

مركز جيل البحث العلمي

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية



مجلة علمية دولية محكمة تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي

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



ISSN 2311-5181 DOI Prefix:10.33685/1316 العام العاشر - العدد 97 - مايو 2023

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

التعريف بالمجلة:

مجلة علمية دولية محكمة ومفهرسة عالمياً تصدر شهرياً 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 دورياً في كل عدد.

اهتمامات المجلة وأبعادها:

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

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

مجالات النشر بالمجلة:

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

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

هيئة التحرير:

- أ.د. سامية ابريغم (جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر)
أ.د. عاصم شحادة علي (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)
أ.د. علي صباغ (جامعة قسنطينة 2، الجزائر)
د. حنان شعشوع محمد الشّبري (جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية)
د. صونيا عيواج (جامعة باتنة 1، الجزائر)
د. يزيد شويعل (جامعة المدية، الجزائر)
د. يوسف جاب الله (جامعة المدية، الجزائر)

التدقيق اللغوي:

- د. عبلة حسن (جامعة لينكولن، نبراسكا، الولايات المتحدة الأمريكية)
د. فاتن عدّي (جامعة قسنطينة، الجزائر)

رئيس اللجنة العلمية: أ.د. سامية شينار (جامعة باتنة 1، الجزائر)

اللجنة العلمية:

- أ.د. أبكر عبد البنات آدم (جامعة بحري، السودان)
أ.د. باللموشي عبد الرزاق (جامعة الوادي، الجزائر)
د. بن حجوبة حميد (جامعة مستغانم، الجزائر)
د. زين العابدين عبد الحفيظ (جامعة خميس مليانة، الجزائر)
د. عبد الله ملوكي (جامعة سطيف 2، الجزائر)
د. علة المختار (جامعة الجلفة، الجزائر)
د. محمد البشير رازقي (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس)
د. نجوى نايف عبد النبي شكوكاني (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)
د. هاني إسماعيل رمضان (جامعة جيرسون، تركيا)

أعضاء اللجنة التحكيمية الاستشارية لهذا العدد:

- أ.د. صالح نهيروهي (جامعة واسط، العراق).
د. إبراهيم إسماعيل عبده محمد (جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية).
د. إخلص محمد عبد الرحمن (جامعة الجزيرة، السودان).
د. أسماء سالم علي عربي (الجامعة الأسمرية، ليبيا).
د. اليسع حسن أحمد (جامعة طرابلس، ليبيا).
د. بن حجوبة حميد (جامعة مستغانم، الجزائر).
د. سعيد علي (جامعة نغاونديري، الكاميرون).
د. شّاللي لخضر (المركز الجامعي آفلو، الأغواط، الجزائر).
د. لطيف نجاح شهيد القصاب الفتلاوي (جامعة كربلاء، العراق).
د. مسعودي طاهر (جامعة الجلفة، الجزائر).
د. يزيد شويعل (جامعة المدية، الجزائر).

شروط النشر



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

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

ترسل المساهمات بصيغة الكترونية حصراً على عنوان المجلة :

social@journals.jilrc.com

الفهرس

الصفحة

6

- 7 • الافتتاحية
- 9 • تخطيط المسار الوظيفي وعلاقته بتحقيق رضا الكادر التعليمي: دراسة ميدانية على التعليم الثانوي الحكومي في مدينة تبوك، أحمد محمد حامد الجبني/جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية.
- 37 • ويل كيمليكا ومسألة التعددية الثقافية: نحو مراجعة نقدية للتصور الليبرالي للعدالة، حسن الإدريسي/جامعة محمد الخامس، المغرب.
- 53 • سيرورة اكتساب اللغة الفرنسية لدى التلميذ القروي: "الثانوية الإعدادية المولى عبد العزيز عين عائشة نموذجاً"، فتاح الزهر ابن الشيخ، جامعة عبد المالك السعدي، تطوان، المغرب.
- 65 • فاعلية طريقتي " النحو والترجمة" و"المباشرة" في تعليم اللغة العربية لدى المتعلمين الناطقين بغيرها (دراسة مقارنة)، أحمد غربا/الجامعة الفيدرالية، كاشير، نيجيريا.
- 75 • التحليل الاستراتيجي: مقارنة طموحة لكن منتقدة، مروان مدبر، جامعة شعيب الدكالي، الجديدة، المغرب.
- 91 • أهمية المصاحبة في التكوين على التبصر لدى المدرس (ة)، عبد الرحيم الزمراني/كلية الآداب و العلوم الإنسانية، مراكش، المغرب.

الافتتاحية

بسم الله المولى الأجلّ سبحانه له الحمدُ في الأولى والآخرة، نستفتحُ بالذي هو خير، ربنا عليك توكلنا

وإليك أنبنا وإليك المصير.

صدر العدد السابع والتّسعون (97) من مجلة " جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية " متضمناً مجموعة

من المقالات في مختلف جوانب المعرفة، متنوّعةً بين جانب نظري إلى جانب تطبيقي، كل ذلك لهدف أسمى وهو

خلق التكامل من كل النواحي العلمية لمجالات النشر، وكل ذلك تشجيعاً للإبداع الفكري والتنوع المجالي والدقة

العلمية والجودة في التقديم.

هذا وتبقى المجلة مفتوحة للباحثين والقارئین خدمةً للعلم والمعرفة..

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل،،،

رئيس التحرير / د. جمال بلبكي

**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**

تخطيط المسار الوظيفي وعلاقته بتحقيق رضا الكادر التعليمي: دراسة ميدانية على التعليم الثانوي الحكومي في مدينة تبوك

Career path planning and its relationship to achieving educational staff satisfaction

A field study on government secondary education in the city of Tabuk

د. أحمد محمد حامد الجهني/جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية

Dr. Ahmad Mohammad Hamed Aljohani, Tabuk University, Saudi Arabia

ملخص:

يعدّ تخطيط المسار الوظيفي من الوظائف ذات الأهمية المتزايدة للمعلم وأنظمة التعليم، حيث تهدف الدراسة إلى التعرف على علاقة تخطيط المسار الوظيفي بالرضا الوظيفي؛ حيث كانت الدراسة ميدانية على مستوى التعليم الثانوي بتبوك، وقد بلغ عدد العينة العشوائية الطبقية (325) معلّمًا ومعلمة، وقد استندت مشكلة البحث على مدى تطبيق المسار الوظيفي، ومدى تحقيق مستوى الرضا المتوقع بأبعاد الدراسة، والتي ارتكزت على بُعد الأجر والمكافأة، وظروف العمل والإشراف، وقد قام الباحث باستخدام استبانة لعينة عشوائية من مجتمع الدراسة حجمها (2076) معلّمًا ومعلمة، حيث كانت أهم النتائج أن هناك علاقة طردية موجبة بين أبعاد الدراسة وتأثير ذلك على الرضا الوظيفي المرتبط مع تخطيط المسار الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: تخطيط المسار الوظيفي، الرضا الوظيفي.

Abstract:

Career planning for employees has become an increasingly important asset to teachers and education systems, especially in the relationship between career planning and satisfaction. Additionally, career planning is the process by which managers and employees should both measure and manage their expectant satisfaction. The purpose of the study was to investigate the relationship between career path planning and achieving educational staff satisfaction. A questionnaire was used, and the random sample was (325) among (2076) teachers. As a result, the study was note that there was a positive direct relationship between the dimensions of the study and their impact on job satisfaction associated with career path planning.

Keywords: Career path, Job satisfaction.

مقدمة:

تعتبر الموارد البشرية الركيزة الأهم والرئيسية في تطور وازدهار المنظمات؛ فالموارد البشرية تعتبر أهم المصادر التي تعزّز الميزة التنافسية في المنظمات بكافة أشكالها، وقد شهدت الفترة الأخيرة الكثير من اهتمام المنظمات بضرورة تطوير أنظمتها واستراتيجيتها؛ لضمان الاستثمار الأمثل لمواردها البشرية باختلاف وظائفها، والجدير بالذكر أن وظيفة إدارة الموارد البشرية تقوم على الاستخدام الأمثل للموارد البشرية عن طريق وظائفها الرئيسية؛ حيث تعتبر إدارة الموارد البشرية من أهم الوظائف الرئيسة للمنظمة، وأهم مدخلاتها لضمان تحقيق أهدافها¹، و يتفق الباحثين على أهمية العنصر البشري، وربط ذلك بالتوجهات الاستراتيجية الرئيسة للمنظمة؛ كَوْن العنصر البشري هو العنصر الرئيس الذي يحقق هذه التوجهات؛ ولذلك من الضروري أن ترتبط استراتيجية المنظمة مع استراتيجية

الموارد البشرية، ولعل أهمها تحديد المسار الوظيفي للفرد، ومن هنا يعتبر المدخل الرئيس لتحسين مستوى الموارد البشرية هو تحسين مستوى الأداء ورفع إنتاجية الموظف، ولن يحصل ذلك إلا بوجود إدارة للموارد البشرية تُقدّر أهمية تحديد المسار الوظيفي، ومن ثمّ تحقيق الرضا الوظيفي²، وقد ظهر الاهتمام الواضح لتحقيق الرضا الوظيفي في جميع القطاعات خصوصاً أن نجاح المنظمة يعتمد على العنصر البشري؛ ولذلك أصبحت المنظمات تتنافس في استقطاب الكوادر البشرية، وتوفّر الدعم اللازم لزيادة وتحسين الإنتاج من خلال معرفة مدى التوافق والتطابق بين الوظيفة والفرد من جهة، وبين النمو الوظيفي من جهة أخرى، وتقييم أدائه بشكل يضمن أعلى أداء ممكن³.

أولاً: منهجية البحث:

1- مشكلة الدراسة:

لتحديد مشكلة الدراسة قام الباحث بإجراء نوعين من جمع البيانات الاستطلاعية، وهي من المصادر العلمية والمصادر الميدانية.

أولاً: الدراسات العلمية: قام الباحث بدراسة أهم المراجع العلمية لتحديد مشكلة الدراسة، حيث كانت المصادر محكمة من الكتب، الرسائل العلمية والدوريات، ونجد على سبيل المثال دراسة عبد السلام وآخرون⁴ التي وضحت على أنه لا يوجد ثقافة تنظيمية تساعد على تطبيق تخطيط المسار الوظيفي، وأن غياب القواعد والمعايير لترقي تقلل مستوى جودة العمل وهذا لاشك ينعكس مستوى الرضا وأن وجهة نظر العاملين لأنظمة الأجور والمكافآت كانت غير مناسبة ولا تعتمد على معايير إدارية واضحة، الجدير بالذكر أن العاملين يرون أن هناك انخفاض في عملية تخطيط المسار الوظيفي يؤدي إلى انخفاض مستوى جودة حياة العمل، وأن المدراء لا يهتمون ببرامج تخطيط المسار الوظيفي.

1- الجربوع، مصطفى، إدارة الموارد البشرية، دار بني النفيس للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2018، ص 22.

2- مصطفى، محمد الرضا الوظيفي وأثره على تطوير الأداء، دار النفيس للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2018، ص 24.

3- رضوان، محمود عبدالفتاح، تخطيط المسار الوظيفي، القاهرة، مصر المجموعة العربية للتدريب والنشر، 2012، ص 35.

3 عبد السلام وآخرون (2019)، أثر تخطيط المسار الوظيفي على جودة حياة العمل، مجلة الدراسات التجارية المعاصرة، مصر.

ثانياً: الدراسة الميدانية: من خلال إجراء مجموعة من المقابلات الشخصية مع (10) من معلمي المدارس الحكومية في مدينة تبوك، كانت أبرز النتائج التي ساعدت في صياغة مشكلة البحث ما يلي:

1. يرى المعلمون أن السياسات والإجراءات الإدارية نحو تخطيط المسار الوظيفي غير واضحة ومعقدة، مما يؤدي إلى عدم وضوح التصميم الوظيفي للمسارات الوظيفية التي تساعد على الترتي ورضاهم الوظيفي.

2. يرى المعلمون أن رغبة التقاعد المبكر قد زادت بسبب تعقيد وغياب تخطيط المسار الوظيفي المحفز.

3. يرى المعلمون أن إجراءات الاختبارات المهنية كانت معقدة وتقلل فرص الترتي و مستوى الرضا الوظيفي وتساعد على التقاعد المبكر.

ومما سبق نجد أنه لا يوجد اهتمام بعملية التكامل والترابط بين المسار الوظيفي والرضا مما جعل المعلم يفقد الأداء المتميز، ويؤدي إلى انخفاض المواثمة بين المعلم والوظيفة وانعكس ذلك على مستوى الرضا، ومن هنا تم صياغة مشكلة البحث بالسؤال الرئيسي: ما علاقة تخطيط المسار الوظيفي في تحقيق الرضا الوظيفي لدى الكادر التعليمي؟.

أسئلة الدراسة:

1. هل هناك علاقة لتخطيط المسار الوظيفي على الرضا بالأجر والمكافآت؟
2. هل هناك علاقة لتخطيط المسار الوظيفي على الرضا لنطاق الإشراف؟
3. هل هناك علاقة لتخطيط المسار الوظيفي على الرضا بظروف العمل؟
4. هل هناك علاقة لتخطيط المسار الوظيفي على الرضا بالعمل؟

2- فرضيات الدراسة:

في ضوء استعراض المشكلة، وما توصل إليه الباحث من استنتاجات، فإنه يمكن صياغة الفرضيات للدراسة الحالية على النحو الآتي:

الفرضية الرئيسية: توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين تخطيط المسار الوظيفي والرضا الوظيفي.

الفرضيات الفرعية:

- 1- توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين تخطيط المسار الوظيفي والرضا بالأجر والمكافآت.
- 2- توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين تخطيط المسار الوظيفي والرضا بنطاق الإشراف.
- 3- توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين تخطيط المسار الوظيفي والرضا بظروف العمل.
- 4- توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين تخطيط المسار الوظيفي ورضا العمل.

أهداف الدراسة:

يهدف الباحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على مفهوم ومكونات تخطيط المسار الوظيفي والرضا الوظيفي.
 - التعرف على أهمية تخطيط المسار الوظيفي لمستقبل قطاع التعليم بتبوك.
 - معرفة واقع تخطيط المسار الوظيفي بالقطاع التعليم بتبوك وعلاقته بالرضا الوظيفي.
 - التعرف على مدى الفروقات الجوهرية في آراء عينة البحث حول تساؤلات الدراسة المحددة.
 - تقديم التوصيات والمقترحات العملية المناسبة لبناء نظام لتخطيط المسار الوظيفي في قطاع التعليم بتبوك.
- أهمية الدراسة:

- تأتي أهمية هذا الموضوع من منطلق أهمية دور الموارد البشرية في المنظمات ودور تخطيط المسار الوظيفي كأحد الوظائف، وضمان توافق الفرد مع الوظيفة؛ لما لذلك من انعكاسات مهمة في أداء الموظف والرضا الوظيفي.

- لتخطيط المسار الوظيفي أهمية بالغة في زيادة الإنتاجية، والأداء، واكتساب ولاء العاملين في المنظمة، والجدير بالذكر أن أبرز ما هو مستهدف من هذه الدراسة إيضاح الدور البارز لتخطيط المسار الوظيفي على الموظف.

الأهمية النظرية: تعتبر هذه الدراسة من الدراسات النادرة؛ كونه تخطيط المسار الوظيفي من الوظائف الحديثة في مجال الموارد البشرية خصوصاً في قطاع التعليم السعودي.

الأهمية العلمية: تكمن الأهمية العلمية للبحث في المساهمة في الكشف العلمي عن مدى العلاقة التي تربط بين تخطيط المسار الوظيفي والرضا الوظيفي.

ولذلك من الناحية العلمية فإن التوصل إلى نتائج تحليلية استنتاجية سيكون له الأثر في بيان أثر تخطيط المسار الوظيفي على الرضا الكادر التعليمي في التعليم المرحلة الثانوية بتبوك، ومن هذا المنطلق تظهر أهمية الدراسة الحالية لعدد من العوامل الرئيسة الآتية:

1. زيادة اهتمام مديري الإدارات والعاملين في الموارد البشرية على حث الموظف بضرورة معرفة المسار الوظيفي، والمساهمة في تطبيق خطط للمسار بشكل يحقق أعلى أداء ممكن.
2. تخطيط المسار الوظيفي من الوظائف الحديثة في مجال الموارد البشرية خصوصاً في التعليم السعودي.
3. تعتبر دراسة أثر تخطيط المسار الوظيفي مجالاً حديثاً نسبياً في المنظمات الحكومية؛ فهو لم يحظَ بالاهتمام الكافي خصوصاً في علاقته بتجويد أداء العاملين.
4. إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية للارتقاء بإنتاجية الكادر الإداري والتعليمي في تحسين أداءهم والعمل على تطويره للارتقاء بجودة العمل.
5. إمكانية الاستفادة العلمية والعملية في ممارسات وظائف إدارة الموارد البشرية المتعلقة، ومن أهمها تقييم الأداء، والاختيار والتعيين، والتدريب، وإدارة المسار الوظيفي في تحسين أداء الكادر الإداري والتعليمي.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة:

سوف يركز الباحث على استعراضٍ مهمٍ يتمثل في توضيح المفاهيم المتعلقة بتخطيط المسار الوظيفي، وما عرضته أهم المراجع العلمية في هذا المجال، و توضيح أهم أبعاد الرضا الوظيفي.

أولاً: تخطيط المسار الوظيفي:

يعتبر تخطيط المسار الوظيفي أحد أهم المساهمات الحديثة لوظائف إدارة الموارد البشرية، والمكوّن الأساس في استمرارية بناء المورد البشري للمنظمة التي تساعد على تعزيز توجهاتها لتنمية الاحتياجات الوظيفية؛ وبالتالي يتم تحقيق أفضل أداء ورضا للموظف.

مفهوم تخطيط المسار الوظيفي:

تعددت المفاهيم والتعاريف التي توضح مفهوم تخطيط المسار الوظيفي، حيث بيّنت أن المقصود به "عملية مشتركة بين الإدارة والموظف تضمن إعداد الفرد لمراحل سير وظيفية متصاعدة، وتحدد المهارات المطلوبة من تعليم وتدريب، و تحدد الوقت الزمني لعبور كل مرحلة"¹.

كما يمكن تعريف تخطيط المسار الوظيفي على أنه خطوات مدروسة يستوعب الموظف ذاته من خلالها، كما يمكن تحديد الفرص والتحديات والاختيارات المتاحة والنتائج المتوقعة والأهداف المتعلقة بالمسار الوظيفي، وقد يشمل ذلك وجود برنامج للتطوير بالتعلم، والعمل على اكتساب مجموعة من الخبرات المرتبطة بالأهداف لتحديد وجهة وزمن وخطوات لتحقيق هدف وظيفية محددة²، ويتفق التعريف مع Taylor and Armstrong³ على أن تخطيط المسار الوظيفي تصوّر مستقبلي فيما يركز على مدى التطور، والتقدم والترقي للموظفين في المنظمة لتحقيق الأهداف والتطلعات الشخصية، وحاجات وتطلعات الأداء التنظيمي في المنظمة؛ وبذلك ينعكس على تحسين المستوى الوظيفي للعاملين الذين يسعون بكل اجتهاد لاكتساب المهارات والخبرات لتطوير أداءهم الوظيفي الذي تتطلبه الوظائف الحالية والمستقبلية.

وقد ذكر فاروق والسيد تعريفاً لتخطيط المسار الوظيفي بأنه "عملية نظامية أو الجهود النظامية التي تربط بين قدرات الفرد وطموحاته من جهة، وبين فرص يتم تحقيقها من جهة أخرى"⁴.

وبعد عرض هذه التعاريف يمكن تعريف تخطيط المسار الوظيفي على أنه: "عملية من عمليات الموارد البشرية المشتركة بين الموظف والمنظمة تهدف إلى تحديد الوظائف والمستويات الإدارية الحالية والمستقبلية التي سوف يشغلها الموظف خلال

¹ -علاقي، مدني عبد القادر، (1993)، إدارة الموارد البشرية: المنهج الحديث في إدارة الأفراد، الخوارزمي العلمية، جدة، (1993)، ص 45.

².Kayalar, Murat, and N MetinÖzmutaf(2009) THE EFFECT OF INDIVIDUAL CAREER PLANNING ON JOB SATISFACTION: A COMPARATIVE STUDY ON ACADEMIC AND ADMINISTRATIVE STAFF. Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences.(1)14

³.Armstrong, M., and S. Taylor 2020 Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice: Kogan Page.

⁴-فاروق، عبده فيلة، وحمد عبد المجيد السيد، (2005) السلوك التنظيمي في المؤسسات التعليمية عمان، الأردن، دار الميسرة للنشر والتوزيع.

عمله؛ وبالتالي يحدد للموظف أهدافه المهنية والوسائل اللازمة لتحقيق هذه الأهداف من مهارات وقدرات ورغبات، وتقديم النصح والإرشاد بما يحقق أهداف الموظف والمنظمة".

تخطيط المسار الوظيفي له أهمية للموظفين والمنظمات، إذ اتفق العلماء على أن تخطيط المسار الوظيفي يساهم في ضمان توفير الكفاءات المتميزة في المستقبل، ومن ثمّ دعم أي تغييرات تحصل في الخطط الاستراتيجية للموارد البشرية وتلبية أي احتياجات مستقبلية لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للمنظمة¹، وقد انضح أن تخطيط المسار الوظيفي يساهم في تلبية الطموحات الوظيفية للموظف على المدى البعيد خصوصاً للموظفين الجدد؛ وبالتالي يساعد على ضمان الرضا الوظيفي، وتحديد التوجّهات والرغبات الوظيفية، وضمان تحقيقها على المستوى المهني، بالإضافة إلى ذلك يعتبر تخطيط المسار الوظيفي مهمّاً في تجنّب أشكال الاحتراق الوظيفي والتقاعد المهاري للعاملين مما يسيء إلى سمعة المنظمة، ويزيد في إحباط الموظفين، مما لا شك فيه يساعد تخطيط المسار الوظيفي على تقليل القيود على حركة العمالة، وضمان حركة دوران العمالة داخل المنظمة؛ مما يحسّن الولاء الوظيفي؛ وبالتالي ينعكس على تطور المنظمة وتقليل تكلفة العمالة².

الرضا الوظيفي:

إن الاختلافات القائمة بين مستوى رضا العاملين يشير أيضاً إلى عدم وجود اتفاق في تعريف موحد لمصطلح الرضا الوظيفي، وقد تعددت التعريفات باختلاف المداخل التي تناولها العلماء والكتّاب هذا المجال، وقد عرّف الرضا الوظيفي بأنه: "شعور الفرد بالسعادة والارتياح أثناء أدائه لعمله، ويتحقق ذلك بالتوافق بين ما يتوقعه الفرد من عمله، ومقدار ما يحصل عليه فعلاً في هذا العمل حيث يتمثل في المكوّن الأساس الذي يدفع الفرد للعمل والإنتاج".

كما عرّفه علي وعساف بأنه: "الشعور النفسي بالقناعة والارتياح والسعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات في بيئة العمل، مع الثقة والولاء والانتماء للعمل والتعامل مع مؤثرات البيئة الداخلية والخارجية ذات العلاقة"³.

وبعد عرض أهم التعاريف في الرضا الوظيفي يمكن القول بأنه: "عملية نفسية تتأثر بالعوامل الداخلية والخارجية، وتقوم بالتفاعل الإيجابي للحاجات التي تم إشباعها للحصول على شعور بالرضا تجاه العمل".

أهمية الرضا الوظيفي:

للرضا الوظيفي أثر نفسي ومعنوي على الموظف؛ حيث يتّضح ذلك بمدى درجة ارتباط الرضا الوظيفي بالأداء حيث تزيد الإنتاجية بمدى مستوى الرضا الوظيفي؛ وبالتالي ينعكس ذلك على أداء المنظمة ككل، والجدير بالذكر أن الرضا الوظيفي له أهمية في رفع مستوى الولاء والانتماء للموظفين للمنظمة بشكل يساعد في تحسين إشباع الرغبات والحاجات والتوقعات، وقد

1- الضلافيح، وآخرون (2019)، تخطيط المسار الوظيفي وعلاقته بتنمية رأس المال البشري من وجهة نظر العاملين بشركة الراجحي المصرفية للتجارة بمدينة الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

2- اللبدي، نزار عوني، (2015) إدارة الموارد البشرية وتنميتها، دار دجلة.

3- علي، مؤيد موسى، والمرعي أبو عساف، (2019)، التطبيقات العلمية في إدارة الموارد البشرية بالمؤسسات العامة والخاصة، دار ماجد، ص 153.

يستخدم تحسين مستوى الأجور والرواتب لذلك الهدف، ويتفق العلماء أن مستوى الرضا الوظيفي له القدرة على زيادة التكيف مع بيئة العمل وتحسين الحالة النفسية للعاملين وتحفيز الإبداع والابتكار لدى العاملين.¹

أبعاد وقياس الرضا الوظيفي:

بشكل عام يمكن تقسيم الرضا بالعمل إلى نوعين هما:

1. أبعاد الرضا الوظيفي: من خلال الدراسات التي ذكرت مفهوم الرضا الوظيفي يمكن تحديد أشكال الرضا حيث يأخذ الرضا أحد الشكلين الموضَّح أدناه:

الرضا العام: وهو يمكن أن يوضح على أنه التوجُّه العام للفرد نحو إنجاز عمله ككل، فإما أن يكون راضياً وإمَّا لا بصفة مطلقة، ولا يمكن أن يساعد بتحديد جوانب الرضا المختلفة ومستوياتها.

الرضا النوعي: وهو مستوى رضا الموظف نحو عمله من جانب إلى جانب آخر، ومن هذه الجوانب سياسة المنظمة، والترقية، والإشراف، وأساليب الاتصال، وفرص الترقية، والرعاية الصحية والاجتماعية، وظروف العمل.²

يشير مصطفى سعدي (2019) إلى عناصر (أبعاد) الرضا الوظيفي:

أ. الرضا عن الأجر: ويُقصد به المقابل المالي أو المبلغ الذي يحصل عليه الموظف مقابل الجهود المبذولة تجاه العمل سواء كانت ذهنية أو بدنية.

ب. الرضا عن محتوى العمل: يعتبر محتوى العمل أحد عوامل السعادة بالنسبة للعاملين بحيث يُنظر إليه على مدى التنوع في المهام ودرجة استخدام الفرد لقدراته.

ج. الرضا عن الإشراف: يشير إلى أسلوب الإشراف المتبع من قِبَل الرئيس المباشر، وقد أوضحت الدراسات أن المشرف يستطيع أن يزيد الروح المعنوية لدى مرؤوسيه، ويعمل على تفهّم رغباتهم؛ وبالتالي سيتمكّن من تبادل الثقة والولاء؛ ولذلك يعتبر أقرب إلى مشاعرهم، ويكتسب تأييدهم ورضاهم عن العمل.

د. الرضا عن ظروف العمل: تؤثر ظروف العمل المحيطة بالمادية ومن ضمنها النظافة، والرطوبة، والحرارة، والتهوية، ومدى توفر مستلزمات العمل المادية بحيث تؤثر على قوة جذب الموظف لعمله.

¹ عطية، راغب فخري، وأسامة طارق عباس، (2019) الرضا الوظيفي وعلاقته بفاعلية الأداء، مجلة دراسات محاسبية ومالية.

² مصطفى سعدي، طالب (2019) الرضا الوظيفي للعاملين وأثره على جودة الخدمة المقدمة - دراسة ميدانية على موظفي قسم الموارد البشرية في

2. قياس الرضا الوظيفي:

يعتبر قياس الرضا حالة نفسية غير ملموسة، ويصعب قياسها حيث تعتبر عملية اكتشاف الرضا الوظيفي من عدمه عملية معقدة؛ مما أدى إلى ظهور طرق وأساليب لقياس الرضا الوظيفي الذي يعتمد على عملية التقييم للإنتاج، والأداء في سلوك الموظف، وهناك نوعان رئيسان تتضح من خلالهما أهم معايير قياس مدى الرضا الوظيفي وهما:

المقياس الموضوعي: وهذا النوع يقيس الرضا الوظيفي من خلال علاقة السلوك الظاهر، ومن ذلك معدل الغياب، ودوران العمل، وهذا النوع يغلب عليه الطابع الموضوعي؛ وبالتالي يتم استخدام وحدات قياس موضوعية لمتابعة السلوك، يفيد هذا الأسلوب في معرفة المشاكل الخاصة برضا الموظف، ولكن لا يوفر بيانات تفصيلية توضح أسباب المشكلة أو العلاج، ومنها معدل الغياب ودوران العمل.

معدل الغياب: إن الباحثين في مجال السلوك مثل¹: Peterson Herzberg, Mausner (1957) يؤكدون على أن هناك علاقة بين معدل الغياب والرضا الوظيفي، حيث يعتبر ارتفاع نسبة الرضا إلى انخفاض التغيب عن العمل، ومن الناحية أخرى عدم الرضا الوظيفي يؤدي إلى التأخر في إنجاز الأعمال وتراكمها؛ مما يؤدي إلى تفاقم المشكلة والتوجه إلى المحاكم العمالية.²

معدل ترك العمل: يؤدي نسبة طلب الموظفين إلى الاستقالة، والبحث عن فرص عمل جديدة مؤشراً على عدم الرضا الوظيفي حيث يمكن استخدام معدل دوران/ترك العمل دليل على رغبة الموظفين بالعمل بالمنظمة، إن ارتفاع تكلفة دوران العمل والخسائر التي تتكبدها المنظمة من تدريب وتكاليف التعيين من آثار عدم الرضا الوظيفي؛ حيث أثبتت الدراسات أن هناك علاقة سلبية بين الرضا الوظيفي ومعدل الدوران؛ وبالتالي كلما ارتفعت درجة الرضا الوظيفي يقل معدل الدوران الوظيفي.

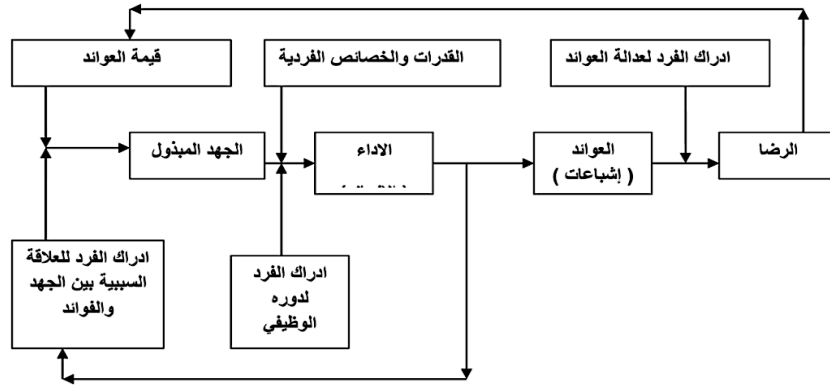
المقياس الذاتي: يستخدم قياس الرضا الوظيفي باستخدام المقاييس الذاتية بأسلوب مباشر بسؤال الأفراد عن مشاعرهم اتجاه العمل من خلال عدد من الجوانب المختلفة بالوظيفة، ومدى إشباع الحاجات والرغبات من الوظيفة، وهذا النوع من المقاييس يعتبر أكثر فائدة من تشخيص أساليب الرضا أو عدم الرضا، وتشمل أبرز الأدوات التي يمكن استخدامها لجمع البيانات والمعلومات عن طريق استخدام الاستبيانات والمقابلات الشخصية.

وفقاً (لبورتر) يعتبر أحد مقاييس الرضا الوظيفي بمدى الإشباع الذي يحصل عليه الموظف من خلال عمله الذي يقوم به، ودرجة إدراك الموظف مدى العدالة للعائد الذي يحصل عليه من المنظمة، والمواصلة في تحقيق الإشباع لجميع الاحتياجات، الجدير بالذكر أنه يمكن أن يتوافق كلٌّ من الحصول على العوائد وتوقعات الموظف؛ وبالتالي يحدث الرضا الوظيفي، ومنها يمكن القول أنه بسقوط شرط التوافق بين العائد والتوقعات الصادرة من الموظف نجد النتيجة عدم الرضا،

¹Herzberg, F., Mausner, B., Peterson, R.O. and Capwell, D.F. (1957), Job attitudes: Review of research and opinion, Pittsburgh, Psychological Service of Pittsburgh.

²عطية & عباس، (2019) سبق ذكره.

وقد يسلك سلوكاً غير مرغوب فيه، وبناءً عليه يمكن القول إن قياس الرضا الوظيفي عبارة عن درجة الإدراك لعدالة العوائد؛ أي أن الرضا الوظيفي = درجة إشباع أحد المتغيرات كما هو موضح في الشكل أدناه:



شكل يوضح نموذج بورتر ولولر Porter & Lawler لقياس العلاقة بين الرضا والأداء¹.

العلاقة بين تخطيط المسار الوظيفي والرضا الوظيفي:

هناك ثلاث علاقات بين الرضا وتخطيط المسار الوظيفي توضح مدى العلاقة، وهي العلاقة بين الرضا عن الوظيفة وتخطيط المسار من حيث أنها قد تزيد مستوى الأداء، والاتجاه الثاني يؤكد أنه لا توجد علاقة بين الرضا عن الوظيفة وتخطيط المسار الوظيفي، أما الاتجاه الثالث يؤكد على أن الرضا عن الوظيفة هو نتيجة حصول العامل على مدى العدالة في الأجور والمكافآت، إن أصحاب الاتجاه الأول يرون أن هناك علاقة بين تخطيط المسار والرضا الوظيفي، حيث أنه إذا زادت العلاقات الإنسانية زاد الاهتمام بالعاملين وخصوصاً عندما يتم معالجة المشاكل وتلبية الحاجات المادية والمعنوية؛ وبالتالي رفع الروح المعنوية مما يؤدي إلى زيادة الأداء، إن مدرسة العلاقات الإنسانية ساهمت في تحديد أساليب متعددة للعلاقات الإنسانية؛ بهدف ضمان الرضا الوظيفي، ومن هذه الأساليب مشاركة الإدارة للنصح والإرشاد وأخذ الآراء تجاه العمل لضمان فعال للأداء². الاتجاه الثاني يركز على عدم وجود أي علاقة مباشرة بين الرضا وتخطيط المسار الوظيفي حيث أكدت نتائج الأبحاث أن هناك حالات ومواقف يكون فيها العاملون على درجة منخفضة من الروح المعنوية، ولكن الإنتاجية والأداء عالٍ، ويعود السبب لذلك إلى استخدام أسلوب الإدارة الديكتاتورية كأسلوب لزيادة الإنتاج والأداء³. يؤكد أصحاب الاتجاه الثالث أن هناك علاقة طردية بين المسار الوظيفي والرضا حيث الأداء العالي المرتبط بالمسار الوظيفي يؤثر إيجابياً مثل وجود أجر وحوافز معنوية، حيث وجد العلماء أن ما يحبط الرضا الوظيفي غياب المكافأة والمزايا بعد عملية الإنتاج وتحقيق الأهداف مباشرة⁴.

¹ - سمشة، أمال بن، (2019) الأداء البشري في الإدارة المحلية، مركز الكتاب الأكاديمي، ص 58.

² - البارودي، منال أحمد، (2015) الرضا الوظيفي وفن التعامل مع الرؤساء والمرؤوسين، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.

³ - علاقي، (1993) تم ذكره في السابق.

⁴ - المدو، آلاء (2020) التوازن التنظيمي كأداة لنجاح المنظمات دار المناهج، عمان الأردن.

الدراسات السابقة:

وَضَعَت العديد من الدراسات عددًا من المساهمات في عملية تحديد العلاقة والأثر بين تخطيط المسار الوظيفي ورضا الموظفين من المفكرين في مجال الإدارة، وتعتبر هذا الجزء من البحث حصر الدراسات الأجنبية والعربية في مجال أثر تخطيط المسار الوظيفي على رضا الموظفين، وقد توسعت دراسات الموارد البشرية في عدة مجالات من منظور علم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الإدارة، والسلوك التنظيمي، وقد لوحظ قلة الدراسات المتعلقة بأهمية تخطيط مسار الموارد البشرية وخصوصًا في تحديد العلاقة بينها والرضا الوظيفي في القطاعين الحكومي والخاص.

18

- دراسة، AbdulGafu Haytham Makhseed (2022)¹، بعنوان: أثر التخطيط والتطوير للمسار الوظيفي في تحسين أداء موظفي الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت: وقد هدفت الدراسة إلى إبراز الأثر والمفهوم للتخطيط والتطوير؛ لیساعد على فهم المسار الوظيفي وأهميته للعاملين، وقد تم استخدام أسلوب المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث قام الباحث باستخدام استبانة لجمع البيانات المطلوبة من العمل، ويتم تحليلها من خلال استخدام برنامج SPSS، وقد كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مستوى التخطيط للمسار الوظيفي منخفض حسب تقييم العاملين للتعليم التطبيقي والتدريب، كما أنه توجد فروقات ذات دلالات إحصائية في جانبي تخطيط المسار الوظيفي وأداء العمل تبعًا للعمر أو الخبرة أو الدورات التدريبية، ومن ضمن أهم التوصيات التي قدمها الباحث ضرورة أن يتم الاهتمام والعمل على تحسين نظام الوظائف المتاحة وتطبيق نظام تخطيط المسار الوظيفي.

- دراسة بلعيد حياة، (2021)² : بعنوان: تخطيط المسار الوظيفي ودوره في تحقيق الرضا الوظيفي دراسة حالة مديرية السكن لولاية بشار، الجزائر: وركزت هذه الدراسة على معرفة اتجاه المنظمة نحو أهمية تخطيط المسار الوظيفي وأثره في تحقيق الرضا الوظيفي حيث أن المسار الوظيفي، وإدارة المسار الوظيفي، ومشاركة الموظفين في اتخاذ القرارات، ومستوى الدافعية لدى الموظفين كمتغير مستقل ويعتبر تحقيق الرضا الوظيفي لدى الموظفين بمديرية السكن لولاية بشار كمتغير تابع، الجدير بالذكر أن أهم النتائج والتوصيات التي توصلت إليها الدراسة أن هناك أثرًا إيجابيًا لتخطيط المسار الوظيفي في تحقيق الرضا الوظيفي لدى الموظفين في مديرية السكن لولاية بشار.

¹ AbdulGafu Haytham Makhseed (2022) -) The impact of career development and planning on employee performance

in the General Authority Applied in Training and Education of the State of Kuwait: The Impact of Career Development and Planning on Employee Performance

أداء موظفي الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية 6(2):29-46.

² -بلعيد حياة، (2021) تخطيط المسار الوظيفي ودوره في تحقيق الرضا الوظيفي: دراسة حالة مديرية السكن بولاية بشار. مجلة المنهل الاقتصادي

مج4، ع465:3-482.

-دراسة (Kumari, Gajanethi Swathi (2019)¹: ركزت هذه الدراسة على معرفة أثر ممارسات الموارد البشرية في كلا القطاعين الحكومي والخاص للاتصالات في الهند، مع تحليل أثرها على الرضا والتطوير الوظيفي للموظفين، الجدير بالذكر أن كلا القطاعين في هذه الدراسة تؤكد أن هناك درجة رضا للموظفين في القطاع الخاص أعلى من القطاع الحكومي بالنسبة للتطوير الوظيفي، إلا أن مقارنة مستوى الرضا مختلف حيث أظهرت الدراسة أن هناك نتائج مستوى الرضا أقل في القطاع الخاص منه في القطاع الحكومي، وفي جميع القطاعات حيث وضّحت الدراسة مدى رضا العاملين عن التطور الوظيفي.

-دائرة عطية وعباس، (2019)² بعنوان: الرضا الوظيفي وعلاقته بفاعلية الأداء، بحث تطبيقي على عينة من العاملين بالمجلس الاتحادي للمراجعة العليا: استهدف البحث دراسة مدى الرضا الوظيفي لموظفي ديوان الرقابة المالية الاتحادية وعلاقته بفاعلية الأداء، وبالتالي تم استخدام أداة الاستبانة في جمع البيانات وتحليلها من العينة العشوائية والتي كانت تحتوي على (54) موظفًا في ديوان الرقابة، وقد تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل البيانات واختبار الفرضيات، وقد توصل الباحث إلى أنه هناك استجابة لمتغير الرضا الوظيفي وفاعلية الأداء بدرجة متوسطة، وهناك علاقة معنوية وطردية بين الرضا الوظيفي وفاعلية الأداء لموظفي ديوان الرقابة المالية الاتحادية.

