أنصار هذه النظرية العدوانية على أنها نتاج اختلال التوازن بين عناصر المجال مما يدفع الإنسان إلى محاولة إعادة هذا التوازن حتى ولو كان السلوك الذي يقوم به شاذ أو عدواني

النظرية السلوكية

لا تعترف النظرية السلوكية بوجود استعدادات فطرية يرثها النوع ، فالإنسان في نظرهم عبارة عن آلة تستجيب لما حولها من منبهات ولا تحركه دوافع داخلية نحو غايات بل منبهات مادية خارجية وداخلية ويقرر أنصار هذه المدرسة أن الانفعالات الفطرية لأتزيد على ثلاثة هي الخوف، الغضب، المحبة أما ما عداها من الانفعالات فهو مكتسب وأما ما يخص العدوانية عند الأطفال فأن أنصار هذه المدرسة يرجعونها إلى إثارة مثيرة للغضب عند الطفل نتيجة للتعرض لحريته أو عدم إشباع حاجاته المادية مما يدفعه للعدوان بأي صورة من الصور[1].

نظرية دافعية الصراع

وهى نظرية هامة ومفيدة نشأت مؤخرا وقدمت تفسيرا للعدوانية عند الأطفال حيث ترى أن المشكلة التي يواجهها الأطفال حينما تكون لديهم نزعات عدوانية بينما يخشون في الوقت نفسه مغبة

---

[1] المرجع السابق، ص34.

القيام بها ينتج عنها حالة تسمى دافع الصراع ، وحينما يكون الصراع كبيرا تظهر نزعة قوية ومتفجرة نحو العدوانية في سن السادسة في حين أن الأطفال في سن الثانية عشرة يكونوا قد تعرضوا لعقاب شديد خلال السنوات الست التالية فينحون إلى أن يكونوا أقل عدوانية حيث يفترض أن استمرار العقاب للطفل يخفض الصراع لدى الأطفال مما يؤدى بهم إلى الكف عن العدوان المضاد للمجتمع[1].

ثانياً: النظريات السوسيولوجية

ينطلق الباحثون في مجال علم الاجتماع وفقاً لمنظورهم العام الذي يفسر الظواهر الاجتماعية في ضوء المفاهيم والنظريات السوسيولوجية، وعلى ذلك يعد العدوان – بصورة عامة – من الناحية السوسيولوجية موضوعاً من موضوعات الانحراف الاجتماعي والمشكلات الاجتماعية، وهو ما خلص إليه الباحث، ليتبين وجود خمسة منظورات رئيسية في هذا الخصوص، وهي:

النظرية البنائية الوظيفية

استمدت هذه النظرية أفكارها من المسلمات الأساسية للاتجاه العضوي الذي كان سائداً في النظريات الاجتماعية الأولى في حقل علم الاجتماع، ومن أهم مرتكزات هذه النظرية فكرة تكامل الأجزاء في نسق واحد والاعتماد المتبادل بين العناصر والتغير في أي جزء يؤثر في الآخر، إذاً هي نظرية تسعى للحافظ على توازن السلوك والثبات النسبي له لذلك نظرا روادها للعنف على إن له دلالة داخل النسق الاجتماعي فإما إن يكون نتاجا لفقدان الارتباط بالجماعة الاجتماعية التي تنظم وتوجه السلوك أو نتيجة اللامعيارية وفقدان تأثير توجيه الضبط الاجتماعي الرسمي وغير الرسمي الصحيح وبذلك يتم الانحراف، وهكذا فأن معظم السلوك الذي نسميه سلوكا منحرفا يعكس القيم الاجتماعية للمجتمع الذي يحدث فيه أو الذي يتضمن على الأقل تأثيرا للخروج على ما تعارف عليه هذا المجتمع من مقاييس السلوك[2].

منظور الباثولوجيا الاجتماعية

برز منظور الباثولوجيا الاجتماعية مبكرا مع ميلاد علم الاجتماع نفسه، واكتسب بذلك خصائص النظرية الاجتماعية المبكرة بتأكيداتها العضوية، واهتماماتها التطورية، ومزاعمها الإصلاحية. وقد شكلت الباثولوجيا الاجتماعية اهتماما مميزا للمنظرين الأوروبيين الأوائل أمثال كونت

---

[1] إحسان محمد الحسن، علم الاجتماع الرياضي، دار وائل للنشر الأردن، عمان، 2005، ص 233.

[2] إجلال إسماعيل، العنف الأسري، قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، القاهرة، 1999، ص 23.

(A. Comte) *وسبنسر* (spencer) ثم أخذت بعدا أمريكيا على ايدي الرعيل الاول من علماء الاجتماع الامريكيين.

استند هذا المنظور أساسا على مشابهة عضوية راسخة، بتشبيه المجتمع بالكائن الحي في استقراره وتطوره. ويرى سببا مزدوجا لظهور الباثولوجيا الاجتماعية:

- نتيجة للتنشئة الاجتماعية المغلوطة لبعض الأفراد، تفشل فيها قدراتهم الطبيعية في التكيف مع الحياة الاجتماعية، ولا تساعدهم انانيتهم ودوافعهم القسرية على التوافق مع اهداف المؤسسات الاجتماعية.
- فشل البناء الوظيفي في تطوير الشخصية الاجتماعية او السيطرة على جهازه الوظيفي المتنوع في ظروف متطورة مما يهدد الروابط التقليدية والمستويات الاخلاقية العامة.

وبمظهر الحتمية المغلوطة للمنظور، في تصوره الأساسي بأن العدوان بوصفه ظاهرة اجتماعية ليس إلا نتاجاً (حتمياً) لباثولوجيا فردية، وظروفا اجتماعية مرضية، تنعكس جميعا في سوء تكيف في العلاقات الاجتماعية، يعاني منها البناء الاجتماعي الكلي في فترات تطوره وتعقيده .

ورغم انه هذا المنظور اتخذ من المشكلات الاجتماعية متغيرا بنائيا دافعاً للسلوك العدواني، فإنه لم يأخذ النظام الاجتماعي الذي انشغل به اشكالية له. فظل، بمجمله، اتجاه تحليلية فردية ترى بذور العدوان والانحراف والمشكلات كاختلالات واختلافات تكمن في الفرد نفسه. وعمل دعاة المنظور القدامى وباحثوه الجدد على اختزال المشكلات الاجتماعية للمجتمع الاوسع الى مشكلات لبعض افراده وظلوا يتعاملون معها كأطباء محترفين او كباحثين موضوعيين، ولا يقومونها الا في اطار النفقات التي يتحملها المجتمع للوصول الى حالة مثلى لمجتمع صحي معافى[1].

منظور التفكك الاجتماعي

المشابهة هنا هي مشابهة ايكولوجية ؛ ، حيثيجد هذا المنظور أن للعامل الايكولوجي تأثيراً على ظاهرة العدوان والانحراف فاهتم بدراسة مناطق الملونين والمهاجرين والفقراء وعرضها الى تجارب بحثا عما ظنوه خصائص موروثة فى "مناطق مشكلة" (Problems Areas) تؤدي إلى العدوان والارهاب والانحراف.

---

[1] أنظر للتفصيل: د. سالم ساري، علم الاجتماع والمشكلات الاجتماعية العربية: هموم واهتمامات، في: نحو علم اجتماع عربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الثانية، 1989، ص.ص45-47.

وعندما تترجم المشابهة الايكولوجية العضوية الى مصطلحات اجتماعية تفرز تأكيدات وتعريفات ومصطلحات لا تختلف كثيراً عن تلك التى أنتجتها العضوية الوضعية من قبل، فبدل الجسم المنحرف نجد المنطقة المنحرفة. وكما ان الأجرام يورث عضويا، كذلك تفرخ المناطق مجرمين وعدوانيين ويظل التفكك راسخاً فيها، وينفذ منها الى من فيها ومحن حولها بالتوارث او بالعدوى والتلوث. وبدل الانحراف العدواني لبعض الافراد بفعل تنشئة اجتماعية قاصرة نجد ثقافات فرعية دائمة الانحراف.

ان الباثولوجيا التي تولد الظواهر الانحرافية وضمنها العسلوكيات العدوانية في هذا المنظور هي باثوبوجيا ثقافية بشكل أوضح، بمعنى ان المستويات الثقافية المجتمعية والضوابط الاجتماعية الضرورية للحفاظ على الخط التوافقي السلوكي لا تنفذ الى جميع المستويات الثقافية والمناطق الايكولوحية في الجسم المجتمعي العام.

وجاءت نتائج البحوث المتراكمة المنطلقة من هذا المنظور لتؤكد ان مناطق التفكك الاجتماعي مناطق موبوءة ينتشر فيها الفقر والجهل والمرض، وذات انتاج 'مطبوع بطابع الانحراف والجريمة والعدوان. وقد مكنتهم ابحاثهم هذه، ضمن فوائد اخرى، ان يطالبوا مسؤولي السياسة الاجتماعية بضرورة تطبيق برامج اصلاحية بجلب منافع الثقافة الامريكية العامة الى قلب هذه المناطق المشكلة، وبإعادة تخطيط المدن للتخفيف من حدة مشكلات التصنيع والتحضر والهجرة٠ كما اكسبتهم نتائج ابحاثهم ثقة فنية واهلية مهنية تمكنهم من حصر الجريمة ومحاصرة التفكك في مناطقها الاصلية، خشية ان تمتد الى الكيان المجتمعي الكلي[1].

٣ – منظور الانومية البنائية ٠ الثقافية

يؤكد دارسو الاجتماع، منذ دوركهايم، انه ليس هناك قنوات مجتمعية خاصة تفرز سلوكا عدوانياً أو منحرفا واخرى تصور مشكلات اجتماعية. وانما هو البناء الاجتماعي والثقافي نفسه الذي يفرز أنماطاً من السلوك يعتبرها افراد المجتمع سوية (Normal) يفرز ايضا أنماطاً اخرى مماثلة يعرفها المجتمع نفسه بالانحراف او المشكلة او حالة مرضية (Pathological)، وضمنها حالات العدوان ومظاهره.

---

[1] المرجع السابق، ص– ص48–49.

وبعد دوركهايم، يؤكد ميرتون مثلا انه زعم أساسي يقع في قلب النظرية السوسيولوجية بأن البناء الاجتماعي للمجتمع — وليس مجرد القواعد التي تحكم السلوك فيه – هو المصدر الأساسي للعدوان والانحرافات والمشكلات الاجتماعية.

لقد استعمل دوركهايم مفهوم الانومية (Anomie) في علم الاجتماع ليصف حالة مجتمعية عندما جادل في كتابه تقسيم العمل الاجتماعي (1893)، ان تقسيم العمل المفرط الذي يسير نحو التعقيد المتزايد ربما يقود في ظروف مجتمعية خاصة الى ان يفقد العمال، مثلا، معنى علاقاتهم مع الآخرين، كما قد يفقدون مهمة عملهم الذي يستغرق اوقاتهم. ويقود هذا الى انحطاط الطبيعة الانسانية وتدهور العلاقات الاجتماعية ولكن ليست هذه الآثار بحد ذاتها هي التي وصفها دوركهايم بالانومية، وانما هي البناء الاجتماعي للمجتمع الذي افرز تلك النتائج . المجتمع الانومي هو مجتمع متفكك العلاقات لا تتناسب فيه مصالح الأفراد ومساعيهم ويفتقد ضبط أجزائه وربطها معا في كل متماسك.

وفي عمله الآخر (الانتحار) (١٨٩٧) اعاد دوركهايم استعمال الانومية بشكل يختلف اختلافا طفيفا عن الاستعمال الاول ليعني به هنا حالة انحرافية محددة (الانتحار اللامعياري) . ورجع بمفهومه هنا الى ظروف مجتمعية مضطربة كحالة الازمات والطفرات والفجائية تتدهور فيها توقعات الافراد وتطلعاتهم، وتغيب فيها الضوابط المجتمعية او تعجز عن مراقبة ويمح جماح بعض الرغبات المتشعبة، والحاجات المفرطة، والاهداف غير المؤهلة.

ثم اتى ميرتون ليقدم في (النظرية الاجتماعية والبناء الاجتماعي)، مفهوم الانومي الدوركهايمي بصورة متكاملة (الاهداف، المعايير، والوسائل)، فالثقافة الانومية عند ميرتون هي ثقافة مجتمعية تنمي في افرادها أحلاماً غير واقعية عريضة تأخذ فيها الغايات والاهداف صورة مادية للنجاح، تتضمن تأكيداتها وتوجهاتها بذور مشكلات اجتماعية لبعضن افرادها، ثقافة تفقد معاييرها الضابطة لسلوك الافراد قوتها ولونها ومذاقها في واقع الممارسة؛ لتتحول لمجموعة من السلوكيات المنحرفة وابرز ما فيها تلك السلوكيات العدوانية.

إذ يذهب أصحاب تلك الاحلام الى ان كلا من المتنافسين يستطيع "الوصول" بلا توقف الى القمة بكل ما فيها من قوة وثروة ونفوذ، دون ان يحده في ذلك عوائق اصوله العرقية، او طبقته الاجتماعية، أو معتقده الديني، او انتماؤه الأيديولوجي. ولكن الحلم في واقعه اكثر تعقيداً، اذ نادراً ما يتحول الى حقيقة بطرق مقبولة مشروعة. ويكتشف الافراد الذين استوعبوا اهداف الثقافة المادية، ان ثقافتهم تتآمر عليهم بقوانين لعبة خفية لإيقاعهم في (فخ ثقافي)، ويضطرون الى سلوك طرق بديلة ليتكيفوا مع معايير ثقافة انومية. وتكون انماط تكيفهم استجابات عادية متوقعة لمواقف وضغوط

مجتمعية غير عادية . وتتباين انماط تكيفات الافراد في شتى جماعات المجتمع طبقا لقوة (او ضعف) التزامهم بالأهداف ومدى استيعابهم (للحس الاخلاقي) ومدى توفر القنوات المشروعة والوسائل المقبولة اجتماعياً لتحقيقها.

والاستجابة النموذجية هي بالطبع التوافق (Conformity) مع الخط المجتمعي للأفراد الذين يتشبعون بربح القوانين، "ولا يلعبونها الا نظيفة وبأمان"، ويستوعب افراد نمط التجديد (او التغيير او الابتداع) (Innovation) الاهداف الثقافية المادية ويصرون على الوصول اليها بأقصر الطرق، وربما اسهلها، عندما يكتشفون قصور وسائلهم المقبولة اجتماعياً فيلجؤون، لتصحح الوضع المعضل، الى شق ثغرات في الحائط الثقافي ينفذون منها الى اهدافهم بطرق انحرافية مكشوفة كالسرقة والسطو ومهاجمة البنوك او يحولون اهتمامهم الى طرق مستترة كالاختلاس والتزوير والرشوة. وافراد هذا النمط هم المنحرفون الحقيقيون في رأي ميرتون.

ويعزف افراد نمط الطقوسية (الشعائرية) عن الاهداف المادية ويتمنون لو لم تكن موجوده اصلا. تقتل فيهم الطموحات ويعدون خطاهم حتى لا يتعثروا ويقعوا في دائرة الانحراف. ومن هؤلاء تكيف رجل الدين الامين، موظف البنك المذعور والبيروقراطي الحذر.

ويختلف افراد نمط الانسحابية (Retreatism) عن هؤلاء إنهم لا يكتفون بهجر الاهداف الثقافية المادية، وانما ينبذون الوسائل المجتمعية المشروعة أيضا. يعيش افراد هذا النمط في المجتمع حقاً ولكن دون انتماء اليه. ولا يقتسمون مع غيرهم قيمة او منافع الاجماع المجتمعي، ولا يؤمنون بقيم المجتمع السائدة ولكن لا يميلون الى العنف لتغييرها – وانما يكتفون بالانسحاب من المشهد الاجتماعي كله. وافراد هذا النمط سلبيون بليدون يغرقون انفسهم بما يؤمنون به وبما يرونه ينسيهم كابوس حضارتهم الخانق

كالإدمان على المخدرات والمسكرات والإغراق في الخيال وحجب المشاركة والاهتمام. ولا يكتفي افراد النمط المتمرد (Rebellion) برفض القيم والمعايير المادية السائدة وانما يعمدون الى خلق بدائل لها، كما يعملون على تجفيف مصادر الثقافة المادية واقتراح أخرى اكثر مدعاة للقناعة وتوفير الفرص.

ويتضح أن ميرتون، بتطويره واستعماله لمفهوم اللامعيارية باتجاهات ذات صلة، قدم اسهاماً لدراسة الانحرافات الاجتماعية وضمنها ظاهرة العدوان تعتمد على تحليل المصادر البنائية الثقافية العريضة للمشكلات الاجتماعية في المجتمعات المعاصرة[1].

وربما لم يثر منظور من المنظورات السابقة جدلا واسعا كما أثار هذا المنظور ونتائج البحوث المرتكزة عليه. فهو بلا شك ينفذ الى مجالات خصبة نأمل أن نجد متابعته من جانب الباحثين في هذا المجال، وعلى الرغم من ذلك فإن ما تم عرضه من نظريات لا يعني تعارضها أو تخاصمها أو عدم صلاحيتها لتفسير ظاهرة العدوان ما دام لكل منها مزاعم معينة في سببية الظاهرة وأدوات تحليلها وتفسيرها في المجتمعات والمواقف المتباينة، مما يتطلب من الباحثين أن يتوجهوا إلى موضوع العدوان وفق رؤية تكاملية شاملة تحاول ان تقدم اطارا تحليليا للموضوع بمحتواه الطبيعي والنفسي والاجتماعي والثقافي مبينا مصادره البنائية ومصادره المختلفة.

الممتلكات العامة وأسباب العنف ضدها:

تشير الممتلكات العامة إلى تلك الانجازات المادية والمعنوية العامة التي لا تقع تحت تصرف شخص بعينه بل هي مشاعة للجميع وليست حكرا على احد وهي عكس الملكية الخاصة باعتبار إن فائدتها تعم الجميع وهي بالتالي من خيرات هذا الوطن المعطاة ونتيجة حتمية للتطور والتغير والتنمية التي عمل عليها وجاهد الأجداد والاباء؛ من اجل سعادة الإنسان فوق الأرض وتحت الشمس وهى منتشرة على ارض ليبيا الحبيبة لكي ينعم الإنسان بالاستقرار والأمان من خلال التنمية المكانية التي عملت عليها الاجيال المتعاقبة وانفقت عليها المقدرات والامكانيات البشرية والاقتصادية؛ وتتمثل هذه الممتلكات في الطرق والجسور وإنارتها والمستشفيات والمباني العامة والمدارس والمصانع والمشاريع الزراعية والشركات العامة ومشاريع البنية التحتية وجملة الانجازات المختلفة التي تخدم الإنسان حيثما وجد وهذه الانجازات جعلت الحياة أكثر إشراقا وراحة وجاذبية وانسجام للإنسان بما تقدمة من خدمات جليلة في كل مجالات الحياة العصرية فبدون المدرسة لا نتمتع بفوائد التعليم وبدون المستشفى لا ننعم بالصحة وهكذا وهذه المؤسسات قدمت خدماتها للإنسان في هذه البلاد خلال مسيرة حياتية طويلة ارتبطت خلالها بأجيال مختلفة من البشر كان شعارهم: (زرعوا فأكلنا ونزرع فيأكلون)، وبهذا المسعى ازدهرت بعض الانجازات وتحققت المحافظة عليها وكانت تقدم خدمات جليلة ومتميزة بما تحتوى عليه من أجهزة ومعدات ذات جودة عالية تشرف عليها خبرات فنية قادتها إلى النجاح ولهذه الأسباب بدأت تشهد تطوراً منذ مطلع سبعينيات القرن الماضي لما كانت تحظى به من رعاية واهتمام من قبل الجميع

---

[1] للتفصيل حول هذا المنظور واسهاماته في فهم وتفسير الظاهرة موضوع البحث أنظر: د. سالم ساري، المرجع نفسه، ص- ص50-55.

فالكل كان حريص على نظافتها والاهتمام بها وهذا راجع إلى عدة أسباب أهمها: التربية السليمة والصحيحة، غير إن هذا الحال تبدل مع مطلع تسعينيات القرن الماضي فأصبحت تشهد إهمالاً وتدميراً وفساداً لا نظير له سواء على صعيد إداراتها أم مبانيها. والصورة أصبحت كارثية ومؤسفة الآمر الذي دعاني إن أتوقف عندها وأقوم ببحث هذه الحالة علّها تلقى أذان صاغية لنقف جميعا ضد هذا العبث المتكرر يوميا مع علمنا إن علاج هذا الموضوع لن يتحقق بسهول بل يريد تضحية حقيقية من الجميع وحرص على النفس والرعية وهذه العدائية في تصوري راجعة إلى عدة أسباب نفسية وتربوية واجتماعية وثقافية وأخلاقية؛ وهي:

الأسباب البيولوجية

هناك العديد من الآراء والنظريات ترجع السلوك المنحرف أو العنيف إلى بيولوجيا الإنسان ومصدرها التكوين العضوي للفرد سواء من حيث الشكل أو الأعضاء أو وظائفها وقد أثبتت بعض الدراسات وجود علاقة بين التشوهات الجسمية والسلوك العنيف والإجرام ومن أهم رواد هذا الاتجاه الطبيب الايطالي شيزارى لامبروزو وفي هذا الإطار أكدت دراسة الاضطرابات الفسيولوجية إن هذه الاضطرابات عند بعض الناس والمتمثلة في زيادة إفرازات الغدد الصماء أو نقصها باعتبارها الغدد المسؤولة عن النمو الهيكلي لجسم الإنسان وتأكيد صفات الذكورة والأنوثة عنده فان أي اختلال في وظائفها يؤدي إلى نتائج تظهر على أعضاء جسم الإنسان من حيث التضخم والضمور والنشاط والخمول والذكورة والأنوثة والهيجان والاستقرار مما يؤدي إلى ارتكاب أفعال العنف والعدوان وقد اثبت العالم الايطالي (بند) إن إفراط الغدة الدرقية في إفرازاتها يؤدي إلى جرائم العنف كما إن الخمول في إفراز الغدة النخامية يؤدي إلى جرائم السرقة ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه العلاقة بين الاضطرابات الفسيولوجية والسلوك المنحرف والعنيف ويعتبرونها علاقة سبب ونتيجة باعتبار إن هذا السبب يؤدي إلى إفساد دوافع الفرد وسلوكه مما يؤدي به إلى ارتكاب السلوك المنحرف أو العنيف.

الأسباب النفسية

إن الحالة النفسية السيئة للفرد والشعور بالإحباط تنعكس آثارها على سلوك الفرد والأسباب التي تجعل الفرد غير مستقر نفسيا مع نفسه والآخر كثيرة فمنها ما يتعلق بأسباب داخلية خصوصا عندما تكون ناتجة من المجتمع نفسه والتي يتعايش معها الفرد كل يوم مثل مشكلة الفراغ وعدم الحصول على عمل والبطالة وآخرى خارجية، فعندما يشعر الفرد بأن مجتمعه غير قادر على إعالته وتوفير احتياجاته رغم صرف الميزانيات الباهظة عليها كعملية العلاج بالخارج فهذه الحالة تجعل الشخص يطرح السؤال على نفسه فلا يجد إجابة ومن ثم تكون النتيجة إهمال المؤسسة التي يشرف

عليها؛ إن لم يدمرها بالسرقة أو النهب والتدمير، ومن بين هذه الأسباب التي تجعل الفرد يتصرف بعدوانية العقاب من الوالدين أو الجهات المسؤولة مهما كان شكل ذلك العقاب لفظيا أو بدنيا فادا كان طالبا سوف ينعكس ذلك على جدران المدرسة أو محتوياتها بالعبث والتحطيم أو زملائه بالضرب وغيرها من وسائل الذى، وأذا كانت جهة عامة فسيكون من خلال سرقة المال العام وتخريب وسرقة محتوياتها وهذا يكون نتيجة الإحباط الذي يشعر به الفرد، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى إن شدة العدوان تتناسب طرديا مع شدة الإحباط وتزداد مع نمو مسببات الإحباط كما أن صد العدوانية عند الشخص أو إحباطها يولد لدية عدوانية لاحقة بينما يخفف تفريجها من شدتها أحيانا.

الأسباب الاجتماعية

في هذا العامل تبرز أهمية التنشئة الاجتماعية التي على أساسها يتم تشكيل شخصية الفرد من حيث فاعليته الايجابية والسلبية، ويساهم في ذلك أسلوب التربية في البيت والمدرسة والبيئة المحيطة به؛ لان كل هذه المؤسسات الاجتماعية تطبع الفرد بطابعها الخاص، فكلما كانت هذه البيئة متوازنة ومحافظة على القيم والعادات الاجتماعية النبيلة تقلصت إمكانية لجوء أبنائها إلى العنف والعدوان، وقد كشفت العديد من الدراسات أن تراخى الإباء في طريقة التعامل مع الأبناء يؤدى إلى إكسابهم السلوك العدواني لان هذا التراخي يعنى فقدان بوصلة الضوابط الاجتماعية التي يجب إن تغرس في ذهن الطفل من نعومة أظافرة باعتبار أن السلوك مكتسب وليس فطرياً، كما أن الضغط الشديد على الأبناء له نتائج سلبية على أسلوب التربية وإعداد النشء للحياة وأيضاً الدلال المفرط كدلال الولد الوحيد فهو لا يعاقب عند ارتكابه لأى فعل خاطئ في اغلب الأحيان الأمر الذي يجعل شخصيته بدون نسق أخلاقي وقانوني وشرعي أي شخصية شبه منفلتة، فالإطار المرجعي عندما يحتوي على ثقافات متعارضة القيم والمعايير وعدم فعالية قواعد السلوك والضبط الرسمي وغير الرسمي وظهور وظائف متعارضة الأهداف وعدم التخطيط بحيث ينتفي الالتقاء بين الغايات والأساليب المقترحة لتحقيقها فان هذا الإطار من الطبيعي إن يشهد صراعاً وتفككاً وانحرافاً وعدواناً وحقداً ومشاحنات[1]؛ فقد يعمل التغير الاجتماعي السريع والمفاجئ في المجتمعات البدوية على عدم قبول القيم والمعايير التي تمثلها الأعراف السائدة في المجتمع باعتبارها تمثل جزءاً من السلطة الضاغطة، الأمر الذي يؤدى إلى ضعفها وعدم جدواها وتكون نتيجتها توتراً وانعزالاً لبعض الأشخاص وقد يصبحون معادين للمجتمع وغير مكترثين ويقومون بإعمال منحرفة وعدوانية ضد الآخرين والممتلكات.

---

[1] محمد ناجح، دور مؤسسات التربية في الوقاية من الجريمة، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، القاهرة، 1999، ص 37.

فضلاً عن ذلك؛ فإن تدنى المستوى الثقافي بشكل عام لدى إفراد المجتمع وعند الأطفال بشكل خاص يظهر – مثلاً – عند تحاور أي شاب يظهر لديه أن المعايير الاجتماعية شبة معدومة ولا يتمتع بأي مستوى ثقافي معرفي يجعله قادر على تقييم أي موقف أو قدرةً على التحليل، ونتيجة لذلك يكون الفرد في مثل هذه الحالات إمعة يقلد فقط وهذا ما انطبعت علية الأجيال الجديد المتلاحقة وأصبحت صور شبه يومية ومتكررة للخراب والتدمير.

ويأتي تدنى مستوى الخطاب السائد في الوسط الاجتماعي مؤشراً إضافياً؛ وهذا راجع إلى عدة أسباب منها الأمثال الشعبية السلبية والمعيقة للتحول والتنمية فالكثير منها يحمل أفكاراً هدامة وغير هادفة مثل" طبس تخطاك" و"اخطي رأس وقص" و"ورزق حكومة رب ادومة"؛ فالطفل عندما ينشأ في هكذا بيئة اجتماعية يسودها هكذا مستوى خطابي، فما هي الشخصية التي نريده إن يكون عليها؟.

ونشهد ضعف الوازع الديني وهذا نتيجة للمستوى التعليمي المتدني خاصة فيما يتعلق بالتعليم الديني ففي المدارس اليوم من يقوم بتدريس مادة التربية الإسلامية ليس متخصص في الدين بل في الرسم والرياضيات وهذا حال التعليم رغم إن التعليم الديني لو تم بطريقة نظيفة بعيدة عن التطرف والغلو لاشك إن تأثيره على النفس عميق لأنه يرسخ العقيدة في الذات وينمى الأخلاق وما أحوجنا إلى مثل هذا القيم النبيلة

وهناك تدنى المستوى التعليمي بشكل عام، وهذا راجع إلى عدة أسباب منها: عدم مسايرة المناهج الدراسية للمستجدات اليومية من حولنا وعدم تنظيمه بحيث يشتمل على المحاور الرئيسية الثلاثة: وهي المحور الديني و المحور الأكاديمي ومحور النشاط الذي أصبح اليوم شبة معدوم وهذا المحور يعود الطالب على حب الآخر والتعاون معه ويبعد الطالب عن الأنانية. والمشكلة الكبرى من يعطى هذا المنهج؛ معلم غير معد إعداداً جيداً يؤهله لذلك فمعظم المعلمين غير مؤهلين جيداً ومستواهم العلمي بسيط وهذا ما انعكس على ثقافة الجيل.

علاوة على أن شعور الفرد بعدم تحقيق العدالة الاجتماعية فيما يتعلق بالحصول على ثروة بلاده؛ وهذا الشعور هو موضوع للحديث العام نجده حيثما وجه السؤال حول هذه المسألة فتصطدم بإجابات عقيمة ليس لها بعد ثقافي واجتماعي نتيجة لقصور المجيب في التعليم والتربية وبالتالي انعكس هذا التأثير على قصر نظرته التقييمية لهذه الانجازات فأصبحت النظرة إلى كل شيء برغماتية هدفها المنفعة الشخصية فقط دون النظر إلى المنفعة العامة وأهميتها.

وتواجهنا موضوعة الاختلاف ما بين الفكرة المطروحة وتطبيقها من وجهة نظر المواطن خاصة ما يطبق على الأرض من ممارسات تفارق شعاراتها؛ فهناك خلل حسب تصور إفراد المجتمع

فيما يتعلق بالشعارات النظرية وتطبيقها فالطالب في المؤسسة الجامعة يقول لك هذا عميد للجامعة أو للكلية من وضعه في هذا المنصب حين تنعدم الإجابة المقنعة لهذا السؤال نتيجة هذا الآمر سوف يشعر الفرد بالإحباط والسلبية وهذا ينعكس على السلوك في صور متعددة منها الانطواء وعدم المشاركة، وتلك ظاهرة عامة بين الناس إما عند الطامحين للوصول للمناصب فتصبح ردود الفعل عدوانية أو عنيفة.

ولا يمكن إغفال الشعور بالانتقام من رموز السلطة لإحساسهم بأن ما هو عام ليس ملكهم فعند شعور المواطن بالغبن والقهر في بلده يشعر بالغربة من خلال هذا الموقف وهذا الآمر يجعله يحس بأنه لا يملك شيئاً حتى المرافق العامة يعتبرها ملك السلطة وليست مسألة تسهيلات حياتية له ويشعر بأن الخدمات العامة تقدم كمنة من السلطة وليست كواجب مستحق.

الأسباب الاقتصادية

هذا العامل له دور كبير في دفع الفرد إلى ممارسة العنف والسلوك العدواني، وقد اتفق معظم علماء الاجتماع على ذلك باعتبار الدخل المادي البسيط يخلق بيئة مناسبة للاستفزاز والعنف ويجعل الفرد متهيئ دائما لممارسة الفعل الإجرامي بحكم الظروف التي يعيش فيها. وقد ربط رجال الاقتصاد الفقر بالعنف وارتبط الفعل الإجرامي بالأحياء الفقيرة؛ ففي القاهرة – مثلاً – ارتبطت أفعال العنف المتعلقة بالسرقة والسطو على المساكن والمحال التجارية بالمناطق الفقيرة وذات النمو العشوائي والتي تتميز بتلاصق مبانيها وتحاذى غالبا المناطق الحضرية الميسورة على نحو يثير استفزاز قاطنيها الذين يعانون الحرمان، حيث الحرمان الذي يعاني منه الشباب نتيجة الفقر وعدم وجود مصادر للرزق والعمل يجعلهم يشعرون بالإحباط والغبن والقهر مما يدفعهم إلى الحقد على المجتمع الذي حرمهم حسب تصورهم من هذه الخيرات التي يتمتع بها غيرهم. ونتيجة لهذا الحرمان الذي يعتبر شكلا من إشكال التفاوت الاجتماعي الذي لا يتيح فرص متعادلة لتحقيق الرغبات في إطارها الاجتماعي يضطرهم هذا إلى ارتكاب إعمال غير شرعية لإشباع حاجاتهم أو لتنفيس شحنة معينه مكبوتة؛ إذ ترى المدارس الاشتراكية إن العدوان والانحراف والإجرام ترجع أسبابه إلى شعور الفرد بالظلم وعدم توفر العدالة، ويرى أنصار هذه المدرسة إن انعدام العدالة الاقتصادية يعتبر السبب الرئيسي للانحراف والجريمة في المجتمع[1]، كما أن الصراع بين الطبقات واحتكار الثروة والاستغلال والسيطرة على اقتصاد المجتمع من قبل المستغلين يدفع إلى الإضراب والتظاهر وأعمال العنف المختلفة ضد

[1] احمد العتيق وحاتم عبد المنعم، دراسة بعض الدلالات البيئية لاحتمالية السلوك العنيف عند الشباب، المكتب المصري للتوزيع، 1993، ص 98.

الأشخاص والممتلكات. إن العامل الاقتصادي مهم ومسؤول عن إشباع الحاجات الاجتماعية وعدم إشباعها يؤدى بالفرد إلى الإحباط خاصة عندما يرى غيرة يتمتع بها في حين يحرم هو منها وفي سبيل الحصول عليها يلجا إلى أساليب وطرق غير مشروعة وهذا نتيجة للإحساس بالكراهية تجاه الآخرين[1].

فضلاً عن أن الحرمان الاقتصادي الذي يعانيه الشباب نتيجة الفقر وعدم وجود مصدر للرزق يكفل حياة كريمة لهم ويحقق مطالبهم الحياتية المتنوعة والكثيرة بفعل التغير جعلهم يشعرون بالقهر والإحباط ومن تم اللجوء لطرق غير مشروعة لإشباع تلك الحاجات وهذا يعتبر ردة فعل أو كتنفيس لهذه الشحنات من الغضب والحقد على المجتمع نتيجة الحرمان الذي يظهر في إشكال التفاوت الاجتماعي الذي لا يتيح فرص متساوية لتحقيق الرغبات في إطارها الاجتماعي العادل[2].

أسباب تتعلق بالتربية

تعد التربية عاملاً أساسياً في انتشار الظاهرة العدوانية؛ فمسالة أن السلوك مكتسب لا يختلف عليها اثنان وقد أكد ذلك علماء النفس والاجتماع في العديد من الأبحاث والدراسات العلمية المتعلقة بهذا الموضوع ؛ فالطفل عندما يولد في الحياة يجد نفسه في بيئتين يتعامل معهما بشكل طبيعي ويؤثر ويتأثر بهما وهما البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية، فالأولى يتعامل معها بحكم الوجود والثقافة والثانية يتعامل معها بشكل درامي يخضع لمؤثرات الحياة سلبا أو إيجابا والأسرة في هذه المسالة تعلب الدور المحوري في الإعداد فهي من يطبع الطفل بالأخلاق الفاضلة والسلوك السوي والعادات الجميلة وهى من يغرس فيه حب الوطن والتضحية من أجل المحافظة على ممتلكات الدولة والمجتمع غير إن ما يحصل اليوم هو أن الوالدين منشغلان بأمور الحياة ولا يلقون بالاً إلى هذا الأمر الخطير فتجد النصيحة اقتصرت على الفعل الفوري من الطفل وأحيانا أخرى يتم التغاضي وهذا الآمر مقتصر على أمور المنزل وأحواله وليس أمور المجتمع وممتلكاته فالأب اليوم لاي راقب ابنه خارج البيت إلا نادراً؛ فلم يعد الأب يذهب إلى المدرسة ليراجع عن أحوال ابنه أو ابنته ولا يسأل عن من يرافق ولا كيف يتصرف في أموره اليومية وهذا الإهمال لاشك ترتب عليه فراغاً في التربية ناهيك عن مستوى الخطاب الاجتماعي المتدني والمتكرر بين إفراد الأسرة وفي الشارع والذي يصب جام غضبة على المؤسسات الحكومية؛ فغالبا ما يردد الفرد ألفاظ بشكل خاطف لا يلقى لها بال ويكون لها وقع كبير في نفسية الطفل أو اليافع منها على سبيل المثال: "هذه مؤسسة خاربة" أو أحيانا "هذه أبلاد خاربة"، وغيرها من الألفاظ، ونحن بطبيعة الحال مجتمع تقليدي يغلب على طابعه التربوي التقليد والمحاكاة وهذا ما ينقله

---

[1] محمد نجيب توفيق، الخدمة الاجتماعية المدرسية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2000، ص 362.

[2] خالد الزواتي، البطالة في الوطن العربي المشكلة والحل، مجموعة النيل العربية ، مصر ، القاهرة، ط 1، 2004، ص 110.

الطفل إلى الشارع ويصبح متداول بين الأصدقاء الأمر الذي يجعل المشكلة تتفاقم أكثر وتنتشر بين الرفاق والأقران في حالة الإهمال من قبل الوالدين، وبذلك تشكلت خلية اجتماعية لها ثقافة خاصة تدعوا إلى التحرر من السلطة الضاغطة للوالدين، هدفها الانطلاق إلى أفق أرحب بدون حدود وشروط وقيود ومشبعة بثقافة هشة وتسمح للفرد بارتكاب أي فعل دون توجيه وعقاب.

الأسباب القانونية

القانون جانب مهم في حياة المجتمع فهو الذي ينظم القواعد الاجتماعية ويضع الضوابط ويحافظ على سيرها؛ فالفعل الإجرامي من حيث وقوع العقوبة عليه تطبق سواء بارتكاب الفعل أو الامتناع عن فعل مشروع وهنا وفي مثل هذه الحالات يعتبر العنف كفعل اعتداء على القانون ويرى الباحثين إن عدم تطبيق القانون أو التقصير في تنفيذه ضد منتهكيه، يكون سبباً يبرر للبعض القيام بإعمال عدوانية، فإذا تعرض الشخص للاعتداء أو الاهانة من قبل احد فانه سرعان ما يأخذ حقه بيده الآمر الذي يزيد من انتشار العنف في المجتمع نتيجة ضعف أساليب الضبط الاجتماعي الرسمي وغياب أو تعطيل القانون وهناك من يخالف القوانين لعدم رضاه عنها سواء لقدمها باعتبارها لم تعد صالحة للزمان أو المكان كقانون المرتبات في ليبيا القانون (15) الذي يعتبر سبب رئيسي في إهمال الموظف لعمله وعدم انجازه على أكمل وجه ومن المؤشرات التي تدل على عدم الرضا عن القانون كثرة مخالفته وحرقه، هذا الآمر يتخذ في كثير من المواقف شكلاً عدوانياً وانحرافياً.[1]

الأسباب السياسية

السياسة جزء أصيل في حياة المجتمع خصوصا بعد الانتقال من سيطرة الأسرة إلى الدولة الوطنية أو الرعوية فالدولة هي الأسرة بعد إن كبرت ونتيجة لهذا الحجم الكبير أصبح من الضروري لضمان التطور في شكله الايجابي إن يضع المجتمع السياسات اللازمة لضمان التطور والمحافظة على العدل الاجتماعي والقضاء على الفوضى بكل إشكالها ومن خلال النظرة للعنف كفل اجتماعي صرف نجد من أهم أسبابه السياسة وصور الجرائم السياسية متنوعة منها وضع سياسة لايتماشى مع المجتمع وفرض القوانين الظالمة على إفراد المجتمع وتغيير الأنظمة السياسية وعندما لا يستطيع الفرد تغيير واقع الحال يلجا إلى العنف كمتنفس لهذا الكبت الذي يعاني منه وهذا كله يعبر عن الرفض بكل إشكاله ومن أهم مظاهر العنف السياسي قمع السلطة القائمة للمظاهرات والعصيان والإضرابات والاغتيالات السياسية وأحيانا يكون الدافع للعنف السياسي لتأكيد مبدأ الديمقراطية كما حدث في الصين عام 1989 عندما تظاهر الطلاب ضد رجال الأمن وقد إذا ذلك إلى تخريب مؤسسات الدول

---

[1] فرج صالح الهرش، علم الإجرام، الدار الأهلية للطباعة والنشر، بنغازي، 1999، ص 48.

وأحيانا أخرى يكون العنف نتيجة الإحباط والتذمر كما هو الحال في الجزائر فهو يعبر عن تصفية حسابات بين جنرالات الجيش والأحزاب وأحيانا يعبر العنف عن الكراهية وعدم الرضا عندما يشعر المواطن إن السلطة تهمش دوره ولا تعمل له حساب وانه لا يمثل شيئاً بالنسبة لها.

الآثار الناجمة عن هذه الظاهرة:

1- الهدر الكبير للمال العام على صعيد الإنفاق الداخلي على البرامج التنموية باعتبار هذه الظاهرة منتشرة أفقيا في المجتمع الليبي أي شاملة لكل مدن الجماهيرية دون استثناء الأمر الذي يجعل ما ينجم عنها من إتلاف للممتلكات يشكل عبا كبير على الخزينة العامة للبلاد
2- تدني مستوى الخدمات التي تقدمها تلك المؤسسات للجمهور التي حرص المجتمع على إن تقدم له الرفاهية والراحة نتيجة لما تعانيه من تخريب وتدمير لمحتوياتها الآمر الذي انعكس سلبا على مستوى أدائها
3- إضعاف الروح المعنوية للعاملين بها نتيجة الإحباط الذي يشعرون به إمام ما يطلب منهم تنفيذه من خدمات على المستوى الاجتماعية سواء كان ذلك في مجال الخدمات الصحية والتعليمية وهذا واضح من خلال عدم الرضي من قبل الجماهير
4- عرقلة مسيرة التنمية الاجتماعية والاقتصادية التي تطمح إليها بلادنا في المستقبل باعتبار هذه الظاهرة السلبية شامله لكل مجالات الحياة في المجتمع
5- إضعاف مستوى المشاركة العلمية والاقتصادية للبلاد في المحافل الدولية نظرا لتدني مستوى الخدمات والإنتاج
6- الهدر الكبير للمال العام على الصعيد الخارجي المتمثل في ظاهرة العلاج بالخارج نتيجة تدني مستوى الخدمات الصحية التي تعاني منه مؤسساتنا الصحية نتيجة الإهمال والعبث الآمر الذي ترتبت علية مشاكل اجتماعية واقتصادية كبيرة جعلت المواطن يعاني الكثير في سبيل الوصول إلى ما يريد ويشكل مرهق
7- إضعاف روح الانتماء والوطنية باعتبار إن هذه الظاهرة تشير إلى هذه المسألة بوضوح فمن يقوم بهذه الأفعال ليس لدية روح الوطنية والانتماء
8- انعدام الثقة في الأجهزة الضبطية والرقابية والقانونية فالذي يشجع على عدم المحافظة على هذا الممتلكات ضعف هذه الأجهزة فالفرد كان قديما يخضع لوسيلة الضبط غير الرسمي المتمثلة في سلطة الأب فيتلقي منه الأوامر وينفذها واليوم حلت هذه الأجهزة محل الأسرة فكلما كانت هذه الأجهزة تقوم بدورها على أكمل وجه انعكس ذلك ولاشك على سلوك المواطن فحسب

وجهة نظر المواطن الدولة تحولت إلى دولة رسل لا احد يسرق ولا يتم عقابه فنحن لم نشاهد قط مسؤول تتم محاكمته على تقصير ولا اختلاس

9- التأثير على المكانة الاقتصادية والسياحية والعلمية للبلاد على الصعيد الخارجي باعتبار بلادنا احد بلدان العالم والتي تتطلع إلى مستقبل زاهر ومكانة دولية مرموقة

10- انعدام الثقة بين مؤسسات المجتمع الأهلية والرسمية فيما يتعلق بعملية التنشئة الاجتماعية بشكل عام سواء على صعيد الأدوار أو التكامل الآمر الذي عزز من استفحال هذا الظاهرة

11- انعدام الشعور بالثقة بين المواطن والصفوة القيادية فالنظرة الاجتماعية لهؤلاء الأشخاص تتسم بالاحتقار والدونية باعتبارهم ليسوا من أهل الثقة ببساطة (سراق في نظر الجماهير فيقال اللي ببجي خانب والي بيمشي خانب) وهذا التذمر جاء نتيجة أن هذه الظاهرة أصبحت من الإمراض المزمنة.

12- انتشار روح الاستسلام والانهزامية بين إفراد المجتمع وعدم التعاون ويظهر ذلك في السلبية وعدم الاكتراث لما يجري وكأنه شيء لا يعني احد.

13- انتشار الأنانية وحب الذات وعدم الاهتمام والتعاون وهذا يتأكد من خلال ردة الفعل السلبية تجاه هذه الإعمال الذي تشعرك وكأن المواطن فقد الإحساس بالمسؤولية تجاه مجتمعه ومؤسساته.

14- تفكك وتصدع الروابط الاجتماعية نتيجة لانتشار ثقافة المصلحة فاليوم الذي لديك معه مصلحة أهم من أخيك والعلاقات الاجتماعية تبنى على هذا الأساس وهذا تحسه وتشعر به عندما تتعامل بالروتين الإداري وتحس بالدور الذي تلعبه علاقة المصلحة في هذا الشأن.

15- السيطرة النظرية وليس الفعلية للقانون؛ فالمواطن عندما يقوم بهذا الفعل يتولد في ذاته شعور بعدم وجود للقانون فهو ببساطة يقول لك أي قانون أو (وين) القانون.

