مجلة

علوم الإنسان والمجتمع

مجلة دولية محكمة تصدرها كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة بسكرة الجزائر

العدد: 03

شوال 1433هـ/سبتمبر 2012م

I.S.S.N :2253-0347

أنجز بمطبعة جامعة محمد خيضر بسكرة

ص.ب 145 ق.ر بسكرة 07000 الجزائر

مجلة

علوم الإنسان والمجتمع

جامعة بسكرة الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

العدد **03**:**شوال** 1433**هـ/ سبتمبر** 2012**م**

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير أ.د عبد الرحمان برقوق إلى :

ص.ب 145 **ق.ر.بسكرة** 07000 **الجزائر**

الهاتف/ الفاكس: 0021333501260

البريدالالكتروني: revue.fshs@univ-biskra.dz

مجلة علوم الإنسان والمجتمع

جامعة بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قواعد النشر:

- تنشر مجلة "**علوم الإنسان والمجتمع**" الأبحاث والدراسات العلمية والفكرية في تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية باللغات العربية والفرنسية والإنكليزية وفقا للشروط التالية:
- تقدم المقالات مطبوعة على الورق في نسختين وفي حدود 15 صفحة بصفحات المجلة، مصحوبة بقرص مضغوط وفق برنامج « Microsoft Word » بالنسقين العادي و RTF.
- تتضمن الورقة الأولى العنوان الكامل للمقال، اسم الباحث ورتبته العلمية المؤسسة التابع لها(قسم، كلية وجامعة)، الهاتف والفاكس، العنوان الالكتروني وملخصين للموضوع في حدود مأتي كلمة أو ثمانية سطور أحدهما بلغة المقال والثاني بإحدى اللغتين الأخريين على أن يكون أحد الملخصين باللغة العربية .
- تكتب المادة العلمية العربية بخط من نوع Simlified Arabic مقاسه 12 بمسافة 21 نقطة بين الأسطر، العنوان الرئيسي Simplified Arabic 14 Gras، العناوين الفرعية Simplified Arabic 12Gras، أما الفرنسية أوالانكليزية فتقدم بخط من نوع Times New Roman مقاسه 12.

- هوامش الصفحة تكون كما يلي: أعلى 02، أسفل 02، يمين 02، يسار 02، رأس الورقة 1.5، أسفل الورقة 1.25، حجم الورقة مخصص(x1623,5).
- تضبط الجداول والأشكال مرقمة ومعنونة وفقا لهوامش الصفحة الآنفة الذكر، و يستحسن أن تعد بالطريقة الآلية أي بالبرامج المخصصة لها.
- يرقم التهميش والإحالات بطريقة آلية« Note de fin » على أن تعرض في نهاية المقال بالترتيب التالي: المؤلف: عنوان الكتاب أو المقال، عنوان المجلة أو الملتقى، الناشر، البلد، السنة، الطبعة والصفحة.
- المقالات المرسلة إلى المجلة لا ترجع إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.
- المقالات المنشورة في هذه المجلة لا تعبر إلا عن آراء أصحابها.
- يحق لهيئة تحريرالمجلة إجراء بعض التعديلات الشكلية على المادة المقدمة متى لزم الأمر دون المساس بالموضوع.
- كل مقال لا تتوفر فيه هذه الشروط لا ينشر مهما كانت قيمته العلمية.
- يرسل المقال في قرص مرن مرفقا بنسختين مطبوعتين إلى عنوان الجامعة و البريد الإلكتروني على:

revue.fshs@univ-biskra.dz

المادة التي تنشرها المجلة لا تعبر إلا عن آراء أصحابها

مجلة علوم الإنسان والمجتمع

مجلة تعنى بالدراسات الاجتماعية والنفسية و الاعلامية والتاريخية

باللغة العربية واللغات الأجنبية

الرئيس الشرفي للمجلة

أ.د بلقاسم سلاطنية مدير جامعة بسكرة

رئيس التحرير

أ.د عبد الرحمان برقوق: عميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

هيئة التحرير

أ.د عبد العالي دبلة

أ.د علـــــي آجقو

أ.د نور الدين زمام

أمانة التحرير

د. عبيدة صبطي

أ. حنان مالكي

تصميم الغلاف

الباحث: فؤاد شعبان

الهيئة العلمية

1- أ.د سلاطنية بلقاسم، جامعة بسكرة ، الجزائر 2 - أ.د علي آجقو، جامعة بسكرة ، الجزائر

3- أ.د زمام نور الدين، جامعة بسكرة، الجزائر 4- أ.د عبد العالي دبلة، جامعة بسكرة ، الجزائر

5- أ.د نصر الدين جابر، جامعة بسكرة ، الجزائر 6- أ.د الطاهر إبراهيمي، جامعة بسكرة ، الجزائر

7- أ.د حسان الجيلاني، جامعة بسكرة ، الجزائر 8- أ.د عبد العزيز علي الخزاعي، جامعة الأردن

9- أ.د حسين الخزاعي، جامعة عمان، الأردن 10 - أ.د عبد الخالق يوسف الختاتنة، جامعة الأردن

11- أ.د عبد الكريم غريب، مؤسسة عالم التربية، المغرب 12- أ.د يعقوب الكندري، جامعة الكويت.

13- أ.د سالم الأبيض، المعهد العلوم الإنسانية، تونس 14 - أ.د عيسى قادري، جامعة باريس 8، فرنسا

15- أ.د ديديي لوساوت، جامعة باريس 8 ، فرنسا 16- أ.د علي قوادرية، جامعة سكيكدة ، الجزائر

17 - أ.د السعيد فكرة، جامعة باتنة ، الجزائر 18- أ.د عبد العزيز العايش، جامعة خنشلة، الجزائر

19- أ.د دحو فغرور، جامعة وهران ، الجزائر 20- أ.د عبد الحميد جفال، جامعة عنابة ، الجزائر

21- أ.د ميلود سفاري، جامعة سطيف ، الجزائر 22- أ.د الهاشمي مقراني، جامعة الجزائر 2 ، الجزائر

23- أ.د بوطبـــة مـــــراد، جامعة أم البواقي ، الجزائر 24- أ..د ابراهيم بلعادي، جامعة قالمة ، الجزائر

المحتويات

	كلمة هيئة التحرير	09
	الدراسات الاجتماعية	
01	العولمة: انتصار للغموض معالجة سوسيولوجية أ.د صالح فيلالي جامعة الشارقة، الامارات العربية المتحدة.	13
02	واقع ظاهرة تعاطي المخدرات في المجتمع الجزائري د/ لامية بوبيدي، المركز الجامعي، الوادي، الجزائر.	41
03	مواصفات المنهاج في التربية الخاصة أ/ علية سماح جامعة بسكرة، الجزائر.	71
04	أمراض الفقر في المجتمعات النامية الباحثة: فيروز صولة / رقية خياري، مركز (C.R.S.T.R.A)، الجزائر.	91
05	دور المدرسة في تربية المواطنة أ/النوي بالطاهر، المركز الجامعي، الوادي، الجزائر.	111
	الدراسات النفسية والتربوية	
06	واقع تطبيق نظام ال : ل م د من وجهة نظر الطلبة دراسة وصفية لعينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية والآداب بجامعة البليدة . د/ محمد بودوح ،جامعة البليدة، الجزائر.	137
07	تقويم الجانب البيداغوجي من الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية و وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط أ/شفيقة كحول جامعة بسكرة، الجزائر، حمامة طاهري، ماجستير	155

	في علوم التربية، الجزائر.	
دراسات في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية		
08	التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات. د/السعيد مزروع ، جامعة بسكرة، الجزائر.	187
09	الاستثمار والتسويق باستخدام الأساليب الإدارية المستحدثة في مؤسسة التربية البدنية والرياضية. أ/ عبد القادر ناصري، جامعة الجزائر3.	215
10	تصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التدريس دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية عبد القادر عثماني، جامعة بسكرة، الجزائر.	241
الدراسات التاريخية		
11	عبد الحفيظ الخنقي ودوره في المقاومة الوطنية بالزاب الشرقي وأحمر خدو 1849. عباس كحول، ماجستير في التاريخ، الجزائر.	265
الدراسات الإعلامية		
12	Quel avenir pour la télévision de service public en Algérie à l'ère numérique ? Dr. Daoud DJEFAFLA, Université Paris XIII.	03

كلمة هيئة التحرير

يسر أسرة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد خيضر بسكرة أن تضع بين أيدي القراء العدد الثالث من مجلة علوم الإنسان والمجتمع لتساهم مع أخواتها من إصدارات الجامعة في سد ثغرة في ميدان النشر عانت منه طويلا الأبحاث العلمية.

فبعد عزم وجهود القائمين على هيئة تحرير مجلة علوم الإنسان والمجتمع صدر العدد الأول والثاني، وبذلنا فيهما جهدا خيرا في إخراجهما وإعدادهما.وبصدور العددين وجدنا استحسانا وترحابا وتشجيعا من مستويات عدة: أساتذة، باحثين، وهيئات علمية وفكرية، وطلبة...الخ.

فالعدد الأول والثاني جعلنا نكسب ثقة عدة أطراف، فما كان للتقصير أو التهاون أن يجد طريقه إلينا حتى نكون عند حسن الثقة التي وضعت فينا، وفي مستوى تطلع قراء المجلة، بل هذا الاستحسان الذي لاقاه العدد الأول والثاني، والثقة التي وضعت فينا، والهدف المنشود الذي نبتغيه، جعلوا الحمل ثقيل، والعزيمة أكبر منه ليكون العدد الثالث في مستوى العددين السابقين.ونكون في مستوى خدمة هذا الوطن الكبير فكريا وثقافيا، وخدمة الجامعة وفلكها، وخلق جسور التواصل بين الباحثين والأساتذة والطلبة .

فهاهي مجلة علوم الإنسان والمجتمع تشرق من جديد مع مطلع فصل الخريف والدخول الجامعي الجديد(2013/2012) الذي حمل هذه السنة شعار الصرامة البيداغوجية والعلمية فلنكونوا في مستوى هذا الشعار الذي أكد عليه **رئيس الجامعة بلقاسم سلاطنية**، ولنعمل في إطاره ونجتهد بصرامة للحصول على المعرفة والعلم.

هيئة التحرير

الدراسات الاجتماعية

العولمة: انتصار للغموض

معالجة سوسيولوجية

بقلم الباحث(*): Martha C.E.Van Der Bly

الأستاذ الدكتور: صالح فيلالي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة الشارقة بالإمارات العربية المتحدة

الملخص:

يناقش هذا المقال مفهوم العولمة من منظور سوسيولوجى، مشيرا إلى أن هذا المفهوم مازال يسوده الغموض في الدراسات السوسيولوجية، الأمر الذي يعيق بصورة جدية تقدم الدراسات الأمبريقية في هذا المجال. ولتجاوز هذا الاشكال يطرح المقال ثلاث جدليات يتصف بها النقاش السوسيولوجى حول مفهوم العولمة.

Abstract:

This article addresses the concept of globalization from a sociological perspective, pointing out that this concept is still unclear in sociological studies, which seriously impedes progress empirical studies in this topic.

In order to avoid this problem the article poses three arguments characterized by sociological debates around the concept of globalisation.

(*)Martha C.E.Van Der Bly Globalization: A Triumph of ambiguity In Current Sociology, Volume 53 Number 6 November 2005. Journal of International sociological Association.

مقدمة

إذا كان علماء الاجتماع الأوائل قد واجهوا تحدي المساهمة في تأسيس المجتمعات الوطنية National societies فان علماء الاجتماع المعاصرين يواجهون تحدي المساهمة في بناء وفهم المجتمع العالمي Global society.

إن البحث عن تعريف مرضي وعملي لكلمة تصف هده العمليات يجب أن يكون في صلب علم الاجتماع المعاصر. يبدو أن علماء الاقتصاد قد نجحوا إلى حد ما في الوصول إلى تعريف مقبول للعولمة Globalization كاندماج اقتصادي عالمي يمكن متابعته من خلال تحرير التجارة، والاستثمار والمال للوصول إلى اقتصاد مفتوح. والجدل الرئيسي الآن هو إلى أي حد يحث هذا الاندماج على النمو الاقتصادي وهل يمكن أن يؤدي إلى تراجع الفقر في البلدان النامية؟

لقد تم تطوير مؤشرات بخصوص قياس الانفتاح الاقتصادي مثل التدفقات التجارية، قيمة الاستثمار الأجنبي المباشر، وسيولة حقيبة الرأسمال والاستثمار. وحتى ولو أن هذه المؤشرات قد تكون قابلة للمناقشة فهناك تقدم باتجاه الاتفاق على تعريف العولمة من طرف علماء الاقتصاد.

إن هذا النوع من التطور في تحديد مفهوم العولمة غير واضح في الدراسات السوسيولوجية الأمر الذي يعيق بصورة جدية تقدم الدراسات الأمبريقية حول الموضوع.

وعليه يجب تحديد وجهة النظر التي ينطلق منها البحث في مفهوم العولمة الذي لا زال يتسم بالغموض والعمومية.

إن أول خطوة نحو تعريف مقبول ومتفق عليه تكمن في رسم إطار نظري واضح تحدد من خلاله المفاهيم السوسيولوجية للعولمة وهذا الإطار النظري متكون من ثلاثة مداخل جدلية للعولمة بالمعنى الفلاطوني وليس بالمعنى الهيقيلي، أي كمنهجية لكسب المعرفة بواسطة الحوار الاستفهامي Interrogatory dialogue

وليس كعملية يتم بواسطتها تجاوز التناقضات من خلال التأليف بين الشيء ونقيضه.

إن الخلاصة الحقيقية للنقاش حول تعريف مفهوم العولمة قد تكون اعتراف أساسي باستحالة تجاوز المفاهيم المتناقضة. لكن دعنا لا نقفز إلى الخلاصات.

على علماء الاجتماع أن يتجهوا نحو البحث عن إطار نظري سوسيولوجي لمفهوم العولمة يمكن من خلاله إجراء دراسات ميدانية محددة وقابلة للاختبار، وذلك من أجل تزويد المجتمع بفهم أحسن لتحول المجتمعات المعاصرة تحت تأثير عملية ما يعرف "بالعولمة". إن علم الاجتماع لا يستطيع أن يحدد مفهومه الرئيسي بمعزل عن معنى الحس العام للكلمات. بل يجب أن يهدف إلى الموازنة مع الحس العام Common sense.

1. الحس العام وتعريف العولمة

العلم ليس شيئا آخر غير التهذيب اليومي للفكر(Einstein) إن القواميس ليست معيارية ولا وصفية، إنها تهدف بصفة عامة إلى التعبير عن معنى الكلمات ضمن الحس العام فكلمة عولمة في حد ذاتها ليست غريبة حيث نجد لها أثرا في قاموس Oxford English dictionnary فقد ذكرت تحت قسم عالمي Global. ويعود تاريخ البحث فيها إلى سنة 1676.

أما كلمة عولمة Globalization فقد استعملت لأول مرة في مقال بمجلة Spectator(Cerami,1962) تحت عنوان "The us Eyes Greater Europe" **عيون أمريكا تعظم أوروبا**. وتظهر كلمة عولمة في الفقرة التالية: بعد توبيخ الفرنسيين على تخوفهم من العولمة فقد صدم الأمريكيين بالتفكير القائل بأن العولمة هي في الواقع مفهوم مترنح staggering concept.

ففي يوم الاثنين09 أوت2004 على الساعة الثالثة مساءا دخلت موقع google للبحث عن معنى كلمة عولمة globalisation المكتوبة بحرف s فوجدت

1.580.000 صفحة وأن البحث عن معنى العولمة المكتوبة بحرف z كانت نتيجته 3.130.000 صفحة، وفي نفس اليوم تم البحث عن معاني كلمات: الاشتراكية والشيوعية والرأسمالية التي ذكرت على التوالي في قاموس Oxford English dictionnary سنة 1837 وسنة 1840 وسنة 1854. وكانت النتائج كما يلي: الاشتراكية 1.420.000 صفحة، الشيوعية 1.490.000 صفحة، الرأسمالية 2.510.000 صفحة. والملاحظ أن كلمة عولمة في ذلك اليوم الخاص على الانترنيت كانت أكثر من الاشتراكية والشيوعية معا وأكثر من الرأسمالية لوحدها. ومن الواضح أن هذه الكلمات المثبتة تعود إلى نظريات قديمة ليس لها أهمية الآن في الجدل العام حول الموضوع.

وفي يوم09 أوت2004. بحثت عن كلمة عولمة في فهرس المكتبة البريطانية فوجدت 2986 مادة خاصة بالعولمة.

وعلى الرغم من أن هذه الكلمة أكثر ظهورا في قنوات الاتصال منها من خلال المؤسسات الإعلامية فهي ما زالت على ما يبدو موضوعا للنقاش العام. وعليه فمن الصعوبة بمكان تبرير وضعها المتقلب في القاموس. لكن الجدل هنا بطبيعة الحال ليس حول كلمة كونها موجودة في القاموس، فالنقاش المطروح هو حول مفهوم العولمة من منظور الحس العام الذي هو منتشر بكثرة ومتعدد التفاسير، وهذا يجعل من الصعوبة بمكان تحديده.

وعندما يعود "Mc Luhan " إلى وضع التجارب العالمية قد يعتقد البعض أن هذه التجارب المشتركة سوف تؤدي إلى لغة مشتركة. لكن مع كلمة عولمة فالمجتمع لم يجد حتى الآن تلك اللغة المشتركة. هذا ليس مشكل نظري فحسب لكن له عواقب تطبيقية أيضا. إن أحد إمكانيات الكلمات هو ضبط الانفعالات وتنظيم الأحاسيس، وبهذا المعنى فان الكلمات نفسها يمكن أن تكون أدوات للسلوك المنضبط، وأجهزة إرسال للانسجام والتناسق. ويبدو أن كلمة عولمة غير ناجحة كخط انسيابي للأفكار والانفعالات، فعلى العكس من ذلك أنها تعمل

على إثارة الغضب والانفعال على نطاق واسع، وهي بوضوح موضوع اعتداء متكرر.

قد يقول البعض أن هذا لا علاقة له تماما بطبيعة الكلمة في حد ذاتها، لكن لها كامل العلاقة بالموضوع الذي تمثله. أنا اتفق مع الجزء الأخير من المقولة واختلف مع الجزء الأول منها. إن النقاش حول العولمة متأصل بوضوح في المشاكل المرتبطة بها والناجمة عن طبيعة الكلمة وعن معناها أيضا. فالعولمة مازالت على ما يبدو مفهوم مربك لم يتخلص بوضوح من كثرة المعاني الملتصقة به والتي حالت دون تحديد تصوره للواقع.