-دراسة الهنداوي وآخرون، (2000)³: بعنوان: (الرضا الوظيفي وعلاقته بأداء العاملين في جامعة بغداد)، ركزت هذه الدراسة على التعرف مدى الرضا الوظيفي والأداء لدى موظفي جامعة بغداد، وأيضًا توضيح العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء لدى الموظفين مع تحديد الاختلافات بين مستوى الرضا الوظيفي والأداء للمجموعة من المتغيرات وهي: (العمر، الجنس، الحالة الاجتماعية، التحصيل العلمي، مدة الخدمة، المنصب العلمي) ومدى علاقة متغيرات الرضا الوظيفي في (فرص النمو، محتوى العمل والتقدم الوظيفي، ساعات العمل، الأجر، ظروف العمل، نمط الإشراف)، وقد تم استخدام الاستبانة لقياس وجمع البيانات والمعلومات، الجدير بالذكر أن الدراسة توصلت إلى مساهمات منها أن هناك علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي والأداء، فكلما زاد الرضا الوظيفي، زاد مستوى الأداء الفعلي لدى أعضاء العينة من الموظفين، كما لوحظ نتائج ذات مساهمات لعدد (6) متغيرات فقط من المتغيرات المكونة للرضا الوظيفي، والتي لها تأثير على الأداء، عدا متغير ظروف العمل المادية والخدمات التي تقدمها المنظمة للموظفين.

¹Kumari, Gajanethi Swathi(2019)An Empirical Presentation of HRM and Employee Career- Enhancement in Indian Telecommunication Industry-With Special Reference to BSNL and AIRTEL. South Asian Journal of Marketing & Management Research 9(7):4-12.

²- عطية وعباس، (2019) تم ذكره سابقًا.

³-الهنداوي، سوسن عبد الأمير وناس، (2000) الرضا الوظيفي وعلاقته بأداء العاملين في جامعة بغداد: دراسة تشخيصية تحليلية، ماجستير كلية إدارة الأعمال، جامعة بغداد، العراق.

ثالثاً: منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تقوم الدراسة على استخدام المنهج الوصفي الذي يعتمد على التحليل الإحصائي، وقد تم استخدام الاستبانات كأداة لجمع المعلومات؛ لمعرفة مدى أثر تخطيط المسار الوظيفي على الرضا الكادر التعليمي في مؤسسات التعليم بتبوك من وجهة نظر الكادر التعليمي.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة جميع العاملين بالكادر التعليمي الحكومي الثانوي بمدينة تبوك بجميع التخصصات، ونظراً لتوسع عدد الجهات التعليمية بين مؤسسات التعليم الحكومي والتعليم الخاص، فإن الدراسة تركّز على التعليم الحكومي فقط؛ لاختلاف أنظمة الموارد البشرية فيه مقارنة بنظام الموارد البشرية في التعليم الأهلي المختلف، ويصل عدد المدارس الثانوية الحكومية ذكوراً وإناثاً بمدينة تبوك إلى (٨٠) مدرسة ثانوية وفقاً لإحصائيات الهيئة العامة للإحصاء، وقد شمل البحث جميع العاملين في الكادر التعليمي للمرحلة الثانوية معلمين ومعلمات، والبالغ عددهم (2٠٧6) معلماً ومعلمة حسب سجلات إدارة التعليم بمدينة تبوك.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة حجمها (2076) معلماً ومعلمة، وقد تم توزيع الاستبانات على عينة الدراسة، وتم استرجاع (325) استبانة، وبعد تفحص الاستبانات لم تُستبعد أي استبانة؛ نظراً لتحقيق الشروط المطلوبة للإجابة على الاستبيان، وبذلك يكون عدد الاستبانات الخاضعة للدراسة (325) استبانة، وقد كانت عينة الدراسة عشوائية بسيطة باستخدام معادلة ستيفين كاي تومبسون الآتية¹:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[N-1 \times \left(d^2 \div z^2 \right) \right] + p(1-p)}$$

يتصف أفراد عينة الدراسة بعدد من الخصائص تتمثل في: الجنس، المسعى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، وذلك كما يلي:

¹Thompson, S.K.(2012)Sampling: Wiley.

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	174	53.5
	أنثى	151	46.5
	المجموع	325	100.0
المسمى الوظيفي	معلم	244	75.1
	قائد مدرسة	54	16.6
	وكيل مدرسة	11	3.4
	إداري	16	4.9
	المجموع	325	100.0
المؤهل العلمي	دبلوم	21	6.5
	بكالوريوس	284	87.4
	ماجستير	16	4.9
	دكتوراه	4	1.2
	المجموع	325	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	57	17.5
	من 5 إلى 10 سنوات	91	28.0
	من 10 إلى 15 سنة	99	30.5
	أكثر من 15 سنة	78	24.0
	المجموع	325	100.0

جدول (1) توزيع عينة الدراسة وفقاً لبياناتهم الشخصية والوظيفية.

تشير بيانات الجدول (1) إلى أن معظم المبحوثين كانوا من الذكور (معلمين) حيث بلغت نسبتهم (53.5%) مقابل (46.5%) من الإناث (معلمات)، أما بالنسبة لمتغير المسمى الوظيفي نلاحظ أن نسبة (75.1%) من المبحوثين يعملون معلمين، و (16.6%) من أفراد عينة الدراسة يعملون كقائد مدرسة، مقابل (4.9%) إداريين، بينما بلغت نسبة من يعمل وكيل مدرسة (3.4%)، كما تتميز العينة بأن أغلب أفرادها حاصلين على مؤهل بكالوريوس بنسبة (87.4%)، وفيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة نجد أن نسبة (30.5%) تتراوح خبرتهم من (10 إلى 15 سنة)، بينما بلغت نسبة المعلمين الذين تقع خبرتهم في الفئة من (5 إلى 10 سنوات) (28%)، أما المعلمون الذين بلغت خبرتهم (أكثر من 15 سنة) بلغت نسبتهم (24%)، وأخيراً بلغت نسبة المعلمين الذين تقع خبرتهم في الفئة (أقل من 5 سنوات) (17.5%) من إجمالي الأفراد عينة البحث.

حدود الدراسة:

للبحث ثلاثة محددات وهي: الموضوعية، البشرية والزمانية:

الحدود الموضوعية: تنحصر الدراسة في تخطيط المسار الوظيفي و الرضا الوظيفي.

الحدود البشرية: تعتمد الدراسة على جميع الكادر التعليمي بجميع التخصصات والمراحل الدراسية في القطاع الحكومي بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: حصر الدراسة في العام 2023م.

أداة الدراسة:

أعد الباحث أداة استبانة شاملة لتحقيق أهداف الدراسة الرئيسة من جمع البيانات وتحليلها المتمثلة في تحديد الأثر لتخطيط المسار الوظيفي على رضا الوظيفي بالكادر التعليمي الحكومي بمدينة تبوك، تم تصميم الاستبانة بعد الاطلاع على أهم البحوث والدراسات السابقة، والنظر إلى العلاقة بمتغيرات البحث، والجدير بالذكر أنه عند تصميم الاستبانة تم أخذ بعين الاعتبار أصحاب التخصص والخبرة العلمية في مجال الموارد البشرية والتعليم بجامعة تبوك؛ للتأكد من صدق ووضوح الاستبانة، وقد شملت الاستبانة على جزئين: الجزء الأول يتعلق بالبيانات الأساسية، وتتكوّن من البيانات الوظيفية والشخصية لعينة البحث، ومنها العمر المؤهل العلمي، والمستوى الوظيفي، أما الجزء الثاني فقط تطرّق إلى مقاييس متغيرات الدراسة: (الرضا عن الأجور والمكافآت، والرضا على نطاق الإشراف، والرضا على ظروف العمل، والرضا على العمل)، وتجدر الإشارة إلى أنه استخدم في الدراسة مقياس التدرج الخماسي (ليكرت) ذي النقاط الخمس الآتية: "غير موافق بشدة" (1) غير موافق، (2) محايد، (3) موافق، (4) موافق بشدة (5)".

صدق وثبات أداة الدراسة:

ولكي تُقاس جميع متغيرات الدراسة بدقة عالية قام الباحث باستخدام استبانة معتمدة على أدبيات الدراسات السابقة والمقاييس العلمية المحكّمة سابقًا، ومن ثمّ فقد قام الباحث بتحكيم الاستبانة من قِبَل ثمانية أساتذة جامعيين في جامعات مختلفة من أجل قياس مدى الصدق الظاهري Validity Face لهذا الأداة.

لقياس صدق الدراسة قام الباحث بقياس صدق أداة الدراسة من خلال صدقين رئيسيين:

(أ) **صدق المحتوى أو الصدق الظاهري:** اعتمدت الدراسة الحالية على تخطيط المسار الوظيفي، و دور الرضا الوظيفي للكادر التعليمي، بالنسبة للمتغير المستقل تخطيط المسار الوظيفي، فقد قام الباحث بإجراء حصر شامل لمفهوم تخطيط المسار الوظيفي من الدراسات السابقة، ثم تم تصويبها وإدراجها في أداة الدراسة أو الاستبانة، وكذلك الحال بالنسبة لأبعاد الرضا الوظيفي من خلال حصر ممارسات إدارة الموارد البشرية وأبرز الدراسات السابقة؛ وللتحقّق من صدق محتوى أداة الدراسة، والتأكد من أنها تخدم أهداف الدراسة، تم عرضها على (6) من الأساتذة المحكّمين الأكاديميين والمتخصصين في مجال إدارة الموارد البشرية العاملين في مجال التعليم، ومجال إدارة السلوك، حيث تم تنفيذ تجربة Pilot Test، وقد طُلب منهم دراسة الاستبانة وإبداء رأيهم فيها من حيث مدى مناسبة الفقرة للمحتوى، وطُلب إليهم النظر في مدى كفاية أداة الدراسة من حيث عدد الفقرات، وشموليتها وتنوع محتواها، وتقويم مستوى الصياغة اللغوية أو أي ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل أو التغيير أو الحذف وفق ما يراه المحكّم لآزمًا، وقام الباحث بدراسة ملاحظات المحكّمين ومقترحاتهم وأجرى التعديلات اللازمة من الإضافة والحذف والتصحيح على أداة الدراسة والاستفادة منها في بناء الاستبانة بشكلها النهائي.

(ب) **صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة (الصدق البنائي):** إن ضمان التأكيد من صدق البناء الداخلي للفقرات يجب أن يتم استخدام نتائج الصدق الارتباطي لأداة الدراسة منها حساب مُعامل الارتباط سيبرمان مع جميع فقرات الاستبانة والدرجة الكاملة للمحور، بحيث يتم تحديد ما تنتهي إليه الفقرة عند مستوى دلالة (0,05).

قام الباحث للتأكد والتحقّق من ثبات الدراسة باستخدام معامل الاتساق الداخلي (a) والذي يعتمد على استخدام معامل كرونباخ ألفا Cronbach alfa للتأكد من ثبات جميع عناصر الاستبانة، وقد تم اعتماد معامل الاتساق الداخلي على المتغيرات والأبعاد، وقد تم احتساب معامل الثبات والارتباط لأداة الدراسة كالآتي:

بُعد الرضا على العمل		بُعد الرضا على ظروف العمل		بُعد الرضا على نطاق الإشراف		بُعد الرضا على الأجور والمكافآت		محور تخطيط المسار الوظيفي	
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
**767.	1	**889.	1	**853.	1	**793.	1	**648.	1
**844.	2	**929.	2	**911.	2	**909.	2	**784.	2
**879.	3	**876.	3	**896.	3	**864.	3	**859.	3
**856.	4			**867.	4			**828.	4
								**794.	5
								**778.	6

**دال عند مستوى الدلالة (0.01)

جدول (2) معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات الاستبيان بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه.

يتبين من الجدول (2) أن قيم معاملات كل عبارة بالبعد الذي تنتهي إليه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، فقد تراوحت معاملات ارتباط المحور الأول (تخطيط المسار الوظيفي) ما بين (0.648) (0.859)، أما قيم معاملات ارتباط البعد الأول (الرضا عن الأجور والمكافآت) تراوحت ما بين (0.793) (0.909)، بينما بلغت قيم معاملات ارتباط البعد الثاني (الرضا على نطاق الإشراف) (0.853) (0.911)، أما قيم معاملات ارتباط البعد الثالث (الرضا على ظروف العمل) فقد تراوحت ما بين (0.876) (0.929)، وأخيراً تراوحت قيم معاملات ارتباط البعد الرابع (الرضا على العمل) ما بين (0.767) (0.879) مما يشير إلى أن أداة الدراسة تمتاز بمؤشرات صدق عالية.

ثانياً: الثبات تم حساب ثبات الأداة باستخدام معامل (ألفا- كرونباخ) وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

المتغير	عدد البنود	معامل ثبات ألفا - كرونباخ
تخطيط المسار الوظيفي	6	0.872
الرضا الوظيفي	14	0.919
الثبات الكلي	20	0.932

البعـد	عدد البنود	معامل ثبات ألفا - كرونباخ
الرضا عن الأجور والمكافآت	3	0.818
الرضا على نطاق الإشراف	4	0.904
الرضا على ظروف العمل	3	0.880
الرضا عن العمل	4	0.856

جدول (3) معامل (ألفا - كرونباخ) لقياس ثبات محاور وأبعاد الاستبانة.

يتضح من الجدول (3) أن أداة الدراسة تتميز بدرجة عالية من الثبات، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.932)، وتراوحت قيم معاملات ثبات المحاور من (0.872) (0.919)، بينما تراوحت قيم ثبات ألفا - كرونباخ للأبعاد ما بين (0.818) إلى (0.904) وهي قيم جيدة، تدل على جودة الأداة.

م	العـبـارة	التكرار	المتوسط الحسابي					الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة			
1	تقييم المسار الوظيفي يزيد من القدرات الوظيفية	ك	10	112	122	62	19	2.90	6	محايد
		%	3.1	34.5	37.5	19.1	5.8			
2	تساعد المؤسسة التعليمية في تخطيط المسار الوظيفي	ك	12	95	143	65	10	2.90	5	محايد
		%	3.7	29.2	44.0	20.0	3.1			
3	هناك توافق بين التخطيط الشخصي للمسار الوظيفي وبين خطط المؤسسة التعليمية	ك	11	87	136	79	12	2.98	4	محايد
		%	3.4	26.8	41.8	24.3	3.7			
4	يتسم المسار الوظيفي بالمرونة	ك	14	71	144	81	15	3.04	2	محايد
		%	4.3	21.8	44.3	24.9	4.6			
5	يوجد نظام واضح لنقل والترقية لمسار المعلم	ك	18	68	141	80	18	3.04	3	محايد
		%	5.5	20.9	43.4	24.6	5.5			
6	تحرص المؤسسة التعليمية على التحاق كل فرد بالوظيفة التي تتناسب مع المؤهل والاهتمامات	ك	13	58	152	85	17	3.11	1	محايد
		%	4.0	17.8	46.8	26.2	5.2			
		المتوسط العام						2.99	0.71	محايد

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور تخطيط المسار الوظيفي.

تشير بيانات الجدول (4) أن مستوى تقدير المعلمين لتخطيط المسار الوظيفي بالمؤسسة التعليمية محل الدراسة جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام اتجاهات المبحوثين (2.99) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات مقياس (ليكرت) الخماسي من (2.60) إلى (3.39) وهي الفئة التي تشير إلى خيار (محايد) في أداة الدراسة مما يدل على أن المبحوثين راضين نسبياً عن المسار الوظيفي المتبع في المؤسسة التعليمية محل الدراسة، كما تباينت مستويات تقدير المعلمين لتخطيط

المسار الوظيفي؛ إذا جاءت في المرتبة الأولى العبارة رقم (6) وهي (تحرص المؤسسة التعليمية على التحاق كل فرد بالوظيفة التي تتناسب مع المؤهل والاهتمامات) بمتوسط حسابي بلغ (3.11) وانحراف معياري قيمته (0.89) فحرص المؤسسة التعليمية على التحاق الأفراد بالوظائف المناسبة لهم يمثل جزءاً من تخطيط المسار الوظيفي، حيث يتم تحديد مسار العمل الذي يتناسب مع مهارات الأفراد واهتماماتهم وأهدافهم المهنية؛ وهذا يساعد على زيادة الإنتاجية، والرضا عن العمل، وتحقيق النجاح المهني والشخصي، بينما جاء في المرتبة الأخيرة عبارة رقم (3) وهي: (تقييم المسار الوظيفي يزيد من القدرات الوظيفية) بمتوسط حسابي بلغ (2.90) وانحراف معياري قيمته (0.94)، وتشير تلك النتيجة إلى أن الأداء العام في المسار الوظيفي المتبع بالمؤسسة التعليمية مقبولاً؛ لذلك يجب على المؤسسة تقييم القدرات والمهارات والمعارف الخاصة بالفرد، وتحديد المجالات التي يمكن تحسينها وتطويرها من أجل تحقيق أهدافه المهنية.

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
1	الرضا على الأجور والمكافآت	2.72	0.84	محايد
2	الرضا على نطاق الإشراف	3.28	0.78	محايد
3	الرضا على ظروف العمل	3.28	0.79	محايد
4	الرضا عن العمل	3.43	0.79	موافق
	المتوسط العام	3.18	0.64	محايد

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد محور الرضا الوظيفي.

تشير بيانات الجدول (5) أن مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام اتجاهات المبحوثين (3.18)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات مقياس (ليكرت) الخماسي من (2.60) إلى (3.39)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (محايد) في أداة الدراسة؛ مما يدل على أن الرضا الوظيفي لدى المبحوثين كان جيداً، بينما تباينت درجات الرضا الوظيفي للمعلمين وتراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد الرضا الوظيفي ما بين (2.72) إلى (3.43)؛ إذ جاء في الترتيب الأول (الرضا عن العمل) بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.43) وانحراف معياري قيمته (0.79)، وهذا يشير إلى أن المعلمين راضون عن العمل بشكل عام، بينما جاء في الترتيب الأخير الرضا على الأجور والمكافآت؛ وهذا يدل على أن المعلمين بحاجة إلى مزيد من الدعم المادي؛ لذلك يجب على المؤسسة تحفيز المعلمين ورفع مستوى الأجور.

م	العبارة	التكرار						النسبة	
			غير موافق بشدة	موافق	غير موافق	محايد	موافق بشدة		
1	الراتب المناسب للمسؤوليات والمهام	ك	21	67	151	70	16	%	
		ك	6.5	20.6	46.5	21.5	4.9		
2	هناك عدالة في توزيع الحوافز والمكافآت	ك	39	116	112	43	15	%	
		ك	12.0	35.7	34.5	13.2	4.6		
3	يوجد نظام مرضي للأجور والمكافآت	ك	38	143	88	41	15	%	
		ك	11.7	44.0	27.1	12.6	4.6		
المتوسط العام								0.84	2.72

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لُبُعد الرضا على الأجور والمكافآت.

يتبين من الجدول (6) أن مستوى رضا المعلمين على الأجور والمكافآت جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام اتجاهات المبحوثين (2.72) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات مقياس (ليكرت) الخماسي من (2.60) إلى (3.39) وهي الفئة التي تشير إلى خيار (محايد) في أداة الدراسة؛ مما يدل على أن المبحوثين راضون نسبياً عن الأجور والمكافآت، كما تباينت درجات رضا المعلمين عن الأجور والمكافآت، وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات البعد ما بين (2.54) إلى (2.63)؛ إذ جاءت في المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة عبارة رقم (1) وهي: (الراتب مناسب للمسؤوليات والمهام) بمتوسط حسابي بلغ (2.98) و بانحراف معياري قيمته (0.94)، وهذا مؤشرٌ إلى أن الراتب المقدم كان ملائماً إلى حد ما للمسؤوليات والمهام التي يتحملها الفرد في الوظيفة، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة، وبدرجة منخفضة عبارة رقم (3) وهي: (يوجد نظام مرضي للأجور والمكافآت) بمتوسط حسابي بلغ (2.54) و بانحراف معياري قيمته (1.01)، وهذا يشير إلى عدم رضا المعلمين عن الأجور والمكافآت التي يتلقونها، وربما يعتبرون هذا النظام غير كافٍ في تلبية احتياجاتهم المادية؛ لذلك يجب على المؤسسة التعليمية مراجعة هذا النظام والعمل على تحسينه بما يتوافق مع احتياجات ومتطلبات المعلمين.

الاتجاه	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التكرار					النسبة	العبارة	م
				موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
محايد	4	0.92	3.24	32	88	131	73	1	ك	هناك تعاون مع الزملاء في أداء العمل.	1
				9.8	27.1	40.3	22.5	0.3	%		
محايد	2	0.88	3.26	24	102	140	53	6	ك	ساعدني رؤسائي في العمل على أداء العمل.	2
				7.4	31.4	43.1	16.3	1.8	%		
محايد	3	0.88	3.25	21	108	133	58	5	ك	هناك اهتمام بالأداء عن طريق فريق العمل.	3
				6.5	33.2	40.9	17.8	1.5	%		

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعده الرضا على نطاق الإشراف.

يتبين من جدول (7) أن مستوى رضا المعلمين على نطاق الإشراف جاء بدرجة تقترب من الموافقة، حيث بلغ المتوسط العام لاتجاهات المبحوثين (3.28)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات مقياس (ليكرت) الخماسي من (2.60) إلى (3.39)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (محايد) في أداة الدراسة؛ مما يدل على أن المبحوثين راضون عن نطاق الإشراف المتبع في المؤسسة التعليمية.

كما تباينت درجات رضا المعلمين على نطاق الإشراف، وتراوح المتوسطات الحسابية لعبارات البعد ما بين (3.35) إلى (3.24) إذ جاءت في المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة عبارة رقم (4) وهي: (يوجد اتصال فعال بين الزملاء والرئيس المباشر) بمتوسط حسابي بلغ (3.35)، وانحراف معياري قيمته (0.88) ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى وجود اتصال جيد وفعال بين المعلمين في المؤسسة التعليمية والرئيس المباشر، وأن هذا الاتصال الفعال يساعد في تعزيز العمل الجماعي والإنتاجية، وربما يؤدي إلى رفع معنويات الموظفين ورضاهم عن العمل، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة، وبدرجة تقترب من الموافقة عبارة رقم (1) وهي: (هناك تعاون مع الزملاء في أداء العمل) بمتوسط حسابي بلغ (3.24)، وانحراف معياري قيمته (0.92)، ويرى الباحث أن

التعاون بين الزملاء في العمل يؤدي إلى تحقيق نتائج إيجابية؛ منها: توفير فرص جديدة للتطوير المهني، وتعزيز الثقة والاحترام بين الزملاء، وزيادة مستوى الإنتاجية والكفاءة في العمل.

م	العبرة	التكرار النسبة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه
1	تقوم الإدارة بتهيئة ظروف مناسبة للعمل.	ك	5	50	135	114	21	3.30	0.86	2	محايد
		%	1.5	15.4	41.5	35.1	6.5				
2	توفر جهة العمل جميع الوسائل المساندة في العمل.	ك	7	53	139	105	21	3.25	0.88	3	محايد
		%	2.2	16.3	42.8	32.3	6.5				
3	هناك توفير للاحتياجات البيئية المحيطة في العمل؛ مثل: التكيف، وأنظمة السلامة، والإضاءة.	ك	8	43	142	104	28	3.31	0.90	1	محايد
		%	2.5	13.2	43.7	32.0	8.6				
المتوسط العام											
								3.28	0.79		محايد

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعدها الرضا على ظروف العمل.

يتبين من الجدول (8) أن مستوى رضا المعلمين عن ظروف العمل جاءت بدرجة تقترب من الموافقة، حيث بلغ المتوسط العام لاتجاهات المبحوثين (3.28)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات مقياس (ليكرت) الخماسي من (2.60) إلى (3.39)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (محايد) في أداة الدراسة؛ مما يدل على أن المبحوثين راضون عن ظروف العمل في المؤسسة التعليمية.

كما توضح درجات رضا المعلمين عن بُعد ظروف العمل، وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات البعد ما بين (3.31) إلى (3.25)؛ إذ جاءت في المرتبة الأولى عبارة رقم (3) وهي: (هناك توفير الاحتياجات البيئية المحيطة في العمل؛ مثل: التكيف، وأنظمة السلامة، والإضاءة) بمتوسط حسابي بلغ (3.31)، وانحراف معياري قيمته (0.90)، ويفسر الباحث تلك النتيجة بأن المعلمين راضون نسبيًا عن ظروف العمل الموجودة في المؤسسة التعليمية التي يعملون بها، وأن هناك بعض المجالات التي يمكن تحسينها لتحسين جودة العمل وراحة الموظفين، ولكن لا يوجد مشاكل كبيرة أو معضلات تؤثر سلبًا على عملك، حيث يتم تقدير جودة البيئة والظروف بناءً على المعايير المحددة؛ مثل: الراحة، والأمان، والصحة، والإنتاجية.

م	العبارة	التكرار النسبة	المتوسط الحسابي					الاتجاه
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	
1	هناك رضا تام عن العمل.	ك	26	105	143	44	7	محايد
		%	8.0	32.3	44.0	13.5	2.2	
2	لا ارجب في ترك العمل.	ك	47	106	111	49	12	محايد
		%	14.5	32.6	34.2	15.1	3.7	
3	عملي أضاف إليّ خبرات مهنية.	ك	45	117	118	44	1	موافق
		%	13.8	36.0	36.3	13.5	0.3	
4	تشعر بأهميتك في هذه الوظيفة.	ك	50	115	115	41	4	موافق
		%	15.4	35.4	35.4	12.6	1.2	
المتوسط العام			3.43					موافق

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعده الرضا عن العمل.

يتبين من الجدول (9) أن مستوى رضا المعلمين على العمل جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط العام لاتجاهات الباحثين (3.51)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات مقياس (ليكرت) الخماسي من (3.40) إلى (4.19)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (موافق) في أداة الدراسة؛ مما يدل على أن الباحثين راضون عن عملهم كمعلمين.

كما تباينت درجات رضا المعلمين عن بُعد العمل، وتراوح المتوسطات الحسابية لعبارة البعد ما بين (3.30) إلى (3.51)؛ إذ جاءت في الترتيب الأول، وبدرجة مرتفعة عبارة رقم (4) وهي: (تشعر بأهميتك في هذه الوظيفة) وبمتوسط حسابي بلغ (3.51) وانحراف معياري قيمته (0.94)؛ مما يدل على موافقة الباحثين بأنهم راضون عن عملهم، ويشعرون بالاهتمام في الوظيفة التي يعملون بها، وأنها تلبي حاجاتهم الشخصية والمهنية بشكل جيد، بينما جاءت في الترتيب الأخير بدرجة تقترب من الموافقة عبارة رقم (1) وهي: (هناك رضا تام عن العمل) بمتوسط حسابي بلغ (3.30)، وانحراف معياري قيمته (0.88)، وهذا يشير إلى شعور الباحثين بالرضا عن العمل الذي يقومون به، وأن هذا العمل يتماشى مع مهاراتهم وقدراتهم. ويرى الباحث أن الرضا عن العمل يعد أمراً هاماً جداً في المؤسسات التعليمية؛ حيث أنه يؤثر على الأداء العام للمؤسسة وعلى جودة التعليم وخدماتها، وعندما يشعر المعلمون بالرضا تجاه عملهم، يكونون أكثر إنتاجية ويعملون بجدية واهتمام، وبالتالي ينعكس ذلك إيجاباً على جودة التعليم وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

رابعاً: نتائج اختبار فروض الدراسة:

نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية أقل من (0.05) لتخطيط المسار الوظيفي على الرضا بالأجر والمكافآت، لاختبار صحة هذه الفرضية استخدم الباحث الانحدار الخطي البسيط "Liner Simple regression"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

النموذج	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (2R)	معامل الارتباط (R)	الخطأ المعياري
1	a523.	0.274	0.272	0.71996

جدول (10) ملخص النموذج لأثر (تخطيط المسار الوظيفي) على الرضا بالأجر والمكافآت.

يوضح الجدول (10) نتائج ملخص النموذج، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.523R)؛ مما يدل على وجود علاقة ارتباط طردية موجبة بين المتغيرات، فكلما كان هناك تخطيط للمسار الوظيفي بالمؤسسة التعليمية محل الدراسة، ارتفع مستوى الرضا بالأجر والمكافآت لدى المعلمين، ويوضح الجدول أيضاً قيمة معامل التحديد (0.274R²)؛ أي أن النموذج فسّر (27.4%) من التباين الكلي في (تحقيق الرضا بالأجر والمكافآت)، أما الباقي فقد يرجع لعوامل أخرى.

مستوى الدلالة Sig	قيمة (t)	المعاملات غير المعيارية		المتغيرات المستقلة
		الخطأ المعياري	قيمة B	
0.000	4.926	0.173	0.854	الثابت
0.000	11.042	0.056	0.622	تخطيط المسار الوظيفي

جدول (11) نتائج المعاملات لأثر تخطيط المسار الوظيفي على الرضا بالأجر والمكافآت:

يبين الجدول (11) نتائج المعاملات Coefficients لأثر (تخطيط المسار الوظيفي على الرضا بالأجر والمكافآت)، فقد بلغت قيمة (t) المحسوبة (11.042) عند مستوى دلالة أقل من (0.05)؛ وهذا يعني وجود أثر ذي دلالة إحصائية لتخطيط المسار الوظيفي على مستوى الرضا بالأجر والمكافآت، كما يوضح الجدول نتائج قيم المعاملات المعيارية ((Beta)؛ حيث بلغت قيمة (0.523) ((Beta)؛ وهذا يعني أن زيادة الوحدة في تخطيط المسار الوظيفي تؤدي إلى تحقيق الرضا بالأجر والمكافآت بنسبة (52.3%).

نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية أقل من (0.05) لتخطيط المسار الوظيفي على الرضا لنطاق الإشراف، واختبار صحة هذه الفرضية استخدم الباحث الانحدار الخطي البسيط "Liner Simple Regression" وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

النموذج	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (2R)	معامل الارتباط (R)	الخطأ المعياري
1	a540.	0.292	0.290	0.66119

جدول (12) ملخص النموذج لأثر (تخطيط المسار الوظيفي) على الرضا لنطاق الإشراف:

يوضح الجدول (12) نتائج ملخص النموذج، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (540R)؛ مما يدل على وجود علاقة ارتباط طردية موجبة بين المتغيرات، فكلما كان هناك تخطيط للمسار الوظيفي بالمؤسسة التعليمية محل الدراسة، ارتفع مستوى الرضا لنطاق الإشراف لدي المعلمين، ويوضح الجدول أيضاً قيمة معامل التحديد (20.292R)؛ أي أن النموذج فسّر (29.2%) من التباين الكلي في (تحقيق الرضا لنطاق الإشراف)، أما الباقي، فقد يرجع لعوامل أخرى.

المتغيرات المستقلة	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة (t)	مستوي الدلالة Sig
	قيمة B	الخطأ المعياري			
الثابت	1.487	0.159		9.337	0.000
تخطيط المسار الوظيفي	0.598	0.052	0.540	11.545	0.000

جدول (13) نتائج المعاملات لأثر تخطيط المسار الوظيفي على الرضا لنطاق الإشراف.

يبين الجدول (13) نتائج المعاملات Coefficients لأثر (تخطيط المسار الوظيفي على الرضا لنطاق الإشراف) فقد بلغت قيمة (t) المحسوبة (11.545) عند مستوى دلالة أقل من (0.05)؛ وهذا يعني وجود أثر ذي دلالة إحصائية لتخطيط (المسار الوظيفي على مستوى الرضا لنطاق الإشراف)، كما يوضح الجدول نتائج قيم المعاملات المعيارية (Beta) حيث بلغت قيمة (Beta) (0.540)؛ وهذا يعني أن زيادة الوحدة في تخطيط المسار الوظيفي تؤدي إلى تحقيق الرضا لنطاق الإشراف بنسبة (54%).

نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية أقل من (0.05) لتخطيط المسار الوظيفي على الرضا بظروف العمل، ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم الباحث الانحدار الخطي البسيط "Liner Simple regression"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

النموذج	معامل الارتباط (R))	معامل التحديد (2R)	معامل الارتباط (R))	الخطأ المعياري
1	a509.	0.259	0.257	0.67961

جدول (14) ملخص النموذج لأثر (تخطيط المسار الوظيفي) على الرضا بظروف العمل.

يوضح الجدول (14) نتائج ملخص النموذج، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.509R)؛ مما يدل على وجود علاقة ارتباط طردية موجبة بين المتغيرات، فكلما كان هناك تخطيط للمسار الوظيفي بالمؤسسة التعليمية محل الدراسة، ارتفع مستوى الرضا بظروف العمل لدي المعلمين، ويوضح الجدول أيضاً قيمة معامل التحديد (0.259R)؛ أي أن النموذج فسّر (25.9%) من التباين الكلي في (تحقيق الرضا بظروف العمل)، أما الباقي فقد يرجع لعوامل أخرى.

المتغيرات المستقلة	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة t))	مستوى الدلالة Sig
	قيمة B	الخطأ المعياري			
الثابت	1.590	0.164		9.717	0.000
تخطيط المسار الوظيفي	0.566	0.053	0.509	10.636	0.000

جدول (15) نتائج المعاملات لأثر تخطيط المسار الوظيفي على الرضا بظروف العمل.

يبين الجدول (15) نتائج المعاملات Coefficients لأثر تخطيط المسار الوظيفي على الرضا بظروف العمل؛ فقد بلغت قيمة (t) المحسوبة (10.636) عند مستوى دلالة أقل من (0.05)؛ وهذا يعني وجود أثر ذي دلالة إحصائية لتخطيط المسار الوظيفي على مستوى الرضا بظروف العمل، كما يوضح الجدول نتائج قيم المعاملات المعيارية Beta حيث بلغت قيمة (0.509 Beta)؛ وهذا يعني أن زيادة الوحدة في تخطيط المسار الوظيفي تؤدي إلى تحقيق الرضا لنطاق الإشراف بنسبة (50.9%).

نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية أقل من (0.05) لتخطيط المسار الوظيفي على الرضا بالعمل، لاختبار صحة هذه الفرضية استخدم الباحث الانحدار الخطي البسيط " regression Liner Simple"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الخطأ المعياري	معامل الارتباط (R)) المعدل	معامل التحديد (2R)	معامل الارتباط (R))	النموذج
0.71437	0.173	0.176	a419.	1

جدول (16) ملخص النموذج لأثر (تخطيط المسار الوظيفي) على الرضا بالعمل.

يوضح الجدول (16) نتائج ملخص النموذج، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.419R)؛ مما يدل على وجود علاقة ارتباط طردية موجبة بين المتغيرات، فكلما كان هناك تخطيط للمسار الوظيفي بالمؤسسة التعليمية محل الدراسة، ارتفع مستوى الرضا بالعمل لدي المعلمين، ويوضح الجدول أيضاً قيمة معامل التحديد (0.176)؛ أي أن النموذج فسّر (17.6%) من التباين الكلي في (تحقيق الرضا بالعمل)، أما الباقي فقد يرجع لعوامل أخرى.

مستوى الدلالة Sig	قيمة t))	المعاملات غير المعيارية		المتغيرات المستقلة
		قيمة Beta	الخطأ المعياري	
0.000	11.834		0.172	الثابت
0.000	8.301	0.419	0.056	تخطيط المسار الوظيفي

جدول (17) نتائج المعاملات لأثر تخطيط المسار الوظيفي على الرضا بالعمل.

يبين الجدول (17) نتائج المعاملات Coefficients لأثر تخطيط المسار الوظيفي على الرضا بالعمل؛ فقد بلغت قيمة t المحسوبة (8.301) عند مستوى دلالة أقل من (0.05)؛ وهذا يعني وجود أثر ذي دلالة إحصائية لتخطيط المسار الوظيفي على مستوى الرضا بظروف العمل، كما يوضح الجدول نتائج قيم المعاملات المعيارية Beta حيث بلغت قيمة (0.419 Beta)؛ وهذا يعني أن زيادة الوحدة في تخطيط المسار الوظيفي تؤدي إلى تحقيق الرضا بالعمل بنسبة (41.9%).

خامساً: مناقشة النتائج:

- أظهرت النتائج العلاقة بين تخطيط المسار الوظيفي والرضا بالأجر والمكافآت، حيث أكدت النتائج على العلاقة الطردية بينهم؛ لذلك نجد أن وجود مسار وظيفي واضح ومرتبطة بالزيادة في الأجر والمكافآت يزيد مستوى الرضا، وهذا أيضاً ما أكدته الدراسات السابقة منها دراسة بلعيد حياة (2021).

- لوحظ أن أغلب أفراد العينة أبدوا عدم الموافقة عن مدى وجود نظام للحوافز والمكافآت، وهذا لا شك يؤثر سلباً على المسار الوظيفي وبالتالي الرضا الوظيفي.

- أظهرت النتائج العلاقة بين تخطيط المسار الوظيفي والرضا لنطاق الإشراف؛ حيث أكدت النتائج أن هناك علاقة طردية بينهما؛ لذلك كلما زاد مستويات الوحدة أو الإدارة، ارتفع مستوى الرضا، مع العلم أن هناك محدودية في نطاق الإشراف والتسلسل الإداري في التعليم، حيث يقتصر على المعلم والقائد والوكيل، وهذا لم يُطرح في الدراسات السابقة.

- أظهرت النتائج العلاقة بين تخطيط المسار الوظيفي والرضا بظروف العمل، حيث أُكِّدت الدراسات السابقة على العلاقة بين المسار الوظيفي وظروف العمل، فكلما كانت ظروف العمل محفِّزة ومهياً بشكل جيد، سوف تساعد المعلم في تنفيذ خطط المسار الوظيفي من ترقيات وخلافه.

- أظهرت النتائج العلاقة بين تخطيط المسار الوظيفي والرضا بالعمل بشكل عام على أن هناك علاقة طردية، فكلما ضمن المعلم مستوى وظيفي أعلى في مساره الوظيفي، تأكَّد وجود رضا بالعمل، وهذه العلاقة أُكِّدتها العديد من الدراسات السابقة، وهي تختلف عن التعليم.

التوصيات:

- ضرورة تسهيل نظام الترقيات وتحديد مسار وظيفي واضح للمعلم يزيد من الاهتمام والارتقاء بالعملية التعليمية.
- الرضا على نطاق الإشراف يعتبر هاماً لتخطيط المسار الوظيفي؛ ولذلك يُفضَّل دعم الكادر التعليمي بمسؤوليات وسلطة مرتبطة مع السقف المتوقع في مساره الوظيفي.

- نوصي بسرعة بناء نظام للحوافز والمزايا والمكافآت يلبي الاحتياجات المعنوية والمادية للكادر التعليمي.
مقترحات الدراسة المستقبلية:

- إجراء دراسة تفصيلية عن مراحل تعليمية مختلفة؛ لمعرفة العلاقة بين تخطيط المسار الوظيفي والرضا للكادر التعليمي.
- إجراء دراسة تفصيلية عن علاقة تخطيط المسار الوظيفي والرضا الوظيفي في ظل خصخصة القطاع التعليمي.

قائمة المراجع:

1. البارودي، منال أحمد، (2015) الرضا الوظيفي وفن التعامل مع الرؤساء والمرؤوسين، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.
2. الجربوع، مصطفى (2018) إدارة الموارد البشرية، دار النفيس لنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
3. الضلافيح، وآخرون (2019)، تخطيط المسار الوظيفي وعلاقته بتنمية رأس المال البشري من وجهة نظر العاملين بشركة الراجحي المصرفية للتجارة بمدينة الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
4. اللبدي، نزار عوني، (2015) إدارة الموارد البشرية وتنميتها، دار دجلة.
5. المدو، آلاء (2020) التوازن التنظيمي كأداة لنجاح المنظمات دار المناهج، عمان الأردن.
6. الهنداوي، سوسن عبد الأمير وناس، (2000) الرضا الوظيفي وعلاقته بأداء العاملين في جامعة بغداد - دراسة تشخيصية تحليلية، ماجستير كلية إدارة الأعمال، جامعة بغداد.
7. بلعيد، حياة، (2021) تخطيط المسار الوظيفي ودوره في تحقيق الرضا الوظيفي - دراسة حالة، مديرية السكن بولاية بشار، مجلة المنهل الاقتصادي مج4، ع465-3:482.
8. رضوان، محمود عبد الفتاح (2012) تخطيط المسار الوظيفي، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.
9. سمشة، دآمال بن، (2019) الأداء البشري في الإدارة المحلية، مركز الكتاب الأكاديمي.