الخلاصة

لم يكن العدوان والعنف في يوم من الأيام كما هو اليوم ضد المال العام المتمثل في الممتلكات العامة التي وجدت في الأساس من اجل سعادة الإنسان ورفاهيته وجعل الحياة من حوله أكثر إشراقا كما لم تكون الأسباب أكثر تنوع وانتشارا في حدوث هذه الظاهرة السلبية والتحول السريع الذي يشهده المجتمع الليبي يسير في اتجاهين اتجاه هدفه خلق مواطن سيد فوق أرضه ويشعر بحريته وبقيمته الإنسانية وكرامته والاتجاه الآخر استراتيجي وهو جعل ليبيا من الدول المتميزة بين دول العالم فكريا وحضاريا واجتماعيا في عالم اليوم وذلك بفعل التجربة الجديدة التي يمر بها المجتمع الليبي الذي هدفها أيضا تفرد المواطن الليبي باستقلاليته في الرأي والتعبير، غير إن ما تشكله هذه ظاهرة العدوان

نحو الممتلكات العامة التي استفحلت واستهتر سالكوها بتدميرهم لإنجازات المجتمع مما يشكل اتجاها معكوساً للتنمية الاجتماعية التي يحرص عليها الخيرون ولنفقد كل التراكم الذي تحقق بدماء وعرق ابناء الوطن على مدى أجيال.

فالتربية والثقافة هما من يخلقان هذا العدوان ومصاحباته العنفية والتخريبية فهما مدعوان لخلق نزعة إنسانية وجديدة لها مقوماتها الخلقية والأدبية التي تفسح المجال لفهم الواقع المعاش وخلق مواطن يحس بقيمة نفسه وانجازيته ومجتمعه ويحترم الموروث الثقافي بما فيه من قيم وعادات وتقاليد؛ فمثل هذه القيم هي من يوجه هذه الحالة الشاذة إن صح التعبير التي يمر بها المجتمع لكي يشعر الإنسان بقيمته الاجتماعية فالإنسان قيمة معنوية متمثلة في جملة الأخلاق والشرف والكرامة والتواضع والصدق والجدية والالتزام؛ فشعور المواطن بالمشاركة في تجسيد هذه القيم على ارض الواقع يجعله يشعر بمصير مشترك مع بقية إفراد المجتمع فمن هنا ينبغي إن تنطلق محاولات الإصلاح، بدءاً من الأسرة والمدرسة باعتبار التربية هي الأساس في بناء الإنسان وان لم يحصل هذا فستقودنا هذه الحالة إلى كارثة حقيقية على الصعيد الاجتماعي والاقتصادي؛ إذ لا نستطيع أن نسمو إلى ما هو أنساني إلا من خلال إدراكنا لثقافتنا ورسالتنا الإنسانية النبيلة.

المصادر والمراجع

1- احمد العتيق وآخرون، دراسة بعض الدلالات البيئية الاحتمالية للسلوك العنيف عند الشباب المصري، المكتب المصري للتوزيع، القاهرة، 1993.

2- إحسان محمد الحسن، علم الاجتماع الرياضي، دار وائل للنشر الأردن، عمان ـ الأردن، 2005.

3- إجلال إسماعيل، العنف الأسري، قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1999.

4- خالد الزواتي، البطالة في الوطن العربي المشكلة والحل، مجموعة النيل العربية، القاهرة، 2004.

5- الراغب الاصفهاني، المفردات في غريب القرآن، دار المعرفة، بيروت، د.ت.

6- سالم ساري، علم الاجتماع والمشكلات الاجتماعية العربية: هموم واهتمامات، في: نحو علم اجتماع عربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الثانية، 1989، ص.ص45-57.

7- سعيد حسني العزة، التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية، الدار الدولية للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، 2002.

8- عبدالرحمن عيسوي، سيكولوجيا الجنوح، دار النهضة العربية للنشر ، بيروت، 1984.

9- علاء الرواشدة، اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة العنف المدرسي: دراسة ميدانية تحليلية في علم الاجتماع التربوي، ابحاث اليرموك، (سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية)، المجلد 27، العدد 2ج، 2011، ص.ص1649-1670.

10- فرج صالح الهريش، علم الإجرام، الدار الأهلية للطباعة والنشر، بنغازي ، 1999.

11- محمد ناجح، دور مؤسسات التربية في الوقاية من الانحراف، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، القاهرة، 1999.

12- محمد عبدالمنعم، أطفال بلا عنف ، دار الأفق، القاهرة، 2006.

13- محمد نجيب توفيق، الخدمة الاجتماعية المدرسية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2000.

14- مصطفي حجازي، التخلف الاجتماعي مدخل إلى سيكولوجيا الإنسان المقهور، معهد الإنماء العربي، بيروت، لبنان، 1998.

15- معن خليل، علم المشكلات الاجتماعية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.

16- نظمي عودة أبو مصطفى، مظاهر السلوك العدواني الشائعة لدى الأطفال الفلسطينيين (دراسة على عينة من الأطفال المشكلين سلوكياً)، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد السابع عشر، العدد الأول، يناير 2009.

17- نوربيرسيلامي، المعجم الموسوعي في علم النفس، الجزء الرابع، ترجمة: وجيه اسعد، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 2001.

الثقافـة والتعليـم
تحليل ثقافي- معرفي لمشكلة "التفاعل" الأكاديمي

د. سامي عبد العال
قسم الفلسفة - كلية الآداب بني وليد

الثقافة والتعليم
تحليل ثقافي- معرفي لمشكلة "التفاعل" الأكاديمي

د. سامي عبد العال
قسم الفلسفة - كلية الآداب بني وليد

مدخل:

تحتاج "مشكلات التعليم" إلى عمليات فهم مزدوج double understanding، تتناوب الإحالة والتوضيح فيما بينها. فلا يحتمل الأمرُ اتخاذ موقف أحادي، إنما يتضاعف أيُ موقف إلى مواقف متعددةٍ ومتضاغطةٍ. ذلك أن هناك متغيرات Variables(كالأستاذ-الطالب- المؤسسة-بيئة التعليم...)تترك أفعالها داخل بعضها البعض على هيئة مجموعة من الخيوط المتشابكة والمضفورة. حتى أن تَتَبُّع إحداها يمر بإلتفاف الآخر، وحل إحداها لا يعتمد إلا على حل الآخر، مثلما كان تعقيد إحداها لم يتم سوى بتعقيد ضمني أو صريح لآخر في ذات الوقت.

تكاد تكون تلك الفكرة من الأهميةِ بمكانٍ لدرجة أنها ستظلُ مع هذا التحليل إلى نهاية المطاف، وستؤثر في أغلب التفاصيل تقريبًا، لذلك يجدرُ التأكيد على مجموعة موجِهات وظيفيةٍ تلتقي مع آليات عمل الثقافة داخل المجتمع:

1- أن هناك انعكاساً تتردد أصداؤه في عنصر أو اثنين على الأقل من العملية التعليمية operation Educational، إذا حدثت جوانب سلبية في أحد أركانها. إنه لا سلب يظهر لهذا العنصر أو ذاك إلا في الآخر الملتحم معه، ولا إيجاب أيضاً إلا بالطريقةِ ذاتها.

2- أن هناك فرزاً ضمنياً، يتحقق أثناء العمل التعليمي، فسلبية(أي نتائج التفاعل السلبي في) أي عنصر، سرعان ما تظهر على هيئة أعراض، تتطلب إعادة النظر في بناء هذا العنصر، لأن هذا العنصر(سواء أكان أستاذاً أم طالباً أم مؤسسةً أم بيئةَ التعليمِ...)لا يستقل بنفسه في عين اللحظة التي يعطيها للعناصر الأخرى. معني هذا أن مُجاراتِه للعناصر الأخرى لا تتوقف عن العمل، فإن لم يكن عنصراً فاعلاً، يطفُو على السطح كعلامةٍ على وجود خلل بنائي.

3- أن هناك استحضاراً representation يحكم العلاقة بين عناصر العمل التعليمي، لدرجة أن إحداها يفتح هامشاً لوجود العناصر مجتمعةً بطريقة ما. ويماثل أساس هذا الاستحضار نظيره في النظام الاجتماعي. كما يقول جون ديوي Dewey...المجتمع عدد من الناس مرتبطين ببعضهم، ذلك أنهم يمارسون حياتَّهم عبر خطوط عامةٍ وبروح عامةٍ، فضلاً عن أنهم يجتَّمعُون تحت أهداف عامة

كذلك. وإذ ذاك تتطلب الحاجات والأهداف العامةُ تبادُلاً متنامياً في الأفكار وتقتضي وحدةً متنامية أيضًا في الشعور الفردي[1].

4- أن هناك تبادلًا باصطلاح ديوي بين تلك العناصر، ويجري التبادلُ بحسب الوضع النسبي relative position للعناصر في إطار التعليم. فالأستاذُ مقدمة ونتيجة، مقدمة لطالب جيد ونتيجة لظروف وبيئة تعليمية. والبيئة التعليمية مقدمة لتعليم جيد، ونتيجة لدائرة أوسع عبارة عن بيئة إجتماعية وثقافية مناسبة.

إذن يتبادل كلُ عنصر التأثيرَ والتأثر(الفعل والانفعال)بالعناصر الأخرى، بل ويلخص هذا العنصر أو ذاك وجود العناصر الأخرى، حيث يأخذ التلخيصُ- ما يطلق عليه التربويون- مضمون "إعادة الإنتاج" reproduction. إن نظاماً تعليمياً تحت هذا التبادل يشارك بقصدٍ أو بدونه في إعادة إنتاج العلاقات والأفعال في الأنظمة المعرفية والاقتصادية والسياسية، وفي الإبقاء على مخطط schema الأوضاع المتزامنة معه وترسيخها من جديد.

ولا أقرب إلى البرهنة على ذلك من أن حجرة المحاضرات Lecture room أشبه ما تكون"بشاشة عرض متلفزة" تنعكس عليها آثار التغيرات الاجتماعية والاقتصادية لبيئة التعليم(المجتمع- الأسرة...)بدءاً من جلوس الطلاب وأزيائهم، مروراً باندماجهم في الأنشطة التعليمية، وانتهاءً بمستوى التحصيل الدراسي[2].

5- أن هناك صيغة لوجود هذه العناصر معاًco-existence of elements، وقد تتعادل فيما بينها أو تنحرف تجاه بعضها، قد تتصاعد أو تتهابط تنازلياً، بحسب المرجعية الثقافية التي تقف وراءها. المهم أن تلك الصيغة تأخذ إطار ما أسميه "المنظومة". وهي التي تعززُ فكرة: أن طرح "مشكلات التعليم" إنما يجترُ معه كافة مشكلات المجتمع. وتظل قضايا التعليم على نفس المنوال قضايا حضاريةً، تمسُ التقدم العلمي والتنمية المجتمعية والتطور التاريخي، جامعةً ما بين أصغر وحدة إجتماعية وأكبر الوحدات اتساعا، كقول الشاعر بصدد الإنسان:

نزعم أنك جرم صغير .. وفيك انطوى العالمُ الأكبرُ

بهذه الصيغة يستعرض ديوي عناوين مهمةً لدي حديثة عن التعليم الأساسي: المدرسة والتقدم الاجتماعي-المدرسة وحياة الطفل- سيكولوجيا المهن- تنمية القدرات والانتباه- التاريخ والتعليم[3]، وتلك الصيغة هي التي تسمح بالترابط بين عناصر العملية التعليمة. بل وتتوقف عليها العمليةُ الأخيرةُ

---

(1) Dewey , John. the school and society . the uni-of chicago press. Chicago.Illionis U.S.A .1943.P.30 .

(2) stephens , J.M. .The psychology of Classroom. New york.1965.PP.v-vx. (3) Dewey .J. the school and society, see chapters ,one ,three and five.

نجاحاً وفشلاً، لأنها أسلوب عمل هذه المنظومة. فتبدو العملية التعليمية كأنها حركة متناغمة وفاعلة أشبه ما تكون بقطعة موسيقيةٍ[1].

في حدود هذه النقاط، سأحلل ثقافياً ومعرفياً التفاعل الأكاديمي بين عنصرين مهمين(الطالب- الأستاذ) مع الإشارة إلى دلالات ذلك في الثقافة الليبية، لا بمنطق غائي على شكل ينبغي كذا وكذا، إذ أن"الينبغيات"لا مكان لها في مجال التعليم دون الالتحام بوضع المتغيرات(طلاب أو أساتذة أو بيئات تعليمية...). إن طرح مشكلات التعليم بالتوصيف السابق، ليس أكثر من اعتبار التفاعل خاصية طارئة وجوهرية(*)في منظومة التعليم وعناصرها، وما سميت بمنظومة إلا لكونها متفاعلة، ما بين تغير وثبات نسبي، وبهذه التسمية تواصل تقدمها في حدود الثقافة السائدة.

إنه مع فقدان التفاعل تفقد منظومة التعليم بناءها وماهيتها. ومع تحقيق التفاعل تحقق وجودها بدرجات متفاوتة، إذ يرسُخ الإطار الهرموني(المتناغم)لتلك العملية، أي هو الذي يضمنُ(يوثقُ عُرَى)الفعلَ ورد الفعلِ. إن التفاعل يأتي من تفعيل العمل التعليمي، بكل ازدواجياته وأطرافه: من أين؟ وإلى أين؟ ومن قِبلّ أي عنصر، ونحو أي عنصر؟ لا يهم في هذه المرحلة البنائية الاتجاه أو التوجيه... فهناك تأثيرات متبادلة الوقوع والانعكاسات والإزاحات...وإلا لما أصبح فعل التعليم تعليماً على الإطلاق.

كما أن التفاعل الأكاديمي بين طالب وأستاذ ليس عملاً في فراغٍ، إنما يحمل معه آثار ومعوقات وإيجابيات العملية التعليمية. من ثم لا يمكن تحديده في فكرة صورية(شكلية)، فيقع التحليل في الأخطاء كالعبارات القائلة: إن"التفاعل مفقود بين الأستاذ والطالب"، إن"اللا تفاعل هو الكلمة الأقرب إلى تلك المشكلة"...إلى غيرهما من المقولات العشوائية. بمعنى أنه قد يُشار إليه ضمنياً بما مؤداه: إما أن يوجد هذا التفاعل أولا يوجد من عدمه. كأن هناك إناءً اسمه التفاعل، يملأّ تماماً أو يفرّغ كليةً. بيدّ أن الأدنى إلى الصواب أنه في كل الأحوال عبارة عن تفاعل موجود سلباً وإيجاباً معاً(التفاعل السلبي والتفاعل الإيجابي). فاللاتفاعل هو لون من ألوان التفاعل، واللاتواصل هو بعد من أبعاد التواصل أو العكس. لأن منظومةَ التعليم تعكس وجوهها، وتستعيض عن المفقود بمحاولة إيجاده أو استحضاره، حتى وإن اقتسم وجوده مع نقيضه، وإن اختلط به. وهذا هو الوضع المفترض لتفعيله بين الطالب و الأستاذ لاحقاً.

---

(1) Highet. Gilbert . The art of teaching, New york.1957. PP.vi-vii.51-60.

* ليس التفاعل كشيء طارئ وجوهري منطويا على المفارقة أو التناقص لأن تطوير الأداء في العمليات التعليمية يجري بين ارتخاء وتماسك ، انقطاع واستمرارية من هنا يحرص المشتغلون في هذا المجال على مناقشة السلبيات دائماً.

من جهةٍ أخرى، هناك ثلاث كلمات تدل على معنى التفاعل:inter(action)، أي الفعل البيني(بين عناصر النظام)، فانعدام البينية يعني تفكك النظام من أساسه، ويدخل فيها التبادل بالمضمون المشار إليه. وكذلك تنطوي تلك الكلمة على الجدل الذي يستغرق أطرافه، لأن النظام يتكيف مع نفسه، ويرتب معطياته، و:re(action) الدالة على التأثير والتأثر، رد الفعل في صورة فعل آخر كاستجابة لعملية التعليم، ولا تخلو الاستجابة من التكرار في التفاعل مع الآخر من قبل الطالب أو الأستاذ، وأخيرًا كلمة:inter(play) المعبرة عن النشاط المشترك، الذي قد يخص فعلَ التعليم، والمعبرة بالمثل عن الممارسة المتداخلة بين عناصر قوامها التجريب والاستغراق.

تأصيلًا لذلك يعبر التفاعل الأكاديمي عن معانٍ متجاورةٍ:

التواصل، بمعنى إقامة علاقة اتصال مثمرة(أو غيرها)بين أطراف العمل التعليمي، وبخاصة بين الطالب والأستاذ في ضوء الوظائف المقررة ضمنياً أو صراحةً لكلِ طرفٍ. فهي العلاقة التي لا تخلو من متونٍ صريحةٍ عادةً، على هيئة لوائح ومقررات، والتي تنطوي على هوامش مضمرة أحياناً، في صورة إمكانيات أو قابليات(ما هو مأمول).

الحوار، تبادل الأفعال مع وجود الاختلافات في المهام، وإفساح المجال في نفس الوقت لردود الأفعال، بما يمثل محاولات للتعديل أو التطوير أو للجمود بالسلب دون فقدان التحاور.

التمثيل، تأدية الأدوار الأكاديمية داخل حدود مرسومةٍ، تتعين في إطار العملية التعليمية، إذ يقوم كل طرف(الأستاذ أو الطالب أو المؤسسة...)بهذا الدور أو ذاك، ليتزامن مع أدوار أخرى لأطرافٍ مقابلةٍ.

الاندماج، تجربة العلاقة(بالتداخل)ضمن منظومة التعليم، لإخراج علاقات تحمل– مع ذلك – التباين فيما بينها، وذلك نشداناً لأهداف معينة(مخرجات).

الاختلاف، العمل الذي ينشأ بفضل التناقضات الإيجابية أو السلبية. فالأستاذ مختلف عن الطالب، والطالب مغاير للأستاذ وللعاملين في المؤسسة التعليمية. من هنا يتم ممارسة العمل الأكاديمي بين تلك العناصر على أرضية التباين، أي التفاعل لتحقيق الاختلاف الموجود ابتداءً.

الجدل، إنتاج كل عنصر للعنصر الآخر الملازم له أثناء التفاعل. وهو ممارسات وأفعال معرفية من قبل عنصر داخل العناصر الأخرى، أو من جهة تلك العناصر في العنصر الواحد الذي يوجد ضمنها، لذلك فالجدل يتحدد ضمن عمليتي إنتاج وإعادة إنتاج معاً بالمعنى التربوي.

المشاركة، التعاون داخل العمل التعليمي، لتنشيطه وإنجازه، فلا عمل بدون معاونة بين عناصره، من بسيطهِ إلى مركبهِ. لكن السؤال، ما الذي يفسر وجود هذا التفاعل(سلباً وإيجاباً)؟ وما الذي يقويه ويضمن استمراريته في الحالين؟ ولماذا يأخذ وجهه السلبي في المنظومات التعليمية؟ وكيف نوضح آليات وجوده، لكي نعرف كيفية تفعيله؟ لمعرفة أبعاد تلك الأسئلة لابد من شق دروب نقدية تبرز الخلفيات.

التعليم وقوانين الثقافة Laws of culture.

أتصور أن الثقافة هي الخلفية التي تفسر حركة التفاعل الأكاديمي بكل درجاتهِ...أي التفاعل الإيجابي ومن ثم تفسر اللاتفاعل- اللاتواصل- اللامشاركة- اللاحوار- بصيغة التفاعل السلبيnegative. بل وتحكم ذات الثقافة وجوده وتقنن أفكاره العامة. والأجدى أنها تساعد المحلل على تشخيص التفاعل السلبي، وتوضح بأي منطق سيسير؟ ولماذا ينتشر كما هو الحال في موضوع التحليل(كليات بني وليد)بين الطالب والأستاذ، لكن كيف يجري ذلك؟

الثقافة بتعريف تيلور Taylor في كتابه"الثقافة البدائية": هي ذلك الكُلّ المركب الذي يشتمل على المعرفة والعقائد والفنون والأخلاق والقانون والعادات وغيرها من القدرات التي يكتسبها الإنسانُ بوصفهِ عُضواً في مجتمعٍ[1].

ربما أهم إشارة هي الموازاة بين "الثقافة" و الكُلّ المركب. حيث أن الوعي بها يقتضي معرفة آليات هذا الكُلّ المركب بذاته. وليست كلمة الكُلِّ مجرد وصف "براني" لظاهرةٍ غير متعينةٍ بحدود ومنطلقات، إنما يعود الكُلُّ الثقافي من خلال تعقيده وتركيبه إلى ممارسة وظيفة المنظومة[2] بالمثل، التي إن أردنا فهمها ينبغي الالتفات- جيداً-إلى النقاط التي أكدتُ عليها منذ قليل. وتتخصص الأهمية بالنسبة لهذا التحليل في أن الكل يحتوي منظومات عديدة: كالمعرفة والعقائد والفنون والتقاليد ومن بينها" منظومة التعليم"، إذ تتلقى دلالتها وموضعة عناصرها، من خلال هذا الكل الخفي، غير البادي للعيان.

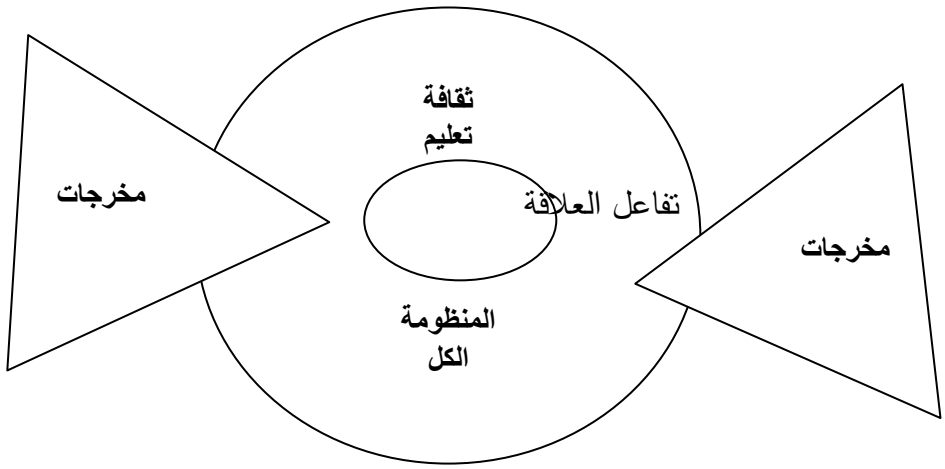
وإذا كانت منظومة التعليم تعمل وسط أفعال الثقافة بكل أطيافها، فإن التفاعل الأكاديمي(السلبي والإيجابي)ينشط بذات الأفعال. كأن الموضوع قضية حسابية كالتالي: بما أن: (أ) الثقافة تساوي(=) الكل(ب)، و(ج) أي التعليم جزء من الكل الثقافي(ب)، إذن ينتظم التعليم(ج)إنتاج عناصره ومدى جديتها أو ضعفها بمقدار انتظامه في تلك الثقافة(أ)، يترتب على هذا: أنه إن كان التفاعل بين الطالب والأستاذ مشكلةً تعليميةً(قيد التحليل)، فإنها مشكلة ثقافية بالدرجة الأولى، بحسب هذا الشكل:

---

(1) أحمد أبوزيد، إدوارد تايلور، سلسلة نوابغ الفكر العربي، دار المعارف القاهرة، 1957. ص63.

. عاطف وصفي، الأنثروبولوجيا الثقافية، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، 1961. ص56.

(2) جاك لومبار، مدخل إلى الأثنولوجيا، ترجمة حسن قبيسي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى ،1997. ص158.



إن التفاعلَ الأكاديمي بين الطالب والأستاذ، علاوة على كونه علاقةً معرفيةً، يعتبر أيضاً حاملاً لكل التراث الثقافي حول معنى التعليم وماهيته. ولا يقبل التفاعل بأن يأخذ أشكالا جديدةً أو يطور من نفسه إلا في حدود ما يقبل هذا التراث، وضمن العلاقات الأصلية بين منظومة التعليم وبنية الكُلِّ(الثقافة)، إن لم يكن يجرى مجمل ذلك داخل هذه المنظومة، أثناء حضور خصائص الكُلِّ فيها، وفى تزامن مع وعيها بنفسها.

لكي أكون أكثر تحديداً في مناقشة هذه المشكلة سأطرح فكرةً إشكاليةً تجمع بين الثقافة والمعرفة والعنف على طريقة بيير بورديو. حيث ستربطُ بين ما سبق وما سيأتي، تقول الفكرة: إن التعليم بدلالته التسلطية لون من ألوان القهر والعنف الواقِعين على الإنسان...والتعليم المؤسسي المتصل به هو ممارسة لهذا العنف[1]. تحتوى تلك الفكرة أياً مع سياقها الاستعمالي على "صَدّى سياسي". ما يهمني منه قراءة الدلالات الناتجة خلف ترددداته في الثقافة الليبية، حين يكاد يكشف بنيةَ هذه الثقافة بوصفها كُلاً. ولاسيما إذا كان الكُلُّ جارياً إزاء(قبول أو لفظ) فاعليات التعليم كنشاط إنساني- ثقافي هي الأخرى. ما تظهرهُ الفكرةُ هو نقطة التقاطع المُراوِغة بين تراث ثقافي يأخذ في التراكم وله خصوصيته، وبين إمكانية إن تتكيف معه المعرفة التعليمية التي قد تقْتحِمهُ لتتداخل معه. فهل يكون التعليم قهرياً، عكس بنية الكُلِّ المتوقع أن يحتضنه، أم يعاد النظر فيه لإعادة تكيفه اجتماعياً بحسب شروط الثقافة الأم؟.

يستحيل أن نجيب على هذا السؤال إلا وفق "قوانين" الكُلُّ الثقافي الليبي، كما يؤشر المعنى السابق إلى خميرته. لكن كيف يعقل أن يكون التعليمُ القهري موضوعاً على صعيدٍ واحدٍ مع التعليم

---

[1] بيير بورديو، العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1997. صـ صـ82-83.

المؤسسي؟ وبأية طريقةٍ ينتهي مثل هذا النمط من التعليم إلى فئة التنميط الروتيني كما يؤكد بورديو؟ وهل يتم ذلك تحت قصد التعليم كمؤسساتٍ تربوية اجتماعية أم تحت قوانين الثقافة التي تمثل الأساس؟ وهل المنهجية والتنظيمية في عمليات التعليم تعد تعسفاً تربوياً؟ وإن كانت كذلك فما الشيء الذي تنمطه أو تُجْهِلّه؟.

ينبغي التنويه إلى أن هذه الفكرة تستند إلى مفهومٍ ورؤيةٍ للواقع، يختلفان عما تألفه فلسفات التعليم. فهذه الأخيرة هي فلسفات تشتغل على حركة المنظومة، كحلقة وسطى بين "علاقات التفاعل" ضمن عناصر التعليم، وبين الكل الثقافي. إذن تغرسُ نفسها فيما لا يمكن الفكاك منه، فترى تلك النظرة التقليدية ضرورة استبدال نظام تعليمي بنظام تعليمي آخر، أو تقنيات بتقنيات أخرى أو بناء مؤسسات تربوية على أنقاض مؤسسات قديمة أو تبني مناهج حديثة وإزاحة المناهج المستعملة. على أنه يحدثُ هذا مع عدم التطرق إلى ذلك الكُلّ، الذي تتأقلم معه مثل هذه الأجسام الغريبة عليه. ولا يعني التأقلمُ مع الكُلِّ الثقافي المشار إليه هنا الخضوعَ، ولكن يعني ضمان الفاعلية وإتمام المعرفة كمعرفةٍ انطلاقاً من الدافعية واستمراراً إلى المخرجات.

إن هناك "بيولوجيا للثقافة"، أية ثقافة ولا تستثنى من ذلك الثقافة الليبية. فلا يمكن لها أن تقبل جسماً غريباً(والعملية التعليمية غريبة على الدوام(*)) إلا حين يتوافق مع التكوين التاريخي لها، وينسجمُ مع جيناتها الموروثة، من عادات وتقاليد ونظم معرفية وفكرية. و يجري الحال هنا كما هو الحال لدى عملية نقل عضو غريب من جسمٍ، ليتم زرعه في جسمٍ حيٍ آخر. إذ لا تتم مثل هذه العملية إلا حسب الخصائص الفسيولوجية والوراثية للجسم الحي. وما لم يحدث هذا التوافق سرعان ما يلفظهُ الجسمُ. لأن ذلك ضد الطبيعة الخاصة به، فتبدو هذه العملية من ثم كقهرٍ بيولوجي للنظام الخلوي(المتعلق بالخلايا)المبرمجة وراثياً على لغةٍ جينيةٍ معينة، ووفق معرفةٍ متعلقة بكل تفاصيل الجسم، حين تقوم الأعضاءُ بكامل وظائفها الحيوية.

وبالتوازي فإن جذور الثقافة الليبية ترجعُ إلى أصول بدويةٍ، إذ تسري فيها وتحقق سماتها النوعية. وفي هذا الإطار لي أن أوضِّحْ بُعدين:

الأول، الحرية: تلك التي لا يمارسها الإنسان البدوي ثقافياً، دون أن تحدد ماهية حياته، ويسري هذا على كل تفاصيلها. ولا تعني الحرية هنا الانفكاك من القيود، إنما هي "خبرة وجودية ومعرفية" تجعله يتجاوز الثنائية الأنثروبولوجية (الطبيعة–الثقافة). لأن حريتَّه تكون حين يتماهى مع الطبيعة، فتتراكم ثقافته. وليست الطبيعةُ كياناً منفصِلاً عن إشاراتة وممارساتة. فهو حين يمارسُ حريته يمارس أيضاً وجودَّه الطبيعي. وفي هذا الفضاء ينطلق خياله وتتكون أعرافه وتقاليده وتصوراته عن الوجود والحياة.

(*) لأنها تحمل أهدافاً أخرى تغير معها اتجاهات التفكير وأنماط التصورات وتدعو إلى إعادة النظر في الثقافة السائدة، كما أنها مجال لظهور مفردات التكنولوجيا والمعرفة والمؤسسات ذات الصيغة الحديثة، وبالتالي سرعان ما تنتوء وسط الثقافة الأصلية وتصطدم بهيمنتها كما سأحدد في المتن.

وتصبح حدود حريته هي حدود طبيعته الجسمية والوجودية والخيالية في ذات الوقت، ويصح العكس...فحدود طبيعته وحياته هي حدود حريته بالمثل. وعلى الرغم من أن الأعراف والتقاليد سرعان ما تعاود التحكم في حريته، لأنها وجدت مكانها في قوانين اجتماعية وثقافية، غير أنه يستطيع تفعيلَّها، والتخلص منها بإنتاج أشكال جديدة لها. لأن البدء لدى الإنسان البدوي ينطلق من أساس طبيعي حياتي، أي خبرة كما أشرت، وهنا تنطلق أيضا قدراته ومواهبه وأفكاره المعرفية.

إذاً الحرية في المجتمع البدوي ليست حرية النُظُم والدَّساتير، إنما هي حرية الطبع والممارسة والتخيل. الأمر الذي يجعل الثقافة البدوية تُختزن في وعي وجسد ومشاعر وعواطف أصحابها أكثر مما تدون في صحائِف. وهو نفس الأمر الذي يتيح لها أن تُكتب في شفرات الطبيعة ومعالمها أكثر مما تُكتب في جداول وإحصائيات. ولا يعني ذلك أن الثقافة البدوية ضد "الحداثة"، لكنما ينبغي مراعاة أن توجد حداثة خاصة بها، تتكيف مع هذا المفهوم للحرية وخبراتها، شأنها في هذا شأن أية ثقافة أخرى. أو على الأصح تحتاج إلى أساليب ومعالجات تعليمية، لزرع وتنمية هذه الحداثة داخلها. ينطبق هذا على المؤسسات التعليمية، كالجامعات والمدارس ومراكز البحوث، بذات الدرجة التي ينطبق بها على قضية التفاعل الأكاديمي بين الطالب والأستاذ. قد يقول قائل ما صلة ذلك بالقضية الأخيرة. إن العلاقة الأكاديمية فحواها أن هذا الوضع يفسر لنا لماذا تظهر من قِبلّ الطلاب بعض حالات الضجر والسأم والهروب من المحاضرات ومن الأنظمة اللائحية داخل المؤسسات التعليمية. ويفسر لنا أيضاً الأساليب التي يتبعها بعض الطلاب في المجتمع الأكاديمي(كليات بني وليد)كمجتمع لهذا(التحليل)في تكييف العملية التعليمية، بحسب أوضاعهم الاجتماعية والحياتية، حتى وإن اقتضى الأمر تركها برمتها، لأنها لا تلائم خياله وإدراكه، من ثم ثقافته التي يستطيع تأويلها في أي وقت لذلك الغرض.

البعد الثاني،الوعي: وهو تراكم الخبرات والمعارف التي حصلها الإنسان البدوي بمنطوق الحرية السابق في صورة كُلٍّ ثقافي، أي كُلّ لا يتجزأ. لذلك توجد حقائق الأشياء في وعيه كحقائق عامةٍ وبعيدةٍ، في ذات الوقت الذي تُعْتبر فيه موضوعاً للممارسة والحياة. إنه الأمر الذي يعني الجمع العملي بين هذين الطرفين، كلما أراد تجريبهما، وذلك يتوقف على واقعيته وإنجازه للأشياء. ويمكن تمثيل هذا الوعي بمصطلح "كاميرا الصحراء" desert camera. أي أنه مع وجود الموضوعات في الأفق العام الممتد، توجد الخبرةُ التي تعين التفاصيل والمسارب والجزئيات. وبالنسبة للآخر الغريب فقد لا يرى إلا الأفق الفضائي، بينما بالنسبة لصاحب الوعي فيرى ما يراه من أهدافٍ وغاياتٍ وإمكانياتٍ للممارسة. فهناك كلمات في الثقافة البدوية مثل: "غدوه" تُطلّقْ على اليوم المحصور بين شروق الشمس وغيابها بمعنى "غداً"، وتطلق على مساحةٍ أوسع من الزمن، لتتدحرج غداً أو بعد غدٍ. وأيضا هناك كلمة "توه" أي الآن...لكن يمكن لها أن تمتد إلى ما لا تحديد، وكلمة "يستر الله" أي في فضاء الأيام القادمات، وفيما

لانهاية من نائبات الأمور. وكأنها تفتح باب المجهول وليس المعلوم، و"الله غالب" إذ تندمج مع الإرادة المطلقة التي لا تعلوها إرادة، كممارسة الإنسان البدوي للطبيعة في تلقائيتها وطاقاتها.

إن هذا الوعي الثقافي (الحر وغير المقيد) هو الذي يحكم عملية التحصيل الدراسي. لذلك لابد من تخطيط للمعرفة والعلوم، حتى تواكب حركة هذا الوعي، وإلا سيحدث التعارض دائماً ويقع الإكراه على مفردات التعليم وتلك قضية تمس جوهر الثقافة الليبية. ولعلنا هنا فقط نفهم لماذا يتم الربط الشائك بين التعليم المؤسسي الروتيني والتعسف العنيف، وذلك على أساس ما يلي:

1- أن التعليم المؤسسي يشق طرقاً لأساليبه وثقافته في ضوء تقنين الثقافة الأصلية(الثقافة البدوية أو غيرها كَكُلٍّ ثقافي). على أن قوانين الثقافة تقتضي عموماً إعادة تمثُّل المنظومات التعليمية أياً كانت، من أجل أن تكون فاعلةً ومؤثرةً، فالكُلُّ يكّيِفُ الجزءَ وليس العكس. بالتالي يبدو التعليمُ المُنظْمُ عنيفاً، لأنه يغتصب ويزيح الوعي الذي تحدثت عنه، ولا يطلق قدراته واحتمالاته.

2- أن التعليم المؤسسي الروتيني يضع حدوداً، شئنا أم أبينا، قصدنا أم لم نقصد، أمام حرية الإنسان. لأنه يتلقف الأخيرَ بالتلقين وإعادة التكوين مرات أخرى. وإذا كانت هناك أهداف للعملية التعليمية، فإنها عادة أهداف نفسية وتربوية وثقافية، تحتاج إلى أن تُستَّزرع في جسم الثقافةِ الأم في ضوء البيولوجيا التكوينية التي تميزها.

3- حيثما يكون التعليمُ مؤسسياً يكون منهجياً صارماً، أي خاضعاً لأفكارٍ مسبقةٍ، ويأتي محملاً بمفاهيم وصورٍ، قد تخضع للمفاهيم الحديثة التي لم تتشكل في بنية الكُلِّ الثقافي. وليس المقصود بالمنهج هاهنا اكتشاف الطرائق المناسبة لتشكيل الوعي في الثقافة البدوية من صميم ذاتها، إنما يصبح المنهج طريقاً مواكباً لما يحْدثُّه التعليمُ من تغيرات واختلافات بين الوعي الثقافي والوعي المعرفي، فتكون النتيجة انفصاماً بين ما يدرسه الطالب، و بين ما يلتحم بعواطفه وحياته التي هي مبدأ ما يمتلكه بحريةٍ.

4- أن إزاحةَ الثقافةِ الأصليِّة بشكل منظمٍ وتأسيسي بمثابة عمل متعسف وليس تعليماً. فاللاتعليم معناه: (إفقاد) ما هو معروف ومتعلم من خبراتٍ ومعارفٍ. لأن تكييف الكل حسب الجزء يعني تشويهاً له، مع اختزاله وإدخاله في نظام مغاير لطبيعته. ويدل اللاتعليم على أن الطالب بهذا التنظيم قد يعرف الأشياءَ والعالمَ بشكل تجزيئي، لأنه سيعرف ما يمسُ ثقافته وما يتفق مع وعيه. وبالتالي سيجهل ما يعرفه، وبالتالي أيضاً سيحجم عن الانخراط فيه والتفاعل معه.

لذلك يُقال عن التعليم المؤسسي- ترديداً لذات الصدى السياسي بالمعنى الآنف عند بورديو- إنه أحد الأساليب القامعة المنوط بها إنتاج الشروط المؤسسية والضرورية لمزاولة العمل التربوي والتدريسي، لكي يعاود بدوره التعسف الثقافي المضاد الذي يحتكر الإبداع والحرية والتنوع[1]. النتيجة

---

[1] المرجع السابق، ص83.

أنه حينما نحاول أن نناقش التفاعل بين الطالب والأستاذ، تبرز لنا حقيقة "التفاعل السلبي". هو التفاعل الروتيني كالتعليم الروتيني تماماً. لكونهما لا يراعيان المسألة الثقافية التي تفرض إيجاد جسر من التواصل بين آليات عمل الثقافة التي يتشكل فيها خيال الطالب ووعيه بالبعدين السابقين، وبين الحتمية التي يفرضها نظام تعليمي"يهرسُ"الطالبَ، ويصر على خلقه من جديد رضي أم أبى. وهذا الوجه سيعطي لي مساحة للاقتراب أكثر من المشكلة والتعمق فيها كما سنرى تباعاً.

التعليم وكيفية المعرفة logic of knowledge.

إن مكانة المعرفة في الثقافة لهى مكانة مهمة. وإذا كان التعليم هو الفعل الممارَّسْ في حدود طالب وأستاذ، وعلى خلفية مقرر ومؤسسة تعليمية، فإن الأهم هو أن الثقافة بحكم قوانينها السابقة تحدد كيفية المعرفة. وبالطبع سينطلق الطالب نحو غاياته بناءً على كيفية التعليم، وعليه يمكن إلقاء الضوء على التفاعل بين عناصر العملية التعليمية.

ومع كون التعليم المؤسسي بالمعنى السابق عنفاً معرفياً إزاء الثقافة الأمّ، فإنه لامناص من ارتباط التعليم في الصورة التي يمكن للثقافة أن تقبلها وتدمجها بماهية المعرفة وطبيعتها وكيفية تحصيلها. وهي الكيفية الغائبة عادة لدى أغلبية الطلاب: فماذا عسانا أن ننتظر من الطالبِ الذي يذهبُ إلى مجهول ولا يمتلك إلا المجهول؟ لكن لتحديد أبعاد التفاعل الأكاديمي السلبي بين الطالب والأستاذ كمشكلةٍ ثم إمكانية حلها تمثل كيفية المعرفة شيئاً جديراً بالعناية.

يقول كونفوشيوسConfucius: "لا يُمكن للمرءِ أن يحصل على المعرفةِ إلا بعد أن يتّعلمْ كيف يفكر"[(2)] أي لا يمكن له أن يعرف إلا مع صقل طريقة التفكير ومنطق التصورات وآليات عمل العقل وارتباطها بالمعطيات الثقافية. فهذا المنحى هو الذي سَيَشْحذُ "الوعي" وطرائقه ومحدداته في الثقافة البدوية أثناء التركيز على(وداخل)موضوعات التعليم، وسيحدد أيضا ما إذا كانت تلك الموضوعات والأفعال العقلية المصاحبة لها قيد التأثير والقبول أم لا وبأية صورة ستتشكل؟

تُعْتَبر تلك الزاوية على درجةٍ كبيرةٍ من الأهمية بالنسبة لمشكلة التفاعل بين عناصر العملية التعليمية إجمالاً. فقد كانت كلمة الأبستمولوجيا كلمة عامة تطلق في الثقافة اليونانية على المعرفة بما فيها المعرفة العلمية. والأخطر أنها لم تكن لتشير إلى محتوى المعرفة ومقدارها ومجالاتها، بل أشارت إلى(كيفية)المعرفة، أي تخطيط الوعي بهذه المعرفة، كما يقول هيدجر: إن كلمة "إبستمي" مشتقة من اسم المصدر "إبستامينوس" (المرء الذي يعرف كيف) وهذا ما يسمى به الإنسان حينما يكون قادراً على عمل شيءٍ، و يكون ماهراً فيه(القدرة بمعنى المهارة)[(1)]. وبالطبع فإن ذلك يُدّعِم وجود مساحة في

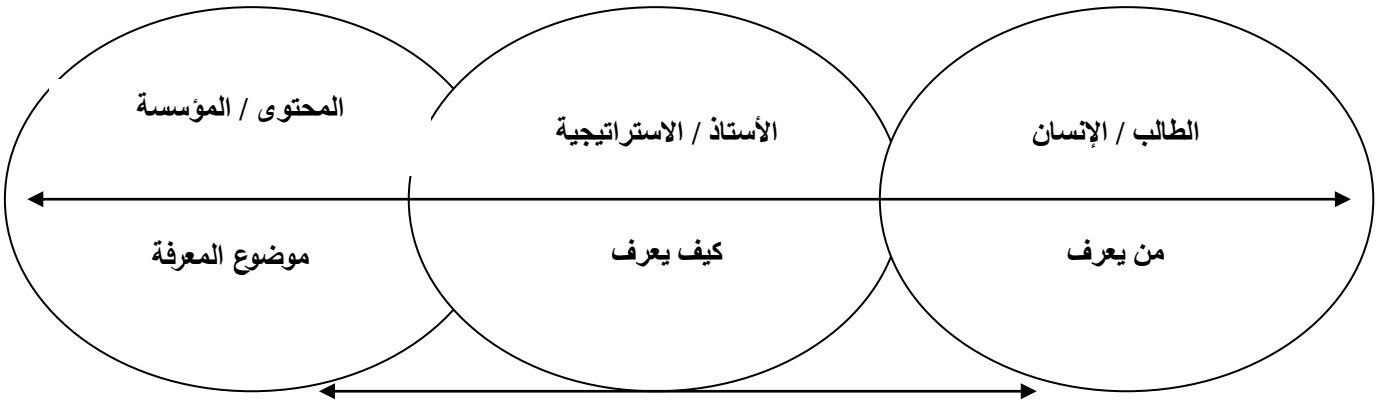
---

(2) فؤاد أحمد محمد، أحسن الأقوال والحكم والأمثال، مطابع الثورة العربية، طرابلس، ليبيا، الطبعة الأولى ،1999. ص14.

[1] مارتن هيدجر، ما الفلسفة؟ ما الميتافيزيقا؟ هيلدرلن وماهية الشعر، ترجمة فؤاد كامل، محمود رجب، مراجعة عبد الرحمن بدوي، سلسلة النصوص الفلسفية(2)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1964. ص62.

الثقافة لاعتبار المعرفة طريقةً في الحياة والتفكير. وما لم تكن لدى الطالب مهارة(فكرة)المعرفة العلمية ما كان له ليصبح على مستوى هذا التحصيل الدراسي وتفاعلاته، وكيفية التغلب على المشكلات التي يواجهها؟

إذن تلك القضية عبارة عن قضية معرفية تشمل جميع عناصر التعليم: فالطالب هو من يعرف كيف يعرف إزاء الموضوعات الدراسية، بالتالي هو من سيعرف كيف يعرف مهارات التفاعل الأكاديمي. عندئذ يأتي إلينا هذا التوضيح:



الثقافة وكيفية المعرفة

حيث يدلل التخطيط على أن أساس الدوائر الثلاث واحد. ولكي تكون مترابطة(متقاطعة بالتفاعل)لابد من فهم وظائف المعرفة في الثقافة من قبل عناصر العملية التعليمية. وقد يظن البعضُ أن كيفية المعرفة غير مهمة بالنسبة للأستاذ أو المؤسسة التعليمية، لكن هذا ظن خاطئ كما سأفصل لدي تشخيص المشكلة(التفاعل). وتقديماً لذلك سأضع تحديداً عاماً في صورة معادلات مفهومية دالة:

- الطالب = إنسان + مجتمع × ثقافة + منهج(مقرر) + كيفية المعرفة × مؤسسة.
- الأستاذ = أسلوب+ كتاب (وسائط المعرفة)+ محاضرة × ثقافة + كيفية المعرفة × مؤسسة.
- المكتبة = مراجع(مصادر)+ تقنيات معلومات + لائحة × ثقافة + كيفية المعرفة × مؤسسة.
- الكلية = مؤسسة + تنظيم إداري + قانون × ثقافة + كيفية المعرفة.