إن التغييرات العميقة التي تحدث في الوقت الحالي والتي تضاف إلى حالة ازدياد اللاأمن تسبب في نفس الوقت شعورا عميقا يحتاج إلى مفهوم أي إطار لفهم وتفسير هذه التغييرات. فالتحدي الذي يواجه علم الاجتماع هو توفير هذا التفسير للمجتمع والتقليل من الشك، وفي نفس الوقت الاعتراف بازدياد التعقيد. إن المفهوم السوسيولوجي الحالي للعولمة لا يمثل نظرية كبيرة، بل هو مفتوح لتفسيرات مختلفة توفر أفضليات وعوائق لموضوع غير محدد. فالأفضليات قد تكون في حرية إلقاء الضوء على المفهوم بطرق مختلفة ومن منظورات متباينة، وهي ممارسة فكرية مهمة من المنظور السوسيولوجي. أما العوائق فهي تبرز بسبب الغموض الذي تسببت فيه مجموعة من وجهات النظر العامة ذات الصلة بالموضوع. وعلى حد تعبير "ريتزر" إذا كان بعض الشيء هو كل شيء فانه في آخر الأمر يصبح لا شيء. If something is every thing, eventually it becomes nothing(Ritzer,2004). وفي هذه الحالة فان عولمة لا شيء تصبح مجرد حشو.

عندما يرغب علماء الاجتماع في النضال من أجل الوصول إلى تعريف مقبول للعولمة عليهم أن يقوموا باختيارات جديدة وأن الاختيارات المطلقة يجب أن تحول إلى اختيارات واضحة ومحددة. وسنميز في القسم التالي بين ثلاث

جدليات يتصف بها على ما يبدو النقاش السوسيولوجي الحالي حول العولمة. وهذه الجدليات مبنية على نظرة شاملة للأدبيات السوسيولوجية حول الموضوع.

2. ثلاث جدليات ضمن العولمة كمفهوم سوسيولوجي

أحد الأمثلة على عدم الرضى عن المداخل المفاهمية الموجودة حول العولمة يمكن أن نجده في عمل James Rosenau (1996، ص ص 249-250) الذي طرح فيه التساؤلات التالية: هل العولمة تعود إلى حالة منتهية أو إلى عملية مستمرة؟ هل هي حالة عقلية أو هي متكونة من ظروف موضوعية؟ ما هي الترتيبات التي انطلقت منها العولمة؟.

فالحس العام يكافح بوضوح من أجل الوصول إلى تعريف محدد للكلمة، لكن من ناحية أخرى فالعولمة ليست نظرية كبيرة مثل الاشتراكية أو الشيوعية التي لها آباء مؤسسون يمكن أن نكتشف في كتاباتهم الموضوعات الرئيسية التي تناولها علماء الاجتماع. وفي هذا السياق سنميز بين ثلاثة جدليات ضمن مفهوم العولمة: الجدل بين العولمة كحالة مقابل العولمة كعملية والجدل بين العولمة كحقيقة مقابل العولمة كاستشراف والجدل بين العولمة ذات البعد الواحد مقابل العولمة المتعددة الأبعاد.

أولا: العولمة كحالة مقابل العولمة كعملية

يرى أغلب المفكرين أن العولمة تعود تقريبا - بطريقة ما - إلى العالمية Global وإلى عالم منكمش، ويرجع صدى أصولها إلى ما ذكره الباحث Mc Luhan في كتابه "القرية العالمية" Global village، ويؤكد على هذا المظهر(Tomlinson,1999 :02) في فهمه للعولمة كحالة امبريقية للعالم المعاصر والتي أسميها بالوصلة المعقدة، ونقصد بذلك أن العولمة تعود إلى النمو السريع والمكثف لشبكة الروابط البينية المتداخلة التي تتصف بها الحياة الاجتماعية المعاصرة.

داخل هذه الفكرة الأساسية للوصلة المعقدة يؤكد Tomlinson الأبعاد المتعددة للعولمة(الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية، التكنولوجية، البيئية، الثقافية، العلاقات الشخصية وهلم جرا) (Tomlinson,1999 :13)، ويلقى الضوء في تحليله الإضافي على البعد الثقافي. ومن الاقتراحات المهمة التي لا يشترك فيها Tomlinson مع المداخل الأخرى هو أن مفهومه للعولمة على أنها في المقام الأول حالة امبريقية للعالم المعاصر، بمعنى أنها حالة امبيريقية متأصلة في حاضر الحياة المعاصرة وليست كعملية مستمرة. وحسبRoland Robertson أن تعريف العولمة كوصلة معقدة وحالة امبريقية للعالم لمعاصر متعارض بوضوح مع الفكرة القائلة بأن العولمة قديمة قدم ظهور ما يسمى بعالم الديانات منذ ألفي سنة مضت.

عندما حاول كل من Thompson و Hirts في كتابهما "العولمة محل شك" الرد على ما يسمونه بالقوة المتنوعة لأطروحة العولمة الاقتصادية، فإنهما لم يقولا بالضرورة أن العولمة قديمة فكلاهما اعترضا على الفكرة القائلة بأن العولمة لم سبق إلى مثلها في التاريخ، مستدلين على ذلك بأن بعض مظاهر العولمة، مثل الأسواق المفتوحة وتدفقات الهجرة كانت قوية فيما بين سنوات 1870 و 1914 أكثر مما هي عليه الآن. على خلاف Tomlinson، وعلى الرغم من أنهما يؤكدان بأن العولمة هي عملية أكثر منها حالة فإنهما ينتقدان الفكرة القائلة بأن كل مظاهر هذه العملية جديدة.

في التعريف الذي قدمه Tomlinson لم تفهم العولمة على نحو واضح كعملية، لكنها عُرّفت بشكل واضح 'كحالة' وأكثر من ذلك حالة "معاصرة". ومقابل هذا المدخل يمكن للمرء أن يبرهن أن نتيجة معنى كل كلمة مجردة تمثل عملية وليس حالة. وعلى الرغم من ذلك فكل عملية تخلق بعض الحالات القابلة للقياس في أية لحظة وفي الوقت المحدد، ويمكن للإنسان أن يخلص إلى أن العولمة ككلمة تعود إلى عملية بدلا من كونها حالة معولمة.

ومن جهة أخرى إن اعتبار العولمة كعملية قديمة ينفي حقيقة أن شيئا ما قد تغير. فما حدث خلال الستينيات من القرن الماضي جعل من الضروري إيجاد كلمة جديدة لواقع جديد. هل العملية تغيرت، هل ازدادت كثافة، هل أصبحت ظاهرة؟ شيئا ما تغير أو بكلمات W.B.Yeats

All Changed, changed utterly ´ كل شيء تغير، تغير تماما

A terrible beauty is born حسناء رهيبة تولد

في قصيدته "عيد الفصح 1916"، أكد "Yeals أن ايرلندا وشعبها تغيرا تماما من خلال ثورة وفوضى حسناء رهيبة، مقترحا بأن ايرلندا يجب أن تؤكد استقلالها وهويتها الوطنية من خلال العصيان ومحاولة التغيير السريع. هل هناك "جمال رهيب"، الولادة التي نشاهدها خلال أوقاتنا: فعل عصيان ومواصلة تغيير انفعالي؟ هل هذا الجمال الرهيب الذي سيغير العالم وشعبه تماما يحتاج إلى تأكيد هوية عالمية؟ أو أن المقارنة جريئة أكثر من اللازم؟

شيئا ما تغير، تغير تماما. على الرغم من إمكانية صحة الحجة التي تقول أن العولمة طاعنة في السن فهي في النهاية غير مقنعة لشرح الظاهرة المعاصرة. كيف يمكن أن نمسك الجدل بين الفكرة القائلة بأن ما يحدث في وقتنا الحالي يختلف بنائيا عن ما حدث من قبل، وفي نفس الوقت نعترف بالحقيقة التي تقول بأن مثل هذه العمليات قد تكون في الحقيقة طاعنة في السن؟

أحد المسائل الرئيسية في تعريف العولمة أنني أميز التوتر بين الفكرة القائلة، أنه بطريقة أو بأخرى فالعمليات التي نشاهدها هنا والآن ليست جديدة، فقد كانت موجودة هناك من قبل بشكل أو بآخر، بينما من جهة أخرى لا يمكن أن نفكر بأن هذه العمليات جديدة فعلا وأنها ترجع إلى شيء لم يسبق له مثيل – الذي كان ضروري لخلق عالم جديد.

السؤال المطروح في هذه الحالة هو: هل العولمة كعملية تعتبر جديدة، أو أن العملية جاءت في مرحلة معينة نمت فيها وانتقلت من حالة الكمون إلى حالة الظهور والسيطرة، ومن حركة غير مرئية للمجتمعات إلى تطور مؤثر في كل النوع البشري يصعب نكرانه؟ فالعولمة كحالة امبريقية الآن قد تكون جديدة، بينما العولمة كعملية قد تعود إلى العصور القديمة. وهذا ما أسميه بالجدل الحقيقي بين العولمة كحالة والعولمة كعملية، إلا أن تراكم المعرفة الناجم عن الحوار بين هاتين الخاصيتين لم يؤد إلى اندماجهما.

عندما تعتبر العولمة حالة امبريقية يمكنها أن تساهم فقط في الأزمنة المعاصرة أو بتعبير Tomlinson "حالة امبريقية للعالم المعاصر". ويمكن للمرء أن يقول لقد كان هناك عصر للعولمة في الأزمنة الغابرة، لكن السؤال المطروح هو إلى أي حد ترتبط حالة ذلك العصر الخاص بحالة الوضع الراهن؟ وبالتالي العودة إلى مفهوم العولمة كعملية، وليس كحالة. وإذا كانت العولمة كحالة فإنها حالة معاصرة.

ومن جهة أخرى، إذا اعتبرت العولمة كعملية فإن تقاطع الجدولة مع عامل الزمن يخلق عددا كبيرا من الإمكانات والوسائل غير المحددة. أولا وقبل كل شيء يمكن للبعض أن يسأل متى بدأت هذه العملية؟ هل هي عملية جديدة أم قديمة؟. وإذا كانت عملية قديمة يمكن طرح أسئلة أخرى على النحو التالي: ما هي درجة قدمها؟ هل هي قديمة قدم النوع البشري؟ أم هي نتاج لتاريخ حديث(التاريخ الغربي)؟ إذا كانت قديمة جدا ما هو الجديد في العملية؟ ولماذا نحتاج إلى تعريفها الآن؟

إذا اعتبرت العولمة كعملية جديدة(وهذا التعريف يقترب من فكرة العولمة كحالة امبريقية للأزمة المعاصرة) فالسؤال الذي يحتاج إلى طرح هو: ما هو الجديد بالضبط في العملية؟ وما هي العناصر المشكلة لجزء من العملية مع المصطلح العام للعولمة؟. هذا ما نسميه بالجدل بين الأبعاد المتعددة والبعد الواحد للعولمة، والذي سنناقشه لاحقا.

إن الجدل بين العولمة كحالة والعولمة كعملية لم يولّد فقط النقاش حول التاريخ ولكن حول المستقبل أيضا وحول علم الاجتماع الذي أنتجته بعض تعاريف العولمة. وفي اعتقادنا أن الدراسات السوسيولوجية تقع ببساطة في فخ الدراسات الإستشرافية، لأنه ليس واضحا إلى أي حد يرتبط الواقع بالمفهوم الذي صُوّرت به العولمة. وهذا ما نسميه بالجدل بين العولمة كحقيقة والعولمة كاستشراف.

ثانيا:العولمة كحقيقة مقابل العولمة كاستشراف

عندما اعتبرت العولمة كحالة امبريقية للعالم المعاصر، فمن الواضح أنها عُرفت بحدوث المظاهر المعاصرة. ومن جهة أخرى عندما عرفت العولمة كعملية فالأسئلة حول بداية العملية تحتاج إلى إجابة، على الرغم من أن ذلك من مهام المؤرخين، لكن الأكثر أهمية بالنسبة لعلماء الاجتماع فالأسئلة تثار حول المنحى الذي تتجه نحوه العولمة.

في تعريفهما لرخص كل من Thompson و Hirst مجموعة من الصور التي قد تتجه نحوها العولمة. وعلى ضوء التنوع الكبير لأطروحة العولمة الاقتصادية حاول الكاتبان أن يبرهنا على أن تصور العولمة تصور كعملية يؤدي إلى اقتصاد عالمي مفتوح لم يسبق له مثيل في التاريخ مدفوعة بقوة ورغبة الشركات المتعددة الجنسيات في توسيع حركة أموال رأسمالية كبيرة وتنقل الأشخاص عبر أنحاء العالم.

إن النقطة المحورية في هذا التعريف للعولمة هي أنها تعود إلى عالم قد يأتي نتيجة للعملية ولا تعود بالضرورة إلى خصائص اليوم أو "الحالة الامبريقية" والتي يضعها Tomlinson في صميم تحليله. فالطريقة التي تحلل بها العملية هي من أجل تشكيل فكرة نظرية حول حصيلة الحالة، ومن ثم – وكما أننا لا نستطيع بحث المستقبل امبريقيا – نسأل إلى أي حد يمكن رؤية هذه الاتجاهات هنا والآن.

عندما اعتُبرت العولمة كعملية فإنها عُرفت في الغالب بواسطة حصيلة العملية، وهنا تبدو لنا مجموعة من السيناريوهات: قد نرى بزوغ ثقافة متجانسة، وقد تكون تلك الثقافة مؤمركة(Sehiller,1979)، أو قد تكون في الغالب مبينة على مبادئ مهنية متعددة الجنسيات، ومن ثم قد تكون ماكدونالية Mcdonalisation (Ritzer,2000)، تؤدي إلى مستهلك رأسمالي عالمي(Barber,1995)، أو ثقافة متغايرة العناصر مع التهجين(أنظر مثلا Hannerz,1990, Nederreen P 1995) وهو استقطاب مثل صدام الحضارات(Huntington,1993) أو النزعة العالمية مقابل الجهاد(Barber,1995). في الحقيقة قد نرى حدوث الكل في نفس الوقت.

إن الفكرة الأساسية لتعريف العولمة كعملية تقتضي ضمنيا أنها ترجع في حقيقة الأمر إلى حصيلة حالة تكمن في المستقبل والتي هي غير قابلة للقياس والتعريف. وهذا يقتضي ضمنيا أن إمكانات المفهوم كإطار للبحث الإمبريقي مقيدة، وأن الأمر يحتاج إلى التوجه نحو الاستشراف قصد إيجاد مناهج البحث الملائمة، مثل السيناريوهات، اتجاه التحليل، نظرية التشكل، الألعاب التقليدية أو النماذج الرياضية(أنظر مثلا Malaska,2000) بالإضافة إلى الحقيقة القائلة بأن تقنيات البحث الإمبريقي في جمع المعرفة حول المستقبل تختلف جوهريا عن تلك التقنيات التي تهدف إلى تزويدنا بالمعرفة حول المجتمع المعاصر. إن مدخل العولمة كاستشراف Futurology يدل ضمنيا على أنه من غير المحتمل أن يوجد إجماع حول التعريف.

إن عبارة مثل العولمة متجانسة ثقافيا، وهي متناقضة مع عبارة "العولمة متغايرة ثقافيا". كيف يمكن أن يكون هناك إجماع حول التعريف إذا كانت جذوره موجودة في المستقبل: غير مرئية وغير واضحة؟.

العولمة كاستشراف للمستقبل لها إمكانية قليلة جدا لاختزال المعلومات، أي الحد من الخوف والعدوان عن طريق الاستيلاء على الذاكرة الضالة بتعريفات

واضحة. على العكس من ذلك فإن قوتها في الخيال غير محددة وهي تشكل تحديا نظريا، لكن مرة أخرى قد لا تكون الطريقة المثلى نحو تقدم المعرفة. فالعولمة كاستشراف للمستقبل مفهوم محدود وعقيم وهذا ليس فقط بالنسبة لجمهور الأكاديميين وإنما حتى للعامة من الناس. فلو تُقدم للجمهور بدون توضيح طبيعتها الإستشرافية فإنها ستخلق إما الخوف(في حالة سيناريو الكابوس) أو آمال زائفة(في حالة سيناريو اليوتوبيا). وفي كلتا الحالتين فإنها تخلق صورة الفرد العاجز powerless، أو حتى مجتمع عاجز، ليس لديه إرادة حرة لبناء مستقبله. فعلم اجتماع العولمة في شكله الاستشرافي هو في النهاية محدد ومقيد للحرية.

ثالثا: عولمة ذات بعد واحد مقابل عولمة ذات أبعاد متعددة

هناك اختلاف آخر بين مدخل Tomlinson ومدخل كل من Thompson و Hirst حول دراسة ظاهرة العولمة وهـو أن الأخيرين اختارا مدخل البعد الواحد أي البعد الاقتصادي للعولمة، في حين ركز Tomlinson جدله بوضوح على العولمة الثقافية ضمن العولمة المتعددة الأبعاد. وحتى لو أن مفهوم العولمة المتعددة الأبعاد مقبول إلى حد ما، فإن هذا من وجهة نظر محاولة إيجاد تعريف للعولمة، وليس بالضرورة خطوة إلى الأمام.

في الحقيقة أن تعدد أبعاد العولمة يقلل من دلالاتها ويجعل من الصعب توضيح مفهومها، بينما من ناحية أخرى فإن مدخل البعد الواحد للعولمة يسمح بوضوح أكثر. لكن كنتيجة لإختزالية تنكر التنوع الواسع للمجالات التي تحدث فيها عمليات العولمة، فالمدخل المتعدد الأبعاد للموضوع يواجه مشاكل جدية لفقدان المعنى أيضا.

حسب Mittelman(1996:2)، فإن مظاهر العولمة تتضمن:

...حيزا لإعادة تنظيم الإنتاج، تداخل الصناعات عبر الحدود، توسع الأسواق المالية، انتشار تطابق المستهلكين لسلع البلدان المتباعدة، تنقلات ضخمة

للسكان داخل الجنوب وكذلك من الجنوب والشرق إلى الغرب، الصراعات الناتجة عن الاحتكاك بين المهاجرين والجماعات المقيمة سابقا في نطاق جواري ضيق، بزوغ عالمي الانشار مفضل للديمقراطية.