10. عبدالسلام وآخرون (2019)، أثر تخطيط المسار الوظيفي على جودة حياة العمل ، مجلة الدراسات التجارية المعاصرة، مصر .
11. علاقي، مدني عبد القادر، (1993) إدارة الموارد البشرية – المنهج الحديث في إدارة الأفراد، الخوارزمي العلمية، جدة.
12. علي، مؤيد موسى، والمرعي أبو عساف، (2019)، التطبيقات العلمية في إدارة الموارد البشرية بالمؤسسات العامة والخاصة، دار ماجد.
13. فاروق، عبده فيلة، وحمد عبد المجيد السيد، (2005) السلوك التنظيمي في المؤسسات التعليمية، عمان، الأردن دار الميسرة لنشر والتوزيع.
14. مصطفى، محمد (2018) الرضا الوظيفي وأثره على تطوير الأداء، دار النفيس لنشر والتوزيع، عمان الأردن.
15. مصطفى سعدي، طالب (2019) الرضا الوظيفي للعاملين وأثره على جودة الخدمة المقدمة - دراسة ميدانية على موظفي قسم الموارد البشرية في رئاسة الجامعة المستنصرية، Economics Administration of Journal & (121).
16. Armstrong, M., and S. Taylor ,(2020) Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice: Kogan.
17. Herzberg, F., Mausner, B., Peterson, R.O. and Capwell, D.F. (1957), Job attitudes: Review of research and opinion, Pittsburgh, Psychological Service of Pittsburgh.
18. Kayalar, Murat, and N Metin Özmutaf (2009) THE EFFECT OF INDIVIDUAL CAREER PLANNING ON JOB SATISFACTION: A COMPARATIVE STUDY ON ACADEMIC AND ADMINISTRATIVE STAFF. Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences 14(1).
1. Kumari, Gajanethi Swathi (2019) An Empirical Presentation of HRM and Employee Career Enhancement in Indian Telecommunication Industry-With Special Reference to BSNL and AIRTEL. South Asian Journal of Marketing & Management Research.12-4:(7)9
2. Makhseed, Haytham Abdul Gafur , 2022 The impact of career planning and development on improving employee performance in the General Authority for Applied Education and Training in the State of Kuwait: أثر التخطيط والتطوير للمسار الوظيفي في تحسين أداء موظفي الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية 6 (2):29-46.
3. Thompson, S.K.(2012)Sampling: Wiley.

ويل كيمليكا ومسألة التعددية الثقافية: نحو مراجعة نقدية للتصور الليبرالي للعدالة

Will Kymlicka and the Question of Multiculturalism

Towards a critical review of the liberal conception of justice

د. حسن الإدريسي/جامعة محمد الخامس، المغرب

Dr.Hassane EL Idrissi /University Mohammed V in Rabat ,Morocco

ملخص:

يحاول هذا المقال تسليط الضوء على مسألة التعددية الثقافية من منظور ويل كيمليكا. وذلك من خلال سجاله النقدي مع أبرز ممثلي النظرية الليبرالية السياسية المعاصرة الفيلسوف الأمريكي جون رولز، الذي استند في نظريته إلى فرضية حجاب الجهل كمنطلق أولي لتأسيس مبادئ العدالة، وهو ما يعني، في نظره، ضرورة جهل الأفراد بوضعهم البدئي الثقافي والاجتماعي. ولأن كيمليكا يؤمن- مثل سائر الجماعيتين- بأهمية الثقافة كعنصر جوهري في أفق تحقيق أي عدالة ممكنة، فإن هذا الأمر سيجعله في مواجهة مباشرة مع رولز، جاعلا نظريته موضوع أزمة ونقد، وقد تجلت ملامح هذه الأزمة، في نظر كيمليكا، عندما تخلت الدولة الليبرالية عن مبدأ "الحياد" وعن دورها الإيجابي في حماية "الحق في الاختلاف" الثقافي والهويتي والذي كان أحد مُثُلها العليا، على هذا الأساس أعاد ويل كيمليكا النظر في العديد من المفاهيم التي قامت عليها النظرية الليبرالية من قبيل الهوية والمواطنة، الحرية والمساواة، التعددية والاختلاف انطلاقا من نظريته للثقافة.

الكلمات المفتاحية: التعددية الثقافية، حجاب الجهل، المواطنة المتعددة الثقافات، الليبرالية، الحياد، العدالة.

Abstract:

This article aims to shed light on the issue of multiculturalism by Will Kymlicka, through his critical dialogue with the prominent representatives of contemporary political liberal theory represented by the American philosopher John Rawls, who based his theory on the assumption of the veil of ignorance as an initial starting point for establishing principles of justice. According to Rawls, this means the necessity of individuals being ignorant of their original position cultural and social.

Since Kymlicka believes – as the other communitarians - in the importance of culture as a fundamental element in achieving any possible justice, this will put him in direct confrontation with Rawls, making his theory the subject of crisis and criticism. According to Kymlicka, the features of this crisis appeared when the liberal state abandoned the principle of neutrality and its positive role in protecting the "right to cultural and identity difference," which was one of its highest ideals. On this basis, Will Kymlicka reviewed many of the concepts that were based on liberal theory such as identity and citizenship, freedom and equality, diversity and difference based on his view of culture.

Keywords : Multiculturalism, Veil of ignorance, Multicultural Citizenship, Liberalism, Neutrality, Justice.

استهلال :

يعد الفيلسوف الكندي ويل كيمليكا W.Kymlicka (1962-...) واحداً من المنظرين الجماعتيين الذين ساهموا بشكل كبير في إثراء النقاش الفلسفي السياسي المعاصر حول إشكالية العدالة منذ بداية الألفية الثالثة، إذ حاول في أعماله الفلسفية بدءاً بـ "المواطنة المتعددة الثقافات" (1996)، مروراً بـ "أوديسا التعددية الثقافية" (1997) و "مدخل لنظريات العدالة" (1999)، أن يؤسس لتصور جديد للعدالة يأخذ بعين الاعتبار عنصر الثقافة في صيغتها وتحققها، إيماناً منه بأنه لا يمكن فصل التصور السياسي للعدالة عن المنتج الثقافي والمادي للإنسان.

من هذا المنطلق، حاول كيمليكا أن يتجاوز التصور السياسي الليبرالي للعدالة الذي دافع عنه الفيلسوف الأمريكي جون رولز J.Rawls (1921-2002) نحو تصور أعمق يستدمج الموروث الثقافي في نسق السياسة، لذلك نجده يتحدث عن العدالة في علاقتها بالتعدد الثقافي والحقوق الجماعية والتسامح والتعايش والمواطنة المتعددة الثقافات، كما يدافع عن حقوق الأقليات والقوميات والشعوب الأصلية التي تعاني الظلم والحيث والاحتقار وطمس معالمها وذاكرتها التاريخية، نتيجة هيمنة الجماعة الأغلبية في السياسات العمومية.

لأجل ذلك، أعاد كيمليكا النظر في مبادئ العدالة التي أقرّها رولز في نظريته السياسية، خاصة مبدأ التفاوت ومبدأ تكافؤ الفرص، وكذا الحجج والمسلمات الصورية التي انطلق منها مثل حجة العقد الاجتماعي (social contract) وفرضية الوضع البدئي (Original Position) القائمة على فرضية حجاب الجهل (Viel of ignorance)، وهي كلها مسلمات راهن عليها رولز لتحقيق مشروعه الفلسفي القائم على شعار "العدالة كإنصاف" (Justice as Fairness) داخل المجتمع الديمقراطي الليبرالي، وبعد مراجعة نقدية لهذا المشروع نبّه كيمليكا، مثل سائر الجماعتيين إلى ضرورة إعادة النظر في أسسه منطلقاته، وعياً منه بكون الحجج التعاقدية التي استند إليها رولز لانتقاء وتبرير مبادئ العدالة غير مقنعة إلى حد ما، فهو ينطلق من افتراضات صورية ومُجرّدة وبمعزل عن الواقع المادي للأفراد، ما يعني أن نظرية العدالة مُستقلة عن أي تصور مُسبق للخير.

على ضوء ما تقدم نتساءل: كيف دافع ويل كيمليكا عن رؤيته التعددية للثقافة في التأسيس للعدالة؟ وكيف تعامل مع التراث السياسي الليبرالي؟ هل تصوره للعدالة مُضاد فعلاً، لقيم ومبادئ النظرية الليبرالية السياسية من قبيل الحرية والمساواة، التسامح والحياد، الاستقلال الذاتي وغيرها؟ وهل تبنيّه لمسألة التعددية الثقافية كان بدافع النقد الذاتي لما قامت به الدولة الليبرالية من تجاهل وإقصاء لثقافات الجماعات المغايرة لها أم هو تعبير عن ردة فعل مُحافظة تستثمر واقعة التعددية كمطية لنيل مطالبها الهوياتية الخاصة؟ وإلى أي حد يمكن القول، مع كيمليكا، بأن مبدأ الحياد الليبرالي مجرد وهم إيديولوجي؟ ثم، بأي معنى يمكن اعتبار المواطنة المتعددة الثقافات وجهاً من وجوه العدالة؟

نقترح لمعالجة هذه التساؤلات، ثلاث محاور أساسية:

-المحور الأول يخص مفهوم التعددية الثقافية الذي دافع عنه كيمليكا من حيث كونه تجاوزاً لمفهوم التعددية المعقولة لدى

رولز.

- المحور الثاني يتمحور حول الانتقادات التي وجهها ويل كيملكا للدولة الليبرالية إزاء مبدأ الحياد، مُعتبراً إياه وهما إيديولوجياً لتبرير تصورها السياسي.

- المحور الثالث والأخير يقترح المواطنة المتعددة الثقافات بوصفها بديلاً للمواطنة الليبرالية ووجهها آخر للعدالة.

1. من التعددية الأخلاقية إلى التعددية الثقافية

يؤكد رولز، في جُلِّ أعماله الفلسفية، على أن نظريته السياسية تسعى لإيجاد حل لمشكلة "واقعة التعددية المعقولة" (The fact of reasonable pluralism) المطروحة بحدة داخل المجتمعات الديمقراطية الحديثة، ففي المجتمع الديمقراطي الليبرالي والذي يصفه رولز بـ "المجتمع المحكم التنظيم" (Well-ordered society) يُقرُّ جميع المواطنين نفس التصور السياسي للعدالة، إذ رغم أن لهم تصورات ثقافية مختلفة (دينية، أخلاقية، لغوية...)، إلا أن هذا لا يمنع من وجود وجهة نظر سياسية مشتركة تسمح لهم بتصور عمومي للعدالة يتفوق عليه جميعاً، بحيث "يدركون أن نجاح بعضهم يُعدّ أمراً ضرورياً ومتكاملاً مع البعض الآخر، ويكون لدى كل شخص في هذا المجتمع رغبة قوية وفاعلة للعمل بمقتضى مبادئ العدالة"¹، مما يضمن استمرارية هذا المجتمع واستقراره، بالرغم من تنوع مذاهب الأفراد وانتماءاتهم.

إن تنوع العقائد الدينية والفلسفية والأخلاقية داخل المجتمعات الديمقراطية الحرة، ليس مجرد واقعة تاريخية، سرعان ما تزول وتتلاشى بفعل الزمن، وإنما هو نتيجة للاستعمال الحر للعقل (العقل العمومي) المُلازم لفعل النقد والتنوير، فاستقلاليتهم العقلانية تجعلهم، في نظر فيلسوف العدالة، غير مُلزَمين بتبني أي مرجعية ثقافية كيفما كانت، وهذا ما يجعل التعددية الأخلاقية تعدديةً معقولة²، بل إن هذا التعدد يعتبره رولز ملماً ثابتاً للمجتمعات الديمقراطية الحديثة.

استناداً إلى هذا المعطى تبلورت لدى رولز القناعة الفلسفية بأهمية الديمقراطية الدستورية بوصفها سبيلاً لحل المشاكل الثقافية والأخلاقية المطروحة بشدة داخل المجتمع الليبرالي، لأن سؤال الديمقراطية لا يخرج عن كونه محاولة أخرى للإجابة عن الإشكال المركزي الذي أرق رولز، والمتمثل في كيفية بناء مجتمع حر، مُتماسك ومُستقر، في ظل وجود تعددية ثقافية عميقة بين كافة أفرادها، بحيث يُنظر فيه بعين الرضى والاحترام إلى اختلافاتهم الأخلاقية والمذهبية.

يعتقد رولز أن الميزة الجوهرية للمجتمع الديمقراطي الليبرالي تتمثل في كون مذاهبه الشاملة (Comprehensive doctrines)³ تؤكد جميعها على تصور سياسي للعدالة، فمهما كان مستوى عقلانية ومعقولية الأشخاص، فلن يكون بمقدورهم

¹ John Rawls, Justice as fairness: A Restatement, Eric Kelly, ed, Cambridge, MA : Harvard University Prss, 2001.,P.32.

² ننبه هنا إلى أن التعددية الأخلاقية التي يتحدث عنها رولز لا تعني سوى معتقدات وأفكار أفراد المجتمع الديمقراطي الليبرالي، أي "المحكم التنظيم"، وبذلك فهي لا تشمل تنوع الثقافات غير المعقولة داخل هذا المجتمع. بعبارة أخرى، إن التعددية الأخلاقية التي يقصدها رولز هي التعددية المعقولة فقط، بين مواطنين أحراراً ومتساوين، يتصفون بالعقلانية والمعقولية وينحصر هذا التصور فقط على أفراد المجتمع الديمقراطي الليبرالي. أنظر في هذا الصدد:

J.Rawls, Justice as fairness: A Restatement, Op Cit,P.32-34.

³ تتمثل العقائد الفلسفية الشاملة في نظر رولز، في معتقدات الأفراد والمؤسسات العاملة في المجال الخاص مثل الجمعيات والكنائس وال النقابات، وتكون العقيدة شاملة (Comprehensive) حين تشتمل على المعتقدات ذات الصلة بما هو قيم في حياة الإنسان مثل العقائد الدينية التي تؤكد حرية الضمير وتدعم الحريات الدستورية الإنسانية، وأيضا العقائد الفلسفية الليبرالية المختلفة مثل فلسفة كانط وفلسفة جون ستيوارت مل.

التوافق والإجماع على مبادئ أخلاقية مشتركة، حتى ولو كان هذا المجتمع محكم التنظيم، إن هذا المجتمع "لا يتسم فقط بتنوع عقائده الدينية والفلسفية والأخلاقية، بل يتميز أيضا بتعارضها"¹، إذ لا تحظى أية من هذه العقائد بإجماع وتأييد كافة الأفراد.

لذلك، نجد رولز يُراهن في نظريته السياسية على خلق مجتمع مُنظم ومُتماسك، يوازن بين المساواة الليبرالية والحريات الفردية، وتعد الليبرالية السياسية أو التصور السياسي للعدالة بمثابة المجال الذي يتم فيه تطبيق هذه التصور، بحيث ترفع الدولة شعار "الحياد" إزاء معتقدات الأفراد، ضماناً لمبدأ "الحق في الاختلاف"، من هنا نفهم جيداً لماذا اعتبر رولز العدالة "فضيلة مؤسساتية"، فهي ترتبط لديه ارتباطاً وثيقاً بالمجال السياسي دون أن يتعدى ذلك المجال الخصوصي المرتبط بالثقافة، لكون هذا الأخير يتسم بالتعارض والاختلاف، عكس المجال السياسي الذي يتميز بالعمومية ويسمح ببناء وجهة نظر مُشتركة (على مستوى الحقوق والحريات الأساسية المتساوية)، لكن هذا ليس معناه الانفصال المُطلق بين التصورين، ولا يعني ذلك أيضاً التماهي التام بينهما، وإنما المقصود بذلك خلق نوع من الانسجام والتوافق بين المجالين بغية تحقيق رهان السلم والاستقرار.

على هذا الأساس، تكون مبادئ العدالة هي الأساس المشترك بين كافة المواطنين داخل المجتمع الديمقراطي الليبرالي، وذلك من حيث كونهم جميعاً أحراراً ومتساوين، عقلانيين ومعقولين، وهو ما يسمح باستمرارية التعددية الأخلاقية (Moral Plurality) بين مواطني الدولة من جهة، والحفاظ على انسجام المجتمع واستقراره من جهة أخرى، على اعتبار أن التعدد في سياق هذا المجتمع يقوم على افتراض "وجود عقائد شاملة ومعقولة تلزم نفسها ببناء مبرراتها وتسويغاتها قبالة الأطراف المخالفة على أساس منطق التسامح وليس بناء على منطق الهيمنة والإقصاء"²، وبالتالي فإن الشخص المتصف بالمعقولية "لا بد وأن يجد نفسه مقتنعاً بلزوم الاعتراف بحرية الاعتقاد (...). مادامت السلطة الإلزامية لا يمكن أن تكون في إطار العقل العمومي مبررة في إطار مجال العقائد المذهبية"³.

لكن، هل يمكن فعلاً تحقيق التماسك والانسجام في مجتمع تخترقه التعددية الأخلاقية والمذهبية؟ وهل يمكن التأسيس السياسي للعدالة باستقلال تام عن الخير؟ وهل استطاعت حقاً، الدولة الليبرالية الحديثة أن تكون مُحايدة في تعاملها مع معتقدات الأفراد والجماعات الثقافية والأقليات الموجودة داخل المجتمع؟

تقودنا هذه التساؤلات إلى طرح أسئلة أخرى من قبيل ما هي المبادئ التي سيختارها الأفراد في ظل "الوضع البدئي" الذي يفترض ضمنياً مُسَلِّمة "حجاب الجهل"؟ هل سيختارون مبادئ الليبرالية الأنوارية أم قيم ومبادئ الجماعات الثقافية الأصلية

وكذلك المثل الأخلاقية المرتبطة بالفضيلة والطباع السيكولوجية التي تميز سلوكنا غير السياسي، ولذلك يعتبرها رولز "شاملة" بالمعنى الجزئي فقط، لأنها ليست نسقية ولا كاملة، فهي شاملة لأنها تشمل قيماً لا سياسية. للمزيد انظر:

J.Rawls, *Justice as fairness: A Restatement*, Op.Cit,P.33-34.

¹J.Rawls, *Justice as fairness: A Restatement*, Op.Cit.,34.

² محمد هاشمي، نظرية العدالة عند جون رولز، نحو تعاقد اجتماعي مغاير، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2014، ص 223.

المصدر نفسه، ص، 224.

السائدة داخل المجتمع؟ وعطفاً على هذا السؤال، لمن الأسبقية، هل للحقوق الثقافية الجماعية التي تتميز بالخصوصية والتعددية والاختلاف أم للحقوق الإنسانية التي تتسم بالكونية والشمولية؟

لاشك أن هذه المفارقات التي نجدها في قلب النظرية الليبرالية الرولزية والمتجلية في مفاهيمها ومبادئها الأساسية من حياد وحرية ومساواة وحق ومواطنة وتسامح وتعددية وغيرها، كانت من بين العوامل التي أدت إلى بروز إشكال التعددية الثقافية (Multiculturalism)، خصوصاً عندما تخلت الدولة الليبرالية الحديثة عن مبدأ "الحياد"، وعن دورها الإيجابي في حماية "الحق في الاختلاف" - الثقافي بالخصوص - الذي كان أحد مئذنها ومبادئها العليا، وعدم حمايتها كذلك لحقوق الجماعات والأقليات الثقافية الآيلة للسقوط والانقراض.

نفس المفارقة تسري على مبدأ "المساواة الليبرالية" الذي دافعت عنه الرولزية بحجة خلق مواطن واحد حر ومستقل، متخطية بذلك التمايزات والاختلافات الجوهرية التي تميز الأفراد والجماعات داخل المجتمع المتعدد بدعوى الحفاظ على وحدته وتماسكه واستقراره، على اعتبار أن رولز يُغَيِّب هوية الشخص الثقافية في التأسيس السياسي للعدالة (الاستقلالية السياسية)، بدليل أنه يضع حاجزاً بين الشخص وهويته الثقافية ويتمثل ذلك في فرضية "حجاب الجهل"، فهو يُطالب أطراف العقد، من الناحية المبدئية، بضرورة التخلي عن هويتهم أيّاً كانت، قبل الاتفاق على مبادئ العدالة¹ التي سيتأسس عليها المجتمع العادل، بذلك يغدو الفرد مجرداً من كل صفاته الثقافية والأخلاقية والاجتماعية، وسيتعامل طبقاً لذلك وفق مبدأ الحياد ضمن نطاق المجال العام، وستكون الدولة، كما زعم رولز، راعية لهذا المبدأ بغية تحقيق الإجماع والانسجام بدل التعدد والاختلاف.

ينتقد ويل كيمليكا، بصفته أحد أنصار التعددية الثقافية، هذا التصور الليبرالي للعدالة، إذ يرى أنه، وبالرغم مما للثقافة من أهمية لدى رولز في تصوره الخاص للعدالة، إلا أنه، مع ذلك، "لم يجعل الانتماء الثقافي من قبيل المنافع الإنسانية محددًا جوهريًا للعدالة، فبينما يوضّح درجة الأهمية التي تتمتع بها الحرية مقارنة بالمنافع الأساسية الأخرى، نجده لا يقوم بالشيء نفسه فيما يخص علاقة الحرية بالانتماء الثقافي"².

علة ذلك، أن رولز لم يخرج عن حدود نطاق الدولة الليبرالية أو المجتمع الليبرالي "المحكم التنظيم" كما يسمّيه، والذي هو مجتمع أحادي الثقافة، كما لم يفتح على تجارب جديدة يمكن اعتبارها نماذج إرشادية للدولة الليبرالية ذات التعددية الثقافية (ككندا، بلجيكا، إسبانيا...)، فهو يتعامل مع نموذج بسيط ومحدود للدولة تتطابق فيه حدود المجتمع السياسي مع حدود مجتمع ثقافي واحد لا أكثر.

¹ الإحالة هنا، بطبيعة الحال، لفرضية "الوضع البدئي" **The original position** التي استند إليها رولز في تصوره للعدالة، والتي تتأسس على صرامة جهل الأفراد - حجاب الجهل - لأصلهم الاجتماعي والثقافي والطبيعي (الجنس، العرق، اللغة، التقاليد والعادات، المكانة الاجتماعية، الثقافية والاقتصادية...).

²W.Kymlicka, **Politics in the vernacular: Nationalism, Multiculturalism, Citizenship**, Oxford, University Press, New York, 2001, P.68.

لقد نظر رولز إلى العقل السياسي المعاصر بعيون المجتمع الأنثوري، بحيث لم يستدمج المستجدات الواقعية في بناء نظريته، فظل أسيراً لتصور العقد الاجتماعي الذي لم يعرف مشكلة الهجرة أو اللجوء أو بروز أقليات وجماعات جديدة (كالجماعات المثلية والنسوية وغيرها)، ومما لا شك فيه أن هذا الزعم يؤكد أطروحة ويل كيمليكا القائلة بأن البنية الأساسية للمجتمع لدى رولز تشير إلى ذلك المجتمع السياسي ذي الثقافة الواحدة (الليبرالية بالخصوص) لا المتعدد الثقافات، يسكنه فقط مواطنون ليبراليون أحرار، إذ لا يشكل الانتماء الثقافي بالنسبة إليه، مصدراً للتعدد والاختلاف، مادامت هناك بنية ثقافية واحدة تشمل جميع المواطنين وتتماهى مع تصوره السياسي، من هنا نفهم جيداً لماذا اعتبر رولز البنية الأساسية للمجتمع هي الموضوع المركزي للعدالة!

إن مجتمع رولز تبعاً لهذا المعنى يناهض التعددية والاختلاف لصالح الوحدة والإجماع، وهو ما جعل تصوره لمبدأ "الحق في الاختلاف" محدوداً بحدود "المجال الخاص" فقط المتصل بالخير، أي داخل مجتمع ليبرالي مُغلق، منسجم، متجانس، ومحكوم بتصور عام وسياسي للعدالة، فصاحب "الليبرالية السياسية" يقبل بالتعددية الأخلاقية، لكنه مقابل ذلك، يرفض التعددية الثقافية.

إن هذا المجتمع الذي أسس له رولز، وكما نبّه كيمليكا وأصدقاؤه الجماعتيون، لا يأخذ بعين الاعتبار مطامح الجماعات الثقافية مثل السكان الأصليين والأقليات والقوميات والإثنيات والمهاجرين واللّاجئين، فبالرغم من أن هذه الجماعات ذات مطالب مختلفة ومتباينة، إلا أنها جميعها تسعى إلى نيل "حقوق الاستقلال الذاتي" «Government self-rights»، ما يجعلها بمنأى عن التصور الليبرالي الذي سعى إلى خلق بنية سياسية وقانونية واحدة مندمجة ومتجانسة، فبعد أن كانت "الدولة الليبرالية الحديثة" تعتبر نفسها راعية الانسجام والاندماج والوحدة بين مواطني الدولة، في أفق تحريرهم من نيل الجماعات والمجموعات الثقافية المنغلقة الذين هم أعضاء فيها، صارت الدولة ما بعد الحديثة ترى أن مهمتها السامية تكمن، على العكس من ذلك، في رعاية الاختلاف والحفاظ عليه وتطويره².

ضمن هذا المنظور التعددي، عمل كيمليكا على صياغة تصور جديد لمفهوم الاختلاف، لكن في سياق المجال الثقافي، أي اعتماداً على أسس ومبادئ تستمد مرجعيتها مما هو ثقافي من قبيل التعدد الثقافي، الانتماء الثقافي، المواطنة المتعددة الثقافات، الحقوق الثقافية (الحرية الثقافية، المساواة الثقافية) والدولة المتعددة الثقافات وغيرها من المفاهيم التي تنسجم مع الطابع المتعدد للعدالة، وما كان له أن يصل إلى هذا المسعى لولا قيامه بتفكيك نظري للمبادئ التي تأسست عليها النظرية

¹يشير مفهوم "حقوق الاستقلال الذاتي" عند كيمليكا إلى مختلف المعتقدات والتصورات والمطامح التي تسعى الجماعات والأقليات الثقافية إلى نيلها وتحقيقها من قبيل شعور الجماعة أنها أمة وأن لها حقوقاً وصلاحيات معينة بفضل المكانة الخاصة (Special status) التي تتمتع بها تاريخياً باعتباره مكوناً رئيسياً للدولة. أنظر في هذا السياق:

W.Kymlicka, *Politics in the vernacular: Nationalism, Multiculturalism, Citizenship*, Op.Cit, PP.69-72.

²محمد المصباحي، من أجل حداثة متعددة الأصوات، ورش لفلسفات الحق والثقافة والسياسة والدين، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، الطبعة الأولى، نوفمبر 2010، ص، 111.

السياسية الليبرالية، ومُعابنته للمآزق والإخفاقات (ولو بشكل جزئي) التي وقعت فيها الدولة الليبرالية الحديثة، خاصة عندما تخلت عن مبدأ "الحياد" وانحيازها لثقافة بعينها.

لقد مكّنت هذه المراجعة النقدية ويل كيمليكا من تقديم تصور جديد وأوسع للعدالة، فعلى خلاف الطرح الرولزي الذي يستبعد الثقافة في التأسيس السياسي للعدالة، يطالب كيمليكا بضرورة طرح قضايا العدالة ضمن سياق ثقافي محدد، باسم معايير مذهبية وأخلاقية ذات عمق تاريخي، ففي الوقت الذي يهتم فيه رولز بالمشاكل الناتجة عن التعددية الأخلاقية، أي تباين واختلاف تصورات الأفراد داخل المجال الخاص في ظل مجتمع ديمقراطي واحد يتسم بالعقلانية والمعقولية، نجد كيمليكا ينصب اهتمامه على المشاكل الناجمة عن التعددية الثقافية، فهو لم ينظر إلى المجتمع كما نظر إليه رولز، أي كوحدة منسجمة ومتجانسة ثقافياً، بل باعتباره متعدد الثقافات¹ (Multiculturalism)، ولا فضل لثقافة على أخرى، ولا للغة على أخرى أو دين على آخر، وهذا ما يدعوه كيمليكا بـ "المساواة الثقافية" بما هي الوجه الأخر لـ "الحق في الاختلاف" بمعناه العام، لا كما تصوره رولز، فكل الثقافات نتخذها داخل المجتمع على قدم المساواة، حتى التي تبدو لنا غير عقلانية!

لهذا، يدعو ويل كيمليكا إلى التأسيس للاختلاف الثقافي وتجاوز المفهوم الضيق لمبدأ "المساواة الليبرالية"، وعياً منه بأن المساواة القانونية التي نادى بها الرولزية، لن تساعد الجماعات الثقافية والأقليات القومية والإثنية على نيل استقلالها الذاتي والمحافظة على وجودها الثقافي واستمراريتها في الحياة الاجتماعية، وإنما تعمل على تذويبها في ثقافة الأغلبية المهيمنة، لذلك يطالب صاحب أوديسا التعددية الثقافية بضرورة توسيع مجال مبدأ المساواة ليشمل الأفراد والجماعات الثقافية على حد سواء، وذلك بالاستناد إلى الاختلافات الثقافية التي تميز الأقليات عن الأغلبية السائدة داخل المجتمع².

وفقاً لهذا المنظور، سيحظى الفرد داخل الدولة المتعددة الثقافات بنوعين من الحقوق: أولهما يتمثل في الحقوق والحريات المدنية والسياسية الأساسية من حيث كونه مواطناً «Citizen»، وثانئهما يتجلى في الحقوق الجماعية³ «Group rights» والاستقلال الذاتي بوصفه عضواً داخل جماعة ثقافية⁴، فلما كانت الثقافة عنصراً جوهرياً لتقدم الشعوب والإنسانية بوجه عام، فإن للأقليات والقوميات، على حد تعبير كيمليكا، حق ممارسة ثقافتها وفق تصورها الخاص، إذ تقتضي العدالة أن تتمتع الأقلية والأغلبية على حد سواء بحقوق ثقافية متساوية، وبإمكانية ممارسة هذه الحقوق بشكل متساو.

بهذا المعنى، وسّع كيمليكا مجال العدالة لتشمل أيضاً العلاقات بين الثقافات داخل دولة متعددة الثقافات «Multicultural state» بدل الدولة- الأمة «State Nation» الواحدة التي راهن عليها رولز، غير أن عيبه وغيره من

¹Kymlicka, *Politics in the vernacular: Nationalism, Multiculturalism, Citizenship*, Op.cit.P.8.

²Ibid, P.8.

³إن مفاهيم "الحقوق الجماعية" (Group rights) و"حقوق الأقلية" (minority rights) و"المكانة الخاصة" (special status) و"حقوق الجماعات الأقلية" (minority group rights) و"حقوق الإثنيات" (ethnic groups) و"حقوق الحرية الجماعية" (liberal group rights) هي مفاهيم ذات دلالة واحدة لدى كيمليكا، فهو يستخدمها للدلالة على شمولية الأقليات الثقافية وفق سياسات حكومية واسعة النطاق قائمة على حقوق قانونية ودستورية مثل سياسة التعددية الثقافية والحقوق اللغوية التي تم عقدها تاريخياً مع السكان الأصليين. أنظر:

W.Kymlicka, *Politics in the vernacular: Nationalism, Multiculturalism, Citizenship*, Op.cit.P.17. and PP.71-73.

⁴W.Kymlicka, *Liberal Individualism and liberal Neutrality*, Ethics Journal, vol.99.no.4 (July 1989), P.903.

منظري الليبرالية، يكمن حسب كيمليكا في اعتقاده أن المجتمع السياسي هو نفسه المجتمع الثقافي، بينما الواقع المعيش يُظهر عكس ذلك تماماً، فهناك المجتمع السياسي من جهة، والذي يمارس فيه الأفراد حقوقهم السياسية ومسؤولياتهم طبقاً لمنظور العدالة الليبرالية، أي بوصفهم مواطنين أحراراً ومتساوين، وهناك المجتمع الثقافي من جهة أخرى، الذي يعمل فيه الأفراد على تحديد أهدافهم ومطامحهم استناداً إلى انتمائهم الثقافي.

إن هذا التصور الجديد للعدالة الذي أسسه ويل كيمليكا وأنصار الجماعة عموماً، فيما يخص مبدأ "المساواة الثقافية" «Cultural equality» يتماشى كذلك مع تصوره لمبدأ "الحرية الثقافية" «Cultural freedom» والذي صاغه كبديل لمبدأ "الحرية الليبرالية"، القائم على أساس خاطئ، يتمثل في اعتقاده، في كون الذات سابقة على غاياتها والذي يفضي إلى إعطاء الأسبقية للحقوق الأساسية على حساب الحقوق الثقافية (أسبقية الذات على الجماعة)، ومن ثمة إكراه الجماعات غير الليبرالية وإرغامها على الانصهار في الثقافة الليبرالية.

خلافاً لهذا التوجه يطالب كيمليكا الدولة بضرورة تأمين الحق في "الحرية الثقافية" و"الحق في الاختلاف" والتمايز الثقافي، واستجابتها لمطالب الأقليات «Minorities» والإثنيات «ethnies» والجماعات الثقافية، وذلك باعترافها بأهمية موروثها الثقافي وحمايته من التلاشي والاندثار، فإذا كانت الدولة الليبرالية، على نحو ما تصورها رولز، تُعامل جميع الأفراد بكيفية متساوية في المجال العام، بوصفهم أحراراً داخل المجال الخاص، وفق ما تقتضيه "واقعة التعددية المعقولة"، فإن كيمليكا يُشدد على أنه "لتحقيق الحرية، ينبغي أن يكون المرء حراً في التعبير عن نفسه، باعتباره عضواً داخل جماعة ثقافية ما، علاوة عن كونه فرداً مستقلاً بذاته"¹.

بناء على ذلك أصر كيمليكا على ضرورة أن يكون الفرد قادراً على تحديد غاياته وخياراته في الحياة الاجتماعية طبقاً لثقافته ومعتقداته (الإحالة هنا إلى الجماعة أو الأقلية)، لا طبقاً لثقافة ومعتقدات غيره، لأجل ذلك "يتوجب على الدولة الاعتراف بثقافة الأقلية وحمايتها من أجل تعزيز حرية الأفراد وحقوقهم، وذلك من خلال الحقوق الجماعية"².

يمكن القول بأن مفهوم التعددية الثقافية لدى ويل كيمليكا بقدر ما يقوِّض مفهوم الإجماع «consensus» أو "التوافق المتشابه" بدلالته الرولزية، فإنه يؤسس لدلالة أرحب له، لكونه يسمو به على التصنيفات العقلانية الليبرالية، ويجعله قابلاً لأن يشمل تعددية في المعايير أيضاً، إن مفهوم التعددية الثقافية في حد ذاته يفترض دلالة سلبية للإجماع، وعلّة ذلك، أن هذا الإجماع، لا يمكن أن يتحقق سياسياً إلا إذا تم توحيد التمايزات والاختلافات الثقافية والأخلاقية (الدينية، الإثنية، العرقية، اللغوية...).

هذا ما يؤكد باللموس، كون التأسيس السياسي للعدالة ليس مستقلاً أبداً عن السجلات المذهبية والأخلاقية، لأن مفهوم التعددية الثقافية، على نحو ما تصوره كيمليكا، يوسّع المدلول الليبرالي للإجماع ويدفع به لأن يكون تعددياً، قائماً على الاختلاف وليس على التصنيفات الصورية والعقلانية الضيقة التي راهن عليها رولز.

¹W.Kymlicka, Politics in the vernacular: Nationalism, Multiculturalism, Citizenship, Op.cit., P.83.

²Ibid., P.84.

إن رولز وإن كان يؤمن بالاختلاف والحق فيه، إلا أنه حصره عن قصد أو دونه، في الجماعات الليبرالية التي تتصف بالعقلانية والمعقولية، في حين يدعو كيمليكا، كما بينا سلفاً، إلى تمييز مفهوم الاختلاف الثقافي عن الاختلاف في الفضاء الخاص، أي تجاوز هيمنة التصنيف العقلاني الليبرالي لينسجم مع روح التعددية الثقافية، ذلك بالنظر إلى اختلاف الثقافات في رؤيتها للسياسة وللإجماع أيضاً، وكل تجاهل لهذا الأمر، لن ينتج عنه، إلا تصوراً محدوداً للعدالة ولمبدأ "الحق في الاختلاف".

مع ذلك، ظل تصور كيمليكا ثورياً في الاختلاف الثقافي ومحافظاً في نظرتة للاختلاف بشكل عام، ما جعل تصوره محدوداً بحدود الجماعة والانتماء، تماماً مثلما كان تصور رولز محدوداً بحدود المجتمع الديمقراطي الليبرالي العقلاني والمحكم التنظيم، إن تعددية كيمليكا الثقافية وظيفية، تسعى بالأساس إلى خدمة المجتمع الليبرالي، حفاظاً على تماسكه واستقراره، وليس دفاعاً عن الحق الثقافي بوجه عام.

إن نظرة ويل كيمليكا مُغلقة على التعددية الثقافية داخل المجتمع الليبرالي المعاصر، لحل ما يترتب عن الهجرة واللجوء، وكذا مطالب الشعوب الأصلية، من مشاكل وأزمات، بمعنى أن الدولة الليبرالية (كندا نموذجاً) مُطلبة بأن توفر للمهاجر الهندي حقه الثقافي، لكن داخل كندا فقط، وليس مطالبة الهند بوصفها نظاماً سياسياً، لأن توفر للهنود المختلفين ثقافياً عن الثقافات الرسمية الهندية حقوقهم اللغوية والعقدية، باعتبار هذا البلد جغرافياً متعددة الثقافات.

2. في نقد مبدأ الحياد السياسي للدولة

إن من أكبر التحديات التي واجهتها الليبرالية السياسية تتمثل في كيفية تحقيق اندماج اجتماعي واستقرار سياسي في ظل مجتمع تخترقه التعددية الثقافية، ولتجاوز هذا التحدي أو هذه الأزمة يقترح رولز مبدأ "الحياد السياسي"، الذي يقتضي عدم انحياز الدولة لمذهب أو مرجعية ثقافية بعينها، ضماناً أولاً لمبدأ "الحق في الاختلاف"، الذي كان أحد مُثلها العليا، وثانياً لتحقيق مبدأ "المساواة في الحرية" بين كافة المواطنين بكيفية مُنصفة وعادلة، إذ أن رولز يرفض بشدة منح أية حقوق وحرّيات أساسية للفرد استناداً إلى انتمائه الثقافي أو الجماعة الأخلاقية التي ينتمي إليها، لأن ذلك في نظره "سيخلق بالضرورة تفاوتاً راسخاً ما بين المواطنين، وذلك بتوزيعهم إلى فئتين: إحداهما هي فئة المواطنين من الدرجة الأولى (First-class citizenship)، والأخرى هي فئة المواطنين من الدرجة الثانية (Second-class citizenship)"¹، وبالتالي تقويض أسس المجتمع الديمقراطي الليبرالي القائم على فكرة أن جميع الأفراد مواطنون أحرار ومتساوون.

غير أن دفاع الدولة الليبرالية القومية عن مبدأ الحياد إزاء المعتقدات الثقافية والأخلاقية الموجودة داخل المجتمع أفضى إلى دخولها في أزمة مع الجماعات الثقافية والإثنية التي دافعت عن حقها في الاختلاف الثقافي والهوياتي بالخصوص، فإذا كانت غاية مبدأ المعاملة المتساوية بين المواطنين هي "تعميم الحق والحرية والعدالة والإنصاف، فإن تفكيك هذا المبدأ من قبل مفكري الليبرالية ما بعد الحداثة، كشف عن كون تطبيقه الحر في يفضي إلى اللامساواة، لأنه يحرم الجماعات غير الليبرالية

¹Kymlicka, Politics in the vernacular: Nationalism, Multiculturalism, Citizenship, Op.cit, p.32.

أو المُعادية لها، من حقها في ممارسة شعائرها أو نمط حياتها الخاص (...)، بهذا النحو تحولت الليبرالية من الدفاع عن التعدد إلى نبذها، كما أصبحت مبادئ المساواة والحرية والعدالة وسائل مباشرة للإقصاء والتهميش والمصادرة الثقافية¹.

إن الدولة الليبرالية حسب رولز ظلت ذات بنية ثقافية تدّعي الحياد السياسي مُتجاهلةً في ذلك أية تعددية ثقافية، فبالرغم من كونها ادعت الحياد تجاه ما هو ثقافي، إلا أنها وقفت بحيادها السلبي بجانب الجماعة المهيمنة، إن الليبرالية المساواتية لم تكن سوى مجرد غطاء على الظلم التاريخي لمجموعات مهمّشة، لم تكن قادرة على النهوض في الإطار الليبرالي الرأسمالي الفردي، الشيء الذي يُفسّر كيف أن سياسات الاعتراف والتعددية الثقافية ظهرت أساساً في الأنظمة الليبرالية الغربية ردّاً على سياستها القومية المضمرّة التي سعت من خلالها إلى بناء الهوية الثقافية لمجموعة الأغلبية المهيمنة، وإقصاء ثقافة الأقلية وتهميشها سياسياً واقتصادياً، ما جعلها تركز بشكل أو بآخر قومية مغايرة، ذلك أنها لم تستطع أن تخرج عن نطاق الثقافة الرسمية (ثقافة الجماعة المهيمنة).

هذا المعنى، تكون الدولة الليبرالية قد أعادت صياغة الدولة القومية بمفاهيم الحياد السياسي، وهذا ما انتبه إليه ويل كيمليكا، معتبراً هذا المبدأ "وهماً إيديولوجياً"² (أو بلغة ساندل ساخراً "وعداً كاذباً")، وظفته الدولة الليبرالية لتسيّد ثقافة قومية على حساب ثقافات أخرى قد تكون أصلية أو أقلية، لذلك يجب في اعتقاده تعويض هذا المبدأ بـ "المسؤولية السياسية للدولة" تجاه التعددية الثقافية واللغوية.