من ثم فإن كيفية المعرفة هي التي تجعل الطالب متفاعلاً مع محيطه العلمي والثقافي، لأنها تجد مبرراتها ومنطقها من داخل الثقافة التي يعيش في كنفها، ولأن الواسطة بين التعليم وبين الأخيرة هو "الوعي"، الذي يتخارَّجْ على هيئة مهارات أثناء التحصيل الدراسي. لعلّ جان بياجيه J.Piaget قد أخذ بهذه الملاحظة في تحليله المعرفي لمظاهر التفكير موضحاً أن هناك مظهرين في هذا الشأن:

1) **التنظيم:** هو انسجام الفكر مع ذاته، أي أن يكون الطالب قادراً على الانخراط في أي عمل تعليمي تحقيقاً لإنتاجية المعرفة. فمن إنتاجها ظهور تلك القابلية لرسم وترتيب المعارف، عن طريق تنسيق العمليات العقلية، و بحيث يتم في وحدات مترابطة(أو ما يسمي بمنطق التفكير).

2) التكيف: وهو محاولات الربط بين الفكرِ والأشياء، بحيث تتكون ممارسات التأقلم مع بيئة التعليم ومع تقدم المعرفة، عن طريق الإفادةِ من التجارب، وإعادة تمثُّلها لتُضاف إلي الرصيد العقلي الإدراكِي لدى الطالب. فإذا ما اعترضته مواقف جديدة: معرفية- ثقافية، فإنه يستوعبها ويستغرقها ويلاءمها مع حياته([1]).

إن علمَ النفسِ المعرفيCognitive psychology يضع بين أيدينا دراسات معمقة لعمليات التفكير وصور المعارف وتكوينها في عقل الإنسان. وذلك أنه علم يهتم بالفاعلية العقلية وآليات الفهم وطرائق حل المشكلات...تلك الأشياء التي تنقص أغلب الطلبة وتحتم التفاعل. بل يضع هذا العلم بين أيدي الطلاب مهارات التفاعل ذاتها. في هذا الموضوع يهتم علماء النفس المعرفي بخرائط الإدراك التي تعتبر المحرك الأساسي للوعي في "الثقافة البدوية" بطريقة سأقترحها لاحقاً، بل هي الأساس في تحسين مستوى التعليم وطرائق التربية في ذات الثقافة.

على سبيل المثال، اهتم جوردون بور Bower بثقافة التفاعل وأثرها على التعليم، عندما أشار إلى أن التخيلات والمعارف التفاعلية(التعاونية CO-Operative) تساعد على التذكر، بدرجة أكبر من المعارف غير التفاعلية. والتفاعلية هنا معناها الإجرائية البينية، فيما يمكن ممارسته والاستغراق فيه. وذلك لتوليد المعرفة بالمناقشات والاختلاف والانتقادات المتبادلة([1]).

وكجزء من كيفية المعرفة يمثل التعليم في ضوء الأسئلة والتفاعل حركة المبادئ وإنتاج الأفكار وإتباع استراتيجيات جديدة. كي يصل الطالب والأستاذ إلى إجابات على الأسئلة المطروحة في قاعات الدرس، إن المعرفة بتلك النظرة أكثر من مجرد كم سلبي يتلقاه الطالبُ، بل هو نشاط دينامي ومتطور على الدوام، كما هو الحال بالنسبة إلى العلم عموماً([2]).

والسؤال ما جدوى مثل هذه التحليلات الثقافية والمعرفية في مشكلة التفاعل الأكاديمي؟

تشخيص المشكلةproblem of (diagnosis).

يقول أحد علماء العرب القدماء: "إن حسن عرض المسألة نصفُ حلِّها". وأتصور أن التنويهات السابقة ينبغي لها أن تحْضُر الآن. لأن التشخيص يجرى بالمعني العيادي(الإكلينيكي)من جهة محاولة

---

(1) موريس شربل، التطور المعرفي عند جان بياجيه، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، بيروت، لبنان،1991، صـ صـ 85-88.

(1)Bower. G H. Mental imagery and Associative learning. in L.w- Gergg (Editor) cognition, in learning and memory. New York. 1972 PP. 51-88.

- - - - -- ,A multi component theory of the memory trace . in .spence & spence (Editors) the psychology of learning and motivation: Advances in research and theory volume one. Academic press .New york.1967.PP.299-325.

- ----- ----: A selective review of organizational factors in memory. in. E. Tulving & w. Donaldson(Editors)organization of memory. Academic press. New york.1972.P.39

(2) Bower ,A multi component theory of the memory trace. PP. 310- 15.

استيفاء الأدوات ورسم الحدود ومعرفة الأسباب البعيدة لا الأعراض وطرح احتمالات العلاج، وبذلك يبدو التشخيص مفتاحاً للحل.

ضروري أن نلتفت إلى كلمة مشكلة بجوار "التفاعل" الأكاديمي بين الطالب والأستاذ. لأن هذا التفاعل السلبي يقرره الواقع التعليمي، وليس التوهم ولا التحيز. وبالتأكيد ينبئ هذا عن وجود شيء، أحداث معينة، يمكن أن ننعتها بالسلبية، وفق معايير المخرجات التي يقدمها التعليم، و ذلك أيضاً في إطار الثقافة الداعمة للمؤسسات التعليمية. ونظراً لأن التفاعل تواصل علاقي تعليمي متبادل، له معيناته ومخرجاته، فإنه- طبقاً لمدخل تحليل المشكلة- يمثل واجهة لخلفيات يلخصها هذا التعادل المفهومي الذي أشرت إليه:

الطالب(= إنسان+ مجتمع × ثقافة + منهج + كيفية المعرفة × مؤسسة).

الأستاذ(= أسلوب + كتاب + محاضرة × ثقافة + كيفية المعرفة × مؤسسة).

وبالتالي فالمنظومةُ تتحدد الآن لأول مرة بشكلٍ واضحٍ، ألا وهي منظومة التعليم والثقافة ورؤى المعرفة.

أولاً: مهم جداً ذكر الطالب قبل الأستاذ. لأنه في حدود المنظور الثقافي- المعرفي يعتبر الطالب هو حلقة الوصل بين الثقافة البدوية أو غيرها من الثقافات، والنشاط التعليمي الذي يلحق به. وهنا يجب التحقق من: أنه لو ذكر مصطلح "ثقافة الطالب" فليس مقصوداً به الثقافة العامة، إنما هي ذات الثقافة حين يمثلها الطالب بوعيه ولا وعيه. حيث تجرى تبريراته وقناعاته وشروحاته الذاتية وتأويلاته لها. بحيث تثبطّهُ- وفق هذا التحديد الخاص به-عن الانخراط في التفاعل أولا تدفعه لممارسته مع الأستاذ. وهذا مهم جداً لأنه خطوة لفهم المشكلة، وكيف تتكون وتتداعى؟ وبأي شكلٍ يأخذ الطالبُ التفاعل الأكاديمي؟ ولماذا يقنع بوجه منه دون آخر؟ كما أنها خطوة لتعديل ثقافة الطالب استناداً إلى الثقافة السائدة(البدوية- الليبية)وداخلها. فهي ككل الثقافات...من الخطأ كل الخطأ أن نصفها بالسلبية أو بالإيجابية، إنما ينبغي أن نعرف طريقة تعبيرها عن نفسها - من خلال فاعليها- إزاء المنظومات (التعليمية أو الاقتصادية أو غيرها...) التي تجرى في سياقها، مثلما هي ذات الخطوة التي تغير(تنتج) بها الثقافة السائدة ذاتها. فالطالب عضو في جماعة تلك الثقافة، وتغيير أنماط السلوكيات والتصورات إنما يأتي من جانب هذا الطالب كثقافة مؤولة ومفسرة، بحسب وعيه وتكوينه، إذ يُعادْ دمجُها في الثقافة الأم، من هنا يمكن أن تتقبلها الأخيرة بالتراكم في ضوء قوانينها النوعية.

ثانياً: يعتبر الأستاذ ممثلاً لنظام معرفي- ثقافي أيضاً. لأن استجابته للتفاعل بوجهيه(السلبي- الإيجابي)تعتمد على مدى تأويلاته ومنطقة في فهم ثقافة الطالب في الوقت نفسه. من هنا يعد الأستاذُ عنصرَ تعزيز وإفشال لكِلا الوجهين. فالأستاذ فعل ورد فعل. والحقيقة أن الطالب لا يكتفي بأفعال الأستاذ، إنما بحكم التفاعل الأكاديمي يحاول الطالب أن يكيِّف الأستاذ ثقافياً، ويفهم ما يفهمه منه في ضوء إدراكه ووعيه. كما أنه في ذات الوعي والثقافة التي يمتلكها الطالب تجاه العمل التعليمي تكمن

صورة الأستاذ، بحيث لا تنفصل عن المؤسسة التعليمية لائحةً وقانوناً وإدارةً ومكتبةً ومراجع وسلوكيات وأفكاراً. إذن التفاعل الأكاديمي هو نظام من تلك الأصداء المتبادلة والأفعال بالإنابة عن بعضها البعض، فالطالب يفعل بالإنابة عن ثقافته الأم والقابلة للتأويل، والأستاذ يفعل بالإنابة عن المعرفة وعن المؤسسة التعليمية، يود الطالب لو يمتلك القدرة على تشكيل الأستاذ إن لم يكن يسعى ضمنياً لتشكيل العالم، لأنه في مرحلة "ثورة الوعي" وفتوته، والأستاذ يأمل أن يغير سلوكيات الطالب وتصوراته، ولن ينجح الاثنان إلا بنجاح المعرفة والتعليم المؤسسي، ولن يفشلان إلا بفشلهما.

لكن الأنجع أن يفلح الأستاذ والطالب في تغيير وتفعيل أحداهما للآخر، بكل مضمونات التفاعل، وبما يحققه من ثقافةٍ بينيةٍ. فالطالب يعدُ طالباً بالمعني النظامي المعرفي المواكب لحركة التعليم، والأستاذ يطور من أدائه واستراتيجياته ومعارفه، ليغدو على مستوى التفاعل. إذن المقدمة والنتيجة هما إمكانية نجاح التعليم نفسه كمنظومة وكنشاط في تفعيل الطالب والأستاذ معاً، شريطة أن يكون عن طريقهما لا من خارجهما. وطالما لم يتحقق ذلك، فإن التفاعل بين هذين العنصرين يعد مشكلةً فعليةً بهذه الاحتمالات القادمة:

1) حدوث اختلال في منظومة التعليم من قبل الطالب أو الأستاذ. إذ لا يفهم أحدهما خلفيات التعليم وجوهره بالجانبين الثقافي والمعرفي اللذين أشرت إليهما.

2) أن تصبح المنظومة نفسها مشكلةً، حين لا تستطيع أن تفي بمتطلباتها وإمكانيات تطورها، بالتالي يخمد التفاعل، بل يصل إلى أقل درجاته. لأن عنصرية يعكسان كثيراً من المتغيرات التي لا تجد مكاناً مؤثراً داخلها.

3) أن تتحول المنظومة إلى منظومة قهرية، عن طريق ممارسة سلطة ما على الطلاب. إذ تحدد أدوارهم ومشاركتهم، وتكبل حرياتهم في الحوار ومناقشة القضايا، في هذه الحالة يتأثر الأستاذ أيضاً، لأنه سيكون مجرد ترس في آلة، دون مساحة من الإبداع. مما يقود إلى التعليم الإجباري.

4) أن لا تحتمل المنظومةُ وجود بدائل واستراتيجيات مستخدمة في التعليم. إذ يحتاج التفاعل عندئذ لوناً من ألوان التطوير الشامل في طرق التدريس، بل وفي ماهية العملية التعليمية ذاتها، كما هو الحال لدى دخول التعليم الإلكتروني، إذ يكون التفاعل عبر وسائط، ويمكن تفعيله داخل الكليات العملية، بينما يمثل تحدياً للدراسات النظرية والإنسانية.

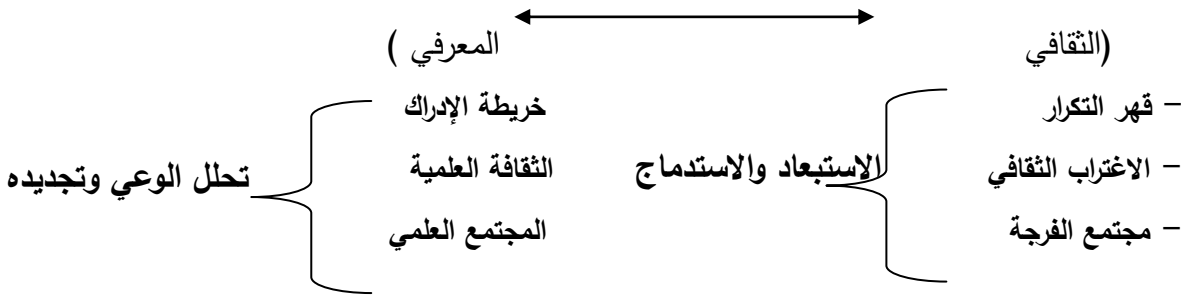
5) دخول مستجدات في منظومة التعليم، تقضي بتنويع أشكال التفاعل، بإعادة تخطيط المناهج الدراسية، أو ربط المناهج بالمجتمع على الأقل في عدد منها.

6) التعليم جزء لا يتجزأ من المعرفة العلمية كنشاط كما يقول شيفريف[1]، وتنشأ مشكلة التفاعل من عدم وجود ثقافة حاضنة لهذا المفهوم، لتؤسسه على أرضية، تواكب هذا النشاط في منطقه و بنيته

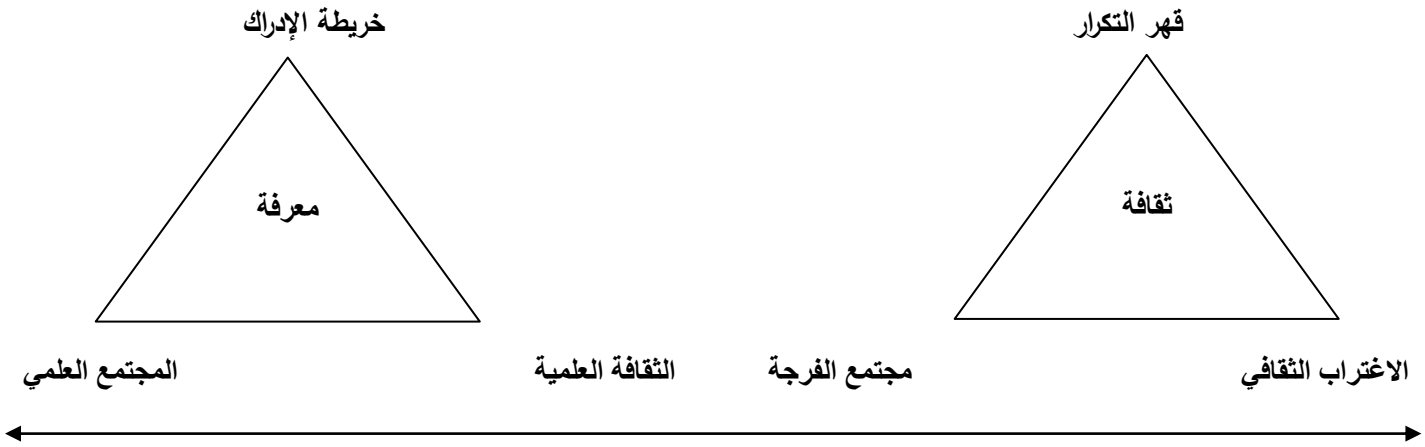
---

[1] شيفريف، المعرفة العلمية كنشاط، ترجمة، زهير الكرمي، دار التقدم، موسكو، 1991، ص22.

ومنهجه ونظرياته، التي يعتبر التعليم تجسيداً لها. وربطاً لهذه الاحتمالات بما سبق، يتسنى لي وضع مجموعة من المفاهيم التوضيحية التي(تحتاج إلى دراسات من أجل ذلك)، وهي مفاهيم تنطوي على تنظير ثقافي للمشكلة، على طريقة التشخيص، معتبرة أن الدلالات الثقافية والمعرفية في غاية الأهمية بهذا الوضع:



ويجب أن نلاحظ أن كل ثلاثة مفاهيم تجري على قاعدة ثقافية أو معرفية، كما أن كل مفهوم يؤدي إلى الآخر بطريقة ما، هكذا:



ليست القاعدتان السابقتان منفصلتين، إنما تتبادلان التأثير، فالوعي يتخلق في الثقافة ثم يعاود تجديد نفسه، عن طريق المعارف الجديدة(التعليم)، ثم يتحلل لأن هناك حركة، بالتالي ينهض من جديد .. وهكذا في غضون تلك الحركة، تظهر المشكلة بين الطالب والأستاذ، بفضل هذه المفاهيم الوسيطة التي يمارس كلاهما أدواره خلالها أثناء النشاط المعرفي.

القاعدة الأولي: الاستبعاد والاستدماج.

إذ عادة لا تتوفر لدى الطالب جوانب ثقافية مناسبة، لكي يتفاعل خلالها في المرحلة الجامعية، إنما يستمدها من الإعلام والوسائط الدرامية(المسلسلات- الأفلام- البرامج الحوارية - شبكة الإنترنت...)، وربما تكون هذه النقطة-في اعتقاد القارئ-بعيدة، غير أنها بالغة التأثير بما لا يُحدْ،

لأنها تُكون لدى المتلقي(الطالب)وعياً مجازياً ومساوياً لما يجذبه ويناديه ليل نهار. فأصداء وسائل الإعلام قوية في هذا الشأن، أساسها هو التقليد والتمثيل، في محاولة لممارسته داخل البيئة التعليمية هذا من ناحية أولى. من ناحية ثانية، يستمد الطالبُ أفعالاً متوقعة لثقافته في هذا الإطار من الخبرات والمعارف والحكايات المنتشرة عن الجامعة أو أية مرحلة أخرى، وتظل هذه المفردات تحشو خيال الطالب بأشياء وأشياء أخرى، تُضاف بلا هوادة إلى العملية التعليمية. فليس الخيال ساكناً، إنما يكسو الصورَ لحماً أداءياً أو نفسياً أو اعتقادياً، بشكل يفوق الخيال ذاته، ويعلو على الواقع و يُداخلّه بطبيعة الحال.

من ناحية ثالثةٍ: يندفع الطالبُ بما يجده في ثقافته الأم اللصيقة به إلى القيام بدورة التعليمي. وفي هذا يعتبر الطالب بمثابة النافذة المرنة التي تطل منها الثقافة الأم، رجوعاً إلى فكرة قررتها سابقا: أن الثقافة هنا هي تأويلاته و ترميزاته وقناعاته المتشكلة بها وداخلها.

لكن عندما يمارس الطالبُ هذا الدور في الواقع يجده مختلفاً– بصورة أو بغيرها–عما درجَ عليه من خيالٍ وتفكيرٍ، لاسيما إذا كان التعليم نشاطاً دخيلاً على الدوام وغريباً، ولا ينقطع عن ذلك، فضلا عن أنه يملأ لاوعي الطالب بإمكانية الاستحواذ على "الكل" الذي تكونه الثقافة بالألفة والمواءمة والتكرار الحياتي، بفضل بعدي الحرية والوعي الفضائي الذي تحدثت عنهما في مجتمع التحليل(كليات بني وليد). يترتب على ذلك: أن يدخل الطالب– شاء أم رفض– في صراع ثقافي مبطن بالمعطيات النفسية والاجتماعية والحياتية. والأهم هو وجود تلك المعطيات الخيالية والرمزية، فهي سهلة التأويل لصالح لاوعي الطالب، من جهة رفضه للتفاعل الأكاديمي، وعدم الانخراط المعرفي في التعليم، وبخاصة أن جوهر الثقافة– أية ثقافة– الحذف والإقصاء لأية صورة غريبة عليها، ثم معاودة امتصاصها واستدماجها في أشكال وأنماط تتفق معها.

من هنا فإن أية فاعلية(تعليمية أو اقتصادية...)تخضع لتمثيلات ثقافية عبر الثقافة الجارية فيها. وسرعان ما تأخذ محدداتها من ذلك الطريق أيضاً كقول الشاعر: ينشأ ناشئ الفتيان فينا على ما كان عوده أبوه. والأب هنا هو الأب الرمزي symbolic father بمصطلح جاك لاكان J.lacan([2])، أي أن الأب هو ممثل القانون الاجتماعي، والمتحدث الرسمي باسمه، وهو القائم بأعمال العادات والتقاليد ورعاية الثقافة، والسؤال المهم...ما الذي يحدث في هذا الشأن بصدد مشكلة التفاعل؟

1– قهر التكرار Compulsion of repetition.

ذلك أن الطالبَ عندما يكون إزاء نشاط تعليمي جديد أيا كان، إنما يحتاج إلى ثقافة مختلفة، هي ليست ثقافة مختلفة عن الثقافة الأم، غير أنها ثقافة ذات طابع بينيinter-culture، تنغرس فيها

(1) Lacan, Jacques, the Seminar (1959-60) Book VII, the Ethics of psychoanalysis. Trans- by Dennis porter - notes by Dennis porter. london.1992. PP.60-68,111-120.

عادات جديدة وتصورات مغايرة، وتتسع لتبريراته وقناعاته، المهم أن تساعده على التفاعل، بشكل لا يحول بينه وبين الاندماج مرة أخرى في ثقافته الأم، وطالما أنه لا يستطيع أن يفعل ذلك أمام هذا النشاط، فلا يمتلك إلا أن يكرر المواقف القديمة في صور مقلوبة، بل لا يفهم- في أغلب الأحوال- طبيعة هذا النشاط دون الاستعانة بمواقف سابقة.

والسبب وراء ذلك: أ- أن الطالب يبحث بلا وعي عن التماثل والتطابق بين القديم والجديد من خلال مخزونه المعرفي، حتى لا يقع في معضلة التعثر. ب- وجود صعوبات جمة في عملية التعليم شاعراً بثقلها، فيأخذ ما يريده ويترك ما دونه، حسب رغبته. ج- أن أقرب الصور إلى التكيف هو التكرار لأفعال قديمة درج عليها بوسائط(كالتعليم)جديدة على غرار المثل الشعبي: "إن الذي تعرفه خير مما لا تعرفه" و"عصفور في اليد خير من عشرة على الشجرة" وينبغي ملاحظة أن هذه الأمثال جزء مهم في الثقافة العربية عموماً.

حيث تكشف فيها الثقافة عن تفاعلاتها، مع أن التعليم يجري استراتيجياً عكسها تماماً: "فما لا تعرفه خير مما تعرفه" وما تعرفه عبارة عن نقطة تتلاشى في محيط من المجهول لا شطآن له. كما أن التعليم هو النشاط الذي يضع بين يديك عشرة عصافير مجتمعةً، فإمكانياته لا تحد. من ثم فالمشكلة- في تصوري-عدم تفاعل ثقافة الطالب(وكما يفسرها هو ويؤولها دائماً)مع الثقافة اللازمة للعملية التعليمية، ومع ما تقتضيه من مجهودات وعمليات إدراك وترميزات مختلفة. بحيث تؤدي- حسب اعتقاده-إلى تثبيطه وعرقلته، فيجنح إلى التفاعل السلبي ويركن إلى"الأمراض" التعليمية، كضعف التحصيل وصعوبات الفهم(التي قد ترجع إلى تعقد المناهج الدراسية وعوامل أخرى كثيرة...).

ما تفعله الثقافة المؤولة هنا أنها بدلا من أن تفسح المجال لتجديد نفسها بإمكانيات العلم، تمارس الاستبعاد بآليات دفاعية، على هيئة تفلت الطلاب من التفاعل التعليمي، وفي صورة اللامبالاة، ذلك لإعادة(على طريقة الاستدماج) أقلمة وتكييف الثقافة التي ينشرها العلم(كمتغير قوي) حسب قوانين الثقافة التقليدية(كثابت)، أي في حدود ما تسمح به الثقافة الأم (الأصلية) من ممارسات وألعاب. وإذ لا يتم تغلغل (استدماج) الثقافة العلمية في المجتمع إلا على فترات زمنية بعيدة، يظل هناك قصور في القدرة على التواصل الفعال مع مفردات التعليم قاطبة.

ويظل هناك-على جانب آخر-سوء تقدير في تقييم العمل التعليمي من قِبلّ المسئولين عن ذلك. لأن التكرار هنا ما لم ندرسه بالمفهوم السابق، يبقى نوعاً من الهروب إلى الأمام. أي إذا قمنا بإزاحة مشكلة التفاعل الأكاديمي إلى المستقبل، على عاتق الطالب كفرد فقط، فإن التكرار سيطال كل العناصر، ليتسع في النهاية، حتى يشمل كل المنظومة: الأستاذ والمكتبة كمصدر لتجديد المعرفة والمؤسسة التعليمية، حين تقنع بدورها بأن طلابها غير جديرين بتمثيل التعليم تمثيلاً حقيقياً. فإذا بالطالب يتحول إلى عبء، وبالتالي تزيد مشكلات التسرب التعليمي كما هو حادث، ويصبح التكرار

بهذا المعنى قدَّراً محْتُوماً، لأننا قد نكرر(نكرس)مواقفنا التفاعلية السلبية لمواجهة مواقف الطلاب، فتكون النتيجة تكييف سلبي للتعليم من باب خلفي.

2- الاغتراب الثقافي cultural alienation.

مع قهر التكرار، يترسب لدى الطالب الشعور بـ"الاغتراب الثقافي" داخل مؤسسات التعليم. إذ أن التفاعل السلبي يزيح الطالب رويداً رويداً عن الاندماج في العملية التعليمية، حتى يستقر في هامشها. فكيف يكون في القلب منها، وهو لا يمتلك الدافعية الثقافية على الانخراط فيها؟

والاغتراب الثقافي عبارة عن الانفصال بين معطيات ثقافية، يحملها ويؤولها الطالب كيفما شاء، وبين ما تقتضيه المعرفة من تأسيس جذري(كأنه يحل عنوةً محل الكل الثقافي)لوعي يجب له أن يتوحد بمفهوم الوعي المعرفي السابق. فيبدو وكأن هناك اختلافاً قاهراً ولا سبيل إلى عبوره. إذ كلما حاول الطالب أن يتجاوزه، يجده أشد ممانعة على ذلك، حيث يكتشف احتياجه إلى قدرات معرفية وأنماط جديدة من التفكير، وإلى علاقات قائمة على التواصل والحوار مع جميع العناصر التعليمية.

لكن على الرغم من أن التعليم قدرة على اكتساب فاعلية المعرفة، إلا أنه قدرة متزامنة مع قدرات التكيف على العادات والأساليب الثقافية المصاحبة له. أي هو توجيه ثقافي معرفي في جذوره نحو شيء ثم تناوله وإنتاجه ومحاولة الإضافة إليه ثقافياً. وفي هذا الجانب تتجمع أهداف التعليم التربوية والاجتماعية والإنسانية اللصيقة به.

فالتعليم–إذن–ممارسة واعية وغير واعية. ربما الأداء اللاواعي منها أكثر أهميةً. حيث تلتقي الثقافةُ مع ما(يجب عليه كمعرفة أن يتكيف معها)أو مع ما قد يتزامن، أو يتصارع بذات الدرجة. لذلك لا يأتي الانفصال المشار إليه بين الثقافة والعلم بمعنى القطيعة، إنما يأخذ وضع الاندماج العنيف بالمثل. وذلك يُشْعِر الطالب بسلبيته إزاء ما يتطلبه التعليم من قدرات معرفية. و"الدافعية" هنا ليست حافزاً داخلياً، كأنها ملكة باطنية مجهولة الهوية، لكن التعليم بكل دلالاته يحدد تلك الدافعية بالمعنى الثقافي – المعرفي، لأنها لا تعد انطباعاً، هي ثقافة للفعل والاكتساب والفهم(أي كيفية المعرفة)، ثم تستقر بشكل ما على هيئة وعي محيط بالجوانب المكافئة لإنتاج المعرفة وأثرها وتطورها.

لذلك قد يأتي الاغترابُ الثقافي نتيجة الاعتقاد بأن الدافعية مفهوم ذاتي سيكولوجي فقط. حينذاك يبقى الطالبُ على توتر مستمر لمسايرة المعرفة، فلا تسعفه ذاته إلا "بقهر التكرار" في المواقف التعليمية، وينتهي من حيث بدأ. وبالفعل هناك بعض مظاهر هذا الاعتقاد فيما ألمسه من عدم قدرة الطالب على استغلال قدراته في التفاعل المعرفي، فيصاب "بالخجل الدراسي" أثناء المحاضرات. فلا يستطيع مواجهة الأستاذ بأسئلة ناقدة وحركية، تجعله يجد بحثاً لها عن إجابات، ناهيك عن عدم استطاعته طرح وجهة نظر مغايرة، ربما خوفاً من الاختلاف مع ما يقوله الأستاذ، وما قد يناله من اتفاق وترحيب ضمنيين، أو بسبب عدم الانفلات من قبضة التكرار على ما سبق. لذلك يلتزم الطالب "الصمت الوقور" الذي هو خطأ بميزان الدافعية إذا كانت ثقافية. وهناك اسم يتكرر كثيراً فيما بين

أسماء الطالبات، وهو "الساكتة"، الاسم الذي يطلق على البنات، تمجيداً لهُنّ دلالياً من جهة الثقافة لأدب الامتناع عن الكلام في موقف يستحسن فيه ربط السكوت بالأدب والاحترام الأخلاقي. لكن لا يمكن أن يجدي اسم "الساكتة" في التفاعل المعرفي على سبيل المثال، إنما نحتاج إلى الثرثارة معرفياً، فالمعرفة تتطلب تداعي الأفكار والنقد، حتى على مستوى الطلاب لتفعيل التعليم.

3- مجتمع المشاهدة(الفرجة)television society .

بدلا من أن يصرف الطلابُ طاقاتَّهم في التفاعل، يحوِلُون ردهات ومداخل وشرفات المباني الجامعية إلى "فضاء للفرجة". وبالتالي تكون تلك المناطق خليطاً من الأزياء والموديلات وأجهزة الهاتف النقال والتجمعات الطلابية وطرائق التعبير عن السلوكيات و التفضيلات القيمية مادياً ودلالياً....وهي ذات الأماكن التي يَمْثُل فيها التفاعلُ الحقيقيُ. إذ يناقش الطلابُ مشكلات الدراسة، وآمال النجاح، وإخفاقات التعثر، ويرسمون فيها مشروعاتهم للمستقبل، وتقييماتهم للأساتذة. كأن يصبح فضاءُ الجامعة مكاناً لاستعراض منتجات ثقافية(ملابس ولهجات وقصص اجتماعية...)تحت ما يسميه بيير بورديو-رأس المال الرمزي[1]، أو أن يصبح التعليم ذاته شكلاً من أشكال "الغطاء الثقافي المستعار"، لاكتساب دلالات التقدير والوقار الاجتماعيين. وهنا يفقد التفاعل معناه. ويعتبر التعليم هاهنا من إكسسوارات accessories تمثيل الأدوار في مجتمع الفرجة.

والملاحظ:1- أن ذلك لون من التفضية spacing، التي يتعامل بها الوعي في الثقافة الأم. إذ يحاول الطالبُ دائماً شغل المكان الذي يرغب شغله دون قيود، فلا فرق بين المكان والإنسان.

2- هذا السلوك امتداد لبعض الممارسات الثقافية في الحياة الاجتماعية، وبخاصة المعروفة منها بـ"الهدرزة". إنها فاعلية في الانغماس داخل الحياة، وليست مجرد الوقوف على حدودها، ليصبح كل موضوع أيا كان قابلا للنقاش وللإضافة إليه، بفضل الأبعاد الحكائية والدرامية والشعائرية، التي تتجلى بالرغبة في إبداء الآراء واستكشاف المجهول. إذ يقبع الإنسان على اتساع الأفق، كحال كاميرا الصحراءdesert camera التي تلتقط كل ما يتسلل إلى مجالها.

3- ينتمي هذا السلوك في أغلبه إلى "الخيال الرمزي" symbolic imagination، كشكل من أشكال التمثيل الفني، إذ يقول الطلاب فيما بينهم هانحنُذا -بدافع التقليد- أشبه بنجوم، تستعرض قدراتنا على الحكي والتأثير وتقمص الأدوار، مستخدمين أحدث أجهزة النقال وأحدث الملابس، وهذا الخيال يتقد نتيجة الذاكرة التلفزيونية التي يختزنها الطلاب في هذه المرحلة العمرية، بفضل "التأثير الإعلامي".

يُلاحظ في المقابل:

---

[1] بيير بورديو، الرمز والسلطة ، ترجمة عبد السلام بن عبد العالي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء المغرب،1990. ص69-78.

1- أن التفاعلَ الطلابي يخضع لعملية الأواني المستطرفة، فالسائل(السلوك)ينتقل من موضع إلى آخر، غير أنه في أماكن التعليم يخضع إلى عوامل الجذب والتفضيل غير الناضجين. وبالتالي يُفرّغ التفاعلُ تدريجياً من مضمونه. إنه يقف في النهاية لدى منصات المشاهدة(الفرجة)، الجميع يتفرج على الجميع.

2- أخطر شيء أن يتحول هذا النمط من السلوك إلى ثقافة جامعية. لأنه يدخل من الباب الواسع للرضا بهذه الممارسة. فتُطرح القضايا والمشاكل هنا أوهناك، سواء كانت في المناهج أو في قاعات الدرس أو في المكتبة، ولا يستطيع الطالب أن يتفاعل معها، إنما يكتفي بالفرجة فقط. وهذه قضية تكاد تكون في كل الثقافات العربية تقريباً...أننا في حمأة الكوارث والمشكلات- نتفرج على بعضنا البعض.

3- لا أدل على أن تلك المشاهدة (الفرجة) تستنزف طاقات التفاعل الدراسي، من أنها تستقطب كل فئات الطلاب تقريبا، وبكل مستوياتهم الاجتماعية والدراسية، فهناك الطالبات اللاتي بدأن يقلدن الطلاب في تجمعات الفرجة، ثم هناك طلاب المدارس ما قبل الجامعية الذين يحضرون خصيصًا- حيث لا ناقة لهم ولا جمل- للاطلاع على مجتمع الفرجة، داخل الجامعة التي طالما داعبت خيالهم الرمزي، في تحميل صورة وأفكاره بمحمولات سلوكية وطلابية، يمارسها الطلاب الآن قبلهم، لذلك يتشوفون لو أخذوا مكانهم في مقاعد المتفرجين يوماً ما.

4- تسربت المشاهدة(الفرجة)إلى ممارسات أخرى، حيث ينشغل الطلاب أثناء المحاضرات، بدلا من التفاعل مع الأستاذ - بتدوين ذكرياتهم على الطاولات، وكذلك بتدوين علاقاتهم الإنسانية وأمثالهم الشعبية وأغنياتهم المفضلة والمأثورات الدينية والأندية الرياضية التي يشجعونها وأسماء اللاعبين والفنانين(الذاكرة التلفزيونية مرة أخرى)، وينقشون الرسوم التي يخططون خلالها مفاهيم حول الإنسان في إطار كاريكاتوري، ويطلقون عبرها ألواناً من النقد القيمي لظواهر في المجتمع. ولعلنا نلاحظ أن الكتابة على المناضد والطاولات الدراسية تُحوّل هذه الأشياء إلى شاشةٍ متلفزةٍ لعرض الموضوعات السابقة ومساحة حرة للتعبير.

القاعدة الثانية: تحلل الوعي وتجديده.

لا يتوقف الوعي عن التحلُّلّ، في النفس الوقت الذي لا يكف فيه عن التجدُد. وبالأحرى عوامل تجددُه هي هي عوامل تحلُّلِه. من هنا يقوم الوعيُ بعملية التركيز على الموضوعات المعرفية والتعليمية، ليواصل السير كتجديد للمعرفة وكتأسيس لثقافة راهنة لها. لأن هذا الوعي لابد أن يأخذ جاهزيته وخطوطه العامة من إثبات المعرفة في إطار ثقافي. فيتم تقنين"ثقافة حافزة"، بحيث ترتفع إلى مستوى المعرفة من جهة تكوينها وتطورها وأساليبها المتغيرة.

إن وعينا بهذا التحلل والتجدد يُراكِم لنفسه تاريخاً، يدعم قدرته على التفاعل مع القضايا والموضوعات التي يعرضها الأستاذ أمام الطالب، فإذا حدث هناك قصور ذاتي يذهب الوعي تلقائياً

ليستعيض عن الحركة الراجعة بإمكانيات دعم وجوده من خلال العملية التعليمية. لأنه – كما أشرنا- يقع هذا الوعي كموضوع دائم للتحلل والتجدد، أي محل لهذه الحركة المزدوجة. أما ما يميزه فهي استراتيجية التقييم الملازم لحركته، حيث يستقر في البعد الثقافي له، وأما ما يفعله- بعدئذ- فيعقب التقييم تقويم مختلط بالثقافة التي تأرّخ في محيطها. هنا يحتاج الوعي دائماً إلى المعرفة عن طريق التعليم أو التعلم. وهي مسيرة متواصلة طوال عمر الإنسان (من المهد إلى اللحد). وإن لم يقم التعليم على التفاعل، يتناول الوعي في حركته موضوعات أخرى غير ناهضةٍ بحياة الإنسان وثقافته، كالاستغراق في تفاصيل ثانوية في الحياة الاجتماعية أو الانحراف نحو الأنشطة غير العلمية على هامش المجتمع، كالتفكير اللاعقلاني الخرافي ومتابعة الأساطير والقصص الشعبي، من قبيل"الهدرزة"العامة كقتل للوقت. أي بدلا من أن تكون الهدرزةُ نشاطًا إنتاجياً، يمارس فيه الإنسان عن قصد أو بدونه التفكير الفعال في المشكلات والقضايا، يصبح الكلام بمعنى: "هدَّرْ زيادة"، شيء فائض عن الحاجة ومضيعة لها، فسرعان ما ينقلب هذا الكلام إلى ضده.

الملفت للنظر أن الطلاب ينشغلون بمثل هذه الأشياء التي تلتبس بحركة الوعي، فتأخذه نحو التحلُّل، ويصبح التجدُد المُباطِنْ له عملية ارتدادية-بدون معرفة حقيقية-تجتر الحكايات مختلطة بالمعرفة العلمية المقدمة. على سبيل المثال تجد بعض طلاب الأقسام العلمية، مهتمين بالمس الشيطاني و"بمملكة العفاريت"، على الرغم من أنهم يدرسون الجوانب النفسية والاجتماعية دراسةً علمية. ولدي الامتحان يهتم الطلابُ بترديد بعض الوصايا والأذكار التي تجلب الحظ وتطلق اللسان وتقوى الذاكرة وتسّهل إحضار الوعي الغائب، معتبرين أن ذلك من "متعلقات الرزق" التي ينبغي الأخذ بها وبمأثوراتها. يقول الإمام الشافعي: "نفسك أن لم تشغلها بالحق شغلتك بالباطل".

1- خريطة الإدراك map of cognition.

ما ينشط حركةَ الوعي بشقيه السابقين هي خريطة الإدراك التي ترسم حدود المعرفة وطبيعتها وما يمكن أن يعرفه الإنسان، وهي تتسع في هذا إلى بنية ثقافية- معرفية يكيفها الطالب ويدخل عليها ما يتعلمه من معارف، كأنها أرضية لما يبقّى أو يزُول.

إن زحف التفاعل السلبي والاغتراب الثقافي ومجتمع (المشاهدة) الفرجة داخل الجامعة يملأ هذه الخريطة الإدراكية. ولعلني أقرر هذا، حينما أعرف أن الطالب في تكوينه الفكري والثقافي عن الجامعة يقبل ذلك بدون وعي. كما أن هناك نقصاً شديداً في وجود بدائل لهذا الزحف، لتحجيم المتسع من الفراغ التعليمي(داخل الجامعة).

يستغل هذا التكوين في عقل الطالب صورة الإدراك في الثقافة الأم، فهو إدراك أفقي للموضوعات الفعلية، على طريقة "كاميرا الصحراء". ويحتوى على مساحات شاسعة من الزمان والمكان، فكيف يلبي التعليم في شكله التقليدي والتلقيني احتياجاته وموضوعاته المناسبة والأفكار التي تتأقلم معه؟ ولئن كان الإدراكُ في الثقافة الليبية الأم يلاصق علاقات اجتماعية وتقاليد حياتية وطقوس في المناسبات

وأماكن "الهدرزة"، فإنه يكمل بعضه كإدراك زائد إدراك أو كإدراك متصل (أو مقلوب) لإدراك، لكنهما في مجال التعليم يتبادلان الأدوار. وطالما أن الغلبة للإدراك الثقافي الأصلي (خريطة متجذرة في الوعي واللاوعي) ولم تدخل عليه تعديلات، فإن هناك ضعفاً سيصيب بالتأكيد مستوى التحصيل الدراسي.

إن الطالب في أمس الحاجة إلى طريقة جديدة للإدراك، يرسمها الوعي داخل العملية التعليمية، مستغلاً القدرات المتوفرة لديه، وتبلغ تلك الحاجة مبلغ الأهمية القصوى، لأن "خريطة الإدراك"هي التي تحركه في ثقافته خارج قاعات الدرس، فلا يهتم بأشياء ولا يهمل أخرى إلا بمقدار ما توجد في مكان يعتد به على تلك الخريطة. أساس ذلك أن الثقافة عادة إقصاء واستدماج تكويني، كما أنها تسترفد من علاقات القرابة والانتماء القبلي مولداتها، حيث يرسم الإنسان لنفسه من المهم فالأهم، ومن الأقرب والأكثر قرباً ومن الأبعد والأكثر بعداً.. ويتشخص هذا الرسم بالزمان والمكان والأفكار والتصورات والعادات والتقاليد.

أنصع قرينة على ذلك تتأتى من التفاعل في الحياة الاجتماعية عبر المناسبات واللقاءات العابرة، فمن يتأمل– مثلاً– عبارات الترحيب في الثقافة الليبية يجد أنها متنوعة وعريضة بملء الزمان والمكان: "شنو الصحة"، "شنو الحال"، "شنو الجو"، "شنو الصغار"، "شنو الأهل"، "شنو الأمور". فعلى الرغم من أن هذه العبارات مترادفة أحياناً، ومتضمنة لعناصرها بشكل دائري في أحايين أخرى، إلا أنها تعبر عن مدى إدراك الإنسان تخصيصاً في مجتمع بني وليد لماهية التواصل بالمعنى الاجتماعي المقصود والقابل للامتداد. والسؤال المهم: لماذا لا يكون ذلك في العملية التعليمية، وعلى مستواها، وحسب طبيعتها؟

2– الثقافة العلمية scientific culture.

وهي الثقافة النوعية معرفياً التي تتحول فيها المفاهيم والتصورات المسبقة إلى عوامل مشاركة في تحسين بيئة التعليم، التزاماً بمنهج التفكير العلمي وبعقلانيته التي تعتمد على منطق النقد والوضوح والإثبات المعرفي والبحث الدؤوب. هنا تجدر الإشارة إلى أن التعليم يمثل وسيطاً ثقافياً جديداً، لتعديل قناعات الطالب، ولإعادة تخطيط خريطته الإدراكية، ليصبح أكثر فاعلية كما هو في الحياة الاجتماعية، وعليه تتاح له عمليات التأهيل التي ترفع من ثقافته.

بالتالي يكتسب الطالب "مهارات التفاعل"، كالقدرةِ على طرح الأسئلة، وإجراء الحوار الخصيب والمراجعة النقدية لما يطرحه الأستاذ، أو على الأقل المشاركة في إثارة آراء متنوعة، لفهم المشكلات من جوانبها المتعددة. وإن استطاع الطالب ذلك، لتمكن من أن يكون عنصراً ناجحاً في العمل التدريسي.

ويجب ألا ننسى أن العلم يمكن له أن يغير مجتمعات وينقلها نقلةً بعيدةً عن طريق المعرفة والتقنية التي يقدمها. ولكن ينبغي عدم الاعتقاد بحدوث ذلك عن طريق "القفزة" أو "الطفرة" العنيفة،

فلابد من ثقافة–من جنس الثقافة الأم– تحتضنه وتتسع لإمكانياته النظرية قبل العملية. إن التفاعل بين الطالب والأستاذ يرتبط بهذه القضية ارتباطاً جوهرياً، فمعرفة الاثنين أن هناك ثقافة علمية لها مبررات وطرائق في التفكير تنعكس بالضرورة على العملية التعليمية ككل. إن الطالب والأستاذ معاً في مواقف كثيرة إنما يحتاجان إلى تلك "الثقافة التفاعلية"، لأن"ألف باء" التفاعل يظل مفقوداً، إذا فُقِدت هذه الثقافة، فليس التعليم وظيفة ولا مهمة عاجلة، إنما التعليم في مغزاه عبارة عن وضع بيئة التعليم على طريق التطور المعرفي.

3- **المجتمع العلمي scientific society.**

هو من المفاهيم التي تكشف إلى أي مدى يكون التفاعلُ صحيحاً، فليس المجتمع الأكاديمي هنا علاقات أو تجمعات للفرجة، إنما هناك التعليم والمعرفة العلمية اللذان يحولان النشاط الإنساني إلى نشاط منتج، كما هو مفترض داخل الجامعة كمؤسسة.

