

2022

السياسة العقلية في عصر

السياسة العقلية في عصر

الأعمال العلمية 2

ما بعد العولمة والتفوق؟

الاتجاهات نحو المرأة في مراكز القيادة
بالبلدان العربية - دراسة إقليمية مقارنة

دور العلماء والمتقنين في مواكبة
التحولات النفسية أثناء الثورة التكنولوجية



وَفِيهَا
أَفَلَا تَبْصُرُونَ
وَمَا أَوْتِيْتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا

مجلة بصائر نفسانية

مجلة مستجدات في علوم و طب النفس

مجلة فطية في علوم و طب النفس

الرئيس

مهال التركي [الطب النفساني / تونس]

الرئيس الشرفي

يعلى الرفاهي [الطب النفساني / مصر]

الرئيس الفخري

أحمد عكاشة [الطب النفساني / مصر]

مستشار الرئيس

محمد أبو صالح [الطب النفساني / إنكلترا]

المستشار الشرفي

مالك بدري [التعليل النفساني / لبنان]

المستشار الفخري

عبد الستار إبراهيم [علم النفس / مصر]

الهيئة الإستشارية (ترتيب أبجدي)

صادق السامرائي [الطب النفساني / العراق]

عبد الرزاق العمدة [الطب النفساني / السعودية]

مصطفى العشوي [علم النفس / الجزائر - الكويت]

نزار عيون السود [علم النفس / سوريا]

وليد سرفان [الطب النفساني / الأردن]

أديب العسالي [الطب النفساني / سوريا]

بشير معمريّة [علم النفس / الجزائر]

شارل بدورة [الطب النفساني / لبنان]

الفالي أمرشاهو [علم النفس / المغرب]

قاسم مسين صالح [علم النفس / العراق]

الهيئة العلمية المحكمة (ترتيب أبجدي)

عبد الفتاح دويدار [علم النفس / مصر]

عبد الناصر السباعي [علم النفس / المغرب]

عبد الهادي الضيق [التعليل النفساني / المغرب]

علي إسماعيل عبد الرحمن [الطب النفساني / مصر]

قتيبة الجابري [الطب النفساني / العراق - أمريكا]

كامل مسن كتلو [علم النفس / فلسطين]

هاجد الياسري [الطب النفساني / العراق - إنكلترا]

محمد الهير [علم النفس / المغرب]

محمد سعيد أبو فلاقة [علم النفس / مصر]

مرعي سلامة يونس [علم النفس / مصر - فرنسا]

مهن عبد الباري قاسم صالح [علم النفس / اليمن - السعودية]

وليد خالد عبد الحميد [الطب النفساني / العراق - بريطانيا]

إبراهيم الفخير [الطب النفساني / السعودية]

أحمد العيش [الطب النفساني / تونس - فرنسا]

إفلاص مسن عشريّة [علم النفس / السودان]

فالد الضفراني [علم النفس / مصر]

فالد عبد السلام [علم النفس / الجزائر]

فولة أبو بكر [علم النفس / عكا]

رمضان زعطوط [علم النفس / الجزائر]

زبير بن مبارك [الطب النفساني / الجزائر]

سامر جميل رضوان [علم النفس / سوريا - عمان]

سداد جواد التميمي [الطب النفساني / العراق - بريطانيا]

شعبان محمد فضل بشر [علم النفس / ليبيا]

صالح بن إبراهيم الصنيع [علم النفس / السعودية]

عبد الفاضل الفارسي [علم النفس / اليمن]

السكرتيرية: إيمنان الفقي و سلوى الورتاني

إصدار مؤسسة العلوم النفسية العربية - تونس

مؤسسة العلوم النفسية العربية

"شبكة العلوم النفسية العربية"
تختار العام 2022

البروفيسور مصطفى عشوي
(علم النفس - الجزائر)

"شخصية العام العربية في علوم وطب النفس 2022"

وتكريمه بلقب

"الكادحون في علوم و طب النفس " للعام 2022

بمناسبة هذا التكريم تحتفي "شبكة العلوم النفسية العربية" بالبروفيسور مصطفى عشوي

من خلال التعريف بمجموعة من أعماله العلمية على مدار هذا العام

رابط لوحة التكريم

<http://www.arabpsynet.com/Prizes/Prize-KadihounYW2022.pdf>

دليل التكريم بلقب الكادحون على الموقع العلمي للشبكة

<http://arabpsynet.com/Prizes/IndexKhadihoun.htm>

دليل التكريم بلقب الكادحون على المتجر الإلكتروني للمؤسسة

<http://www.arabpsyfound.com/arabpsynet.php?p=6>

دليل التكريم بلقب الكادحون على الفايس بوك

https://www.facebook.com/APN-Kadehun-Awards-101042428113563/?modal=admin_todo_tour

بصائر نفسانية العدد 37: شتاء 2022 ملحق شهر ماي

مؤسسة للعلوم النفسية العربية تحتفي العام 2022 بالبروفيسور مصطفى عشوي
بمناسبة اختياره من طرف المجلس العلمي للمؤسسة :
" الشخصية العربية للعام 2022 في علوم وطب النفس "

الاعمال العلمية 2

- 6 **ما بعد الموهبة والتفوق؟**
المؤتمر الدولي الثاني: الأطفال المتفوقون والموهوبون: آليات الكشف والتدخل مخبر علم النفس وعلوم التربية
جامعة محمد بن أحمد (وهران 2)
مصطفى عشوي
- 43 **الاتجاهات نحو المرأة في مراكز القيادة بالبلدان العربية: دراسة اقليمية مقارنة**
مصطفى عشوي - ممد بود بوسنة - بتول خليفة
إبراهيم حمداوي - محمد سيد فال - خالد بازيد
يارا عبد الله - فرح عدوية
- 68 **دور العلماء والمثقفين في مواجهة الحرب النفسية أثناء الثورة التحريرية**
الملتقى الوطني الأول " العلماء والمثقفون في موكب ثورة التحرير "
مصطفى عشوي

روابط ذات صلة

مجلة "بصائر نفسانية"

العدد 37 (ربيع 2022)

الملف: التحليل النفسي ... مقارنة من منظور إسلامي

المشرف: الدكتورة تهاني هاشم خليل محادين (علم النفس - السودان)

رابط المجلة

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=521&controller=product&id_lang=3

الفهرس & الإفتتاحية

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=520&controller=product&id_lang=3

دليل المجلة

<http://www.arabpsynet.com/apn.journal/index-eJbs.htm>

ملخصات كامل العدد 37

<http://www.arabpsynet.com/apn.journal/eJbs37/eJbs37.HTM>

ما بعد الموهبة والتفوق؟

إعداد

مصطفى عشوي

أستاذ علم النفس والإدارة

الجامعة العربية المفتوحة - الكويت

mustafait@hotmail.com

المؤتمر الدولي الثاني:

الأطفال المتفوقون والموهوبون: آليات الكشف والتكفل

مخبر علم النفس وعلوم التربية جامعة محمد بن أحمد (وهران 2)



المخلص

تلاحظ العين الناقدة للأنظمة التربوية سيطرة أسلوب التلقين والحفظ بدلا من أسلوب تطوير التفكير على نظم وطرق التدريس المتبعة في جميع مراحل التعليم من الابتدائي حتى الجامعي في معظم البلدان العربية. وتبين معظم الدراسات الميدانية التي أجريت في هذه البلدان حول أنماط التفكير أن مستوى طلاب الجامعات العربية في مهارات التفكير النقدي ومهارات الإبداع دون المستوى المطلوب. ونحن نرى أنه لا يمكن تطوير عملية التعلم بصفة عامة، وتطوير الموهبة بصفة خاصة دون تطوير التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى المتعلمين في إطار منظومة تربوية متكاملة ذات رؤية ورسالة وأهداف استراتيجية واضحة.

لا شك أن مهارات التفكير النقدي قد أصبحت من المهارات الأساسية التي تشترطها معظم المؤسسات في البلدان المتقدمة للمتقدمين للوظائف الجديدة وهذا حسب آخر التقارير الصادرة في هذا المجال. وفي الواقع، فإن المشكلة الأساسية ليست في الاقتناع بأن اكتساب مهارات التفكير النقدي ضروري لخريجي الجامعة حتى بالنسبة للموهوبين والمتفوقين منهم، ولكن في كيفية اكتساب هذه المهارات، وفي طرق التدريس المناسبة التي تمكن من توصيل هذه المهارات بطريقة فعالة للطلاب من طرف أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمعلمين في شتى مراحل التعليم، ومن طرف المدربين أيضا؛ إذ تشير بعض الدراسات إلى أن المعلمين والأساتذة أنفسهم في حاجة إلى تدريب لاكتساب هذه المهارات قبل أن يطلب منهم تعليمها للطلاب والتلاميذ أو العمل على تدريب هؤلاء على استعمالها.

قمت في هذه الدراسة بتحديد مفهوم التفكير النقدي ومهاراته المختلفة، وبمراجعة الدراسات السابقة عن التفكير النقدي، وتبيان تكامله مع التفكير الإبداعي، وبطرح مشكلة تطوير التفكير النقدي بالجامعات وغيرها. وقمت أيضا بسرد عوائق التفكير النقدي المختلفة، واستراتيجيات تجاوز هذه العوائق بشكل يضمن تزويد الأجيال الصاعدة وخاصة المتفوقين منهم والموهوبين بالمعارف والقدرات والمهارات التي تتطلبها الحياة لمواجهة التحديات المختلفة، وتحتاجها أسواق العمل في بيئات محلية وإقليمية وعالمية تتصاعد فيها المنافسة الشديدة في شتى المجالات، وبصفة مستمرة وخاصة في مجال تطوير الموارد البشرية، واستقطابها، والحفاظ عليها باعتبارها أهم الموارد على الإطلاق.

Abstract

A critical observer to the actual Arab educational systems would notice that memorization, rather than thinking development, is the dominant approach in these systems.

Most conducted empirical studies about thinking styles in the Arab countries show that the students' critical and creativity skills are under the desired level. I think that, it is not possible to develop the learning process generally, and the giftedness specifically, without developing the learners' critical thinking and creativity skills. This process should be developed within an integrative educational system that has a clear mission, and strategic goals.

According to recent reports, critical thinking skills became essential required skills by most organizations, for job seekers in developed countries. In fact, the most important problem is not in connection that requiring these skills is important to the university graduates even among them the gifted and the talented. The main problem, in fact, is how to acquire these skills, and in using suitable teaching methods that enable students to acquire them those skills in different educational levels, and in training programs. In fact, some studies stress that teachers are in need to acquire these skills before asking them to teach the students, or train them how to use these skills.

This study, defined critical thinking concept and its skills, reviewed relevant literature, stressed the importance of developing these skills at the university level, showed how critical thinking skills complement with creativity skills, and stated different critical thinking skills obstacles. In addition, this study identified strategies to overcome these obstacles, and provide next generations with skills that would enable them to deal with different challenges in general, and in local, regional and international competitive markets especially in human resource development, recruitment, employment, and retention as the most valuable source.

مقدمة:

يولد في كل بلد آلاف أو ملايين الأطفال موهوبين أو لديهم على الأقل استعداد كبير للتفوق، وليصبحوا مبدعين ومجددين ومبتكرين ومخترعين. ولكن أساليب التنشئة الاجتماعية، ونظم التربية والتعليم وطرق التربية والتدريس التي تمارس في المنظمات والمؤسسات المختلفة خاصة في البلدان المتخلفة تعوق فعلا نمو هؤلاء الأطفال الموهوبين نموًا سليماً كما تعرقل تطور مواهبهم وذكاءاتهم المتعددة خلال مراحل عملية التنشئة والتعليم المختلفة مما يجعلهم عرضة للانتكاس أو الانطواء والانزواء، ولضعف الدافعية والكفاءة. وفي أحسن الأحوال، يصارعون الظروف القاسية بإمكاناتهم الخاصة، ويتغلبون عليها ولو جزئياً وينجحون، ويتفوقون، ويبدعون سواء في الأرض التي أنجبتهم أم في أرض الله الواسعة.

وما يتعرض له الموهوبون من مشكلات وعراقيل في إطار النظم التربوية المختلفة ليس خاصاً بهم فقط بل يشمل أيضاً الأطفال والفتيان والشباب غير الموهوبين في إطار الأسر والمدارس والثانويات والجامعات في البلدان التي لم تستقر نظمها التربوية على أسس الكفاءة والفعالية، وعلى معايير الجودة الشاملة.

إن العالم الذي نعيش فيه يتميز بالمنافسة الشديدة على الموارد الطبيعية والبشرية؛ ولذا تعمل البلدان القوية المتقدمة على العناية بهذه الموارد بل والاستحواذ عليها أو على قسط كبير منها بكل السبل من أجل استمرار تقدمها وبقاء قوتها.

ومهما كانت أهمية الموارد الطبيعية، فإن الموارد البشرية أهم وأفيد وأدوم؛ إذ هي التي تعطي قيمة مضافة للموارد الطبيعية. ولذا توجد حاجة قوية لإعداد المعلمين والأجيال الصاعدة من التلاميذ والطلاب في جميع مراحل التعليم إعداداً قوياً يمكنهم من العيش والمنافسة والتقدم والرقي. وتبرز هذه الحاجة بصفة أكثر إلحاحاً في البلدان التي تعاني التخلف بشتى صورته وخاصة في مجال التربية والتعليم.

ومع الأسف، فإن الشعور بهذه الحاجة الملحة يشاهد في البلدان المتقدمة والقوية أكثر مما هو عليه الحال في البلدان المتخلفة والضعيفة، ولذا تعتمد الدول المتقدمة إلى الاهتمام بالمواهب والإبداعات، وتنمية أنماط التفكير المختلفة عند الأجيال الصاعدة، كما أنها تجتهد باستقطاب الأدمغة المبدعة من شتى البلدان بغض النظر عن العرق أو الدين أو الجنس. وليس هذا الاهتمام والاستقطاب إلا بسبب المنافسة على الريادة في شتى المجالات وخاصة في مجال المعرفة والتكنولوجيا وأسواق العمل التي أصبحت تتطلب قدرات ومهارات

جديدة لا تغطيها البرامج الأكاديمية الجامعية كما ينبغي، كما تتطلب مهارات لا توجد عند كل الموهوبين والمتفوقين بل حتى وإن وجدت فهي في حاجة إلى الصقل والتطوير المستمر.

ويمكن تسمية هذه المهارات باسم: مهارات ما بعد الموهبة والتفوق؛ لأن الموهبة والتفوق الأكاديمي وحدهما لا يكفيان للنجاح في هذا العصر القائم على المنافسة الشديدة في شتى المجالات.

فما هي المهارات التي يحتاجها كل الخريجين الجامعيين بما فيهم الموهوبون والمتفوقون؟

من أهم القدرات والمهارات التي تحتاجها المؤسسات والشركات المتنافسة وأسواق العمل بصفة عامة في البلدان المتقدمة: مهارات المعرفة الرقمية، الإبداع، التفكير النقدي، وحل المشكلات والمعرفة المالية.

فقد نشرت هيئة الشباب الأسترالي مثلاً سنة 2015 تقريراً عن المهارات الجديدة التي يحتاجها سوق العمل في أستراليا تحت عنوان: "المبادئ الجديدة: البيانات الضخمة تكشف المهارات التي يحتاجها الشباب لنظام العمل الجديد"¹. قام هذا التقرير على تحليل بيانات ضخمة {Big Data} جمعت من 6000 موقع إلكتروني حيث تم نشر 4.2 مليون إعلان للتوظيف "البحث عن موظفين جدد" خلال فترة ثلاث سنوات. وكان هدف هذا البحث والتحليل هو معرفة المهارات التي تشترطها المهن والوظائف المعن عنها في هذه المواقع.

وقد تبين من التحليل أن أهم "المهارات المؤسسية" "Enterprise Skills" التي تتطلبها هذه الوظائف هي: مهارات حل المشكلات، مهارات الاتصال، المعرفة الرقمية، العمل الجماعي (روح الفريق)، مهارات العرض أو التقديم (الاتصال)، التفكير النقدي، الإبداع، المعرفة المالية.

وأوضح التقرير على سبيل المثال أن الوظائف التي تتطلب مهارات "التفكير النقدي" قد ارتفعت بنسبة 158% ومهارات "الإبداع" بنسبة 65% ومهارات العرض (التقديم) بنسبة 25% ومهارات روح الفريق (العمل الجماعي) بنسبة 19%. وهكذا نلاحظ أن الطلب على مهارات "التفكير النقدي" قد سجل ارتفاعاً كبيراً ولم يتفوق عليه إلا الطلب على "المعرفة الرقمية" الذي ارتفع بنسبة 212%. وبين التقرير أن رواتب الوظائف التي تتضمن هذه المهارات أعلى من رواتب بقية الوظائف، وأن أرباب العمل يدفعون رواتب وعلاوات أكبر لمن لديه المهارات التي عليها طلب أكثر من طرف المؤسسات المختلفة. وتسمى هذه المهارات المهمة: المهارات المؤسسية.

¹ http://www.fya.org.au/wp-content/uploads/2016/04/The-New-Basics_Web_Final.pdf

وأكد التقرير أن أهمية هذه المهارات المؤسسية ستزداد في المستقبل، وأن وظائف المستقبل وخاصة تلك التي لن تخضع للتشغيل الذاتي (الأتمتة) "Automatization"، ستتطلب المهارات المؤسسية المذكورة أعلاه بنسبة 70% أكثر من وظائف الماضي، وسيكون الطلب عليها عالياً ولكن بنسب متفاوتة تتراوح ما بين 30-680%. وأكد التقرير أن "المهارات المؤسسية" ستزداد أهميتها مستقبلاً بصفة عامة.

أما "المنتدى الاقتصادي العالمي"، فقد نشر سنة 2016 تقريراً تحت عنوان "مستقبل الوظائف: التوظيف، المهارات واستراتيجية القوى العاملة للثورة الرابعة"² حيث أكد التقرير أن كثيراً من المهن والوظائف المستقبلية تتطلب مهارات غير المهارات التي اقتضتها الوظائف في الماضي، كما أكد التقرير ضرورة قيام الحكومات عاجلاً بإعادة النظر بصفة جذرية في نماذجها التعليمية (التربوية) الحالية. وأنه ينبغي للمؤسسات الصناعية وغيرها أن تضع تطوير الكفاءات، واستراتيجية القوى العاملة المستقبلية كمحور أساسي لنموها.

ونظراً لأهمية التفكير النقدي، وتكامله مع أنماط التفكير العليا الأخرى مثل التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، نؤكد ضرورة الاهتمام بتطوير التفكير النقدي لدى التلاميذ والطلاب في جميع مراحل التعليم بطرق تتكامل مع عملية الاهتمام بالموهب وتطويرها.

ما هي مهارات التفكير النقدي؟

نظراً لاختلاف الباحثين والمنظرين حول مفهوم التفكير النقدي، فقد تداعت مجموعة من الخبراء والباحثين المهتمين بموضوع التفكير النقدي، بدعوة من الجمعية الفلسفية الأمريكية؛ إذ اجتمع ما يقارب من (46) خبيراً يمثلون مجموعة من الباحثين من الميادين الأكاديمية المختلفة، كالعلوم الإنسانية، والعلوم الاجتماعية، والعلوم الطبيعية، والتربية؛ وذلك لبحث مفهوم التفكير النقدي، ومهاراته الأساسية. وقد استمر هذا البحث لمدة عامين متتاليين بدءاً من عام (1990-1992) حيث استخدم أولئك الخبراء استراتيجية دلفاي (Delphi Method) للإجابة عن السؤال الأساسي: كيف يمكن تعريف "التفكير النقدي" في مستوى جامعي (الجامعة) حيث يمكن لمدرّب مادة (مقرر) التفكير النقدي أن يتعرف على مهارات التفكير النقدي؟

كانت مهمة الباحث المركزي في "استراتيجية دلفاي" تتمثل في تلقي الإجابات من الخبراء المشتركين في هذا البحث، ومن ثم العمل على تلخيصها، وإرسالها مجدداً إلى الخبراء بهدف الحصول على مزيد من المعلومات

² http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOJ_Executive_Summary_Jobs.pdf

وردود الأفعال من هؤلاء الخبراء عن الإجابات والأسئلة التي تم جمعها. وتكمن أهمية طريقة "دلفاي" في أنها تتيح الفرصة لكل خبير مشارك في عملية البحث أن يقدم الحجج والبراهين والمعلومات التي من شأنها أن تثري عملية البحث التي هم بصدد حلها. وبعد أن يستكمل الباحث المركزي عملية جمع المعلومات والحجج والأدلة والمعلومات من قبل مجموعة الخبراء، يتيح الفرصة لأفراد هيئة الخبراء أن يقرروا قبولها أو رفضها من خلال الاقتراع الذي يتم بين أفراد الهيئة. وإن لم يتم الاتفاق بين أفراد هيئة الخبراء، فعندئذٍ يتم تسجيل نقاط الاختلاف بين هيئة الخبراء (فاسيون، 1998) (Facione, 1998).

وقد توصلت هيئة الخبراء بعد سنتين من البحث إلى تعريف شامل لمفهوم التفكير النقدي على النحو الآتي: "نحن نفهم التفكير النقدي على أنه حكم منظم ذاتياً يهدف إلى التفسير، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، وإلى جانب ذلك، فإنه يهتم بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين، والمفاهيم، والطرق والمقاييس التي يستند إليها الحكم الذي تم التوصل إليه. ويعد التفكير النقدي أداة أساسية للاستقصاء. وضمن هذا المفهوم فإن التفكير النقدي يعد قوة تحريرية في مجال التربية، ومصدراً غنياً في حياة المرء الشخصية" (فاسيون، 1998) (Facione, 1998).

وعرف التفكير النقدي أيضاً من طرف هيئة المنظرين الأمريكيين والكنديين على أنه: "عملية هادفة أو ذات معنى وحكم منظم ذاتياً. كما اعتبروا التفكير الناقد بمثابة القاطرة المعرفية التي تفود عمليات حل المشكلة واتخاذ القرار" (عجوة والبناء، 2000، ص 5).

وبناءً على تعريف خبراء دلفاي (Delphi) للتفكير النقدي قام فاسيون وفاسيون سنة 1998 بتحديد خمس مهارات للتفكير النقدي (Facione & Facione, 1998) على النحو الآتي:

1- مهارة التحليل: (Analysis Skill)

يقصد بالتحليل تحديد العلاقات ذات الدلالات المقصودة والفعلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات والصيغ الأخرى للتعبير عن اعتقاد أو حكم أو تجربة أو معلومات أو آراء. وتتضمن مهارة التحليل مهارات فرعية؛ إذ يعتبر الخبراء فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها ضمن مهارات التحليل الفرعية وتضمنت هذه المهارة (6) فقرات.

2- مهارة الاستقراء: (Induction Skill)

يقصد بهذه المهارة أن صحة النتائج مرتبطة بصدق المقدمات، ومن الأمثلة على هذه المهارة الإثباتات العلمية والتجارب. وتعد الإحصاءات الاستقرائية استقراءً حتى لو كان هذا الاستقراء مبنياً على تنبؤ أو احتمال، كما

يتضمن الاستقراء الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف أو أحداث ما، وتضمنت هذه المهارة (6) فقرات.

3- مهارة الاستنتاج: (Inference Skill)

تشير هذه المهارة إلى ممارسة مجموعة من العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدلة والتوصل إلى نتائج، والتعرف على الارتباطات والعلاقات السببية، وتضمنت هذه المهارة (12) فقرة.

4- مهارة الاستنباط: (Deductive Skill)

تشير هذه المهارة إلى تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستنتاجية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. كما يقصد بالاستنتاج أو الاستنباط، القدرة على إنشاء أو تكوين مجادلة أو مناقشة من خلال خطوات منطقية. ومهارات الاستنتاج الفرعية هي: مهارة فحص الدليل، ومهارة تخمين البدائل، مهارة التوصل إلى استنتاجات، وتضمنت هذه المهارة (4) فقرات.

5- مهارة التقييم: (Evaluation Skill)

إنَّ قياس مصداقية العبارات أو أية تعبيرات أخرى ستصف فهم وإدراك الشخص، حيث ستصف تجربته، ووضعه وحكمه، واعتقاده، ورأيه. وبالتالي، قياس القوة المنطقية للعلاقات الاستنتاجية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة أو أي شكل آخر للتعبير. وتشمل مهارة التقييم مهارتين فرعيتين، هما تقييم الادعاءات، وتقييم الحجج. وقد تضمنت هذه المهارة (6) فقرات. (مرعي ونوفل، 2007، ص 293-294). وبالنسبة للدراسات السابقة في التفكير النقدي، فقد تعتبر مراجعة بيير (1987) (Beyer, 1987) لهذه الدراسات من المراجعات الشاملة التي تناولت موضوع التفكير وطرق تطويره؛ وذلك في كتابه "استراتيجيات تطبيقية لتطوير التفكير" (باللغة الإنجليزية). ومن أهم مهارات التفكير النقدي التي أوردتها ما يلي:

1- التمييز بين المعطيات القابلة للفحص والادعاءات القيمية.

2- التمييز بين المعلومات والحقائق والادعاءات ذات الصلة بالموضوع وتلك التي لا تمت بصلة للموضوع.

3- تحديد مدى دقة معطيات العبارات و(الحجج).

4- تحديد مدى موثوقية المصدر (صدق المصدر ومدى الثقة فيه)

5- تحديد غموض الحجج والمعطيات.

6- تحديد الافتراضات (الخفية) التي لم يصرح بها.

7- اكتشاف التحيز.

8- تحديد المغالطات المنطقية.

9- التعرف على التناقضات المنطقية في عمليات الاستدلال.

10- تحديد مدى قوة حجة أو ادعاء ما.

وفي سنة 1999، صنف سوارتز، فيشر وباركس (Swartz, Fisher, & Parks, 1999) مهارات التفكير في ثلاث فئات وهي:

1- مهارات توليد الأفكار: وتتعلق بمهارات التفكير الإبداعي؛ وتتضمن مهارات الإتيان بأفكار جديدة، وتطوير قدرة التخيل.

2- مهارات توضيح الأفكار: وتتعلق بمهارات التحليل؛ وتحسين القدرة على الفهم، والقدرة على استعمال المعلومات.

3- مهارات عقلانية الأفكار: وتتعلق بعملية تقويم مدى عقلانية الأفكار المطروحة؛ وهو ما يسمى بالتفكير النقدي.

ويعتبر فاسيون (1998) (Facione, 1998) من الذين اهتموا كثيرا بموضوع تطوير التفكير عامة والتفكير النقدي بصفة خاصة، ومن الذين اشتغلوا سنوات عديدة لتحديد القدرات والمهارات المرتبطة بالتفكير النقدي، وتبيان أهمية التفكير النقدي في حل المشكلات، وتوج أعماله بوضع اختبار "كاليفورنيا لمهارات التفكير النقدي".

يقيس هذا الاختبار القدرات التالية: التفسير، التحليل، التقويم، الاستدلال والضببط الذاتي. وقد ترجم هذا المقياس إلى عدة لغات من بينها اللغة العربية. ويمكن الرجوع إلى ترجمة (عجوة والبنا، 2000) لمعرفة محاور هذا الاختبار بالتفصيل وتحديد معاني هذه القدرات، علما بأن لهذا الاختبار عدة أوجه، كما أن له عدة ترجمات للغة العربية. وهذه الترجمات مقننة على البيئات العراقية واللبنانية والفلسطينية والأردنية والمصرية.