قد نتفق بطريقة أو بأخرى على أن مثل هذا التنوع الواسع للتنمية ينجم عن شيء ما قد نسميه العولمة علاوة على ذلك وفي نفس الوقت يبرز السؤال الذي مؤداه: ما هو المحدد المشترك Common identifier؟. في هذه الحالة، فإن المحدد المشترك لا يكمن بوضوح في المستقبل، وعليه فإن العمليات يجب أن ترتبط بشيء آخر غير النتيجة المتوقعة.

هل يمكن لكل هذه التطورات أن تنجم عن محدد واحد مشترك؟ هل ما زالت تسميتها جميعا تحت نفس الفئة مبررة أو هل نحن ببساطة نحتاج إلى كلمات إضافية؟. هل للمظاهر السياسية نفس الخاصية كما هو الحال بالنسبة لمظاهر العولمة الاقتصادية؟ أو نفس القوى المحركة؟. يمكن للمرء أن يعارض شكل العولمة الرأسمالية وتوسع الشركات المتعددة الجنسيات، لكن ماذا لو يحمل ذلك امتدادا واسعا لأشكال فنية مختلفة عبر العالم في نفس الوقت؟ هل يمكن للمرء أن يعارض ذلك أيضا؟.

من يستطيع أن يؤيد أو يعارض مفهوما هو في حد ذاته غامض ومتناقض؟ حتى الآن قد يكون هذا الغموض على نحو صحيح، وهذا النقص في وضوح فكرة العولمة الذي يولد ردود أفعال عدوانية، هو بالضبط مثل نقص القدرة على استعمال لغة الإشارة الذي يؤدي إلى سلوك عدواني وسط الأطفال الصم. بالنسبة لعلماء الاجتماع فإن هذه التعددية في الأبعاد تستلزم تحديات إضافية، ما دمنا نحتاج إلى تحديد ما هو المظهر السوسيولوجي للعولمة، هل هو البعد الثقافي؟ هل هو بعد الطبقة والمكانة، أو اللامساواة؟ ما هو البعد السوسيولوجي للعولمة؟.

لما كان تعريف الحس المشترك للعولمة مفتوح على نحو لافت للنظر فنفس الشيء يمكن أن يقال عن الصياغة المفاهيمية للعولمة بين علماء الاجتماع. إن

التعاريف غير المنسجمة للعولمة كحالة تؤدي إلى الخلاصة التي مفادها أن "العولمة لم يسبق لها مثيل في التاريخ" وهذا مقابل تعريفات العولمة "كعملية قديمة جداً". فالمدخل المتعدد الأبعاد لدراسة العولمة يبرر حقيقة زيادة الترابط بين قطاعات المجتمع المختلفة والسلوك الإنساني، حتى الآن فإن هذا المدخل مزال يلطخ المصطلح بتناقضات وعبارات موهمة ينقصها إضافة تعريف بعد آخر للعولمة.

إن فكرة العولمة كعملية تتجه نحو الإستشرافية، وبما أن المحدد المشترك لأساس العملية هو عادة الاتجاه الذي يفترض أن تتجه نحوه العمليات التي هي غير معروفة أصلا، فإنني علاوة على ذلك أطور حول هذه المعضلات تحليل دلالي اصطلاحي لتعريف شائع الاستعمال بين علماء الاجتماع.

3.التحليل الاصطلاحي للتعريف الشائع الاستعمال

إن تعريف "Albrow" للعولمة الذي أورده في مقدمة كتابه الموسوم بـ: **العولمة، المعرفة والمجتمع(Albrow 1990)** هو ليس فقط واحد من المفاهيم الأولى للعولمة بين السوسيولوجيين، إنه يقدم أيضا تعريفا رائعا ومستعمل على العموم.

تشير العولمة إلى كل العمليات التي بواسطتها تدمج شعوب العالم في مجتمع عالمي واحد، Global society (Albrow 1990 :9)

مع كل جمالية التعريف فإن الطبيعة الحقيقية لفكرة العولمة تتضمن أيضا قصورا Limitations. أنني لم أنتقد التعريف في حد ذاته أو أقدم بديلا عنه، لكنني أبرز قصور المفهوم المرتبط جوهريا بالتعريف المبني على تحليل اصطلاحي دلالي. ولهذا أتمنى أن. أبين المعضلة التي يواجهها كل تعريف للعولمة، وألقي الضوء على الجدليات التي تمت مناقشتها سابقا.

أ.العملية: الاستخفاف بالحاضر

اعتبرت العولمة في تعريف" Albrow " كعملية، وليست كحالة، وبما أن العولمة اعتبرت كعملية، أو أكثر تحديدا كخلاصة لعمليات مختلفة محددة بمستقبل

اتجاه هذه العمليات المختلفة والذي يمكن أن يتعارض مع الماضي، الذي هو من المفروض أصل مختلف العمليات، فإن التركيز الأساسي بشأن صقل المفهوم مرسوم على شكل صورة المستقبل وعلى الحد الذي يميز به نفسه عن الماضي. وهذا يدل ضمنيا على أن هناك اهتمام قليل نسبيا أعطى للوضع الحالي لعمليات العولمة. في هذا الوضع الحالي فإن كل هذه العمليات المختلفة قد تحدث فعلا في نفس الوقت.

هناك من الأشكال الحالية ما يمكن وصفه بوضوح، إما بالأمركة، التغريبية أو الماكدونالدزية، Americanization,Westernization or Mcdonaldization ولكن هناك أيضا عمليات مضادة،مثلا يمكن تمييز ما نسميه هنا بالأمة السوشية"Sushi-nation" وهي ارتشاح Infiltration للممارسات أو العادات الشرقية مثل اليوقا، الميل إلى طعام سوشي، البودية أو تاي –شي في النصف الغربي للكرة الأرضية Sush as yoga, food like sushi,

Buddhism, or tai-chi in the western .

hemisphere

هذه العمليات المضادة إما أُستخف بها Undervalued أو تم تجاهلها كممارسات عندما سُحب الاهتمام على وجه الحصر من الحاضر إلى مستقبل مستقرئ من صور المجتمع المعاصر. بكلمات أخرى: لا يمكن إماطة اللثام عن المستقبل بواسطة النظر إلى المجتمع من زاوية واحدة فقط: إذا أراد علم الاجتماع أن يرسم خرائط للمجتمع وتقديم إطار لفهم التغير، فإننا لا نستطيع رسم صورة للمستقبل، بل يجب أن نرسم خريطة للوضع الحالي. من خلال سياق العولمة كعملية هناك مساحة قليلة جدا لخاصية استقرار الوضعية الحالية للعولمة، التي ستكون مختلفة غدا.

ب.التعدد البعدي: تجاهل التناقضات الداخلية

حسب تعريف "Albrow" فإن عملية العولمة هذه هي في الحقيقة خلاصة تنوع واسع لعمليات التغير الذي يحدث في قطاعات واسعة ومتنوعة – في مجال الاقتصاد، السياحة، القانون، التجارة العالمية، الموسيقى، السياسة والدين – ولكونه متعدد قطاعيا فهو مغروس في كل قطاع من قطاعات المجتمع، وهذا يعرف العولمة حقيقة كعملية متعددة الأبعاد. وعليه فإن البحث الذي أجري حول العولمة يجب أن يذكر على وجه التخصيص الجانب الذي يناقشه من العولمة ويستخدم كل الدراسات الإنسانية. وبما أن كل عمليات العولمة تؤثر في بعضها البعض وتصنع معها عملية في حد ذاتها، تسمى العولمة، فإن الأمر يستدعي مدخلا أكاديميا متعدد التخصصات.

إن استعمال العولمة ككلمة واحدة تمثل مفهوما متعدد الأبعاد يطرح مشكلا جديا وهو أن العمليات المختلفة الأبعاد قد تعود إلى حقائق مختلفة، وإلى إمكانية نتائج مختلفة. والتي يمكن أن تكون متناقضة أو موهمة للتناقض. مثلا، قد يقول البعض إن العولمة تؤدي إلى انتظام أكثر، وإلى هيمنة الرأسمالية الغربية، وحتى ولو أن هذا قد يكون صحيحا في العولمة الاقتصادية، فهل هذا يعني أن العولمة الثقافية تؤدي أيضا إلى انتظام أكثر وإلى سيطرة الرأسمالية الغربية؟.

على العكس من ذلك قد يقول البعض هناك زيارة في تبادل الأنماط الثقافية في كل أنحاء العالم، مع ازدياد في التنوع – على الأقل داخل المجتمعات الغربية. إن وضع هذه الحجة الخاصة جانبا، يوحي أنه عندما تحال العولمة إلى عمليات جوهرية متعددة، فإن مقولة مثل "العولمة ستؤدي أكثر إلى حدوث اللامساواة". علاوة على ذلك لو أن العولمات Globalizations تؤدي إلى اتجاهات مختلفة، فما هو الشيء المشترك بين العمليات؟ وما هو السبب الوحيد الذي توعز إليه مختلف العمليات؟ وما الذي يجعله من الممكن أن يمثلهم بعبارة واحدة؟

ج.المحدد المشترك هو الاتجاه: تجاهل الصور الوحيدة

ركز الجزء الأخير من تعريف" Albrow " على المحدد المشترك الذي يشير إلى دمج العمليات لشعوب العالم في مجتمع عالمي واحد Global society. وهذا يدل ضمنيا على أن المحدد المشترك لم يوجد في صورة واحدة مشتركة لدى مختلف العمليات، ولكن يكمن فقط في الاتجاه الذي يتجهون نحوه. هذه الطريقة في تعريف المحدد المشترك تختلف كثيرا عن طريقة Tomlinson.

كما سبق وأن ذكرنا من قبل فإن Tomlinson يرى العولمة كحالة عصرية متعددة الأبعاد، ومع كل الصور المختلفة فلها صورة واحدة، التي يسميها بالرباط المركب أو المعقد. فالمحدد المشترك هنا عُرف كصورة واحدة لكل العمليات المختلفة، لأن أساس مقدمة المفهوم هو أن العولمة حالة وليست عملية. هذه المقدمة قد تُجبر البعض على التفكير في الحاضر وليس المستقبل وبهذا يُعوّق الاستشراف Futurology.

إذا كانت العولمة هي خلاصة للعمليات المختلفة التي تتجه كلها نحو نفس الاتجاه، فالسؤال المطروح هو: ما هي خصائص هذا الاتجاه وما هي خصائص النشوء أو التطور؟ أو بعبارة أخرى: ما هي طبيعة التحول الذي يحدث؟. لتحليل طبيعة هذا التحول سنعرض فيما يلي التحليل الدلالي الشكلي للتعريف.

طبيعة التحول: المغالاة في الانتظام أو الاتساق

أُعتبرت العولمة أساسا في تعريف" Albrow" كعملية للتحول مع حالة أولية (أ) وحالة جديدة(ب). لقد تم ذكر أحد صور الحالة الأولية وثلاثة نتائج لحالات ممكنة. إن تعريف" Albrow" القائل بأن العولمة تعود إلى كل تلك العمليات التي بواسطتها تدمج كل شعوب العالم في مجتمع عالمي واحد يمكن أن يوصف صوريا كما هو مبين في الشكل (1).

عمليات العولمة

شكل رقم (01)

(ب).....⟶.....(أ)

Single World (شعوب) Peoples

Society(مجتمع عالمي واحد)

تم تعريف عملية التحول في المقام الأول بواسطة اتجاه نتيجتها الممكنة، ولو أنها تذكر أحد خصائص الحالة الأولية (أ): "الشعوب" وحسب التعريف في الحالة الأولية (أ). هناك شعوب على مدى خطوط عمليات التحول مندمجة في الحالة الجديدة (**ب**) "مجتمع عالمي واحد". هل يمكن لأي معلومة إضافية حول الحالة الأولية (**أ**) أن تكون مستمدة من التعريف؟.

من أجل أن نصف الحالة الأولية (**أ**) يجب تعريفها كشيء يختلف عن حالة النتيجة، أو بطريقة أخرى ألا تكون ببساطة عملية ذات تغير عميق. ولو أنه، حسب التعريف، فإن نتيجة عمليات العولمة ستكون مجتمع عالمي واحد، ومن ثم ففي الحالة الأولية على الأقل لم يكن هناك مجتمع عالمي واحد، أو لا شيء مبرر منطقيا يمكن أن يسمى مجتمع عالمي.

إن نتيجة مفهوم الحالة (**ب**) يمكن أن تقسم إلى ثلاث عبارات: واحد Single، عالم World، ومجتمعSociety. لنبدأ بالعبارة الأخيرة : إذا كان تحت (**ب**) مجتمع واحد يمكن تمييزه، فإنه على الأقل تحت (**أ**) يجب ألا يكون الأمر كذلك، ولذا فإن الحالة الأولية يجب أن توصف بالمجتمعات.

لو أن المجتمع في حالة النتيجة يُعرف كعالم 'world' فإن نسيج المجتمعات المحلية أو الإقليمية تحت (**أ**) لا يمكن أن يميز كعالم 'world'، ولكن يجب أن يُوصف بمجالات جغرافية أخرى، قد تكون الدولة–الأمة Nation-state. وبالتساوي يمكن القول أن المجتمعات التي رجع إليها يمكن أن تكون مغروسة في

بلدان صغيرة أو في بلدان كبيرة موجودة جغرافيا. وبما أن المجتمع يتجه نحو الارتباط بتخوم أو حدود الدولة، فإننا قد نختار هذا كصورة رئيسية تحت (**أ**).

والآن فإن المحدد المشترك لكل من الأول وحالة النتيجة يتجلى تدريجيا أو يظهر نفسه للعيان، مقابل فردية أو أحادية حالة النتيجة(أنظر العنوان الفرعي "لا سببية" 'No causality') المنعكسة في مظهر "مجتمع"، "عالمي"، "واحد"، ويمكن إيعاز صورة التعددية إلى الحالة الأولية (**أ**). وعلى نفس الخطوط يمكن إضافة خاصية أخرى إلى حالة النتيجة (**ب**): كما هو الحال تحت (**أ**). هناك "شعوب"، تحت (**ب**)، وبعد عملية تغير عميق، يجب أن يكون هناك "شعب واحد".

وهكذا فإن الجدل القائل بأن العولمة هي خلاصة عمليات التحول التي لها اتجاه مشترك يتم فيه تحديد أو تصويب وافتراض بأن الحالة الأولية يجب أن تكون فعليا مختلفة عن حالة النتيجة، فالحالة الأولية (تحت **أ**) يمكن أن تُعرف كحالة شعوب تعمل في مجتمعات مزروعة في الدول – الأمة - Nation-states، محدثة معا حالة تعددية حقيقية. وهذه بطبيعة الحال فكرة تقريبية لعالمنا **اليوم** (أنظر الشكل 2).

عمليات العولمة

الشكل(2)

أ(a)..... ⟶ .....ب(b)

مجتمع (People)	مجتمعات(Peoples)
عالمي (Single)	الدول الأمة (Plural)
أحادي(World)	المتعددة (Nation-states)
الشعب(Society)	الشعوب (Socities)

لكن هل تكون حقا نتيجة هذه العمليات مجتمع عالمي واحد مسكون بشعب واحد؟. على كل مستوى من مستويات التحول، فالعملية تعود إلى تحول حالة بخاصية تعددية إلى حالة بخاصية فردية. وهذا ينعكس أيضا في الجزء الثاني من التعريف: "في الواقع نحن نرى نهوض الإنسانية كفاعل اجتماعي".

داخل هذا المفهوم الهام، فإن فكرة التعددية كصورة مميزة للإنسانية تم تعويضها بفكرة الإنسانية كفاعل اجتماعي في مواجهة القرارات، المسؤوليات، التحديات وقابلية الجروح كما لو أنها كانت شخصا واحدا. إن التحول المتضمن في التعريف هو أيضا أكثر عمقا. فشعوب العالم سوف لن تكون فقط مندمجة في مجتمع واحد – الذي يمكن أن يبقى تغير داخلي معتبر – لكن في نفس الوقت إنها ستُحول ذاتيا، إنها لم تعد تعمل كـ "شعوب" ولكن كـ"شعب": فعل جماعي يشمل كل الإنسانية.

إن المحدد المشترك للعمليات المختلفة ليس هو فقط الوجهة التي تتجه نحوها العمليات، ولكنه أيضا المبدأ الذي تشترك فيه: فكرة التحول من التعددية إلى الأحادية. على الرغم من حتمية ارتباط هذا المبدأ بفكرة الاتساق أو الانتظام، فإن الترافق يحدث بسهولة. وهذا لكونه انعكس في حكم سيناريوهات العولمة التي تتنبأ في معظم الأحيان بخسارة أحادية الفرد لصالح عمومية الجماعة المجهولة المصدر.

بما أن الاتساق uniformity هو مفهوم إنساني محض، فلا شيء ينمو من الطبيعة متسق تماما. فالاتساق يمكن أن يحدث فقط نتيجة لعملية جماعة إنسانية، مستلزما ممارسة شخص واحد أو جماعة من الأشخاص على الآخرين.

لو أن مئة من الأهالي المختلفين تم تزويدهم بنفس المواد وطلب منهم أن يبنوا منزلا، سوف يتم بناء مئة منزل مختلف، وإذا طلب أيضا من شركة أن تبنى مئة منزل لمئة من الأهالي وزودت بنفس المواد لكل منزل، فإن مئة منزل مماثل قد يتم بناؤه.

إن التحول من الفردية إلى التعددية لا يُبنى بالضرورة على فكرة الاتساق، ولو أنه قد يبنى أيضا على مبادئ متجانسة أو شمولية. ويمكن الاستخفاف بهذه الأفكار عندما تكون نتيجة العملية حقيقة معطاة "Given fact" والمفهوم في حد ذاته محدد بدقة عالية. إذن ما هي القوى المحركة من وراء العمليات وكيف يمكن استبدال أو تغيير النتيجة؟.

لا سببية: الحتمية وإهمال قوة الإنسان

في عمله الأخير (1996) يعوض" Albrow" ضمنيا فكرة العولمة كعملية بفرضية العصر العالمي" Global age" تاركا المجال إلى القوة البشرية ومتجنبا كلا من فخ الاستشراف والحتمية، ونبذ وجهة النظر القائلة بأن العولمة هي طريق ذو اتجاه واحد غير قابل للمقاومة في التاريخ. في تعريف العولمة الذي سبق ذكره، على الرغم من أنه لا يوجد مكان للسببية فقد وصفت عمليات العولمة كما هي موجودة ومرتبطة بالاتجاه الذي تتحرك نحوه، بدون ذكر القوة المحركة.