يعني ذلك، أن الدولة مُطالببة بحماية ثقافات مواطنيها ولغاتهم ومعتقداتهم بشكل يسمح لهم بممارسة اختلافاتهم وطقوسهم بعيداً عن أي تمييز أو تهميش أو إقصاء، بمعنى آخر إن مهمة الدولة حسب كيمليكا ليست هي إدماج وصهر أفراد المجتمع - الغني والمتعدد ثقافياً- في ثقافة واحدة منسجمة ومتجانسة، بل تكمن، وبالدرجة الأولى، في رعاية الاختلاف وتثمينه والحفاظ عليه.

إن فكرة حيادية الدولة «State neutrality» القومية المتّحدة والمتجانسة ثقافياً، ليست في نظر كيمليكا سوى "أسطورة"³، ذلك أن جميع الأنظمة الديمقراطية الغربية الحديثة ومنذ نشأتها "سعت في الواقع في وقت من الأوقات إلى تعريف نفسها بأنها دولة واحدة القومية"⁴، إذ عملت دوماً على نشر وتعزيز ثقافة قومية واحدة ومتجانسة داخل مجتمعاتها، سواء في المجال العام أو في المجال الخاص⁵، كما سعت جاهدة إلى إدماج كافة مواطنيها في ثقافة الجماعة المسيطرة، مقابل طمس ثقافة الأقلية

¹ محمد المصباحي، من أجل حداثة متعددة الأصوات، م س، ص، 101.

² ويل كيمليكا، أوديسا التعددية الثقافية، سبر السياسات الدولية الجديدة في التنوع، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، عالم المعرفة، العدد 377، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2011، ص، 83.

³ المصدر نفسه، ص، 86.

⁴ المصدر نفسه، ص، 85.

⁵ بما في ذلك، حسب كيمليكا، الأنظمة شديدة التنوع والتي تتفاخر الآن بتنوعها مثل فرنسا وكندا، والنموذج الاستثنائي الوحيد في الغرب حسبه يتمثل في سويسرا التي لم تحاول إنشاء لغة قومية واحدة في نطاق الدولة، بل سمحت باستمرار وجود الأقليات التي تتحدث الفرنسية والإيطالية كجماعات لغوية متميزة. أنظر في هذا السياق:

ويل كيمليكا، أوديسا التعددية الثقافية، سبر السياسات الدولية الجديدة في التنوع، م س، ص، 85. أنظر أيضاً:

ولغتها وتراثها الرسمي، دعمتها في ذلك "إيديولوجيا عنصرية وعرقية أكدت أن كلا من لغة وثقافة مجموعة الأقليات والسكان الأصليين مُتخلفة ومدنية، إن لم تكونا بربريتين، ولا تستحق الاحترام والحماية"¹.

يتجلى هذا الأمر بوضوح، وكما يُبين كيمليكا، من خلال تبني الدولة القومية لسياسات تعبر عن هويتها الخاصة فقط، مقابل إقصاء وتهميش للهويات الأخرى الأصيلة، وذلك لإبراز لغتها وتاريخها وثقافتها وأدائها وأساطيرها ودياناتها وما إلى ذلك، يقول صاحب "التعددية الثقافية" في هذا السياق:

"لقد استخدمت السياسات العامة لدعم وتعزيز لغة قومية مشتركة، وتاريخ قومي، وأساطير قومية، وأبطال قوميين، وأدب قومي، ونظام تعليمي قومي، ووسائل إعلام قومية، ونظام عسكري قومي، وفي بعض الحالات ديانة قومية"²، وتشتمل هذه السياسة حسب كيمليكا على تسع إجراءات غير عادلة وهي على التوالي:

- 1- تبني قوانين اللغة الرسمية الوحيدة، وبذلك فقط هي اللغة التي تستعمل في المجال العمومي.
- 2- بناء نظام قومي للتعليم الإلزامي ينحصر في السردية التاريخية والقومية للجماعة المسيطرة.
- 3- مركزية القوة السياسية، واستبعاد أشكال السيادة والحكم الذاتي للذين تمتعت بهما جماعات الأقليات تاريخياً.
- 4- نشر لغة المجموعة المسيطرة وثقافتها من خلال المؤسسات الثقافية القومية، بما في ذلك وسائل الإعلام القومية والمتاحف العامة.

5- تبني رموز الدولة والاحتفال بتاريخ الجماعة المسيطرة.

6- إنشاء نظام قانوني وقضائي موحد، يعمل من خلال لغة المجموعة المسيطرة وتراثها القانوني.

7- تبني سياسات استيطان وإسكان لمصلحة الجماعة القومية المسيطرة.

8- تبني سياسات الهجرة التي تتطلب معرفة باللغة والتاريخ القوميين كشرط للحصول على المواطنة.

9- الاستيلاء على المجال العمومي الذي كان السكان الأصليون يملكونه³.

وعليه فإن العمل وفق مبدأ حيادية الدولة، يخل بالتوازن المنشود تحقيقه بين الجماعة المهيمنة ثقافياً والجماعات الأقلية الإثنية الخاضعة لها، بحيث تركز هذه الحيادية اللاتوازن بينهما، إذ تصبح حيادية الدولة مجرد أداة إيديولوجية بيد الجماعة المهيمنة لحماية ثقافتها وتقويتها، وكذا التعزيز من شأنها على حساب الجماعات الأخرى داخل نطاق الدولة - الأمة.

W.Kymlicka, *Liberal Individualism and liberal Neutrality*, Ethics Journal, vol.99.no.4 (July 1989),P.903.

¹ ويل كيمليكا، أوديسا التعددية الثقافية، سبر السياسات الدولية الجديدة في التنوع، م س، ص، 86.

² المصدر نفسه، ص، 83.

³ ويل كيمليكا، أوديسا التعددية الثقافية، سبر السياسات الدولية الجديدة في التنوع، م س، ص، 84.83.

إن تجاهل النظرية الليبرالية الرولزية لقيم الجماعات الثقافية والأقليات وعدم الاعتراف بقيمها أو التقليل من شأنها من لدن الدولة، كالاقرار باللغة والهوية والانتماء الثقافي، يؤدي إلى "شعور أعضاء تلك الجماعة بالضرر، حتى إذا تم احترام حقوقهم المدنية والسياسية الأساسية، لأن فشل مؤسسات الدولة في الاعتراف بثقافة وهوية جماعة ما وعدم احترامها سيقود إلى نتيجة متمثلة في الإضرار البالغ باحترام الجماعة لذاتها وشعورها بالانتماء"¹.

بناء على هذا الأساس نستطيع القول إن المجتمع الليبرالي المتعدد صار يستوجب تدخلا من لدن الدولة، للحفاظ على حقوق الجماعات والأقليات الثقافية، وكل التزام بالحياد يُكرس حيفاً وظلماً وإقصاءً؛ أي إعادة إنتاج وضع غير مُنصف وغير عادل، ولا يمكن اعتبار الحقوق الجماعية، تبعاً لذلك، بمثابة امتيازات غير عادلة، أو أنها شكل من أشكال التمييز العرقي من وجهة نظر الجماعة المهيمنة تجاه الأقليات الثقافية، بقدر ما هي "تعويض عن الحرمان الظالم الذي لحقها، وأن هذا لا ينسجم مع العدالة فحسب، بل إنه ضروري لتحقيقها"².

من بين الأمثلة التي يقدمها الفيلسوف الكندي ويل كيمليكا عن عدم حيادية الدولة الليبرالية ما نجده مثلاً في المجتمع الأمريكي، إذ أن هذا المجتمع في نظره تُهيمن عليه ثقافة بعينها تم تحديدها من قبل فئة واحدة من السكان، "وهم الأعضاء الذكور الذين ينتمون فقط إلى الطبقة السامية من العرق الأبيض"³، مقابل ذلك تم استبعاد الثقافات والجماعات الأخرى المتكونة من النساء والسود.

فضلاً عن ذلك، أعلنت الدولة الأمريكية من شأن الثقافة الأوروبية على حساب الثقافة الهندية الأصيلة (الهنود الحمر)، كما فضلت اللغة الإنجليزية على حساب اللغات المحلية، ومع ذلك ادعت مبدأ الحياد، لذلك يعتقد ويل كيمليكا بأن هذا المبدأ غير واقعي ويطلب بتعويضه بمبدأ المسؤولية السياسية للدولة تجاه التعددية الثقافية واللغوية، على هذا المنوال دافع كيمليكا عن قيم التعددية الثقافية، بل وطالب بـ "ضرورة التعامل مع حقوق الإنسان وحقوق الأقلية باعتبارهما معاً عنصرين متكافئين من حيث الأهمية في الدول المتعددة الإثنيات والثقافات"⁴، فمثلما تتولد الحقوق الفردية من مصلحة كل فرد في الحرية الشخصية، فكذلك الحقوق الجماعية تنبع هي الأخرى من مصلحة كل جماعة في الحفاظ على بقائها واستمرارية هويتها الثقافية، بحيث ينبغي أن تتوازن الحقوق الجماعية من حيث الأهمية مع حقوق الأفراد الذين تتشكل الجماعة منهم، وهذا يقتضي ضرورة التعامل مع الأفراد والجماعات الثقافية على أساس الحرية والمساواة.

تبعاً لذلك، تحظى الجماعة بحقوقها الجماعية مثلما يحظى الفرد بالحقوق والحريات نفسها، وذلك تعويضاً لما لحقها (أي الأقليات والجماعات الثقافية) من حيف وحرمان ثقافي، بفعل سيادة ثقافة الأغلبية على مؤسسات الدولة، "فمن الظلم-

¹W. Kymlicka, *Liberal Individualism and liberal Neutrality*, op.cit, PP.902.903.

²W.Kymlicka, *Politics in the vernacular: Nationalism, Multiculturalism, Citizenship*, Op.cit, pp.32.33.

³W.Kymlicka, *Liberal Individualism and liberal Neutrality*, Op.Cit.PP.900-903.

⁴W.Kymlicka, *Politics in the vernacular: Nationalism, Multiculturalism, Citizenship*, Op.cit, PP.69.70.

يقول كيمليكا- مطالبة الجماعات الثقافية بالدفاع عن قيم وطريقة عيشها للحياة بالرجوع إلى القيم والمثل الثقافية التي تم تحديدها أصلاً من قبل غيرها¹

تأسيساً على ما تقدم، يمكن القول، بأن التيار الثقافي ذا التوجه الجماعي الذي يعد ويل كيمليكا أحد مناصريه، قد وجه انتقادات جذرية لأسس النظرية السياسية الرولزية، بل يمكن القول بأن كتاب "إعادة الصياغة" قد كُتب، إلى حد ما، على ضوء هذه الانتقادات، مع ذلك يظل تعقيب رولز محدوداً لكونه ظل وقيماً لتمييزه بين السياسي والأخلاقي (الثقافي)، واعتباره الأول، يشتغل باستقلالية عن كل ما هو مذهبي أو فلسفي- ميتافيزيقي.

خلافاً لذلك، يُصبرُ كيمليكا على أن السياسي ليس إلا منتوجاً للعناصر الأخرى، ولا يمكن تصور العدالة من دون أسس ثقافية، كما أن الدود عن استقلالية السياسي، ليس إلا استمرارية للمعايير العقلانية الصورية التي تدعى العلمية، وفي هذا الصدد نشير إلى أن التأسيس السياسي للعدالة لدى كيمليكا أخلاقي بالدرجة الأولى، ولا ينفصل أبداً عن القيم الموروثة والمميزة لكل جماعة ثقافية.

بالإضافة إلى ذلك تظل مسألة الأولوية ذات اعتبار عميق لدى كيمليكا، وعلّة ذلك أن التأسيس السياسي الليبرالي يمنح الأولوية دائماً للمعطيات ذات الميزع المادي (الحقوق الأساسية المتمثلة في الحق في الحياة، الملكية، المبادرة، الشغل، الثروة...)، في حين نجد الاتجاه الجماعي يُعيد النظر في هذه المسألة، فكل جماعة لها سلمٌ ثقافي في الحقوق يختلف عن باقي الجماعات الأخرى ومن الصعب تحقيق إجماع حولها، من هنا فإن مبدأ الحياد السياسي الذي تدعيه الدولة الليبرالية القومية ليس واقعياً، كما أنه لا يتماشى مع طبيعة المجتمع الجديد الذي تشكّل بفعل الهجرة، مما يستدعي التعامل معه بشكل إيجابي يُعوض الحياد بالمسؤولية السياسية تجاه التعددية الثقافية.

3. المواطنة المتعددة الثقافات كوجه آخر للعدالة

تقودنا المعطيات والملاحظات السابقة إلى القول بأن رهان كيمليكا، بصفته مُفكراً جماعياً، هو التأسيس لتصور جديد للعدالة يقوم على واقعة التعددية الثقافية بدل التعددية المعقولة التي نادى بها رولز، غايته في ذلك تعزيز الاختلاف وإثرائه، ليس بين الأفراد فحسب كما راهنت نظرية "العدالة كإنصاف"، بل وأيضاً، بين الجماعات الثقافية المؤمنة بالقيم والمعايير الليبرالية أو المناوئة والرافضة لها، وغياً منه بنسبية القيم والمبادئ الإنسانية من جهة، ودفاعاً عن الحق في الاختلاف الثقافي والتمايز الهوياتي من جهة أخرى.

وقد قادته هذه المنطلقات إلى إعادة صياغة العديد من المفاهيم والمبادئ التي تأسست عليها النظرية الليبرالية الرولزية، من قبيل الحرية، المساواة، المواطنة، التسامح، التعددية والاختلاف، على ضوء ذلك نتساءل: ما هي التحولات التي طرأت على مفهوم المواطنة بدءاً بالإرث الأنواري الليبرالي مروراً برولز وتووجاً بالفهم الجماعي؟ وما هي حدود تصور رولز لمفهوم المواطنة؟ ومن أين يستمد الفرد صفة "المواطنة" في منظور كيمليكا؟ وهل يمكن تأسيس مجتمع متعدد قائم على مبدأ المواطنة

¹W.Kymlicka, Liberal Individualism and liberal Neutrality, Op.Cit.PP.900-901.

المتساوية؟ وإلى أي حد تساهم قيم التسامح والتعايش والاختلاف الثقافي في صياغة دلالة جديدة لمفهوم المواطنة؟ وهل يمكن الحديث عن مواطنة عالمية متعددة الثقافات؟

لقد عمل كيمليكا كما هو معلوم، على "مراجعة المفهوم الليبرالي التقليدي للمواطنة «Citizenship» الذي تمت صياغته بمنأى عن كل ما له صلة بالثقافات الإثنية والدينية الأخرى، لتلافي حرمان أعضاء الجماعات غير الليبرالية والإثنية من وضعية العضو الكامل في المجتمع السياسي"¹، فبالنسبة لليبرالية السياسية، تُقاس "المواطنة العادلة" (أي المساواة بين مواطني الدولة)، بمدى قدرة الأفراد والجماعات الثقافية على الاندماج والانصهار داخل المجتمع الواحد، المحكوم بتصوير سياسي لا ميتافيزيقي للعدالة.

معنى ذلك، أن الأفراد يستمدون صفة "المواطنة" انطلاقاً من حقوقهم وحرّياتهم المدنية الأساسية (الاستقلالية المذهبية Doctrinal autonomy)، وداخل فضاء ليبرالي "محايد" تحكمه قيم الديمقراطية ومبادئ العقل العمومي، وبذلك يكون التصور السياسي للعدالة مستقلاً عن المذاهب والعقائد الشاملة، ومع ذلك فإن هذه الأخيرة تظل منسجمة مع روح التصور السياسي للعدالة، على الرغم من تبني مواطني هذا المجتمع عقائداً مختلفة، بل ومتعارضة.

خلافاً لهذه الرؤية الليبرالية، تعامل كيمليكا مع مفهوم "المواطنة" بمنظور أوسع، أو قُلْ برؤية متعددة، تستثمر الاعتراف بواقعة التعددية الثقافية لإقرار "المواطنة المتعددة الثقافات" التي تهتم أشخاصاً "يكتسبون هويتهم عبر انتماءاتهم للجماعات الثقافية، مواطنةً تقوم على توسيع الحقوق المدنية لكي تشمل الحقوق الثقافية، فهو لم ينظر إلى المواطنة والاختلافات الثقافية على أنهما أمران مُتضادان، بل باعتبارهما متكاملين"².

بهذا المعنى، تجاوز كيمليكا مفهوم المواطنة بدلالاتها الرولزية، المنغلقة على ذاتها والمنكفئة على بعد واحد، نحو مواطنة متعددة الثقافات وذات أبعاد مختلفة، ثقافية، دينية، لغوية، إثنية، عرقية...، إذ بفضلها يتحقق الاستقلال الذاتي للمواطنين، وتبعاً لذلك فإن المواطنة التي أسّس لها رولز تختلف جذرياً عن تلك التي يدعو إليها كيمليكا. فإذا كانت الأولى تستمد عمقها فقط مما هو سياسي، في إطار ما يدعو رولز بـ"الاستقلالية المذهبية"، فإن الثانية على العكس من ذلك، تتميز بالجمع بين المجالين؛ أي بين انتماء الفرد إلى الدولة كمجال سياسي، وانتمائه أيضاً إلى جماعته الثقافية.

يبدو هذا الأمر واضحاً في التعريف الذي صاغه كيمليكا للمواطنة بكونها "الإقرار بالحقوق الجماعية الخاصة، سواء أكانت حقوق التعددية الإثنية أم التمثيل السياسي أم الاستقلال الذاتي (...).، ففي مجتمع يُقرّ بالحقوق الجماعية نجد أعضاء جماعات معينة قد اندمجوا في المجتمع السياسي لا بصفتهم أفراداً فقط، بل وكذلك باعتبارهم أعضاءً في تلك الجماعات، وبذلك فإن مجموعة من حقوقهم تتأسس على عضويتهم الجماعية"³.

¹ محمد المصباحي، من أجل حدائنة متعددة الأصوات، م س، ص 120.

² المصدر نفسه، ص 98-99.

³ W.Kymlicka, *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford, Clarendon Press, 1995. P.174.

نفهم من هذا التحديد الكيمليكي، أن المواطنة تعني ذلك الشعور المشترك بالانتماء إلى الدولة ومؤسساتها التي تُقر بدورها لأعضاء الجماعات والأقليات الثقافية بحقوقهم الفردية والجماعية معاً، ولذلك يدعوها كيمليكا بـ"المواطنة المتعددة الثقافات"، وبغية تأسيس هذا التصور الجديد للمواطنة، يتعين على الدولة، في منظوره، إن أرادت أن تحافظ على استقرارها وتوازنها، أن تعمل على غرس وترسيخ قيم المواطنة المتعددة الثقافات في مؤسساتها وبرامجها التربوية والتعليمية وفي مختلف أجهزتها المادية والمعنوية، وذلك من خلال بناء هوية مشتركة، منفتحة لا متغلقة، متعددة لا واحدة، هوية تستوعب كل الأفراد والجماعات الثقافية المتنوعة، وتضم الحقوق المدنية والثقافية معا في سبيل إعداد مواطن عالمي¹ «Cosmopolitan citizenship» يؤمن بقيم التسامح والتعايش والاختلاف الثقافي.

إن هذا الفهم الكيمليكي الجديد للمواطنة، يتجاوز سقف المجتمع الليبرالي بخلفياته الثقافية المضمرة صوب مجتمع إنساني تغيب فيه الأقطاب وتنمحي فيه الهوامش، لصالح تكامل متعدد الأبعاد ومختلف المرجعيات، بهذا المعنى استطاع كيمليكا أن يستدمج ما هو خاص في ما هو عام، وما هو خصوصي في ما هو كوني، بل أعاد للإنسان الحق في الوجود الخاص والجماعي، عكس التصور الرولزي الذي أحيا المواطنة الإنسانية الصورية المنتصرة للثقافة المهيمنة، الأنوارية الليبرالية بالخصوص.

على سبيل الختم:

يمكن القول على ضوء ما سبق بأن كيمليكا مثل بحق، أهم رد فعل نقدي تجاه النظرية الليبرالية السياسية الرولزية بالخصوص، وأطرها المرجعية بوجه عام، والتي يراها غارقة في الصورية والتجري، وهذا راجع بالأساس إلى نظرتها للعدالة نظرة سياسية خالصة باستقلال تام عن أي تصور مسبق للخير (الثقافة، اللغة، التقاليد، العادات...)، وهذا ما رفضه كيمليكا، إيماناً منه، بأهمية الخيرات الرمزية والجماعية في تأسيس وتحقيق أي عدالة ممكنة، مستثمراً بذلك واقعة التعددية الثقافية لتبرير تصوره.

ولعل ما جعل كيمليكا يصر على ضرورة ربط العدالة بالثقافة شكّه العميق إزاء مبدأ الحياد الذي رفعته الدولة الليبرالية، واصفاً إياه بـ"الأسطورة" و"الوهم الإيديولوجي"، ما يعني أن العدالة لا يمكن أن تقوم لها قائمة إلا بإدراك المواطنة المتعددة الثقافات لا المنكفئة على ذاتها على الصيغة الرولزية.

إن قيمة التصور الذي قدمه كيمليكا تتمثل في تأكيده على "المواطنة العالمية" دون السقوط في فخ ميتافيزيقا العقل ومعاييره المجردة، إذ وسّع مفهوم الكونية أو العالمية ليشمل توجهات إنسانية مختلفة حضارياً وثقافياً وعقدياً. وإن كان هذا المسعى قد ذهب فيه من سبقه من الفلاسفة الألمان (الكانطية الجديدة)، إلا أن عيهم يتجلى في اعتبارهم النموذج الغربي مرادفاً لمفهوم الإنسانية الكونية، وهذا شأن رولز كذلك- باعتباره كانطياً جديداً-، فرؤيته للإنسان لم تنفصل عن حدود العقلانية الغربية الأنوارية ومعقوليتها السياسية وصيغتها الليبرالية.

¹ عن تصوره للمواطنة العالمية أنظر:

مع ذلك فإن كيمليكا- فيما يبدو لنا-، لم ينتبه لحجم التحديات التي تفرضها هذه المواطنة الكونية المتعددة الثقافات، إذ تجاهل عوامل الصراع وعناصر التنازع التي يفرضها التدافع الثقافي، ما جعله في نهاية المطاف رولزياً بصيغة أو بأخرى، وحثتنا في ذلك، أنه راهن أيضاً على مفهوم الإجماع المستمد من التعدد الثقافي والاندماج بين الجماعات والأقليات التي تعيش في تسامح وتعايش وتجانس مع بعضها.

إن حدود التصور الكيمليكي رغم الإضافات النوعية التي قدمها للنظرية السياسية المعاصرة تبدو لنا في إعادة هيكلة المجتمع المعاصر بتعدداته واختلافاته، لكن بعين ليبرالية محافظة، تبتغي الإجماع لا الصراع، وتنتصر للديمقراطية التوافقية¹، ضد أي فهم صراعي للنظرية السياسية.

قائمة المراجع:

1. المصباحي محمد، من أجل حداثة متعددة الأصوات، ورش لفلسفات الحق والثقافة والسياسة والدين، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، نوفمبر(2010).
2. -كيمليكا ويل، أوديسا التعددية الثقافية، سبر السياسات الدولية الجديدة في التنوع، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، عالم المعرفة، العدد 377، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2011.
3. هاشمي محمد، نظرية العدالة عند جون رولز، نحو تعاقد اجتماعي مغاير، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2014.
4. -KYMLICKA WILL, **Liberal Individualism and liberal Neutrality**, Ethics Journal, vol.99.no.4 (July 1989).
5. -KYMLICKA WILL, **Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights**, Oxford, and Clarendon Press, 1995.
6. -KYMLICKA WILL, **Politics in the vernacular: Nationalism, Multiculturalism, Citizenship**, Oxford University, Press New York, 2001.
7. -RAWLS JOHN, **A Theory of Justice**, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971. Revised Edition, 1999.
8. -RAWLS JOHN, **Justice as fairness: A Restatement**, Eric Kelly, Ed, Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.
9. -RAWLS JOHN, **Justice as Fairness: Political not Metaphysical**, Philosophy and Public Affairs 14, 1985.
10. -RAWLS JOHN, **Political Liberalism**, New York, Columbia University Press, 1993.

¹ بالرغم من التمايز والاختلاف الحاصل بين تصور كلا من كيمليكا وهابرماس للإجماع، إلا أنهما معا يؤسسان لتوافق يوحد أطراف المجتمع باختلافاته وتناقضاته وصراعاته، فالغاية، في نهاية المطاف، وإن كان المجتمع متعددًا ومختلفًا، هي تحقيق الاندماج.

سيرورة اكتساب اللغة الفرنسية لدى التلميذ القروي: "الثانوية الإعدادية المولى عبد العزيز عين عائشة نموذجاً"

The Process of Acquiring French Language among Rural Student:

"Moulay Abdelaziz High School Ain Aicha as a Model"

فتاح الزهرابن الشيخ، جامعة عبد المالك السعدي، تطوان، المغرب

Fatah Ez-zhar ben-chikh, university Abdelmalek Essaadi, Tétouan, Maroc

Abstract:

This study aims to shed light on the sociolinguistic phenomenon of "Acquiring French language among rural students" at the level of the third year of junior school. It does so by examining the most important variables and factors that control the weakness of students' learning of this language. These factors may be personal and related to the students' own difficulties in learning French in previous academic stages (primary level), or social, familial, cultural, and economic, such as family stability, parents' profession and income, their educational and cultural level, in addition to factors related to the school environment itself. To achieve these objectives, we relied on a quantitative approach using a questionnaire that included a variety of questions (closed, open, and semi-closed) directed towards a representative sample of 80 students (50 males and 30 females) studying at Moulay Abdelaziz High School in Ain Aicha, Taounate Province. The study found that the weakness of learning French language among rural students in the studied sample is related to their inability to learn the language at the primary education stage, in addition to their negligence to read French books, publications, and stories, as well as parents' inability to speak French, which had a negative impact on their learning process.

Key words : Process, Acquiring, French language, Rural Student.

ملخص:

نتوخى من خلال هذه الدراسة تسليط الضوء على ظاهرة سوسيو تربوية، ويتعلق الأمر بإشكالية "اكتساب اللغة الفرنسية لدى التلميذ القروي" بمستوى الثالثة ثانوي إعدادي، وذلك من خلال الوقوف عند أهم المتغيرات والعوامل المتحركة في ضعف اكتساب التلاميذ لهذه اللغة، سواء ما هو ذاتي يعزى للعوائق الذاتية المتعلقة بتدني اكتساب التلاميذ للغة الفرنسية في المراحل الدراسية السابقة (المستوى الابتدائي)، أو ما هو اجتماعي وأسري، ثقافي واقتصادي... من قبيل (الاستقرار الأسري، مهنة ودخل آباء وأولياء الأمور ومستواهم التعليمي والثقافي...)، علاوة على العوامل المتعلقة بالوسط المدرسي نفسه، وبغية تحقيق هذه الأهداف، فقد اعتمدنا على المنهج الكمي من خلال الاعتماد على أداة الاستمارة، التي تضمنت مجموعة من الأسئلة المتنوعة (أسئلة مغلقة، وأخرى مفتوحة، ثم شبه مغلقة)، تم توجيهها لعينة تمثيلية مكونة من 80 تلميذا وتلميذة (50 ذكور و30 إناث)، يتابعون دراستهم بالثانوية الإعدادية "المولى عبد العزيز" بجماعة عين عائشة إقليم تاونات، وقد توصلت الدراسة إلى خلاصة أساسية مفادها أن تدني اكتساب اللغة الفرنسية لدى التلميذ القروي (العينة المدروسة) له علاقة بعدم تمكن التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي من هذه اللغة، إضافة إلى إهمال مطالعة هؤلاء التلاميذ للكتب والمطبوعات والقصص باللغة الفرنسية، علاوة على عدم تمكن آباء وأولياء أمور المتعلمين باللغة الفرنسية الذي كان له انعكاس سلبي على عملية اكتسابهم للغة الفرنسية.

الكلمات المفتاحية: سيرورة، اكتساب، اللغة الفرنسية، التلميذ القروي.

مقدمة:

من المعلوم أن موضوع سيرورة اكتساب اللغة الفرنسية لدى التلاميذ أصبح يطرح بحدة داخل الأوساط التربوية والتعليمية، إذ أن مجموعة من التلاميذ- بالوسط القروي- يعانون إشكالات عديدة على مستوى اكتساب اللغة الفرنسية، ومن ثمة فإن هذا الموضوع يطرح نفسه كمجال للبحث والدراسة من أجل التعرف على أهم الإشكالات المرتبطة به.

ذلك أن سيرورة اكتساب التلميذ للغة الفرنسية هو ترجمة لمجموع المراحل الدراسية التي يتعلم فيها التلميذ بدءا من التعليم الابتدائي مروراً بالتعليم الإعدادي، ثم التعليم الثانوي ووصولاً لمرحلة التعليم الجامعي. وفي هذا السياق جاءت دراستنا هاته من أجل البحث في مختلف العوامل المتحركة في تدني اكتساب التلميذ للغة الفرنسية بالوسط القروي، كتلك التي قد تتعلق بشروط التعليم والتعلم ودرجة استعمال اللغة بالوسط الاجتماعي... وذلك من خلال استهداف عينة من التلاميذ بالوسط القروي وتحديدًا بإقليم تاونات جماعة عين عائشة، يتابعون دراستهم بمستوى الثالثة ثانوي إعدادي، ذلك أن هذه الفئة ومن خلال عمليات استطلاعنا وملاحظتنا ومعايشتنا تواجهها صعوبات وتحديات كثيرة أثناء عملية اكتسابهم للتعليمات ولاسيما على مستوى اللغات وبالتحديد اللغة الفرنسية.

أهداف الدراسة:

وتسعى هذه الدراسة إلى التعرف على واقع اكتساب التلاميذ للغة الفرنسية بالوسط القروي، من خلال استهداف عينة من التلاميذ بمستوى الثالثة ثانوي إعدادي بإقليم تاونات جماعة عين عائشة، وما يطرحه هذا الواقع من تحديات وإكراهات تواجه المتعلمين فيما يتعلق باكتسابهم للغة الفرنسية، مع البحث في مكامن وأسباب تدني اكتسابهم لهذه اللغة، من خلال

رصد التعثرات والعوائق التي تقف أمام اكتسابهم لهذه اللغة، ثم التعرف على أهم الاستراتيجيات والبرامج التي تضعها الجهات المعنية (وزارة التربية الوطنية، جمعيات أولياء التلاميذ، الأساتذة...) من أجل تجاوز ومعالجة هذه التعثرات.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية دراستنا هذه في كونها تحاول التعرف على ظاهرة سوسيو تربوية طالما شكلت موضوع اهتمام العديد من الباحثين وعلماء الاجتماع ويتعلق الأمر بواقع التعليم بالوسط القروي المغربي، من خلال البحث في الصعوبات والمشاكل التي تواجه التلاميذ بالوسط القروي المغربي في اكتسابهم للغة الفرنسية، وذلك عبر الوقوف على مجمل العوامل والمتغيرات المتحكمة في تدني اكتسابهم لهذه اللغة. وعلى هذا الأساس فأهمية دراستنا إذن ذات بعد معرفي- نظري، وكذلك بعد ميداني، بحيث تسعى من جهة إلى تأسيس معرفة نظرية تراكمية حول الظاهرة المدروسة، ثم من جهة أخرى السعي إلى تسليط الضوء على أهم العوامل المتحكمة في هذه الظاهرة بغية توفير بالتالي قاعدة أساس يتم على أساسها تجاوز صعوبات اكتساب التلاميذ للغة الفرنسية بالوسط القروي المغربي.

إشكالية الدراسة:

تعرف الإشكالية عموماً على أنها تلك المقاربة أو المنظور النظري الذي نعتمده لمعالجة المسألة التي يطرحها سؤال الانطلاق، وهي طريقة في مساءلة الظواهر المدروسة، إن بناء الإشكالية يعني الإجابة عن السؤال: كيف سآقارب الظاهرة؟¹ ونحن بصدد البحث في موضوع سيرورة اكتساب التلاميذ للغة الفرنسية بالوسط القروي المغربي، ارتأينا أن نضع إشكالية مركزية تؤطر الدراسة، معززة بأسئلة فرعية منبثقة عنها وذلك في إطار إضفاء طابع المصداقية العلمية على دراستنا، وبهذا فقد انطلقنا من الإشكالية المركزية الآتية:

ما هو المنطق المدرسي والاجتماعي المتحكم في اكتساب التلميذ للغة الفرنسية في التعليم الثانوي الإعدادي؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية، الأسئلة الفرعية الآتية:

- كيف تؤثر العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ والتلميذ في عملية اكتساب هذا الأخير للغة الفرنسية؟
- كيف يتعامل التلميذ مع الكتاب المدرسي؟
- ما هي مختلف الطرائق التي ينفجها التلميذ في تعلمه للغة الفرنسية؟
- هل هناك حضور لأسرة المتعلم على مستوى تمكينه من اللغة الفرنسية؟
- ما هي العوامل المتحكمة في اكتساب التلاميذ للغة الفرنسية بالوسط القروي؟
- ما هي الصعوبات والتحديات التي تقف أمام اكتساب التلاميذ للغة الفرنسية بالوسط القروي؟
- هل هناك استراتيجيات وبرامج تضعها الجهات المعنية (وزارة التربية الوطنية، جمعيات أولياء التلاميذ، الأساتذة...) من أجل مواكبة تعلم التلاميذ للغة الفرنسية بالعالم القروي؟

¹ عبد الله إبراهيم، البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، 2008، ص 155.

فرضيات الدراسة:

تتبدى الفرضية كاقتراح إجابة عن أسئلة يطرحها الباحث على نفسه، هي على نحو من الأنحاء أجوبة مؤقتة ومقتضبة نسبيا تقوم بتوجيه عملية جمع المعطيات وتحليلها، وسيتوجب بالمقابل إخضاعها للاختبار وتصحيحها وتعميقها من قبل الباحث¹، وعليه فإنه لا يستقيم الحديث عن البحث في العلوم الاجتماعية دون توظيف الفرضية باعتبارها أداة من أدوات البحث العلمي.

وفي هذا السياق، فقد انطلقت دراستنا من الفرضيات الآتية :

- ✓ أفترض أن عملية اكتساب التلاميذ للغة الفرنسية بالوسط القروي تواجه بعدة صعوبات ومشاكل.
- ✓ تعزى الصعوبات التي تواجه عملية اكتساب التلاميذ للغة الفرنسية بالوسط القروي إلى عدم تمكنهم في مرحلة التعليم الابتدائي.
- ✓ عدم اكتساب التلاميذ للغة الفرنسية بالوسط القروي مرتبط بضعف مطالعتهم وقراءتهم ل (المطبوعات، الكتب، القصص...).
- ✓ عدم معرفة آباء وأولياء التلاميذ للغة الفرنسية لا يتيح لهم فرصة مساعدة أبنائهم في اكتسابها.
- ✓ يرتبط اكتساب التلاميذ للغة الفرنسية بالوسط القروي بمدى توفر آباءهم وأولياءهم على دخل ومهنة ملائمة.
- ✓ كلما كان المستوى الثقافي والتعليمي لآباء وأولياء التلاميذ مرتفعا كلما شكل ذلك عاملا مساعدا في اكتساب أبنائهم للغة الفرنسية.
- ✓ تشكل العوامل الاجتماعية (الوسط الأسري) عاملا مؤثرا في عملية اكتساب التلاميذ للغة الفرنسية.
- ✓ كلما كانت البنات التحتية الخاصة بالدعم في تعلم اللغة الفرنسية وكذا وجود تنظيمات تسهر على تدبير هذه المؤسسات التعليمية بالوسط القروي كلما سهلت عملية اكتساب التلاميذ للغة الفرنسية بشكل جيد.

منهج الدراسة وأدواتها :

تتم هذه الدراسة وفق المنهج الوصفي التحليلي، حيث سعينا إلى التعرف على واقع التعليم بالوسط القروي المغربي، عبر البحث في إشكالية اكتساب التلاميذ للغة الفرنسية بالوسط القروي المغربي وتحديد لدى تلاميذ مستوى الثالثة ثانوي إعدادي بإقليم تاونات جماعة عين عائشة، وكذا تحليل أهم الصعوبات والعوائق التي تقف أمام اكتساب هؤلاء التلاميذ للغة الفرنسية وأيضا تحليل العوامل المتحكمة في تدني عملية اكتسابهم لهذه اللغة.

ومن أجل جمع البيانات والمعطيات الميدانية؛ فقد تم الاعتماد على أداة الاستمارة التي احتوت على جملة من الأسئلة (المفتوحة/ المغلقة/ شبه مغلقة...) تم توجيهها لعينة من التلاميذ تتكون من 80 تلميذ وتلميذة (50 تلميذ و30 تلميذة) تم اختيارهم بطريقة قصدية، يتابعون دراستهم بالثالثة ثانوي إعدادي، بإعدادية "المولاي عبد العزيز" بعين عائشة إقليم تاونات.

وقد تضمنت الاستمارة ثلاث محاور أساسية وهي:

❖ المستوى الاقتصادي والتعليمي لآباء وأولياء التلاميذ والتلميذات.

¹ المرجع نفسه، ص 168.

❖ مستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية عندما كانوا يدرسون في الابتدائي.

❖ مستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية في الثالثة إعدادي وأسباب ضعفهم، والحلول الواجب نهجها قصد تمكّنهم من اكتساب اللغة الفرنسية.

مجالات الدراسة:

1- المجال المكاني:

كما هو مصرح به في عنوان الدراسة، فإن مجال الدراسة العام هو إقليم تاونات، وذلك من خلال استهداف جماعة عين عائشة، باعتبارها وسطا قرويا يطرح مشاكل كثيرة على مستوى الواقع التعليمي، سواء على المستوى الواقعي أو على المستوى النظري من قبيل: اكتساب التلاميذ للمعارف والتعلمات واللغات... وفي هذا الصدد انبثق اهتمامنا بموضوع اكتساب التلاميذ للغة الفرنسية بالوسط القروي المغربي، تلاميذ الثالثة ثانوي إعدادي بإعدادية "المولاي عبد العزيز" بعين عائشة إقليم تاونات نموذجا.

2- المجال الزمني:

أجريت الدراسة الميدانية خلال الفترة الزمنية الممتدة من 28 أبريل 2021 إلى 19 يناير 2022، وذلك على مرحلتين: الفترة الأولى: من 28 أبريل 2021 إلى 15 ماي 2021 تم القيام بزيارات ميدانية متتالية لمجال الدراسة وكذا الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه أفراد العينة، بغية تجميع معطيات استطلاعية أولية من أجل بناء إشكالي حول الظاهرة المدروسة. الفترة الثانية: من 1 يناير 2022 إلى 19 يناير 2022 تم توزيع الاستمارات على أفراد العينة فئة (تلاميذ الثالثة ثانوي إعدادي إناث وذكور).

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة 80 تلميذا وتلميذة، 50 منها ذكور و30 إناث، يتابعون دراستهم بمستوى الثالثة ثانوي إعدادي بمؤسسة "المولاي عبد العزيز" الإعدادية المتواجدة بجماعة عين عائشة إقليم تاونات، وقد تم اختيار هذه العينة بطريقة قصدية حصصية (Quota)، حيث قمنا بشكل قصدي باختيار أفراد العينة بناء على معايير تتمثل في المستوى الدراسي والانتماء الجغرافي، ثم المستوى الاقتصادي والثقافي لأسر التلاميذ...

مفاهيم الدراسة:

1- مفهوم السيروورة التربوية:

تعرف السيروورات بكونها تلك التفاعلات التي تتم داخل النظام التربوي، والعلاقات بين عناصره وبين محيطه والتي تسعى إلى تحقيق غايات معينة، ويقصد بالتفاعلات المتبادلة التي تغير رد فعل وسلوك وطبيعة العناصر، أما العلاقات فيقصد بها البنية التي تنظم تفاعل هذه العناصر، وتكون العمليات المظهر الوظيفي للنظام التربوي الذي يستقي من محيطه السيولة المتشكل من مادة وطاقة ومعلومات والذي ينتج بدوره في هذا المحيط سيولة حدث عليها تغيير¹.

¹ عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، الجزء الثاني، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2006، ص774.

2- مفهوم سيرورة اكتساب اللغة:

من منظور تربوي يقصد بها عمليات اكتساب اللغة لدى التلميذ أي مجموعة من المراحل التي يجتازها من خلال مسيرته الدراسية، وهي رهينة بمدى قابلية التلميذ لتعلمها وكذا الدور التعليمي والتربوي المنوط بالأستاذ القيام به لغرض تلقين اللغة للتلميذ واستيعاب قواعدها.