وينقص هذه الترجمات وعمليات التقنين التي أجريت أن تقدم ترجمة موحدة على مستوى البلدان العربية، وأن تقام دراسات مقارنة بين هذه البلدان في مجال التفكير النقدي خاصة في المستويات الجامعية؛ وهذا ما قمنا به في بحث ميداني إقليمي مقارن؛ وذلك باستعمال اختبار التفكير النقدي لواطسن وجليسر الذي قمنا باختصاره وتطبيقه على طلاب الجامعات في خمسة بلدان عربية وهي: الجزائر، ليبيا، السودان، اليمن، وفلسطين كما قمنا بتطبيقه على طلاب الجامعة العربية المفتوحة في ستة بلدان عربية وهي: الكويت، السعودية، البحرين، الأردن، مصر وعمان. ويعتبر واطسن وجليسر من بين الباحثين الأوائل الذين اهتموا كثيرا بقياس التفكير النقدي، وتطويره في بريطانيا (Watson; Glaser, 2010).

وفي سنة 2011، ومن خلال مراجعة للدراسات السابقة، قدم توماس (Thomas, 2011) قائمة تشتمل على مهارات أساسية لتطوير قدرات ومهارات التفكير العليا وبالأخص مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب؛ وهذه المهارات هي:

- 1- اعتبار وتقويم وجهات النظر المختلفة.
- 2- النفتح الذهني.
- 3- تطوير الحجة المنطقية مع تقديم دليل مناسب.
- 4- اكتشاف نقاط الضعف أو نقاط القوة في حجة ما.
- 5- اكتشاف الطلاب للتحيز الذي قد يوجد عندهم أو عند غيرهم.
- 6- تحديد الأولويات.
- 7- تحليل جودة المصادر.
- 8- القيام بعملية تركيب بالاعتماد على مصادر عديدة.
- 9- الاستنباط: القيام بالاستدلال انطلاقا من الكل إلى الجزء (من العام للخاص).
- 10- الاستقراء: القيام بالاستدلال انطلاقا من الجزء إلى الكل (من الخاص للعام).
- 11- حل المشكلات.

12- تطوير معايير للتقويم.

13- تقويم قراراتهم.

14- تقويم أعمالهم وأعمال الآخرين.

15- إصدار أحكام متأنية وتأملية.

16- الانضباط الذاتي.

وأكد كل من باولي وتاييلور (2014) (Powley & Taylor, 2014) أن التفكير الناقد يقوم أساسا على التعلم وعلى تحدي الحلول القائمة، والعمل على استنتاج حلول جديدة، وأكد أن هناك اتفاقا بين الباحثين على أن التفكير الناقد في الوسط الجامعي يتضمن قدرة الطلاب على تحديد القضايا والافتراضات ومعرفة العلاقات الهامة، والقيام باستنتاجات صحيحة، وتقويم الدليل أو السلطة واستنباط خلاصات.

وبعد كل هذا نتساءل:

هل يمكن تعليم التفكير النقدي وتعلمه؟

للإجابة عن هذا السؤال، نشير إلى أن كثيرا من الكتب والدراسات قد نشرت في السنوات الأخيرة تحت عنوان "تعليم التفكير" أو "تنمية مهارات التفكير الإبداعي" أو "تعليم التفكير النقدي" أو ما شابه ذلك من عناوين وبلغات مختلفة ومن بينها اللغة العربية. وقد بدأ الاهتمام بموضوع "التفكير" وعلاقته بالمنطق من طرف الفلاسفة وعلماء الدين منذ قرون، وقد اشتهر الفلاسفة اليونان مثل سقراط وافلاطون وأرسطو في هذا المجال.

وفي القرآن الكريم إشارات واضحة لأهمية التفكير والتفكير واستعمال الحواس لتلقي المعلومات وتدبرها، كما تضمن مشاهد يبرز فيها التفكير النقدي من حيث البحث عن أدلة وجود الله مثلا أو كيفية إحياء الموتى ومن ذلك مثلا سؤال النبي إبراهيم ربه أن يريه كيف يحيي الموتى ليطمئن قلبه، وأن الله تعالى شرح له عمليا كيف يقوم بذلك.

"وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَىٰ ۖ قَالَ أُولَٰئِكَ تُؤْمِنُونَ ۖ قَالَ بَلَىٰ ۖ وَلَٰكِن لِّيُطْمَئِنَّ قُلُوبُكَ ۖ قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَىٰ كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا ۖ وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ

عَزِيزٌ حَكِيمٌ" (سورة البقرة، آية 260)

ومثل محاولة سيدنا إبراهيم استنتاج وجود الله من خلال ملاحظته المباشرة لبعض المخلوقات العظيمة مثل بزوغ بعض الكواكب والنجوم، وملاحظة أفلوها؛ والاستنتاج أن الله أعظم من هذه الكائنات الآفلة مهما كانت كبيرة، وأنه خالق السماوات والأرض...

وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ لِأَبِيهِ أَرَزَرَأْتَتَّخِذُ أَصْنَامًا آلِهَةً ۗ إِنِّي أَرَاكَ وَقَوْمَكَ فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ (74) (وَكَذَلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ الْمُوقِنِينَ (75) فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَبًا ۖ قَالَ هَذَا رَبِّي ۖ فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أَحِبُّ الْآفَلِينَ (76)

فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِعًا قَالَ هَذَا رَبِّي ۖ فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ (77) فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِعَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ ۖ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ (78) إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ حَنِيفًا ۖ وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ (79) (سورة الأنعام، 74-79).

وقد اهتم بعض الفلاسفة المسلمين بالعقل والمنطق مثل الكندي والفارابي وابن سينا وابن رشد وغيرهم. وليس المجال هنا لتفصيل آرائهم الفلسفية التي وردت في مراجع كثيرة من الممكن الاطلاع عليها لمن أراد التفاصيل أو التوسع في البحث. ولكن هذا الاهتمام بالعقل والفكر لم يتعد حدود الجدل الفلسفي بين علماء الدين والفلاسفة أو بين الفلاسفة أنفسهم، ولم يتبلور في مشاريع تربوية على نطاق واسع.

ويكفي أن نذكر في هذا المجال الجدل العلمي بين أبي حامد الغزالي الذي رد على آراء الفلاسفة في كتابه "تهافت الفلاسفة" من جهة وابن رشد الذي رد على آراء الغزالي في كتابه "تهافت التهافت" من جهة أخرى؛ وهو جدال عقلي قائم على "النقد العلمي" للآراء الفلسفية والكلامية المختلفة بين عملاقين كبيرين في "الفلسفة الإسلامية".

وينبغي أن نشير أيضا إلى جهود بعض العلماء المسلمين في إقامة جسر متين بين الشريعة الإسلامية والفلسفة أو الحكمة، ونكتفي هنا بذكر رسالة ابن رشد التي هي جديرة بالقراءة والتمعن "فصل المقال وتقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال"³. هذه الرسالة التي أكدت إمكانية الجمع بين أدلة النقل (الوحي) وأدلة العقل (الحكمة، الفلسفة).

³ <https://www.goodreads.com/book/show/11218447>

وفي ميدان التربية والتعليم المعاصر، يمكن أن نذكر جهود بعض الباحثين المعاصرين في هذا الميدان مثل أعمال بلوم (Bloom) في مجال التعليم، وأعمال جيلفورد في مجال الإبداع منذ الخمسينات من القرن الماضي، وأعمال دي بونو حول أنماط التفكير. ويعتبر دي بونو (De Bono) من الذين اهتموا كثيرا بموضوع التفكير، وتعليمه وتطويره من خلال برامج تعليمية وتدريبية حديثة.

ميز دي بونو بين نوعين من التفكير: "التفكير التكراري" و "التفكير الواعي المدروس". ويعتبر النوع الثاني من التفكير هو "فكر الفعل" الذي يعتمد على وضع خريطة للتحرك والفعل الهادف والمتوازن وفق رؤية واسعة لا تتقيد بحيز ردود الأفعال للمنبهات والمؤثرات الخارجية كما هو شأن "التفكير التكراري"⁴. ويؤمن دي بونو بإمكانية تنمية "التفكير الواعي أو الفاعل" بل يعتبر ذلك من "صلب مهام العملية التعليمية، مثلها في ذلك مثل تنمية المهارات اللغوية والمهارات الحسابية"، ولم يكتف دي بونو بهذا الإيمان بل اقترح عدة برامج لتعليم التفكير وتطويره في مراحل التعليم المختلفة من خلال تعلم كيفية بلورة الأهداف، وترتيب الأولويات، وتوليد البدائل. ومن البرامج التي اقترحها ولقت صدى بعيدا برنامج "كورت" وبرنامج "قبعات التفكير الست" لرسم الخرائط الفكرية⁵.

أما في مجال تأليف الكتب في هذا المجال، فمن الكتب الشهيرة التي نشرت باللغة الإنجليزية، وقدمت تفاصيل عن التفكير النقدي، وطرق تعليمه: كتاب مييرز الذي نشر سنة 1986 (Meyers, 1986) تحت عنوان: "تعليم الطلاب التفكير نقديا: دليل لأعضاء هيئة التدريس في كل الاختصاصات"⁶. وقد أوضح فيه ضرورة تهيئة بيئة مناسبة في الفصول الدراسية لتنمية ذهنية (استعداد) التفكير النقدي ومهاراته لدى الطلاب، كما شرح عوامل تشجيع الطلاب لاكتساب هذه الذهنية والمهارات ومن بينها: اعتماد بيئة تفاعلية في الفصول الدراسية التي تتميز بالمناقشة وحل المشكلات بدلا من المحاضرة كاستراتيجية تعليم أولية بالإضافة إلى تصميم واجبات كتابية فعالة، إعداد الأستاذ لدروسه، وعقد حلقات نموذجية في التفكير النقدي مع مراعاة القيم الثقافية السائدة في المجتمع. ومن الكتب المفيدة في هذا المجال أيضا كتاب أودال ودانيال الذي نشر سنة 1991 (Udall; Daniels, 1991). وقد شرح فيه المؤلفان كيفية إنشاء فصول دراسية تشجع التفكير، وكيفية تدريس مهارات التفكير العليا، وكيفية بث هذه المهارات في البرامج الدراسية، واستراتيجيات تعليمها.

⁴ دي بونو، إدوارد (2017). قبعات التفكير الست، تعريب: شريف محسن، ط 12، دار نهضة مصر للنشر، القاهرة.
⁵ المرجع السابق نفسه، ص 28.

⁶ Teaching Students to Think Critically. A Guide for Faculty in All Disciplines.

أما الباحثون وليامز، أوليفر وستوكديل (2004) (Williams, Oliver; Stockdale, 2004) فقد أشاروا إلى أن التفكير النقدي يبدو -كقدرة من القدرات- شيئاً أساسياً لنجاح طلاب الجامعات. وأكدوا أيضاً أن التفكير النقدي قد يستعمل كمتغير تنبئي (يتنبأ) للأداء في مقرر (مادة دراسية) ما، كما يمكن أن يعتبر كحصيلة أو كنتيجة لتجارب التعلم في مقرر ما. وأشاروا إلى قدرة التفكير النقدي على التنبؤ بالأداء في اختبار يتطلب التفكير الاستنتاجي أحسن من الاختبار الذي يتطلب التذكر أو التعرف على المعلومات الواقعية فقط. وتدل نتائج دراسة قام بها هؤلاء الباحثون على دور التفكير النقدي في تنمية القدرة على الاستدلال والاستنتاج بدلا من قدرة تذكر المعلومات وإعادة عرضها كما هو الشأن في الاختبارات المبنية على الحفظ والتذكر فقط.

لقد ألفت كتب كثيرة حول موضوع التفكير النقدي وتعليمه وتعلمه بالجامعات وغيرها من المؤسسات نذكر منها بالإضافة إلى ما ذكرناه أعلاه كتاب تحت عنوان "تعليم مهارات التفكير النقدي" "Teaching Critical Thinking Skills" من تأليف هوكس الذي نشر سنة 2010 (Hooks, 2010⁷)، وكتاب لو (Lau, 2011⁸)، وكتاب وولر سنة 2012 (Waller, 2012⁹)، وكتاب فورسمان وآخرون سنة 2017 (Foresman et al.; 2017¹⁰)،

ولا تزال عملية نشر الدراسات والكتب والتقارير عن أهمية قدرات "التفكير الإبداعي" و"التفكير النقدي" ومهاراتهما، وعن أساليب تعلمها من طرف التلاميذ والطلاب وغيرهم في مراحل العمر المختلفة ابتداء من مرحلة الروضة مستمرة. ومن ذلك الكتب والألعاب والأحجيات (Puzzles) التي تطورها وتسوقها "منظمة التفكير النقدي الأمريكية" تحت عناوين مختلفة سواء كان ذلك بهدف تنمية تطوير التفكير النقدي لدى الأطفال أم الكبار؛ ومن ذلك إصدار كتب متخصصة في تنمية الثروة اللغوية المتخصصة، والرياضيات والعلوم لدى التلاميذ والطلاب في مراحل التعليم المختلفة بالإضافة إلى عقد مؤتمرات سنوية متخصصة في مجال التفكير النقدي.

وهكذا نرى أن هذه المنظمة مثلا قد تجاوزت طرح السؤال المذكور أعلاه، وعمدت إلى تنفيذ عدة برامج خاصة بتنمية وتطوير التفكير النقدي عند الأطفال والكبار في ميادين مختلفة، ومن بينها الميدان التربوي والصناعي والعسكري، كما تقوم هذه الهيئة بتقديم دروس عن بعد (الالكترونيا) لتعليم التفكير النقدي للمعلمين

⁷Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom.

⁸ An Introduction to Critical Thinking and Creativity.

⁹ Critical Thinking Consider the Verdict.

¹⁰ The Critical Thinking.

والمهنيين وللقادة العسكريين والمديرين والطلاب ولأي مهتم بالموضوع¹¹. ومن بين الدروس التي تقدمها هذه المنظمة "عن بعد" مقرر عن "كيفية بث التفكير النقدي في عملية التدريس"، كما تعقد هذه المنظمة مؤتمرا سنويا عن التفكير النقدي.

ومن الكتب الحديثة باللغة العربية في هذا المجال، نذكر كتاب إسماعيل إبراهيم الذي نشر سنة (2009) بعنوان "التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق"، وكتاب العياصرة "التفكير النقدي واستراتيجيات تعليمه" الذي نشر سنة 2011، وكتاب جروان "تعليم التفكير" سنة 2016 في طبعته التاسعة، ويعتبر من الكتب الرائدة في موضوعه في البلدان العربية. وقد يعتبر كتاب العياصرة من أحسن الكتب التي طرحت بأسلوب مبسط استراتيجيات تعليم مهارات التفكير النقدي للطلاب باللغة العربية.

دور الجامعات في تطوير التفكير النقدي:

تقوم بعض المؤسسات الجامعية بدور كبير في تشجيع وتطوير التفكير النقدي؛ فهناك من يقوم بتقديم مقررات تهدف لتطوير وتنمية التفكير النقدي والإبداع، ومن أمثلة ذلك الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا حيث كنت أدرس مقررا اختياريا باللغة الإنجليزية يسمى "Creative Problem Solving" "حل المشكلات إبداعيا"؛ وهو مقرر مفتوح لجميع طلاب الجامعة مهما كان اختصاصهم. وتوجد جامعات تقوم ببث مهارات التفكير النقدي في المقررات الجامعية التي يدرسها الطلاب في الاختصاصات المختلفة، وفي طرق التدريس المتبعة في تقديم هذه المقررات، ومنها من يقدم دورات تدريبية في موضوع مهارات التفكير النقدي والإبداع لأعضاء هيئة التدريس وللطلاب، وفي كيفية توظيفها أثناء الدراسة بالجامعة أو بعد التخرج والتوظيف، وفي الحياة بصفة عامة؛ ومن أمثلة ذلك جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالسعودية حيث درست فيها لمدة عشر سنوات، وقدمت بعض الدورات التدريبية للطلاب حول أساليب التفكير المختلفة ومن بينها التفكير النقدي والتفكير الإبداعي، ومثل الجامعة العربية المفتوحة في الأردن التي قدمت عدة دورات تدريبية لطلابها ولأعضاء هيئة التدريس في مهارات التفكير النقدي علما بأن الجامعة العربية المفتوحة (المقر الرئيس) قد نظمت مؤتمرا بالبحرين سنة 2015 "تحت عنوان: تطوير الإبداع والتفكير النقدي في التربية والتعليم". وقد

¹¹ <https://www.criticalthinking.org/>

قدمت فيه ورقة بعنوان: لماذا التفكير الإبداعي والتفكير النقدي معا؟ دعوت فيها إلى ضرورة تدريب (تكوين) الطلاب على مهارات التفكير النقدي والإبداعي معا (عشوي، 2015).

ومن أهم التوصيات التي صدرت عن ذلك المؤتمر ما يأتي:

1. ضرورة إدخال مهارات التفكير النقدي والإبداع في كل مراحل التعليم من الروضة إلى التعليم العالي وفي شتى الاختصاصات.
2. تشجيع الأنشطة اللاصفية التي تسهم في تنمية وتطوير الإبداع في مراحل التعليم المختلفة، وربط هذه الأنشطة بمخططات التنمية الشاملة.
3. إدخال مفاهيم الإبداع والتفكير النقدي وأساليب التفكير العليا في المقررات والمناهج الدراسية في كليات إعداد المعلمين والمعلمات في المقررات والمناهج الدراسية الجامعية.
4. تشجيع البحث العلمي في المجالات المرتبطة بالتفكير النقدي والإبداع وإقامة الندوات والمؤتمرات العلمية لعرض البحوث العلمية والتجارب العملية في هذا المجال.
5. تدريب أعضاء هيئة التدريس في كل مراحل التعليم وخاصة في مرحلة التعليم العالي على تطوير قدراتهم ومهاراتهم في أساليب التفكير المختلفة وخاصة التي تركز على تقديم الحلول الإبداعية للمشكلات المطروحة في شتى الاختصاصات والمجالات.

لا شك أن اكتساب مهارات التفكير النقدي المختلفة يساعد على تطوير التفكير لدى الطلاب وغيرهم بصفة عامة كما يساعد على حل المشكلات والإتيان بحلول تتسم بالابتكار والإبداع مما يدعم الميزة التنافسية لديهم ولدى الجامعات التي يدرسون فيها، ولدى المؤسسات التي سيشتغلون فيها بعد التخرج. ولذا تحرص كثير من الجامعات والمؤسسات التربوية الأخرى وغيرها على تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداع لدى طلابها، والعاملين فيها.

وقد أكد العياصرة (2011) أن الهدف من تعليم الطلبة التفكير النقدي مساعدتهم على ما يأتي:

1- معالجة القضايا والمواقف التي تواجه الطلبة.

2- تنمية قدراتهم على الاستكشاف.

1- تنمية قدراتهم على حل المشكلات.

ونظرا لأهمية تعليم التفكير النقدي كسلوك وكمهارات، ولأهمية تعلمه، فقد وضعت عدة استراتيجيات لتدريبه شرحها بالتفصيل العياصرة (2011). ومن بينها استراتيجية كيفن أوريلي (Kevin Orielly, 1985)، واستراتيجية بيير التي وضعت سنة 1985 أيضا (Beyer, 1985)¹². ويمكن الاطلاع على تفاصيل أكثر عن الاستراتيجيتين في كتاب العياصرة (2011)، أو في الرابط المذكور بالهامش بالنسبة لاستراتيجية بيير (Beyer, 1985).

ورغم أهمية تعليم التفكير النقدي، ودوره في حل المشكلات وتحسين الأداء بصفة عامة إلا أنه لا ينبغي التركيز عليه فقط دون الاهتمام بأنماط التفكير العليا الأخرى مثل "التفكير الإبداعي" و "التفكير التأملي". وقد انتقد دي بونو مثلا اعتبار "التفكير النقدي" أكمل صور التفكير، واعتبر ذلك أمرا خطيرا جدا؛ لأن حصر مجال "التفكير النقدي" في التحوار والمناظرات الجدلية قد أدى "التفكير الغربي" كثيرا، وجعل العادات الغربية في النقاش والجدال ناقصة لأنها أهملت الإبداع والابتكار بل إن دي بونو قد اعتبر "التفكير النقدي" صورة من صور "فكر رد الفعل" الذي ينتظر الفعل ولا يأخذ المبادرة. ونحن إذ نتفق مع دي بونو جزئيا فيما طرحه، فإننا لا نتفق معه على تعميم هذا الحكم على كل أشكال "التفكير النقدي"¹³.

تعليم التفكير النقدي والإبداعي معا:

نحن نرى أهمية الجمع بين "التفكير النقدي" و"التفكير الإبداعي" كما أكدنا أعلاه. ومما تنبغي الإشارة إليه بهذا الصدد، هو أن عدد كبيرا من الباحثين المعاصرين قد أكدوا أن مهارات "التفكير العليا" ومن أهمها مهارات "التفكير النقدي" ومهارات "التفكير الإبداعي" قابلة للتعليم وللتعلم، وأنها قابلة للتطوير، وأنها تسهم في تحقيق التنمية والتطور في شتى المجالات.

ومن الكتب العربية الحديثة في الموضوع، نذكر كتاب "تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى" لصاحبه بني خالد (2013) حيث عرض فيه تعليم مهارات التفكير الإبداعي واستراتيجياته مثل العصف الذهني، وقبعات التفكير الست، واستراتيجية "سكامبر" (SCAMPER). وتسمى الاستراتيجية الأخيرة أيضا "الأسئلة المحفزة لطرح الأفكار"؛ وقد وضعها المدرب في مجال الإبداع أليكس أوسبورن ثم قام بوب ايبرل بتطويرها وترتيبها تحت مسمى (SCAMPER)؛ وهي جمع للحروف التي تبدأ بها عملية طرح

¹² <https://eric.ed.gov/?id=EJ316045>

¹³ دي بونو، إدوارد (2017). قبعات التفكير الست، تعريب: شريف محسن، مرجع سابق، ص 26.

الأسئلة ومراحلها باللغة الإنجليزية وهي: البديل (SUBSTITUTE)، الضم (COMBINE) التكيف (ADAPT)، التعديل والتعظيم (MAGNIFY & MODIFY)، الاستخدام المغاير (PUT TO OTHER) (USES)، التخلي (ELIMINATE)، العكس وإعادة الترتيب (REARRANGE & REVERSE)¹⁴.

ونظرا لأهمية كل من مهارات "التفكير النقدي" ومهارات "التفكير الإبداعي"، فقد اقترحت الجمع بين تطوير التفكير النقدي وتطوير التفكير الإبداعي، وبينت أهمية ذلك الجمع، كما أكدت أهمية العمل على تحقيق تكاملهما في مراحل التعليم المختلفة وخاصة في مرحلة التعليم الجامعي سواء كان ذلك في الأنشطة الصفية أم اللاصفية (عشوي، 2015).

ونحن نتفق مع (لومسدين ولومسدين، 1995) (Lumsdaine & Lumsdaine, 1995) اللذين أكدا على أنه لحل مشكلة ما بطريقة جيدة، ينبغي استعمال التفكير التحليلي والإبداعي والنقدي بترتيب ملائم. ونتفق أيضا مع جروان (2002) الذي أكد أن التفكير الإبداعي هو أحد أشكال التفكير المركب إلى جانب التفكير النقدي والتفكير فوق المعرفي، وأكد أن "التفكير الإبداعي لا يحدث بمعزل عن عمليات التفكير النقدي والتفكير فوق المعرفي، وذلك لأن التفكير الإبداعي يتطلب سلسلة من عمليات التفكير التي تتضمن التخطيط والمراقبة والنقد والتقييم والتنبيؤ وغيرها" (ص، 31).

ورغم عدم اتفاق الباحثين على نوع العلاقة الموجودة بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي إلا أن فيشر (2002) (Fisher, 2002) قد قدم مقارنة بين المفهومين تساعدنا على ملاحظة الفروق بينهما كما هو موضح في الجدول التالي:

¹⁴ بني خالد، حسن ظاهر (2013). تنمية التفكير الإبداعي. دار أسامة لنشر والتوزيع، عمان، ص 50-51.

جدول يوضح الفروق بين التفكير النقدي والتفكير الابداعي

التفكير الابداعي	التفكير النقدي
منتج	تحليلي
تباعدي	تقاربي
جانبي (فرعي)	عمودي
إمكانية	احتمالية
عدم إصدار الأحكام	إصدار الأحكام
تشكيل الفرضيات	اختبار الفرضية - الفرضيات
ذاتي	موضوعي
جواب (أحد الأجوبة)	الجواب
مفتوح	مغلق
ترابطي	خطي
تخميني - افتراضي	استدلالي
حدسي	منطقي
نعم مع	نعم ولكن

جدول مقارنة بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي: عن فيشر (Fisher, 2002)

أين المشكلة؟

ليست المشكلة الأساسية في الواقع في الاقتناع بأن مهارات التفكير النقدي والإبداعي مترابطة ومتكاملة وقابلة للتعلم والتعليم، أو في إقناع الآخرين بهذا التصور. ولكن، المشكلة الأساسية تكمن في كيفية اكتساب هذه المهارات، وفي طرق التدريس المناسبة - التي تمكن من توصيل هذه المهارات بطريقة فعالة للطلاب - من طرف أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمعلمين في شتى مراحل التعليم ومن طرف المدربين أيضاً؛ إذ

تشير بعض الدراسات إلى أن المعلمين والأساتذة أنفسهم في حاجة إلى تدريب لاكتساب هذه المهارات قبل أن يطلب منهم تعليمها للطلاب والتلاميذ أو تدريب هؤلاء على استعمالها.

فقد وجد مثلا بول وألدر وبارتل (Paul, Elder & Bartell, 1997) في دراسة ميدانية أجروها في كاليفورنيا سنة 1997 أن 89% من الأكاديميين يعتقدون أن التفكير النقدي هو الهدف الأول للمقررات التي يدرسونها. ولكن لم يتمكن من تعريف مفهوم "التفكير النقدي" إلا نسبة 19% منهم، وأن 9% منهم فقط يدرسون التفكير النقدي فعلا.

ولعل هذه النتيجة مخيبة للآمال خاصة في بلد مثل الولايات المتحدة التي جعلت من أهدافها التربوية: تطوير "التفكير النقدي" في جميع مراحل التعليم منذ الثمانينات. وإذا كان هذا الوضع في بلد مثل الولايات المتحدة فلنا أن نتصور مدى قصور النظم التربوية وخاصة في البلدان العربية في هذا المجال حيث تبيّن الملاحظات الميدانية أن نزعة الحفظ هي السائدة في ممارسة التعليم والتعلم، وأن الاختبارات السائدة لتقويم التعلم اختبارات تقوم على اختبار ذاكرة الطلاب قصيرة المدى، وأن مادة الفلسفة لا تدرس في بعض البلدان العربية. ومن الذين أكدوا على أهمية الجمع بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي فورستر (Forrester,) (2008) (2008) التي أشارت إلى أن التعليم لا ينبغي أن يركز على المهارات الأساسية والمعرفة فقط بل ينبغي التركيز أيضا على تدريس وممارسة مهارات التفكير النقدي والتفكير الإبداعي لأن هذه المهارات هي التي تشجع على التعلم والتطوير الذاتي مدى الحياة.

ولقد جاء التأكيد على ضرورة تشجيع الطلاب وتحفيزهم على ممارسة التفكير النقدي والتفكير الإبداعي معا بعد أن أثار بعض الباحثين موضوع تدني مستوى مهارات التفكير النقدي حتى لدى الطلاب الجامعيين. وهذا ما أثاره بيكر وراد منذ سنة 2001 (Baker & Rudd, 2001) حيث أشارا إلى أن للتعليم الجامعي تأثيرا بسيطا في قدرة الطلاب ليكونوا مبدعين، وفي استعدادهم للتفكير بصفة نقدية. وقد انتقد هذان الباحثان طريقة التدريس التقليدية التي تعتمد على التلقين والحفظ، والاختبارات التي تمتحن قدرة الطلاب على الحفظ في مراحل التعليم بالثانويات والجامعات. وأكدوا في نفس الوقت، أن طريقة التدريس التي تهدف لترقية التفكير أصعب بكثير من طريقة التدريس التقليدية؛ إذ تتطلب وقتا أطول لإعداد الدروس، وهي أصعب في عملية التخطيط، وهي أصعب عندما تحدد حجم المادة التي تقدم للطلاب أي "التي تعلم لهم". وفي خاتمة الدراسة، ألقى الباحثان على ضرورة تدريس الطلاب مهارات التفكير النقدي والتفكير الإبداعي معا، وضرورة القيام ببحوث أكثر في هذا المجال لتنميتها وتوظيفها في إنتاج المعرفة العلمية، وحل المشكلات المطروحة أو المتوقعة في شتى المجالات.