عندما تكون السببية غير محددة فإن مفهوم العولمة يواجه الخطر الجدي للاستخفاف بقوة الإنسان. فبدلا من أن تكون العولمة نتاج لمختلف نماذج العمليات التي هي في مجملها نتيجة أفعال الإنسان، فقد فُهمت كدواء عام لجميع الأفراد أو ككارثة.

إن أسطورة العولمة، كما يقول كل من Hirts و Thompson، أنها تبالغ في درجة عجز الإنسان تجاه قوى الاقتصاد المعاصر وفي نفس الاتجاه فإن الأساطير البدائية كانت بعيدة عن إنكار وتعويض عجز الإنسان عن مواجهة قوى الطبيعة. لكن قوى الطبيعة لم تكن تهدف إلى المال والربح. أحد الممثلين الرئيسيين للقوى الاقتصادية المعاصرة، Bill gates، كتب في **الطريق إلى الأمام** شيء واحد واضح هو أنه: ليس لدينا اختيار الانصراف عن المستقبل ...اعتقد أنه بسبب مجيء التقدم، لا يهم ما نحتاجه لصناعة أفضل (Gates, 1995 :11).

إن توصيف العولمة كشيء يتعذر اجتنابه هو سلوك مساعد لأولئك الذين سينتفعون من التنبأ بالتنمية قبل حدوثها. هذا النوع من الحتمية الاقتصادية كثيرا ما يكون باسم الحرية وهو في الحقيقة خطر على قوة الإنسان ومن ثم على حريته، ولذلك فإن علماء الاجتماع يجب أن يهدفوا إلى إعادة قوة الإنسان في مفهومية العولمة ومواجهة مسألة السببية بوضوح.

إن إمكان تعريف "Albrow" داخل الإطار الدياليكتيكي هو ممثل في الشكل (03)

تجاهل التناقضات الداخلية

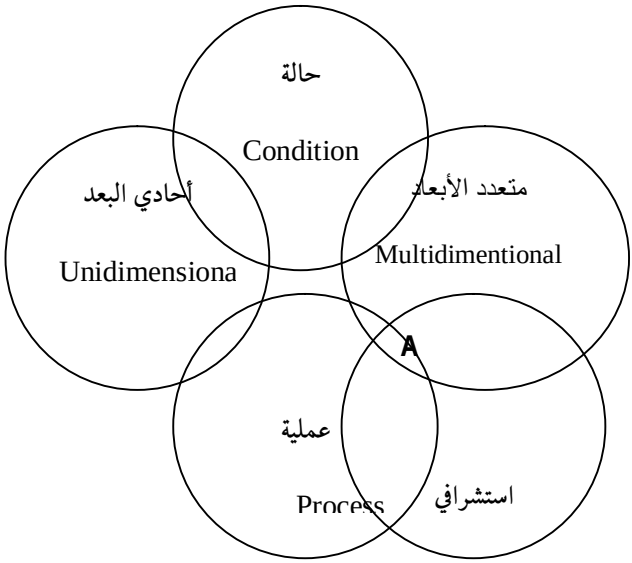
Neglect of internal contradictions

Over estimation of uniformity.المبالغة في الاتساق

Determinism .الحتمية

Ignoring unique features.تجاهل الصور الفريدة

إهمال فكرة الإنسانNeglect of human agency .



Underestimation of the présentالاستخفاف بالحاضر

الشكل(3): الإطار الدياليكتي للعولمة - يحدد النظريات السوسيولوجية للعولمة. وضع تعريف Albrow (1996) (أ) ومحدودياته.

4.المقابل الدياليكتيكي الواقع (غير متضمن).

انتصار للغموض

هل العولمة "كلمة" أو "إشارة" كافية لواقع اجتماعي جديد؟.

يحاول هذا المقال أن يبرهن على أن المفهوم في جوهره ملتبس ambiguous وهذا ما أدى إلى حدوث تراكم الغموض بدلا من تراكم المعرفة. هذا الغموض لم ينعكس فقط في الالتباس الذي يحيط بالحس العام Common

sense للعولمة، وإنما أيضا في النقاش السوسيولوجي. وقد تم في هذا النقاش تمييز ثلاث جدليات رئيسية.

أولا: أرى أن هناك تعارض بين الذين تناولوا العولمة كحالة condition وصورة للواقع المعاصر، في مقابل الذين تصوروا العولمة كعملية process.

ثانيا: لقد ميزت الجدل بين الذين يعتبرون العولمة كاستشراف futurology والذين يدرسونها كواقع reality.

ثالثا: الجدل الثالث يبدو أنه يدور بين من يرون أن العولمة متعددة الأبعاد والذين ينظرون إليها على أنها أحادية البعد.

لقد أوضحت المآزق التي تلازم الجدليات الثلاث بواسطة تحليل تعريف العولمة المستعمل عموما، مركزا على أن العولمة كعملية تؤدي إلى تجاهل الحاضر، في حين أن الأبعاد المتعددة تؤدي إلى الاستخفاف بالتناقضات الداخلية. إن تعريف العولمة بالاتجاه المشترك يؤدي إلى المبالغة في التأكيد على خطر الاتساق والحتمية، بينما الصور الخاصة للعولمة، وقبل كل شيء، القوة البشرية تم تجاهلها.

إذا كان الاقتصاديون قد نجحوا إلى حد ما في تعريف العولمة كـ "اقتصاد مفتوح" open economy فإن علماء الاجتماع قد يغيرون الجدل واعتبار فكرة العولمة كـ 'مُجتمع مفتوح' an open society ويناقشون أي المقاسات الإمبريقية تشير إلى انفتاح مجتمع ما. وبما أن كلا من الغموض والحتمية قد يخدمان الذين سينتفعون من عمليات العولمة، فإن علماء الاجتماع مطالبين بالعمل على إيجاد تعريف مقبول على العموم من شأنه أن يخلق على نحو بين مجالا للقوة البشرية ويركز على الوضوح.

ربما نكون فقط في الوقت الحالي مثل الطفل الأصم، يتفرج على انجاز مسرح الحياة اليومية الماثل أمام أعيننا بدون ما تكون لدينا إشارة أو علامة لشرح

الملاحظات التي نستنتجها، وبدلا من الخوف والغضب فإننا نتفرج على سقوط الستائر فوق انتصار الغموض.

❖ المراجع المعتمدة

(1) Albrow, M.(1990) 'Introduction', **in M.Albrow and E. King (eds) Globalization, Knowledge and society**. London: sage.

(2) Albrow, M.(1996) **The global Age: State and society beyond Modernity**, Cambridge: Polity press.

(3) Barber, B. (1995) **Jihad vs. MacWorld**, New York: Ballantine Books.

(4) Cerami, C.A. (1962) '**The US Eyes Greater Europe**', The spectator 5 October.

(5) Gates, W.H.(1995) **The Road Ahead**, London: Viking.

(6) Hannerz, U. (1990) '**Cosmoplitans and Locals in World Culture**', in M.Feather-stone (ed.) Global Culture, pp.237-51. London: Sage.

(7) Hirst, P.Q. and Thompson, G. (1996) **Globalization in Question: The International Economy and the Possibilities of Governance. Cambridge:** Polity Press.

(8) Huntington, S.P. (1993) '**The Clash of Civilizations**?', Foreign Affairs 72(3): 22-49.

(9) Kearney, A. T. (2004) '**Globalization Index 2004**, Measuring Globalisation: Economic Reversals, Forward Momentum', Foreign Policy March-April: 54-69.

(10) Khor, M. (2001**) Rethinking Globalisation: critical Issues and Policy Choices**, London: Zed Books.

(11) Mc Luhan, M. (1968) **War and Peace in the Global village**, New York and London: Bantam.

(12) Malaska, P. (2000) '**Knowledge and Information in Futurology**' Foresight 2(2): 237-44.

(13) Mittelman, J. H.(1996) **Globalisation: Critical Reflections, International Political Economy Yearbook**, Vol. 9. Boulder, CO: Lynne Rienner.

(14) Nederveen Pieterse, J.(1995) '**Globalization as Hybridization**', in M.Featherstone, Scott Lash and Roland Robertson (eds) Global Modernities, pp. 45-68. London: Sage.

(15) Ritzer, G. (2000) **The McDonaldization of society**, Thousand Oaks, CA and London: Pine Forge press.

(16) Ritzer, G. (2004) **The Globalization of Nothing**, Thousand Oaks, CA and London: Pine Forge press.

(17) Robertson, R. (1992) **Globalization: Social Theory and Global Culture**, London: Sage.

(18) Robertson, R. (1995) **Globalization: Time - Space and Homogeniteity - Heterogeneity, in M.Featherstone, Scott Lash and Roland Robertson (eds) Global Modernities**, pp. 25-44. London: Sage.

(19) Rosenau, J. (1996) '**The Dynamics of Globalization, Towards an Operational Formulation**' Security Dialogue 27(3): 247-62.

(20) Schiller, H. (1976) **Communication and Culture Domination**, New York: international Arts and Sciences.

(21) Tomlonson, J. (1999) **Globalization and culture,** Cambridge: Polity Press.

(22) World Bank (2002) **Globalization, Growth and Poverty**: Building an Inclusive World Economy. Washington, DC: World Bank.

واقع ظاهرة تعاطي المخدرات في المجتمع الجزائري

الدكتورة: لامية بوبيدي

قسم العلوم الاجتماعية، المركز الجامعي، الوادي، الجزائر

الملخص:

يعد تعاطي المخدرات من بين الأنماط السلوكية المنحرفة التي تعكس مختلف دلالات اللاتوافق النفسي و الاجتماعي، كما تعكس حالات التفكك المجتمعي. لقد شهدت هذه الظاهرة الاجتماعية جملة من التغيرات، غير أن المشكلة الكبرى هي تزايد معدلات متعاطيها.

من هذا المنطلق نجد أن التحليل السوسيولوجي لهذه الظاهرة ضرورة حتمية، حيث يمكننا من تكوين رؤية واضحة و حقيقية عنها، كما يساعدنا في تحديد أبعادها و عواملها و الآثار الناجمة عنها، إضافة إلى اقتراح استراتيجيات للتخفيف من حدتها في المجتمع الجزائري .

Résumé:

La consommation des drogues est l'un des comportements déviants qui reflètent différentes connotations incompatibilité psycho-sociale, ainsi que la désintégration sociale . Ce phénomène social a subi plusieurs changements , mais le plus grand problème posé est l' augmentation du taux de toxicomanes.

De cela nous trouvons que l'analyse sociologique de ce phénomène est nécessaire ; pour avoir une vision claire et réelle. Cette analyse nous aide à déterminer ses dimensions, ses facteurs et ses impacts . Aussi proposer des stratégies pour diminuer l'intensité de ce phénomène dans la société Algérienne.

مقدمة

إن اجتماعية الفرد تقاس بمدى توافق سلوكه بالمعايير و الأطر الثقافية المجتمعية، حيث قد يوصف البعض منها بالسواء (الاجتماعية) أو اللاسواء (المنحرفة أو غير اجتماعية)، فالنمط السلوكي الاجتماعي هو ذلك الذي يلقى القبول و الرضا المجتمعي، ليلقى السلوك المنحرف الرفض و الاستهجان. تتنوع و تتعدد السلوكات المنحرفة نذكر منها السرقة، شرب الكحول، الاعتداءات على الأشخاص أو الممتلكات و كذا تعاطي المخدرات ...

يعد تعاطي المخدرات من بين الظواهر الاجتماعية التي تتصف بالعالمية و الشمولية حيث أنها توجد في مختلف المجتمعات الإنسانية. لقد عرف المجتمع الجزائري العديد من التحولات و التغيرات على مستوى مختلف المناحي الحياتية الاجتماعية منها و السياسية و التربوية و الاقتصادية...و التي بدورها أثرت على النسق القيمي و الأخلاقي و الذي تجلى بالأخص في تنامي ظاهرة تعاطي المخدرات في المجتمع الجزائري خاصة في العشرية الأخيرة، أضف إلى ذلك ما تعرفه من تنوع و تجدد في نمط و شكل تعاطيها و متعاطيها.

لقد أصبحت ظاهرة تعاطي المخدرات من بين المشكلات التي تعيق وتيرة التطور و التقدم في المجتمع الجزائري، لما لها من انعكاسات على سلوكات الأفراد، هذا الفرد الذي أصبح غير فعال و غير متفاعل بصورة ايجابية مع مختلف الوضعيات الاجتماعية، لذا تسعى الجزائر و كغيرها من الدول للتخفيف من حدة هذه الظاهرة من خلال تنشيط و تفعيل مختلف الوحدات و الوسائط المجتمعية و التربوية كإحداث مصالح لمعالجة المدمنين عليها و دواوين لمكافحة المخدرات و إدمانها، أضف إلى ذلك تفعيل عمل المؤسسات و الوحدات الأمنية .

للوقوف على واقع ظاهرة تعاطي المخدرات في المجتمع الجزائري، نجد من الضروري معرفة مختلف أبعاد هذه الظاهرة و عوامل ارتفاع معدلاتها أضف إلى ذلك مختلف الآثار الناجمة عنها.

أولا : الخلفية التاريخية للمخدرات

يعرف المخدر على أنه كل مادة خام أو مستحضرة تحتوي على جواهر منبهة أو مسكنة من شأنها إذا استخدمت في غير الأغراض الصحية أو الصناعية الموجهة تؤدي إلى حالة من التعود أو الإدمان عليها ، مما يضر بالفرد و المجتمع جسميا و نفسيا و اجتماعيا ، و الاستخدام المتكرر للمخدرات يجعل الفرد مدمنا عليها حيث يشعر بالضيق و الكرب إذا لم يتناولها [1] .

قد ينظر البعض من الأفراد إلى أن تعاطي المخدرات يعد من السلوكات غير الاجتماعية، إلا أنه في البعض من الأحيان يتم الاعتماد عليها في معالجة البعض من الحالات المرضية، تشير بعض المراجع إلى الاستخدام الطبي للأفيون قد عرف منذ ما يقارب سبعة آلاف سنة قبل الميلاد فلقد ذكر داود الأنطاكي في تذكرته- المعروفة باسم " تذكرة أولي الألباب و الجامع للعجب العجاب- اسم الخشخاش الذي يراد به النبات المعروف في مصر بابي النوم[2] .

و هذا ما كان في السابق حيث أن المصريين القدماء كانوا يستخدمون الأفيون في تهدئة الأطفال الذين يعانون من مشكلة الإفراط في الحركة [3] ، ولقد سبقهم السومريون في الألف الرابع قبل الميلاد في اعتمادهم لمادة الأفيون فأطلقوا عليه اسم نبات السعادة، أما في الهند فقد كانت استخداماته تتراوح بين التعاطي و الإدمان من ناحية و التطبيب من ناحية أخرى، كما أن الصينيين قد اعتمدوا مادة "الحشيشة" في الألف الثالث قبل الميلاد.كما ورد الأفيون في ملاحم هوميروس باعتباره الدواء الذي يهدئ الألم و الغضب و يمحو من الذاكرة كل اثر للأحزان [4].

أما في المشرق الإسلامي يرجح ابن كثير أن الحسن بن الصباح في أواخر القرن الخامس الهجري حيث كان زعيم طائفة الحشاشين يقدم لإتباعه مادة الحشيش ليزيد من درجة متعتهم و شعورهم بالسعادة الكاذبة، في حين يرى

المقريزي أن ظهورها كان في أواخر القرن السابع الهجري على يد " الشيخ حيدر" من جهلاء المتصوفة و كان يدعوها "حشيشة الفقراء"[5].

غير انه تجدر الإشارة إلى أن المخدرات محرمة في الشريعة الإسلامية بالرغم من عدم إيراد ذلك لفظا صريحا سواء في القران الكريم أو السنة النبوية ، إلا انه تدرج في خانة الخبائث لدى فإنها محرمة، أضف إلى ذلك إجماع العلماء المسلمين على ذلك من خلال الإفتاء بتحريمها اعتمادا على مبدأ القياس حيث حرم الله سبحانه الخمر لأنه متلف للعقل و مذهب للفكر و مبعد عن ذكر الله، و نتيجة لوجود ذات الانعكاسات و الأضرار بالنسبة للمخدرات لذا فهي حرام، قال الله تعالى: " وَ يُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَ يُحَرِّمُ عَلَيهِمُ الخَبَائِثَ"[6]، و كذا قوله تعالى:" يَا أَيُّهَا الذِّينَ آمَنُوا إِنمَا الخَمْرُ و المَيْسِرُ و الأَنْصَابُ وَ الأَزْلاَمُ رِجْسٌ مِنْ عَمَلِ الشَيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ " [7].

لقد زاد اعتماد الأفيون من قبل الصينيون كبديل لتدخين التبغ حيث تم خلال القرن السابع و الثامن عشر منع تدخينها ليعاقب كلا من يقبل على تجاوز ذلك القرار، لذا وجد الصينيون ضالتهم في اعتماد مادة الأفيون و التي كانت تستخدم عن طريق الفم، فعمدت الشركة الهندية الشرقية على استيرادها بكميات كبيرة، غير أنه خلال سنة 1796 أدرك الإمبراطور الصيني مختلف الأضرار الناجمة عن تعاطي مادة الأفيون، فأصدر قرارا يمنع اعتمادها كما أمر بغلق المنافذ التي تسهل دخولها إلى الأراضي الصينية، هذا الوضع الذي أثر كثيرا على الاقتصاد البريطاني الذي كان يعتمد على بيع هذا العقار، لذا من خلال القرار الذي اتخذه الإمبراطور الصيني تأثر الاقتصاد البريطاني، هذا الوضع أدى إلى شن حرب على الصين سميت بحرب الأفيون.

لقد استخلص العالم الألماني " سيرتورنر" SERTURNER سنة1803 عقارا مخدرا جديدا من مادة الأفيون و هو عقار المورفين أطلق عليه هذا الاسم نسبة إلى مورفيوس إله الأحلام عند الإغريق، كان يستخدم عن طريق الفم، غير

أن العالم الانجليزي "رايت " استخلص مادة مخدرة جديدة و هي الهيروين و التي تعتمد على عملية الحقن غير أن تأثيراتها على القدرات العقلية و العصبية للفرد المدمن أعمق وأخطر من أي مادة أخرى. كما يعد الباحث السويسري "ألبرت هوفمان " A .HOFMAN أول من قام بتركيب عقار LSD (المهلوسات) سنة 1938 و أيضا القنب الهندي الذي يعرف انتشارا أكثر من غيره في الوقت الراهن ليطلق عليه اسم "ماريوانا" أو " المستعبد" في كندا و أمريكا [8] .