لذلك عادة ما يتوقف ضعف التفاعل الأكاديمي على الصورة التي تشغل إدراك الطالب لماهية العلاقات، بينه وبين زملائه، بينه وبين الأستاذ، وبينه وبين المؤسسة التعليمية. إذ يظن أنها محض علاقة اجتماعية أو إنسانية، وهذا هو مصدر انحرافها عن مسارها. بيد أنني أشدد على أنها علاقة في إطار معرفة. فالطالب يحددها بقياس ردود "فعل الأستاذ" إزاء هذه العلاقة، وما إذا كانت مثمرة من جهة تقديمه (أي الأستاذ) للتعاون والإجابات على أسئلة الطلاب إن وجدت أم لا. فإن كان الأستاذ قابلاً للتعاون (ضمن التعليم التعاوني co-operative learning) وقادراً عليه، فإنه يضبط إطار تلك العلاقة سلباً أو إيجاباً. أما إذا كان الأستاذُ غير قادر على التواصل (سواء ذلك لضعف قدراته أو لعدم تمكنه من مادته العلمية أو بسبب الأبعاد النفسية...) فإن الطالب سرعان ما يبرمج نفسه على هذا الأساس، ويسقط من حسابه التفاعل، أو يجد له صيغة يتكيف معها.

كما أن غياب مفهوم المجتمع العلمي داخل الجامعة، يجعلُ من العملية التعليمية موضوعاً للتسلية، أو لإضاعة الفرص المتاحة للتعليم. فقد نرى طالباً يزرع الطرقات ذهاباً وإياباً دون هدف، وهو يعلم أن محاضرته قد قطع فيها الأستاذ وقتاً ليس بالقليل، وربما نرى طالبا آخر يمتلك محلاً لأجهزة النقال أو لأية بضائع أخرى آتياً ليقضي أوقاتاً بين تجمعات طلابية، إذ يتبادلون خلالها قضايا تجارية وحياتية وسلعية لا علاقة لها بمفهوم المجتمع العلمي.

خاتمة:

التفاعل في العملية التعليمية علاقة مركبة، تتداخل عبرها أكثر المستويات تشابكاً، سواء أكانت نفسية أم اجتماعية أم اقتصادية أم إدراكية أم خيالية... تلك التي تتحصل في النهاية على شكل معرفة. لذلك هي علاقة لا تخضع لمنطق الاختزال reduction كما يلتزمه القائمون – فقط – على

عطاء الأوامر وإصدار النواهي بالشكل الفوقي داخل الجامعة وفي صورة أكثر حداثة(أفعل ولا تفعل ضمن المخاطبات الإدارية والمواقع الإلكترونية...)ولا يمكن تصور هذه العلاقة المركبة إلا باعتبار التعليم "حياة جديدة" new life، لا للطالب فحسب، إنما للأستاذ والمؤسسة الجامعية التعليمية في كل مرحلة من مراحلها، وفي كل عام من أعوامها، وفي كل مقرر من مقرراتها.

لهذا نقول في مصطلحاتنا العامة: "الحياة الجامعية"، وقبل ذلك نردد كلمة "الجامعة" وهي لا تخلو من "مجموع " قدرات طلابية وتدريسية وبشرية عديدة، وتعبر عن اجتماع سلوكيات وأفعال، ناهيك عن أنها بمفاهيم المنطق مؤسسة جامعة وليست مانعة. لأن كل المراحل التعليمية تؤدي إليها، وتتطلع إلى الارتباط بها وبدورها، وهى التي لا تحول من جهة ثانية دون الارتباط بأية مؤسسات أخرى معنوية أم مادية أم رمزية.

الجامعة من ثم هي المؤسسة بالمعنى المنتج الذي يجتمع فيه التنوع والاختلاف والقدرات، لكن في أي إطار؟ إنه إطار التواصل أي التفاعل الأكاديمي. فهناك اتفاق ضمني أن من يحيون هذه الحياة الجامعية مجمُوعون من أجل شيء ما، ولممارسة هذا التنوع. أي هو اتفاق منعقد– مع سبق الإصرار والترصد– على التفاعل الإيجابي. أما غير ذلك فهو خارج الاتفاق الضمني ويعالج داخله، ولكن بالاتفاق الصريح، بالتالي تنهض تحديات التفاعل بفضل هذه الاستفهامات: كيف يمكن إكساب الطالب (ومعه عناصر العملية التعليمية) هذه الحياة؟ بأي شكلُ يعالّج هذا الازدواج فيما بين حياتين(حياة عامة وحياة جامعية)؟ وكيف يوجد الوعي لدى الطالب بآليات ممارسة الحياتين، بحيث لا يقع تعارضهما الحاد، ولا يحدث التخبط والتكرار للحياة المثبطة منهما؟ وما السبيل إلى تجديد هذا الاتفاق الضمني بين عناصر المؤسسات الجامعية؟

في ظني أنه لا يمكن فرض شروط بعينها لصياغة التفاعل الأكاديمي (بأنماطه: تفاعل معرفي– تفاعل دراسي– تفاعل طلابي–تفاعل مؤسسي) لأنها ببساطة شروط تقييد، وكل تقييد هو تضييع لماهية التفاعل، وإهدار لثرائه ومتغيراته. بمعنى أن الشرط هو إخلاء السبيل أمام ثابت أو مجموعة ثوابت، وذلك ينتهي إلى إجهاض التنوع والاختلاف الموجود في قدرات العناصر داخل العملية التعليمية، مضمونه – علاوة على الوقوع في التناقص مع المعرفة المقدمة – يعبر عن القهر المصطنع لنفسه. إن ما أوضحته مجرد تحليلات عامة للمشكلة دون محتوى مقرر، وهى بدورها تفتح لنا آفاقاً ولا تأخذنا بالضرورة إلى هنالك.

إن التفاعل الأكاديمي علاقة خارج العلاقة بالمغزى التقليدي القابل للتكرار هو علاقة بلا شروط (خاصة بكيفياته، محدداته، وحوافزه ومستوياته وضوابطه وأشكاله وثوابته ومرجعياته...) غير أنه يحتاج إلي ثقافة تفاعلية منتجة، أي ثقافة ومعرفة بلا شروط أيضاً، بينما التجارب كفيلة بتنقية الشوائب والعوالق، وهى التي من المستحيل التخلص منها، لذلك لا نملك إلا التشخيص والتحليل فقط.

المصادر والمراجع

1- أحمد أبو زيد، إدوارد تايلور، سلسلة نوابغ الفكر العربي، دار المعارف القاهرة، 1957.

2- بيير بورديو، الرمز والسلطة، ترجمة عبد السلام بن عبد العالي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1990.

3- 3- بيير بورديو، العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1997.

4- جاك لومبار، مدخل إلى الأثنولوجيا، ترجمة حسن قبيسي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1997.

5- عاطف وصفي، الأنثروبولوجيا الثقافية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1961.

6- فؤاد أحمد محمد، أحسن الأقوال والحكم والأمثال، مطابع الثورة العربية، طرابلس، ليبيا، الطبعة الأولى، 1999.

7- شيفريف، المعرفة العلمية كنشاط، ترجمة زهير الكرمي، دار التقدم، موسكو،1991.

8- مارتن هيدجر، ما الفلسفة؟ ما الميتافيزيقا؟ هيلدرلن وماهية الشعر، ترجمة فؤاد كامل، محمد رجب، مراجعة عبد الرحمن بدوي، سلسلة النصوص الفلسفية(2)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1964.

9- موريس شربل، التطور المعرفي عن جان بياجيه، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، 1991.

10- Bower. G.H, Mental imagery and Associative learning, in L.w .Gregg (Editor) Cognition in learning and memory , New york.1972.

11- 2- Bower, G.H., A multi component theory of the memory trace, in Spence & Spence (Editors) The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory, Volume one, Academic Press, New York ,1967.

12- 3----------,A selective review of Organizational factors in memory, in, E. Tulving & W. Donaldson (Editors) organization of memory , Academic Press, New york.1972

13- Dewey, John. The School and Society, The Uni- of Chicago, Illionis. U.S.A.1943.

14- Hight ,Gilbert, the Art of teaching, New york, 1957.

15- Lacan, Jacques, the Seminar (1959-60) Book VII, the Ethics of psychoanalysis. Trans- by Dennis porter - notes by Dennis porter. london.1992.

16- Stephens, J.M . the Psychology of Class room . New york1965..

مقومات الأداء السياحي المستدام ودوره في تعزيز مبدأ التنافسية في ليبيا

د. عبدالسلام محمد أحمد الحاج
كلية التربية – بني وليد

مقومات الأداء السياحي المستدام
ودوره في تعزيز مبدأ التنافسية في ليبيا

د. عبدالسلام محمد أحمد الحاج
كلية التربية – بني وليد

مقدمـــــة

برز النشاط السياحي كأحد أهم الأنشطة الاقتصادية الدولية في النصف الأخير من القرن العشرين، حيث ظهرت فكرة إيجاد المصادر البديلة لتمويل البرامج التنموية على جميع الأصعدة ، فقد أخذت السياحة تلعب دوراً مهماً في النواتج المحلية للدول و برزت كقطاع اقتصادي يستوعب الكثير من الأيدي العاملة ، وأصبحت في كثير من الدول أحد أهم الداعمين للدخل القومي ، ولذلك ركزت أغلب الخطط التنموية على الاهتمام بتطوير السياحة وتحويلها إلى قطاع فاعل يسهم بشكل كبير في تطوّر المجتمعات ، وفي ليبيا ذات الموقع الوسط بين قارات العالم القديم ، والموروث الثقافي المتعدد الذي كان نتاجاً لحضارات متعاقبة لها أثارها التي تجذب السياح من مختلف دول العالم ، توجد بها المقومات الأساسية التي تساعد على تعزيز الأداء السياحي المستدام ، وترفع من مقدرته على المنافسة الاقتصادية لغيره من القطاعات الخدمية والإنتاجية .

مشكلة البحث

اتساقاً مع أن السياحة تمثل أحد أهم مظاهر التنمية القطاعية، واستجابة لما تدعو إليه الفلسفة الحديثة للتنمية المتمثلة في تحقيق مبدأ الاستدامة المبني على استمرارية الأداء والحفاظ على البيئة تبرز أهمية تفعيل مقومات الأداء السياحي المستدام التي تساعد على إرساء الخطط والبرامج السياحية التي تحقق الاحتياجات الحالية للدولة ، واستغلالها الاستغلال الأمثل الذي يتوافق مع إمكاناتها وقدراتها على التجديد الذاتي ، ولذلك تبرز مشكلة تفعيل القطاع السياحي كقطاع داعم للعملية التنموية وكمصدر من مصادر التمويل لهذه العملية ، وتتمحور فكرة هذا البحث حول تساؤل مفاده إلى أي مدى يمكن تفعيل القطاع السياحي من خلال الاهتمام بالمقومات الأساسية ، وهل يمكن أن تؤثر هذه المقومات في مقدرة هذا القطاع على التنافس كقطاع خدمي وكمصدر تميل لغيره من القطاعات .

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى ما يلي :

- إرساء بعض القواعد الهامة لخلق أداء سياحي ليبي مستدام .

- لفت الأنظار إلى أهم المقومات الأساسية لهذا الأداء ، وذلك من خلال إبرازها و الكشف عن أهم سماتها.
- المساهمة في الرفع من مستوى قطاع السياحة إلى جانب غيره من القطاعات في ليبيا لتكون له المقدرة على المنافسة الداخلية والخارجية ، و النهوض به مصدراً من مصادر الدخل القومي في ليبيا.

مفاهيم الدراسة الأساسية

السياحة : عبارة عن مجموعة من الظواهر والأنشطة البشرية والعلاقات التي تتولد نتيجة عمليات الانتقال الوقتي التي يقوم بها عدد من الأشخاص،) السياح إلى خارج مناطق إقامتهم الدائمة لإغراض غير متعلقة بالربح المادي (1) .

السائح : هو كل من يفد إلى الدولة ويرغب في الإقامة بها لأكثر من ليلة واحدة ، شريطة آلا يكون قادماً لأجل العمل أو الإقامة الدائمة .

التنمية السياحية المستدامة : هي القواعد المرشدة في مجال إدارة الموارد بطريقة تتحقق فيها متطلبات المسائل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، ويتحقق معها التكامل الثقافي والعوامل البيئية والتنوع الحيوي ودعم نظم الحياة ، بحيث تلبي احتياجات السياح والمواقع المضيفة إلى جانب حماية وتوفير الفرص للمستقبل (2).

التخطيط السياحي : هو رسم صورة تقديرية مستقبلية للنشاط السياحي في دولة ما وفي فترة زمنية محددة، ويقتضي ذلك حصر الموارد السياحية في هذه الدولة ، من أجل تحديد أهداف الخطة السياحة وتحقيق تنمية سياحية سريعة ومنتظمة من خلال إعداد وتنفيذ برنامج متناسق يتصف بالشمولية والتوازن (3)

التنافسية السياحية : هي قدرة المؤسسات المنتمية إلى قطاع السياحة في دولة ما على تحقيق نجاحاً مستمراً في الأسواق الدولية ، دون الاعتماد على الدعم والحماية الحكومية (4)

السياحة كمصدر تمويل

بُعد قطاع السياحة من أهم مصادر التمويل التي تعتمد عليها بعض الدول غير النفطية ، حيث تشير إحصاءات المنظمة العالمية للسياحة إلى أن عائدات السياحة الدولية في سنة 1995 م بلغت 351 مليار دولار(5) ، ارتفعت في سنة 1997 م لتبلغ 443 مليار دولار (6) وفي سنة2003 م بلغت 514 مليار دولار (7) وإلى حوالي 944 مليار دولار في سنة 2008 م ، بحيث ساهمت بأكثر من 10% من الناتج المحلي الإجمالي العالمي ، وتتوقع منظمة السياحة العالمية أن يصل عدد السياح في سنة 2020 م إلى 1.6 بليون سائح ينفقون أثنائها 2 مليون تريليون دولار أمريكي ، أي ما يزيد عن 5 مليارات دولار أمريكي يومياً على السياحة الدولية بدون تكاليف النقل (8) ، ولذلك اكتسب

قطاع السياحة صفة القطاع الذي يساهم بفاعلية في زيادة الدخل القومي ويرفع من متوسط دخل الفرد ، ويحسّن ميزان المدفوعات ، ويُعد من أهم مصادر العملات الصعبة في كثير من الدول.

السياحة في ليبيا (نظرة عامة)

بنظرة سريعة على قطاع السياحة في ليبيا ، يمكن القول بأن هذا القطاع لا يزال في منطقة الظل مقارنة ببقية القطاعات الإنتاجية ، حيث لا يساهم في الناتج المحلي إلا بنسبة ضئيلة جداً ، فقد بلغت إيرادات السياحة في سنة 2007 م حوالي 26.7 مليون دولار بما نسبته 0.00008 % من الناتج المحلي الإجمالي الذي يتجاوز الـ 34 مليار دولار (9)، مما جعل فرص قدرته على المنافسة تتضاءل أمام القطاعات الأخرى داخل الدولة وعلى المستوى الدولي ،حيث ورد في تقرير منتدى الاقتصاد العالمي أن ليبيا تحتل المرتبة 104 من بين 130 دولة في سنة 2008 م حسب المؤشرات الأربعة عشر التي وضعها المنتدى كمؤشرات مؤثرة في الجذب السياحي وتنافسية الدول في مجال السياحة ، وتأخرت في العام الذي يليه إلى المرتبة الـ 112 من بين 133 دولة(10) ، وهذا يدل على تدني مستوى اهتمام المجتمع و الدولة بهذا القطاع ، مع أن ليبيا ذات المساحة الشاسعة التي تتجاوز 1.75 مليون كيلومتر مربع غنية بالمواقع السياحية الطبيعية والمشيدة سواءً الحديثة أم التاريخية ، حيث تشير بيانات مركز المعلومات والإحصاء السياحي أن إجمالي عدد المناطق المخرطة سياحياً 91 منطقة بمساحة بلغت 10724.07 هكتار، وعدد المناطق المحددة سياحياً 58 منطقة بمساحة بلغت 22252.8 هكتار، وبقياس فاعلية السياحة الفندقية والمؤسسات المشابهة تبيّن أن إجمالي عدد الفنادق 277 فندق بإجمالي عدد غرف 13916 غرفة ، وعدد أسرّة بلغ 27334 سرير، منها 89 فندقاً مصنفاً بها 7009 غرف في حين بلغ العدد الكلي للمقاهي والمطاعم 1055 مقهى ومطعم ، ويقوم بالخدمة السياحية في ليبيا عدد 828 مؤسسة منها 304 شركة سياحية بمتوسط عمالة 3040 عامل ، و459 تشاركية بمتوسط عمالة 2295 عامل ، و 65 مكتباً للسفر والسياحة وعدد العاملين بها 130 عامل (11) .

وبقراءة البيانات التي ترصد واقع السياحة في ليبيا في الفترة **(1995 – 2008 م)** يلاحظ أن الاهتمام بالسياحة لا يرقى إلى المستوى الذي يجعل منها مصدراً تمويلياً هاماً ، ينافس قطاع النفط المصدر الأول للتمويل ، أو بقية القطاعات الخدمية التي تستوعب أعداداً كبيرة من اعداداً كبيرة من الأيدي العاملة .

السياح القادمون إلى ليبيا (بالآلاف) للسنوات (1995 – 2008 م)

الفئة / السنة	الزوار	السياح (زوار المبيت)	زوار اليوم الواحد
1995	1832	56	1776
1996	1276	88	1188
1997	913	50	863
1998	850	32	818
1999	965	178	787
2000	963	174	789
2001	953	169	794
2002	858	135	723
2003	952	142	810
2004	988	177	811
2005	1.3	81.3	* .
2006	125.5	41.5	84
2007	106	38	68
المجموع	10862.8	1323.8	9511

المصدر : الهيئة الوطنية للمعلومات والتوثيق ، الكتاب الإحصائي للسنوات (1995 . 2007 م)

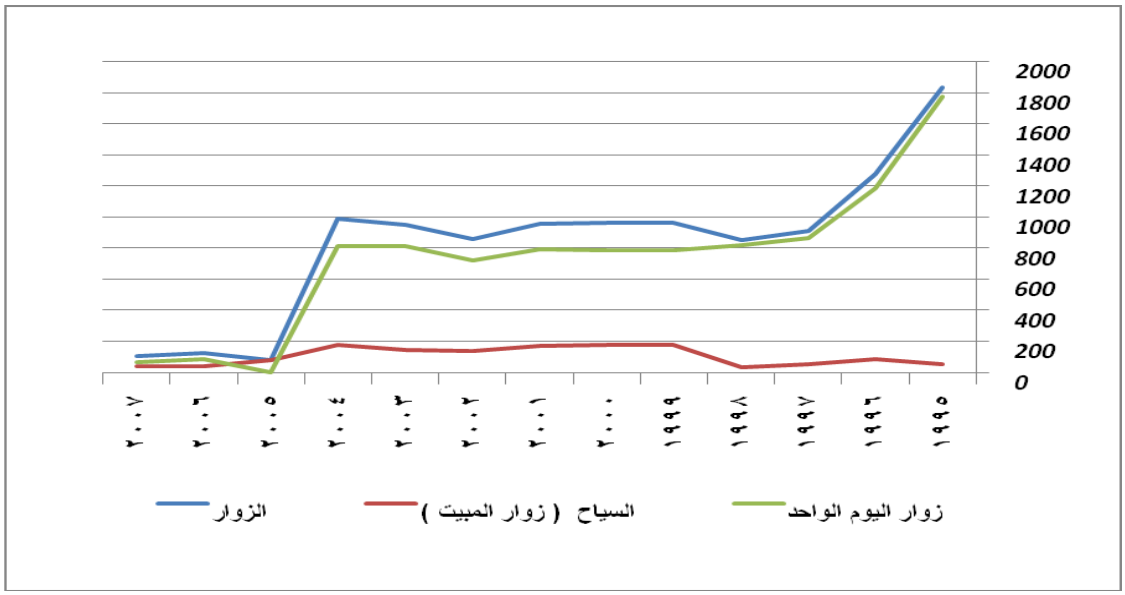
* الكتاب الإحصائي لم يوضح زوار اليوم الواحد بعد سنة 2005 م و استخلصها الباحث بمقارنة الأرقام السابقة ، وذلك بقسمة العدد الإجمالي للزوار على عدد أيام السنة .

بالنظر إلى الجدول السابق يتبيّن أن أعداد السياح متباينة من سنة إلى أخرى وإن كانت تتناقص بشكل عام ، و من البيانات الواردة بالجدول السابق يمكن استخلاص ما يلي :

- لا تتوافق حركة تدفق الزوار مع حركة تدفق زوار المبيت وإن اتخذت اتجاهاً متوازياً في أغلب السنوات ، وهذا الأمر لا يمكن إرجاعه إلى سبب بعينه .
- تناقصت حركة تدفق زوار اليوم الواحد بشكل عام خلال السنوات الأخيرة ، بحيث بلغت نسبة التناقص في سنة 2007 م 96.2 % من إجمالي زوار اليوم الواحد في سنة 1995 م ، وهذا التراجع الحاد في العدد ربما يرجع إلى تدني مستويات التعاون الاقتصادي بين ليبيا والدول الأخرى ، لأن معظم زوار اليوم الواحد هم من رجال الأعمال والسياسيين .
- لوحظ أن أعلى نسبة لزوار المبيت كانت في سنة 2005 م حيث بلغت النسبة 100 % من إجمالي عدد الزوار ، أما في بقية السنوات فكانت سنة 2007 م هي الأعلى نسبة .

- من خلال الشكل يلاحظ أن الفارق كبير بين عدد زوار المبيت و أعداد زوار اليوم الواحد وإجمالي الزوار في السنوات 1995 . 2005 م وبعد ذلك تبدأ الفروق في التضاءل ، بحيث لا تختلف كثيراً عن بعضها في الثلاث فئات .

حركة تدفق السياح إلى ليبيا في الفترة (1995-2007 م)



ولعل ما يفسر هذا التراجع في أعداد السياح القادمين إلى ليبيا هو مجموعة من العوامل المتداخلة منها ما هو متعلق بالعلاقات الخارجية للدولة ببقية دول العالم ، ومنها دول الجوار التي بدأت تفرض على رعاياها بعض القيود و الاشتراطات على دخولهم إلى ليبيا ، الأمر الذي قلل من أعداد الوافدين إلى ليبيا ، وهناك عوامل داخلية تتعلق بمستوى الاهتمام بالسياحة الذي تجسد في تحول المؤسسة المشرفة على هذا القطاع من وزارة إلى هيئة ، وما ترتب على ذلك من تراجع في مستويات الصرف على هذا القطاع ، خاصة و أن لعض مناطق الجذب السياحي في ليبيا لا زالت تحتاج إلى الصرف السخي على مرافقها لكي تستطيع استقبال أعدادلً كبيرة السياح .

وفي سنة 2008 م التي اختلفت فيها إحصائيات السياح عن السنوات الواردة بالجدول السابق من حيث التوصيف بلغ عدد الزوار 759771 زائر منهم 685120 نزلاء بالفنادق والقرى السياحية ، أي ما نسبته 90.2 % والباقي نزلاء بالبيوت والشقق المستأجرة أو عند أقاربهم المقيمين بالدولة ، و بلغ متوسط إقامتهم بهذه المرافق 7 أيام منفقين ما متوسطه 120 دولار في اليوم[12] ، بحيث يُقدر إجمالي مصروفاتهم 575.5 مليون دولار.

مما تقدم يتبين أن واقع السياحة في ليبيا لم يكن في أحسن حالاته ، خاصة في ظل عدم الاستقرار الإداري الذي مرت بها ليبيا في الفترة التي غطتها هذه الدراسة ، وبالتالي يمكن التأكيد على أن السياحة تحتاج إلى نظرة جادة من قبل الدولة حتى يمكن ضمان الاستقرار على هذا القطاع .

مقومات الأداء السياحي المستدام :

تشير أدبيات التنمية السياحية المستدامة . التي تعني تلبية الحاجات السياحية للجميع وطموحاتهم دون المساومة على قدرة الأجيال المقبلة على تلبية تلك الحاجات وتحقيق تلك الطموحات . إلى أنها تهدف إلى تحسين المنتج السياحي وتعزيز تواصل أدائه في الحاضر والمستقبل ، وهي في ذات الوقت تهدف إلى حماية الموارد الطبيعية والموروثات الثقافية بحيث يستفيد منها الأجيال الحالية والتي تليها في المستقبل ، ورفع مستوى الوعي والعمل على تأسيس ترتيبات مرنة تساعد على تنمية السياحة وبالتالي الإسهام في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الدولة ، وتحقق الأهداف المأمولة من البرامج التنموية ، و ترتكز التنمية السياحية على عدد من المقومات التي تتساوى في أهميتها و تأثيرها في الأوضاع السياحية للدولة بشكل عام ، و إن اختلف تأثيرها من دولة إلى أخرى ، وأهم المقومات السياحية في ليبيا ما يلي :

1 . المشاركة الشعبية :

تُعتبر البرامج التنموية بشكل عام محلية ، باعتبارها مسؤولية كل مؤسسات المجتمع المدني، فهي التي تعمل على اشتقاق أهدافها و غاياتها من الإمكانات المحلية وفق احتياجات المواطنين الأساسية مع التأكيد على المعرفة الذاتية والعمل على تطويرها كأساس للنهوض بالمجتمع المحلي وتحديثه ، وأهم ما يمكن أن تؤكده التجربة هو ضمان استمرارية العلاقة بين المواطن كفرد والدولة كمؤسسة شعبية ، من خلال إشراك هذا المواطن في جميع مراحل إعداد الخطط والبرامج التنموية ، بحيث يساهم في تحديد الأهداف والاحتياجات وصياغة الخطط وتحديد برامج التنفيذ والمراقبة والمتابعة ، وبناءً على ذلك تأخذ المشاركة الشعبية على مستوى الدورة الاقتصادية المحلية صيغ العمل التشاركي والتشاطر وتقاسم الأدوار بين القطاع العام المملوك للمجتمع والقطاع الأهلي في إطار المسؤولية الاجتماعية لتعزيز فاعلية السياسات والمؤسسات والنهوض بالاقتصاد المحلي ([13]) .

واتساقاً مع ذلك يمكن التأكيد على أن مشاركة السكان المحليين في تخطيط وتنفيذ التنمية السياحية من أهم التوجهات التي تدعو إليها مؤسسات المجتمع المدني في ليبيا ، إلا أن هذه المشاركة لازالت لا ترقى للمستوى المطلوب ، حيث قلل من فاعلية هذه المشاركة كل من قلة الوعي لدى المواطنين بأهمية السياحة والتنشيط السياحي ، والحفاظ على المراكز السياحة باعتبارها ثروات قومية ، ولذلك يقع العبء في ذلك على الجهات المعنية بالتوعية ويأتي على رأس هذه الجهات الهيئة العامة للسياحة.

وبالتمعن في ماهية المشاركة يتضح أنها تأخذ صوراً متعددة تبدأ بالابتسامة للسائح كسلعة مجانية وتنتهي بما تقوم به الشركات الخاصة من أعمال خدمية للسياح ، وفي هذا الاتجاه ينبغي على الجهات المعنية بهذا الأمر العمل على تشجيع المستثمرين المحليين على إقامة المشاريع المكملة للسياحة وإقحام المواطنين في العمل في قطاع السياحة من خلال ترويج منتجاتهم وإبراز موروثاتهم الثقافي بمختلف أشكالها وإشراكهم في تثبيت الأمن السياحي .

كذلك يمكن تفعيل المشاركة الشعبية من خلال إعداد برامج التوعية الخاصة بالسياحة التي تستهدف السكان المحليين ، وتناسب قدراتهم التعليمية والفكرية ، وتتوافق مع موروثاتهم ، وإعطاء الأولوية في استغلال المرافق السياحية للسكان القاطنين بالقرب منها ، وتنمية الإحساس لديهم بأهميتها كمورد اقتصادي يعود عليهم بالفائدة ، وإطلاع وجهائهم ومثقفيهم على هذه البرامج للمساعدة في إقناع بقية السكان بجدواها والمحافظة عليها .

2 . الترويج السياحي :

تأسيساً على أن السياحة صناعة متداخلة تشترك فيها العديد من القطاعات ، فإنه من الضروري أن تعتمد على كل الشرائح في المجتمع ، وتستهدف في ذات الوقت هذه الشرائح وغيرها ، وتحتاج إلى كثير من الجهد في إغراء السياح بالقدوم للمرافق السياحية طبيعية كانت أم مشيدة أو حتى ثقافية موسمية كالمعارض والمهرجانات ، وذلك فيما يعرف اليوم بالترويج السياحي حيث أن المنتج السياحي لا يمكن تسويقه خارج موقعه ، مما يجعل الترويج السياحي على رأس اهتمامات القائمين بالسياحة لما له من أهمية بالغة ، في تحقيق التنمية السياحية المستدامة .

والترويج السياحي كعملية متواصلة ومنتظمة يحتل مركز الصدارة في تعزيز مبدأ التنافسية لما له من دور في التعريف بالمرافق والمنشآت والبرامج السياحية ، وتحسين الصورة السياحية للدولة من خلال الرقي بأساليب التسويق السياحي إلى المستوى الأعلى من الأداء ، بحيث يتجاوب بشكل فعّال وكفء مع متطلبات السياح واحتياجاتهم ، وهذا لا يتأتى إلا بتطوير البناء المؤسسي للهيئة والتركيز على الترويج السياحي وإعطائه الأولوية في مستهدفات الهيئة برامجها ، بما يكفل تحقيق أعلى مستويات الأداء ، كذلك تفعيل الأدوار المنوطة بكل وسائل الدعاية والإعلان ورسم خطة واضحة المعالم لهذا الأمر ، وتوسيع دائرة العرض واستغلال كل برامج الإذاعة المرئية والمسموعة في عرض والتعريف بالمرافق السياحة ، واستخدام المواقع السياحية كمسارح أحداث للأعمال الدرامية في السينما والتليفزيون ، كذلك العمل على تطوير وسائل الترويج السياحي بما يتلائم ومستجدات العصر وما تقتضيه قواعد المنافسة شريطة آلا تتنافى هذه القواعد مع قيم المجتمع وأعرافه ومعتقداته ، وينبغي الأخذ في عين الاعتبار أن ليبيا ليست بمفردها في ميدان السياحة الدولية وأن المغريات التي تغري السياح بالمجيء إلى ليبيا كثيرة ، ولا تحتاج إلا إلى عرض جيد وسياسة تسويقية ناجحة تعتمد على الخبرات المحلية والدولية في هذا المجال .

3 . التخطيط السياحي :

يُعتبر التخطيط السياحي من أهم مرتكزات التنمية السياحية المستدامة ، حيث يُعزز قدرة الدولة على المنافسة في المجال السياحي ، وتأسيساً على أن التخطيط هو تنظيم المستقبل للوصول إلى الأهداف المرجوّة ، وتحقيق الفوائد الاقتصادية والاجتماعية يُعد من أهم أدوات التنمية السياحية المعاصرة التي تهدف إلى تحسين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمواطن والمجتمع على حدٍ سواء

، وفي بيان مفهوم التخطيط يرى عالم الاقتصاد الإنجليزي ديكنسون أن التخطيط هو عبارة عن عملية تتضمن اتخاذ القرارات الاقتصادية والاجتماعية المتعلقة بماذا وكيف ومتى سيتم الإنتاج ، ولمن سيُوزع ذلك ، استناداً إلى مسح اقتصادي شامل ، وهو ليس هدفاً في حد ذاته ، وإنما هو أداة لتوجيه التغيير المنشود ([14]) .

وحيث أن الخطة السياحية ينبغي أن تكون حلقة من حلقات التخطيط المحلي والإقليمي والشامل ، ينبغي أن تتصف بما يتوافق مع السمات العامة للتخطيط من حيث إتباع نهج الاستمرارية والمرونة والشمولية والتكامل وقابلية التنفيذ ، بما يساعد على إرساء قواعد الديناميكية في العمل السياحي ، ويعزز قدرة المؤسسات التابعة لقطاع السياحة على تحقيق النجاح المستمر في الأسواق الدولية دون الاعتماد على الدعم والحماية الحكومية كما ورد في تعريف التنافسية ، بحيث تكون هذه المؤسسات قادرة على التصدي لكل أشكال المنافسة الداخلية والخارجية.

وفي ليبيا حيث يأخذ التخطيط صفة الشمولية والتكاملية ينبغي العمل على رسم الأهداف الخاصة بقطاع السياحة بما يتوافق مع الاتجاه العام للخطط التنموية العامة ، وعلى الرغم من أن تنمية وتطوير قطاع السياحة في ليبيا لم تكن بالشكل المطلوب مما منع قطاع السياحة من أن يلعب دوراً مهماً في الاقتصاد الليبي إلا أن الجهود المبذولة تشير إلى تنامي الشعور بأهمية هذا القطاع ([15]) ، وهذا الأمر يدعو إلى ضرورة تأسيس منظومة متكاملة للسياحة ، أولى مفرداتها خطة محكمة تتلائم مع ما تمتلكه ليبيا من مقومات سياحية و تُعد وفق المراحل المتعارف عليها في إعداد الخطط السياحية بدأً بإجراء المسح الميداني وانتهاءً بتجهيز المخرج النهائي على هيئة سلعة سياحية قادرة على المنافسة ، تتوفر فيها سمات الاستدامة وخصائص المرونة ومظاهر القوة في سوق لا يعترف إلا بالأقوياء .

4 . الإدارة الرشيدة :

تُعرف الإدارة الحديثة على أنها الاستخدام الأمثل للموارد والعناصر والإمكانات المتاحة بجهد وعمل ذائبين بغية إيجاد عناصر وإمكانات وموارد متجددة وفقاً لرؤية واضحة ومنهج علمي وعملي من حيث التفكير والحركة للوصول بالإنسان والمكان لظروف أفضل ([16]).

استناداً إلى هذا التعريف تمثل السياحية من صمامات الأمان للعملية التنموية برمتها ، لأن المشاكل التي تواجه تطبيق برامج التنمية غالباً ما يتعلق بالإدارة التي تتبنى توظيف الموارد والعناصر والإمكانات ، ولذلك يُعزى نجاح بعض التجارب التنموية السياحية في بعض الدول إلى جودة الأداء الإداري المنبثق من الكفاءة العالية التي تمتاز بها هذه الإدارات ، وتأكيداً لذلك ارتفعت العديد من الأصوات مطالبة بضرورة إعداد الكوادر السليمة ، وخرجت الكثير من البرامج لعل أشهرها برنامج الآيزو الصادر عن الأمم المتحدة، والمتمثل في المواصفات القياسية للإدارة و الذي يبني عليها الأسس السليمة للإدارة .

وتأكيداً على ما سبق ينبغي العمل على بناء منظومة إدارية متطورة ومواكبة للعصر تعمل على توفير المعايير والمواصفات الفنية لضبط وتوجيه الأنشطة السياحية ، بما يتناسب وأهداف التنمية المستدامة في ليبيا، وذلك لتحقيق الترابط والتجانس بين قطاع السياحة وأنشطته والقطاعات الإنتاجية والخدمية الأخرى من جهة ، ولضمان جودة الأداء السياحي واستدامته من جهة أخرى ، حتى يتمكن من رفع الحصة السوقية له مقارنة ببقية القطاعات ، ويمكنه تحقيق أعلى العائدات من خلال الإسهام في تنمية المشروعات الصغيرة والمتوسطة ، وتنمية الخدمات المتكاملة والمركبة ذات العمالة الكثيفة بمختلف مستوياتها سواء كانت مباشرة في الفنادق والمطاعم السياحية و وكالات السفر أم غير مباشرة في القطاعات المعتمدة عليها السياحة كالصناعات التقليدية ، أو تلك المحفزة التي تتولد نتيجة للإنفاق السياحي ([17]) .

مجمل القول هو أن الإدارة الجيدة هي المحرك الرئيس لكل المؤسسات السياحية وهي الكفيلة بتحقيق الأهداف المرسومة على أكمل وجه .

5 . التمويل :

تعتمد العملية التنموية على الدعم المالي اعتماداً رئيساً، ولذلك اقترنت البرامج التنموية الناجحة بالصرف السخي للأموال، حتى اعتقد البعض أنه كلما زاد الصرف المالي كلما ازدادت فرص النجاح ، وأن التجارب التنموية الناجحة ما كان ليكتب لها النجاح لولا الصرف عليها بسخاء ، ومهما كان مدى صحة هذا الأمر من الناحية العملية ، يظل الدعم المالي لبرامج التنمية من أهم الضوابط لهذه البرامج ، ومن أكبر الضامنين لنجاح مشاريعها وديمومة أداء هذه المشاريع ، ولذلك تركز أغلب الدراسات والبحوث والتقارير المتعلقة بالتنمية المستدامة عل الدعم المالي كشريك أساسي في إنجاح البرامج التنموية، ففي الأجندة 21 الصادرة عن مؤتمر ريو دي جانيرو 1992 م ورد تقرير مفاده أن تكاليف التنمية المستدامة حول العالم باهظة الثمن ، حيث يكلف التطوير الاقتصادي والاجتماعي 528 مليار دولار و حماية الموارد 229 مليار دولار ، وتعزيز دور الفئات الرئيسة المشاركة في التنمية 618 مليار دولار بمبلغ إجمالي قدره 1375 مليار دولار ، وكل هذه المبالغ من أجل إحداث التنمية في دول العالم النامي ([18])

والنشاط السياحي بشكل عام يرتكز على عدد من المرتكزات لكي يفي بكل متطلباته واحتياجاته ولكي يكون قادراً على الوقوف صامداً في وجه المنافسة الشرسة من قبل القطاعات الإنتاجية والخدمية الأخرى ، لعل من أهمها الدعم المالي من قبل القطاعين العام والخاص بحيث يمكنه الصرف على كل البرامج التنموية السياحية ، بما يتناسب وتحقيق الأهداف المبتغاة منها ، وتفعيل المؤسسات السياحية لكي تعمل كمصادر تمويل للسياحة وغيرها من القطاعات التي تتضاءل بها الإيرادات المالية ، وهذا ما يعزز مفهوم الاستدامة في الأداء السياحي .

وفي ليبيا يقل الدعم المالي لقطاع السياحة والصناعات التقليدية بشكل كبير مقارنة بحجم الميزانية العامة ، حيث بلغت المخصصات المالية لهذا القطاع حوالي 19.4 مليون دينار ليبي أي ما يمثل 0.04 % من إجمالي الميزانية العامة في سنة 2008 م ، وهذا الرقم يُعد ضئيلاً جداً مقارنة بالقدرات السياحية في ليبيا وما ينبغي أن يصرف على هذه القدرات ، فرقعة جغرافية بحجم ليبيا وتنوّع طبيعي وتراثي بمستوى ما هو موجود فيها يحتاج إلى رؤية أكثر عمقاً من حيث الدعم والتمويل.

6 . البنية الأساسية :

تندرج مجموعة متداخلة من القطاعات الخدمية والإنتاجية تحت مفهوم البنية الأساسية للنشاط السياحي ، إلا أنه تتفاوت أهمية هذه القطاعات من قطاع إلى آخر ، وفي التنمية السياحية المستدامة تُعد خدمات النقل و الاتصالات والمرافق والخدمات الإعلامية الدعائية وخدمات الفنادق والمطاعم والمقاهي والمسارح ودور السينما وما يتصل بها من مؤسسات ترتبط بها بشكل مباشر أو غير مباشر من مفردات البنية الأساسية ، وينبغي أن تعمل بشكل متكامل في إطار العمل السياحي ، ولذلك تُشير أدبيات التنمية السياحية المستدامة إلى أن البنية الأساسية لا تشمل المرافق السياحية فقط بل تتعداها إلى كل المرافق والقطاعات المساعدة بشكل مباشر أو غير مباشر ، الأمر الذي يجعل الاهتمام بها عملية واسعة النطاق على مستوى الدولة بأكملها.

وبنظرة سريعة للبنية الأساسية في ليبيا بوجه عام والمتعلقة بمناطق الجذب السياحي خاصة ، يُلاحظ بعض القصور في أداء الخدمة من قبل بعض المرافق ، فعلى سبيل المثال لا الحصر تفتقر بعض مناطق الجذب السياحي في الجنوب إلى جودة الخدمة في قطاع النقل والمواصلات ، ومع أن إجمالي أطوال الطرق في ليبيا 30000 كيلومتر في سنة 2008 م إلا أن خطوط المواصلات الآمنة قليلة ويتركز أغلبها في المناطق الشمالية بالقرب من الساحل ، و أما طرق الجنوب فيحتاج الكثير منها إلى أعمال الصيانة ، بالإضافة إلى احتياج بعض المرافق إلى شق الطرق المعبدة أو إقامة بعض المطارات بالقرب منها ،كما أنها تفتقر إلى الكثير من مراكز الإيواء والإقامة ، حيث بيّنت نتائج الإحصاء في سنة 2008 م أن إجمالي عدد الفنادق خارج مدينتي طرابلس وبنغازي يبلغ 138 فندقاً منها 27 فندقاً في مناطق الجنوب بنسبة 9.7 % من إجمالي عدد الفنادق والبقية في الشمال منها 50.2 % في مدينتي طرابلس وبنغازي .

مما سبق يتبين مدى عدم التوافق بين توزيع الفنادق وعدد المناطق السياحية التي يوجد 27.5 % منها في مدينتي طرابلس وبنغازي والباقي خارجها، ويزداد عدم التوافق في حالة المساحة ، إذ يوجد بطرابلس وبنغازي 15 % فقط من المناطق المخرطة و 15 % من المناطق المحددة سياحياً في بنغازي ولا توجد في مدينة طرابلس [19]، وما ينطبق على هذين النوعين من البنى الأساسية ينطبق على غيرها.

مما سبق يتضح أن البنية التحتية في ليبيا لازالت تحتاج إلى الكثير من الاهتمام لما لها من أهمية بالغة في تنشيط السياحة واستدامة أدائها ، وتحسين قدراتها على المنافسة ، ورفع روح التنافسية بين مرافقها ومنشآتها داخل القطاع ومع غيرها من القطاعات ومع باقي الدول العربية وحوض المتوسط .

7 . حماية البيئة ودورها في رفع القدرة التنافسية :

بيّنت الدراسات المتعلقة بالتنمية السياحية المستدامة أن أكثر المواقع السياحية نجاحاً هي تلك التي تعتمد على المحيط الطبيعي النظيف ، والبيئات المحمية ، والأنماط البيئية الخضراء ، ولذلك ظهرت الكثير من المصطلحات الخاصة لعل أشهرها السياحة البيئية والخضراء ، نسبة إلى مساهمتها كقطاع خدمي في الاستفادة من مفردات البيئة والمحافظة عليها في ذات الوقت ، ولعل التخطيط الجيد والإدارة السليمة أهم المرتكزات في تفعيل دور السياحة كعامل من عوامل المحافظة على البيئة .

واستجابة للنداءات المتكررة والداعية إلى حماية البيئة وصيانتها ، صُيغت العديد من الأهداف البيئية في الخطط التنموية المتعلقة بالسياحة ، حيث تعمل هذه الأهداف على حماية البيئة الطبيعية من التعرض لأي خلل أو لأية آثار سلبية تنجم عن حركة السياح في مواقع السياحة الطبيعية ، وتكافح التلوث بمختلف أشكاله لتُجنب المواقع السياحية أخطاره ، كذلك تركز هذه الأهداف على الحفاظ على نوعية الحياة في البيئة المحلية على نحو يكفل احتياجات الأجيال الحالية والمستقبلية .

ولأن الاستدامة تعني في أبسط مفاهيمها المتعلقة بالبيئة المحافظة على رأس المال الطبيعي تدعو الدراسات الحديثة إلى ضرورة اعتماد البعد البيئي في كل الخطط والبرامج التنموية السياحية ، وذلك لتحقيق العديد من الأهداف يأتي في مقدمتها رفع القدرة التنافسية للسياحة ، حيث أشارت إحصاءات المنظمة العالمية للسياحة إلى أن هناك علاقة طردية بين الاهتمام بالبيئة الطبيعية والمشيدة وبين تنامي أعداد الوافدين لغرض السياحة ، ففي الوقت الذي اهتمت فيه الدول الأوربية بقضايا البيئة ، سجلت أعلى معدلات في أعداد السياح ، فعلى سبيل المثال في بلغ عدد السياح في فرنسا79.4 مليون زائر سنة 2008 م [20] ، وهذا دليل لا يقبل الشك على أن مفهوم الاستدامة بشقيه الاستمرارية عبر الزمن وحماية البيئة وصيانتها ، كفيلان برفع قدرة المرفق السياحي على المنافسة ، خاصة إذا توفرت بقية العوامل المساعدة على ذلك.

خاتمة :

خلصت هذه الورقة إلى أن السياحة كعملية تنموية ، تُعنى بقطاع متداخل مع كل القطاعات في الدولة لا يمكن إسنادها إلى هيئة أو مؤسسة واحدة تضطلع بشؤونها دون غيرها ، مما يجعل المسؤولية تقع كاملة على عاتق هذه المؤسسة ، بل ينبغي العمل على توسيع دائرة المشاركة في الرفع من مستواها ، وتفعيل مؤسساتها بما يتوافق وقواعد المنافسة على الصعيد المحلي والدولي ، حيث تبيّن أن قطاع السياحة في ليبيا لازال يعاني من مظاهر القصور على كل المستويات ، فلا توجد أية خطط

تنموية واضحة يمكن الاعتماد عليها في وضع إستراتيجية فعالة ، كما تعاني البنية الأساسية خاصة تلك التي ترفع من مستوى التنافسية لهذا القطاع وهو بهذا الحال لا يمكنه المنافسة على الإطلاق لا في الداخل ولا في الخارج ، وكمحاولة للخروج من هذه الحالة توصي الدراسة بما يلي :

. توسيع دائرة المشاركة المحلية وتشجيع الاستثمار السياحي المحلي ، من خلال رفع القيود القانونية والإجرائية على العمل السياحي .

