مركز جيل البحث العلمي

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية

ISSN 2311-5181

مجلة علمية دولية محكمة تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي
Liban –Tripoli: Branche Abou Samra P.O. Box 8 - jilrc-magazines.com - social@jilrc-magazines.com

العام الخامس - العدد 44 – يوليو 2018

بسم الله الرحمن الرحيم

ISSN 2311-5181

التعريف بالمجلة:

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

اهتمامات المجلة وأبعادها:

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

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

مجالات النشر بالمجلة:

تنشر المجلة الأبحاث في المجالات التالية:

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

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

المشرفة العامة: د.سرور طالبي

المؤسس ورئيس التحرير: د.جمال بلبكاي

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

هيئة التحرير:

أ.د. عاصم شحادة علي (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)

د. بغداد باي عبد القادر (المركز الجامعي غليزان، الجزائر)

د. تيقان بوبكر (رئاسة جامعة التكوين المتواصل، الجزائر)

د.سامية ابريعم(جامعة العربي بن مهيدي،أم البواقي، الجزائر)

د.طراد طارق (جامعة خنشلة، الجزائر)

د.طوال عبد العزيز (جامعة الجلفة، الجزائر)

رئيس اللجنة العلمية: أ.د.علي صباغ (جامعة قسنطينة 2، الجزائر)

اللجنة العلمية:

أ.د. ودان بوغفالة (جامعة مصطفى اسطمبولي، مُعسكر، الجزائر)

د.أحمد جلّول (جامعة حمّة لخضر، الوادي، الجزائر)

د. بوجليدة حسان (جامعة محمّد بوضياف، المسيلة، الجزائر)

د. بحري صابر (جامعة سطيف 2، الجزائر)

د. خويلد محمد الأمين (جامعة الجلفة،الجزائر)

د. سامية شينار (جامعة باتنة 1،الجزائر)

د. شلّالي لخضر (المركز الجامعي آفلو، الأغواط، الجزائر)

د. علّة المختار (جامعة الجلفة،الجزائر)

د. فكروني زاوي (جامعة جيلالي اليابس،سيدي بلعبّاس، الجزائر)

د. نجوى نايف عبد النّبي شكوكاني (الجامعة الإسلامية العالمية،ماليزيا)

د. هاني إسماعيل رمضان (جامعة غيرسون ، تركيا)

أعضاء لجنة التحكيم الاستشارية لهذا العدد:

أ.م.د جمال الدين محمد مزكى (جامعة المدينة العالمية،ماليزيا).

د. إبراهيم إسماعيل عبده محمد(جامعة الملك سعود،المملكة العربية السعودية).

د.أسماء سالم علي عريبي (الجامعة الأسمرية،ليبيا).

د. اليسع حسن أحمد(جامعة طرابلس،ليبيا).

د. أيمن عايد (جامعة المدينة العالمية،ماليزيا).

د. بن حجوبة حميد (جامعة مستغانم ،الجزائر).

د. سعيد علي (جامعة نغاونديري،الكاميرون).

د. نوال زغينة (جامعة باتنة 1 ،الجزائر)

التدقيق اللغوي:

أ.م.د.ميعاد جاسم السراي(الجامعة المستنصرية،العراق).

د. بشرى سعيدي (جامعة مولاي اسماعيل ،المغرب).

د.عبلة حسن (جامعة لينكولن، نبراسكا ،الولايات المتحدة الأمريكية).

شروط النشر

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

ISSN 2311-5181

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

- عنوان البحث.

- اسم الباحث ودرجته العلميَّة، والجامعة التي ينتمي إليها.

- البريد الإلكتروني للباحث.

- ملخَّص للدراسة في حدود 150 كلمة وبحجم خط 12.

- الكلمات المفتاحية بعد الملخص.

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

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

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

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

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

ترسل المساهمات بصيغة الكترونية حصراً على عنوان المجلة:

social@jilrc-magazines.com

الفهرس

الصفحة

- **الافتتاحية** 7
- **الرضا عن العمل لدى أساتذة الجامعة:دراسة مقارنة بجامعة مولود معمري تيزي وزو نموذجا**، مباركي محنّد أورابح/جامعة مولود معمري تيزي وزو (الجزائر). 9
- **القطيعة الإبيستيمولوجية: قراءة في المشروع الجابري**، د. وديع جعواني/كلية الآداب مراكش، المغرب. 21
- **تبسيط السرد القصصي للناطقين بغير العربية: الوظائف – الإشكاليات– المعايير**، د. هاني إسماعيل رمضان/جامعة غيرسون، تركيا. 31
- **المشروع النهضوي في فكر جمعية العلماء المسلمين- قراءة في المصادروالمرجعيات** – د. إبراهيم الهلالي/جامعة تلمسان، الجزائر. 41
- **القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظرهم**، د. تهاني صالح العنزي - د. صفوت حسن عبد العزيز ، إدارة البحوث التربوية- وزارة التربية- الكويت. 49
- **أثر الكلمة المنطوقة الالكترونية على تحسين صورة العلامة التجارية :دراسة حالة مجمع بلاط الجزائر**، أ.سعيداني محمد السعيد/جامعة غرداية - أ. بوعامر عائشة/جامعة عمار ثليجي، الأغواط. 71
- **التّسامح : المصطلح، المبدأ في الإسلام و الديانات الأخرى** د. وريدة دالي خيلية/جامعة الجزائر3. 89
- **الاتصال التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي: دراسة ميدانية بمؤسسة الجرارات الفلاحية ETRAG بولاية قسنطينة**، د. بوبندير عبد العزيز، جامعة عبد الحميد مهري، قسنطينة 2 . 111

مقالات باللغات الأجنبية

- **Promouvoir la formation des inspecteurs pédagogiques de l'éducationen Tunisie,** Dr. Ammar Khlifi, InstitutSupérieur de l'Éducation et de la Formation Continue de Tunis. 125

الافتتاحية

الحمد لله رب العالمين الذي أخرجنا من ظلمات الجهل والوهم إلى أنوار المعرفة والعلم، و اللهم صلِّ على محمَّد وأزواجه وذُريَّته، كما صليتَ على آل إبراهيم، وبارِك على محمَّد وأزواجه وذُريَّته، كما باركتَ على آل إبراهيم؛ إنَّك حميدٌ مجيد، أما بعد:

يسر هيئة تحرير مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية أن تقدم للقارئ الكريم العدد الرابع والأربعين، وإيماناً بسموّ أهدافنا، وحرصنا على أن يكون الإبداع طريقنا، وإيمانا منا بأهمية العلم الذي هو أساس النهضة والتقدم ، قررنا أن نقدم لكم كل ما هو جديد ومميز.

وقد احتوى هذا العدد على دراسات متنوعة ومختلفة باختلاف المتوجهين لها من ناحية التخصص، وهذا كله لتحقيق هدف أسمى ألا وهو دفع البحث العلمي نحو تحقيق الجودة العلمية.

هذا و نأمل أن تتواصل مسيرة المجلة بعون الله وتوفيقه وثم بما يرفدنا به الباحثون من بحوث وموضوعات في أعدادنا القادمة.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل ...

رئيس التحرير / د.جمال بلبكاي

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية

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

جميع الحقوق محفوظة لمركز جيل البحث العلمي © 2018

الرضا عن العمل لدى أساتذة الجامعة:
دراسة مقارنة بجامعة مولود معمري تيزي وزو نموذجًا

الباحث مباركي محند أور ابح/جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى وجود فروق في الرضا عن العمل لدى أساتذة الجامعة، ولبلوغ هذه الدراسة أهدافها تم اختيار عيّنة متكوّنة من (110) أستاذا من كلا الجنسين وباختلاف الدرجة العلمية من جامعة مولود معمري بتيزي وزو، ولجمع المعطيات اعتمدنا على مقياس وصف العمل(Job Descriptive Index) الذي وضعه سميث (Smith) وكندال (Kendall) وهولن(Hulin) سنة 1969.

أظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق في الرضا عن العمل وهذا حسب الجنس، ووجود فروق حسب الدرجة العلمية.

الكلمات المفتاحية: الرضا عن العمل، محتوى العمل، الأجر، العلاقة مع الزملاء، فرص الترقية، نمط الإشراف.

الإشكالية:

يعتبر العمل ذو أهمية في استمرار الحياة و نموّها، فهو ذو قيمة عظيمة بالنسبة للأفراد كما هو كذلك بالنسبة للمجتمعات والأمم، فهي بالنسبة للأفراد وسيلة رئيسية لإشباع حاجاتهم وتحقيق توافقهم النفسي و الاجتماعي في العمل، بحيث يقضون معظم أوقاتهم، و يحققون ذواتهم، و يشعرون بقيمهم و أهميتهم ويشاركون في صناعة القرارات الخاصة بعملهم ويسهمون في تنفيذ تلك القرارات، فيجدّون أو يتكاسلون، يتعاونون في بذل الجهد أو يتنافسون لتحقيق أقصى ما لديهم [1]، كما يعتبر العامل إحدى عناصر العملية الإنتاجية لتحقيق مستويات عالية من المبادرات والابتكارات فرضاه عن هذا العمل يخلق له نوع من الشعور بالارتياح و رغبة قوية في الأداء على أحسن وجه، حيث يعد الرضا عن العمل من بين الشروط الفعّالة في أي مؤسسة أو منشأة صناعية، تجارية و حتى تعليمية.

فالرضا المهني يعتبر قدرة العمل على إشباع الحاجات الأساسية لدى الإنسان و التي من شأنها أن تشعره بتحقيق ذاته، كما يتضمن التقدير و الإنجاز و الإبداع واحترام الذات بالعمل نفسه [2]، كما أشار (عبد الخالق،1983) أنّ الرضا المهني هو مفهوم

---

[1] محمود فتحي عكاشة، علم النفس الصناعي، مطبعة الجمهورية، الإسكندرية، بدون طبعة،1999،ص113.

[2] كامل محمد عويضة، علم النفس الصناعي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1996،ص 19.

متعدد الأبعاد يتمثل في هذا الرضا الكلي الذي يستمدّه العامل من مهنته و جماعة العمل التي يعمل معها و رؤسائه الذين يخضع لإشرافهم، و كذلك من المنشأة و البيئة التي يعمل فيهما و بالنمط التكويني للشخصية[1]. يعتبر موضوع الرضا عن العمل واحد من القضايا المهمّة لأصحاب العمل أو المشرفين أو العاملين أنفسهم وأيضا بالنسبة للباحثين والمهتمين لفهم سلوك العمل، والتعرف على القوى والعوامل التي تحرّك طاقة العامل لبذل الجهد المتوقع وكذلك إحساسه بالراحة النفسية، وقد كان الاتجاه السائد في فترة من الوقت أنّ ظروف العمل المادية (الضوضاء، الإضاءة، الحرارة) وغيرها هي المحددات الأساسية لمدى تقبل العامل لعمله وبالتالي لمستوى إنتاجيته، ولكن نتائج البحث والدراسة التي قام بها (إلتون مايو، 1924/ 1932) في مصنع الهاوثورن أثبتت أنّ النواحي المختلفة لظروف العمل المادية لا تمثل أهمية كبيرة في مدى تقبل العامل لعمله وإنتاجيته طالما أنها تبلغ مستوى معيّنا فمثلا درجة الإضاءة ليست عاملا جوهريا في رضا العامل عن عمله وإنتاجيته طالما هناك مستوى معقولا يسمح بالرؤية المريحة. فيما بعد انتقل تفسير المهتمين والدارسين إلى اتجاه أخر يؤكّد أهمية جماعة العمال بمعنى الزملاء والجو الاجتماعي وعلاقات العمل كأساس لتحديد مدى تقبل الأفراد لأعمالهم، بحيث أنّ العامل قد يكره جو العمل المادي ويشعر من عدم الرضا عنه، ولكنّه يحب عمله نظرا لعلاقات الصداقة التي تربطه بزملاء العمل، وكذلك فالأجر وملحقاته من مزايا اقتصادية التي يحصل عليها العامل من خلال عمله له تأثير لا يقل أهمية عن رضاه عن عمله، وهذا ما بيّنته الدراسة التي قام بها (والكر و جست) توضّح أنّ مضمون العمل ليس هو المصدر الأساسي للشعور بالرضا إنّما هو حصيلة تفاعل العوامل التالية: الناس الآخرون في العمل، فرص التقدم، المركز الاجتماعي، الأجر، استقرار وضمان العمل[2] ولقد جاء التركيز على دراسة الرضا المهني للعاملين من الافتراض القائل بأنّ الشخص الراضي عن عمله أكثر إنتاجية من زميله غير الراضي عن عمله و لا يزال هذا الافتراض قائما رغم تضارب نتائج الدراسات في هذا الصدد، فبعض الدراسات توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين الرضا عن العمل من جهة و الإنتاجية من جهة أخرى مثل: دراسة (ليكرت، تايلور و ويزس) في حين بيّن بعضها عدم وجود هذه العلاقة بشكل مباشر مثل: (دراسة فروم، بيرد ، فشر)،(الكساسبة و الحوا مدة،2000) [3]، كما تتفاوت درجة الرضا عن العمل من فرد إلى أخر، و هذا الاختلاف راجع إلى تصور الفرد عن مدى الإشباع الذي يتصور بأنّه يحققه من عمله، بحيث كلما كان تصور الفرد أنّ عمله يحقق له إشباعا كبيرا لحاجاته كانت مشاعره نحو هذا العمل إيجابية، وكلما كان تصوره أنّ عمله لا يحقق له الإشباع المناسب لحاجاته كانت مشاعره نحو هذا العمل سلبية.

ويعبر سلوك رضا الفرد عن العمل أو الوظيفة عن مستوى الإشباع الذي تتيحه له العناصر أو الجوانب المختلفة للعمل. وهذا الإشباع ينتج درجة معيّنة من المشاعر الوجدانية لدى الفرد اتجاه عمله، وهذه المشاعر قد تمثل محصلة كلية لشعور الفرد اتجاه عمله، أو قد تمثل مشاعر الفرد اتجاه جوانب وعناصر محددة لعمله مثل: درجة رضاه عن الأجر، أو درجة الرضا عن الإشراف، درجة الرضا عن نوع و محتوى العمل وكذلك درجة الرضا عن الزملاء، إذ أنّ الرضا العام عن العمل يتكوّن من مجموع رضاه عن الجوانب الجزئية التي تتكوّن منها مشاعره. [4]

وبالنسبة لمهنة التعليم فإنّها تعتبر وظيفة أسمى و أعلى من أن تكون وظيفة رسمية، و أنّها إعداد للأجيال و بناء للأمة، و في ضوء التطوير لكافة جوانب العملية التعليمية يبقى الأساتذة أهم الجوانب لهذه العملية، و أنّ دورهم أساسي في عمليات

---

[1] عويد سلطان المشعان، علم النفس الصناعي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1994،ص 213.

[2] علي السلمي، السلوك الإنساني في الإدارة، مكتبة غريب للنشر، بدون سنة، ص 129.

[3] صادق سميح القاروط، الجدية في العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الإدارة التربوية، 2006، ص 33.

[4] أحمد صقر عاشور، إدارة القوى العاملة، الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1983،ص52.

التطوير و التحسين، إذ أنّه يواجه الأساتذة بالجزائر بشكل عام وفي تيزي وزو (جامعة مولود معمري) بشكل خاص من ظروف عديدة تتعلّق بطبيعة عملهم، ما يمكن أن يتعلّق بالأجور و فرص الترقي، الإشراف و طبيعة العلاقات مع الزملاء و كذلك طبيعة العمل الذي يقومون به، ومدى إحساسهم و شعورهم بالرضا اتجاه العمل الحالي.

وجاءت هذه الدراسة كمحاولة لمعرفة مدى وجود فروق في الرضا عن العمل لدى أساتذة الجامعة (جامعة مولود معمري بتيزي وزو، وهذا ما دفعنا للقيام بهذه الدراسة لغرض الإجابة على **الأسئلة** التالية:

- هل هناك فروق في الرضا عن العمل بين الأساتذة حسب الجنس؟

- هل هناك فروق في الرضا عن العمل بين الأساتذة حسب الدرجة العلمية (أساتذة محاضرين، أساتذة مساعدين)؟

2- فرضيات الدراسة:

- هناك فروق في الرضا عن العمل بين الأساتذة حسب الجنس.

- هناك فروق في الرضا عن العمل بين الأساتذة حسب الدرجة العلمية (أساتذة محاضرين، أساتذة مساعدين).

4- أهداف البحث:

تكمن أهداف هذه الدراسة في معرفة مدى وجود فروق في الرضا عن العمل بين أساتذة الجامعة (جامعة مولود معمري تيزي وزو)، وهذا حسب متغيّر الجنس والدرجة العلمية.

5- تحديد المفاهيم الأساسية:

- **الرضا عن العمل:** سنتبنى في هذه الدراسة التعريف الإجرائي الذي قدّمه (Smith & al) لمفهوم الرضا عن العمل في مؤشر وصفه للعمل (JDI) و الذي يقيس رضا العمال عن الترقية، الأجر، الإشراف، الزملاء، و العمل في حد ذاته.

- **محتوى العمل:** وهو مجموعة الظروف المادية و البيئية المحيطة بالموظف و التي لها أثر على إنجاز عمله بشكل فعّال.

- **الأجر:** و هو المبلغ الذي يتقاضاه العامل مقابل قيامه بالوظيفة.

- **العلاقة مع الزملاء:** و هي مجموعة من الظروف السائدة بين الموظفين في مؤسسة معينة.

- **فرص الترقية:** وهي مجموعة من الفرص التي تتيحها المؤسسة لموظفيها من أجل حفزهم على أداء عملهم و الاستمرار فيه.

- **نمط الإشراف:** وهي الطريقة التي يتخذها المشرفون أثناء تعاملهم مع الموظفين.

❖ الإطار النظري للدراسة:

حظي موضوع الرضا المهني و لا يزال باهتمام بالغ من قبل الباحثين السلوكيين وخاصة علم النفس الصناعي و التنظيمي، حيث يعتبر الرضا عملية نفسية رئيسية تشكل محور أساسي في المدخل النفسي، كما هناك عدد من المصطلحات التي شاع استخدامها للتعبير عن المشاعر التي يشعر بها الفرد اتجاه عمله. فهناك الروح المعنوية و الاتجاه النفسي نحو العمل وهناك أيضا الرضا عن العمل، و هذه المصطلحات و إن اختلفت تفصيلات مدلولاتها، إلا أنها تشير بصفة عامة إلى مجموع المشاعر الوجدانية التي يشعر بها الفرد نحو العمل الذي يشغله حاليا. وهذه المشاعر قد تكون سلبية أو إيجابية. و هي تعبر عن مدى الإشباع الذي يتصور الفرد أنه يحققه من عمله.

1- مفهوم الرضا عن العمل:

يعرف (علي عباس،2008) الرضا المهني على أنه: "مدى رضا الفرد عن عمله" بمعنى وجود عوامل تؤثر بصورة إيجابية لبقاء الفرد في عمله والاستقرار فيه وهذا يشمل كل من العلاقات الحسنة مع الموظفين، الأجور والحوافز، ظروف العمل، السياسات المتبعة في العمل [1]

أمّا بالنسبة لـ (كامل محمد محمد عويضة،1996) فالرضا المهني "عبارة عن قدرة العمل على إشباع الحاجات الأساسية لدى الإنسان و التي من شأنها أن تشعره بتحقيق ذاته، كما يتضمن التقدير والإنجاز والإبداع واحترام الذات وتحمل المسؤولية والمنفعة التي تعود على الفرد من جراء القيام بالعمل نفسه". [2]

ومن جهة (محمد أحمد غالي،1971) فيعتبر الرضا المهني على أنه:"شعور العمال بالراحة لما يعملون و يتحدد هذا المتغير بناء على وضع المهنة الاجتماعية و علاقات العمال ببعضهم وبرؤسائهم، كما يتحدد أيضا على أساس ظروف و شروط العمل و في ضوء الأوضاع العامة للمهنة"[3]

ومن خلال التعاريف السابقة يتبّن لنا أنّ الرضا عن العمل يتمثّل في وجود عوامل في العمل تساعد العامل على إشباع حاجاته الأساسية من تقدير وإبداع واحترام الذات وتحمّل المسؤولية اتجاه عمله ما يؤدي به إلى تحقيق ذاته.

2- أنواع الرضا عن العمل:

هناك أسلوبان للنظر إلى الرضا عن العمل والمتمثلان في:

2-1- الأسلوب العام:

ويهتم بالرضا الكلي عن العمل، وهنا نسأل الفرد عن رضائه بصفة عامة عن مهنته باستخدام أسئلة تكون إجابتها بالإثبات أو النفي أو باستخدام مقاييس ذات عبارة واحدة.

2-2- أسلوب الجوانب المتعددة:

وهو ينظر إلى الرضا المهني على أنه مكون من مشاعر، واتجاهات مرتبطة بعناصر المهنة، فمثلا قد يتكوّن الرضا المهني الكلي من الرضا عن الراتب، ونوع العمل، وظروفه، وأسلوب الإشراف، والعلاقات مع الزملاء، وفرص الترقي والتقدم التي تتيحها المؤسسة.

وعلى أي حال مازال الجدال كبيرا بين مؤيدي الأسلوبين في النظر إلى الرضا المهني، فمؤيدو الأسلوب العام مثل(سكاربيلو، كامبل،1983)، (شنايد، 1983) يحتجوّن بأنّ الرضا العام عن مهنة معينة هو الذي يهمّنا فقط، وهو أكثر من حاصل جمع الرضا عن جميع جوانب المهنة، أما مؤيّدو أسلوب الاهتمام بمكونات الرضا عن العمل أمثال (لوك، 1976)، (سميث، كندال وهولين،1969)، فيحتجّون بأن أسلوبهم يسفر عن قياس أفضل، و أكثر تفصيلا للرضا المهني، فالفرد الذي يشعر بالرضا عن أحد أمور العمل (مثل الراتب) قد يشعر بعدم الرضا عن أمر أخر من العمل مثل (الرضا عن المشرفين، و الزملاء

---

[1] علي عباس، إدارة الموارد البشرية الأولية، إثراء للنشر و التوزيع، مكتبة الجامعة الشارقة، الطبعة الأولى، 2008، ص 137.

[2] كامل محمد عويضة، 1996، مرجع سابق، ص 19.

[3] محمد أحمد غالي، في علم النفس والصحة النفسية في مجال الصناعة، (اضطرابات البعد الانفعالي لعمال النقل العام المشكلين)، دراسة ميدانية، 1971، ص 137.

والترقية...الخ)، ويضيف أصحاب هذا الأسلوب في النظر إلى الرضا المهني بأنه الأسلوب الذي يساعدنا في التعرف إلى تلك الأمور التي لا يشعر العاملون نحوها بالرضا والسرور، و يمكننا بالتالي من تطويرها و تحسينها.[1]

3- النظريات المفسرة للرضا عن العمل:

هناك العديد من النظريات التي تفسر ظاهرة الرضا أو عدم الرضا المهني، و تعد النظريات التي تناولت موضوع الدافعية و الحوافز نظريات مفسرة للرضا المهني، و نذكر منها ما يلي:

3-1- نظرية ماسلو:

قدم (Maslow) تدريجا هرميا لمستوى حاجات الإنسان و اعتبر الحاجة إلى تقدير الذات محل قمة الهرم و هي ترتبط بما يحفز الفرد إلى الإنجاز و الإبداع و الإنتاج، و على ذلك فكلما حقق العمل إشباعا للحاجات كان العمل مرضيا عنه، و ترتكز هذه النظرية على جانبين رئيسيين هما:

- أنّ العامل هو راغب اجتماعي الذي تعتمد حاجاته على ما يوجد لديه من حاجات أي أنّ الحاجات التي لم يتم إشباعها بعد هي التي تؤثر على السلوك، أمّا الحاجات التي تم إشباعها فلا شك تكون بمثابة دافع العامل.
- أنّ هناك تربيا هرميا لحاجات العامل و إذا ما تم إشباع أحدها تظهر الحاجات الأخرى التي لم يتم إشباعها.

3-2- نظرية العاملين لـ (Herzberg):

وهذه النظرية قام بوضعها (Herzberg) وهي ترتبط بالأساس بتطبيق نظرية (Maslow) للحاجات في مواقع العمل حيث حدّد (Herzberg) مجموعتان من العوامل:

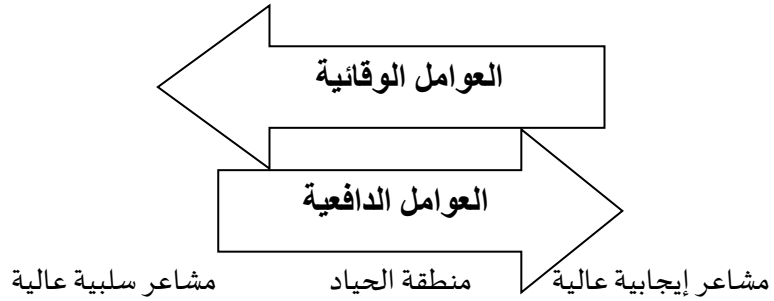
- العوامل الأولى: مرتبطة بمحتوى الوظيفة مثل: الإنجاز، التقدير، العمل ذاته، المسؤولية، الترقية، و هذه العوامل تعتبر عوامل حيوية للعمل و علاقاتها بالاتجاهات الإيجابية، وقد أطلق عليها (Herzberg) مصطلح الدوافع، و هي التي تقود إلى الرضا عن العمل.
- العوامل الثانية: و هي العوامل المرتبطة بمحيط العمل مثل: سياسة الشركة، المرتب، الإشراف، ظروف العمل، زملاء العمل و التي ترتبط بالاتجاهات السلبية، فإنّنا نجد (Herzberg) قد أطلق عليها مصطلح الصحة و هي العوامل التي تقود إلى عدم الرضا عن العمل.[2]

---

[1] رونالد ريو، ترجمة فارس حلمي، المدخل إلى علم النفس الصناعي و التنظيمي، دار الشروق للنشر و التوزيع لبنان، الأردن، الطبعة الأولى 1999، ص 268.

[2] عويد المشعان، 1994، مرجع سابق، ص 228.

- ويوضح الشكل التالي مقارنة بين العوامل الوقائية والعوامل الدافعية حسب نظرية (Herzberg).



إنّ عوامل الوقاية برأي (Herzberg) تسبب درجة عالية من عدم الرضا عندما لا تكون موجودة لكنّها لا تؤدي إلى التحفيز عند وجودها، بينما العوامل الدافعية (الحافزة) تؤدي إلى تحفيز قوي ورضا تام عند توافرها لكنّها لا تسبب الكثير من عدم الرضا عند عدم توفرها.

3-3- نظرية العدالة:

قدمت هذه النظرية من طرف (Adams,1963) وتقوم هذه النظرية على مسلمة أساسية وبسيطة وهي رغبة الأفراد في الحصول على معاملة عادلة، وقد وصف (Adams) عملية مقارنة العدالة على أساس العلاقة بين نسبة المدخلات والمخرجات، وتتمثل المدخلات في إسهامات الفرد للمنظمة مثل: التعليم، الخبرة، الجهد، الولاء، أما النواتج تتمثل فيما يحصل عليه الفرد في مقابل ما قدّمه من مدخلات مثل الأجور، تقدير الآخرين، العلاقات الاجتماعية ويعتبر تقييم الفرد لمدخلاته ومخرجاته مقارنة بمدخلات ومخرجات الآخرين على بيانات موضوعية في جزء منها مثلا مرتب الفرد وعلى إدراك الفرد في الجزء الأخر مثل مقارنة تقدير الآخرين [1]

3-4- نظرية التوقع:

ومن أنصارها (Victor Vroom,1964) و تقوم هذه النظرية على الافتراض التالي: يختار الإنسان طريقة ما للعمل, و لأنّه يتوقع نتائج أو عوائد معينة منه و مفتاح المتغيرات في نموذج (Vroom) هو التكافؤ والذي يعني قوة رغبة شخص ما في حدوث نتيجة معينة، والعائد وهو نتاج أعمال معينة. ويرى (Vroom) أنّ الرضا لا يتحقق لدى الفرد نتيجة الوصول إلى هدف ما بقدر ما هو نتيجة إدراك الفرد للجهد الذي بذله في سبيل تحقيق هذا الهدف[2].

3-5- نظرية التعزيز و تدعيم السلوك:

محور هذه النظرية العلاقة بين المثير و الاستجابة، و ترى أنّ سلوك الفرد عبارة عن استجابة لمثير خارجي، والفرد يستجيب للسلوك الذي يعزز بالمكافأة ليستمر ويتكرر، بينما السلوك الذي لا يعزز سيتوقف ولا يتكرر. وفي محتوى العمل يعني أنّ السلوك والأداء يرتفعان إذا كانوا معززين، وتتفاوت فاعلية المثير في إحداث السلوك المرغوب فيه عند الأفراد حسب عدد مرات التعزيز التي تصاحب ذلك السلوك، وعلى قوة التأثير الذي يتركه وعلى اقتران التعزيز بالاستجابة [3].

---

[1] محمد الحناوي، راوية محمد حسن، السلوك التنظيمي، كلية التجارة جامعة الإسكندرية، 1998، ص 163.

[2] عويد المشعان، 1994، مرجع سابق، ص 230.

[3] Paul Spector , psychologie du travail et des organisations, traduction de Daniel Gilbert, traduit de la 4° édition, de Boeck,p230.

3-6- نظرية التعارض:

أدى التساؤل عما يتوقّعه الفرد من عمله بالعديد من المهتمين بالسلوك البشري في مجال العمل إلى الاقتناع بهذه النظرية (Lawler,1973). فعلى أساس هذه النظرية تحدد درجة رضا الفرد عن عمله بالفارق بين ما يحصل عليه بالفعل و مستوى محدد يتخذ معيارا لما يجب أن يحصل عليه.

و ينشأ عدم الرضا في العمل عندما يقل ما يحصل عليه الفرد عن المستوى المدرك أو الذي يعتقد الفرد بأنه المستوى المتفق مع إمكانياته و قدراته. و يؤكد(لوك) بأن التعارض المدرك وليس التعارض الفعلي هو المهم، وأن درجة الرضا تتحدد بالفارق بين ما يريده الفرد وما يدركه بالنسبة لما يحصل عليه وهذه هي إحدى الاستنتاجات التي توصل إليها في تحليله للرضا الوظيفي[1]

4- مظاهر الرضا عن العمل:

يرى (أشرف محمد عبد العاني،2001) على أنّ الرضا المهني للعاملين يمكن أن يستدل من خلال بعض المظاهر التي تتصل بسلوك العاملين في العمل، و يمكن تسمية هذه المظاهر بنواتج الرضا عن العمل وهي:

- زيادة الإنتاج و مستوى جودته، حيث وفرة الإنتاج و جودته لا يمكن أن يكون إلاّ من عمل عمّال على درجة عالية من الرضا عن عملهم.
- قلة الفاقد و التالف من خدمات و مستلزمات الإنتاج و هي تكون عادة من عمال راضين عن عملهم.
- انخفاض معدلات الغياب والشكاوى وندرة الصراعات والمنازعات في مجال العمل كلها مظاهر تدل على رضا واستقرار العاملين.
- إنّ الإبداع وتطوير العمل وتحسينه وانخفاض معدل دوران العمل كلها مؤشرات تدل على رضا العاملين إلى حد كبير من عملهم.
- مشاركة العاملين في مختلف أنشطة المنظمة، و خاصة المشاركة الاختيارية إنما تعكس رضا العاملين عن عملهم بعكس الذين يرفضون عن المشاركة.
- استجابة العاملين السريعة و تقبّلهم لكل إجراءات التعديل و التطوير وإدخال التكنولوجيا وغيرها في مجال العمل و مشاركتهم الحقيقية لدفع تطوير العمل و نظمه تدل على مدى الرضا وقدره المرتفع لدى العاملين عن عملهم.
- الصورة الذهنية الإيجابية المحببة للمؤسسة أو المنشأة ونوعها ونوع العمل بها عن طريق الأفراد العاملين، تعد مؤشرا هاما للرضا عن العمل، و خاصة أنّ هذه الصورة في أذهان العمّال تؤدي دائما إلى أن يدافع العمال عن منظمتهم و أن يقفوا بجانبها وأن يكون لهم ولاء وانتماء لها، و هذا يعد مظهرا للرضا عن العمل [2]

❖ الدراسة الميدانية:

1- ميدان الدراسة:

تمثّل ميدان الدراسة في جامعة مولود معمري بتيزي وزو، حيث تم اختيار كليتين من هذه الجامعة و المتمثلة في كلية اللغات و الآداب و كلية العلوم الاقتصادية.

---

[1] حمدي ياسين، علي عسكر، حسن الموسوي، علم النفس الصناعي و التنظيمي بين النظرية و التطبيق، دار الكتاب الحديث، الطبعة الأولى، 1999، ص 126.

[2] أشرف محمد عبد الغاني، علم النفس الصناعي أسسه و تطبيقاته، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية، 2001، ص 335.

2- منهج الدراسة:

تختلف مناهج البحث العلمي باختلاف الموضوع ومشكلة البحث، ففي هذه الدراسة اعتمدنا على المنهج الوصفي الذي يتضمن دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بظاهرة موضوع البحث، وهو أنسب المناهج في العلوم الاجتماعية والإنسانية والذي يعتمد على جمع المعطيات والمعلومات والحقائق من الميدان.

3- عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة على (110) أستاذا من كلا الجنسين وباختلاف الدرجة العلمية (أساتذة محاضرين/ أساتذة مساعدين)، حيث تم اختيار (67) أستاذا من كلية اللّغات والآداب، و (43) أستاذا من كلية العلوم الاقتصادية، فمن حيث الجنس بلغ عدد الأساتذة الذكور (32) أستاذ و (78) أستاذة، أمّا من حيث الدرجة العلمية فبلغ عدد الأساتذة المحاضرين (26) أستاذا، و(84) بالنسبة للأساتذة المساعدين، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، باعتبار أنّه في هذه الطريقة تكون أمام أفراد مجتمع البحث فرص متساوية ليكونوا أعضاء في العينة.

4- أدوات جمع البيانات:

نقصد بأداة البحث تلك الوسيلة العلمية التي يستخدمها الباحث في عملية جمع البيانات والمعلومات الخاصة لموضوع البحث، واعتمدنا في هذه الدراسة على مقياس وصف العمل(Job Descriptive Index) كأداة لجمع البيانات، وهو مقياس وضعه سميث (Smith) وكندال (Kendall) و هولن(Hulin) سنة 1969 في الولايات المتحدّة الأمريكية، عندما حاول قياس رضا العمال عن: الترقية، الأجر، الإشراف،الزملاء ومحتوى العمل. ويعتبر هذا المقياس من أكثر الأدوات استعمالا لقياس الرضا عن العمل، حيث أنّه يمكننا من معرفة مدى ارتياح العمال عن عملهم من خلال الوصف الذي يقدّمونه عن عملهم أثناء الإجابة عن الأسئلة، كما أنّ هذا المقياس مكيّف للواقع الجزائري في دراسة مقارنة بين العمال الأمريكيين و العمال الجزائريين التي قام بها (محي الدين، 1983)، و تبيّن أنّه يتسم بالثبات، حيث يتسم عامل العمل بثبات قدره (0.81) أما ثبات عامل الأجر فانّه يقدر بـ (0.84)، و ثبات عامل الزملاء يقدر بـ (0.94)، و ثبات عامل الترقية يقدر بـ (0.70)، و أخيرا يقدر ثبات عامل الإشراف بـ (0.84).

يتضمن المقياس الذي استعملناه على (70) أسئلة مغلقة، حيث خصصت الصفحة الأولى من المقياس لتعليمات هامة قدمنا فيها شروح حول أهداف بحثنا، أما الصفحة الثانية فقد خصصت للمعلومات الشخصية مثل الجنس, الدرجة العلمية.أما الصفحة الثالثة فقد تضمنت (16) أسئلة خاصة بعامل الزملاء منها (9) أسئلة معكوسة، والصفحة الرابعة كانت مخصصة لعامل الترقية حيث احتوت على(9) أسئلة (4) منها معكوسة، ونفس العدد من الأسئلة (9) كان واردا في الصفحة الخامسة الخاصة بعامل الأجر، و كانت (5) منها معكوسة، والصفحة السادسة فخصصت للعامل الرابع وهو الإشراف و احتوى على (18) أسئلة منها (8) أسئلة معكوسة، أما الصفحة السابعة و الأخيرة فاحتوت على عامل العمل و فيه(18) أسئلة (9) منها معكوسة.

و نشير أن كل جواب يعبر عن الرضا نقدره بـ (3) علامة، أما الجواب الذي يعبر عن عدم الرضا فنقدره بـ (0) علامة، و نعطي علامة واحد (1) للاستفهام في حالة عدم وجود أي رأي للمستجوب.

5- أدوات تحليل البيانات:

ممّا لاشك أنّ كل بحث ميداني يتطلب استخدام أساليب إحصائية محددة وخاصة به فقد تعدّدت التقنيات الإحصائية بتعدد أغراض البحث، وهذا من أجل الوصول إلى معالجة وتحليل البيانات بطريقة علمية وموضوعية، وقد تم الاستعانة في

هذه الدراسة بالبرنامج الإحصائي للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS) version 08 وقد استعملناه فيما يلي: التكرارات و النسب المئوية، المتوسط الحسابي، اختبار (T) للفروق.

6- عرض وتحليل النتائج :

سنقوم فيما يلي بعرض النتائج الخاصة بالرضا عن العمل المتحصل عليها من خلال اختبار الفرضيات التي انطلقنا منها كمرحلة أولى، ثم كمرحلة ثانية سنحاول التعليق عنها ومناقشتها.

- جدول رقم(1): الفروق في الرضا عن العمل بين الأساتذة حسب الجنس.

المتغير	العينة				قيمة – ت-	الدلالة الإحصائية (P)	مستوى الدلالة	الدلالة
	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الرضا عن العمل	ذكور	32	68.18	18.14	1.55	0.12	0.05	غيردالة
	إناث	78	59.55	29.10				

يتضح من خلال الجدول رقم (1) والمتعلق بالفروق في الرضا عن العمل بين الجنسين، أنّ الذكور فيقدر عددهم بـ (32) وبمتوسط حسابي (68.18) وبانحراف معياري (18.14)، أمّا الإناث يقدر عددهنّ بـ(78) أستاذة والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على مقياس الرضا عن العمل يقدر بـ (59.55) بانحراف معياري(29.10)، ومن خلال النتائج الأولية تم حساب اختبار (T) للفروق، حيث تم التوصل إلى أنّ قيمة (T) تقدر بـ(1.55) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ(0.12) بمستوى الدلالة (0.05) تبيّن لنا أنّ قيمة (P) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي نستنتج بأنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل حسب الجنس.

إنّ النتيجة المتوصّل إليها من خلال هذه الدراسة تتماشى و النتيجة التي توصل إليها كل من (Remitz)، (أنيل،1968) و (الصياد وزملائه،1987) الذين أظهروا من خلال دراستهم عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في الرضا المهني، وكذلك تتماشى و النتيجة التي توصل إليها (عويد سلطان المشعان) في دراسة الفروق بين الجنسين في الرضا المهني وبعض سمات الشخصية لدى العاملين في المجال الصناعي بالكويت، حيث توصل من خلال هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغيّر الرضا المهني إلاّ في متغيّر ظروف العمل من حيث كونه متغيّرا فرعيا من متغيّرات الرضا المهني، وهذا ما يعني أنّ اختلاف الجنس لا يستتبعه اختلاف في مستوى الرضا المهني[1] فمن حيث عدم وجود فروق جوهرية حسب الجنس، فيمكن إرجاع ذلك إلى العوامل الخاصة ببيئة العمل كون الأساتذة يعملون في نفس الظروف وفي نفس المؤسسة (الجامعة)، و إلى العوامل الخاصة بالفرد ذاته لارتباط الرضا المهني بهذين العاملين. ففي هذه الحالة فالرضا عن

[1] عويد المشعان، 1994، مرجع سابق، ص 337.

العمل يعبر عن طريق مستوى الإشباع الذي تتيحه العناصر المختلفة للعمل، وكذلك عن طريق علاقات العمال ببعضهم وبرؤسائهم، كما يتحدد أيضا على أساس ظروف وشروط العمل.

- جدول رقم(2): الفروق في الرضا عن العمل بين الأساتذة المحاضرين والأساتذة المساعدين.

المتغير	العينة				قيمة – ت-	الدلالة الإحصائية (P)	مستوى الدلالة	الدلالة
	الدرجة العلمية	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الرضا عن العمل	محاضرين	26	95.92	32.45	6.82	0.00	0.05	دالة
	مساعدين	84	51.58	11.89				

يتضح من خلال الجدول رقم (2) والمتعلق بالفروق في الرضا عن العمل بين الأساتذة حسب الدرجة العلمية، أنّ الأساتذة المحاضرين يقدر عددهم بـ(26) أستاذة والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على مقياس الرضا عن العمل يقدر بـ(95.92) بانحراف معياري(32.45)، أمّا الأساتذة المساعدين فيقدر عددهم بـ(84) وبمتوسط حسابي (51.58) وبانحراف معياري (11.89)، ومن خلال النتائج الأولية تم حساب اختبار (T) للفروق، حيث تم التوصل إلى أنّ قيمة (T) تقدر بـ(6.82) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ(0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبيّن لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي نستنتج بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل بين الأساتذة المحاضرين والأساتذة المساعدين.

إنّ النتيجة المتوصّل إليها من خلال هذه الدراسة تتماشى والنتيجة التي توصلت إليها (سلامة،1999) حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الرضا المهني لأعضاء هيئة التدريس طبقا لدرجاتهم العلمية، وكانت الفروق بين مجموعة المدرسين و الأساتذة لصالح مجموعة الأساتذة[1]. كما تتفق كذلك و النتيجة التي توصل إليها كل من (مهني،1976) و(الأنصاري،1978) الّذان بينا أنّه كلما زاد تعلم الفرد زادت درجة رضاه عن العمل، وأنّ العاملين في مناصب إدارية مرتفعة كان رضاؤهم أعلى من العاملين الذين يعملون في المستوى الإداري الأقل، وأنّ الدرجة الوظيفية العليا، غالبا ما توفر فرص إشباع أكثر، وترفع من مستوى التقدير الذاتي[2] وهذا ما أكدته كذلك نتائج دراسة (شولتز،1978)، (إنجلاند و ستين،1961)، (فروم،1964)[3].

خاتمة:

تبيّن من خلال هذه الدراسة أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل حسب الجنس، حيث يمكن إرجاع ذلك إلى العوامل الخاصة ببيئة العمل كون الأساتذة يعملون في نفس الظروف وفي نفس المؤسسة، كما يمكن إرجاعها كذلك

---

[1] إيناس فؤاد نواوي فلمبان، الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة، متطلب لنيل درجة الماجستير في قسم الإدارة التربوية والتخطيط، 2009/2008، ص 136.

[2] Paul Spector, 1978, ibid, p238

[3] عويد المشعان، 1994، مرجع سابق، ص 247.

إلى العوامل الخاصة بالفرد ذاته لارتباط الرضا المهني بهذين العاملين، وعلى هذا الأساس فالرضا عن العمل يعبر عن طريق مستوى الإشباع الذي تتيحه العناصر المختلفة للعمل، وكذلك عن طريق علاقات العمال ببعضهم وبرؤسائهم، كما يتحدد أيضا على أساس ظروف وشروط العمل، كما بيّنت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل لدى الأساتذة حسب الدرجة العلمية (الأساتذة المحاضرين والأساتذة المساعدين) ويمكن إرجاع ذلك إلى أنّه كلما زاد تعلم الفرد زادت درجة رضاه عن العمل، كما أنّ الدرجة الوظيفية العليا غالبا ما توفر فرص إشباع أكثر، وترفع من مستوى التقدير الذاتي وهذا ما يبيّن وجود فروق بين عينة الدراسة.

قائمة المراجع:

1- أحمد صقر عاشور، **إدارة القوى العاملة، الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1983.

2- أشرف محمد عبد الغاني، **علم النفس الصناعي أسسه و تطبيقاته**، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية، 2001.

3- إيناس فؤاد نواوي فلمبان، **الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة**، متطلب لنيل درجة الماجستير في قسم الإدارة التربوية والتخطيط، 2009./2008

4- حمدي ياسين، علي عسكر، حسن الموسوي، **علم النفس الصناعي و التنظيمي بين النظرية و التطبيق**، دار الكتاب الحديث، الطبعة الأولى، 1999.

5 - رونالد ريو، ترجمة فارس حلمي، **المدخل إلى علم النفس الصناعي و التنظيمي**، دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن، الطبعة الأولى، 1999.

6- صادق سميح القاروط، **الجدية في العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الإدارة التربوية، 2006.

7- علي السلمي، **السلوك الإنساني في الإدارة**، مكتبة غريب للنشر، بدون سنة.

8- علي عباس، **إدارة الموارد البشرية الأولية**، إثراء للنشر و التوزيع، مكتبة الجامعة الشارقة، الطبعة الأولى، 2008.

9- عويد سلطان المشعان، **علم النفس الصناعي**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1994.

10- كامل محمد محمد عويضة، **علم النفس الصناعي**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1996.

11- محمد أحمد غالي، **في علم النفس والصحة النفسية في مجال الصناعة**، (اضطرابات البعد الانفعالي لعمال النقل العام المشكلين)، دراسة ميدانية، 1971.

12- محمد الحناوي، راوية محمد حسن، **السلوك التنظيمي**، كلية التجارة جامعة الإسكندرية، 1998.

13- محمود فتحي عكاشة، **علم النفس الصناعي**، مطبعة الجمهورية، الإسكندرية، بدون طبعة، 1999.

14-Paul Spector , **psychologie du travail et des organisations**, traduction de Daniel Gilbert, traduit de la 4° édition, de Boeck.

القطيعة الإبيستيمولوجية:قراءة في المشروع الجابري

د. وديع جعواني/كلية الآداب مراكش، المغرب

ملخص:

لقد كان الهدف الموجه لذا البحث هو تتبع أشكال القطائع في المشروع الجابري، هذا المفهوم الغربي الذي تم اعتماده كسلاح في قراءة المعرفة العلمية من طرف باشلار. وهو مفهوم يختزل النزعة النقدية في فلسفة العلوم والفلسفة عموما. ولقد كان الجابري ذكيا عندما اعتمده لكن لم يستعمله فقط في سياقاته الباشلارية، بل اعتمده في قراءة مجالات متعددة من المجتمع العربي الإسلامي.

اعتمد الأنتلجنسي المغربي المفهوم عندما انطلق من نقد النظام التربوي والأفكار الموجة للإصلاحات المتعددة بالمغرب. ووظفه في قراءة التراث، ودعا إلى القطع مع القراءات التراثية له، دون أن ينسى الدعوة إلى نفس القطيعة مع الفكرة الطامحة إلى إحلال العلمانية داخل المجتمع العربي بما هي فصل للدين عن الدولة. وكان مفهوم القطيعة قد وجد تطبيقا صارما له على مستوى نقد الخطاب العربي، سواء المعاصر أو الحديث منه، وذلك من خلال نقد النزعة السلفية المؤمنة بأن الحل في الرجوع للتراث ونقد النزعة التقدمية، التي تختزل الحل في تتبع نفس مراحل تطور الغرب، ومن أهمها فصل الدين عن الدولة.

الكلمات المفتاحية: القطيعة الجابرية- مفهوم القطيعة عند الجابري- الجابري وباشلار- الجابري والقطيعة مع التراث.

تقديم عام:

الجابري قامة فكرية مميزة في تاريخ الفكر العربي. تنوعت مجالات مناولاته التنظيرية. حمله الهم الوحدوي والمشروع القومي أكثر من الإهتمامات القطرية. جعل من الفكر التراثي موضوعه الأساسي وهمه الأول، دراسة وتنقيحا ونقدا. واستحق أن يكون فيلسوف الفلاسفة العرب، وقائد نقاد الثقافة والوعي العربي الإسلامي. جعل من التاريخية منهجا في فهم ماضي الأمة، واعتمد المنهج الكانطي في القراءة، وآمن بأخلاق المعرفة الرشدية في الاعتراف بالآخر، وكان من دعاة التوفيق بين الدين والفلسفة، وبين الدين والسياسة. رجعي في صميمه ووحدي في توجهاته ومتفحص في قراءاته. سافر بالفكر العربي من الخلدونية إلى الرشدية ومن الفلسفة الإسلامية المشرقية إلى المغربية، واعتبر عند الكثيرين عنصريا لالتزامه باللغة العربية كطريق للتوحد وتكوين الأمة والقومية المنشودة، ويقول"إن عملية التعريب الشاملة يجب أن تستهدف ليس فقط تصفية اللغة الفرنسية...بل العمل على إماتة اللهجات المحلية البربرية منها أو العربية الدارجة"[1]. ورغم ذلك كان مصلحا فكريا على خطى الإصلاحات اللوثرية، شديد الالتزام.

[1]-الجابري، محمد عابد، أضواء على مشكلة التعليم بالمغرب، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، ط١، ١٩٧٣، ص ١٤٦.

وكان من البديهي لحامل كل هذا الهم أن يقف له خصوم أفكار معاصرون، كأركون وعبد الله العروي وجورج طرابيشي وعلي حرب وحسن حنفي وآخرون. جعلوا من غزارة نصوصه وكتاباته موضوع اهتمامهم الأساسي. ابتدأ مشروعه الفكري بدراسة ظاهرة العصبية الخلدونية، لينتقل بعد ذلك إلى الاهتمام بقضايا التعليم من خلال مؤلفين في سبعينيات القرن الماضي "أضواء على مشكلة التعليم بالمغرب ١٩٧٣" و"من أجل رؤية تقدمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية ١٩٧٧"، ثم فتح ورش فلسفة العلوم من خلال باكورته "مدخل إلى فلسفة العلوم، العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي ١٩٧٦"، وهي نقطة التحول في مساره العلمي، ليصبح حاملا لأول مشروع من نوعه في العالم العربي، مشروع يتخذ من النقد والمراجعة الأكاديمية وليست الإيديولوجية منهجه. ويصدر كتابات بعد ذلك في ثمانيات وتسعينيات القرن العشرين تخص مراجعة التراث "نحن والتراث، قراءات معاصرة في تراثنا الفلسفي ١٩٨٠" و"التراث والحداثة، دراسات ومناقشات ١٩٩١"، لكن أهم كتاباته تلك التي جعلت من دراسة العقل العربي هما، ومنها "تكوين العقل العربي ١٩٨٢، وبنية العقل العربي ١٩٨٦، والعقل السياسي العربي ١٩٩٠والعقل الأخلاقي العربي ٢٠٠١". وتناول مشروعه قضايا الوحدة والقومية من جهة أخرى: "المسألة الثقافية ١٩٩٤، والخطاب العربي المعاصر ١٩٨٢، ومسألة الهوية، العروبة والإسلام والغرب ١٩٩٥والمشروع النهضوي العربي، مراجعة نقدية ١٩٩٦وحوار المشرق والمغرب ١٩٩٠"، كما جعل من قضايا الديمقراطية وحقوق الإنسان ووحدة المغرب العربي والعلمانية أو الدين والدولة محور دراساته.