أما فيشر (2002) (Fisher, 2002) فقد أكد أهمية كل من التفكير النقدي والتفكير الإبداعي في العملية التربوية حيث أشار إلى أن التفكير النقدي ضروري للحكم على الأفكار الجديدة، والعمليات والمواد التي يولدها أو ينتجها التفكير الإبداعي. وعليه، ينبغي تحفيز الطلاب على التفكير، كما ينبغي إعطاؤهم وقتاً لتطوير الأفكار وللتعاون مع ضرورة وجود هيئة تدريس تقدم المعلومات والملاحظات لهم وتحفزهم. وأكد فيشر، أنه وبالرغم من قيام المعلمين المبدعين بتشجيع المتعلمين المبدعين، إلا أنه من الضروري أن يقوم المعلمون أنفسهم باستعمال التفكير النقدي لتقويم طرق تدريسهم، وأساليب تعلم تلاميذهم (طلابهم). وعليه، فقد استنتج فيشر أن النظام التربوي يحتاج المعلمين والطلاب القادرين على ربط الأفكار مع بعض، والقادرين على رؤية أوجه الشبه والاختلاف، والمتصفين بالمرونة وحب الاستطلاع في تفكيرهم. وأكد في الأخير أن مسؤولية التعلم الفعال مشتركة بين المعلمين والمتعلمين.

إذا كانت هذه وضعية تدريس التفكير النقدي والتفكير الإبداعي في بعض البلدان الغربية مثل الولايات المتحدة حيث تواجه بعض الصعوبات، فإن عوائق التفكير النقدي والتفكير الإبداعي في البلدان العربية قد تكون أكثر. وقد كانت هذه الفرضية موضوع بحث ميداني تحت عنوان "عوائق الإبداع في الجامعات العربية" في تسع بلدان عربية (عشوي وآخرون، 2010) حيث بينت النتائج المحصل عليها أن الطلبة في الجامعات العربية التي شملها البحث يعانون "عوائق الإبداع" بصفة عامة؛ وأن أشد عوائق الإبداع التي يعانونها هي: العوائق المتعلقة بمفهوم الذات (الثقة بالنفس والمخاطرة) والعوائق المتعلقة بإنجاز المهام بالإضافة إلى العوائق المرتبطة بالتحليل المنطقي. وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي حصل عليها سعدي (2006) (Sadi, 2006) في بحثه الذي أجراه على عينة من الأساتذة السعوديين، وتتفق أيضاً مع دراسة سعدي والديبسي (2008) (Sadi; Al-Dubaisi, 2008) التي أجريت على المديرين السعوديين. وتتفق كذلك مع ما أشار إليه عدة باحثين مثل جروان (2002) حول العلاقة بين ضعف الإبداع وضعف الثقة بالنفس (عشوي وآخرون، 2010).

وفي دراسة عن "إعداد المعلمين في كفاءات الإبداع والتفكير النقدي" في الجزائر، بينت النتائج أن برامج إعداد المعلمين قبل بدء الخدمة (التدريس) وأثناء الخدمة (التدريس) تخلو من كفاءات الإبداع والتفكير النقدي كما تخلو من أساليب تطوير كفاءات الإبداع والتفكير النقدي لدى المعلمين والمعلمات، وأن برامج التعليم المتوسط بالمدارس الجزائرية لا تتضمن أساليب لتطوير كفاءات الإبداع والتفكير النقدي لدى التلاميذ أو الطلاب في هذه المرحلة. وبينت النتائج أيضاً أن أغلبية المشاركين في الدراسة (معلمون ومعلمات) ترى أنها في حاجة لتطوير قدراتها في هذا المجال. وأن المعلمين يفضلون اكتساب هذه المهارات بأسلوب الدورات التدريبية المتخصصة في كفاءات الإبداع والتفكير النقدي، بالإضافة إلى أسلوب تضمين المقررات الدراسية

(المواد الدراسية التي تقدم لهم) هذه الكفاءات سواء كان ذلك في برامج تدريبهم (تكوينهم) قبل التحاقهم بالتدريس أم في برامج التدريب (التكوين) أثناء الخدمة (عشوي؛ بريقل، 2016).

وبصفة عامة، فقد بينت معظم الدراسات الميدانية التي أجريت في البلدان العربية حول أنماط التفكير أن مستوى طلاب الجامعات العربية في مهارات التفكير النقدي دون المستوى المطلوب. ونحن نرى أنه لا يمكن تطوير التعليم بصفة عامة، وتطوير الموهبة والإبداع بصفة خاصة في الوطن العربي دون تطوير التفكير النقدي والتفكير الإبداعي معا في إطار منظومة تربوية متكاملة ذات رؤية ورسالة وأهداف استراتيجية واضحة (عشوي، بريقل، الضوي، 2017).

وتبين من دراسة أخيرة قمنا بها، أن هناك تفاوتاً في مهارات التفكير النقدي لدى طلاب الجامعات في كل من السودان والجزائر تبعاً لاختصاصاتهم، فقد وجدت فروق جوهرية بين التخصصات المختلفة في "الدرجة الكلية" للتفكير النقدي علماً بأن طلاب الطب والصيدلة قد تفوقوا على طلاب باقي الاختصاصات في كل أبعاد التفكير الناقد، وتلاههم في الترتيب طلاب الرياضيات والعلوم، وطلاب إدارة الأعمال، ثم طلاب العلوم الاجتماعية والإنسانية (عشوي، بريقل، ضوي، 2017).

وينبغي الوقوف عند هذه النتيجة، والتساؤل عن عوامل هذا التباين؛ فهل تفوق طلاب من اختصاصات: الطب والصيدلة (من السودان فقط) وطلاب الرياضيات والعلوم (من الجزائر والسودان) عن طلاب الاختصاصات الأخرى راجع إلى أن البرامج الدراسية في الطب والعلوم والرياضيات تحتوي على أنماط تفكير عليا مثل التفكير النقدي؟ أم أن التباين راجع إلى اختلاف طرق التدريس لأعضاء هيئة التدريس في الاختصاصات المختلفة؟ أم أن التباين راجع إلى تفاعل العاملين المذكورين؟

إن الإجابة عن مثل هذه الأسئلة تحتاج لإجراء بحوث امبريقية مقارنة حتى تكون الإجابة موضوعية.

ونعتقد أن معرفة عوائق التفكير بصفة عامة، وعوائق التفكير النقدي والتفكير الإبداعي بصفة خاصة، وإيجاد الحلول لها مما سيساعد على تحقيق عملية تطوير المواهب بصفة عامة.

عوائق التفكير النقدي

توجد عوائق كثيرة تحول دون اكتساب الطلاب لمهارات التفكير النقدي. وقد تصنف هذه العوائق إلى عوائق بيداغوجية تتعلق أساسا بطرق التدريس، وعوائق ثقافية تتعلق بأنماط التنشئة الاجتماعية وبالعادة والتقاليد السائدة وبالدين وبمدى انتشار الفكر الخرافي في المجتمع، وعوائق ذهنية وترتبط أساسا بمحتوى المقررات الدراسية، وأنماط التفكير التي تركز عليها هذه المقررات، وباللغة المستعملة، وعوائق وجدانية تتعلق أساسا بسيطرة الانفعالات السلبية التي تعرقل التفكير السليم، وتؤدي إلى التحيز والتسرع في اتخاذ القرارات، وعوائق سياسية وتتلق أساسا بالنظام السياسي في الحكم وبمدى تشجيعه حرية التفكير والتعبير. وفيما يأتي أهم هذه العوائق ذات الصلة بالتعليم والتعليم:

- ضعف مهارات التفكير النقدي لدى المعلمين والأساتذة في أطوار التعليم المختلفة لأنهم لم يكتسبوا هذه المهارات خلال مراحل دراستهم مما يؤدي بالضرورة إلى عجزهم عن تنمية التفكير النقدي لدى التلاميذ والطلاب. وقد أشار إلى هذا الحاجز عدة باحثين مثل يلدريم (Yildirim, 1994) الذي أجرى دراسة في تركيا، ووجد أن أكثر من 50% من المعلمين المشاركين في الدراسة قد أشاروا إلى امتلاكهم لمهارات مقبولة لتحسين التفكير النقدي لدى الطلاب، وأن 14% منهم لا يعتقدون أنهم يملكون حتى المهارات المقبولة لذلك. ويتجلى هذا الضعف خاصة في ضعف طرق التدريس المستعملة من طرف أغلب المعلمين والأساتذة؛ إذ يعتمدون أساسا على أسلوب المحاضرة، وتلقين المعارف دون مناقشتها، ودون تشجيع الطلاب على إنتاج المعرفة (الإبداع) بدلا من "حفظ" و "بلع" المعلومات، وما يقدم لهم من معارف دون تمحيص.

وقامت ابن لادن (2013) بدراسة واقع كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في برنامج إعداد المعلمين في جامعة الملك عبد العزيز وسبل تحسينه وتوصلت إلى عدم توفر كفايات رعاية الموهوبين في مقررات برنامج إعداد المعلمين في جامعة الملك عبد العزيز ما عدا كفتيتين هما: بناء الأسئلة الموجهة لمهارات التفكير العليا، تطبيق طرائق حل المشكلات إبداعياً فقد توفرتا بدرجة ضعيفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن وجهة نظر طالبات الدبلوم العام في التربية.

وتبين من خلال دراسة أجريت بالجزائر من طرف عشوي وبريقل (2016) أن برامج إعداد المعلمين والمعلمات قبل بدء الخدمة (التدريس) وأثناء الخدمة تخلو من كفاءات الإبداع والتفكير النقدي كما تخلو من أساليب تطوير كفاءات الإبداع والتفكير النقدي لدى المعلمين والمعلمات، وأن برامج التعليم المتوسط بالمدارس الجزائرية لا تتضمن أساليب لتطوير كفاءات الإبداع والتفكير النقدي لدى التلاميذ في هذه المرحلة، كما بينت النتائج أيضا أن أغلبية المشاركين في الدراسة يرون أنهم في حاجة لتطوير قدراتهم في هذا المجال، وأنهم يفضلون أسلوب الدورات التدريبية المتخصصة في كفايات الإبداع والتفكير النقدي، وأسلوب تضمين المقررات الدراسية هذه الكفايات في برامج تكوينهم وتدريبهم قبل التحاقهم بالتدريس وأثناء الخدمة (التدريس).

- ضعف التغذية العكسية التي يقدمها بعض أعضاء هيئة التدريس لطلابهم وخاصة عند تصحيح الاختبارات والواجبات، وترتبط هذه النقطة بما ذكر أعلاه. ومن أمثلة ذلك، تقديم ملاحظات عامة عن إجابات الطلاب في الاختبارات والامتحانات؛ كأن يعلق المعلم أو الأستاذ على أجوبة الطالب بالملاحظات التالية: "ينبغي أن تقدم تفاصيل أكثر"، أو "ينبغي أن تنتبه أكثر عند الإجابة"، أو "يجب أن تتحسن في المرة القادمة". إن مثل هذه الملاحظات لا تساعد الطلاب على فهم المراد منها كما لا تساعدهم على تحسين أسلوبهم في التحليل، وتقديم الحجج والأدلة والبراهين، والاستنتاج.

- تأثير الثقافات السائدة في المجتمع، والممارسات في المؤسسات التربوية من خلال لوائح السلوك عامة والانضباط خاصة، ومن خلال المحتويات أو المواد التي تتضمنها المقررات المختلفة، ومن خلال طرق تعامل المعلمين والأساتذة مع التلاميذ والطلاب في سلوك الطلاب داخل الفصول الدراسية، وفي أساليب التفكير لديهم.

لقد لاحظت مثلا عندما كنت أطرح أسئلة على طلابي الماليزيين خلال تدريسي في جامعة ماليزية لمدة خمس سنوات أنهم لا يجيبون بسرعة، ويشرعون في تبادل النظرات فيما بينهم، ولا يجيب أحدهم أو إحداهن عن السؤال في أغلب الأحوال حتى يتلقى أو تتلقى إذنا بطريقة غير مباشرة (بلغة الجسد: عادة ما يكون بنكزة خفيفة من المرفق في مرفق الزميل أو الزميلة)، ولاحظت أيضا أن الطلاب الماليزيين لا يجادلون أساتذتهم، ولا يبدون رأيا مخالفا لآرائهم حتى عندما لا يتفقون مع ما قدم لهم. يرجع مثل هذا السلوك إلى ضرورة احترام الطلاب الماليزيين لمعلميهم، وضرورة عدم معارضتهم علنا

كما تقتضي الثقافة الماليزية.

ويدعم هذه الملاحظات، ما توصلت إليه دراسة غيريرو سنة 2014 (Guerrero, 2014) التي أجريت في إطار الثقافة التايلندية التي هي ثقافة "جماعية" (Collectivist Culture) مثل الثقافة الماليزية. فقد أشارت الدراسة إلى أن المعلمين في المجتمعات الهرمية التي تتميز بتباعد كبير بين مراتب السلطة أو النفوذ يعاملون باحترام، وأن المعلم هو مركز الفصل الدراسي، وأن الطلاب لا يعبرون عما يجول في أذهانهم إلا إذا دعوا إلى ذلك من طرف المعلم، وأن الانضباط في الفصل شديد، وأن الهدف الأساسي للنظام التربوي التايلندي هو الحفاظ على "هرمية المجتمع". وللعلم، فإن النظام السياسي في تايلندا هو نظام ملكي دستوري (Social Hierarchy).

عادة ما تؤدي مثل هذه الثقافة إلى "تعلم" الطاعة والامتثال، والرضا بالواقع كما هو، وعدم السعي لتغييره من خلال التفكير "خارج الصندوق" أو خارج الأطر الثقافية السائدة، وخارج سقف المعارف المحصلة.

ورغم تأثير الثقافة السائدة في مهارات التفكير المختلفة، وفي التفكير النقدي خاصة فإننا نتفق مع إنيس 1998 (Ennis, 1998) في أن مهارات التفكير النقدي في حد ذاتها لا تتأثر بالثقافة، بل إن ما يتأثر بالثقافة هو القيم والأمثلة والأسئلة والنماذج المتضمنة في المقررات والبرامج، التي تعلم مهارات التفكير النقدي، والتي طورت في الغرب مثلا.

- سيطرة "الفكر الجمعي" (Groupthink) مما يؤدي إلى إعاقة التفكير النقدي والإبداع. يحدث ما يسمى "الفكر الجمعي" عندما تكون جماعة (مجموعة) ما متماسكة جدا إلى درجة يتصف فيها أعضاؤها بالامتثال والطاعة العمياء لضغوط الجماعة، وبعدم ممارسة التفكير النقدي، وبمقاومة أية أفكار أخرى تأتي من خارج الجماعة أو المجموعة مهما كانت (Greenberg & Baron, 2008).
- سيطرة الانفعالات السلبية كالخوف من الآخر، أو الخوف من الفشل أو الخوف من فقدان الاحترام والمكانة. ومثال ذلك: الخوف من النقد سواء من الطلاب الذين يخافون من معلمهم أو زملائهم إذا مارسوا التفكير النقدي أثناء النقاش مثلا كالمطالبة بالدليل أو رفض بعض الافتراضات، أم من طرف المعلمين أنفسهم الذين يخافون أن يفقدوا مكانتهم أو احترامهم بين الطلاب والإدارة إذا لم يستطيعوا تقديم الحجج على ما يقدمونه من معلومات أو قوانين أو اعتقادات. ويندرج تحت هذه الانفعالات أيضا، خوف الطلاب من تقديم إجابات أو أفكار تخالف أو تناقض آراء أساتذتهم ومعلمهم أو

أفكارهم ومعتقداتهم مما "يجبر" الطلاب على إبداء الطاعة والامتثال، وعلى عدم ممارسة النقد أو المجادلة مع معلمهم وأساتذتهم. ففي السبعينات من القرن العشرين عندما كان الفكر الماركسي هو المسيطر لدى بعض أساتذة علم الاجتماع والاقتصاد في جامعة الجزائر مثلا، أتذكر أنني كنت أجيب كما يريد أستاذ المقرر (المعني)، وليس كما كنت أفكر أو أعتقد خوفا من عقابه لي بإعطائي درجة (علامة) منخفضة في المقرر مما يؤيد إلى رسوبي، والتأثير على معدلي العام. ومن الانفعالات السلبية التي تعوق التفكير النقدي أيضا الغضب، والكراهية والحسد مما قد ينجم عنها تسرع في إصدار الأحكام واتخاذ قرارات بناء على ذلك، كما قد ينجم عنها تحيز ونمطية في التفكير مما يؤدي بالتالي إلى إصدار أحكام عامة حول سلوك الآخرين أو عند تفسير ظاهرة ما دون تمحيص أو تقديم دليل.

وكما تؤثر الانفعالات السلبية في التفكير النقدي، فإن العواطف والأهواء والانفعالات الإيجابية القوية كالفرح الشديد والحب القوي قد تؤدي إلى إعاقة التفكير النقدي أيضا. وأحب أن أستشهد في هذا المجال ببيت شعري وليس ببحث علمي:

عين الرضا عن كل عيب كليله وعين السخط تبدي المساويا

● ضغط العمل، والسلطة المحدودة للمعلمين، ولمديري المؤسسات التربوية يؤثر على تطوير التفكير النقدي لدى الطلاب. فقد وجدت دراسة أجريت في الكويت سنة 2004 أن المسؤولين الإداريين (مديرو المدارس) يفهمون تفكير الطلاب والنشاطات الضرورية لتطوير مهارات التفكير العليا، وأكدوا أنه باستطاعتهم لعب دور مهم في هذا المجال؛ وذلك بإعطاء المعلمين فرصة ليكونوا مبدعين، وبتشجيعهم ومساعدتهم ليكونوا كذلك. ولكنهم يعتقدون بأن ما يعوق دورهم هو سلطتهم المحدودة، ومسؤولياتهم الإدارية الكثيرة، والوقت المخصص لإنهاء البرنامج المحدد (المحلي؛ المقيت والظفيري، 2004) (Al-Mhelby; Al-Muqate & Al-Dhafiri, 2004).

● وجود حواجز إدارية؛ تحول بعض الحواجز الإدارية كمقاومة التغيير أو التعصب للتخصص الدقيق من طرف بعض المسؤولين الإداريين دون إدخال مقررات خاصة بتدريس التفكير النقدي والإبداعي للطلاب، أو حتى إقامة دورات تدريبية لهم ولأعضاء هيئة التدريس. فقد اقترحت مثلا قبل بضع سنين مقرا بعنوان "التفكير الإبداعي وحل المشكلات" ليدرس لطلاب الجامعة في كل البرامج الأكاديمية كمقرر عام أو كمقرر اختياري. ولكن لم يقبل الاقتراح بحجة وجود مقررات اختيارية وعامة كافية.

استراتيجيات التعامل مع عوائق التفكير النقدي:

للتغلب على الحواجز التي تعوق نشر مهارات التفكير النقدي في البرامج الدراسية، وتحول دون تطوير المهارات العليا مثل مهارات التفكير النقدي لدى المعلمين والطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، اقترح عدة باحثين مثل سوبون (1998) (Supon, 1998) عدة طرق واستراتيجيات. ومن أهم هذه الاستراتيجيات كما لخصها سوبون (1998):

- 1- التزام واع من طرف المعلمين بضرورة تعليم الطلاب مهارات التفكير النقدي.
- 2- إعطاء شرعية لتجارب الطلاب من خلال تشجيع العمل الجماعي، والنقاش داخل الفصل.
- 3- إدماج التصورات (البصرية) في البرامج الدراسية، وتشجيع الطلاب على التصور البصري خلال ممارسة الأنشطة المختلفة. ويتحقق هذا بتشجيع الطلاب على تشكيل صور ذهنية أثناء التعلم مما يساعدهم على التعلم والتفكير وحل المشكلات بطريقة أفضل كما يحسن الخيال والإبداع لديهم.
- 4- استعمال التحليل التأملي (Reflective Analysis) مما يستدعي من المعلمين تحليل أسلوب تدريسيهم وتفكيرهم أولاً؛ وذلك بنية العمل على تحقيق مشاركة الطلاب في أنشطة الفصل المختلفة، وفي طرح الأسئلة والإجابة عنها دون خوف.
- 5- تنويع أساليب التعليم والتعلم؛ وذلك باستعمال أكثر من طريقة في عملية التعليم والتعلم بدلاً من استعمال أسلوب المحاضرة فقط.

ويمكن أن نضيف إلى ما ذكر أعلاه، ضرورة تنويع الأساليب التي يمكن استعمالها من طرف المعلمين في مراحل التعليم ما قبل الجامعي، وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات لنشر مهارات التفكير النقدي. ومن ذلك مثلاً: الجمع بين استعمال أسلوب دراسة الحالة والمناقشة الجماعية وتشجيع عمل الفريق بدلاً من العمل الفردي في إعداد الواجبات مع الحرص على توزيع الجهد بين أعضاء الفريق، ومشاركة كل أعضائه في إعداد الواجبات، وتوزيع الطلاب إلى فرق صغيرة في الفصل وتكليفهم بدراسة مشكلة محددة، وإيجاد حلول لها ثم مناقشة الحلول المقترحة علناً، واستعمال أسلوب "التفكير" أو "العصف الذهني" (Brain Storming)، وغير ذلك من الأساليب التي تشجع التفكير التأملي، والبحث عن الحجج الموضوعية، وفحص الفرضيات والاستنتاج العلمي.

ولا يمكن استعمال مثل هذه الأساليب أو غيرها كما لا يمكن تطوير مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب إذا كان معلموهم وأساتذتهم يفتقرون إليها مما يستدعي تدريب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات

على طرق التدريس التي تشجع اكتساب مهارات التفكير النقدي وغيره من مهارات التفكير العليا من طرف التلاميذ والطلاب في مراحل التعليم المختلفة.

ونضيف أيضا ضرورة إقناع المسؤولين الإداريين بأهمية مهارات التفكير النقدي، وبدورها في إنتاج المعرفة الجديدة والإبداع بصفة عامة إلى جانب أهميتها في عملية توظيف خريجي الجامعات مما يسهل عملية تبني مقررات وبرامج تدريبية خاصة بتطوير هذه المهارات عند الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

خاتمة:

لقد بينت معظم الدراسات السابقة التي أجريت في البلدان العربية ومن بينها الجزائر حول أنماط التفكير أن مستوى الطلاب في مهارات التفكير النقدي والإبداعي دون المستوى المطلوب. ونحن نرى أنه لا يمكن تطوير التعليم بصفة عامة، وتطوير الموهبة بصفة خاصة في الوطن العربي دون تطوير التفكير النقدي والتفكير الإبداعي في إطار منظومة تربوية متكاملة ذات رؤية ورسالة وأهداف استراتيجية واضحة.

إن كنا قد استعرضنا في هذه الدراسة ما تم التوصل إليه من خلال بحوث امبريقية حول التفكير النقدي والإبداعي في الجزائر وفي بضع البلدان العربية، فإننا قد أكدنا ضرورة الاهتمام بالتفكير النقدي والإبداعي في كل مراحل التعليم سواء كان ذلك بالنسبة للتلاميذ أو للطلاب الموهوبين أو غير الموهوبين؛ إذ أن الموهبة وحدها لا تكفي سواء لتطوير الموهبة في حد ذاتها عند صاحبها أم للقدرة على المنافسة في أسواق العمل التي أصبحت أكثر تنافسية حيث تتطلب مهارات عالية الجودة والمستوى في مجالات المعرفة الرقمية والتفكير النقدي والإبداعي والتواصل والمعرفة المالية واللغة الانجليزية.

ولتطوير التفكير النقدي في جميع مراحل التعليم ببلادنا، ينبغي أن نحدد عوائق التفكير النقدي والإبداعي بدقة، والعمل على إزالتها من جهة وفق استراتيجيات محددة، والسعي لتطوير المواهب ومهارات التفكير النقدي والإبداعي من جهة أخرى ضمن استراتيجيات تربوية يتحقق فيها تكامل الاهتمام بالمواهب وأنماط التفكير العليا كالتفكير النقدي والإبداعي والتأملي، وغير ذلك من المهارات التي يتطلبها النجاح في الحياة بصفة عامة، وفي أسواق العمل التنافسية من جهة أخرى.

وقد بينت في هذه الورقة إمكانية تعليم وتعلم مهارات التفكير النقدي سواء من خلال بثها في مقررات دراسية معينة أم من خلال تدريس مقرر خاص بهذه المهارات للطلاب أم من خلال تقديم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس وللطلاب من طرف متخصصين في هذا المجال.

ونختم بقول ينسب لانشتاين: 95% من العقل ليس موهبة.

ما يصنع الفارق بين الأشخاص ليس في طبيعة العقول التي يمتلكونها، إنما في طريقة استعمالهم لها "ألبرت انشتاين".

المراجع العربية:

- ابن رشد محمد، أبو الوليد (1964). تهافت التهافت. تحقيق: سليمان دنيا. دار المعارف بمصر، القاهرة.
- ابن رشد محمد، أبو الوليد فصل المقال وتقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال.
<https://www.goodreads.com/book/show/11218447>
- ابن لادن، سامية محمد. (2013) واقع كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في برنامج إعداد المعلمين في جامعة الملك عبد العزيز وسبل تحسينه، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، 39، 1، 167-208.
- إسماعيل إبراهيم، علي. (2009). التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق. (ط. 1). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- بني خالد، حسن ظاهر. (2013). تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى. دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان (الأردن).
- جروان، عبد الرحمن فتحي. (2002). الإبداع، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (2002). تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، ط9. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- دي بونو، إدوارد. (2017). قبعات التفكير الست، ط12، تعريب شريف محسن، دار نهضة مصر للنشر، القاهرة.
- عجوة، عبد العال حامد؛ البناء، عادل السعيد. (2000). اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد. المكتبة المصرية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

عشوي، مصطفى. (2015). لماذا التفكير الإبداعي والتفكير النقدي معا؟ مؤتمر "تطوير الإبداع والتفكير النقدي في التربية والتعليم" 22-23 ابريل 2015، الجامعة العربية المفتوحة. البحرين. (منشور في كتاب المؤتمر).

http://www.arabou.edu.kw/images/university/Files/E-Book/conf_critics_1.pdf

عشوي، مصطفى؛ بريقل، نوال. (2016). إعداد المعلمين في كفاءات الإبداع والتفكير النقدي. مؤتمر إعداد المعلم العربي معرفيا ومهنيا، الجامعة العربية المفتوحة. الأردن: 29 - 30 نوفمبر، 2016. (منشور في كتاب المؤتمر).
https://www.arabou.edu.kw/images/university/Files/E-Book/ebook_conf_2016.pdf

عشوي، مصطفى؛ بريقل، نوال؛ ضوي، إيهاب. (2017). مستويات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات العربية: الجزائر والسودان نموذجا. المؤتمر الثاني عشر للمجلس العربي للموهوبين والمتفوقين. عمان (الأردن) 11-13 نوفمبر، 2017. (منشور في كتاب المؤتمر).