. العمل على إنشاء مركز بحثية متخصصة ودعم الخبرات المحلية في هذا المجال بغية تأسيس قاعدة بيانات عامة تعتمد أحدث الوسائل والنظم في حفظ وتبويب المعلومات السياحية .

. رفع نسبة المخصصات المالية لقطاع السياحة والتعامل معه كقطاع حيوي لمستقبل الأجيال القادمة.

. الاهتمام بقضية الترويج السياحي من خلال العمل على استحداث وسائل دعائية خاصة بالسياحة مع اتخاذ الإجراءات الكفيلة بتوعية المواطن العادي بأهمية السياحة وتعميق الثقافة السياحية في عقول السكان .

. التوسع في مشاريع البنية الأساسية في مختلف القطاعات ذات العلاقة بقطاع السياحة .

. الاهتمام بالسياحة البيئية المصنفة كأسرع الأسواق السياحية نمواً ومراعاة الطاقة الاستيعابية للمناطق الطبيعية .

. العمل على ضبط الأسعار في مختلف مجالات الحياة التي تخص السائح بحيث تكون عاملاً مشجعاً وتعزز من قدرة الدولة على التنافس في المجال السياحي .

. سن القوانين والتشريعات التي تحمي السائح وتوفر له الأمان ، وتساعد على تحرير القطاع بغية تعزيز القدرة التنافسية للسياحة .

. تفعيل دور القطاع الخاص وتشجيع الشراكة بينه وبين القطاع العام .

[1] . آزاد محمد أمين النقشبندي ، التنمية السياحية وأثرها على البيئة الطبيعية ، ورقة عمل منشورة على شبكة المعلومات الدولية ، ص 81

[2] . صلاح خربوطللي ، السياحة المستدامة ، دار الرضا للنشر ، الطبعة الأولى ، دمشق ، 2004 م ، ص 23

[3] . نور الدين هرمز ، التخطيط والتنمية السياحية ، مجلة تشرين للدراسات والبحوث العلمية ، سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية ، المجلد رقم 28 ، العدد رقم 3 ، دمشق 2006 ، ص 14 م

[4] . عبد الحميد المقصبي وآخرون ، تقييم تنافسية قطاع السياحة في ليبيا ، ورقة عمل منشورة على شبكة المعلومات الدولية
ص 4

[5] . عبدالله محمد الحمدان الغامدي ، نحو تنمية أكثر فعالية في مدينة جدة . طروحات مستندة إلى تحليل خصائص ورغبات السواح ، مجلة الملك عبدالعزيز للعلوم الهندسية ، المجلد 14 . العدد 1 ، الرياض 2003 م، ص 81

[6] . صلاح خربوطللي ، مرجع سابق ، ص 15

[7] . آزاد محمد أمين النقشبندي ، مرجع سابق ، ص 92

[8] . خالد مقابلة ورفاه حداد ،إدراك المجتمعات المحلية لدور المرشد السياحي الأردني في التنمية السياحية ، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية ، المجلد 1 ، العدد 1 ، عمان 2008 م ، ص 114

[9] . الهيئة الوطنية للمعلومات والتوثيق ، الكتاب الإحصائي لسنة 2008 م ، ص 251

[10] . عبد الحميد المقصبي وآخرون ، مرجع سابق ، ص 2

[11] . . الهيئة الوطنية للمعلومات والتوثيق ، الكتاب الإحصائي 2008 م ، منشورات الهيئة الوطنية للمعلومات والتوثيق ، طرابلس 2009 م ، ص ص 319 – 324

[12] . الهيئة الوطنية للمعلومات والتوثيق ، الكتاب الإحصائي 2008 م مرجع سابق ، ص ص 319 – 320

[13] . الهيئة الوطنية للمعلومات و التوثيق، التقرير الوطني للتنمية البشرية 2002 م، طرابلس 2002 م الطبعة الأولى ص ، ص 42 ، 43

[14] . لبنى محمود محمد عجعج ، تخطيط وتنمية السياحة التراثية في مدينة نابلس ، رسالة ماجستير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس 2007 م ،ص 21

[15] . مصلحة التخطيط العمراني ، السياسة المكانية في ليبيا (2006 – 2030 م) ، تقرير منشور ، منشورات مصلحة التخطيط العمراني ، طرابلس ،2007 م ،ص 87

[16] . زكريا طاحون ، إدارة البيئة نحو الإنتاج الأنظف ، سلسة صون البيئة ، جمعية المكتب العربي الحديث للبحوث والبيئة ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، 2005 م ، ص 11

[17] . عبدالحميد المقصبي و آخرون ، مرجع سابق ، ص 6

[18] . عبدالمنعم أحمد شكري السعيد ، التنمية المستدامة ما بين المفهوم والتطبيق . دراسة تحليلية مقارنة للفترات (80 . 90 . 1995 م) ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الهندسة . جامعة القاهرة ، الجيزة 1999 م ، ص 274

[19] . الهيئة الوطنية للمعلومات والتوثيق ، الكتاب الإحصائي 2008 م ، مرجع سابق ، ص ص 320 – 323

[20] . شبكة المعلومات الدولية ، موسوعة ويكيبيديا ، www.wekibidia

المضامين الاجتماعية للسلطة السياسية

د. كريم سيد كنبار
أستاذ مشارك
قسم علم الاجتماع – كلية الآداب بني وليد

المضامين الاجتماعية لظاهرة السلطة السياسية

د. كريم سيد كنبار
قسم علم الاجتماع – كلية الآداب بني وليد

المقدمة

ربما لم تشغل قضية ما بال المفكرين والسياسيين، على حد سواء ، مثلما فعلت ظاهرة السلطة السياسية ، فقد انشغل بها الفكر الإنساني عامة والفكر السياسي– الاجتماعي على وجه التحديد، بغية تحليلها وبيان طبيعتها ومضمونها، وكانت على الدوام محط أنظار وآمال السياسيين الذين لم يدخروا جهدا في محاولة منهم للتمسك بها وبالتالي التحكم ، من خلالها، بسلوك الآخرين.

ومما ساهم في أتساع وتعقد هذا الاهتمام اختلاف الرؤى والتصورات الفكرية حول تحديد ماهية السلطة السياسية وما هي أهدافها وهل هناك قيود تحد من إرادتها.

وفيما يتعلق بالسياسيين فإن الصورة كانت أكثر تعقيدا فخلال التاريخ الإنساني طرحت العديد من النماذج للأنظمة السياسية والتي عكست اختلاف مصالح وأهداف القوى والحركات السياسية فيما بينها من جهة وتباين رؤيتها حول طبيعة "الحكم الصالح" من جهة أخرى.

ولاشك في أن معيار الصلاحية هنا يتحدد في ضوء ارتباط السلطة بمصالح المجتمع ومدى تمثيلها للإرادة العامة وهو العنصر الذي افتقدته أغلب التجارب السياسية السابقة.

من هنا فإن الهدف الأساسي لهذا البحث هو التأصيل النظري لظاهرة السلطة السياسية وبيان مضامينها الاجتماعية والتي تعد أهم المرتكزات الأساسية لبناء الدولة الحديثة.

وقد قسم هذا البحث بالإضافة إلى المقدمة والخاتمة إلى ثلاث فقرات : الأولى تتعلق بالتأصيل النظري لظاهرة السلطة السياسية، والثانية تبحث في بعض المفاهيم المرادفة لمفهوم السلطة، أما الثالثة فتبحث في الإبعاد الاجتماعية لظاهرة السلطة، معتمدين في ذلك على طروحات المنهج الوظيفي الذي ينظر إلى السلطة كآلية لتحقيق غايات اجتماعية .

أولا: التأصيل النظري لظاهرة السلطة

1- الدلالة اللغوية والاصطلاحية:

غالبا ما تقترن الدلالة اللغوية لمفهوم السلطة في الثقافة العربية بالقوة والسيطرة والتسلط ،إذ جاء في لسان العرب لابن منظور أن السلطة هي إسم من "السلاطة" وهي: القهر، وقد سلطه اللّه فتسلط عليهم[1]، ونجد نفس هذا المعنى في قاموس "الهادي" لحسن سعيد الكرمي الذي ورد فيه أن السلطة هي القدرة والملك[2].ويشير الفعل منها إلى التسلط ومنه: تسلط الأمير على البلاد حكمها وسيطر عليها، وتسلط القوي على الضعفاء: تغلب عليهم وقهرهم، وتسلط تمكن وتحكم، وسلط الله عليهم سلطاناً جباراً: غلبه عليهم وجعل له عليهم السطوة والتغلب والقهر[3].

أما الدلالة الاصطلاحية لمفهوم السلطة فلا تخرج كثيرا عن معناها اللغوي رغم ان هناك محاولات لتوسيع دائرتها الاصطلاحية من خلال تعدد صور ممارسة السلطة ،وتبرز في هذا الخصوص محاولة جميل صليبا في معجمه الفلسفي الذي أعطى للسلطة صورا متعددة منها:

أ- السلطة النفسية أو السلطان الشخصي: وتعني قدرة الإنسان على فرض إرادته على الآخرين لقوة شخصيته وثبات جنانه، وحسن إشارته ،وسحر بيانه.

ب- السلطة الشرعية، وهي السلطة المعترف بها في القانون كسلطة الحاكم و الوالد والقائد.

ج- السلطة الدينية وهي السلطة المستمدة من نزول الوحي على الأنبياء والرسل وقرارات المجامع المقدسة واجتهاد الأئمة[4].

وفي هذا الإطار أيضا ورد في الموسوعة العربية العالمية أن: السلطة في العلوم الاجتماعية تعني: قدرة أشخاص أو مجموعات على فرض إرادتهم على الآخرين، إذ يستطيع الأشخاص ذوو

---

[1] ابن منظور ،قاموس لسان العرب،ج7، دار المعارف، بيروت ،د ت،ص3120.

[2] حسن سعيد الكرمي، الهادي قاموس عربي- عربي، دار لبنان للطباعة ،بيروت،1992،ص373.

[3] المرجع السابق،ص372.

[4] جميل صليبا، المعجم الفلسفي،ج1 ،دار الكاتب اللبناني،بيروت،1982،ص670.

النفوذ، إنزال عقوبات، أو التهديد بها، على أولئك الذين لا يطيعون أوامرهم أو طلباتهم، وتكاد السلطة تكون موجودة في كل العلاقات الإنسانية[5].

إن هذه الدلالة اللغوية والمفاهيمية لمصطلح السلطة انسحبت أيضا على رؤية المفكرين لظاهرة السلطة السياسية التي ارتبطت في الذهن العربي بالأمر والطاعة والحاكم والمحكوم لتعكس جبروت الدولة، وعلوية الحاكم، وانقياد الخاضعين له دون التفات جدي بجوانبها التنظيمية أو الاجتماعية، فقد جاء في الموسوعة السياسية أن السلطة هي " المرجع الأعلى المسلم له بالنفوذ أو الهيئة الاجتماعية القادرة على فرض إرادتها على الإرادات الأخرى بحيث تعترف الهيئات الأخرى لها بالقيادة والفصل وبقدرتها وبحقها في المحاكمة وإنزال العقوبات وبكل ما يضفي عليها الشرعية ويوجب لها الاحترام"[6].

ويودع هذا التعريف السلطة بيد الدولة التي" لا تعلوها سلطة في الكيان السياسي ويتجسد ذلك من خلال امتلاك الدولة لسمة السيادة ،لأنها مصدر القانون ومحتكرة حق امتلاك وسائل الاكراه[7] أو في أفضل الأحوال تملك حق "الإجبار الشرعي" الذي من خلاله فقط يمكن التمييز بين الحاكم والمحكوم بين الأمر والطاعة[8].

ومن جانبه يعرف أحمد زكي بدوي السلطة "أنها القدرة على التأثير، وهي تأخذ طابعاً شرعياً في إطار الحياة الاجتماعية، والسلطة هي القوة الطبيعية، أو الحق الشرعي في التصرف، أو إصدار الأوامر في مجتمع معين، ويرتبط هذا الشكل من القوة بمركز اجتماعي يقبله أعضاء المجتمع بوصفه شرعياً، ومن ثم يخضعون لتوجيهاته وأوامره وقراراته"[9].

وفيما يتعلق بمعالجة التراث الفكري الغربي لمصطلح السلطة نجد أن أغلب المفكرين الغربيين يؤكدون بأن العلوم السياسية تتضمن دراسة السلطة وما يتصل بها من علاقات تفاعلية ، حيث أنهم يصلون إلى تعاريف واسعة بهذا المعنى ، أهمها تعريف "لاسوول " و الذي عرف السلطة بأنّها "

---

[5] الموسوعة العربية العالمية، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، ج13، بيروت، 1996، ص55.

[6] عبد الوهاب الكيالي وآخرون، موسوعة السياسة ،ج3، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ،د،ت،ص215.

[7] المرجع نفسه،ص215.

[8] صادق الأسود، علم الاجتماع السياسي، مطبعة الإرشاد، بغداد، 1973، ص63.

[9] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1978، ص243.

تعني واقعة المساهمة في اتخاذ القرارات "[10] أما الأمريكي روبرت دال فيعرف السلطة بأنّها: "الطاقة التي يستخدمها أي شخص للحصول على شيء ما من آخر لم يكن ليحصل لولا ذلك التدخل"[11].

ومن جانبه يعرّف ماكس فيبر السلطة بأنها احتمال أن تطاع قيادة ما من قبل جماعة معينة ويرى فيبر أيضا إن القهر و الإلزام لا يمكن أن يمارس إلاّ في محيط محدد من النشاطات قصد الوصول إلى غاية معينه تختلف باختلاف النشاط ، فمثلاً إن ظواهر السلطة في القطاع الاقتصادي هي وسائل لخدمة غاية و هي إرضاء الحاجات المادية و زيادة الموارد ، بينما السلطة السياسية فغايتها استمرارية أو ديمومة الفئة التي تمارس السلطة ، فالسيطرة التي هي من ميزة السلطة السياسية تتجلى معها بوضوح أكثر من غيرها ، ذلك أنها تحتكر لنفسها فقط ممارسة القهر أو الجبر الجسدي ، وعليه فإن أي تجمع منظّم سياسياً يملك في الواقع احتكارية القهر أو الجبر المشروع و لا يتميز إلاّ بهذه الخاصية ، و لم ينس فيبر التحولات التاريخية إذ يؤكد على أن الدولة الحديثة و حدها تملك بالطريقة الأكثر وضوحاً و الأكثر صراحة احتكار القهر أو الجبر المشروع فوق إقليمها ، و بناء عليه يعرف فيبر النظام السياسي أو الدولة المعاصرة كما يلي : " يجب أن ننظر إلى الدولة المعاصرة باعتبارها مجموعة إنسانية حيث أنها داخل حدود معينه تحتكر و لحسابها الخاص حق استعمال العنف الجسدي المشروع[12].

مع ذلك فإن فيبر عندما يشرعن حق السلطة السياسية بالسيطرة على الأفراد فإنه يبرر ذلك بالمحافظة على قوة التنظيم الاجتماعي من خلال تعزيز دور المؤسسات الرسمية (التنظيم الرسمي) الذي من شأنه ضبط السلوك الفردي والجماعي.

ويبدو هذا الطرح مخالفا كليا لما ذهب إليه ماركس في رؤيته حول السلطة وعلاقتها بالسيطرة ، فانطلاقا من تحليله الطبقي الذي وظفه لتفسير كل مظاهر الحياة السياسية والاجتماعية وجد ماركس إن السلطة وما يرتبط بها من علاقات قوة وخضوع هي انعكاس للعلاقات الصراعية بين الطبقات الاجتماعية المختلفة وبالتالي فان الطبقة المسيطرة هي تلك التي استطاعت أن تسيطر على النظام السياسي وان تفرض سيطرتها على الآخرين بغية حماية مصالحها الطبقية، بمعنى آخر أن السلطة السياسية في حقيقة الأمر هي أداة بيد الطبقة الرأسمالية لفرض إرادتها واستغلالها للطبقات الكادحة

---

[10] Lasswell and Kaplan: Power and Social Enquiry, 1950, P70.
[11]) Robert A .Dahl Preface to Democratic Theory, 1956, P13.
[12] H.H .Girth and C. Wright Mills :From Max Weber: Essays in Sociology .New York, Oxford University Press, 1958, P180.

وهو ما يدفع هذه الطبقات إلى مقاومة سيطرة الطبقة الرأسمالية بمختلف الوسائل المتاحة بما فيها وسائل العنف والثورة[13].

ثانيا: بعض المفاهيم المرادفة لمفهوم السلطة:

هناك العديد من المفاهيم التي تستخدم، بوعي أو بدونه، مع مفهوم السلطة بمضامينها السياسية والاجتماعية ومن هذه المفاهيم:

1-مفهوم السيطرة:

يطلق تعبير السيطرة للدلالة على وجود فرد أو أكثر أقوى من الأفراد الآخرين الأعضاء في جماعة اجتماعية معينة، والذين يفرضون على هؤلاء الآخرين وجهة نظرهم في تسيير الشؤون العامة للجماعة[14]، وهي بهذا المعنى واقعة مادية تستند الى اختلال الموازنة بين قدرات الأفراد أو الجماعات الفكرية أو الاقتصادية أو الاجتماعية بحيث تعطي للطرف المتفوق القدرة على السيطرة على الآخرين والتحكم في سلوكهم.

إن هذا الفهم لظاهرة السيطرة يجعل منها تدور بين المحكومين وليس بين الحاكمين ،إلا أن هذا القول لا يمنع من أن تمارس السيطرة على مستوى السلطة السياسية فغالبا ما تحاول الطبقات المسيطرة اجتماعيا واقتصاديا من فرض سيطرتها السياسية أيضا وهذا ما يدفع الطرف أو الأطراف التي تتحمل وطأتها الى مقاومتها والعمل على إيجاد توازنات جديدة في العلاقة بين الأطراف المتنافسة.

ومع أن السيطرة تبدو متداخلة بالسلطة إلا أن هناك العديد من الفروق بينهما، فالسلطة في جوهرها ظاهرة تنظيمية لابد من وجودها في المجتمع السياسي المنظم ، وهي قائمة على الشرعية وعلى رضا وقبول الأفراد بوجودها، في حين أن السيطرة تنجم عن الصراع بين القوى الاجتماعية المختلفة وهي تقوم، في الغالب، على القوة وليس على الرضا المجتمعي.

---

[13] كارل ماركس، فريدريك أنجلز، في الاستعمار، ترجمة فؤاد أيوب، دار دمشق للطباعة، دمشق، د.ت، ص 133.

[14] صادق الأسود، مرجع سابق، ص67.

2- مفهوم النفوذ:

يشكل التداخل بين مفهومي السلطة والنفوذ جانباً من الإشكالية اللغوية لمفهوم السلطة بصورة عامة. وإذا كانت السلطة هي القدرة على الإخضاع، في صيغتها الأدبية، فإن التداخل مع مفهوم النفوذ يصبح أمر لا مفر منه فالنفوذ هو الاستطاعة والقدرة على التأثير في سلوك الآخرين بعمل متعمد ومقصود، وإذا كانت السلطة تعتمد على القوة فإن النفوذ يقوم على الإقناع

كما أنه يعبر عن ترابط العلاقات الاجتماعية ومدى توافر عنصر الثقة فيها وكذلك وجود مصلحة مشتركة بين طرفي العلاقة.

أضف الى ذلك أن السلطة قد تستعين بالنفوذ لتعزيز قوتها وسيطرتها من خلال الارتكان الى المزايا الشخصية التي تتمتع بها القيادات السياسية وهو الأمر الذي يحدث خارج نطاق السلطة السياسية أيضا.

3- مفهوم القوة:

كثيرا ما يتم الربط بين القوة والسلطة التي تسعى الى إقرار النظام والأمن الاجتماعي من خلال استخدام وتوظيف مختلف مقومات القوة المادية والمعنوية، والسلطة في التنظيم الاجتماعي والسياسي الحديث هي الجهة الوحيدة المخولة قانونا بامتلاك وسائل القوة الشرعية وهي تعكس عدم تماثل او تكافؤ الأطراف الداخلة في علاقات القوة لصالح سلطة الدولة.

ومع هذا التداخل إلا أن هناك حدودا وفواصل بين القوة والسلطة فالسلطة في جوهرها هي امتلاك الحق الشرعي في توجيه سلوك الآخرين أي أنها علاقة شرعية، أما القوة فتعكس اختلال علاقات القوة لصالح الطرف الأقوى أي أنها علاقة واقعية وهي "عندما تمارس خارج نطاق السلطة الشرعية تصبح ظلما واستبداد وتسلط"[15].

---

[15] جاك مارتيان، الفرد والدولة ، ترجمة عبد الله أمين ،مكتبة الحياة، بيروت،1962، ص146.

4- مفهوم التسلط:

يرتبط مفهوم التسلط بالعديد من المفردات التي تعبر عن ممارسات لصور شتى من القسر، والشدة، والتعسف، والاضطهاد، والعبودية، والإكراه، والاستبداد، والتي تعبر بمجملها عن نزوع السلطة نحو تبني سياسات قمعية تسلطية في علاقاتها مع المحكومين[16].

وعمليا تكون السلطة السياسية سلطة استبدادية عندما توظف أدوات القمع المادي للحصول على الطاعة من المحكومين، وعندما تستخدم المصلحة الخاصة للقابضين على السلطة، وهي على نقيض مع السلطة الديمقراطية التي توظف لخدمة عامة الناس.

وفي ظل أجواء التسلط يتم الانفراد بالسلطة، و تنعدم الشرعية القانونية أو الدستورية، وتغيب إمكانيات الحوار، وتنعدم المشاركة الجماهيرية وهي المظاهر التي تعج بها الحياة السياسية في العديد من دول العالم.

ثالثا: الأبعاد الاجتماعية لظاهرة السلطة السياسية:

من خلال استعراض مفهوم السلطة والمفاهيم التي علقت به يتضح أن السلطة السياسية اقترنت على الدوام بالسيطرة والقوة والتسلط والذي يمارس من قبل شخص ما أو فئة ما على أغلبية الناس متخذة بذلك صور شتى منها صور العنف تارة أو صور القانون تارة أخرى وهو الأمر الذي جعل السلطة تبدو، كظاهرة ، على إنها أداة قمعية مسخرة لخدمة الحاكم ومسلطة على رقاب المحكومين وهو الأمر الذي يستوجب إعادة تصويب مفهوم السلطة السياسية بالتأكيد على مضامينها الاجتماعية تلك المضامين التي تراجعت في خضم الممارسة السياسية سواء تلك التي اعتمدت من قبل الأنظمة الاستبدادية أو تلك التي تشدق بها الفكر الغربي أو التي أنتجها الفكر الماركسي.

إن هذا المفهوم للسلطة السياسية ينظر الى السلطة السياسية باعتبارها ضرورة اجتماعية أملتها طبيعة الوظائف والاعتبارات التي تتعلق بالسلطة باعتبارها أداة لخدمة المجتمع وهو الأمر الذي يمكن تناوله في ضوء النقاط التالية:

---

[16] علي أسعد وطفة، بين السلطة والتسلط: دراسة تحليلية، مجلة الفكر السياسي ،دمشق ، اتحاد الكتاب العرب، العدد(131)، صيف1998، ص ص92-98.

1-الوظيفة التنظيمية للسلطة السياسية:

إن كل الآراء التي تناولت ظاهرة السلطة تتفق على أن السلطة ظاهرة ضرورية للمجتمع تلك الضرورة التي تستمد مبرراتها من مسوغات تنظيمية كون السلطة هي الجهة الوحيدة القادرة ، بحكم القانون وامتلاكها لأدوات الضبط الاجتماعي ، على فرض التنظيم الاجتماعي الذي يعد احد الشروط الأساسية للوجود الاجتماعي ، اذ لا يمكن تصور استمرارية الحياة الإنسانية دون قدر من التنظيم الاجتماعي الذي من شأنه تنسيق وتنظيم العلاقات الاجتماعية وهو ما يستوجب وجود سلطة لفرض التنظيم والعمل على حمايته، بل أن التطورات التي شهدها الاقتصاد العالمي مؤخرا وخاصة في الولايات المتحدة أكدت الحاجة الى التنظيم الاجتماعي الذي أصبح يغطي مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وغيرها[17].

غير أن معيار نجاعة وفاعلية التنظيم الاجتماعي هذا تتوقف على مدى تمثيله لمصلحة عامة الناس وقدرته على الاستجابة للحاجات الأساسية للمجتمع وليس خدمة المصالح الضيقة للحاكم أو للحزب أو للطبقة.

2- الأمن المجتمعي:

منذ ولادة أفكار هوبز[18] ولحد الآن بقي مبرر وجود السلطة السياسية يتمحور حول تحقيق الأمن بصيغته العسكرية حتى سميت الدولة في بداية ظهورها ب"الدولة الحارسة، أي التي تقوم أساسا بحماية الأمن في الداخل ،وصد العدوان من الخارج[19].

ومع أنه لا أحد يستطيع أن ينكر أهمية هذا النوع من الأمن ، خاصة بعد ارتباط الأمن بالتنمية المنشودة، إلا أن الممارسة العملية للعديد من التجارب السياسية القائمة كشفت أن السلطة تنكرت للأبعاد الاجتماعية والاقتصادية لمفهوم الأمن و أقصرت ذلك على بعده العسكري، بل الأكثر من ذلك أن السلطة حرفت مفهوم الأمن العسكري ليقتصر على حماية الحاكم وتحويل السلطة الى أداة قمع

---

[17] أسامة عبد الله ، تفاصيل خطة أوباما لدعم الاقتصاد الأمريكي:
Http//www.taqrir.org/ showerticle.cfm?id=1186.

[18] حول أفكار توماس هوبز أنظر: إمام عبد الفتاح إمام ،توماس هوبز ، دار التنوع ،بيروت ،1985.

[19] يحيى الجمل، الأنظمة السياسية المعاصرة، دار النهضة ، بيروت، 1969، ص34.

وسيطرة وبالتالي تعظيم الإنفاق العسكري و تحريف مسار التطور التنموي الذي ساهم بدوره في تعقد المشاكل السياسية والاجتماعية والاقتصادية القائمة[20].

من هنا فأن الضرورة تقتضي مراجعة موضوعة الدور الأمني للسلطة بالتأكيد على تعزيز الأمن المجتمعي بأبعاده الاجتماعية والاقتصادية والذي من شأنه التصدي لمختلف التحديات القائمة وليس فقط العسكرية منها.

3- المشاركة السياسية:

ترتبط المشاركة السياسية بطبيعة الأنظمة السياسية وآلية الحكم ونوعية العلاقة بين الحاكمين والمحكومين وأشكال ممارسة السلطة وأهداف تلك السلطة وغاياتها والفلسفة القائمة وراء تلك الأهداف والغايات. لقد كانت السلطة في الماضي تختلف باختلاف أشخاص الحكام ، فهم يجسدون هذه السلطة و يمارسونها على إنها امتياز شخصي يكتسبونه بفضل مواهبهم أو أشخاصهم ولم يكن هناك تمييز بين الحاكم والسلطة[21].

ومع أن هذا الوضع قد تغير في الدولة الحديثة بإيداع السلطة بالدولة وليس بشخص الحاكم، وإيجاد منافذ للمشاركة السياسية ، إلا أن هناك إشكالية جوهرية تتعلق بطبيعة وحدود هذه المشاركة خاصة تلك التي افرزها النظام الديمقراطي الغربي (الديمقراطية التمثيلية أو النيابية) حيث تسود قناعة أن هذا النوع من المشاركة لا يعبر بحق عن إرادة الأمة ، إذ غالبا ما تنتهي هذه المشاركة الجماهيرية عند صناديق الاقتراع فضلا عن خضوع الناخب لتأثير الحملات الانتخابية التي تضلل خياراته السياسية، كما يلاحظ تناقص عدد المصوتين في هذه الحملات مما يعني إن إرادة الأمة هي إرادة ناقصة[22].

---

[20] قدم انهيار الاتحاد السوفيتي (السابق) أنموذجا على صحة هذا القول أنظر: ميخائيل غورباتشوف، البيريستيروكيا، ترجمة خيري عبد الجواد ،دار الشروق، القاهرة، ص8.

21 إمام عبد الفتاح إمام, الطاغية: دراسة فلسفية لصور من الاستبداد، سلسلة عالم المعرفة، رقم(183)مارس 1994، ص17.

[22] وحيد عبد المجيد، الانتخابات الأوروبية وتحولات الديمقراطية المعاصرة، السياسة الدولية، مركز الأهرام، القاهرة، العدد(109)، يوليو1992، ص288.

أما الأنظمة الماركسية فقد أنتجت نمطا خاصا من المشاركة السياسية يقوم على دكتاتورية الحزب الحاكم الذي احتكر لنفسه مزاولة العمل السياسي والسيطرة على السلطة السياسية[23].

من هنا فإن تعزيز مبدأ المشاركة في السلطة يستلزم إعادة النظر بالتجارب السابقة وخلق قنوات حقيقية أمام المواطنين لممارسة السلطة دون واسطة تمثيلية او حزبية.

4- حدود السلطة السياسية:

إذا كان الوجود الاجتماعي المنظم يحتم وجود السلطة السياسية إلا أن السؤال الذي يطرح باستمرار هو ما هي حدود السلطة السياسية أو بعبارة أدق ما هي الحدود التي ينبغي أن تقف السلطة عندها حتى لا تتحول الى نوع من الطغيان والاستبداد وما ضمانات تلك الحدود..؟

إن هذا السؤال يجد تبريره في تحول السلطة السياسية الى قوة مادية قاهرة بغية إرغام الآخرين على الطاعة الأمر الذي أسهم في خلق فجوة وجفاء بين الحاكمين والمحكومين وأدى الى تفشي ظواهر اللامبالاة والسلبية والإحباط والاغتراب وتنامي الشعور بالسخط على الدولة ومؤسساتها وخاصة لدى جيل الشباب الذي أصبح يعيش أزماته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الطاحنة.

ولعل الأحداث التي شهدتها، ولا تزال ، العديد من الدول العربية والتي اصطلح على تسميتها ب(الربيع العربي) تعكس، ولاشك ، عمق الفجوة القائمة بين مؤسسة السلطة من جهة ومحيطها الاجتماعي من جهة أخرى لاسيما وان تلك الأحداث اتخذت في كثير من الأحيان طابعا عنيفا سواء بلجوء مؤسسات السلطة الى توظيف وسائل القمع المادي لإرغام شعوبها على الاستكانة وإلزامهم بتقديم ولاء الطاعة العمياء أو دفع تلك الشعوب الى الوسائل العنفية لإحداث التغيرات المطلوبة[24].

من هنا فإن إعادة تصويب مؤسسة السلطة يستوجب تفعيل أسسها النفسية والاقتصادية والاجتماعية والتاريخية والانفتاح على محيطها الاجتماعي وبما يفضي الى تحقيق العدالة الاجتماعية و تعزيز التفاعل بين المجتمع من جهة والنسق السياسي من جهة أخرى.

---

23 إبراهيم سعد الدين، أزمة النظام الاشتراكي، كتاب الأهالي، القاهرة، 1989، ص25.

[24] حول أحداث الربيع العربي أنظر:

. سعيد رفعت، الثورات العربية بين نزعات الإحباط وإرادات الصمود، مجلة شؤون عربية ، العدد،149، ربيع 2012، ص ص 125.

. المصيدة الانتقالية، لماذا تتعثر الدول في فترات ما بعد الثورات العربية، ملف السياسة الدولية، العدد، 188، أبريل2012، ص ص87.50.

الخاتمة

لقد سعى هذا البحث الى دراسة المضامين الاجتماعية لظاهرة السلطة السياسية تلك الظاهرة التي حظيت باهتمام الفكر الإنساني عامة والفكر السياسي- الاجتماعي على وجه التحديد، خاصة بعدما اتخذ الجدل بشأنها رؤى فكرية وتطبيقات عملية ناصرت هذا النموذج أو ذاك من التجارب السياسية القائمة.

ومع أن الأصل في ظاهرة السلطة السياسية هو أنها أداة تنظيمية أملتها طبيعة العلاقات الاجتماعية نفسها، إلا أن الممارسة العملية للعديد من التجارب السياسية القائمة أملت عليها سمات مغايرة لطبيعتها الأولى حيث اقترنت السلطة السياسية بالعديد من المفاهيم التي علقت بها ومنها مفهوم السيطرة والنفوذ والقوة والتسلط.

وبهدف تصويب مفهوم السلطة سياسيا واجتماعيا كان لابد من التركيز على عناصره الأولى من خلال النظر الى السلطة السياسية كضرورة اجتماعية تسعى لتحقيق الأمن المجتمعي وتفعيل المشاركة السياسية وتعظيم جوانبها الاجتماعية والاقتصادية والنفسية والتاريخية.

المصادر والمراجع:

أولا: الكتب العربية:

(1) ابن منظور، قاموس لسان العرب،ج7،دار المعارف، بيروت، د .ت.

(2)إبراهيم سعد الدين، أزمة النظام الاشتراكي، كتاب الأهالي، القاهرة، 1989.

(3)أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت،1978.

(4)الموسوعة العربية العالمية، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع،ج13،بيروت،1996.

(5)إمام عبد الفتاح إمام ،توماس هوبز ، دار التنوع ،بيروت ،1985.

(6)جاك مارتيان، الفرد والدولة ،ترجمة عبد الله أمين ، مكتبة الحياة، بيروت، 1962.

(7)جميل صليبا، المعجم الفلسفي،ج1، دار الكاتب اللبناني، بيروت،1982..

(8) حسن سعيد الكرمي، الهادي قاموس عربي- عربي، دار لبنان للطباعة، بيروت،1992.

(8)صادق الأسود، علم الاجتماع السياسي، مطبعة الإرشاد، بغداد، 1973.

(9)عبد الوهاب الكيالي وآخرون، موسوعة السياسة ،ج3، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، د.ت.

(13)كارل ماركس، فريدريك أنجلز، في الاستعمار، ترجمة فؤاد أيوب، دار دمشق للطباعة، دمشق، د.ت.

(14) ميخائيل غورباتشوف، البيريستيروكيا، ترجمة خيري عبد الجواد ،دار الشروق، القاهرة،1989.

(15)يحيى الجمل، الأنظمة السياسية المعاصرة، دار النهضة، بيروت،1969.

ثانيا: البحوث والدراسات:

(1) المصيدة الانتقالية، لماذا تتعثر الدول في فترات ما بعد الثورات العربية، ملف السياسة الدولية، العدد، 188، أبريل2012.

(2)إمام عبد الفتاح إمام، الطاغية: دراسة فلسفية لصور من الاستبداد سلسلة عالم المعرفة، رقم (183) مارس 1994.

(3) سعيد رفعت، الثورات العربية بين نزعات الإحباط وإرادات الصمود، مجلة شؤون عربية، العدد،149، ربيع 2012.

(4)علي أسعد وطفة ، بين السلطة والتسلط: دراسة تحليلية، مجلة الفكر السياسي ،دمشق ، اتحاد الكتاب العرب، العدد (131) ، صيف1998.

(5)وحيد عبد المجيد، الانتخابات الأوروبية وتحولات الديمقراطية المعاصرة، السياسة الدولية، مركز الأهرام، القاهرة، العدد (109)، يوليو1992.

ثالثا: الكتب الأجنبية:

(12)H.H .Garth and C.Wright Mills: From Max Weber: Essays in Sociology .New York, Oxford University Press, 1958.
(10)Lasswell and Kaplan: Power and Social Enquriy, 1950.
(11)Robert A. Dahl Preface to Democratic Theory, 1956.

رابعا: مواقع الشبكة الدولية:

(1) Http//www.taqrir.org/showerticle.cfm?id=1186.

تكوين المعلم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة

د. محمود عبد حميد العابدي العيساوي
كلية الآداب / بني وليد – جامعة الزيتونة

تكوين المعلم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة

د. محمود عبد حميد العابدي العيساوي
كلية الآداب / بني وليد – جامعة الزيتونة

"لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى المعلمين فيه"

(روي شنغ)

مقدمـــــة:

إن نجاح العملية التعليمية في أي نظام تعليمي يتوقف على مدى فاعلية مدخلات هذا النظام ، وتمثل مواصفات المعلم وآلية إعداده وتكوينه أحد أهم تلك المدخلات باعتباره العنصر المنشط للعملية والمتغير الرئيس فيها ، والذي يتوقف على نشاطه وفعاليته نجاح العملية التعليمية وبلوغ أهدافها ، فمهما بلغت كفاءة المقررات الدراسية والمعامل والوسائل التعليمية والمباني المدرسية وطرائق التدريس رغم أهميتها فإنها تبقى محدودة الأثر ما لم يكن هناك معلم ذو كفايات تعليمية وسمات شخصية متميزة يستطيع من خلالها كسر عادة التبعية عند التلاميذ وتشجيعهم على الاستقلال الفكري وتوسيع مفاهيمهم ومداركهم وتهذيب شخصياتهم وتنمية قدراتهم العقلية والعمل على توجيههم وإرشادهم وتأمين الأجواء المناسبة لمشاركتهم في التعامل والتفاعل مع بيئة متغيرة وهذا لا يتأتى إلا من خلال الاهتمام الجدي باليات إعداد المعلم وتكوينه.

إن عملية تكوين المعلم بشقيه الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثنائها إحدى الموضوعات الرئيسية التي شغلت ومازالت تشغل المتخصصين والمهتمين بشئون التربية والتعليم في الكثير من دول العالم، وما زال تكوين المعلم محورا أساسيا تعقد من أجله الندوات والمؤتمرات الوطنية والإقليمية والعالمية، وقد أجريت العديد من الدراسات حول هذا الموضوع وأجمعت على ضرورة مراجعة برامج إعداد وتكوين الملمين ، وما البحث الحالي إلا محاولة علمية باتجاه تسليط الضوء على برامج إعداد المعلم المتبعة مقارنة ببرامج إعداد المعلم في الدول المتقدمة والرائدة ، من اجل الرفع من كفاءة هذه البرامج بما ينسجم مع الاتجاهات التربوية المعاصرة .

الفصــل الأول

مشكلة البحث وأساسياته

أولاً : مشكلة البـــــحث

على الرغم من التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة ، وبالرغم من التغيرات في أهداف التربية التي فرضت على المعلم أدوار جديدة ومتجددة لازال النظام التربوي في معظم مجتمعات العالم العربي مقيداً بآليات وضوابط قديمة حتى أصبح عاجزاً عن مواكبة ما يحدث حوله من تغيرات، فالمعلم التقليدي هو الصيغة الغالبة في الأنظمة العربية للتعليم، وهو الناقل للمعرفة والمصدر الوحيد لها هدفه إيصال المادة العلمية من الكتب المدرسية إلى المتعلمين والتأكد من حسن استيعابهم واستظهارهم لها، وهو غير مساهم في تخطيط المناهج الدراسية، ولا يعرف من وسائل التقويم المتنوعة إلا الاختبارات، ولا يزال تحت مطرقة كثافة المادة العلمية وسندان الوقت الضاغط الممثل بزمن حصة الدرس، أضف إلى ذلك الآليات المعتمدة في إعداد المعلم وتدريبه ، ففي الوقت الذي تهتم به المجتمعات المتقدمة بعملية تكوين المعلم من خلال وضع معايير دقيقة لاختيار الطالب المعلم ، واعتماد برامج علمية متكاملة ورائدة لإعداده قبل الخدمة وتدريبه في أثنائها ، نجد أن مؤسساتنا التربوية المكلفة بإعداد المعلم تعاني الكثير ابتداءً من شروط القبول المتدنية التي تكاد تصل إلى حد اللاشروط مروراً بالبرامج المعتمدة في الإعداد وطرق تنفيذها ومتابعتها، ناهيك عن قلة دورات التدريب في أثناء الخدمة والتي نحن بأمس الحاجة لها لوجود أعداد كبيرة من المعلمين غير المؤهلين فرضتهم الحاجة الشديدة الناتجة من الزيادة الكبيرة في عدد الملتحقين بالمدارس نتيجة للتزايد السكاني وتطبيق شعار التعليم للمجتمع ،كما أن تدني دخل المعلم المادي ومكانته الاجتماعية وفقدان مهنة التعليم قدسيتها بحيث أصبح الناس ينظرون إلى المعلم وكأنه شخص عادي وإلى مهنة التعليم بأنها مهنة يمكن لأي شخص مزاولتها مما أثر سلباً على سير العملية التربوية.

مما سبق يحتم علينا وقفة جادة وصادقة من أجل إعادة النظر بالمعلم وظروفه وتشريعات مهنة التعليم وآليات تكوين المعلم وسياقاتها من حيث الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثناء الخدمة لجعله عنصراً فاعلاً ومساهماً في التغير الحضاري والتقدم المجتمعي، وعليه فإن مشكلة البحث الحالي تتحدد في البحث عن آليات تكوين المعلم التي تتناسب والاتجاهات التربوية المعاصرة وبيان الشروط اللازمة والكفايات التعليمة الواجب توفرها في المعلم لنجاحه في مهنة التعليم .

ثانياً : أهمية البحـــــث

تأتي أهمية البحث الحالي من:

1. **أهمية مهنة التعليـــــم:** باعتبارها المسؤولة عن إرساء التجديد والتغيير وبناء المجتمع العصري القادر على مواجهة التحديات المحيطة به ومواكبة تطورات العصر الذي ينتمي إليه، فالنهوض بمهنة التعليم هو الأساس الصحيح الذي يستند إليه النهوض بالمهن الأخرى فهي أم المهن.

2. **أهميـــــــة المعلم:** باعتباره عنصراً فاعلاً ومؤثراً في تحقيق أهداف التربية وحجز الزاوية في أي إصلاح أو تطوير تربوي، فهو المصدر الأول للبناء الحضاري والاقتصادي والثقافي للأمم من خلال إسهاماته الحقيقية في بناء الإنسان والحراك الاجتماعي.

وهو المدير التنفيذي للعملية التعليمية والمسؤول الأول عن نجاحها أو فشلها فهو يلعب دوراً خطيراً في حياة الفرد والأمة ومستقبلهما.

ويذكر(محمد متولي غنيمة ، 1996 : ص10) أن أهمية المعلم عبرت عنه نظرية رأس المال البشري التي تنص على أنه كلما نجح المعلم في زيادة المستويات التعليمية لأبناء الأمم كلما ارتفعت معها مستويات المعرفة ومن ثم ترتفع مستويات الإنتاج القومي العام والذي بدوره ينعكس على زيادة مستويات دخل أبناء الأمم وتحقيق الرفاهية الاجتماعية.

وأجمع رجال التربية أن أي إصلاح مستهدف للأمة لتعديل مسارها بغية تقدمها إنما ينطلق من البصمات التي يتركها المعلم على سلوكيات تلاميذه وأخلاقهم واتجاهاتهم وتفكيرهم

3. يسلط الضوء على مسألة في غاية الأهمية وهي تكوين المعلم بجانبيه الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثناء الخدمة من خلال بيان المفاهيم المتعلقة به وتشخيص جوانب الخلل والمشاكل التي تعترض إعداد المعلم، ومحاولة الحد منها من خلال الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة التي قطعت شوطاً كبيراً في هذا المجال.

4. يتماشى هذا البحث مع الدعوات المخلصة من قبل المتخصصين والعاملين في مجال التربية والتعليم والهادفة إلى مراجعة واقع إعداد وتدريب المعلم من أجل النهوض بواقعنا التعليمي .

ثالثاً : أهداف البحـــــــث:

يهدف البحث الحالـي إلى :

1. التعرف على الشروط والمتطلبات اللازمة الواجب توفرها بالمعلم لنجاحه بالمهنة .
2. التعرف على الآليات المتطورة لإعداد المعلم وتدريبه .
3. الإطلاع على نماذج تكوين المعلم في عدد من المجتمعات المتقدمة .
4. تقديم مقترحات لتطوير آليات تكوين المعلم بشقيه الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة .

أسئلة البحث : لتحقيق أهداف البحث الحالي طرحت التساؤلات التالية:

س1: ما هي الشروط والمتطلبات اللازمة الواجب توفرها بالمعلم لنجاحه بمهنته ؟

س2: ما هي آليات إعداد وتكوين المعلم بشقيه : الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثنائها ؟

س3:ما هي آليات تكوين المعلم في المجتمعات الرائدة والمتقدمة في إعداد المعلمين ؟

س4: ما هي التصورات اللازمة لتطوير آليات تكوين المعلم وفق الاتجاهات التربوية المعاصرة؟

رابعاً : مفاهيم البحـــــــث

1. **تكوين المعلـم** : هو نظام تعليمي متكامل هادف يكون بقسمين الأول تأسيسي ويتم فيه اختيار وإعداد الطالب المعلم قبل الخدمة، ويتم في مؤسسات تربوية متخصصة ليصبح معلماً في المستقبل والقسم الثاني تكميلي يأخذ صفة الاستمرارية، ويتم فيه كتحديد الاحتياجات التدريبية المتجددة للمعلم في أثناء الخدمة، ولكل منهما مدخلات ومخرجات تحددها الأهداف التربوية للمجتمع وطبيعة التغيرات العلمية والتكنولوجية .
2. **الاتجاهات التربوية المعاصرة:** وهي تتمثل بأنظمة التعليم الحديثة (التربية المستمرة، التعليم الذاتي، ديمقراطية التعليم، المعرفة الوظيفية، الإعداد القائم على الكفايات التعليمية، التخطيط التربوي، وطرائق التدريس الجديدة:كالتعليم المبرمج والتعليم المفتوح وتكنولوجيا التعليم) ، وهي تدعوا للانتقال بالعملية التربوية من المعلم إلى المتعلم ومن التعليم إلى التعلم ومن حفظ المعلومات إلى كيفية الحصول عليها.