لقد حلم الجابري بتحقيق العديد من المشاريع، لكن كان نقد العقل العربي تكوينا وبنية ومنهجا وأخلاقا أكثرها درسا وتناولا، دون تجاهل المشروع المتعلق بقراءة النصوص الدينية "القران نموذجا"، والذي خصه بثلاثة مجلدات والعديد من المقالات. ويمكن أن نجد في كتاباته مشاريع أخرى، منها ما هو مرتبط بالقضايا القومية، ومنها ما يهتم بالتراث والحداثة العربية وشروطها. ويعتبر من بين زعماء الأنتلجنسيا العربية، فهو المستهلم في عز المراجعة النقدية الغربية للتراث الفلسفي الأوروبي وللعقلانية العلمية لهذا المنهج، ليطبق على ممارسات ومظاهر فكرية عربية، وهو ما كان سببا في شهرته، ويقول جورج طرابيشي هنا "لنقر حالا بأن ما صنع مجد الجابري من وجهة نظر معرفية ليس من طبيعة سيكولوجية أو سوسيولوجية، بل بالأحرى من طبيعة ابيستيمولوجية"[1]، ويرى الباحث السوري **عمركوش**[2] أن الجابري يعتبر أحد أهم رموز الإنسانيات العربية خلال الربع الأخير من القرن العشرين، لما قدمه من حفريات في طبقات النصوص التراثية والتأسيسية للحضارة العربية الإسلامية.

إن مشروع الجابري قائم على نقد القراءة والتوظيف غير العملي للتراث، نقد للفكر العربي المعاصر، نقد للحداثة العربية في صورتها المستوردة، ونقد الديمقراطية في شكلها الغربي الرأسمالي المتوحش، الذي لا يختلف عن الاستغلال الطبقي والفئوي. انتقد العلمانية لتوظيف قضية "الفصل بين الدين والدولة "كما تمت صياغتها في الغرب وفي المشرق العربي أيام الصراع بين الشعوب العربية -خاصة المسحية منها- والحكام الأتراك، ووقف مليا عند المشروع النهضوي العربي والحوار بين المشرق والمغرب، ودعا إلى وضع قطيعة مع الفكر الفلسفي المتحجر و"العقل المستقيل"[3]، ودعا إلى فكر فلسفي متحرر كما تمت صياغته عند ابن رشد.

إن مشروع الجابري إذن تحضر فيه مفاهيم الابيسيتمولوجيا بشكل قوي، وخاصة مفهوم القطيعة والعائق، الذين ظهرا مع فيلسوف العلم، الفرنسي غاستون باشلار. وإن كانت القطيعة أكثر حضورا، سواء في قراءة العقل العربي من حيث التكوين

---

[1]-طرابيشي، جورج، نقد نقد العقل العربي، دار الساقي، بيروت، ط ١، ١٩٩٦، ص ١٢.

[2]- كوش، عمر، أثر الجابري في الفكر العربي المعاصر، منشور على موقع ..www.aljazeera.net/، وتم الرجوع إليه في ٢٠فبراير ٢٠١٧.

[3]- كوش، عمر، نفس المرجع.

والبنية أو من خلال القراءة التراثية للتراث أو القراءة الغربية له، أو من خلال الحلول المستوردة لمشاكل التعليم في المغرب أو من خلال الدعوة الساذجة إلى العلمانية في العالم الإسلامي وفصل الدين عن الدولة.

1-الجابري ومفهوم القطيعة:

ظهر العديد من المفكرون العرب أصحاب مشاريع الدعوة إلى القطيعة باختلاف القراءات، فظهرت مع التاريخانية عند العروي والسيميائية عند محمد مفتاح وعبد الفتاح كليطو والتفكيكية عند عبد الكبير الخطيبي والتأويلية عند ناصر أبو زيد والقراءة البنيوية التكوينية عند الجابري وإدريس بلميح[1]. فالقراءة الابيستيمولوجية تقوم على نقد مبدأ الاستمرارية وعلى المراجعة الواعية للفكر والمناهج السابقة. ويعود أصل المفهوم إلى الإبستيمولوجي الفرنسي (غاستون باشلار Gaston Bachelard، ١٨٨٤-١٩٦٢)، الذي صاغه في إطار تصوره لتاريخ العلوم، حيث عارض النظرة الاستمرارية لذلك التاريخ، وقدم تصورا انقطاعيا له. ويتخذ مفهوم القطيعة عند باشلار **معنيين** أساسين:

- القطيعة المعرفية بين المعرفة العلمية والمعرفة الشائعة، الأولى أساسها البرهان والأخرى تقوم على ما هو ذاتي وتقليدي، ويقول "المرحلة المعاصرة بالتحديد تستنفذ القطع بين المعرفة العامية والمعرفة العلمية بين التجربة العامية والتقنية العلمية"[2]
- القطيعة المعرفية بين الأنظمة المعرفية في التاريخ العلمي.

واعتمد باشلار النوع الأول بسبب اهتماماته العلمية، أما النوع الثاني فعرف به فلاسفة آخرون، من أمثال فوكو وألتوسير والكوهن. ولقد استفاد الجابري من المفاهيم التي نحتها باشلار، وخاصة مفهوم القطيعة وطبقه على الفكر العربي والتراث، لكن الجابري اعتمد المفهوم بحذر، ولم يوظفه توظيفا صارما، وهنا يقسم إدريس هاني[3] ثلاثة مفكرين مغاربيين حسب نوع القطيعة التي اعتمدوها، العروي"صاحب القطيعة الكبرى" ومحمد أركون"القطيعة الوسطى" والجابري "القطيعة الصغرى". وتأخذ القطيعة عند الجابري معنى الثورة العلمية كما هي عند غاستون باشلار وطوماس كون، فهو بنيوي بامتياز[4]. ويقدم الجابري تعريفه الخاص "القطيعة الابيستيمولوجية تتناول (الفعل العقلي)، هذا الأخير نشاط يتم بطريقة ما بواسطة أدوات، وهي المفاهيم، وداخل حقل معرفي معين، قد يظل موضوع المعرفة هو هو، ولكن طريقة معالجته والأدوات الذهنية التي تعتمدها هذه المعالجة والإشكالية التي توجهها والحقل المعرفي الذي تتم داخله، كل ذلك قد يتغير ويختلف، وعندما يكون الاختلاف عميقا وجذريا أي عندما يبلغ نقطة اللارجوع، النقطة التي لا يمكن الرجوع منها إلى الطريقة السابقة نقول هناك قطيعة ابيستيمولوجية"[5]. فكيف وظف إذن هذا الفيلسوف العربي مفهوم القطيعة في قراءة التراث العربي فكرا وممارسة؟

2-القطيعة الابيستيمولوجية وإصلاح التعليم بالمغرب:

كان إصلاح التعليم من بين الاهتمامات الأولى للمفكر "المركب"، جعل من مهمته تقديم تحليل واف له، في سبيل تقديم بدائل للتغيير، باعتباره عماد الأمم، ينتج النخب ويكون الإنسان، ويجعل من التطور في المستقبل أمرا ممكنا. دعا إلى إعادة النظر في

---

[1]- حمداوي، جميل " منهجية محمد عابد الجابري في التعامل مع التراث الإسلامي" منشور على موقع http// :www.alukah.net(consulté le ٢١ février ٢٠١٧)

[2]-باشلار، غاستون، العقلانية التطبيقية، ترجمة بسام الهاشم، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد ، ط١ ، ١٩٨٧، ص ١٨٨.

[3]- هاني، إدريس "كيف جرى مفهوم القطيعة على التراث" بحث نشر على ثلاثة أجراء في موقع .. http// :www.hespress.com(consulté le ٢١ février ٢٠١٧

[4]- نفس المرجع.

[5]-الجابري، محمد، نحن والتراث، قراءة معاصرة في تراثنا الفلسفي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط ٦، ١٩٩٣، ص ٢٠.

طرق ومداخل الإصلاح، التي تقوم على الدراية البنيوية بالخلل أولا وقبل كل شيء، لأن ذلك وحده الكمين بوضع الحلول الإجرائية. ولذلك اهتم بالبناءات الفوقية المتحكمة في هذا النظام. وانطلق من التأكيد على أن من مظاهر التعليم بالمجتمعات الرأسمالية والبلدان التي تسير في ركبها عدة أمور، منها[1]:

- الفصل التعسفي بين التعليم العام والتعليم المهني، فصل بين اليدوي والفكري..وهو فصل يعكس انقسام المجتمع إلى طبقات.

- إقامة الحواجز بين مراحل التعليم الابتدائي والثانوي والجامعي..وفق منطق البقاء للأصلح، والأصلح في النظام الرأسمالي هو من تمكنه طبقته من الوسائل والإمكانيات لتجاوز الحواجز.

- تركيز التعليم الثانوي العالي في كبريات المدن، حيث تعيش الطبقات الميسورة.

ولابد من الإشارة إلى أن الجابري في تناوله للنظام التعليمي المغربي يعود ويصف نموذجه المحتذى "النظام التربوي الفرنسي"، ويعتبر نشر الايدولوجيا البورجوازية وتعميمها وإحلالها محل السيادة في ثقافة المجتمع ككل من أهم خصائصه، وينادي ب"...**ضرورة وضع قطيعة مع الطابع الطبقي للتعليم الفرنسي في المغرب ذو الطبيعة الرأسمالية، والذي ما زلنا نحتفظ على ما هو جوهري فيه**"[2]. فلإصلاح التعليم لابد من القطع مع كل التعديلات السطحية والساذجة، التي تختزل في المغربة والتعريب والتعميم، بل لابد من وضع قطيعة مع فكر غير واع عنه، فالمغرب لم يستطع التخلص من المناهج الفرنسية وطريقة تدبير المنظومة سواء من حيث المضامين أو من حيث المناهج، خاصة وأن اللغة لعبت دورا أساسيا في جعل المغرب لا يستطيع تغيير نظامه التربوي.

لقد عانى التعليم في المغرب من تأثيرات الاستعمار، والتبعية للنظام الفرنسي، وهو الأمر الذي لا يمكن تجاهله "إن ما فعلته البورجوازية الفرنسية في بلادها بشكل مقنع مستور ومموه فعلته (دولتها) في المغرب بشكل عار ومفضوح...بل أضافت مضمونا استعماريا لذلك البورجوازي والتوجه الرأسمالي"[3]. ويرى أنه ما دامت بلادنا لم تعرف بعد أي تغيير جذري يحول الهياكل الاستعمارية إلى أخرى جديدة، هياكل دولة وطنية تقدمية وشعبية، فالتعليم الذي أقامته الحماية الفرنسية ما زال يحتفظ بنفس البنيات والأساليب والمضامين مع تغييرات بسيطة سطحية لا تمس جوهره ولا أسسه"[4]. ويضيف نعم لقد تمت مغربة البرامج وأطر التعليم الابتدائي كله، ولكن فقط بالشكل الذي مغربت به الإدارة ويمغرب به الاقتصاد، إنها المغربة التي تحتفظ بالجوهر وتكتفي بتغيير الأسماء والمظاهر، ويخلص"إن تعليمنا الآن هيكلا وأسلوبا ومضمونا صورة لا نقول طبق الأصل بل صورة مشوهة ومتخلفة من التعليم في فرنسا، تماما مثلما أن البورجوازية المغربية التي يخدمها هذا التعليم هي صورة متخلفة وهجينة من البورجوازية الفرنسية، إن المدرسة المغربية الراهنة مدرسة رأسمالية متخلفة تعكس في تخلفها الرأسمالية المغربية وبورجوازيتها الطفيلية الهجينة"[5]. ولإقامة القطيعة مع الاستعمار السياسي والفكري يجب استكمال التحرير والبناء الإشتراكي، خاصة في ميدان الثقافة والتعليم، وهذا لن يتم إلا من خلال **هدفين**:

---

[1]، الجابري، محمد عابد، من أجل رؤية تقدمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية، المركز الثقافي العربي، بيروت، ١٩٧٧، ص ١٦٨-١٦٩.

[2]- الجابري، نفس المرجع، ص ١٧٢.

[3]- الجابري، محمد عابد، من أجل رؤية تقدمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية، مرجع سابق، ص ١٧٤.

[4]- نفس المرجع، ص ١٧٦.

[5]-المرجع نفسه، ص ١٧٧.

● **تعميم التعريب** أو ما يسميه **"استكمال التحرير"**، وذلك من خلال وضع القطيعة مع المشككين في قدرة اللغة العربية على مسايرة المعارف والعلوم العصرية والتعبير عنها، وأخرى مع الطريقة التي يتم اقتراحها للتعريب(تعريب صاعد من الابتدائي إلى الجامعي)، بل لابد من اعتماد تعريب أفقي، يكون فيه"الكل في حاجة إلى الكل"[1]، وعلى التعريب أن يمس كل مناحي الحياة: التعليم، الإدارة، لغة الحديث والمنزل، الفكر والثقافة، ويقول "على أن التعريب العميق الشامل كما نتصوره...ليس مجرد إحلال العربية محل اللغة الفرنسية في التعليم والإدارة والوظائف المكتبية، بل التعريب الذي يمتد بكل قوة وفعالية إلى مختلف مرافق الحياة العامة"[2].

● **دمقرطة التعليم** أو ما يقصد به**"البناء الاشتراكي"**، من خلال تمكين جميع الأطفال مهما كانت أحوالهم الاجتماعية من الوصول إلى أعلى مستوى من الثقافة العامة والأهلية المهنية التي تناسب ميولهم واستعداداتهم، وذلك لا يتم إلا من خلال[3] :

- تمكين جميع الأطفال من الحصول على أعلى حد ممكن من الثقافة العامة ذكورا وإناثا بدويين وحضريين؛
- تمكينهم من مزاولة ومتابعة التخصص الذي يتناسب مع استعداداتهم وميولاتهم وحاجات البناء الاشتراكي المأمول؛
- تمكينهم على أساس المساواة من فرص إفادة الوطن والاستفادة من خبراته.

إن مفهوم القطيعة الابيستيمولوجية حاضر بقوة في معالجة الجابري لقضايا التعليم، قطيعة يجب أن تقف في وجه الفكر التربوي المغربي، المتشبع بالفكر اللبرالي الاستعماري، الذي يكرس الطبقية والتمايزات حضرية/قروية وجنسانية بين الذكور/الإناث، قطيعة تراجع الأهداف الكبرى للسياسة التعليمية بعد الاستقلال(المبادئ الأربعة: التعميم،التوحيد، المغربة والتعريب)، وتعيد النظر في موقف المعارضين للتعريب بداعي عرقلته للتطور واعتبار اللغة العربية ليست لغة العلوم، لأن بنياتها التركيبية جامدة، بخلاف لغة العلم المتطورة.

3-القطيعة ودعاة الفصل بين الدين والدولة:

إن القطيعة المعرفية أو الإبيستيمولوجية التي تشبع بها الفكر الجابري لم تستثني الفكر العربي التقدمي الهادف إلى إحلال نظام لائكي غربي في المجتمعات العربية الإسلامية، ولذلك قام فكره على نقد هذا الطرح، وجعله أقرب إلى الخيال، لأنه يحمل في طياته نوعا من التعدي على الدين الشعبي والرسمي لغالبية الأمة، ويقول "وبخصوص...ثنائية الدين والدولة فإنها إذا طرحت بمضمونها الأصلي الأوروبي، الذي يفيد المطالبة بفصل الدين عن الدولة...فإن هذا الطرح سيفهم حتما على أنه (اعتداء على الإسلام) ومحاولة مكشوفة للقضاء عليه، ويكمن زيف ثنائية الدين والدولة في الفكر العربي المعاصر في تمسك كل طرف بما تعطيه مرجعيته معتبرا إياه الحقيقة الوحيدة الخالدة"، ويقول كذلك "وإنما كانت ثنائية الدين/الدولة في الفكر العربي المعاصر مشكلة مزيفة لأنها تغطي مشاكل الحاضر وتقفز عليها وتطرح بدلا عنها مشاكل أخرى تجعل حلها شرطا للنهضة وضرورة مستقبلية"[4].

فإذا سادت الدعوة إلى الفصل بين الدين والدولة داخل الفكر العربي المعاصر منذ منتصف القرن التاسع عشر كطريق للحداثة والتطور، فلا حاجة إلى هذا الأمر في اعتقاد الجابري من جهة، ومن جهة أخرى من الصعب في مجتمعات تقوم فيها

---

[1]-محمد عابد الجابري، أضواء على مشكلة التعليم بالمغرب، مرجع سابق، ص ١٤٤.

[2]-المرجع نفسه، ص ١٤٥-١٤٦.

[3]-نفس المرجع، ص ١٥٢-١٥٣.

[4]-الجابري، محمد عابد، الدين والدولة وتطبيق الشريعة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط١، ١٩٩٦، ص ٩٨.

السلطة على أسس دينية أن يتم تقبل مثل هذه القطيعة، بل على العكس من ذلك لابد من إقامة أخرى ابيستيمولوجية مع الفكر الداعي إلى ذلك، لأنه جاء من دوافع خارجية، ناقلة للتجربة الأوروبية الحداثية، التي تنظر للدين كمعيق لتطور المجتمعات، وخاصة في أوروبا عصر النهضة، ولقد كان بطرس البستاني من الداعين إلى ذلك في لبنان بهدف التخفيف من الأزمة الطائفية سنوات ١٩٦٠.[1]

ويعتقد الجابري أن التخلص من هذا الزيف الذي تطرحه هذه الثنائية يكمن في الفصل بين مشكل العلاقة بين الدين والدولة ومشكل النهضة والتقدم والنظر إلى كل واحد منهما على أنه مستقل بذاته يخضع لمتغيرات عديدة، إن لم يكن على رأسها نوع التركيب الاجتماعي ونوع من العلاقات الاجتماعية والاقتصادية السائدة ونوع من السلطة السياسية وطبيعتها[2]، ويرى أن مسألة العلاقة بين الدين والدولة يجب أن تعالج على ضوء المعطيات الواقعية الخاصة بكل بلد على حدى.

ولقد اعتمد الجابري على المفهوم الباشلاري لإقامة نوع من الفصل بين العلمانية وبين استعمالاتها في العالم الإسلامي، حيث أكد على أن ترجمة اللائكية إلى اللغة العربية لم يكن موفقا، لأن اللائكية في أصلها اليوناني تعني لايكوس، وهو ما ينتمي للشعب، في مقابل كليروس، التي تعني الكهنوت أو رجال الدين، وبالتالي فالعلمانية ليس لها علاقة بالعلم بل كان حري اعتماد مصطلح آخر، هذا ويعتبر أن هذه الكلمة دخيلة عن واقع العرب، ويقول "وفي رأيي يجب استبعاد العلمانية من قاموس الفكر القومي العربي وتعويضه بشعار الديمقراطية والعقلانية، فهما اللذان يعبران تعبيرا متطابقا عن حاجات المجتمع العربي"[3].

لقد تم رفع شعار العلمانية في منتصف القرن ١٩ من طرف مفكرين مسحيين من الشام، بعد ذلك من طرف مفكرين عرب حملوا شعار "الاستقلال عن الأتراك"، والتقى الفريقان في تيار العروبة ثم القومية العربية، ويرى على أن العلمانية في المجتمع العربي رفعت قبل الإستقلال والحرية، ثم ما لبثت ترفع في الأقطار العربية كضرورة لحماية الأقليات. فالدلالة الحقيقية لشعار العلمانية في إطار دولة الوحدة كانت مرتبطة في نظره ارتباطا عضويا بمشكلة حقوق الأقليات الدينية، وبالتالي فالعلمانية كانت تعني بناء الدولة على أساس ديمقراطي عقلاني وليس على أساس الهيمنة الدينية[4].

إن موقف الجابري كان صارما تجاه الحاملين لدعوى العلمانية أو فصل الدين عن الدولة، وطالب بالقطع مع هذا الفكر غير المنتج في ظروف طبيعية وموضوعية داخلية، بل جاء بتأثيرات خارجية مغلفة، وفي إطار الصراع بين الدين المسيحي والإسلامي"الدولة التركية"، وكان الدافع هو حماية حقوق الأقليات. وأكد على أنه شعار سياسي ليس إلا، أملته النزاعات حول السلطة، ويقول "لقد ظهر مفهوم فصل الدين عن الدولة في خضم الصراع الإيديولوجي بين الأحزاب والتيارات الفكرية، وهي عبارة غير مستساغة إطلاقا في مجتمع إسلامي.... مسألة العلمانية في العالم العربي مسألة مزيفة بمعنى أنها تعبر عن حاجيات بمضامين غير متطابقة مع تلك الاحتياجات، الحاجة إلى الاستقلال في إطار هوية قومية واحدة"[5].

وفي نفس السياق الذي انتقد فيه الفكر الذي يرى أنه من الضرورية فصل الدين عن الدولة كشرط للتقدم والحداثة، هاجم بشدة الفكر السائد عن السلفية، حيث دعا إلى ضرورة القطع مع الدعوة إلى الحد من المد السلفي من جهة، وإلى القطيعة مع الفكر السلفي، الذي يرى أن نموذج السلف الصالح كفيل بأن يمكننا من النجاح والتقدم ويقدم نقدا مزدوجا، انطلق فيه

---

[1] نفسه.

[2] - نفسه.

[3] -نفسه، ص ١٠٨.

[4] - المرجع نفسه، ص ١١٢.

[5] -المرجع نفسه، ص-ص ١١٢-١١٣.

من الصورة المشرقة للسلفي، ويقول"صورته في أذهاننا هي معاداة المستعمر ومحاربة الشعوذة واستنكار زيارة الأضرحة"[1]. ويضيف لم يكن هناك من لقب أشرف في عين حامله من لقب السلفي، فلقد كان يفوق في اعتباره لقب الوطني لأن الوطنية كانت جزءا مقوما للسلفية. وهو بذلك يدافع عن السلفية، كفكر يقوم على استقامة السلوك والتجديد في الدين والعمل من أجل المستقبل، وذلك من خلال الدعوة إلى الرجوع إلى سيرة السلف الصالح. ويرفض بالمقابل التصور السلفي المعاصر، القائل بأن التطور والتقدم يحتاج الالتزام بما تبعه السلف، ومن دون اتخاذ الأسباب الدنيوية للتقدم، ويرى ضرورة وضع قطيعة مع السلفية كحل لمشاكلنا، ويقول "وبالتالي فالتجربة التاريخية للأمة العربية الإسلامية تجربتنا الراهنة مع الحضارة المعاصرة لا يكفي فيها استلهام نموذج السلف الصالح وحده، فهذا النموذج كان كافيا لنا يوم كان التاريخ تاريخها"[2].

إن الجابري هنا يضع قطيعة مزدوجة، الأولى مع الفكر الإقصائي للسلفية كسلوك واستقامة وتشبه بالسلف الصالح، ويرى أن النموذج الغربي العلماني هو الحل للتغيير الحداثي، والثانية مع الفكر السلفي الذي يختزل التطور في النموذج التراثي، ولا يأخذ بالأسباب في سبيل التقدم، ويقول "وإذن فالنموذج الذي يجب استلهامه من أجل إعادة بناء الذات...وتحصينها ضد الذوبان والاندثار والاستلاب ينبغي ألا يكون من نوع النموذج –السلف الذي يقدم نفسه كعالم يكفي ذاته بذاته، بل يجب أن يشمل الجمع بين التجربة التاريخية لأمتنا والاستفادة من التجربة التاريخية للأمم التي تناضل مثلنا من أجل الوجود"[3].

4-القطيعة الإبيستيمولوجية مع التراث:

ينطلق الجابري من طرح سؤالين[4] غاية في الأهمية، كيف نحقق ثورتنا؟ ثم كيف نعيد بناء تراثنا؟

ينطلق من نظرة ترفض القراءات التبخيسية لحق التراث والتصور الساذج للحل من دون إعادة النظر فيه، قراءة لا تعتمد إلا على النموذج الغربي المستورد والمستلب بكل توجهاته، ويقول "العلاقة هنا جدلية، مطلوب من الثورة أن تعيد بناء التراث، ومطلوب من التراث أن يساعد على إنجاز الثورة...والفكر اليساري العربي المعاصر تائه في هذه الحلقة المفرغة، باحثا عن منهج للخروج منها"[5]. وبالتالي يعترف بأن الأزمة داخلية مرتبطة بالممارسة وبنوعية التفكير وتوظيف الماضي. ولذلك ينتقد الفكر اليساري العربي لأنه يعتمد المنهج الجدلي، كمنهج للتطبيق وليس كمنهج مطبق، وبالتالي يستورد أحكاما جاهزة، مثل الصراع الطبقي والصراع بين المادية والمثالية والتواطؤ التاريخي وغيرها من المفاهيم المقولبة.

إن النقد العربي للتراث لا يعدو أن يكون مجرد نقد إيديولوجي للايديولوجيا، ويقول:"إن نقد الأطروحات عندما يغفل الأساس المعرفي الذي يقوم عليه هو نقد إيديولوجي للإيديولوجا، وبالتالي فهو لا يمكن من إنتاج سوى إيديولوجيا، أما نقد الإنتاج النظري أي (الفعل العقلي) فهو وحده الذي يمكن أن يكتسي الصبغة العلمية، ويمهد الطريق لقراءة علمية واعية"[6]. ويرى الجابري أن القراءة العربية للتراث تقع تحت طائلة آفتين، أولى مرتبطة بالمنهج وتفتقر إلى الحد الأدنى من الموضوعية، وثانية

---

[1]- المرجع نفسه، ص ١٣٦.

[2]- الجابري، محمد عابد، الدين والدولة وتطبيق الشريعة، مرجع سابق، ص ١٤١.

[3]- نفسه.

[4]-الجابري، محمد عابد، نحن والتراث، قراءة في تراثنا الفلسفي، المركز الثقافي العربي، ط٦، بيروت، ص١٥.

[5]- المرجع نفسه، ص١٥.

[6]الجابري، نحن والتراث، المرجع السابق، ص١٦.

من حيث الرؤية، وتعاني كلها من غياب النظرة التاريخية، "فاللاتاريخية واللإفتقاد إلى الموضوعية ظاهرتان متداخلتان تلازمان كل فكر يئن تحت ثقل أحد أطراف المعادلة التي يحاول تركيبها، الفكر الذي لا يستطيع الإستقلال بنفسه"[1].

إن الجابري يضع أصبعه على خلل داخل قراءة التراث، سواء القراءة الدينية أو القومية أو اللبرالية اليسارية، فكلها تعتمد نفس المنهج (قياس الغائب على الشاهد)، حيث يرى على أن هناك شاهد يقاس عليه الغائب. الغائب هو المستقبل كما ينشده أو يتصوره كل اتجاه، أما الشاهد فهو النزعة السلفية. ولذلك يرى ضرورة القطع مع الفهم التراثي للتراث، ويقول "كان الهدف من الملاحظات السابقة إثارة الانتباه إلى القضية المنهجية الأولى، التي تواجه الفكر العربي المعاصر في محاولاته لإيجاد طريقة ملائمة للتعامل مع تراثه، ليس الاختيار بين هذا المنهج أو ذاك من المناهج الجاهزة، بل فحص العملية الذهنية التي سيتم بواسطتها ومن خلالها تطبيق المنهج"[2].

ويعتقد أن العقل العربي قد تشكل نتيجة عوامل من بينها الممارسة النظرية النحوية والفقهية والكلامية، التي سادت في عصر الانحطاط، أسلوب قياس الغائب على الشاهد من دون مراعاة للشروط التي تجعل من القياس منهجا علميا "إننا نعتقد أن الدعوة إلى تجديد الفكر العربي أو تحديث العقل العربي ستضل مجرد كلام فارغ ما لم تستهدف أولا وقبل كل شيء كسر بنية العقل المنحدر إلينا من عصر الانحطاط ...وأول ما يجب كسره عن طرق النقد الصارم هو ثابتها البنيوي الصارم، القياس في شكله الميكانيكي"[3]. ويرى كذلك أن إعادة النظر في التراث تحتاج ثلاث ممارسات[4]:

-ضرورة القطيعة مع الفهم التراثي للتراث؛

-فصل المقروء عن القارئ أو ما يسميه مشكلة الموضوعية؛

-وصل القارئ بالمقروء أو مشكل الاستمرارية.

إن القطيعة مع الفهم التراثي للتراث لا يمكن أن تتحقق في نظر الجابري إلا من خلال إعادة النظر في الثقافة السائدة، فعندما تكون تراثية، فإن خطاب الحداثة فيها يجب أن يتجه أولا وقبل كل شيء إلى التراث، بهدف إعادة قراءته وتقديم رؤية عصرية عنه[5]، وهنا يطرح سؤالا عريضا، لا يتوخى الإجابة عنه، لأنه مقتنع تماما بأن الحل ليس كما يقدمه دعاة العلمانية ولا كما يتصوره السلفيون المتحجرون. ويتساءل عن كيفية التحرر من سلطة التراث؟. وكيف نمارس سلطتنا عليه؟

5-القطيعة والخطاب العربي المعاصر:

يعاني الخطاب العربي الحديث في نظر الجابري من اختلالات عديدة، حيث يبدي تحفظه على مسألة تطور الفكر العربي خلال المائة سنة الماضية، فهو لم يسجل أي تقدم ملموس في أية قضية من قضاياه، بل بقي سجين بدائل ويدور في حلقة مفرغة[6]، خطاب لم يستطع أن يتحقق على أرض الواقع، سواء فيما يتعلق بقضايا القومية أو العروبة أو الحداثة، لأنه ينطلق من مدخلات غريبة عن بنيته، وينظر إلى التراث كله نظرة واحدة، بل إن قضايا الديمقراطية والعقلانية هي الأخرى لم تطرح كبدائل للعلمانية، وهنا ساهم التشابك بين قضية الديمقراطية ومسألة الأهداف القومية في تشكل نوع من العائق أمام طرح قضية

---

[1]-المرجع نفسه، ص ١٦.

[2]- الجابري، نحن والتراث، المرجع السابق، ص ٢٠.

[3]- المرجع نفسه .

[4]- المرجع نفسه، ص-ص ١٩-٢٥.

[5]-الجابري، التراث والحداثة، دراسات ومناقشات، مركز دراسات الوحدة العربية، ط ١، ١٩٩١، بيروت، ص ١٧.

[6]-الجابري، محمد عابد، الخطاب العربي المعاصر، دراسة تحليلية نقدية، مركز دراسات الوحدة العربية، ط ٥، بيروت، ١٩٩٤، ص ١٩٤.

الديمقراطية طرحا جذريا، هذا ومن جهة أخرى، فإن الخطاب الفلسفي في الفكر العربي الحديث والمعاصر مندرج هو الآخر ضمن الإشكالية العامة للخطاب النهضوي، إشكالية الأصالة والمعاصرة، كما طبعت الإشكالية ذاتها الخطاب السياسي نفسه[1].

ويدعو الجابري إلى قطيعة بين التلازم الضروري بين القضية ونقيضها، أي بين أسباب التطور ومحددات التخلف، بين السلفية والحداثة وبين العلمانية والدولة الدينية، فهذه الثنائية هي ما يجعل من الخطاب العربي سجين منطق لا يمكنه من التغيير الفعلي، ويقول:"إن الطابع الإشكالي لقضايا الفكر العربي الحديث والمعاصر يتجلى بصورة أكثر حدة في ذلك التلازم الضروري بين القضية ونقيضها ..وهكذا فالنهضة تنتظم في الخطاب العربي المعاصر في علاقة تلازم مع مقولة السقوط، سقوط الآخر"[2].

ويدعو الجابري إلى قطيعة مع الربط بين العديد من المتناقضات على مستوى الخطاب، القطيعة بين الأصالة ونقيضها، لما لذلك من تأثير على مستوى الحلول الممكنة. وقطيعة مع العلمانية، التي لا يتعلق الأمر فيها بفصل الدين عن الدولة، بل بإعادة ترتيب العلاقة بينهما بالشكل الذي يضمن في آن واحد حقوق أغلبية ابتلعتها "أقلية-نخبة" عصرية/مسيحية وحقوق أقليات دينية وعرقية تطغى عليها أغلبية مسلمة[3]. وقطيعة مع الديمقراطية، التي تطرح إما على أنها الشورى الإسلامية بعد أن يتحدد كيفها الجديد بالاجتهاد، وإما على أنها الجمع بين الديمقراطية اللبرالية(السياسية) والديمقراطية الاشتراكية(الاجتماعية)[4]، ونفس الشيء للتلازم الضروري بين الوحدة والاشتراكية. وهنا لابد من وضع قطيعة مع تعامل الفكر العربي مع ذاته "فشله في إخفاء تناقضاته وإضفاء ما يلزم من المعقولية على نفسه...وبعبارة أخرى فشله في تبرير نفسه كخطاب ينظر إلى الحلم النهضوي أو الوحدوي الاشتراكي من خلال الشروط التي ترجح إمكانية تحقيقه"[5].

كخلاصة لفكر القطيعة عند الجابري مع الخطاب العربي المعاصر، يصل إلى ضرورة القطيعة مع التراث كشرط للتحرر، لكن ليس كل التراث بل التراث الذي لا يرى الحل إلا في نموذج واحد –السلف الصالح-قطعا، ويقول "وكذلك الشأن بالنسبة للتحرر من التراث الذي نضعه هو الآخر...كشرط لنهضتنا والتحرر من التراث لا يعني الإلقاء به في المتاحف...إن معناه امتلاكه ومن تم تحقيقه وتجاوزه"[6]. ومن جهة أخرى لن تتحقق شروط النهضة إلا من خلال القطيعة مع النظر للغرب وغيابه كشرط لنهضتنا، فالآخر الذي يجب أن نتحرر منه ليس ذلك الذي يقف في الطرف المقابل للنموذج الذي يحكمنا، بل هما معا، النموذج-السلف والآخر-الخصم، وبعبارة أخرى التراث والغرب...إن غياب الآخر يجب أن يعني غياب سلطته علينا والتحرر من كل رابطة سلفية تربطنا به[7].

---

[1]- الجابري، المرجع نفسه، ص ١٩٤.

[2]- المرجع نفسه، ص ١٩٥.

[3]- المرجع نفسه.

[4]- المرجع نفسه.

[5]-نفسه، ص ١٩٦.

[6]- الجابري، الخطاب العربي المعاصر، مرجع سابق، ص ٢٠٥.

[7]-نفسه.

قائمة المراجع:

- الجابري، محمد عابد، أضواء على مشكلة التعليم بالمغرب، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، ط١، ١٩٧٣.
- الجابري، محمد عابد، من أجل رؤية تقدمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية، المركز الثقافي العربي، بيروت، ١٩٧٧.
- الجابري، التراث والحداثة، دراسات ومناقشات، مركز دراسات الوحدة العربية، ط ١، ١٩٩١، بيروت.
- الجابري، محمد، نحن والتراث، قراءة معاصرة في تراثنا الفلسفي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط ٦، ١٩٩٣.
- الجابري، محمد عابد، الدين والدولة وتطبيق الشريعة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط١، ١٩٩٦.
- الجابري، محمد عابد، نحن والتراث، قراءة في تراثنا الفلسفي، المركز الثقافي العربي، ط٦، بيروت.
- الجابري، محمد عابد، الخطاب العربي المعاصر، دراسة تحليلة نقدية، مركز دراسات الوحدة العربية، ط٥، بيروت، ١٩٩٤.
- باشلار، غاستون، العقلانية التطبيقية، ترجمة بسام الهاشم، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد ، ط١، ١٩٨٧، ص ١٨٨.
- حمداوي، جميل " منهجية محمد عابد الجابري في التعامل مع التراث الإسلامي" منشور على موقع

http// :www.alukah.net (consulté le ٢١ février ٢٠١٧).

- طرابيشي، جورج، نقد نقد العقل العربي، دار الساقي، بيروت، ط ١، ١٩٩٦.
- هاني، إدريس "كيف جرى مفهوم القطيعة على التراث" بحث نشر على ثلاثة أجراء في موقع(

http// :www.hespress.com(consulté le٢١ février ٢٠١٧).

تبسيط السرد القصصي للناطقين بغير العربية:الوظائف – الإشكاليات– المعايير

د. هاني إسماعيل رمضان/جامعة غيرسون،تركيا

ملخص:

للأدب دور مهم في تعلم اللغات وتعليمها، وينبثق هذا الدور الفاعل من كون الأدب وعاءً ثقافيًّا وحضاريًّا، مما يسهم في رفع الكفاءتين: اللغوية والثقافية للدارسين، بيد أن النص الأدبي تكتنفه بعض التحديات المتعلقة بلغته المجازية، وخلفيته الثقافية، لذا جاءت فكرة تبسيط الأدب للتغلب على هذه التحديات، مما يسهم في تقريب النص الأدبي للدارسين واتخاذه قنطرة للعبور إلى النص الأصلي.

وبالرغم من انتشار فكرة التبسيط في تعليم اللغات الأجنبية وصدور السلاسل المتخصصة إلا أن المكتبة العربية للناطقين بغيرها تفتقر هذا النوع من السلاسل، وهذا الافتقار هو الدافع الرئيسي لإعداد هذا البحث، إذ هدف البحث إلى تناول استراتيجية التبسيط للأدب؛ من خلال تناول وظائف التبسيط وإشكالياته، ومعاييره، وبذلك انتهى البحث إلى جملة نتائج على رأسها تحديد معايير إرشادية لعملية التبسيط.

الكلمات المفتاحية:تبسيط الأدب، الكفاية الأدبية، الكفاية اللغوية، القصص للناطقين بغير العربية.

مقدمة:

إن تقديم القصة إلى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها يسهم بشكل بارز في تنمية الكفاءة الاتصالية، من خلال الحوارات والعبارات التي تتناول الموضوعات الحياتية، والمتضمنة في القصة، بالإضافة إلى إكساب الكفاءتين اللغوية والأدبية، ومن هنا تبدو الحاجة ملحة إلى تبسيط السرد القصصي ليكون قنطرة للمتعلم يعبر بها إلى واحة الأدب العربي، فيتذوق جمالياته، ويستمتع بنصوصه بجانب تنمية حصيلته اللغوية.

لاسيما أن توظيف الأدب المبسط في تعليم اللغات أمر تفتقر إليه المكتبة العربية، بالرغم من انتشاره في تعليم اللغات الأجنبية، وبالرغم من تعدد الدراسات[1] التي تناولت الأدب العربي للناطقين بغير العربية، بصفة عامة، والقصة بصفة خاصة، فإن الباحث لم يطلع على بحث يتناول تبسيط الأدب للناطقين بغير العربية، مع أهمية التبسيط في العملية التعليمية والعملية الإبداعية على حد سواء.

فإن كان السرد القصصي باعتباره نصا أدبيا يواجه بعض الإشكاليات لدى المتلقي العربي، فإنهيواجه إشكاليات أكبر لدى المتلقي/المتعلم الأجنبي، ويرجع السبب الرئيسي في ذلك إلى اختلاف الثقافات وتباين طبيعةاللغة، ولما كان الهدف من تبسيط القصص تعليميا تربويا من جانب، وأدبيا فنيا من جانب آخر؛ فالجمع بين الهدفين يمثل تحديا آخر.

وعليه فإن هذا البحث يسعى إلى استقراء هذه الإشكاليات التي تقف عائقا أمام تبسيط السرد القصصي إلى غير الناطقين بالعربية، بعد تحديد وظائفه وآلياته، مع المحاولة إلى وضع معايير وضوابط لهذا السرد تنطلق من خصوصية المتلقي، وذلك من خلال مباحث ثلاث، إضافة إلى المقدمة والخاتمة، وهي:

- وظائف السرد القصصي للناطقين بغير العربية.
- إشكاليات السرد القصصي للناطقين بغير العربية.
- معايير السرد القصصي للناطقين بغير العربية.

أولا: وظائف السرد القصصي للناطقين بغير العربية:

يفرض متعلم العربية من الناطقين بغيرها سلطته على النص الأدبي، مستمدًا هذه السلطة بصفته قارئًا في المقام الأول، وبصفته متعلمًا في المقام الثاني، فهو متلقٍّ ذو خصوصية متفردة، خصوصية تتطلب قراءة مغايرة ترعى هذه الخصوصية،

---

(1) منها على سبيل المثال:

1. دراسة عبد الحكم راضي: تدريس النصوص الأدبية لطلاب اللغة الثانية في المراحل المبتدئة، ملاحظات حول الصعوبات والحلول، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى السعودية، ع1، 1982م، ص231 -246.
2. رشدي أحمد طعيمة: قضايا وتوجهات في تدريس الأدب العربي، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، ع1، 1982م، ص247 – 289.
3. رؤى لسانية في تدريس القصة القصيرة للناطقين بغير العربية، مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) المجلد 23(1) 2009م، ص 73 – 94.
4. محمود العشيري: من الكفاءة اللغوية إلى الكفاءة الأدبية، نحو منهجية لبناء مقررات في تعلم اللغة ارتكازا على النص الأدبي، أعمال مؤتمر Education of Arabic Language & Literature in Modern Society جامعة هانكوك، 23 نوفمبر 2013م، ص 95 – 105.
5. فاطمة محمد العليمات، ونزار مسند فبيلات: نحو رؤية منهجية في تدريس النص الأدبي للناطقين بغير العربية، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، الأردن، مج 20 ع4، 2014م، ص225 – 244.

"فإن الشيء الأساسي في قراءة كل عمل أدبي هو التفاعل بين بنيته ومتلقيه"[1] ولن يتم هذا التفاعل بين المتلقي/المتعلم إلا بقراءة تستنطق من النص الأدبي البعدين اللغوي والجمالي في آن.

وبذلك يختلف المتلقي/المتعلم للعربية من الناطقين بغيرها، عن المتلقي من أبناء اللغة، فالأخير يسعى إلى قراءة تستجلي البعد الجمالي وتستنطق تمظهراته الظاهرة والمستترة، ولا تقف على حدود الفهم الأولية للنص، بل تتجاوزها إلى تأويل النص، "مما يستدعي منه ممارسة عملية الفهم والتحليل والتفسير باللجوء إلى التأويل الذي يبني عليه مفهومه مما يؤدي إلى تعدد تأويلاته وتكثيف معناه"[2].

وبالتالي فإنه يمكن – إجمالا – تقسيم وظيفة السرد القصصي لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها إلى وظيفتين كبريين، هما:

- الوظيفة اللغوية التعليمية، أو ما يصطلح عليه في تعليمية اللغة بالكفاية اللغوية.
- الوظيفة الجمالية الفنية، وهي تندرج تحت مصطلح الكفاية الأدبية.

الوظيفة اللغوية:

السرد في أحد مفاهيمه هو "نقل الحادثة من صورتها الواقعة إلى صورتها اللغوية"[3]، وهذه الصورة اللغوية في حد ذاتها هدف رئيسي للمتلقي الناطق بغير العربية، إذ يسعى المتعلم إلى تحقيق الكفاية اللغوية Linguistic Competence من خلال اكتساب عناصر اللغة، ومهاراتها، متخذا من السرد القصصي وسيلة إلى ذلك، فالكفاية اللغوية "تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد التي تضبطها،

والنظام التي [كذا] يحكم ظواهرها والخصائص التي تتميز بها مكوناتها أصواتا، ومفردات وتراكيب ومفاهيم"[4] ومن ثم ينتقل المتعلم من "مرحلة تعلم القراءة إلى التعلم بالقراءة"[5]

بذلك يسهم السرد القصصي بشكل مباشر استمرارية التعلم والتعلم الذاتي، ولا سيما أن اكتساب اللغة عملية مستمرة ومتطورة في آن، لذا يعد السرد القصصي مصدرًا من مصادر الدخل اللغوي LanguageInput التيتشكل الحصيلة اللغوية Language Intake عند المتعلم، مما يسهم في إثراء مفرداته على المستوى الدلالي والمستوى المعجمي، ولا سيما أن المتعلمين للعربية يولون اهتماما كبيرا بتحصيل المفردات بشكل ملحوظ، فقد أكدت إحدى الدراسات حرص متعلمي العربية الشديد "على عنصر المفردات، ونظرتهم إلى أن عنصر المفردات يمثل أهم عناصر اللغة عند اكتسابها"[6].

---

(1) فولفغانغ إيزر: فعل القراءة نظرية جمالية التجاوب في الأدب، ترجمة حميد لحمداني، الجلالي الكدية، مكتبة المناهل، فاس – المغرب، 1995، ص12.

(2) ليندة سماحي: سلطة القارئ وعالم النص، مجلة إشكالات في اللغة والأدب ع8، ديسمبر 2015، ص293.

(3) عزالدين إسماعيل: الأدب وفنونه دراسة ونقد، دار الفكر العربي، 2004، ص104.

(4) رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، سلسلة دراسات في تعليم العربية (18) 1986، ص61.

(5) محمد عبد الخالق محمد: اختبارات اللغة، جامعة الملك سعود، 1996، ص281.

(6) عبد الله بن عبد العزيز الحسيني: اكتساب المفردات عند متعلمي اللغة العربية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، السودان، ع12، يونيو2011، ص404.

وهو وجهة نظر تتفق مع رأي المتخصصين الذين يرون أن أول أهداف تدريس الأدب بفروعه للناطقين بغير العربية هو "تنمية الثروة اللغوية عند الدارسين، والارتقاء بها عن طريق اطلاعهم على نماذج أدبية ذات مستوى رفيع"[1]، ويترتب على زيادة الثروة اللغوية ارتقاء المستوى الدلالي وتجاوز المعنى الحرفي إلى المعنى الإشاري بما يكتنفه من أبعاد ثقافية، أو خلفيات معرفية، مما يؤهل المتعلم إلى اكتساب الكفاية الثقافيةCultural Competence ولاسيما "أن من المتعلمين من يظن بأن المعنى المعجمي وحده يكفي لبيان معنى الكلمة، غافلين – غير مدركين – لظلال المعنى المعجمي – المعنى الثانوي أو الاجتماعي – الذي قد توحي به الكلمة أو الجملة باختلاف الثقافة والحضارة"[2].

الوظيفة الجمالية:

ثمة وظيفة أساسية للسرد القصصي – باعتباره عملا أدبيا – هي تحقيق المتعة الفنية واللذة الجمالية، إذ إنها الغاية المقصودة من الأدب والفنون بصفة عامة، ومن السرد بصفة خاصة.

هذه المتعة هي التي جعلت من الأدب وسيلة تربوية تطهر النفس البشرية وتسمو بها، فالمتعة في الأدب متعة راقية، متعة عقلية وليست حسية، «لأنها تأتي عن طريق نشاط سام، وهو التأمل المنزه عن الغرض"[3].

وفي المقابل فإن منفعة الأدب والفن منفعة ممتعة، وإن جديته في التعليم جدية فنية "لأن جدية الأدب تختلف عن جدية الواجب الذي لا مناص من أدائه، أو الدرس الذي ينبغي تحصيله، فهي جدية جمالية"[4] تُدرَك بالشعور والعقل الباطني من جانب، وتكون طواعية لا إجبارية من جانب آخر، وهو ما يجعل تأثيرها أعمق أثرا من التعليم المباشر، "فإذا كان لعمل أدبي أن يؤدي وظيفته بنجاح، فإن صفتي المتعة والفائدة لا تقتصران على مجرد التلازم، وإنما تندمجان كليا"[5].

ومن ثم فإن تقديم السرد القصصي للناطقين بغير العربية إن لم يجمع بين المتعة الفنية، والمنفعة التعليمية، فإنه يفقد أهليته وجدواه، وأصبح بمثابة نص من نصوص فهم المقروء، وعليه فإن الوظيفة الجمالية (المتعة الفنية) هي الغاية المقصودة، بينما الوظيفة اللغوية (النفعية) هي وظيفة ضمنية غير مقصودة في ذاتها، وهذه المعادلة بين طرفي المتعة والمنفعة هي الدافع الرئيسي لتبسيط السرد القصصي للناطقين بغير العربية، وذلك كي يتسنى للمتعلم الشعور باللذة الفنية أثناء قراءته، ولا تقف تحديات السرد القصصي عائقا أمامه.

وبالرغم بأن المتعة الفنية هي مقصد في ذاتها، فإنها ليست المقصد الوحيد للسرد القصصي، فثمة وظائف أخرى تنبثق من السرد القصصي بوصفه نصا أدبيا، فالنصوص الأدبية لا تقتصر فقط على "تحقيق الأهداف الجمالية الخالصة، فهي بوابة واسعة تقود إلى القيم الفكرية، والثقافية، التي تسكن هذه اللغة"[6]وبالتالي يكون السرد القصصي بوابة إلى الكفاية الثقافية كما أشرنا آنفا، حيث إن الأدب "يعد المرآة العاكسة لثقافة الأمة التي كتب عنها، وأفضل طريقة للتوصل إلى فهم ثقافة أمة من

(1) رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص676.

(2) محمد عايد القضاة، وفاطمة محمد العمري: أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية: العربية للناطقين بغيرها أنموذجا، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، ملحق مج 42، 2015، ص1171.

(3) رنيه وليك، وأوستن وآرن: نظرية الأدب، تعريب: عادل سلامة، الرياض: دار المريخ، 2004، ص46.

(4) المرجع نفسه: ص46.

(5) المرجع نفسه، ص45.

(6) محمود العشيري: من الكفاءة اللغوية إلى الكفاءة الأدبية، ص101.

الأمم هو أن يُقرأ أدبها في اللغة التي كتبت فيها وليس منقولا أو مترجما إلى لغة أخرى، لأن الترجمة تفقد العمل المترجم روحه وجماله"[1].

ثانيا: إشكاليات السرد القصصي للناطقين بغير العربية:

يواجه المتلقي/المتعلم إشكاليات عديدة في السرد القصصي تتراوح بين بنية السرد وتقنياته، وبين لغة السرد ومستوياتها الأدبية والبلاغية، فإن كان النص السردي قد يمثل في أحيان كثيرة تحديا لأبناء اللغة بوصفه نصًّا أدبيًّا له خصوصية فنيه تحتاج إلى فك شفراته، فإن هذا النص السردي – عينه – يمثل تحديا أكبر للمتلقي/المتعلم للعربية من الناطقين بغيرها، وبوصفه نصًّا لغويا يحتاج إلى فهمه أولا، وبوصفه نصًّا أدبيا يحتاج إلى فك شفراته – كالمتلقي من أبناء اللغة – من جانب آخر، لهذا يمكن أن نجمل الإشكاليات التي تواجه المتلقي/المتعلم في السرد القصصي في إشكاليتين رأسيتين هما: إشكالية اللغة بمستوياتها المختلفة، وإشكالية تقنيات السرد بأشكاله المتنوعة، التي تتمظهر في صور عديدة من الإشكاليات الفرعية، بيد أن هذه الصور لا تخرج عن هاتين الإشكاليتين، وتندرج تحت عباءتهما، وهو ما سيتضح من خلال تناولهما بالتفصيل، والتمثيل إلى بعض هذه الصور فيما يأتي:

إشكالية اللغة:

يحتاج المتلقي/المتعلم إلى حصيلة لغوية كافية لفهم السرد القصصي، فمحدودية المعجم اللغوي للمتلقي/المتعلم تمثل إشكالية واضحة أمام تلقيه للسرد واستيعابه له، فكلما زادت المفردات الجديدة في السرد كلما زادت صعوبته وقلَّت نسبة استيعابه مما يُفقد السرد قيمته الجمالية ووظيفته الفنية.