عشوي، مصطفى؛ بوسنة، محمود؛ الخليفة، عمر هارون؛ بوحمامة، جيلالي؛ خليفة، بتول؛ سيد أحمد، رجب سليمان؛ عبد الباري، معن؛ هلال، هدى. (2010). عوائق الإبداع لدى طلبة الجامعات العربية: دراسة إقليمية. دراسات نفسية، المجلد العشرون، عدد 4، القاهرة. مصر.

العياصرة، وليد رفيق. (2011). التفكير النقدي واستراتيجيات تعليميه. ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع. عمان (الأردن).

الغزالي، أبو حامد. (بدون تاريخ). تهافت الفلاسفة. تحقيق: سليمان دنيا، ط4. دار المعارف بمصر، القاهرة.

المراجع الانجليزية

Al-Mhelby, A.; Al-Muqate, H.; Al-Dhafiri, M. (2004). The Role of School Administrators in Promoting Student Thinking in Kuwait. Social Behavior & Personality: an international journal. 32, 7, 637- 648.

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R., eds. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Allyn and Bacon.

Baker, M. & Rudd, R. C. (2001). Relationships between Critical and Creative Thinking. Journal of Southern Agricultural Education Research. 51, 1, 173-188.

Beyer, B. K. (1987). Practical strategies for the teaching of thinking. Boston MA: Allyn and Bacon, Inc.

Bloom, B. S., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. Taxonomy of educational objectives. Handbook 1: Cognitive domain. New York: Longmans, Green, 1956.

Bloom, B. S. & Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.

Ennis, H. R. (1998). Is Critical Thinking Culturally Biased? Teaching Philosophy. 21 (1):15-33.

Facione, P. A.; & Facione, (1998). Critical thinking: what it is and why it counts, 2010 update. Insight Assessment. Retrieved on December 12th, 2018.

Available: http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2006.pdf

Fisher, R. (2002). Creative minds: Building communities of learning in the creative age. Paper presented at the Teaching Qualities Initiative Conference, Hong Kong. Retrieved from www.pantaneto.co.uk/issue25/fisher.htm [accessed 17, September, 2015].

Foresman, A. G.; Fosl, S. P.; & Watson, C. J. (2017). The Critical Thinking Toolkit. Wiley Blackwell, UK.

Forrester, J. C. (2008). Thinking Creatively; Thinking Critically. Canadian Center of Science and Education. Retrieved on January 10th, 2019. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v4n5p100>.

Greenberg, J.; & Baron, A. R. (2008). Behavior in Organizations. Pearson Prentice Hall, New Jersey.

Guerrero, C. M. (2008). Promoting Critical Thinking in a Collectivist Society. Conference of the International Journal of Arts & Sciences, CD-ROM. ISSN: 1943-6114: 07(03):67-78 (2014) UniversityPublications.net

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist* 5: 444-454.

Hooks, B. (2010). Teaching critical thinking: practical wisdom. New York: Routledge.

Lau, Y. J. (2011). An Introduction to Critical Thinking and Creativity. Wiley. New Jersey.

Lumsdaine, E.; & Lumsdaine, M. (1995). *Creative Problem Solving*. McGraw-Hill, Inc. New York.

Meyers, C. (1986). *Teaching Students to Think Critically. A Guide for Faculty in All Disciplines*. San Francisco: Jossey-Bass.

Paul, R., Elder, L. & Bartell, T. (1997). *California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations*. The Foundation for Critical Thinking: Dillon Beach, CA.

Powley, E. H. & Taylor, S. N. (2014). Pedagogical Approaches to Develop Critical Thinking and Crisis Leadership, *Journal of Management Education*, Vol. 38(4) 560–585

Sadi, A.M. (2006). Barriers to Organizational Creativity: A perspective of national and expatriate academics in Saudi Arabia, *International Management Review Journal*, 2, 4.

Sadi A. M.; Al-Dubaisi, H. A. (2008). Barriers to organizational creativity: The marketing executives, perspective in Saudi Arabia. *Journal of Management Development*, 27, 574–599.

Smith, G. F. (2014). Assessing Business Student Thinking Skills *Journal of Management Education*, Vol. 38(3) 384–411.

Supon, V. (1998). Penetrating the Barriers to Teaching Higher Thinking *The Clearing House*. 71(5):294–296.

Thomas, T. (2011). Developing First Year Students' Critical Thinking Skills. Asian Social Science Vol. 7, No. 4. Published by Canadian Center of Science and Education.

Swartz, R., Fisher, S., & Parks, S. (1999). Infusing critical and creative thinking into secondary science. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Company.

Udall, A. J.; Daniels, J. E. (1991). Creating the Thoughtful Classroom: Strategies to Promote Student Thinking. Grades 3–12. Zephyr Press. Arizona.

Waller, N. B. (2012). Critical Thinking Consider the Verdict, 6th Ed., Pearson. Boston.

Watson, G., & Glaser, E. M. (2010). Watson–Glaser TM II Critical Thinking Appraisal. Pearson. San Antonio, TX. Retrieved on December 14th, 2018 from: https://us.talentlens.com/wp-content/uploads/wg2_techman_2012.pdf

Williams, L. R.; Oliver, R.; Stockdale, S. (2004). Psychological versus Generic Critical Thinking as Predictors and Outcome Measures in a Large Undergraduate Human Development Course. The Journal of General Education. 53, 37–58. Penn. State University Press.

Yildirim, A. (1994). Promoting student thinking from the practitioner's point of view: Teachers' attitudes toward teaching. (March) ERIC Documents, 1–20.

Reports:

- 1) Foundation for Young Australians (2019). The New Basics: Big data reveals the skills young people need for the New Work Order. Retrieved on January, 10th, 2019. http://www.fya.org.au/wp-content/uploads/2016/04/The-New-Basics_Web_Final.pdf
- 2) World Economic Forum (2019). The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Retrieved on January

10th, 2019:

http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOJ_Executive_Summary_Jobs.pdf.

3) www.criticalthinking.org.

<http://www.criticalthinking.org/pages/certification-in-our-approach/1308>

الاتجاهات نحو المرأة في مراكز القيادة

بالبلدان العربية: دراسة اقليمية مقارنة¹

أ. د. مصطفى عشوي

الجامعة العربية المفتوحة - الكويت

أ. د. محمود بوسنة

جامعة الجزائر 2

د. بتول خليفة

جامعة قطر

د. إبراهيم حمداوي - المغرب

د. محمد سيد فال - موريتانيا

د. خالد بازيد

جامعة الملك سعود - السعودية

أ. يارا عبد الله

الجامعة العربية المفتوحة - فرع لبنان

أ. فرح عدوية

الجامعة العربية المفتوحة - فرع الأردن

نشرت في أعمال الندوة الإقليمية حول: "المرأة في مراكز القيادة واتخاذ القرار بالبلدان العربية" من تنظيم الجامعة العربية المفتوحة 10-11 مارس، 2013.

¹ الكويت

ملخص

نظرا لمشاركة المرأة العربية في شتى مجالات التنمية، وبروز دورها في العقود الأخيرة برورا واضحا خاصة في مجالات التربية والتعليم والصحة والشؤون الاجتماعية بل وبروزها في الحراك السياسي في بعض المجتمعات العربية التي مسها أو يسمها تغيير في الأنظمة السياسية القائمة كما هو الحال في تونس واليمن ومصر وليبيا وسوريا فإنه من المتوقع أن تتبوأ المرأة العربية مكانة اجتماعية وسياسية ومؤسسية أعلى مما كان عليه الوضع في كثير من البلدان العربية خاصة في هرم السلطة بالمؤسسات (المنظمات). ونحن نرى أن المنظمات والمؤسسات في القطاعات المختلفة (التربوية والصناعية، الخدمية، والأعمال) تشكل الحلقة الوسطى بين مؤسسة الأسرة والمؤسسات العليا التي تتحكم في مفاصل البلاد وخاصة السياسية منها (المجالس العليا، البرلمانات، الحكومات، الخ...)، وتعتبر مجالا فسيحا لظهور القيادات في المستويات الهرمية (التنظيمية) المختلفة، كما تعتبر مجالا يسمح بالتطور والترقية إلى المناصب القيادية العليا بالمجتمع.

ونظرا لارتباط موضوع الاتجاهات بالسلوك واتخاذ القرارات، فقد ارتأينا أن ندرس الاتجاهات السائدة حاليا في البلدان العربية نحو تقبل الذكور والإناث لتولي المرأة مناصب المسؤولية والقيادة في البلدان العربية. وقد انطلقت هذه الدراسة الوصفية من عدة أسئلة بهدف اجراء دراسة امبريقية في ثمانية بلدان عربية. ولعل هذه الدراسة ستمكنا من الإجابة عن بعض الأسئلة، ومن توليد فروض بحثية قابلة للفحص مما سيعتبر خطوة نحو صياغة نظرية في مجال الاتجاهات حول القيادة والنوع الاجتماعي في البلدان العربية. ومن أهم الأسئلة التي انطلقنا منها ما يلي:

1- هي الاتجاهات السائدة نحو المرأة في مراكز القيادة واتخاذ القرارات في البلدان العربية من حيث القبول والرفض والتفضيل؟

2- هل هناك تباين في هذه الاتجاهات في البلدان العربية أم هناك نمطية في هذه الاتجاهات؟

3- هل تختلف اتجاهات الذكور والإناث في هذا المجال؟

4- هل لمتغيرات أخرى مثل السن ومستوى التعليم ونوع المؤسسة وحجمها تأثير في تباين الاتجاهات؟

بالإضافة إلى النتائج المتعلقة بالأسئلة والمتغيرات المذكورة أعلاه، فقد بين تحليل التباين أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين البلدان العربية في المكونات الأربعة التي تشكل الاتجاه نحو المرأة العربية في مراكز القيادة وذلك بدلالة احصائية قوية؛ مما يجعلنا نرفض كل محاولات التنميط والتعميم التي يلجأ إليها بعض الباحثين عند الحديث عن المرأة بصفة خاصة أو عن الإتجاهات في العالم العربي بصفة عامة.

تمر المجتمعات العربية بحراك سياسي كبير وبتغيرات اجتماعية قد تبدو عميقة نتيجة عوامل متعددة منها فشل معظم الأنظمة السياسية ومؤسساتها في تقديم الحلول الجذرية للمشكلات التي تعانيها هذه المجتمعات مثل البطالة وأزمة السكن والأمية، وفي تحقيق الأهداف والآمال التي تصبو إليها هذه المجتمعات بسبب انعدام الرؤية الحضارية، والرسالة والأهداف العملية، والإدارة الرشيدة في هذه المجتمعات.

وقد يعزى سبب هذا الفشل أيضا إلى ضعف السلوك القيادي الإيجابي والفعال على مستوى النخب السياسية والإدارية وغيرها، وإلى ضعف المؤسسات التي من المفروض أن تقود التغيرات والتطورات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتحول السياسي في المجتمعات العربية حسب تخطيط استراتيجي واضح الرؤية والرسالة والأهداف والآليات، وخاضع للتقويم الموضوعي وللتصحيح عند الضرورة.

ونظرا لمشاركة المرأة العربية في شتى مجالات التنمية، وبروز دورها في العقود الأخيرة ببروزا واضحا خاصة في مجالات التربية والتعليم والصحة والشؤون الاجتماعية بل وبروزها في الحراك السياسي في بعض المجتمعات العربية التي مسها أو يسمها تغير في الأنظمة السياسية القائمة كما هو الحال في تونس واليمن ومصر وليبيا وسوريا فإنه من المتوقع أن تتبوأ المرأة العربية مكانة اجتماعية وسياسية ومؤسسية أعلى مما كان عليه الوضع في كثير من البلدان العربية خاصة في هرم السلطة بالمؤسسات (المنظمات). ونحن نرى أن المنظمات والمؤسسات في القطاعات المختلفة (التربوية والصناعية، الخدمية، والأعمال) تشكل الحلقة الوسطى بين مؤسسة الأسرة والمؤسسات العليا التي تتحكم في مفاصل البلاد وخاصة السياسية منها (الجالس العليا، البرلمانات، الحكومات، الخ...)، وتعتبر مجالا فسيحا لظهور القيادات في المستويات الهرمية (التنظيمية) المختلفة، كما تعتبر مجالا يسمح بالتطور والترقية إلى المناصب القيادية العليا بالمجتمع.

ونظرا لارتباط موضوع الاتجاهات بالسلوك واتخاذ القرارات، فقد ارتأينا أن ندرس الاتجاهات السائدة حاليا في البلدان العربية نحو تقبل الذكور والإناث لتولي المرأة مناصب المسؤولية والقيادة في البلدان العربية، وما يرتبط بذلك من قضايا كما سيأتي أدناه. فماذا نقصد بالاتجاهات والقيادة في هذه الدراسة؟

يعرف غرينبرغ وبارن (2008) "الاتجاهات" بأنها مجموعة من المشاعر والاعتقادات والاستعدادات السلوكية المستقرة (الثابتة) نسبيا. ويلاحظ نفس الباحثين أنه ليس من السهل تغيير الاتجاهات بعد تشكلها، وأن الاتجاهات قد تكون إيجابية أو سلبية، وأنه من أهم الاتجاهات السلبية في المجتمعات "التحيز" ضد الآخرين؛ ويقصد به تكوين مشاعر سلبية نحو شخص أو مجموعة من الأشخاص لا لشيء إلا لأنهم أعضاء في جماعة ما (أقلية، نوع اجتماعي، طائفة، الخ...). (Greenberg & Baron, 2008).

ونحن نستعمل مفهوم "الاتجاهات" في هذه الدراسة لنعني به مشاعر واعتقادات الذكور والإناث في المجتمعات العربية نحو "قبول أو رفض المرأة العربية في مراكز القيادة، وتفضيلها على الرجل في مراكز القيادة، وأسلوبها في القيادة، وفعاليتها في اتخاذ القرارات، وتحقيق أهداف المؤسسات، ومعاملتها للذكور والإناث وهي في مراكز القيادة".

أما مفهوم القيادة فيقصد به - كما يحدده الباحثان المذكوران أعلاه- العملية التي يقوم فيها شخص ما للتأثير في بقية أفراد جماعة (مجموعة) من أجل تحقيق أهداف محددة للجماعة (المجموعة) أو المنظمة (المؤسسة). ونود لفت الانتباه إلى أننا لم نستعمل مفهوم "القيادة" في الاستبانة

التي وزعناها لجمع البيانات بل استعملنا مفهوم "المسؤول"؛ وقد يكون هذا المسؤول قيادياً وقد لا يكون. ونحن نقول هذا لأننا نريد التمييز بين مفهومي "المدير" و "القائد" إذ ليس كل مدير أو مسؤول قائداً. ومن المعروف أن المدير غالباً ما يستعمل سلطته الإدارية (الرسمية) بينما يستعمل القائد تأثيره من خلال قدرات ومهارات شخصية مثل الجاذبية وحسن المعاملة والمعرفة والخبرة وحل المشكلات والإبداع والذكاء. ويتميز القائد أيضاً عن المدير في اهتمام الأول بصياغة الرسالة والرؤية بينما يهتم الثاني بتنفيذ ما يرمسه القائد. وغني عن البيان القول بأن بعض المديرين يصبحون قادة بعد اكتساب الخبرة وتحقيق مستويات عليا من النضج الوجداني والعقلي والرقبي السلوكي.

ومما يلاحظ تاريخياً أن "القيادة" وخاصة العسكرية منها والإدارية قد اعتبرت "ظاهرة ذكورية" مع استثناءات تميزت بظهور قيادات نسوية في المجال العسكري، والحكم السياسي والإداري مثل بلقيس حاكمة سبأ (اليمن)، وزنوبيا ملكة تدمر (الأردن)، وشجرة الدر (عصر المماليك بمصر)، ولالا فاطمة نسومر (في عهد الاحتلال الفرنسي للجزائر)، وبنازير بوتو (باكستان)، وغيرهن كثير خاصة في العصر الحديث. ولكن هذا لا يعني أن المرأة لم تؤثر في كثير من القضايا والقرارات المصرية في تاريخ الإنسانية بل العكس هو الصحيح تماماً حيث أدت المرأة أدواراً خطيرة جداً في شتى المجالات السياسية والعسكرية والإدارية ولكن أغلب تأثيرها كان من وراء حجاب.

وإذا نظرنا إلى القيادة من ناحية تحمل المسؤولية في المجالات والمستويات المختلفة (الأسرة، العمل، الإدارة)، فإننا نرى أن المرأة قد شاركت و ماتزال تشارك الرجل في تحمل المسؤولية وتوفير الرعاية والأمن للأسرة والمجتمع والإسهام في تنميته بأدوار قد تبدو متباينة ولكنها في الواقع متكاملة.

ونظراً للتطور الاجتماعي والصناعي، وارتفاع مستويات التعليم عند المرأة والرجل في كافة المجتمعات، وبروز قطاعات جديدة كإدارة الأعمال والخدمات، وظهور مستويات إدارية (تنظيمية) كثيرة فقد ظهرت الحاجة إلى افساح المجال للمرأة لتشارك في شتى مجالات التنمية والتطوير. ورغم ما حققته المرأة من إنجازات في البلدان المتقدمة صناعياً واقتصادياً فما تزال هناك عراقيل تحول دون وصول المرأة للمستويات الإدارية والقيادية العليا. ومن أهم هذه العراقيل ما يعرف في أدبيات علوم الإدارة وعلم النفس التنظيمي بظاهرة "السقف الزجاجي". فماذا يقصد بهذا المفهوم؟

يعرف ريجيو (2008) "السقف الزجاجي" بأنه "الحدود (العوائق) التي توضع للنساء وللأقليات للحيلولة دون وصولهن إلى المناصب العليا في المنظمات (المؤسسات)" (ص 76). وتتجلى أهم هذه العوائق في الفروق الكبيرة بين رواتب الذكور والإناث في بعض البلدان الغربية وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية حيث أشار ريجيو (2008) مثلاً إلى ظهور عدة دراسات أمريكية تبين أن هناك "فجوة" ما بين رواتب (أجور) الذكور والإناث في نفس الوظائف (الوظائف المتساوية)، وأن رواتب (أجور) النساء في الثمانينات كانت حوالي 68% مما كان يدفع للرجال، وأن هذه النسبة كانت في التسعينات حوالي 72%، وأنها لم تتجاوز نسبة 75% في سنة 2000 (Riggio, 2008).

وفي الواقع، فإن هذا التمييز بين الذكور والإناث وبين الأقليات والرتقيات وغير ذلك من الحقوق هو من عواقب "النمطية" و"التحيز" الناجمين عن الاتجاهات السلبية التي تشكلها النخب والمؤسسات النافذة في المجتمع والحكم. ولا يقتصر "الاتجاه النمطي" على النظرة القاصرة لدور المرأة في المجتمع والأسرة في البلدان الغربية وغيرها بل يتعدى هذا الاتجاه إلى تشكيل اعتقادات نمطية خاطئة حول وضعية المرأة وغيرها من المواضيع التي تمس المجتمعات الغربية وغيرها. وغالباً ما تتشكل هذه الاعتقادات وما يصاحبها من مشاعر سلبية ومواقف سلوكية سلبية جراء أوضاع سابقة تجاوزها الزمن بسبب التغيرات الكبيرة التي حدثت في المجتمعات العربية سواء في مجال التربية والتعليم أو

شغل المرأة أو الحراك السياسي والاجتماعي في هذه البلدان. ولا نعني بهذا أن وضعية المرأة وحقوقها بل والإنسان وحقوقه على أحسن ما يرام في المجتمعات العربية، ولكننا نهدف إلى التأكيد أنه ليس من الصواب بناء افتراضات واعتقادات خاطئة وتكوين مشاعر سلبية نحو موضوع ما بناء على معلومات غير موضوعية، أو بناء على نمطية في التفكير والمشاعر والسلوك جراء تكوين اتجاهات سلبية نحو أي موضوع وخاصة المواضيع التي تحتاج لبحوث ودراسات علمية لإبراز الحقائق، واتخاذ القرارات.

ولتفادي تكوين أي اتجاهات أو مواقف على أساس "نمطي"، فإننا نؤكد أن الأوضاع في البلدان العربية - وإن كانت تشترك في كثير من المقومات والخصائص على المستوى المجتمعي والثقافي - تتميز بالتنوع في كافة المجالات بل وحتى في البلد الواحد هناك تباين في شتى القضايا والأوضاع. وكدليل على هذا، فإن سميث وعشوي وحرب (2007)² قد وجدوا في دراستهم عن الأساليب الإدارية في البلدان العربية تنوعا كبيرا في هذه الأساليب مما أدى بهم إلى الاستنتاج بأنه لا يمكن وضع صورة نمطية لأسلوب القيادة والإدارة في البلدان العربية، وتعميمها على جميع هذه البلدان. ومما انتهى إليه هؤلاء الباحثون أيضا من خلال مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع هو أن الدراسات الموجودة حاليا وخاصة المتوفرة باللغة الإنجليزية لا تقدم إلا تصورا جزئيا عن الأساليب الإدارية والقيادية السائدة في البلدان العربية. وبناء عليه، فقد استنتجوا بأنه لا يوجد وصف منظم ومنسجم لسلوك القادة في البلدان العربية.

وقد أشار نفس الباحثين إلى أنه وبالرغم من اشتراك البلدان العربية في كثير من المقومات الثقافية كالدين (الإسلام) واللغة (العربية) إلا أن هناك اختلافات بين هذه البلدان في التاريخ، المعايير الاجتماعية، التقاليد والأعراف، اللهجات، الأنظمة السياسية، والمذاهب والأقليات. وأشار نفس الباحثين إلى أنه في الوقت الذي لا يمكن الحديث فيه عن "القيادة الأوروبية" و "القيادة الآسيوية"، فإنه لا يمكن الحديث فيه أيضا عن "القيادة العربية".

وقياسا على هذا التصور، يمكن التساؤل فيما إذا يوجد "تصور نمطي للقيادة النسوية" في البلدان العربية، وما مدى صحة هذا التصور، وما مدى انسجامها مع الحقائق الموضوعية؟

وانطلاقا من بعض الملاحظات الميدانية ومن بعض الدراسات الإمبريقية فإنه يمكننا أن نفترض أن أنماط القيادة السائدة في البلدان العربية هي انعكاس للثقافة السائدة في المجتمعات العربية، وانعكاس لأنماط المعاملة الوالدية السائدة في الأسر العربية. ولكن، وجدت من خلال دراسة امبريقية عن "أنماط المعاملة الوالدية" في سبعة بلدان عربية اختلافات جوهرية في هذه الأنماط؛ حيث وجد مثلا أن الوالدين في السعودية يميلون للتسلط أكثر من غيرهم في البلدان الأخرى، بينما وجد أن الوالدين يميلون للتساهل أكثر في بقية البلدان العربية التي شملها البحث وهي: الجزائر، مصر، فلسطين، السعودية، اليمن، لبنان، الأردن (دويري، عشوي، أبو سريع، فرح، فايد، غزال، خان، 2006)³. وتبين مثل

² Smith, P.; Achoui, K.; Harb, C. (2007). Unity and Diversity in Arab Managerial Styles. *International Journal of Cross-Cultural Management*, Vol. 7(3): 275-290.

³ Dwairy, M.; Achoui, M.; Abouserie, R.; Farah, A.; Fayad, M.; Ghazal, I.; Khan, K. H. (2006). Parenting Styles in Arab Societies: A First Cross-Regional Research Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37: 230-247.

هذه النتائج أن هناك تبايناً في أنماط المعاملة الوالدية في الأسر العربية مما يجعلنا نستبعد أية نظرية نمطية في هذا الموضوع أو غيره من المواضيع النفسية (السلوكية) والتربوية والإدارية وغيرها.

ولكن هذا التباين فيما بين البلدان العربية في بعض القضايا السلوكية وغيرها لا يعني أنها لا تشترك في أطر ثقافية وما تتضمنه من قيم. فقد بينت مثلاً دراسة علمية مقارنة بين القيم لدى العائلات المسلمة والأرثوذكسية والكاثوليكية والبروتستانتية أن البلدان الإسلامية أعلى من البلدان الأرثوذكسية والكاثوليكية والبروتستانتية في قيم "الهرمية" (Hierarchy)، وكذلك في قيم الاندماج (Integration) والانسجام (Harmony). والمقصود بالهرمية، توزيع الأدوار الاجتماعية حسب العمر، الملكية، قوة أو حق التصرف في المال وغيره من الممتلكات الزراعية وغيرها...

وتتطلب الأدوار الهرمية التي يقوم بها الأجداد والآباء والأمهات الطاعة والخضوع من الأبناء والبنات والأحفاد والحفيدات. وقد خلصت نفس الدراسة إلى أن العوامل الاجتماعية - الاقتصادية تؤثر أكثر من أية عوامل (متغيرات) أخرى في العلاقات الأسرية، ويلى هذه العوامل الجانب الديني حيث وجدت الدراسة أن البلدان المسيحية الأرثوذكسية والبلدان الإسلامية لديها توجه أسري (عائلي) أقوى من البلدان الكاثوليكية والبروتستانتية علماً بأن بعض البلدان الإسلامية المدرجة في البحث تقع ضمن مجموعة البلدان الأقل غنى في العالم بينما يقع بعضها في المجموعة المتوسطة في الغنى. ووجدت نفس الدراسة أن الآباء والأمهات (الوالدين) المسلمين قد حصلوا على أعلى نتيجة (درجة) في الأدوار العاطفية، يليهم في ذلك الأرثوذكس والبروتستانت والكاثوليك على التوالي. ووجد أيضاً أن الوالدين المسلمين يؤدون دوراً أكبر في الجانب المالي (الأدوار المالية) مقارنة بالوالدين الأرثوذكس والبروتستانت والكاثوليك حسب الترتيب السابق أيضاً. (غورغاس وآخرون، 2006، ص 222)⁴. ولا يخفى ما لهذه القيم من تأثير في السلوك على المستوى الفردي، الأسري، التنظيمي (المؤسسي) والمجتمعي خاصة في السلوك المتعلق بالأدوار التي تناط بالأفراد والجماعات في المستويات المذكورة، وما يرتبط بهذه الأدوار والمستويات من القدرة على اتخاذ القرارات وتنفيذها.

وإذا ركزنا على العلاقة بين القيادة والنوع الاجتماعي؛ فإننا نجد الدراسات والبحوث التي أجريت سواء في البلدان الغربية أم في البلدان العربية قد تضاربت نتائجها؛ وذلك بسبب اختلاف المراحل التاريخية التي أجريت فيها هذه الدراسات أو بسبب الخلفية النظرية التي اعتمدت في دراسة الظاهرة أو بسبب المستوى الذي درست فيه (المستوى الفردي، الجماعي، التنظيمي، المجتمعي) أو بعدد المتغيرات (العوامل) التي أخذت بعين الاعتبار.

⁴ Georgas, J.; Berry, W. J.; De Vijver, F. J. R.; Kagitcibasi, C.; Poortinga, Y. H. (2006). Families across Cultures: A 30-Nation Psychological Study. Cambridge University Press, UK.

القيادة والنوع الاجتماعي في البلدان الغربية:

من أهم الدراسات القديمة نوعاً ما التي رجعنا إليها بهذا الصدد دراسة براون (1979)⁵ الذي قام بمراجعة 32 دراسة ذات علاقة بالمرأة والقيادة. وقد تناولت هذه الدراسات الموضوع انطلاقاً من نظريات مختلفة مثل "نظرية السمات" و"نظرية النمط القيادي" و"النظرية الموقفية". وقد خلص براون أن الدراسات التي انطلقت من "نظرية السمات" قد دعمت الاتجاه التقليدي الذي يؤكد أن النساء لا يملكن الصفات والسمات التي تؤهلن للقيادة. ولكن، هناك انقسام وتباين في نتائج النظريتين الأخرين (نظرية النمط القيادي والنظرية الموقفية) فيما يخص مدى كفاءة المرأة في المراكز القيادية.