وفي هذا السياق يرى رائد مدرسة النمو المعرفي السيكلوجي "جون بياجيه" أن مفهوم اكتساب اللغة جاء ضمن الدائرة التكوينية التي تجمع بين اللغة والفكر. وعلى هذا الأساس يرى "بياجيه" أن سيرورة اكتساب اللغة لا يمكن أن تخرج عن الإطارين الآتيين:

- الوظيفة الرمزية:

- يتبنى "جان بياجيه" في نظريته التكوينية أطروحة تبعية اللغة للفكر، والتي يؤكد فيها على أن الطفل في مراحله الأولى يعتمد على التقليد واللعب الرمزي في اكتساب اللغة، وهذا ما يسميه "بياجيه" بالتمظهرات الأولى للوظيفة الرمزية، وهذه الوظيفة تتولد جراء الارتقاء السيكلوجي عند الطفل والتي تسمح له باكتساب اللغة واستعمالها، وبفعل التنسيق المحكم للمخططات الحسية يصبح الطفل خلال المرحلة السادسة من النمو متمكنا من المخططات التمثيلية التي اكتسبها عن طريق التقليد المؤجل واللعب الرمزي.

- النمو المعرفي:

ليست اللغة رغم أهميتها البالغة في تطوير نمو الطفل المعرفي، هي المصدر الوحيد لجميع العمليات المنطقية ولكل المظاهر الفكرية الأخرى، فمن منطلق "بياجيه" لا وجود لهذه العمليات في غياب فعل الذات ونشاطاتها، ويظهر ذلك جليا في كون جميع الأبحاث التي تمت على صعيد انبناء العمليات المنطقية عند الطفل تؤكد أنها لا تتكون دفعة بل تمر بمرحلتين:

تتمظهر المرحلة الأولى في كون العمليات المشخصة التي تنطلق مع سن مبكرة وخصوصا في حدود السنة السابعة حيث يتعامل الطفل خلالها مع أصناف الموضوعات الفيزيقية، فيقوم بترتيبها وتجهيزها تبعا لكبرها وصغرها ونوعها ولونها وذلك قبل السيطرة عليها من الناحية اللفظية، وهذا يعني أن العمليات التي تعود من حيث المصدر إلى منطق الأفعال والسلوكيات قد لا تمثل بالضرورة اللغة في تشكيلها وانبنائها عند الطفل.

أما المرحلة الثانية: فتتمثل في العمليات المنطقية الافتراضية التي تنطلق مع سن الثانية عشرة ويصبح معها فكر الطفل مجردا وعاما بفعل تحرره من قيود السلوكيات والأفعال المرتكزة على الأشياء فجميع العمليات المنطقية التي يجسدها الطفل خلال هذه المرحلة ترجع من حيث سماتها وخصائصها إلى مراحل سابقة حتى على وظائفها الرمزية، وعليه فإن الاستعمالات اللغوية هي التي تعتنى بالاكتساب المرتبطة بهذه العمليات وليس العكس¹.

ومن منظور آخر يتخذ تشومسكي في نظريته التوليدية من ظاهرة اللغة وسيرورة اكتسابها الموضوع المعقد المتمثل في كفاءة المتكلم، راشدا كان أو طفلا، وفي هذا السياق يقيم تشومسكي مماثلة بين الطفل وكيفية اكتسابه للغة والباحث اللساني وطريقة مقارنته لهذه اللغة.

¹ الغالي أحرشواو، الطفل بين الأسرة والمدرسة، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 19، الطبعة الأولى، 2009، ص 78-79-80.

فإذا كان الباحث اللساني يصوغ فرضيات دقيقة حول اللغات الطبيعية، فإن الطفل يستخدم بدوره ما يشبه هذه الفرضيات وذلك بفعل نظريته اللسانية الفطرية، وعلى هذا الأساس فإن أول خطوة يجب اعتمادها في تحديد اكتساب اللغة هي تعيين البنية الداخلية التي تسمح للجهاز الفطري للطفل باختبار الفرضيات اللسانية وتنسيق الخصائص الكونية للنظام النحوي، وفي هذا يقول تشومسكي: "لا ترتبط بمعرفة ما إذا كان التعلم يستدعي بنية فطرية أم لا؛ لأن هذا حتى ولا أحد ينكره، بل المفروض هو معرفة البنية الفطرية الخاصة بكل مجال".

وبهذا المعنى تصبح اللغة في نظره كنظام معقد من الرموز والمعاني الذي ينتجه الفرد بطريقة فطرية، الطفل إذن حسب تصور تشومسكي يولد محملاً باستعدادات أولية ومهارات لغوية خاصة، وفي هذا السياق يقدم تشومسكي دليلاً واضحاً للتأكيد على البرمجة التكوينية للغة وعلى الطابع الفطري لسيرورة اكتسابها، ويمكن الإشارة في السياق نفسه إلى خاصيتين: الأولى: وهي نوع بيولوجي، مفادها أن الإنسان وحده هو الذي يكتسب اللغة لكونه يتوفر على استعدادات فطرية لاكتساب اللغة.

والثانية: وهي نوع لساني مؤداها أم معرفة اللغة ما تعني بالدرجة الأولى معرفة بنيتها العميقة التي لا يكون اكتسابها إمبيريقياً لأنها على عكس البنيات السطحية لا تندرج ضمن المعطيات القابلة للملاحظة والإدراك.

فالطفل عادة ما يكتسبها دون أن يكون قد واجهها على شكل مثيرات أو أمثلة أو غيرها من الوقائع الخارجية، تبعاً لما تقدم نشير إلى أن تشومسكي يقر بأن الميكانيزم النوعي المتمثل في عضو اللغة الذي يمتلكه الطفل هو الذي يمكنه من اكتساب اللغة بكامل السرعة والسهولة، فهذا الميكانيزم هو الذي يحتوي على المعرفة الفطرية لمظاهر النحو الكوني هذه المعرفة التي تساعد الطفل على التمكن من اللغة وقواعدها النحوية¹.

أما من الناحية الإجرائية فسيرورة اكتساب اللغة الفرنسية لدى التلميذ القروي تتم بشكل تدريجي وتسلسلي بحيث يشرع في اكتساب وتعلم حروف اللغة الفرنسية في السنة الثانية من المستوى الابتدائي ومن ثم ينتقل إلى محاولة القراءة باللغة الفرنسية، بعد ذلك يبدأ في تعلم قواعدها في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، بالإضافة إلى هذا يتدرب على الكتابة وتحرير النصوص باللغة الفرنسية في المستوى الخامس والسادس ابتدائي، وبهذا يفترض أن يكون التلميذ القروي قد تعلم القراءة والكتابة وتمكن من قواعد اللغة الفرنسية الشيء الذي يتيح له الانتقال إلى المستوى الإعدادي ويبدأ في تعلم كيفية تحليل النصوص ومعرفة بعض قواعد اللغة الفرنسية المعقدة، والتدرب على التواصل بهذه الأخيرة، وذلك من خلال المناقشة التي تجري بين الأستاذ والتلميذ على مستوى مناقشة أفكار النص وأيضاً على مستوى التعبير عن الآراء والأفكار الشخصية للتلميذ داخل القسم، لكن في واقع الأمر فإن سيرورة اكتساب اللغة الفرنسية في العالم القروي تعترضها عدة صعوبات تحول دون الاكتساب الجيد لهذه اللغة لدى التلميذ القروي، ومن بينها نذكر ما يلي:

- ضعف استخدام اللغة الفرنسية بالوسط القروي داخل الوسط الأسري.
- بعد الفضاضات والمؤسسات الخاصة بالدعم في مادة الفرنسية عن الوسط القروي.
- غياب التواصل باللغة الفرنسية ما بين التلاميذ خارج حجرات المدرسة من جهة وما بين أسر التلاميذ وأبناءهم من جهة أخرى.

¹ المرجع نفسه، ص 77-78.

▪ عدم معرفة أباء التلاميذ للغة الفرنسية، يدفع بهم إلى عدم تتبع أبناءهم من ناحية عملية اكتساب أبناءهم لها.

كل هذه العوامل تجعل من التلميذ القروي يعاني من صعوبات في اكتسابه للغة الفرنسية.

مفهوم اللغة:

اللغة جمع بين الصوت والمعنى، والتركيب والنطق، والسياق الذي استعملت فيه، واللغة لا يمكن أن تكون ناجعة إلا إذا عبرنا بها عن فكرة أو نقلنا بها معلومة أو معارف من أجل تبادل التأثير والتأثر مع الآخر وهذا بطبيعة الحال يبقى مقرونا بفهمنا لما يقوله الآخر عبر ربط علاقة سلبية بين الدال والمدلول دون إغفال المعنى الذي يمكن أن نستخلصه من رسالة المرسل¹.

أما في المعاجم المعجمية فإنها تجمع على اعتبار اللغة مجموعة من الرموز الصوتية أو الكتابية التي تمكن من التواصل داخل مجموعة بشرية معينة².

مفهوم التلميذ:

لقد تعددت التعاريف حول مفهوم التلميذ، وذلك بحسب الإطارات والمرجعيات النظرية التي تناولته فالمعجم الوسيط نجده يعرف التلميذ على أنه: "خادم الأستاذ من أهل العلم، أو الفن، أو الحرفة، أو طالب العلم، نفس التعريف نجده في معجم اللغة العربية المعاصرة، إذ يقصد بالتلميذ جمع تلامذة أو تلاميذ، ويعني طالب العلم وخصه أهل العصر بالطالب الصغير في المراحل الدراسية الأولى، تلميذ في مدرسة ابتدائية"³، ولكن التلميذ طالب معرفة وليس خادما كما قد يتصور.

ومن المنظور الإجرائي يمكن تعريف التلميذ القروي بأنه ذاك الطفل الذي يعيش الأوساط القروية، والذي لا يتعدى مستواه التعليمي السنة الثانية بكالوريا، والتلميذ أيضا هو الشخص الذي يتلقى ويستقبل المعلومات في سياق تربوي من طرف الأستاذ.

الدراسات السابقة:

اعتمدنا في الدراسات السابقة على مرجعين أساسيين تتقاطع مع دراستنا من زوايا مختلفة، الأولى لعالمي الاجتماع الفرنسيين "بيير بورديو Pierre Bourdieu" و"جون كلود باسرون Jean Claude Passeron"، من خلال تحليلاتهم السوسيولوجية في كتاب "إعادة الإنتاج"⁴، لأصل التفاوت في النجاح الدراسي للتلاميذ المنحدرين من طبقات اجتماعية مختلفة، حيث أكدنا على البعد الاجتماعي باعتباره من العوامل المتحكمة في النجاح المدرسي، والثانية لعالم الاجتماع البريطاني "بازيل برنشتاين Basil Bernstein" من خلال دراساته وأبحاثه المعمقة حول اللغة ولاسيما دراسته المعنونة بـ "اللغة والطبقات الاجتماعية" (B. Bernstein : 1975) ⁵ Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social

¹ حمد الله جبارة، الهدر المدرسي الأسباب والعلاج، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 26، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2011، ص112.

² Dictionnaire de la langue française, Edition de la connaissance, 1995, p 265.

³ <http://www.almaany.com>

⁴ بيير بورديو، جون كلود باسرون، إعادة الإنتاج، في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ماهر تريمش، مركز دراسات الوحدة العربية، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى، 2007.

⁵ Bernstein B., 1975, «Langage et classes sociales: codes socio-linguistiques et contrôle social», Minuit, paris.

الدراسة الأولى:

وهي لعالمي الاجتماع الفرنسيين "بيير بورديو Pierre Bourdieu" و"جون كلود باسرون Jean Claude Passeron"، من خلال تحليلاتهم السوسولوجية في كتاب "إعادة الإنتاج"، حيث انطلقا العالمين في دراستهما من فرضية أساسية وهي أن النظام التعليمي مرتبط بالنظام الاجتماعي ككل، وقد تمحورت هذه الدراسة حول العلاقات المتبادلة بين العمليات التربوية الجارية في المجتمع وبين النظام التعليمي المرتبط بتشكيلة اجتماعية معينة، وفي هذا السياق فقد أكدت الدراسة على أن النجاح والتحصيل الدراسي يرتبط بالأصل الاجتماعي، فكلما كان التلميذ ينتمي إلى طبقة اجتماعية إلا وكانت حظوظه كبيرة في النجاح والتحصيل، وكلما كان ينتمي إلى طبقة دنيا كلما قلت حظوظه في هذا التحصيل. فمثلا اللغة أكدت الدراسة أن هناك توزيعا لا متكافئا للرأسمال اللساني بين مختلف الطبقات الاجتماعية وذلك يؤثر على النجاح المدرسي للتلميذ. وفي هذا السياق فقد أكد كل من بيير وبوردو وباسرون في دراستهما هذه أن المدرسة تعمل على تهميش لغة الطبقات الشعبية التي لا تتوافق مع لغة المدرسة ولا تأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية في اللغة وفق الأصل الاجتماعي، بينما تعمل على ذلك في لحظة الانتقاء، فمثلا المتعلمون الذين يريدون ولوج التعليم العالي يخضعون لانتقاء صارم وفق معيار القدرة اللسانية، ومنه فالنظام التربوي حسب الدراسة يمارس سلطة رمزية وتتحدد هذه السلطة بوصفها سلطة لبناء الواقع وإعادة إنتاجه لضمان هيمنة الطبقة المسيطرة، فالسلطة الرمزية حسب بورديو وباسرون لا تطل البنية السياسية فقط، وإنما تشمل أيضا حتى البنية الاجتماعية والثقافية، واللغة هنا نموذجا.

الدراسة الثانية:

وهي لعالم الاجتماع البريطاني "بازيل برنشتاين Basil Bernstein" "اللغة والطبقات الاجتماعية Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social" تشكل هذه الدراسة نظرية متماسكة في مجال علم الاجتماع اللغوي، فقد سلط الضوء برنشتاين في دراسته هذه على التأثير الذي يلعبه الوسط الاجتماعي والثقافي في التحصيل الدراسي، انطلاقا من مبدأ تحليل اللغة بوصفها إحدى مظاهر الثقافة، والتي تمارس تأثيرا أساسيا في عملية التحصيل الدراسي لدى الأطفال.

لقد انطلق برنشتاين في هذه الدراسة من التساؤل حول طبيعة العلاقة القائمة بين التحصيل الدراسي والتباين اللغوي، وقد استنتج أنه كلما كانت اللغة العامية للتلاميذ أكثر تجانسا مع اللغة المدرسية فهي تتيح لأفرادها الفرص الأفضل للنجاح والتفوق المدرسي، وعلى العكس كلما كانت اللغة العامية أو لغة الوسط الاجتماعي للتلاميذ متباينة أو غير متجانسة مع لغة المدرسة، كلما تقلصت فرص النجاح المدرسي عند التلاميذ.

كما خلصت الدراسة الميدانية التي أجراها برنشتاين إلى أن التباين اللغوي في الأصل يعود إلى التباين القائم في أنماط الحياة الاجتماعية، فمثلا اللغة العمالية التي تنتشر لدى العمال مختلفة عن لغة الوسط الاجتماعي عند الطبقات الاجتماعية المتوسطة، وذلك يؤدي إلى التباين في التحصيل والنجاح الدراسي. وفي هذا الصدد يرى برنشتاين أن اللغة التي يستخدمها أبناء الطبقات الاجتماعي الاجتماعية الفقيرة هي لغة عامية "شعبية" تفتقر إلى التنوع الرمزي مقارنة مع اللغة الفصحى التي يستخدمها أبناء الطبقات الاجتماعية المتوسطة أو الميسورة.

ولعل هذه النتائج التي خلص إليها برنشتاين في دراسته تتقاطع مع ما توصلت إليه أبحاث ودراسات كل من بيير وبوردو وجون كلود باسرون في كتابهما "إعادة الإنتاج"، خاصة فيما يتعلق بالتأكيد على تأثير الوسط الاجتماعي في تحديد المستوى اللغوي لكل فئة اجتماعية والذي يكرس التفاوت التربوي بين الفئات الاجتماعية الميسورة وبين الفئات الاجتماعية الفقيرة.

تعقيب:

تكتسي الدراسة التي قام بها كل من كل من بيير وبورديو وباسرون "إعادة الإنتاج" أهمية بالغة، وتتجلى هذه الأهمية في كون الدراسة استثمرت تراثا نقديا متنوعا يمتد من الوظيفية والبنائية والماركسية حتى مدرسة فرانكفورت النقدية، مما كان لذلك انعكاسا واضحا على تحليلاتهما وتفكيكهما لبنية العلاقة بين التمكّنات اللغوية والمكتسبات القبلية (التنشئة الأسرية، الانتماءات الاجتماعية...). وبناء على ذلك فقد مكّنا اطلاعنا على هذه الدراسة من الاستفادة منها في جوانب عديدة، منها وضع التصور العام للدراسة وكذلك تحديد مشكلتها وفرضياتها وأهدافها، علاوة على التعرف على مراجع علمية مفيدة، إضافة إلى الاطلاع على الجانب الميداني لهذه الدراسة الذي ساعدني في وضع التصور المنهجي الملائم.

لكن رغم أهمية الدراسة، فإن هذا لا يعني أن عند هذا الفكر ولا نتخطاه أو ننتقده، بغية فهمه وتفكيكه، حتى لا تصبح ممارسة النقد عنصرا سلبيا، وفي هذا السياق، فقد تضمنت الدراسة مجموعة من جوانب القصور، يمكن الإشارة إليها كما يلي:

- ركزت الدراسة على الوظيفة الإيديولوجية للدراسة فقط، في حين هذه ليست سوى وظيفة من بين وظائف أخرى كالوظيفة الاجتماعية والاقتصادية.

- أكدت الدراسة على أن مسألة إعادة الإنتاج مسألة حتمية، وهو الهدف الوحيد الذي يمكن أن تلعبه المدرسة، في حين يمكنها أن تلعب وظائف أخرى في إطار التجديد والتغيير.

- القول بأن المدرسة النسق الوحيد القادر على إعادة إنتاج النسق بأكمله أمرا مبالغا فيه، حيث أن هناك مؤسسات أخرى يمكنها أن تقوم بذلك كالأُسرة ووسائل الإعلام والمؤسسات الدينية...

- وعموما تبقى الدراسة مرتبطة بمرحلة تاريخية معينة ونسق اجتماعي محدد هو النموذج الفرنسي.

وبالنسبة لدراسة بازيل برنشتاين "اللغة والطبقات الاجتماعية"، فبدورها تكتسي أهمية معرفية وعلمية بالغة، بالنظر إلى كونها استطاعت أن تقدم لنا صورة حقيقية عن طبيعة التفاعل القائم بين اللغة والأوساط الاجتماعية والثقافية، ومن ثمة فقد مكّنا اطلاعنا عليها من الاستفادة منها في جوانب مختلفة، خاصة وأنها تتقاطع مع دراستنا الراهنة في العديد من النقاط لاسيما وأن كليهما يهتم بالمسألة اللغوية في سياقاتها الاجتماعية والثقافية. ومن ثمة فقد استفدنا من الدراسة سواء من الناحية النظرية، حيث ساعدتنا على بناء تصور واضح حول مشكلة الدراسة وفرضياتها، أو من الناحية المنهجية والميدانية، حيث ساعدتنا في صياغة منهج ملائم لدراستنا، وكذا وضع الأدوات المنهجية المناسبة.

لكن رغم أهمية الدراسة واستفادتنا منها، فإن هناك مجموعة من الاختلافات قائمة بين الدراستين، بحيث أن الدراستين أجريتا في مجتمعين مختلفين (الأول أوروبي والثاني إفريقي)، وفي سياقين زمنيين مختلفين؛ الأولى في سنة 1975 والثانية سنة 2022، ويمكن القول أن هذه الاختلافات حالت دون تحقيق أقصى استفادة من دراسة "بازيل برنشتاين".

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج يمكن الإشارة إليها كما يلي:

✓ في علاقة مع الفرضية الأولى التي تقول "أفترض أن عملية اكتساب التلاميذ للغة الفرنسية بالوسط القروي تواجه بعدة صعوبات ومشاكل"، فقد أكدت الدراسة الميدانية على هذه الفرضية، بحيث أنه فعلا التلاميذ بالوسط القروي - قيد الدراسة- يجدون صعوبات وتعقيدات كثيرة فيما يخص اكتسابهم للغة الفرنسية.

✓ أكدت المعطيات الميدانية أن من بين الصعوبات التي تواجه التلميذ القروي (عينة البحث)؛ هي تلك التي ترتبط بعدم تمكنهم في المراحل التعليمية السابقة (المستوى الابتدائي) من اللغة الفرنسية، ولعل هذه النتيجة تعزز صحة الفرضية القائلة "تعزى الصعوبات التي تواجه عملية اكتساب التلاميذ للغة الفرنسية بالوسط القروي إلى عدم تمكنهم في مرحلة التعليم الابتدائي".

✓ كما خلصت الدراسة، إلى أنه من بين الصعوبات كذلك هو إهمال التلاميذ لقراءة الكتب والقصص باللغة الفرنسية، حيث يسهم بشكل كبير في فشلهم وقصورهم عن اكتساب هذه اللغة، وهذا ما يتوافق مع الفرضية التي تقول: "عدم اكتساب التلاميذ للغة الفرنسية بالوسط القروي مرتبط بضعف مطالعتهم وقراءتهم ل (المطبوعات، الكتب، القصص...)"

✓ بالإضافة إلى ما سبق، أكدت الدراسة الميدانية أن المستوى التعليمي والثقافي المتدني لأباء وأمهات التلاميذ (عينة البحث)، له انعكاسات سلبية على اكتساب أبنائهم للغة الفرنسية، حيث أن معظم آباء وأولياء التلاميذ (عينة البحث) غير متمكنون من هذه اللغة، كما أن الوسط الذي يعيش فيه هؤلاء التلاميذ يغيب فيه التواصل باللغة الفرنسية سواء داخل الأسرة، أو خارجها، علاوة على غياب المكتبات والوسائط الإلكترونية وفضاءات الدعم والجمعيات التربوية... وهي النتيجة التي تؤكد صدق الفرضية القائلة: "عدم معرفة آباء وأولياء التلاميذ للغة الفرنسية لا يتيح لهم فرصة مساعدة أبنائهم في اكتسابها، وأنه كلما كان المستوى الثقافي والتعليمي لأباء وأولياء التلاميذ وكذا المحيط الذي يعيشون فيها مرتفعا كلما شكل ذلك عاملا مساعدا في اكتساب أبنائهم للغة الفرنسية".

✓ كما أكدت نتائج الدراسة كذلك؛ أن المستوى الاقتصادي، ودخل الآباء وأولياء الأمور، يؤثر في سيرورة اكتساب التلاميذ (عينة البحث) للغة الفرنسية، حيث أنه كلما كان دخل الأسرة مرتفعا كلما ساعد ذلك على توفير الإمكانيات للتلميذ (اللوازم الدراسية، ساعات الدعم...) التي تساعد على اكتساب اللغة الفرنسية، وهذا ما يؤكد صدق فرضيتنا القائلة: "يرتبط اكتساب التلاميذ للغة الفرنسية بالوسط القروي بمدى توفر آباءهم وأولياءهم على دخل ومهنة ملائمة".

✓ كما توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن العوامل الاجتماعية لها تأثير على مدى اكتساب التلاميذ للتعليمات بشكل عام، واللغة الفرنسية بشكل خاص، من قبيل المشاكل الأسرية، حيث أنه كلما كان التلميذ ينتمي إلى وسط أسري فيه استقرار وعلاقات جيدة، كلما ساعد ذلك في توفير مناخ جيد لاكتساب التعليمات واللغات، وكلما كانت هناك مشاكل أسرية (تفكك أسري، طلاق، يتم، عنف أسري...)، كلما كان عاملا معاكسا أمام اكتساب التلميذ للتعليمات واللغات، وهي النتيجة التي تتماشى مع الفرضية القائلة "تشكل العوامل الاجتماعية (الوسط الأسري) عاملا مؤثرا في عملية اكتساب التلاميذ للغة الفرنسية".

قائمة المصادر والمراجع :

1. عبد الله إبراهيم، البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، 2008.
2. عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، الجزء الثاني، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، 2006.
3. الغالي أحرشواو، الطفل بين الأسرة والمدرسة، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 19، الطبعة الأولى، 2009.
4. حمد الله جبارة، الهدر المدرسي الأسباب والعلاج، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 26، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، 2011.
5. Dictionnaire de la langue française, Edition de la connaissance, paris,1995.

6. <http://www.almaany.com>

7. بيير بورديو، جون كلود باسرون، إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ماهر تريمش، مركز دراسات الوحدة العربية، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى، بيروت، 2007.

8. Bernstein B., «Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social», Minuit, paris, 1975.

فاعلية طريقتي " النحو والترجمة" و"المباشرة" في تعليم اللغة العربية لدى المتعلمين الناطقين بغيرها (دراسة مقارنة)
Effect of direct and grammar-translation methods in teaching Arabic language to non-native students:
a comparative study

أحمد غربا/الجامعة الفيدرالية، كاشير، نيجيريا

Ahmad Garba /Federal university of kashere, Nigeria

ملخص :

لطرائق التدريس أهمية كبيرة في العملية التربوية، عليها يعتمد نجاح المنهج أو فشله، فطريقة التدريس تعد أهم عوامل نجاح العملية التعليمية التي تعتمد على المتعلم الذي يعد محورها الأساس، فطرائق التدريس تعددت واختلفت في أسلوبها وخصائصها ويعود هذا التعدد والتنوع إلى علماء التربية وعلماء النفس الذين راعوا في وضعهم للطرائق عنصرين اثنين هما المتعلم والمادة التي يقدمها المنهج، وليس هناك طريقة أفضل من غيرها، فلكل طريقة إيجابياتها وسلبياتها، تهدف هذه الورقة تسليط الضوء على فاعلية طريقتي المباشرة والنحو والترجمة ودورهما في تعليم اللغة العربية لدى المتعلمين الناطقين بغيرها، كما تسعى إلى تقديم تاريخ موجز عن طريقة النحو والترجمة والطريقة المباشرة ثم المقارنة بين أهدافهما في تدريس اللغة بوجه عام، واللغة العربية بوجه خاص.

الكلمات المفتاحية: الطريقة المباشرة، طريقة النحو و الترجمة، منهج، تعلم.

Abstract :

Teaching methods are great importance in the educational process, on which the success or failure depends. These teaching methodologies mostly depend on the students as the main focus. It is also differed in its style and characteristics, as there is no better method than the other, each method has its pros and cons, this paper aims to discuss on the effectiveness of the direct and grammar-translation methods and their roles in teaching Arabic language to non-native students, as it seeks to provide a brief history of the methods, then compare their objectives in teaching language in general and Arabic language in particular.

Keywords: direct method, grammar translation method, curriculum, learning.

مقدمة :

يحتاج تعليم برامج اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى عناية كبيرة، لعلاقته بالمتعلمين غير العرب ويتعلمون اللغة العربية لأغراض خاصة، والواقع أن دور المعلم في العملية التعليمية له شأنه وخطورته، فالمسؤولية التي تقع على عاتقه مسؤولية كبرى، فهو المحرك للحياة في الصف الدراسي وفي المدرسة، ووظيفته هي خلق أفضل الظروف الملائمة لعملية التعليم والتعلم، كما أن المناهج لن تحقق أهدافها إلا إذا كان المعلم مدرباً على نمط تربوي قادر على تنفيذ عملياته مؤمناً بأهدافه، الذي تتجسد فيه الخبرة المراد توصيلها إلى المتعلم، وعلى هذا الأساس أشار الباحث عمر بشار في رسالته الجامعية بقوله: "إن العصر الذي نعيش يمر الآن بتطورات وتغيرات مستمرة وسريعة، الأمر الذي يهتم أن يكون فيه إعداد وتدريب المعلم عملية دائمة ومتجددة، تتنوع فيها الأساليب والإشراف والوسائل التكنولوجية المستخدمة فيه، لذا تتضح أهمية التأهيل والإعداد والتدريب للمعلمين، باعتبارها عملاً مهماً من عوامل الارتقاء بمهنة التعليم وزيادة كفاءة، ونموها نمواً مهنياً يتماشى مع ظروف العصر وما يطرأ على المناهج وأساليب التدريس وتكنولوجيا التعليم من تغيرات مستمرة".

تستطيع المدرسة من خلال كفاءة المعلمين وقدراتهم الفعالة تحقيق جميع أهداف المناهج التعليمية الواردة فيها، لأن منهج التدريس يمثل عنصراً مهماً في بناء أفكار المتعلمين في البيئة التعليمية، ويمثل أيضاً النقطة الأولى في بناء مجتمع مدرسي سليم، لأنه يشتق من فلسفة المجتمع وحاجاته، لذلك لا بد من العناية الفائقة ببناء طبيعة المتعلم وعملية التعلم، وكذلك طبيعة المواد الدراسية وأهدافها.

وأما بالنسبة لطرائق التدريس فلها دور مهم في أداء المعلم للعملية التعليمية، وعلى قدر إتقانه لها ولخطواتها تكون العملية التعليمية ناجحة بمكوناتها وعلاقتها المتشابكة.

كما أن طريق التدريس تعد عنصراً أساسياً من عناصر التعليم الناجح، فبواسطتها يستطيع المعلم تدريس أي مادة بأسلوب شائق وجذاب، وهي وسيلة يستطيع من خلالها المتعلمون إدراك ما يريدون أن يلقوه المعلم بطريقة سهلة حتى يحقق الأهداف التعليمية المرجوة.

لكن للأسف الشديد فكثير من المعلمين في المدارس الابتدائية والثانوية ليس لديهم مهارات التدريس، حيث تجد المعلم يدرس وهو جالس بلا تحرك، أو يستخدم السبورة عند الكتابة عليها دون إتباع قوانين استخدامها، أو يدرس دون معرفة طريقة استخدامها أثناء تدريسه، ومتى يحول من هذه الطريقة إلى غيرها، أو اختيار طريقة مناسبة لحال المتعلمين، أو كيف يدير الفصل حتى يكون التعلم عملاً ذو نشاط لدى المتعلمين، وفي كثير من الأوقات تجري الدراسة والفصل جاف دون تعزيز ولا تغذية راجعة.

معنى الطريقة:

الطريقة في اللغة معناها المذهب والسيره والمسلك، وجمعها طرائق¹.

¹ المعجم الوسيط، مادة (طرق).

ويلاحظ الباحث أن الطريقة بمفهومها اللغوي قد تعني أشياء عدة غير طريقة التدريس فحسب، لأن معنى الطريقة بهذه الصيغة إنما أن تكون سبيل أو خطة، وهذا على خلاف معناها الاصطلاحي الذي هو وسيلة يستعان بها في إيصال المعلومات إلى أذهان المتعلمين، واختيار طريقة التدريس الجيدة والمناسبة للدرس هي الطريقة الوحيدة التي يستطيع المعلم من خلالها تعديل سلوك المتعلم من حال إلى حال، حتى يتعلم المتعلم الدرس دون أي تعب ومشقة رغم الفروق الفردية.

في الاصطلاح هي النظام الذي يسير فيه المدرس في إلقاء المادة المدروسة ليوصل المعلومات إلى أذهان المتعلمين بشكل يحقق أغراض التوجيه،¹ وتعني الطريقة مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة.

والطريقة بهذا المفهوم الشامل ليست مجرد وسيلة لتوصل المعرفة أو إجراءات وأنشطة تدريسية يقوم بها المعلم داخل الفصل وحسب، وإنما هي خطة شاملة يستعان بها في تحقيق الهدف التربوي المنشود، وتتطلب عددا من الخطوات والإجراءات والأساليب والأنشطة داخل الفصل وخارجه، وترتبط بإعداد المنهج وتأليف الكتاب المقرر واختيار موضوعاته وتنظيمها، ووسائل التقويم وتقنيات التعليم.²

كما أنه من الصعب أن تحدد طريقة في التدريس وتشير إليها بأنها الأفضل، فقدرات المعلم والمتعلم تختلف من شخص لآخر، والدافعية للتعلم كذلك تختلف من شخص لآخر، قد تستطيع أن تجبر المتعلم بالذهاب إلى المدرسة ولكنك لا تستطيع أن تجبره أن يتعلم، ومن هنا فإن المعلم المتميز والكفاء هو الذي يستطيع أن يجذب ويشوق المتعلم إلى التعلم، فعلى سبيل المثال يستطيع أن ينوع في أساليب وطرق التدريس ليتعرف على الأفضل منها، والتي تلبي احتياجات ورغبات متعلميه، وفي الوقت نفسه يقدم معلومات الدرس وتطبيقاته بشكل جذاب و مناسب ويتأكد من فاعلية استيعابها وتعلمها.

1. تاريخ موجز عن طريقة النحو والترجمة (Grammar Translation Method) :

فقد أوردت معلومات كثيرة في الأدبيات التربوية حول تاريخ هذه الطرائق التدريس ومزاياها، إلا أن في بعض هذه الكتب معلومات لا تروي به الغليل، ومما استفاد منه الباحث معلومات أوردتها الدكتور نايف خرما والعصيلي في كتابه: "تعد هذه الطريقة أقدم طرائق تعليم اللغات المعروفة بيد أنه لا يعرف تاريخ محدد لنشأتها ومراحل تطورها، وكل ما يعرف عنها أنها طريقة تقليدية قديمة، نشأت منذ ظهور الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها، ويرى فريق من الباحثين أنها كانت تستعمل قديما في تدريس لغات ذات حضارات قديمة، كالصين والهند واليونان".

وكما يرى فريق آخر تعود إلى ما يعرف بعصر النهضة في أوروبا، حيث نقلت اللغات اليونانية واللاتينية التراث الإنساني، المكتوب بلغات شتى إلى العالم الغربي، وبعد توثق العلاقات بين مختلف البلاد الأوربية شعر أهلها بالحاجة إلى تعلم هاتين اللغتين، واتبع في ذلك الأساليب التي كانت شائعة في تدريس اللغات الثانية في العصور الوسطى في البلاد الأوربية، ويرى جاك ريشاردز وزميله ثيود وروجرز أن هذه الطريقة من نتاج العقلية الألمانية.

¹ محمود يونس قاسم بكري: التربية والتعليم، دار السلام، ص 15.

² عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية.

وقد عرفت هذه الطريقة في الولايات المتحدة الأمريكية في نهاية القرن التاسع عشر للميلادي تحت أسماء مختلفة، كالطريقة البروسية (The Prussian Method)، والطريقة الشيرونية (The Ciceronian Method) بيد أنها شاعت باسم طريقة القواعد والترجمة في الثلاثينات من القرن العشرين، وسميت هذه الطريقة القواعد والترجمة لأنها تهتم بتدريس القواعد بأسلوب نظري مباشرة، وتعتمد على الترجمة من اللغة وإليها، وترجم إليها القواعد والكلمات والجمل، وقد يكون سبب التسمية هو أن تدريس القواعد غاية في ذاته، باعتبار أنه هو اللغة أو أنه وسيلة لتنمية ملكات العقل وطرق التفكير، وكما أن الترجمة من اللغة الهدف إلى اللغة الأم هي الهدف الرئيس من دراسة اللغة¹، وطبقا لهذه الطريقة فعلى المتعلم أن يتعلم اللغة الأجنبية عن طريق التعرف على القاعدة اللغوية وحفظها ثم تطبيقها بعد ذلك على استخدام اللغة، وخصوصها في القراءة والكتابة، وأكثر التدريبات شيوعا هي الترجمة من اللغة القومية إلى اللغة الأجنبية، والترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة القومية.

ومن الواضح أنه ليس للطريقة التقليدية أي أسس سيكولوجية أو لغوية أو اجتماعية واضحة تستند إليها كما هو الحال في الطرائق الأخرى التي تليها، ولقد وجه الكثير من النقد في السنوات الأخيرة إلى أهداف وأساليب الطريقة التقليدية في تدريس القواعد، وخصوصا من علماء اللغة الذين يرغبون في إعلاء شأن طريقة أو أخرى من الطرائق التي شاعت حديثا، إلا أنه من الممكن أن يكون هذا النقد مبالغا فيه، فقد أثبتت زوابع حول جوانب في الطريقة قد تكون تافهة نسبيا، في الوقت الذي جرى فيه التقليل من شأن الجوانب الهامة، فعلى المدرسين الذين يرغبون في تكوين رأي سليم عن علم اللغة ألا يتجاهلوا الحقيقة القائلة أن الطريقة التقليدية في تدريس القواعد لها فوائد جمة، فالكتب التي تتناول وصف اللغة بالطريقة التقليدية تقدم لنا عددا كبيرا جدا من المفاهيم والمصطلحات التي نستخدمها في الحديث عن اللغة، والتي وجدها الكثيرون من المتعلمين ذات فائدة عملية طوال حياتهم².

رغم أقوال متباينة حول تاريخ هذه الطريقة من اللغويين والتربويين، نقول أنها من أقدم الطرق المستخدمة في تعليم اللغات الأجنبية، وكانت في البداية تستخدم في تعليم الأدبيات اللاتينية عند غير العرب، ولها مسميات كثيرة من بينها الاسم الذي اشتهرت به في هذا الأوان، ورغم قدمها لكنها مازلت مستخدمة حتى اليوم في تعليم اللغات الأجنبية، حيث يترجم للمتعلم اللغة المراد تعليمها إلى لغته الأم.

أهم مفاهيم طريقة النحو والترجمة :

1. الغرض من تعلم اللغة الأجنبية هو قراءة الأدب المكتوب والاستفادة منها في التدريب العقلي وتنمية الملكات الذهنية.
2. جعلت طريقة النحو والترجمة من مهارتي القراءة والكتابة غاية اهتمامها، ولم تعر أي اهتمام منهجي للاستماع أو مهارة الكلام.
3. يتم اختيار المفردات وفقا لنصوص من القراءة المستعملة، وتعلم الطريقة المفردات عن طريق :
أ-قوائم كلمات ثنائية اللغة.

¹ المرجع السابق *

² نايف خرما، وعلى حجاج: اللغات الأجنبية، ص 157.

ب- استعمال المعجم.

ت- الاستظهار¹.

وهذه النقاط المذكورة أعلاه كانت من خصائص هذه الطريقة، لأنها تهتم بتنمية مهارتي القراءة والكتابة فقط عند المتعلمين الناطقين بغير العربية، ولا تهتم بباقي المهارات في الغالب، والمتعلم هنا يستخدم كل ما يساعده إلى ترجمة الكلمات والمفردات من اللغة المراد تعليمها إلى لغته الأم، وهي الوسيلة الوحيدة لديه للوصول إلى الغاية المرجوة لتعلم اللغة الثانية.

أهداف الطريقة :

من أهداف هذه الطريقة ما يلي:

1. تمكين الدارسين من قراءة النصوص المكتوبة بها، والاستفادة من ذلك في التدريب العقلي، وتنمية الكلمات الذهنية، وتذوق الأدب المكتوب والاستمتاع به مع القدرة على الترجمة من اللغة الهدف وإليها.
2. يعد حفظ المفردات وفهم معناها من خلال الترجمة من أبرز مقومات تعلم اللغة الهدف بعد حفظ القواعد.
3. الاهتمام بالقراءة مع القدرة على الكتابة التقليدية، من خلال التدريب على الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، وعدم الاهتمام بمهارتي فهم المسموع والكلام.
4. التأكيد على الصحة اللغوية في القواعد والإملاء والترجمة الدقيقة، وقلة الاهتمام بالكفاية اللغوية.
5. الاهتمام الكامل بالكتاب المقرر، واستقصاء ما فيه من قواعد ونصوص وتدريبات وعدم الخروج عنه أو الاستعانة بغيره.

مزايا الطريقة:

من مزاياها ما يلي:

1. قد تكون مناسبة للأعداد الكبيرة من المتعلمين، حيث لا يستطيعون المشاركة الفعلية في الفصل ولا التفاعل مع المعلم ولا الحديث مع المتعلمين، فيحتاجون حينئذ إلى الكتاب المقرر وإلى كراس يدونون عليه ما ينسونه.
2. قد تكون مفيدة عندما تكون الحاجة ماسة إلى تعلم مفردات وعبارات وجمل لأغراض خاصة، سواء كانت هذه الأغراض دينية، علمية أم سياسية.
3. دلت الشواهد على أن كثيرا ممن تعلموا بهذه الطريقة كانوا أقدر من غيرهم على القراءة باللغة الهدف، والكتابة أحيانا في مراحل مبكرة من تعلم اللغة، وكما دلت الشواهد أيضا على أن الذين تعلموا بهذه الطريقة كانوا أقدر من غيرهم على الترجمة ونقل العلوم والمعارف من لغة إلى أخرى.
4. يستفاد من هذه الطريقة في حالة التعلم الذاتي، وخاصة عندما يكون المتعلم بعيدا عن الناطقين باللغة الهدف، حيث لا مجال لتلقي الدخل اللغوي السليم أو الحديث باللغة مع الآخرين.
5. بعض خطوات هذه الطريقة تكون ضرورة في حالات معينة، كأن يكون المتعلمين لا يعرفون شيئا عن اللغة العربية مع انعدام الكتاب الجديد والوسيلة المعينة، أو يصعب على المعلم استعمال اللغة الهدف لقصر مدة البرنامج، وهذه الحالات غالبا ما تحدث في تدريس اللغة العربية خارج الوطن العربي.