ولا تقتصر إشكالية اللغة على محدودية المعجم اللغوي للمتلقي/المتعلم، بل تتجاوزها إلى مجازية اللغة، وإدراك المتلقي/المتعلم للإشارات المجازية، والدلالات الضمنية، "فالمقدرة اللغوية قد تظل عاجزة عن فهم نصوص ذات طبيعة أدبية وفنية"[2] لما تحمله من دلالات مجازيه وإشارات غير لغوية.

تأمل قول المنفلوطي في العبرات: "وقف الأمير أمام قصر الحمراء فرأى سماء تطاول السماء"[3] كيف للمتلقي/المتعلم أن يفهم المقصود الدلالي من سماء تطاول السماء، إذا اقتصر فهمه على المعنى اللغوي للمفردات، دون المغزى المجازي المبثوث بين ثنايا المفردات؟ لا سيما أن أكثر اللغة – في الأصل – مجاز لا حقيقة كما قرر ابن جني في الخصائص[4] وهذا المجاز "تزخر به عادة لغة الأدب، ومصدر الصعوبة هنا افتقاد الخبرة اللغوية والحساسية المفضية إلى استنكاه المسالك العديدة التي تنساب خلالها عملية التجوز"[5] ويزداد الأمر صعوبة إذا كان المجاز يختلف مدلوله بين اللغة الهدف (العربية) واللغة الأم للمتلقي/المتعلم، فعلى سبيل المثال يرمز الحمار في الثقافة العربية المعاصرة إلى الغباء، بينما يرمز في الثقافة الغربية إلى القوة والتحمل، حتى أنه صار شعارًا سياسيا في أمريكا.

(1) محمد عبد الخالق محمد: اختبارات اللغة، جامعة الملك سعود، 1996، ص281.

(2) محمود العشيري: من الكفاءة اللغوية إلى الكفاءة الأدبية، ص101.

(3) مصطفى لطفي المنفلوطي: العبرات، دار الهدى الوطنية، بيروت، (د.ت) ، ص65.

(4) عثمان بن جني: الخصائص، دار الكتب المصرية، القاهرة، (د. ت)، 447/2.

(5) عبد الحكيم راضي، تدريس النصوص الأدبية لطلاب اللغة الثانية في المراحل المبتدئة: ملاحظات حول الصعوبات والحلول، ص 235.

ومن ثم يقع المتلقي/المتعلم في سوء فهم لعدم إدراكه المعنى المجازي لرمز الحمار في السياق، لا سيما أنه لا توجد علاقة منطقية بين الرمز (الحمار) ودلالته المجازية (الغباء) بل العلاقة علاقة عُرفية إذ إن "الاستخدام الرمزي صيغة أو أسلوب لا يكون في الدال فيه مشابها للمدلول، بل تكون العلاقة بينهما علاقة اعتباطية أو علاقة عرفية محضة"[1].

إشكالية تقنيات السرد:

تنبع جماليات السرد القصصي من تقنياته التي تشكله أدبيا، وتميزه فنيا، بتنوعاتها الشتى، التي ترتكز على تشكيل فني للسرد القصصي عبر أدوات اللغة، وآليات السرد، مما يترتب عليه تماهي اللغة مع المبنى الحكائي، وفيه يبدو المتن الحكائي وحدة لغوية متداخلة الأنماط، ولقد أشار إلى ذلك ميخائيل بختين عند وصفه للرواية بأنها "ظاهرة متعددة في أساليبها متنوعة في أنماطها الكلامية، متباينة في أصواتها، يقع الباحث فيها على عدة وحدات أسلوبية غير متجانسة، توجد أحيانا في مستويات لغوية مختلفة، وتخضع لقوانين أسلوبية مختلفة"[2].

وهذا التنوع والتباين في تقنيات السرد القصصي يمثل إشكالية للمتلقي/المتعلم غير الناطق بالعربية، فكي يتسنى له فهم السياق في السرد، ينبغي له أن يدرك التقنيات المتنوعة، التي تسعى إلى توظيف جملة من أدوات السرد، مثل التناص بأنماطه العديدة: الدينية، والتاريخية، والاجتماعية، التي تطلب من القارئ/المتعلم أن يكون لديه معرفة مسبقة بالمحمولات الثقافية للتناص، حتى يتسنى له إدراك مدلولاتها في السياق السردي.

ومن تقنيات السرد التي قد توقع المتلقي/المتعلم في اللبس، وتسبب له إشكالية من إشكاليات فهم المتن الحكائي؛ تقنية الراوي، التي يختبئ الكاتب الروائي خلفها، وبناء عليها تختلف زاوية رؤيته، بين الرؤية من الخلف، والرؤية مع، والرؤية من الخارج، "وكثيرا ما لجأ الكُتَّاب الروائيون إلى تنويع الراوي لعالم في العمل الروائي الواحد، وفق ما يقتضيه سياق السرد"[3] وينعكس هذا التنويع على المتلقي/المتعلم، الذي قد يقع في تشتيت ذهني بين أنماط الراوي في السرد، مما ينتج عنه صعوبة في إدراك العلائق بين الشخصيات والوظائف، بالرغم من إدراك مدلولات الألفاظ في المتن الحكائي.

وما ينطبق على تقنية الراوي ينطبق أيضا على الزمن في السرد، وما ينتج منه من تقنيات فنية، فإن الزمن في السرد "زمن خطي، يخضع لنظام كتابة الرواية على أسطر صفحاتها، في حين أن زمن الحكاية، زمن متعدد الأبعاد يسمح بوقوع أكثر من حدث في آن واحد، الأمر الذي ينشأ عنه ظهور مفارقتين، أو تقنيتين سرديتين، هما: تقنية الاسترجاع وتقنية الاستباق (الاستشراف)"[4] اللتان تتطلبان من المتلقي/المتعلم الوعي التام بالمتن والمبنى الحكائيين في آن، وإلا سقط في ضبابية المتوالية السردية وتنوعاتها.

ثالثا: معايير تبسيط السرد القصصي للناطقين بغير العربية:

حتى يكون التبسيط قنطرة للسرد القصصي العربي يعبر عليها المتعلم الناطق بغير العربية للنص الأصلي؛ لا بد من وضع جملة من المعايير التي ينبغي وضعها في الاعتبار عند القيام بعملية التبسيط للنص الأصلي، على رأسها أن الهدف من تعلم اللغة هو تذوقها والتفكير بها، وليس التواصل بها فحسب، وهو ما عبر عنه ابن فارس حين قال: "إن كنتَ تريد أن المتكلّم بغير اللغة العربية قد يُعرِب عن نفسه حتى يفهم السامع مراده فهذا أخس مراتب البيان، لأن الأبكم قد يدلُّ بإشارات وحركات له على

(1) دانيال تشاندلر: معجم المصطلحات الأساسية في علم العلامات، ترجمة وتقديم: د. شاكر عبد الحميد، أكاديمية الفنون – القاهرة، ط1، 2002، ص264.

(2) ميخائيل بختين: الكلمة في الرواية، ترجمة يوسف خلاق، منشورات وزارة الثقافة، دمشق 1988، ص9.

(3) يمنى العبد: تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج البنيوي، دار الفارابي – بيروت، ط3، 2010، ص135.

(4) آمنة يوسف: تقنيات السرد في النظرية والتطبيقية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر – بيروت، ط2، 2015، ص31.

أكثر مراده ثم لا يسمّى متكلما"[1] وبناء على هذا الرأي يمكن استخلاص أول معيار من معايير التبسيط، ألا وهو عدم تغليب الوظيفة اللغوية (النفعية) على الوظيفة الجمالية (المتعة الفنية) فالغاية الأسمى أن يقرأ المتعلم النص الأصلي ويتجاوب معه، وهو ما يجعل عملية التبسيط عملية فنية صعبة "إذ لا بد أن يتوفر في الأدب المبسط المقومات الأساسية للأدب الأصلي، سواء أكان هذا الأدب قصة أم مسرحية أم مجموعة من الأشعار، مع ضرورة الاحتفاظ بالروح العامة للكاتب الأصلي، وما يتميز به أسلوبه من مقومات خاصة"[2] ومن ثم فإن عملية التبسيط وما تتخذ من معايير تسعى إلى تقريب النص الأصلي أكثر من تجاوزه.

ومن المعايير التي تسهم في تبسيط النص الأصلي للمتلقي/المتعلم دون الإخلال – إلى حد ما – من مقومات النص الأصلي؛ التقليل من المجاز والرمز والكنايات والأساليب البلاغية، خاصة تلك الأساليب التي تميل إلى الغموض، أو التي تحمل أكثر من وجه للتأويل والقراءة، فإن كانت هذه الأساليب تتناسب مع المتلقي العربي بيد أنها تكون بمثابة عقبة كئود للمتلقي/المتعلم من غير الناطقين بالعربية، "وهنا يجب القول أن تلك الظواهر المشار إليها، والتي ينسب إليها غموض العبارة الأدبية وصعوبتها – غالبا – أمام الطالب الأجنبي ليست على درجة واحدة من الغموض، بل إن الظاهرة الواحدة تتفاوت أمثلتها سهولة وصعوبة في المواضع المختلفة، كما أن أساليب الأدباء على ذاته تختلف في مدى الحرص على هذه الظواهر: فالتشبيه – مثلا – له صور مختلفة، بعضها أوضح من بعض، كما أن التشبيه في عمومه أوضح من الاستعارة، والمجاز المفرد أبسط من المجاز المركب، وصور الكناية تتفاوت خفاءً ووضوحا تبعا لبعد العلاقات أو قربها"[3].

ومن نافلة القول الإشارة إلى أنعملية التبسيط لا بد أن تنحي الألفاظ الغريبة والمهجورة، وأن تستعيض عنها بالألفاظ الشائعة والمألوفة، وبذلك يكون النص السرد أقرب إلى فهم المتلقي/المتعلم، بالإضافة إلى أن المفردات الجديدة ستثري معجمه اللغوي، وتفيد في تنمية كفاءته التواصلية، وتجدر الإشارة هنا إلى أن عملية التبسيط لا يقصد بها حصر المتعلم في قائمة المفردات الشائعة أو المكتسبة سلفا، بقدر ما تعني إثراء مفردات المتعلم بمفردات متداولة يمكن توظيفها تواصليا وأدبيا في آن، حتى لا يؤدي التبسيط إلى "الحد من المهارات القرائية وتجميدها، وحصر المتعلم في قائمة المفردات التي يعرفها حسب"[4].

وبما أن التبسيط هو قنطرة إلى النص الأصلي فإن من المعايير التي ينبغي الالتزام بها "الاحتفاظ بقاموس المؤلف الأول، وأسلوبه قدر الإمكان، حتى إذا حاول المتعلم قراءة النص الأصلي لا يجد تباين بين الأسلوبين، بالإضافة إلى أن تكون مفردات القصص المبسطة ذخيرة يتقوى بها المتعلم في فهم واستيعاب مفردات النص الأصلي"[5].

وفي المحافظة على أسلوب المؤلف وقاموسه وسيلة من وسائل الارتقاء بمستوى المتعلم، وردم الهوة التي قد يستشعرها المتعلم عند التعامل مع النصوص السردية الأصيلة، فغاية التبسيط هي غرس الثقة عند المتلقي، من خلال التعامل مع النص السردي واستشعار لذته الفنية، وقيمته الجمالية، كما على المؤلف الثاني (المُبَسِّط) أن يدرك أنه مجرد وسيط بين المؤلف الأصيل والمتلقي/المتعلم، ومن ثم لا يحق له تحوير أو تحريف فكرة المؤلف.

---

(1) أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تحقيق أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، 1997م، ص19.

(2) سهير أحمد محفوظ: تبسيط أدب الكبار للأطفال دراسة نظرية مع نماذج تحليلية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1991، ص5.

(3) عبد الحكم راضي: تدريس النصوص الأدبية لطلاب اللغة الثانية في المراحل المبتدئة، ص243.

(4) وليد العناتي: رؤى لسانية في تدريس القصة القصيرة للناطقين بغير العربية، ص80.

(5) هاني إسماعيل رمضان: العبرات للمنفلوطي، سلسلة الأدب للجميع، المستوى المتوسط، دار تكين، تركيا، 2017، ص3.

ولا يفوتنا الإشارة إلى أهمية صياغة تركيب الجمل طبقا للتراكيب البسيطة، التي ترتكز على الترتيب المنطقي للجملةلا سيما في المستويات الأولى، وتجنب التأخير والتقديم في أركان الجملة وعناصرها، كي تكون الرتبة قرينة على فهم النص واستيعابه، وأمن اللبس.

وإن كانت الرتبة في تركيب الجملة قرينة على أمن اللبس، فإن ترتيب الأحداث وسردها طبقا للترتيب الزمني يعد معيارًا مهمًا من معايير التبسيط، التي تساعد المتلقي/المتعلمعلى فهم النص واستيعاب أحداثه، وهو ما يعني استبعاد تقنيتي الاسترجاع والاستباق، أو الحد منهما على أقل تقدير.

وفي ذات السياق فإن توظيف تقنيات السرد الكلاسيكية، التي لا تعتمد على التداخل والتماهي، الذي يؤدي بدوره إلى الغموض والإبهام،تكون أنسب في عملية التبسيط، فعلى سبيل المثال، يجدر بمن يقوم بعملية التبسيط أن يعتمد تقنية واحدة من تقنيات الراوي، وألا يعدد أصوات الرواةفي القصة.

وإجمالا يمكن القول بأن كل ما يؤدي إلى وضوح المعنى وبسط الفكرة دون تعقيد وغموض سواء على مستوى الألفاظ والتراكيب، أو على مستوى التقنيات والأساليب الفنية يعد معيارًا حاكما في عملية التبسيط شريطة ألا يتجاوز فكرة النص الأول.

خاتمة:

تتمركز أهمية السرد القصصي في تقديم الأدب العربي بجمالياته وقيمه للناطق بغير العربية في ثوب يتلاءم مع مستواه اللغوي، وهو ما يبدو سهلا من الوهلة الأولى، بيد عند الإمعان تتضح الصعوبة الكامنة في الحفاظ على هوية السرد باعتباره نصًّا أدبيا من جانب، وإعادة صياغته بلغة وأسلوب ميسر يتناسب مع مستوى المتلقي/المتعلم.

وعليه استخلص البحث الإشكاليات التي تواجه عملية التبسيط في عنصرين رئيسيين هما: اللغة والسرد، ولتجاوز هاتين الإشكاليتين انتهى البحث بوضع جملة من المعايير التي تسهم – من وجهة نظر الباحث –في تبسيط النص الأصلي دون تجاوز المؤلف الأول وأسلوبه، من أهمها الاتجاه إلى المفردات الشائعة، والتراكيب البسيطة، والتعابير الصريحة، مع توظيف تقنيات السرد الكلاسيكية واستبعاد التقنيات التي تؤدي إلى الغموض والتأويل.

كما انتهى البحث إلى ندرة الدراسات والأبحاث – إن لم يكن عدمها – في مجال تبسيط الأدب للناطقين بغير العربية، وفي ذات السياق ندرة الأعمال المبسطة لهذه الشريحة المهمة التي تزداد يومًا بعد يوم.

لذا يوصي الباحث بضرورة إجراء البحوث والدراسات النظرية من جانب، وإصدار أعمال مبسطة لكلاسيكيات الأدب العربي تكون موجهة للناطقين بغير العربية من جانب آخر ليستعان بها في تعليمهم العربية، فمن المؤسف أن نرى حكايات الأطفال تقدم للبالغين والشباب الذين يدرسون العربية بدعوى أنها تناسب مستواهم اللغوي، غاضين الطرف عن مستواهم العقلي والفكري، لذا فإن التبسيط ضرورة من ضرورات تعليم اللغة بصفة عامة والأدب بصفة خاصة.

قائمة المصادر:

1. أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تحقيق أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، 1997م.

2. آمنة يوسف: تقنيات السرد في النظرية والتطبيقية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر – بيروت، ط2، 2015م.

3. دانيال تشاندلر: معجم المصطلحات الأساسية في علم العلامات، ترجمة وتقديم: د. شاكر عبد الحميد، أكاديمية الفنون – القاهرة، ط1، 2002م.

4. رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، سلسلة دراسات في تعليم العربية (18) 1986م.

5. رشدي أحمد طعيمة: قضايا وتوجهات في تدريس الأدب العربي، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، ع1، 1982م.

6. رنيه وليك، وأوستنوآرن: **نظرية الأدب**، تعريب: عادل سلامة، الرياض: دار المريخ، 2004م.

7. سهير أحمد محفوظ: تبسيط أدب الكبار للأطفال دراسة نظرية مع نماذج تحليلية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1991م.

8. عبد الحكم راضي: تدريس النصوص الأدبية لطلاب اللغة الثانية في المراحل المبتدئة، ملاحظات حول الصعوبات والحلول، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى السعودية، ع1، 1982م.

9. عبد الله بن عبد العزيز الحسيني: اكتساب المفردات عند متعلمي اللغة العربية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، السودان، ع12، يونيو2011م.

10. عثمان بن جني: الخصائص، دار الكتب المصرية، القاهرة، (د. ت).

11. عزالدين إسماعيل: الأدب وفنونه دراسة ونقد، دار الفكر العربي، 2004م.

12. فاطمة محمد العليمات، و نزار مسند فبيلات: نحو رؤية منهجية في تدريس النص الأدبي للناطقين بغير العربية، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، الأردن، مج 20 ع4، 2014م.

13. فولفغانغ إيزر: فعل القراءة نظرية جمالية التجاوب في الأدب، ترجمة حميد لحمداني، الجلالي الكدية، مكتبة المناهل، فاس – المغرب، 1995م.

14. ليندة سماحي: سلطة القارئ وعالم النص، مجلة إشكالات في اللغة والأدب ع8، ديسمبر 2015م.

15. محمد عايد القضاة، وفاطمة محمد العمري: أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية: العربية للناطقين بغيرها أنموذجا، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، ملحق مج 42، 2015م.

16. محمد عبد الخالق محمد: اختبارات اللغة، جامعة الملك سعود، 1996م.

17. محمود العشيري: من الكفاءة اللغوية إلى الكفاءة الأدبية، نحو منهجية لبناء مقررات في تعلم اللغة ارتكازا على النص الأدبي، أعمال مؤتمر Education of Arabic Language & Literature in Modern Society ، جامعة هانكوك، 23 نوفمبر 2013م.

18. مصطفى لطفي المنفلوطي: العبرات، دار الهدى الوطنية، بيروت، (د.ت).

19. ميخائيل بختين: الكلمة في الراوية، ترجمة يوسف خلاق، منشورات وزارة الثقافة، دمشق 1988م.

20. هاني إسماعيل رمضان: العبرات للمنفلوطي، سلسلة الأدب للجميع، المستوى المتوسط، دار تكين، تركيا، 2017م.

21. وليد العناتي: رؤى لسانية في تدريس القصة القصيرة للناطقين بغير العربية، مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) المجلد 23(1) 2009م.

22. يمنى العبد: تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج البنيوي، دار الفارابي – بيروت، ط3، 2010م.

المشروع النهضوي في فكر جمعية العلماء المسلمين
قراءة في المصادر والمرجعيات

د.إبراهيم الهلالي/جامعة تلمسان، الجزائر

ملخص :

تبنت جمعية العلماء المسلمين الجزائريين طروحات نهضوية تتوخى بسط قيم المشروع الحضاري المتكامل الذي يتأسس على مقومات عدة ، كالهوية – بما تحمله أيقوناتها من حمولات مفاهيمية متشعبة- وكذا رفض أي دخيل ثقافي يعطل مسارات هذه الهوية الناجزة تاريخيا ، ورجالات الجمعية في نضالهم الحضاري ، الفكري ، الاجتماعي ، ومن خلال هذه الورقة البحثية سنحاول رصد مختلف المرجعيات الفكرية والثقافية التي استقى منها رجالات جمعية العلماء المسلمين الجزائريين طروحاتهم النهضوية التي قدموها كمشروع لقيام أمة جزائرية ترتبط بماضيها بغية تأسيسها للمستقبل ، وهذا بالرغم من تلك المقومات التي كانت تحاول السلطات الاستعمارية بسطها في دروب العمل النضالي للجمعية .

الكلمات المفتاحية : جمعية العلماء – المشروع النهضوي – المصادر – المرجعيات – الأسس والأهداف.

تقديم :

كان مشروع جمعية العلماء النهضوي مبنيا على العقائد الراسخة في وجدان الأمة الجزائرية ؛ عقائد تشبّع بها القطر جرّاء شيوع المذهب المالكي من جهة وكذا انتشار العقائد الأشعرية من جهة أخرى ، وقد أفضت ثقافة رجالات الجمعية إلى انتهاج والتماس سبل النهضة في كل ما يمتّ بصلة إلى الهوية الجزائرية المبنية على العروبة والإسلام ، حيث يقول الشيخ عبد الحميد ابن باديس :

شعب الجزائر مسلم وإلى العروبة ينتسب

وقد رأى رجالات الجمعية أن الهزّات التي تعرض لها المجتمع الجزائري ، اجتماعيا وثقافيا ، إبان فترة الاحتلال إنما هي نتاج تظافر عديد الظروف التي أسهمت في رسم الوضع / المشهد العام للحياة الجزائرية حينئذ ، وأن الحل – كل الحل – يكمن في العودة إلى النواميس الكبرى المشكّلة منارات للاحتذاء والاتباع .

1- الإسلام مرتكز المشروع النهضوي :

رأت جمعية العلماء المسلمين الجزائريين أن العودة للإسلام هي النهج الأقوم لحل تلك الشروخات الحضارية التي هزت المجتمع الجزائري – اجتماعيا وثقافيا – وضربته ضربات موجعة في صميم عمقه الوجودي ، مع التشديد على الأطر العامة لانتماء الأمة الجزائرية وانضوائها تحت راية " الهوية الإسلامية " ، حيث يقول الشيخ عبد الحميد بن باديس في مقال له بعنوان " نحن مسلمون وكفى " : " إن الإسلام الذي ندين به ... هو دين جامع لكل ما يحتاج إليه البشر أفرادا وجماعات لصلاح حالهم ومآلهم ، فهو دين لتنوير العقول وتزكية النفوس ، وتصحيح العقائد وتقويم الأعمال ، فلا يحتاج بعده إلى ما يتناحر عليه الأوربيون من مبادئ الأحزاب وجمعيات ليس في استطاعة شيء منها أن يصلح حالهم لا في السياسة ولا في الاجتماع ، دع عنك الأخلاق والآداب ، كما أنه لا يسلم واحد منها من قواعد منافية للفطرة أو مجانبة للعدل أو ضعيفة في العقل ، فالمسلم بطبعة إسلامه بعيد عن كل هذه الجمعيات والأحزاب "[1].

فقد كانت نظرة جمعية العلماء مستمدة من أحكام الدين الإسلامي ، إذ كانت ترفض الاشتراكية كتأسيس لمشروع نهضوي فعال اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا ، ولعلنا نلمح ذلك جليا في موقف الشيخ عبد الحميد بن باديس من قضية " أبي ذر الغفاري " ، حيث قال : " فأبو ذر بمذهبه هذا في المال كان شاذا بين الصحابة – رضي الله عنهم – مخالفا لإجماعهم ، ولم يتعرضوا له في نظر واجتهاد إلا خشوا من بثه الفتنة على الناس ، وقد كان أبو ذر بمذهبه الشاذ هذا أو الاشتراكي في المال من المسلمين في أول عصور الإسلام ، وإن لم يعمل لمذهبه في سائر عصوره "[2].

كما أن توجههم الاجتماعي والثقافي كان في صميمه من متعلقات الشريعة الإسلامية ، كتابا وسنة ، حيث يقول الشيخ عبد الحميد بن باديس ، في مقام التوجيه والنصيحة للفرد الجزائري ،: " هاك ما إن تمسكت به كنت إنسان المدنية ورجل السياسة وسيدا حقيقيا يرمق من كل أحد بعين الاحترام والعظمة ... حافظ على صحتك ، فهي أساس سعادتك وشرط قيامك بالأعمال النافعة لنفسك ولغيرك ، نظف بدنك ونظف ثوبك ، تبعث الخفة والنشاط في نفسك ، إحذر كل متعلم يزهدك في علم من

[1] الشيخ عبد الحميد بن باديس : نحن مسلمون وكفى ، مجلة الشهاب، ج11 ، م10 ، أكتوبر 1934.

[2] الشيخ عبد الحميد بن باديس ، مجلة الشهاب ، ج3 ، م11 ، جوان 1935.

العلوم ، كلها أثمرتها العقول لخدمة الإنسانية ودعا إليها القرآن بالآيات الصريحة ... وكن أخا إنسانيا لكل جنس من أجناس البشر "[1].

كما أن الجمعية كانت تحاول دوما من خلال مشروعها، العودة إلى الأسس السليمة للمفاهيم الإسلامية بعيدا عن التعقيد وملابسات الغموض ، حيث عملت على الرجوع إلى المفهوم الديني " السلفي " الذي سار عليه السلف الصالح ، وذلك من خلال بث الدعامات الحقيقية للممارسات والاعتقادات الدينية ، وكذا محاربة الطرقية التي غيرت معالم هذا الدين، والقبوع تحت نير الخرافات المضللة التي يرفضها الإسلام باعتباره دعوة للنهضة ولتلمس نهج الحضارة والمدنية والعمران ، مصداقا لوظيفة الإنسان الأسمى " الخلافة " .

وبالتالي قامت بتبسيط كل الأحكام الفقهية وجعلها سهلة وواضحة ، ذلك أن " التعقيد الذي أصاب المذاهب الفقهية هو أحد الأسباب التي دفعت الناس إلى التحلل منها والانخراط في الطرق الصوفية التي أباحت لهم التحلل من التكاليف "[2].

ثمّ بينت الجمعية أن الإسلام هو دين الله الذي دعا إلى الأخوة الإسلامية والإنسانية ، وهو الذي يوازن بين البشرية ، وهو لا يميز بين الأجناس والألوان ، وهو من يفرض العدل بين كل الأمم ويحرم الظلم ، و " يمجد العقل ويدعو إلى بناء الحياة كلها على التفكير وييسر دعوته بالحجة والإقناع ، ويترك لأهل كل دين دينهم بمضمونه ويطبقونه كما يشاءون " [3].

فالجمعية باتخاذها الدين الإسلامي مرجعاً أساسياً لمشروعها النهضوي، إنما كانت تبغي "تكوين الأمة تكوينا صحيحا من حيث الأخلاق الفاضلة والتفكير الصحيح ، وذلك بمقاومة الأوهام والرذائل ، وبث روح الوئام والتفاؤل بين المتساكنين على خطة الإسلام ضمن الكتاب والسنة وأثر السلف الصالح "[4].

لقد كان الدين الإسلامي عماداًلمشروع النهضة وأساسها الذي يقوم عليه ، وذلك باعتبار أن رجالات جمعية العلماء نظروا إلى الإسلام ليس من حيث هو مجموعة من الطقوس الشعائرية المتجلية في العبادات وحسب ، وإنما رأوا فيه عقدا اجتماعيا ومنظومة ثقافية ومدونة للتوجهات السياسية والحضارية ، فنهلوا فكرهم الحضاري "من تراث الدين المعروف بقوته الخلاقة وبخصبه الثقافي ، أو عن طريق تقدم اجتماعي ومادي يستعير من الغرب أحسن ما عنده من تقنيات ونماذج ثقافية،ما دامت لا تتصادم مع العقيدة الإسلامية وقيم الإسلام"[5].

ويرجع اهتمام جمعية العلماء المسلمين الجزائريين بالدين الإسلامي إلى كونه حقلا خصبا للاشتغال الحضاري ، فكرا وتصورا ، وقابليته أو أهليته المرجعية لتأسيس نموذج للنهضة المنشودة ، باعتباره مدخلا لتحقيق الإصلاح وإعادة صياغة الحالة العامة للمجتمع الجزائري ، اجتماعيا وثقافيا .

وقد راحت الجمعية تستمد مختلف توجهاتها النهضوية من تلك النماذج السلوكية والاعتقادية التي رسمها القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ، وذلك بغية العودة بالإنسان الجزائري إلى جذوره الانتمائية المركبة من أيقونتي " العروبة " و " الإسلام " ، بعدما لاحظته من واقع اجتماعي وثقافي مزر كان يتخبط فيه المجتمع الجزائري ، حيث كان يبدو و" كأنه مجتمع

---

[1] أنظر : مجلة الشهاب ، س3 ، ع49 ، 23 أوت 1926.

[2] حبيب غانم : ابن باديس ، ص 64-65.

[3] مجلة البصائر ، س2 ، ع71 ، 18 جوان 1937.

[4] محمد ناصر بوحجام : أبو اليقظان وجهاد الكلمة ، ص 42. وكذلك : مجلة الشهاب ، ج4 ، م13 ، 11 جوان 1937.

[5] كمال عجالي : الطيب العقبي أديبا ، رسالة دكتوراه الدولة في الأدب الحديث ، جامعة قسنطينة ، معهد اللغة والأدب العربي ، 1997-1998 ، ص 362.

خارج لتوه من القرون الوسطى "[1]، ومن ثمّ راح رجالات الجمعية يحثون المجتمع الجزائري على الاتحاد وفق الانتماء الناجز تاريخيا ، ونبذ كل بؤر الاختلاف والفرقة ، حيث يقول الشيخ محمد البشير الإبراهيمي : " ... واتخذنا من الإسلام والعروبة الجزائرية محورا للدعوة إلى الاتحاد ، وموئلا نسوق إليه المتفوقين من أهله ، لا تحريكا للعصبية الدينية أو الجنسية ، ولكن لأنها الجوامع الطبيعية لرجالنا العاملين ، والصفات التي تربطهم بالأمة ، والأصول التي ائتمنتهم الأمة على المطالبة بحقوقها فيها"[2].

فالأمة الجزائرية تجمعها ربطات الانتماء الإسلامي ، وإن أي نهضة بهذا المجتمع لا يمكنها أن تتحقق إلا في ظل اتحاد حقيقي بين مجموع الأفراد المشكلين لهذه الأمة ، فالوحدة استراتيجية اجتماعية رسّخها الإسلام ودعا إليها و" نهى عن التفرّد وأمر باتباع الجماعة ، والعمل على التأليف بين القلوب المتباعدة ، لأن في الوحدة قوة تساعد على ممارسة الدور الإسلامي ذي البعد التقدمي من أجل الخير العام الشامل "[3] ، وهذا هو الإسلام – كما يقول الشيخ البشير الإبراهيمي – " متجليا في آيات القرآن ، دين واحد جاء به نبي واحد من إله واحد . وما ظنك بدين تحفظه الوحدة من جميع جهاته ؟ ... أليس حقيقة أن يجمع القلوب التي فرقت بينها الأهواء، والنفوس التي باعدت بينها النزاعات ، والعقول التي فرق بينها تفاوت الاستعداد ، بلى والله إنه لحقيق بكل ذلك "[4].

وإلى جانب الوحدة فإن النهضة لا يمكنها أن تتأسس وفق الفراغات الحضارية والتاريخية ، بل إن " الخطوة التي ينبغي على الأمة أن تخطوها عن طريق كسب المدنية والتقدم هي أن تعود إلى ذاتها أولا ، فتستقرئ تراثها الروحي والعقلي وتستلهم منه الروح والأسلوب ، وتستوعب أطوار تاريخها وتتحقق من عوامل رقيها وأسباب انحطاطها ، وأن تنظر في الوقت ذاته مثل هذه النظرة الناقدة الفاحصة في تراث الأمم الأخرى ومدنياتهم بما يخولها – وهي في مرحلة الإفادة والاقتباس- أن تعرف ما تأخذ وما تدع من عطاءات الخبرة الإنسانية المعاصرة "[5]، ذلك أن مشروع النهضة يستلزم الأخذ والاقتباس المطعّم بروح الإبداع وفق تصورات الهوية الإسلامية والعقلية الإسلامية التي لا ترفض التلاقح والتثاقف، ذلك أن الإسلام قد جمع في بوتقته ثقافات عدة انصهرت جميعها في ثقافة جامعة ، بفضل تلك الخصائص التفاعلية التي يمتاز بها الإسلام ، حيث يقول الشيخ عبد الحميد بن باديس : " ... وبهذه الأصول العظيمة أمكن اشتراك أمم كثيرة تحت راية الإسلام في خدمة العلم والمدنية حتى ازدهرت رياضهما وسمت صروحهما في الشرق والغرب واغترفت من معينهما أبناء الإنسانية جمعاء"[6].

فالعودة إلى النموذج الحضاري الإسلامي هي الدعامة التي يقوم عليها المشروع النهضوي في فكر جمعية العلماء ، ذلك أن الانسلاخ عن الهوية التاريخية والثقافية والحضارية للمجتمع الجزائري لا يمكنها تقديم بدائل حقيقية للأزمات التي كان يعانيها الإنسان الجزائري إبان الحقبة الاستعمارية ، ذلك أنه " إذا كان بعض المسلمين في العصر الحديث قد حادوا عن تعاليم دينهم الحنيف ، ففقدوا بذلك عزهم وذهب ريحهم وتسلّط على مصائرهم الأجانب ، فإن لهم من كنوز تراثهم ما من شأنه إذا رجعوا

---

[1] سعد فهمي : حركة عبد الحميد بن باديس ودورها في يقظة الجزائر ، دار الرحاب ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1983 ، ص 90.

[2] محمد البشير الإبراهيمي : دعوة مكررة إلى الاتحاد ، عيون البصائر ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر ، د.ط ، د.ت ، ص 336.

[3] أسعد السحمراني : مالك بن نبي مفكرا إصلاحيا ، دار النفائس ، بيروت ، لبنان ، ط2 ، 1986 ، ص 82.

[4] محمد البشير الإبراهيمي : آثار الشيخ البشير الإبراهيمي ، جمع وتقديم : أحمد طالب الإبراهيمي ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، لبنان ، ج1 ، ص 90.

[5] محمد بن سمينة : أسس مشروع النهضة عند الشيخ عبد الحميد بن باديس ، المضمون وصورة التعبير ، ج1 ، منشورات المجلس الإسلامي الأعلى ، الجزائر ، د.ط ، د.ت ، ص 181.

[6] المرجع نفسه ، ص 184.

إليه أن يعيد لهم الثقة بأنفسهم ، فيسترجعوا ما ضاع منهم ، ويزيدوا عليه بما يرفع عنهم إصرهم والأغلال التي كانت عليهم ، ويهديهم بعوامل القوة وينير من أمامهم الطريق نحو الانعتاق والتقدم .

إنّ المقومات التي تنهض بها الأمة لا يمكن أن تكون خارج أطر خصوصيتها التاريخية والحضارية والثّقافية ،وذلك ما كانت تركز عليه جمعية العلماء في الدعوة النهضوية ، حيث يقول الشيخ عبد الحميد بن باديس : فنحن شعب ماجد عظيم يعتز بدينه ، يعتز بلغته ، يعتز بوطنه ، يعتز بقومتهلا يستطيع أن يكون في الرقي واحداً من هذه الشعوب ، وإن يفوق كثيراً من هذه الشعوب ، ولنا من تاريخه الحافل ما يجعلنا نؤمن بصدق معتقدنا فيه .

ويمكن القول أن الجمعية وبعد دراستها لأوضاع الأمة الجزائرية خلصت إلى أن لا علاج يمكن أن يبرئ الأمة من دائها ويعيد لها عافيتها وعزتها وبمكنها من القدرة على استئناف دورها الحضاري الرّيادي ، كالمنهج الإلهي ممثلا في الكتاب و السنة وهدي السلف الصالح .

وإذا كان المنهج الرّباني هو الأساس الذي تقوم به الحضارة الإنسانية الراقية ، فأن ذلك لا يعني أن العودة تعني القبوع في التراث و الانطواء في الماضي ، وإنما يعني الانفتاح على مختلف أشكال النهوض الحضاري ، ذلك أن " الحضارة الإسلامية إنما قامت وازدهرت على الوفاء بعنصر التوازن بين الروح والمادة ، ولا يخفى على أحد أن المدنية الحقة هي التي تنجح في نهوضها بهذا التكامل بين المطالب الروحية و الحاجات المادية للإنسان ، ذلك أن رقي هذا الإنسان لا يكتمل إلا في ظل الوفاء بحاجته من هاتين الناحيتين في توافق وانسجام .

وهي نظرة مستوحاة من معرفة رجالات جمعية العلماء المسلمين بالمرتكزات الفكرية والإيديولوجية، التي تقوم عليها المشاريع النهضوية في الفكر العالمي كالشيوعية و الرأسمالية وإن كانت آرائهم حولها مقتضبة حيث يرى علي مراد بأن " أحكامهم الخجولة بشأن الصراعات الاجتماعيةالتي تهز أوربا حول تطور الشيوعية وحول مصير الرأسمالية كانت نتيجة الخطأ في الوصول للمعلومات الدقيقة إليهم "[1].

ومنه يكون فكر جمعية العلماء النهضوي / الحضاري مستمدا من رؤية إسلامية خالصة ؛ رؤية تتأسس انطلاقا من النص القرآني والحديث النبوي الشريف والنموذج الحضاري الإسلامي ، مع مزاوجة هذا التراث مع متطلبات العصر دون إفراط ولا تفريط ، فالوسطية الإسلامية هي النهج الذي رسمه رجالات جمعية العلماء سبيلا للنهضة ومرجعا للنزوع الحضاري .

2- الحركات الإصلاحية في العالم الإسلامي :

لقد شكّلت حركات الإصلاح في العالم الإسلامي ، كمشروع حقيقي للنهضة ، إفرازا لتلك التحولات الاجتماعية والثقافية والسياسية التي عرفها العالم الإسلامي إبان نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ، وهي الفترة التي عرفت انبثاق خطابات " التنوير الإسلامي الحديث" ؛ خطابات تأسست خصوصا مع حركة السيد جمال الدين الأفغاني ، الذي أسس أفكاره انطلاقا من رؤية باصرة لمختلف الدعاوى التي سبقته ، وحاول بسط مفاهيمه الإجرائية هو كذلك كمشروع للنهضة ، إذ " لئن كان محمد بن عبد الوهاب يرمي لإصلاح العقيدة ، ومدحت باشا يرمي إلى إصلاح الحكومة والإدارة ، فالسيد جمال الدين الأفغاني يرمي إلى إصلاح العقول والنفوس أولا ثم إصلاح الحكومة ثانيا ويربط ذلك بالدين "[2].

---

[1] علي مراد : الإصلاح الإسلامي في الجزائر ، ص 300.

[2] أحمد أمين : زعماء الإصلاح في العصر الحديث، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ط3،ص 59.

فحركة السيد جمال الدين الأفغاني إنما تنطلق من فلسفة " فهم الدين "، ذلك أن المسلمين ما صاروا أمة إلا بحسن فهمهم لدينهم وما ضعفوا إلا بانحرافهم وابتعادهم عنه ، ذلك أنه يرى "أن خلاص الأمة من محنتها واستعادتها عزتها وكرامتها إنما يكون برجوعها إلى قواعد دينها والأخذ بأحكامه على ما كان في بدايته وإرشاد العامة بمواعظه الوافية بتطهير القلوب وتهذيب الأخلاق وإيقاد نيران الغيرة ، وجمع الكلمة وبيع الأرواح لشرف الأمة "[1] . ثم إن الشيخ الأفغاني ليؤكد على هذه المقومات إذ يقول : " ومن طلب إصلاح أمة شأنها ما ذكرناه بوسيلة سوى هذه فقد ركب بها شططا وجعل النهاية بداية "[2] .

فالسيد جمال الدين الأفغاني إنما يريد التأكيد على ضرورة فهم الدين فهما صحيحا ، وأن على الأمة أن تعيش وفق تعاليمه ، فضعف الأمة الإسلامية ، على عهده ، يعود بالأساس –حسبه- إلى الجهل بروح أو جوهر هذا الدين .

وكذلك بالنسبةلحركة محمد بن عبد الوهاب في شبه الجزيرة العربية ؛ حركة انطلقت من تصحيح العقيدة ومحاربة ما شابها من معتقدات وممارسات دخيلة لا تمت للإسلام بصلة ، وقد حاول محمد بن عبد الوهاب ، متأثرا بالفكر الحنبلي وبكتابات ابن تيمية ، أن يعيد للعقيدة الإسلامية صفاءها التي تميزت به عن غيرها من الأديان السماوية الأخرى .

وبالتالي هي الفكرة ذاتها التي آمن بها رجالات جمعية العلماء المسلمين ، حيث " كانت سبل العمل ومناهجه المتعددة والمتنوعة أمام أعلام الإصلاح ، غير أن تركيزهم كان منصبا على قضايا الإصلاح الديني قبل غيره ، لجملة من العوامل ، يأتي في مقدمتها أن هذا اللون من الإصلاح منوط بأسمى ما يميز الإنسان عن غيره من خصائص الوجدان والضمير ، لارتباطه بعقيدته من نحو وبفاعلية هذه العقيدة من نحو ثان في توجيه مسار أفكاره وسلوكياته نحو هذا الاتجاه أو ذاك ومواءمته من نحو ثالث فطرة الإنسان المسلم وتوجهاته واهتماماته النفسية والفكرية المختلفة "[3] .

ولقد ظهر تأثير الحركة الوهابية في فكر رجالات الجمعية من خلال عديد المقالات التي كتبها هؤلاء، تزكية لمساعي الدولة السعودية ، التي تبنت فكر ابن عبد الوهاب ، حيث " تأتي أرض البقاع المقدسة ، حيث بيت الله الحرام بمكة ومقام الرسول عليه الصلاة والسلام بالمدينة المنورة في مقدمة البلاد الإسلامية والتي أطال ابن باديس الوقوف عند عتباتها ، فقد هتف من الأعماق معبرا عن عمق سروره بقيام دولة المملكة العربية السعودية ، وعلى رأسها الملك (عبد العزيز آل سعود الذي نهض بنشر الأمن في ربوع المملكة ... وتطهير الدين من البدع وهداية الظالمين بالحسنى إلى الطريق المستقيم" [4] .

وقد تركت هذه الحركات أثرها في فكر جمعية العلماء المسلمين ، وظهر هذا التأثير جليا في الفلسفة النهضوية لرجالاتها ، وذلك عن طريق اطلاعهم على الصحف التي كانت تصدر بالمشرق العربي كصحيفة " العروة الوثقى " وكذلك رحلاتهم العلمية نحو المشرق ، أو أثناء زياراتهم للحجاز ، في إطار أداء مناسك الحج .

خاتمة :

لم يكن المشروع النهضوي في فكر جمعية العلماء المسلمين مستمدا من حيثيات عارضة ، وإنما كان يتأسس وفق أيقونات انتمائية للأمة الجزائرية ، أيقونات تحفظ ربطاتها الوجودية عبر مساراتها الحضارية الناجزة تاريخيا ، فالإسلام يمثل المرجعية

---

[1] محمد بن سمينة : أسس مشروع النهضة عند الإمام عبد الحميد بن باديس ، ص 87.

[2] المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

[3] المرجع نفسه ، ص 85.

[4] المرجع السابق ، ص 432.

الأعلى للفكر الحضاري عند جمعية العلماء ؛ مرجعية تقوم على التوجيهات الإلهية والإرشادات النبوية ، وفق فهم رجالات الجمعية لرسالة الإسلام التشريعية والحضارية .

كما أن الحركات الإصلاحية التي قامت بالمشرق العربي كان لها حضورها المرجعي في المدونة الفكرية / الفلسفية للجمعية ، وذلك باعتبار أن كل هذه الحركات كانت تنبع من سراج واحد هو الهدي الإسلامي لمسارات الإنسانية وتوجهاتها .

قائمة المراجع :

1) الشيخ عبد الحميد بن باديس : نحن مسلمون وكفى ، مجلة الشهاب، ج11 ، م10 ، أكتوبر 1934.
2) الشيخ عبد الحميد بن باديس ، مجلة الشهاب ، ج3 ، م11 ، جوان 1935.
3) حبيب غانم : ابن باديس ،مجلة البصائر ، س2 ، ع71 ، 18 جوان 1937.
4) بوحجام أحمد ناصر: أبو اليقظان وجهاد الكلمة ، ص 42. وكذلك : مجلة الشهاب ، ج4 ، م13 ، 11 جوان 1937.
5) عجالي كمال: الطيب العقبي أديبا ، رسالة دكتوراه الدولة في الأدب الحديث ، جامعة قسنطينة ، معهد اللغة والأدب العربي ، 1997-1998 .فهمي سعد: حركة عبد الحميد بن باديس ودورها في يقظة الجزائر ، دار الرحاب ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1983 .
6) الإبراهيميمحمد البشير: دعوة مكررة إلى الاتحاد ، عيون البصائر ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر ، د.ط ، د.ت.
7) الإبراهيمي محمد البشير: آثار الشيخ البشير الإبراهيمي ، جمع وتقديم: أحمد طالب الإبراهيمي ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، لبنان ، ج1 .
8) السحمراني أسعد: مالك بن نبي مفكرا إصلاحيا ، دار النفائس ، بيروت ، لبنان ، ط2 ، 1986 ، ص 82.
9) بن سمينة محمد: أسس مشروع النهضة عند الشيخ عبد الحميد بن باديس ، المضمون وصورة التعبير ، ج1 ، منشورات المجلس الإسلامي الأعلى ، الجزائر ، د.ط ، د.ت .
10) علي مراد : الإصلاح الإسلامي في الجزائر .
11) أمين أحمد: زعماء الإصلاح في العصر الحديث، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ط3.

القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظرهم

د. تهاني صالح العنزي
مدير إدارة البحوث التربوية- وزارة التربية- الكويت

د. صفوت حسن عبد العزيز
باحث- إدارة البحوث التربوية- وزارة التربية- الكويت

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع القيادة الأخلاقية في مدارس المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، وتحديد مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين، وأثر متغيرات (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمنطقة التعليمية) في ذلك، والكشف عن العلاقة بين القيادة الأخلاقية والرضا الوظيفي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (457) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية، واشتملت أدوات الدراسة على استبانة القيادة الأخلاقية واستبانة الرضا الوظيفي. وتوصلت النتائج إلى أن القيادة الأخلاقية ككل والأبعاد كلٍ على حدة جاءت بدرجة كبيرة، وأن مستوى الرضا الوظيفي ككل لدى المعلمين والأبعاد كلٍ على حدة جاءت بدرجة كبيرة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الخصائص الشخصية الأخلاقية لمدير المدرسة تعزى لمتغير الجنس، بينما لا توجد فروق حول السلوكيات الإدارية الأخلاقية والعلاقات الإنسانية؛ ووجود فروق حول الخصائص الشخصية الأخلاقية لمدير المدرسة والسلوكيات الإدارية الأخلاقية والعلاقات الإنسانية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. كما أظهرت النتائج وجود فروق حول بعض أبعاد الرضا الوظيفي تعزى لمتغيرات الدراسة وعدم وجود فروق حول بعض الأبعاد، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين القيادة الأخلاقية والرضا الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: القيادة الأخلاقية، الرضا الوظيفي.

مقدمة:

حظيت القيادة باهتمام الباحثين والمهتمين والمسؤولين عن العمل الإداري؛ نظراً لأهميتها في إنجاز المؤسسات لمهامها وتحقيقها لأهدافها، إذ يتوقف نجاح هذه المؤسسات أو فشلها على مدى النجاح الذي يحققه القادة في أعمالهم. وتهيئ القيادة العقلانية جواً مريحاً للعمل يساعد المرؤوسين على فهم طبيعة المهام الموكلة إليهم، والقيام بكثير من العمليات والممارسات الإدارية [1]. ومع بدايات القرن الحالي ظهرت الحاجة إلى أنماط قيادية تلبي حاجات المرؤوسين، لذا تغيرت وجهات النظر عن سلوك القائد، وأصبح التوجه في المؤسسات نحو قيادة أكثر أخلاقية [2].

وتعد المبادئ الأخلاقية أداة القائد في عمله لتكون سلوكاً وصفة أصيلة في ممارساته الإدارية، فأهمية أخلاقيات القيادة تعود إلى دورها في عملية الإدارة الذاتية وتوجيه السلوك للقائد في مؤسسته، وتحقيق المبادئ الأخلاقية كالعدل والمساواة والأمانة في معاملة الموظفين [3]. لذا ظهرت الحاجة لقادة أخلاقيين بارعين في كل مستوى، وأن مستقبل المجتمع يتوقف على هؤلاء القادة الذين يستطيعون ممارسة قيادة قوية تتضمن خدمة للآخرين؛ لأن نجاح القادة يتوقف على مدى التزامهم الأخلاقي في تحقيق أهداف المؤسسة [4]. وتعد القيادة الأخلاقية نظاماً فكرياً قائماً على قواعد وضعية تتضمن ما ينبغي عمله، وتتمثل نقطة البداية لفهم القيادة الأخلاقية في القيم التي تتحدد بقيم الشرف والأمانة والعدالة والاستقامة، وتحميل الآخرين مسؤولية تصرفاتهم[5].

وأشارت العديد من الدراسات إلى أن القيادة الأخلاقية لها تأثير ضمني إيجابي على كل من العاملين والمؤسسة، ويعد غياب القيادة الأخلاقية في المؤسسة سبباً لفشلها في تحقيق أهدافها، وقد يؤدي هذا الفشل إلى انهيارها؛ لأنه يضعف معنويات الأفراد ويفقدهم ثقتهم بالقائد [6]. وتوصلت العديد من الدراسات إلى أن نجاح المؤسسات في تحقيق أهدافها يُقاس بمجموعة من المتغيرات منها الرضا الوظيفي [7]. وأظهرت بعض الدراسات أن الرضا الوظيفي يتأثر بالعديد من العوامل منها: القيم، الاتجاهات، الدافعية، طبيعة العمل، أنماط القيادة، أسلوب العمل مع العاملين، الأمن الوظيفي، أسلوب التحفيز، أساليب الرقابة [8].

---

[1] الحريري، رافده عمر (2008). **مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية**، عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

[2] Van D. (2011). Servant leadership: A review and synthesis، **Journal of Management**، 37(4)، 1228-1261.

[3] Daft، R. (2003). **Management**. South–Western & College Publishing Co.

[4] Prince، H. (2006). The haditha investigation، **Dallas Morning News**، Retrieved on June، 4، from http: //www.utexas.edu/lbj/research/leadership.

[5] Groner، D.M (1996). Ethical leadership: The missing ingredient، **National Underwriter**، 100(51)، 41-43.

[6] Ruiz، P.C.، Martines، R. (2011).Improving the " Leader Follower" relationship: Top manager or supervisor? The ethical leadership trickledown effect on follower top response، **Journal of Business Ethics**، 99(4)، 587-608.