وفي دراسة أخرى أحدث من السابقة، قامت إيغلي وجونسون (1990)⁶ بمراجعة البحوث والدراسات التي قارنت بين أنماط القيادة لدى الذكور والإناث، وتبين من عملية المراجعة أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يخص الاهتمام بالعلاقات الإنسانية (بالنسبة للإناث)، والاهتمام بإنجاز العمل (المهام) (بالنسبة للذكور). ووجدتا أيضاً في نفس المراجعة أن الإناث يملن لاستعمال القيادة "الديمقراطية" أكثر من الذكور الذين يميلون أكثر من الإناث لاستعمال الأسلوب الدكتاتوري (الأوتوقراطي).

وفي سنة 2003، قامت إيغلي وكارلي بمراجعة الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية حول أنماط القيادة المختلفة واستنتجا أن الإناث يتفوقن قليلاً عن الذكور في بعض السمات القيادية. وأكدت الباحثتان أن النساء يواجهن في الولايات المتحدة الأمريكية حواجز بسبب التمييز ضدهن وخاصة في البيئات الذكورية أو تلك التي يقوم فيها الذكور بعملية التقويم في عملية توظيف النساء للمراكز القيادية أو بعملية تقويم أدائهن الوظيفي مما يعوق تطور مسارهن المهني ويحول دون ترفيتهن للمراكز القيادية العليا. وقد ذكرت الباحثتان أن هذا التمييز ينطلق من افتراضات أن المناصب القيادية تتطلب سمات وخصائص شخصية "مخطية" لا توجد عند النساء؛ وأن صفات "الأنوثة" وسماتها وخصائصها تتعد عن صفات "الرجولة" التي تتسم بالحزم والجرم والإجرائية. ورغم هذا التمييز، فإن الباحثتان أكدتا في الأخير أن الأدوار القيادية تعرف تغيراً في كثير من المؤسسات بسبب عدة عوامل من بينها الفضاخ المالية التي عرفتها كثير من المؤسسات في الولايات المتحدة الأمريكية والتي أدت إلى إفلاس بعضها. ومن بين هذه العوامل أيضاً التغير الحاصل في البيئة الاجتماعية في الولايات المتحدة وإن كان هذا التغير أسرع من التغير الذي يحدث في الجانب الإيديولوجي للثقافة بما فيه عمليات التنميط للأدوار الاجتماعية والأدوار القيادية. وعليه، فإن عملية تغير الأدوار القيادية في المؤسسات الأمريكية قد هيأ بيئة ملائمة أكثر لتقبل القدرات الإدارية للمرأة.

ولم تتوقف البحوث والدراسات عند هذا الحد بل قام كل من زينغر وفولكمان (2012)⁷ بمراجعة 360 دراسة أجريت بأمريكا الشمالية والجنوبية وأوروبا والمحيط الهندي، كما قاما بإجراء دراسة مسحية اشتملت على 7280 قائداً يشتغلون في أكثر المؤسسات الحكومية والخاصة نجحاً في الولايات المتحدة

⁵ Brown, M. S. (1979). Male versus Female Leaders: A Comparison of empirical Studies. *Sex Roles*, vol. 5, n 5, 595-611.

⁶ Eagly, A. H.; Johnson, B. T. (1990). Gender and Leadership Style: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, vol. 108, n2, 233-256.

⁷ Zenger Folkman: Women score higher in majority of leadership competencies. (2012, Mar 15). *Business Wire*.

Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/928084680?accountid=145454>

الأمريكية وفي المناطق المذكورة. وقد تبين من هذه الدراسة المسحية أن 64% من مجمل القادة ذكور؛ وأن نسبة الذكور في المراكز القيادية الأعلى هي 78%، ونسبتهم في المستوى الذي يليه 67%، بينما نسبتهم في المستوى الأدنى من ذلك 60%.

ومن النتائج الهامة التي انتهيا إليها هي أن المرأة في مراكز القيادة تتفوق في مجمل الكفاءات الضرورية للقيادة الفعالة علما بأن الباحثين قد حصروا 16 كفاءة (قدرة) في هذا المجال. وقد تفوقت المرأة خاصة في الكفاءات المتعلقة بالتعلم مثل تطوير الآخرين وبناء العلاقات الإنسانية وتطوير الذات. وقد حصلت المرأة في هذه الدراسة المسحية التي تناولت فعالية كل من الرجال والنساء في مراكز القيادة تقوياً أعلى مما حصل عليه الذكور في المجمل.

ولكن هذه النتائج لا تتماشى مع ما خلص إليه يوكل (2013)⁸ بعد مراجعته لمجمل الدراسات الغربية المتعلقة بالخصائص المرتبطة بالقيادة وفعاليتها حيث أشار إلى أنه كان ينظر للقادة الأكفاء -ولزمن طويل- بأنهم أشخاص يتصفون بخصائص وصفات معينة مثل: الثقة بالنفس، إنجاز المهام، المنافسة، الموضوعية، الحزم والجزم؛ وأن هذه الصفات كلها صفات ذكورية. ولكن يوكل (2013) لم يغفل عن التأكيد بأن "القيادة الفعالة" وخاصة في المؤسسات الحديثة تتطلب أيضاً مهارات قوية في العلاقات الإنسانية وأمناء سلوكية قيادية كانت تعتبر تقليدياً من صفات الأنوثة مثل: الدعم والتطوير والتمكين.

وبغض النظر عن كون المرأة حتى في المجتمعات الغربية لا تحتل كقاعدة عامة المناصب القيادية العليا وخاصة في مجالي السياسة وإدارة الأعمال بسبب السقف الزجاجي المذكور أعلاه وما يرتبط به من اتجاهات سلبية قد تكون مبررة أو غير مبررة علمياً، فإن يوكل (2013)، ومن خلال مراجعته للدراسات السابقة التي أجريت بالولايات المتحدة الأمريكية حول "فعالية القيادة" وعلاقتها بالنوع الاجتماعي قد خلص أيضاً إلى نتيجة هامة جداً مفادها أن معظم "المناصب القيادية" تتطلب كل أنواع الصفات والمهارات المذكورة أعلاه. وبالتالي؛ فإن متغير (عامل) النوع الاجتماعي لا يصلح أن يكون عاملاً للتمييز بفعالية القيادة في هذه المناصب (ص 360).

ولكن الاتجاهات القائمة على "التمييز" لاتزال سائدة في كثير من الثقافات حيث تتغذى هذه الاتجاهات بقيم واعتقادات وعادات وتقاليد معينة، كما أن تقليد المجتمعات الغربية من طرف بعض المجتمعات العربية وغيرها دون مراعاة التباين الثقافي والتاريخي بين المجتمعات لا يحل مشكلة التمييز حلاً جذرياً إذ قد يؤدي الأمر ظاهرياً إلى محاربة التمييز والتقليل منه ظاهرياً، ولكنه قد يؤدي في المقابل، إلى تكوين وتكون اتجاهات سلبية أخرى نحو المرأة؛ وذلك باتهامها مثلاً بأنها لم تحصل على المناصب القيادية العليا نتيجة كفاءتها ومهاراتها بل بسبب التمكين لها سياسياً انطلاقاً من محاربة التمييز ضدها.

وللقضاء على هذه الحلقة المفرغة، ينبغي إفساح المجال لتكافؤ الفرص بين الجنسين (الذكور والإناث) في شتى المجالات وخاصة في التعليم والتطوير وفي الترقية دون تمييز على أساس النوع الاجتماعي على أن يصاحب ذلك إجراء بحوث موضوعية حول سمات القيادة وقدراتها ومهاراتها وحول "فعالية القيادة" في المجالات المختلفة، وإجراء دراسات مقارنة بين الجنسين مع ضبط متغير الفروق الفردية في البيئات والمؤسسات والمستويات التنظيمية والمجتمعية المختلفة. ولاشك، أن "المناصب القيادية" تتطلب صفات ومهارات متعددة وقد تبدو متباينة إلا أنها في الواقع متكاملة؛ إذ يلاحظ أن هناك مناصب قيادية تتطلب صفات أقرب ما تكون إلى صفات "الأنوثة" بينما هناك مناصب قيادية أخرى تتطلب سمات أقرب ما تكون إلى صفات "الذكورة". وفي الواقع، فإن هذه الصفات والسمات والمهارات موحدة وموزعة بين الذكور أنفسهم بنسب متفاوتة؛ أي أن الذكور أنفسهم يتفاوتون في هذه السمات والمهارات، وأن فعاليتها ترتبط بمتغيرات وعوامل أخرى غير عامل "النوع الاجتماعي" كما هو الأمر تماماً عند الإناث.

⁸ Yukl, G. (2013). Leadership in Organizations, Eight Edition. Pearson Education, New York.

القيادة والنوع الاجتماعي في البلدان العربية:

من بين أهم الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في الخصائص النفسية للقيادة الإدارية دراسة تركي (1993). وقد هدفت هذه الدراسة التي أجريت في الكويت إلى التعرف على الفروق في بعض الخصائص النفسية المهمة المرتبطة بالمهام القيادية لدى المديرين والمديرات الذين يعملون في القطاعين: الحكومي والأهلي في دولة الكويت.

ومن أهم نتائج هذه الدراسة الكشف عن عدم وجود فروق جوهرية بين المديرين والمديرين في الخصائص التالية: السيطرة، وتحمل المسؤولية، وضبط النفس، ووضوح الدور. بينما كان هناك اختلاف في أسلوب القيادة لصالح المديرين الذكور حيث وجد أنهم أكثر اهتماماً بالعلاقات الشخصية وأقل اهتماماً بالعمل، بينما كانت المديرات أكثر اهتماماً بالعمل وأقل اهتماماً بالعلاقات الشخصية من المديرين. ولعل هذه النتائج وخاصة المتعلقة بكون المديرات أقل اهتماماً بالعلاقات الشخصية من المديرين تثير نوعاً من الاستغراب والتساؤل عن مدى صحة هذه النتائج، وعن إمكانية تعميمها.

وفي دراسة مقارنة باللغة الإنجليزية حول اتجاهات النساء العربيات نحو "سلطة القيادة" في ثلاثة بلدان عربية (عمان، الإمارات العربية المتحدة ولبنان)، وجد الباحثون نيل، فينلي وتانسلي (2005) قيماً مشتركة تتعلق بسلطة القيادة في بلدان الخليج (عمان والإمارات) بينما تميز لبنان بانخفاض نسبي في مستويات السلطة "التقليدية"، وارتفاع كبير في مستويات السلطة "الحاذية أو الكاريزما". وقد أشار هؤلاء الباحثون إلى نقاط التشابه والاختلاف في القيم المتعلقة بسلطة القيادة على المستوى الإقليمي في العالم العربي إلا أنهم نهبوا إلى حدود الدراسة التي أجروها حيث تتعلق هذه الدراسة بثلاثة بلدان عربية فقط مما يجعلنا نتساءل عن مدى إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة على كل البلدان العربية وخاصة الخليجية منها؛ وذلك رغم النتائج الهامة التي توصل إليها هذا البحث.

وفي عمان، وجدت اللمكي (2007) (باللغة الإنجليزية) أن النساء في المراكز القيادية يتمتعن بدافعية وطموح عالين. ومن جوانب قصور هذه الدراسة الرائدة اقتصارها على مقابلة عشر نساء ناجحات يشغلن مراكز قيادية في سلطنة عمان.

وفي السعودية، وجدت المنقاش (2007) أن نوع الجنس له تأثير كبير على النمط القيادي الممارس في البيئة الجامعية حيث وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في ممارستهم لنمطي القيادة فوق الجماعة والقيادة مع الجماعة؛ أي أن الغالبية العظمى من الذكور (رؤساء الأقسام الأكاديمية) يمارسون نمط القيادة مع الجماعة. وأن الإناث (وكليات الأقسام الأكاديمية) يمارسن نمطي القيادة فوق الجماعة والقيادة مع الجماعة. ولكن نسبة الإناث اللاتي يمارسن نمط القيادة فوق الجماعة كانت أكبر من نسبة الذكور الذين يمارسون هذا النمط. وقد عرفت الباحثة المفهومين بأن المقصود بالقيادة فوق القيادة هو التحكم والسيطرة الاجتماعية، بينما المقصود بالقيادة مع الجماعة التعاون والإنتاج الاجتماعي. ولم تجد الباحثة أية فروق ذات دلالة إحصائية بين نمط قيادة الذكور والإناث تُعزى لاختلاف التخصص أو الرتبة الأكاديمية أو سنوات الخبرة في الجامعة.

وقد خلصت الباحثة إلى وجود تأثير لنوع الجنس على نمط القيادة إلى أنها أكدت أن هذا التأثير غير ملاحظ في الدراسات التي أجريت بالبلدان العربية، وتعزو ذلك إلى قلة الدراسات الميدانية في هذا المجال. أما الذكور في البيئة الغربية فأكثر ميلاً لممارسة القيادة "فوق الجماعة"

بينما الإناث أكثر ميلا لممارسة القيادة مع "الجماعة" (المنقاش، 2007). ومما يُعاب على هذه الدراسة صغر العينة المستعملة والتي جمعت من جامعة واحدة بالرياض.

وأجرى مصطفى (2003) في مصر دراسة عن اتجاهات الطلاب نحو المرأة العاملة، ووجد أن اتجاهات الطلاب نحو المرأة العاملة لا تختلف عن اتجاهات الأجيال السابقة، كما وجد فروقا جوهرية في إدراك الطلاب والطالبات لأدوار المرأة وإسهامها في المجتمع.

ولاحظ نفس الباحث أنه في الوقت الذي ترغب فيه النساء العربيات في قبول مسؤوليات أكثر في المجالات التربوية والاجتماعية والوظيفية، فإن الرجال العرب لا يرغبون في مشاركتهم هذه المسؤوليات. وفي الواقع، ورغم صحة هذه الملاحظة إلا أنه لا يمكن تعميمها على جميع الرجال في مواقع المسؤولية واتخاذ القرار، وإلى أن هناك تباينا في هذا الموضوع بين البلدان العربية.

ووجد نفس الباحث في دراسة أجراها سنة 2005 في الإمارات العربية المتحدة حول اتجاهات الطلاب الإماراتيين نحو المرأة في المراكز الإدارية القيادية، أن للطلاب الإماراتيين اتجاهات نحو المرأة في المراكز الإدارية القيادية مختلفة جدا عن اتجاهات الأجيال السابقة، كما وجد أيضا اختلافات جوهرية في إدراك الذكور والإناث لأدوار النساء في المجتمع ومشاركتهم فيه. وخلص الباحث أيضا أن "العصرنة" قد تزيل الاتجاهات "الذكورية" نحو النساء في المراكز القيادية في العالم العربي.

وفي السعودية أيضا، أجرى الأمين وعمير (2010) دراسة حول اتجاهات الطلاب السعوديين نحو النساء العاملات في السعودية، فوجدا أن الطلاب السعوديين قد أبدوا اتجاهات تقليدية جدا نحو النساء العاملات، كما وجدا أن الشبان السعوديين غير المتزوجين وغير العاملين والأقل سنا والمتعلمين يحملون اتجاهات أقل "تقليدية" نحو النساء العاملات مقارنة بالشبان المتزوجين والعاملين والأقل تعليما. وقد خلص الباحثان إلى أن السن أهم متغير في التنبؤ باتجاهات الذكور نحو النساء العاملات بالسعودية.

وينبغي أن نشير أيضا إلى حدوث تغيرات في هذا الموضوع في بعض البلدان العربية على مستوى الاتجاهات والمواقف والسلوك خاصة مع الحراك الاجتماعي والسياسي الذي حدث وما يزال يحدث في بعض البلدان العربية، ومع ارتفاع مستوى التعليم لدى الإناث، وحصولهن على فرص عمل كثيرة خاصة في قطاعات التربية والتعليم والصحة والخدمات. ونضيف إلى هذا أن موضوع القيادة سواء كان يتعلق بالمرأة أم بالرجل، وسواء تحدثنا فيه عن التمكين أو التمكن؛ وسواء درسناه من حيث أنماط القيادة الممارسة أم من حيث اتجاهات مختلف الشرائح الاجتماعية والفئات فإنه لا ينفصل عن قضايا اجتماعية وسياسية كثيرة تتعلق بنظام الحكم السياسي السائد في بلد ما وبهيكلية المجتمع والأسرة وباقي المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية المؤثرة.

وعليه، فإن عامل الجنس أو النوع الاجتماعي (الجنس) وتأثيره في السلوك القيادي ليس إلا أحد العوامل التي ينبغي أن تدرس بعناية وبمنظرة تكاملية مع باقي العوامل الشخصية والديمقراطية التي ذكرت كمستوى التعليم والسن وسنوات الخبرة وحجم المؤسسة ونوع نشاطها، كما أنه لا ينبغي أن يغفل المستوى الذي يدرس فيه السلوك القيادي سواء كان ذلك على المستوى الفردي أم التنظيمي أم المجتمعي.

وفي كتاب عن "تطور القيادة في الشرق الأوسط" من تأليف عدة باحثين وتحرير كل من ميتكالف وميموني (2012) تمت مناقشة الأدوار القيادية للمرأة العربية، وأشار إلى أن تغير البرامج السياسية والاقتصادية في البلدان العربية قد أدى إلى تطور الهوية الاجتماعية للمرأة، وإلى زيادة مشاركتها في عالم إدارة الأعمال.

وفي الواقع، فإن هذا التغيير والتطور يلاحظان بوضوح في عدة بلدان عربية وخاصة في البحرين والكويت وعمان وقطر والإمارات وتونس والجزائر. ولعل من أهم عوامل هذا التطور، ارتفاع مستوى التعليم عند المرأة العربية ومنافستها للذكور في كافة المستويات وفي معظم الاختصاصات، وتفوقها عليهم في بعض الاختصاصات وخاصة النظرية منها.

وبالإضافة إلى التطور الحادث في مستوى تعليم المرأة العربية، فإن هناك عوامل قد أسهمت وتسهم في تطور المرأة وصعودها في السلم الاجتماعي رغم كل العوائق الموجودة. ومن أهم هذه العوامل التغيير في القيم والاتجاهات والمواقف نحو دور المرأة في المجتمع وإسهامها في التنمية مما فتح لها الأبواب للعمل في شتى المجالات، وتبوئها لبعض المناصب القيادية في المستويات الوسطى والعليا.

ولدراسة موضوع الاتجاهات بموضوعية، فقد قمنا بدراسة اتجاهات كل من الذكور والإناث في عدة بلدان عربية نحو السلوك القيادي للمرأة العربية، ومدى كفاءتها في المناصب القيادية وفعاليتها.

وتندرج دراستنا هذه في إطار دراسة الاتجاهات السائدة نحو المرأة في مراكز القيادة واتخاذ القرار؛ وذلك من خلال دراسة امبريقية وصفية مما سيسهم في معرفة الاتجاهات السائدة نحو المرأة في مراكز القرارات وربطها ببعض المتغيرات الديمغرافية كالتعليم والنوع الاجتماعي ومستوى هرم السلطة وحجم المؤسسة. ولعل هذه المعرفة ستسهم في عملية وضع برامج توعوية لبناء الاتجاهات الايجابية نحو المرأة في مراكز القيادة، وفي تطوير الفكر والسلوك القيادي في المؤسسات العربية.

وبناء على نتائج بعض الدراسات مثل دراسة دويري وآخرون (Dwairy et al. 2006)، والملاحظات الميدانية، فإننا نتساءل فيما إذا كانت "القيادة" خاصية فردية فقط أم ظاهرة نفسية-اجتماعية؟ ومرد هذا السؤال هو تجلي السلوك القيادي في بعض المؤسسات العربية وكأنه امتداد لسلوك الأشخاص في إطار الأسرة أو العائلة. ولعل ما يدعم هذا تأثير البعد "الجمعي" أو "الثقافة الجمعية" في سلوك الأفراد والجماعات بالبلدان العربية، وبرز اتجاه بحثي في شرق آسيا وجنوبها حول ما سمي "القيادة الأبوية".

ورغم وجاهة هذا التوجه، فإن الملاحظات الميدانية والبحوث الإمبريقية أيضا تبين أن أنماط تأثير القادة في أتباعهم لا تتخذ شكلا واحدا مهما كانت الثقافة التي ينتمي إليها القادة، ومهما كانت الخلفية الأسرية التي ينتمون إليها؛ إذ منهم من يستعمل صفاته وخصائصه الشخصية أو الفردية كالجاذبية والتواصل الإيجابي الفعال والتميز في التفاوض والذكاء المعرفي والوجداني، ومنهم من يستعمل الثواب فقط أو الثواب والعقاب معا، ومنهم من يستعمل القوة والقسوة والتسلط والعقاب علما بأن كل هذه الصفات والأنماط السلوكية موجد وممارسة في المعاملة الوالدية للأبناء في الإطار الأسري. فهل أنماط القيادة في المنظمات والمؤسسات امتداد لأنماط المعاملة الوالدية في الأسرة أم هناك تباين بين هذه الأنماط والمتغيرات؟. وبالطبع، ليس الهدف الأساسي من هذه الدراسة بحث هذا الموضوع والمتغيرات المذكورة وإنما الاكتفاء بالإشارة إليها ولفت انتباه الباحثين إليها لتوليد الفرضيات وطرح الأسئلة العلمية ودراستها امبريقياً.

منهجية البحث:

اتبعنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي القائم على جمع البيانات من الميدان وتحليلها احصائيا باستعمال حزمة برنامج الإحصاء للعلوم الاجتماعية (SPSS).

أسئلة الدراسة:

انطلقت هذه الدراسة من عدة أسئلة بهدف اجراء دراسة امبيريقية تقوم على جمع بيانات من عدة بلدان عربية قد تمكنا بعد تحليل البيانات واستخراج النتائج الأولية من توليد فروض بحثية قابلة للفحص مما سيعتبر خطوة هامة نحو صياغة نظرية في مجال الاتجاهات نحو القيادة والنوع الاجتماعي في البلدان العربية. ومن أهم الأسئلة التي انطلقنا منها ما يلي:

1- هي الاتجاهات السائدة نحو المرأة في مراكز القيادة واتخاذ القرارات في البلدان العربية من حيث القبول والرفض والتفضيل؟

2- هل هناك تباين في هذه الاتجاهات في البلدان العربية أم هناك نمطية في هذه الاتجاهات؟

3- هل تختلف اتجاهات الذكور والإناث في هذا المجال؟

4- هل للمتغيرات أخرى مثل السن ومستوى التعليم ونوع المؤسسة وحجمها تأثير في تباين الاتجاهات؟

أداة جمع البيانات:

اعتمادا على مراجعة بعض الدراسات السابقة والملاحظات الميدانية قمنا بصياغة استبانة تتكون من 32 فقرة ذات علاقة بالاتجاهات نحو المرأة في مراكز القيادة كمن حيث القبول بذلك وتفضيل ذلك، ومن حيث الاتجاه نحو أسلوب المرأة في مراكز القيادة واهتمامها بالمشاعر وبالموظفين والموظفات، وباتخاذ القرارات وبإنجاز الأهداف، ومدى الثقة في المرأة في مراكز القيادة. وبعد اجراء دراسة استطلاعية أولية لم تنشر قمنا بواسطة التحليل العاملي لاختزال فقرات الاستبانة لتصبح الاستبانة المستخدمة في هذا البحث مكونة من 14 فقرة بدلا من الاستبانة الأولى التي كانت تتكون من 32 فقرة.

وقد أخضعنا النتائج المحصل عليها بهذه الاستبانة مرة أخرى للتحليل العاملي، واستخرجنا أربعة مكونات للاتجاه نحو المرأة العربية في مراكز القيادة. وسنقدم تفاصيل أكثر عن هذه المكونات الأربعة كما سنشير إلى استبعاد فقرتين من هذه المكونات وهما الفقرتان رقم 5، وتعلق بتسلط النساء في مراكز القيادة (الإناث في مراكز القيادة أقل تسلطا من الذكور)، والفقرة رقم 8 (الإناث في مراكز القيادة لا يميزن في المعاملة بين الموظفين والموظفات). وعليه، فإن الاستبانة النهائية التي قد تستعمل في المستقبل مكونة من 12 فقرة فقط.

جمع البيانات

المجتمع الأصلي: يتمثل المجتمع الأصلي في هذه الدراسة في البلدان العربية المشاركة في هذا البحث وهي: المغرب، موريتانيا، الجزائر، الكويت، السعودية، قطر، الأردن ولبنان.

وقد جمعنا البيانات بطريقة أقرب إلى القصدية وأسلوب الصدفة من أسلوب المعاينة العشوائية، مما يجعلنا نؤكد أنه لا يمكن تعميم النتائج المحصل عليها على كافة المجتمعات العربية التي أخذت منها هذه العينات، وذلك لأنها غير ممثلة للمجتمع الأصلي.

ويلاحظ أن العينة التي جمعت بالمغرب لم تشتمل على الذكور ماعدا سبع حالات حذفها من العينة، كما يلاحظ أننا ونظرا لكبير حجم عينات الإناث فقد عملنا بطريقة عشوائية على التقليل من عدد الإناث في كل عينة بطريقة عشوائية لتحقيق نوع من التوازن؛ فأصبح حجم العينات التي جمعت كالتالي:

جدول رقم 1: العينات حسب الجنسية (البلدان المشاركة في البحث)

النسبة	عدد المشاركين	البلد
19.2	300	الجزائر
15.2	237	قطر
7.9	124	لبنان
7.0	109	الأردن
21.0	329	السعودية
9.9	155	المغرب
6.8	106	الكويت
13.0	203	موريتانيا
100	1563	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن عينة الكويت أصغر عينة وذلك راجع لصعوبة جمع البيانات من المجتمع الكويتي، بل من معظم البلدان العربية المشاركة في الدراسة، خاصة وأن مجتمع الدراسة ليس مجتمعاً طلابياً بل حرصنا على أن يكون المشاركون والمشاركات موظفين وموظفات من مختلف القطاعات. ولكننا لم نستطع تمثيل الفئات المهنية والتعليمية وفئات السن وأنواع المؤسسات تمثيلاً صادقا.

ثبات المقياس (الاستبانة):

لقياس ثبات فقرات الاستبانة التي استعملنا قمنا بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا؛ وحصلنا على نسبة ثبات تساوي 0.78؛ وهي نسبة ذات دلالة احصائية كما تجمع المراجع الإحصائية على ذلك.

صدق المقياس:

أخضعنا فقرات الاستبانة (14 فقرة) للتحليل العاملي باستعمال أسلوب (التحليل الرئيسي للمكونات)⁹، وباستعمال التدوير المسمى (أبليمين)¹⁰، وحددنا 0.60 كحد أدنى لدراسة التشعب؛ فانتهينا إلى استخراج أربعة مكونات على النحو التالي:

1- المكون الأول: ويتشكل من الفقرات التالية: 4، 10، 11، 12، 13، 14.

ويمكن تسمية هذا المكون بفعالية المرأة وكفاءتها في مراكز القيادة؛ ويشتمل على الفقرات المتعلقة باتخاذ القرارات، إنجاز الأهداف، التعاون والتفويض.

2- المكون الثاني: ويشتمل من الفقرات التالية: 6 و 7. ويمكن تسمية هذا المكون ب "التعامل الإنساني في مراكز القيادة مع الموظفين والموظفات" (العلاقات الإنسانية).

3- المكون الثالث: ويتشكل من الفقرة التالية: 9. ويمكن تسميته ب "الاهتمام بالمشاعر في بيئة العمل).

4- المكون الرابع: ويتشكل من الفقرات التالية: 1، 2، 3. ويمكن تسميته ب "تقبل وتفضيل أحد الجنسين في مراكز القيادة".