¹ مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ص 7.

من عيوب الطريقة :

1. اعتماد هذه الطريقة على الترجمة، والاهتمام بتعليم القواعد نظريا، وقلة الاهتمام بالمهارات اللغوية الأخرى، وغالبا ما يؤدي إلى صعوبة الفهم وتأخر الحديث باللغة الهدف.
 2. الاهتمام بمهاراتي القراءة والكتابة وعدم الاهتمام بالفهم، وقلة الحديث باللغة الهدف وسلامة النطق.
 3. التدريس بهذه الطريقة غالبا ما يقود إلى تدخل أنظمة الدقة الأم للمتعلم في أنظمة اللغة الهدف، وقد تستمر هذه المشكلة مع المتعلم وقد يصعب عليه التخلص منها.
 4. لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، فقد يستفيد منها الأذكيا الذين يميلون إلى التحليل والتجريد أو من لهم معرفة سابقة بقواعد اللغة الهدف، غير أن المتوسطين أو الأقل ذكاء لا يفهمون إلا قليلا مما يقدم لهم.
 5. لا تصلح لتدريس اللغة الأجنبية للأطفال، لأنهم في هذه المراحل لا يدركون كثيرا مما يقدم فيها من مصطلحات وكلمات وعبارات نحوية وصرفية، حتى لو كانت بلغتهم الأم.
2. تاريخ موجز عن الطريقة المباشرة :

أشارت إليها النصوص التربوية إلى أن هذه الطريقة ظهرت نتيجة عندما تطورت الدراسات العلمية في علم اللغة وعلم النفس، وكان الاعتقاد السائد آنذاك هو أن تطبيق المعارف العملية في تعليم اللغة سوف يكون أسرع في التعلم وأفضل في النتيجة، من الاعتماد على تقديم اللغة بطريقة عفوية غير معدة ولا مخطط لها، كما هو الحال في الطريقة الطبيعية. وتطبيقا لهذه المبادئ بدأت محاولات جادة للاستفادة من مزايا الطريقة الطبيعية وتنظيمها وتقنينها بناء على ما توصلت إليه الدراسات والبحوث في علم اللغة وعلم النفس، فكانت النتيجة ظهور الطريقة المباشرة في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين.

ومن أبرز الإصلاحيين الذين نادوا بهذه المبادئ وطبقوها في تدريس اللغات في مراحل مبكرة، العالم الفرنسي فرانسوجوان والعالم الألماني ف. فزانك (F. Franke) وغيرهما، وقد تحمس هؤلاء وغيرهم من أنصار هذه المبادئ إلى إدخالها في المدارس الرسمية في كل من فرنسا وألمانيا بشكلها الأخير الذي عرف بالطريقة المباشرة.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فعرفت هذه الطريقة من خلال تطبيقات كل من سوفير و ماكسميلين (Maximilian) وتشارلز بيرليتز لها في مدارس تجارية لتعليم اللغة، بيد أنها تعرف آنذاك بطريقة بيرليتز صاحب هذه المدرسة.

وتشير بعض الدراسات إلى أن أصول هذه الطريقة تعود إلى أوائل القرن السابع عشر الميلادي على يد جون لوك John Lock إلا أنها لم تكسب الكثير من الأتباع، ولم يظهر أثرها في تعلم اللغات إلا في أواخر القرن التاسع عشر عندما اعترفت بها فرنسا، وسميت هذه الطريقة بالمباشرة لأنها تفترض وجود علاقة مباشرة بين الكلمة والشيء، أو بين العبارة والفكرة، من غير حاجة إلى وساطة اللغة الأم أو تدخلها¹.

والغاية منها تطوير القدرة على التفكير باللغة الهدف بالحوار والقراءة، فالنطق السليم من أهم اعتباراتها، والبرنامج الدراسي الذي يتبع هذه الطريقة يبدأ بالمنطوق والمسموع لتمكين المتعلم من تعرف النظام الصوتي للغة الجديدة، وأما القواعد

¹ المرجع السابق.

فتعطى بصورة استقرائية، فيقوم المعلم بإعطاء الأمثلة المتعلقة بالقاعدة ليخرج منها بقاعدة لغوية واضحة، فهذه الطريقة تسهم في تحرير المتعلم من الخجل الذي غالبا ما يرتبط بتحدث اللغة الأجنبية، فيحدث تفاعل بين المعلم والمتعلمين، فالتعليم بهذه الطريقة سيكون كله قائما حول اللغة الهدف فقط، ولا تعلم سوى الجمل والكلمات المستخدمة في الحياة اليومية¹. لكل طريقة إيجابياتها وسلبياتها لكن مما لاحظ الباحث أن هذه الطريقة من أصوب الطرق لتعليم اللغة الثانية، لأنها تتيح للمتعلم فرصة الاتصال المباشر مع الزملاء في بيئة المدرسة، وهذا ما يساعد المتعلم المجتهد على تعلم الكلمات والمفردات اللغة المراد تعلمها بالتدرج، لكن من عيوبها أنها تتعلق بتنمية مهارتي الاستماع والتحدث فقط، كما أنها لا تناسب بالحجرة الدراسة ذات عدد كبير من المتعلمين.

من أهداف الطريقة :

1. الهدف من تعلم اللغة الثانية وفقا لهذه الطريقة هو الاتصال بها مع الناس بشكل طبيعي عفوي.
2. الاهتمام بتعليم المفردات والجمل الشائعة في محيط المتعلم والمرتبطة بحاجة اليومية في المدرسة ثم المنزل ثم الانطلاق بعد ذلك إلى الحياة العامة.
3. التدرج في تقديم المادة اللغوية من المحسوس إلى المجرد ومن المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد.
4. الاهتمام بالطلاقة اللغوية من غير إغفال للصحة اللغوية من نطق سليم والتزام بالقواعد الصوتية والصرفية والنحوية الصحيحة.
5. الاهتمام بالكتاب المقرر والالتزام بخطة الدرس، لأنهما وضعا وفق معايير مدروسة، واختيرت فيهما الكلمات والجمل والصيغ الصرفية والوظائف النحوية لتقدم في مراحل محددة.

من مزايا الطريقة:

1. أكدت هذه الطريقة على الجوانب السمعية الشفهية في تعليم اللغة، كما حرصت على استخدام الوسائل البصرية المعينة داخل الفصل.
2. نادت بتكثيف الأنشطة داخل حجرة الدراسة، وتحويل الفصل إلى جو شبيه بالجو العام في بيئة اللغة الهدف.
3. كثير من أنشطة هذه الطريقة يساعد على بناء الكفاءة اللغوية، إذا طبقت تطبيقا سليما.
4. الاهتمام بالنحو الوظيفي واختيار الكلمات والعبارات والجمل الشائعة وتقديمها بأساليب متدرجة، يساعد في فهم اللغة واستعمالها بطريقة سليمة.

من عيوب الطريقة :

1. الاعتقاد بأن الأجنبي يستطيع تعلم اللغة الثانية بالطريقة التي يكتسب بها الطفل لغته الأم، وهذه مغالطة صريحة.
2. أكد أصحاب هذه الطريقة على تجنب الترجمة، ما يجعل المعلم محصورا في مفردات وعبارات وتركيب محدودة ومحسوسة، لابتعادها إلى مفردات وعبارات ذات مفاهيم مجردة.

¹العناتي: اللسانيات التطبيقية، ص 84.

3. لا تصلح للفصول الدارسة ذات الأعداد الكبيرة من المتعلمين، بل ينبغي ألا يتعدى عدد متعلمي الفصل خمسة عشر متعلماً.
4. قد تصلح هذه الطريقة لتعليم الصغار لغة ثانية، بيد أنها لا تصلح لكثير من المتعلمين الكبار لصعوبة استمرار الكبير في برنامج اللغة فترة طويلة ومشاركة في بعض الأنشطة.
5. التدريس بها يتطلب وقتاً طويلاً جداً، قد يستمر سنوات مما يتطلب جهوداً متواصلة، ومبالغاً مالية كبيرة.
6. لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، لأن بعضهم يمكنهم إدراك المعنى من خلال السياق الشفهي والبعض يحتاج إلى قراءة من نص مكتوب¹.

مقارنة بين طريقة النحو والترجمة والطريقة المباشرة :

طريقة النحو والترجمة	الطريقة المباشرة
تهدف إلى تعليم اللغة بواسطة استخدام اللغة الأم، والترجمة من اللغة الهدف إلى اللغة القومية.	تهدف إلى تعلم اللغة الثانية لاتصال مع الناس بشكل طبيعي عفوي.
تهتم بجوانب القراءة والكتابة فقط.	تهتم بجوانب الاستماع والتحدث من اللغة.
تهتم بتعليم القواعد والنصوص الأدبية المكتوبة المعقدة.	لا تهتم بالقواعد كثيراً، إنما تعطي بصورة استقرائية.
لا تهتم بالفهم الدقيق للغة، كما أنها لا تبالى بالحديث مع اللغة الهدف وسلامة النطق.	تهتم بالطلاقة اللغوية، كما تسهم في تحرير المتعلم من الخجل الذي غالباً ما يرتبط بتحدث اللغة الأجنبية.
تعنى غالباً بالصحة اللغوية في القواعد والإملاء والترجمة الدقيقة.	لا تعنى بالصحة اللغوية، بل ما تحتاجه مجرد النطق والكلام فقط باللغة الهدف.
الدارسين بهذه الطريقة يسيطرون على مهارات القراءة والكتابة في أقصر وقت.	لا تهتم بجوانب الكتابة والقراءة، والدارسين بها يتأخرون في تعلم الكتابة، كما أن التعليم بها يتطلب وقتاً طويلاً جداً، قد يستمر سنوات.
لا تصلح لتعليم الصغار، لكثرة القواعد النحوية والصرفية فيها.	تصلح لتعليم الصغار لغة ثانية، لكن لا تصلح لتعليم الكبار، إذ ليس فيها الترجمة.
تناسب الفصول الدراسية ذات الأعداد الكبيرة من المتعلمين.	لا تناسب الفصول الدراسية ذات الأعداد الكبيرة من المتعلمين.
لا تهتم بالمفردات والجمل الشائعة في محيط المتعلم.	تهتم بالمفردات والجمل الشائعة في محيط المتعلمين، وأخذاً أيضاً بالنحو الوظيفي.
للمعلم هنا وظيفة أقل، إذ لا تكلفه هذه الطريقة جهداً كبيراً بيد أن المتعلم هو الذي يتحمل عبئاً كبيراً.	وظيفة المعلم مهمة جداً، وهو منفذ المنهج، أما وظيفة المتعلم فهي محدودة.

¹العصيلي: المراجع السابق، ص 299-303.

نتائج البحث:

- 1- الغرض الرئيسي من تعلم اللغة الأجنبية بهاتين الطريقتين هو تنمية القدرة على التدريب العقلي والملاكات الذهنية، لكن الطريقة المباشرة تهتم بالملكة التي تنمي مهاراتي الاستماع والتحدث، كما تهتم بطريقة النحو والترجمة بالملكة التي تنمي مهاراتي القراءة والكتابة.
- 2- تهتم كلا الطريقتين باستعمال المناهج والكتب المقررة دون الانزياح عنها.
- 3- كلا الطريقتين لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، لأنها مبنية على تحقيق أهداف غير بعيد المدى.
- 4- تتوجه كلا الطريقتين إلى تحقيق هدف واحد وهو تعليم اللغة الثانية.
- 5- أن طريقة النحو والترجمة تهتم بالنصوص المكتوبة المعقدة، لكن الطريقة المباشرة تهتم بالأسلوب الاستقرائي.

توصيات:

- 1- يجب على المعلمين استخدام الأسلوب التكاملي أثناء تدريس اللغة الثانية، لأن ذلك يمنح للمتعلمين الفرصة لتنمية قدراتهم ومهاراتهم للاتصال.
- 2- يجب أن يتعرض المتعلمون للتمارين والأنشطة التي تساعدهم في تصحيح وتنمية مهارات التعلم والتواصل.
- 3- يلزم استعمال الكتب المقررة المناسبة والوسائل التعليمية التي تتناسب مع حاجات المتعلمين، والتي تؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

خاتمة :

مما سبق ذكره من المعلومات يفهم الباحث أن طريقة التدريس تعد عنصرا أساسيا من عناصر التعليم الناجح، بواسطتها يستطيع المعلم تدريس أي مادة بأسلوب شيق وجذاب، وهي الوسيلة التي من خلالها يستطيع المتعلمون إدراك ما يريد أن يلقيه المعلم بطريقة سهلة حتى يحقق الأهداف التعليمية المرجوة، وهذه الطرق المذكورة من طرق تعليم اللغة الثانية المستخدمة منذ أمد بعيد، لها مزاياها وعيوبها لكن إيجابياتها كانت أفضل، وقد أورد الباحث سطورا وجيزة عن نشأة هذه الطرق "طريقة النحو والترجمة والطريقة المباشرة"، ثم قارن بينهما من حيث المزايا والعيوب، كما رسم أيضا نقاطا بسيطة عن تشابههما في تدريس اللغة الثانية.

قائمة المراجع:

1. أحمد حقي الحبلي (1984)، اللغة العربية وطرائق تدريسها ضمن اللغة العربية والوعي القومي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان.
2. أحمد النواف الرهبان (2016) دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية الناطقين بغيرها (تجارب في الميدان)، أكرم للنشر، اسطنبول، ط1.
3. المعجم الوسيط، إصدار مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط5، 2011.
4. رشدي طعيمة، علي أحمد مذكور، إيمان أحمد هريدي (2010م)، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر العربي القاهرة، ط1.
5. عبد العزيز إبراهيم العصيلي (1423هـ) أساسيات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد البحوث العلمية، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

6. عمر بشارة أحمد بشارة (2005)، أثر التدريس المصغر باستخدام الفيديو في تنمية مهارات تدريس اللغة العربية، جامعة الخرطوم، السودان، رسالة الدكتوراه غير منشورة.
7. محمود كامل الناقة (1985)، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه-مداخله-طرق تدريسه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
8. محمود يونس وقاسم بكري، (2002)، التربية والتعليم، معهد دار السلام كونتور، دار السلام للطباعة والنشر.
9. جاك رتشاردز (1990)، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية.
10. نايف خرما و علي حجاج (1978)، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الناشر عالم المعرفة، المكتبة المركزية، الكويت.
11. وليد العناتي (2011)، اللسانيات التطبيقية وتعليم العربية لغير الناطقين بها، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ط1.

التحليل الاستراتيجي: مقارنة طموحة لكن منتقدة

Strategic analysis: an ambitious approach but Criticizable

مروان لمدير* أستاذ باحث/جامعة شعيب الدكالي، الجديدة، المغرب

Marouan Lamdabar/ Chouaib Doukkali University, El Jadida, Morocco

ملخص:

تروم هذه الورقة البحثية إلى تسليط الضوء على أكثر المقاربات السوسيولوجية إثارة للجدل، نقصد هنا التحليل الاستراتيجي في سوسيولوجيا التنظيمات باعتبارها مقارنة تسعى إلى تحليل المستوى الميزوسوسيولوجي من جهة، وباعتبارها أيضا سوسيولوجيا ذات نزعة توسعية تسعى للخروج من تحليل التنظيمات والمقاولات إلى تحليل أي فعل منظم في المجتمع من جهة أخرى، في هذا الصدد نركز على سؤال رئيس هو: كيف صاغ كروزي وفريدبارغ مقارنة التحليل الاستراتيجي؟ تنطلق محاولة الإجابة من بسط أهم مسلمات المقاربة الاستراتيجية، وأيضا أسس هذا التحليل، وأخيرا تسليط الضوء على حدودها بالرغم من طموحها.

الكلمات المفتاحية: التحليل الاستراتيجي، سوسيولوجيا التنظيمات، السلطة، الفاعل.

Abstract:

This study seeks to highlight the most controversial sociological approaches. What we mean here is the strategic analysis in the sociology of organizations as it is interested in meso sociological level analysis and also as an expansionist sociology seeks to emerge from the analysis of organizations and Enterprises to analyze any organized action in society. In this regard, we focus on a major question: How Crozier and Friedberg formulated a strategic analysis approach? We'll focus here on the most important postulates of the strategic approach, the basis for this analysis and to spotlight the limits of this approach.

Keywords: Strategic analysis, sociology of organizations, power, actor.

تمهيد:

انطلاقاً من عمله الظاهرة البيروقراطية¹ 1963، ثم أعماله حول الإدارة الفرنسية، يمكن اعتبار أن ميشيل كروزبي Michel Crozier قد أعاد تجديد سوسيولوجيا الشغل بين سنوات 1960 و1970، لكن ما سيحتفظ به التاريخ الفكري، وبدون شك، هو تأسيسه لتخصص مستقل والمقصود هنا سوسيولوجيا التنظيمات ومن تم فتح الطريق، بمعونة زميلة إرهارد فريديبارغ Erhard Friedberg، تجاه سوسيولوجيا الفعل المنظم² وهي بمثابة سوسيولوجيا عامة³ لا تقتصر على تحليل التنظيمات فقط بل تشمل كل فعل منظم في الحياة المجتمعية.

نظراً لأهمية المقاربة الاستراتيجية في التحليل الميزوسوسيولوجي للتنظيمات، تسعى هذه الورقة إلى الإجابة على سؤال أساس وهو كيف صاغ كروزبي وفريديبارغ هاته المقاربة؟ وللإجابة على هذا السؤال أطرح بعضاً من العناصر كمحاول للإجابة. 1: مسلمات التحليل الاستراتيجي، 2: أسس المقاربة الاستراتيجية 3: رصد حدود هذه المقاربة بالرغم من طموحها التوسعي للتحول لسوسيولوجيا عامة.

التحليل الاستراتيجي: نحو محمول فهم مسلماته وأسس

كما يؤكد ستيفان ديون Stéphane Dion (1993)، فإن المنهج الفرضي الاستنباطي الذي اقترحه كروزبي وفريديبارغ متناسب مع الموقف الذي يمكننا اعتباره recherche/action أي أن التحليل الاستراتيجي هو أداة لبناء المعرفة والتدخل السوسيولوجي، ومن السمات المنهجية في العمل العلمي أنه يحدد بوضوح موقفه السياسي، على سبيل المثال في عمله السلطة والقاعدة، يشير فريديبارغ بوضوح لارتباطه بالنزعة الإنسانية للتدبير التشاركي التي يدافع عنها التحليل الاستراتيجي: "أرى فيه تطبيقاً... للقيم القريبة من قلبي وفي مقدمتها نجد الديمقراطية واللامركزية واستقلال الأفراد.

يتساءل كروزبي وفريديبارغ بشأن ظروف وتكلفة الإكراهات التي يكون فيها الفعل المنظم ممكناً، يجيب الباحثين بأن هذه الحقيقة بعيداً عن كونها تلقائية أو طبيعية، هي "بناء اجتماعي"، أي أن الفعل المنظم يركز على صياغة عارضية للقواعد: فقط علاقات السلطة-علاقات التفاوض والمساومة المرتبطة بمراقبة مناطق عدم اليقين- تجعل من الممكن اجبار الأفراد على التعاون.

نجد ثلاثة مفاهيم رئيسة تغذي هذه النظرية، مفهوم الفعل أو الفاعل وبالطبع مفهوم السلطة ثم مفهوم اللعب، بالمقابل، تتدفق مفاهيم ثانوية أخرى بحيث يتم دمجها بطريقة إجرائية ولا يمكن هنا فصل مفهوم العقلانية المحدودة المستلهمة من هيربرت سايمن (1957) ومن كتاب جيمس مارش وسايمن حول التنظيمات.

•-Michel Crozier. Le Phénomène bureaucratique : essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisations modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel, Paris, Seuil, 1971.

•-Sociologie d'action organisée.

¹-Dominique Martin. L'analyse stratégique en perspective, retour sur la sociologie des organisations de Michel Crozier, revue européenne des sciences sociales, 2012, T.50, No 2, p : 94.

بادئ ذي بدء، التنظيم ليس بساعة أو مجموعة من التروس المبرمجة: إنها مكان مبين حيث يتكيف أي وكيل وفقا لظروف وحركات شركاءه، ويشير هذا المفهوم إلى الموقف الفردي الذي يدحض الحتميات بجميع أنواعها (المدرسة الكلاسيكية واتجاه العلاقات الإنسانية) ويتم فرملته بواسطة طريقة فهم الفعل، ويختزلها إلى ممارسة سلبية إلى حد ما لوصفات الدور، إنها تبرز أيضا من الأطروحة التي تقول بان التنظيم هو نسق بسيط للسلوكات.

بعد ذلك، يؤدي مفهوم العقلانية المحدودة إلى مفهوم الاستراتيجية في الموقف، وفي هذا الصدد ينسب كل من كروزي وفريدبارغ فكرة كون الفرد يسعى لتحقيق أهداف محددة مسبقا بأي ثمن، على العكس من ذلك، يحدد الاستراتيجية تبعا لاستنتاجات الظاهرة البيروقراطية كبحت براغماتي استجابة في وضعية عدم اليقين، سواء كانت الاستراتيجية هجومية أو دفاعية، فإن المبدأ نفسه هو السائد دائما، أي ضمان هامش للحرية.

استنتج كروزي وفريدبارغ أنه لا وجود لسلوك غير عقلائي بالمعنى الدقيق، فورا التأثيرات أو الغموض في التحفيزات، يجب على التحليل اكتشاف الاستراتيجيات المحددة كأساس المستنتج بأثر رجعي لإنظامات السلوك الملاحظ تجريبيا¹.

يظهر التحليل الاستراتيجي هنا كمنظورية تفسيرية انطلاقا من اللحظة التي تم التشكيك فيها بالنماذج ذات الطابع الحتمي، بحيث يتم عرضه بطريقة أكثر جلاء من قبل كل من كروزي وفريدبارغ (1993، 1977)، بحيث استلهما تصورات عدة من باحثين أمريكيين كمارش وسايمون (1971)....، واللذين يتموقعون في التيار المعروف أحيانا بالعقلانية الجديدة، انتقد كل من كروزي وفريدبارغ النظريات الكلاسيكية للتنظيم (البيروقراطية والتاليورية والنفسية والبنية الشكلية²) إما بسبب مسلمة "الطريق الأوحده الأمثل" وهي المسلمة التي تقول بأنه مع كل مشكل نجد حلا جيدا وواحدا، وإما بسبب الحتمية الكامنة التي تتضمنها، يعتقد عالما الاجتماع أن سؤال "التنسيق" تم طرحه بطريقة خاطئة في هذه النظريات، فمسلمة "الطريق الأوحده الأمثل" تقترح أن استدعاء الخبير كاف، هذا الأخير، عندما يقدم تصوره، فإنه يقوم بذلك بشكل مستقل عن المجموعة التي يتعين عليها تنفيذ القرارات من جهة، ونسق العلاقات الموجودة في التنظيم من جهة أخرى، وبالتالي عدم الأخذ بعين الاعتبار التنسيق كما يتم أو لا يتم، أخيرا تم رفض التاليورية بسبب تصورها الضيق للعامل المفترض (حسبها) أن المصلحة الاقتصادية هي فقط من تحركه، إنها تستند على الرجل الاقتصادي العقلاني والمحتوم الذي يوجد في الواقع، لقد بينت الملاحظة عكس ذلك، أي أنه يتصرف كفاعل قادر على القيام باختيارات ليس لها أساس مصلحة اقتصادية بالمعنى التقليدي للكلمة³.

وللأسباب ذاتها، تم انتقاد نظريات العلاقات الإنسانية والحاجات والتحفيزات، لأنها تؤدي -على افتراض طبيعتها- إلى سلوكات تحدث في الفراغ كما قال فريدبارغ (1972) بطريقة لبقة، أي بغض النظر عن السياق ووضعيات العمل، وهي تفترض أن الوضعيات لا تؤثر على الاختيارات التي يمكن للأفراد اتخاذها؛ فهي تعطي الفرد صورة سلبية وكأنه يستجيب شبه ميكانيكيا ودائما بالطريقة ذاتها للمحفزات، ومع ذلك أظهرت التجارب والنظريات السوسولوجية للتنظيم، أنها ليست طبيعة إنسانية

¹-Dominique Martin, op.cit., pp.99-100.

²- يمكن الرجوع إلى عمل Richard Scott الذي يحدد ميزات التنظيم بهدف تعريف التنظيم الشكلي: ميزة الهدف وميزة الطابع الرسمي.

- W. Richad Scott, Organisation. Rational, Nature and Open System, Prentice Hall, 5ème 2dition, 2003.

³-Philippe Bernoux. La sociologie des entreprises. Editions du Seuil.1999. p.140.

مجردة محددة بعبارات عامة تملئ سلوكها على الآخرين، يجب أن يأخذ التفسير بعين الاعتبار الوضعيات التي تفسر المعنى الذي يمنحه هؤلاء الأفراد للفعل الذي يقومون به.

يميز التحليل الاستراتيجي نفسه عن الأطروحات البنوية الوظيفية (بارسونز Parsons وميرتون Merton وسيلزنيك Selznick) عبر التساؤل حول الجانب العقلاني للأدوار من جهة، والتساؤل أيضا حول التطابق الشبه طبيعي لشاغلي الدور مع توقعات شركائهم (يستهدف هذا النقد المدرسة التفاعلية أيضا نظير مدرسة جوفمان Goffman على سبيل المثال)¹.

إذا كان كروزي في الظاهرة البيروقراطية أعطى حيزا مهما للتحليل الثقافي بحيث اعتبرها (أي الظاهرة البيروقراطية) كظاهرة ثقافية فرنسية²، فالتحليل الاستراتيجي يشكل منهج بحث استقرائي بالقدر الذي يرفض كل شكل للحتمية تقنية كانت أو اجتماعية، ومفاد هذا أنه لا توجد في هذه المقاربة بنيات موضوعية تشكل التمثلات والممارسات الفردية وفقا للميكانيزمات التي لا تستطيع السيطرة عليها، بتعبير آخر بالنسبة لكروزي وفريدبارغ، لا يمكن لأي نظرية سوسولوجية التنبؤ بأشكال التعاون المكونة للتنظيم، لا يستند التحليل الاستراتيجي إلى وجهة نظر أولية بخصوص ماهية التنظيم، لأنه يستند إلى مجموعة من المسلمات والمفاهيم التي تغطي وجهة نظر محددة بشأن طريقة تعاون الأفراد لتنظيم أفعالهم.

يتأسس التحليل الاستراتيجي بشكل أدق انطلاقا من أربع مسلمات كبرى، أولا، التنظيم عبارة عن عارض، ثانيا يتمتع الأفراد بالاستقلالية بقدر يناسبون به أهداف التنظيم وفقا لأهدافهم الخاصة، ثالثا يتوفر الأفراد على هامش للحرية، فإذا كان التنظيم يتكون من قواعد³ تشكل إكراهات للفعل، ففي المقابل توجد مناطق ظل عبرها يعرف الأفراد كيفية التعبئة للعب دورهم بحرية، رابعا يتمتع الأفراد بعقلانية محدودة⁴، إنهم يتخذون الاختيارات التي تبدو مرضية للغاية لهم على أساس استيعابهم للاستراتيجيات التي وضعها أعضاء آخرون في التنظيم، وكذلك على أساس الموارد والإكراهات التي يتعين عليهم قيادة أفعالهم بناء عليها⁵.

1- Ibid., pp. 139-141.

2-Michel Crozier, la phénomène bureaucratique, op.cit., p: 257.

3-يرجع الفضل في إثارة نقاش التنظيم الشكلي للباحث Chester Barnard الذي يحدد التنظيم الشكلي في المستوى الرسمي والمقنن من التنظيم وتشكل كل من أنماط التفاعل والقواعد والسياسات المنصوص عليها هذا التنظيم الشكلي وهدفها تحقيق غاياته باعتماد السلطة التراتبية، في مقابل أن التنظيم غير الشكلي هو تنظيم ينشأ بتلقائية ويعتمد على العلاقات المشخصة وعلاقات السلطة التي تهدف تحقيق مصالح الفاعلين وليس التنظيم. لمزيد من التفصيل يمكن الرجوع إلى العمل المتميز للباحثين:

- Chesster Barnard, The function of the executive, Harvard university press, 1938.

- Philip Selznick, An Approach to a theory of bureaucracy, Vol 8, N°1, Feb, 1943, pp. 47-54.

4-Herbert Alexander Simon. 1957. Models of Man, Social and Rational. Mathematical Essays on Rational Human Behavior in a Social Setting, New York, Wiley.

5-Jean-Sébastien Vayre, Pour un pluralisme épistémologique en sociologie de l'action organisé, retour critique sur l'œuvre de Michel Crozier, revue européenne des sciences sociales [En ligne], 58-2/2020, consulté le 24,06,2021, p :162.

ترتبط هذه المسلمات الأربع بثلاث مفاهيم رئيسة تسمح للملاحظ بوصف وفهم اشتغال التنظيم¹، أول مفهوم هو: "نسق الفعل الملموس" الذي يسمح بتحديد السياق الخاص بالداخل والذي من خلاله يمارس الفاعلون في التنظيم سلطتهم وينشرون استراتيجياتهم¹، نستطيع في النهاية تعريف نسق الفعل الملموس ككل إنساني مبنين والذي ينسق أفعال مشاركيه عبر ميكانيزمات لعب مستقرة نسبيا ويحافظ على بنياتها، أي استقرار ألعابها والعلاقات بينها بواسطة آليات ضبط تكون ألعابا أخرى².

ويأخذ هذا المفهوم مكانا مركزيا في التحليل الاستراتيجي، السبب في ذلك التعريف الذي تم تقديمه للتنظيم، أي باعتباره كبناء بشري أو ككل بشري مبنين، يتكون هذا الكل من أعضاء يطورون استراتيجيات خاصة تتبنين في مجموعة من العلاقات المنتظمة التي تخضع لتغيير إكراهات المحيط، وبالتالي هي نفسها في حركة دائمة، إنه يمنح لنفسه أهدافا جديدة، ويغير القدمات، ويوظف مستخدمين، ويسرحهم... لذلك هو في حاجة لتعديل دائم، يتم ذلك، ليس أولا من خلال التنظيم الرسمي (الشكلي)، ولكن عبر العلاقات بين الأعضاء الذين يسعون إلى إعادة بناء المجموعة برمتها، لكن التنظيم لا يتصرف كجسم بشري: ليس هناك تعديل "طبيعي"، يشكل³ مجموع هذا البناء في حالة تعديل دائم نسق الفعل الملموس⁴.

تعد السلطة⁵ ثاني مفهوم مرتبط بهذه المسلمات الأربع: إنها تعتمد على الوضعيات التراتبية للفاعلين في التنظيم أكثر من اعتمادها على الأدوار التي يلعبها (الفاعلون) داخل نسق الفعل الملموس الذي يكونه⁵، ومن بين البواعث التي جعلت مفهوم السلطة يأخذ دورا مهما في الأدبيات التنظيمية، هو كون استراتيجيات السلطة تمنع تحقيق الأهداف الرسمية، فالسلطة حسب كروزي وفريديبارغ هي ظاهرة عادية وكونية، لكن المفهوم نفسه فار ومتعدد الأوجه. سننطلق إذن من صياغة بسيطة لما يشكل على نحو القاسم المشترك لجميع مظاهر السلطة: سواء كانت في الحقيقة "نوعها"، بمعنى مصادرها وشرعيتها وأهدافها أو طرق ممارستها، بشكل عام تنطوي السلطة دائما على إمكانية تصرف أفراد أو جماعات معينة على أفراد أو جماعات أخرى*.

*- يشدد كروزي على ضرورة تبني الباحث لتحليل إكلينيكي متمثل في الدراسة الفعلية لما يقع في التنظيم إن على المستوى الشكلي أو غير الشكلي وليس الاقتصار فقط على دراسة الوثائق والقواعد والضوابط الشكلية.

¹-Ibid., p.162.

²-Michel Crozier, Erhard Friedberg, Michel Crozier, Erhard Friedberg. L'acteur et le système, les contraintes de l'action collectives, Editions du Seuil, 1977, p.286.

³-Frank Heller. et all., Decisions in organizations, Sage, Londres, 1988.

⁴-Philippe Bernoux, La sociologie des organisations : Initiation théorique suivie de douze cas pratiques, Editions du Seuil, 1985, pp : 137-138.

*- من البديهي التمييز بين مفهوم السلطة كمقابل لترجمة le Pouvoir والسلطة التراتبية كمقابل لترجمة L'autorité.

⁵-Jean-Sébastien Vayre, op.cit., pp. 162-163

*- هذا ما أراد قوله عالم السياسة الأمريكي روبرت دال Robert A. Dahl بتعريفه للسلطة على أنها: "قدرة الشخص أ جعل الشخص ب فعل شيء لم يحصل لم يكن ليفعله بدون تدخل أ. انظر:

Robert A Dahl, The concept of power, Behavioral sciences, n° 2, 1957, pp. 201-215; et "Power", Encyclopedia of the social sciences, vol 12 – New York, 1968. pp. 405-415.

وبقدر ما يكون غامضا (أي مفهوم السلطة)، فهذه الصيغة لها إيجابية عدم إطلاق حكم مسبق على نظرية بشأن جوهر السلطة وتطبيقها كذلك على كل أشكال السلطة ولا سيما توجيه الانتباه إلى ما يشكل أساسا في نظرنا: الطبيعة العلائقية للسلطة، في الواقع، التصرف تجاه الآخر هو الدخول في علاقة معه، وفي هذه العلاقة تتطور سلطة الشخص "أ" على الشخص "ب"، إذن السلطة هي علاقة وليست صفة للفاعلين، لا يمكن للسلطة أن تتمظهر وتصبح إكراها لأحد الأطراف إلا ببدء تنفيذها في علاقة تشمل فاعلين أو عدة فاعلين تابعين لبعضهم البعض في تحقيق هدف مشترك يشرط أهدافهم الشخصية، وبأكثر دقة لا يمكنها أن تتطور إلا عبر التبادل بين الفاعلين المنخرطين في علاقة معطاة، لأنه بقدر ما تفترض أي علاقة بين جتي التبادل والتكيف مع أحدهما الآخر والعكس صحيح، فإن السلطة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالتفاوض: إنها علاقة تبادل، وبالتالي هي علاقة تفاوض حيث ينخرط شخصين على الأقل...

إنها كذلك علاقة أداتيه، فالقول كون أي علاقة سلطة هي أداتيه هدفه توضيح -كأي علاقة تفاوض- أن السلطة لا يتم تصورهما إلا من منظور هدف في منطق أداتي، يحفز الانخراط لموارد من قبل الفاعلين... من جهة أخرى، إنها علاقة غير قابلة للنقل، إنها في النهاية علاقة متبادلة لكن غير متوازنة، إنها متبادلة لأن من يقول تفاوض يقول تبادل¹، السؤال المرتبط بالسلطة هنا هو: ما هو مصدر السلطة وأسسها؟ يبدو الجواب على هذا السؤال واضحا: هي بطبيعة الحال جميع المؤهلات والموارد وقوى كل الأطراف المعنية، بشكل مختصر، قوة تصورهما التي ستحدد نتيجة علاقة السلطة².

يسرد كل من كروزي وفريديبارغ أربعة مصادر لها، الأكثر ملاحظة هو من يمتلك كفاءة أو تخصصا وظيفيا من الصعب تعويضه، ويعد الخبر الوحيد الذي يتوفر على معرفة عملية ومعارف وتجارب بخصوص السياق، مما يسمح له بمعالجة عدة مشاكل مهمة بالنسبة للتنظيم، ولذلك تموضعه أفضل بكثير في التفاوض مع التنظيم ومع زملائه...

يتمثل المصدر الملموس الثاني للسلطة في التحكم في العلاقات مع المحيط (محيط التنظيم أو المقابلة)، لأنه يتوافق بشكل أفضل مع نسيج العلاقات الاعتيادية التي تشكل حياة المقابلة؛ هذا المصدر أكثر أهمية وأكثر استقرارا...

يعتبر المصدر الثالث للسلطة قريبا من المصدر الثاني، إنه التواصل، فلا شيء أصعب من تنظيم شبكة تواصل جيدة. قد يفشل القرار، ليس بسبب جودة من أعدده، ولكن لأن معلوماتهم لم تكن سابقا كافية أو أن نقل القرار تم بشكل خاطئ وبالتالي التنفيذ غير ملائم... دائما تواصل المعلومات له قيمة استراتيجية كبيرة...

ويشكل استعمال القواعد التنظيمية آخر مصدر للسلطة في قائمة الباحثين (كروزي وفريديبارغ) بحيث يعتبر أعضاء التنظيم فائزين في علاقة السلطة في حالة كانوا يتقنون معرفة القواعد وكيفية استخدامها، تشير جميع مصادر السلطة الأربعة إلى السيطرة على مناطق عدم اليقين، هذه الأخيرة شرط لوجود السلطة³، تكمن الأصالة الحقيقية لكروزي وفريديبارغ في تأكيد منطقيهما على اللعب وتقديم جميع حقول الفعل الاجتماعي على أنها مبنية كألعاب وهي في حدها أيضا ألعاب...ومن بين

1-Michel Crozier, Erhard Friedberg, op.cit., pp. 65-68.

2-Ibid., p. 69.

3-Philippe Bernoux. La sociologie des entreprises, Paris, Seuil, 1999, pp. 162-167.

هذه الألعاب السلطة هي الرهان الأول¹، يقول كروزبي وفريدبارغ بخصوص مفهوم اللعبة: إنها بالنسبة لنا أكثر بكثير من كونها صورة، إنها ميكانيزم ملموس بواسطته يبين الأفراد علاقات سلطتهم وينظمونها.

اللعبة أداة صنعها الناس بهدف إعطاء قواعد لتعاونهم، إنها أداة أساس للفعل المنظم، توفق اللعبة بين الحرية والإكراه ويبقى اللاعب حراً، لكنه إذا رغب بالفوز يتوجب عليه تبني استراتيجية عقلانية تبعاً لطبيعة اللعبة واحترام القواعد²، يؤكد كل من كروزبي وفريدبارغ أنه يجب تحليل سلوك الفاعل كتعبير عن استراتيجية عقلانية تهدف إلى استعمال السلطة على أفضل وجه لزيادة "مكاسبه" عبر مشاركته في التنظيم³.

في كتابه "السلطة والقاعدة" ظل فريدبارغ وفيما تصوره لمفهوم السلطة الذي اقتسمه مع زميلة كروزبي في عملهما المشترك "الفاعل والنسق"، حيث اعتبر فريدبارغ أنه في أي مجال من مجالات الفعل يمكن تعريف السلطة على أنها تبادل غير متوازن لإمكانيات الفعل، أي سلوكيات بين مجموعة من الفاعلين الفرديين و/ أو الجماعيين، إن مثل هذا التعريف الذي يستند إلى التصور الكلاسيكي الحالي بشأن السلطة والذي تم تطويره من قبل روبر دال Robert Dahl* (1957) وريتشارد أميرسون Richard M. Emerson (1962 و 1972) وميشيل كروزبي (1964 و 1971) وبالديون David A. Baldwin (1978) وفرنسوا شازل François Chazel (1983)، له على الأقل ثلاثة انعكاسات مهمة:

أولاً، التأكيد على الطبيعة العلاقاتية وغير المتعدية للسلطة، إنها ليست صفة ولا يمكن امتلاكها، إنها ليست خيارات يمكن أخذها منا لتخزينها في مكان ما أو توفيرها كامال، عند هذه النقطة فعلاً، نجد حدود التماثل بين السلطة والمال كوسيط للتبادل: السلطة لا يمكن اقتصادها (حفظها)، على عكس ما يؤكد غيدنز Giddens Anthony في نظريته حول البنية* (1984)، بطبيعة الحال السلطة ليست تمريناً بسيطاً، إنها موجودة في البنيات السابقة لفضاء الفعل، أو بالأحرى في لا تماثل الموارد التي يمكن للفاعلين أن يستفيدون منها لإجراء معاملاتهم كما بين شازل بوضوح بعد غيدنز.

إن هذا لا يعني إمكانية اقتصاد السلطة، أي فاعل لا يخزن السلطة حتى ولو كانت موجودة في البنيات، يمارس الفاعل بالاعتماد على الموارد غير المتماثلة دائماً والتي توفرها له بنيات سياق الفعل؛ وبممارستها تمنحه حقيقتها وفعاليتها وبهذه الطريقة يترجم هذا التفاوت بين الموارد إلى فعل اجتماعي، ومثل الحب والثقة، السلطة لا تنفصل عن العلاقة التي تمارس من خلالها، والتي تربط الأشخاص الفاعلين حول رهانات محددة، لهذا السبب يبدو أن السلطة لا يمكن أن تكون متعددة...