[7] رفش، شهاب الدين حمد والربيعي، محمد عباس خليل (2015). تأثير الرضا الوظيفي في نجاح المؤسسات، **مجلة جامعة بابل الإلكترونية**، متاح على الرابط التالي: http://repository.uobabylon.edu.iq/journal_view.aspx?dpp=5004

[8] حويحي، مروان أحمد (2008). **أثر العوامل المسببة للرضا الوظيفي على رغبة العاملين في الاستمرار بالعمل حالة دراسية على اتحاد لجان العمل الصحي في قطاع غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

مشكلة الدراسة:

تلعب القيادة دوراً مهماً في الرضا الوظيفي للعاملين إيجاباً وسلباً، وأشارت العديد من الدراسات إلى أن الرضا الوظيفي يتأثر بأنماط القيادة مثل دراسة حويحي (2008) [1]، وتوصلت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين النمط القيادي ومستوى الأداء الوظيفي مثل دراسة كلٍ من: الشريف (2004) [2]، سالم (2015) [3]. ويلاحظ ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت العلاقة بين القيادة الأخلاقية والرضا الوظيفي، لذا تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين القيادة الأخلاقية والرضا الوظيفي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما واقع القيادة الأخلاقية في مدارس المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع القيادة الأخلاقية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المنطقة التعليمية)؟
3. ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظرهم؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المنطقة التعليمية)؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين القيادة الأخلاقية والرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت؟

أهداف الدراسة:

- تحديد واقع القيادة الأخلاقية في مدارس المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين.
- التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت.
- الكشف عن الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع القيادة الأخلاقية ومستوى الرضا الوظيفي وفقاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المنطقة التعليمية).
- تحديد العلاقة بين القيادة الأخلاقية والرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

أهمية الدراسة:

- يُمكن أن تساعد الدراسة صُنَّاع القرار والسياسات في وزارة التربية بدولة الكويت في دور القيادة الأخلاقية في التأثير الضمني الإيجابي على كل من العاملين والمؤسسة.
- يُمكن أن تساعد الدراسة صُنَّاع القرار والسياسات في وزارة التربية بدولة الكويت في طرق تحقيق الرضا الوظيفي لدى

---

[1] المرجع السابق.

[2] الشريف، طلال عبد الملك (2004). **الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

[3] سالم، أحمد الصالح (2015). **السلوك القيادي وعلاقته بمستوى الرضا الوظيفي لدى العاممين في المؤسسات الوطنية: دراسة ميدانية بإدارة بلدية الطريفاوي ولاية الوادي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي، الجزائر.

المعلمين ودوره في نجاح العمل ومن ثم تحقيق الأهداف.

– إفادة الباحثين لإجراء بحوث جديدة في هذا المجال من خلال الاطلاع على الأدب النظري للدراسة وما ستتوصل إليه من نتائج وتوصيات.

حدود الدِّراسة:

– **الحدود البشرية**: تضمنت عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

– **الحدود المكانية**: اشتملت على المناطق التعليمية الست في دولة الكويت.

– **الحدود الزمانية**: تم تطبيق الدِّراسة في العام الدراسي 2018/2017م.

مصطلحات الدراسة:

- **القيادة الأخلاقية:**

هي التأثير في العاملين لتحقيق درجة عالية من الكفاءة والفعالية، وإيجاد المناخ التنظيمي المنتج الذي يسوده التعامل ضمن الإطار الأخلاقي، وبما تسمح به القوانين والأنظمة [1]. ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها قدرة مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت على التأثير في العاملين معهم ضمن إطار أخلاقي يتوافق وينسجم مع القواعد والمعايير المجتمعية، وتقاس من خلال الاستبانة المستخدمه في الدراسة الحالية.

- **الرضا الوظيفي:**

هو طريقة شعور الموظف تجاه وظيفته، وهو نتيجة إدراكه مدى النجاح الذي توفره هذه الوظيفة [2].

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه مدى تقبل معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لعملهم مع جميع الظروف والشروط المتغيرة في وزارة التربية، ويعكس هذا الرضا شعور المعلمين تجاه ما يقومون به من أعمال، ويقاس من خلال الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة: فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية:

أجرى دراركة والمطيري (2017) [3] دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى ممارسة مديرات المدارس الابتدائية للقيادة الأخلاقية ودورها في تعزيز الثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمات، وتكونت عينة الدراسة من (432) معلمة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: جاءت جميع أبعاد محور القيادة الاخلاقية والثقة التنظيمية التي تمارسها عالية جداً من وجهة نظر المعلمات، توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين متغيري القيادة الأخلاقية وجميع مجالاتها وبين

---

[1] الطروانة، تحسين (2010). **الأخلاق والقيادة**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

[2] Sodnombaljir، N. (2012). The Influence of Civil Servant's P-O Fit On Job Satisfaction، Organizational Commitment And Turnover Intention in of Mongolia- The Moderating Effect of Job Mobility. **Master Degree of Business Administration**، Ming Chuan University، p14.

[3] دراركة، أمجد والمطيري، هدى (2017). دور القيادة الأخلاقية في تعزيز الثقة التنظيمية لدى مديرات مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 13(2)، 223-237.

الثقة التنظيمية وجميع مجالاتها، لا توجد فروق دالة أحصائياً بين أفراد عينة الدراسة حول مستوى القيادة الأخلاقية والثقة التنظيمية تعزى إلى متغيرات (التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المكتب الإشرافي).

وهدفت دراسة أبو عبلة (2015) [1] إلى التعرف على درجة تقدير المعلمين للقيادة الأخلاقية لدى مديريهم وعلاقتها بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (336) معلمًا ومعلمة، واشتملت أدوات الدراسة على استبانة القيادة الأخلاقية واستبانة الولاء التنظيمي. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير المعلمين للقيادة الأخلاقية لدى مديريهم كانت كبيرة، وجاءت المجالات بالترتيب التالي: سمات العمل الإداري والفني، يليه العلاقات الشخصية، وأخيراً مجال العمل الفرقي الجماعي، وأن درجة تقدير المعلمين لولائهم التنظيمي كانت كبيرة، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس تعزى لمتغيرات الجنس، العمر، المنطقة التعليمية، سنوات الخدمة. بينما توجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة المؤهل العلمي دبلوم. كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية موجبة دالة إحصائياً بين جميع مجالات القيادة الأخلاقية ومجالات الولاء التنظيمي.

وهدفت دراسة اشتيه (2015) [2] إلى التعرف على العلاقة بين درجة تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف والرضا الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (230) معلماً ومعلمة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات من خلال استبانة، تضم (50) فقرة تكونت من مجالين هما الإدارة بالأهداف والرضا الوظيفي. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين مرتفع، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين عينة الدراسة حول الإدارة بالأهداف والرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين عينة الدراسة حول الإدارة بالأهداف والرضا الوظيفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين عينة الدراسة حول الإدارة بالأهداف والرضا الوظيفي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين عينة الدراسة حول الإدارة بالأهداف والرضا الوظيفي تعزى لمتغير موقع المدرسة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الإدارة بالأهداف والرضا الوظيفي.

وأجرى العتيبي (2013) [3] دراسة إلى هدفت التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بقيمهم التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (256) معلماً ومعلمة طبق عليهم استبانتين لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للقيادة الأخلاقية والقيم التنظيمية لمديري المدارس الثانوية كانت مرتفعة، توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وقيمهم التنظيمية.

---

[1] أبو عبلة، نور محمد أحمد (2015). القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث في محافظة غزة وعلاقتها بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

[2] أشتية، أمية عبد الله (2015). درجة تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

[3] العتيبي، أحمد بركي (2013). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بقيمهم التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

وهدفت دراسة الهندي (2013) [1] إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين معلميهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (379) معلماً ومعلمة طبق عليهم استبانتين: الأولى لقياس درجة ممارسة القيادة الأخلاقية والثانية لتحديد درجة تمكين المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الأخلاقية كانت بدرجة مرتفعة، ودرجة تمكين المعلمين في المدارس الثانوية بمحافظات غزة كانت بدرجة مرتفعة، توجد علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجة ممارسة المديرين القيادة الأخلاقية ودرجة تمكين معلميهم.

وهدفت دراسة العرايضة (2012) [2] إلى التعرف على مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في عمان للقيادة الأخلاقية، وعلاقته بمستوى ممارستهم لسلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (351) معلمًا ومعلمة، واشتملت أدوات الدراسة على استبانة القيادة الأخلاقية واستبانة سلوك المواطنة التنظيمية. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وسلوك المواطنة التنظيمية كان متوسطًا، هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية موجبة بين مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية ومستوى ممارستهم لسلوك المواطنة التنظيمية.

وهدفت دراسة الشريفي والتنح (2011) [3] إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج المسحي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (610) معلم ومعلمة طبق عليهم استبانتين: الأولى لقياس درجة ممارسة القيادة الأخلاقية والثانية لتحديد درجة تمكين المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية كانت متوسطة، توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين درجة ممارسة المديرين القيادة الأخلاقية ودرجة تمكين المعلمين.

وهدفت دراسة (Bowers2011،) [4] إلى التعرف على العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس في الولايات المتحدة للقيادة الأخلاقية ومستويات الكفاءة الجماعية من وجهة نظر المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (209) معلم. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية بين درجة ممارسة سلوك القيادة الأخلاقية والكفاءة الجماعية للمعلمين.

وهدفت دراسة (Karakose،2007) [5] إلى التعرف على تصورات المعلمين حول القيادة الأخلاقية للمديرين في تركيا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (463) معلماً، وتم جمع البيانات من خلال استبانة. وأظهرت

---

[1] الهندي، محمد فضل (2013). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين معلميهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

[2] العرايضة، رائدة هاني محمود (2012). مستوى القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في عمان وعلاقته بمستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، الأردن.

[3] الشريفي، عباس عبد مهدي والتنح، منال محمود محمد (2011). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم، **مجلة علوم انسانية**، س (7)، ع (45)، أبريل.

[4] Bowers (2009). Connection Between Ethical Leadership Behavior And Collective Efficacy Levels as Perceived by Teacher، **PhD**، Colleague Education، Ashland University، USA

[5] Karakose (2007). High school teachers "perceptions regarding principals" ethical leadership in Turkey، **Asia Pacific Education Review**، 8 (3) PP 464 – 43

نتائج الدراسة أن المديرين يظهرون سلوكاً أخلاقياً عالياً جداً في الإدارة في مجال التواصل، ويرى المعلمون أن مديريهم يظهرون سلوكاً مناسباً في مجال المناخ الإنساني، ويظهر المديرون سلوكاً متوسطاً في مجال صناعة القرار.

وهدفت دراسة (Joseph،2004) [1] إلى التعرف على العلاقة بين ظروف العمل والرضا الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الخاصة في الهند، وتكونت عينة الدراسة من (120) معلماً ومعلمة من المدارس الخاصة، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي ومقياس الأداء الوظيفي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي مرتفع لدى المعلمين، لا توجد فروق دالة إحصائياً حول مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس، توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى الرضا الوظيفي وظروف العمل.

التعليق على الدراسات السابقة:

- اختلفت الأهداف التي تناولتها الدراسات السابقة، حيث هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الأخلاقية مثل دراسة كلٍ من: دراركة والمطيري (2017)؛ أبو عبلة (2015)؛ العتيبي (2013)؛ الهندي (2013)؛ الشريفي والتنح (2011)؛ (Bowers،2011)؛ (Karakose،2011). وهدف بعض الدراسات إلى التعرف على العلاقة بين الأنماط القيادية والرضا الوظيفي مثل دراسة الدوسري (2013). وهدفت بعض الدراسات إلى التعرف على درجة الرضا الوظيفي مثل دراسة كلٍ: الدوسري (2013)؛ (Joseph،2004). وهدفت بعض الدراسات إلى التعرف على العلاقة بين القيادة الأخلاقية وبعض المتغيرات.
- استخدمت بعض الدراسات السابقة المنهج الوصفي كمنهج للدراسة والاستبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، مثل دراسة كلٍ من: دراركة والمطيري (2017)؛ الشهري (2016)؛ أبو عبلة (2015)؛ العتيبي (2013)؛ الهندي (2013)؛ واستخدمت بعض الدراسات المنهج المسحي مثل دراسة الشريفي والتنح (2011).
- تتفق الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي كمنهج للدراسة والاستبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية علي المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها، ويمكن من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها وبيان العلاقات بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت والبالغ عددهم (13988) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (503) معلمين ومعلمات من مدارس المرحلة الثانوية بنسبة (3.6%) من مجتمع الدراسة تتضمن مستويات مختلفة من حيث الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمنطقة التعليمية، وتم استرداد (482) استبانة بعد التطبيق، وتم استبعاد (25) استبانة لعدم اكتمال استجاباتها، وبذلك أصبحت عينة الدراسة تتكون من (457) معلماً ومعلمة.

[1] Joseph، B. (2004). The Relationship among working conditions job satisfaction and teachers performance in private schools، Under kottayam master kerala .

أدوات الدراسة: اشتملت أدوات الدراسة على ما يلي:

1- استبانة القيادة الأخلاقية: تم تصميم استبانة القيادة الأخلاقية بعد الاطلاع على بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتتكون من ثلاثة أبعاد هي: الخصائص الشخصية الأخلاقية لمدير المدرسة وتضمن (10) عبارات، السلوكيات الإدارية الأخلاقية لمدير المدرسة وتضمن (10) عبارات، العلاقات الإنسانية لمدير المدرسة وتضمن (10) عبارات، وبذلك تكونت الاستبانة في صورتها المبدئية من (30) عبارة. ولكل عبارة خمسة مستويات للإجابة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي كالتالي: دائماً (5 درجات)، غالباً (4 درجات)، أحياناً (3 درجات)، نادراً (درجتان)، أبداً (درجة واحدة)، وتم التحقق من صدقها وبلغ معامل ثبات الاستبانة ككل (0.87).

2- استبانة الرضا الوظيفي: تم تصميم استبانة الرضا الوظيفي بعد الاطلاع على بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتتكون من خمسة أبعاد هي: الرضا عن الذات ويضم (7) عبارات، الرضا عن طبيعة العمل وتضمن (6) عبارات، الرضا عن العلاقة بالمسئولين ويضم (6) عبارات، البعد الاجتماعي ويضم (6) عبارات، تقييم المعلم لمهنة التدريس ويضم (6) عبارات، وبذلك تكونت الاستبانة في صورتها المبدئية من (30) عبارة. ولكل عبارة خمسة مستويات للإجابة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي وتم التحقق من صدقها وبلغ معامل ثبات الاستبانة ككل (0.80).

المعالجة الإحصائية:

تم إدخال البيانات بالحاسب الآلي من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وأجريت المعالجات الإحصائية التالية، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة: التكرارات Frequency، النسبة المئوية Percentage، المتوسط الحسابي Mean، الانحراف المعياري Standard Deviation، تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA، اختبار LSD، اختبار ت t- Test.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد التحليل الإحصائي للبيانات، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول: ما و اقع القيادة الأخلاقية في مدارس المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين؟

تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وتوضحها الجداول التالية:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط	درجة الممارسة
1	يحترم مدير المدرسة جميع العاملين.	76.81	17.72	4.38	0.66	0.44	4.70	0.63	2	كبيرة
2	يحافظ مدير المدرسة على أسرار العمل.	75.66	19.74	3.95	0.66	0.00	4.70	0.57	1	كبيرة
3	يصدُق مدير المدرسة الحديث مع المعلمين.	73.63	18.68	5.05	2.20	0.44	4.63	0.72	6	كبيرة
4	يتحلى مدير المدرسة بالصبر في إنجاز المهام.	65.79	26.32	5.70	1.97	0.22	4.55	0.71	9	كبيرة
5	ينجز مدير المدرسة المهام الموكلة إليه بإخلاص	72.53	22.42	3.08	1.76	0.22	4.65	0.65	4	كبيرة
6	يتصرف مدير المدرسة في المواقف المختلفة بشجاعة.	69.52	21.71	5.92	2.41	0.44	4.57	0.75	7	كبيرة
7	يفي مدير المدرسة بالوعود التي يقطعها على نفسه.	63.30	27.69	5.93	2.20	0.88	4.50	0.78	10	كبيرة
8	يتميز مدير المدرسة بالوضوح في سلوكه وممارساته.	68.71	22.10	6.56	1.97	0.66	4.56	0.76	8	كبيرة
9	يستشعر مدير المدرسة المسئولية الكاملة تجاه العمل.	74.12	20.39	3.29	1.97	0.22	4.66	0.66	3	كبيرة
10	يحرص مدير المدرسة على أن يكون قدوة حسنة للمعلمين والطلبة.	73.25	19.30	5.48	1.54	0.44	4.63	0.70	5	كبيرة
	المتوسط الحسابي العام للبُعد ككل						4.62	0.69	-	كبيرة

الخصائص الشخصية والأخلاقية

يلاحظ من الجدول السابق أن الخصائص الشخصية والأخلاقية لمدير المدرسة ككل جاءت بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للبُعد ككل (4.62 من 5) والانحراف المعياري (0.69)، كما يلاحظ أن هذا البُعد يتضمن (10) عبارات، وأن درجة ممارسة المهام الخاصة بجميع العبارات جاءت بدرجة كبيرة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (4.50 -4.50) وتقع هذه المتوسطات في الفئة الثالثة لدرجة ممارسة القيادة الأخلاقية، وهي الفئة التي تشير إلى أن درجة ممارسة القيادة الأخلاقية كبير. ويعزى ذلك إلى حرص مديري المدارس الثانوية على نجاح العمل وتحقيق خطط المدرسة، لذا يتسمون بالعديد من الصفات التي تجعلهم قدوة يحتذى بها داخل العمل وخارجه، وتدفع المعلمين لبذل قصارى جهدهم لأداء المهام المكلفين بها ونجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دراركة والمطيري (2017) التي توصلت إلى أن الخصائص الشخصية والأخلاقية تمارس بدرجة عالية جداً لدى مديرات المدارس.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول السلوكيات الإدارية والأخلاقية

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط	درجة الممارسة
11	يوضح مدير المدرسة المهام الموكلة للمعلمين.	66.96	25.99	6.61	0.22	0.22	4.59	0.64	6	كبيرة
12	يعمل مدير المدرسة على تحقيق رسالة المدرسة.	69.60	24.67	5.29	0.44	0.00	4.63	0.60	3	كبيرة
13	ينمي مدير المدرسة الإحساس بالمسئولية لدى المعلمين.	70.42	22.74	5.30	1.10	0.44	4.62	0.68	4	كبيرة
14	يراعي مدير المدرسة البعد الأخلاقي عند اتخاذ القرارات.	69.30	23.46	6.36	0.44	0.44	4.61	0.67	5	كبيرة
15	يقدم مدير المدرسة المساعدة والاهتمام للمعلمين الجدد.	68.21	20.53	8.17	1.99	1.10	4.53	0.82	10	كبيرة
16	يطبق مدير المدرسة الأنظمة واللوائح بعدالة على الجميع.	66.01	24.78	6.80	1.97	0.44	4.54	0.75	8	كبيرة
17	يؤكد مدير المدرسة على أهمية القيم التربوية لدى المعلمين.	73.03	20.39	5.70	0.44	0.44	4.65	0.65	2	كبيرة
18	ينمي مدير المدرسة لدى جميع العاملين العمل بروح الفريق.	68.05	23.85	6.13	1.09	0.88	4.57	0.73	7	كبيرة
19	يحرص مدير المدرسة على تطوير العلاقات مع المجتمع المحلي.	65.71	24.84	7.03	1.98	0.44	4.53	0.75	9	كبيرة
20	يشجع مدير المدرسة المعلمين على الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم.	75.00	19.08	5.26	0.66	0.00	4.68	0.64	1	كبيرة
	المتوسط الحسابي العام للبُعد ككل						4.60	0.70	-	كبيرة

يلاحظ من الجدول السابق أن السلوكيات الإدارية والأخلاقية لمدير المدرسة ككل جاءت بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للبُعد ككل (4.60 من 5) والانحراف المعياري (0.70)، كما يلاحظ أن هذا البُعد يتضمن (10) عبارات، وأن درجة ممارسة المهام الخاصة بجميع العبارات جاءت بدرجة كبيرة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (4.53- 4.68). وتشير هذه النتيجة إلى حرص مديري المدارس الثانوية على نشر القيم بين العاملين في المدرسة، والتأكيد على أهمية التزام المعلمين بأخلاقيات مهنة التعليم لدور ذلك في العلاقات بين المعلمين وبعضهم بعضاً من ناحية، والعلاقات بين المعلمين والطلبة من ناحية أخرى، ودوره في تحقيق رؤية ورسالة المدرسة ونجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو عبلة (2015) التي توصلت إلى أن مديري المدارس يمارسون السلوكيات الإدارية والأخلاقية بدرجة كبيرة.

جدول (7):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقات الإنسانية

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط	درجة الممارسة
21	يتعامل مدير المدرسة مع المعلمين باحترام.	76.37	17.72	3.28	2.41	0.22	4.68	0.68	1	كبيرة
22	يتواضع مدير المدرسة في تعامله مع المعلمين.	73.52	17.94	6.35	1.53	0.66	4.62	0.73	3	كبيرة
23	ينصت مدير المدرسة إلى المعلمين بكل اهتمام.	67.40	21.23	6.78	3.50	1.09	4.50	0.85	7	كبيرة
24	يقدر مدير المدرسة ظروف المعلمين بشكل موضوعي.	65.65	23.41	7.44	2.84	0.66	4.51	0.81	5	كبيرة
25	يشارك مدير المدرسة المعلمين في المناسبات الاجتماعية.	63.00	22.47	9.03	4.19	1.32	4.42	0.91	9	كبيرة
26	يعزز مدير المدرسة العلاقة الإيجابية بين المعلمين والطلبة.	65.65	23.85	7.22	2.84	0.44	4.51	0.79	4	كبيرة
27	يبادر مدير المدرسة في حل الخلافات التي تقع بين المعلمين.	61.18	23.46	10.75	3.51	1.10	4.40	0.89	10	كبيرة
28	يشجع مدير المدرسة على الحوار البناء والفعال داخل المدرسة.	65.65	22.76	8.53	2.41	0.66	4.50	0.80	6	كبيرة
29	يحترم مدير المدرسة العادات والتقاليد في التعامل مع المعلمين.	73.63	19.12	5.27	1.54	0.44	4.64	0.69	2	كبيرة
30	يتجنب مدير المدرسة الانحياز إلى فرد أو جماعة من العاملين في المدرسة.	66.52	22.10	7.44	2.63	1.31	4.50	0.86	8	كبيرة
	المتوسط الحسابي العام للبُعد ككل						4.06	0.73	-	كبيرة

يلاحظ من الجدول السابق أن العلاقات الإنسانية لمدير المدرسة ككل جاءت بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للبُعد ككل (4.06 من 5) والانحراف المعياري (0.73)، كما يلاحظ أن هذا البُعد يتضمن (10) عبارات، وأن درجة ممارسة المهام الخاصة بجميع العبارات جاءت بدرجة كبيرة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (4.40- 4.68) ويرجع ذلك إلى وعي مديري المدارس الثانوية بأهمية العلاقات الإنسانية في نجاح العمل، لذا يحرصون على العلاقات الجيدة مع المعلمين،

ويحترمون العادات والتقاليد التي تحدد الإطار العام لهذه العلاقات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو عبلة (2015) التي توصلت إلى أن مديري المدارس يمارسون العلاقات الإنسانية بدرجة كبيرة.

وجاءت أبعاد القيادة الأخلاقية ككل بالترتيب التالي: جاء في الترتيب الأول الخصائص الشخصية والأخلاقية، يليه السلوكيات الإدارية والأخلاقية، وأخيراً العلاقات الإنسانية بمتوسط حسابي (4.06). وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات التي توصلت إلى أن درجة القيادة الأخلاقية وجميع أبعادها لدى مديري المدارس قد جاءت بدرجة كبيرة، مثل دراسة كلٍ من: دراركة والمطيري (2017)؛ أبو عبلة (2015)؛ العتيبي (2013)؛ الهندي (2013)؛ (Bowers،2011)؛ (Karakose، 2011). في حين أظهرت بعض الدراسات أن درجة ممارسة القيادة الأخلاقية جاءت بدرجة متوسطة مثل دراسة كلٍ من: العرايضة (2012)؛ الشريفي والتنح (2011).

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع القيادة الأخلاقية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المنطقة التعليمية)؟

تم استخدام اختبار (t) للعينات المستقلة وإجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)، واستخدام اختبار شيفيه لمعرفة الدلالات الإحصائية عند مستوى (0.05) وأظهرت النتائج ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الخصائص الشخصية الأخلاقية لمدير المدرسة تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث) لصالح الذكور، وعدم وجود فروق حول السلوكيات الإدارية الأخلاقية لمدير المدرسة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أبو عبلة (2015) في عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة حول القيادة الأخلاقية تعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد القيادة الأخلاقية، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة دراركة والمطيري (2017) في عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة حول القيادة الأخلاقية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أبو عبلة (2015) التي توصلت إلى وجود فروق حول القيادة الأخلاقية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الخصائص الشخصية الأخلاقية لمدير المدرسة السلوكيات الإدارية الأخلاقية لمدير المدرسة، العلاقات الإنسانية لمدير المدرسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة دراركة والمطيري (2017) ودراسة أبو عبلة (2015) في عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة حول القيادة الأخلاقية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول جميع أبعاد القيادة الأخلاقية. وللتعرف على دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة حول واقع القيادة الأخلاقية وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe Test، أظهرت النتائج ما يلي:

- توجد فروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الخصائص الشخصية الأخلاقية لمدير المدرسة بين منطقة العاصمة ومبارك الكبير لصالح منطقة العاصمة، وتوجد فروق بين منطقة حولي ومبارك الكبير لصالح منطقة حولي، وتوجد فروق بين منطقة الفروانية ومبارك الكبير لصالح منطقة الفروانية.

- توجد فروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول السلوكيات الإدارية الأخلاقية لمدير المدرسة بين منطقة العاصمة ومبارك الكبير لصالح منطقة العاصمة، وتوجد فروق بين منطقة حولي ومبارك الكبير لصالح منطقة حولي، وتوجد فروق بين منطقة الفروانية ومبارك الكبير لصالح منطقة الفروانية.

- توجد فروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول العلاقات الإنسانية لمدير المدرسة بين منطقة العاصمة ومبارك الكبير لصالح منطقة العاصمة، وتوجد فروق بين منطقة حولي ومبارك الكبير لصالح منطقة حولي، وتوجد فروق بين منطقة الفروانية ومبارك الكبير لصالح منطقة الفروانية، وتوجد فروق بين منطقة الفروانية والجهراء لصالح منطقة الفروانية، وتوجد فروق بين منطقة الأحمدي ومبارك الكبير لصالح منطقة الأحمدي. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أبو عبلة (2015) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة حول القيادة الأخلاقية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث: ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظرهم؟

تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وتوضحها الجداول التالية:

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الرضا عن الذات

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط	مستوى الرضا الوظيفي
1	أشعر بالرضا عن أدائي في العمل.	60.31	33.99	4.39	0.66	0.66	4.53	0.68	1	كبير
2	أشعر بالرضا عن اختيار مهنة التدريس.	51.65	32.31	11.87	2.86	1.32	4.30	0.88	2	كبير
3	أشجع أبنائي على اختيار مهنة التدريس.	31.06	21.81	17.40	7.71	22.03	3.32	1.52	7	متوسط
4	يتمتع المعلم بالحرية والاستقلال في العمل.	33.77	26.54	21.49	10.96	7.24	3.69	1.24	6	كبير
5	أحظى بالمكانة والتقدير في المجتمع المحلي.	41.45	30.92	16.01	6.58	5.04	3.97	1.14	4	كبير
6	تتيح مهنة التدريس فرص التجديد والابتكار.	41.45	32.68	17.11	4.61	4.17	4.03	1.07	3	كبير
7	تحقق مهنة التدريس الاستقرار النفسي للمعلم والاطمئنان على مستقبله.	36.04	25.49	21.10	9.23	8.13	3.72	1.26	5	كبير
	المتوسط الحسابي العام للبُعد ككل						3.94	1.11	-	كبير

يلاحظ من الجدول السابق أن مستوى الرضا عن الذات ككل جاء بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للبُعد ككل (3.94 من 5) والانحراف المعياري (1.11)، كما يلاحظ أن هذا البُعد يتضمن (6) عبارات جاءت بدرجة كبيرة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (3.69- 4.53) وتقع هذه المتوسطات في الفئة الثالثة لمستوى الرضا الوظيفي، وهي الفئة

التي تشير إلى أن مستوى الرضا الوظيفي كبير. ويعزى ذلك إلى أن معلمي المرحلة الثانوية يشعرون بالرضا عن أدائهم في العمل نتيجة الرضا عن اختيار مهنة التدريس، وأن المناخ التنظيمي لمدارس المرحلة الثانوية يزيد من دافعتهم نحو العمل، كما تلعب الخصائص الشخصية الأخلاقية والسلوكيات الإدارية الأخلاقية لمديري المدارس دوراً في ذلك، مما انعكس إيجاباً على استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذا البعد. وهناك عبارة قد جاءت بدرجة متوسطة، وهي العبارة رقم (3).

جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الرضا عن طبيعة العمل

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط	مستوى الرضا الوظيفي
8	أشعر بالمتعة أثناء التدريس.	58.59	27.09	10.13	2.64	1.54	4.39	0.89	1	كبير
9	أحب حضور الدورات التدريبية.	47.47	29.01	15.82	4.84	2.86	4.13	1.03	4	كبير
10	نصابي من الحصص الأسبوعية مناسب.	50.00	31.80	10.96	4.17	3.07	4.21	1.00	2	كبير
11	أتلقى إشرافاً تربوياً كافياً من كوادر مؤهلة.	46.81	29.89	14.07	7.03	2.20	4.12	1.04	5	كبير
12	يراودني في بعض الأحيان شعور بعدم الذهاب إلى المدرسة.	26.59	16.48	22.64	21.32	12.97	3.22	1.38	6	متوسط
13	توفير الإمكانات في المدرسة يساعدني على التدريس الجيد.	43.39	33.48	17.18	4.19	1.76	4.13	0.96	3	كبير
	المتوسط الحسابي العام للبُعد ككل						4.03	1.05	-	كبير

يلاحظ من الجدول السابق أن مستوى الرضا عن طبيعة العمل ككل جاء بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للبُعد ككل (4.03 من 5) والانحراف المعياري (1.05)، كما يلاحظ أن هذا البُعد يتضمن (5) عبارات جاءت بدرجة كبيرة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (4.12- 4.39)، ويعزى ذلك إلى أن معلمي المرحلة الثانوية لديهم مستوى كبير من الرضا حول طبيعة العمل. وهناك عبارة جاءت بدرجة متوسطة، وهي العبارة رقم (12)، وتعكس أن المعلمين قد يعانون من الإرهاق نتيجة كثرة المهام المكلفين بها.

جدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الرضا عن العلاقة بالمسئولين

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط	مستوى الرضا الوظيفي
14	يوجد تعاون بين المعلمين وإدارة المدرسة بشكل جيد.	51.32	33.11	11.40	2.41	1.75	4.30	0.89	2	كبير
15	أرى أن القائمين على التعليم لا يهتمون كثيرا بالمعلم.	34.65	27.63	20.61	10.75	6.36	3.73	1.22	5	كبير
16	تقدير المعلم من القائمين على التعليم معنويا غير كاف.	32.38	30.62	22.69	9.25	5.07	3.76	1.15	4	كبير
17	كثيرا ما يتقبل مدير المدرسة اقتراحاتي وآرائي كما هي.	30.40	35.02	24.01	7.71	2.86	3.82	1.04	3	كبير
18	أتزعج كثيرا من ملاحظات المشرف التربوي على طريقة أدائي.	22.08	13.91	24.94	23.18	15.89	3.03	1.38	6	متوسط
19	علاقتي بمشرف المادة علاقة تعاونية تبادلية تسودها الثقة والاحترام.	64.76	26.87	5.07	2.86	0.44	4.53	0.76	1	كبير
	المتوسط الحسابي العام للبُعد ككل						3.86	1.07	-	كبير

يلاحظ من الجدول السابق أن مستوى الرضا عن العلاقة بالمسئولين ككل جاء بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للبُعد ككل (4.03 من 5) والانحراف المعياري (1.05)، كما يلاحظ أن هذا البُعد يتضمن (5) عبارات جاءت بدرجة كبيرة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (3.73 -4.53)، ويعزى ذلك إلى أن المدارس الثانوية يسودها علاقات جيدة بين مديري المدارس والمعلمين من جهة، وبين المعلمين ومشرف المادة من جهة أخرى، وقد انعكس ذلك إيجاباً على دافعية المعلمين نحو العمل وعلى مستوى رضاهم الوظيفي.

جدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول البعد الاجتماعي

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط	مستوى الرضا الوظيفي
20	يقدر أولياء الأمور إنجازاتي في المدرسة.	38.63	36.20	16.34	6.62	2.21	4.02	1.01	2	كبير
21	ينظر المجتمع إلى مهنة التدريس نظرة احترام.	32.24	32.89	21.71	8.99	4.17	3.80	1.11	4	كبير
22	يقدر المجتمع العبء الملقى على عاتق المعلم.	27.69	27.91	22.86	14.73	6.81	3.55	1.23	6	متوسط
23	تساعدني مهنة التدريس على زيادة علاقاتي الاجتماعية.	35.01	29.54	25.38	7.22	2.84	3.87	1.06	3	كبير

24	يقدر المجتمع المحلي الدور الذي تلعبه المدرسة في البيئة المحلية.	33.04	27.79	27.35	8.53	3.28	3.79	1.09	5	كبير
25	أتعاون مع أولياء الأمور في حل المشكلات التي يواجهها الطلبة.	42.20	30.77	19.12	6.81	1.10	4.06	0.99	1	كبير
المتوسط الحسابي العام للبُعد ككل							3.85	1.08	-	كبير

يلاحظ من الجدول السابق أن البعد الاجتماعي ككل جاء بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للبُعد ككل (3.85 من 5) والانحراف المعياري (1.08)، كما يلاحظ أن هذا البُعد يتضمن (5) عبارات جاءت بدرجة كبيرة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (3.79- 4.06)، ويعزى ذلك إلى أن معلمي المرحلة الثانوية حريصون على حل المشكلات التي يواجهها الطلبة، لذا يتعاونون مع أولياء الأمور لحل هذه المشكلات، وقد انعكس ذلك على تقدير أولياء الأمور لإنجازت المعلمين.

جدول (18): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تقييم المعلم لمهنة التدريس

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط	مستوى الرضا الوظيفي
26	مهنة التعليم لها أثر حاسم على مستقبل الأجيال.	68.20	23.46	6.14	1.75	0.44	4.57	0.73	1	كبير
27	تحث الأنظمة والقوانين على احترام مهنة التدريس.	48.58	26.91	14.44	7.88	2.19	4.12	1.06	2	كبير
28	أعتقد أن الحوافز المالية المرتبطة بعملي مرضية.	30.85	23.63	19.91	10.28	15.32	3.44	1.41	5	متوسط
29	أشعر أن مهنة التدريس ساهمت في إشباع طموحاتي.	31.06	29.52	21.59	9.03	8.81	3.65	1.25	3	متوسط
30	فرصة الحصول على الترقية في مهنة التدريس أفضل من المهن الأخرى.	28.95	18.64	21.49	11.62	19.30	3.26	1.47	6	متوسط
31	لن أفكر في ترك مهنة التدريس حتى وإن قدر لي العمل في وظيفة أخرى.	34.57	24.51	19.47	9.41	12.04	3.60	1.36	4	متوسط
المتوسط الحسابي العام للبُعد ككل							3.77	1.21	-	كبير

يلاحظ من الجدول السابق أن تقييم المعلم لمهنة التدريس ككل جاء بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للبُعد ككل (3.77 من 5) والانحراف المعياري (1.21)، كما يلاحظ أن هذا البُعد يتضمن عبارتين جاءت بدرجة كبيرة، وهما العبارة رقم (26) والعبارة رقم (27)، كما يتبين من الجدول السابق أنه يتضمن (4) عبارات جاءت بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (3.26- 3.65). وتعكس هذه العبارات أنه على الرغم من أن مستوى الرضا الوظيفي كبير

لدى معلمي المرحلة الثانوية إلا أنهم يرون أن الوظيفة لم تشبع طموحاتهم نتيجة أن الراتب لا يتناسب مع ارتفاع مستوى المعيشة.

وجاءت أبعاد الرضا الوظيفي ككل، بالترتيب التالي: جاء في الترتيب الأول الرضا عن طبيعة، يليه الرضا عن الذات، ثم الرضا عن العلاقة بالمسئولين، وأخيراً تقييم المعلم لمهنة التدريس. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي توصلت إلى أن مستوى الرضا الوظيفي كبير مثل دراسة كلٍ من: اشتيه (2015)، (Joseph،2004)؛ في حين توصلت بعض الدراسات إلى أن مستوى الرضا الوظيفي متوسط لدى المعلمين، مثل دراسة كلٍ من: الشهري (2016)، الدوسري (2013).

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المنطقة التعليمية)؟

تم استخدام اختبار (t) للعينات المستقلة وإجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)، واستخدام اختبار شيفيه لمعرفة الدلالات الإحصائية عند مستوى (0.05) وأظهرت النتائج ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الرضا عن الذات تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث) لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق حول الرضا عن طبيعة العمل والبعد الاجتماعي، وتقييم المعلم لمهنة التدريس. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أشتيه (2015) ودراسة (Joseph،2004) في عدم وجود فروق بين حول الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بقيعي (2015) التي توصلت إلى وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة حول الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول تقييم المعلم لمهنة التدريس تعزى لمتغير المؤهل (بكالوريوس- دراسات عليا) لصالح ذوي المؤهل بكالوريوس، وعدم وجود فروق حول الرضا عن الذات والرضا عن طبيعة العمل والرضا عن العلاقة بالمسئولين والبعد الاجتماعي. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أشتيه (2015) في عدم وجود فروق حول الرضا الوظيفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الرضا عن العلاقة بالمسئولين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، بينما توجد فروق حول الرضا عن الذات والرضا عن طبيعة العمل، البعد الاجتماعي، وتقييم المعلم لمهنة التدريس. وللتعرف على دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة حول المحاور السابقة تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe Test، وأظهرت النتائج ما يلي:

- توجد فروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الرضا عن الذات بين ذوي الخبرة (1-5 سنوات) وذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) لصالح ذوي الخبرة (1-5 سنوات).

- توجد فروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الرضا عن طبيعة العمل بين ذوي الخبرة (1-5 سنوات) وذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) لصالح ذوي الخبرة (1-5 سنوات).

- توجد فروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول البعد الاجتماعي بين ذوي الخبرة (1-5 سنوات) وذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) لصالح ذوي الخبرة (1-5 سنوات)، ووجود فروق بين ذوي الخبرة (6-10 سنوات) وذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) لصالح ذوي الخبرة (6-10 سنوات).

- توجد فروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول تقييم المعلم لمهنة التدريس بين ذوي الخبرة (1-5 سنوات) وذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) لصالح ذوي الخبرة (1-5 سنوات)، ووجود فروق بين ذوي الخبرة (6-10 سنوات) وذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) لصالح ذوي الخبرة (6-10 سنوات).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الرضا عن الذات، والرضا عن طبيعة العمل، وتقييم المعلم لمهنة التدريس تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أشتيه (2015) التي توصلت إلى عدم وجود فروق حول الرضا الوظيفي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

- وجود فروق حول الرضا عن العلاقة بالمسئولين، والبعد الاجتماعي، حيث بلغت قيم (F) المحسوبة (5.491)، (2.282) بنفس الترتيب، والدلالة الإحصائية لها أصغر من (0.0001). وللتعرف على دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة حول المحاور السابقة تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe Test، وأظهرت النتائج ما يلي:

- توجد فروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الرضا عن العلاقة بالمسئولين بين منطقة العاصمة ومبارك الكبير لصالح منطقة العاصمة، وتوجد فروق بين منطقة الجهراء ومبارك الكبير لصالح منطقة الجهراء.

- توجد فروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول البعد الاجتماعي بين بين منطقة العاصمة ومبارك الكبير لصالح منطقة العاصمة، وتوجد فروق بين بين منطقة الجهراء ومبارك الكبير لصالح منطقة الجهراء.

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين القيادة الأخلاقية والرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت؟

تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد القيادة الأخلاقية وأبعاد الرضا الوظيفي، ومعرفة الدلالات الإحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (26): معاملات الارتباط بين القيادة الأخلاقية والرضا الوظيفي

المتغير	القيادة الأخلاقية				
	البُعد	الخصائص الشخصية الأخلاقية	السلوكيات الإدارية الأخلاقية	العلاقات الإنسانية	القيادة الأخلاقية ككل
الرضا الوظيفي	الرضا عن الذات	**0.348	**0.365	**0.421	**0.405
	الرضا عن طبيعة العمل	**0.403	**0.385	**0.428	**0.433
	الرضا عن العلاقة بالمسئولين	**0.368	**0.327	**0.374	**0.377
	البعد الاجتماعي	**0.335	**0.328	**0.335	**0.355
	تقييم المعلم لمهنة التدريس	**0.238	**0.223	**0.281	**0.265
	الرضا الوظيفي ككل	**0.412	**0.397	**0.452	**0.449

(**) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية إيجابية بدرجة متوسطة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين الرضا عن الذات وكلٍ من: الخصائص الشخصية الأخلاقية (ر= 0.348)، السلوكيات الإدارية الأخلاقية (ر= 0.365)، العلاقات الإنسانية (ر= 0.421)، الدرجة الكلية للقيادة الأخلاقية (ر= 0.405).
- توجد علاقة ارتباطية إيجابية بدرجة متوسطة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين الرضا عن طبيعة العمل وكلٍ من: الخصائص الشخصية الأخلاقية (ر= 0.403)، السلوكيات الإدارية الأخلاقية (ر= 0.385)، العلاقات الإنسانية (ر= 0.428)، الدرجة الكلية للقيادة الأخلاقية (ر= 0.433).
- توجد علاقة ارتباطية إيجابية بدرجة متوسطة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين الرضا عن العلاقة بالمسئولين وكلٍ من: الخصائص الشخصية الأخلاقية (ر= 0.368)، السلوكيات الإدارية الأخلاقية (ر= 0.327)، العلاقات الإنسانية (ر= 0.374)، الدرجة الكلية للقيادة الأخلاقية (ر= 0.377).
- توجد علاقة ارتباطية إيجابية بدرجة متوسطة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين البعد الاجتماعي وكلٍ من: الخصائص الشخصية الأخلاقية (ر= 335)، السلوكيات الإدارية الأخلاقية (ر= 0.328)، العلاقات الإنسانية (ر= 0.335)، الدرجة الكلية للقيادة الأخلاقية (ر= 0.355).
- توجد علاقة ارتباطية إيجابية بدرجة ضعيفة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين تقييم المعلم لمهنة التدريس وكلٍ من: الخصائص الشخصية الأخلاقية (ر= 238)، السلوكيات الإدارية الأخلاقية (ر= 0.223)، العلاقات الإنسانية (ر= 0.281)، الدرجة الكلية للقيادة الأخلاقية (ر= 0.265).
- توجد علاقة ارتباطية إيجابية بدرجة متوسطة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين الدرجة الكلية للرضا الوظيفي وكلٍ من: الخصائص الشخصية الأخلاقية (ر= 412)، السلوكيات الإدارية الأخلاقية (ر= 0.397)، العلاقات الإنسانية (ر= 0.452)، الدرجة الكلية للقيادة الأخلاقية (ر= 0.449).

وتعكس النتائج السابقة الدور الذي تلعبه القيادة الأخلاقية لمديري المدارس في الرضا الوظيفي لدى المعلمين، حيث تؤثر القيادة الأخلاقية بشكل إيجابي على الرضا الوظيفي لدى المعلمين، مما يعكس أهمية القيادة الأخلاقية في تحقيق الرضا الوظيفي وسير العملية التعليمية وتوفير المناخ المناسب لنجاحها، وتحقيق الأهداف المنشودة بفاعلية. ومن النتائج السابقة نستخلص وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين القيادة الأخلاقية والرضا الوظيفي.

التوصيات:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بما يلي:

- أن تهتم وزارة التربية في دولة الكويت بتعزيز القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس من خلال التأكيد عليها كجزء من تقييم المديرين وترقيتهم، واعتبار امتلاك الضوابط الأخلاقية مكوناً أساسياً لها، ومعياراً أساسياً لاختيار مديري المدارس.
- ضرورة الاهتمام بممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية بجميع أبعادها، نظراً لما ثبت من أهميتها في رفع مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين.
- تبني برامج تدريبية لمديري المدارس الثانوية تسهم في تنمية مستويات المعرفة بمتطلبات ممارسة القيادة الأخلاقية، ودورها في رفع مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين.
- عقد دورات تدريبية وندوات وورش عمل لتوعية مديري المدارس الثانوية بأهمية القيادة الأخلاقية ودورها في رفع مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

- توعية المشرفين التربويين بأهمية إعادة النظر في طرق تقييم أداء المعلمين حتى لا ينعكس ذلك سلباً على دافعيتهم نحو العمل والرضا الوظيفي.
- توعية المجتمع بأهمية تقدير العبء الملقى على عاتق المعلم حتى ينعكس ذلك إيجاباً على الرضا الوظيفي.
- التأكيد على أهمية زيادة فرص الحصول على الترقية في مهنة التدريس مقارنةً ببعض المهن الأخرى.

البحوث المقترحة:

امتداد لما توصلت اليه الدراسة الحالية يقترح الباحثان إمكانية إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسات وبحوث حول القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي مع عينات أخرى تختلف عن عينة الدراسة الحالية.
- إجراء دراسات وبحوث حول دور القيادة الأخلاقية في الثقافة التنظيمية والولاء التنظيمي في مدارس المرحلة الثانوية في دولة الكويت.
- إجراء دراسات وبحوث حول العلاقة بين القيادة الأخلاقية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المرحلة المتوسطة في دولة الكويت.
- إجراء دراسات وبحوث حول علاقة القيادة الأخلاقية بمتغيرات أخرى.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

1. أبو عبلة، نور محمد أحمد (2015). القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث في محافظة غزة وعلاقتها بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
2. أشتية، أمية عبد الله (2015). درجة تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
3. بقيعي، نافز أحمد عبد (2015). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مج (11)، ع (4).
4. الحريري، رافده عمر (2008). **مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية**، عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
5. حويحي، مروان أحمد (2008). **أثر العوامل المسببة للرضا الوظيفي على رغبة العاملين في الاستمرار بالعمل حالة دراسية على اتحاد لجان العمل الصحي في قطاع غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
6. دراركة، أمجد والمطيري، هدى (2017). دور القيادة الأخلاقية في تعزيز الثقة التنظيمية لدى مديرات مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 13(2).
7. الدوسري، حسين مرضي (2013). **الأنماط القيادية وعلاقتها بالرضا الوظيفي في الكلية التقنية بالخرج**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

8. رفش، شهاب الدين حمد والربيعي، محمد عباس خليل (2015). تأثير الرضا الوظيفي في نجاح المؤسسات، **مجلة جامعة بابل الإلكترون**ية، متاح على الرابط التالي: http://repository.uobabylon.edu.iq/journal_view.aspx?dpp=5004

9. سالم، أحمد الصالح (2015). **السلوك القيادي وعلاقته بمستوى الرضا الوظيفي لدى العاممين في المؤسسات الوطنية: دراسة ميدانية بإدارة بلدية الطريفاوي ولاية الوادي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي، الجزائر.

10.الشريف، طلال عبد الملك (2004). **الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

11.الشريفي، عباس عبد مهدي والتنح، منال محمود محمد (2011). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم، **مجلة علوم انسانية**، س (7)، ع (45)، أبريل.

12.الشهري، عبد الله سعد سعيد (2016). دور النمط القيادي لمدير المدرسة في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في مدارس إدارة التربية والتعليم بمحافظة النماص، **المجلة التربوية الدولية**، مج (5)، ع (12)، ج (2).

13.الطروانة، تحسين (2010). **الأخلاق والقيادة**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

14.العتيبي، أحمد بركي (2013). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بقيمهم التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

15.العرايضة، رائدة هاني محمود (2012). مستوى القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في عمان وعلاقته بمستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، الأردن.

16.الهندي، محمد فضل (2013). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين معلميهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

المراجع الأجنبية:

17.Bowers (2009). Connection Between Ethical Leadership Behavior And Collective Efficacy Levels as Perceived by Teacher، **PhD**، Colleague Education، Ashland University، USA.

18.Daft، R. (2003). **Management**. South–Western & College Publishing Co.

19.Groner، D.M (1996). Ethical leadership: The missing ingredient، **National Underwriter**، 100(51)، 41-43.

20.Joseph، B. (2004). The Relationship among working conditions job satisfaction and teachers performance in private schools، Under kottayam master kerala .

21.Karakose (2007). High school teachers "perceptions regarding principals" ethical leadership in Turkey، **Asia Pacific Education Review**، 8 (3) PP 464 – 43

22.Prince، H. (2006). The haditha investigation، **Dallas Morning News**، Retrieved on June، 4، from http: //www.utexas.edu/lbj/research/leadership.

23.Ruiz، P.C.، Martines، R. (2011).Improving the " Leader Follower" relationship: Top manager or supervisor? The ethical leadership trickledown effect on follower top response، **Journal of Business Ethics**، 99(4)، 587-608.

24.Sodnombaljir، N. (2012). The Influence of Civil Servant's P-O Fit On Job Satisfaction، Organizational Commitment And Turnover Intention in of Mongolia- The Moderating Effect of Job Mobility. **Master Degree of Business Administration**، Ming Chuan University، p14.

25.Van D. (2011). Servant leadership: A review and synthesis، **Journal of Management**، 37(4)، 1228-1261.

أثر الكلمة المنطوقة الالكترونية على تحسين صورة العلامة التجارية : دراسة حالة مجمع بلاط الجزائر

أ.بوعامر عائشة/جامعة عمار ثليجي،الأغواط أ.سعيداني محمد السعيد/جامعة غرداية

ملخص:

إنّ ظهور الانترنت و مواقع التواصل الاجتماعي أعطى للكلمة المنطوقة بعدا جديدا أثار اهتمام الباحثين و دفعهم للتعرف على مختلف المتغيرات التي تؤثر فيها خاصة ما تعلق بالصورة الذهنية للعلامة، لذا حاولنا من خلال هذه الورقة البحثية التعرف على أثر الكلمة المنطوقة الالكترونية على تحسين صورة العلامة التجارية لمجمع بلاط، وذلك من خلال توزيع 200 استبانه تم تحليلها باستخدام برنامج SPSS، و تم التوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها: أنّ أبعاد الكلمة المنطوقة الالكترونية و المتمثلة في المصداقية، الكثافة، الجودة، لها أثر في تحسين صورة العلامة التجارية ، أما خبرة متلقي الكلمة المنطوقة الالكترونية فلم يكن لها أثر في تحسين صورة العلامة، كما خلصنا إلى مجموعة من التوصيات كان أهمها: ضرورة الاهتمام بأبعاد الكلمة المنطوقة خاصة التي أظهرت الدراسة أثرها في تحسين صورة العلامة التجارية، وكذا محاولة إدارتها إيجابا و لصالح المؤسسة.

الكلمات المفتاحية: الكلمة المنطوقة الالكترونية، العلامة التجارية، صورة العلامة التجارية، مواقع التواصل الاجتماعي.