وهكذا أخذت المخدرات في الانتشار في المجتمعات الإنسانية كلية فظهرت العديد من الأنواع و التي تختلف فيما بينها من حيث النوعية و طريقة الاستخدام و درجة التأثير.

ثانيا : أصناف المخدرات و تعاطيها

لقد اختلف العلماء في تصنيفاتهم للمخدرات فالبعض صنف حسب تأثيرها على الجهاز العصبي، كما تم تصنيفها أيضا على أساس الأصل و المنشأ ...، و من أهم هذه التصنيفات نذكر :

- ✓ المخدرات الطبيعية و مشتقاتها .
- ✓ المخدرات التخليقية أو الصناعية .

1. **المخدرات الطبيعية و مشتقاتها**: تستخرج من النباتات كالخشخاش، القنب، الكوكا، القات و تنقسم إلى:

1.1: الأفيون (OPIUM): يستخرج الأفيون من ثمار شجرة الخشخاش قبل نضجها ، فتسيل منها مادة أو عصارة لبنية لا يتم جمعها إلا بعد مدة حتى تجف و تتخثر. كما ينمو و ينتشر نبات الخشخاش في كل مناطق العالم لتعطي ثمارها في فصل الربيع [9]، للأفيون الكثير من التأثيرات سواء على حالة الجسم أو على الحالة النفسية خاصة في حال الاعتماد عليها، ومن بين هذه التأثيرات نذكر الشعور بالآلام و تدهور الصحة و مع كل زيادة في الجرعة و زيادة في الاعتماد

تقل شهية المدمن، كما تبدأ أعضاء الجسم في الضمور حيث تصاب الخلايا العقلية بالكثير من التخريب و التلف مما يجعل الذاكرة ضعيفة، أضف إلى ذلك تبعيته المستمرة للمادة المخدرة و التي تستحوذ على شعوره و حواسه و تفكيره، فالمهم بالنسبة له هو التمكن من الحصول عليها بأية وسيلة أو طريقة كانت، الأمر الذي قد يدفع بالمدمن عليها إلى ارتكاب البعض من السلوكات الإجرامية.

توجد هناك عدة من مشتقات هذه المادة و هي مواد مخدرة نصف تخليقية مستحضرة ناتجة عن تفاعل كيميائي بسيط مع مواد مستخلصة من النباتات المخدرة الطبيعية، ينتج عن هذا التفاعل مادة ذات تأثير أقوى فاعلية من المادة الأصلية، كالهيروين الذي ينتج من تفاعل مادة المورفين مع المادة الكيميائية أستيل كلوريد.

نوردها على النحو التالي :

أ. المورفين (MORPHINE): يتم تحضير المورفين كيميائيا على هيئة مسحوق أبيض اللون يميل إلى الاصفرار كما أن مذاقه مر و ليست له رائحة.

ب. الهيروين(HEROIN): يشبه في تحضيره المورفين إلا أن الفرق بينهما هو أن الهيروين أخطر مادة مخدرة تصل إلى عشر أضعاف تأثيرات المورفين، كما أن الاعتماد و الإدمان عليه أسرع مقارنة بغيره.

ج . الكوديين(CODEIEN) : يعتمد عادة للأغراض الطبية و العلاجية لبعض من الأمراض، قد يذهب البعض إلى اعتماد الكوديين في حالة العجز على الحصول على الأفيون ، علما أن إدمانه مستبعد كثيرا (10).

2.1 : الحشيش (HASHISH) : الحشيش و هو الناتج أو المستخرج من نبات القنب الهندي ، حيث يطلق على أطراف أوراقه اسم "القنب أو الحشيش" كما يشبه إلى حد ما في شكله إلى النعناع المجفف ، ذو لون رمادي يميل إلى الاخضرار. ينمو و ينتشر هذا النبات في البيئة ذات المناخ المعتدل كشمال أفريقيا و أمريكا و لبنان ...

كما يزرع هذا النبات خلال الفترة الربيعية أما حصاده فيتم بعد ثلاثة أشهر من زراعته.

يؤدي اعتماد الحشيش أو الماريوانا إلى الشعور بالنشوة المصحوبة بالضحك و القهقهة غير المبررة، ما دل ذلك إلى على وجود اختلال و عجز في التحكم في الذات و النفس، أضف إلى ذلك عجز المدمن على إدراك الواقع و تمييزه عن الخيال من خلال وجود خلل في إدراك البينة الزمانية و المكانية.

3-1 : الكوكايين : مستخرج من شجرة الكوكا ذات الأوراق الطويلة و المكونة من مجموعة من الوريقات التي تحوي فقط مادة الكوكايين ، عادة ما يتم استخدامها عن طريق الاستنشاق لأنها بلورات دقيقة تذوب عن طريق الفرك بالأصابع ، لتسبب بذلك تخدرا موضعيا محدثا شللا و توقفا للإشارات الكهربائية العصبية ، كما قد يعجز المدمن عليها في الاستقرار ليصاب بنوبات من الصرع أو رجاف اليدين أضف إلى ذلك نوبة الإفراط في الحركة و الكلام و الثرثرة .

2- **المخدرات التخليقية أو الصناعية** : و هي ليست مواد طبيعية و لكنها مواد مخدرة يتم تركيبها من خلال مزج العديد من المواد الكيميائية ، غير أنها تحدث نفس تأثيرات المخدرات الطبيعية ، علما أن البعض منها يساهم في تنشيط الجهاز العصبي في حين البعض الآخر يقوم بالعكس (المثبطات) . توجد هناك العديد من الأنواع من هذه المخدرات نوردها على النحو التالي :

2-1: المهدئات و المنومات (DEPRESSAN) : إن هذه النوع من المواد المخدرة تساهم في تهدئة الجهاز العصبي لدى الأفراد و بالأخص الذين يعانون من المشكلات النفسية و التي تسبب لهم تقلبات مزاجية و انفعالية مصحوبة أحيانا كثيرة بالعجز عن التحكم بالنفس(موجة غضب عنيفة) كما يخفف من درجة القلق و مستوى العدوان ، أضف إلى ذلك أنه نتيجة للضغوطات النفسية و الأزمات التي يعانيها البعض من الأفراد قد يصبحون عاجزين عن النوم أي الإصابة بالأرق المتكرر و المستمر ، مما قد يدفع بالبعض من الأطباء إلى وصف

مثل هذه الأدوية الطبية و التي تستخدم لفترة محددة فقط ، غير أن البعض من الأفراد من تجده يعتمد مثل هذه المهدئات باستمرار دون استشارة طبية مما يجعل صاحبها يعجز عن الاستغناء عنها ما دامت توفر حالة من الاسترخاء و الراحة ليدرج بذلك في خانة المدمنين . ينقسم هذا النوع من المواد المخدرة إلى (11):

أ- مجموعة البنزودابين (BDZ) : و يتضمن الفاليوم باعتباره مهدئ (VALIUM،) الليبروبوم (LIBRIUM)

ب- مجموعة الباربيتورات : مثل السيكونال (SECONAL)، اللومينال (LUMINAL)..

ج- مجموعة المبروباميت (MEBROBAMITE) ،الكوتيان (QUITAN)، الترانكيلان (TRANQUILAN)

2-2 : المنبهات و المنشطات (STIMULANT) : تساعد المنبهات على تنشيط الجهاز العصبي و الرفع من الروح المعنوية لدى المتعاطي ، بالإضافة إلى الشعور بالرضا مع زيادة القدرة على التحمل ... من بين أنواعها نذكر الامفيتامين (AMPHETAMINE) الكبتاجون ، الميتافيتامين حيث تحتوي على نسبة كبيرة من الكافيين الذي يعمل على تنبيه الجهاز العصبي لتعد الكوكايين أقوى مادة مخدرة .

2-3: المهلوسات : أشهر أنواع مواد الهلوسة نذكر عقار (LSD)، و عقار سيرنيل (SERNYL) ، من أبرز أعراضهما الإحساس بالدوران و الغثيان و الصداع و جفاف و تنميل الفم ، إضافة إلى اضطرابات الإدراك ، وتغير اللون ، مع اختلال الإحساس بالعالم شكليا و زمنيا (12) .

- المواد أو المذيبات الطيارة : هي مجموعة من المواد التي أدرجتها منظمة الصحة العالمية في صف المواد المخدرة ، و تضم مختلف المواد المنزلية التي تحوي نسبة من

الفحوم المائية المتطايرة، سواء تمثل ذلك في طلاء الأظافر، مواد التنظيف، البنزين ، الغراء ...يتم استخدامها من خلال استنشاق بخارها لتحدث حالة من السكر .

ثالثا : العوامل المؤدية إلى تعاطي المخدرات

تتشابك و تتفاعل العوامل و المسببات التي تدفع بالبعض من الأفراد إلى تعاطي المواد المخدرة و ذلك باختلاف أنواعها و درجة تأثيرها، فمن هذه المسببات ما تعلق بالحالة النفسية و العقلية و العمرية للفرد المدمن، و أيضا الظروف الأسرية و المجتمعية، فيما يلي نورد جملة من العوامل:

1- ما تعلق بالفرد المتعاطي : نوردها في النقاط التالية :

- الحالة النفسية للفرد : يعاني البعض من الأفراد العديد من الأزمات النفسية التي قد ترتبط بالمرحلة النمائية خاصة المراهقة التي تمارس بشكل خاص على الفرد العديد من الإرهاصات و التوترات و الاضطرابات و التي ترتبط في الكثير من الحالات بتلك الرغبة الجامحة و المستمرة من قبل المراهق نحو توكيد و تعزيز الذات داخل المجتمع، أضف إلى ذلك الرغبة القهرية نحو الاستقلالية و إشباع الحاجات المختلفة، غير أنه يلقى الكثير من العراقيل و الصعوبات نحو ذلك مما يولد لديه جملة من التوترات و الاحباطات التي قد تتجسد في الكثير من المظاهر الدالة على العجز في إحداث التوافق والنفس اجتماعي ، لذا تتضاعف درجة الإحساس و الشعور بالنقص و العجز، خاصة إذا توافق ذلك مع إحساس دائم بالهامشية و الدونية و النبذ وهذا يتوقف على مستوى و درجة تقدير الفرد لذاته. من خلال ما تقدم قد يقبل الفرد و نتيجة لذلك العجز في إحداث التوازن النفسي و الشخصي إلى البحث عن التعويض أو اعتماد ميكانيزمات دفاعية تحقق رضا و توافقا نفسيا، و الأهم من ذلك تحقق السعادة تجنبا للألم حتى و إن كانت كاذبة أو مؤقتة.

قد يعتمد البعض المخدرات للهروب من الواقع الذي يولد الألم و الصدمات النفسية خاصة إذا ما تعلق بالبيئة الأسرية ، حيث يتسم الجو الأسري

بالتوتر و القلق نتيجة لتوتر العلاقة بين الوالدين أو بين الآباء و الأبناء، مما يحدث لدى الأبناء إحباطا شديدا مصحوبا بالقلق و التوتر مع عجز في تقبل الواقع المأسوي و التطلع إلى تغييره لذا يغرق المدمن على المخدرات في دائرة الأحلام، و التي يتقمص فيها دورا معينا في عالم يبني أسسه وفقا لتصوراته و طموحاته لتحقق له مثل هذه الأحلام الراحة و الأمن النفسي و السعادة التي يفتقدها.

إن عدم نضج الشخصية يدفع بالفرد إلى الهروب من الواقع من خلال تعاطي المخدرات بحثا عن الاستقلالية [13] ، أضف إلى ذلك الشعور بالفراغ و الذي أساسه ذلك الفراغ الروحي الأخلاقي (يؤدي إلى ضعف في الوازع الديني) ، حيث أن الفرد الذي لديه تماسك ديني تجده يميز مختلف السلوكات التي يقوم بها من حيث أنها من بين النواهي و المحرمات أو المستحبات ...

- **الحالة الجسمية للفرد**: إن تقدير الفرد لذاته يرتبط ارتباطا وثيقا بالبنية الجسمية ، حيث قد يخلف التركيب البيولوجي العضوي المعتل أو المختل من خلال تشوهات أو إعاقات إحساسا و شعورا بالدونية و النقص و النبذ الأسري و الاجتماعي، حيث يعقد مقارنات بينه و بين غيره من الأفراد العاديين، علما أن تقدير الفرد المعاق لذاته يتوقف إلى حد كبير على دور الأسرة و تقبلها للابن و إعاقته و بنيته الجسمية ، فقد تفرط البعض من الأسر في الحماية أو تتسر على إعاقة الابن ، لتتعامل أسر أخرى بقسوة معه من خلال رفض تواجده أو نبذه و الذي حتما يتجلى في الكثير من الصور الاقصائية و التهميشية مولدة مختلف معاني الاغتراب النفسي، لذا و نتيجة لتواجد الابن المعاق في مثل هذه البيئة قد يعتمد جملة من الميكانيزمات الدفاعية التعويضية التي تحقق له الراحة و الأمن النفسي لتعد المخدرات من بينها.

- الاعتقاد الخاطئ بأن المخدرات تزيد من القدرة الجنسية [14].

– إن الفرد الذي يستفيد من قسط وافر من التعليم يكون قادرا أكثر من غيره على إحداث ذلك التوافق في مختلف الوضعيات الاجتماعية، حيث أنه من خلال التعليم يتمكن الفرد المتمدرس من إدراك مختلف الأساليب و الكيفيات التي تسهل عملية الاندماج الاجتماعي و كذا الوعي بالثقافة المجتمعية و الأخلاقية، أضف إليها معرفة مختلف الاستراتيجيات في حل المشكلات أو مواجهة الضغوطات النفسية.

إن الفرد ذو المستوى التعليمي المنخفض يكون أكثر عرضة من غيره إلى الاستغلال و الاستدراج ليتميز بنمط من الشخصية الضعيفة الانهزامية و السهلة للانقياد ليكون مستهدفا من قبل الأكبر سنا .

- المغالطات المعرفية التي يقع فيها الفرد حيث قد يعتقد البعض أن المواد المخدرة تضاعف درجة اليقظة و القدرة على التحمل و الاستذكار(المنشطات) خاصة التلاميذ الذي يقبلون على اجتياز المراحل النهائية بهدف نيل شهادة دراسية كشهادة البكالوريا أو النجاح و التفوق في الدراسة، مما يجعلهم يدمنون عليها تدريجيا و يعتمدون عليها في تحقيق أهداف معينة .

2. ما تعلق بالأسرة: و التي يمكن أن نحصرها في العوامل التالية :

- **شكل العلاقة الأسرية** : من بين النتائج المهمة التي انتهى إليها هنت DG HUNT انه إذا كانت العلاقة بين الآباء و الأبناء يسودها التسيب أو التفكك ازداد احتمال اقبل الأبناء على التعاطي، أما إذا كانت العلاقة تغلب عليها روح التسلط من جانب الآباء فالاحتمال أن يكون إقبال الأبناء على التعاطي متوسطا، أما إذا كانت العلاقة ديمقراطية (أي يسودها الحب و التفاهم جنبا إلى جنب مع التوجيه و الحزم) فان احتمالات إقبال الأبناء على التعاطي تكون ضئيلة (15)

- **اللاوظيفية الأسرية:** حيث قد يعجز الأبوين (الأب و الأم) في أداء الأدوار المتوقعة منهم، نتيجة لجهلهما أو تجاهلهما لذلك أو إلقاء المسئولية الأسرية على فرد واحد فقط مما يثقل كاهل الآخر. من أهم الوظائف الأسرية نذكر التنشئة الاجتماعية حيث أنها عملية استدخال الثقافة المجتمعية في الأبناء من خلال الاعتماد على عدد من الأساليب التربوية إلا أن البعض من الآباء من يعتمد أساليب خاطئة تنعكس بدورها على شخصية الأبناء من ذلك الإفراط في القسوة أو الإفراط في الحماية .

إن من بين أساليب التربية نذكر القدوة أو النمذجة، فالأبناء و بطريقة تلقائية و غير واعية في البعض من الأحيان يقلدون سلوكات آبائهم على اعتبار أنهم النموذج الذي يمكن اعتماده، غير أنه في البعض من الحالات ما يكون الأبوان نموذجا لثقافة منحرفة حيث تبرز مختلف معاني الانحراف السلوكي و التي قد يعد إدمان المخدرات من بينها .

- رغبة الوالدين في تحقيق الأبناء النجاح و التفوق في الكثير من المجالات، قد يولد لديهم ضغوطات نفسية و اضطرابات سلوكية ناتجة عن العجز عن تحمل هذه المسئولية خاصة إذا كانت توجهات و ميولات و قدرات و استعداد الأبناء العلمية عكس ما يسعى الآباء إلى تحقيقه، لذا قد يخفق الأبناء في تحقيق المساعي غير أن المشكلة قد تأخذ أبعادا أخرى في حال اعتماد الآباء التهديد اللفظي أو النفسي و المعنوي في حالة عجز الأبناء عن تحقيق النجاح من أمثلة ذلك التهديد نذكر الحرمان من المصروف ، الطرد من المنزل،.. ليعد الشارع بعد ذلك المأوى الذي يلجا إليه الابن إما خوفا من الجزاء الوالدي أو استجابة و تنفيذا للتهديد .

عادة ما يرتبط الليل و السهر خارج المنزل باللاسواء حيث يضم الشارع الكثير من الفئات ،أين يقضي البعض منهم الليل بين النوادي الليلية و قاعات

اللعب (أماكن الانحراف)، حيث تتعالى الموسيقى و يتم فيها تجاوز مختلف المعايير و القيم السلوكية ، لتعد البيئة التي تمارس فيها الكثير من السلوكات المنحرفة و الإجرامية.

إن عدم وظيفية الأسرة تبدو جلية و واضحة في هذه الحالة حيث قد يدفع أحد الآباء بابنه إلى الشارع كإجراء عقابي له، أو قد لا يؤدي دوره في متابعة و مراقبة مختلف سلوكات (الأبناء) إذ يقبل الابن على البقاء و لوقت طويل خارج المنزل و قضاء الليل بالشارع .