وقد شكلنا من هذه المكونات مكونا إجماليا يشتمل على كل فقرات الاستبانة ماعدا الفقرتين 5 و 8 اللتين تم استبعادهما لعدم حصولهما على "التشعب المطلوب". وبهذا فإن الاستبانة النهائية تتشكل من 12 فقرة كلها ذات علاقة بقياس الاتجاهات نحو المرأة في مراكز القيادة بالبلدان العربية مما يوفر الصدق العاملي للأداة المستعملة لجمع البيانات في هذه الدراسة الميدانية.

وفيما يلي تحليل للمتغيرات الديمغرافية، وتحليل للمكونات المشار إليها أعلاه وللأبعاد العام وفق متغيرات "الجنسية: و "الجنس" أو النوع الاجتماعي، والمستوى التعليمي والسن، وغير ذلك من المتغيرات.

المتغيرات الديمغرافية للعينة الإجمالية:

1- الجنس (النوع الاجتماعي):

بلغ مجموع المشاركين في هذه الدراسة من ثمانية بلدان عربية 1563 مشاركا ومشاركة من بينهم 800 أنثى بنسبة (51.2%)، و 763 ذكرا بنسبة (48.8). ويلاحظ هنا أن مجموع الإناث أكبر قليلا حتى بعد أن حذفنا عددا لا بأس به من الإناث المشاركات؛ وهذا راجع إلى كون عينة المغرب مكونة من الإناث فقط كما أشرنا لذلك.

2- السن: نلاحظ أن الفئة العمرية ما بين 30-39 أكثر الفئات تمثيلا في الدراسة مما يوضح نضج الأفراد المشاركين، وخبرتهم المهنية،

ويلي ذلك الفئة العمرية ما بين 20-29؛ وهي فئة أكثر شبابا وأقل خبرة مهنية. والملاحظة العامة أن أغلب المشاركين من فئة الشباب إذا جمعنا هاتين الفئتين.

⁹ Principal Component Analysis

¹⁰ Oblimin with Kaiser Normalization

3- المستويات التعليمية:

نلاحظ من البيانات المحصل عليها أن نسبة حملة الشهادات الجامعية أعلى النسب المشاركة في الدراسة، تليها نسبة ذوي المستوى الثانوي والدبلوم، مما يعني أن ذوي المستويات التعليمية الدنيا (الابتدائي والمتوسط) غير ممثلين بصفة جيدة في هذه العينة.

4- توزيع المشاركين حسب نوع أو ملكية المؤسسات:

نلاحظ أن أغلبية المشاركين في هذه الدراسة (59.5%) يشغلون في القطاع الحكومي وهو لايزال أكبر القطاعات المشغلة في مجمل البلدان العربية، كما نلاحظ أن المشتغلين في القطاع الأهلي (الوطني) يمثلون نسبة 24.5% وهي نسبة معقولة مما يدفعنا إلى القول أن الفئات المشاركة موزعة على عدة قطاعات بنسب تكاد تكون متوازنة وإن لم تكن ممثلة تمثيلا صادقا لهذه القطاعات.

5- حجم المؤسسات المشاركة:

نلاحظ أن أغلبية الموظفين والموظفات المشاركين في هذه الدراسة يشغلون في مؤسسات كبيرة الحجم أي أنها تشغل أكثر من 500 موظفا؛ هذا لأن أغلب المشاركين يشغلون في القطاعات الحكومية؛ وهي قطاعات تشغل أعدادا كبيرة من الموظفين والموظفات. ولكن المؤسسات الصغيرة والمتوسطة ممثلة بنسب لا بأس بها.

6- توزيع المشاركين حسب أنشطة المؤسسات:

نلاحظ أن أغلبية المشاركين يشغلون في قطاع الخدمات ثم في الإدارة وخاصة أن معظمهم يشغل في القطاع الحكومي ويأتي قطاع البترول والغاز في المرتبة الثالثة بينما هناك نسبة عالية نسبيا (25.5%) لم تحدد نوع نشاط المؤسسة التي تشتغل فيها.

7- توزيع المشاركين على الهيكل التنظيمي:

نلاحظ في الجدول أدناه أن أغلب المشاركين (56.3%) في الدراسة موظفون عاديون، وأن النسب الباقية تتوزع على الهيكل التنظيمي بطريقة هرمية. ويبدو أن أغلب المستويات الهرمية ممثلة تمثيلا جيدا بما فيه الإدارة العليا حيث بلغت النسبة 12.3%. وهذا يجعلنا مطمئنين أن نسبة لا تقل عن 43% تشغل وظائف فيها مسؤولية إشرافية أو قيادية.

8- الأقدمية في الشغل:

نعني بهذا المتغير عدد سنوات الخدمة التي قضاها الموظف أو الموظفة في الشغل سواء في وظيفته الحالية أو في وظائف سابقة. ونلاحظ أن الأقدمية تتراوح بين ستة أشهر بنسبة لا تتعدى 6.2% وأكثر من عشرين سنة أقدمية بنسبة تقترب من 14%.

9- جنس المسؤول المباشر:

نلاحظ أن الذكور لايزالون يمثلون أغلبية المسؤولين في البلدان العربية وذلك بنسبة 71% كما ورد في البيانات المحصل عليها في هذه الدراسة. ولكن تمثيل الإناث بنسبة 28.7% في مراكز المسؤولية والإشراف بالمؤسسات في البلدان العربية ليست نسبة منخفضة بل نسبة تدل على تطور وضعية المرأة العربية في مراكز القرارات.

النتائج

الاتجاهات نحو قيادة المرأة حسب عامل الجنسية:

قمنا بتحليل هذا العنوان بدراسة إجابات المشاركين عن كل فقرات الاستبانة لأخذ فكرة عامة عن هذه الإجابات. ولكن الإجابة النهائية المطروحة بخصوص تبين الاتجاهات نحو المرأة في مراكز القيادة بالبلدان العربية يجاب عنها بصفة أدق عند القيام بتحليل التباين للمكونات الأربعة المشار إليها أعلاه بالإضافة إلى تحليل التباين للمكون الإجمالي أو لمجموع المكونات الأربعة ونسميه (الاتجاه العام).

- تحليل النتائج حسب الجنس (النوع):

1- تفضيل الأنثى كمسؤول مباشر:

بين تحليل البيانات أن 40.1% من الإناث يفضلون أن يكون مسؤولهن المباشر أنثى بينما عارضت الفكرة 31.1%. أما نسبة الحياد في هذا الموضوع فبلغت 28.6%. وبالنسبة للذكور، فإن 42.9% منهم يفضلون أن يكون مسؤولهم المباشر أنثى، بينما عارض ذلك 24.9% في حين بلغت نسبة المحايدون 32.2%؛ وهي نسبة أعلى من نسبة المعارضين.

وبين تحليل كاي مربع (كاي بيرسون) أن الفرق بين الجنسين ذو دلالة احصائية حيث كاي مربع = 7.42 وهي دالة عند 0.05. ويلاحظ أن الفرق لصالح الذكور أي أن الذكور يفضلون الأنثى كمسؤول مباشر أكثر مما تفضل الإناث ذلك. فما تفسير ذلك؟

قد يرجع تفضيل الذكور للإناث في مركز المسؤولية لكون معظمهم لم يخبروا إدارة وقيادة النساء بينما خبروا سوء إدارة الرجال فأرادوا التغيير. ومما قد يؤكد هذا التفسير ارتفاع نسبة المحايدون عند كل من الذكور والإناث حيث بلغت النسبة عند الذكور 32.2% وعند الإناث 28.6%؛ وهاتان النسبتان غير منخفضتان. وقد يرجع ارتفاع نسبة المحايدون إلى قلة خبرة نسبة لا بأس بها من المشاركين والمشاركات في الدراسة بموضوع إدارة وقيادة الإناث في المؤسسات العربية.

2- قبول الأنثى كمسؤول مباشر:

بلغت نسبة الإناث اللواتي يقبلن الأنثى كمسؤول مباشر 50.5% بينما بلغت نسبة المعارضات 33.2% أما نسبة الحياد فهي حوالي 16%. وبالنسبة للذكور، فإن نسبة الموافقين 43% بينما نسبة المعارضين 33.4% والمحايدون 23.5%.

وبين تحليل كاي مربع (بيرسون كاي) أن الفرق بين الجنسين ذو دلالة احصائية حيث كاي = 13.51 وهي دالة عند 0.001. ويلاحظ أن الفرق هنا لصالح الإناث، أي أن الإناث يقبلن بالأثني كمسؤول مباشر أكثر مما يقبل به الذكور.

وتبدو هذه النتيجة متناقضة مع النتيجة الأولى المتعلقة بالترفضيل فكيف يفسر ذلك؟

قد يرجع هذا التناقض الظاهري إلى ما يسمى ف علم النفس "التنافر المعرفي" أو "التناقض المعرفي" إذ قد يفضل شخص شيئاً ما على مستوى المشاعر (العواطف)، ولكنه لا يتصرف (فعلياً) عكس هذه المشاعر؛ أي أن الجانب العملي (السلوكي) يتناقض مع الجانب الوجداني. وعليه، فالترفضيل شيء والقبول شيء آخر. وقد يرجع هذا التنافر لأسباب إدراكية أو ثقافية أو لتفاعل العوامل الإدراكية مع العوامل الثقافية (اعتقادات دينية، عادات وتقاليده).

3- عدم وجود فرق بين الذكور والإناث في أسلوب القيادة:

بلغت نسبة الموافقة على هذا الافتراض عند الإناث المشاركات في الدراسة 44.3%، بينما بلغت نسبة المعارضة 33.9%، ونسبة الحياد 21.8%. أما عند الذكور، فبلغت نسبة الموافقة 47.5%، ونسبة المعارضة 31%، والحياد 21.5%. وبين تحليل كاي مربع أن الفرق بين الجنسين في هذا الموضوع غير دال احصائياً مما يدل على أن معظم المشاركين والمشاركات يتفقون على "عدم وجود فرق بين الذكور والإناث في أسلوب القيادة".

4- الإناث أكثر فعالية من الذكور في مراكز القيادة:

بلغت نسبة الذكور الموافقين على كون الإناث أكثر فعالية من الذكور في مراكز القيادة نسبة 45.8% بينما لم تتجاوز هذه النسبة 37.7% عند الإناث. أما نسبة المعارضة عند الذكور فلم تتجاوز 26.8% بينما هي عند الإناث 30.5% في حين أن نسبة الحياد عند الذكور 27.4% أقل مما هي عند الإناث 31.7%.

وبين تحليل كاي مربع وجود فرق بين الذكور والإناث المشاركين في الدراسة حيث قيمة كاي = 9.67؛ وأن الفرق دال احصائياً عند 0.01 لصالح الذكور؛ أي أن الذكور يعتقدون أن الإناث أكثر فعالية من الذكور في مراكز القيادة. وقد تعتبر هذه النتيجة مفاجأة في مجتمعات تعتبر "ذكورية". ولربما تفسر هذه النتيجة على ضوء التغيرات التي حدثت في البلدان العربية حيث تولت النساء مناصب كثيرة ونجح فيها ثم غن هذه النتائج تتفق مع ما توصل إليه كثير من الباحثين الذين أشرنا إليهم في مراجعة الدراسات الحديثة مثل دراسات ايغلي وكاري (2003) و زنغر (2011).

5- الإناث في مراكز القيادة أقل تسلطاً من الذكور:

بلغت نسبة المشاركات والمشاركين الموافقين على أن الإناث أقل تسلطاً في مراكز القيادة من الذكور 42.8% و 41.6% على التوالي بينما كانت نسبة المعارضات 32.8%، ونسبة المعارضين 31.7%. والفروق غير دالة بين الذكور والإناث. ولعل هذه النتيجة تفسر إلى حد ما الاتجاهات الإيجابية عند الذكور الواردة أعلاه نحو الإناث في مراكز القيادة حيث يرى الذكور أن الإناث أقل تسلطاً من الذكور في مراكز القيادة. وبالمقابل، هل يمكن الاستنتاج أن الذكور أكثر تسلطاً من الإناث في مراكز القيادة أم أن الموضوع ليس بهذه البساطة؟

6- الإناث في مراكز القيادة يعاملن الموظفات أسوأ من معاملة القادة للذكور لهن:

عارضت 41.5% من المشاركات في الدراسة هذه الفقرة بينما وافقت عليها نسبة 34.1% منهن، وبلغت نسبة الحياد بينهن 24.4%. أما بالنسبة للذكور، فقد وافق 32.2% منهم على الفقرة بينما عارضها 38.1%، ووقف على الحياد ما نسبته 27%. ولكن الفرق بين الذكور والإناث في هذه الفقرة غير دالة احصائياً.

ورغم أننا نلاحظ أن الأغلبية قد عارضت هذه الفقرة إلا أننا نلاحظ أن نسبة الموافقة عليها خاصة الإناث غير منخفضة مما يدل على اعتقاد نسبة لا بأس بها من الإناث أنها يعاملن من النساء في مراكز القيادة أسوأ مما يعاملن به الذكور في مراكز القيادة (المسؤولون).

7- الإناث في مراكز القيادة يعاملن الموظفين (الذكور) أحسن من معاملة القادة الذكور لهم:

وافق على هذه الفقرة 31.4% من المشاركين (الذكور) في الدراسة وعارضها 31.7%، ووقف على الحيا ما نسبته 36.9%. أما الإناث المشاركات في الدراسة فقد وافقت على هذه الفقرة 34.5% وعارضتها نسبة 36.7%، ووقف على الحياد ما نسبته 28.8% منهم. والفروق بين الذكور والإناث دالة احصائيا حيث كاي مربع = 11.86 وهي دالة عند 0.01؛ وذلك لصالح الإناث أي أن الإناث يعتقدن أن النساء في مراكز القيادة يعاملن الموظفين الذكور أحسن مما يعاملون به من طرف القادة الذكور.

8- الإناث في مراكز القيادة لا يميزن في المعاملة بين الموظفين والموظفات:

وافقت 44.5% من المشاركات على هذه الفقرة بينما عارضتها 28.2% أما المحايدات فنسبتهم 27.2%. أما الموافقون من المشاركين الذكور فنسبتهم 35.5%، والمحايدون 37.6% بينما المعارضون لم يتجاوزوا 27%. والفروق بين الذكور والإناث دالة احصائيا لصالح الإناث حيث كاي مربع = 21.20، واحتمال الخطأ لا يتجاوز 0.001. ونلاحظ هنا ارتفاع نسبة المحايدين مما قد يفسر بعد خبرة معاملة الإناث في مراكز القيادة من حيث التمييز بين الذكور والإناث (الموظفين والموظفات).

9- الإناث في مراكز القيادة أكثر اهتماما بالمشاعر أثناء الشغل من الذكور:

43.4% من المشاركات في الدراسة وافقن على هذه الفقرة بينما عارضتها نسبة 34.4%. أما الذكور المشاركون في الدراسة فقد وافقوا عليها بنسبة 35.8% وعارضها 39.5%. ويلاحظ هنا أن نسبة المعارضة عند الذكور عالية نسبيا مما لا يدل على اعتقاد نسبة لا بأس بها من المشاركين أن "الإناث في مراكز القيادة أكثر اهتماما بالمشاعر أثناء الشغل من الذكور"؛ وهذا عكس الاتجاه السائد أن الإناث أكثر اهتماما بالمشاعر من الرجال أثناء الشغل أو العمل. ويبين التحليل الإحصائي أن الفروق بين الذكور والإناث دالة احصائيا لصالح الإناث حيث كاي مربع = 9.67، وهي دالة عند 0.01.

10- الإناث في مراكز القيادة أحسن من الذكور في اتخاذ القرارات الهامة المرتبطة بالشغل:

لم تتجاوز نسبة الموافقة على هذه الفقرة عند المشاركات نسبة 38.7% بينما عارضتها نسبة 27.4%، ووقفت نسبة لا بأس بها من المشاركات موقف الحياد 33.9%. أما بالنسبة للمشاركين، فقد وافق على هذه الفقرة 42.1%، وعارضها 28% فقط، ووقف موقف الحياد منها حوالي 30%.

ويلاحظ أن الفروق بين الذكور والإناث المشاركين في الدراسة غير دالة احصائيا. ولعل هذا راجع إلى نسبة الحياد العالية نسبيا عند الطرفين والتي تكاد تكون متساوية. ويلاحظ أيضا أن نسبة الذكور الموافقين أعلى من نسبة الإناث الموافقات. ولعل ارتفاع نسبة الحياد في هذه الفقرة عند الجنسين راجع لعدم التأكد من ارتباط جودة القرارات بالجنس، ولعدم توفر أدلة على ترجيح طرف على آخر.

11- الإناث في مراكز القيادة أكثر اهتماما بإنجاز أهداف المنظمة (المؤسسة) من الذكور:

بلغت نسبة المشاركات الموافقات على هذه الفقرة 40.6% بينما تشكل المعارضات نسبة 32.7%. أما نسبة الموافقة عند المشاركين فهي 37.2%، ونسبة المعارضين 31.6%. أما نسبة الحياد فقد بلغت عند المشاركين حوالي 31% و 26.7% عند المشاركات. ويلاحظ عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في هذه النقطة.

12- الإناث في مراكز القيادة أكثر تعاوناً من الذكور:

بلغت نسبة المشاركات اللائي وافقن على هذه الفقرة 40% بينما عارضتها 33.4%. أما نسبة الموافقة عن المشاركات، فكانت 36%، ونسبة المعارضة 32.6%، ونسبة الحياد 31.3%. ويلاحظ أن الفروق بين الجنسين غير دالة احصائياً.

13- الإناث في مراكز القيادة يفوضن السلطة (القرار) أكثر من

الذكور:

وافق على هذه الفقرة 35.9% من المشاركات الذكور في الدراسة بينما لم تتجاوز نسبة الموافقة عند المشاركات 32.8%. أما نسبة الحياد، فبلغت عند المشاركات 37.7% وعند المشاركات نسبة 38.1%. ويلاحظ أن الفروق بين الجنسين غير دالة احصائياً رغم أن نسبة الموافقة عند الذكور (المشاركين) أعلى من النسبة عند الإناث (المشاركات). وتكاد نسبة الحياد أن تكون متساوية عند الجنسين.

وقد نستنتج من هذه النتيجة أن الإناث وإن كن أقل تسلطاً من الرجال في مراكز القرارات فلا يعني هذا بالضرورة أنهن يفوضن السلطة أكثر من الذكور.

14- أثق في الإناث في مراكز القيادة أكثر مما أثق في الذكور:

بلغت نسبة الموافقة على هذه الفقرة عند المشاركات (الذكور) 39.5% بينما لم تتجاوز نسبة 37.1% عند المشاركات. أما نسبة المعارضة عند المشاركات فهي منخفضة لم تتجاوز 25.9% في حين أن نسبة الحياد عالية نسبياً إذ بلغت 34.6%. أما نسبة المعارضة عند المشاركات فبلغت 36.6% وهي تكاد تساوي نسبة الموافقة لديهن بينما كانت نسبة الحياد عالية نسبياً أيضاً إذ بلغت 32.3%.

ويلاحظ عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الجنسين وإن كانت نسبة الثقة في المرأة في مراكز القيادة أعلى عند الرجال مما هو عليه الحال عند النساء.

التحليل العاملي:

لاستخراج مكونات الاتجاهات نحو المرأة العربية في مراكز القرارات قمنا بالتحليل العاملي، وانتهينا إلى صياغة أربعة مكونات تشكل الاتجاهات نحو المرأة العربية في مراكز القرارات. وفيما يلي دراسة الفروق (التباين) بين البلدان العربية في مكونات الاتجاه نحو المرأة في مراكز القيادة حسب متغير الجنسية.

تحليل التباين:

بين تحليل التباين أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين البلدان العربية في المكونات الأربعة التي تشكل الاتجاه نحو المرأة العربية في مراكز القيادة وذلك بدلالة احصائية قوية كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول رقم 2 : مكونات الاتجاه الأربعة

المكونات	درجة الحرية	قيمة ف	الدلالة
المكون 1	7	6.57	0.001
المكون 2	7	12.75	0.001
المكون 3	7	37.26	0.001
المكون 4	7	9.56	0.001

وبين تحليل التباين أيضا أن هناك فروقا جوهرية بين البلدان العربية المشاركة في الدراسة في مجمل مكونات الاتجاه (الاتجاه العام) حيث ف= 8.52 (درجة حرية 7)، وهي دالة عند 0.001.

وفيما يلي تحليل حسب اختبار شيفيه لدراسة الفروق بين البلدان العربية المختلفة ودلالاتها؛ وذلك لكل مكون على حدة.

1- المكون الأول: كفاءة المرأة العربية وفعاليتها في مراكز القيادة؛ ويتكون من القدرات المتعلقة باتخاذ القرارات، إنجاز الأهداف، التعاون، والتفويض.

بين تحليل التباين للاتجاهات في المكون الأول أن هناك اختلافات جوهرية بين البلدان العربية الثمانية المشاركة في الدراسة حيث ف= 6.57؛ وهي دالة عند 0.01. وبين اختبار "شفيه" أن هناك فروقا جوهرية بين الجزائر والأردن فقط في هذا المكون لصالح الأردن؛ وأن التباين دال احصائيا عند 0.05. وأن قطر تختلف عن الأردن اختلافا دالا احصائيا عند 0.01، وعن المغرب اختلافا دالا عند 0.05؛ وذلك لصالح الأردن والمغرب علما بأن عينة المغرب تتكون من الإناث فقط.

وتختلف موريتانيا عن الأردن اختلافا جوهريا دالا عند 0.01 وذلك لصالح موريتانيا.

ولا تختلف كل من السعودية والكويت عن باقي البلدان العربية في هذا الاتجاه (المكون الأول). ونلاحظ هنا أن الاختلافات الجوهرية موجودة بين البلدان التالية: الجزائر، الأردن، قطر، موريتانيا، المغرب.

المكون الثاني: بين تحليل اختبار شيفيه أن هناك فروقا جوهرية بين الجزائر والأردن لصالح الأردن باحتمال خطأ لا يتجاوز 0.01، كما توجد فروق دالة بين الجزائر والمغرب والكويت وموريتانيا لصالح هذه البلدان (ألفا= 0.01).

أما قطر، فتختلف جوهريا عن كل من وموريتانيا لصالح الأخيرة (ألفا= 0.01)، كما تختلف جوهريا عن الأردن لصالح الأردن (ألفا= 0.05). وهناك فروق بين لبنان والأردن لصالح الأردن (ألفا= 0.05)، وبين لبنان والمغرب وموريتانيا لصالح هذين البلدين (ألفا= 0.01).

ويتباين الأردن تباينا جوهريا مع الجزائر وقطر لصالح الأردن (ألفا= 0.05)، وبين الأردن ولبنان لصالح الأردن (ألفا= 0.01). أما السعودية، فلا تختلف اختلافا جوهريا مع أي بلد عربي في هذا المكون ماعدا موريتانيا حيث الفروق دالة عند (ألفا= 0.05) لصالح موريتانيا. وتختلف الكويت اختلافا جوهريا عن كل من الجزائر ولبنان لصالح الكويت (ألفا= 0.01). ويختلف المغرب اختلافا جوهريا عن كل من الجزائر ولبنان لصالح المغرب (ألفا= 0.05). وتباين موريتانيا تباينا دالا احصائيا عن كل من الجزائر وقطر ولبنان (ألفا= 0.01) والسعودية (ألفا= 0.05). ونلاحظ هنا كيف تتباين موريتانيا وهي التي تقع في المغرب العربي مع الجزائر التي تقع في نفس المنطقة، ومع بعض البلدان العربية التي تقع في الخليج (قطر) والشام (لبنان).

المكون الثالث: ويتعلق بالاهتمام بالمشاعر في بيئة العمل (أثناء الشغل)

نلاحظ من خلال اختبار شيفيه أن الجزائر تختلف جوهريا عن لبنان والأردن والمغرب وموريتانيا في هذا المكون لصالح البلدان المذكورة (ألفا= 0.01). ونفس الشيء بالنسبة لقطر التي تختلف جوهريا عن البلدان التي تختلف معها الجزائر وبنفس نسبة الدلالة. أما السعودية، فتختلف جوهريا عن لبنان والمغرب وموريتانيا لصالح هذه البلدان (ألفا= 0.01)، وتختلف كذلك جوهريا عن الأردن (ألفا= 0.05)؛ وذلك لصالح الأردن. ونلاحظ أن لبنان يختلف اختلافا جوهريا في هذا المكون عن الجزائر وقطر والسعودية والكويت (ألفا= 0.01)؛ والفروق لصالح لبنان. ويتباين الأردن عن الجزائر وقطر لصالحه (ألفا= 0.01)، كما يتباين الأردن مع السعودية لصالحه في نفس المكون المتعلق بالمشاعر في بيئة العمل (ألفا= 0.05).

أما السعودية فتتباين تباينا جوهريا عن لبنان والكويت وموريتانيا لصالح هذه البلدان (ألفا= 0.01)، كما تتباين جوهريا عن الأردن لصالح الأخير (ألفا= 0.05). أما عينة المغرب المشككة من الإناث فقط فتتباين جوهريا مع الجزائر وقطر والسعودية (لصالح المغرب) (ألفا= 0.01)، بينما تتباين مع الأردن لصالح الأخير (ألفا= 0.05). وتتباين الكويت جوهريا عن الجزائر لصالح الكويت (ألفا= 0.05)، وتتباين مع المغرب ولبنان وموريتانيا لصالح هذه البلدان (ألفا= 0.01). ولكنها لا تختلف جوهريا عن السعودية وقطر والأردن في هذا المكون. و أخيراً، فإن موريتانيا تتباين جوهريا مع الجزائر وقطر والسعودية والكويت لصالح موريتانيا (ألفا= 0.01)، ولا تتباين جوهريا مع الأردن ولبنان والمغرب.

المكون الرابع: ويتعلق بتقبل المرأة العربية ويمدى تفضيلها عن الرجل في مراكز القيادة:

تختلف الجزائر في هذا المكون عن الأردن والكويت (ألفا= 0.05) لصالح الجزائر، ولا تتباين جوهريا مع باقي البلدان العربية. ويلاحظ نفس الشيء بالنسبة لقطر التي تتباين مع نفس البلدين (الأردن والكويت) وبنفس نسبة الدلالة، ولصالح قطر. ويتباين لبنان أيضا لصالحه مع نفس البلدين (الأردن والكويت) (ألفا= 0.01). وبالنسبة للأردن، فيتباين جوهريا عن الجزائر وقطر وموريتانيا لصالح هذه البلدان (ألفا= 0.05)، كما يتباين مع المغرب لصالح هذا الأخير (ألفا= 0.01). ولا تتباين السعودية جوهريا إلا عن المغرب لصالح الأخير (ألفا= 0.01)، ولا تختلف عن بقية البلدان العربية المشاركة في الدراسة. ونلاحظ أن الكويت تختلف جوهريا عن الجزائر وموريتانيا (ألفا= 0.01) لصالح هذين البلدين، وتتباين جوهريا كذلك مع المغرب ولبنان (ألفا= 0.01) لصالح هذين البلدين أيضا. وتختلف موريتانيا في هذا المكون

لصالحها مع كل من الأردن والكويت (ألفا = 0.05)، ولا تختلف جوهرياً مع بقية البلدان. ويتباين المغرب جوهرياً لصالحه عن الأردن والسعودية والكويت (ألفا = 0.01)، ولا يختلف جوهرياً عن باقي البلدان العربية المشاركة رغم أن عينة المغرب مكونة من الإناث فقط.

- تحليل الاتجاه العام (مجمّل الاتجاه):

لاستخراج الاتجاه العام، قمنا بجمع المكونات الأربعة المذكورة أعلاه، ثم أجرينا تحليل التباين أحادي الاتجاه لمعرفة فيما إذا كانت الفروق بين البلدان العربية الثمانية المشاركة في الدراسة ذات دلالة إحصائية أم لا، كما قمنا بتطبيق اختبار شيفيه لمعرفة الفروق بين البلدان العربية المشاركة في الدراسة.