1-Alain Caillé, la sociologie est-elle intéressante ? (à propos de l'utilisation du paradigme économique en sociologie), sociologie du travail, juillet-septembre 81, Vol.23. N.3, p. 266.

2- Michel Crozier, Erhard Friedberg, L'acteur et le système

3- Ibid., pp. 79.

*- لا حرج في إعادة التذكير بمفهوم السلطة حسب دال، المقصود بالسلطة قدرة شخص "أ" على دفع شخص "ب" فعل شيء لم يكن ليفعله دونما تدخل أو وجود للشخص "أ".

*-Theory of structuration

ثانياً، يؤكد هذا التعريف على الرابط غير الاختزالي بين السلطة والتبعية (المتبادلة)، بمعنى بين السلطة والتعاون، وبين السلطة والتبادل حتى ولو كان هذا الأخير دائماً بطريقة ما غير متوازن بنيوياً، لا سلطة دون علاقة ولا علاقة دون تبادل، إنه البعد الأداتي للسلطة، إننا لا نقيم علاقات سلطة مجانية أو بحثاً عن متعة في امتلاكها؛ ندخل في علاقات سلطة لأنه يتوجب علينا الحصول على تعاون مع الآخرين بهدف تحقيق مشروع ما، سواء كان (هدفاً مشتركاً أو مشكلة يتصورها الآخرون بوضوح أكثر أو أقل...)، على عكس الحدس الأول الذي قد يكون عند المرء، فإن السلطة والتعاون غير متناقضين، لكنهما نتيجة طبيعية لبعضهما.

إن كل من حاول تحقيق مشروع جماعي، حتى ولو كان مع أصدقائه فقط، سيدرك بسرعة ذلك، رغم أنه في غالب الأحيان سيمتنع عن تحديد المفاوضات ذات الصلة باعتبارها مؤشراً (كاشفاً) لعلاقات السلطة، لدى السلطة ضغط سيء ووقع خوف، مع ذلك هذا البعد غير قابل للاختزال للفعل الجماعي هو الهدف هنا، يجعل السلطة ظاهرة غير طبيعية أو باثولوجية غير صحية، بل على العكس من ذلك، المظهر الطبيعي العادي، بعبارة أخرى، هو التعاون البشري الذي يفترض دائماً تبعية متبادلة وغير متوازنة للفاعلين، تنتشر السلطة في كل مكان، إنها جزء من الأشياء التي نمتلكها جميعاً وننفذها كل يوم، كما نخضع لها جميعاً، بدلاً من إخفاء وجوهنا وحجب البعد العادي للتعاون البشري، من الأفضل لنا تقبل تواجده في كل مكان بغية تحكّم أفضل لتجاوزاته وباثولوجياته.

أخيراً، يسلب هذا التعريف الضوء على الطبيعة الثنائية على الأقل للسلطة، وفي أغلب الأحيان الطبيعة المتعددة الأطراف؛ بقدر ما تكون هذه العلاقة، لا يمكن أن تفرض من جانب واحد من قبل أولئك الذين يملكونها على الذين لا يملكونها... ينبغي الإشارة إلى أن هذا التحليل للسلطة، على مستوى التبادل التفاوضي لإمكانيات الفعل (السلوكات) يتم من منظور الفعل، بمعنى تصور يركز فقط على الآليات التي يمكن عبرها تعبئة السلطة وتحويلها لنتائج ملموسة، لهذا السبب لا يحتاج إلى نمذجة دقيقة من شأنها تمييز الهيمنة والسلطة والتأثير¹.

تبقى الإستراتيجية ثالث مفهوم متعلق بالمسلّمات الأربع بحيث تسمح بتحديد الانتظام في السلوكات الذي يتصوره وينشره الفاعلون تبعاً لمبادئ العقلانية المحدودة²، لاستيعاب هذا المفهوم واستخدامه وفق ما قمنا به (المقصود أعمال كروزي وفريدبارغ)، يجب الانطلاق من الملاحظات الإمبريقية الآتية:

1. نادراً ما يمتلك الفاعل أهدافاً واضحة ومشاريع أقل انسجاماً: إنها متعددة، أكثر أو أقل ضبابية ووضوحاً وتناقضاً، كما أن الفاعل يغيرها أثناء الفعل ويرفض بعضها ويكتشف أخرى خلال المسار وحتى بعد هذا الواقع، وذلك بسبب نتائج غير متوقعة وغير مرئية لفعله الذي يرغمه على إعادة اعتبار موقعه وإعادة تكييفه: إن ما هو "متوسط" في لحظة ما سيكون إذن "هدفاً" في وقت آخر والعكس صحيح، يترتب عن ذلك أنه سيكون من الوهم والخطأ اعتبار سلوكه كما هو معتاد دائماً، أي أن يتوسط موضوعاً جلياً بحسب تحركاته وفقاً للأهداف المحددة في البداية.
2. ومع ذلك فإن سلوك الفاعل نشط، فإذا كان مكرهاً ومحدوداً دائماً، فإنه ليس محددًا أبداً.

¹-Erhard Friedberg, le pouvoir et la règle, dynamique de l'action organisée, Paris, Seuil, 1993.

²-Jean-Sébastien Vayre, op.cit., p. 163.

3. إنها سلوك دائما له معنى، وحقيقة أنه لا يمكن ربطه بأهداف واضحة لا يعني أنه لا يمكن أن يكون عقلانيا، بل على العكس من ذلك، فبدلا من أن يكون عقلانيا بالنسبة للفرص ومن خلال هذه الفرص في السياق الذي تم تحديده، هذا من جهة، فإنه عقلاني بالنسبة لسلوك الفاعلين الآخرين انطلاقا من هؤلاء وللعبة التي أقيمت فيما بينهم.

4. وفي النهاية الاستراتيجية سلوك له جانبين دائما: الأول هجومي، بمعنى اغتنام الفرص لتحسين وضعية الفاعل، والثاني دفاعي، أي الحفاظ وتوسيع هامش حريته، ومن تم قدرته على التصرف، تم العثور على هذا التعارض دون أن يكون هناك بالضرورة توازن من منظور زمني (مكاسب قصيرة الأجل مقابل الاستثمار) والمهم هو الازدواجية وليس معنى المصطلحات.

5. لم يعد هناك أي سلوك غير عقلاني، ومن جدوى مفهوم الاستراتيجية أن يطبق على السلوكيات التي تبدو أكثر عقلانية وتلك التي تبدو غير منتظمة تماما، من وراء هذا المزاج وردود الأفعال العاطفية التي تتحكم في هذا السلوك يوميا، من الممكن بالفعل للمحلل اكتشاف الانتظام الذي لا يكون له معنى إلا فيما يرتبط باستراتيجية ما. وبالتالي فإن هذا ليس سوى الأساس الذي استنتج بأثر رجعي لانتظام السلوك الملاحظ تجريبيا، يترتب على ذلك أن مثل هذه الاستراتيجية ليست بأي حال من الأحوال مرادفة للإرادة وليست بالضرورة واعية¹.

باختصار، تتسم سلوكيات الفاعلين بقدرتهم الاستراتيجية، هذا التعبير الناتج عن معرفة الفن العسكري، يعني بالتحديد ثلاثة أشياء، إن كونك استراتيجيا يفترض معرفة مواردك ومعوقاتك: ما هي أوجه عدم اليقين المتحكم بها؟ وما هي السلطة المستمدة منها؟ وما هي التحالفات الممكنة؟ يجب أن تقترن هذه المعرفة بخطة تسمح بتحقيق أقصى قدر ممكن من الموارد المتاحة للفاعل، وبطريقة خطة معركته حيث يعنى ويضع أدوات فعله على النحو الأمثل، لكن لا يمكن بأي حال من الأحوال تصور هذه الخطة دون الإشارة إلى خطة الخصم: ما يمنحه الفاعلية ليس الجودة الجوهرية للاستراتيجية، ولكن قدرتها على الاندماج وتوقع استراتيجية الآخر، تتمثل الميزة الرئيسية للفاعل الاستراتيجي في معرفة استراتيجية الآخر من جهة، وكونه هو نفسه لا يمكن توقعه من جهة أخرى²، يقوم التحليل الاستراتيجي على الأسس الآتية:

- يمتلك الفاعلون أهدافا وغايات خاصة بهم وتختلف عن التنظيم الذي يشتغلون فيه.
- يقر التحليل الاستراتيجي بحرية الفاعل مهما كانت ضئيلة.
- مع ذلك، حرية الفاعل محدودة بقواعد اللعبة.
- الفاعل (فردا أو جماعة) هو كائن عقلانيته محدودة ولكن سلوكه عقلاني تبعا للسياق.
- السلطة هي المحرك المشترك خلف كل ألعاب الفاعلين؛ إنها تأتي من علاقة فاعل مع آخر.
- التنظيم ليس معطى طبيعي، أنه نتيجة للفعل الإنساني والجماعي.
- يتمثل هدف التحليل الاستراتيجي في الفعل المنظم في ضوء المشاكل أو الوضعيات الموسومة بعلاقات السلطة.
- تحليل علاقات السلطة له مستويين: استراتيجي ونسقي.
- تعتبر الأهداف والموارد والرهانات واستراتيجيات الفاعلين المفاهيم المفتاح للتحليل الاستراتيجي.
- يشكل نسق الفعل الملموس والقواعد ومناطق الظل (عدم اليقين) والعلاقات بين الفاعلين المفاهيم المفتاح للتحليل النسقي.

¹-Michel Crozier, Erhard Friedberg, op.cit., pp.55-57.

²-Norbert Alter. Sociologie du monde du travail. Paris. PUF. 2012. p. 94.

التحليل الاستراتيجي: مقارنة متقدمة

لكل مقارنة سوسيولوجية حدودها، وبالرجوع إلى التحليل الاستراتيجي، فهذا النموذج لصاحبه كروزبي وفريديبارغ اعترضته انتقادات شتى، وقبل اقتراح البعض منها، من المفيد بسط بعض الإشارات المفيدة؛ فأغلب الانتقادات المصوبة تجاه هذا التحليل في العالم الأنجلوساكسوني¹ قليلة جددا وأغلبها انصببت على انتقاد "الظاهرة البيروقراطية"، وحتى تلك الموجهة لهذا النموذج (التحليل الاستراتيجي) باللغة الإنجليزية غالبا نجدها من تأليف باحثين فرنسيين وأوروبيين بعضهم كان قريبا من كروزبي وفريديبارغ²، وهذا يجعلنا نتساءل بشأن ملاحظة مهمة: لماذا لاقى عمل كروزبي "الظاهرة البيروقراطية" صدى قويا في العالم الأنجلوساكسوني وتمت ترجمته للغة الإنجليزية مباشرة بعد صدوره، في حين أن عمله مع فريديبارغ أي "الفاعل والنسق" لم يجد تلك الخطوة الأكاديمية على الرغم من أم كروزبي أمض غلافا زمنيا معتبرا في الولايات المتحدة الأمريكية دخل من خلالها وعبرها في نقاشات وسجلات مع علماء اجتماع التنظيمات الأمريكية (ساعدته في التخلص من أدوات التحليل التي وفرتها سوسيولوجيا الشغل واعتماد أدوات تحليليه مستجدة مثل العقلانية والحرية والمصلحة والاستراتيجية..)؟

من بين الانتقادات الموجهة لكروزبي وفريديبارغ تلك المتعلقة أساسا بركيزتين رئيسيتين لنظريته: أولا التصور النفعي للفعل والتصور الاختزالي للسلطة، في حين ترتكز باقي هذه الانتقادات على التحليل الاستراتيجي في كلياته.

كما رأينا للتو، نموذج الفاعل الذي اقترحه كروزبي هو نموذج الوكيل النفعي، وتبعلا للتعبير الذي استعمله كروزبي نفسه (1994) خلال ندوة سيرزي (cerisy) المخصصة لسوسيولوجيته، بتاريخ يونيو 1990، فإن فاعله يخضع "لغريزة استراتيجية"، مع ذلك تبقى امتيازات هذا الفاعل غير مستقرة ويتم تحديدها -جزئيا فقط- بواسطة النسق الذي يسمح بضربات مريحة، بدوره يشير رينو سانسوليو إلى أن هذه المقاربة تفتقر لعمق التأثيرات وقيم المجتمع التي يتحرك فيها، من جانبه، يقترح ريمون بودون³ Raymond Boudon (1092) أن الفاعل لا يتصرف دون تحفيزات أو إسهامات غامضة في تحقيق الأهداف، في الواقع يبقى السؤال هو معرفة ما الذي يدفع الفاعل؛ فإما أنه يفتقر إلى الحس الأخلاقي وهو مستعد بدون إيمان أو قوة لاغتنام أي فرصة أو أنه يُختزل في هدف محض، من تم يجب اعتباره في جميع الظروف كما أنه يحركه نوع من المصلحة غير المتجلية، يبدو أن الفاعل الكروزيوي يظهر وكأنه غير متجلي وبلا جسد مثل بيدق على رقعة شطرنج أو مسافر بلا أمتعة والذي لا يتناسب مع أي مشروع أو أي تاريخ، مما لا شك فيه أنه في ضوء هذه النفعية يجب فهم التعبير الشهير الذي غالبا ما يحيل عليه كروزبي "الفرصة تصنع لصا".

ومن اللازم الإشارة إلى أن الفاعل اختزل في هدف يحمل شرطا متناقضا مع الغريزة الاستراتيجية الوحيدة: الدفاع عن هويته، يفتقد كروزبي للإحالة على النموذج الهيغلي الذي يربط، بين أصل الإنسان والصراع على السلطة والوصول للاعتراف

¹-Michel Anteby . Sur les traces de Michel Crozier en Amérique : vérités au pays de veritas. French Politics. Culture & Society.2017. p. 91-104.

²-Niklas Luhmann. Michel Crozier and Erhard Friedberg : L'Acteur et le Système. Les contraintes de l'action collective. Organization Studies, 1-2. p. 193-195.

³-Raymond Boudon, « Action », in R. Boudon (éd.), Traité de sociologie, Paris, PUF, 1992, p. 21-55.

(النموذج الذي سيستعيره سانسوليو¹ Sainsaulieu من قراءة الكسندر كوجيف Alexandre Kogève في سنوات الثلاثينات بخصوص فينومينولوجيا الروح)، يمكننا أيضا انتقاد كروزي- بالمعنى الهابرماسي- في أسبقية فلسفة الوعي: الفاعل مثل إله ديكارث يختار على الفور مشاعره، باختصار يفتقر بناء مفهوم الفاعل لكروزي وفريدبارغ إلى عدد من الأبعاد التي محتها نفعيته²، يتموقع الفاعل تاريخيا، إذا كان ذلك فقط بسبب مسيره الشخصي، إنه لا يتصرف دون مرجعية ثقافية حيث لا يمكن للاستراتيجيات والألعاب داخل التنظيم أن تتحول إلى متغير فعال، إنه تابع لرموز المعتقدات، ويبنى فعله انطلاقا من كائن كامل حيث تلتقي المشاريع الجمعية بعلاقات السلطة³.

وجه مجموعة من المنظرين أمثال ستيوارت كليج⁴ Stewart Clegg وستيفان لوكس⁵ Steven Lukes انتقادات للسلطة العلاقاتية التي يرون فيها وجهها ناشئ لنسق ماكرو اجتماعي معقد، يعتبر كل من الباحثين أن علاقات السلطة يتم تحديدها في التنظيمات بواسطة بينات الهيمنة وعلاقات طبقية، أعد كل من مورتون باراتز⁶ Morton Baratz وبيتر باشراش⁶ Peter Bachrach من منظور تنظيبي محض، نظرية "السلطة الكامنة" استنادا إلى مفهوم اللاختيارات، فداخل التنظيمات الكبيرة، لاحظ الباحثين إقصاء الأسئلة من جدول الأعمال في مرات متكررة وهذه فرصة ضائعة للتقرير بشكل علني لحل عدة مشاكل، مثلها مثل المجموعات الاجتماعية الأخرى، التنظيمات هي بمثابة أماكن تتحد بها اختيارات الفاعلين وإكراهات النسق، في رأينا، دراسات علاقات السلطة التي تُكوّن شكلا دائما يجب أن تتموضع على مسافة متساوية من الأطروحات الحتمية والبنوية التي تجعل من الهيمنة نسقا من القواعد المتعالية التي تفرض نفسها ميكانيكيا مما يبسط علاقات السلطة بخلط بينها وبين تدفق ممارستها، ومن زاوية التعارض بين "جوهر السلطة" و"علاقات السلطة"، هناك بدون شك سوء فهم متعلق بنقص بناء المفهوم، وبقدر ما يعتقد تالكوت بارسونز⁷ Talcott Parsons "أن الفعل الاجتماعي ليس أكثر من عملية الفاعل، وهو أمر غير ممكن بدون فهم أن لديهم دوافعهم ومشاريعهم"، يجب الأخذ بعين الاعتبار التوافق الضروري بين استقلالية الفاعل وإكراهات النسق الاجتماعي، يظهر أن ريمون أرون⁷ Raymond Aron الذي يفصل بين مفهوم القوة ومفهوم السلطة على صواب ضد كروزي: إن التعارض هو ليس بين قدرة القوة وفعل ممارسة السلطة.

¹-Raunaud Sainsaulieu, L'Identité au travail : les effets culturels de l'organisation, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques. 1977.

²-Allain Caillé, Critique de la raison utilitaire, Paris, La Découverte, 2003.

³-Dominique Martin, op.cit. pp.104-106.

⁴-Stewart Clegg, Power, Rule and Domination. A Critical and Empirical Understanding of Power in Sociological Theory and Organizational Life, London, Routledge and Kegan Paul. 1974.

⁵-Steven Lukes, Power. A Radical View, London, Macmillan, 1974.

⁶-Peter Bachrach, Morton Bartaz, 1962, « The Two Faces of Power », American Political Science Review, Vol 56, N° 4, p. 947-952.

⁷-Raymond-Aron, 1964, « Macht-power, puissance : prose démocratique ou poésie démoniaque ? », Archives européennes de sociologie, 5-1, p. 27-51. Repris in R. Aron, Études politiques, Paris, Gallimard, 1972, p. 171-194.

حقا لم يجادل أي منظر بخصوص أن السلطة لا تمارس إلا في حالة التفاعل، على العكس من ذلك، ما يعتقد البعض تحت مصطلح الجوهر هو القدرة القبلية على ممارسة علاقة، بمعنى إما أن تكون علاقات هيمنة أوسع نطاقا أو تكون محددات بنيوية (نسق القواعد في النظريات البنائية والذي يكون أكثر شكل غير شخصي).

يعترف كروزي، فضلا عن ذلك، بأن ممارسة السلطة تفترض مسبقا تعبئة الموارد (حتى التوزيع غير المتكافئ لهذه الموارد)، يترتب على ذلك أن الجوهر و العلاقة لا يتمتعان بالمركز المفاهيمي نفسه، وبالتالي لا يمكن الاعتراض عليهما بكلمة تلو الأخرى، السلطة دائما هي تنفيذ القدرة (سواء كان التنظيم مصدرها الحصري أم لا)، دون اختزال العلاقة بين القوة والسلطة إلى علاقة ميكانيكية سببية.

إذا كانت السلطة علاقة بين الفاعلين إذن، والتي تنبع من صلة قوة وتجمع بين القوة والتفاوض من خلال التعامل مع العنف والتهديد، يتعين هنا اتخاذ القرار بشأن الرابط بين السلطة والهيمنة، مثله مثل جميع مفكري الفعل، كرس كروزي كراهية شرسة لمفهوم الهيمنة، بدون شك، انطلاقا من قناعة مفادها أن الإنسان في كل حالات الإكراه لديه دائما إمكانية مقاومة صلة الهيمنة، وصحيح أيضا أن كروزي يأخذ بعين الاعتبار السوسيولوجيا النيوماركسية لبيير بيوردو، مع ذلك هناك وضعيات يكون فيها الإكراه غير قابل للتفاوض أو نتاجا لتوزيع بنيوي للموارد والذي يخضع -على الأقل لبعض الوقت- لقاعدة الثبات، لا شك أنه من المناسب كما يقترح شازل أن نفكر بشكل أفضل في التمهيد بين البنية والهيمنة والسلطة... بهذا المعنى، إذا كانت السلطة ثابتة فإن كل الهيمنة التاريخية تظل عارضة.

أخيرا، تتميز السلطة ببعدها كامن اكتفى كروزي بالتلميح له فقط، فيما يخص التنظيمات، توضح أعمال كل من ماكس باجي¹ Max Pagès وإغير انريكي² Eguère Enriquez بشكل مغاير ومن وجهة نظر سيكوسوسيولوجية أن حياة التنظيمات والمجموعات تكشف عن ظواهر التبعية وضد التبعية حيث تتم فصل الدفاعات اللاواعية مع البنيات السياسية الزجرية إلى حد ما، وعلى الرغم من أنه يجب توخي الحذر بالنسبة للتحليلات التي تعطي الأهمية لظواهر النفوذ حيث تأثير الهيمنة ثابت دائما والوعي الخالص للفاعل لا يأخذ بالحسبان وزن التأثيرات والمراقبة الاجتماعية المستدخلة، في هذا الصدد من الملاحظ اختفاء مفهوم "المراقبة الاجتماعية" في أعماله اللاحقة.

كما أشارت كريستين موسلان³ Christine Musselin، يعتبر كل من كروزي وفريدبارغ أن الفاعل يتمتع بعقلانية محدودة ومتعددة الوسائط، هذا مفاده -حسب المؤلفين- أن عقلانية الفاعل يمكن أن تكون أداتيه (محفزة بالمصالح) وإكسيولوجية (محفزة بالقيم) ومعرفية (تستند للمعارف و الإدراكات)، أو مؤسساتية (مرتبطة بالإكراهات التي يفرضها الجماعي)، في الوقت الحالي نقترح الاعتراف بأن التحليل الاستراتيجي في الوقائع يميل لتفضيل البعد الأداتي لعقلانية الفاعل، ففي ندوة Cerisy حول سوسيولوجيته، تحدث كروزي على سبيل المثال على "الغريزة الاستراتيجية" ليؤكد على البعد البراغماتي للفعل المنظم،

¹-Max Pagès (et al.), L'Emprise de l'organisation, Paris, PUF. 1979.

²-Eguère Enriquez, L'Organisation en analyse, Paris, PUF. 1992.

³-Christine Musselin, Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet ? , Revue française de science politique, 2005, 55-1, p. 51-71.

ولهذا السبب مثل الآن تورين يتساءل جون دانييل رينود¹ Jean-Daniel Reynaud في ذات الندوة- عما إذا كان التحليل الاستراتيجي يمثل شكلا جديدا من النفعية، بطبيعة الحال كان هذا المؤلف على علاقة جيدة مع كروزي، وربما ليس من الضروري التذكير بأن نظرية الانتظام الاجتماعي* قد تم تطويرها في حوار مع التحليل الاستراتيجي، مع ذلك، يميل كل من رينود وكروزي وفريدبارغ إلى تجاهل أن كل استراتيجية تنطوي على تقييم الشرعية من جهة، وأن التصرف داخل التنظيم هو دائما وجه للامتثال للقواعد والقيم - التي لم يتم إنشاؤها مسبقا في كليتها- التي يتم فحصها باستمرار وإعادة تعريفها في بعض الأحيان من جهة أخرى، وفقا لرينود لا يمكن للفعل المنظم أن يكون موجودا فعلا دون أن تكون هناك "اتفاقية مشتركة للشرعية" التي تؤسس الفاعل ليس على نحو خارجي بل داخليا؛ يميل كل من كروزي وفريدبارغ إلى إهمال الأمر أكثر مما ينبغي يتفق ستيفان ديون Stéphane Dion، أيضا مع هذه الفكرة، حيث أن هذين المؤلفين يقللان من جدوى الثقافة والايديولوجيات في إنجاز الفعل المنظم. ينتهي المطاف بالقبض على فاعل كروزي وفريدبارغ باعتباره بيدقا على لوحة شطرنج في التنظيم، التي لا تشكل جزءا من أي تاريخ أو أي مشروع².

ومن أشد الانتقادات لنموذج كروزي وفريدبارغ تلك المتعلقة بغياب الإشارة إلى سؤال الثقافة، في هذا الصدد يقول شازل: تمثل الثقافة والقيم (...) والإطارات المعرفية مخزوننا للمعارف والتوجيهات التي يحدد الفاعلون أنفسهم على أساسها (...) ويبدو من الصعب جدا معاملتهم على أنهم مجرد فرص متاحة للفاعلين³ ومن ثم فإن فهم الثقافة والهوية يمثل أداة للوصول إلى عقلانيتهم، وهذا ما اشتغل عليه سانسوليو بعمق. في الاتجاه نفسه، يضيف شازل قائلا: هنا نلمس حدود نموذج الفاعل "المتحين للفرص" الذي دافع عنه فريدبارغ (في كتابه القاعدة والسلطة، دينامية الفعل المنظم ودافع كروزي أيضا عنه في كتابه الفاعل والنسق (مع المؤلف نفسه): لهذا السبب نميل تجاه استبداله بنموذج أو نماذج أخرى، عندما تصبح هذه الأبعاد الثقافية والمعرفية والأكسيولوجية (القيمية) ضرورية لتأويل الظاهرة المدروسة⁴.

إن الوضع الايبستيمولوجي الوسيط الذي يشغله التحليل الاستراتيجي بين استقلالية الفاعل والإكراه الاجتماعي، هو للمفارقة غير مهتم بالبواعث التي تؤدي للفعل، وهو يتأسس قبل كل شيء على انتقاد التعريفات المقترحة من قبل مقاربات أخرى: اقتصادية وسيكولوجية بالأخص. كما أنه يتأسس على أعمال المنهجية الفردانية⁵ التي تميز بين مستويين لمفهوم العقلانية في الفعل المنظم: العقلانية الموضوعية والعقلانية الذاتية.

ظل التحليل الاستراتيجي على المستوى الإمبريقي، محتفظا بتحليل ظواهر مقاومة التغيير، ويبدو أنه منمهر بتحليل البيروقراطية، ومع ذلك، وبنفس المفاهيم، وفي إطار فكري أكثر حرية، من الممكن تماما تفسير التغيير من خلال تعبئة سؤال

¹-Jean-Daniel Reynaud, 1994, « L'acteur stratégique et la légitimité », in PAVÉ, 1994, p. 204-210.

●-la théorie de la régulation

²-Jean-Sébastien Vayre, op.cit. pp.166-167.

³-François Chazel, Olivier Favereau, Erhard Friedberg, l'analyse organisée et analyse sociologique contemporaine. Symposium sur le pouvoir et la règle, Sociologie du travail, N° 1, 1994, p: 93.

⁴-ibid, p. 93.

⁵-Raymond Boudon, Traité de Sociologie, Paris, PUF, 1992.

السلطة، ومع ذلك فإن النقد الأكثر راديكالية لهاته المقاربة يتمثل في تعبئة فكرة الهيمنة: فيالرجوع لأعمال فيبر وبورديو وفوكو، فهي تسلط الضوء على أن السلطة، مهما كانت طبيعة ممارستها، لا تمثل دائما تفاعلا، بل فعلا للمهيمن على المهيمن عليه، هذا الفعل الصريح إلى حد ما والمتفاوض بشأنها مرتبط غالبا "بسلطة الرأس مالي"¹.

قائمة المراجع:

1. Alain Caillé, la sociologie est-elle intéressante ? (à propos de l'utilisation du paradigme économique en sociologie), sociologie du travail, juillet-septembre 81, Vol.23. N°3.
2. Allain Caillé, Critique de la raison utilitaire, Paris, La Découverte, 2003.
3. Chesster Barnard, The function of the executive, Harvard university press, 1938
4. Christine Musselin, Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet ?, Revue française de science politique, Vol.55, N°1,2005.
5. Dominique Martin, L'analyse stratégique en perspective, retour sur la sociologie des organisations de Michel Crozier, revue européenne des sciences sociales, 2012, T.50,N° 2.
6. Eguère Enriquez, L'Organisation en analyse, Paris, PUF. 1992
7. Erhard Friedberg, le pouvoir et la règle, dynamique de l'action organisée, Paris, Seuil, 1993.
8. François Chazel, Olivier Favereau, Erhard Friedberg, L'analyse organisée et analyse sociologique contemporaine. Symposium sur le pouvoir et la règle, Sociologie du travail, N° 1, 1994.
9. Frank Heller. et all ., Decisions in organizations, Sage, Londres, 1988.
10. Jean-Daniel Reynaud, L'acteur stratégique et la légitimité, in PAVÉ, 1994
11. Jean-Sébastien Vayre, Pour un pluralisme épistémologique en sociologie de l'action organisé, retour critique sur l'œuvre de Michel Crozier, revue européenne des sciences sociales, (58-2), 2020187.Consulté le 24,06,2022.
12. Herbert Alexander Simon. 1957. Models of Man, Social and Rational. Mathematical Essays on Rational Human Behavior in a Social Setting, New York, Wiley.
13. Luc Boltanski, Eve Chiapello, Le nouvel esprit du capitalisme, Paris, Gallimard, 1999, in Norbert Alter (dir) Sociologie du monde du travail, Paris, PUF, 2012.
14. Max Pagès (et al.), L'Emprise de l'organisation, Paris, PUF. 1979.

¹-Luc Boltanski, Eve Chiapello, Le nouvel esprit du capitalisme, Paris, Gallimard, 1999, in Norbert Alter (dir) Sociologie du monde du travail, Paris, PUF, 2012, pp. 98-101.

15. Michel Crozier. Le Phénomène bureaucratique : essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisations modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel, Paris, Seuil, 1971.
16. Michel Anteby, Sur les traces de Michel Crozier en Amérique : vérités au pays de veritas. French Politics. Culture & Society.2017.
17. Niklas Luhmann. Michel Crozier and Erhard Friedberg : L'Acteur et le Système. Les contraintes de l'action collective. Organization Studies, 1-2.
18. Norbert Alter, Sociologie du monde du travail. Paris. PUF. 2012.
19. Peter Bachrach, Morton Bartaz, 1962, The Two Faces of Power », American Political Science Review, Vol 56, N° 4.
20. Philippe Bernoux, La sociologie des organisations : Initiation théorique suivie de douze cas pratiques, Editions du Seuil, 1985.
21. Philippe Bernoux, La sociologie des entreprises. Editions du Seuil.1999.
22. Philippe Bernoux, La sociologie des organisations : Initiation théorique suivie de douze cas pratiques, Editions du Seuil, 1985.
23. philip Selznick, An Approach to a theory of bureaucracy, Vol 8, No 1, Feb, 1943.
24. Raunaud Sainsaulieu, L'Identité au travail : les effets culturels de l'organisation, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques. 1977.
25. Raymond Aron, 1964, Macht, power, puissance: prose démocratique ou poésie démoniaque ?, Archives européens de sociologie, 5-1, Repris in R.Aron, Etudes politiques, Paris, Gallimard, 1972.
26. Raymond Boudon, « Action », in R. Boudon (éd.), Traité de sociologie, Paris, PUF, 1992.
27. Robert A Dahl, The concept of power, Behavioral sciences, n° 2, 1957;; et "Power", Encyclopedia of the social sciences, vol 12 – New York, 1968.
28. Stewart Clegg, Power, Rule and Domination. A Critical and Empirical Understanding of power in sociological theory and Organizational life, Routledge and Kegan Paul, 1974.
29. Steven Lukes, Power. A Radical View, London, Macmillan, 1974.
30. W. Richad Scott, Organisation. Rational, Nature and Open System, Prentice Hall, 5éme 2dition, 2003.

أهمية المصاحبة في التكوين على التبصر لدى المدرس (ة)

The importance of accompanying the composition on the insight of the teacher

ط.د عبد الرحيم الزمراني/كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مراكش، المغرب

Abderrahim ZEMRANI Phd student of flsh Marrakesh, Morocco

ملخص:

نسعى من خلال هذه الورقة البحثية إلى بيان مفهوم المصاحبة في التكوين على التبصر، وكيفية تطوير الكفاية التبصرية لدى المدرسين والمدرسات عن طريق المصاحبة، وبيان شروطها وحدودها ومتطلباتها، وإبراز أهمية التأمل في الممارسة المهنية ومساءلتها، قصد تجويدها والرفع من كفاءة المدرسين والمدرسات، بما يسمح لهم بتحقيق أفضل النتائج وتجاوز المعوقات، في ظل التقلبات والمتغيرات السريعة التي يعرفها مجال التربية والتعليم.

الكلمات المفتاحية: المصاحبة - التكوين على التبصر - المدرس - التأمل - المساءلة- الممارسة المهنية.

Abstract:

Through this research paper, we aim to clarify the concept of accompaniment in teacher training, and how it can develop teachers' visual literacy proficiency through accompaniment. We also aim to identify its conditions, limits, and requirements, and highlight the importance of reflection in professional practice and accountability to enhance and improve teachers' efficiency in overcoming obstacles and achieving better results amidst the rapid changes and fluctuations in the field of education.

Keywords: Accompaniment - Visual literacy training - Teacher - Reflection - Accountability - Professional practice.

تمهيد:

إن مهنة فعل التدريس، والرفع من جودة أداء وكفاءة المدرسين والمدرسات، أضحي مطلباً أساسياً وشرطاً ضرورياً لكل تغيير ينشده المجتمع، بالنظر إلى التقلبات السريعة التي تعرفها بيئة التربية والتعليم، ونظر المحدودية تكوين المدرسين والمدرسات بمراكز مهن التربية والتكوين، وضعف المستلزمات والمتطلبات المعرفية والتطبيقية والمهنية لدى فئة من الممارسين لمهن التربية والتكوين، بالإضافة إلى غياب تكوينات جامعية ملائمة لهم، وما تدعو الحاجة إليه أحيانا من توظيف مباشر وبأعداد كبيرة، وخضوعها على عجل لتكوينات سريعة... فإن الحاجة فرضت على المهتمين والقائمين على الشأن التربوي التفكير في آليات جديدة تأخذ بعين الاعتبار هذه العوامل والمشاكل، من أجل تحقيق تكوين مستمر ميداني وممهن يستجيب للحاجات المتجددة للمدرسين والمدرسات.

ولسد النقص وترميم الخلل، وتحقيق الجودة والإنصاف وتكافؤ الفرص التي حددتها الرؤية الاستراتيجية للإصلاح الممتدة من 2015م إلى 2030م، تم في هذا الإطار إقرار المشروع رقم 9 الخاص بتجديد مهن التربية والتكوين والارتقاء بتدبير المسارات المهنية، وذلك لتعزيز آليات التكوين وتقويتها من خلال المصاحبة الميدانية سواء للمدرسين والمدرسات حديثي التخرج من المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، لتيسير سبل اندماجهم المهني، وصقل ملكاتهم ومهاراتهم، وإنماء كفاياتهم، أو لأصحاب الأقدمية الذين هم في حاجة إلى تنمية مهنية، تمكنهم من تملك روح الإصلاح، والانخراط الإيجابي في أوراشه¹.

- الإشكالية:

مما لا شك فيه أن ميدان التربية والتعليم - شأنه شأن باقي القطاعات - تختلف كفاءات وقدرات العاملين فيه، فمنهم الخبير المتبصر، ومنهم من هو دون ذلك، ومنهم حديث عهد بمهنة التدريس، وإن المتأمل في واقع الممارسة التربوية إن على مستوى التدبير والتسيير الإداري، أو على مستوى الممارسة الصفية، سيقف لا محالة على العديد من أوجه القصور، ومنها غياب أو ضعف التبصر لدى فئة لا يستهان بها من العاملين في الميدان، وهو الأمر الذي رصدته وأشارت إليه عدة دراسات وتقارير لهيئات وطنية ودولية نذكر منها:

● التقرير التحليلي الذي أصدرته وزارة التربية الوطنية في دجنبر 2014، حول تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين خلال سنوات 2013 - 2014، حيث أشارت فيه إلى الكثير من مواطن الخلل في المنظومة ومن بينها: "أنه لا يوجد أي تقييم، ولا أي تتبع لأثار التكوين المستمر على مردودية المدرسين، ولا على مدى تحسين كفاياتهم وممارستهم التعليمية"².

● التقرير الوطني للمشاورات حول المدرسة المغربية، وزارة التربية والتكوين المهني، (2014)، الذي انتهت فيه إلى عدة مقترحات حول تحسين خدمات المصاحبة ومنها:

- إعداد خلايا دائمة للمصاحبة.

¹ - المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المشروع رقم 09: تجديد مهن التربية والتكوين والارتقاء بتدبير المسارات المهنية، المصاحبة والتكوين عبر الممارسة، دليل المصاحبة والتكوين عبر الممارسة، فبراير 2021، ص 3.

² - التقرير التحليلي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2000 - 2013، المكتسبات والمعوقات والتحديات، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، دجنبر 2014، ص 37.

- انتقاء أجود الأساتذة المطبقين وتحفيزهم.
 - توفير اللوازم الضرورية للتكوين التطبيقي.
 - تمكين أساتذة التطبيق من تكوين مستمر جيد ومتين¹.
 - التقرير الوطني للقاءات التقاسم وإغناء التدابير ذات الأولوية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، (2015).
- مما يستدعي التفكير في إيجاد حلول وآليات تمكن من الاستفادة من الخبرات المتبصرة الموجودة، قصد الرفع من قدرة وكفاءة من يفتقر إلى الخبرة والتبصر في هذا المجال، ومن تم تبرز أهمية المصاحبة في التكوين على التبصر في الممارسة الصفية لدى المدرسين والمدرسات.

وبناء عليه، فإن الإشكالية التي سندسعى إلى تناولها في هذه الورقة البحثية هي: ما مدى إمكانية تطوير الأداء المهني للمدرسين والمدرسات عن طريق آلية المصاحبة والتكوين على التبصر؟ وكيف السبيل إلى تحقيق ذلك؟

أسئلة البحث:

- 1 - ما المقصود بالمصاحبة للتكوين على التبصر؟
- 2 - ماهي أهم عناصر آلية المصاحبة للتكوين على التبصر؟ وما مواصفات وكفايات وشروط كل عنصر؟
- 3 - ما هي أهم مراحل وآليات المصاحبة للتكوين على التبصر وشروط إنجاحها؟
- 4 - ما فائدة وأهمية المصاحبة للتكوين على التبصر بالنسبة للمدرسين، وللمنظومة التربوية بصفة عامة؟

- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في هذا المجال فيما يلي:

- ✓ حاجة المدرسين والمدرسات الممارسين لمهنة التدريس إلى آليات تكوينية تسمح بإبراز طاقاتهم الإبداعية، وتفتح لهم آفاق الابتكار والتفوق الذي يسهم في تقدم المجتمع وتطوره.
- ✓ المساهمة في إيجاد حلول للمشاكل والمعوقات التي تعرفها الممارسة الصفية في مهنة التدريس، والتي تحول دون تحقيق الغايات والأهداف المرجوة.
- ✓ المساهمة في بلورة أسس المنهج السليم لحسن توظيف المصاحبة في التكوين على التبصر في الممارسة الصفية.

أهداف البحث:

نهدف من خلال هذه الورقة البحثية إلى ما يلي:

- تحديد المراد بالمصاحبة في التكوين على التبصر في الممارسة الصفية.
- بيان شروط وكفايات المكوّن/المصاحِب في مجال التبصر.
- تحديد المعايير والمؤشرات التي تبين حاجة المدرس للتكوين على التبصر.

2 - اللقاءات التشاورية حول المدرسة المغربية، التقرير الوطني، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، شتنبر 2014، ص 100.

● اقتراح آليات عملية إجرائية لتفعيل المصاحبة في التكوين على التبصر.

الدراسات السابقة:

نظرا لأن موضوع المصاحبة التربوية بشكل خاص، وأهميته في التكوين على التبصر بشكل أخص من الموضوعات المستجدة في بلدنا، فإن البحوث والدراسات المنجزة في هذا الصدد محتشمة ونادرة، على عكس نظيرتها الأجنبية التي تناولت الموضوع بأزمة متقدمة، وسأكتفي هنا بالإشارة إلى بعض ما انتهى إليه علمي من بحوث وكتابات حاولت تناول الموضوع من بعض جوانبه ومنها:

✓ المصاحبة والتكوين عبر الممارسة، المفهوم، التجارب الدولية والوطنية، النموذج المغربي: عبد الرزاق المجذوب وأمينة بلحاج.

✓ تحليل الممارسات المهنية، مدخل لتجويد التأهيل المهني للمدرسين، مراد عرابي.

✓ التطور المهني المستمر للمدرسين: الممارسة التبصيرية، محمد كيبوري مقال على الأنترنت بتاريخ: 30 ماي 2018م.

✓ ARPIN, L. et CAPRA, L. (2008). Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel : une pratique d'accompagnement centrée sur la personne de l'enseignant en développement de compétences professionnelles. Montréal : Chenelière Education.