إن المشكلة تكمن في عدم مبالاة الأبوين بمكان تواجد الأبناء و عدم حرصهم على جماعة الرفاق التي ينتمون إليها متجاهلين بذلك مختلف تأثيراتها السلوكية عليهم (الأبناء). إن درجة تأثر الأبناء بنمط ثقافة جماعة الرفاق يتوقف و يتحدد بمستوى الإشباع، فكلما كانت درجة إشباعها لحاجات الفرد كان تأثيرها أقوى ليتبنى نمطها السلوكي الثقافي لأن ذلك يساهم في زيادة درجة انتمائيته بها و كذا درجة تماسكها، مقارنة بدرجة تأثره بالثقافة الأسرية التي تتسم بالهشاشة و الضعف مرجع ذلك إلى عجز الأسرة عن تحقيق متطلباته و حاجاته وتوكيد ذاته خاصة المراهق .

- إن الأسرة الغنية قد تخصص للأبناء مصروفا ماليا معينا يتجاوز في العادة احتياجاتهم و متطلباتهم، الأمر الذي يدفع بالأبناء إلى إنفاقه في العديد من المجالات ليعد اقتناء المخدرات أحدها، ليتم اعتماد الأفضل منها (أي من حيث قوة تأثير المخدر). إن المدمنين يتمركزون في البلاد الغنية اقتصاديا إذ يتطلب عادة إدمانه مالا وافرا، و تشير التقديرات التي تضع حجم مستخدمي المخدرات في حدود مائتي مليون و هو ما يساوي (5%) من مجموع الفئة العمرية 15-64 من سكان العالم، و أن غالبيتهم في أمريكا الشمالية أو أوروبا [16].

إن تغير تركيب الأسرة وضعف القيم الروحية والاتجاه نحو المادية المطلقة من العوامل التي تجعل المراهق يشعر بعدم الاطمئنان و التغرب، مما يولد و السلوك العدواني الذي يؤدي إلى الجنوح و الخروج عن المجتمع و تكوين جماعات أو حضارات فرعية خاصة بهم من سماتها تعاطي المخدرات، المراهق المعاصر يشعر بخيبة أمل و يصف مجتمعه بالمادية و الاهتمام المفرط بالتقنية و تجاهل آمال و قيمة الإنسان . لقد تبين من الدراسات أن اسر المدمنين مضطربة من نواح متعددة ، حيث أن أبناء الأسر المنهارة و المتصدعة بسبب الطلاق، الهجر، الوفاة يصابون بالإدمان على الخمر أو المخدرات عند الكبر . كما تأكد أيضا من خلال دراسات **ماكورد** سنة 1960 أن 97%من الشباب من المدمنين على الخمر ينتمون إلى اسر مضطربة أو اسر يسود فيه العداء بين الوالدين.

بالرغم من ذلك هذا لا يعني أن كل الأسرة المفككة أبناؤها مدمنون على المخدرات أو منحرفين بصورة عامة، حيث توصل **ماكجرت** سنة 1970 من خلال الدراسات التي أجراها على المراهقين الذين يتعاطون العقاقير أن معظم هؤلاء ينتمون إلى اسر مستقرة.

لقد نبهت دراسات أخرى إلى انه من العوامل التي قد تدفع أيضا إلى الإدمان ترتيب المدمن بين إخوته و حجم الأسرة، و أن كانت هذه النتائج غير حاسمة، غير انه قد أشارت إحدى البحوث العلمية إلى أن ترتيب المدمن يكون في النصف الأخير من مجموع أشقائه في الأسر الكبيرة كأن يكون الطفل الخامس أو السادس من أسرة مكونة من سبعة إلى ثمانية أطفال [17].

3. **ما تعلق بالمجتمع** : تتمحور حول توفر المواد المخدرة في المجتمع مع إمكانية الحصول عليها، ليبرز عجز الدولة من خلال مؤسساتها الأمنية في التصدي لظاهرة المتاجرة بها بالرغم من مختلف الإجراءات المشددة.

كما تعد مشكلة البطالة من بين المشاكل التي تطرح نفسها على مستوى كل المجتمعات خاصة عندما يتعلق الأمر بخريجي الجامعات ، ليزداد الوضع تأزما و

تعقيدا عندما يعقد هذا البطال مقارنات بينه و بين الآخرين، حيث قد تترسخ بذهنه البعض من القناعات التي مفادها أن الاستفادة من العلم و قضاء فترة بين مقاعد الدراسة يدرج في خانة مضيعة للوقت لعدم التمكن من تحقيق التطلعات،إذ قد يحقق البعض من الأفراد مطامحهم دون الاستفادة الوافرة من العلم (العمل الحر، السيارة ، الزواج ، رصيد مالي) ، لذا يتوجه البعض إلى اعتماد المخدرات لتناسي الفشل في توكيد الذات و العجز في تحقيق التطلعات و الطموحات .

4- عدم فاعلية الوسائل الإعلامية في التخفيف من ظاهرة تعاطي و إدمان المخدرات نتيجة لعدم وجود استراتيجيات اتصالية تواصلية تساهم في نشر الوعي و الثقافة المجتمعية السليمة ، حيث تجدر الإشارة إلى أن الإعلام يساهم وبصورة ما في نشر مختلف طرائق اعتماد المخدرات، فالمتمعن في البرامج مثلا التلفزية يلاحظ أنها تكرس البعض من المفاهيم الخاطئة من بينها تلك الثقافة المادية التي تمكن من تحقيق الذات في المجتمع الكلي، لذا تترسخ في ذهن البعض من الأفراد(المتلقي) أن المقياس و المعيار الاجتماعي أصبح يتمثل في الجانب المادي البعيد عن كل أخلاق أو مثل، هذا المال الذي قد يصعب الحصول عليه بالطرق المشروعة و المتاحة لكن يتم ذلك من خلال اعتماد الطرق غير المشروعة أو المنحرفة من بينها السرقة ، بيع المخدرات و المتاجرة بها.... كما تصور البعض من البرامج الإعلامية أن الحل الوحيد للمشكلات و الأزمات النفسية (التوتر، القلق، الإحباط) يتم من خلال تعاطي المخدرات، ليتم بذلك تجريب و اختبار ما يتم عرضه من قبل وسائل الإعلام، و هذا يتوافق ومستوى النضج الانفعالي و العقلي للأفراد الذي يتلقون الرسالة الإعلامية.

رابعا: الآثار الناجمة عن تعاطي المخدرات

تعرف منظمة الصحة العالمية (WHO) المخدرات على أنها كل المواد التي تستخدم في غير الأغراض الطبية، و يكون من شأن تعاطيها تغيير وظائف الجسم،

و يؤدي الإفراط في تناولها إلى حالة من التعود و الإدمان بالإضافة للآثار الجسمية و النفسية و الاجتماعية [18].

إن التعود على تعاطي المواد المخدرة تدرج صاحبها في خانة المدمنين ، حيث قد يعجز عن الانقطاع أو التوقف عنها، لتتشكل لدى المدمن تلك الرغبة القهرية لتعاطيها مع مضاعفة تلك الرغبة في زيادة الجرعة ، فيتحول الحصول عليها من أهم الاهتمامات إذا لم نقل الهم الوحيد الذي يشغل باله ، سواء كانت هذه المادة طبيعية أو صناعية، وهذا ما يطلق عليه اسم الاعتماد على المخدرات (Dependance of Drugs) سواء كان هذا الاعتماد نفسيا أو اجتماعيا و فيزيولوجيا .

تتنوع الآثار الناجمة عن تعاطي المخدرات فمنها ما تعلق بالفرد، الأسرة، و المجتمع و التي سيتم التطرق فيما يلي إلى تلك المتعلقة بالفرد المدمن. إن للمخدرات العديد من الانعكاسات على الفرد المدمن ، حيث يرتبط ارتباطا وثيقا بنوع المخدر و أيضا بالجرعة التي يتعاطاها و درجة التعاطي، فالتعاطي القهري أو المنتظم تكون تأثيراته أعمق من التعاطي التجريبي أو المؤقت سواء على الناحية الفيزيولوجية أو النفس اجتماعية.

إن التعاطي المستمر و المتكرر للمخدرات يؤدي في الغالب إلى نوع من الاعتماد النفسي و الفسيولوجي حيث أن العجز أو التأخير في تعاطي جرعة من المخدر في وقت محدد يؤدي إلى نوبة من الهياج و الغضب و العنف، بالإضافة إلى البعض من الأعراض الجسمية التي تدفع المدمن في العادة إلى البحث المستمر و الحرص الشديد على التحصل على المخدر. فيما يلي نورد تأثيراتها على:

1. التركيب الفسيولوجي للمدمن فيما يلي نعرض البعض منها:

على مستوى الجهاز العصبي : شلل أو تنبيه قوي للجهاز العصبي وذلك في حال المهدئات أو المنشطات، مما يجعل المدمن عاجزا عن التحكم و ضبط النفس،

ليتعرض في البعض من الحالات إلى هياج و نوبات صرع اضطرابات ناجمة عن التهاب السحايا و التهاب الدماغ.

- على مستوى الجهاز البولي و التناسلي: عجز أو فصور كلوي، آلام شديدة نتيجة للنوبات الحصوية، العجز الجنسي.
- على مستوى القلب : اضطرابات في مستوى الضغط الدموي ، قصور الأذين الأيمن و الأيسر ، إصابة الصمامات القلبية ...
- على مستوى الرئتين : ارتفاع الضغط الرئوي ، الربو ...
- على مستوى الجلد : تلون الجلد، ندبات جلدية نتيجة الحقن، ضخامة في الكتف و الرقبة و الإبط، اضطراب الكريات الدموية البيضاء الليمفاوية.
- على مستوى الأنف و الفم و العنق: انثقاب الحجاب الأنفي (استنشاق المخدر) ضعف الأسنان و سقوطها التدريجي، اضطراب وظيفة الغدة الدرقية.
- الأحشاء : ضخامة الكبد ،اضطراب وظائف الكبد، ضخامة الطحال المؤدية إلى التهاب الكبد ، التهاب البنكرياس المزمن.

كما أشار البروفيسور علي تعوينات إلى تأثير المخدرات على التكوين الجينيتيكي للمتعاطي لها، حيث قال : " هناك نكسات عضوية مميزة تتمثل في تدمير خلايا الجسم العصبية و الجسمية المختلفة ، مما يؤدي إلى تدمير أعضاء الجسم الداخلية، كما أثبتت أبحاث الدكتور " أغوزكسيو " بواشنطن وجود اضطراب شديد في تركيب خيوط الكروموزومات الحاملة للصفات الوراثية، وخاصة حدوث كسر في بعض أجزائها، وهذا قد يتسبب عنه عيوب خلقية للأطفال من الأمهات و الآباء سبق لهم تعاطي هذه العقاقير ..."

2. الحالة النفسية و الذهنية و الاجتماعية: نوردها في النقاط التالية :

- من التأثيرات النفسية للمخدرات على مستوى الفرد المتعاطي لها نذكر العجز على التحكم و السيطرة على الذات بالإضافة إلى أنها تؤثر على الجهاز العصبي و القدرات العقلية للمتعاطين [19] ، مما يؤدي إلى انخفاض تدريجي للمستوى الذهني و الكفاءة العقلية مع الدخول في حالة من الخمول و الكسل و الإرهاق الشديد و الذي يؤثر بطبيعة الحال على مستوى الكفاية الإنتاجية.
- إن السعي المستمر من قبل المدمن للحصول على المخدرات يبعده عن البيئة الاجتماعية ليدخله في دائرة الانطواء و العزلة مع عدم الاكتراث بما يحدث في العالم الخارجي، ليصبح غير متفاعل بصورة ايجابية مع مجريات الأحداث و الواقع لينغمس في عالم من الأحلام و العيش في دائرة السعادة الكاذبة .
- إن التفكير المستمر في إيجاد آليات و طرائق تمكن من الحصول على المخدر مع العجز في نيله يولد حالة من الإحباط و التوتر و القلق لدى المتعاطي أو المدمن عليها ، هذا الوضع الذي قد يدفعه إلى سلك البعض من السلوكات غير الاجتماعية من بينها السرقة، القتل ،... قد يقبل البعض من المدمنين على اعتماد آلية السرقة باعتبارها السبيل الوحيد الذي يمكن من توفير المال الذي بدورها يمكنه من الحصول على المخدر، علما أن عمليات السرقة الأولى تتم في الأسرة، حيث يقبل على سرقة مختلف الأدوات و الأموال المتوفرة في المنزل سواء كان ذلك بطريقة سرية أو بطريقة علنية من خلال التهديد و الوعيد لمختلف أفراد أسرته مدركا أن والديه لن يبلغا مصالح الأمن عن هذه الحالة. تجدر الإشارة إلى أن هذا النمط السلوكي المنحرف و العدواني تجاه الأسرة يبرز مختلف دلالات الشخصية الانتقامية و التي تضع الأسرة في خانة السبب الأساسي و المسئول بل الوحيد عن الوضعية التي آل إليها (الفرد المدمن).

قد يتم اعتماد المواد المخدرة للهروب من الظروف و الأوضاع الأسرية المأسوية، فوجود الابن داخل أسرة متصدعة قد يدفعه إلى البحث عن الأمن النفسي و الاجتماعي تجنبا لمختلف مظاهر الاغتراب النفسي في أماكن أخرى و مع جماعات أخرى لتعد جماعة رفاق السوء أحدها خاصة في حالة عجز الأسرة عن إشباع مختلف المتطلبات و الحاجات (كما وضحها ماسلو) النفسية منها و الاجتماعية و المادية ...

- إفساد النواحي المزاجية و الانفعالية و الذي يصاحبه قسوة أو عدم الاهتمام بالواجبات المنزلية من خلال إنفاق المال فقط لإشباع الرغبات و الأهداف الخاصة من أهمها اقتناء المخدر مع زيادة جرعاته .
- اللامبالاة بالمحرمات و ارتكاب الجرائم الخلقية كالزنا ، التشرد، السرقة، و الانتحار [20] .
- سوء تقدير الذات من خلال الشعور بالنبذ الاجتماعي يجعل المدمن يميل إلى عدم الاكتراث بالأمور المحيطة به ليتسم بالسلبية و الفشل الدراسي [21]. إن مختلف العمليات الاتصالية التواصلية التفاعلية بين الأفراد ترتبط بنمط السلوك الصادر عنهم، ففي الغالب ما يلقى الفرد ذو السلوك المنحرف أو الإجرامي صعوبات متعددة أهمها الرفض و النبذ الاجتماعي نتيجة لذلك الوصم الذي يبقى لصيقا بصاحبه، لذا فإن البعض من الأفراد المدمنين يلقون الإقصاء و التهميش و النبذ الاجتماعي الذي أساسه ذلك الخوف من قبل الفرد السوي من أن يسقط عليه ذات الوصم الاجتماعي أيضا " قل لي من تصاحب أقول لك على الفور من تكون " أضف إلى ذلك خشية أن يتعلم أو يتدرب على مختلف السلوكات المنحرفة من بينها تعاطي المخدرات، لذا يتم تجنب عقد علاقات مع الأفراد المدمنين على المخدرات .
-

خامسا : واقع تعاطي المخدرات في المجتمع الجزائري :

تعد ظاهرة تعاطي و إدمان المخدرات من بين الظواهر الاجتماعية التي تهدد كيان البناء الاجتماعي و استقراره، لذا سعت الدولة الجزائرية ومن خلال العديد من المؤسسات و الهيئات الحد من انتشارها، و ذلك باعتماد استراتيجيات و مخططات تساهم في تحقيق مختلف المساعي و الأهداف، أضف إلى ذلك تفعيل دور الكثير من الوسائط و الأجهزة كالأمن و الإعلام ...و غيرها. إن السعي نحو الرقي بالدولة الجزائرية لجعلها في مصف الدول المتقدمة دفعها للاهتمام أكثر من أي وقت مضى بالفرد الجزائري الذي يعد محور عملية التنمية المستدامة بل الأساس فيها، ليتجلى ذلك الاهتمام به من خلال توفير مختلف فرص التعليم الذي يمكن من تزويد المجتمع بالأفراد الأسوياء و المتفاعلين بصورة ايجابية في بناء الصرح المؤسساتي .

إن سلامة الفرد النفسية و الاجتماعية تتم من خلال مساعدته في تحقيق مختلف المساعي بطرق مشروعة غير أن البعض من يفشل في ذلك، ليتم التوجه نحو اعتماد آليات مختلفة للتخفيف من حدة الضغوطات و الأزمات النفسية الدالة على سوء التوافق الشخصي و الاجتماعي، ومن بين هذه الآليات نذكر تعاطي المخدرات .

تعد الجزائر من بين الدول التي تعرف ارتفاعا في معدلات الترويج للمخدرات ليتجلى ذلك من خلال الإحصائيات التي يزودنا بها الديوان الوطني لمكافحة المخدرات و إدمانها ، حيث تم تسجيل الإنذار الأول لهذه الظاهرة في سنة 1975 أين تم حجز ثلاثة أطنان من القنب، أما الإنذار الثاني فجاء سنة 1989 حيث تم حجز ما يزيد عن طنين من راتنغ القنب و توقيف حوالي 2500شخص طوال السنة (22) . لقد تم توقيف 194 حدثا نتيجة لارتكابهم مخالفة تعاطي و استهلاك المخدرات، لتحتل بذلك المرتبة السادسة من إجمالي المخالفات المرتكبة من قبل الأحداث الجانحين خلال سنة 2003.

لقد أوضحت العديد من التقارير الصادرة عن الديوان الوطني لمكافحة المخدرات و إدمانها تسجيل ارتفاع في عدد المستهلكين للمخدرات سنويا أضف إلى ذلك انخفاض سن المستهلك ، فبعد أن كان سن المستهلك أو المتعاطي للمخدرات قبل سنوات لا يقل عن(25 سنة) تم تسجيل أقل من ذلك في الخمس سنوات الأخيرة ، حيث أنه هناك حالات لا يقل سنها (13 سنة) خاصة في الأوساط المدرسية .