خامساً: منهجية البحث

استخدم المنهج الوصفي التحليلي والذي يهتم بوصف الخصائص العامة وجمع البيانات والمعلومات حول موقف معين. (عبد الله عامر الهمالي ، 1994: ص 96)

الفصـل الثاني

الجانب النظـري للبحث

المبحث الأول : شروط ومتطلبات العمل في مهنة التعليم

لقد اختلف دور المعلم وفق الاتجاهات التربوية الحديثة عما كان عليه بالماضي فالمعلم اليوم هو المسئول الأول عن بناء الشخصية الإنسانية السوية بجميع جوانبها وهذا لا يتأتى من كونه ناقلاً للمعرفة الثابتة لتلاميذه، وإنما من كونه قائداً مجتمعياً يمارس الإرشاد والتوجيه والقيادة والبحث العلمي وأن يكون مستمراً على التعليم والتدريب لمواكبة التغيرات المتلاحقة في مفردات المنهج والطرق والمواد اللازمة للتدريس، إن هذا الدور يشترط متطلبات شخصية وعلمية ومهنية تجعل من يتصدى لهذه المهنة أن يكون أهلاً لها ويمكن تقسيم هذه الشروط والمتطلبات إلى قسمين رئيسين هما :

أولاً: المتطلبات العامــة

وهي مجموعة من المتطلبات تتعلق بالخصائص الصحية والشخصية والخلقية والنفسية التي تعد أساساً لنجاح المعلم في مهنة التعليم حددها (مصطفى عبد السميع ، سهير محمد حوالة ، 2009 : ص 94 – 95) بالاتي :

1. الخصائص الصحيــة

1/1 أن يتمتع بصحة جيدة وأن يكون خالياً من الأمراض التي تعيقه عن أداء عمله بكفاءة.

2/1 أن يكون سليم الحواس يستطيع أن يؤدي دوره التربوي والتعليمي شارحاً سائلاً، مجيباً مرشداً وموجهاً، بكل كفاءة .

3/1 أن يتصف بالحيوية والنشاط .

2. الخصائص الشخصيــة

1/2 **الضمير الحي:** يعد مكوناً من مكونات الشخصية وعاملا أساسيا يدفع المعلم إلى الاجتهاد في أداء واجباته التعليمية على أحسن مستوى يستطيعه ، والمعلم صاحب الضمير الحي لا يهدأ له بال أن هو أهمل في أداء واجباته ،لذلك يقال عن مهنة التعليم أنها مهنة ضمير .

2/2 **الذكاء:** يعد الذكاء أحد أهم السمات الشخصية التي ينبغي توفرها لدى المعلم واعتبر بعض الباحثين أن نسبة الذكاء فوق المتوسط هي شرط ضروري من شروط النجاح في مهنة التعليم .

3/2 **الميل** : يعد ميل الفرد إلى مهنة التدريس من أقوى دوافعه للنجاح فيها، فالفرد عادة، إن مال إلى عمل معين فضل أن يقضي فيه وقتاً طويلاً دون أن يحس من جراء ذلك بسرعة التعب أو الملل ، ولا يدخر جهداً في تنمية مهاراته ومعلوماته في مجال .

4/2 **الثقافة العامة** : امتلاك المعلم لثقافة شخصية عامة تساعده على فهم فلسفة المجتمع وأهدافه وقيمه ومعتقداته وتمكنه من إدراك طبيعة العصر والتحولات والتغيرات التي يشهدها العالم في جميع جوانب الحضارة الإنسانية .

5/2 **أن يكون حسن المظهر نظيفا منظماً:** فالمعلم نموذج لتلاميذه وإهماله لمظهره وعدم تنسيقه لملابسه قد يجعله موضع سخرية لهم وعدم احترامهم له .

3. الخصائص الخلقية

يقول محمد زياد حمدان (1985) في أهمية الخصائص الخلفية للمعلم أن المعلم هو المسئول عن التكوين الخلقي لتلاميذه فهو القدوة والمثل الأعلى في الأخلاق ، والأخلاق كما هو معروف إنما هي تغرس من خلال ممارسات سلوكية يقوم بها المعلم ويتدرب عليها التلاميذ أكثر مما تعلم عن طريق الوعظ والتلقين (محمد زياد حمدان ، 1985 : ص104)

ومن الصفات الخلقية المهمة:

1/3 أن يكون مخلصاً في عمله جاداً فيه ومحباً راغباً فيه .

2/3 أن يكون مرناً عطوفاً في تعامله مع تلاميذه مستوعباً لهم حتى لا ينفرون منه ويجعلهم ملتفين حوله يستطيع من هذه العلاقة أن يؤدي وظيفته كونه موجهاً ومرشداً لكن ينبغي أن لا تصل المرونة والعطف لحد الضعف الذي يفقده احترام تلاميذه له .

3/3 أن لا يظهر تناقضاً بين ما يقول وما يفعل أي أن يتطابق عنده القول مع الفعل، فالمعلم الذي يحث طلبته على الالتزام بالمواعيد مثلاً ويأتي إلى دروسه متأخراً فإنه بهذا التناقض يمحو عشرات المواعظ التي يرددها لهم .

4/3 أن يتصف بالهدوء والوقار الشخصي والتواضع .

5/3 أن يكون متأنياً غير متسرع في إصداره للأحكام .

6/3 أن يكون لسانه طاهراً لا ترد عليه إلا الكلمات النبيلة .

4. الخصائص النفسية

إن الخصائص النفسية شديدة الأهمية لقيام المعلم بواجباته التعليمية ، فاتزان المعلم النفسي وخلوه من الاضطرابات والصراعات النفسية الشديدة، وقدرته على ضبط كل الانفعالات السلبية المتمثلة بالقلق والتوتر، وثقته المعتدلة بنفسه وذكائه الاجتماعي المرتفع وميله المعتدل للانبساط يساعده على الاحتفاظ بطاقته النفسية التي يحتاج إليها للقيام بواجباته بكفاءة، وتتضح أهمية الخصائص النفسية للمعلم لأن مهمته التعليمية تمتد إلى العناية والرعاية بالجوانب الانفعالية والنفسية لتلاميذه، فلا شك أن المعلم الذي يتسم بالسواء النفسي يكون أكثر كفاءة في تحقيق هذه المهمة .

وقد حدد (عبد الستار إبراهيم ،2004 : ص16)) مؤشرات السواء النفسي بالآتي :

1/4 النضوج والمهارة في تكوين شخصية اجتماعية فعالة والدخول في علاقات اجتماعية دافئة وإيجابية على أن تكون مقبولة من الشخص نفسه وغير مرفوضة أو مستهجنة من الآخرين .

2/4 التوافق المهني : والذي يتمثل بالفاعلية في أداء الدور أو الأدوار الاجتماعية المنوطة وأن يكون طبيعياً في سلوكه مع زملائه غير متكلف يحب المهنة التي يؤديها .

3/4 التوافق مع الذات: ويعني الاستبصار بالذات ومعرفة ما فيها من ضعف وقوة وبقدرة على تحقيق الأهداف وما يتبع ذلك من قدرات على تعلم خبرات جديدة، وتوظيف الإمكانيات الفردية لتحقيق الإشباع المعنوي والجسمي .

4/4 قدرة الشخص على أن يتبنى لنفسه فلسفة عامة في الحياة، أي أن تكون له مجموعة من التصورات والقيم والاتجاهات والمعتقدات الشخصية التي تساعده على حب الحياة والناس والذات وتحقيق السعادة والحياة الاجتماعية الفعالة .

ثانياً : المتطلبات العلمية والمهنية

أ . الحصول على شهادة علمية من إحدى المؤسسات التربوية الخاصة بإعداد المعلمين .

ب. امتلاكه الكفاءات التعليمية اللازمة لأداء مهنته .

مفهوم الكفايات التعليمية:

عرفها **محمد الدريج** (2004) على أنها :(قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واهتمامات مندمجة في سياق مركب يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتوظيفها يقصد مواجهة مشكلة وحلها) (محمد الدريج ، 2004 : ص283).

وعرفها **عبد الفتاح محمد مراد** (1998) على أنها : (مجموعة المعارف والقدرات والمهارات والصفات الهامة والشهادات الدراسية والخبرات والتدريبات التي حل الفرد وتؤهله للعمل) (عبد الفتاح محمد مراد ، 1998 :ص1071).

من التعريفين السابقين نجد أن الكفايات التعليمية ترتكز على ثلاث مكونات أساسية هي :

– **الاستعدادات:** وهي قدرة الفرد على تعلم وإتقان عمل ما إذا أعطى التدريب المناسب .

– **القدرات:** (وهي ما يستطيع أن ينجزه الفرد بالفعل من أعمال حركية أو مهارات عقلية بنوع من السرعة والدقة) (عبد الرحمن محمد العيسوي، 1993 : ص288).

– **المهارات:** (وهي المقدرة على أداء فعل حركي معقد في مجال معين بسهولة وسرعة ودقة مع القدرة على تكييف الأداء بالظروف المتغيرة) .(عبد الفتاح مراد ، 1998: ص1304)

ومن الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم لأداء مهنته بكفاءة ونجاح والتي حددها المتخصصون بالآتي:

1- **كفاية التخطيط للتعليم** : وهي تتضمن مجموعة من المهارات مثل مهارة تصنيف الأهداف إلى معرفية ومهارية ووجدانية، ومهارة صياغة الأهداف السلوكية وبيان أهمية كل هدف وتوضيحها للمتعلمين ، ومهارة اختيار المحتوى المناسب والوسائل اللازمة لتحقيق هذا الهدف وكذلك اختيار وسائل التقويم المناسبة للتأكد من تحقيق الأهداف .

2- **2.كفاية تحديد الاستعداد للتعلم** : وتتضمن هذه الكفاية قدرة المعلم على تحديد المتطلبات المتبعة التي ينبغي توفرها لدى المتعلم ليكون قادراً على تعلم الخبرات الجديدة من خلال معرفته وإلمامه بالأساليب والأدوات التي تساعده في الكشف عن هذه المتطلبات .

3- **3.كفاية استثارة الدافعية للتعلم** : وهي تعني قدرة المعلم على اختيار الأساليب والوسائل المناسبة التي تزيد من دافعية المتعلم نحو التعليم وتجعل منه فاعلاً مشاركاً بالعملية التعليمية.

4- **كفاية إدارة التفاعل الصفي:** وهي تعني قدرة المعلم على توفير جميع الظروف والشروط الصفية اللازمة لحدوث التعليم لدى المتعلمين، من خلال قدرته على توفير الأجواء المادية الملائمة وتوفير الأجواء النفسية والاجتماعية اللازمة إلى جانب النظام والانضباط الصفي .

5- **كفاية التقويم** : وهي قدرة المعلم على تقويم تعلم المتعلمين سواء أكان هذا التقويم مرحلياً أم ختامياً، بالإضافة إلى قدرته على اختيار أدوات التقويم الملائمة وإعدادها واستخدامها واستخراج نتائجها وتفسير هذه النتائج وتحليلها والاستفادة منها في تحسين نوعية التعليم .

6- **كفاية اختيار طرائق التدريس المناسبة:** وهي قدرة المعلم على اختيار الطريقة الملائمة للموقف التعليمي، وهذا يتطلب معرفته المسبقة بأنواع طرائق التدريس وايجابيات وسلبيات كل طريقة والظروف التي تفصل طريقة عن أخرى .

7- **كفاية اختبار وتوظيف الوسائل التعليمية المناسبة:** وهي قدرة المعلم على اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة للموقف التعليمي ،وهذا يأتي من إلمامه بأنواع الوسائل التعليمية وايجابيات وسلبيات كل وسيلة ، وما هي الظروف المثلى لاستخدمها.

8- **كفاية التوجيه والإرشاد:** وهي قدرة المعلم على مساعدة المتعلمين على معرفة قدراتهم وإمكاناتهم الذاتية وتبصرهم بها ومساعدتهم على تحقيق النمو المتكامل لشخصياتهم وتحقيق التوافق والتكيف الإيجابي المستمر مع أنفسهم ومع محيطهم.

9- **كفاية الاتصال والتواصل:** وهي تعني قدرة المعلم على العمل مع المتعلمين وتشجيعهم على التفاعل الإيجابي في الموقف التعليمي من خلال قدرته على تقبل أفكار المتعلمين ومشاعرهم

وتوجيه الأسئلة التي تثير التفكير، وتنظيم عملية تفاعل المتعلمين مع بعضهم خلال الموقف التعليمي واستخدام المثيرات المتنوعة وأساليب التعزيز المختلفة التي تشجعهم على التفاعل .

10- **كفاية العلاقات الإنسانية:** وهي قدرة المعلم على احترام مشاعر الأطراف التي يتعامل معها من زملاء وأولياء أمور ومتعلمين والثقة بقدراتهم، والتعامل مع المتعلمين كأشخاص وتقبل وجهات الاختلافات في وجهات النظر مع المتعلمين والزملاء والإدارة والمشرفين والمحافظة على علاقات طيبة مع الجميع .

11- **كفاية توظيف العلاقة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع المحلي:** وتتضمن هذه الكفاية قدرة المعلم على تنظيم وتطوير علاقة المؤسسة التي يعمل فيها بالمجتمع المحلي بحيث تصبح مركزاً للنشاط الاجتماعي، والقدرة على تنظيم الإفادة من خبرات المجتمع وما فيه من تربية موازنة بشكل متكامل مع التربية النظامية التي تقدمها المؤسسات التعليمية. (محمد الدريج ، 2004: ص306) (خيري عبد اللطيف، 1988: ص10- 13)

المبحث الثـاني

آليات تكوين المعلـــــــــم

إن عملية تكوين المعلم بشقيه الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثنائها يعد محورا أساسيا تعقد من أجله الندوات والمؤتمرات الوطنية والإقليمية والعالمية، فعلى سبيل المثال أكدت اللجنة الدولية للتربية من أجل القرن الحادي والعشرين في تقريرها السنوي الذي قدمته لليونسكو عام (1996) على الدور المركزي للمعلمين في العملية التربوية وضرورة العناية بإعدادهم قبل الخدمة ومتابعة تدريبهم أثناء الخدمة.

ويشير أندرسون (1991) بهذا الخصوص إلى أن التطوير الحقيقي لنوعية التربية يتوقف إلى حد كبير على نوعية التعليم الذي يوفره المعلمون لتلاميذهم.

ويرى روي شنغ(1996) أنه لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى المعلمين فيه. (خالد طه الأحمد،2005: ص17-21)

وتتكامل عملية تكوين المعلم من خلال التكامل والتنسيق بين مدخلين أساسيين في منظومة تكوين المعلم هما : (الإعداد قبل الخدمـة، التدريب في أثناء الخدمة)

أولاً : الإعداد قبل الخدمــة

يعرف الإعداد قبل الخدمة على أنه (نظام تعليمي من مدخلاته أهداف تسعى إلى تكوين الطالب المعلم ليصبح معلماً في المستقبل، وخطة دراسية تحتوي على أربع مكونات هي الثقافة العامة، والتخصص الأكاديمي، والتخصص المهني والتربية العملية، ويضم كل منها عدداً من المواد الدراسية بمناهج محددة وملائمة لتأهيل الطالب المعلم.

أما مخرجات هذا النظام فهي المعلم المتمرس الذي يبدأ الخدمة في أحد المراحل التعليمية حسب ما أعد له وقد يكون الإعداد في مؤسسة واحدة مثل دور المعلمين أو معاهد المعلمين العليا أو كليات التربية، وقد يكون الإعداد في مؤسستين تعليميتين عندما يتخرج الطالب من إحدى الكليات الجامعية ليلتحق بعد ذلك بكلية التربية من أجل التأهيل التربوي). (خالد طه الأحمد ، 2005 : ص 22)

الأهـداف المنشودة من إعداد المعلم

إن تحديد الأهداف سمة من سمات العلم والتخطيط السليم، وهي الخطوة الأولى في أي نظام هادف، وهذا المعيار الذي يتحدد في ضوئه نجاح أو فشل هذا النظام، لذلك فإن نظام على درجة كبيرة من الأهمية مثل نظام إعداد المعلم لابد وأن يكون موجها بأهداف واضحة ومحددة مشتقة من الأهداف العامة للتربية التي هي ترجمة لفلسفة تربوية تستمد مبادئها من فلسفة المجتمع ومن قيمه وتقاليده وتطلعاته المستقبلية إلى حياة أفضل .

وفي هذا الصدد يذكر جبرائيل بشارة (1986) إذا كانت التربية باعتبارها عملية هادفة تهدف إلى إحداث تغيرات مرغوبة في سلوك وفكر المتعلم وحياة المجتمع، فإن نظام إعداد المعلم هو عملية مقصودة تهدف إلى إحداث تغيرات مرغوبة في مهارات وقدرات واتجاهات المعلم تمكنه من إنجاز مهاراته التربوية والاجتماعية، عن طريق تحقيق أهداف التربية وترجمتها إلى واقع ملموس بما يكفل تطور المجتمع وتقدمه لبلوغ أهدافه.(جبرائيل بشارة ،1986:ص110)

وقد حدد (**محمد محمود الحيلة** ، 2008 : ص421- 422) أهداف إعداد المعلم بالآتي:

1. اكتساب المفاهيم الأساسية في مجال تخصصه الأكاديمي والتربوي وتوظيفها في خدمة نمو طلبته بما يمكنهم من فهم المادة التعليمية ورؤية علاقاتها بحياتهم وأثرها في إمكانية تطوير المجتمع الذي يعيشون فيه.

2. اكتساب قدر من الثقافة العامة التي تؤهله لفهم طبيعة مجتمعه وفلسفته وأهدافه والتحولات المختلفة التي يشهدها العالم وإدراك طبيعة العصر الذي نعيشه ومتغيراته العالمية والفكر التربوي المعاصر وتنمية قدر من الثقافة التخصصية .

3. اكتساب وتنمية كفاءات التفكير العلمي بكل أنماطه: التفكير الابتكاري، التفكير الناقد، أسلوب حل المشكلات، الاستقراء، الاستنباط، .

4. اكتساب مهارات التعليم الذاتي ليتمكن من متابعة كل جديد في مجال تخصصه وتحقيق النمو المهني عن طريق التعلم المستمر .

5. اكتساب وتنمية قيم وأخلاقيات المهنة ليكون قدوة حسنة لطلبته ونموذجا يتحدى به في عمله وخلقه وسلوكه لينال تقدير 2 المجتمع وثقته واحترامه .

6. اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات والميول والقيم التي تمكنه من المشاركة الإيجابية في تلبية احتياجات طلبته والمجتمع .

7. إدراك أهمية البحث العلمي والعمل به من أجل تطوير العملية التربوية ومواجهة مشكلاتها الميدانية

لقد حظي موضوع إعداد المعلم قبل الخدمة بالكثير من الدراسات والبحوث من قبل الباحثين والمهتمين وكان عنواناً للعديد من الندوات والمؤتمرات الوطنية والعالمية منذ أن أصبح التعليم مهنة متخصصة يعد لها المعلمون في كليات ومعاهد خاصة.

آليات إعداد المعلمين في بعض المجتمعات الرائدة والمتقدمة

لقد أولت الدول المتقدمة مسألة إعداد المعلم أهمية كبرى وحددت شروطا أساسية يجب أن تتوفر في الطالب المعلم ، وفي ما يلي نماذج من برامج إعداد المعلمين في بعض الدول المتقدمة.

1 . إعداد الطالب المعلم واختياره في (بريطانيا)

إعداد المعلم في بريطانيا يتم بنوعين من المؤسسات المتخصصة هما:

أ : **كليات المعلمين:** ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات وتنتقي طلابها من بين الحاصلين على الشهادة العامة للتعليم (الثانوية العامة).

والدراسة فيها تتم في أربع جوانب أساسية هي :

الجانب التخصصي: وغالباً ما يشمل التخصص في مادة أو مادتين والغرض منه مساعدة المعلم الطالب على الإلمام بمواد التخصص .

الجانب الثقافي: ويدور حول دراسة اللغة الإنجليزية وأدائها وتاريخ الوطن وتاريخ أوروبا والظروف المحلية والدولية .

الجانب المهني : ويتم فيه التركيز على علوم مهنة التدريس: كطرائق التدريس وأصول التربية، والوسائل والتقنيات التربوية وعلم النفس بنوعيه التربوي والاجتماعي وإدارة الفصل والإدارة المدرسية.

الجانب العملي: ويتضمن التدريب العملي داخل المدارس تحت إشراف مجموعة من المشرفين التربويين والأكاديميين، ويحظى هذا الجانب باهتمام بالغ من جانب القائمين على برامج إعداد المعلمين باعتباره الموقف التطبيقي للدراسات النظرية. (عزيز حنا داوود ،1984:ص84)

شروط اختيار الطالب في كليات المعلمين:

هناك شروط عامة تضعها وزارة التعليم وهي:

1. أن يكون حاصلاً على الشهادة الثانوية العامة .

2. أن لا يزيد عمر المتقدم عن ثمانية عشر عاماً عند بداية العام الدراسي وهناك شروط وأسس خاصة تضعها اللجنة الخاصة بانتقاء المعلمين وتدريبهم وهي لجنة تتكون من رابطة أساتذة كليات المعلمين وأقسام التربية بالجامعات، رابطة مديري المدارس، الاتحاد القومي للمعلمين وممثلين عن وزارة التعليم بالولاية، ومن هذه الشروط :

1.اجتياز المقابلة الشخصية التي تعقد لهذا الغرض ويتم فيها معرفة قوة شخصية الطالب، واتزانه الانفعالي واتجاهاته نحو مهنة التعليم وكذلك سلامة النطق .

2. تقرير مقدم من مدير المدرسة الثانوية التي كان بها الطالب يشير إلى طبيعة شخصية الطالب.

3. تقرير طبي يبين اللياقة الصحية للمتقدم (محمد قمر ،1978: ص48).

ب : أقسام التربية بالجامعات: ويلحق بهذه الأقسام من يرغب في الانضمام لمهنة التعليم بعد حصوله على الدرجة الجامعية الأولى، ومدة الدراسة فيها سنة دراسية واحدة يتعرض فيها الطالب إلى ثلاثة أنواع من المقررات هي : (عزيز حنا داوود ،1984: ص86)

1. مقررات في التربية تدور حول الفلسفات التربوية النظريات التربوية تاريخ التربية.

2. مقررات في طرائق التدريس تتمركز حول المادة التي تخصص فيها الطالب أثناء دراسته الجامعية

3. التربية العملية (التدريب العملي) ويمارس على فترات مختلفة (فترتين أو أكثر) خلال مدة الدراسة .

إعداد المعلم في فرنسا

إعداد المعلم في فرنسا يتم في معاهد المعلمين العالية (النورمال العالية) ومدة الدراسة فيها أربع سنوات، البرنامج الدراسي فيها يقسم إلى ثلاثة أقسام:

الأول: ومدة الدراسة فيه سنتان (الأولى والثانية) وفيها يدرس الطالب مقررات موحدة تتضمن بجانب دراسة اللغة الفرنسية دراسة إحدى اللغات الأجنبية، ودراسة الرياضيات، الفيزياء، العلوم الطبيعية، الجغرافيا، الرسم بالإضافة إلى حرفة يختارها الطالب.

الثاني: ومدة الدراسة فيه سنة واحدة وفيها يتخصص الطالب في واحدة في الأقسام الآتية (العلوم الطبيعية، الرياضيات، الفلسفة) .

الثالث: ومدة الدراسة فيه سنة واحدة تغطي الجانب المهني ويقسم البرنامج في هذه السنة إلى جزأين .

الجزء الأول: دراسة نظرية تتعلق بالمهنة وأصولها، ويتعرض فيها الطالب إلى عدد من المقررات كطرائق التدريس، أصول التربية، علم النفس التربوي ، أخلاقيات المهنة، النظريات التربوية، قوانين المدرسة، الإدارة التعليمية والوسائل والتقنيات التربوية.

الجزء الثاني: الجانب العملي أو التطبيقي لما تلقوه من دراسات نظرية من خلال التربية العلمية، وإن هذا التطبيق يتم في المدارس المحيطة بمعاهد إعداد المعلمين تحت إشراف أساتذة المعهد ومعلمي المدارس التي يتدربون فيها . (محمد قمر، 1978 :ص46)

وتنتقي هذه المعاهد طلابها ممن توفر فيه الشروط الآتية:

1. الحصول على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها .

2. أن يحمل المتقدم الجنسية الفرنسية .

3. أن لا يقل عمر المتقدم عن سبعة عشر عاماً ولا يزيد عن عشرون عاماً.

4. الحصول على شهادة صحية موقعة من ثلاث أطباء أحدهم متخصص في الجهاز التنفسي تثبت لياقته الطبية للقيام بمهام المهنة.

5. ضرورة حصول المتقدم على تقرير مرض لشخصيته من خلال سجله الدراسي

6. أن يجتاز امتحان مكون من ثلاثة أجزاء:

الأول : تحريري يتضمن الإملاء ، الترجمة من لغة أجنبية إلى الفرنسية، الرياضيات.

الثاني: شفهي يتضمن قراءة النصوص الفرنسية والإجابة على بعض الأسئلة المرتبطة بها، وكذلك يتضمن تقريراً شفوياً عن أحد المواد التالية:(التاريخ، الفيزياء، الجغرافيا، العلوم الطبيعية)

الثالث : اختبار عملي في الرسم، الموسيقى، التربية الرياضية، حرفة ما للأولاد وأشغال الإبرة للبنات .

7. تعهد يقدمه الطالب ويلتزم بموجبه العمل في مهنة التعليم لفترة لا تقل عن 10 سنوات. (شبل بدران، فاروق البوهي ،2001 : ص322)

إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية

إعداد المعلم في أمريكا يتم في ثلاث مؤسسات هي:

1. كليات المعلمين وتتراوح مدة الدراسة فيها بين (3–4) سنوات حسب نوعية المعلم المراد تخرجه، فثلاث سنوات لمعلم المرحلة الأولى وأربع سنوات لمعلم المرحلة الثانية، كما أن بعضها يمنح درجة الماجستير والدكتوراه .

2. أقسام التربية بالجامعات وفيها مدة الدراسة سنة واحدة يتقدم إليها خريجي طلبة الجامعة الراغبين في ممارسة مهنة التعليم .

3. كليات التربية : وهي كليات متخصصة لإعداد معلمي المرحلة الثانية ومدة الدراسة فيها (4) سنوات يقبل فيها الطلبة الحاصلين على شهادة المرحلة الثانوية.

وبرنامج الدراسة في هذه المؤسسات مع بعض الاختلافات البسيطة فهي تتفق تقسيم البرنامج الدراسي إلى ثلاث مجالات أساسية هي :

المجال الأول : التربية العامة وهو يشكل ما نسبته بين (25–30%) من خطة البرنامج وتتكون مجموعة من المواد الدراسية والخبرات التي من شأنها مساعدة الطالب المعلم التعرف على مهنته ومكانته في المجتمع ومعرفة اهتماماته وتنمية ميوله وقدراته، ويتضمن هذا الجانب بوجه عام مقررات تتعلق بالمهنة ومتطلبات النجاح فيها كما يتضمن مقررات في كيفية الاتصال، توقع السلوك، النظام داخل الفصل.

2. **المقررات الأكاديمية** : وهي تمثل ما نسبته (65– 70%) من خطة البرنامج وتكون في مجال التخصص الرئيسي والتخصص الفرعي .

3. **الإعداد الثقافي** : وهو يمثل ما نسبته (5%) من خطة البرنامج ويقدم في مقررات منفصلة كالمقررات القومية أو الثقافية التي تتناول الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال المعرفة الإنسانية والقومية والوطنية بقصد تشجيع المعلمين على الاطلاع الثقافي ومسايرة التغيرات العالمية والإقليمية والوطنية . (محمد النبوي الشال ، 1977: ص10)

شروط القبول في مؤسسات إعداد المعلمين

تعد عملية انتقاء الطالب المعلم في المجتمع الأمريكي عملية أساسية وذات أهمية كبيرة تعطى لها أهمية كبيرة وذلك للوصول بمهنة التعليم إلى أفضل مستوى مهني ممكن وبما أن لكل ولاية من الولايات المتحدة سياستها التعليمية فقد وضعت العديد من قوائم الانتقاء والتي يترك الحرية لكل ولاية لاختيار ما يتلاءم مع ظروفها وخصوصياتها ومن أهمها .

قائمة رقم (1) وهي تتضمن الآتي:

- السجل الدراسي للطالب خلال مراحل التعليم السابقة
- أراء مديري ومعلمي المدارس التي كان بها الطالب .
- اختبارات تحريرية وشفهية في اللغة الإنجليزية .
- مقابلة شخصية تعقدها لجنة متخصصة .

- اختبارات في سمات الشخصية .
- اختبارات في الاستعداد والميول والاتجاهات نحو مهنة التعليم .
- اختبارات الذكاء . (إبراهيم مطاوع ، 1980 : ص20-21)

وما يميز عملية الانتقاء والاختبار لمن يودون الالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين في الولايات المتحدة أنها عملية مستمرة تمتد فترة طويلة تبدأ من السنوات الدراسية الأولى للمتعلم ، وذلك من خلال عدة وسائل منها : -

1. الرعاية والمساعدات التي تقدمها رابطة التربية القومية التي تساعد الطلاب على اختيار المهنة التي تتناسب مع ميولهم وقدراتهم .

2. محاولة تشخيص الطلاب الذين يعتقد أنهم يمكن أن يصبحوا معلمين ناجحين من خلال ممارسة بعض الأنشطة الصفية واللاصفية التي لها علاقة بمهنة التعليم .

3.أندية معلمي المستقبل ، وهذه الأندية منتشرة في معظم الولايات وهدفها إثارة اهتمام طلاب المرحلة الثانوية للالتحاق بمهنة التعليم من خلال الاشتراك ببعض الأنشطة داخل مؤسسات التعليم المختلفة مثل مساعدة الأطفال في دور الحضانة وبعض الأنشطة التي تعطي الفرصة للطلبة للتعرف على ما يقوم به المعلمون من مهام. (جعفر محمد العبد ، 1977: ص6)

4. تقدم غالبية المدارس الثانوية الأمريكية خدمات في مجال الإرشاد والتوجيه من خلال الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين الذي يستخدمون مجموعة من الاختبارات والمقاييس في محاولة لتوجيه الطلاب إلى المهن الأكثر احتمالاً للنجاح فيها علاوة على تزويدهم بالمعلومات والمهارات اللازمة لعديد من المهن ومن بينها مهنة التدريس .

ثانياً : تدريب المعلم في أثناء الخدمـة

نظراً للارتباط العميق بين التعليم وبين التقدم العلمي والتكنولوجي والذي يشهد تغيرات سريعة ومتلاحقة في شتى مجالات الحياة وما رافق هذا من تغيرات كبيرة في أهداف التعليم ومن ثم في مهام المعلم ،الأمر الذي جعل عملية إعداد المعلم قبل الخدمة غير كافية مهما توفر لها من مراجع متقدمة ومهما حظي الطالب فيها من إعداد على مستوى رفيع ،لأن التغيرات سريعة ومتلاحقة والمعلمين مطالبين بمتابعتها وتكييف تلاميذهم معها ولا يتحقق ذلك إلا من خلال وضع برامج علمية لتدريب المعلمين في أثناء خدمتهم باعتبارها أهم السبل لاطلاعهم على ما يستجد من خبرات معرفية في مجال

تخصصهم ومن اتجاهات تربوية معاصرة، وكل ما من شأنه رفع مستوى أدائهم ومن ثم رفع إنتاجية التعليم.

وقد اجمع رجال التربية على أهمية التدريب أثناء الخدمة على اعتبار أنه أحد جناحي تكوين المعلم، لأن تربية المعلم عملية ذات وجهين وجه يتعلق بالإعداد قبل الخدمة ووجه أخر يتعلق بالتدريب في أثناء الخدمة. (رفيقة سليم حمود ، 1998 : ص27-30)

فالإعداد قبل الخدمة هو بداية الطريق والتدريب أثناء الخدمة هو الاستمرار في هذا الطريق.

وفي هذا الصدد أوصى المؤتمر الدولي الخامس والثلاثون للتربية المنعقد في عام (1975)اعتبار الإعداد قبل الخدمة مرحلة أولى من عملية مستمرة لإعداد تمتد طيلة حياة الفرد المهنية .

وهذا ما أكد عليه المؤتمر الدولي للتربية الذي عقدته اليونسكو في باريس سنة (1975) الذي أوصى بضرورة التجانس والتكامل والتنسيق بين برامج الإعداد قبل الخدمة ومراجع التدريب المستمر أثناء الخدمة. (خالد طه الأحمد ، 2005 : ص27- 28)

ولقد لقي التدريب في أثناء الخدمة كل الاهتمام والعناية من قبل الدول المتقدمة لتنظيم مواردها البشرية واستثمارها استثماراً حسناً عن طريق التعليم ، وفي العقد الأخير من القرن الماضي تنبهت الدول النامية إلى أهمية التدريب أثناء الخدمة وبدأت تعقد الندوات والمؤتمرات بهذا الخصوص ،وللتدريب في أثناء الخدمة دوافع حقيقية ومنطقية لا يمكن تجاهلها إذا أردنا أن يكون التعليم متقدماً والمعلم مواكباً لطبيعة العصر ومن أهم هذه الدوافع. (أحمد محمود شوقي ، محمد مالك سعيد ، 2000: ص49)

1. التقدم العمي والتكنولوجي السريع: فلم يقف العلم والتطور عند المقدار الذي استوعبه المعلم في فترة الإعداد قبل الخدمة ، لأن المعارف تنمو وتتطور ولكي لا يصبح المعلم متخلفاً من مستوى التطور العلمي تظهر الحاجة بين الحين والأخر لتزويده بكل جديد في برامج التدريب أثناء الخدمة .

2. تطور العلوم وطرائق تدريسها : إن مناهج إعداد المعلمين مهما كانت على درجة من الكفاءة والجودة لا يمكن لها أن تتنبأ بما سيحدث من تغيرات وتطورات ومشكلات التي قد تواجه المعلم أثناء الخدمة ولا تستطيع أن تسد الفجوة التي يحدثها التقدم العلمي في مجال التخصص وطرائق التدريس والعلوم التربوية لذا فإن الحاجة تكون قائمة لتدريب المعلم أثناء الخدمة على ما يستجد من تغيرات في تخصصه وفي علوم المهنة .

3. معالجة النقص الحاصل في فترة الإعداد

ولم يتلق كثير من المعلمين في أثناء اعدادهم ما يؤهلهم لأداء وظائفهم الميدانية أداء كاملاً ، لذلك فإن عملية التدريب في أثناء الخدمة ، تساعدهم على تجاوز المشكلات وحالات الأضعاف والشعور بالعجز عن أداء المهنة مما يسبب لهم سوء تكيف مع مهنتهم .

4. تطور المناهج التربوية : ان التغيرات التي تحصل في بنية المناهج التربوية ومحتواها والتطورات التي ترافقها في تقنيات التعليم وأساليب استخدامها داخل المدرسة وخارجها نتيجة للعلاقة القائمة بين محتوى المناهج وطرائق تدريسها والتقنيات الملائمة ، وهذا الأمر يستدعي تجديداً في تأهيل المعلم وإغناء خبراته .

5. تطور النظريات التربوية: تظهر بين الحين والآخر تطورات في النظريات التربوية وفي الفلسفات التربوية التي تعتمدها الدولة أو المجتمع، وتتغير من أجل ذلك الأهداف التعليمية، وآلية تحقيقها وكذلك تتغير أدوارهم حسب طبيعة الفلسفة المتبناة وكل ذلك يتطلب التدريب أثناء الخدمة للتكيف مع هذه التغيرات والأدوار الجديدة لكي يؤدي وظائفهم بأحسن صورة. (خالد طه الأحمد ، 2005 : ص34-35)

وفيما يلي نماذج من برامج وآليات التدريب أثناء الخدمة في بعض الدول المتقدمة:

الولايات المتحدة الأمريكيـــــــــة

تقوم فلسفة تدريب المعلم في أثناء الخدمة في الولايات المتحدة الأمريكية على أن المعلم الحقيقي هو متعلم طوال حياته ويؤمن بصدق وإخلاص أنه تعلم ليعلم ويتعلم وهذا يعني ازدياد حاجته إلى التدريب، ومن أبرز شواهد تدريب المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية ما يلي :

1. اشتراط بعض الولايات انخراط المعلم في نشاطات تدريبية لتجدد له الترخيص بمزاولة المهنة

2. إعداد برامج تدريب المعلمين يتم بالتعاون مع الكليات والجامعات .

3. التأكيد على تقنيات المعلومات الحديثة عن طريق الإنترنت بإنشاء مراكز متخصصة في كل ولاية تمكن المعلمين من الحصول على الخدمات والمعلومات الحاسوبية الذين هم بحاجة لها .

4. تأكيد اللجنة الوطنية للتعليم من أجل مستقبل أمريكا على ضرورة تقديم الدعم من قبل مرشد مختص للمعلمين خلال السنة الأولى من التحاقهم بالتعليم ، كما ينبغي أن تتاح بعد ذلك الفرص

للمعلمين لتحسين مهاراتهم وفسح المجال أمامهم لتحقيق العمل ولحل المشكلات مع زملائهم في المدرسة .

5. ربط المدرسة والجامعة بشبكات الاتصال والمعلومات لتمكينهم من تبادل الآراء والمعلومات والخبرات بحيث يمكن تحقيق التجديد في العمل التربوي .

ألمانيـــــــا

إن من أهم مشاهد تدريب المعلمين أثناء الخدمة في ألمانيا :

1. إصدار قوانين تلزم جميع المعلمين بالتدريب في أثناء الخدمة لجعلهم متابعين للتطورات في مجال عملهم ولرفع مستوى كفاءتهم .

2. إلزام جميع من تسند إليهم مسئوليات خاصة حديثاً من مرشدين نفسيين ومديري مدارس ومشرفين تربويين بضرورة الالتحاق بالدورات التأهيلية المعدة لهم .

3. وجود مراكز متخصصة للتدريب أثناء الخدمة تعمل على نشر برامج مكثفة تمكن المعلمين من الاختيار منها حسب اهتماماتهم .

اليابـــــــان

أما أهم مشاهد تدريب المعلمين في اليابان فتتمثل في الآتي :-

1. يعين المعلمون الجدد في جميع المراحل التعليمية بشكل مؤقت ويعتبرون في فترة تدريب تحت إشراف معلمين ذوي خبرة، كما يلزمون في السنة الأولى من التحاقهم بالمهنة حضور تدريب لمدة عشرين يوماً تحت إشراف وزارة التربية والإدارات التربوية المحلية والبلدية وذلك بهدف التأكد من أنهم قد حصلوا على خصائص شخصية وقدرات مناسبة للتعليم .

2. إلزام المعلمين الذين قضوا في التعليم ثلاث سنوات أن يلتحقوا بدورات تدريبية لمدة ثلاثة أيام لتطوير مهاراتهم في بعض الجوانب المختارة من عملهم .

3. إلزام مدراء المدارس وخاصة الحديثين منهم لدخول دورات تدريبية لمدة من (4 – 8 أيام) سنوياً .

بلجيكـــــــا :

وفيها تنظم مفتشية التربية مؤتمرين سنوياً ويلزم المعلمون بحضور المحاضرات والمناقشات والأنشطة العملية، وبسبب التعديلات التي طرأت على المرحلة الابتدائية في بلجيكا صار إلزام مديري المدارس بحضور (5) ندوات تنظم خصيصاً لهم كما يلزم معلمو التربية الخاصة بحضور تدريب سنوي، هذا بالإضافة إلى تدريب اختياري تنظمه وزارة التربية ودورات تدريبية تنظمها اتحادات المعلمين والمنظمات الثقافية والجامعات والمراكز المتخصصة وخاصة في علوم الحاسوب . (فروست باركي ، بفرلي ستانفورد ، 2005: ص336- 337)

الفصل الثالث

(النتائج والتوصيات)

أولا : نتائج البحث:

فيما يلي استعراض اهم نتائج البحث :

1. وجود معلم كفؤ يعد الركيزة الأساسية في نجاح العملية التعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية التي يتبناها النظام التربوي .
2. يشترط أن تتوفر بالمعلم متطلبات شخصية وعلمية وكفاءات مهنية تتناسب مع كونه قائدا مجتمعيا يمارس الإرشاد والتوجيه والبحث العلمي .
3. إن إصلاح التعليم والذي يعد تكوين المعلم أحد أهم مداخله هو إصلاح لجميع جوانب الحياة في المجتمع وأهم وسائله لبناء حياة أفضل تجعله مجتمعا قائدا لا مقودا يمتلك سيادته على أرضه .
4. إن عملية تكوين المعلم أصبحت أكثر حاجة لطرق علمية منظمة ورشيدة تبدأ بتشخيص دقيق يمتاز بالشفافية والوضوح والمصارحة وتحديد رؤى مستقبلية لما يجب أن تكون عليه برامج تكوين المعلم بشقيه الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثناء الخدمة .
5. ضرورة إعادة النظر في تكوين المعلم من حيث اختياره وإعداده وتدريبه ، فمؤسساتنا التربوية المكلفة بإعداد المعلم تعاني الكثير من القصور ابتداء من شروط القبول المتدنية التي تكاد تصل إلى حد اللاشروط مرورا بالبرامج المعتمدة في إعداد المعلمين قبل الخدمة وبرامج تدريبهم في أثناء الخدمة والتي لا تتماشى مع الاتجاهات التربوية المعاصرة .

6. إن وجود معلمين ذوي كفايات تعليمية يتطلب تناسق وتكامل بين جناحي عملية تكوين المعلم (الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثنائها) .
7. أولت المجتمعات المتقدمة والرائدة مسألة تكوين المعلم بشقيه الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثنائها أهمية كبرى وحددت شروطا أساسية يجب أن تتوفر في الطالب المعلم ، وعملت على توفير كل الإمكانيات المادية والبشرية لبناء معلما قائدا للفكر والإبداع ، وجعلت من إعداد المعلم واجبا وطنيا يتقدم كل الواجبات .
8. إن نجاح الجهود المبذولة في إعداد وتدريب المعلم يتطلب إعادة ثقة المعلم بنفسه كونه صاحب رسالة وليس صاحب مهنة أو طالب وظيفة ، وإعادة ثقة المجتمع بالمعلم ودوره كرائد اجتماعي وكقيمة اجتماعية عليا ونموذج يحتذى به وينظر إليه بعين الوقار والتقدير.

ثانيا : التوصيات

لكي تكون توصياتنا علمية وتتناسب مع الاتجاهات التربوية المعاصرة ينبغي أن تكون مستشرفة للأدوار الجديدة التي تنتظر المعلم في ضوء التوقعات لملامح النظام التعليمي الجديد لمجتمع جديد ولغد جديد ، ومن هذه الأدوار: (تحقيق مبدأ التعلم الذاتي مدى الحياة ، تهيئة المتعلم لعالم الغد ، المعلم أداة تجديد لنفسه ولطلبته ، ترسيخ أساسيات التربية البيئية لدى المتعلمين ، تنمية قدرات الإبداع لدى المتعلمين، تدريب المتعلمين على البحث العلمي ، اكتساب الطلبة المعارف بصورة وظيفية ، بناء الشخصية الإنسانية السوية للمتعلم). (محمد جهاد جمل ، فواز فتح الله الراميكي ، 2006 : ص352)

وقد جاءت توصيات هذا البحث في ثلاثة أقسام تقسم كما يلي :

1) توصيات عامة

2) توصيات تتعلق باختيار وإعداد المعلم قبل الخدمة

3) توصيات تتعلق بتدريب المعلم في أثناء الخدمة

أولاً : التوصيات العامة

إن أي تطوير في العملية التعليمية لابد وأن يستند على ثلاث قواعد أساسية هي:-

1- إحداث تطوير نوعي في مدخلات نظام التعليم وعملياته كي تتحسن مخرجاته ، وتعد مواصفات المعلم من أهم مدخلات ذلك النظام
2- ضبط مستوى جودة التعليم وأداء المعلمين والمؤسسات التربوية وفق المعايير العالمية
3- استحضار الموارد اللازمة للتطوير عن طريق معالجة أسباب الهدر في الاتفاق وابتكار أساليب ووسائل فعاله وتنوع مصادر التمويل عن طريق مشاركة مؤسسات المجتمع المحلية .
4- تخفيف حدة الجهاز البيروقراطي في تطبيق بعض الأوامر التي تعود بالضرر على العملية التعليمية وتقيد المعلم وتحد من نشاطاته وطموحاته وابتكاراته.
5- إعادة تأهيل الموجهين والمشرفين التربويين ومديري المدارس خاصة الذين يقيسون فاعلية المعلم بمدى انصياعه وطاعته للأوامر حتى لو كانت خاطئة ، والذين لازالوا يعملون وفق الفلسفة التقليدية التي تقيس نجاح المعلم وكفاءته بسرعته في إنجاز المقرر الدراسي ومحاولة ضخ دماء شابة تحمل أفكار تربوية متجددة ومعاصره تنسجم مع طبيعة الاتجاهات التربوية الحديثة .
6- يجب أن نجعل من المدرسة مكاناً يتعلم فيه الطلاب ليس خبرات الماضي والحاضر بل ما سيكون عليه المستقبل من خلال بيئة تعليمية إيجابية غنية يكون فيها المعلم موجهاً ومرشداً وباعثاً للتفكير والإبداع ، ومدرباً حقيقياً على مهارات التحليل ومنمياً لمهارات الاستشراف والتنبؤ عند تلاميذه .
7- إقامة ندوات تثقيفية تشارك فيها وسائل الاعلام المقروءة والمسموعة والمرئية يتم فيها تذكير المعلم بجسامة المهمة التي يؤديها في المجتمع باعتباره الحارس والأمين على هوية الأفراد والأمة وباعث الفكر ورائد التطوير ويذكر جبرائيل بشاره (1986) في هذا الصدد (أن المعلم رائد اجتماعي يهم في تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق تربية الأطفال تربية صحيحة تتسم بحب الوطن والحفاظ عليه) . (جبرائيل بشارة ،1986 :ص350)
8- العمل بجد وإخلاص من أجل إعادة ثقة المعلم بنفسه واحترامه المجتمعي .
9- التعاون مع الدول المتقدمة بعقد ندوات وإقامة ورش عمل لضمان الجودة في التعليم لما له من أهمية كبيرة باعتباره أداة تقويمية للمؤسسات التربوية .
10- ضمان جودة التعليم هو من المفاهيم المطروحة بقوة الآن على الساحة في مجال التربية والتعليم.
11- وضع برنامج وطني تشترك فيه إدارات التعليم وإدارات الأعلام ومدراء المدارس والمدرسون يشجع ويجذب العناصر الموهوبة والمتميزة بالدافعية والالتزام، لكليات المعلمين.
12- تحسين الظروف الاقتصادية والمعاشية للمعلمين برفع رواتبهم الأساسية وتحسين نظام المكافآت والحوافز ورفع السلم الوظيفي للمعلمين وتحسين ظروفهم الاجتماعية والمعنوية واعتبار مهنة التعليم من المهن المرموقة.