تمهيد:

إنّ تزايد استخدام الانترنت من قبل فئة واسعة من المستهلكين، أدى بالباحثين و المسوقين على حد سواء للاهتمام بالفرص التسويقية الجديدة التي تتيحها هته الوسيلة، كما استدعى توجيه مزيدا من الجهود لبحث كيفية استغلالها في عملية التواصل التي تشمل كل الأنشطة التي تقوم بها المؤسسة عبر الانترنت من أجل التعريف بمنتجاتها و بخلق الشروط الملائمة والمشجعة على الشراء، ومن أهم المؤثرات التي تتحكم بشكل كبير في اختيار العلامة التجارية هي اتصالات الكلمة المنطوقة الالكترونية (E-WOM).

و يصف مصطلح الكلمة المنطوقة الالكترونية الاتصال من شخص لآخر الذي يتم في البيئة الالكترونية أو في البيئة التقليدية المدعمة بالوسائل الالكترونية، ويغطي الاتصالات عالية ومنخفضة الكثافة والأسس الرسمية وغير الرسمية على حد سواء، كما ينظر إليها سواء كمؤثر مباشر لاختيار العلامة عندما تكون نصيحة الأصدقاء والزملاء الموثوقين سبب اختيار علامة معينة دون غيرها، أو كمؤثر غير مباشر عندما تعزز وتدعم أو تعارض الرسائل التي نقلتها الاتصالات التسويقية الرسمية نصيحة الأصدقاء والزملاء الموثوقين.

هذا وتعتبر الكلمة المنطوقة من أهم وأكثر أدوات الاتصال الشخصية مصداقية، وهي غاية في الأهمية في المرحلة الأخيرة من عملية اختيار العلامة كما يُجمع المسوقون على أن هذه الاتصالات تعتبر من أهم وأقوى الاتصالات التسويقية في تبليغ خصائص و مميزات السلعة أو الخدمة.

إشكالية الدراسة:

تعد الكلمة المنطوقة من أقدم طرق التواصل و تبادل الآراء حول المنتجات المختلفة ، كما أنّ الاهتمام بتوجيهها لصالح المؤسسة و تحويلها من السلبية إلى الايجابية وكذا دراسة و تحليل أثرها على المستهلك ليس بالأمر الجديد، إلا أنّ المستجد في الأمر هو استخدامها عبر الانترنت خاصة مواقع التواصل الاجتماعي، الأمر الذي أوجب علينا كباحثين العمل على إيجاد أبعاد و آثار الكلمة المنطوقة الالكترونية على العلامة التجارية هذا من جهة، من جهة أخرى، فإنّ الأزمة الغذائية التي مر بها مجمع بلاط أثارت فضولنا لمعرفة أثر الكلمة المنطوقة على تحسين صورة العلامة التجارية، لذا ارتأينا طرح الإشكالية الرئيسية التالية:

إلى أي مدى تؤثر الكلمة المنطوقة الالكترونية على تحسين صورة العلامة التجارية لمجمع بلاط؟

كما قمنا بطرح مجموعة من **الإشكاليات الفرعية** كالتالي:

- ما مدى تأثير مصداقية الكلمة المنطوقة الالكترونية على تحسين صورة العلامة التجارية لمجمع بلاط؟

- ما مدى تأثير كثافة الكلمة المنطوقة الالكترونية على تحسين صورة العلامة التجارية لمجمع بلاط؟

- ما مدى تأثير جودة الكلمة المنطوقة الالكترونية على تحسين صورة العلامة التجارية لمجمع بلاط؟

- ما مدى تأثير خبرة متلقي الكلمة المنطوقة الالكترونية على تحسين صورة العلامة التجارية لمجمع بلاط؟

فرضيات الدراسة:

من خلال الإشكالية الرئيسية وكذا الإشكاليات الفرعية يمكن طرح **الفرضيات** التالية:

- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصداقية الكلمة المنطوقة الالكترونية و تحسين صورة العلامة التجارية لمجمع بلاط عند مستوى معنوية 5%.

- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين كثافة الكلمة المنطوقة الالكترونية و تحسين صورة العلامة التجارية لمجمع بلاط عند مستوى معنوية 5%.

- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الكلمة المنطوقة الالكترونية و تحسين صورة العلامة التجارية لمجمع بلاط عند مستوى معنوية 5%.

- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين خبرة متلقي الكلمة المنطوقة الالكترونية و تحسين صورة العلامة التجارية لمجمع بلاط عند مستوى معنوية 5%.

منهج الدراسة:

اعتمدنا في هذا المقال على **المنهج الوصفي** من خلال أسلوب المسح المكتبي في الجانب النظري وذلك بعرض مختلف المفاهيم المتعلقة بالدراسة، وأسلوب دراسة الحالة في الجانب التطبيقي من خلال إسقاط المفاهيم النظرية على مجمع بلاط كحالة للدراسة.

الدراسات السابقة:

من أجل تحديد محاور الاستبيان قمنا بالاعتماد على الدراسات السابقة و ما تم التوصل إليه من نتائج، ومن أهم هذه الدراسات نذكر:

1. دراسة (Yi-Wen Fan & all 2013):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهمية مصداقية الكلمة المنطوقة الالكترونية في التأثير على تبني المستهلك، ومن اجل ذلك تم بناء إستبانة مكونة من ستة محاور يمثل كل محور منها بعد من أبعاد الكلمة المنطوقة تم توزيعها عبر شبكة الانترنت، وتم الرد على 756 منها، و توصلت نتائج الدراسة أن مصداقية الكلمة المنطوقة عامل جد هام للتأثير على المستهلك لتبنى المنتجات، خاصة إذا كانت عبر الانترنت، أين تزيد درجة المخاطرة، كما قدمت الدراسة توصية للمؤسسات بضرورة أن تولي الاهتمام إلى آراء المستهلكين لجعل هذه الكلمة أكثر مصداقية.

2. دراسة (Robert East and all 2008):

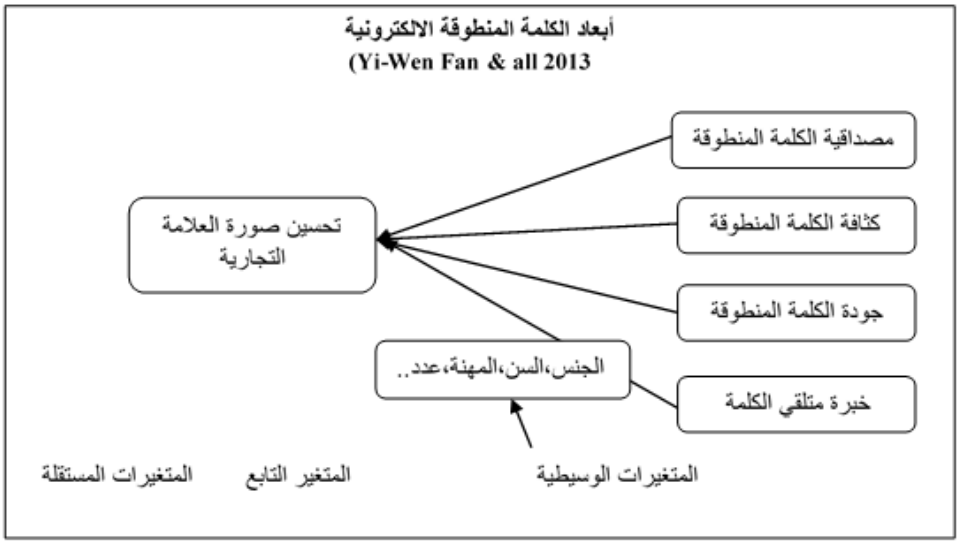
جاءت هذه الدراسة بهدف قياس أثر الكلمة المنطوقة(الايجابية، السلبية)على احتمالات شراء العلامة التجارية، وقد خرجت بمجموعة من النتائج أهمها أنّ هناك أثر إيجابي للكلمة المنطوقة على احتمالات شراء العلامة التجارية بحيث كان التأثير الايجابي أكبر من التأثير السلبي بالنسبة للعلامات التجارية المعروفة، حيث يظهر هذا التأثير في شكل تقديم للنصيحة ومشورة قبل اتخاذ قرار الشراء.

3. دراسة (بوقرة رابح 2015):

تناولت الدراسة دور الكلمة المنطوقة في تقييم علامة الخدمة بحيث اعتمدت هذه الدراسة على تحليل 114 إستبانة والتوصل إلى أنّ الكلمة المنطوقة تنتشر بشكل كثيف و واسع بين العملاء كما تؤثر فيهم و في اتجاهاتهم و حتى في إدراكهم لقيمة الخدمة، كما قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات أهمها ضرورة الاهتمام بإدارة و تحفيز الكلمة المنطوقة وكذا توجيهها لمصلحة المؤسسة.

نموذج الدراسة:

قمنا في هذا المقال بالاعتماد على أبعاد الكلمة المنطوقة الالكترونية التي حددها (Yi-Wen Fan& all) سنة 2013 كمتغيرات مستقلة، كما اتخذنا العوامل الديمغرافية للمستقصى منهم كمتغيرات وسيطية و تحسين صورة العلامة التجارية كمتغير تابع ، وكان نموذج الدراسة كالتالي:



هيكل الدراسة:

قمنا بتقسيم هذا المقال إلى أقسام كالتالي:

I. الإطار النظري للكلمة المنطوقة الالكترونية؛
II. الإطار النظري لصورة العلامة التجارية؛
III. دراسة ميدانية لأثر الكلمة المنطوقة الالكترونية على تحسين صورة العلامة التجارية.

I. الإطار النظري للكلمة المنطوقة الالكترونية:

أولا :مفهوم الكلمة المنطوقة ""Word Of Mouth" .

تعتبر الكلمة المنطوقة من أقدم طرق تبادل المعلومات، بحيث اعتمد عليها الإنسان عبر العصور وحظيت باهتمام المسوقين في نهاية الخمسينات من القرن الماضي، حيث حاول العديد من الباحثين تعريفها وتمييزها عن باقي الاتصالات التسويقية الأخرى، ومن بين هذه التعاريف نذكر مايلي:

4. **تعريف الجمعية الأمريكية للتسويق**: الكلمة المنطوقة هي" قيام المستهلك بخلق و/أو توزيع معلومات متعلقة بالتسويق إلى مستهلك آخر [1]."قد تكون هذه المعلومات ايجابية أو سلبية تتعلق بكل الجوانب التسويقية قد تكون حول المنتج و خصائصه أو الترويج ومدى فعاليته أو السعر ومدى ملائمته، كما قد تتعلق بالتوزيع و نقاط البيع و قوى البيع...الخ.
5. تعريف**(Robert East and all 2008)**: عرف الكلمة المنطوقة بأنها" : النصيحة غير الرسمية التي يتناقلها المستهلكون فيما بينهم، عن علامة تجارية، منتج أو خدمة ما، وعادة ما تكون سريعة وتفاعلية، كما تفتقر إلى التحفيز التجار[2]"يميز هذا التعريف بين الكلمة المنطوقة و التي هي عبارة عن اتصالات يقوم به العملاء، أما تسويق الكلمة المنطوقة فهو عبارة عن اتصال تقوم به المؤسسة لتشجيع العملاء على الحديث عنها مع باقي العملاء.
6. تعريف **(Womma and all 2006)**:"هي عملية اتصال بين مستهلك لديه معلومات و مستهلكين آخرين[3]"يتضح من التعريف أن الكلمة المنطوقة تكون بهدف نقل المعلومات و تبادلها بين المستهلكين.

من خلال مراجعة التعريفات السابقة يمكن أن نستنتج تعريف شامل للكلمة المنطوقة وهو أنها: "عبارة عن اتصال لفظي تفاعلي، وشخصي وغير رسمي بين المستهلكين، و غير مدفوع الأجر أي بين متصِل (مرسِل) ومستقبِل حيث يدرك المستقبِل بأن هذا المرسِل مستقل عن المسوق ، ويمكن أن يكون هذا الاتصال بخصوص الجوانب التسويقية للمؤسسة".

الكلمة المنطوقة الالكترونية:

مع انتشار استخدام الإنترنت في التسويق من جهة، وتزايد عدد الأشخاص المستخدمين للانترنت بشكل عام و مواقع التواصل الاجتماعي بشكل خاص من جهة أخرى، تزايد الاهتمام بالكلمة المنطوقة و أصبح من الشائع استخدام المدونات ولوحات الرسائل،والبريد الإلكتروني ، ومواقع التواصل الاجتماعي في تناقل أو تداول الأحاديث بين المستهلكين، وعليه فالكلمة المنطوقة

---

[1] - نجوى سعودي، "الأثر المباشر لمقدمات الأحاديث المتداولة بين المستهلكين على نشاطها و طبيعتها"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، تخصص تسويق، جامعة المسيلة، غير منشورة ، 2010، ص .28.

[2]- Robert EAST & Kathy HAMMOND & Wendy LOMAX, "Measuring The Impact Of Positive And Negative Word Of Mouth On Brand Purchase Probability", **International Journal Of Research Marketing**, Vol 25, 2008, p215

[3]- Isabelle goyette & all, "e-WOM Scale: Word-of-Mouth Measurement Scale for e-services context", **Canadian Journal of Administrative Sciences**, Vol 27, 2010, P07.

الالكترونية هي عملية اتصال بين المستهلكين تتم بصفة غير رسمية عبر مختلف وسائل التواصل بالانترنت، ولعل أهمها و أكثرها استخداما الفيسبوك، واليوتوب.

ثانيا: خصائص الكلمة المنطوقة (WOM)

وفقا (**Buttle**) تتميز الكلمة المنطوقة بمجموعة من الخصائص هي[1]:

- الطبيعة أو التفضيل : تكون إما إيجابية أو سلبية بطبيعتها، بمعنى أن تكون في صالح أو ضد المؤسسة؛

- التركيز : اعتمادا على نموذج الأسواق الستة لتسويق العلاقات (سوق العملاء، سوق العاملين، سوق الأعضاء الجدد،سوق الموردين، سوق التحالفات، سوق الإحالة) تم استنتاج أن الكلمة المنطوقة يمكن أن تعمل في الأسواق الستة السابقة، والحجة على هذا هي أنه وعلى سبيل المثال يمكن أن تؤثر الكلمة المنطوقة على قرارات الاستثمار (أسواق التحالفات)، كما يمكن أن تكون مصدرا هاما للمعلومات في سوق الأعضاء الجدد، إضافة إلى أنها الشكل الأولي للتصرف الذي تقدم وتبنى فيه الثقافة التنظيمية، بالتالي امتلاك تأثير كبير على سلوك العاملين؛

- التوقيت: يمكن ترويج الكلمة المنطوقة سواء قبل أو بعد الشراء،حيث يمكن أن تعمل كمصدر مهم للمعلومات قبل الشراء وهو ما يعرف الكلمة المنطوقة المدخلة، كما يمكن أن ينشر العملاء كأحاديث بعد تجربة الشراء أو الاستهلاك وهو ما يعرف الكلمة المنطوقة المخرجة أو الناتجة؛

- التحريض أو الحث : لا تتأصل جميع الكلمات المنطوقة من العملاء بحيث يمكن أن تقوم المؤسسة بتحفيز الحديث عنها ايجابيا، إضافة إلى ذلك يمكن أن تكون الكلمة المنطوقة مقدمة سواء بتحريض أو بدون تحريض،كما يمكن البحث عنها وقد لا يتم ذلك؛

- التدخل أو الاعتراض : رغم أنّ الكلمة المنطوقة يمكن أن تكون معممة تلقائيا (عفوية)، إلا أن عددا متزايدا من الشركات تتدخل بشكل نشط لتحفيز وإدارة نشاط الكلمة المنطوقة المنظمة، كما يمكن أن تعمل الكلمة المنطوقة التي يتم إدارتها في المستوى الفردي أو التنظيمي.

ثالثا: أهمية الكلمة المنطوقة الالكترونية في مجال التسويق:

تتمثل أهمية الكلمة المنطوقة الالكترونية فيما يلي[2]:

- تسرع عملية اتخاذ القرار وتنشر المعلومات وتقلل من الخطر المصاحب للشراء.
- تقوم على بناء علاقات متينة وتمنح ميزة تنافسية.
- الحفاظ على السمعة والجهد و الوقت والمال.
- يوسع خصائص العلامة مثل الثقة والثبات.
- تكمن أهميتها في أنها تنقاد من طرف المستهلكين.

كما تستمد أهميتها من المزايا التي تتمتع بها وهي الثقة العالية، سرعة وصولها، وقدرتها على اختراق ضوضاء الإعلان، وتحفز على الشراء.

---

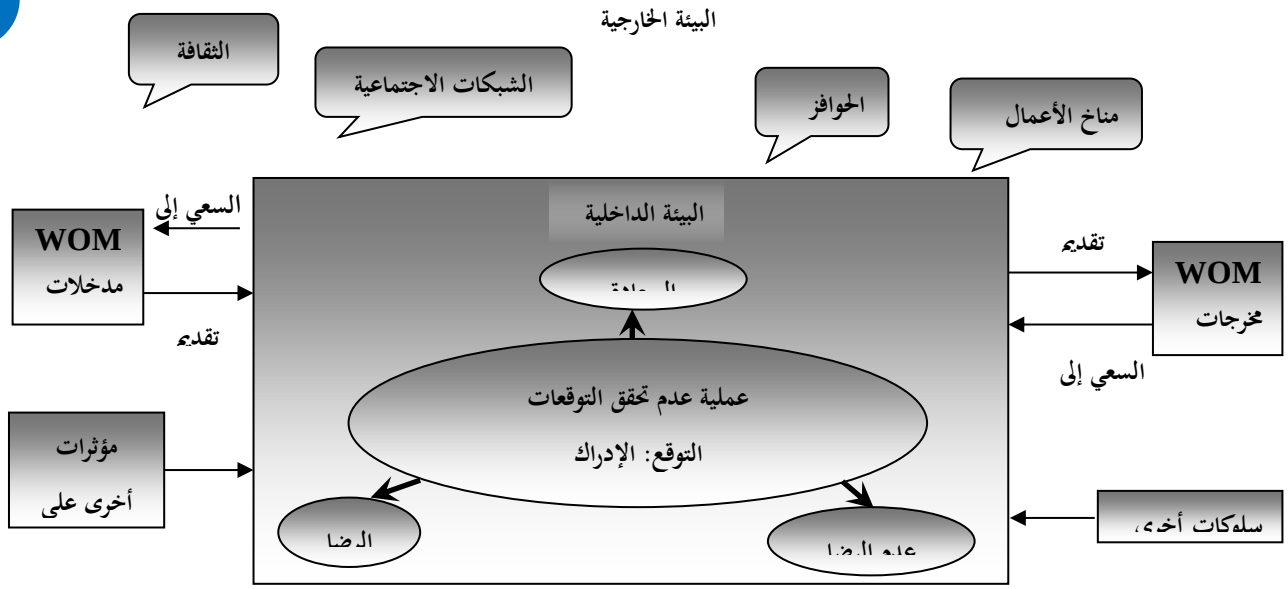
[1] - Buttle, & all, "Word of Mouth: understanding and managing referral marketing", **Journal of Strategic Marketing,** Vol. 6, 1998,pp. 241-254

[2] - Naylor & kleiser, "Negative Versus Positive Word-of-Mouth: An Exception To The Rule", **Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction, and Complaining Behavior**, Vol. 13, 2000,pp. 26-36.

رابعا: هيكل الكلمة المنطوقة

قدم (**Buttle**) نموذجا شاملا للكلمة المنطوقة بين المستهلكين، يحتوي هذا النموذج على مجموعتين من المتغيرات، داخلية وخارجية كما هو موضح في الشكل التالي:

الشكل رقم -01-: هيكل الاتصال في الكلمة المنطوقة



Source: Buttle, F. A, "Word of Mouth: Understanding and Managing Referral Marketing" , **Journal of Strategic Marketing**, Vol. 6. p. 10.

- متغيرات داخلية: وهي حالات أو عمليات مرتبطة سواء بالسعي للكلمة المنطوقة المدخلة، أو تقديم الكلمة المنطوقة المخرجة، وتعتمد هذه العمليات أساسا على مستوى رضا المستهلك، حيث تكون الكلمة الإيجابية مصاحبة للأداء الذي يتجاوز توقعات العميل، في حين تصاحب الأحاديث السلبية الأداء الأقل من المتوقع.

- متغيرات خارجية: وتمثل الظروف السياقية التي تؤثر على البحث عن الكلمة المنطوقة المدخلة، أو إنتاج الكلمة المنطوقة المخرجة، وتتمثل هذه الظروف في العوامل التالية: الثقافة، والشبكات الاجتماعية، والحوافز، ومناخ الأعمال.

خامسا: أبعاد الكلمة المنطوقة

تعتبر أبعاد الكلمة المنطوقة أهم محدد لها، لذا فقد اعتمدنا عليها في بناء نموذج الدراسة وقد اخترنا الإبعاد التي قدمها-**Yi Wen Fan & all** 2013 لتماشيها مع دراسة الحالة المختارة، و تمثلت الأبعاد فيما يلي:

1. **مصداقية الكلمة المنطوقة:** تعتبر المصداقية أهم بعد للكلمة المنطوقة لما لها من دور هام في تشكيل المواقف المبنية على الثقة في المصدر الذي يمد المعلومات، فحسب Metzger فمصداقية الكلمة المنطوقة تتمثل في " :مدى الحكم الصادر من صاحب المعلومة، وما ينطوي عليه من أحكام موضوعية عن جودة ودقة المعلومات، نابعة من التصورات الشخصية والخبرة

الذاتية:[1]"فالثقة عامل مهم في تقييم مصداقية الكلمة المنطوقة والتي تعتمد على مدى صدق المعلومات الصادرة من المصدر، بحيث يجب أن تكون غير مضللة وغير خادعة وغير منحازة، كما يجب أن يكون مصدر الكلمة المنطوقة معلوم.

2.**كثافة الكلمة المنطوقة**: و تعني كمية المعلومات التي يتلقاها المستهلكين من مصادر الكلمة المنطوقة سواء كانوا من أفراد الأسرة، أصدقاء، أو قادة الرأي،...الخ، ولكثافة المعلومات دور هام في مساعدة المستهلكين في عملية اتخاذ القرار، ويظهر ذلك جليا بالنسبة للمنتجات الالكترونية التي تتميز بتكنولوجيات معقدة يجب أن يجمع عنها كمية معتبرة من المعلومات من أجل اتخاذ قرار الشراء، فعلى سبيل المثال من أجل شراء هاتف نقال يجب أن يمتلك المستهلك معلومات حول البطارية، التطبيقات المختلفة، آلية التشغيل، لآخر الإصدارات،...الخ.

3.جودة الكلمة المنطوقة: إن جودة الكلمة المنطوقة تعني مدى جودة المعلومات التي توفرها و تقاس بمدى صحتها و مدى توفرها على الجوانب المختلف المراد الوصول إليها، فإذا كانت المعلومات.

4.خبرة الكلمة المنطوقة: تتمثل الخبرة في ذلك المصدر الذي يستطيع المستهلك الاستعانة به للحصول على المعلومات الصحيحة والدقيقة، فمن المؤ كد أن صاحب هذه المعلومات سيكون جديرا بالثقة.

II. الإطار النظري لصورة العلامة التجارية:

أولا: مفهوم صورة العلامة التجارية

تعرف الصورة الذهنية في شكلها العام و البسيط على أنها: " التمثيل الذهني لشخص أو شيء معين في ذهن الأفراد[2]".

يحدد التعريف السابق المفهوم البسيط لصورة العلامة، ونحدد مفهومها التسويقي الذي يعتبر الأكثر شيوعا في الصورة الذهنية المتعلقة بالمؤسسة على أنها:"مجمل التصورات الذهنية العاطفية التي تكون في شكل قيمة مضافة للعلامة، تجمع بين قيم حقيقية و قيم مدركة (مكتسبات فطرية من أفكار، أحاسيس ذاتية أو موضوعية، إرادية و لا إرادية[3]"

من خلال التعريفين السابقين يمكن أن نخلص إلى أنّ العلامة التجارية هي بمثابة ختم يميز المنتج عن المنافسين ويحميه من التقليد كما تمثل عقد بين المنتج والعميل يتضمن كل من الجودة المدركة والقيمة.

ثانيا: مكونات صورة العلامة التجارية

تتكوّن العلامة التجارية من أربع مكونات التي تمثل في نفس الوقت خصائص وهي[4]:

- شخصية العلامة: وهي تمثل الصفات الشخصية التي تظهرها العلامة و التي يجب أن تتوافق مع شخصية المستهلك، في نفس السياق فشخصية العلامة توافق الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها المستهلك أو التي يرغب في الإنتماء إليها.
- هوية العلامة: مجموعة الخصائص المتعلقة بالعلامة التي تجعلها مطلوبة و مرغوبة من فئة معينة من المستهلكين، وتتحقق الهوية من خلال مجموعة من العوامل هي:

أ. العوامل المحسوسة المتمثلة في المنتج و مكونات العلامة التي ترافقه؛

---

[1]- Miriam Metzger, "Making Sense Of Credibility On The Web: Models For Evaluating Online Information And Recommendations For Future Research", **Journal Of The American Society For Information Science And Technology**, Vol 58, N°13, 2007, p2078.

[2] - Michel Ratie," l'image en marketing cadre théorique d'un concept multidimensionnel", France :centre de recherche en gestion de toulouse , 2002 , p 03 .

[3] - Michel ratier : l'image en marketing , op. cit .p10 .

[4] -هاجر حمود، "الصورة الذهنية للعلامة التجارية و سلوك المستهلك"، جامعة الجلفة: مجلة آفاق للعلوم، العدد 07، 2017، ص 276.

ب. العوامل المحسوسة المتمثلة في الدور الاجتماعي و الأخلاقي للعلامة؛

ت. العوامل العاطفية المتمثلة في علاقة العلامة بالمستهلك.

- سمعة العلامة: تتكوّن سمعة العلامة بناءا على المعتقدات و الأحكام التي يصدرها المستهلكين تجاه العلامة بصفة خاصة و المؤسسة بصفة عامة، و تتعلق بفعالية التسويق، نوعية و جودة المنتجات، كفاءة التسيير،...الخ.

- القيم: ويقصد بها القيم التي تظهرها المؤسسة من خلال علاقاتها الاتصالية سواء الداخلية (القيم التي تفرضها المؤسسة في تعاملاتها الداخلية)، أو الخارجية وهي الأهم من خلال الرعاية و الوصاية،...الخ.

ثالثا: أهمية العلامة التجارية

يرى كل من (**Kotler**) و (**Dubois**) أن للعلامة التجارية أهمية تتمثل في[1]:

- العلامة المسجلة تحمي خصائص المنتج من التقليد؛
- العلامة تسهل تعريف المنتج وتُبسط ترتيب السلع.
- تنقل العلامة فكرة عن مستوى معين من الجودة المرتبطة بالمنتج وتسمح بولاء العملاء.
- تسهل من إمكانية ترويج المنتج من خلال الكلمة المنطوقة والإعلانات والتسويق المباشر.
- تسمح العلامة باستهداف قطاعات خاصة من السوق.
- يعطي اسم العلامة إمكانية الحصول على تاريخ وشخصية ورأسمال للعلامة.
- تستخدم العلامة ذات السمعة الجيدة لتسهيل تقديم وتسويق المنتجات الجديدة.

III. دراسة ميدانية لأثر الكلمة المنطوقة الالكترونية على تحسين صورة العلامة التجارية.

من خلال الدراسة الميدانية سنحاول قياس أثر الكلمة المنطوقة الالكترونية على تحسين صورة العلامة التجارية لمجمع بلاط الجزائر، وجاء اختيار المؤسسة محل الدراسة بناءا على قراءات عديدة، بحيث لاحظنا أنّ الكلمة المنطوقة لعبت الدور الكبير أثناء أزمة التسمم التي حدثت سنة 2015، وعليه قمنا بهذه الدراسة من أجل تجديد ذلك الأثر بطرق علمية.

أولا: تقديم عام حول مجمع بلاط الجزائر

نشأ مجمع بلاط سنة 1970 كمؤسسة لتحويل اللحوم ثم قامت المؤسسة بتطوير نشاطها الذي كان وحتى وقت قريب ميدانا يعتمد على وسائل تقليدية إلا أن هذه المؤسسة أضافت تجهيزات إنتاجية حديثة التكنولوجيا، وبدأت في توسيع خطوطها الإنتاجية، موازاة مع توسيع مزارعها، إلى أن تحولت المؤسسة إلى مجمع له العديد من الفروع.

- **صورة مجمع بلاط الجزائر:** أكدت مؤسسة بلاط أن الصورة التي تريد ترسيخها في ذهن مستهلكيها هي عامل النظافة في الإنتاج، وهو عامل جد مهم في منتجات مثل هذه المنتجات التي تكون فيها الجودة في الإنتاج قبل السعر، حيث أن تمس بصحة المستهلك وهذا الذي تعمل عليه مؤسسة بلاط عن طريق نظافة الموزعين التابعين لها، عن طريق الإشهار وكذلك جودة منتجاتها.

- أهداف مجمع بلاط الجزائر:

يهدف مجمع بلاط من خلال نشاطه التجاري إلى مجموعة من الأهداف نذكر أهمها:

- أن يصبح في مقدمة شركات تصنيع اللحوم المحلية والإقليمية التي تحظى بثقة ورضا المستهلكين.

---

[1] - P.Kotler, B.Dubois," Marketing Managment", (Paris: Public Union ,9 Eme Edition, 1997), p 439

- تقديم كافة منتجات اللحوم ذات الطعم المميز والتي تطبق فيها أعلى معايير الجودة والسلامة الغذائية من خلال استخدام أحدث وسائل التصنيع والرقابة وأساليب الإنتاج المتطورة.
- تطوير فرق العمل وفق أحدث مناهج التطوير الإداري والفني.
- توسيع قاعدة انتشار المؤسسة من خلال تقديم أفضل الخدمات للعملاء.

- منتجات مجمع بلاط الجزائر:

لمجمع بلاط الجزائر خطوط إنتاجية مختلفة و كل خط إنتاجي به أذواق مختلفة أيضا لذا سنكتفي بذكر الخطوط الإنتاجية فقط، وهي كالتالي:

- **الكاشير:** يعتبر من أشهر منتجات بلاط، مصنوع من لحم الأبقار أو الدجاج الطازج يضاف اليه مزيج من التوابل الطبيعية.
- **الباتي:** تحتوي هذه التشكيلة من المنتجات على العديد من الأذواق المتنوع وهي مصنوعة انطلاقا من لحوم الدواجن الطازجة بالإضافة إلى التوابل الطبيعية التي تعطي المذاق الفريد لهاته المنتجات.
- **المنتجات المحمرة والمدخنة:** تشكيلة بلاط من المنتجات المدخنة والمحمرة تعبر عن مدى حرص الشركة على تقديم أجود وألذ المنتجات المصنعة من أجود اللحوم وفق أرقى طرق التصنيع.
- **النقانق:** وتأخذ العديد من الأذواق وتعمل المؤسسة أن تكون فريدة المذاق لكي تستطيع أن تنافس في هذا المجال.
- **المعلبات والأطباق الجاهزة:** تعتبر هذه التشكيلة الغنية ذات الأذواق المتنوع والجودة العالية والتي تحتوي على العديد من الأطباق التي تعودت عليها العائلات المغاربية عموما والجزائرية خصوصا.

ثانيا:الدراسة الميدانية

1. مجتمع و عينة الدراسة

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع مستهلكي منتجات مجمع بلاط، الذين صعب علينا حصرهم لكثرة خطوط الإنتاج بالمؤسسة، من جهة، ولامتناع المؤسسة بالتصريح عن عددهم من جهة أخرى.

أما عينة الدراسة فتم اختيارها عشوائيا و تكوّنت من 200 مستهلك لمنتجات مجمع بلاط أغلبهم من ولاية الأغواط بالإضافة إلى ولايات أخرى يصعب حصرها، كوننا اعتمدنا على الاستبيان الالكتروني عبر الفيسبوك و الايميل، بالإضافة إلى توزيع مجموعة من الاستبيانات بالطرق التقليدية.

2. أساليب جمع البيانات و تحليلها

قمنا في هذه الدراسة باستخدام طريقة الاستقصاء من خلال الاستبيان في جمع المعلومات الأولية حيث تم توزيع 120 استمارة بالطريقة التقليدية (20 استمارة باللغة الفرنسية و 100 استمارة باللغة العربية)، والحصول على80 استمارة من الاستبيان الالكتروني.

أما بالنسبة لعملية التفريغ والتحليل الإحصائي للبيانات و اختبار فرضيات الدراسة، فتم الاستعانة ببرنامج SPSS19.0 لتحليل بيانات الدراسة و اختبار الفرضيات:

3. قياس ثبات أداة الدراسة

تم استخدام معامل " ألفا كرونباخ " لقياس ثبات أداة الدراسة و الجدول رقم (01) يوضح ذلك:

الجدول رقم (01): قياس أداة الدراسة

الرقم	المتغير	عدد الفقرات	ألفا كرومباخ
01	مصداقية الكلمة المنطوقة	3	0.718
02	كثافة الكلمة المنطوقة	3	0.902
03	جودة الكلمة المنطوقة	3	0.850
04	خبرة الكلمة المنطوقة	3	0.758
05	تحسين صورة العلامة التجارية	4	0.836
المجموع الكلي		16	0.920

المصدر: نتائج برنامج spss

يبين الجدول أن معامل " ألفا كرونباخ " أكبر من(0.7) بالنسبة لجميع محاور الدراسة، ومعامل المجموع الكلي يفوق (0.9) ومنه فأداة القياس تتمتع بالثبات فيما يخص عينة الدراسة.

4. عرض خصائص عينة الدراسة

من أجل عرض خصائص العينة تم حساب التكرارات و النسب المئوية للمتغيرات الديمغرافية و كانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (02) التالي:

الجدول رقم (02): خصائص عينة الدراسة

المتغير		التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	92	%46
	أنثى	108	%54
السن	أقل من 20 سنة	48	%24
	من 20 الى 29 سنة	89	%44.5
	من 30 الى 39 سنة	40	%20
	من 40 الى 49 سنة	13	%6.5

	أكبر من 50 سنة	10	%5
الدخل	من15000دج إلى دج25000	49	%24.5
	من26000دج إلى40000 دج	65	%32.5
	أكثر من 40000دج	86	%43
معدل استخدام الانترنت في الأسبوع	أقل من 5 ساعات	74	%37
	من 5 الى 10 ساعات	95	47.5%
	أكثر من 10 ساعات	31	%15.5

المصدر: نتائج برنامج spss

يبين الجدول أعلاه أن ما نسبته (46%) من عينة الدراسة من الذكور و (54%) من الإناث ومنه نلاحظ أن هناك تقارب بين النسبتين مما يعطي الدراسة نوعا من الدقة، أما فيما يخص السن فإن الفئة الغالبة هي من 20 إلى 29 سنة بنسبة (44.5%)، هذا ما يفسر بأن أغلبية المستجوبين من الشباب كون هذه الفئة تكون أكثر ميلا للمنتجات التي يقدمها المجمع، بالنسبة للدخل فنرى أنّ النسبة الأكبر كانت لذوي الدخل المرتفع (43%) ويمكن تفسير ذلك بكون معظم منتجات المؤسسة من الكماليات التي لا يتمكن ذوو الدخل المحدود من شراؤها، أما بالنسبة لمعدل استخدام الانترنت في الأسبوع فكان من 5 إلى 10 ساعات لأغلبية المستجوبين بنسبة (47.5%)، وهي فترة طويلة نسبيا وتدل على إمكانية تناقل الإفراد للكلمة المنطوقة الالكترونية.

5. عرض نتائج الدراسة:

من أجل معرفة اتجاه إجابات أفراد العينة على عبارات الاستبيان تم حساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لكل عبارة على حدى و هذا ما يوضحه الجداول من رقم (03) إلى رقم (07).

الجدول رقم (03) : اتجاه إجابات أفراد العينة على عبارات مصداقية الكلمة المنطوقة الالكترونية

عبارات المحور الأول	المقياس	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
أثق في مختلف مصادر المعلومات التابعة لمؤسسة بلاط عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	التكرار	40	15	145	2.53	808.	موافق
	النسبة	20.0	7.5	72.5			
أصدق آراء الأشخاص الذين يتكلمون لي عن مؤسسة بلاط عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	التكرار	33	16	151	2.59	758.	موافق
	النسبة	16.5	8.0	75.5			

أهتم بمدى امتلاك الأشخاص الذين يحدثوني عبر مواقع التواصل الاجتماعي عن مؤسسة بلاط للمعلومات الصحيحة .	التكرار	33	7	160	2.64	751.	موافق
	النسبة	16.5	3.5	80.0			
نتيجة المحور الأول	التكرار	106	38	456	2.62	367.	موافق
	النسبة	17.66	6.33	76			

المصدر: من إعداد الباحثَين بالاعتماد على برنامج الـSPSS

من الجدول أعلاه نرى أن العبارة الأولى متوسطها المرجح يساوي إلى 2.53 و هو يفوق 2.62 و هو أقل من 3 و بالتالي فإن اتجاه إجابات المستقصى منهم لهذا السؤال هو "موافق"، أي أنهم يثقون في مختلف مصادر المعلومات التابعة لمؤسسة بلاط عبر مواقع التواصل الاجتماعي، كما نرى أن كل العبارات الأخرى من نفس المحور لها نفس الاتجاه للعبارة "موافق"، ونفس الملاحظة لنتيجة هذا المحور اتجاهها أيضا نحو الموافقة لأن المتوسط المرجح لهذا المحور هو 2.62 وهو بين 2.34 و 3 ، بالتالي يكون الاتجاه نحو الموافقة.

كما أنّ الانحراف المعياري للعبارات يتراوح ما بين 0.751 و 0.808 مما يدل على أنّ هناك تجانس بين إجابات المستقصى منهم، وعليه فنتيجة تحليل عبارات المحور الأول تظهر أنّ الكلمة منطوقة الالكترونية لها مصداقية لدى متلقيها.

الجدول رقم (04) : اتجاه إجابات أفراد العينة على عبارات كثافة الكلمة المنطوقة الالكترونية

عبارات المحور الثاني	المقياس	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
أنضم إلى المجموعات الالكترونية التي يتم فيها تبادل خبرات المستهلكين حول المنتجات.	التكرار	49	14	137	2.44	.860	موافق
	النسبة	24.5	7.0	68.5			
أبحث عن المعلومات حول مؤسسة بلاط لدى عدد كبير من الأفراد الذين لديهم تجارب سابقة مع المؤسسة.	التكرار	39	7	154	2.58	798.	موافق
	النسبة	19.5	3.5	77.0			
تؤثر الأحاديث المتداولة بكثرة و بشكل كبير على وجهة نظري حول مؤسسة بلاط	التكرار	10	24	163	2.75	565.	موافق
	النسبة	6.5	12.0	81.5			
نتيجة المحور الثاني	التكرار	98	45	454	4.01	0.67	موافق
	النسبة	16.41	7.53	76.05			

المصدر: من إعداد الباحثَين بالاعتماد على برنامج الـSPSS

من الجدول أعلاه يتضح لنا أنه بصفة عامة هناك درجة موافقة على عبارات المحور الثاني و الذي يتمثل في كثافة الكلمة المنطوقة، وهذا ما يدل على أنّه كلما زاد تعرض المستهلكين للكلمة المنطوقة كلما كانت أكثر تأثيرا، فالتكرار له الأثر البليغ في آراء و وجهات نظر المستهلكين، كما نلاحظ من الجدول أنّ الإجابة على العبارة الأخيرة أكثر تباينا مقارنة بالإجابات الأخرى.

الجدول رقم (05) : اتجاه إجابات أفراد العينة على عبارات جودة الكلمة المنطوقة

عبارات المحور الثالث	المقياس	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
المعلومات التي يمنحني إياها الأفراد عبر مواقع التواصل الاجتماعي حول مؤسسة بلاط دقيقة و واضحة.	التكرار	50	0	150	2.5	.870	موافق
	النسبة	25.0	0	75.0			
تحققت من ما سمعت عن منتجات بلاط عند شرائي لها.	التكرار	28	4	168	2.7	.700	موافق
	النسبة	14.0	2.0	84.0			
مقارنة بمنتجات المؤسسات الأخرى تعتبر منتجات بلاط أكثر المنتجات التي يُتحدث عنها بالتفصيل عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	التكرار	39	0	161	2.61	.790	موافق
	النسبة	19.5	0	80.5			
نتيجة المحور الثالث	التكرار	117	4	479	3.59	.550	موافق
	النسبة	19.5	0.66	79.83			

المصدر: من إعداد الباحثَين بالاعتماد على برنامج الـSPSS

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي العام للمحور الخاص بمتغير جودة الكلمة المنطوقة الالكترونية قدر ب (3.59) من بين خمس نقاط، حيث وافق أفراد العينة الإحصائية بشكل عام على أنّ للتفاصيل و الدقة و الوضوح التي تحملها الكلمة المنطوقة الالكترونية دور في تعزيز تلك المعلومات،كما أن الإجابة على العبارة الثانية أكثر تباينا مقارنة بالإجابات الأخرى.

الجدول رقم (06) : اتجاه إجابات أفراد العينة على عبارات خبرة متلقي الكلمة المنطوقة

عبارات المحور الرابع	المقياس	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
لدي معلومات لا بأس بها حول مؤسسة بلاط.	**التكرار**	31	0	169	2.69	.730	موافق
	النسبة	15.5	0	84.5			
سبق و أن اقتنيت منتجات بلاط بناءا على توصية أحد الأصدقاء، الأقارب،...الخ.	**التكرار**	24	0	176	2.76	.650	موافق
	النسبة	12.0	0	88.0			
أعرف جيدا الأفراد الذين يوصونني بشراء منتجات بلاط و أثق فيهم.	**التكرار**	31	0	169	2.69	.730	موافق
	النسبة	15.5	0	84.5			
نتيجة المحور الرابع	التكرار	86	0	514	96.2	.573	موافق
	النسبة	14.33	0	85.66			

المصدر: من إعداد الباحثَين بالاعتماد على برنامج الـSPSS

بناءا على نتائج الجدول السابق يتضح أنه هناك موافقة من طرف جميع المستقصى منهم على أنّ خبرتهم السابقة حول المؤسسة لها دور في تلقي الكلمة المنطوقة، كما أن الإجابة على العبارة رقم اثنين أكثر تجانسا مقارنة بالإجابات الأخرى، وفي عمومها الإجابات متجانسة أيضا.

الجدول رقم (07) : اتجاه إجابات أفراد العينة على عبارات تحسين صورة العلامة التجارية

عبارات المحور الخامس	المقياس	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
أتحقق من مصداقية الأحاديث المتداولة حول مؤسسة بلاط قبل أن أتخذ موقف.	التكرار	40	15	145	2.53	.354	موافق
	النسبة	20.0	7.5	72.5			
تأثر الأحاديث الأكثر تداولا في تكوين الصورة الذهنية لمؤسسة بلاط لدي.	التكرار	33	16	151	2.59	658.	موافق
	النسبة	16.5	8.0	75.5			
يجب أن تتميز المعلومات التي اسمعها عن مؤسسة بلاط بالوضوح و الدقة حتى تأثر في.	التكرار	39	7	154	2.58	598.	موافق
	النسبة	19.5	3.5	77.0			
لدي خبرة بمنتجات مؤسسة بلاط تمكنني من التفرقة بين المعلومات الصحيحة و الخاطئة عنها.	التكرار	33	7	160	2.64	451.	موافق
	النسبة	16.5	3.5	80.0			
نتيجة المحور الخامس	التكرار	145	45	610	**2.63**	99.3	**موافق**
	النسبة	18.12	5.62	74.6			

المصدر: من إعداد الباحثَين بالاعتماد على برنامج الـSPSS

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنّ أبعاد الكلمة المنطوقة الالكترونية التي حددها (Yi-Wen & all 2013) **Fan** والمتمثلة في المصداقية الجودة، الكثافة، وخبرة متلقي الكلمة المنطوقة الالكترونية و ربطها بالمتغير التابع و هو تحسين صورة العلامة التجارية أخذت نسب موافقة من قبل المستقصى منهم، أما عن الانحراف المعياري فقيمه تظهر أنّ العبارة الأولى الأكثر تباينا.

6. اختبار فرضيات الدراسة:

للتأكد من صحة الفرضية الرئيسة من عدمها والتي مفادها أنّ (هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الكلمة المنطوقة الالكترونية وتحسين صورة العلامة التجارية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$)، لابد من اختبار الفرضيات الفرعية التالية وإثبات صحتها كما يأتي:

1. هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصداقية الكلمة المنطوقة الالكترونية و تحسين صورة العلامة التجارية لمجمع بلاط عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$)؛
2. هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين كثافة الكلمة المنطوقة الالكترونية و تحسين صورة العلامة التجارية لمجمع بلاط عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$)؛

3. هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الكلمة المنطوقة الالكترونية و تحسين صورة العلامة التجارية لمجمع بلاط عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛

4. هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين خبرة متلقي الكلمة المنطوقة الالكترونية و تحسين صورة العلامة التجارية لمجمع بلاط ($\alpha \leq 0.05$).

و قد تم استخدام معامل التحديد (**R.Square**) لاختبار الفرضيات و الجدول رقم (08) يوضح النتائج:

الجدول رقم (08): اختبارفرضيات الدراسة

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	القيمة الاحتمالية	نموذج العلاقة
مصداقية الكلمة المنطوقة الالكترونية (R)	تحسين صورة العلامة التجارية (S)	0.004	S=0.308R+4.435
كثافة الكلمة المنطوقة الالكترونية (F)	تحسين صورة العلامة التجارية (S)	0.001	S=0.127F+8.498
جودة الكلمة المنطوقة الالكترونية (I)	تحسين صورة العلامة التجارية (S)	0.002	S=0.007I+2.501
خبرة متلقي الكلمة المنطوقة الالكترونية (D)	تحسين صورة العلامة التجارية (S)	0.099	S=-0.187D+2.522
أبعاد الكلمة المنطوقة الالكترونية (Q)	تحسين صورة العلامة التجارية (S)	0.001	S=0.105Q+2.351

من خلال الجدول يتضح بأن هناك:

- علاقة طردية بين مصداقية الكلمة المنطوقة الالكترونية و تحسين صورة العلامة التجارية لها دلالة إحصائية و منه نقبل الفرضية الأولى إذن يوجد تأثير لمصداقية الكلمة المنطوقة الالكترونية و تحسين صورة العلامة التجارية لمجمع بلاط

- علاقة طردية بين كثافة الكلمة المنطوقة الالكترونية و تحسين صورة العلامة التجارية لها دلالة إحصائية و منه نقبل الفرضية الثانية إذن يوجد تأثير لكثافة الكلمة المنطوقة الالكترونية و تحسين صورة العلامة التجارية لمجمع بلاط.

- علاقة طردية بين جودة الكلمة المنطوقة الالكترونية و تحسين صورة العلامة التجارية لها دلالة إحصائية و منه نقبل الفرضية الثالثة إذن يوجد تأثير لجودة الكلمة المنطوقة الالكترونية و تحسين صورة العلامة التجارية لمجمع بلاط.

- علاقة عكسية بين خبرة متلقي الكلمة المنطوقة الالكترونية و تحسين صورة العلامة التجارية و ليس لها دلالة إحصائية و منه نرفض الفرضية الرابعة إذن لا يوجد تأثير لخبرة الكلمة المنطوقة الالكترونية و تحسين صورة العلامة التجارية لمجمع بلاط.

أنّ الكلمة المنطوقة الالكترونية لها أثر على تحسين صورة العلامة التجارية لمجمع بلاط.

خاتمة:

إنّ تأثير الكلمة المنطوقة ليس بحديث النشأة بل هو أمر تم إثباته منذ القدم، فالأفراد المحيطين بالمستهلك لهم الأثر البليغ في تكوين صورة ذهنية عن علامة محددة، إلا أنّ الاهتمام به يتزايد يوما بعد يوم خاصة مع ظهور الانترنت و بتحديد مواقع التواصل الاجتماعي، التي كان لها الدور الكبير في انتشار و توسيع نطاق الكلمة المنطوقة الالكترونية، فتحول الأثر من الأفراد المحيطين بالزبون إلى أفراد قد لا يعرفهم مطلقا، وهو ما أعطى للمؤسسات فرصة إدارتها من أجل تحسين صورتها الذهنية، وعليه ومن خلال دراستنا خلصنا إلى مجموعة من النتائج التي يمكن أن نذكر أهمها كالتالي:

- أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لأثر الكلمة المنطوقة الالكترونية على تحسين صورة العلامة التجارية إلى أنّ هناك أثر بين المتغيرين، هذا ما يدل على أنّ المستهلكين يعتمدون على الكلمة المنطوقة الالكترونية في تكوين صورتهم الذهنية حول المؤسسة، خاصة المتناقلة منها عبر مواقع التواصل الاجتماعي؛
- كما أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أنّ للأبعاد الثلاث الأولى للكلمة المنطوقة الالكترونية (المصداقية، الجودة، الكثافة) أثر في تحسين صورة العلامة التجارية، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة **(Yi-Wen Fan & all)** أما البعد الرابع و المتمثل في خبرة متلقي الكلمة المنطوقة فأظهرت النتائج أنّه ليس لها أثر على تحسين صورة العلامة التجارية، وهذا ما يتنافى مع نتائج دراسة **(Yi-Wen Fan & all)**، ويمكن تفسير هذا الاختلاف بكون عينة الدراسة، مكان و زمان تطبيقها مختلفين عن سابقتها.

و انطلاقا من نتائج الدراسة، يمكن تقديم بعض **التوصيات** في ما يلي:

- ضرورة الاهتمام بالكلمة المنطوقة الالكترونية كأحد عناصر المزيج الترويجي الالكتروني، باعتبارها من أنجع وسائل الاتصالات الشخصية التي أثبتت النتائج أهميتها البالغة في تكوين الصورة الذهنية للعلامة التجارية، وذلك راجع إلى ما تتمتع به من المصداقية، الثقة، المرونة وسرعة التفاعل والانتقال بين أوساط المستهلكين مقارنة بالوسائل الاتصال غير الشخصية
- الاهتمام بإدارة و تحفيز الكلمة المنطوقة الالكترونية، من خلال تأسيس مجموعات خاصة بالمؤسسة عبر مواقع التواصل الاجتماعي، لوجود شريحة كبيرة تستخدمها.
- تخصيص ميزانية مستقلة للكلمة المنطوقة وتصميم حملات خاصة بها سواء من خلال تقديم المكافآت للمستهلكين الموالين، أو منح أجور لأفراد يعملون على تكوين شبكات اجتماعية ونشر الكلمة المنطوقة ضمنها، كما يمكن تدريب العاملين بالمؤسسة على إدارة الكلمة المنطوقة الالكترونية.

قائمة المراجع:

1. نجوى سعودي، "الأثر المباشر لمقدمات الأحاديث المتداولة بين المستهلكين على نشاطها و طبيعتها"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، تخصص تسويق، جامعة المسيلة، غير منشورة ، 2010.
2. هاجر حمود، "الصورة الذهنية للعلامة التجارية و سلوك المستهلك"، جامعة الجلفة: مجلة آفاق للعلوم، العدد 07، 2017.