هذا ما أكده البروفيسور مصطفى خياطي في حوار لمركز الشعب للدراسات الإستراتيجية بتاريخ 23/ 01/ 2012 حيث قال:" لقد أخذ واقع المخدرات في الجزائر منزلقا خطيرا، فهذه الآفة الخطيرة التي تهدد أمن واستقرار المجتمع باتت تتقدم بسرعة مذهلة، حتى أنّها انتشرت بين الذكور والإناث. ولعل الكارثة في الأمر أنها تمس فئة الشباب الفئة الأكثر حيوية المعوّل عليها في ترقية وازدهار هذا الوطن ...." وأضاف قائلا :" الحديث بلغة الأرقام لا يتوقف عند الحد الذي أفادنا به ديوان الوطني لمكافحة المخدرات والإدمان، هذا الأخير الذي سجّل خلال سنة 2011، 300 ألف حالة إدمان في الجزائر، فالظاهرة مستمرة وفي كل يوم نسجل قضايا تضاف إلى القائمة، مع احتساب جديد لقائمة المتورطين للكميات المحجوزة. و أشير في هذه النقطة بالذات أنّ 20 ألف قضية رفعت إلى العدالة السنة المنصرمة لها علاقة وطيدة مع المخدرات، فالمتعاطي للمخدرات بإمكانه أن يقتل وأن يسرق، وأن يتعدى على الأشخاص والممتلكات، حيث يكون في حالة اللاوعي وهو ما يهدّد أمن واستقرار البلاد أكثر، وليس هناك أدنى شك على أن العلاقات بين تهريب المخدرات واستهلاكها والأشكال الأخرى من الإجرام قائمة، بل أصبحت علاقة عضوية و واضحة والإحصائيات اليوم لم يعد لها قيمة لأنّ الأعداد باتت كبيرة تتطلب التجند لمواجهتها، والحد منها باعتبارها باتت تنخر المجتمع الجزائري."

الجدول رقم (1): يبين أعمار الأشخاص الذي تم عرضهم على المحكمة بقضايا المخدرات[23].

السنة	أعمار الأشخاص المتهمين						المجموع
	من 1-18	19-25	26-35	36-45	46-55	أكثرمن 55	
1994	147	1535	1295	363	86	19	3448
1995	153	1945	1524	358	69	16	4065
1996	151	2053	2033	821	143	100	5301
1997	133	2530	2081	637	151	68	5600
1998	357	4260	4260	998	227	68	9147
1999	531	4119	4119	1281	43	41	10411
2000	563	5312	5312	1272	252	59	11696
2001	511	4502	4502	1155	283	75	10136
المجموع	2546	26256	22414	6885	1257	446	59804

النسبة المئوية	04.25	43.90	37.50	11.51	02.10	00.75	100

يشير الجدول رقم (1) إلى الفئة العمرية التي ينتمي إليها المتورطون في قضايا المخدرات، حيث تتمركز في الفئة التي يتراوح السن فيها ما بين 26 إلى 35 سنة تتوافق هذه الفئة و المرحلة النمائية الشباب أو الرشد (الاستقلالية)، حيث تتوافق و الفترة التي ينهي فيها الفرد مرحلة التمدرس(الجامعة) لكن قد يعجز البعض في الحصول على فرصة العمل، مما يولد لديه حالات من التوتر و القلق نتيجة للتأجيل في تحقيق المتطلبات و الطموحات.

تعد سنة 1998 السنة التي تضاعف فيها عدد المتورطين في المخدرات (التعاطي، التجارة) بالنسبة لكل الفئات العمرية خاصة فئة الأقل من 18 سنة إلى ما يقارب ثلاث أضعاف. و في هذا الصدد أفادت دراسة شملت (14 ثانوية) بالجزائر العاصمة و استجوبت (450 تلميذا) أن(14%) منهم اعترفوا بتعاطيهم المخدرات بانتظام(التعاطي المنتظم)وأن (20%) منهم يتعاطاها في المناسبات(الاعتماد الاجتماعي)، كما تجدر الإشارة أن ما يقارب (7.73%) تمثل نسبة التسرب المدرسي المسجلة بالنسبة لتلاميذ السنة السادسة، لتصل (8 %) بالنسبة لتلاميذ مختلف أقسام التعليم المتوسط، لتبلغ حدود (23%) في نهاية هذا الطور، أي ما يعادل و بصورة كلية (700 ألف حالة سنويا) .

الجدول رقم (2) يبين الأشخاص المتورطين في قضايا المخدرات و توزيعها حسب الأصناف المهنية [24].

السنة	بدون مهنة	عمال و مستخدمون	موظفون	وظائف حرة	طلبة	أصناف أخرى	أجانب	المجموع

3468	27	131	43	472	253	523	2019	1994
4124	60	67	60	448	132	626	2731	1995
5345	44	155	77	1010	201	850	3008	1996
5587	42	218	09	572	83	606	4057	1997
9166	19	317	164	949	381	2220	5116	1998
10447	36	282	80	724	388	1941	6996	1999
11737	41	753	109	1270	477	1680	7407	2000
10164	28	927	185	1100	514	1156	6254	2001
60038	297	2850	727	6545	2429	9602	37588	المجموع
100	00.4	04.7	01.2	10.9	04.0	15.99	62.6	النسبة

المئوية	0		5	0	1	5	9	

إن المتمعن في هذا الجدول يلمس ارتفاعا في عدد الأفراد المتورطين في قضايا المخدرات، حيث أن البطالة تعد من بين الأسباب الأساسية في الدخول إلى مجال المخدرات و ذلك بنسبة "62.60%" ، كما نلاحظ ارتفاعا متسارعا لعدد الطلبة المدمنين حيث تم تسجيل 109خلال سنة 2000 ليصبح العدد 185 في السنة الموالية أي تضاعف بنسبة (70%).

بالرغم من أن مختلف هذه الإحصائيات لا تبين سوى جزء بسيط من الواقع الاجتماعي. إلا أن الدولة الجزائرية و من خلال تفعيل مؤسساتها المختلفة عمدت إلى إتباع سياسة وقائية و قمعية تجاه الاستهلاك أو المتاجرة بالمخدرات من بينها تبني المخطط التوجيهي الوطني للوقاية من المخدرات و مكافحتها. و فيما يلي نذكر البعض من الاستراتيجيات الوقائية:

- ✓ تفعيل دور الوسائل الإعلامية من خلال نشر ثقافة " لا للمخدرات " .
- ✓ تفعيل دور الوسائط التربوية و التعليمية سواء على مستوى البرامج الدراسية أو النشاطات التربوية .
- ✓ تفعيل دور المساجد من خلال إدراج البعض من الخطب و الدروس الدينية التي تساهم في نشر ثقافة العقل السليم في الجسم السليم، مع إبراز الإفتاء الديني في قضية المخدرات، أضف إلى ذلك تزويد المساجد بمرشدين و مرشدات قادرين على تقديم الإرشادات و التوجيهات لمختلف الأفراد و خاصة أولئك الذين يعانون مشكلات نفسية و يحتاجون إلى تقوية في الوازع الديني .
- ✓ تفعيل دور مراكز الشباب و إنشاء بنك للمعلومات الوطنية و الدولية حول المخدرات .

- ✓ تكوين إطارات و موظفين متخصصين و تابعين للصحة و التربية والعدالة و الجماعات المحلية .
- ✓ تشجيع البحث العلمي الميداني من أجل معرفة أبعاد الظاهرة بشكل واقعي مع تفعيل ذلك من خلال تنظيم ملتقيين على الأقل في السنة .
- ✓ إنشاء خلايا و مراكز للإصغاء و الاستماع في إطار إنشاء مراكز إعادة تأهيل المدمنين .
- ✓ تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني من جمعيات و غيرها سعيا نحو إيجاد الثقافة الصحية الايجابية .
- ✓ ضرورة تفعيل دور المؤسسات الاستشفائية المكلفة بالمعالجة من الإدمان من خلال توفرها على مصلحة إعلامية و توجيهية تسهر على التنويه بمخاطر المخدرات و ذلك من خلال تقريبها من المواطن، بحث تتم برمجت حملات أو قوافل توعوية للتعريف بمخاطرها أولا و ثانيا التعريف بالمؤسسة الاستشفائية المكلفة بمعالجة المدمنين، حيث أن هذه القوافل تجوب مختلف الأحياء وفق برنامج محدد و منظم بلغة يستوعبها جميع أفراد المجتمع بعيدة عن كل تنظير و تفلسف و تنميق لكي تصل الرسالة إلى الجمهور المستهدف، و هذا لن يتأت إلا من خلال تأسيس خلايا و فروع على مستوى مختلف مستشفيات الوطن. و لذا يجب توفر المؤسسة ذاتها على أخصائيين نفسانيين و مساعدين اجتماعيين متمرسين قادرين على الأداء المهني الجيد .

الخاتمة

تعد ظاهرة تعاطي و إدمان المخدرات من بين الظواهر الاجتماعية التي سعت الدولة الجزائرية إلى الخفض من حدتها من خلال اعتماد العديد من الاستراتيجيات الوقائية و القمعية، وذلك لقناعة ثابتة تتمثل في أن النجاح في أي مخطط تنموي يتوقف على توفير الأفراد المتفاعلين و المساهمين في سيرورة التنمية لذا بات من الضرورة إيجاد أفراد سليمين عقليا و نفسيا يتمتعون بقدراتهم الذهنية والتي تتأثر و بشكل واضح بتعاطي أو إدمان المخدرات مهما كان صنفها و درجة تأثيرها و مهما كان العامل الذي قد دفع إلى اعتمادها ليؤثر سلبا على مسيرة التنمية و التقدم .

❖ **هوامش البحث**

(1) سعد المغربي: **ظاهرة تعاطي الحشيش**، ط2، دار الراتب، بيروت الجامعية، 1984، ص39. انظر كذلك أحمد بدوي: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان ، بيروت، 1986، ص 111.

(2) مصطفى سويف: **المخدرات و المجتمع –نظرة تكاملية** ، المجلس الوطني للثقافة للفنون و الآداب، الكويت، 1996، ص 36.

(3) عبد العزيز بن عبد الله البريثن: **الخدمة الاجتماعية في مجال إدمان المخدرات**، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية ، الرياض، 2002، ص 34.

(4) مصطفى سويف : مرجع سبق ذكره، ص 35.

(5) عبد العزيز بن علي الغريب : **ظاهرة العود للإدمان في المجتمع العربي**، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض ، 2006، ص 38.

(6) سورة الأعراف: الآية 157

(7) سورة المائدة: الآية 90 .

(8) عبد العزيز بن عبد الله البريثن : مرجع سبق ذكره ، ص 34–38.

(9) عيد محمد فتحي: السنوات الحرجة في تاريخ المخدرات، مركز مكافحة الجريمة، وزارة الداخلية، الرياض، 1410هـ ، ص 17.

(10) المهندي فريد جلال : **التعريف العلمي بالمخدرات** ، أكاديمية العلوم الأمنية، الرياض، 1402هـ، ص96.

(11) أحمد أبو الروس: مشكلة المخدرات و الإدمان، المكتب المصري، الإسكندرية، 2003، ص 20.

(12) أحمد عكاشة : **الطب النفسي المعاصر**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1980، ص 319-320 .

(13) عبد اللطيف رشاد احمد :**الآثار الاجتماعية لتعاطي المخدرات**، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض،1992،ص68 .

(14) منصور عبد المجيد سيد احمد :الإدمان أسبابه و مظاهره و الوقاية و العلاج، سلسلة كتب مكافحة الجريمة،ممركز مكافحة الجريمة ،الرياض،1406هـ، ص43 .

(15) مصطفى سويف : المخدرات و المجتمع –نظرة تكاملية ،المجلس الوطني للثقافة للفنون و الآداب، الكويت ،1996، ص 87.

(16) مصطفى عمر التير :**المخدرات و العولمة –الجوانب السلبية –** ، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، 2007، ص 21.

(17) عادل الدمرداش: **الإدمان –مظاهره و علاجه –**، عالم المعرفة، الكويت، 1982، ص ص46-50-52.

(18) الحميدان عايد و آخرون : **اثر المخدرات في الاقتصاد و الأمن الوطني**، اللجنة الوطنية للوقاية من المخدرات، الكويت ، 2003، ص 54.

(19) مراد عزت: **المخدرات تخريب النفس البشرية**، ط2، مطابع إخوان، الرياض، سنة 1415هـ، ص ص 5-7.

(20) الغامدي أحمد عطية : **اثر المخدرات على الأمة و سبل الوقاية منها**، مطابع الثقافة، الرياض، 1407هـ، ص25 .

(21) Fitss &Hammer : the concept and delinquency , National Health Center Research ,1969,P94.

(22) الديوان الوطني لمكافحة المخدرات و إدمانها :المخطط التوجيهي الوطني للوقاية من المخدرات و إدمانها ، الجزائر ،ص 6.

(23) المرجع السابق، ص26.

(24) المرجع السابق،ص27.

مواصفات المنهاج في التربية الخاصة

الأستاذة: سماح علية

قسم العلوم الاجتماعية، جامعة بسكرة، الجزائر

الملخص:

نحاول في هذا المقال دراسة وتحليل العلاقة بين المنهاج التربوي والتربية الخاصة, من خلال التعرض للمفاهيم الخاصة بالمنهاج, كذلك عناصره إضافة إلى أهم أنواعه، ثم تطرقنا إلى مفاهيم التربية الخاصة واهم مبادئ وأهداف التربية الخاصة، كذلك الأسس التى تقوم عليها وتركيز التربية الخاصة على تكييف المنهاج بمايلي احتياجات الفئات الخاصة من المجتمع.

Résumé:

On a essaye dans cet article d'étudier et d'analyser la relation entre les programmes de l'enseignement et l'éducation spéciale de l'exposition a des concepts du programme d'études ainsi que des éléments en plus les principaux types et ensuite distribuées a des concepts d'éducation spéciale et les principes les plus importants et les objectifs de l'éducation spéciale ainsi que les fandements sur les quels elle est fondée, l'accent de l'éducation spéciale pour adapter le programme pour répondre aux besoins de la propre communaute.

تمهيد

تعنى التربية الخاصة بتقديم الخدمات التربوية التي يتلقاها الأشخاص من ذوي الاحتياجات الخاصة، بقصد تمكينهم من التكيف النفسي والمهني والاجتماعي في الحياة اليومية بهدف تنمية قدرات المعاق إلى أقصى درجة ممكنة من حيث التعليم المهني والثقافي والاندماج في المجتمع. هذه الخدمات تقدم وفق مناهج وطرق ووسائل مناسبة قد تكون مستقلة، وقد تكون مندمجة مع غيرها من الخدمات التأهيلية التي تحتاجها هذه الفئات، و تشمل تطوير برامج تصحيحية تهدف إلى تخطي الإعاقة والحواجز التي تفرضها وذلك بالتدريب والتربية وبرامج تعويضية تهدف إلى إعطاء الطفل المعوق وسائل بديلة للتعايش مع حالة الإعاقة.

أولا: المنهاج التربوي

تعريف المنهاج:المنهاج لغة:هو الطريق الواضح والبين قال تعالى ((لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا)) [1] والمنهاج كما يقول ابن كثير: هو الطريق الواضح السهل والسنن والطرائق[2]. والنهج الطريق الواضح وكذلك المنهج والمنهاج ونهجت الطريق إذا سلكته. والمنهاج (CURRICULUM) يعني كذلك كلمة انجليزية مستمدة من اللاتينية وترجمتها هي خطة دراسية (PLAN D'ETUDE) [3].

اصطلاحا:عرف المنهاج على أنه الطريقة التي ينهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين .فالطالب مثلا حين يضع نصب عينيه النجاح في الامتحان العام لكليات المجتمع، فانه يذاكر بجد ويتفهم دروسه بعمق، ويؤدي ما عليه من واجبات الدراسة، وهذا الأسلوب الذي اتبعه يسمى منهجا[4] و يعرفه الدمرداش سرحان بأنه مجموعة الخبرات التربوية الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بقصد

مساعدتها على النمو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية [5] .

يعد المنهاج التربوي نظاما يتضمن عناصر أساسية هي: الأهداف والمحتوى وأساليب التدريس والتقويم، وتشكل وحدة متماسكة، وبين هذه العناصر علاقات شبكية متبادلة تتناغم في سبيل تحقيق الأهداف المقصودة من المنهاج[6] .

ذلك يجب إن يكون مفهوم المنهاج واضحا متميزا لان تخطيط المنهاج يختلف باختلاف هذا المفهوم. فإذا أخذ المنهاج على انه مجموعة المواد الدراسية كان تخطيط المنهاج يعني تحديد محتوى وكمية المادة ، أما إذا أخذ على انه مجموعة الخبرات التي يمر بها التلميذ بتوجيه من المدرسة سواء داخلها أو خارجها فان تخطيط المنهاج لا تقتصر على تحديد المادة الدراسية بل يشمل تحديد المادة الدراسية كما يشمل تحديد الأهداف التربوية العامة والخاصة [7] .

1.1**المفهوم التقليدي للمنهاج:** يعني المنهاج المدرسي في مفهومه القديم أو التقليدي مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة موارد دراسية، اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية [8].والمنهاج في هذه الصورة معناه توجيه العناية على الناحية الذهبية أكثر أي شيء أخر ، وأي نشاط لا يتصل باتفاق المادة الدراسية يكون في خارج المنهاج وتكون أهمية اقل من المادة الدراسية ويلغى في أي وقت إذا ما تعارض معها أو حتى إذا بدا انه سيقلل من الاهتمام الكبير بإتقانها كما رسمها وحددها واضعوا المنهاج في هذه الصورة يكون ضيق المعنى لان المدرسة ينبغي ألا تجعل الناحية الذهنية وحدها موضع الاهتمام بل تعنى بالطالب من جميع نواحيه الذهنية و الحسية، والاجتماعية، والانفعالية [9].

2.1 المفهوم الحديث للمنهاج: لقد أعطيت للمنهاج، بمفهومه الحديث تعريفات عديدة فيما يلي أهمها:

التعريفات: مجموع الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية...الخ التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماط من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب (نافع 1992)[10]، ويعرفه عبد الحافظ سلامة على أنه " مجموعة من المفاهيم النظرية والخبرات العملية التي تتبناها الدولة لتحقيقها عن طريق الدراسة وذلك لصالح الأمة والفرد [11] أما روز ينفلي وديز ايغش ROSS.DEAME VANS يعرف المنهاج التربوي على أنه " جميع الخبرات المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة التلاميذ على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم[12].

إن المنهاج بمفهومه الحديث ما هو إلا مجموعة من الخبرات التربوية فبدون هذه الخبرات لا يمكننا بناء منهاج حديث يحقق الأغراض المنشودة .

2.عناصر المنهاج التربوي

يمكننا عرض مكونات عناصر المنهاج بالصورة التالية:

1.2 **الأهداف**:وهي أول تلك المكونات ولعلنا لا نغالي إذا قلنا انها تمثل نقطة البداية لعمليات المنهاج الدراسي سواء ما يتصل منها بالناحية التخطيطية أو ما يتصل منها بالناحية التنفيذية والشيء المؤكد هو أن هناك مستويات للأهداف بمعنى أن هناك أهداف لعملية التربية كلها وهناك أهداف لكل مرحلة تعليمية وهناك أهداف لكل صف دراسي[13].