ثانياً: توصيات تتعلق بإعداد المعلم قبل الخدمة

1) وضع معايير دقيقة لاختيار الطلبة المعلمين في الكليات والمعاهد المتخصصة بحيث تتوافر فيهم خصائص يتم الاتفاق عليها من قبل لجنة عليا واقترح المعايير الآتية :

- أن يكون حاصلاً على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها .
- أن لا يقل معدله العام عن تقدير جيد.
- أن تجرى له مقابلة شخصية من قبل لجنة تحددها الكلية يكون من بينهم أستاذ في الصحة النفسية تختبر قوة الشخصية والثبات الانفعالي . سلامة النطق . الثقافة العامة
- تعريضه لاختبارات في الاستعداد والميول والاتجاهات نحو مهنة التعليم .
- تعريضه لاختبارات الذكاء بأنواعها المختلفة .
- أن يجرى له اختبار تحريري يتم فيه التأكيد على الإملاء والخط.
- أن يكون حسن السيرة والسلوك وهذا يؤكده تقرير مكتوب من المدرسة الثانوية موقعاً من قبل مدير المدرسة وثلاثة مدرسين قاموا بتدريسه وأن يتم تثقيف إدارات المدارس والمدرسين بأهمية هذا التقرير .

2) أن تركز برامج إعداد المعلم على تدريب المعلمين على مهارات التعليم الذاتي الذي يقوم على الرغبة من الداخل في التعليم المستمر لأنه الأداة الفاعلة لجعل المعلم منفتحا على العالم ويتواصل مع كل ما هو جديد

3) إدخال الحاسوب مادة أساسية في مناهج كليات المعلمين لأن طبيعة العصر تتطلب من المعلم أن يكون على دراية ومعرفة لكل ما يجري من تطورات ومعرفة الحاسوب أساسية لاستخدام شبكة المعلومات(الإنترنت) .

4) إدخال موضوع حقوق الإنسان كمادة أساسية يجب أن يتضمنها برنامج إعداد المعلم لما لهذه المادة من أهمية في تنمية مفاهيم حقوق الإنسان وتكوين ثقافة نوعية بحقوقهم ومسؤولياتهم تجاه مجتمعهم، وكذلك ليكونوا مساهمين في تنمية مفاهيم حقوق الإنسان عند تلاميذهم وتدريبهم علي مهارة التواصل مع الآخر وحل النزاعات ، وإفساح المجال أمامهم للحصول على بعض حقوقهم واحتياجاتهم كالحاجة للتقدير والاحترام بحيث نصل إلي بيئة نظيفة خالية من العنف والتطرف .

5) إدخال مادة تحليل الكتب والتي يتم فيها تحليل المقررات الدراسية التي يتوقع أن يقوم المعلمين بتدريسها بعد تخرجهم وذلك لإحداث تكامل بين ما يدرسه في الكلية وبين المقررات في المراحل التعليمية المختلفة

6) إدخال مادة الصحة النفسية إلي المواد الأساسية في برامج إعداد المعلم في كليات المعلمين

7) أن تؤكد برامج إعداد المعلم الطالب على جميع جوانب شخصيته المعرفية والمهارية والوجدانية

8) أن تكون برامج إعداد المعلمين متنوعة في أساليبها التدريسية بين المحاضرات النظرية والدروس التطبيقية والحلقات النقاشية وغيرها من الأساليب الفعالة وبما يتناسب مع الاتجاهات التربوية الحديثة ويفضل اختيار الأساتذة من ذوي الكفاءات العالية لتنفيذ هذه البرامج .

9) المتابعة الدقيقة لسلوك الطالب المعلم طيلة فترة دراسته بالكلية أو المعهد

10) أن لا تقل فترة التدريب عن ثلاثة أشهر يمارس فيها المعلم يومياً التدريس تحت إشراف أساتذة الكلية والمعلمين المتميزين في مدرسة التطبيق وإن يتم التأكيد على طرائق التدريس الحديثة والوسائل والتقنيات المتطورة

ثالثاً: توصيات تتعلق بتدريب المعلم في أثناء الخدمة

– أن وجود أعداد كبيرة من المعلمين غير المؤهلين تربوياً في ساحات العمل بسبب ظروف التوسع في قطاع التعليم نتيجة لإقبال الناس على التعليم جعل من التدريب في أثناء الخدمة في مجتمعاتنا العربية يتقدم أحياناً على الإعداد قبل الخدمة ومن المقترحات في هذا القسم الآتي :

1– الاطلاع على تجارب الدول المتقدمة وما حققته من إنجازات وبرامج في هذا المجال.

2– تهيئة مراكز متخصصة تلحق بالجامعات الليبية يتم تجهيزها بكل ما تحتاجه من أدوات ووسائل تسهل العمل وتحت إشراف متخصصين من أساتذة الجامعات، وأن يفسح المجال لأعضاء هذه اللجان بالاطلاع على تجارب الدول وحضور المؤتمرات والندوات وورش العمل الخاصة بتدريب المعلمين .

3– أن يكون هناك تناسق وتكامل بين الإعداد قبل الخدمة والتأهيل في أثناء الخدمة تحت إشراف متخصصين من أساتذة الجامعات والإدارات التعليمية المحلية وهذا ما أكدته ،أنظمة التعليم المتطورة في العالم، ففي عام (1987) اجمع وزراء التربية في أوربا على ضرورة تحسين التنسيق والتكامل بين

الإعداد والتدريب لان أي برنامج للإعداد قبل الخدمة مهما توافرت له مقومات الفاعلية والكفاية ومهما حظي فيه الطالب من مستوى رفيع لا يمكن أن يبقي صالحاً لممارسة المعلم العمل به طيلة فترة حياته الوظيفية بسبب التغييرات المتلاحقة في مختلف جوانب الحياة نتيجة البحوث العلمية وتطبيقاتها المتنوعة. (رفيقة سليم حمود ،1998 : ص79)

4- أن يقوم التدريب في أثناء الخدمة على أسس علمية صحيحة تتمثل بالآتي :

1/4 تحديد الأهداف الأساسية من التدريب ووضع الخطط الصحيحة لبلوغ هذه الأهداف، ولتحقيق ذلك لابد من إجراء دراسات علمية يقوم بها الباحثون المتخصصون من أساتذة الجامعات وبمشاركة من إدارات التعليم المحلية لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

2/4 تشكيل لجنة من المتخصصين لوضع المناهج العلمية الدقيقة التي تتسم بالحداثة والتسلسل المنطقي ،والسهولة وتصميم البرامج التدريبية المناسبة وهنا يمكن الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال وإن نجاح تنفيذ هذه التصاميم التدريبية يتطلب الآتي:

1. أن نعمل على إشعار المعلمين المستهدفين من هذه الدورات بأهميتها وجدية الالتزام بها قبل فترة مناسبة.

2. تكوين ثقافة مجتمعية تساهم فيها وسائل الإعلام توضح أهمية مثل هذه الدورات لارتباطها بعملية التنمية والتطوير في المجتمع.

3. استطلاع أراء المستهدفين من هذه الدورات في البرنامج التدريبي المقترح من حيث موضوعاته والمشكلات التي يعرضها من حيث المواد والوسائل وفترة التدريب ومكانه وأنواع المناشط اللازمة .

4. استطلاع آراء مديري المدارس والموجهين في البرامج المقترحة لدورات التأهيل لارتباطهم المباشر بعمل المعلمين ومعرفتهم باحتياجاتهم التدريبية .

5. توفير المكان المناسب المزود بالأجهزة والتقنيات الحديثة .

6. توفير أساتذة متخصصين على درجة عالية من الكفاءة.

7. أن لا تزيد دورات التدريب عن شهر لكي لا تتحول إلي عمل روتيني وتفقد اهتمامها من قبل المشاركين بهذه الدورة.

8. إجراء اختبارات تمهيدية تحريرية وأدائية لتكون أساس يوضح المعارف والمهارات عند المشاركين لكي يسهل علينا معرفة التطورات التي حصلت لديهم في نهاية البرنامج .

9. تقويم البرامج التدريبية لمعرفة فاعليتها في تحقيق الأهداف المنشودة من أجل الاستفادة منها في البرامج التدريبية اللاحقة.

10. إجراء امتحانات تحريرية وأدائية للمتدربين في نهاية البرنامج التدريبي .

11. أن ترتبط ترقية المعلم بحضوره ونجاحه في هذه الدورات.

12. العمل بنظام المدرس الأول : هو نظام معمول به في بعض الأنظمة التربوية المتقدمة ويسمي بالمشرف المقيم، وهو المدرس الأفضل بين زملائه (قياسا على مخرجات تلاميذه) وأكثرهم إسهاما في مجال تطوير المناهج ، ويتم اختياره من قبل مدير المدرسة والموجهين حسب مواصفات يتفق عليها منها :

- خبرة عميقة بمادة التخصص وطرائق تدريسها ومتابعة كل جديد .
- التفاعل مع التلاميذ ومساعدتهم في حل مشكلاتهم وإشباع حاجاتهم .
- يتمتع بحسن الاستماع والإصغاء وصفاء الذهن والذكاء الاجتماعي .
- وقور ويتمتع بعلاقات جيدة مع زملائه ومع أولياء الأمور .
- ديمقراطي ويمتلك لباقة ودبلوماسية في التعامل مع الآخرين وغير عصبي .

وتتحدد واجباته بالآتي :

1- العمل مع إدارة المدرسة ومع الموجهين على وضع خطط للتقويم في مادته الدراسية .

2- يكون مرجعا علميا في المادة العلمية وطرائق تدريسها واختباراتها يرجع له عند الحاجة.

3- يساعده زملائه وخاصة الجدد منهم على النمو المهني من خلال وضع خطط لبرامج التطوير.

5- تشكيل فريق عمل يتكون من أساتذة جامعات في الأقسام العلمية المتخصصة وإدارات المدارس والتوجيه في كل أمانة واجبهم توجيه المعلمين حديثي التخرج في مجال مهارات التدريس خصوصاً في السنة الأولى لعملهم ليدربوا على إعداد وتنظيم بيئة الصف وإعداد الدروس واستخدام وسائل التقديم والتعامل مع التلاميذ .

وفي الختـام فإنه بالإخلاص والعمل الواعي المتطور لا بالشعارات يمكن أن نعد معلماً مبتكراً ومبدعا وقائدا للفكر، مواكبا لما يحدث حوله من تغيرات معرفية وتكنولوجية وفاعلاً في أحداث التنمية البشرية والاقتصادية والاجتماعية المستدامة، وهذا لن يحصل إلا بالتنسيق والتكامل بين المؤسسات التربوية النظامية ومؤسسات التربية غير النظامية في المجتمع، سدد الله خطى الجميع لما فيه خير وصلاح هذه الأمة.

المراجـــــع

1- إبراهيم مطاوع (1980)، أصول التربية، ط2، الإسكندرية، دار المعارف .

2- أحمد محمود شوقي ومحمد مالك سعيد (2000) معلم القرن الحادي والعشرين: اختياره، إعداده، تنميته في ضوء التوجيهات الإسلامية ، القاهرة ، دار الفكر.

3- احمد خيري كاظم ، جابر عبد الحميد جابر(2007) ، الوسائل التعليمية والمنهج ، عمان ، الأردن ، دار الفكر للنشر والتوزيع .

4- جبرائيل بشارة (1986)، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية، المؤسسة الجامعية.

5- جعفر محمد العبد (1977) التدريب ، أهدافه وأنواعه ، الورشة التعليمية، القاهرة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

6- خالد طه الأحمد (2005) تكوين المعلم من الإعداد إلى التدريب، العين الإمارات، دار الكتاب الجامعي .

7- خيري عبد اللطيف (1998) ، خصائص المعلم المهني وكفاياته، عمان ، الأردن، الأونروا/ يونسكو.

8- رفيقة سليم حمود(1998) ، الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين وتدريبهم ، وثيقة من وثائق تطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم في البلاد العربية، اجتماع عمداء كليات التربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الدوحة، 27-30 سبتمبر .

9- زيد الهويدي (2005) ،مهارات التدريس الفعال ، العين ، الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب .

10- شبل بدران، فاروق البوهي (2001)، نظم التعليم في دول العالم (تحليل مقارن) القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر .

11- عبد الرحمن محمد العيسوي (1993) علم النفس الحديث، الدار الجامعية للنشر والتوزيع،ص 288.

12- عبد الستار إبراهيم (2004)، العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث: أساليبه وميادين تطبيقه، ط2 القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع.

13- عبد الفتاح محمد مراد (1998) موسوعة البحث العلمي وإعداد الرسائل والأبحاث والمؤلفات .

14- عبد الله عامر الهمالي (1994) أسلوب البحث الاجتماعي وتقنياته ، بنغازي، ليبيا، منشورات قار يونس .

15- عزيز حنا داود (1984) دراسات وقرارات نفسية وتربوية، القاهرة، الأنجلو المصرية.

16- فروست باركي، ويفرلي ستانفورد (2005) فن التدريس: مستقبلك في مهنة التدريس ترجمة، ميسون يونس عبد الله، غزة، فلسطين، دار الكتاب الجامعي.

17- محمد جهاد جمل، وفواز فتح الله الراميكي (2006) مدرسة المستقبل: مجموعة رؤى وأفكار ودراسات معاصرة .

18- محمد الدريج (2004)، التدريس الهادف: من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، العين ، الإمارات ، دار الكتاب الجامعي .

19- محمد زياد حمدان(1985) طرق منهجية للتدريس الحديث : أنواعها واستخداماتها في التربية.

20- محمد قمر (1978) "دعوة لإنقاذ مهنة التعليم الابتدائي" ، صحيفة التربية، القاهرة، ، العدد الأول، فبراير ، 178.

21- محمد محمود الحيلة (2008) طرائق التدريس واستراتيجياته، ط2 ، العين ، الإمارات، دار الكتب الجامعي .

22- محمد متولي غنيمة (1996) القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي " دراسات وبحوث " سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية .

23- محمد النبوي الشال(1977)، التزامات المعلم المهنية والوظيفية ، صحيفة التربية ، القاهرة ، العدد الأول ، ديسمبر، ص6.

24- مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة (2009)، إعداد المعلم: تنميته وتدريبه ، ط2 ، عمان، دار الفكر.

المشاركة السياسية: دراسة مقارنة

د. الداه محمد أبراهيم
كلية القانون – جامعة الزيتونة

المشاركة السياسية: دراسة مقارنة

د. الداه محمد أبراهيم
كلية القانون – جامعة الزيتونة

مقــدمة

من المتفق عليه أن المشاركة السياسية تعد لبنة أساسية لكل عمل ديمقراطي، وأنها عامل في نمو وتطور الديمقراطية وذلك بإفساح المجال واسعاً لفئات الشعب بمختلف تكويناته وتباين آرائه بالمساهمة في الشؤون السياسية وجعله حقاً لكل مواطن .

فكل مشاركة سياسية جادة وهادفة ومسئولة تؤدي إلى وجود معارضة قوية وديمقراطية تؤمن بضرورة التناوب على السلطة بالطرق السلمية ، والأساليب المشروعة مما يقضي علي الاستبداد والظلم والجور وعدم الاستقرار السياسي.

فالمشاركة تعود الأجيال المتعاقبة على تقبل بعضها البعض الأخر في ظروف من المنافسة الشريفة والمعقلنة التي تضمن لكل مواطن حرية التوجه والاختيار بغض النظر عن الوضع الاجتماعي أو المالي أو الديني أو اللون أو اللغة ، أي – أن المشاركة السياسية تساهم مع غيرها من العوامل الأخرى – في الوعي بأهمية المواطنة التي تحتضن الكل ويلوذ بها الجميع .

ولا تقتصر أهمية المشاركة السياسية في المجتمعات الديمقراطية النيابية والتعددية الحزبية وإنما تتجاوزها إلى غيرها من دول العالم الثالث ، بل إن هذه الأخيرة أكثر حاجة إلى المشاركة السياسية لأنها تساعد على ترسيخ مبدأ الشفافية في المعاملات الاقتصادية والإدارية .

وهناك تلازم بين المشاركة السياسية والديمقراطية ، فهذه الأخيرة هي التي تضفي صبغة إنسانية على حياة المجتمع بغض النظر عن الاختلاف الديني والسياسي والأيديولوجي ، فالديمقراطية اليوم هي المعيار الذي يمكن الاستناد عليه في تقييم خيارات المجتمع ، والخوف منها مظهر من مظاهر الوعي والعمل على إقصائها[1] ومن ثم فإنه لا يمكن الحديث أو التوجه إلى ممارسة الديمقراطية دون الاعتراف بحق المشاركة السياسية.

---

[1] د. محمد وقيدي : البعد الديمقراطي ، دار الطليعة. بيروت 1997 ص 7

فأي تطبيق جدى للديمقراطية يجب أن يقوم على المشاركة، ذلك أن لديمقراطية في بعض الأحوال قد تكون غاية النظام السياسي ، وأحياناً أخرى قد تكون وسيلة ، وفي الحالتين يظل السماح بالمشاركة السياسية أمر لا غنى عنه حتى تكون العملية السياسية برمتها على قدر من الشرعية. فكل مجتمع يسعى إلى أن تكون سيرورته طبيعية عليه أن يخلق توازنا بين مكوناته البشرية ، وأن يضمن استغلالا عقلانياً لموارده وتوزيعها توزيعاً عادلاً ومنظماً . هذا المجتمع الذي يكون هذا مسعاه لا بد أن تكون الديمقراطية غاية له تتطلع إليها سيرورته وتتجه إليها نظمه ومؤسساته وهو أتجاه كل مجتمع سليم لأن ذلك يجنبه العديد من الإضرابات سواء كانت اقتصادية أو سياسية أو اجتماعية، وأي مجتمع تنكر للديمقراطية والمشاركة السياسية الجادة سيفتح لنفسه أبواب التناقضات بين مكوناته المجتمعية وهو ما يؤدي بالضرورة إلى صراعات قوية أفقد العديد من المجتمعات صفتها ككيان موحد ، بل مزقتها وحولتها إلى كيانات ممزقة هشة وضعيفة متعددة .

فالديمقراطية هي أفضل وسيلة لضمان توازن المجتمع خاصة في المجتمعات المتنوعة في الأصول أو في المعتقدات الأيديولوجية والدينية.

وبما أن الديمقراطية قد تكون غاية فإنها أيضاً قد تكون وسيلة ذلك أنها سبيل لمنح جميع الأفراد فرصاً متكافئة للاستفادة من ثروات البلد ونموه وتقدمه .

فالديمقراطية وسيلة لعقلنه وترشيد الصراع بين مكونات المجتمع وتوجهه نحو حالة من التنوع الايجابي ، وبذلك تكون المنطلق من الاختلاف المقبول إلى الانسجام الذي يضمن الحرية والاختلاف في إطار من المشاركة الإيجابية التي تتيح للجميع فرصاً متكافئة وعادلة. وعلى ذلك فإن هذا البحث سنتناوله وفقاً للخطة التالية:

المبحث الأول : الحق في المشاركة السياسية

المبحث الثاني: أساليب المشاركة السياسية

المبحث الأول: الحق في المشاركة السياسية

إن البحث في حق المشاركة السياسية يتطلب من الباحث التطرق إلى مفاهيم مرتبطة في معظم الأحوال بمبدأ المشاركة وهذه المفاهيم من قبيل : الحق ، والمشاركة السياسية ، وعلاقتهما بالحريات العامة، ومن ثم علاقة ذلك بالإعلانات الدولية .

– عبد الكبير الخطيبي : السياسة والتسامح : منشورات عكاظ ، الرباط ،1999 ص 33

مفهوم الحق

مفهوم المشاركة السياسية

حق المشاركة السياسية في بعض الإعلانات الدولية

علاقة المشاركة السياسية بالديمقراطية

علاقة المشاركة السياسية بالحقوق والحريات العامة

أولاً : مفهوم الحق:

كان مفهوم الحق محل العديد من البحوث والدراسات سواء كانت فلسفية أو قانونية الأمر الذي ترتب عليه وجود عدد من النظريات التي حاولت الكشف عن حقيقة (الحق) . ومن أهم هذه النظريات : النظرية الشخصية ، والنظرية الموضوعية ، ثم النظرية المختلطة.

فالنظرية الشخصية : تعتبر الحق قدرة إرادية خولها القانون لشخص ما في إطار محدد ،ومن ثم تعرف الحق بصفته الجوهرية ، حيث يكون الحق عبارة عن رابطة بين شخص وشيء، أو بين شخص وشخص تتيح لصاحبها سلطة استثنائية[1].

أما النظرية الموضوعية ، فأنها تعرف الحق بالمصلحة ، ومن ثم يكون الحق عند أنصار هذه النظرية هو المصلحة الثابتة للفرد أو المجتمع أو لهما جميعا[2].

وبالنسبة للنظرية المختلطة ، فإن أنصارها يعرفون الحق بأنه إرادة ومصلحة ، لكنهم اختلفوا حول ترجيح الإرادة أم المصلحة ، فمنهم من رجح الإرادة ، والبعض الأخر قدم المصلحة على الإرادة.

ثانياً – مفهوم المشاركة السياسية :

يشير مفهوم المشاركة في النظم السياسية الحديثة إلى معاني متعددة وإيجابية، إلا أنه في معظم الأحوال ينظر إليها على أنها المساندة الشعبية للقيادات السياسية والحكومية التي يكون لها تأثير علي مستوى القيادة أو علي مستوى العمل السياسي .

---

[1] – حمدي عبد الرحمن : فكرة الحق ، دار الفكر العربي ،1979 ص 8 وما بعدها

[2] – جلال العدوي ورمضان أبو السعود ، المراكز القانونية 1988 ص 20

ومع ذلك فإن المشاركة رغم تعدد معانيها فإنها تعني إفساح المجال للمواطنين بصورة متكافئة من أجل صياغة شكل الحكم ، والمساهمة في تقرير التوجهات الكبرى للدولة في ظل ظروف سياسية واقتصادية واجتماعية تحيط بالمجتمع.

فإن المشاركة السياسية تقوم علي عناصر ثلاثة هي: الفعل والتطوع ، والاختيار. وسنوضح هذه العناصر بشكل مختصر .

1- **الفعل:** وهو الحركة الفعالة والنشاط الإيجابي الذي تقوم به الجماهير من أجل تحقيق أهدافها .
2- **التطوع** : ويعني مشاركة المواطنين طواعية في اختيار المسئولين الذين يرون فيهم امكانية تحمل المسئولية دون التعبئة والتحشيد التي ترغم أو تجبر الجماهير أحياناً علي المشاركة .
3- **الاختيار** : ويقصد به تمتع المشاركين بحق المساندة أو عدمها للقادة السياسيين عندما يكون هناك تعارض في العمل السياسي والجهود الحكومة مع مصالحهم وأهدافهم المشروعة.

انطلاقاً من التوضيح السابق لمفهوم المشاركة ومكوناته من –فعل ،وتطوع ،واختيار، نكون قد مهدنا للتعريفات الفقهية المتباينة للمشاركة السياسية. وعلي ذلك تعرف المشاركة السياسية بأنها الحق الذي يخول للأفراد المساهمة والمشاركة في حكم أنفسهم[1].

ويتضح من هذا التعريف الإقرار بحق الأفراد في أن يشاركوا في الحياة العملية المتعلقة بالانتخابات المتنوعة ، –والاستفتاءات المختلفة ثم الترشيح لمختلف المجالس النيابية –والمحلية والرئاسية . وبعبارة أخرى المشاركة في اتخاذ القرارات الصادرة عن الأجهزة والسلطات الحكومية .

وتعرف أيضاً المشاركة السياسية بأنها : كل نشاط إرادي يقضي بمشاركة الأفراد في اختيار الحاكم وصياغة السياسة العامة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، ومن ثم مشاركة المواطنين في مختلف مستويات العمل والنظام السياسي.[1]

ويتميز هذا التعريف بأنه حصر المشاركة السياسية في الأنشطة الإدارية المتعارضة مع الأعمال القسرية التي تأخذ في الغالب صيغة المساندة والتعبئة . كما تطرق إلى الأنشطة السياسية

---

[1] – عبد الغني بسيوني : نظرية الدولة في الإسلام ، الدار الجامعية ، بيروت 1986 ص 30

[1] – عبد الهادي الجوهري : المشاركة الشعبية ، د . ت ، ص 10

المباشرة كتقلد المناصب السياسية ، والتصويت ، ومناقشة الشأن العام ، والترشح للانتخابات ، والعضوية الحزبية.

ثالثاً : حق المشاركة السياسية في بعض الإعلانات الدولية

إذا كانت المشاركة السياسية تعد شأناً محليا أو وطنيا بالدرجة الأولى لأنه يقتصر علي مواطني الدولة دون غيرهم ، إلا هناك جوانب من الحياة العامة التي دخلت في المجال الدولي ، الأمر الذي جعلها لم تكن قاصرة، علي المستوى الداخلي والوطني سواء رضيت الدولة بذلك أم لم ترضى إذ أصبحت داخلة في تقويم هذه الدولة أو تلك ، فمثلاً لا يمكن لأي دولة أن تتنكر للديمقراطية لأنها مبدأ سامي وتوجه عالمي ، لكن قد تتعلل وتتحجج بنوع الديمقراطية الذي تأخذ به ، وأنه هو المناسب لنظامها السياسي ويتماشى مع طبيعة تكوين المجتمع .

كما أنه من المستحيل لأي دولة في العصر الحديث أن تعلن عدم اعترافها بمبدأ المساواة ، لكن تستطيع الادعاء بأن نوعا من المساواة قد يتنافى مع بعض ثوابتها الوطنية أو القومية كما هو الحال في المساواة المطلقة بين الرجل والمرأة في الإرث عند المسلمين ، فهنا الجميع يقر بالمساواة لكن في حالة الإرث فإنه خاضع لأحد الثوابت وهو القرآن الكريم الذي ينص علي أن (للذكر مثل حظ الأنثيين) ، وفي ذلك آراء وأقوال متعددة لا مجال لذكرها.

فالأمثلة السابقة تنطبق على المشاركة السياسية لا يمكن لأي نظام سياسي أن يرفض مشاركة مواطنيه في جوانب الحياة العامة خاصة السياسية منها ، لكن قد يضيق على فئات حتى تحجم عن المشاركة في الأمور السياسية ، وقد تمنع فئات أخرى من مباشرة المشاركة.

وإذا كانت المشاركة السياسية تعني الدور الإيجابي الذي يقوم به الأفراد في الحياة السياسية سواء تعلق الأمر بالتصويت والترشيح للهيئات المنتخبة (برلمانات ، مجالس محلية) أو المساهمة في اتخاذ القرارات الكبرى المتعلقة بالمجتمع فإن هذا هو عمق الديمقراطية القائمة على الانتخابات والاستفتاء محل الاهتمام الدولي ومحط أنظار العالم باعتبارهما جزء من الشرعية الدولية .

لذا فقد نصت المادة 21 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر عام 1948 في فقرتها الأولى أنه (لكل فرد الحق في الاشتراك في إدارة الشؤون العامة لبلده إما مباشرة أو بواسطة ممثلين يختارون اختيارا حراً).

وأضافت نفس المادة في الفقرة الثالثة (... إن إرادة الشعب هي مصدر سلطة الحكومة ، ويعبر عن هذه الإرادة بانتخابات نزيهة دورية تجري علي أساس الاقتراع السري وعلى قدم المساواة بين الجميع حسب أي أجراء مماثل يضمن حرية التصويت).

كما تناولت المادة 25 من الاتفاقية الدولية الخاصة بالحقوق المدنية والسياسية الصادرة سنة 1966 حق المشاركة على النحو التالي:

يكون لكل مواطن، الحقوق التالية:

- أن يشارك في إدارة الشؤون العامة إما مباشرة ، وإما بواسطة ممثلين يختارون بحرية .
- أن ينتخب وينتخب في انتخابات نزيهة تجري دوريا بالاقتراع العام وعلى قدم المساواة بين الناخبين وبالتصويت السري ، وتضمن التعبير الحر عن إرادة الناخبين....وقد نصت بعض الدساتير على حق المشاركة السياسية للمواطنين إذ ورد في الدستور الفرنسي أن :السيادة الوطنية ملك للشعب يمارسها بواسطة ممثليه عن طريق الاستفتاء العام.

والدستور المصري – الملغي – لسنة 1971 في المادة 62 أن للمواطنين حق الانتخاب والترشح وإبداء الرأي في الاستفتاء ..... ومساهمته في الحياة العامة واجب وطني)

والدستور الموريتاني الصادر عام 1991 الذي نص في المادة 2 منه أن(.... السيادة الوطنية ملك للشعب الذي يمارسها عن طريق ممثليه المنتخبين وبواسطة الاستفتاء...)

كما نص الدستور البحريني في المادة 1 منه الفقرة (هـ) أن (للمواطنين حق المشاركة في الشؤون العامة والتمتع بالحقوق السياسية ... ..بدءاً بحق الانتخاب...)

وهكذا يتبين من النصوص السابقة سواء كانت دولية أو وطنية أهمية المشاركة السياسية ، وأنها أساس للديمقراطية ووسيلتها الجادة عند التطبيق . كما أن النصوص السابقة جاءت كضمانة للمواطنين لممارسة هذا الحق ، وأن تحميه من تلاعب الحكام والنخبة المتعلقة حولهم في أي وقت أما التطبيقات، ومراعات هذه النصوص فتلك مسألة أخرى يطول فيها البحث.

رابعاً: علاقة المشاركة السياسية بالديمقراطية

يجمع فقهاء القانون الدستوري وعلماء السياسة على وجود علاقة وطيدة وأساسية بين مفهوم المشاركة السياسية والديمقراطية وعملية صنع القرار بمفهومة الواسع . وسندهم في ذلك أن الديمقراطية تقضي بمشاركة المواطنين في تحمل مسؤولياتهم والعمل من أجل صالحهم العام.

ولذا فإن المشاركة السياسية تعد الأساس للديمقراطية ، وفي بعض الأحوال دليل على رغبة المواطن في التغيير سواء على مستوى انتخابات السلطات العليا في الدولة من تشريعية أو تنفيذية أو انتخابات محلية.

ومع ذلك فإن المشاركة السياسية الواسعة قد تكون برهان على التخلف وعدم الوعي السياسي كما هو الحال في معظم دول العالم الثالث إلا أن ذلك لا يقلل من شأن وأهمية المشاركة في حد ذاته كأحد مقومات الديمقراطية . دليل ذلك أن المجتمعات التي ترسخت فيها الديمقراطية وأصبحت سلوكا معاشا وممارسة في الحياة اليومية إلى حد كبير يثار دائما التساؤل عن مدى ارتفاع أو انخفاض المشاركة السياسية لأن ذلك تعبير عن مدى رضا أو عدم رضا المواطنين .

وتتكفل دائما المراكز البحثية والباحثين وأساتذة الجامعات وغيرها من إبراز أهمية المشاركة السياسية، أو أسباب ارتفاعها، أو عزوف الناخب عن المشاركة وبيان تلك العوامل سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية ، الأمر الذي يجعل المنتخبين في وضع حرج يزعزع مكانتهم في أي مناسبة سياسية خاصة عند ما يحجم الناخب عن المشاركة السياسية كنوع من العقاب الذي يمارسه على المرشحين.

فإذا كانت الديمقراطية تتيح للمواطنين أكثر من فرصة ، وتساعدهم في تقرير من يحكمهم ، أو على الأقل التفكير مليا في ذلك ، فإن مدى المشاركة السياسية هي المحك الدائم الذي يكشف عن مدى رغبتهم في من يتولى شأنهم.

خامساً – علاقة المشاركة السياسية بالحقوق والحريات العامة

عند الرجوع إلى مؤلفات القانون الدستوري والنظم السياسية تلاقينا تقسيمات متعددة للحقوق والحريات العامة حسب ما يراه كل فقيه وما يقتنع به من أسس يبنى عليها تقسيماته.

إلا أن التباين الفقهي حول تقسيمات الحقوق والحريات العامة لا يؤثر في مضمون هذه الحقوق ، وإنما يعتبر مسألة شكلية إلى حد كبير.

وإذا كان المقام لا يسمح بتفصيل هذه الحقوق والحريات ، إلا أنه من المهم الإشارة هنا أن العديد من الفقهاء يفضل مصطلح الحقوق والحريات الفردية بدلا من الحقوق والحريات العامة[1]

على أساس أن الحقوق الفردية أكثر دقة ، وأنها تثبت لكل فرد من أفراد الشعب على قدم المساواة بغض النظر عن وضعه الاجتماعي أو الديني .

يضاف إلى ذلك أن مصطلح الحقوق والحريات الفردية يتماشى مع نشأة الديمقراطية الحديثة في القرن 18.

ولم تخرج تقسيمات الحقوق والحريات الفردية عن تلك التي قام بها فقهاء كبار مثل : اسمان ، وهوريو، ود يجي، عندما صنفوا الحريات إلى حريات تقليدية وأخرى اجتماعية .

---

[1] د . محمد رفعت عبد الوهاب: النظم السياسية ، القاهرة ، 1990 ص146

د. ثروت بدوي : النظم السياسية ، دار النهضة العربية 1982 ص411

د. عبد الغني بسيوني : النظم السياسية د. ت ، ص 325

أما الفقه العربي فقد أخذ معظمه بالتقسيم التالي للحقوق والحريات الفردية :

1- الحريات الشخصية : كحق الأمن ، والتنقل ، وحرمة المسكن ،وسرية المراسلات ، واحترام كرامة الإنسان.

2- الحريات الذهنية : كحرية العقيدة ، وحرية الرأي ، والتعليم، والصحافة .

3- حرية التجمع : كحرية عقد الاجتماعات ، وتكوين الأحزاب السياسية والانضمام إليها.

4- الحريات الاقتصادية : كحرية التملك والتبادل التجاري ...

5- الحريات والحقوق السياسية : وهي الحقوق التي تخول للأفراد المشاركة في الحياة السياسية كحق الانتخاب ، وحق الترشح سواء كان ذلك لرئاسة الجمهورية أو المجالس النيابية أو المحلية، وابداء الرأي من خلال الاستفتاء[1]

ويتضح مما سبق وجود علاقة بين المشاركة السياسية والحقوق والحريات السياسية ، إذ لا يمكن ممارسة حق الترشح والمنافسة بين المترشحين إلا إذا كانت القوانين تسمح بالمشاركة .

كما يتبين أن حق المشاركة في الحياة السياسية يعد من أهم الحقوق والحريات الفردية ، إذ أنه من خلال ممارسة هذا الحق يمكن التحكم والسيطرة بطريقة راشدة على دفة الحكم في البلاد.

المبحث الثاني :أساليب المشاركة السياسية

تتفاوت أساليب المشاركة من حيث الأهمية؛ فقد ذهب علماء الاجتماع السياسي والعلوم السياسية على تباين في ذلك إلى ترتيب هذه الأساليب من ناحية الأهمية ، وإن كان معظمهم يقر بأن التصويت يحتل السلم الأدنى في أساليب المشاركة السياسية .

فالبعض وضع شكل هرمي بأهم أساليب المشاركة السياسية ، وقد صاغة على النحو التالي : 1- تقلد منصب سياسي أو إداري ، 2- السعي نحو منصب سياسي ، وإداري ، 3- العضوية النشطة في التنظيمات السياسية ، 4- العضوية العادية في التنظيمات السياسية ،5-العضوية النشطة شبه السياسية، 6- العضوية العادية في التنظيمات شبه السياسية ، 7- المشاركة في الاجتماعات السياسية العامة ، 8- المشاركة في المناقشة السياسية غير الرسمية ،9-الأهتمام العام بالسياسة ،10- التصويت في الانتخاب[1].

---

[1] – د. محمد رفعت عبد الوهاب : النظم السياسية ، المرجع السابق ص 153

– د. ماجد راغب الحلو : الاستفتاء الشعبي والشريعة الإسلامية ، دار المطبوعات الجامعية – الإسكندرية 1983 ص101

[1] – عبد الهادي الجوهري : دراسات في علم الاجتماع السياسي د.ت ص 26

وقد انتقد هذا الرأي لتركيزه على المناصب السياسية والإدارية باعتبارها أهم أساليب المشاركة السياسية، إذ أن الواقع يخالف ذلك في أحوال عديدة فقد يتقلد شخص ما مناصب عالية ورسمية، ومع ذلك لا يتجاوز دوره السياسي دور المواطن العادي[2] ، بل إن هذا الأخير قد يكون أكثر نشاط سياسي منه.

كما ذهب بعض علماء السياسة إلى التقليل من أهمية التصويت كأحد أساليب المشاركة السياسية على أساس أن المواطن عند ما يدلي بصوته في الانتخاب لا يعبر عن أسلوب من أساليب المشاركة السياسية [3]وإنما هو عمل يتعلق بالسلطة الرسمية ، ومن ثم فإن مشاركته . بالصوت . مجرد مساهمة منه في التشكيل العضوي لهذه السلطة.

أما المشاركة السياسية فتعني الاشتراك في تكوين القوى غير الرسمية أو الشعبية التي تنبثق من القاعدة الشعبية وتؤثر على السلطة الرسمية. إلا أن هذا الرأي محل نظر ، فإذا كان مفهوم الحياة في أحد جوانبه يهدف إلى خلق قوى وطاقات شعبية فإن هذه القوى تسعى إلى تشكيل أو المساهمة في تشكيل السلطات ، ولا يمكن أن يتأتى ذلك . بالطرق السلمية . إلا عن طريق المنافسة بين جميع القوى من خلال التصويت لكسب أصوات الناخبين لتكوين السلطتين التشريعية والتنفيذية .

وستتناول هنا أهم أساليب المشاركة السياسية على النحو التالي :

الانتخاب

الاستفتاء

أولاً . الانتخاب :

ينظر الفقه الدستوري إلى الانتخاب كأسلوب هام لتطبيق الديمقراطية، وأنه وسيلة جادة للمشاركة السياسية، الأمر الذي يترتب عليه أن أي حكومة وصلت إلى الحكم من خلال الانتخاب تستمد شرعيتها من إرادة الشعب.

---

[2] – د. داود الباز : حق المشاركة في الحياة السياسية ، دار الفكر الجامعي – الإسكندرية 2006 ص 35

[3] – د. محمد طه بدوي : الحياة السياسية في مفاهيم الثورة ، المجلة المصرية للعلوم السياسية، د. ت ، ص 312

لذا فإن الانتخاب يعد وسيلة اتصال بين الحاكمين والمحكومين ، أي بين من يصدر القرار السياسي ومن يخضع له . وإذا صح أن الديمقراطية النيابية هي السائدة في معظم عالم اليوم ، فإنها أسلوب سلمي للوصول إلى السلطة والحكم .

وإذا كان من الثابت أيضاً أن الديمقراطية المباشرة القائمة على المشاركة المباشرة لجميع أفراد الشعب في الحكم لا يمكن تطبيقها ، فإن الأخذ بالديمقراطية النيابية الحديثة أمر لا مفر عنه حيث ينوب عن الشعب بعض ابنائه في تولي الحكم من خلال انتخابات تتيح لكل المواطنين حرية المشاركة وحرية الاختيار .

ورغم أهمية الانتخاب في ظل الديمقراطية الحديثة إلا أن الفقه الدستوري ، وعلماء السياسة لم يتفقوا على طبيعته القانونية ، فالبعض اعتبره حقاً شخصيا والبعض الأخر اعتبره وظيفة ، وثالث أقر بأنه حق عام يكتسي طبيعة سياسية.

وسنتحدث باختصار عن هذه الآراء :

أ-الانتخاب حق :

يعرف الانتخاب بأنه (ممارسة حق الاختيار على نحو تتسابق فيه الإرادات المؤهلة لتلك الممارسة[1])، هذا التعريف يتبين منه أن الانتخاب عمل جماعي يحق لكل من تتوفر فيه الشروط المقررة لممارسته.

وأضاف الفقه الدستوري وصف (السياسي) إلى الانتخاب للدلالة على أن الناخبين يعبرون عن السيادة الوطنية، لذا فإن الانتخاب يعد أسلوباً في المشاركة السياسية ، سواء كانت هذه الانتخابات تشريعية ، أو استفتاء ، أو انتخاب رئيس الدولة . وقد أضاف المجلس الدستوري في قضائه عام 1982 إلى ذلك الانتخابات البلدية باعتبارها انتخابات سياسية [2]ولذلك فإن بعض الفقهاء يقول بأن الانتخاب حق شخصي Droit lndividueL يتمتع به جميع مواطني الدولة ، ولا يجوز أن يمنع من ممارسته أي فرد سوى الأشخاص الذين لا يقدرون على مباشرة هذا الحق، كالقصور وعدم الأهلية.

---

(1) – geanp auL charnay : le suffrage politique enfrance paris 1965 .p.24

(2) – c .c. 18 NOV . 1982 .Rec .p .66

ومن بين الفلاسفة الذين قالوا بهذا الرأي (روسو) في مؤلفه العقد الاجتماعي و (رودسبير) في الجمعية التأسيسية التي قامت بإعداد الدستور الفرنسي الصادر عام[3] 1791 .

ويتأسس هذا الرأي على فكرة (سيادة الشعب) التي تقضي بأن السيادة ملك لجميع أفراد الشعب ، أي أن كل فرد يمتلك جزء منها ، ومن ثم يحق لكل أفراد الشعب المشاركة في ممارسة السيادة عن طريق الانتخاب.

والتسليم بهذا الرأي تترتب عليه النتائج التالية :

1- إذا كان كل فرد من أفراد الشعب يمتلك جزء من السيادة فإن المنطق يقضي بأن تكون الانتخابات حق طبيعي لكل مواطن ، وعدم حرمانه منه.
2- بما أن الانتخاب حق لكل فرد فإنه يجوز لصاحبه استعماله أو عدم استعماله.
3- تخول فكرة الحق لصاحبها التصرف في ذلك الحق ، ومن ثم يؤدي ذلك إلى جواز سريان جميع أعمال التصرف على الانتخاب كالبيع والهبة والتنازل.

ب - الانتخاب وظيفة :

ذهب اتجاه فقهي إلى القول بأن الانتخاب يجمع بين فكرتي الحق والوظيفة، وساد هذا الرأي بين أعضاء الجمعية التأسيسية الفرنسية التي وضعت الدستور الفرنسي عام 1791 . ويتأسس هذا الرأي على أن السيادة ملك للأمة تمارسها بالطريقة التي تحقق مصلحتها ، ومن ثم فإنها تمثل وحدة واحدة لا تتجزأ، ولا تقبل الانقسام ، ولا التصرف فيها ، كما أنها لا تسقط بالتقادم .

وعلى ذلك فإنه لا يحق لأي فرد باعتباره أحد مواطني الدولة الادعاء بأنه يملك جزء من السيادة ، ولا أن يعتقد بحق له في ممارستها من خلال الانتخاب ، وإنما الجميع يمارسونها وفقا للانتخابات لذا فإن الفقيه (هوريو) يرى أن الانتخاب يجمع بين فكرتي الحق والوظيفة[1] . وذلك ما أقرره (كاريه ديما لبرج) الذي يعتبر الانتخاب وظيفة وحق ، فهو حق إبان قيد الناخب لاسمه في جداول الانتخاب ووظيفته وقت عملية الانتخاب ذاتها[2].

---

(3) – F.LUChaire; Laprotection Cnstitutionnlle des droit des libertes.1987 .p.440

(1)Houriou: precis de droit constitutionnel . paris . 1932 . p .628

(2)carre demalberg : contribution a la Ihieorie qeneral del Etat.t1.1922.p.423.etsuiut

ومع ذلك فإن الدستور الفرنسي الصادر سنة 1791 . سابق الذكر . الذي دار أثناء وضعه جدال حول طبيعة الانتخاب، فإنه لم يعترف للرجال بحق الاقتراع العام وإنما أخذ بالاقتراع المقيد . ولم يتقرر للنساء إلا في عام[3] 1944 .

والقول بأن الانتخاب وظيفة تترتب عليه أيضاً النتائج التالية :

1- الأخذ بفكرة الاقتراع المقيد ، يترتب عليه تحديد هيئة الناخبين بوضع شروط معينة يجب أن تتحقق في المواطن حتى يكتسب صفة الناخب.
2- إذا كان الانتخاب وظيفة فإن ذلك يقضي بضرورة ممارسته ،ومن ثم فقد يؤدي ذلك إلى أن يكون التصويت اجباريا.
3- عدم جواز التنازل عن الانتخاب ، وفي نفس الوقت عدم جواز أن تجرى عليه كل التصرفات، كالبيع ، أو التنازل ، أو الهبة.