3. Robert EAST & Kathy HAMMOND & Wendy LOMAX, "Measuring The Impact Of Positive And Negative Word Of Mouth On Brand Purchase Probability", **International Journal Of Research Marketing**, Vol 25, 2008.

4. Isabelle goyette & all, "e-WOM Scale: Word-of-Mouth Measurement Scale for e-services context", **Canadian Journal of Administrative Sciences**, Vol 27, 2010.

5. Buttle, & all, "Word of Mouth: understanding and managing referral marketing", **Journal of Strategic Marketing,** Vol. 6, 1998.

6. Naylor & kleiser, "Negative Versus Positive Word-of-Mouth: An Exception To The Rule", **Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction, and Complaining Behavior**, Vol. 13, 2000.

7. Miriam Metzger, "Making Sense Of Credibility On The Web: Models For Evaluating Online Information And Recommendations For Future Research", **Journal Of The American Society For Information Science And Technology**, Vol 58, N°13, 2007.

8. Michel Ratie," l'image en marketing cadre théorique d'un concept multidimensionnel", France :centre de recherche en gestion de toulouse , 2002 .

9. P.Kotler, B.Dubois," Marketing Managment", (Paris: Public Union ,9 Eme Edition, 1997).

التّسامح : المصطلح، المبدأ في الإسلام و الديانات الأخرى

د. وريدة دالي خيلية/جامعة الجزائر3

ملخّص:

التسامح، من الكلمات الجميلة الراقية، تذكر في كل المنتديات المحلية والعالمية، ويدعى للتسامح في كل المنابر والمساجد ماضياً وحاضرا، وتقام له الملتقيات والبرامج، وتتناقل موضوعه وسائل الإعلام السمعية البصرية.

والتسامح هو رغبة كل إنسان في وقتنا الحالي، من أجل الارتقاء بقيمه الإنسانية التي تتراجع لتقترب من السلوكات البربرية في أعلى مستوياتها.

التسامح يحظى باهتمام كل المنظمات الدولية من خلال المواثيق والإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وتدعوا إلى تشجيع التبادل الثقافات بين الشعوب والتسامح بينها.

كما أن المنظمات الدولية تركز على التعصب أكثر من التسامح، وتعتبره سببا رئيسيا في نشوب الحروب، وسببا في الاضطهاد الديني وسببا في المواجهات الأيديولوجية العنيفة. التّسامح هو أحد المبادئ الإنسانية والدينية، كما يمثل فضيلة مدنية وضرورة سياسية وأخلاقية واجتماعية، خاصة في المجتمعات ذات التنوع السياسي، الديني، الطائفي القومي. ولا يعد وجود التسامح ضرورة لازمة للمجتمعات التي تعاني من نزاعات أو صراعات فحسب، بل أن وجوده ضرورة لازمة لكل المجتمعات حتى في أوقات السلم. فخلو المجتمع من التسامح، يعني معاناته من حالة دائمة من العنف والحروب الأهلية والخارجية، بما لا يدع هذا المجتمع وحضارته يستقران ويزدهران ويستمران لولا إتباعهما التسامح بأنواعه المختلفة، طالما أن تلك المجتمعات والحضارات، لا تخلو من التنوعات المختلفة، ولا تعيش في عالم من لون واحد ولا شكل واحد.

الكلمات المفتاحية : التسامح ، المصطلح، السلام.

مقدمة :

التّسامح هو أحد المبادئ الإنسانية والدينية، كما يمثل فضيلة مدنية وضرورة سياسية وأخلاقية واجتماعية، خاصة في المجتمعات ذات التنوع السياسي، الديني، الطائفي القومي. ولا يعد وجود التسامح ضرورة لازمة للمجتمعات التي تعاني من نزاعات أو صراعات فحسب، بل أن وجوده ضرورة لازمة لكل المجتمعات حتى في أوقات السلم. فخلو المجتمع من التسامح، يعني معاناته من حالة دائمة من العنف والحروب الأهلية والخارجية، بما لا يدع هذا المجتمع وحضارته يستقران ويزدهران ويستمران، لولا إتباعهما التسامح بأنواعه المختلفة، طالما أن تلك المجتمعات والحضارات، لا تخلو من التنوعات المختلفة، ولا تعيش في عالم من لون واحد ولا شكل واحد.

تبلور مفهوم التسامح ومضمونا وتطبيقا في عصرنا، بشكل أكثر وضوحا ونضجا في الفكر الإنساني الحديث والمعاصر.

إشكالية الدراسة: تطرح إشكالية الدراسة مدى الاختلاف والتو افق في تحديد التسامح كمصطلح وكمبدأ في الإسلام و في بعض الحضارات و الديانات.

ماهية التسامح:

المعنى اللغوي والاصطلاحي للتسامح:

المعنى الغربي للتسامح:

تشتق كلمة التسامح Tolérance في الانكليزية من الكلمتين اللاتينيتين Tolere أي يعاني ويقاسي، و Tolerantia وتعني لغوياً التساهل.[1]

وتستخدم Tolérance في اللغة الانكليزية بمعنى استعداد المرء لتحمل معتقدات وممارساتK وعادات تختلف عما يعتقد به، وتعني أيضا فعل التسامح نفسه، وتشير Tolérassions بدرجة أكبر إلى التسامح الديني، أي السماح بوجود الآراء الدينية وأشكال العبادة المتناقضة أو المختلفة مع المعتقد السائد.[2]و كلمةTolérableصفة تعني: محتمل أو ممكن احتماله.

ويشير قاموس أكسفورد إلى أن:[3]

1. Tolerance تعني الاستجابة أو الموافقة على الآراء أو السلوك الذي لا توافقه أو تحبه.
2. Tolerant تعني إمكانية قبول آراء وسلوك الأفراد غير المتوافقين معهم.
3. Tolerable تعني الموافقة وتحمل الأفكار والمعتقدات البغيضة أو غير المستحبة لنا المكروهة.
4. Tolerate تعني السماح للأفعال التي لا نوافقها، بالتعايش معها لكن لا نشجعها.
5. Toleration تعني السماح للآراء والأفعال غير المرغوبة بالحدوث والاستمرار.

---

[1] عصام عبد الله، المقومات الفلسفية للتسامح الثقافي، الإمارات العربية المتحدة، 2005، ص17.

[2] المصدر نفسه، ص17.

[3] المصدر نفسه، ص17.

ويرى "**بيتر.ب. نيكولسون**" أن اللغة الانكليزية تحوي على المفردة Toleration التي تستخدم فيها لوصف المبدأ المعلن القائل: بأن على المرء أن يكون متسامحاً وتعني في الاستعمال العادي فعل ممارسة التسامح بالضبط، أو الميل إلى أن يكون المرء متسامحاً وتستخدم كلمة Tolerance لوصف فعل التسامح أو ممارسته، ووجدت قبل أن توجد كلمة Toleration، وكل هذه المفردات مشتقة من الفعل Tolerateونعت Tolerant والفاعل Tolerato.[1]

فكلمة Tolerationمشتقة من الجذر اللاتيني tolérer الذي يعني التحمل أو المعاناة أو محاولة التعايش مع ما هو غير محبوب، أو غير مرغوب فيه، و نضطر على التعامل معه بإيجابية مجبرين على ذلك.

ويفرق "محمد أركون" بين مفردة إباحة التسامح Toleration التي تعني طبقاً لقاموس "ويبستر" إبداء تفهم أو تساهل إزاء معتقدات أو ممارسات، تختلف أو تتعارض مع معتقدات الذات أو ممارستها، والقبول بالحياد عن معايير معينة.

وتعني كلمة Tolérance السياسة التي تنتهجها حكومة ما، وتبيح بموجبها ممارسة معتقدات دينية، وعبادات غير معتمدة رسمي.

ويشير قاموس "ليتره" الفرنسي في القرن التاسع عشر إلى الأصل الفلسفي لهذه التعبير في تعارض آراء معينة مع آرائنا.[2]

وعلى الرغم من اختلاف المفردتين، من حيث أصلهما اللاتيني أو الانجليزي إلا إنهما تحملان نفس المعنى، أي (التحمل والتعايش) مع أشياء غير محببة لنا أو غير مقبولة ، وتحملنا نتيجة لذلك، شيئاً سلبياً لا نتوافق معه،[3]وأن تحملنا هذا وصبرنا على الآخرين من أجل التعايش معهم.[4]

وفي ضوء ما تقدم فإن كلمة التسامح، تعني في اللغات الغربية القبول والتساهل وتحمّل الآراء والأفكار والمعتقدات المختلفة عن آرائنا وأفكارنا ومعتقداتنا.

المعنى العربي للتسامح:

أما الجذر العربي لمعنى كلمة التسامح في اللغة العربية، فيحتوي على فكرة المرونة، وفكرة التساهل في خلاف من الخلافات، بل والتنازل لشخص من الأشخاص، عن رأي أو أحقية أو شيء كتعبير عن التهذيب، والأخلاقية الايجابية في التعامل معه.

ويقول قاموس "المورد" أن هذه الكلمة تعني:[5]

1- تشتق كلمة التسامح Toleranceفي الانجليزية من الكلمتين اللاتينيتين Tolere أي يعاني ويقاسي.

2- Tolerantia وتعني لغوياً التساهل.

---

[1] بيتر. ب. نيكولسون، التسامح: كمثال أخلاقي، ع ن: (مجموعة باحثين): التسامح بين شرق وغ رب، ط١، ترجمة: إبراهيم العريس، دار الساقي للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٩٢، ص٢٩.

[2] محمد أركون، في التسامح: مقارنة بين الأديان والعقل الحديث، مجلة: قضايا إسلامية معاصرة، العدد 37-28، مركز دراسات فلسفة الدين، بغداد، 2008، ص 56.

[3] سمير الخليل، التسامح في اللغات الغربية، عن: (مجموعة باحثين): التسامح بين شرق وغرب، مصدر سبق ذكره، ص6 – ص7.

[4] محمد مجتهد شبستري، إشكالية التسامح، عن: (مجموعة باحثين): التسامح وجذور اللاتسامح، مصدر سبق ذكره، ص81.

[5] منير البعلبكي، قاموس المورد، دار العلم للملايين، بيروت ،2005، ص 975.

وتستخدم Tolerance في اللغة الانجليزية بمعنى استعداد المرء لتحمل معتقدات وممارسات وعادات تختلف عما يعتقد به، وتعني أيضا فعل التسامح نفسه، وتشير Toleration بدرجة أكبر إلى التسامح الديني أي السماح بوجود الآراء الدينية وأشكال العبادة المتناقضة أو المختلفة مع المعتقد السائد.[1]

يختلف معنى التسامح في اللغة العربية عن معناه في اللغات الأجنبية، فقد جاء في قاموس لسان العرب أن السماح والسماحة: الجود، سمح سماحة وسموحة وسماحاً.[2]

والمسامحة: المساهلة، وتسامحوا: تساهلوا، وفي الحديث الشريف: يقول الله عز وجل: اسمحوا لعبدي كإسماحه إلى عبادي، والإسماح لغة في السماح بمعنى جاد وأعطى من كرم وسخاء.[3]

ثانيا. المعنى الاصطلاحي للتسامح:

رغم اختلاف الذي لمسناه بين المفهوم اللغوي للتسامح عربيا وغربياً، لكن أغلب الباحثين والكتاب العرب المعاصرين، لا يأخذون بمعاني التسامح ودلالاته اللغوية العربية مفضلين العمل بالرؤية الغربية التي تتجاوز المعنى اللغوي الأصلي للكلمة.

تطور مفهوم التسامح إلى أن أصبح يتضمن -اصطلاحياً- عنصرين أساسيين:

أ-الحق أيحق الفرد أو الجماعة في الاختلاف

ب-الواجب: واجب الفرد أو الجماعة في احترام حق الغير في الاختلاف

وقد جاء في قاموس **لتسدلر** 1745م أن: التسامح "ليس شيئاً آخر غير أن يحاول المرء التعامل مع الآخر بروح سلمية، وأن لا يمنع أحداً غيره من حقوقه الطبيعية، وأن يتولى المرء بكل لطف دحض الآراء الخاطئة التي تقال على منابر الوعظ، والتي يكتبها القائمون على هذه المنابر، وأن يجتهد المرء بكل تواضع، ويحتمل لتعليم غيره ما هو أفضل.[4]

وعرفت **الموسوعة البريطانية** التسامح بأنه: السماح بحرية العقل أو عدم الحكم على الآخرين[5]. ويكشف هذا التعريف عن إحدى السمات العامة للتسامح وهي الحرية ولكن ليس المطلقة التي تولد التعصب.

ويُعرف التسامح اصطلاحاً كذلك على أنه: "رؤية متفهمة أو متحررة فكرياً، حيال العقائد والممارسات المغايرة أو المضادة، لعقائد الشخص المتسامح وممارساته، ويأخذ مصطلح التسامح عند الصليبيين معانٍ عدة منها:

الأول: تحمل المرء بلا اعتراض، كل اعتداء على حقوقه الدقيقة، بالرغم من قدرته على دفعه.

الثاني: احترام حرية الإنسان في التعبير عن آرائه ولو كانت مضادة لأرائك.

---

[1] المصدر نفسه، ص17.

[2] شوقي أبو خليل، تسامح الإسلام وتعصب خصومه، ط3، منشورات كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس، 1428هـ، ص41.

[3] المصدر نفسه، ص42.

[4] ثائر عباس النصراوي، التسامح الديني في مدرسة النجف الأشرف، عن: (مجموعة باحثين): التسامح في الديانات السماوية ،بيت الحكمة، بغداد،2010 ص 116.

[5] حميد نفل النداوي، ثقافة التسامح وجدلية العلاقة بين ألانا والآخر، المجلة السياسية والدولية، العدد ٨، كلية العلوم السياسية، الجامعة المستنصرية ،2008، ص144.

الثالث: هو أن يحترم المرء آراء غيره، لاعتقاده إنها محاولة للتعبير عن جانب من جوانب الحقيقة
الرابع: التسامح هو قبول طرق تفكير الآخر، وطرق حياته مختلفة عما لديه هو من طرق تفكير وحياة.

لو تحققت هذه المعاني، لأصبح مبدأ التسامح مبدأً توافقياً، الغرض منه ليس الأخذ بالممنوعات ولكن الوصول إلى التوافقات.

كما يقدم " **اندريه لالاند**"[1] André Lalande عدة تعريفات لمفهوم التسامح منها:

أ- التسامح هو"استعداد عقلي أو قاعدة سلوكية قوامها ترك حرية التعبير عن الرأي لكل فرد حتى ولو كنا لا نشاطره الرأي".
ب- التسامح هو "احترام ودي لآراء الآخر، وذلك باعتبارها مساهمة في الحقيقة الشاملة ويأتي هذا المعنى، مع الاعتراف بأن أي طرف من أطراف التعامل(الفردي أو الجمعي) لا يمتلك الحقيقة المطلقة، وإنما يمكن أن يكون جزءاً منها، وهو مع الآخر يعد تكميلي أو يمتلك جزءاً آخر منها".

عموما، **التسامح هو الموقف الايجابيالمتفهم للعقائد والأفكار**، يسمح بتعايش الرؤى والاتجاهات المختلفة على أساس شرعية الآخر سياسيا ودينياً، وعليه **فالتسامح هو امتزاج بين الفكر والأخلاق، وتعبير عن موقف فكري من جهة، وموقف أخلاقي من جهة أخرى.**

أ-الموقف الأخلاقي: يحدد طريقة التعامل، مع المفاهيم والأفكار المغايرة على مستوى العمل.

ب-والموقف فكري: يحدد طريقة التعامل مع المفاهيم والأفكار المغايرة على مستوى النظر

عندما يصبح للتسامح كل القوة والفاعلية والتجلي، يتحول إلى موقف إنساني ثابت، والتزام أخلاقي راسخ، ومصدرا للاستلهام.

فالحكمة تتغلب على التعصب والتسامح هو حكمة

ولمنطق يتغلب على العنف والتسامح هو منطق

والشجاعة تتغلب على التهور والتسامح هو شجاعة

والحرية تتغلب على التكفيروالتسامح هو حرية.

بهذا الإدراك ينبغي أن نتعامل مع التسامح ومنه، أي من فكرة الترابط بين الفكر والسلوك كمنظومة تكاملية لمعنى التسامح، ليتبين ان التسامح هو" **استعداد نفسي وسلوك ناتج عن هذا الاستعداد، لتفهم آراء وموقف الآخرين المغايرين لنا في الاعتقاد والتصرف.**

من خلال البحث في مفهوم التسامح ومعانيه، توصلنا إلى ملاحظات مهمة ينبغي عرضها:
أولا: التساهل -في رأينا- لا يراد معنى التسامح، لأن التساهل يعني: أن تترك الآخر لشأنهم دون الاكتراث له، أو الاهتمام به، ألا يعني هذا تخليا وتملصا؟

---

[1] اندريه لالاند بالفرنسية (André Lalande: فيلسوف فرنسي (1876-1963) ولد في ديجون، ودرس في عدة مدارس ريفية، إلى أن انتقل إلى مدرسة أنري الرابع، فدار المعلمين العليا ما بين 1883 و 1888. نال شهادة في الفلسفة عام ١٨٨٨، وشهادة الدكتوراه في الآداب عام 1899. وفي سنة 1909 صار أستاذاً مساعداً في الفلسفة بالسوربون، وأستاذ كرسي عام ١٩١٨، ثم عمل أستاذاً بالجامعة المصرية. تخرج على يديه الفوج الأول من طلاب قسم الفلسفة. ألف "المعجم الفلسفي" المعروف بمعجم لالاند.

ثانياً:التحمل لا يتوافق مع التسامح أيضا، لأنه يقيم حدود بين الطرفين: الذات والآخر والتسامح تعامل على أساس أن الإنسان يجب أن يمارس علاقته بالآخر، من خلال عدم زعمه أنه يمتلك كل الحقيقة المطلقة، أو أن يتفرد بامتلاكها.

فالتحمل يرادف امتلاكية الحق بالنسبة للذات، والتعامل مع الآخر على انه لا يمتلكه، ولكنه يتحمله بالرغم من ذلك، أما مع التسامح فأمر مختلف، إذ انه يقوم على افتراض تعددية امتلاك الحقيقة أو عدم الجزم بامتلاكها بالنسبة لطرف على حساب الآخر

ثالثاً: هنالك تقاطع واشتراك بين التسامح والاعتراف بحقوق الآخرين، والاعتراف بهم أولا وما يفهم من معنى التسامح هو اللين في تقبل الآخر على جميع مستوياته الوجودية والفكرية والسلوكية، وأسوأ ما يمكن أن يتصور هو أن لا نتسامح في وجود الآخر = الإنسان، وذلك عادة ما يتم عبر الانتماء لدائرة دينية ضيقة الفهم، تتخذ من ترسانة التعصب درعاً لها، ومن التخلف منهجاً داعما لها، التي ترى نفسها هي من يستحق الوجود، ومن يحمل الفكر السليم **فالتسامح يبنى على فكرة (تقبل الاختلاف) و(التعددية)**

التسامح ليس منة أو هبة يتفضل بها أحد على غيره، أنه حق تنتزعه المجتمعات، حينما تنخرط بفعالية الاختلاف متعدد المستويات والمعاني، وعلى الأساس نفسه من الاختلاف والتنوع، فإننا كبشر لا نمتلك الحقيقة المطلقة، وإنما هي موزعة بين البشر، وتحتاج إلى إنصات وتواصل مستمر بينهم.

وتكمن فكرة التسامح في قبول اعتبار الآخر صاحب حق كامل في أن يكون مختلفاً و كل عملية تسامح تقود إلى الاعتراف بحق الآخر أن يعتقد، وان يقول، وان يفعل، ما يوازي أو يلائم هذا الاعتراف.

ويرى **"جون لوك"** أن عدم التسامح ورفض الآخر المختلف والمغاير، يؤدي الحروب والنزاعات. فـ" الاختلاف من طبيعة البشر، ومن مقتضيات العقل، ومن ضروراته الاجتماع. قال الله تعالى: "**وَلَوْ شَاء رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلاَ يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ**"(118 /سورة هود)، وقوله تعالى: "**وَلَوْ شَاء رَبُّكَ لآمَنَ مَن فِي الأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا أَفَأَنتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُواْ مُؤْمِنِينَ**"(99/ سورة يونس).

الاختلاف هو مشهد من مشاهد الحياة اليومية، لذلك نحتاج إلى التسامح، لكي لا يتحول الاختلاف إلى تباعد بين النفوس، وزرع الأحقاد، والنزاعات، لابد من التسامح حتى يصبح الاختلاف رحمة بين الناس، ويضفي على حياة الناس متعة العيش.

إذ إن إشاعة أجواء السلم والتسامح، والقبول بالآخر وجوداً ورأياً، هي السلاح الفعال في القضاء على ظاهرة العنف البشري. وعليه يجب الانتقال من فكرة الاختلاف الذي يقتضي العنف من خلال تفعيل مفهوم التسامح بشكل عملي إلى جعله مشروعا للتعارف والاعتراف الاختلاف ليس سبباً للجفاء والتباعد والتباين في وجهات النظر، لا يلغي الجوامع المشتركة بين بني الإنسان، وتعدد الاجتهادات ليس مدعاة للنبذ والنفي، وإنما كل هذا يؤسس للانخراط في مشروع التعارف والفهم المتبادل.

التّسامح مفهوم يعني العفو عند المقدرة، وعدم ردّ الإساءة بالإساءة، والترفّع عن الصّغائر والسُّموّ بالنّفس البشريّة إلى مرتبة أخلاقيّة عالية، والتّسامح كمفهوم أخلاقيّ اجتماعيّ دعا إليه كافّة الرّسل والأنبياء والمصلحين؛ لما له من دور وأهميّة كبرى في تحقيق وحدة، وتضامن، وتماسك المجتمعات، والقضاء على الخلافات والصّراعات بين الأفراد والجماعات، والتّسامح يعني احترام ثقافة وعقيدة وقيم الآخرين، وهو ركيزة أساسيّة لحقوق الإنسان، والديمقراطية والعدل، والحريات الإنسانيّة العامة.

المفهوم الاصطلاحي الحديث:

التسامح لا يعني اللامبالاة وعدم الاكتراث، الدالين على تجاهل الآخر وإهماله، واتخاذ موقف سلبي منه، بل يعني موقفا ذا طابع إيجابي[1]

اعتمد المؤتمر العام لمنظمة التربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) في دورته الثامنة والعشرون في باريس سنة 1995 تعريفاً شاملاً للتسامح، تضمنه الإعلان الذي أصدرته المنظمة ووضحته ضمن عدة مواد:

المادة الأولى:

- احترام وقبول التنوع والاختلاف عبر الانفتاح والمعرفة وحرية الفكر والضمير والمعتقدات، والتسامح ليس أخلاقيا فقط بل سياسي وقانوني، وهو فضيلة تسهم في إحلال ثقافة السلم محل ثقافة الحرب.
- التسامح لا يعني التساهل والتنازل، بل هو اتخاذ موقف ايجابي يُقر بحق الآخر في التمتع بحقوقه، وهو ممارسة يجب على الدول والجماعات والأفراد الأخذ به.
- التسامح مسؤولية تشكل عماد حقوق الإنسان والتعددية بما فيها التعددية الثقافية والديمقراطية وحكم القانون، وينطوي التسامح على نبذ الاستبداد والدوغماتية، ويثبت المعايير التي تنصب عليها الصكوك الدولية الخاصة بحقوق الإنسان.
- التسامح لا يعني قبول الظلم الاجتماعي أو تخلي الفرد عن معتقداته والتهاون بها، بل يعني تمسكه بمعتقداته وقبوله تمسك الآخرين بمعتقداتهم وهو إقرار بحق الفرد في العيش بسلام.

المادة الثانية: تحث على دور الدولة في نشر التسامح عبر الأخذ بالمواثيق والتشريعات الدولية، وتشريع القوانين الداخلية بموجب مبادئ العدل والمساواة، وعدم تهميش كافة الفئات المستضعفة.

المادة الثالثة: توضح الأبعاد الاجتماعية للتسامح والتي تؤكد على البحوث والدراسات العلمية ودور التعلم والصحافة والإعلام في نشر التسامح، وضرورته للعالم، بعد أن أصبح أكثر اندماجاً بفعل العولمة.

المادة الرابعة: أكدت على أهمية التعليم، وتشجيع المناهج الدراسية على تعليم حقوق الإنسان ومعرفة أسباب العنف والخوف من الآخر و اللاتسامح.

المادة الخامسة: نصت على الالتزام بالعمل عبر مجالات التربية والتعليم والثقافة والاتصال **المادة السادسة:** حددت يوم السادس عشر من تشرين الثاني من كل عام للاحتفال به كيوم عالمي للتسامح، واتخاذ الترتيبات اللازمة لنشره بكل اللغات.

ويحدد **محمد عابد الجابري** المعنى الاصطلاحي الحديث للتسامح، بأنه لا يعني أن يتخلى المرء عن قناعته، ولا أن يكف عن إظهارها والدفاع عنها والدعوة لها، بل يعني الامتناع عن استعمال أية وسيلة من وسائل العنف والتجريح، أي التسامح هو احترام الآراء وليس فرضها.[2]

أي أن التسامح يعني: احترام الحق في الاختلاف، والحق في التعبير الديمقراطي، والقدرة على تحمل الرأي الآخر، والصبر على أشياء لا يحبها الإنسان ولا يرغب فيها، و أبعد من ذلك قد يصبر على ما يعتبره مناقضة لمنظومته الفكرية والأخلاقية.

---

[1] ناجي البكوش وآخرون، دراسات في التسامح. المعهد العربي لحقوق الإنسان، تونس، 1999، ص12.

[2] محمد عابد الجابري، قضايا في الفكر المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1997، ص28.

أي أن نعيش نحن والآخرون في عالم واحد يضمنا رغم اختلافاتنا، ويتجلى ذلك في الاستعداد لتقبل وجهات النظر المختلفة، في السلوك والرأي رغم عدم موافقتنا عليها.

ويعرف **محمد أركون** التسامح بأنه: الاعتراف للفرد المواطن بحقه في أن يعبر داخل الفضاء المدني عن كل الأفكار السياسية والدينية الفلسفية التي يريدها ولا أحد يستطيع أن يعاقبه على آرائه إلا إذا حاول فرضها بالقوة والعنف على الآخرين[1]

ويعرف **ماجد الغرباوي** التسامح بأنه: موقف ايجابي متفهم من العقائد والأفكار، يسمح بتعايش الرؤى والاتجاهات المختلفة بعيداً عن الاحتراب والإقصاء على أساس شرعية الآخر المختلف سياسياً، دينياً،....وحرية التعبير عن آرائه وعقيدته[2]

وعليه فإن التسامح يعني قبول واحترام وتقدير التنوع الثري لثقافات عالمنا، وأنماطه التعبيرية المختلفة، وطرق تحقيق كينونتنا الإنسانية، فهو تناسق في الاختلاف، وهو ليس واجب أخلاقي فقط، بل وواجب سياسي وحقوقي أيضا، وهو فضيلة تعمل على إحلال ثقافة السلام محل ثقافة الحرب، وهو ليس مجرد إقرار، ولا مجرد تنازل أو

تجاوز، بل هو موقف فعال مدعوم بالاعتراف بالحقوق العالمية للإنسان، والحريات الأساسية للآخرين.[3]

لذلك لا يتحقق التسامح إلا باحترام حرية الآخر، وطرق تفكيره وسلوكه، وآرائه السياسية والدينية. لأن الفكر نفسه يتم التعبير عنه في الواقع، عبر ممارسات وسلوكيات تتعلق بإقرار حرية المعتقد للإنسان الفرد والآخرين، وتفعيل التباين في الرأي والثقافة والفكر والمعرفة

خلاصة القول، أن التسامح يعني:

1- الاعتراف بالآخر واحترام حقوقه ومصالحه.
2- تكريس مبدأ الحوار مع الآخر بدلا من العنف والإكراه.
3- تحرير الإنسان من دوافع الثأر والشر، ومنحه الحرية والقدرة على الإصلاح في الحاضر، والتطلع المتفائل إلى المستقبل.
4- تجسيد قيم المواطنة وتعزيز للهوية الوطنية.

أنواع التسامح:

يمكن تصنيف التسامح من حيث أنواعه إلى:

1-أنواع التسامح من حيث طبيعته:

ميز "جون لوك" بين نوعين من التسامح:

أ-تسامح شكلي (مظهري) : التسامح الشكلي، هو أن تترك المعتقدات والشعائر الدينية أو المذهبية الأخرى وشأنها، ونقيضه هو إرغام أصحاب تلك المعتقدات الأخرى (غير الدين أو المذهب الرسمي أو السائد) على الخضوع لهيئة دينية في الدولة أو

---

[1] محمد أركون، قضايا في نقد العقل الديني (كيف نفهم الإسلام اليوم)، ط٢، ترجمة وتعليق: هاشم صالح، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 2000، ص243.

[2] ماجد الغرباوي، التسامح ومنابع اللاتسامح (فرص التعايش بين الأديان والثقافات)، ط1، مؤسسة عارف للطباعة، بغداد. النجف، 2008، ص20.

[3] ياسين بن علي، مفهوم التسامح بين الإسلام والغرب، ط1، دار الدعوة الإسلامية للنشر، طرابلس، 2006، ص13.

الكنيسة. ويكون التسامح شكليا (مظهرياً) حين يعتقد رجال السلطة والسياسة، ويتصرفون على أساس امتلاكهم الحقيقة لوحدهم ، والآخرين أتباع باطل لكنهم يصبرون عليهم اضطرارا.[1]

ب-تسامح موضوعي (جوهري): أما التسامح الموضوعي، فلا يقتصر على مجرد ترك الأديان والمذاهب الأخرى، وعقائدها وشعائرها وشأنها، بل هو أساساً اعتراف ايجابي بأنها عقائد دينية أو مذهبية ممكنة لعبادة الله[2].

ويتحقق التسامح الموضوعي (الجوهري) بالاعتراف بحقوق الإنسان عن اقتناع، وإيمان حقيقيين، وتأكيد النصوص الدستورية أو ما هو بمستواها، على ايجابية الاختلاف في الأمور السياسية، الثقافية.. والاحترام الحقيقي وليس المؤقت المصلحي الذي يرتبط بمصلحة سياسية معينة ويزول بزوالها.[3]

ويقدم **"محمود حمدي زقزوق"** تصنيفا مماثلا لأنواع التسامح من حيث طبيعته لكنه يطلق عليها:

أ- **التسامح الايجابي:** التسامح الايجابي هو التسامح الذي لا يشعر صاحبه بأنه يتفضل به على أحد، وإنما هو حق لجميع الأشخاص دون استثناء بغض النظر عن أديانهم وأحوالهم ومعتقداتهم ومذاهبهم.[4]

ولا يقف التسامح الايجابي عند حد الكف عن إتيان ما فيه تشدد أو تضيق على الآخر أو انتهاك لحقوقه، بل ويزيد عليه إتيان سلوك فكري/قولي/عملي فيه إكرام للآخر واحترام حقوقه والتعاون معه أو العفو عنه والتنازل له وحب الخير له والدفاع عنه وعن حقوقه.[5]

ويمكن أن نستنتج من ذلك التسامح الشكلي السلبي هو تسامح اضطراري، أو إجباري، لأنه لا يتأسس على قناعة المتسامح إن التسامح وقبوله به إراديا واختياريا ولا عن قناعة حقيقية لذلك فإنه يعده من المندوبات ويقبل به اضطرارا لا اختيارا لأسباب تفرضها عليه البيئة المحيطة به، ومن ثم فإنه لا يتمسك به ويمكن أن يتخلى عنه حالما أمكنه ذلك، وأن التسامح الموضوعي الايجابي هو تسامح اختياري لأنه يتأسس على قناعة وقبول إراديين اختياريين وإيمان حقيقي من المتسامح بتسامحه ،ومن ثم تمسكه به ورفضه التخلي عنه.

ب- **التسامح السلبي:** يبدو أن التسامح السلبي، متطابقا مع التسامح الشكلي (المظهري) إذ لا ينشأ عن عقيدة حقيقية بل تمليه، أو تفرضه الظروف السياسية والاجتماعية التي توضح أن عدم التسامح سيؤدي إلى شرور كبيرة.

وبذلك يكون الكف عن فرض كل ما فيه تشدد أو تضييق على الآخر، أو انتهاك لحقوقه في أدنى مستوياته، وبمجرد اللامبالاة به والانعزال عنه أو الامتناع عن التفاعل معه إلا للضرورة القاهرة وفي أضيق الحدود، بتحمل الإنسان اضطراراً لما هو مختلف عما يرضاه

ويوافق عليه، مما ليس فيه مساس مباشر بشخصه، أو حرمانه من سلوك أو سمات أو ثقافة الآخر الذي يتفاعل معه.

---

[1] حسن السيد عز الدين ،بحر العلوم، المجتمع المدني في الفكر الإسلامي، ط١، مركز النجف للثقافة والبحوث ،2008، ص130.

[2] جون لوك، رسالة في التسامح، ترجمة وتعليق: عبد الرحمن بدوي، مركز دراسات فلسفة الدين، بغداد، 2006، ص8.

[3] المصدر نفسه، ص84.

[4] محمد أركون، قضايا في نقد العقل الديني (كيف نفهم الإسلام اليوم) مصدر سبق ذكره، ص201.

[5] مؤسسة المنصور الثقافية، في مفهوم التسامح أفكار أولية، www.ALmansur.com

ولا يقوم هذا التسامح على اقتناع وإيمان حقيقيين بمبدأ وقيمة التسامح مع الآخر، بل يقوم على الضعف والعجز عن اللاتسامح مع الآخر، أو الخوف من عاقبة أو تكلفة اللاتسامح معه.[1]

وينشأ مثل هذا التسامح السلبي، عن تصور يفيد بأن من يجري التسامح معهم، لا يستحقون بالفعل أن يُمنحوا تلك الحقوق الأساسية التي يلتزم المجتمع المدني بتقديمها لكل مواطنيه ويعني ذلك، أنهم لا يتمتعون بنفس الحقوق الممنوحة للأعضاء الآخرين في المجتمع.[2]

وبخلاف ذلك ، يبدو الثاني (التسامح الايجابي) متطابقا مع التسامح الموضوعي (الجوهري) إذ ينشأ عن عقيدة حقيقية، ويكون أكثر من مجرد قبول بالتعايش مع المعتقدات و الحضارات

الأخرى، بل واحترامها والتعاون معها أيضا بكل ما يترتب على ذلك من الحفاظ الناجح على حقوق الإنسان العامة وبخاصة الحرية الدينية.[3]

أنواع التسامح من حيث استمراريته:

يكون التسامح من حيث استمراريته على نوعين:

1-التسامح الدائم: أي استمرار الطرف المتسامح في تسامحها مع الآخر المختلف ولو تغيرت الظروف، ويتطابق هذا النوع مع التسامح الموضوعي الجوهري الايجابي الاختياري.

2-التسامح المؤقت: أي تخلى الطرف المتسامح عن تسامحه في ظروف معينة.

ويتطابق هذا النوع مع التسامح الشكلي المظهري السلبي الاضطراري.

وقد طرح "إراسم" في عام 1526م وللمرة الأولى، فكرة اعتماد تسامح مؤقت ولكن شرعي فقد اتسم منهجه بالتسامح وحرية الضمير، ولكن بشكل مؤقت من أجل السلام الأهلي والسلام العالمي، وردع الحركات الثورية، بالرغم من أن الفكرة قد وجدت تطبيقها العملي قبل ذلك.[4]

أنواع التسامح من حيث أبعاده:

يمكن أن يصنف التسامح من حيث نطاقه إلى نوعين أساسيين:

1-التسامح الداخلي: يتم تبنيه وتطبيقه داخليا في نطاق دولة واحدة أو مجتمع واحد.

2-التسامح الخارجي: يتم تبنيه وتطبيقه خارجيا في نطاق دول أو مجتمعات متعددة.

وغالبا ما يكون التسامح الخارجي انعكاسا للتسامح الداخلي وتجسيدا له على الصعيد الخارجي.

أنواع التسامح من حيث نطاقه:

يُمكن أن يصّنف التسامح من حيث نطاقه، أو درجة اتساعه وشموله، إلى نوعين أساسيين:

---

[1] في مفهوم التسامح أفكار أولية، مصدر سبق ذكره، ص1.

[2] ستيفن م. ديلو ، مصدر سبق ذكره ، ص56

[3] محمود حمدي زقزوق، مصدر سبق ذكره، ص198.

[4] جوزيف لوكلير، مصدر سبق ذكره،ص163.

1-التسامح العام: يتسع وتمتد حدوده ليشمل كل المكونات المجتمعية في مجتمع واحد أو دولة واحدة أو إقليم واحد، أو يشمل كل العالم ودوله ومجتمعاته.

2-التسامح الخاص: يضيق التسامح وتقتصر حدوده، مجتمع واحد أو دولة واحدة أو إقليم واحد أو يقتصر في المجتمع الواحد أو الدولة الواحدة، أو الإقليم الواحد أو العالم على جماعة أو طائفة أو قومية أو حزب أو مكون دون آخر.

ويتحقق التسامح في الدولة الواحدة ذات الطبيعة التعددية السياسية والاجتماعية والاقتصادية والدينية والعرقية، إذا استطاع المجتمع التعايش مع تعدديته إيجابياً وسلمياً، عبر تبنيه قيم الحوار الوطني الداخلي القائم على الاحترام المتبادل، والأنصاف والعدل، ونبذ التعصب والكراهية[1] وأن يشمل هذا الحوار، كل موضوع يقسم الفرد والمجتمع سواء كان سياسياً ثقافياً أو فكرياً ، لأن نجاح الحوار وفعاليته يكمنان في شموليته واستيعابه الحاجة العامة[2]

وكلما ساد الحوار والتسامح الداخلي، كلما أمكن أن يتحقق الحوار والتسامح العالمي لأنه يقوي النسيج الداخلي في كل بلد، وهو السبيل الاسمي والأرقى، لضبط الاختلاف

المذموم، وتفعيل قيم التعاون والتآلف والتكاتف، وبخلاف ذلك، فإن غلق باب الحوار يعني غياب المشاركة والتعددية والتسامح.[3]

وقد بات المجتمع العالمي اليوم يضع قيوداً على غياب التسامح على المستوى الوطني، بعد أن بات مدركاً لحقيقة أنه الأساس الذي يقوم عليه التسامح، ومن ثم التعايش الفعال على المستوى العالمي.[4]

حيث يعد تحقيق التسامح الداخلي والانفتاح على الثقافات المحلية، شرطا لتحقيق التسامح على المستوى العالمي وبين الثقافات الأخرى، وعلى العكس فإن الاعتقاد بامتلاك ثقافة معينة للحقيقة يؤدي بها إلى رفض الثقافات الأخرى والانغلاق عنها.[5]

أنواع التسامح من حيث موضوعه:

وتشمل المواضيع التي يتناولها التسامح:

1-التسامح الفكري:

يقصد بالتسامح الفكري احترام الآراء والأفكار المخالفة وفقاً لآداب الحوار وعدم التعصب، فالاجتهاد والإبداع حق لكل إنسان بغض النظر عن لونه، جنسه، دينه.[6]

---

[1] أشرف عبد الوهاب، مصدر سبق ذكره، ص20.

[2] عبد الستار الهيتي، الحوار (الذات مع الآخر)، ط١، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، 2004، ص109-112.

[3] عبد الله علي العليان، حوار الحضارات في القرن الحادي والعشرين..رؤية إسلامية للحوار، ط١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 2004، ص193.

[4] أشرف عبد الوهاب، مصدر سبق ذكره، ص20.

[5] عبد الستار الهيتي، الحوار (الذات مع الآخر)، ط1، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، 2004، ص109-112.

[6] هناء محمد حسن، مصدر سبق ذكره، ص96.

ونقيض التسامح الفكري هو اللاتسامح الفكري الذي يعني حجب وتحريم حق التفكير والاعتقاد والتعبير بفرض قيود وضوابط تمنع ممارسة هذا الحق، بل وتنزل عقوبات بالذين يتجرؤون على التفكير خارج ما هو سائد سواء أكان ذلك بقوانين مقّيدة أو عبر ممارسات قمعية.[1]

2-التسامح الثقافي:

يقصد بالتسامح الثقافي قبول واحترام القيم، والتقاليد والتوجهات الثقافية المختلفة، وعدم التمسك بالقيم والتقاليد والتوجهات الثقافية الخاصة، وتأييد كل رغبة في التجديد أو أي شكل أو نمط للتغيير.[2]

ويعبر التسامح الثقافي عن قبول واحترام الخصائص المختلفة لثقافات الأخرى في العالم ولأشكال التعبير المختلفة الخاصة بكل منها، أو لأساليبها المختلفة في الحياة.

إذ يعني التسامح التجانس مع الاختلاف، وهو يزداد مع المعرفة وانفتاح العقل على العالم وزيادة الاتصالات والتفاعلات مع الثقافات الأخرى، فضلا عن حرية التفكير والمعتقدات والممارسات، ومن ثم فإن التسامح يعبر عن اتجاه نشط ينشأ ويزداد بالاعتراف بالحقوق الإنسانية الكلية والحريات الأساسية للآخرين.[3]

ويكمن المنطلق الأساس للتسامح الثقافي في القدرة على احتواء التباين بروح نقدية، ورفض مختلف أشكال التعصب، لأن التباينات في المجتمع المتعدد ليست تباينات في الآراء بل تباينات ثقافية، والتباينات في الآراء متحركة بحيث إن معارض اليوم قد يكون حليف الغد في حين إن التباينات الثقافية لها حدود مرسومة تتميز بالصلابة والاستمرار والدوام دون أن تكون حتماً نزاعية.[4]

3-التسامح الاجتماعي:

يقصد بالتسامح اجتماعياً الاستعداد لتقبل وجهات النظر المختلفة، فيما يتعلق باختلافات السلوك والرأي، ولكن دون الموافقة عليها بالضرورة، ويرتبط التسامح الاجتماعي بسياسات الحرية في ميدان الرقابة الاجتماعية.[5] وهو اعتراف بالآخر على أساس إنساني بعيداً عن التفاضل العنصري لأن العنصرية والعرقية والعدوان تتنافى مع مبدأ التسامح.[6]

ويرجع تعرض المرأة لممارسات الإقصاء والتهميش، إلى مجموعة من القيود التي تفرضها الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تجذرت بسبب التخلف الثقافي الذي ينتمي لتلك الظروف ويعبر عنها، ويطمح التسامح هنا إلى انتشال المرأة من قيود العادات والتقاليد اللاشرعية واللاإنسانية خاصة في المجتمعات الذكورية التي تحكمها السلطة الأبوية.

---

[1] عبد الحسين شعبان، مصدر سبق ذكره، ص57.

[2] المصدر نفسه، ص60.

[3] المعجم العلمي للمعتقدات الدينية، ترجمة وتعريب: سعد الفيشاوي،الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2007، ص236.

[4] المعجم العلمي للمعتقدات الدينية، ترجمة وتعريب: سعد الفيشاوي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2007، ص236.

[5] ناهدة عبد الكريم، مصدر سبق ذكره، ص260.

[6] ماجد الغرباوي، مصدر سبق ذكره، ص250.

4-التسامح الديني:

يقصد بالتسامح الديني، قبول واحترام المعتقدات الدينية والمذهبية الأخرى المختلفة والمخالفة، والتسامح تجاه معتنقيها ، والاعتراف بحق المرء في تبني أية ديانة أو مذهب وتظهر ضرورة هذا النوع من التسامح، في الظروف التي تسيطر فيها حركة دينية معينة على المجتمع، وتضطهد أصحاب المعتقدات الدينية أو المذهبية الأخرى.[1]

وبذلك فإن التسامح الديني، هو التسامح بين الرؤى الدينية للأديان المختلفة، أو مع الرؤى المذهبية الأخرى داخل الدين الواحد، وأن يفهم الفرد أو يتفهم أو حتى أن يطبق وجهات نظر فرد آخر على نفسه، لكنه مطالب بأن لا يتدخل في الشعائر الدينية للآخر ويكفل التسامح الديني للجميع، حق ممارسة معتقداتهم الدينية والمذهبية.[2]

ويرى **جون رولز** أن التسامح الديني ليس فكرة سياسية، لكن التعبير عنها يمكن أن يتم من داخل عقيدة دينية أو غير دينية (سياسية).[3]

ووفقا لذلك، فإن جميع الاختلافات الدينية بين الشعوب هي إرادة الله، سواء أكان الاختلاف في العقائد الدينية بين الأفراد في نفس المجتمع، أو بينهم وبين أفراد المجتمعات الأخرى، وعليه فإن العقاب على الاعتقاد الخطأ، أمر مرجعه إلى الله وعلى المجتمعات ذات الأديان المختلفة ، أن تحترم بعضها البعض، فالإيمان بالدين أمر فطري في كل البشر كما يعتقد رولز.[4] ولكل الأديان والمذاهب من منظور التسامح الديني، حق ممارسة شعائرها وطقوسها أي التعايش بحرية ودون تعصب.

وإذ تحفظ ممارسة التسامح ثبات التوازن الاجتماعي داخل الجماعة، فإنها تعطي للدولة شرعيتها كدولة، أي كإدارة للشؤون العامة للجماعة/ بما في ذلك العلاقات بين الأديان والمذاهب الدينية.[5]

التسامح في بعض الحضارات والديانات:

يؤكد **كلود ليفي شتراوس، عدم وجود حضارة عالمية بالمعنى المطلق**، لأن مثل هذه الحضارة في الحقيقة، هي ائتلاف ثقافات ذات أبعاد عالمية، فكل ثقافة لها هويتها الأصلية[6]

والحضارات لا تتصادم أو تتصارع، ما دامت تسعى إلى منهاج سلمي آمن.

فالحوار هو طريق مناسب لكل حضارة فلا بد من أن تركز على الأسلوب الإنساني في المواجهة أي أسلوب الاعتراف بالآخر واحترامه.[7]

---

[1] المعجم العلمي للمعتقدات الدينية، ترجمة وتعريب: سعد الفيشاوي،الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2007، ص236.

[2] حسن عجيل حسن، أهمية التسامح والاحترام المتبادل في المجتمع في إشاعة ثقافة اللاعنف، عن: (مجموعة باحثين): ثقافة اللا عنف في التعامل مع الآخر، مصدر سبق ذكره، ص393.

[3] جون رولز، مصدر سبق ذكره، ص202.

[4] المصدر نفسه، ص124.

[5] برهان غليون، نظام الطائفية من الدولة إلى القبيلة، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1990، ص84.

[6] مايكل أنجلو، مصدر سبق ذكره، ص394.

[7] محمود عكام، الحوار الثقافي والحضاري في خدمة السّلام، ع ن: (مجموعة باحثين): الحوار الحضاري والثقافي أهدافه ومجالاته، مكة المكرمة، 2005، ص311.

ويسعى **حوار الحضارات** إلى إيجاد بيئة دولية سلمية ومستقرة، تقوم على أساس الاحترام المتبادل والمساواة بين الثقافات والحضارات المختلفة، وعدم ازدراء الآخر والحط من شأنه والاعتراف بوجود تباينات واختلافات بين الحضارات والثقافات بما يعكس حقيقة خصوصية ظروف نشأة وتطور كل حضارة.

ارتبطت مسألة التسامح بالقضية الدينية، وأول من كتب في هذا المجال **هو** الفيلسوف **"جون لوك"**، فقد ربط مقولة التسامح بالمسألة الدينية بوصفها الحل العقلاني الوحيد، لمشكلة الخلافات التي نشأت داخل الديانة المسيحية التي تمثل الدين الرئيسي في الثقافة الغربية.

والتسامح في الدين، هو احترام حرية التعبير، والانفتاح الفكري تجاه الذين يمارسون ديانات وعقائد دينية مختلفة عمّا نمارس.

وقد تعرض "**عبد الرحمن بدوي**" لفكرة التسامح الديني بالتفصيل في مقدمته لرسالة "جون لوك" في موضوع التسامح، إذ قدم عرضا وتحليلا لأهم الأفكار في التسامح الديني.

هنالك نوعان من الرؤى الدينية:

الرؤية الأولى: يرى أن الأديان متساوية، وإنها ممتلكة للحق على التساوي والمماثلة، فهؤلاء يؤكدون على التسامح لان كل دين من الأديان يمثل الحق.

الرؤية الثانية: تعتقد هذه الرؤية، بنسبية الدين أو النسبية الدينية، التي تعتقد بأن كل دين يكشف عن جزء أو جانب من الحق، يؤمن أصحابها بفكرة التكامل الديني، إذ أن الأديان كلها ضرورية من أجل تحصيل الحق بأكمله.[1]

إلا أن مسألة التسامح فيها قدر كبير من المحذور في حالة قربها أو بعدها عن الدين، فبمستوى ما للمتطرفين الدينيين من أثر في العنف و اللاتسامح، ورفض الآخر وعدم الاعتراف به

وعارض البعض من رجال الدين في العصر الوسيط وخاصة مع الفكر الكنسي المسيحي بالذات فكرة التسامح، فقد كان هنالك رجال دين كبار يحاربون التسامح الديني وأي تساهل معه، ليس فقط الأديان الأخرى، بل مع المذاهب الدينية المسيحية الأخرى، ومنهم من دعا إلى عدم التسامح مع البروتستانت(لأنهم يمثلون الإصلاح أو التغيير) لأنه يجد أن الكاثوليك هم الحقيقة المطلقة التي لا يساورها أو يجاورها باطل، وأنهم الوحيدون الذين يستحقون الاحترام، وعلى العكس.

ومما يستهجن على(لوك) هو استثناء الكاثوليك من التسامح في رسالته حول التسامح، لأنهم يدينون بالولاء للبابا وللملك فرنسا حينها، وكأنها جاءت بالضد من فكرة الاستهجان المقابلة للبروتستانت من الكاثوليك.

وهذه الفكرة(أي مسألة الوقوف بالضد من مبدأ التسامح) لم تقتصر على الفكر الكنسي، بل تجد كثيرا من الرموز الدينية الإسلامية هي الأخرى، لا ترى الحق إلا فيها ومنها ومعها، أما الباقي فهم في ضلال، لا بل يجب – عند البعض - قتلهم وإلغاءهم على مستوى الفكر والسلوك والوجود أيضا.

أولا: التسامح في الحضارة الهندية(البوذية).

ساد الحضارة الهندية، دستور عرفي سمح بتعايش الاختلافات، واجتماع التناقضات في فضاء حضاري تميزه وحدة روحه الثقافية-الحضارية.[2]

---

[1] عامر الوائلي، مصدر سبق ذكره، ص289.

[2] عبد الرضا الطعان وآخرون، موسوعة الفكر السياسي القديم، ج1، ط1، دار الجنان للطباعة والنشر،عمان، 2009– 2010، ص88.