بين تحليل التباين أن هناك تبايناً جوهرياً في الاتجاه العام نحو المرأة في مراكز القيادة في البلدان العربية المشاركة في الدراسة حيث $F = 8.52$ ، وهي دالة عند (ألفا = 0.01). وبين تطبيق اختبار شيفيه ما يلي:

- 1- اختلاف الجزائر جوهرياً عن المغرب (ألفا = 0.05).
- 2- لا توجد فروق جوهرية بين قطر وباقي البلدان العربية الثمانية.
- 3- لا توجد فروق جوهرية بين لبنان وباقي البلدان العربية الثمانية.
- 4- يختلف الأردن عن موريتانيا جوهرياً لصالح موريتانيا (ألفا = 0.01).
- 5- تختلف السعودية جوهرياً عن المغرب وموريتانيا لصالح هذين البلدين (ألفا = 0.01).
- 6- يختلف المغرب جوهرياً عن السعودية والكويت لصالح المغرب (ألفا = 0.01)، كما يختلف لصالحه مع الجزائر (ألفا = 0.05).
- 7- تختلف الكويت جوهرياً عن المغرب لصالح الأخير (ألفا = 0.01)، كما تختلف جوهرياً عن موريتانيا (ألفا = 0.05).
- 8- تختلف موريتانيا جوهرياً لصالحها عن الأردن والسعودية (ألفا = 0.01)، وتختلف عن الكويت لصالحها أيضاً (ألفا = 0.05). ولا تختلف موريتانيا في هذا المكون عن باقي البلدان الثمانية المشاركة وهي: الجزائر، المغرب، قطر، لبنان.

مناقشة النتائج:

بناء على النتائج المحصل عليها من هذه الدراسة، فإننا نؤكد أنه لا ينبغي أن يحكم على "الاتجاهات" في موضوع المرأة العربية في مراكز القيادة انطلاقاً من موقف "منمط" قائم على التعميم دون دليل علمي يستند إلى استقراء الواقع، وجمع البيانات وتحليلها تحليلًا موضوعياً. وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه دويري وآخرون (2006) حول تباين أساليب "المعاملة الوالدية" في إطار الأسر العربية من خلال دراسة أجريت في سبع بلدان عربية، كما تتفق مع ما توصل إليه سميث وآخرون (2007) فيما يتعلق بتنوع "الأساليب الإدارية" في البلدان العربية.

وعليه، يمكننا القول وبقدر كبير من الثقة إن "الاتجاهات" في البلدان العربية وخاصة نحو موضوع المرأة في مراكز القيادة واتخاذ القرارات تختلف اختلافاً جوهرياً حتى في المنطقة الجغرافية الواحدة (في العالم العربي) حيث وجدنا تبايناً بعض الاتجاهات في كل من الجزائر وموريتانيا والمغرب رغم انتماء هذه البلدان لمنطقة واحدة (المغرب العربي)، ووجدنا أيضاً تبايناً في بعض الاتجاهات في كل من قطر

والسعودية والكويت رغم انتمائها لمنطقة الخليج، ووجدنا كذلك فروقا بين الأردن ولبنان رغم انتمائهما لمنطقة الشام. ولعل من نافلة القول التأكيد على أن العوامل الثقافية الفرعية والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والتاريخية لها دور في تشكيل الاتجاهات وتغيرها وتطورها إلى جانب العوامل الثقافية الأساسية المشتركة كاللغة والدين مما يفسر اشتراك هذه البلدان في بعض الاتجاهات والمواقف.

وعليه، فإن أية خطة لتغيير الاتجاهات أو تطويرها في أي مجال وخاصة في مجال تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات ينبغي أن تراعي الخصائص الثقافية الفرعية السائدة في كل بلد على حدة، كما ينبغي أن تراعي تأثير بعض المتغيرات الديمغرافية كالمستوى التعليمي والعمر ونوع المؤسسة في الاتجاهات نحو السلوك القيادي وعلاقته بالنوع الاجتماعي في المؤسسات المختلفة.

وينبغي التأكيد أيضا أن لثقافة المؤسسة (القيم التنظيمية، الأخلاق المهنية، القوانين والاحراءات التطبيقية) وحجمها ونوع نشاطها دورا في تشكيل اتجاهات الأفراد العاملين بها. ولذا، فإنه ينبغي تحديد مستوى دراسة الاتجاهات وتحليلها إذ قد يكون هذا المستوى فرديا أو تنظيميا أو مجتمعيًا.

المراجع والمصادر:

- المنقاش، سارة (2007). القيادة فوق الجماعة والقيادة مع الجماعة: دراسة مقارنة بين نمطي قيادة الذكور والإناث في جامعة الملك سعود. مجلة رسالة التربية وعلم النفس عدد (28) عام (1428هـ - 2007)، جامعة الملك سعود، الرياض.
- تركي، مصطفى (1993). الفروق بين الجنسين في الخصائص النفسية للقيادة الإدارية. مجلة الدراسات النفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

References:

- Abdallah, M. E., & Katlin, O. (2010). Males' attitudes towards working females in Saudi Arabia, *Personnel Review*, Vol. 39 Iss: 6, pp.746 - 766
- Al-Lamky, A. (2007). Feminizing Leadership in Arab Societies: The perspectives of Omani female Leaders. *Women in Management Review*, vol. 22 iss, 1, 49-67.
- Brown, M. S. (1979). Male versus Female Leaders: A Comparison of empirical Studies. *Sex Roles*, vol. 5, n 5, 595-611.
- Dwairy, M., Achoui, M., Abouserie, R., Farah, A., Fayad, M.; Ghazal, I., & Khan, K. H. (2006). Parenting Styles in Arab Societies: A First Cross-Regional Research Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37: 230-247.
- Eagly, H. A., & Carli, L. L. (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. *The Leadership Quarterly*, 14, 807-834.
- Georgas, J., Berry, W. J., De Vijver, F. J. R., Kagitcibasi, C., & Poortinga, Y. H. (Ed.). (2006). *Families across Cultures: A 30-Nation Psychological Study*. UK: Cambridge University Press.
- Greenberg, J. & Baron, A. R. (2008). *Behavior in Organizations*, Ninth Edition, New Jersey: Pearson Education.
- Neal, M., Finlay, J., & Tansey, R. (2005). My Father Knows the Minister. A comparative study of Arab women's attitudes towards leadership authority. *Women in Management Review*, Vol.20 Iss: 7, 478-497.
- Metcalf, D. B., & Mimouni, F. (2012). *Leadership Development in the Middle East*. UK: Edward Elgar, Cheltenham..

Moustafa, M. M. (2003). Attitudes towards women who work in Egypt. *Women in Management Review*, Vol. 18 Iss: 5, 252 – 266.

Mostafa, M. M. (2005). Attitudes towards Women Managers in the United Arab Emirates: The Effects Of Patriarchy, Age, And Sex Differences, *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 20 Iss: 6, 522 – 540.

Riggio, R. E. (2008). *Introduction to Industrial/Organizational Psychology*. 5th Edition, New Jersey: Pearson Education.

Smith, P., Achoui, K., & Harb, C. (2007). Unity and Diversity in Arab Managerial Styles. *International Journal of Cross-Cultural Management*, Vol. 7(3): 275–290.

Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations*, Eight Edition. Pearson Education, New York.

Zenger Folkman: Women score higher in majority of leadership competencies. (2012, Mar 15).

Business Wire. Retrieved from

<http://search.proquest.com/docview/928084680?accountid=145454>

دور العلماء والمثقفين في مواجهة الحرب النفسية

أثناء الثورة التحريرية

إعداد

مصطفى عشوي

أستاذ علم النفس

جامعة الجزائر (سابقا)

الملتقى الوطني الأول

"العلماء والمثقفون في موكب ثورة التحرير"

من تنظيم: جمعية العلماء المسلمين الجزائريين (شعبة عنابة)

جويلية 3-5، 2021

مقدمة:

لا شك، أن معظم الشعب الجزائري بكل شرائحه الاجتماعية وفئاته العمرية ومستوياته التعليمية والعلمية قد شارك في الثورة التحريرية بمستويات متفاوتة. ولذا اعتبرت من الثورات الشعبية الناجحة في العالم رغم التضحيات الجسام التي قدمها الشعب الجزائري لاستعادة الاستقلال.

وإسهاما في إثراء موضوع "إسهام العلماء والمتقنين في الثورة التحريرية"، أخصص هذه المداخلة لدور هؤلاء العلماء والمتقنين في مواجهة الحرب النفسية التي خاضها الاستعمار الفرنسي منذ بدء احتلاله للجزائر والتي امتدت بل واشتدت واستعرت خلال ثورة التحرير من 1954 إلى 1962.

وللعلم، فإن الحرب النفسية الفرنسية ضد الجزائر قد امتدت منذ احتلال فرنسا للبلاد سنة 1830 إلى تاريخ استعادة السيادة الوطنية سنة 1962. وقد نزع أن هذه الحرب قد استمرت حتى بعد الاستقلال...

لقد جندت الدولة الفرنسية كل وسائلها الدعائية العسكرية والمدنية، كما جندت أدباء وأطباء واثروبولوجيين وصحفيين وعلماء في البيولوجيا والوراثة وعلم النفس والطب النفسي لشن حرب نفسية شرسة ضد الشعب الجزائري متبعة في ذلك استراتيجية "مسخ الخصم"، وتشويه صورته الحسية والمعنوية بهدف تبرير سحقه والقضاء عليه.

ونظرا لاتساع الموضوع، فإننا سنكتفي بذكر بعض أساليب الحرب النفسية التي طبقتها فرنسا في الجزائر في محاولة للقضاء على ثورة التحرير من سنة 1954 إلى سنة 1962، كما سنورد جهود بعض العلماء والمتقنين وقادة الثورة في مواجهة هذه الحرب مهما كانت انتماءاتهم واللغة التي استعملوها في المواجهة.

فماهي الحرب النفسية؟ وما هي أساليبها؟

تعريف الحرب النفسية:

عرفت "الموسوعة البريطانية الجديدة" الحرب النفسية بأنها: "استعمال الدعاية ضد العدو مدعومة بإجراءات عسكرية واقتصادية وسياسية حسب الحاجة. والهدف من هذه الدعاية بصفة عامة هو تحطيم الروح المعنوية للعدو، وتكسير إرادته في المقاومة أو في الحرب، وجعله في بعض الأحيان مؤيدا لموقف معين"¹.

وأورد الصالح وحسونة (2004) تعريفا آخر للبحرية الأمريكية عام 1946م وعام 1950م جاء فيه أن المهمة الأساسية للحرب النفسية هي فرض إرادتنا علي إرادة العدو بفرض التحكم في أعماله بطرق غير الطرق العسكرية ووسائل غير الوسائل الاقتصادية. وجاء في هذا التعريف أن الحرب النفسية قد تكون قصيرة المدى فتشمل:

أ- الدعاية الاستراتيجية

ب- دعاية القتال

ج- نشر الأخبار

د- خداع العدو بطريقة منظمة محكمة

ذ- دعاية سرية

أما أهداف الحرب النفسية، فقد عرضها السينو (2011) بناء على ما حدده البروفيسور رجيبار داكروس الذي كان يشغل رئاسة الحرب النفسية في بريطانيا خلال الحرب العالمية الثانية من أهداف كما يأتي:

1- تحطيم قيم وأخلاقيات الشعب الذي توجه اليه الحرب النفسية.

2- إرباك نظرتة السياسية وقتل كافة معتقداته ومثله التي يؤمن بها.

¹ <https://www.britannica.com/topic/psychological-warfare>

3- إعطاؤه الدروس الجديدة ليؤمن بعد ذلك بكل ما نؤمن به

4- إجراء عملية غسل دماغ.

5- زيادة شقة الخلاف بين الحكومات وشعبها.

6- غرس بذور الفرقة بين أبناء الشعب.

وباختصار، فإن الهدف الأساسي من الحرب النفسية هو تحطيم معنويات العدو أو الخصم، والتحكم في تفكيره ووجدانه، وتوجيه سلوكه نحو ما يخدم مصلحة من يستعمل هذه الحرب التي تستعمل الدعاية لنشر الأكاذيب والإشاعات وبث التفرقة والتضليل.

أساليب الحرب النفسية الفرنسية:

استعملت فرنسا أساليب وأشكالا عديدة للحرب النفسية بهدف القضاء على الثورة من خلال تحطيم الروح المعنوية للشعب الجزائري ولجيش التحرير الوطني وجبهته.

ونلاحظ أن القوات الفرنسية قد استعملت كل هذه الأساليب المذكورة أعلاه بالإضافة على استعمال الخونة والعملاء والجواسيس والتعذيب الشديد لاستخراج المعلومات وتحطيم إرادة الأسرى والمسجونين، واستعمال بعض الطرق الصوفية وبعض رجال الدين المسيحي وبعض الشيوخ.

وكما أشار أستاذ التاريخ بجامعة تلمسان بوجلة عبد المجيد، فإن الحرب النفسية للمستعمر الفرنسي قد أخذت أشكالا متعددة مثل الدعاية المغرضة باستعمال وسائل الإعلام وإشاعة الرعب وزرع الشك في نفسية الجزائريين والدفع إلى التصفية الجسدية والمناشير والبيانات التي كانت توزع على السكان، وتعلق على الجدران، وترمى من الطائرات لزعة الثقة الكبيرة التي كانت بين جبهة التحرير الوطني والشعب الجزائري إضافة إلى مشاريع أخرى، ظلت تخطط لإجهاض الثورة (وكالة الأنباء الجزائرية، 2018).

ولتعزيز الحرب النفسية بأساليب نفسية ومالية وإدارية جديدة، قامت قوات الاحتلال ومنذ سنة 1832 أي بعد الاحتلال مباشرة بإنشاء مكاتب سميت بـ "مكاتب الشؤون العربية". وقد كانت أساسا لما سمي خلال الثورة "مكاتب لاصاص" أو "الدائرة الإدارية المتخصصة" (S.A.S) التي أنشأها جاك سوستيل في ديسمبر 1955. كانت هذه الدوائر غطاء للعمل النفسي للتوغل في نفوس الجزائريين في الأرياف والعمل على اختراق صفوف القرويين وقواعد جيش التحرير الوطني بكل الوسائل. فقد كانت المهمة الرئيسة لهذه هذه الدوائر ابتداء من سنة 1956 استعمال كل أساليب الدعاية والتأثير النفسي والخدمات التي تقدمها لتحطيم معنويات الداعمين للثورة، وصرفهم عن دعم جيش التحرير الوطني (بوجلال، 2010).

وأنشأت أيضا ما سمي بالمكتب الخامس للتأثير النفسي في الشعب الجزائري والمناضلين والثوار.

لقد أورد عشوي (2019) ما كتبه الكاتبة الفرنسية ميليرون (2007) التي أفاضت في شرح تقنيات الحرب النفسية التي استخدمت من طرف ضباط فرنسا بالجزائر؛ وذلك في موضوعها تحت عنوان "العمل البسيكولوجي ومسح إنسانية الخصم"² حيث أوضحت الهدف من استخدام الحرب النفسية في قولها: "أن تستخدم السلاح البسيكولوجي يعني أن تقوم بعملية موجهة ضد العدو بهدف التأثير على فكره وعواطفه وموقفه وسلوكه، لفائدة مخططات الحكومة والقيادة، وفي آن واحد أن تتوجه إلى عناصر صديقة، وحليفة أو محايدة للحصول على الدعم وكسب تعاطف فعال" (ص 211).

ومما عمد إليه الجيش الفرنسي في إطار الحرب النفسية التي شنها ضد الشعب الجزائري برمته القيام بتجنيد الأطباء النفسيين الفرنسيين لمسح شخصية "الخصم" أو "العدو" أو "المستعمر" (بفتح الراء)، ولتجريم "العدو" كما أكدت ذلك ميليرون (2007) حيث كتبت أن

² ميليرون، كريستين (2007): العمل البسيكولوجي ومسح إنسانية الخصم في "العنف، التعذيب والاستعمار: من أجل الذاكرة الجماعية". إشراف كلود ليوزو، ترجمة: إبراهيم سعدي، دار القصة للنشر، الجزائر، ص 209-232.

الدعاية الفرنسية التي قادها ما سمي بالمكتب الخامس للعمل السيكولوجي (الحرب النفسية)³ قد قامت أساسا على نظريات المدرسة الفرنسية للدراسات النفسية في الثلاثينات من القرن العشرين. وقد تزعم هذه الدراسات طبيب أعصاب فرنسي في جامعة الجزائر يسمى أنطوان بورو (Porot)؛ إذ حاول إقامة علاقة بين الأمراض العقلية والجريمة، كما حاول الدفاع عن فرضية قائمة على الدعاية والحرب النفسية في كتابه "النزعة البدائية لأهالي شمال إفريقيا وتأثيرها في علم الأمراض العقلية"؛ ومفاد هذه الفرضية أن "الشمال الإفريقي المتميز ببدائيته هو مجرم بطبيعته" (ميليرون، 2007، ص 212).

وهنا نلاحظ استعمال آلية "الإسقاط" (Projection) من طرف الدعاية الفرنسية لاتهام الطرف الآخر بسلوك إجرامي ليس في الواقع إلا صفة أساسية للسلوك الإجرامي الذي قامت به القوات الفرنسية في كل أرجاء الجزائر وغيرها (عشوي، 2019).

وقد فضحت ميليرون هذا الفرضية التي ساندتها عدة أطباء فرنسيين متخصصون في الطب العقلي أمثال بورو (Porot) وابنه وتلامذته. وقد اتخذت هذه الفرضية كمنطلق للدعاية الحربية والعمل السيكولوجي في الجزائر بقولها: "يتحدد من هذه الدعاية الحربية تصور جديد للأنا والآخر ... المعادلة بسيطة: الأنا طيب والآخر مجرم" (ص 213). ومما قالتها الكاتبة أيضا بهذا الخصوص هو: "إن الجيش الفرنسي ينسب في دعايته للاستقلاليين كل أنواع العيوب والردائل. يدل على ذلك كثرة المفردات المستسقة من الفضاء المعجمي للعنف واللصوصية: الغرور، الجبن، الكذب، التفاهة، السادية..." (ص 218).

وفي الواقع، فإن هذه الكاتبة ليست هي الوحيدة التي فضحت أعمال بورو وتلامذته بل قام بذلك قبلها وفي حينه الطبيب النفسي فرانز فانون الذي واجه أطروحات بورو، وانتقدها بقوة وخاصة في كتابه "معذبو الأرض"⁴. وفضحها أيضا النفساني والانثروبولوجي الفرنسي دوري (2006) (Doray, 2006) الذي أشار إلى أن بورو وتلامذته قد اعتبروا أن الجزائري يسيره دماغ متخلف مثل دماغ الزواحف، وأن مخه محروم من القشرة الدماغية (اللحاء) أو

³ أنشئ المكتب الخامس للعمل السيكولوجي في نوفمبر 1954 وأغلق سنة 1960؛ وقد كان متخصصا في شن الحرب النفسية في الجزائر.

⁴ Les Damnés de la Terre

الكورتكس (Cortex)، وأن دماغه ليس لنا كدماغ الأوروبي. وأوضح دوري أن هدف أصحاب هذه المدرسة الفرنسية المتحيزة الذين عملوا على إعطاء حجج "علمية" للجرائم الفرنسية ليس تبرير المكانة الثانوية (مواطنون من الدرجة الدنيا) التي طبقت على "المسلمين" فحسب، ولكن لإعطاء شرعية لقمع مسلح ضد طموح تحرري؛ وهو القمع الذي بدأ قبل انطلاق الثورة الجزائرية بأمد طويل. إن هذا الطب النفسي العنصري (العرقى) كان أيضا طببا نفسيا عميلا.

لقد كان الهدف الأساسي للحرب النفسية أو ما يسمى العمل السيكولوجي للدوائر الأمنية والعسكرية الاستعمارية خلال ثورة التحرير هو "تدمير الذات وإثارة روح الاستسلام لدى الشعب الجزائري، فكان رد قادة الثورة باستحداث جهاز المحافظ السياسي الذي كان قمة في التكوين وكان يقوم بتوعية الجزائريين عبر القرى والمداشر بأهمية الالتفاف حول الثورة ومساندتها" (سبيحي وتاونزة، 2017).

وقد بين بوسنة (2015) مراحل الحرب النفسية في الجزائر من بداية الغزو حتى ثورة التحرير، وأكد بأن ثورة التحرير قد تفوقت على الاستعمار الفرنسي في الحرب النفسية الاستراتيجية والتعزيزية، وبالتالي نجحت في فرض مسار الحرية والاستقلال. وأوضح أرشن (2017) مثلا أسس الدعاية السيكولوجية التي طبقتها مصالح الدعاية العسكرية الفرنسية في الجزائر وخاصة من خلال المنشورات والصور الفوتوغرافية والسينما خلال ثورة التحرير التي كانت تهدف إلى مسخ صورة الخصم أو العدو (الجزائري).

ما هو دور العلماء والمثقفين في مواجهة الحرب النفسية الفرنسية؟

انضم عدد كبير من العلماء والمثقفين إلى ثورة التحرير بدءا بانصهار معظم الأحزاب والجمعيات في جبهة التحرير الوطني، وبالتحاق الطلبة بصفوف الثورة في ماي من سنة 1956.

وقد تجلّى دور المثقفين والعلماء في مواجهة الحرب النفسية الفرنسية خلال الثورة وخاصة بعد مؤتمر الصومام الذي هيكل العمل الإعلامي والدعاية وأجهزة الاستخبارات للثورة بواسطة

المحافظين السياسيين، وضباط وجنود الاتصالات وغيرهم، كما تجلى هذا الدور بصفة أوضح بعد تشكيل الحكومة المؤقتة سنة 1958.

ويبين استقراء الأحداث من خلال مذكرات بعض المجاهدين الذين كتبوا عن الثورة التحريرية، ومن خلال بعض الدراسات القليلة في الموضوع أن العلماء والمتقنين الجزائريين، ومن تضامن معهم من المتقنين والعلماء الفرنسيين وغيرهم قد واجهوا الحرب النفسية الفرنسية بعدة أساليب سنتعرض أهمها بعد قليل.

ما هي أساليب مواجهة الحرب النفسية؟

اعتمدت الثورة الجزائرية على عدة استراتيجيات وأساليب لمواجهة أساليب الحرب النفسية الفرنسية التي طبقت خلال الثورة التحريرية وخاصة بعد انعقاد مؤتمر الصومام حيث هيكلت أساليب مواجهة الحرب النفسية ضمن تنظيم معين تمثل أساسا في تعيين محافظين سياسيين في جميع مناطق البلاد لمواجهة الدعاية الفرنسية.

وبالإضافة إلى هذا، قام عدد كبير من المتقنين والعلماء وقادة الثورة في جبهة التحرير الوطني وفي جيش التحرير الوطني بمواجهة الحرب النفسية للقوات والإدارة الفرنسية بالجزائر باستعمال عدة أساليب نذكرها أهمها فيما يأتي:

أسلوب المواجهة الإعلامية:

تمثلت المواجهة الإعلامية في قيام قادة الثورة باستعمال وسائل إعلامية مختلفة لمواجهة الآلات الدعائية الفرنسية الضخمة مثل القنوات الإذاعية والصحف والمناشير والمؤسسات الدينية المدججة وغيرها من المؤسسات التي استعملت كأبواق للتضليل ولتزييف الحقائق والأوضاع، ووسائل أكثر سرية.

فبعد مؤتمر الصومام، تم تعيين المحافظين السياسيين في كل المناطق. وكان المحافظ السياسي هو المسؤول على مواجهة الحرب النفسية ميدانيا، و "هو الذي كان يلعب الدور الأكثر أهمية مع السكان ليحميهم من ظلم العدو واعتداءاته وتجاوزاته وليقوم بعلاجهم

بواسطة الهياكل الصحية لجيش التحرير وليتدخل لمساعدتهم عند الحاجة، ولجمع الاشتراكات لدى التجار والأشخاص الأثرياء بواسطة رسالة يحدد فيها المبلغ، وكان مكلفا أيضا بالعمل السيكولوجي والدعاية والمسؤول عن الاستعلامات والاتصال... (لمقامي، 2005، ص 147).

وكان المحافظون السياسيون يختارون من بين المناضلين الأكثر وعيا سياسيا حيث كانوا يكلفون بتنظيم الشعب وتوعيته وتثقيفه سياسيا بالدعاية والاعلام وبالتموين وبمهام الحرب النفسية وبالمهام المالية وغيرها (الرائد عز الدين، 2011).

وقد تفوقت الحرب النفسية التي كان يقودها المحافظ السياسي على الحرب النفسية الاستعمارية رغم ضخامة وسائلها وإمكانياتها. ويعزى ذلك إلى أن المحافظ السياسي كان في احتكاك دائم بالشعب ويستطيع التأثير عليه مباشرة بعكس العدو الذي كان بعيدا عنه، كما أن وسائله لم تحقق غايتها بسبب الأمية والظروف المادية التي حالت الاطلاع على أبواق أجهزته الاعلامية" (سبيحي؛ تاونزة، 2017).

وبالإضافة إلى دور المحافظين السياسيين وخاصة بين السكان الجزائريين، قام بعض قادة الثورة في ظروف صعبة للغاية بإنشاء جرائد توعوية وتثقيفية وتوزيعها في صفوف جيش التحرير الوطني في الجبال والشعاب. ومن هذه الجرائد:

- جريدة "الكفاح" التي أنشئت بالمنطقة الأولى في الولاية الخامسة (الغرب الجزائري) بين 1956 و1958 وفي الولاية السادسة أيضا. وكانت تصدر بالعربية والفرنسية (لمقامي، 2005).

- جريدة "ثوار" التي أصدرتها مصلحة الدعاية والاعلام بالولاية الرابعة تحت رئاسة سي أحمد حاج حمدي المدعو "أرسلان" ثم تحت إشراف بوعلام أوصديق، وقد تغير اسمها ليصبح "ثورة". وكان إصدار هذه الجريدة عن مصلحة الدعاية والاعلام استكمالا للتوعية السياسية والعمل العسكري بهدف "تحرير الأوضاع والرجال والأفكار، وتحريض المقاتلين والجماهير على التفكير المستقل بحيث يجد كل واحد معنى لكفاحه. كما هدفت الدعاية

إلى كسر الشعور بالعزلة الناتج عن حرب العصابات" (الرائد عز الدين، 2011). وكان هدف مصلحة الدعاية والاعلام في الولاية الرابعة، التي كان بوعلام أوصديق أحد مسؤوليها، كما شرح ذلك الرائد عز الدين (2011) هو "تحرير الأوضاع والرجال والأفكار، وتحريض المقاتلين والجماهير على التفكير المستقل، بحيث يجد كل واحد معنى لكفاحه. كما هدفت الدعاية إلى كسر الشعور بالعزلة الناتج عن حرب العصابات... هذه الأسباب جعلتنا نعتقد ضرورة استكمال التوعية السياسية والعمل العسكري بمصلحة للدعاية والإعلام" (ص، 185). وبالإضافة إلى الإعلام الموجه للمجاهدين وللشعب الجزائري، فقد كانت هنالك مناشير موجهة بصفة خاصة إلى جنود الخدمة العسكرية في الجيش الفرنسي، وكانت تتضمن حججا بسيطة تخاطب ضمائرهم وقلوبهم باعتبارهم قد جندوا في حرب ليست حربهم (الرائد عز الدين، 2011).

وقامت قيادة الثورة بتأسيس جريدة "المجاهد" بالفرنسية سنة 1956، ونسخة بالعربية سنة 1957 كلسان حال جبهة التحرير الوطني، وبفتح قنوات إذاعية في تونس والقاهرة.