ج- الانتخاب حق عام يكتسي طابع سياسي :

ذهب رأي فقهي إلى القول بأن الانتخاب حق عام يكتسى طابع سياسي، أما كونه حقا فلأنه يكون لصاحبة مكنة تتيح لصاحبه اللجوء إلى القضاء . إذا تطلب الأمر ذلك . من أجل حمايته من أوجه الاعتداءات المؤدية إلى الانتقاص منه أو الحرمان من ممارسته[4].

وأما وصف الانتخاب بأنه حق عام فذلك لكونه خاضع من حيث النشأة والتنظيم والممارسة لقواعد واحكام القانون العام ، الأمر الذي يترتب عليه عدم التنازل عنه ، أو التصرف فيه بأي نوع من التصرفات التي ترد على الحقوق الشخصية.

أما بالنسبة للطابع السياسي لهذا الحق العام . الانتخاب . فهي التي جعلت ممارسته تهدف دائما وأبدا إلى صالح المجتمع، الأمر الذي يجعل المشرع يتدخل من حين لأخر في تعديل شروط ممارسة هذا الحق بما يتماشى مع ظروف ومصالح المجتمع دون أن يتعارض ذلك التدخل مع مقتضيات النظام العام للمجتمع .

---

[3]Houriou: precis de droit constitutionnel . paris . 1932 . p .628

[4] – د. صلاح الدين فوزي ، النظم والإجراءات الانتخابية ، دار النهضة العربية ، 1985 ص 28

كذلك فإن الطبيعة السياسية لحق الانتخاب هي التي جعلت من يمارسه يقيد أو يسجل اسمه في الجداول الانتخابية . ولذا فإن ممارسة هذا الحق لا يمكن أن تكون تلقائية وفي أي وقت وإنما تتوقف على دعوة من السلطة التنفيذية .

كما أن الطبيعة السياسية لحق الانتخاب هي التي جعلت مباشرته يكون في مكان محدد وهو الموطن الانتخابي للناخب ، لذا فإن القوانين الانتخابية المقارنة تسمح للناخب بتغيير موطنه الانتخابي عند القيد في جداول الانتخاب حسب محل عمله ، أو مصلحته الجدية ، أو مقر عائلته.

فالطبيعة السياسية لحق الانتخاب هي التي جعلت ممارسته جماعية، أو أنه عندما يدعي إلى الانتخابات فإن أعضاء هيئة الناخبين كافة عليها مباشرة هذا الحق في الوقت المحدد له .

يضاف إلى ذلك أن الطبيعة السياسية لحق الانتخاب ابعدته من الخضوع لقضاء التعويض ، فدعوى الانتخاب تستهدف صالح المجتمع والنظام السياسي والدستوري ، لذا فإنها دعوى نظامية لا يجوز أن يترتب عليها تعويض [1] .

وهناك من يقر بأن الانتخاب (سلطة قانونية مقررة للناخب لمصلحته الشخصية ولكن لمصلحة المجموع ، وهذه السلطة يتحدد مضمونها وشروط استعمالها بالقانون ، وبطريقة واسعة بالنسبة لجميع الناخبين دون أن يكون لأي منهم سلطة تعديل ذلك المضمون أو التغيير في شروط الاستعمال[2]) .

ويتضح من الآراء السابقة ما يلي :

- أن حق الانتخاب لا يجوز أن يكون محل التعاقد أو الاتفاق على التنازل عنه.
- تدخل المشرع في هذا الحق باعتباره حق غير شخصي يولد مركز ذاتي ، وإنما هو سلطة قانونية لا يعترف بها لكل شخص ، وإنما يعترف به للأفراد الذين يحددهم القانون حسب شروط معينة.
- من حق المشرع أن يعدل تلك الشروط لأنها تولد مراكز عامة مجردة وليست مراكز شخصية .

بناءً على ما سبق يجب على المشرع عند تدخله لتنظيم الانتخابات مراعاة ظروف المواطنين الثقافية والسياسية والدستورية .

---

[1] – د. صلاح الدين فوزي ، المرجع السابق ص 20

[2] – د. ثروت بدوي ، النظم السياسية ، المرجع السابق ص 237 –238

وعلى ذلك فإن الانتخابات التي لا يعبر فيها الناخب عن السيادة الوطنية لا تأخذ طابعا سياسيا ، كما هو الحال في انتخابات القضاة ، وموظفي التأمينات الاجتماعية، أو مجالس إدارة صناديق الضمان الاجتماعي ، وانتخاب أعضاء البرلمان الأوروبي ، فهذه الأخيرة لا يمارس فيها المواطن الأوروبي سيادة دولته وحدها وإنما يسمح لكل الرعايا الأوروبيين المقيمين في كل بلد على حدة المشاركة في هذه الانتخابات .

فعنصر التمييز بين الانتخابات السياسية وغير السياسية يكمن في أن الانتخابات غير السياسية . المهنية ، والجامعية ، والثقافية . لا تخضع لمبدأ العمومية ولا يشارك فيها كل مواطن ، وإنما تنحصر في الأفراد الذين ينتمون إلى مهنة معينة أو اجتماعية ما .

أما الانتخابات السياسية فإنها عامة وأكثر شمولاً لمختلف أفراد المجتمع .

ثانياً/ الاستفتاء الشعبي :

يعرف الاستفتاء الشعبي بأنه عرض موضوع ما على الشعب لمعرفة رأيه فيه إما بالموافقة أو الرفض[1] . وهو الذي يتيح للمواطنين الفصل في بعض المسائل المتعلقة بالحكم ومنع النواب من الانفراد بالسلطة السياسية . ويعتمد الفقه موضوع الاستفتاء كمعيار لتقسيم الاستفتاء الشعبي ، حيث يقسم إلى استفتاء دستوري ، واستفتاء تشريعي ، وأخر سياسي .

وتنقسم أنواع الاستفتاء السابقة إلى أنوع أخرى لا مجال لذكرها في هذا المقام .

وقد اختلف الفقه الدستوري حول تعريف الاستفتاء ، فالبعض بنى تعريفه على أساس سياسي ، والبعض الأخر أقامه على مفهوم قانوني .

وسنتناول هذه الآراء ، ثم نوضح بعد ذلك أنواع الاستفتاء ، على النحو التالي :

- **مفاهيم الاستفتاء**
- **أنواع الاستفتاء**

أ- مفاهيم الاستفتاء

---

[1] – د. ماجد راغب الحلو : الاستفتاء الشعبي والشريعة الإسلامية ،المرجع السابق ص 51
– د. جابر جاد نصار : الاستفتاء الشعبي والديمقراطية ، دار النهضة العربية 1993 ص 15

يكاد الفقه يجمع على مفهومين للاستفتاء هما : المفهوم السياسي ، والمفهوم القانوني .

1- المفهوم السياسي للاستفتاء الشعبي :

ذهب اتجاه فقهي [1] في تعريفه للاستفتاء الشعبي بأنه أسلوب يعبر فيه المواطنون دائما (بنعم أولا ، أو موافق أو غير موافق) وهذا الاتجاه يوسع في مجالات الاستفتاء بحيث تشمل جميع المواضيع العامة بغض النظر عن طبيعتها ، فقد تكون مشروعات قوانين ، كما يمكن أن تكون قرارات سياسية صادرة عن السلطة التنفيذية أو التشريعية وهذا النوع من الفهم للاستفتاء الشعبي هو الأكثر شيوعا في الفقه والسياسة العربية.

ولم يسلم هذا الاتجاه من النقد ، فقد وصف بالعمومية والتوسع في مجال الاستفتاء الشعبي مما ترتب عليه عدم تحديد إطار المواضيع التي يجب أن تعرض على الناخبين لمعرفة آرائهم بشأنها.

كما أن التوسع في الاستفتاء الشعبي يجعله أقرب إلى نظام استطلاع الرأي العام التي تجرى من حين إلى أخر في المجتمعات الحديثة حول بعض المواضيع العامة التي تحتاج إلى موافقه الشعب أو غالبيته .

فإن هذا الشكل من الاستفتاء لا يعبر عن مشاركة الشعب في الحكم ، وإنما هو نوع من التطلع إلى معرفة الاتجاهات العامة للمواطنين حول أمر ما ، أو مشكلة معينة .

2-المفهوم القانوني للاستفتاء الشعبي

أخذ انصار هذا الرأي بمعيار قانوني للاستفتاء الشعبي بحيث يقتصر على المواضيع القانونية البحتة ولا يتناول غيرها . والمواضيع القانونية إما أن تكون مشاريع القوانين ، أو القواعد القانونية . وهذا الرأي كما هو واضح يضيق من نطاق موضوع الاستفتاء فجعله محصورا في القواعد القانونية سواء كانت مكتملة ويتوقف إعمالها على الاستفتاء الشعبي ، أو كانت هذه القواعد في مراحل الانشاء ، حيث تكون موافقه الشعب في الاستفتاء على المبادئ القانونية المعروضة عليه نوعا من التفويض للمجلس التشريعي من أجل صياغة هذه المبادئ إلى قانون .

---

[1] salmon: Referendum et democratie.1958 .p.25

- د. جابر جاد نصار : الاستفتاء الشعبي والديمقراطية ، المرجع السابق ص 17

ويتبين من المفهومين السابقين . السياسي والقانوني . للاستفتاء الشعبي أن المفهوم القانوني أكثر دقة وانضباطا ، وأنه بحق يسمح للشعب في أن يشارك في ممارسة السلطة التشريعية كما أنه أحد الضمانات التي تتيح للشعب الفصل في القوانين التي تعرض عليه في الاستفتاء إما بالقبول أو الرفض.

أما المفهوم السياسي للاستفتاء فإنه أيضا يوسع من دائرته إلى حد يجعله فضفاض و غير منضبط ، لذا فقد لجأت إليه العديد من الأنظمة الدكتاتورية والاستبدادية كوسيلة أو سند شرعي لتمرير سياساتها أو برامجها السياسية ، كإبرام المعاهدات أو تجديد البقاء في السلطة .

وكان الاستفتاء السياسي هو السائد في فرنسا خلال مراحل معينة من تطور الحياة السياسية لهذه الدولة ، إلا أنها تخلت عنه لاحقا وأخذت بالاستفتاء القانوني.

لذا فإن البعض يقول بأن (... الاستفتاء ... يجعل المواطنين أنفسهم يحلون محل المشرع القانوني في إقرار القانون Le referendum est une procedure exceptionnelle par La quieLLe leciteyen strouve substitueau legislaureur de droit comun pour la dption de la loi [1] وقد تكون هذه النظرة إلى الاستفتاء نابعة من أن التفرقة بين مفهومي الاستفتاء لم تكن على أهمية بالغة إلا بعد استقرار مبادئ الديمقراطية ورسوخ المؤسسات الدستورية ، وتبلور الأدوار التي يجب أن تقوم بها . ثم رسوخ التفرقة بين الاستفتاء الشعبي السياسي ، والاستفتاء الشعبي القانوني .

أ- أنواع الاستفتاء[1] :

ذهب جانب كبير من الفقه الفرنسي إلى الأخذ بموضوع الاستفتاء كمعيار لتصنيف أو تقسيم الاستفتاء الشعبي ، وكان ذلك هو موقف غالبية الفقه العربي . ومن تلك التقسيمات : الاستفتاء الدستوري والاستفتاء التشريعي ، والاستفتاء السياسي .

فالاستفتاء الدستوري هو المتعلق بإقرار الدستور أو تعديله ، في حين يعد الاستفتاء التشريعي ذلك الذي ينصب على تشريع عادي ، أما الاستفتاء السياسي فإنه يرد على مسألة محل خلاف ، أو ذات طابع سياسي.

---

[1]- Herve duval et autres : referendum et plebisci te . 1970.p.22

ولم يقف هذا الاتجاه عند هذه التقسيمات وإنما اجتهد فقسم الانواع الثلاثة السابقة من الاستفتاء الشعبي إلى أنواع أخرى مستندا في ذلك على موضوع الاستفتاء . فقسم الاستفتاء الدستوري إلى استفتاء تأسيسي ينصب على تكوين الدستور، واستفتاء تعديلي يتعلق بتعديل الدستور. أما الاستفتاء السياسي فإنه ينقسم إلى تحكمي يتعلق موضوعه بنزاع أو مشاكل بين سلطات الدولة ، أو بين الحكومة والمعارضة ، واستفتاء تقرير المصير الذي يكون موضوعه انفصال جزء من الدولة عن الدولة الأم .

وهناك من يضيف إلى الاستفتاءين القانوني والسياسي الاستفتاء الشخصي[(2)] تلك هي الأنواع الشائعة من الاستفتاء سواء في الفقه الفرنسي ونظيرة العربي ، إلا أن هناك من يقر بأنواع أخرى من الاستفتاء الشعبي وهي : الاستفتاء الإجباري والاستفتاء الاختياري ، فالأول قائم على أساس أن الدستور يحتم اجراؤه أي أنه اجباري ، والأخر يجيزه الدستور دون أن يكون اجباريا ، الأمر الذي يجعل نتائجه غير ملزمة ، ومن ثم فإنه يكون دائما سابق على صدور القانون . في حين أن الاستفتاء الاجباري يكون لاحق على صدور القانون انطلاقا من العرض السابق يتبين لنا تعدد الاستفتاءات الشعبية سواء في الفقه الفرنسي أو العربي ، وأن هذا التعدد نابع من عدم الأخذ بمعيار واحد، وإنما تعدد تلك المعايير ، وذلك بدوره نتج عنه عدم الدقة في تصنيف الاستفتاء الشعبي ، بل إلى الخلط احيانا بين الاستفتاء ونظمه وبين النظام النيابي رغم تباين الأسلوبين من حيث المبدأ والأثار .

وحتى من الناحية العملية فإن العديد من الاستفتاءات لم تصمد أمام التحولات السياسية التي مرت بها الدولة الحديثة باستثناء الاستفتاء السياسي والقانوني .

ثالثاً: شروط المشاركة السياسية :

تأخذ المجتمعات الديمقراطية بمبدأ الاقتراع العام باعتباره يتيح للمواطنين الحق في المشاركة السياسية سواء على مستوى اختيار رؤساء الدول أو البرلمانات أو المجالس المحلية ، وذلك بعد التخلي عن الاقتراع المقيد الذي كان يشترط في المشاركة السياسية شروطا معينة كالمال ، أو الكفاءة ، أو الانتماء إلى طبقة معينة . وهي شروط تكرس التمييز والتفاضل ومن ثم اللامساواة بين المواطنين في ممارسة هذا الحق ، أما إذا اشترط المشرع بعض الشروط في الناخب كأن يكون ذكر ، أو بلوغ

---

(1) د. ماجد راغب الحلو: الاستفتاء الشعبي والشريعة الإسلامية ، المرجع السابق ص 179

(2) – د. ماجد راغب الحلو: الاستفتاء الشعبي والشريعة الإسلامية ، المرجع السابق ص 179

سن محدد، أو تمتعه بالجنسية، فإن الاقتراع يظل دائماً عاما ، ولا يعد ذلك نوعاً من التمييز واللامساواة.

وتجمع التشريعات المقارنة على ضرورة تحقق شروط في الناخب حتى يتسنى له المشاركة في العملية الانتخابية سواء كانت لرئاسة الدولة أو البرلمان أو المجالس المحلية ، وهي : التمتع بالجنسية، بلوغ سن معينة ، الأهلية العقلية والأدبية ، والقيد في جداول الانتخاب . إلا أن الاجراء الأخير لن يكون محل البحث لتشعبه وضيق مساحة البحث . ثم أنه محل بحث أخر قمنا به .

وسنبين شروط المشاركة السياسية على النحو التالي:

- **شرط الجنسية**
- **شرط السن**
- **الأهلية الأدبية والعقلية**

أ- **شرط الجنسية :**

يجمع الفقه الدستوري على أن الحقوق السياسية تقتصر ممارستها على المواطنين دون الأجانب ، والمواطنون هم كل من يتمتع بجنسية الدولة سواء كانت أصلية أو مكتسبة .

فالجنسية هي رابطة قانونية وسياسية تربط الفرد بدولة ما، لذا فإنها شرط أساسي للمشاركة في الحياة السياسية بغض النظر عن نوعها ومن ثم فإنه من المستبعد مشاركة الأجنبي في الشأن السياسي، لأن هذا الأخير يقتصر على المواطنين فقط . وذلك ما تقضي به القاعدة العامة التي تقر بأن المواطنين وحدهم هم المعنيين بالمساهمة في توجيه مصير البلاد .

وقد أكدت على ذلك بعض الدساتير ، فقد نصت المادة 3 من الدستور الفرنسي الصادر عام 1958 في الفقرة 3 أن:(السيادة ملك الشعب الذي يمارسها عن طريق نوابه ، وعن طريق الاستفتاء).

وهذا النص يبين أن إدارة الشأن السياسي العام تقتصر على المواطنين الفرنسيين واستبعاد الأجنبي عن ذلك ، لأنه لو اعترف له بذلك سيضفي عليه صفة ممثل الأمة أو نائبا عنها ، وهو بعيد عن ذلك .

فالمواطن هو الذي يحق له التعبير عن إرادة الشعب أو الأمة باعتباره الوحيد الذي يشعر بالمصلحة الوطنية ، ومن ثم فإنه يعمل مع الجماعة من أجل تحقيقها وحمايتها .

أما الأجنبي فإنه محل شك وأحيانا خطر على الدولة ، أو على الأقل فإنه لا يتشبث بالمصلحة الوطنية كتشبث الوطني ، لذا فإن مشاركته . لو سمح بذلك افتراضا . في الحياة السياسية تبعث على القلق والخوف من التدخل الخارجي في الشؤون الوطنية .

وعلى ذلك فإن الأجنبي لا يحق له المشاركة في الحياة السياسية في أي بلد لا يحمل جنسيته ، ولا يسمح له بإدارة شأنه العام.

ب- شرط السن :

تقر العديد من التشريعات المقارنة بتحديد سن معينة للفرد حتى يستطيع المشاركة في الحياة السياسية، ذلك أنه لا يعقل ومن غير المنطق السماح للأطفال الذين لم ينضجوا ولم يكونوا على دراية سياسية واضحة أن يشاركوا في الحياة السياسية .

وقد اختلفت القوانين في تحديد سن الرشد السياسي ، وإن كانت الرغبة العامة في العقود الأخيرة تتجه إلى تخفيض سن الرشد السياسي إلى 18 سنة ، كما هو الحال في : المانيا ، وفرنسا ، وإنجلترا ، ومصر ، والأرجنتين ، والأورجواي ، وموريتانيا..

وقد اتجهت بعض الدول إلى خفض سن الرشد السياسي ، ففي فرنسا – مثلا – كان سن الرشد السياسي قد حدده قانون 5 ابريل 1884 بـ :21 سنة وتم تخفيضها في ظل الجمهورية الرابعة لسنة 1946 إلى 20 سنة ، ثم صدر قانون 5 يوليو سنة 1974 الذي طابق بين سن الرشد السياسي وسن الرشد المدني ، وحددها بـ 18 سنة .

وقد سلك المشرع المصري نظيرة الفرنسي في تخفيض سن الانتخاب فقد حدد القانون رقم 11 الصادر سنة 1923 سنة الرشد السياسي بإحدى وعشرين سنة لأعضاء مجلس النواب ، وخمسة وعشرين سنة لأعضاء الشيوخ ، ثم خفضت بعد ذلك إلى (18) سنة[1] .

فتخفيض سن المشاركة السياسية هو الاتجاه الحديث الذي يرى ضرورة التوسع في المشاركة السياسية، ولن يكون ذلك ممكنا إلا إذا خفضت سن الرشد السياسي . وهذا منحى ديمقراطي أخذت به معظم الديمقراطيات الحديثة .

وتخفيض سن الرشد السياسي له مزايا وعيوب يمكن اجمال أهميتها في ما يلي :من مزايا خفض سن الرشد السياسي أنه يؤدي إلى خلق توازن في اتجاهات الناخبين المحافظ منها أو المتحرر بحيث يتيح للراغبين المشاركة في التصويت.

---

[1] – د. مصطفى أبو زيد فهمي ، الدستور المصري ومبادئ الأنظمة السياسية ، المرجع السابق ص 519

- إن المشاركة السياسية الواسعة لكل من بلغ سن 18 سنة قد يصب في مصلحة الأحزاب السياسية المتنافسة على السلطة ، إذ يستطيع كل حزب حسب خبرته ومدى ديمقراطيته أن يستفيد من أصوات الشباب حديثي السن والمقيدين في جداول الانتخاب على حساب الأحزاب الأخرى المتحفظة على هذه الفئة . الشباب . وحسم النتائج لصالح النوع الأول من الأحزاب .

أما عيوب خفض سن الرشد السياسي فإنها تتعدد ، ولكن أهمها ما يلي :

- إن المشرع في مجال الحقوق المالية : العينية أو الشخصية قد منع القاصر من إدارة امواله الخاصة لصغر السن وعدم النضج والخبرة والدراية الكافية ، فكيف يسمح له بالمشاركة في الحياة السياسية في هذه الفترة من العمر .؟ وحتى إن أتيحت له المشاركة السياسية لكان ذلك فيه اهدار لقيمة التصويت[1] .

إلا أن هذا الرأي مردود عليه ، فالشباب اليوم – خاصة من وصل درجة معينة من التعليم – على دراية كبيرة من أمره ، ومن ثم فإنه يستطيع إلى حد كبير أن يميز أثناء مشاركته السياسية بين بعض الملابسات السياسية التي يخدم بعضها الوطن والمواطن ، وما هو عكس ذلك .

- يؤدي السماح للشباب في المشاركة السياسية وهو في هذه السن المبكرة إلى قلب موازين الترجيح والتوازن ، إذ يمكن للشريحة الشبابية أن تساعد في تجاوز اصحاب الكفاءات والدراية والاخلاص الذين بوسعهم تحمل أعباء النيابة بشكل صحيح ، إلى من يجيدون فن التمثيل السياسي والتلاعب بالناخبين من خلال الوعود المبالغ فيها التي تضمن الوصول إلى السلطة سواء كانت تنفيذية أو التشريعية وهي معايير كلها أو معظمها شكلية وليست موضوعية تجلب وراءها العديد من الشباب ، وهو ما يساهم ويساعد في نجاح النواب الذين تعوزهم الخبرة والتجربة في هذا المجال . وعليه يجب أن تكون المفاضلة على أساس موضوعي في اختيار النواب – مثلا – وليس شكلي إلا أن هذا الرأي محل نظر ، فانشغالات الشباب بالتيارات السياسية والصراعات الحزبية أمر ليس مطلق ، فهناك من له انشغالات سياسية وهناك من يعزف عنها . ومع ذلك تظل التربية السياسية والوعي بها مسألة هامة ، تتساعد في صحة المشاركة السياسية سواء في الحاضر أو المستقبل ، خاصة أن الشباب بعضه معني بالمساهمة في الحياة العملية بتشابكاتها وتناقضاتها .

جـ- عدم فقدان الأهلية الأدبية والعقلية :

إذا كانت التشريعات المقارنة قد هجرت القاعدة القانونية التي تأخذ برفع سن الرشد السياسي والأخذ بخفض هذه السن حتى يتاح لأكبر عدد من الموطنين المشاركة السياسية .

إلا أنه ليس بالضرورة أن يكون كل من بلغ سن الرشد السياسي يجوز له المشاركة في الحياة السياسية، بل هناك من يظل محروما من المشاركة إما بصورة مطلقة أو مؤقته ، نتيجة لفقدانه

---

[1] د. مصطفى عفيفي : نظامنا الانتخابي في الميزان ، د. ت ، ص 86

الأهلية الأدبية أو العقلية . وقد أشار إلى ذلك قانون الانتخاب[1] الفرنسي رقم 631 لسنة 1974 الصادر في 5 يوليو 1974، فقد نصت المادة 2 من هذا القانون أنه (لا يكون ناخبا إلا الفرنسيين والفرنسيات المتمتعين بحقوقهم المدنية والسياسية والذين ليسوا في حالة من حالات فقد الأهلية المنصوص عليها في القانون) ، ويتضح من هذا النص أن المعنيين بحق المشاركة السياسية أولئك المواطنين الذين يتمتعون بالأهلية الأدبية والعقلية ،إما فاقد الأهلية المدنية فإنه غير مؤهل لإدارة ماله الخاص ،ومن ثم فمن الأولى عدم السماح له في إدارة الحياة العامة .

وخلاصة هذا البحث يمكن القول بأن المشاركة السياسية تساهم في حرص الفرد أن يكون له دور إيجابي في الحياة السياسية من خلال ممارسته لحق التصويت والترشح للهيئات المنتخبة ، ومناقشة الأمور السياسية .

كما تساعد المشاركة السياسية الفرد في الإسهام الحر الواعي في صياغة نمط الحياة العامة لمجتمعه سواء على مستوى المجال السياسي والاقتصادي والاجتماعي . فالمشاركة السياسية تتيح للجميع الفرص في المشاركة لوضع الأهداف العامة لحركة المجتمع .

وقد تكون المشاركة السياسية هدف ووسيلة في وقت واحد ، فمن حيث هي هدف يتأسس على أن الديمقراطية وهي مسعى معظم الأنظمة المعاصرة تقوم على المشاركة النشطة لكل المواطنين في كل المجالات والعمل في المجتمع ومن أجله.

أما من حيث كونها وسيلة فذلك نابع من أن المشاركة تتيح للمواطن ادراك أهمية ممارستها ، الأمر الذي يؤدي إلى ترسيخها في سلوكهم ، ثم تتحول إلى سلوك وثقافة .

ويبدو ذلك واضحا في المجتمعات الديمقراطية العريقة ، وتلك التي حذت حذوها بصورة إيجابية وجادة حيث المشاركة السياسية النشطة والفعالة التي تشكل رأي عام وقوي يستطيع ممارسة الاختيار من بين العديد من البدائل حسب الأهم والحاجات الأساسية للمواطنين.

ولذا هناك تلازم بين الديمقراطية والمشاركة السياسية ، فحيث وجدت الديمقراطية تكون هناك مشاركة سياسية في المجتمع ، وعندما تغيب الديمقراطية غابت المشاركة السياسية الجادة والنشطة. وإذا كانت معظم المجتمعات تتكون من أصول مختلفة ومتباينة ومتنوعة في اللغة والثقافة والدين ... فإنه لا مكانة لتعايش هذه المكونات البشرية المختلفة إلا في ظل عقد اجتماعي هو الديمقراطية التي تتيح للجميع الاستمرار والاستقرار والمشاركة السياسية في منشأ البلد. فالديمقراطية تساعد على القبول المتبادل وتعقلن الصراعات المجتمعية دون أن تلغيها.

– [1]G.Bidgaray: le elections legslatives.1978 .p 55

- R.D.P.1980.P.292

The History of Handwriting

Dr. Sulieman Muamer Mohamed Adbeeb

Faculty of Arts Bani Waleed
English Department

الملخص

تاريخ الكتابة

د. سليمان معمر محمد دبيب

كلية الآداب بني وليد – قسم اللغة الانجليزية

تعد مهارة ا لكتابة هامة جداً في تعلم أيّ لغة، ليست فقط كوسيلة من وسائل تَوسيع المعرفة ونقل المعلومات المدونة. بل تتجاوز دلك إلى كونها المقدرة على تَرْجَمَة الأفكار إلى رموز تخطيطيةِ مُصَوَّرة ومفاهيم مستوعبة. كما عرض الكثير من العلماء مثل فيكتوريا و رودمان عام1993 .

أن اختراع الكتابة من أعظم الاكتشافات الإنسانية حيت نقلها من عصور ما قبل التاريخ إلى العصور التاريخية، قبل دلك كانت المعرفة تحفظ وتنقل من جيل إلى جيل أخر عن طريق الكلام.

أن أقدم أشكال الكتابة يعود إلى ثلاثة ألاف سنة قبل الميلاد في بلاد مابين النهرين القديمة "العراق اليوم"، عندما كتب السومريون على الألواح الطينية.

أن عملية الكتابة هي نشاط بشرى معقد و يتطلب مزيج ادراكى معقد.

أقدم الأشكال المعروفة للكتابة هي ليقوقرافك logographic في الطبيعة مستنده على الكتابة التصويرية pictographic وعناصر ايدوقرافك ideographic.

وأنظمة الكتابة يمكن تقسيمها إلى ثلاثة ليقوقرافك logographic،مقطعي syllabic والأبجدي alphabetic، وهده الثلاثة قد تكون ذات أبعاد متفاوتة.

إن ذاكرة الإنسان قصيرة الأجل وقدرة تخزين الدماغ محدودة، لكن الكتابة تتغلب على تلك المشاكل وتتيح الاتصال في اى وقت ومكان.

The History of Handwriting

Dr. Sulieman Muamer Mohamed Adbeeb
Faculty of Arts Bani Waleed
English Department

Introduction:

Before the invention of writing, useful knowledge had to be memorized and information was carried by messengers in their heads. Crucial lore passed from the older to the newer generation through speaking .Even in today's world, many spoken languages lack a writing system, and oral literature still abounds.

Mythological Origins Among many ancient societies say writing held an extremely special and important role. Often ,writing is so revered that myths and deities were drawn up to explain its divine origin. In ancient Egypt, for example, the invention of writing is attributed to the god (Thoth) (Dhwty in Egyptian), who was not only the scribe and historian of the gods but also who kept the calendar and invented art and science. In some Egyptian myths, Thoth is also portrayed as the creator of speech and possessing the power to transform speech into material objects.

The earliest known hieroglyphic inscriptions are the Narmer Palette, dating to c.3200 BC, and several recent discoveries that may be slightly older, though the glyphs were based on a much older artistic tradition. The hieroglyphic script was logographic with phonetic adjuncts that included an effective alphabet.

Writing was very important in maintaining the Egyptian empire, and literacy was concentrated among educated elite of scribes. Only people from certain backgrounds were allowed to train to

become scribes, in the service of temple, pharaonic, and military authorities. The hieroglyph system was always difficult to learn, but in later centuries it was purposely made even more so, as this preserved the scribes' status.

I-Definitions:

According to Paul Davies and Eric Pearse,2000,p96 "Writing is probably the linguistics skill that is least used by most people in their native language .Even in the most advanced societies a significant percentage of the adult population writes with difficulty good writing skills usually develop from extensive reading".

Webster Dictionary (1980, p1345) .presented that "The act or process of one who writes as the act or art of forming visible letters or characters of head writing".

While Longman Dictionary 1999, p 1222, defined writing as" works of literature or other written material, produced by the stated person."

Creative writing that expresses the writer's thoughts and feelings in an imaginative, often unique and poetic way. Creative writing is guided more by the writer's need to express feelings and ideas then by restrictive demands of factual and logical progression of expository writing. Creative writing can technically be considered any writing of original composition that is in no way guilty of plagiarism. Creative writing is more commonly considered to be non-scholarly writing, writing created for purposes other than making an academic argument. Creative writing is adventurous and explores life beyond limitations and structure; it demands for imagination to become more real than reality. Creative writing, as a means of classification, is more inclusive than exclusive. All forms of fiction writing as well as many non-fiction forms fall under this broad heading. , Foundations of Creativity, Mary Lee Marksberry references Paul Witty and Lou LaBrant's teaching

the People's Language to define creative writing. Marks berry notes:

Witty and LaBrant…give a very clear definition of creative writing. They say it is a composition of any type of writing at any time primarily in the service of such needs as (1.) the need for keeping records of significant experience, (2.) the need for sharing experience with an interested group, and (3.) the need for free individual expression which contributes to mental and physical health.

Creative writing is considered to be any writing, fiction or non-fiction, that goes outside the bounds of normal professional, journalistic, academic, and technical forms of literature. Works which fall into this category include most novels and epics, as well as many short stories and poems. Writing for the screen and stage, screenwriting and playwriting respectively, typically have their own programs of study, but fit under the creative writing category as well. Creative writing can technically be considered any writing of original composition that is in no way guilty of plagiarism. In this sense creative writing is a more contemporary and process-oriented name for what has been traditionally called literature, including the variety of its genres. The practice of "professional writing" is not excluded from creative writing — one can be doing both in the same action. In her / his work, Foundations of Creativity, Creative writing is usually taught in a workshop format rather than seminar style. In workshops students usually submit original work for peer critique. Students also format a writing method through the process of writing and re-writing. Some courses teach the means to exploit or access latent creativity or more technical issues such as editing, structural techniques, genres, random idea generating or writer's block.

Creative Writing: Theory Beyond Practice sets the agenda for creative writing studies in the next ten years. Here writers, teachers and theorists identify theoretical underpinnings for creativity and writing in a broad spectrum of experience -

architecture, morality, psychology, ecology, philosophy, physiology, love, sculpture and the body. This new research lays innovative foundations for insight into the nature of writing. A book for practitioners, teachers and students, it prepares a way for understanding the frameworks within which creative writing takes place in the early twenty-first century.

Roger Gower and others, 1990, p 113 state that writing skills as" Writing involves many different aspects". It is useful to look at them under these:

Handwriting,
Spelling.
Punctuation.
Sentence construction.
Organizing a text and paragraphing.
Text cohesion.
Register style.

Leo Fnkelstein Jr, 2005 p25 defined technical writing " In technical writing definition is the process by which one assign a precise meaning to a term, to define a term, it must be placed into a classification and then differentiated from other terms in that same classification. Technical definitions are relatively easy to write."

I1-Handwriting:

According to historians, the earliest form of writing can be dated around 3000 BC, when Sumerians in ancient Mesopotamia - modern day Iraq - wrote on clay tablets.

Writing is a form of human **communication by means of a set of visible marks that are related, by convention, to some particular structural level of language.**

This definition highlights the fact that writing is in principle the representation of language rather than a direct representation of thought and the fact that spoken language has

a number of levels of structure, including sentences, words, syllables, and phonemes (the smallest units of speech used to distinguish one word or morpheme from another), any one of which a writing system can “map onto” or represent. Indeed, the history of writing is in part a matter of the discovery and representation of these structural levels of spoken language in the attempt to construct an efficient, general, and economical writing system capable of serving a range of socially valuable functions. Literacy is a matter of competence with a writing system and with the specialized functions that written language serves in a particular society.

The history of the alphabet starts in ancient Egypt. By 2700 BCE Egyptian writing had a set of some 22 hieroglyphs to represent syllables that begin with a single consonant of their language, plus a vowel (or no vowel) to be supplied by the native speaker. These glyphs were used as pronunciation guides for logograms, to write grammatical inflections, and, later, to transcribe loan words and foreign names.(Victoria Fromkin and Robert Rodman, 1993,p364).

Transmitting a story from person to person is a fluid process - much more than reading a text fixed on a page. In the process of hearing a story and retelling it, subtle changes can chip away at modern day Iraq - wrote on clay tablets.

The Iron Age Celts didn't write things down but passed on their knowledge, stories and poems by word of mouth. It took their druids up to twenty years to remember everything. They were a highly sophisticated society, and knew about writing, but preferred to learn everything by heart.

Contrary to the view that handwriting is a trivial skill, handwriting actually is important for a number of reasons.

One involves the concept of mental resources to which alluded in several other columns, in relation to reading and mathematics as well as writing. Labored handwriting creates a drain on mental resources needed for higher-level aspects of writing,

such as attention to content, elaboration of details, and organization of ideas. "See Hugh Cory 2008".

Because handwriting is a basic tool used in many subjects – taking notes, taking tests, and doing classroom work and homework for almost every content area as well as in language arts classes – poor handwriting can have a pervasive effect on school performance. Handwriting is a complex human activity that entails an intricate blend of cognitive, kinesthetic, and perceptual-motor components (Reisman, 1993). To produce a written text ,a student must initiate and execute simultaneously a number of motor and cognitive tasks including ideation, planning, text production, spelling, punctuation, grammar, self-monitoring, evaluation, and orthographic-motor integration (Berninger, 1994; Hooper,2002, Jomc and Christopher, 1993). Handwriting skills, particularly handwriting fluency, improve with age and schooling (Graham et al., 1998; Hamstra-Bletz and Blote, 1990). During their first 3 years of school, children are expected to acquire a level of handwriting proficiency that enables them to make skillful use of handwriting as a tool to carry out their work at school (Laszlo and Broderick, 1991; Maeland and Karlsdottir, 1991). Children are required to hand in papers, write essays, and give longer responses to test-questions (Cornhill and Case-Smith, 1996; Reisman, 1993). Most children find that they are ready to handle these demands and the prescience of their handwriting is reflected by their ability to produce legible text with minimum effort. Furthermore, for typical children, handwriting becomes automatic, so that text generation does not interfere with their creative thinking process (Scardamalia et al., 1982).

Moreover, when handwriting is perceived as arduous and time-consuming, motivation to write may be greatly reduced, leading to a lack of practice that may further compound difficulties with writing.

Finally, handwriting in the earliest grades is linked to basic reading and spelling achievement; for example, when children

learn how to write the letter m, they can also be learning its sound. Attention to the linkages among handwriting, reading, and spelling skills can help to reinforce early achievement across these are “Reflective-Revisions”.The third approach, describes a deep writing process based on a sophisticated understanding of revision as a remaking or rebuilding of one’s thinking, similar to Silva and Nicholls’ (1993) logical reasoning factor.

Reflective-Revision implies willingness to take charge in writing to make meaning for oneself and for the audience. The level of focus is high involving thematic and global concerns, and ideation is hierarchical: “In writing ,they use some ideas to support other, larger ideas,” similar to Hounsell’s “essay as argument” conception (1997). The strategy is to get it all out in a rough draft for revision rather than to dawdle at the sentence level: “ (Do not) complete each sentence and revise it before going on to the next.” It is as though these students adopt the “sculptor” rather than “engineer” strategy (cf. Biggs et al. 1999). Writing and revision are intertwined in a dynamic process geared toward making meaning: “Revision is finding the shape of the essay.” Reflective-Revision scale scores predicted high grades in a freshman composition course (Lavelle 1993).

The fourth factor , “Spontaneous-Impulsive,” profiles an impulsive and unplanned approach similar to Biggs’ Surface Restrictive approach (1988). The Spontaneous-Impulsive approach represents overestimating skill and fear of fully dealing with what the writer perceives as limitations; the approach is defensive. It is as though they just do it and then it is done, “When writing an essay or paper, they just say what they would if they were talking!” The focus is at the surface level: “Revision is making minor alterations, just touching things up.” “They never think about how they go about writing.”

The “Procedural” approach involves a method-driven strategy based on strict adherence to the rules and a minimal amount of involvement, similar to Silva and Nichol’s methodological

orientation (1993), Berieter's communicative (1987), or Bigg's Surface-Elaborative approach (1999). Such writers ask themselves, "Where can they put this information that they just came across?" The strategy is listing or providing a "sequence of ideas, an orderly arrangement" which is reflective of Hounsell's 1997,"essay as arrangement" conception.
Working memory (WM) is a processing resource of limited capacity, thought to be relevant to writing (e.g., Kellogg, 2001; Kemtes & Kemper, 1997; McCutchen, 1996; Swanson & Berninger, 1994, 1996). Older adults show poorer performance on WM tasks than younger adults (e.g., Babcock & Salt-house, 1990), and there is increasing evidence that the decreasing complexity in writing by older adults is related to WM (e.g., Kemper & Sumner, 2001; Kemtes & Kemper, 1997). Several studies with adults have shown, for example, that younger adults produce more complex sentences (Kemper, Rash, Kynett & Norman, 1990), fewer grammatical errors (Daiute, 1984), and maintain greater coherence (Kemper, 1990; McCutchen, 1985; Pratt, Boyes, Robins & Manchester, 1989) in their writing when compared with older adults. Thus, elderly adults are more likely to exhibit less complex writing than younger adults because of increasing demands on WM (e.g., Kemper, Kynette, Rash, Sprott and O'Brien, 1989).

III-The standard of writing system.

The oldest-known forms of writing were primarily logographic in nature, based on pictographic and ideographic elements. Most writing systems can be broadly divided into three categories: logographic, syllabic, and alphabetic (or segmental); however, all three may be found in any given writing system in varying proportions, often making it difficult to categorize a system uniquely. The term complex system is

sometimes used to describe those where the admixture makes classification problematic. "See David Crystal2005"
, writing systems are distinguished from other possible symbolic communication systems in that one must usually understand something of the associated language to comprehend the text. By contrast, other possible symbolic systems such as information signs, painting, maps, and mathematics often do not require prior knowledge of a spoken language. "Stephen Bailey2003"

Every human community possesses language, a feature regarded by many as an innate and defining condition of humankind. However, the development and adoption of writing systems has occurred only sporadically. Once established, writing systems on the whole change more slowly than their spoken counterparts, and often preserve features and expressions which are no longer current in the spoken language. The great benefit of writing systems is their ability to maintain a persistent record of information expressed in a language, which can be retrieved independently of the initial act of formulation. "Wilga Rivers1981"

IV-Conclusion

Writing was very important in maintaining the Egyptian empire
Human memory is short-lived, and the brain's storage capacity is limited.

Writing overcomes such problems and allows communication across space and through time. Writing permits a society to permanently record its literature, its history and science and its technology.

References

-Bailey, Stephen (2003) Academic Writing, Great Britain, by Ashford Colour press.
- Bereiter, C. and Scardamalia, M. (1987). The Psychology of Written Composition. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- Berninger, V. W. (1994). Reading and Writing Acquisition: A Developmental Neuropsychological Perspective,
- Biggs, J.B., Lai, P., Tang, C. and Lavelle, E. (1999). 'The effects of a writing workshop on graduate students writing in English as a second language', British Journal of Educational Psychology .
-Brown & Benchmark, Dubuque, IA- Biggs, J.B. (1987). Student Approaches To Learning and Studying. Melbourne: Council of E ducational Research.
- Cornhill, H., and Case-Smith, J. (1996). Factors that relate to good and poor handwriting. Am. J. Occup. There. Cambridge University press.
- Cory, Hugh, (2008) Advanced Writing, Oxford ,Oxford University press.
Crystal, David (2005) The Cambridge Encyclopedia of the English Language, Cambridge, Cambridge University press.
-Davies Paul and Eric Pearse,(2000)) Success in English Teaching, Oxford, Oxford University press.
-Group of writers,1999, Longman Dictionary. London, Longman Group U.K. Limited.
- Fromkin, Victoria and Robert Rodman, (1993). An Introduction to Linguistics Florida, U.S.A.
-Fromkin, Victoria (et al)(2007) An Introduction to Language, Thomson Higher education 25 thomson place, Boston, U.S.A.
- Gower, Roger, Diane Phillips and Steve Walters(1990), Teaching practice Writing ,The bath press U.K.
-Graham, S., et –al . (1998). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational*
-Hamstra-Bletz, L., and Blote, A. (1990). Development of handwriting in primary school: A longitudinal study. Percept. Mot. Skills, Oxford, Oxford University press.
-Hooper, S.,.Montgomery, "et al" . (2002). Prevalence of writing problems across three middle school samples. *School Psychol. Rev.* 2: 610–621.
Hounsell, D. (1997). 'Learning and essay-writing', in Marton, F., Hounsell D. and Entwistle,N. (eds.), *The Experience of Learning*. Edinburg: Scottish Academic Press.

-Jomc Dcnough and Christopher Shaw,(1993). Material and Methods in ELT, Cambridge, Cambridge University press.
-Kemper, S., Kynette, D., Rash, S., Sprott, R. & O'Brien, K. (1989). Life-span changes to adults' language: Effects of memory and genre. *AppliedPsycholinguistics*, *10*, 49–66.
-Kemper, S. & Sumner, A. (2001). The structure of verbal abilities in young and older adults. *Psychology and Aging*. Cambridge University Press.
-Kemtes, K.A. & Kemper, S. (1997). Younger and older adults' on-line processing of syntactic ambiguities. Cambridge, Cambridge University press.
- Kellogg, R.T. (2001). Long-term working memory in text production. Memory and Cognition ,Academic Press, London.
-Laszlo, J. I., and Broderick, P. (1991). Drawing and handwriting difficulties: Reasons for and remediation of dysfunction. In: Wann, J., Wing, A. M., and Sovik, N. (eds.), *Development of Graphic Skills*, Academic Press, London.
-Lavelle, E (1993). 'Development and validation of an inventory to assess processes in college composition', *British Journal of Educational Psychology* 63, 489–
-Leonard, Michael H. (1976)"Notes on a Writing Program." The English Journal, (September, 1976), pp. 59-63.
-McCutchen, D. (1996). 'A capacity theory of writing*: Working memory in composition', Educational Psychology Review* , Cambridge ,university press.
-Maeland, A. F., and Karlsdottir, R. (1991). Development of reading, spelling and writing skills from third to sixth grade in normal and dysgraphic school children. In: Wann, J., Wing, A.
-Miriam, Webster (1980) Webster Dictionary, New York
–Reisman, J. E. (1993). Development and reliability of the research version of the Minessota Handwriting Test. Cambridge University Press.
- Rivers,Wilga M. (1981) Teaching Foreign Language Skills, Chicago , Chicago University press.
-Scardamalia, M., Bereiter, C., and Goleman, H. (1982). The role of production factors in writing ability. In: Nystrand, M. (ed.), *What Writers Know: The Language Process and Structure of Written Discourse*, Academic Press, New York.
- Silva, T. and Nicholls, J. (1993). 'College students as writing theorists: Goals and beliefs about the causes of success', *Contemporary Educational Psychology* 18, 281–293.
-Smith, Deborah Deutsch(1981) Teaching The Learning Disabled , Hall, Inc., Englewood Cliffs, N. J. 07632.

THE UNIVERSITY FORUM MAGAZINE

THE FIRST ISSUE

SPRING 2012

FACULTY OF ARTS BANI WALEED

التوثيق في دار الكتب الوطنية 2012/ 446

المراسلات

مجلة المنتدى الجامعي - كلية الآداب بني وليد

-طريق الظهرة - بني وليد

البريد الالكتروني

almuntada2012@yahoo.com

سعر النسخة ثلاث دنانير