وأفسح التسامح حيال الثقافات الأخرى ومدركاتها، المجال أمام تبلور روح الاحترام للاختلافات الفردية في مجالات الحياة المتنوعة، والاستعداد للقبول بتعايشها في فضاء ثقافي واحد/ مما انعكس في صورة فكر سياسي، غابت عنه روح التعصب، ونزعة اتهام الآخر بالعصيان وشق عصا الطاعة، وأنظمة سياسية كان للمجالس الاستشارية فيها دور في إدارة شؤون السلطة، والمجتمع وصنع قراراتها.[1]

وتميزت الفلسفة الهندية لاسيما البوذية منها بالتسامح والمحبة وعدم الأذية و اللاعنف والشفقة وعدم التعصب والانفتاح العالمي الإنساني الشامل،فالبوذية نظام وأسلوب حياة قائم على المحبة والتطهير والتسامح والمحبة وهي عقيدة حية وليست فلسفة أو دين بالمعنى الخاص للكلمة بل طريقة خاصة في العبادة فهي قوة للترفع عن الشكليات وما جمد في طقوس ميتة وحركات رتيبة تبعد عن الجوهر كلما سما الدين وتعمق إيمان المتدين وسلم سلوكه وأصبح اقرب إلى التصوف والروحانيات.[2]

ويتجلى تميز البوذية بالتسامح في تحذير بوذا من التعصب لأنهُ يُعمى عن الحق.

لذلك فقد عدّ التعصب أعدى أعداء الدين، فدعا أتباعه إلى المحبة الشاملة لسائر الخلق فهي أهم وأفضل الأعمال الحسنة لدى الجماعة البوذية.

وكان بوذا يدعو إلى السلام و الخير والوئام، والإعراض عن الاحتقار والتعصب وسوء النية وعدم الإساءة للآخر، ويوصي بالتسامح والحلم الصبر والعدل والعفو، ويرى بأن مقابلة الإساءة بالإساءة خطأ، فإصلاح الخاطئ هي بعدم العنف والإساءة بل بالصبر والحلم.[3]

وتنص الوصية البوذية الأولى على الرأفة بالكائنات الحية حتى الحيوانات منها، فمن حيث المبدأ، يجب أن ينسحب حب القريب حتى على الحيوانات أيضا، ونص المرسوم الثاني عشر الصادر عن (اتوكي) على احترام خصوصيات الآخرين، ومراعاة التنوع خاصة الديني، وأن على المرء أن لا يظهر محاسن دينه، لأن في ذلك ضررا بالديانات الأخرى بل أنه يفعل شرا فيها فهو أذى كبير.[4]

ونصت التعاليم البوذية، على تفادي عشرة عيوب منها تنقية القلب من الحقد والكره حتى نحو الأعداء، والتعامل بطيب مع الكائنات الحية.[5]

وكان من نصائح بوذا: "لا تدع كلمة الشر تخرج من بين شفتيك، ابق محبا للخير، ودوداً مليئ ا بالحب، لا تغمر الحقد بل أحِط من لا يحب الخير بالنوايا الطيبة وسعة الصدر النقية من غضب وكره...فكونوا رؤوفين...فالكره لن يقطع دابر الكره أو العنف...إن التسامح وقبول الآخر هما التنسك الأعظم...فالإنسان الرحيم القلب محبوب من الجميع".[6]

أما الغضب والتعنت والتعصب والكذب ومديح الذات واحتقار الآخر والغطرسة والنوايا الشريرة فهي التي تدنس الإنسان.

---

[1] المصدر نفسه، ص98.

[2] المصدر نفسه، ص180– 181، ص244.

[3] المصدر نفسه، ص168.

[4] أ. س. ميغوليفس كي، أسرار الآلهة والديانات، ط١ ، ترجمة: إحسان ميخائيل اسمق، دار علاء الدين للنشر والطباعة دمشق، 2009، ص183.

[5] المصدر نفسه، ص99.

[6] المصدر نفسه، ص194.

ويكمن وراء موقف البوذية هذا، احترامها للخلافات في المجالات المختلفة في الحياة وهي الخلافات التي تميز الثقافات البوذية، والبوذية متسامحة حيال كل الديانات، فعلى الرغم من اختلاف البوذيين فيما بينهم، إلا إنهم

يعترفون ببعضهم ، ويعترفون حتى بغير البوذيين، ولا ينظرون إليهم على أنهم أدنى منهم.[1]

وكان تسامح بوذا مع المرأة في البداية، بالنظر إليها نظرة شك بقدرتها ونواياها حتى تردد كثيراً في قبولها ضمن أتباعه وجماعته، لكنه قبلها فيما بعد بإلحاح من ابن عمه وأحد من الحواريين المفضلين لديه (انتدا)، ومن خالته ماهابراجاباتي.[2]

وتعامل مع الرقيق بشكل حسن، إذ يوصي قانون (مانو) بمعاملة العبد معاملة حسنة، ويعد الإساءة إليهم ظلماً من قبل السيد، فالعبد ضل سيده، وعلى السيد أن يصبر عليه ولو أصابه منه مكروه.

ثانيا: التسامح في الحضارة الصينية (الكونفوشيوسية):

تؤمن الفلسفة الصينية الكونفوشيوسية ومنذ القدم، بفكرة التجانس بين المختلفين، حيث ترى أن الأشياء المختلفة تكمل بعضها البعض، مما يخلق وضعا متجانساً، وهي لا تستبعد قدرة الآراء المختلفة على الوصول إلى الحقيقة، لأن من خصائص الفلسفة الصينية التأكيد على التكامل لا التناقض. حيث تنظر إلى الخلافات على أنها تكاملية وليست تناقضية، ومن ثم فإنها تشكل كُلاً واحداً.

وتعد فكرة الاعتدال والمحبة واحترام القيم، من صميم الفلسفة الكونفوشيوسية مما يساعدها على تحقيق التعايش السلمي بين الحضارات، وهي تدعو إلى أن تكون (الدنيا أسرة) أي الوحدة على أساس التعايش السلمي والاحترام المتبادل.

ويعتقد كونفوشيوس أن ما يجعل البشر إنسانيين على نحو فريد هو ألـ (جين) أي حب البشر وطيبة القلب، فالقدرة على الحب تشكل جوهر الإنسانية، وقد فهم أتباع كونفوشيوس أن العيش وفقا لجين يقتضي تطوير طيبة قلب المرء الإنسانية ويقظة الضمير.[3]

وكانت قاعدة كونفوشيوس الشهيرة: "**عامل الآخرين بما تحب أن يعاملوك به**" أو"الا تفعل بالآخرين ما لا تريد أن يفعلوه بك" وهي تنطوي على الدعوة للابتعاد عن الأنانية ومعاملة الآخرين بمعاملة متبادلة على أساس المحبة والاحترام.[4]

لذلك اعتقد **كونفوشيوس** أن الحكومة الصالحة هي التي تحقق السعادة للشعب، وهي الخير وليست المنفعة أو المصلحة، وأن معاملات الناس لا بد أن تسير على مبدأ تبادل المعاملات أو المعاملة بالمثل. فيجب أن يمتنع الفرد أن يفعل للآخرين ما لا يريد للآخرين أن يفعلوه به، ولا بد من تربية الناس تربية جيدة، وتثقيفهم على روح التضامن.

---

[1] جون كولر، الفكر الشرقي القديم، ترجمة: كامل يوسف حسين، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1990، ص309.

[2] جون كولر نفس المرجع.1990 ،ص 309.

[3] جون كولر مرجع سابق، ص334

[4] جون كولر مرجع سابق، ص226.

ثالثا- التسامح في الحضارة اليونانية:

يُعتقد أن الحضارة اليونانية لم تعرف التسامح في وجهته الدينية، فتعددية الآلهة لديهم لم تمنعهم من التعامل مع من ينكر وجودها بأقصى درجات اللاتسامح، بالحكم عليه الموت بشرب السم.[1] ولكن فولتير يعتقد، أن الإغريق كانوا يحترمون الديانات والاختلافات الأخرى وإن تعرضوا للانتقاد لإعدامهم **سقراط** بسبب آرائه، إلا أنه كان ضحية أعدائه من الشعراء والخطباء **السفسطائيين** وليس ضحية للتعصب، وقد ندم أهل أثينا على عملهم ذلك،حتى أن **ماليطس** المسئول الأول عن هذا الحكم، حُكم عليه بالموت بسبب تلك المظلمة وأن معبداً قد شُيد تمجيداً **لسقراط**.[2]

رابعا: التسامح في الحضارة الرومانية:

تبيّنُ دراسة الفكر السياسي الروماني، أنه مر بمرحلتين مختلفتين أثمرتا فكراً سياسياً مختلفاً ، وهاتان المرحلتان هما:

المرحلة الأولى: الفكر السياسي في مرحلة الجمهورية: شهدت هذه المرحلة ظهور أفكار سياسية متغايرة ونابعة من مؤثرات وتيارات معينة هي:

1- **تيار التعصب القومي الأعمى للجنس الروماني والانغلاق على الذات القومية** ومثل هذا التيار (كاتون) الذي قضى بترميم جميع المدارس الإغريقية الفلسفية التي كانت منتشرة في روما، وشدد في الوقت نفسه على احترام الشعوب الأخرى، وعدم التدخل في شؤونها، ومعاملتها جميعاً بالعدل، ما عدا قرطاجة التي كان يرى فيها خطراً كبيراً على الدولة الرومانية، لذلك دعا الرومان إلى معاملتها بقسوة وحذر.

2- **تيار الفكر الإنساني المنفتح على الشعوب كافة**، مثله القائد **سكيبيون** والمفكران الإغريقيين الأصل "**بانتيوس**" و "**بوليب**"، حيث عمل **سكيبيون** على تهدئة نزعة التعصب الروماني بدعوته إلى المساواة، ومعاملة الشعوب الأخرى بالطيبة والاحترام.

وأكدت كتابات **سكيبيون** على:

أ- لإنسان كائن بشري طبيعي دون تمييز عن الآخرين بسبب اللون، الجنس، والتأكيد على أخوة البشر.

ب- المبادئ الأخلاقية البسيطة كالمحبة والتآخي، والتخلص من شرور العصبية العنصرية المنافية للأخلاق الفاضلة والمساواة بين البشر.[3]

3- **التيار العملي**: ومثله **شيشرون** الذي عمل على التوفيق بين واقعية **بوليب** ومثالية **بانتيوس**، كان من أنصار المساواة بين الشعوب، ولا يرى من تضاد بين المصالح الخاصة والعامة، ولا يمكن أن تعمل إحداهما ضد الأخرى، إلا إذا دمرت نفسها، فالمجتمع لديه نوعان:

الأول: يجمع ويوحد الأشخاص الخيرين الذين تجمعهم الصداقة.

الثاني: الوطن الأكثر قدسية الذي يريده أن يكون وطنا عادلاً .

---

[1] عبد السلام الترمانيني، مصدر سبق ذكره، ص55.

[2] جون كولر، مصدر سابق ، ص369– 370.

[3] المصدر نفسه، ص326– 338

وتأثر **شيشرون** بفكرة القانون الطبيعي التي جاءت بها الرواقية، والتي تؤسس للقول بوحدة الجنس البشري، وتساوى جميع الأفراد بغض النظر عن جنسهم وعن دينهم.[1]

ورأى **شيشرون** أن القانون الطبيعي، هو القانون الذي يحقق المساواة للناس، ويجب على القوانين الوضعية أن تستخدمه عن الحديث عن أهمية المحبة، كرابط اجتماعي وسياسي في تفكير آباء الكنيسة.[2]

وأبدى **سنيكا** نوعاً من التسامح تجاه المساواة الروحية, لاعتقاده بالمساواة بين العبد والسيد فبالروح التي تمتزج فيها الطبيعة الإلهية والروح الإنسانية، وأن أهم ما يملكه الإنسان هو القدرة على التغلب على الخوف والموت ، وتميزه بالصبر والشفقة...لكنه اعتقد في الوقت نفسه، بوجود فروق طبيعية في المكانة الاجتماعية للأفراد، وهذا يدل على سعيه للتوفيق بين موقفه، وبين الممارسات السائدة في عصره.[3]

ويعني هذا أن تسامح **سنيكا** كان تسامحا جزئيا وليس شاملا، لإيمانه بالتمييز الاجتماعي بما يدفع باتجاه اللاتسامح الاجتماعي، وهو ما يعود إلى تأثره بواقع روما الذي عاشه فالفكر لا ينفصل عن الواقع بل يؤثر فيه ويتأثر به.

وإذا كانت الحضارة الرومانية قد بدأت بالتسامح على المستوى العملي، فإنها لم تنته به فقد صدر مرسوم التسامح مع المسيحيين (33-313 م) **أولاً**، ثم بين المسيحيين **ثانياً**، ويمكن تلمس التسامح عند الرومان في نصوص القانون الذي تميزوا به، وعرف بعدله.[4] ولكن بعض القوانين، عرف بقسوته في معاملة الأجانب أو العبيد، إلا أن الرومان كانوا يدعون إلى السلم العالمي، وتنظيم علاقتهم العالمية مع الشعوب الأخرى.

وكانت القوانين الداخلية الخاصة بالمواطنين، لا تميز بين الفقراء والأغنياء/ بل تحترمهم لكونهم مواطنين.

ولكن الواقع يشير إلى التمييز الطبقي في الحضارة الرومانية، التي لم تعترف للعمال بحقوق المواطنة، وحتى المساواة أمام القضاء. فطبقت عليهم قوانين خاصة.[5]

إلا أن **فولتير** يرى أن الحضارة الرومانية، عرفت التسامح إلى ابعد الحدود خاصة مع الديانات الأخرى (اليهود، المصريين القدماء..)، فكانوا يعدون التسامح البند الأكثر قدسية في القانون المنظم لشؤون الأمم.

وعرف الرومان بتسامحهم مع المسيحيين واليهود، قبل أن يتخذوا المسيحية ديانة رسمية لهم، بل أن اليهود هم اللذين تآمروا على القديس **بولس** وبأمر من يهودي صدوقي.

وحتى عندما قمع الرومان اليهود، سرعان ما عاد هؤلاء إلى مناصبهم العليا في الدولة.

لكن هذا التسامح، كان في عهد الجمهورية الرومانية القديمة، والإمبراطورية الرومانية الأولى، إذ انقلبت السياسة الرومانية فيما بعد إلى سياسة غير متسامحة سياسياً، ولكن ليس دينياً. فكان الرومان ينظرون إلى اليهود على إنهم مجرد طائفة، أما

---

[1] عمر الحي، مصدر سبق ذكره ص347.

[2] علي عبد المعطي محمد، مصدر سبق ذكره، ص113.

[3] المعجم العلمي للمعتقدات الدينية، مصدر سبق ذكره، ص572.

[4] علاء كاظم مس عود، مفهوم التسامح في الفلسفة الحديثة، رسالة ماجستير (غي ر منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2008، ص 22.

[5] عماد خليل إبراهيم، مصدر سبق ذكره، ص22.

المسيحيين فتعرضوا للاضطهاد لسبب سياسي وليس ديني، حيث كانت معتقداتهم تمنعهم من المشاركة في الاحتفال الشكلي البحت، لعبادة الإمبراطور، وهو ما نظر إليه الرومان كعصيان مدن.[1]

ولكن الإمبراطور "**كسميانوسغاليريوس**" أصدر في عام 371م مرسوم التسامح مع المسيحيين، والذي عرف باسم (**مرسوم نيقوميديا**).[2]

خامسا: التسامح في الدين الإسلامية :

الآخر في القرآن ليس مشروع حرب، بل هو مشروع تعارف وفكر، ودعوة وسلام وأخوّة وتعاون وحسن ظن ودعاء بالخير. وعليه فلا يجوز أن يفهم التسامح الذي جعل له الإسلام أساساً راسخا لتنظيم العلاقة بين المسلمين وغيرهم أو بينهم، على أنه نوع من الانفلات و اللامسؤولية، بل هو التسامح الذي لا يلغي الفوارق والاختلافات والخصوصيات.

إن الإسلام الذي جاء به رسول الإنسانية محمد صلى الله عليه وعلى اله وسلم وقدمه ذلك التقدم الملحوظ حمل بين طياته قوانين عدة مهمة عملت على نشره في شتى أرجاء العالم الأكبر.فمن أشهر هذه القوانين المهمة التي كان لها الدور الأكبر، والطائل في تقدم المسلمين في مختلف الميادين هو قانون: اللين واللاعنف والتسامح الذي أكدت عليه الآيات المباركة فضلاً عن الأحاديث الشريفة الواردة عن أهل البيت عليهم السلام.

ففي القرآن الكريم هناك أكثر من آية، تدعو إلى اللين والسلم ونبذ العنف والبطش

يقول سبحانه وتعالى: "**ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ**). ويقول: "**وَإِذَا خَاطَبَهُمْ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلاَمًا**".ويقول: (**وَلاَ تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلاَّ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ**" ويقول: "**خُذْ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنْ الْجَاهِلِينَ**".

أما التسامح من وجهة نظر السنة النبوية، فإنه يتشارك مع ما جاءت وحملته هذه اللفظة لغوياً فأن معنى التسامح هو التساهل والمساهلة في كل جوانب الحياة، لذلك جاء قول الرسول الأكرم محمد صلى الله عليه وعلى اله وسلم:" رحم الله امرئ سمحاً إذا باع وإذا اشترى وإذا اقتضى "إن سيرة الرسول محمد صلى الله عليه وعلى اله وسلم وأهل بيته عليهم كانوا أبرز تجلٍّ ومصداق لسلوك منهجية السلام والتسامح في الأمة؛ فالرسول الأكرم صلى الله عليه وعلى اله وسلم قائد الحركة السلمية اللاعنفية الأولى في تاريخ العالم.

إن ديننا الإسلامي هو دين التسامح والمحبة والسلام. وهو عقيدة قوية تضم جميع الفضائل الاجتماعية والمحاسن الإنسانية، والسلام مبدأ من المبادئ التي عمق الإسلام جذورها في نفوس المسلمين، وأصبحت جزءاً من كيانهم، وهو غاية الإسلام في الأرض.

الإسلام والسلام يجتمعان في توفير السكينة والطمأنينة، ولا غرابة في أن كلمة الإسلام تجمع نفس حروف السلم والسلام، وذلك يعكس تناسب المبدأ والمنهج والحكم والموضوع، وقد جعل الله السلام تحية المسلم، بحيث لا ينبغي أن يتكلم الإنسان المسلم مع آخر قبل أن يبدأ بكلمة السلام، حيث قال رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم "السلام قبل الكلام" وسبب ذلك أن السلام أمان، ولا كلام إلا بعد الأمان: وهو اسم من أسماء الله الحسنى.

---

[1] علاء كاظم سعود، مصدر سبق ذكره ،ص22.

[2] ولتر، مصدر سبق ذكره، ص74.

ومما لا شك فيه، أن الرسول صلى الله عليه وسلم، جاء سلاماً ورحمةً للبشرية ولإنقاذها وإخراجها من الظلمات الى النور، حتى يصل الناس جميعاً إلى أعلى مراتب الأخلاق الإنسانية في كل تعاملاتهم في الحياة.

ومن المعروف أن العالم بأسره وخاصة العرب قد شهد حروبا كثيرة في زمن نشأة الرسول وقبل بعثته، فكانت القبائل العربية تتقاتل فيما بينها أو مع القبائل الأخرى بسبب أو بدون سبب، وقد جاء الإسلام الحنيف ليخرج الناس من هذه الحياة السيئة والصعبة، وينقلهم إلى حيث الأمن والأمان والسكينة، وكان الرسول صلى الله عليه وسلم حريصا على إبعاد الناس تماما عن الحروب وعن كل ما يؤدي إليها، وكان صلى الله عليه وسلم أيضا يبحث دائما عن الطرق السلمية والهادئة للتعامل مع المخالفين له.

إقرار السلام لا يعني انتفاء الحرب تماماً، بل إن الحرب وضعت في الشريعة لإقرار السلام وحمايته من المعتدين عليه، وقد أمر الله سبحانه وتعالى المسلمين المؤمنين بأن يقاتلوا في سبيله، والله هو السلام، وأمرهم بأن يقاتلوا المعتدين وينصروا المعتدى عليهم الآمنين المسالمين.

إن السلام بمفهومه السلمي هو أمنية ورغبة أكيدة يتمناها كل إنسان يعيش على هذه الأرض، فالسلام يشمل أمور المسلمين في جميع مناحي الحياة ويشمل الأفراد والمجتمعات والشعوب والقبائل، فإن وجد السلام انتفت الحروب والضغائن بين الناس، وعمت الراحة والطمأنينة والحريّة والمحبة والمودة بين الشعوب.

وفي القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، عدة قواعد وأحكام ينبني عليها مفهوم السلام، مما يشكل للمسلمين قانوناً دولياً يسيرون عليه، وهذه القوانين والشروط الواجب توفرها حتى يتحقق السلام تظهر في المساواة بين الشعوب بعضها البعض، فالإسلام يُقرّر أنَّ الناسَ، بغض النظر عن اختلاف معتقداتهم وألوانهم وألسنتهم، ينتمون إلى أصلٍ واحدٍ، فهم إخوة في الإنسانية ومنه قول النبيّ صلى الله عليه وسلم: "كُلُّكم لآدمَ، وآدم من ترابٍ، لا فضلَ لعربيٍّ على أَعْجَمِيٍّ إلا بالتقوى"

كما أن الوفاء بالعهود، ومنع العدوان، وإيثار السلم على الحرب إلا للضرورة وإقامة العدل والإنصاف، ودفع الظلم، من القواعد الأساسية لتحقيق السلام بين الشعوب والمجتمعات، فلا يعتدي أحدٌ على حق أحدٍ، ولا يظلم أحدٌ أحدًا، فالإسلام يسعى دائما إلى استقرار الأمة الإسلامية، كما يسعى إلى استقرار علاقات المسلمين بالأمم الأخرى.

إن أثر الإسلام في تحقيق السلام العالمي يتجلى في تعزيز التعايش السلمي وإشاعة التراحم بين الناس ونبذ العنف والتطرف بكل صوره ومظاهره، وكذلك في نشر ثقافة الحوار الهادف بين أتباع الأديان والثقافات لمواجهة المشكلات وتحقيق السلام بين مكونات المجتمعات الإنسانية وتعزيز جهود المؤسسات الدينية والثقافية في ذلك.

إن للسلام العالمي شأناً عظيماً في الإسلام، فما كان أمراً شخصياً ولا هدفاً قومياً او وطنياً بل كان عالميا وشموليا، فالسلام هو الأصل الذي يجب أن يسود العلاقات بين الناس جميعاً فالمولى عز وجل، عندما خلق البشر لم يخلقهم ليتعادوا أو يتناحروا ويستعبد بعضهم بعضاً وإنما خلقهم ليتعارفوا ويتآلفوا ويعين بعضهم بعضا، فالإسلام يدعو الى استقرار المسلمين واستقرار غيرهم ممن يعيشون على هذه الأرض.

ويكشف لنا التاريخ أن جميع الحضارات كانت تواقة من أجل تحقيق السلام العالمي.

السلام ضرورة حضارية، طرحها الإسلام منذ قرون عديدة من الزمن، باعتباره ضرورة لكل مناحي الحياة البشرية، ابتداء من الفرد وانتهاءً بالعالم أجمع، فيه يتأسس ويتطور المجتمع.

وقد حان الوقت لنقف على عتبات المجتمع الدولي ونقود أجيالنا إلى لغة الحوار ونصرخ بصوت عال لا للحروب لا للإرهاب لا للقتل لا للدمار ولا للعنف.

قائمة المراجع:

1. محمد أركون، في التسامح: مقارنة بين الأديان والعقل الحديث، مجلة: قضايا إسلامية معاصرة، العدد 37-28، مركز دراسات فلسفة الدين، بغداد، 2008.
2. عصام عبد الله، المقومات الفلسفية للتسامح الثقافي، الإمارات العربية المتحدة، 2005.
3. محمد مجتهد شبستري، إشكالية التسامح، عن: (مجموعة باحثين): التسامح وجذور اللاتسامح.
4. بيتر. ب. نيكولسون، التسامح: كمثال أخلاقي، ع ن: (مجموعة باحثين): التسامح بين شرق وغ رب، ط١ ترجمة: إبراهيم العريس، دار الساقي للطباعة والنشر، بيروت، 1992.
5. سمير الخليل، التسامح في اللغات الغربية، عن: (مجموعة باحثين): التسامح بين شرق وغرب.
6. منير البعلبكي، قاموس المورد، دار العلم للملايين، بيروت ،2005.
7. حميد نفل النداوي، ثقافة التسامح وجدلية العلاقة بين ألانا والآخر، المجلة السياسية والدولية، العدد ٨، كلية العلوم السياسية، الجامعة المستنصرية ،2008.
8. محمد عابد الجابري، قضايا في الفكر المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت1997.
9. ناجي البكوش وآخرون، دراسات في التسامح. المعهد العربي لحقوق الإنسان، تونس،1999.
10. ثائر عباس النصراوي، التسامح الديني في مدرسة النجف الأشرف، عن: (مجموعة باحثين): التسامح في الديانات السماوية ،بيت الحكمة، بغداد،2010.
11. ثائر عباس النصراوي، التسامح الديني في مدرسة النجف الأشرف، عن: (مجموعة باحثين): التسامح في الديانات السماوية ،بيت الحكمة، بغداد،2010.
12. شوقي أبو خليل، تسامح الإسلام وتعصب خصومه، ط3، منشورات كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس، 1428هـ.
13. محمد أركون، في التسامح: مقارنة بين الأديان والعقل الحديث، مجلة: قضايا إسلامية معاصرة، العدد 37-28، مركز دراسات فلسفة الدين، بغداد، 2008.

الاتصال التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي:
دراسة ميدانية بمؤسسة الجرارات الفلاحية ETRAG بولاية قسنطينة

د. بوبنديرة عبد العزيز، جامعة عبد الحميد مهري، قسنطينة 2

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي لدى عمال مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة، وكذلك التعرف على نوع وأسلوب الاتصال السائد بالمؤسسة ووسائل الاتصال المستخدمة، بالإضافة إلى التعرف على مستوى الأداء الوظيفي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدراسة من 103عامل.

وبعد التحليل الإحصائي للبيانات توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي في مؤسسة الجرارات الفلاحية، وأن مستوى الأداء في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة مرتفع، وأن الاتصال الأفقي والاتصال النازل هما الأكثر استعمالا في المؤسسة، وأن أسلوب الاتصال المعتمد في مؤسسة الجرارات الفلاحية هو مزيج بين الاتصال الكتابي والاتصال الشفوي، كما تستخدم المؤسسة وسائل اتصال تقليدية (التقارير اللوحات الاشهارية) بينما يقل استخدام المؤسسة لوسائل الاتصال الحديثة .

الكلمات المفتاحية: الاتصال التنظيمي، الأداء الوظيفي.

مقدمة:

يعتبر الاتصال عملية حياتية ديناميكية تمس كل قطاعات المجتمع ، تتمثل في نقل واستقبال المعلومات والفهم من شخص إلى أخر، أو من جماعة إلى أخرى، وقد جلب التطور الكبير في وسائل الاتصال في نهاية القرن العشرين بداية القرن الحادي والعشرين مميزات عديدة غير مسبوقة، حيث ساهمت سهولة انسياب المواد الاتصالية والمعرفية في العالم في تضاؤل الحدود والحواجز، وأصبح العالم أشبه بقرية صغيرة مترابطة الأجزاء، كما أدى النمو المطرد والتنوع المتواصل لوسائل الإعلام الجديدة إلى المزيد من دقة الاتصالات بكافة أنواعها ، مما زاد من فعالية الرسائل الاتصالية واختصار الوقت والجهد والمال وأتاح الفرصة للاستفادة من مميزات الاتصالات بصفة عامة، والاتصالات في المنظمات بصفة خاصة أو ما يعرف بالاتصال التنظيمي داخل المنظمات.

إن أهمية الاتصالات التنظيمية تكمن في أثرها الفعال على الأداء الوظيفي في المنظمات سواء كانت إنتاجية أو خدماتية ، لأن فهم مضمون الرسالة يتوقف على عدة عوامل منها ظروف الموقف والغرض من الاتصال والاتجاه الفكري السائد في المنظمات والحالة النفسية لطرفي الاتصال، ومهارات الاتصال مما يتطلب مراعاة المدخل السلوكي عند إجراء أي اتصال للاستفادة من مميزات الاتصال الفعال في رفع مستوى الأداء، وتزداد أهمية الاتصالات التنظيمية في المنظمة نظرا للدور

الحيوي التي تقوم به المنظمات بصيغتها الاقتصادية أو الخدماتية في تحقيق الرفاهية وتوفير حاجيات المجتمع المتطورة والمتزايدة دوما، وهذا يتطلب رفع مستوى الأداء الوظيفي للفاعلين في هذه المنظمات لمواجهة كل تحديات هذا العصر الجديد والذي يتطلب السرعة والدقة والتخطيط الجيد في نقل وتفهم الأوامر والتعليمات من الإدارة العليا إلى العاملين لتسيير عمل المنظمة والتحكم به، فضلا عن الإحاطة بكل المشكلات وتطوراتها والمعوقات التي تحد من قدرة العاملين في أدائهم.

ونظرا لتعاظم دور الاتصالات الإدارية أو التنظيمية في العصر الحديث، وزيادة المشكلات العلائقية في المنظمات فقد ترتب على ذلك زيادة الحاجة لاتصالات تنظيمية فعالة في المنظمات تبعا لما تتيحه تقنيات الاتصال من مميزات تساهم بفعالية في رفع مستوى الأداء الوظيفي للعاملين.

1. الإشكالية:

يعتبر الاتصال عملية اجتماعية وضرورة من ضرورات استمرار الحياة الاجتماعية، تخدم في المحل الأول وظيفة التكامل الاجتماعي بين الأفراد والجماعات، والمؤسسة باعتبارها جماعة من الأفراد تجمعهم أهداف مشتركة، وتحكمهم قواعد ولوائح، تجعلهم يتبادلون المعلومات والبيانات والأفكار، ومن هنا لا يمكن تصور أي تنظيم دون الاتصالات التي تتم بداخله، وقد أصبحت العملية الاتصالية من أهم المواضيع التي يهتم بها الباحثون عند دراسة السلوك الإنساني في التنظيمات، كما تُعدَ العملية الاتصالية أيضا من أبرز المسائل التي تشغل المؤسسات الحديثة.

فالاتصال كما يعرف هو عملية تفاعل بين طرفين من خلال رسالة معينة قد تكون فكرة خبرة، مهارة أو أي مضمون اتصالي آخر، عبر قنوات اتصالية ينبغي أن تتناسب مع مضمون الرسالة بصورة توضح تفاعلا مشتركا بينهما، وبالتالي فالاتصال في المنظمات يكون بين المرؤوسين والرؤساء والعملاء واتصال بين الزملاء أنفسهم، فالاتصال عملية رئيسية وضرورية وحيوية في بناء علاقات إنسانية وظيفية جيدة داخل التنظيم، فهي تحافظ على تدفق وانسياب المعلومات فترتفع بالتالي كفاءة العمال، فالاتصال الفعال هو ضمان حياة أي تنظيم وفعاليته.

إن عملية الاتصال تُعبَر عن إحدى المهارات الأساسية التي ينبغي على الإدارة الاهتمام بها من أجل التكامل والتنسيق بين مختلف جهود العاملين، مما يؤدي إلى ارتفاع معنوياتهم وبالتالي تحسين أدائهم، وبالتالي تحقيق الأهداف المنشودة، حيث يعتبر الأداء المحور الأساسي الذي تنصب حوله جهود المدراء كافة كونه يشكل بامتياز أهم أهداف المؤسسة، إذ أن معظم المؤسسات تتوقع أن تؤدي مواردها البشرية الوظائف التي أُسندت إليها بفعالية، وبالتالي تقييم أدائهم لكي تظهر مكامن قوى وضعف الأفراد، فالأداء العالي الجيد الذي هو نتاج جهد سواء كان عضلي أو فكري قام ببذله فرد أو مجموعة لانجاز معين للوصول أو تحقيق أهداف مسطرة سلفا، مبني على استغلال الموارد المتاحة أو مدخلات المؤسسة بأقل تكلفة وإنتاجية عالية مع الحفاظ على صحة وراحة العامل، هذا ما يعطي للمؤسسة مكانتها في السوق بطبيعتها الاقتصادية أو الخدماتية ويضمن لها البقاء والاستمرار والتميز ضمن الشركات الناجحة.

إذن فمحاولة معرفة العلاقة القائمة بين الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي عند العمال التنفيذيين محور دراستنا هذه التي نقف فيها على واقع الاتصالات التنظيمية في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة، وتحديد مدى علاقتها بأداء العمال في هذه المؤسسة.

ومن هنا تكمن مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

هل توجد علاقة بين الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي لدى العمال التنفيذيين في مؤسسة الجرارات الفلاحية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

-ما نوع الاتصال السائد في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة؟

- ما هو أسلوب الاتصال السائد في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة؟

- ما هي وسائل الاتصال المستخدمة في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة؟

- ما مستوى الأداء في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة؟

2. فرضيات الدراسة

1-2 الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباطية بين الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة.

2-2 الفرضيات الجزئية

- توجد علاقة ارتباطية بين نوع الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة.
- توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة.
- توجد علاقة ارتباطية بين وسائل الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة.

3. أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو موضوع الاتصال التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي، لما لهما من دور في العمليات الإدارية والتنظيمية وعلاقة ذلك بالفعالية التنظيمية، وهذا من خلال الدور الذي يلعبه الاتصال التنظيمي ضمن العملية التنظيمية لأي منظمة إنتاجية أو خدماتية كانت في تلبية الحاجات النفسية والاجتماعية للعمال والتي تمدَهم بالشعور بالتعاون والانتماء والتماسك، مما يؤدي إلى زيادة رضاهم عن العمل وبالتالي ارتفاع معنوياتهم، وهو ما ينعكس إيجابا على مستوى أدائهم الوظيفي وإنتاجيتهم وبالتالي تحقيق الأهداف المسطرة الفردية منها والجماعية للمنظمة.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة في محاولة إلقاء الضوء على العلاقة بين الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي، وبالتالي إعطاء صورة واضحة للمسؤولين عن إدارة الموارد البشرية عن واقع وأهمية الاتصال التنظيمي داخل المؤسسة، وتأثيره على الأداء الوظيفي للعمال.

4. أهداف الدراسة

- الكشف عن العلاقة بين الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي لدى العمال التنفيذيين في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة.
- التعرف على نوع الاتصال التنظيمي السائد في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة.
- التعرف على طبيعة الاتصال التنظيمي السائد في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة.
- التعرف على وسائل الاتصال التنظيمي المعتمدة في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة.
- التعرف على مستوى الأداء في مؤسسة في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة.

5 ـ مصطلحات الدراسة

✓ **1.5 الاتصال:** يعرف **أحمد ماهر** الاتصال بأنه عملية مستمرة تتضمن قيام أحد الأطراف بتحويل أفكار ومعلومات معينة إلى رسالة شفوية أو مكتوبة، تنقل من خلال وسيلة اتصال إلى الطرف الآخر[1]

ويعرفه **أندروي سيزلاقي، مارك والاس** بأنه "العملية التي يتم بموجبها نقل وتبادل المعلومات"[2].

ويمكن تعريفه إجرائيا أنه عملية تبادل المعلومات وإرسال المعاني والأفكار بين شخصين أو أكثر وذلك بهدف إيصال المعلومات الجديدة للآخرين أو التأثير في سلوكهم سواء كانوا أفرادا أو جماعات، أو تغيير هذا السلوك وتوجيهه وجهة معينة من أجل تماسك العلاقات الاجتماعية والإنسانية بين الأفراد وتعزيزها لتحقيق أهداف اجتماعية أو إنسانية.

✓ **الاتصال التنظيمي:** هو العملية التي يتم عن ريقها إيصال معلومات مختلفة بين الأعضاء في جماعات العمل للحفاظ على الوضع الحالي للمنظمة أو إحداث تغيرات، وبعبارة أخرى لا بد من هدف للعملية الاتصالية وإلا اعتبرت ضوضاء لا فائدة منها"[3]

.

ويعرفه الباحث إجرائيا أنه عملية إدارية واجتماعية ونفسية داخل المنظمة، تساهم في نقل وتحويل الآراء والأفكار عبر القنوات الرسمية مستهدفة خلق التماسك بين وحدات ومكونات البناء التنظيمي للمنظمة وتحقيق أهدافها.

✓ **نوع الاتصال:** ويقصد به في هذه الدراسة اتجاه الاتصال، وقد تم تصنيفها إلى ثلاثة جهات: اتصال صاعد، اتصال نازل، اتصال أفقي.

✓ **أسلوب الاتصال:** ويقصد به في هذه الدراسة الكيفية التي يتم بها الاتصال، وقسّمه الباحث إلى قسمين: اتصال كتابي، اتصال شفهي.

✓ **الأداء الوظيفي:**

✓ الأداء هو الأثر الصافي لجهود الفرد التي تبدأ بالقدرات وإدراك الدور والمهام والذي،بالتالي يشير إلى درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد "[4]

يرى عاطف محمد عبيد: "أنه مدى مساهمة العاملين في انجاز الأعمال التي توكل إليهم ومدى سلوكهم وتصرفاتهم أثناء العمل وعلى مقدار التحسن الذي يطرأ على أسلوبهم أثناء أداء عملهم " [5]

ويعرفه الباحث إجرائيا أنه ذلك النشاط أو المهارة أو الجهد المبذول من طرف الفرد سواء كان هذا الجهد عضليا أو فكريا من اجل إتمام مهام الوظيفة الموكلة له، حيث يحدث هذا السلوك تغييرا بكفاءة وفعالية يحقق من خلاله الأهداف المسطرة من قبل المنظمة.

---

[1] أحمد ماهر :السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات، الدار الجامعية، الإسكندرية، 1997، ط6، ص 24.

[2] سيزلاقي وولاس: السلوك التنظيمي والأداء، ترجمة جعفر أبو القاسم، معهد الإدارة العامة، السعودية، 1991، ص 632.

[3] مارس هنا، أثر الاتصال التنظيمي الرسمي على دافعية الإنجاز لدى العمال من خلال آراء إطارات ومنفذي المؤسسة، 2008، ص 44

[4] محمد سعيد أنور سلطان، السلوك التنظيمي، الدار الجامعية الجديدة ، الاسكندرية، 2003، ص 219.

[5] عاطف محمد عبيد، إدارة الأفراد من الناحية التطبيقية ، القاهرة، دار النهضة العربية، 1964، ص 13.

6.الجانب التطبيقي

1.6 المنهج المستخدم: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والذي يهتم بدراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفا دقيقا، والتعبير عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا.

كما يهدف أيضا إلى دراسة العلاقات القائمة بين الظواهر المختلفة، إن المهمة الجوهرية للبحث الوصفي هي أن يحقق الباحث فهما أفضل للظاهرة موضوع البحث حتى يتمكن من تحقيق تقدم كبير في حل المشكلة [1]

2.6 مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة في جميع عمال مؤسسة الجرارات الفلاحية ETRAG بقسنطينة ، والبالغ عددهم 1321عامل.

3.6 عينة الدراسة: قام الباحث باختيار عينة عشوائية بسيطة بنسبة 10 % من المجتمع الأصلي أي 103 عامل.

4.6 أدوات جمع البيانات

اعتمدت الدراسة على الاستبيان كأداة أساسية في الدراسة، باعتباره الوسيلة الأنسب والأكثر شيوعا في الحصول على المعلومات من أجل الإجابة على الأسئلة المطروحة، وتحليل البيانات في ضوء فرضيات الدراسة، حيث قام الباحث بتصميم استمارة تكونت من **ثلاثة** أقسام:

القسم الأول: يتعلق بالخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة.

القسم الثاني: يتعلق بالاتصال التنظيمي، وضم 26 بند، تم تقسيمه إلى ثلاثة محاور:

المحور الأول: نوع الاتصال، وعدد بنوده تسعة، من 1 إلى 9.

المحور الأول: أسلوب الاتصال، وعدد بنوده تسعة من 10 إلى 18.

المحور الأول: وسائل الاتصال، وعدد بنوده ثمانية من 19 إلى 26.

القسم الثالث: يتعلق بالأداء التنظيمي، وضم 18 بندا خصص لقياس مستوى الأداء التنظيمي داخل مؤسسة الجرارات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

5.6عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1.2 عرض النتائج

1.1.2 عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما نوع الاتصال السائد في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة؟

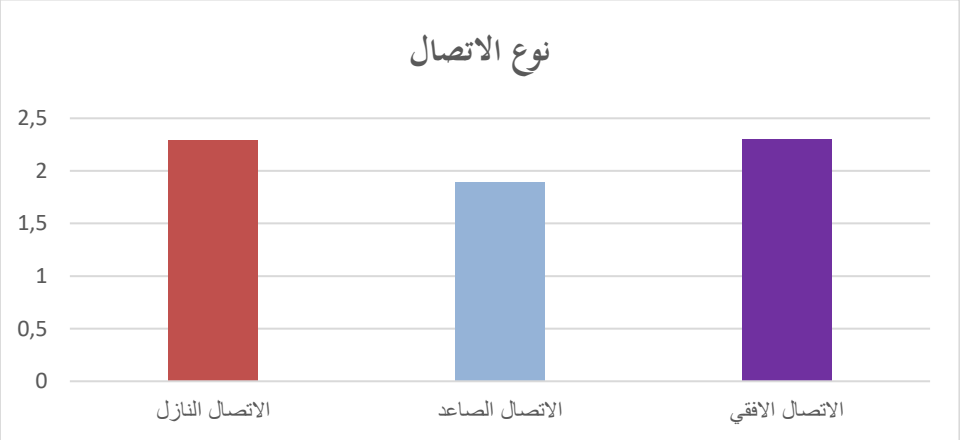
للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لنوع الاتصال والجدول التالي يوضح ذلك :

[1] إخلاص محمد عبد الحفيظ، مصطفى حسين باهي، طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، مركز الكتاب للنشر، ط2، مصر، ص 83

- جدول رقم (01): نوع الاتصال السائد في مؤسسة في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	الاتصال النازل	2.29	0.42	2
2	الاتصال الصاعد	1.89	0.55	3
3	الاتصال الأفقي	2.30	0.47	1

يتضح من خلال الجدول رقم (01) أن **الاتصال الأفقي والاتصال النازل** هما الأكثر استعمالا في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة، حيث بينت النتائج تقاربا بين هذين النوعين من الاتصال، وجاء الاتصال الأفقي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.30) وبانحراف معياري قدره (0.47)، يليه الاتصال النازل بمتوسط حسابي(2.29) وانحراف معياري (0.42) وجاء الاتصال الصاعد في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(1.89)وانحراف معياري (0.55) والشكل رقم (01) يوضح ذلك:



-شكل رقم (01): نوع الاتصال السائد في مؤسسة في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة.

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتبين أن مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة تعتمد الاتصال **النازل** بصفة رسمية في المؤسسة، وذلك للدور الذي يلعبه الاتصال النازل في إيصال المعلومات والتعليمات من المسؤولين والمشرفين إلى العمال التنفيذيين، بحيث تنساب السلطة من أعلى إلى أسفل، أي من المستويات الإدارية العليا إلى مستويات التنفيذ عبر مختلف المستويات الفاصلة بينهما، ويتم ذلك في شكل أوامر وتعليمات وتوجيهات وقرارات، وذلك من أجل تقديم المعلومات اللازمة عن المهمات وتوفير المعلومات عن التطبيقات والإجراءات التنظيمية المتبعة داخل المؤسسة وأيضا إمداد المرؤوسين بالتغذية الرجعية عن آدائهم.

وكذلك الحال بالنسبة للاتصال الأفقي الذي يستخدم بدرجة كبيرة داخل مؤسسة الجرارات الفلاحية، والذي يتم بين الأفراد الذين يكونون في نفس المستوى الإداري مثلما يحدث بين الإطارات أو بين المشرفين أو بين العاملين كل على حدا، والذي يتم بصفة رسمية من أجل زيادة درجة التنسيق بين مختلف المصالح والدوائر الإدارية والإنتاجية ، كما يمكن أن يتم هذا النوع من الاتصال بصفة غير رسمية خاصة بين العمال التنفيذيين من أجل التشاور والتنسيق فيما بينهم في أداء الأعمال والمهمات

المنوطة بهم بالإضافة إلى إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لديهم، وهذا نظرا لقلة وضعف اعتماد الاتصال الصاعد في مؤسسة الجرارات الفلاحية بقسنطينة الذي يتبين من استحابات أفراد عينة البحث، وهذا بالرغم مما لهذا النوع من الاتصال من أهمية بالغة في إيصال مشاكل العمال وانشغالاتهم واقتراحاتهم للإدارة والمسؤولين، مما يتيح للعاملين فرصة توضيح أفكارهم وطرح مشاكلهم للقيادات العليا قصد اتخاذ القرارات المناسبة ، وبالتالي تحقيق أهداف الإدارة وأهداف العمال معا في نفس الوقت.

وعليه فإن ضعف استخدام هذا النوع من الاتصال يؤدي بالعمال إلى اللجوء إلى الاتصال الغير الرسمي والمتمثل في الأفقي من أجل إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لديهم، وكذا تبادل الآراء والانشغالات ومختلف المشاكل المتعلقة بالعمل ،وهذا ما يمكن أن يفسر التواجد الكبير للاتصال الأفقي داخل مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة.

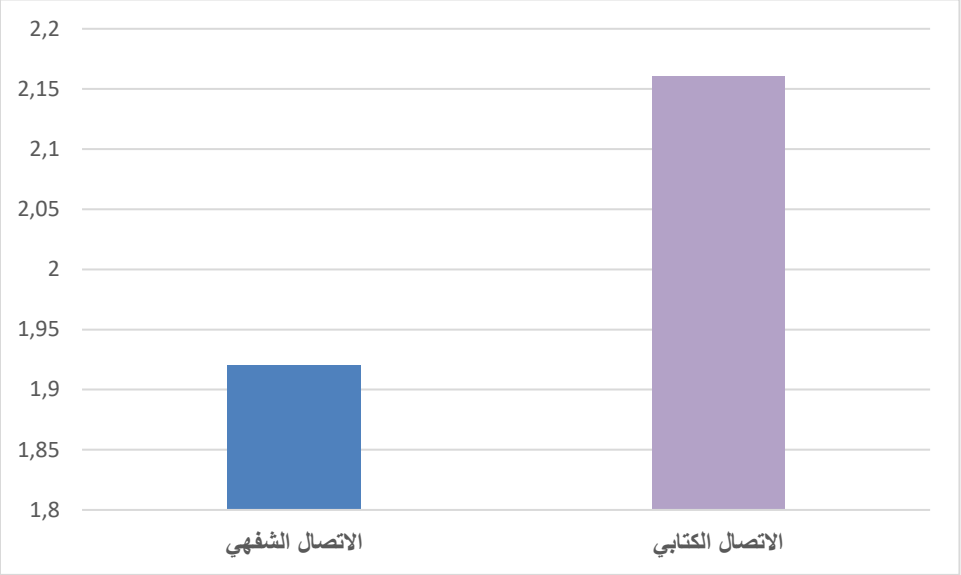
2.1.2 عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما هو أسلوب الاتصال السائد في مؤسسة في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لأسلوب الاتصال والجدول رقم (02) يوضح ذلك:

- جدول رقم (02): أسلوب الاتصال المعتمد في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	الاتصال الشفهي	1.92	0.40	2
2	الاتصال الكتابي	2.16	0.39	1

يتضح من خلال الجدول أن الاتصال الكتابي هو الأسلوب الأكثر استعمالا في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة، بمتوسط حسابي بلغ (2.16) وانحراف معياري قدره (0.39)، يليه الاتصال الشفهي بمتوسط حسابي (1.92) وانحراف معياري (0.40)، والشكل رقم (02) يوضح ذلك:



شكل رقم (02): أسلوب الاتصال المعتمد في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة

من خلال النتائج المبينة أعلاه يتضح أن المسؤولين في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة يعتمدون بصفة أكبر على الاتصال الكتابي، وهذا لما يتميز به هذا الأسلوب من دقة ومصداقية في نقل المعلومات ومختلف القرارات التعليمات، فهو يعمل على إثبات المعلومات والأوامر والتعليمات كتابة لضمان نقلها وسهولة الرجوع إليها، أما الاتصال الشفوي فيتم استخدامه بدرجة أقل من الاتصال الكتابي داخل المؤسسة، ويكون ذلك خاصة بين العمال فيما بينهم من أجل التنسيق والتشاور حول كيفية أداء العمل، وكذا من أجل السرعة في نقل المعلومات.

2. 1. 3 عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما هي وسائل الاتصال المستعملة في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة ؟

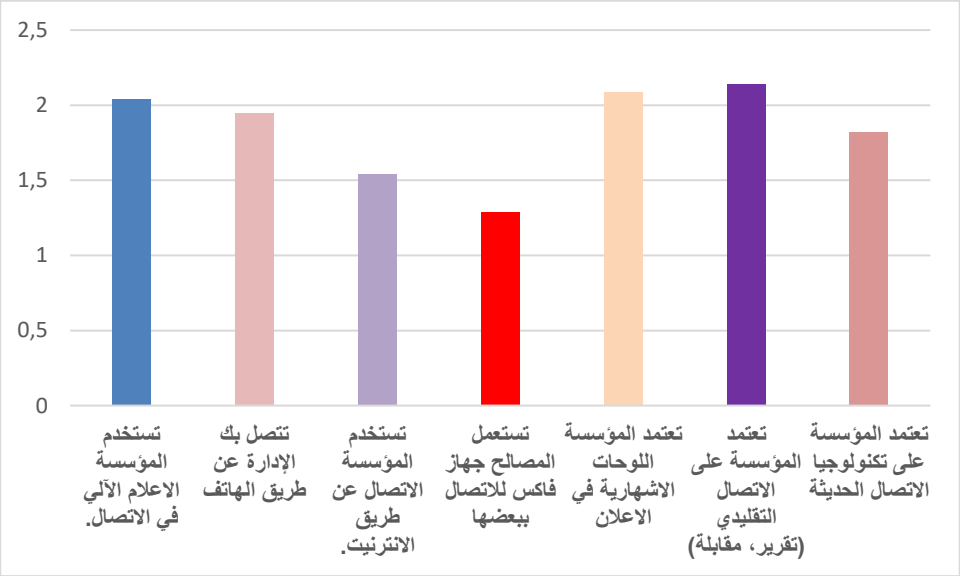
للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لوسائل الاتصال و الجدول رقم (03)يوضح ذلك :

- جدول رقم (03): وسائل الاتصال المستعملة في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تستخدم المؤسسة الاعلام الآلي في الاتصال.	2.04	0.80	3
2	تتصل بك الإدارة عن طريق الهاتف	1.95	0.79	4
3	تستخدم المؤسسة الاتصال عن طريق الانترنيت.	1.54	0.72	7
4	تستعمل المصالح جهاز فاكس للاتصال ببعضها	1.69	0.71	6
5	تعتمد المؤسسة اللوحات الاشهارية في الإعلان	2.09	0.68	2

6	تعتمد المؤسسة على الاتصال التقليدي (تقرير، مقابلة)	2.14	0.68	1
7	تعتمد المؤسسة على تكنولوجيا الاتصال الحديثة	1.82	0.73	5

يتبن من خلال الجدول أن أكثر وسائل الاتصال استعمالا هي وسائل الاتصال التقليدي والمتمثلة في التقارير والمقابلات الشخصية بمتوسط حسابي بلغ (2.14) وانحراف معياري (0.68)، يله اللوحات الاشهارية بمتوسط حسابي(2.09) وانحراف معياري (0.68) ، ثم يأتي الإعلام الآلي في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.04) وانحراف معياري (0.80)، يليه الهاتف بمتوسط حسابي(1.95) وانحراف معياري(0.79)، ثم وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة بمتوسط حسابي(1.82) وانحراف معياري (0.73)، ثم جهاز الفاكس بمتوسط حسابي(1.60) وانحراف معياري(0.71) ، وأخيرا الانترنيت بمتوسط حسابي(1.54) وانحراف معياري (0.73)، والشكل رقم (03) يلخص هذه النتائج:



شكل رقم (03): وسائل الاتصال المستعملة في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة

من خلال هذه النتائج نستنتج أن وسائل الاتصال الأكثر استعمالا داخل مؤسسة الجرارات الفلاحية بقسنطينة هي وسائل الاتصال التقليدية والمتمثلة خاصة في التقارير، اللوحات الاشهارية، بينما يقل استخدام المؤسسة لوسائل الاتصال الحديثة بالرغم ما تتميز به هذه الأخيرة من سرعة وحداثة ومصداقية، ويمكن إرجاع ذلك إلى تكاليف التجهيزات الحديثة وعدم التكوين على كيفية استخدامها، بالإضافة إلى الجهل بأهميتها وضرورتها في ضمان الاتصال التنظيمي الفعال.