وقد أنشئت أول إذاعة سرية جزائرية في 16 ديسمبر من العام 1956 قرب الحدود الجزائرية المغربية. وكانت تخاطب المستمعين لتقول "هنا إذاعة الجزائر حرة مكافحة... صوت جيش التحرير وجبهة التحرير الوطني يخاطبكم من قلب الجزائر".

ثم فتحت قناة إذاعية بتونس كما فتحت برامج خاصة لدعم الثورة الجزائرية كصوت العرب من القاهرة، ومن الإذاعة الليبية من طرابلس وبنغازي، والكويت وبغداد وجدة ودمشق وغيرها.

أسلوب المواجهة الدينية:

كان للشيخين ابن باديس والبشير الابراهيمي دور كبير في مواجهة الأطروحات الفرنسية وأبواقها الإعلامية و"الدينية" في حربها النفسية ضد الشعب الجزائري وذلك سنوات طويلة قبل اندلاع الثورة التحريرية.

وبعد اندلاع الثورة وانضمام الجمعية لجهة التحرير الوطني، بقي شيوخ الجمعية يؤدون دورا تربويا وإعلاميا كبيرا بهدف إحباط محاولات قوات الاحتلال مسخ الشخصية الجزائرية، ودينها، وتاريخها، وقيمها الروحية والاجتماعية.

دور جمعية العلماء في محاربة الخرافة:

تظن الشيخ الإبراهيمي إلى دور الاستعمار الفرنسي في تخدير عقول الجزائريين بنشر الخرافة والشعوذة والدجل، وترسيخهما في هذه العقول بهدف تشكيل "ذهنية متخلفة: تصدق كل شيء دون تمحيص ودون البحث عن الأدلة العقلية والنقلية مما يؤدي إلى انقيادها واستسلامها لمخططات المحتل الفرنسي الذي خطط ودبر لاحتلال الجزائر إلى الأبد.

وفي هذا المعنى قال الشيخ: "والاستعمار يرى في مبدأ جمعية العلماء الذي أعلنته في جمل قليلة متواضعة هيئة لينة -خطرا كل الخطر على سلطانه، لأنه ما ثبت أقدامه في الجزائر إلا بتخدير العقول بواسطة المبتدعين والدجالين والمتجرين باسم الدين، وقد كان لهم سلطان على النفوس فإذا زال سلطانهم زال سلطانه"⁵.

ولمواجهة هذه المخططات، قامت جمعية العلماء المسلمين بإعداد خطة متكونة من محاورين:

1- المحور الأول، وقد ركز أساسا على محاربة الدجالين والمتجرين باسم الدين. وقد اعتمدت الجمعية في ذلك على الاتصال بالأمة والتواصل معها. وقد قال الشيخ بهذا الصدد "بدأت جمعية العلماء أعمالها بالاتصال بالأمة عن طريق الدروس الدينية، والمحاضرات الاجتماعية والتاريخية، مبينة لها حقائقه وما جاء به من العزة والكرامة والشرف والمجد والسيادة، وكانت الحملة شديدة، وكان التأثير بليغا، وكان التأثير عظيما، فكان فرع الاستعمار -تبعاً لذلك- شديداً، ودام هذا الدور سبع سنوات تقريبا توثق فيها الاتصال بين الجمعية والأمة". وقد أدت قوة الاتصال بالأمة والتواصل معها إلى أن الاستعمار قد خسر عون

⁵انظر: كتاب الشيخ محمد البشير الإبراهيمي. في قلب المعركة 1954-1964، "مشكلة العروبة في الجزائر". محاضرة أقيمت في القاهرة يوم 5 جوان، 1955، ص 107. دار الأمة، ط1، 1994، الجزائر.

وتأييد "أئمة الابتداع والارتزاق باسم الدين" الذين انفض الناس من حولهم مما أدى إلى انهدام ركن من الأركان التي كان يعتمد عليها الاستعمار، وهو تلتط الطائفة التي شهد عليها التاريخ كما قال الشيخ الابراهيمي بأنها (مطايا الاستعمار)⁶.

2- المحور الثاني، وقد ركز على تشييد مدارس فخمة بمال الأمة، وإحياء سنة البذل والتبرع في سبيل العلم، وهي منقبة في المسلم نسيها بفعل التخدير الاستعماري فأحيتها الجمعية في نفوس الجزائريين. وقد قامت هذه المدارس بإبراز دور التربية الإسلامية والتعليم العربي الابتدائي الحر، المشتمل على مبادئ العربية وآدابها ومبادئ التاريخ الإسلامي، والتربية الإسلامية الصالحة مما أدى بالجزائريين إلى إدراك ما كان يخططه المحتل لطمس دينهم ولغتهم، وإدراك ما كان يغالطهم به أولئك الدجالون المتجرون باسم الدين⁷.

ورغم ما قام به الاستعمار الفرنسي من قمع لرجال الجمعية واعتقالهم ونفيهم، ومصادرة لمدارسها، فإن نفوس الجزائريين لم تخمد بل ازدادت جذوة النفوس التهابا مما أدى إلى اندفاع الأمة إلى تشييد المدارس والتنافس في شتى ضروب الخير لمواجهة المدارس الفرنسية وما كانت تبثه من أكاذيب وعمليات تزوير للتاريخ وللثقافة الجزائرية.

دور الطرق الصوفية:

لا ينكر أن بعض الزوايا والطرق الصوفية مثل القادرية والرحمانية والشيخية قد أدت دورا كبيرا في مواجهة الخطط الفرنسية في التنصير، وفي تجنيد بعض شيوخ الزوايا والطرق الصوفية لتبرير الاحتلال الفرنسي والتمكين له بتبرير ديني قائم على التضليل، وتأويل خاطئ لبعض الآيات القرآنية.

ونظرا للدور الإيجابي الذي قامت به الطرق الصوفية التي ذكرنا، فقد "توجهت أنظار خبراء الاستعمار إلى تحييد الطرق الصوفية بوسائل عديدة منها الوعد والوعيد، ك شراء الذمم وتولية الوظائف والمناصب. ولم تأت الحرب العالمية الأولى حتى تدجنت الطرق الصوفية،

⁶المرجع السابق نفسه، ص 108.

⁷المرجع السابق نفسه، ص 108.

وأصبحت ضالعة إراديا أحيانا وغير إرادي أحيانا أخرى في ركاب الاستعمار. ولعل أبرز ظاهرة شهدتها هذه الفترة هي اختفاء روح الجهاد عند هذه الطرق التي أصبحت في الواقع أدوات لتنفيذ أوامر ورغبات الاستعمار مثل تخدير الشعب وتأييد السياسة الاستعمارية" (سعد الله، 1988).

لقد اندرج هدف الاستعمار من توظيف هذا النوع من "التدين" في إطار الحرب النفسية الشاملة التي استعملت "التدين المزيف" لتعميق عقدة "القابلية للاستعمار" بمفهوم ابن نبي في نفوس الجزائريين، ولتحقيق "الاستعمار" لدى الشعوب المحتلة بتعبير شريعتي والذي يعني به تسخير الإنسان مثل الحمار لخدمة "الاستعمار" و "الاستبداد" وكل أشكال الاستعباد.

وبفضل كثير من العلماء وخاصة من كان ضمن جمعية العلماء المسلمين، فقد تم التصدي لكل محاولات العدو استغلال "التدين المزيف" في الحرب النفسية ضد الشعب الجزائري.

أسلوب المواجهة الفكرية:

تمثلت المواجهة الفكرية للحرب النفسية الفرنسية في الردود التي قام بها مفكرون جزائريون وغير جزائريين على الأطروحات الفرنسية التي عملت على تشويه الثقافة الجزائرية بما تحمله من دين ولغة وقيم وأعراف وتقاليد، وتشويه شخصية الجزائري بأبعادها المختلفة وخاصة البعد الفكري.

وكنماذج لمن تصدى للأطروحات الفرنسية في هذا الجانب، نذكر المفكر مالك بن نبي خاصة في كتابه "في مهب الريح" الذي تناول عدة مواضيع قبيل الثورة مثل كشف ألعيب فرنسا وخططها الماكرة لتضليل الشعب الجزائري، وكذلك في كتابه "الغزو الفكري في البلاد المستعمرة". ونذكر أيضا الطبيب النفسي فرانز فانون الذي رد على الأطروحات العنصرية للأطباء الفرنسيين وسياسيهم خاصة في كتابه "معذبو الأرض".

وقد برز فانون⁸ في الرد على تلك الأطروحات العنصرية حيث وصف بأسلوب واضح لا لبس فيه في كتابه "معذبو الأرض" كيف كان ينظر المستعمر (المحتل) للشعوب المستعمرة وخاصة المجتمع الجزائري بقوله: "إنهم لا يكتفون بأن يصفوا المجتمع المستعمر (بفتح الميم) بأنه خال من القيم. إن المستعمر (بكسر الميم) لا يكتفي بالقول إن القيم قد نزحت عن المجتمع المستعمر (بفتح الميم)، أو أنها لم توجد فيه يوماً. وإنما هو يعلن أن السكان الأصليين لا سبيل لنفذ الأخلاق إلى أنفسهم، وأن القيم لا وجود لها عندهم، بل إنهم انكار للقيم، أو قل إنهم أعداء للقيم. فالمستعمر (بفتح الميم) بهذا المعنى هو الشر المطلق. إنه عنصر متلف يحطم كل ما يقاربه، عنصر مخرب يشوه كل ما له صلة بالجمال أو الأخلاق، إنه مستودع قوى شيطانية، إنه أداة لقوى عمياء، أداة لا وعي لها ولا سبيل إلى إصلاحها" (ص 32). ونلاحظ هنا كيف حاول الاستعمار الفرنسي إقامة علاقة بين الاحتلال والخير والقيم الراقية إجمالاً، وفي نفس الوقت إنكار وجود الخير والقيم الراقية لدى الطرف الآخر وهو المستعمر (بفتح الميم).

وقد ربط فانون بين الحروب الاستعمارية ونشوء الأمراض العقلية والاضطرابات السلوكية لدى ضحايا هذه الحروب؛ فأكد على ذلك بقوله: "إن الحرب، هذه الحرب الاستعمارية التي تكتسي في كثير من الأحيان إبادة جماعية للنوع الإنساني، هذه الحرب التي تقلب العالم رأساً على عقب وتحكمه، هي الحادث الذي يطلق المرض" (ص 278). وقد ربط فانون أيضاً بين اضطراب الهوية والاضطهاد المنظم والمنهجي الذي مارسه الاستعمار الفرنسي في الجزائر وفي بلدان أخرى حيث قال بهذا الصدد: "إن الاستعمار، من حيث هو نفي منظم للآخر، من حيث هو قرار صارم بإنكار كل صفة إنسانية على الآخر، يحمل الشعب المستعمر على أن يتساءل دائماً هذا التساؤل: (من أنا في الواقع؟)" (ص 276).

ولقد ذهب فانون أبعد من ربط الحرب الاستعمارية بما تخلفه من جروح عميقة في النفس والجسم، وأكد أن هذه الحرب تختلف عن غيرها من الحروب حتى في الأمراض التي تفرزها، كما أن الإصابات المرضية التي تحدثها هي إصابات خطيرة وخبيثة حيث تهاجم الأنا هجوماً قوياً شرساً وتترك فيه شرخاً (صدعاً) كبيراً يهيئه للإصابة بالمرض بسرعة (ص 279).

وعلى عكس أطباء الأعصاب الفرنسيين الآخرين الذين وصفوا "السكان الأصليين" بالبربرية والوحشية والعنف المتجذر في نفوسهم بيولوجياً ووراثياً، فقد أوضح فانون أن منشأ المواقف

⁸فرانز فانون: طبيب أعصاب فرنسي من جزر المارتنيك التي احتلتها فرنسا. ولد سنة 1929 وتوفي سنة 1961 بالولايات المتحدة.

الدفاعية (ردود الفعل) للشعوب المستعمرة والتي تتسم بالعنف هو الإرادة في التحرر، والدفاع عن الذات وعن الأرض بكل الوسائل ومن بينها استعمال العنف؛ وذلك لمحو الاستعمار وتشكيل إرادة التحرر والتطور التي قد تتطلب استعمال جميع الوسائل ومنها وسيلة العنف طبعاً (ص27).

وفي الواقع، فإن هذه المزاعم "الاستعمارية" حول الشعوب المقهورة لم تكن خاصة بالجزائر فقط بل شملت كل "الأجناس السفلى" حسب هذه المزاعم التي احتلت بقوة الحديد والنار جراء تخلفهم العسكري (عشوي وآخرون، 2018)⁹.
أسلوب المواجهة السياسية:

ركزت أرضية "مؤتمر الصومام" على العمل أهمية العمل السياسي وألوية السياسي على العسكري. وللعلم، فإن أرضية مؤتمر الصومام ووثائق الحكومة المؤقتة قد أشرف عليها وحررها مثقفون متعلمون كانت لهم بصمات واضحة في عمليات تنظيم هياكل الثورة، والسعي لدعم الثورة داخليا وخارجيا بكل الوسائل الممكنة.

وقد برز دور المحافظين السياسيين في مواجهة الحرب النفسية سياسيا بصورة واضحة بعد مؤتمر الصومام حيث قسمت الجزائر إلى ست ولايات، وقسمت كل ولاية إلى نواحي، والنواحي إلى مناطق، والمناطق إلى أقسام. وكان على رأس كل ولاية قائد سياسي عسكري يمثل السلطة المركزية لجبهة التحرير الوطني، ومعه ثلاثة نواب مكلفين بالأفرع الثلاثة: السياسي، العسكري، الاتصال والاستعلامات (الرائد عز الدين، 2011).

ويمكن أن نذكر أمثلة لمحافظين سياسيين: عبد الحفيظ امقران الذي كان رفيق العقيد عميروش في الولاية الثالثة، الذي أصدر كتابا عن حياته النضالية تحت عنوان "مذكرات مسيرة نضال وجهاد". ونذكر أيضا مصطفى شرشالي الذي ناضل وجاهد في الولاية الرابعة (سبيحي؛ تاونزة، 2017). وقد نشر الباحثان سبيحي و تاونزة (2017) موضوعا حول "دور المحافظ السياسي في تفعيل الاستراتيجية الإعلامية للثورة التحريرية الجزائرية"، فضلا

⁹ انظر كتاب: الشخصية الجزائرية: دراسة ميدانية. مصطفى عشوي وآخرون، الأصالة للنشر، 2021.

فيه الصفات التي اتسم بها المحافظون السياسيون، وكذلك الدور الإعلامي والسياسي الذي قاموا به خلال ثورة التحرير.

وبالإضافة إلى دور المحافظين السياسيين، فقد قامت الحكومة المؤقتة بعد تشكيلها سنة 1958 بدور سياسي كبير حيث سعت إلى طرح القضية الجزائرية على المستوى الدولي، وإلى كسب التأييد المعنوي والمادي لها في البلدان العربية والاشتراكية وغيرها ثم في الهيئات الدولية وخاصة في الأمم المتحدة، وكتلة دول عدم الانحياز.

أسلوب المواجهة العسكرية وتصفية الخونة:

وتمثل هذا الأسلوب في القيام بعمليات عسكرية ضد قوات الاحتلال هدفها رفع الروح المعنوية للجزائريين، والقضاء على الخونة والمندسين. ومن أشهر عمليات تطهير الثورة من الخونة ما سمي بقضية الزرق أو "لي بلو" (Les Bleus).

دور العقيد سي عميروش في تصفية الخونة بعد المحاكمات التي أجراها في قلب غابة أكفادو لبعضهم. وينبغي ان نؤكد هنا أن العقيد سي عميروش لم يصف المثقفين والمتعلمين ظلما وبهتاناً بل إنه قد قام بتعيين محكمة لمحاكمة المتهمين بالخيانة في مكان يسمى "اغلميم ابركان" أو "البركة السوداء". ولم يعدم إلا من ثبتت عليه الخيانة بعد المحاكمة. والدليل على ذلك ما ذكره في مذكراته المجاهد محرز شعبان الذي كان حاضراً أثناء التحقيق مع من يشك فيهم حيث أورد أن الإعدام لا يكون إلا بعد التحقيق والاعتراف، كما ذكر أن المئات ممن اعتبروا من الخونة والمندسين قد ساقهم الضابطان احسن محيوز وعمر الباز وبأمر من سي عميروش إلى منطقة بونعمان، وتم إطلاق سراحهم لاحقاً (عشوي، 2020). وقد أورد المجاهد محرز موضوع إعدام ضابطين اعترفا بخيانتهم حيث قال: "مبروك عليكم الاستقلال... لقد اعتقدنا بأننا سنقضي عليكم، ولكنكم قضيتم علينا" !! (عشوي، 2020، ص 76).

وقد أورد المجاهد محرز أيضا أن عميروش كان يحب المتعلمين ويقربهم، ويرقيهم بسرعة، ويعينهم كمساعدين له، وقد أرسل عددا من الطلبة للدراسة في تونس وغيرها (عشوي، 2020). وقد اهتم سي عميروش بالمتعلمين حيث أوفد طلبة للدراسة خارج الجزائر. وكتب لهم رسالة في الثامن من مارس 1958 قائلا لهم: "إن مزاوله الدراسة بالنسبة لكم هو شكل من أشكال الكفاح من أجل الجزائر. غايتكم هي العودة إلى أرض الوطن بعد الاستقلال محملين بالشهادات" (أتومي، 2008). وقد أورد أتومي، شهادة رشيد عجرود كاتب سي عميروش حول قضية الزرق، وأن سي عميروش قد شكل لجنة تحقيق، وأنشئت محكمة لمحاكمة المتهمين، ولم يتدخل عميروش في عمل اللجنة أو المحكمة (أتومي، 2008).

وفي الواقع، فإن اندساس الخونة والعملاء في صفوف جبهة التحرير الوطني وجيش التحرير الوطني لم يكن مقتصرًا على الولاية الثالثة بل كان عملية مخططة ومنظمة من طرف مصلحة الاستخبارات الفرنسية لاختراق الصورة في جميع المناطق. فقد أورد الرائد عز الدين (2011) كيف كان قادة الثورة في الولاية الرابعة مثلا يتعاملون مع الخونة: "كنا نقوم بتوقيف الخونة، في الغالب بناء على وشاية من المواطنين... كنا ننقلهم إلى قرب مكان مأهول، ونقوم بتنفيذ حكم الإعدام فيهم على قارعة الطريق... وكانت أحكام المحكمة الثورية صارمة لا رحمة فيها، ولا أنصاف حلول، إما أن يبرأ المتهم من كل جرم ويعود إلى بيته، أو أن تثبت إدانته وينفذ فيه الحكم فوراً" (ص، 68).

المواجهة الاستخباراتية:

شكلت أرضية مؤتمر الصومام أساس العمل الاستخباراتي المنظم من طرف جيش التحرير وجبهة التحرير الوطني. ولكن الاهتمام بدور وأهمية العمل الاستخباراتي يعود ومنذ بداية الثورة إلى جهود الشهيد العربي بن مهيدي.

ومن أبرز الأجهزة الاستخباراتية التي أنشئت خلال الثورة وبالضبط في سنة 1958 بعد تشكيل الحكومة المؤقتة، وزارة التسليح والاتصالات العامة التي اشتهرت في الجزائر باسمها

المختصر باللغة الفرنسية "المالغ.(M.A.L.G) ". والتي كان على رأسها العقيد عبد الحفيظ بوصوف، وقد ضم إليها عددا كبيرا من المتعلمين والمتقنين الجزائريين.

ومن بين من تحدثوا بشيء من التفصيل عن أجهزة هذه الوزارة، وعن بعض ضباطها وأنشطتها التي تركزت أساسا على عمليات إدخال السلاح إلى الجزائر عبر الحدود المغربية والتونسية، وعمليات التنصت على اتصالات العدو، وعلى مواجهة عمليات الدعاية والحرب النفسية الفرنسية، محمد لمقامي (2005) في كتابه "رجال الخفاء"، دحو ولد قابلية في كتابه "بوصوف والمالغ، الوجه الخفي للثورة" سنة 2020، وقد كانا عضوين في تلك الوزارة كمت ذكرا في كتابيهما.

وقد كان للمتعلمين والمتقنين دور كبير في إدارة أجهزة الاستعلامات والاستخبارات الجزائرية التابعة للوزارة المذكورة. وقد ذكر لمقامي (2005) عددا منهم بأسمائهم المستعارة والحقيقية.

وفي ديسمبر 1959، تم بعد اجتماع المجلس الوطني للثورة الجزائرية إعادة تنظيم قيادة أركان الجيش. وقد انبثق عن هذا التنظيم مكتب خاص بالاستخبارات والاتصالات ومكتب آخر مختص في العمل السيكولوجي والنشاط السياسي والإعلامي والتربوي (بوجلال، 2010).

تبعات الحرب النفسية خلال الثورة:

كانت للحرب النفسية التي خططتها ونفذتها أجهزة الاستخبارات الفرنسية وما يرتبط بها من مؤسسات عسكرية وسياسية وإدارية تبعات وانعكاسات سلبية شديدة الخطورة على الشعب الجزائري وعلى ثورة التحريرية جراء تطبيق سياسة الأرض المحروقة، والقصف البري والجوي لكل المناطق المساندة للثورة، وجراء القيام باغتيالات كثيرة لمتقنين ومتعلمين من كتاب وأطباء ومحامين وعلماء دين وغيرهم. وهذا موضوع واسع يتطلب بحثا مستقلا في حد ذاته.

خاتمة:

يعتبر هذا العرض مدخلا أوليا لدراسة جهود العلماء والمتقنين الجزائريين في مواجهة الحرب النفسية الفرنسية إبان ثورة التحرير سواء كانوا في جبهة التحرير الوطني أم في جيش التحرير الوطني أم كانوا مستقلين عن أي جهاز رسمي.

ونظرا لتشعب استراتيجيات الحرب النفسية التي طبقتها فرنسا في الجزائر مستعينة بخبراء الدعاية والاعلام والأطباء النفسيين والمختصين في العلوم الاجتماعية، ونظرا لتعدد أساليب هذه الحرب، فإننا قد اكتفينا بعرض أهم هذه الأساليب التي اتبعتها الإدارة الفرنسية، وأهم سبل مواجهتها في شكل مؤسسات وجهود لقادة عسكريين وسياسيين ومتقنين وعلماء جزائريين. ويتطلب هذا البحث عن أسماء أكثر مما ذكر من المتقنين والعلماء الذين أسهموا فعلا في مواجهة الحرب النفسية بأساليبها المختلفة.

وقد أدت هذه المواجهة الظاهرة والخفية إلى استشهاد الآلاف من الجزائريين، وتعرض أغلبيتهم للتشريد والتعذيب والإعاقة الدائمة. وبفضل تضحيات معظم الجزائريين، فقد نجحت هذه المواجهة، وكللت باستعادة السيادة الوطنية في 5 جويلية 1962.

أخيرا، أدعو المختصين في علم النفس والطب النفسي للتعاون مع المؤرخين وغيرهم من المختصين للتعلم في بحوث تتعلق بالحرب النفسية التي نفذتها فرنسا في الجزائر منذ احتلالها لبلادنا سنة 1830 حتى نهاية الاحتلال واسترجاع السيادة الوطنية سنة 1962.

المراجع:

الابراهيمى، محمد البشير (1955). في قلب المعركة 1954-1964، "مشكلة العروبة في الجزائر". محاضرة أقيمت في القاهرة يوم 5 جوان، 1955، ص 107. دار الأمة، ط1، 1994، الجزائر.

ابن نبي، مالك (2002). في مهب المعركة، إرهابات الثورة. دار الفكر، دمشق، إعادة طباعة سنة 2002.

أتومي، جودي (2008). العقيد عميروش بين الأسطورة والتاريخ. طبعة خاصة وزارة المجاهدين. الجزائر.

أرشن، عبد الغني (2017). الدعاية البسيكولوجية عبر المنشورات والفوتوغرافية العسكرية للمصلحة السينمائية للجيش الفرنسي إبان حرب التحرير الجزائرية. مجلة "المصادر". المركز الوطني للدراسات والبحث في الحركة الوطنية وثورة أول نوفمبر 1954. عدد 29، 309-335.

الرائد عز الدين (2011). الفلاحة. طبعة خاصة لوزارة المجاهدين. موفم للنشر، الجزائر.

السينو، محمد (2011). الحرب النفسية وسبل مواجهتها. الحوار المتمدن. عدد: 3463 -
21 / 8 / 2011 .

الصالح، مروان حمدان؛ حسونة، خليل إبراهيم (2004). الحرب النفسية الحديثة. ط1، جامعة
الأقصى، فلسطين المحتلة.

امقران، عبد الحفيظ (1997). مذكرات من مسيرة النضال والجهاد. دار الأمة، الجزائر.

بوجلال، عمار (2010). حواجز الموت 1957-1959. منشورات المركز الوطني
للدراسات والبحث في الحركة الوطنية وثورة أول نوفمبر 1954.

بوسنة، محمود (2015). دور الحرب النفسية في إنجاح ثورة التحرير الجزائرية وإفشال
سياسة الاستعمار الفرنسي الاستيطانية. مجلة أفكار وآفاق، المجلد 04، العدد 06،
منشورات جامعة الجزائر 2.

سبيحي، عائشة؛ تاونزة، محفوظ (2017). دور المحافظ السياسي في تفعيل الاستراتيجية
الإعلامية للثورة التحريرية الجزائرية. مجلة قضايا تاريخية، عدد 08 1439 هـ / 2017م

عشوي، مصطفى (2019). قراءة نفسية في سجل الاستعمار الفرنسي. مجلة مصادر:
تاريخ الجزائر المعاصر. المجلد 17، العدد 01. منشورات المركز الوطني للدراسات والبحث
في الحركة الوطنية وثورة أول نوفمبر 1954.

عشوي، مصطفى (2020). مذكرات مجاهد من أكفادو. الأصالة للنشر، الجزائر.

عشوي، مصطفى (2021). الشخصية الجزائرية: دراسة نفسية ميدانية. الأصالة للنشر،
الجزائر.

فانون، فرانز (2014). معذبو الأرض. مدارات للأبحاث والنشر، القاهرة.

لمقامي، محمد (2005). رجال الخفاء: مذكرات ضابط في وزارة التسليح والاتصالات العامة. طبعة خاصة لوزارة المجاهدين. الوكالة الوطنية للنشر والإشهار.

ميليرون، كريستين (2007): العمل البسيكولوجي ومسح إنسانية الخصم في "العنف، التعذيب والاستعمار: من أجل الذاكرة الجماعية". إشراف كلود ليوزو، ترجمة: إبراهيم سعدي، دار القصة للنشر، الجزائر، ص 209-232

وكالة الأنباء الجزائرية: "إبراز ممارسات الحرب النفسية للمستعمر الفرنسي إبان الثورة التحريرية". الخميس، 13 ديسمبر، 2018.

ولد قابلية، دحو (2020). بوصوف والمالغ، الوجه الخفي للثورة. منشورات دار القصة، الجزائر.

مؤسسة العلوم النفسية العربية

تكريماً 2022م

شبكة العلوم النفسية العربية

البروفيسور مصطفى عتيوي

[علم النفس، الجزائر]

بلقب

الكاريزم في علوم وطب النفس

بمناسبة اختياره من طرف مجلس إدارة المؤسسة العربية للعلوم النفسية:

الشخصية العربية للعام 2022 في علوم وطب النفس

على هامش الأسبوع السنوي الحادي عشر لـ "شبكة العلوم النفسية العربية"

[01-07/01/2022]


مؤسسة العلوم النفسية العربية

د. جمال التركي
رئيس مؤسسة العلوم النفسية العربية
2022/01/07

" Oad Aflaha Man Zakkaha ... "

(Quran Karim)