✓ Day. C. (1999). Developing teachers. The challenges of lifelong learning. Londres: Falmer Press. In. Angélique Uwamariya, and Joséphine Mukamurera. Le concept de "développement professionnel" en enseignement: approches théoriques. Revue des sciences de l'éducation 311 (2005). DOI: 10.7202/012361ar.

إلا أن هذه البحوث والمقالات ركزت فيما يتعلق بموضوع بحثنا، إما على المصاحبة وما يرتبط ويتعلق بها من محاور وعناصر، أو على تحليل الممارسات المهنية وما يتعلق به من خطوات وعناصر، لذا نعتبر الجمع بينهما من حيث بيان أهمية المصاحبة في التكوين على التبصر، من الثغرات البحثية التي تحتاج إلى البحث والتنقيب، وسيكون مساهمة لا بأس بها وإضافة نوعية في بلورة مشروع للتكوين المستمر لدى المدرسين والمدرسات.

منهج البحث:

بما أن موضوع هذه الورقة البحثية يتمحور حول: أهمية المصاحبة في التكوين على التبصر، فإن معالجته تتطلب منا أعمال المناهج التالية:

المنهج الوصفي: وذلك بغرض وصف أركان الدراسة (المصاحبة - التبصر - الممارسة الصفية) من خلال تحديد المفهوم، وبيان المواصفات والشروط والكفايات المطلوبة والأدوار وغيرها.

المنهج التحليلي: من خلال تحليل ما سبق، ثم الوقوف على طبيعة العلاقة بين المصاحبة والمصاحَب، وآليات وأدوات، وكيفية تحقيق التكوين على التبصر.

المنهج التركيبي: وذلك من خلال تجميع العناصر والاستنتاجات، والتوليف بينها قصد الخروج بمقترحات تفيد في تنزيل وأجراء آلية المصاحبة في التكوين على التبصر لدى المدرسين والمدرسات.

فرضية البحث:

المصاحبة في التكوين على التبصر، ممارسة مهنية تتطلب توفر عدة عناصر، وتخضع لعدة إجراءات وتدابير وشروط، لتحقيق الغاية المنشودة منها.

طرق جمع المعطيات:

- اعتماد الدليل والمذكرات المنظمة للمصاحبة التربوية والتكوين عبر الممارسة.
- الرجوع إلى الكتب والبحوث والدراسات السابقة المنجزة حول المصاحبة والبعد التبصري.
- الملاحظة والرصد من خلال التأمل في الممارسة العملية للمدرسين.

المبحث الأول: التعريف بالمفاهيم:

إن التعرف على الدلالة اللغوية للفظ، يساعدنا بشكل كبير على الاهتداء إلى الدلالة الاصطلاحية بشكل دقيق، لذا سنتطرق أولاً إلى التعريف اللغوي لكل من المصاحبة والتبصر، ثم نردفه بالتعريف الاصطلاحي، وبعدها نعرف المركب اللفظي:

المطلب الأول: تعريف المصاحبة:

- لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور: "صَحِبَهُ يَصْحَبُهُ صُحْبَةً بِالضَّمِّ وَصَحَابَةٌ بِالْفَتْحِ، وَصَاحِبُهُ عَاشِرُهُ... وَالصَّاحِبُ الْمُعَاشِرُ... وَاصْطَحَبَ الرَّجُلَانِ وَتَصَاحَبَا... وَاسْتَصْحَبَ الرَّجُلُ دَعَاهُ إِلَى الصَّحْبَةِ. وَكُلُّ مَا لَازِمٌ شَيْئًا فَقَدْ اسْتَصْحَبَهُ"¹. فمدار الصحبة والمصاحبة في اللغة على الرفقة، والمعاشرة، والملازمة، بين طرفين ولا يتأتى ذلك إلا إذا تلاءم وتوافقا، لذا جاء في مختار الصحاح للرازي: "وأصْحَبَهُ الشَّيْءُ جَعَلَهُ لَهُ صَاحِبًا، وَاسْتَصْحَبَهُ الْكِتَابُ وَغَيْرُهُ وَكُلُّ شَيْءٍ لَاءَمٌ شَيْئًا فَقَدْ اسْتَصْحَبَهُ"². ومن تم فالمصاحبة في مهنة التدريس تحتاج إلى رفقة ومعاشرة وملازمة وتلاؤم وانسجام بين المُصَاحِبِ وَالْمُصَاحَبِ.

- اصطلاحا:

يعتبر لوبوترف (1993) Guy LE BOTERF أن للمصاحبة وظيفة بيداغوجية تستهدف أساسا:

- ✓ مساعدة المستفيد من المصاحبة على التعبير عن أفعاله (verbaliser ses actions) وتحديد الصعوبات التي تواجهه خلال ممارسته؛
- ✓ توجيه المستفيد من المصاحبة إلى الموارد التي من شأنها أن تساعد على تجاوز صعوباته؛
- ✓ مساعدته على إجراء تقييم ذاتي من خلال مساءلة منهجية عمله، ومدى تطوره المهني³.

¹- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر 2003، مادة صحب، ج 8.

²- الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح، مؤسسة المختار، ط 1، 1428هـ/2007م، ص 212.

³- LE BOTERF, G.(1993), L'ingénierienetl'évaluation de la formation, Paris, Les éditions d'organisation.

والمصاحبة، من منظور سوسيو بنائي، كما تعتبرها كل من لافورتينو ودولان (LAFORTUNE et C. DEAUDELIN (2002).

✓ ممارسة تحدث بين طرفين (المصاحب والمستفيد من المصاحبة) في إطار سيرورة بناء مشتركة للمعارف¹.

وهي أيضا حسب (ARPIN Lucie & CAPRA Louise (2008) "دعم بيداغوجي للتطور المهني المستمر للمدرسين يرتكز على

فعل تعلم المدرس وعلى تطور كفاياته المهنية ارتباطا بممارسته"².

• تتمثل المصاحبة التربوية، استنادا إلى ما سبق، في قيام أستاذ مشهود له بالخبرة في التدريس وبحسن الإنصات والتواصل، بمواكبة زميلاته وزميلاته خلال الممارسة المهنية، بهدف:

✓ مساعدتهم على حصر الصعوبات التي يصادفونها أثناء مزاولة مهامهم؛

✓ ومرافقتهم في بلورة استراتيجيات ملائمة لتجاوز هذه الصعوبات³.

المطلب الثاني: تعريف التبصر:

- لغة:

جاء في مختار الصحاح للرازي: " ... بَصُرَ به أي علم وبابه ظَرْفٌ، وُبُصِرَ أيضا فهو بصير، ومنه قوله تعالى: ﴿قَالَ بَصُرْتُ بِمَا لَمْ يَبْصُرُوا بِهِ﴾⁴، والتَّبَصُّرُ التأمل والتعرف، والتبصير التعريف والإيضاح⁵، وبناء عليه فالتَّبَصُّرُ ذاتي يتم عن طريق التأمل والتفكير والتعرف على الأمر، والتَّبَصُّرُ تعريف وإيضاح، وإرشاد وتوجيه من الغير من خلال التجربة، وبعد ممارسة التأمل والتحليل في فعل المُبَصِّر، وهو الأمر الذي ينطبق على العلاقة بين المُصَاحِبِ والمُصَاحَبِ في مهنة التدريس.

- اصطلاحا:

هي الطريقة والمنهجية التي يسلكها الشخص لتساعده على التأمل في أدائه المهني، وفي الأفعال التي قام بها خلال ممارسته المهنية، ومن تم فالتَّبَصُّرُ عبارة عن سيرورة تنطلق من أداء أو فعل مهني لنشاط معين، يليه التأمل في الأداء من خلال التحليل والمساءلة، ثم فهم وتقويم الكيفية التي تم بها تنظيم وإنجاز الأداء أو الفعل المهني، وهو الأمر الذي يتطلب وعيا بالممارسة وبمراحلها، وسياق أفعالها وتفصيلها، من أجل تكييفها أو تعديلها وتطويرها، وبالتالي فالتبصر عبارة عن ممارسة واعية، متعمدة ومقصودة، مخطط لها وممنهجة، يقوم بها الشخص بصفة دائمة ومستمرة خلال مساره المهني، حيث تمكنه من الوعي به وتطويره والتفاعل مع الوضعيات المهنية القائمة والمستجدة بشكل مستمر.

¹- LAFORTUNE,L et DEAUDELIN,C. (2002), Accompagnement socioconstructiviste : Pour s' approprier une réforme en éducation, Sainte-Foy, presses de l' Université du Qebec, collection Education Intervention.

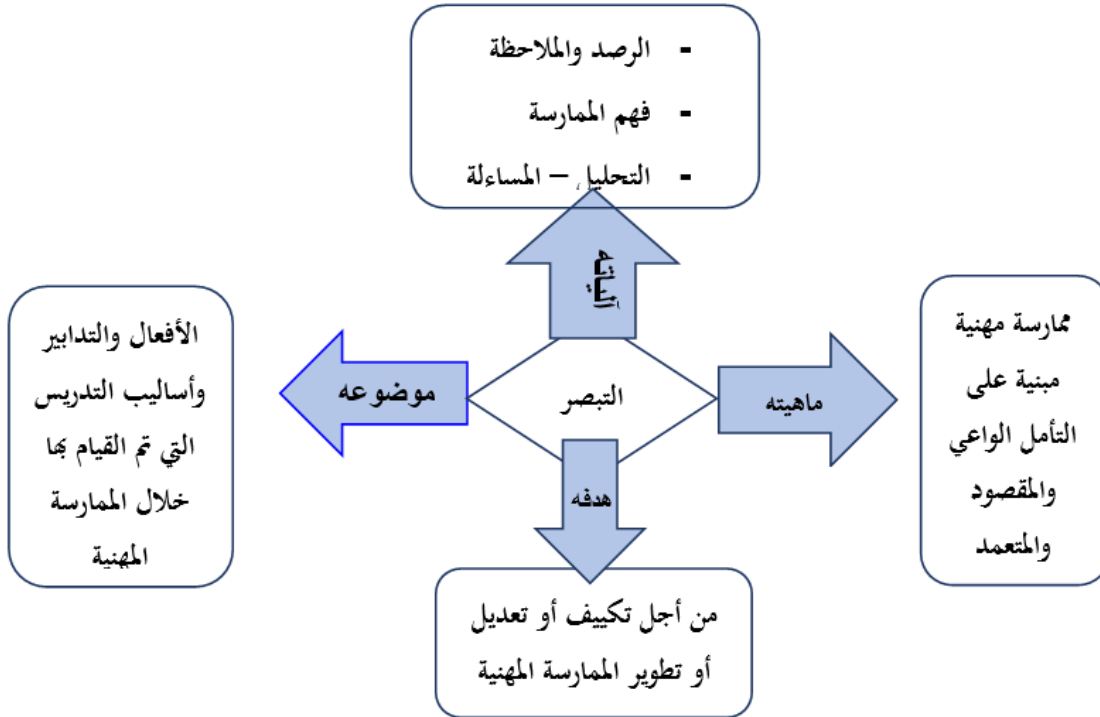
²- ARPIN,L. et CAPRA,L. (2008), Accompagner l' enseignant dans son parcours professionnel. Montréal:Chenelière Education.

³- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، دليل المصاحبة والتكوين المهني، دليل المصاحبة والتكوين عبر الممارسة، ص 6.

⁴ -سورة طه، الآية 96.

⁵ - الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح، ص 42.

ونوضح ذلك من خلال الخطاطة الآتية:



المطلب الثالث: مفهوم المصاحبة للتكوين على التبصر في التدريس:

من خلال التعريف اللغوي والاصطلاحي لكل من المصاحبة والتبصر، يمكننا القول بأن المصاحبة للتكوين على التبصر لدى المدرس كمركب لفظي التي نقصدها في البحث هي:

عملية مهنية، يقوم فيها مجموعة من المدرسين (من اثنين فما فوق)، منهم ذووا الخبرة في التدريس الممتلكون لكفايات مهنية وتواصلية، ومنهم من هو دون ذلك، بمواكبة بعضهم البعض، والتأمل في الأداء المهني لأفراد المجموعة ومساءلته، بكيفية واعية ومتعمدة ومقصودة ومخطط لها، بشكل دائم ومستمر، قصد حصر الصعوبات التي يصادفونها أثناء مزاولة المهنة، ومرافقة بعضهم البعض في بلورة استراتيجيات وحلول ملائمة لتجاوزها، وحسن التفاعل والتعامل مع مختلف الوضعيات المهنية القائمة والمستجدة.

يتبين لنا من خلال هذا التعريف، أن للمصاحبة في التكوين على التبصر في التدريس عناصر أساسية، ومواصفات وشروط ضرورية، لا بد من الحرص عليها ونجملها فيما يلي:

- المصاحبة للتكوين على التبصر في التدريس، عملية مهنية مرتبطة بعمل المدرس وأنشطته المختلفة.
- المصاحبة للتكوين على التبصر تتطلب وجود جماعة متفاوتة الخبرات والكفايات المرتبطة بمهنة التدريس. وقد تتقارب الخبرات والكفايات المهنية بدرجة ما، فيتم تبادلها وتقاسمها للارتقاء بالأداء المهني لأفراد المجموعة.

- تحقيق التلاؤم وروح الفريق والعمل الجماعي.
- التأمل ومساءلة الأداء المهني لأفراد المجموعة.
- هي عملية منظمة وواعية ومقصودة ومخطط لها، تخضع لبرنامج محدد ومدروس، بعيدا عن الارتجال والعبث والعشوائية.
- تتسم بالديمومة والاستمرارية، فهي ملازمة للمدرس طيلة مساره المهني، وليست عملا مؤقتا، أو ممارسة مناسباتية أو موسمية.
- تهدف إلى الارتقاء بالممارسة المهنية للمدرس من خلال:
 - ✓ حصر الصعوبات التي يصادفها أفراد المجموعة.
 - ✓ بلورة استراتيجيات وحلول لتجاوزها.
 - ✓ تطوير الأداء المهني للمدرس وحسن التعامل مع مختلف الوضعيات المهنية القائمة والمستجدة.

المبحث الثاني: عناصر المصاحبة في التكوين على التبصر:

المطلب الأول: المدرس المصاحب المتبصر:

يعتبر المدرس المصاحب المتبصر، من أهم ركائز المصاحبة للتكوين على التبصر، لأن هذه العملية برمتها مبنية على نقل كفاية التبصر في مهنة التدريس عبر المصاحبة، من مدرس خبير متبصر إلى زملائه وزميلاته في المهنة، وهو الأمر الذي لا يمكن تحقيقه إلا إذا توفرت فيه عدة مواصفات وكفايات، واضطلع بعدة مهام، وهي متنوعة ومتعددة، إلا أننا سنركز منها على ما له صلة بموضوع بحثنا.

أ - مواصفات المدرس المصاحب المتبصر:

- مدرس مشهود له بالخبرة في التدريس من قبل؛ (المفتش التربوي - الإدارة التربوية - زملاؤه في المهنة - التلاميذ - شركاء المؤسسة...):
- يتصف بحسن الانصات والتواصل مع زملائه في العمل؛
- الجدية في العمل وروح المبادرة؛
- حب المهنة والاستعداد للتضحية، والتعاون مع زملائه في إطار مقارنة تشاركية، لتجاوز الصعوبات المهنية التي تواجههم، وفي هذا الصدد يرى Day (1999) أن البعد التعاوني بين المدرسين يساهم بشكل كبير في تنميتهم المهنية حيث يعتبرها "سرورة يعيد المدرسون النظر من خلالها وبشكل جماعي، في مهامهم ويحددونها باعتبارهم فاعلين في التغيير"¹.
- مواكب للمستجدات التربوية والتكنولوجية.

1- Day. C. (1999). Developing teachers. The challenges of lifelong learning. Londres: Falmer Press. In. Uwamariya, A. and Mukamurera. J. Le concept de "developpement professionnel" en enseignement: approches théoriques. Revue des sciences de l'éducation 311 (2005): 133-155. DOI: 10.7202/012361ar

ب - كفايات المدرس المصاحب المتبصر:

إن عملية المصاحبة للتكوين على التبصر، لا يمكن تحقيقها إلا إذا كان المدرس المصاحب ممتلكا لعدة كفايات أساسية، إذ كيف لفاقد الشيء أن يعطيه؟ ولأن العملية في كنهها وجوهرها مبنية على نقل الكفاية العامة (التبصر)، وما تتطلبه من كفايات فرعية عن طريق المصاحبة.

وقد بين دليل المصاحبة والتكوين عبر الممارسة¹، عدة كفايات يجب توفرها في المدرس المصاحب، نذكرها بشيء من التوضيح، مع إضافة أخرى إليها:

- أن يكون المدرس المصاحب المتبصر على درجة عالية من القدرة على التواصل وطرق التنشيط، وربط العلاقات وتمتينها والمحافظة عليها، وبناء كيان المجموعة والحفاظ على تماسكها.
- القدرة على تحقيق المهمة المشتركة (التكوين على التبصر)، وتطوير أفراد المجموعة ومراعاة احتياجاتهم المهنية.
- يمتلك كفايات منهجية وتنظيمية، تمكنه من التخطيط المحكم، وتجنبه العبث والعشوائية، والوقوع في مخالفات مهنية وعلائقية.
- كفايات بيداغوجية وديداكتيكية (تخطيط وتدبير التعلمات، تقويم التعلمات ومعالجة تعثرات المتعلمين، تدبير فضاء وزمن التعلم، القدرة على تحليل الممارسة في مجمل أبعادها، تجريب ممارسات تجديدية ومجددة في إرساء التعلمات ...).
- كفاية التحكم الوظيفي في الوسائط والوسائل التكنولوجية التي يوظفها المدرس في مهنته.
- امتلاك كفاية التبصر وآلياتها النظرية والعملية.

المطلب الثاني: المدرس المُستهدف بالتكوين على التبصر:

الطرف الثاني والركيزة الأخرى التي تقوم عليها عملية المصاحبة للتكوين على التبصر، هو المدرس الذي نسعى من خلال عملية المصاحبة أن ننقل إليه كفاية الممارسة التبصرية في مهنة التدريس، ولتحقيق ذلك لا بد من أن تتوفر فيه هو الآخر عدة مواصفات وكفايات، ومن أهمها ما يلي:

أ - مواصفات المدرس المصاحب المستهدف بالتكوين على التبصر:

- الرغبة في التكوين على التبصر، وتطوير الأداء المهني والارتقاء به إلى الأحسن والأفضل والأجود، ويتم التعبير عنها بعدة طرق ووسائل.
- الإفصاح عن الصعوبات التي تعرقل تجويد ممارسته المهنية، والحرص على تقاسمها مع زملائه وجعلها ماثرا للنقاش والتفكير والتأمل وفق مقاربة تشاركية تفاعلية.
- تقبل الملاحظة والنصيحة بعد إخضاع ممارسته المهنية للتأمل والمساءلة، وأن يعتبرها مساءلة للممارسة والفعل التربوي، البيداغوجي، الديدكتيكي، وليس لشخصه، أو أن يعتبرها تنقيصا منه وطعنا في كفاءته.

¹ - المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، دليل المصاحبة والتكوين عبر الممارسة، ص 8.

● اجتناب الغرور والأناية، خاصة إذا كان المدرس من ذوي التجربة في ممارسة مهنة التدريس، لأن التبصر كما أسلفنا في التعريف، عملية تتسم بالديمومة والاستمرارية، وملازمة للمدرس طيلة مساره المهني، ومهما بلغت كفاءة الممارس لمهنة التدريس، فلا بد من أن تعثرها النقائص والتعثرات، بالنظر إلى المتغيرات والتقلبات السريعة التي تعرفها بيئة التربية والتعليم.

ب - كفايات المدرس المصاحب المستهدف بالتكوين على التبصر:

من الكفايات التي يفترض في المدرس المصاحب المستهدف بالتكوين على التبصر أن يكون ممتلكا لها لممارسة الفعل التبصري ما يلي:

- القدرة على ممارسة مهنة التدريس، والتعامل والتفاعل مع بيئة التعليم والتعلم ومواجهة ما تفرضه من تحديات؛
- امتلاك ما هو أساسي وضروري من مبادئ مهنة التدريس، المرتبطة أساسا بالمعرفة التخصصية والمُدْرَسَة، والطرق والوسائل البيداغوجية والديداكتيكية (تخطيطا وتدييرا للتعليمات، وفضاء وزمن التعلم، وتقويم التعليمات...).
- القدرة على فهم وإدراك معنى ووظيفية الأفعال المرتبطة بممارسة مهنة التدريس، إذ كيف يتحقق التكوين على التبصر والتأمل في الممارسة المهنية ومساءلتها مع من لا يفهم ولا يدرك معنى ووظيفية الأفعال والممارسات المهنية التي يفترض القيام بها في التدريس؟
- امتلاك كفايات تواصلية (حسن الإصغاء- احترام رأي الآخر- تقبل الملاحظات وما يرتبط بها من نصائح وإرشادات...).

المطلب الثالث: الممارسة المهنية موضوع التبصر (فعل المدرس):

تعتبر الممارسة المهنية التي هي موضوع التبصر، ثالث العناصر والمكونات في آلية المصاحبة للتكوين على التبصر، إن لم نقل أهمها وقطب رحاها، فما تمت المصاحبة إلا لأجلها، ولا يكون التأمل والتحليل والمساءلة إلا في كنهها بغية تجويدها وتطويرها، وقد عرّفت الممارسة المهنية \الصفية على أنها:

" هي كل الاستراتيجيات والسيناريوهات والقرارات والغايات والسيرورات التي تجري داخل الفصل الدراسي، سواء تعلق الأمر بالمدرس، أو بالمتعلمين أو حجرة الدرس أو المادة المدرسة، أو تلك الممارسات والأنشطة التي تتم خارج الفصل في إطار الحياة المدرسية، والتي تندرج ضمن الممارسات المهنية في إطار الحياة المدرسية، ذلك أن الممارسة التعليمية الصفية/المهنية لها أوجه متداخلة منها الشخصية، الديداكتيكية، العلائقية، البيداغوجية... الأمر الذي يستدعي التبصر والتأمل في ممارسة الفعل التعليمي-التعلمي خاصة والممارسة المهنية عموما"¹.

¹- بوغوتة عبد الله، آفاق تكوين المدرسين بالمغرب، ملف: ديداكتيك المواد الدراسية، مجلة مدارات التربية والتكوين، عدد مزدوج 5\4، منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، (ص 15 - 41)، ص 15.

المبحث الثالث: مراحل وآليات المصاحبة للتكوين على التبصر وشروط إنجاحها

لكي تحقق عملية المصاحبة للتكوين على التبصر الأهداف المطلوبة، لا بد من أن تمر بعدة مراحل، ولا بد من توفر عدة آليات وشروط، ونبين ذلك فيما يلي:

المطلب الأول: مراحل وآليات المصاحبة للتكوين على التبصر:

إن عمل المدرس تكتنفه عدة أبعاد، لا بد له من استحضارها عند ممارسة البعد التبصري، إما بشكل فردي أو بشكل جماعي عن طريق المصاحبة، وذلك قصد تحليل ومساءلة ممارسته المهنية، وهذه الأبعاد والعوامل منها ما هو شخصي ومنها ما هو اجتماعي، ومنها ما هو تواصل، ديداكتيكي وبيداغوجي.

ثم إن الممارسة المهنية للمدرس لها استمداد وامتداد، فهي تحتاج إلى إعداد وتخطيط، ثم إجراء وتنفيذ، يلها تقويم، وبناء عليه يتم اتخاذ القرار بالإلغاء أو التصحيح والتصويب، أو التعديل والتكييف.

وعملية التبصر لدى المدرس مبنية على التأمل في كل ما سبق ذكره، ومساءلة الأفعال والأقوال، وفق منهج علمي دقيق، وتخطيط وبرنامج محكم، بمعنية زملائه في المهنة لتقاسم الخبرات، وتدليل الصعوبات، وحل المشكلات، ولتحقيق ذلك نقترح المراحل والآليات الآتية:

- مرحلة الرصد والملاحظة: وذلك من خلال تتبع جميع الأنشطة المهنية للمدرس، من الإعداد والتخطيط، مروراً بالتنفيذ، وصولاً إلى التقويم وما يستتبعه من تعديل، إما بشكل مباشر عن طريق تبادل الزيارات، أو إنجاز دروس تجريبية، أو أشرطة مسجلة... مع توظيف شبكات تمكن من رصد الممارسات وتسجيل الملاحظات، وحصص الصعوبات، وقد اقترح الإطار القانوني لتفعيل المصاحبة، شبكة لتحليل الممارسة¹ على الشكل التالي:

بدائل تطوير الممارسة	توصيف الممارسة	بنود الملاحظة
		<p>الجانب البيداغوجي:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ينطلق من تمثيلات التلاميذ و يستثمرها في بناء الدرس. - يخطط وفق مقاربة بيداغوجية معينة. - يتمكن من إشراك التلاميذ في عملية بناء الدرس. - يشجع التلاميذ بأساليب مختلفة. - يعتمد مقاربات مختلفة لتصحيح أخطاء التلاميذ. - يراعي الخصوصيات العمرية للتلاميذ. - يراعي الجوانب العاطفية أثناء التفاعل مع التلاميذ. - يحسن تدبير أشكال الصراع التي تظهر لدى التلاميذ أثناء الحصص.

¹ - المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، الإطار القانوني لتفعيل المصاحبة، ص 142 – 143.

		<ul style="list-style-type: none"> - ينوع أساليب تموقع التلاميذ داخل الفصل. - يضبط تدبير زمن التعلم. - يضبط حركاته وإيماءاته.
		<p><u>أنشطة مرتبطة بالجانب الديدائكتيكي:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - القدرة على تحقيق أهداف الدرس. - التمكن من عملية النقل الديدائكتيكي من المعرفة العالمية إلى المعرفة المدرسة. - التمكن من توظيف أساليب تنشيط حديثة. - توضيح المطلوب من التلاميذ بشكل جيد. - تشغيل الطاقات الفكرية للتلاميذ من تحليل و نقد وتركيب. - تدريب التلاميذ على صياغة الأسئلة. - التمكن من تشخيص المفاهيم المجردة. - التمكن من الجانب التوليقي للحصص و المحاضرات. - القدرة على مواكبة إنتاجات التلاميذ مع تمحيصها.
		<p><u>الجانب العلائقي أو التواصل:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - التشبع بقيم وأخلاقيات المهنة. - مراعاة الوضعيات الاجتماعية للتلاميذ. - استثمار الحصص لتمرير القيم الأخلاقية والدينية. - القدرة على ضبط النفس إزاء شغب التلاميذ. - الثقة في النفس. - القدرة على الإنصات الجيد للتلاميذ.

والملاحظ حول هذه الشبكة أنها ركزت على الممارسة الصفية أثناء مرحلة الأجرأة والتنفيذ، وأغفلت الجانب المتعلق بالإعداد، فلم تخضعه لعملية الرصد والملاحظة، مع العلم أن الكثير من النقائص وأوجه الخلل التي تعترى الممارسة المهنية للمدرس قد يكون سببها الخلل في الإعداد والتخطيط، لذا نقترح إضافة خانة رابعة للجدول تكون في أوله، تتضمن عدة مؤشرات لرصد وملاحظة الإعداد والتخطيط، كما يلي:

بنود الملاحظة	توصيف الممارسة	بدائل تطوير الممارسة
<p>جانب الإعداد والتخطيط:</p> <ul style="list-style-type: none"> - إنجاز جذاذة للدرس تراعي المواصفات المطلوبة. - الرجوع إلى المصادر والمراجع لاستمداد المادة العلمية وتبسيطها وإخضاعها للنقل الديدانكتيكي بما يتلاءم مع مستوى التلاميذ. - وضع تصميم للدرس وهندسة مراحلها. - توفير الوسائل التعليمية المناسبة للدرس وحسن توظيفها. - الحضور في الوقت واحترام زمن التعلم. - توفير الظروف المناسبة لإجراء الدرس. - الاستعداد لما قد يحدث من مفاجآت ومتغيرات غير متوقعة. 		

- فهم الممارسة المهنية للمدرس واستيعابها:

وذلك من خلال الوقوف على حيثيات، وظروف، وملابسات، وسياق عمل المدرس وأفعاله، لفهمها واستيعابها وتملكها، ثم النظر في مدى توفقه في تحويل الفكرة إلى خطاب وفعل صائب، وذلك أن الفكرة يعاد تنظيمها وتتغير من خلال تحويل التمثيل الذهني للممارسة إلى خطاب وإجراء عملي. وذلك حسب (Fenstermacher et Richardson, 1994, cité dans vygotski, 1934)، فالفكرة لا تعبر، لكنها تنفذ من خلال اللفظ، فانطلاقاً من هذه المسلمات، تدخل طريقة تحليل الممارسة ضمن مقارنة تأويلية، تستدعي وصف الوضعية المهنية و مقارعة خطاب الفاعل مع نشاطه الشخصي، بهدف مساعدته على فهم أعماله و تشجيع تغيير ممارسته¹.

- التحليل والمساءلة:

بعد التأمل والتمعن في الممارسة المهنية للمدرس، قصد الرصد والملاحظة، ثم محاولة فهم الممارسة باستحضار مختلف أبعادها، تأتي مرحلة تحليل ومساءلة مختلف الإجراءات والتدابير والخطوات التي تمت بها الممارسة الصفية، وإخضاعها للنقد البناء المؤسس على قواعد علمية ومنطقية، فيتم تقليب الإجراء أو الفعل التربوي على أوجهه المختلفة، لماذا تم اتخاذ واختيار هذه الممارسة دون غيرها؟ هل هي مناسبة للفعل التعليمي أم لا؟ ما جدوى هذه الممارسة في تحقيق التعلّمات وبناء الكفايات وتميرير القيم؟ وهل تمارس بهذه الطريقة والكيفية، أم بطريقة أخرى؟ ... وغيرها من الأسئلة التي تغطي كل أبعاد الممارسة المهنية في مختلف أبعادها العلائقية و الديدانكتيكية والبيداغوجية ...

- المعالجة:

نقصد بمرحلة المعالجة ما يتم اقتراحه من حلول من قبل المصاحب أو جماعة المصاحبين، أو ما يتوصل إليه المدرس نفسه بعد ممارسة التبصر والتأمل في ممارسته المهنية، إذ بعد اكتشاف الخلل والوقوف على أوجه القصور والنقص في الأداء المهني،

¹ - كبوروي محمد، التطور المهني المستمر للمدرسين: الممارسة التبصيرية، مقال على النت بتاريخ 30 \ 05 \ 2018.

والوقوف على المحاسن وأوجه القوة فيها، تأتي عملية اتخاذ القرارات العلاجية والتصحيحية لتطوير الأداء المهني للمدرس وذلك بما يلي:

- الاحتفاظ بما هو إيجابي ومفيد في الممارسة المهنية للمدرس والعمل على تنميته وتطويره.
- تعديل الممارسات المهنية التي تحتاج إلى تعديل، وتكييفها بما يتلاءم مع واقع وظروف وأحوال الممارسة المهنية.
- استدعاء التدابير والإجراءات التي من شأنها أن تسد النقص، وترمم الخلل الحاصل في الممارسة المهنية.
- إبعاد التدابير والإجراءات التي تسببت في النقص والخلل في الممارسة المهنية للمدرس.

وتجدر الإشارة إلى أن الممارسة التبصيرية التأملية هي سيرة وعمل متواصل، يلزم المدرس طيلة مساره المهني، ويستعين فيه بزملائه وخاصة ذوي الخبرة والتجربة منهم، حيث يصاحبهم ويلزمهم قصد تجويد أدائه المهني.

المطلب الثاني: شروط إنجاح المصاحبة في التكوين على التبصر:

لإنجاح آلية المصاحبة في التكوين على التبصر وتحقيق أهدافها، لا بد من توفر عدة شروط ومن أهمها:

- التخطيط المحكم والدقيق لعملية المصاحبة للتكوين على التبصر، وذلك بوضع برنامج واقعي، قابل للتنفيذ، يأخذ بعين الاعتبار كل العوامل والإكراهات المادية والمعنوية، ويستجيب لحاجيات ومتطلبات المصاحبة للتكوين على التبصر، ويحدد الأهداف وخطوات التنفيذ والإنجاز؛
- صياغة ميثاق يعتمد على مرجعيات قانونية تنظم الجانب المهني والعلائقي لممارسة مهنة التدريس، ويحدد الالتزامات الأخلاقية لكل الأطراف، والمبادئ المرتبطة بالمصاحبة، وقد فصل دليل المصاحبة والتكوين عبر الممارسة القول في تحديد صياغة هذا الميثاق¹؛
- حسن الاستماع والتواصل، والحرص على الاحترام المتبادل، وتقاسم الصعوبات والحلول؛
- توفر الوسائل المادية خاصة المرتبطة منها بتكنولوجيا المعلومات والاتصال، التي تساعد على التأمل وتحليل الممارسة المهنية للمدرس.
- مراعاة العوامل النفسية والمعنوية لكل الأطراف.
- حفظ الأسرار.

المطلب الثالث: أهمية وفوائد المصاحبة في التكوين على التبصر:

يتبين لنا من خلال ما سبق تناوله من محاور على وجازتها، أن آلية المصاحبة للتكوين على التبصر، لها من الأهمية والفوائد أبلغ الأثر على المنظومة التربوية بشكل عام، وعلى الممارسة المهنية للمدرس بشكل خاص.

على مستوى المنظومة التربوية بشكل عام، فهي تمكن من المساهمة في سد النقص والخلل الحاصل في الممارسة المهنية للمدرسين، نتيجة عدة عوامل منها:

- محدودية تكوين المدرسين والمدرسات بمراكز مهن التربية والتكوين.
- ضعف المستلزمات والمتطلبات المعرفية والتطبيقية والمهنية لدى فئة من الممارسين لمهنة التدريس.

¹- أنظر دليل المصاحبة والتكوين عبر الممارسة، الصفحات 13 - 14 - 15.

- غياب تكوينات جامعية ملائمة لمهنة التدريس.
- ما تدعو الحاجة إليه أحيانا من توظيف مباشر وبأعداد كبيرة، وخضوعها على عجل لتكوينات سريعة.
أما على مستوى الممارسة المهنية للمدرس، فإن الممارسة التبصيرية تمكنه من تحقيق فوائد ومزايا كثيرة ذكر منها مراد عرابي ما يلي¹:

- قدرة المدرس على تمثل أنشطته التعليمية التعليمية وسبل تنفيذها، انطلاقا من مرحلة الإعداد والتخطيط ثم مرحلة التنفيذ إلى غاية مرحلة التقويم، والتحكم في توجيهه وقيادة الفعل والممارسة الصفيين خلال هذه المراحل بغية تحقيق المنتوج المنتظر.
- تملك حس الاستشراف والتوقع القبليين، واليقظة الواجبة للكشف الآني للصعوبات التي قد تواجه المدرس أثناء إرسائه لفعل تعليمي تعليمي، وقدرته على التحليل والمعالجة المواقفة أثناء سيرورة الممارسة الصفية.
- قدرة المدرس على تطوير أدائه من خلال ممارسة تأملية قائمة على مرجعيات تربوية علمية معيارية، نظرية وتطبيقية ذات مرجعيات إبستمولوجية وديداكتيكية وبيداغوجية، لتحديد المشكلات التعليمية - التعليمية سواء التي يكون مصدرها المدرس نفسه أو المتعلم أو المادة الدراسية... وابتكار بدائل تدخلية إجرائية مجددة فعالة وناجعة.
- تملك مقاييس ومؤشرات أدائية وإجرائية، تساعد على تشخيص أدائه المهني وتحليله انطلاقا من تجاربه التعليمية المعاشة بصفة شخصية أو الملاحظة عند الغير.
- القدرة على تحديد جوانب القوة في الأداء المهني وتجويدها، وترميم جوانب الضعف والتعثر وإنمائها، وتحمل المدرس مسؤولية التطوير المهني الذاتي، وبناء تصور عام حول سلوكه وشخصيته المهنيين.
- الربط بين المعرفة النظرية والمعرفة المبنية على التجربة والممارسة.
- تمكن المدرس من أن يتصرف بتبصر في سياق تعليمي وتكويني غير مستقر في الغالب².

خاتمة :

يتبين لنا من خلال هذه الورقة البحثية، أن شروط ممارسة مهنة التدريس تتطور باستمرار، لذا أصبح لزاما على المدرسين التكيف مع المستجدات ورفع التحديات، والقدرة على التعامل مع كل الظروف وكل المتغيرات والمستجدات مهما كانت درجة تعقيدها وتركيبها، وهذا كله يتطلب حسا وبعدا تبصريا بناء على منطق التحليل المهني، ونظرا لمحدودية التكوين لدى المدرسين قبل التخرج، وغياب أو ضعف التكوين المستمر بعد التخرج، أضحت آلية المصاحبة للتكوين على التبصر، أمرا ضروريا لا غنى للمنظومة التربوية والمدرسين والمدرسات عنها.

وقد خلصت من خلال هذه الورقة البحثية إلى النتائج الآتية :

- أن آلية المصاحبة في التكوين على التبصر، تمكن من المساهمة في سد النقص والخلل الحاصل في الممارسة المهنية للمدرسين، الناتج عن ضعف التكوين.

¹- عرابي محمد، تحليل الممارسات المهنية مدخل لتجويد التأهيل المهني للمدرسين(ات)، مسالك التربية والتكوين، مجلد 4 العدد 2 (2021)، (ص 17 - 27)، ص 22 - 23.

²- كبوروي محمد، التطور المهني المستمر للمدرسين، الممارسة التبصيرية (la pratique réflexive)، 30 ماي 2018.

- المصاحبة للتكوين على التبصر تمكن المدرس من الربط بين المعرفة النظرية والمعرفة المهنية على التجربة والممارسة.
- واقع الممارسة المهنية للمدرسين يبين أن هناك حاجة ماسة لعقد دورات تكوينية لفائدتهم لإكسابهم كفاية التبصر في الممارسة الصفية.
- الممارسة المهنية التبصرية تكسب المدرسين القدرة على تطوير أدائهم، ورفع من كفاياتهم المهنية، من خلال التأمل في مختلف أبعادها وتحليلها ومساءلتها ثم البحث عن الحلول المناسبة.
- ضرورة إيلاء المصاحبة للتكوين على التبصر ما تستحقه من العناية والاهتمام، على مستوى البحث والتنظير، والأجراة والتطبيق.

قائمة المصادر والمراجع:

• القرآن الكريم

المراجع باللغة العربية:

- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المشروع رقم 09: تجديد مهن التربية والتكوين والارتقاء بتدبير المسارات المهنية، المصاحبة والتكوين عبر الممارسة، دليل المصاحبة والتكوين عبر الممارسة، فبراير 2021.
- التقرير التحليلي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2000 – 2013، المكتسبات والمعيقات والتحديات، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، دجنبر 2014.
- اللقاءات التشاورية حول المدرسة المغربية، التقرير الوطني، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، شتنبر 2014.
- المجذوب عبد الرزاق، وبلحاج أمينة، المصاحبة والتكوين عبر الممارسة، المفهوم، التجارب الدولية والوطنية، النموذج المغربي، دار الأمان، الطبعة الأولى 2018.
- عبد الله بوغوتة، آفاق تكوين المدرسين بالمغرب، ملف: ديداكتيك المواد الدراسية، مجلة مدارات التربية والتكوين، عدد مزدوج 5\4، منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، (ص 15 – ص 41).
- عرابي محمد، تحليل الممارسات المهنية مدخل لتجويد التأهيل المهني للمدرسين(ات)، مسالك التربية والتكوين، المجلد 4 العدد 2 (2021)، (ص 17 – ص 27).
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر 2003، مادة صحب، ج 8.
- الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح، مؤسسة المختار، ط 1، 1428هـ\2007م، ص 212.
- كبوري محمد، التطور المهني المستمر للمدرسين، الممارسة التبصرية (la pratique réflexive)، مقال على الأنترنت بتاريخ 30 ماي 2018.

المراجع باللغات الأجنبية:

- ARPIN, L. et CAPRA, L. (2008). Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel : une pratique d'accompagnement centrée sur la personne de l'enseignant en développement de compétences professionnelles. Montréal : Chenelière Education.
- Day. C. (1999). Developing teachers. The challenges of lifelong learning. Londres: Falmer Press. In. Angélique Uwamariya, and Joséphine Mukamurera. Le concept de "développement professionnel" en enseignement: approches théoriques. Revue des sciences de l'éducation 311 (2005): DOI: 10.7202/012361ar.
- Deaudelin, C. et Lafortune, L. (2001). Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une Réforme en Education. Québec : Presses de l'Université du Québec. In Ettayebi, M, M. Jonnaert, P et Lafortune, L. (2006). Observer les réformes en éducation. Québec : Presses de l'Université du Québec.



DOI Prefix:10.33685/1316

جميع الحقوق محفوظة © لمركز جيل البحث العلمي