4.1.2 عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما مستوى الأداء في مؤسسة في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية للأداء الوظيفي و الجدول التالي يوضح ذلك :

- جدول رقم (04): مستوى الأداء في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء الوظيفي
1	الأداء الوظيفي	2.67	0.21	مرتفع

من خلال يتبين أن مستوى الأداء مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة (2.67)، بانحراف معياري(0.21).

2.1.5 عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى : والتي نصها " توجد علاقة ارتباطية بين نوع الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة "

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين المتغيرين والجدول رقم (05) يوضح ذلك:

جدول رقم(05): معامل الارتباط بين نوع الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة.

الارتباط	معامل الارتباط	الدلالة
نوع الاتصال التنظيمي	0.04	غير دالة
الأداء		

يتبين من الجدول رقم (05) أن معامل الارتباط بيرسون بين متغيري نوع الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي قدر بـ(0.04) وهي قيمة تدل على عدم وجود علاقة ارتباطية بين نوع الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة، وهو ما يدل على عدم تحقق الفرضية الجزئية الأولى.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى نوع الاتصال السائد في المؤسسة وهو الاتصال النازل بالإضافة إلى الاتصال الأفقي، فبالرغم من أهمية هذين النوعين من الاتصال في السير الحسن لنشاطات المؤسسة، إلا أنه لا يمكن إغفال الدور الذي يلعبه الاتصال الصاعد في إيصال انشغالات العمال واقتراحاتهم للإدارة، وكل المشاكل التي تعترض أدائهم، وبالتالي العمل على إيجاد الحلول المناسبة واتخاذ الإجراءات والتدابير الملائمة، مما يساهم في الرفع من معنويات العمال من خلال إدراكهم باهتمام الإدارة بهم وشعورهم بمشاركتهم في كل نشاطات المؤسسة، مما يؤدي إلى تحسين إنتاجيتهم ورفع مستوى أدائهم، وعليه يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ضعف اعتماد مؤسسة الجرارات الفلاحية وعدم إعطائها الاهتمام الكافي بهذا النوع من الاتصال.

2.1.6 عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية: والتي نصها " توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة "

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط " بيرسون " بين متغيري أسلوب الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي، والجدول رقم (07) يوضح ذلك

جدول رقم(07): معامل الارتباط بين أسلوب الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة.

الارتباط	معامل الارتباط	الدلالة
أسلوب الاتصال التنظيمي		

الأداء الوظيفي	*0.23	دالة

* دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بيرسون بين متغيري أسلوب الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي قدر بـ (0.23*) وهي قيمة تدل وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة، وبالتالي تحقق الفرضية الجزئية الثانية، بمعنى انه كلما زاد استخدام أسلوب الاتصال التنظيمي في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة بنوعيه الكتابي والشفهي زاد معه مستوى الأداء.

ويعزوا الباحث هذه النتيجة إلى أهمية الاتصال التنظيمي ودوره الحيوي في نجاح التنظيم وتحقيق أهدافه من خلال التنسيق بين أعضائه وتقسيم العمل بينهم، ووضع معايير مقبولة ومتفق عليها للأداء، مع ضمان تغذية راجعة عن أداء كل فرد من أفراد التنظيم، مما يساهم في تحسين مستوى الأداء الفردي والجماعي داخل التنظيم، أما ضعف هذه العلاقة فيمكن بأن الأداء له علاقة بمتغيرات تنظيمية متعددة، من بينها الأجر، ظروف العمل، نوع الوظيفة وغيرها من المتغيرات التنظيمية التي تساهم في تحسين مستوى الأداء في المنظمة.

7.1.2 عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية: والتي نصها " توجد علاقة ارتباطية بين وسائل الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة "

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين متغيري وسائل الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي، والجدول رقم (08) يوضح ذلك

جدول رقم(08): معامل الارتباط بين وسائل الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة.

الارتباط	معامل الارتباط	الدلالة
وسائل الاتصال التنظيمي	- 0.02	غير دالة
الأداء الوظيفي		

يتبين من الجدول رقم (08) أن معامل الارتباط بيرسون بين متغيري وسائل الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي قدر بـ (0.02 -) وهي قيمة تدل على عدم وجود علاقة بين وسائل الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة، وهو ما ينفي صحة هذه الفرضية الجزئية الثالثة .

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى الوسائل المستخدمة في مؤسسة الجرارات الفلاحية بقسنطينة هي وسائل تقليدية كما توضحه نتائج الدراسة، والتي تتميز بقلة التفاعل والتبادل بين المرسل والمتلقي وبالتالي عدم تحقيق الغاية المرجوة من الاتصال التنظيمي والمتمثلة في تحسين مستوى الأداء.

8.1.2 عرض نتيجة الفرضية العامة: والتي نصها "توجد علاقة ارتباطية بين الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة".

وقد تم حساب هذه الفرضية بالاعتماد على معامل الارتباط " بيرسون " لتحديد طبيعة العلاقة بين متغيري الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي ، والنتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (09) :

جدول رقم (09) : يوضح معامل الارتباط بين الاتصال التنظيمي الأداء الوظيفي في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة.

الارتباط	معامل الارتباط	الدلالة
الاتصال التنظيمي	**0.10**	غير دالة
الأداء الوظيفي		

يتضح من الجدول رقم (09) أن معامل الارتباط بيرسون بين متغيري الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي قدر بـ (0.10) وهي قيمة تدل على عدم وجود علاقة بين الاتصال التنظيمي الأداء الوظيفي في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة، وهو ما ينفي صحة الفرضية العامة في الدارسة الحالية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الاتصال داخل مؤسسة الجرارات الفلاحية بقسنطينة هو اتصال تقليدي نازل رسمي، وذلك حسب استجابات أفراد عينة الدراسة، مما يجعله يقتصر فقط على ضمان سير العمل بطريقة روتينية ورسمية، وهو ما يعيق تحقيق أهداف الاتصال الأساسية، ومن بين أهمها الأداء التنظيمي، وبالتالي فإنه لا يسمح بتحسين مستوى الأداء وهو ما يفسر انعدام العلاقة بين الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي، كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأداء الوظيفي يرتبط بمتغيرات تنظيمية أخرى كالأجر، ظروف العمل، نوع الوظيفة وغيرها.

7.النتائج العامة:

بعد حسابات العلاقات الارتباطية بين أبعاد الاتصال التنظيمي والأداء، وبتطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة لكل فرضية، وباستقراء الجداول تحليلها وترجمتها جاءت نتائج دراستنا كالتالي:

- ❖ نوع الاتصال السائد في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة هو الاتصال الأفقي والاتصال النازل على التوالي، نظرا لما تقتضيه طبيعة العلاقة بين الإدارة والعمال وعلاقة العمال فيما بينهم، أما بالنسبة إلى نمط الاتصال الصاعد فقد بينت النتائج عن ضعف استخدامه في المؤسسة.
- ❖ أسلوب الاتصال المعتمد في مؤسسة الجرارات الفلاحية هو الاتصال الكتابي باعتباره أكثر دقة ومصداقية، كما تستخدم المؤسسة أسلوب الاتصال الشفوي لكن بدرجة أقل.
- ❖ وسائل الاتصال المستخدمة داخل مؤسسة الجرارات الفلاحية بقسنطينة هي وسائل اتصال تقليدية (التقارير، اللوحات الاشهارية) بينما يقل استخدام المؤسسة لوسائل الاتصال الحديثة.
- ❖ مستوى الأداء في مؤسسة الجرارات الفلاحية بولاية قسنطينة مرتفع.
- ❖ عدم وجود علاقة ارتباطية بين الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي في مؤسسة الجرارات الفلاحية.
- ❖ عدم وجود علاقة ارتباطية بين نوع الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي في مؤسسة الجرارات الفلاحية.
- ❖ وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين أسلوب الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي في مؤسسة الجرارات الفلاحية.
- ❖ عدم وجود علاقة ارتباطية بين وسائل الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي في مؤسسة الجرارات الفلاحية.

الاقتراحات:

من خلال النتائج المتوصّل إليها في دراستنا لموضوع الاتصال التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي يمكننا تقديم الاقتراحات التالية:

- إعطاء أهمية أكبر لنمط الاتصال الصاعد، من خلال الاهتمام بمشاكل العمال ومشاغلهم وتقبّل مقترحاتهم وتفهم مشاعرهم واحتياجاتهم، والسماح لهم بالمشاركة في اتخاذ القرارات، لأنّ هذه المشاركة تُتيح للعمال إمكانية التعبير عن آرائهم، وتقديم مقترحاتهم، ممّا يسهم في تحسين القرارات المتَّخذة، وتجعل العمال أكثر تفهّما وقبولا لها وأكثر حماسا لتنفيذها.
- استخدام الوسائل الحديثة في عملية الاتصال، من أجل زيادة سرعة الاتصال داخل المؤسسة، وبالتالي تسهيل العملية الاتصالية وتحقيق أهدافها بأكثر فعالية.
- فتح قنوات الاتصال والحوار بين العمال والمشرفين وزيادة التفاعل بينهم، من خلال دورات تدريبية ونشاطات ثقافية وترفيهية لتمتين العلاقة وزيادة الثقة المتبادلة.
- الاهتمام بالنواحي السيكولوجية للعمال، واقتراح إنشاء وحدة للإرشاد النفسي والاجتماعي داخل المؤسسات.

قائمة المراجع:

1. أحمد ماهر :السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات، الدار الجامعية، الإسكندرية، ط6، الإسكندرية،1997 .
2. سيزلاقي وولاس: السلوك التنظيمي والأداء، ترجمة جعفر ابو القاسم، معهد الإدارة العامة، السعودية، 1991.
3. عاطف محمد عبيد، إدارة الأفراد من الناحية التطبيقية، د.ط، القاهرة، دار النهضة العربية، 1964.
4. عاطف محمد عبيد، إدارة الأفراد من الناحية التطبيقية، د.ط، القاهرة، دار النهضة العربية، 1964.
5. مارس هنا، 2008، أثر الاتصال التنظيمي الرسمي على دافعية الإنجاز لدى العمال من خلال آراء إطارات ومنفذي المؤسسة.
6. محمد سعيد أنور سلطان، السلوك التنظيمي، الدارالجامعية الجديدة ، الاسكندرية، 2003.

Promouvoir la formation des inspecteurs pédagogiques de l'éducationen Tunisie

Dr. Ammar Khlifi, maître assistant vacataire

l'InstitutSupérieur de l'Éducation et de la Formation Continue de Tunis

Résumé :

Cet article s'attache à dresser un bref constat surla formation des futurs inspecteurs pédagogiques de l'éducation en Tunisie. Tenant compte de la complexité de cette profession constituée des tâches d'encadrement, d'évaluation et d'innovation au sein de nouvelles orientations dans le monde de l'éducation, nous proposons une démarche de réflexion susceptible d'introduire d'autres éléments utiles au perfectionnement de cette formation.Ils consistent en la gestion des ressources humaines (GRH) l'audit, l'éthique, la gestion des conflits, l'éducation au développement durable (EDD) et les prospectives.

Concept clés : GRH, audit, éthique, gestion des conflits, EDD, prospectives.

1. Introduction :

Les mutations perpétuelles qui touchent toutes les sphères sociétales et les secteurs professionnels ont fait émerger de nouveaux défis. L'éducation a toujours emprunté des modèles, des concepts et des approches inspirés d'autres domaines scientifiques afin de promouvoir la qualité d'enseignement/apprentissage et le rendement de l'établissement scolaire. Les nouveaux enjeux professionnels et les exigences de qualité exigent un nouveau regard favorisant la réflexion sur la formation des inspecteurs pédagogiques de l'éducation qu'ils soient des écoles primaires, préparatoires ou secondaires. La formation actuelle qui focalise entre autres sur le pédagogique et le didactique ne leur favorise pas la bonne gestion des ressources humaines, l'audit des établissements scolaires, la gestion des conflits dans l'exigence éthique. Toutefois, sous l'égide de l'Unesco, l'éducation pour le développement durable est un mandat confié aux pays membres et doit être objet de formation des enseignants et des formateurs. C'est dans ce contexte que nous faisons le constat de la formation des élèves inspecteurs pédagogiques et nous proposons d'autres thèmes en vue d'améliorer sa qualité en l'inscrivant dans une pratique de mise à jour indéniable.

2. L'état actuel de la formation des élèves inspecteurs pédagogiques en Tunisie

Les tâches de l'inspecteur pédagogique dans le système éducatif Tunisien s'inscrivent le cadre de l'audit, dans trois registres : Encadrement, évaluation et innovation. Les deux domaines principaux de la préparation au métier de ce corps sont définis dans l'article 8[1]. Le domaine des connaissances, des langues et des contenus d'enseignement qui doit occuper 40% de ladurée de la formation et le domaine d'aptitudes professionnelles devant s'effectuer dans les 60% de cette période. Le programme de formation recouvre cinq sous-domaines en rapport avec l'éducation et la pédagogie, l'évaluation, la recherche, les langues et les technologies de la communication et de l'information. Ces sous-domainesse répartissent en des aptitudes. Toutefois, les élèves inspecteurs bénéficient de colloques, de séminaires et de stages pratiques. Ces domaines de formation focalisent dans leur globalité sur les aspects de l'exercice de la profession majoritairement dans sa dimension pédagogique.

Par son mandat, le centre International de la Formation des Formateurs et d'InnovationPédagogique (CIFFIP)[2] met en œuvre, dans la formation des inspecteurs pédagogiques, la modalité fondée sur l'alternance entre la théorie et la pratique. En réalité, l'alternance reste formelle puisque ni les liens entre les contenus de la formation des deux périodes théorique et pratique sont articulés de manière réfléchie ou pertinente, ni la communication entre le formateur et l'encadrant dans le terrain est effectuée périodiquement afin de diagnostiquer la progression de la formation et en envisager les régulations nécessaires.

2.1. Une Formation centralisée

La bonne gouvernance exige la réduction au maximum de la centralisation. Il est important surtout en corollaire avec les opportunités offertes par le lancement de la licence en sciences de l'éducation dans cinq régions du pays de concevoir des procédures pratiques qui prennent en charge certaines modalités de formation dans un parcours de master professionnel. Il est utile également de donner du rythme au CREFOC[3] régionaux pour envisager des séjours sur des phénomènes locaux et des thèmes de la pratique pédagogique de la profession d'inspecteur.

Ace propos, il est crucial de repenser la pratique actuelle d'alternance sans tomber dans l'utopie de la dichotomie théorie/pratique. A notre avis, il serait plus pertinent d'entamer la préparation à la profession d'inspecteur par l'acquisition des contenus nécessaires à la mise au point de l'hétérogénéité des spécialités des élèves inspecteurs ayant la licence, la maitrise, le master dans des disciplines disparates. Ensuite, un travail dans le terrain serait plus efficaceparce qu'il est armé de savoirs nécessaires pour décrireles pratiques, les analyser,

[2]Auparavant : CentreNational de Formation des Formateurs en Education.

[3] CREFOC : Centre régional de l'éducation et de la formation continue

les interpréter, les modéliser et en proposer les mesures et les décisions pertinentes susceptibles de les améliorer. Après ce stage, les élèves inspecteurs se rendront à nouveaux à un cycle de formation théorique mais à ce niveau, il s'agit d'analyser lescomptes rendus, les témoignages, les séquences vidéos enregistrant certaines pratiques, les difficultés, les plans d'intervention et d'évaluer les recherches effectuées.

C'est dans cette perspective que la formation s'inscrit dans une démarche faisant part d'interaction réciproque entre la théorie et la pratique passant par la description, l'analyse en se référant au cadre théorique, compréhension et explication favorisant la théorisation. Étant donné que la capacité d'hébergement est limitée au CIFFIP, un décalage entre les promotions primaires et préparatoire/ secondaire s'avère nécessaire.

2.2. L'évaluation institutionnellede l'efficacité de la formation

Dans la pratique actuelle, les procédures d'évaluation consistent en un examen à table en ce qui concerne les contenus théoriques de la formation, la soutenance d'un portfolio et la réalisation d'une inspection assistée par des jurys. Le premier s'inscrit nettement dans la mesure des savoirs acquis, le deuxième n'en diffère pas beaucoup sauf par son caractère autonome et la manière de son évaluation. Outre sa portée méthodologique liée à la conception de sa mise en forme et les compétences de rédaction et de synthèse mises en œuvre, le portfolio demeure fondé sur des contenus cumulés, associés et réorganisés de manière ou d'autre. Ces deux types d'évaluation ne peuvent pas témoigner de la qualité d'acquisition des compétences professionnelles. Toutefois, l'épreuve d'inspection peut donner une idée sur les compétences d'évaluation, de communication, de mise en relief des savoirs pédagogiques, interdisciplinaires et didactiques dans les activités observées.Même si l'évaluation, le feed-back et la régulation sont effectués au travers de la formation durant toute l'année et plus particulièrement au sein de l'encadrement, l'épreuve d'inspection qui consiste en une activité de synthèse n'est effectuée qu'une seule fois, ce qui prive les candidats de la régulation de leur pratique en le sujet parce qu'ils ne reçoivent pas de feed-backméthodiquesupposé utile à l'amélioration de leur acquis.

Par ailleurs, nous constatons que la compétence dans le domaine de la formation dans ces deux étapes : conception et exécution ne bénéficie pas d'une évaluation pertinente parce qu'elle se réduit à des prestations tirées au travers de la formation pratique et de la conception d'un cycle de formation introduitdans le portfolio. La qualité et les caractéristiques de ce dernier doivent être délimitées par un cahier de charge définissant les aspects méthodologiques, techniques et les contenus obligatoires/optionnelles. Il est de bonne décision de recourir à une réflexion participative sur les modes d'évaluation dans laquelle tous les partenaires devront être impliqués : institution, formateurs, encadrants, élèves inspecteurs et experts. Il s'agit d'envisager une pratique évaluative susceptible de mieux rendre compte des compétences utiles à la profession d'inspecteur pédagogique de l'enseignement dans toutes ces dimensions d'encadrement, d'évaluation et d'innovation.

2.3. Inspecteur pédagogiques : primaire et préparatoire/secondaire

Contrairement àl'enseignement préparatoire et secondaireunidisciplinaire, l'enseignement primaire est caractérisé par son caractère multidisciplinaire. Dans les deux cas, il s'agit pour l'inspecteur pédagogique de maitriser les connaissances permettant une meilleure réflexion sur chaque discipline. Une tâche qui paraît nettement moins aisée au sein de l'école primaire. En effet, si la formation des inspecteurs élèves pédagogiques des écoles préparatoires et secondaires focalise sur la discipline enseignée, la mise au point des compétences des inspecteurs élèves au primaire s'avère une tâche très difficile à achever convenablementdans une seule année. Il s'agit à la fois, de gérer une hétérogénéité double : la formation initiale de ces inspecteurs et le nombre de disciplines à maitriser leurssavoirs didactiques avec des exigences qui renvoient à des compétences transdisciplinaires.Ces inspecteurs doivent en outre, être rompus d'outils et de dispositifs transversaux et des procédures de leur mise en œuvre dans l'apprentissage/enseignement. Dans la profession d'inspecteur pédagogique des écoles primaires, théoriquement, le disciplinaire, l'interdisciplinaire et le transdisciplinaire doivent être enchâssés mais la pratique montre que les exigences de cet emboitement ne sont pas toujours faciles à faire acquérir.

2.4. Les compétences pédagogiques et didactiquessuffisent-elles pour la profession d'inspecteur pédagogique ?

Dans un contexte de travail complexe et compliqué, les compétences et les contenus de la formation des inspecteurs pédagogiques ne satisfont pas aux exigences de la situation professionnelle actuelle. Pratiquement,si la formation dans les thèmes indiqués dans le programme du cycle de formation (Journal officiel de la République Tunisienne, 15 Octobre 2004) est indispensable, d'autres compétences devront être intégrées dans le régime de cette formation en fonction des nouvelles exigences et enjeux du monde de l'éducation et du développement. Sans prétendre être exhaustif, je tiens à souligner la nécessité de la formation à la gestion des ressources humaines enseignantes et liées aux métiers de l'éducation, à l'audition, auxmandats de organisations internationales, aux approches éthique et culturelle, à la gestion des conflits et aux prospectives

3. Eléments d'optimisation de l'expertise de l'inspecteur pédagogique

Les nouvelles défis de la profession d'inspecteur pédagogique exigent indéniablement de repenser la formation visant la préparation au métier et celle effectuée simultanément avec l'exercice de sa fonction.

3.1. La gestion des ressources humaineset le management

Outre ces fonctions relatives au management des ressources humaines enseignantes, l'inspecteur pédagogique est appelé à exercer occasionnellement dans le cadre des règlements relatifs à l'évaluation d'autres tâches. Il contribue selon des critères liés aux différents grades (inspecteur, inspecteur principal, inspecteur général ou

général émérite)[1] à l'évaluation des candidats aux métiers de professeurs des écoles primaires, à la fonction de conseiller pédagogique, à l'ingénierie dela formation des inspecteurs pédagogiques, des inspecteurs stagiaires, des inspecteurs candidats aux différents concours (inspecteur principal, général ou autres). De telles tâches font partie de la gestion des ressources humaines (GRH). D'après Roussel « La G.R.H est l'ensemble des activités qui visent à développer l'efficacité collective des personnes qui travaillent pour l'entreprise ».Elle est une discipline académique qui ne cesse d'évoluer par les idées et les théories managériales qui mettent en œuvre des manières efficace dansla gestion du travail[2].

En effet, les compétences de GRH sont indéniables à la profession d'inspecteur pédagogique parce qu'elles renvoient aux exigences de l'analyse de besoins, de recrutement, de la formation et de l'évaluation des personnels de l'éducation. La GRH concerne en premier lieu la planification devant contribuer à la prévision des besoins et de la disponibilité des ressources humaines (enseignants, conseillers pédagogiques, directeurs d'établissements, etc.) sans laquelle la conception et l'organisation des activités n'est pas envisageable. La deuxième étape de GRH renvoyant à la dotation doit mettre en œuvre des mesures de présélection lors de la rencontre avec les candidats suivie par une réflexion argumentée susceptible de prise de décision de recrutement. Par ailleurs, les pratiques de recrutement ne satisfont pas aux enjeux du système éducatif aujourd'hui. La sélection, la formation et la motivation constituent des facteurs cruciaux de la compétitivité de l'établissement.

En effet, les tâches de l'inspecteur recouvrent l'évaluation du rendement et l'encadrement des personnelsenseignants mais aujourd'hui, elles nécessitent un approfondissement inspiré des savoirs et des données de la GRH. Les faits révèlent que la mise en œuvre d'une stratégie d'accueil et d'intégration de nouveaux recrutés est incontestable. Actuellement cette exigence qui s'inscrit dans le processus de la construction d'une identité professionnelle[3]n'est presque approchée que sous l'angle de l'encadrement et l'évaluation pédagogique.En effet, un inspecteur pédagogique peut occuper un poste de supervision éducative (commissaire, directeur général, directeur ou sous-directeur, etc.) selon des critères définis. Dans ce cas, il doity avoir les compétences managériales nécessaires.

Il est incontestable qu'on ne naît pas manager, plutôt on le devient parla formation académique et l'expérience professionnelle. Le management n'est pas uniquement question de charisme, d'expérience professionnelle dans son métier et celui devant la gérer parce qu'elle fait appel à de nombreuses fonctions managériales susceptibles d'atteindre les objectifs et de fournir le bon fonctionnement du travail et des équipes. Puisque c'est

[1]Loi fondamentale des inspecteurs, in Journal Officiel, n°15, année 160, du 21 Février 2017, p.619-632.

[2]Bender, . A.F et Pigeyre F. (2003), « Gestion des ressources humaines et diversité », *Cinquième journée d'étude :"Les cadres au regard du genre"*. LASMAS-CNRS, Paris, juin.

[3]Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. Revue française de sociologie, 33-4, 505-529.

le cas, l'initiation à la gestion des ressources humaines pour en maitriser les outils et les stratégies s'avère très utile pour les inspecteurs pédagogiques dans les parcours de leur formation initiale et tout au long de leur carrière. Il s'agit de les aider à acquérir les modèles de gestion qui dépassent le cadre déontologique en valorisant le sens au travail, l'éthique et les résultats (GAR). La GAR est une approche de gestion très utile et possible à appliquer dans le pilotage de l'établissement scolaire. Elle résulte d'un souci de rationalisation des dépenses, des investissements voire des efforts en vue d'atteinte les cibles de l'établissement, la responsabilisation des personnels, la transparence et l'imputabilité dans la gestion publique afin de perfectionner le processus de décision[1] (Binnendijk, 2001).

3.2. Audit des établissements scolaires/ évaluation des systèmes éducatifs

Dans le contexte international, il y un consensus entre les experts pour concevoir l'évaluation des systèmes d'éducation et de formation en trois concepts-clés : l'efficacité, l'efficience et l'équité (Sall et De Ketele, 1997). Faute de délimiter l'éducation dans sa dimension socio-économique, Gérard (2001) appelle à la prise en compte des dimensions : pédagogique et conative. La première renvoie aux produits créés par le système éducatif qui peuvent être objet d'étude de l'harmonie entre les diverses dimensions du « savoir » les processus d'enseignement/apprentissage. Quant à la dimension conative, elle désigne la dépense d'énergie investies par les apprenants et les formés des systèmes de formation se traduisant par l'aptitude de ces systèmes à accroitre le degré d'engagement dans les activités d'apprentissage et d'action.

L'évaluation du système éducatif s'étend pour introduire la dimension sociale en tenant compte du facteur d'équité qui désigne « la façon dont les coûts et les avantages de l'investissement sont distribués parmi les différents groupes de la société »[2] Ce sont les économistes de de l'éducation et/ou de la formation qui s'en occupent afin d'optimiser le rendement des systèmes d'une part au niveau des indicateurs de leur productivité exprimés en termes de produits atteints et d'autre au niveau des indicateurs en rapport à l'investissement et des coûts pouvant témoigner du degré d'efficience[3] du système. Il s'agit d'effectuer des évaluations périodiques sur l'établissement scolaire en rapport avec l'économie de l'éducation pour vérifier l'adéquation entre le rendement et la gestion des financements et mener les comparaisons locales et internationales visant à rationaliser les couts.Dans les rapports des organismes internationaux (UNESCO, OCEDE, IEA, IIPE), ceux effectués par la banque mondiale, il ressort que l'évaluation des politiques éducatives, des systèmes éducatifs et des établissements scolaires sont les ingrédients de l'amélioration de leur efficience, efficacité et degré d'équité

[1]Binnendijk, A. (2001) ResultsBased Management in the DevelopmentCooperationAgencies: A Review of Experience, Paris: DAC Working Party on Aid Evaluation

[2]Psacharopoulos et Woodhall, 1988, p. 259. Cité par Olivier Bernard, 1994. In éducation et travail.

[3]Efficience désigne la capacité de production la moins couteuse

Dans le système éducatif, il est primordial d'instaurer la culture de l'évaluation et de pilotage pédagogique par l'audit (interne et externe) qui renforce le rendement de l'établissement scolaire et permet d'orienter les stratégies de gestion des ressources humaines au moyen de l'évaluation et de l'encadrement. Selon le rapport McKinsey (2007), les leviers clés d'accroissement du rendement du système éducatif consistent en l'amélioration des pratiques pédagogiques, le partage des savoir-faire par les enseignants et la consolidation des marges de pilotage. Les compétences d'audit exigent être intégrées dans le parcours de la formation des inspecteurs pédagogiques dans toutes ces formes en focalisant sur l'audit participatif. A la lumière d'un référentiel, elle s'effectuepar une analyse systématique et négociée qui focalise sur l'évaluation des fonctions de l'établissement devant contribuer à l'élaboration de recommandations de changement susceptibles d'améliorer le degré d'efficience[1].

3.3. La gouvernance

Le concept de gouvernance est de caractère multiforme, il a été utilisé en 1990 par des économistes et politologues anglo-saxons et par certaines institutions internationales (ONU, Banque mondiale et FMI). Il signifie la direction et/ou le management des entreprises.

L'appel à la mise en œuvre de la gouvernance émane des bouleversements dans les rapports entre le politique, l'économique et la société civile (Lacroix et St-Arnaud, 2012). Le terme gouvernance s'inscrit également dans le registre lexique administratif et celui de la gestion publique. Une bonne gouvernance désigne la mise en œuvre de l'équité, de la transparence, de la responsabilité et de l'engagement du gouvernement à permettre aux citoyens des possibilités équivalentes et des services équitables. Le pilotage pédagogique de l'inspecteur (pouvant occuper un poste administratif) fondé sur la gouvernance renvoie à un changement des processus de prises de décisions, de leur mise en œuvre dans une organisation ou une société. Toutefois, son travail doit être basé sur une approche participative avec tous les intervenants dans le domaine[2]dans le cadre d'une pratique gouvernante réfléchie, appropriée au contexte, aux enjeux et aux défis majeurs du public cible.

L'inspecteur, est acteur majeur dans le système éducatif qui ne cesse de subir de plus en plus les répercussions des évolutions internationales, des mutations politiques, des réformes administratives, des enquêtes, des résultats des évaluations locales et internationales, des pressions sociales, des exigences économiques et culturelles voire des recommandations dictées par des instances financières mondiales et des organismes internationales. Toutefois, la pratique éducative de l'inspecteur pédagogique doit se référer aux résultats des recherches scientifiques, aux apports des sciences du management, à la multiplicité, à la diversité des parties

[1]Lecointe, M. (1997) : Les enjeux de l'évaluation, L'Harmattan.

[2]Pérez R. (2003), La Gouvernance de l'entreprise, La Découverte, « Repères », Paris.

prenantes, aux contraintes liées aux contextes territoriaux, aux types de rapports, de gestion des systèmes publics/privés et formels/ informels, des opportunités d'adoption et d'usage des potentiels matériels et immatériels.

La bonne gouvernance passe indéniablement par l'adoption des mesures, outils, stratégies du management public de manière adéquate avec les données contextuelles et budgétaires. De ce fait, il est indispensable de confier une autonomie aux acteurs locaux de l'action pédagogique et administrative. La participation des collectivités territoriales s'exprime par un transfert effectif de responsabilités de l'État et des ressources vers ces collectivités. La pratique gouvernante doit passer par la contribution des associations, des entreprises et des organisations dans la mise en œuvre des projets éducatifs.

3.4. La compétence éthique

Aujourd'hui, dans un contexte caractérisé par sa complexité croissante beaucoup de valeurs sociétales sont en mutation perpétuelle aboutissant parfois à ce qu'Arendt (1985) appelle « crise mondiale de valeurs ». Certes les bouleversements et les conflits abondent dans tous les secteurs de la société. De ce fait, le monde a besoin de nouvelles exigences éthiques[1] pour remédier à ce que certains penseurs appellent un «déficit éthique» caractérisé par « la perte de référence objective dans l'ordre moral »[2]Plusieurs chercheurs se consentent sur la complexité du travail éducatif. (Altet, 1994; Vermersch, 2000; Cifali, 2001; Perrenoud, 2001). En effet, la dimension l'éthique semble être une compétence professionnelle indéniable dansle travail d'inspecteur et suscite une réflexion sur ses conduites et ses décisions pédagogiques dans l'exercice de ses tâches.

La prise de décision éthique dans l'exercice du travail d'inspecteur pédagogique, des enseignants et des personnels d'éducation représente un sujet de grand intérêt. Contrairement aux professions libérales (médecins, avocats, journalistes, pharmaciens, architectes...) dont leur exercice se réfère à un code déontologique, les métiers de l'éducation n'en disposent pas. Dans les professions de l'éducation, l'éthique s'impose par sa compétence permettant d'interroger et d'analyser les fondements des évènements et leurs conséquences (Fortin, 1988). En fait, le cadre de pensée et d'action dans la responsabilité d'enseigner n'est ni la déontologie ni la morale, ni les lois de la vie scolaire, plutôt l'interpellation éthique[3].

Pour Obin (1994), la compétence éthique s'avère indispensable pour le travail d'inspecteur dans l'exercice de son travail d'audit dans ses dimensions d'encadrement, d'évaluation et d'innovation La gestion, la résolution

[1]Ricoeur, P. (1990). Soi-même comme un autre. Paris : Seuil.

[2]Legault, Ge-A. (1999). Professionnalisme et délibération éthique. Québec : Presses de l'université du Québec.

[3]**Bodergat, J.-Y. (2006). Le trajet de l'éthique éducative : de l'inquiétude à la sollicitude.** *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et Histoire des idées pédagogiques, 19*, **5-21.**

de conflits et l'audit exige une sensibilité éthique incontestable. Il s'agit d'une formation qui fournit un dispositif conceptuel permettant l'identification de dilemmes éthiques (conflit de valeurs, idéal professionnel, etc.) le choix de moyens (discussion, analyse réflexive, formation de comité d'éthique), la mise en œuvre de stratégies de résolution qui se réfèrent à plusieurs cadres de pensées, points de repère, principes, et modèles (loi, culture, déontologie, habitude, conviction, expérience, etc.) et le choix de l'approche et de dispositifs de formation des enseignants et des autres personnels éducatifs[1] Nous pouvons imaginer l'impact de cette formation et la constitution participative d'un code et d'un comité d'éthique sur le climat du travail, l'engagement au travail et le rendement de l'établissement scolaire[2]

3.5. L'approche culturelle dans l'enseignement

La mondialisation est un phénomène mettant en place un processus de nivellement culturel qui ne cesse de poser d'énormes défis pour l'école et la société. Ces dernières décennies, la question d'une « crise de la culture» ou encore d'une «crise de civilisations » est largement répandue[3]. L'éducation dans une perspective culturelle concerne toutes les disciplines et plus particulièrement l'enseignement des langues. Il ne s'agit pas d'enseigner les règles de la grammaire, de la conjugaison mais de situer la langue dans son contexte pour qu'elle permette aux apprenants d'entretenir de nouveaux rapports à leur culture aux autres cultures.

Puisque éduquer à la culture signifie l'éducation à « œuvrer» ensemble » il est crucial d'effectuer un passage réfléchi et aisé de la culture première et spontanée à la culture seconde afin d'aboutir à l'implication et la filiation entre les œuvres[4]et s'enrichir d'emprunts et de métissages culturels condition d'intégration et d'adaptation dans un contexte national et international caractérisé par la diversité culturelle.

L'inspecteur pédagogique, en tant que formateur doit avoir les savoirs, les compétences, les outils nécessaires pour œuvrer sur l'instauration de l'approche culturelle dans l'enseignement.

3.6. La formation aux mandats des organisations internationales

3.6.1. L'éducation à l'environnement durable

[1]Khlifi.A. 2016. « Comment les enseignantes et les enseignants se représentent les enjeux éthiques de leur profession », Revue Jil des sciences humaines et sociales, n°20.pp.301-314.

[2]Khlifi. A. 2004. Khlifi, A. 2014. Représentations des enjeux éthiques et sens du travail chez les enseignants des lycées en Tunisie, thèse de doctorat non publié, Université de Tunis, Faculté des Sciences Humaines et Sociales de Tunis.

[3]Freitag, Michel, « L'avenir de la société : globalisation ou mondialisation ? (L'enjeu d'une théorie sociale unificatrice : sociologie critique ou théorisation systémique positive ?), Société, n°24-25, 2005, p. 133- 188.

[4]Dumont, C. 1968 La culture savante:reconnaissance du terrain.

Depuis si longtemps, l'homme avait pris conscience de l'impact des activités humaines sur le milieu naturel. Actuellement les choses passent à un état d'urgence (rapport Meadows (1972, Brundtland 1987). Les problèmes économiques, sociaux et environnementaux dans la planète s'accroissent et la situation se dégrade de plus en plus par le franchissement de quatre limites planétaires parmi les neuf répertoriées. Il s'agit de l'érosion de la biodiversité, des cycles de l'azote et du phosphore, du cycle du carbone et du climat ; d'usage des sols avec la question de la déforestation. Le devoir ultime des générations présentes consiste en la préservation des droits des générations futures.

Le mandat confié à l'Unesco par les Nations Unies en 2002, ambitionne l'intégration du développement durable dans les modèles de pensée et à l'école. La décennie(DESD) 2005-2014 de l'éducation pour le développement durablesous l'égide de l'Unesco et l'ouvrage de référence relatif au sujetparu 2012 en décriventles conditions et les moyens de leur mise en œuvre dans l'enseignement primaire et secondaire. En 2014, un sommet également sur le sujet a été organisé (Nagoya du 10 au 12 novembre 2014). En effet, la consolidation de l'éducation en vue de développement durable figure parmi les objectifs de la stratégie de l'Unesco pour l'éducation 2014-2021 (p.51) et dans l'Agenda 2030.

Dans un cadre transdisciplinaire, les savoirs sont les leviers d'une culture sur le développement durable qui concernent les composantes de l'écosystème, la notion de biodiversité (écologique, des espèces, génétique), le changement climatique[1]la prévention des catastrophes, la réduction de la pauvreté, la consommation durable, l'agroécologie, le tourisme durable, l'économie écologique, circulaire ou verte, la transition énergétique, les villes intelligentes ou soutenables (smart town), l'éthique environnementale, la géohistoire, etc. Ces savoirs seront en mesure de favoriser la réflexion participative sur le développement durable dans les niveaux international, national, régional ou encore local. Il s'agit d'impliquer les responsables, la société civile et locale, les experts et les parties prenantes dans l'analyse des situations, la mise en forme de stratégies et la conception de solutions qui associent l'économique au social à l'écologique dans l'exigence de préservation des droits des générations futures.

Ce mandat confié également aux systèmes éducatifs des pays membres légitime la formation de formateurs, d'inspecteurs pédagogiques et de superviseurs dans le domaine de l'EDD. A ce propos, la formation des inspecteurs pédagogiques à ce sujet compte tenu des savoirs, des stratégies, des cadres institutionnels, conventionnels et éthiques, des outils d'analyse de l'écosystème et des dispositifs didactiques et pédagogiques transdisciplinairesconstituentla condition incontestable pour aboutir à la diffusion de la culture de l'éducation pour le développement durable.Une telle mesure favorise l'appréhension des niveaux d'intégration du développement durable dans les disciplines de géographie, d'histoire, de la SVT, de la technologie, des mathématiques, des sciences informatiques, etc. Il est indéniable à notre avis d'intégrer le développement

[1] UNESCOO. 2014.

durable dans tous les programmes d'enseignements et de formation et mettre à la disposition des formateurs les outils et les méthodes pédagogiques susceptibles de favoriser un enseignement interdisciplinaireincluant ce thème en réponse aux diverses situationset contextes.

3.7. Gestion des conflits relationnels

La prévention des conflits au travail et leur résolution suscitent un intérêt manifeste dans le monde car il est d'importance majeure que le climat et les relations professionnelles[1] au sein de l'institution voire ailleurs soient sains et de haute productivité (Organisation Internationale du Travail, 2014). Même si des départements de résolution de conflits existent au sein du ministère et des commissariats régionaux de l'éducation, l'inspecteur pédagogique, dans un contexte mouvant et compliqué entretient de diverses formes de rapports : à soi, aux collègues, aux enseignants, aux conseillers pédagogiques, aux directeurs d'écoles, aux parents d'élèves et aux instances administratives et gouvernementales[2] dans lesquels peuvent surgir des tensions, des désaccords, controverses et des conflits. Dans le contexte de travail éducatif, les faits indiquent que les inspecteurs affrontent plusieurs situations conflictuelles dans l'exercice de leur travail dont ils ne disposent pas toujours les compétences nécessaires.

Les stratégies de gestion de conflits s'inscrivent dans un savoir- faire renvoyant à la communication, la négociation, les sources, les points de repères et les stratégies de résolution des conflits qui exige des compétences et des intelligences multiples[3]ayant trait à l'intelligence émotionnelle (Goleman,2003) et sociale (Albrecht, 2008)(inter et intra personnelle). Il est bien évident que certains conflits seront d'ordre administratif voire juridique dans lesquels, l'inspecteur doit savoir dénouer ce qui est de type relationnel[4].Dans certains cas de conflits vécus par des inspecteurs, le fonctionnement du travail pédagogique se trouve altéré voire interrompu durant des mois et les instances de résolution de conflits ne trouvent pas aisément la solution. En effet, les solutions participatives et amiables sont au cœur même de la gestion des conflits dans le milieu du travail. Il est indéniable donc, que ce corps soit formé en matière de gestion des conflits dans les parcours de formation initiale et tout au long de leur cycle professionnel. La compétence de la gestion de conflits permet avant tout d'adopter une stratégie préventive etles éléments qui y sont liés doivent être mise en œuvre pour

[1]Lataste, D. 2008. Gérer les conflits dans vos formations.Eyrolles.

[2]Gohier, Ch. (2006b). L'identité professionnelle de l'enseignant : rapports à l'éthique et au politique. Actes du 25e Colloque annuel de l'AQPC : Le cégep, pour Savoir agir. Montréal, Québec : Association québécoise de pédagogie collégiale.

[3]Gardner H., 1996. Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence, Paris, Retz.

- [4] Corinne, L. et al. 2004. Conflits et territoires. Presses universitaires François-Rabelais.

prédire les situations de risques de conflits, les indicateurs de leur latence, des facteurs dispositionnels et situationnels pouvant être à leur origine.

3.8. Initiation aux prospectives

La démarche prospective est une approche pluridisciplinaire qui vise à explorer le futur. Son objectif consiste en la délimitation d'une gamme de scénarios possibles de l'avenir susceptibles d'améliorer la visibilité et le contrôle du futur. En ce sens, la prospective constitue l'approche permettant de fournir les éléments essentiels permettant une définition raisonnable de l'avenir et rationalisant la prise de décision. Aujourd'hui, les chercheurs s'accordent sur la reconnaissance du caractère imprédictible des systèmes complexes et les possibilités accrues d'infléchir la dynamique des évènements par les acteurs. Il convient donc, de préciser que la prospection vise à explorer la diversité des futurs probables dans le cadre du qualitatif et du systémique[1]. Dans le but de réduire le degré d'incertitude du futur, la prospective se penche sur l'élaboration d'un champ de mutations probabilistes et d'évolutions possibles dans le but de mieux gérer l'avenir voire modifier le cours des événements dans le sens voulu et perfectionner la prise de décision.

Le regard sur l'avenir du système éducatif repose sur la compréhension de sa structure interne, des différents aspects de sa relation avec son environnement culturel, économique et politique, des attentes et des stratégies de ses acteurs. Une étude prospective de l'éducation a les avantages de définir les différentes évolutions possibles d'un système éducatif en effectuant un algorithme basé sur l'analyse du système actuel (présent), les scénarios possibles (les futurs) et la conception de stratégies permettant le passage du présent au futur. Les facteurs propulseurs du futur sont repérables dans les variations et les évolutions qui se sont déroulées et celles du présent dans toutes ses formes. Elles peuvent être définis également, en partie seulement, parce que d'autres sont imprévisibles car elles découlent des transformations démographiques, culturelles, économiques, géopolitiques, technologiques, des conventions avec les ONG (UNECO, UNICEF, etc.) des attitudes et des projets de l'homme.

En effet, il est pertinent donc d'adopter, pour orienter la réforme éducative, une démarche anticipative qui repose sur la raison et les méthodes scientifiques dans la lecture du futur qui se veut la rigueur et la pertinence afin d'orienter la planification, l'amélioration et la régulation du système. En effet, le futur du système éducatif n'est pas identifié mais l'homme est appelé à le prédire au moyen de la prospective qui désigne d'après Berger

[1]Moati. Ph. 2003. Esquisse d'une méthodologie pour la prospective des secteurs : une approche évolutionniste.Cahier de recherche N° 187, Octobre 2003

l'action de « réfléchir large et profond, penser à l'homme ». Elle consiste en « un regard sur l'avenir destiné à éclairer l'action présente »[1].

Il est incontestable d'identifier objectivement, par des arguments, les enjeux, les défis et les opportunités dans lesquels le système éducatif est enchâssé tout en favorisant les conditions facilitatrices de la dynamique interne du système en tenant compte de son environnement dans ses dimensions nationales et internationales et ses différents rapports avec les autres dimensions sociétales. Il s'agit notamment de déterminer les facteurs pouvant être à l'origine du changement, concevoir les évolutions possibles en les conversant en scénarios à partir desquels, on peut élaborer une stratégie de réalisation, l'évaluer pour éviter les failles et les inadaptations pourl'adapter. Par exemple, suite au faible engagement au travail, à la citoyenneté, à la préservation de l'environnement, il s'avère qu'il est crucial de focaliser davantage sur l'éducation aux valeurs et aux risques possibles pouvant menacer la société. Dans la réflexion sur la réforme éducative, les acteurs qui s'en chargent doivent se référer, entre autres, aux résultats des études prospectives et aux exigences de la gouvernance.

Conclusion :

Le rôle de l'inspecteur pédagogique est primordial dans la formation, la réflexion sur le système éducatif et la mise en œuvre des nouvelles perspectives de l'éducation. Il doit également faire preuve de bon gestionnaire des ressources humaines des personnels de l'éducation et d'audit dans ses fonctions relatives à l'évaluation. Ce rôle devient crucial dans l'exercice des fonctions administratives comme responsable central ou régional devant piloter tout ce qui se rapporte aux ressources humaines, finances et administration. En effet, Toutes ces missions devant être effectuées à bon escient à la lumière des compétences en questions et de l'engagement à l'éthique professionnelle.

Il est bien évident que l'éducation aux valeurs de la société, au développement durable et à l'éthique font partie du profil de l'homme citoyen responsable. La formation des enseignants à ces valeurs transférables aux élèves ne peut être mise en œuvre sans une formation approfondie des inspecteurs pédagogiques de l'éducation qui tente de promouvoir la qualité de l'éducation et la culture de la communauté éducative.Il s'en suit également de repenser la structures du CIFFIP dans toutes ses composantes et son mandat pour qu'il puisse garder le rythme et répondre aux défis majeurs d'une société éducative en mutation continue. Ces constats révèlent la nécessité d'un recours à une réflexion devant aboutir à l'amélioration du référentiel actuel des compétences de l'inspecteur pédagogique en éducation, des critères de recrutements, des contenus de formation et des procédures d'évaluation.

[1]Hatem. F. 1993. *La prospective : pratiques et méthodes.*Ed. Economica. P.18.

Références :

Besseyre des Horts CH-H. 2004. La fonction RH, une fonction stratégique : discours ou réalité ? inBournois F et Leclair P, Editions Economica, 2004 : gestion des ressources humaines : regards croisés en l'honneur de Bernard Galambaud.

Binnendijk, A. 2001. « La gestion fondée sur les résultats dans les organismes d'aide », réunion du Groupe de travail du CAD sur l'évaluation de l'aide.

Carre, C. 2007. Animer un groupe : leadership, communication et résolution de conflits.

Cormier, So. 2004. Dénouer les conflits relationnels en milieu de travail, Presses de l'Université du Québec.

De Pertti, A. ; **Legrand, J-A et Boniface, J. 2005. Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation, ESF.**

Desaulniers, M.-P.et al. 2003. «La compétence éthique peut-elle être un élément de la formation universitaire des enseignants », actes du colloque Former les enseignants et les éducateurs : une priorité pour l'enseignement supérieur, Cédérom réalisé par l'AFIRSE. Paris : UNESCO.

De Villers G-C.Guy. 2002. «La dimension éthique de la fonction d'éducateur ». In Enseigner et libérer, sous la direction de C. Gohier. (pp.105-123). Québec : Presses de l'Université Laval.

Fixari,D. et Kletz, F. (1996). Pilotage d'établissement scolaire : auto-évaluation et évaluation. Politiques et management public Anné 1996 Volume 14 Numéro 2 pp. 71-103

Fourez, G. 1998. Éduquer : écoles, éthiques, sociétés. Bruxelles : De Boeck Université.

Huber, M. 2007. Former des formateurs, quels outils pour quelle stratégie ? Chronique Sociale.

Kahn, P. 2006. Autour des mots réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante, Recherche et Formation, N° 52.

Khlifi, A. 2014. Représentations des enjeux éthiques et sens du travail chez les enseignants des lycées en Tunisie, thèse de doctorat non publié, Université de Tunis, Faculté des Sciences Humaines et Sociales de Tunis.

Khlifi.A. 2016. « Comment les enseignantes et les enseignants se représentent les enjeux éthiques de leur profession », Revue Jil des sciences humaines et sociales, n°20.pp.301-314.

Lataste, E. 2008. Gérer les conflits dans vos formations.**Eyrolles.**

Malarewicz, J-A. 2008. Gérer les conflits au travail : la médiation systémique en entreprise

Obin, J.-P. 1994. « Pour les professionnels de l'éducation nationale ; morale, éthique ou déontologie ? », In Éducation et devenir, « La déontologie dans l'éducation nationale », n°33.

Pellaud, F. 2011. Pour une éducation au développement durable, collection :Essai Editions Quæ

Sroufe, A. 1993. « Les relations et les troubles des relations », in Emde et Sameroff, Les troubles des relations précoces, pp. 149 - 188.

Varela, F. 1996. Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition. Paris : La Découverte

Vidaillet, B. (dir.). 2003. Le sens de l'action. Karl E. weick : sociopsychologie de l'organisation. Paris : Vuibert.

Sitographie

Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation au développement durable (à Aichi-Nagoya du 10 au 12 novembre 2014. http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232888F.pdf

Journal officiel de la République Tunisienne(Octobre, 2004), n°83, p.2890. http://www.legislation.tn/sites/default/files/journal-officiel/2009/2009F/Jo0792009.pdf

L'éducation pour le développement durable OUVRAGE DE RÉFÉRENCE. Unesco. 2012. http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002166/216679f.pdf

Stratégie de l'Unesco pour l'éducation 2014-2021.

http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002312/231288f.pdf

جميع الحقوق محفوظة

لمركز جيل البحث العلمي © 2018

ISSN 2311-5181