2.2 المحتوى: يقصد بمحتوى المنهاج مجموع الخبرات التربوية من حقائق علمية ومعلومات وميول واتجاهات وقيم ومهارات، التي يخطط لها في ضوء أهداف المنهاج لتحقيق النمو الشامل للطلبة وهذا يقتضي أن تكون الخبرات التي شملها المحتوى خبرات هادفة يخطط لها وفق أسس ومعايير معنية وهي[14] :

معايير تتعلق بقيمة المحتوى(الموضوعية، الصدق والأهمية،..)، معايير تتعلق بقابلية المحتوى للتعلم (القدرات والفروق الفردية، خبرات المتعلم، الميول والاهتمامات)، معايير تتعلق بحاجات المتعلم والمجتمع.

2)3- طرق التدريس و الوسائل التعليمية والأنشطة:

الطريقة هي أهم عنصر من عناصر المنهاج"، أن الطريقة هي الجزء الواضح في عناصر المنهاج عند التطبيق العلمي في المدرسة و لكن ليس من المفروض أن نحكم على الطريقة بمعزل عن باقي عناصر المنهاج فأهمية الطرق تقع و تحدد بمدى مرونتها لتحقيق الهدف و تحصيله[15].

وفي ظل مفهوم المنهاج الشامل أو الحديث، نرى المعلم ينوع في طرق التدريس وقد يستخدم في الدرس الواحد أكثر من طريقة حيث نرى عكس ما كان يحدث في ظل المفهوم التقليدي، حيث يتعاون التلاميذ مع معلميهم في اختيار المواقف و المشكلات و كذلك اختيار أوجه النشاط المختلفة التي يقوم بها التلاميذ و الطرق و الوسائل التي يستخدمونها[16]. والنشاط المدرسي هو الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم في سبيل انجاز هدف ما [17].

4.2 التقويم: يمثل التقويم التربوي جزءا من عملية التعليم والتعلم، وهناك التقويم القبلي، والتقويم التكويني أو البنائي والتقويم الختامي[18]. نستطيع القول أن الهدف الأساسي و الرئيسي من عملية التقويم هو التحسين و التجديد و التغيير نحو الأفضل و الاستمرارية في ذلك من جهة ومن جهة أخرى أن عملية التقويم هي جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية و التربوية[19].

و للتقويم أنواع فهناك من يقسمه إلى نوعين: التقويم التجمعي، التقويم التكويني وحسب مبدأ الاستمرارية إلى: تقويم بنائي وتقويم نهائي، كذلك صنف التقويم حسب وقت الاستخدام إلى: تقويم تشخيصي، تقويم تكويني (بنائي)، تقويم تحصيلي.

3. أنواع المناهج التربوية

1.3 منهاج المواد الدراسية: – SUBJECT- MATER CURRICULUM يعني ذلك التنظيم الذي يشمل الخبرات المعرفية التي تأخذ شكل المواد الدراسية المعروفة مثل التاريخ، الأدب العلوم الرياضيات الفلسفة و الفيزياء... وغيرها فهو المنهاج التعليمي الذي يوجه العناية إلى إتقان المعارف المختلفة كل شكل مواد مستقلة كهدف أسمى للحياة المدرسية كلها ويرى هذا النوع من المناهج التربوية النشاط المدرسي الذي لا يؤدي إلى إتقان المادة وترسيخها إنما هو نشاط غير هام بل وغير هادف ويجب ألا يمارس على حساب المادة التعليمية بل وينبغي أن يكون خارج المنهاج التدريسي ذاته ويعتبر منهاج المواد الدراسية من أقدم أنواع المناهج وأكثرها انتشارا و استخداما وبخاصة على مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي[20].

2.3 منهاج النشاط: يعتبر المفهوم الأساسي لمنهاج النشاط من المفاهيم القديمة نسبيا وله تاريخ طويل يعود في بعضه إلى "جان جاك روسو" إلا أن منهاج النشاط كما هو مستخدم في الوقت الحاضر يعتبر حديثا، فقد ظهر هذا النوع من التنظيم المنهجي في بعض المدارس التجريبية التي أقيمت في الولايات المتحدة الأمريكية .نهاية القرن الماضي، بيد أن اصطلاح منهاج النشاط لم يستخدم بصفة عامة قبل سنة (1920) بالرغم من أن "جون ديوي" قد استخدمه بتعبير آخر هو برنامج النشاط في سنة (1897) وبذلك يكون "جون ديوي" من أبرز المربين الذين عملوا على تحويل فكرة النشاط من الإطار النظري وحيز المبادئ النظرية إلى حيز التطبيق العملي[21].

3.3 المنهاج المحوري: هو وجود مركز معين في المنهاج ترتبط به كل أجزاء المنهاج ارتباطا وثيقا ويؤثر فيها أو وجود جزء مركزي أو رئيس في المنهاج التعليمي يعمل فيه ومن خلال كل التلاميذ [22].

ثانيا: التربية الخاصة

1. مفهوم التربية الخاصة: التربية الخاصة ينضر إليها على أنها مجموعة البرامج التربوية الخاصة المتخصصة والى تقدم الفئات منذ الأفراد غير القادرين وذلك منذ من اجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم على أقصى حد ممكن وتحقيق ذواتهم ومساعدتهم على التكيف[23]. إن التربية الخاصة هي مصطلح شامل يستخدم للتعبير عند البرامج والخدمات المقدمة للأطفال الذين يختلفون عن اقرنهم العاديين سواء في الجانب الجسمي أو العقلي أو الانفعالي بدرجة تجعلهم بحاجة على خبرات وأساليب أو مواد تعليمية خاصة تساعدهم على تحقيق أفضل عائد تربوي ممكن سواء في الفصول العادية أو الخاصة إذا كانت مشكلاتهم أكثر حدة[24].

يعرف القانون الأمريكي التربية الخاصة (2004) على أنها التعليم المصمم بشكل خاص والضروري للتأكد بان الطالب المعاق يتلقى تعلما عاما مناسبا ومجانيا ويستطيع أن يحقق تقدما في المنهاج العام.و يحدد التعريف بوضوح أن التربية الخاصة ليست مكانا يتلقى فيه المعاقين تعليمهم، ولكنها مجموعة الخدمات وأشكال المساندة التي يمكن تقديمها في أوضاع تعليمية منتظمة. ويدعو القانون أن تقوم المدارس بتقديم المعينات لمساعدة والخدمات اللازمة للطالب المعاقين، ليتم.تعليمتهم مع أقرانهم غير المعاقين وليحرزوا تقدما في المنهاج العام على المدارس الحكومية[25].

2.أهداف التربية الخاصة

إن الهدف الذي تتوخى التربية الخاصة تحقيقه لا يقتصر على توفير منهاج خاص أو طرائق تربوية خاصة أو حتى معلما خاصا ولكن الهدف يتضمن إيضاح حقيقة أن كل شخص يستطيع المشاركة في فاعليات مجتمعه الكبير وان كل الأشخاص أهل للاحترام والتقدير وان كل إنسان له الحق في أن تتوافر له فرص النمو والتعلم[26].

وتتحدد الأهداف الرئيسية للتربية الخاصة على ثلاثة نقاط رئيسية وهي:

ا)تحقيق الكفاءة الشخصية: PERSONAL COMPETENCY وتعني مساعدة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة على الحياة الاستقلالية والاكتفاء والتوجيه الذاتي والاعتماد على النفس وتمكنهم من تصريف أمورهم وشؤونهم الشخصية والعناية الذاتية بدرجة تتناسب وظروفهم الخاصة ـ بحيث لا يكونون عالة على الآخرين، وذلك بتنمية إمكانياتهم الشخصية واستعداداتهم العقلية والجسمية والوجدانية والاجتماعية .

ب)تحقيق الكفاءة الاجتماعية: SOCIAL COMPETENCY وتعني غرس وتنمية الخصائص والأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين وتحقيق التوافق الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من الحركة النشطة في البيئة المحيطة والاختلاط والاندماج في المجتمع والتي تمنحهم الشعور بالاحترام والتقدير الاجتماعي والتحسين من مكانتهم الاجتماعية وإشباع احتياجاتهم النفسية إلى الأمن والحب والثقة بالنفس والتقليل من شعورهم بالقصور والعجز والتدني [27].

ج)تحقيق الكفاءة المهنية: وتعني إكساب ذوي الاحتياجات الخاصة لاسيما المعاقين منهم بعضا من المهارات اليدوية والخبرات الفنية المناسبة لطبيعة إعاقتهم واستعداداتهم والتي تمكنهم بعد ذلك من ممارسة بعض الحرف المهنية كأعمال البياض والنجارة والتريكو والزخرفة والتطريز وغيرها[28].

وتحت هذه الأهداف الرئيسة تندرج مجموعة من الأهداف الفرعية للتربية الخاصة نوجزها فيما يلي:

- مساعدة أفراد هذه الفئات على أن يكونوا أفرادا نافعين في المجتمع يشعرون بأنهم أناس غير مختلفين عن الآخرين.

- استثمار ما لدى هذه الفئات من قدرات متباينة والسعي إلى تنميتها وتطويرها إلى أقصى مدى ممكن ليشعر ذوي هذه الحاجات بوجودهم ومكانتهم في المجتمعات التي يعيشون فيها.
- التعرف إلى الأطفال غير العادين وذلك من خلال أدوات القياس والتشخيص المناسبة لكل فئة ومعرفة نسبة انتشار هذه الفئة أو تلك في المجتمع من اجل معرفة حجم الخدمات المختلفة التي يجب تقديمها لهم .
- إعداد البرامج التعليمية والتربوية والتأهيلية والتدريبية التي تحتاجها كل فئة تقتضيها طبيعة حاجاتها .
- إعداد الكوادر العلمية لتدريس وتأهيل وتدريب أصحاب هذه الفئات سواء في أثناء الخدمة أو قبلها ليتعاملوا باقتدار مع كل فئة من فئات التربية الخاصة وإيفادهم في بعثات للخارج للاطلاع على كل جديد في مجال تقديم الخدمات الخاصة لهذه الفئة.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وذلك لحسن توجيههم ومساعدتهم على النمو وفق قدراتهم واستعداداتهم وميولهم
- احترام الحقوق العامة التي كفلها الإسلام وشرع في حمايتها حفاظا على الأمن وتحقيقا لاستقرار المجتمع المسلم في الدين والنفس والنسل والعرق والمال.
- العناية بالمتخلفين دراسيا والعمل على تطوير إمكاناتهم وقدراتهم ووضع برامج خاصة ومؤقتة وفق حاجاتهم .
- تهيئة وسائل البحث العلمي للاستفادة من قدرات الموهوبين وتوجيهها وإتاحة الفرصة أمامهم في مجال نبوغهم.
- اختيار طرق التدريس لكل فئة من هذه الفئات ولكل حالة من الحالات وذلك عن طريق الخطة التربوية الفردية لاختلاف هذه الفئات عن

العادين حيث يعتبر كل شخص معاق حالة منفردة، وكذلك كل فئة تعتبر وحدة قد تختلف عند غيرها .

- إعداد برامج الوقاية من الإعاقة بشكل عام والعمل قدر المستطاع على تقليل حدوث الإعاقة عن طريق إعداد البرامج الخاصة بذلك.
- تأكيد كرامة الفرد وتوفير الفرص المناسبة لتنمية قدراته حتى يستطيع المساهمة في نهضة الأمة[29].
- إتاحة فرص التعليم واكتساب المعرفة ونموها في مختلف مراحل التعليم النظامي وغير النظامي سواء في مؤسسات التربية الخاصة أو في برامج تعليم الكبار بما يناسب كل فئة من فئات المعوقين وتنويع مجالات وأساليب التعليم وتمكينا للمعوقين من تنمية مختلف طاقاتهم إلى أقصى حد يمكن أن تصل إليه استعداداتهم وقدراتهم الفكرية واليدوية والفنية.
- توسع مجالات التدريب والتأهيل المهني للمعوقين وتطوير مجالات هذا التدريب بما يناسب قدراتهم وبما يتماشى مع احتياجات التنمية وسوق العمل[30].

3. **مبادئ التربية الخاصة:** تستند التربية الخاصة إلى جملة من المبادئ هي:

يجب تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في البيئة التربوية القريبة من البيئة التربوية العادية فالتربية الخاصة، كما هو معروف تنادي بعدم عزل الشخص المعوق عن مجتمعه، وهذا ما يعرف عادة باسم الدمج.

إن التربية الخاصة تتضمن تقديم برامج تربوية فردية وتتضمن مايلي:

- ✓ تحديد مستوى الأداء الحالي.
- ✓ تحديد الأهداف طويلة المدى.

- ✓ تحديد الأهداف قصيرة المدى.
- ✓ تحديد معايير الأداء الناجح.
- ✓ تحديد المواد والأدوات اللازمة.

تحديد موعد البدء بتنفيذ البرامج وموعد الانتهاء منه.

ج) إن توفير الخدمات التربوية الخاصة للأطفال المعوقين يتطلب قيام فريق متعدد التخصصات بذلك حيث يعمل كل اختصاصي على تزويد الطفل بالخدمات ذات العلاقة بتخصصه[31]، وغالبا ما شمل الفريق معلم التربية والمعالج النفسي والمعالج الوظيفي وأخصائي علم النفس، والمرشد وأخصائي التربية الرياضية المكيفة، وأخصائي العلاج النطقي والأطباء والممرضات، وأخصائي العمل الاجتماعي.

د) أن العلاقة لا تؤثر على الطفل فقط ولكنها قد تؤثر على جميع أفراد الأسرة والأسرة هي المعلم الأول والاهم لكل طفل[32].

ه) إن التربية الخاصة المبكرة أكثر فاعلية من التربية في المراحل العمرية المتأخرة . فمراحل الطفولة المبكرة مراحل حساسة على صعيد النمو ويجب استثمارها إلى أقصى حد ممكن[33].

4.الأسس التي تقوم عليها التربية الخاصة

1.4 الأساس الديني: في البلدان الإسلامية، الدين الإسلامي الحنيف اقر مبادئ وأسس عامة تكفل لكافة أفراد المجتمع حياة هانئة أمنة أو تنير لهم الطريق الذي يجب عليه سلوكهم، والمعاقين جزء لا يتجزأ من ذلك المجتمع وانطلاقا من ذلك فقد اعتنى الدين الإسلامي الحنيف بهم عناية لم يعرف تاريخ البشرية لها مثيلا، سابقا بذلك كافة المواثيق والإعلانات الدولية عند حقوق الإنسان.

2.4 الأساس القانوني: تمثل الإعلانات العالمية والتشريعات والنصوص القانونية التي صدرت عند مختلف المؤتمرات والهيئات والأمم المتحدة والمواثيق المتعلقة بحقوق الإنسان والإعانات العالمية لحقوق المعاق وما تضمنته من توجيهات وأبعاد إنسانية واعترافا عالميا بحقوق المعاقين.

3.4 الأساس الاقتصادي: يؤكد على الاهتمام بتقديم الخدمات التعليمية العامة والمهنية للمعاقين وتدريبهم وفق قدراتهم حتى لا يشكل هؤلاء الأشخاص عبئا على مجتمعهم .

4.4 الأساس الاجتماعي: وهو الاهتمام بالفرد ضمن المجموعة التي ينتمي إليها وتعليمه متطلبات العيش الكريم بها وهذا ساعد على ظهور الاتجاه التربوي المسمى التأهيل المعتمد على المجتمع المحلي[34].

ثالثا: مواصفات المنهاج في التربية الخاصة

تلجأ معظم مناهج التربية الخاصة إلى تصنيف النشاطات التربوية تبعا للمجال الإنمائي والمجالات الإنمائية الأساسية التي تركز عليها هذه المناهج عموما هي :

- المهارات الحركية الكبيرة والدقيقة.
- المهارات اللغوية التعبيرية والاستقبالية.
- المهارات الاجتماعية الانفعالية.
- المهارات المعرفية الإدراكية.
- مهارات العناية بالذات[35].

وبصرف النظر عن فئة الأطفال التي يتم تصميم المنهاج لها، ينبغي إتباع الخطوات التالية:

- تحديد الأهداف العامة طويلة المدى و الأهداف قصيرة المدى.

- تحديد طبيعة وأنواع الخبرات التعليمية.
- اختيار المحتوي.
- تنظيم الخبرات والمحتوى وضمان تكاملها.
- تقييم مدى شمولية وملائمة الأهداف والخبرات والمحتوى[36].

وفي هذا الإطار تصنف بيجي (BIGGE.1928) مناهج الأطفال المعوقين إلى ثلاثة أنواع وهي :

أ. منهاج البيئة التعليمية المبرمجة: لقد تم تطوير منهاج البيئة المبرمجة في ميدان التربية الخاصة لتقديم الخدمات التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة الشديدة أو المتعددة. ومن أفضل الأمثلة على هذا النوع من المنهاج وأكثرها شمولية المنهاج الذي طوره توني ورفاقه (1979) بحيث يتضمن برامج فرعية عديدة :

- ✓ المهارات اللغوية التعبيرية.
- ✓ والمهارات اللغوية الاستقبالية والمهارات المعرفية والمهارات الحركية الدقيقة والمهارات الحركية الكبيرة .
- ✓ مهارات العناية بالذات.

ب. منهاج التطور الإنمائي: هذا المنهاج يستند إلى افتراض مفاده أن معلم التربية الخاصة لن يستطيع تلبية الحاجات الفردية كالطفل المعوق دون أن يكون ملما بمبادئ النمو الإنساني وخصائصه.

ج. المنهاج التقليدي: هو المنهاج المدرسي العادي الذي تم تطويره دون الأخذ بعين الاعتبار للاحتياجات الأطفال المعوقين. ومع أن الإعاقات أنواع مختلفة ومستويات متباينة إلا أن هذا المنهاج يمكن أن يستند جزئيا أو ربما كليا على بعض الحالات لتدريس التلاميذ المعوقين فالتوجه المعاصر نحو الدمج أو مع أو ما أصبح يعرف باسم المدرسة للجميع "جعل مثل هذه الممارسة ممكنة[37].

نستطيع القول أن الخوض في منهاج التربية الخاصة يشكل تحديا حقيقيا إذ ليس هناك منهاج موحد لفئات الإعاقة أو حتى لفئة واحدة منها ومع ذلك فلن تكون العملية التربوية فعالة وملائمة ما لم تستند إلى إطار وخطة واضحة و محكمة ولما كان المنهاج هو الذي يرسم ملامح هذا الإطار ويحدد عناصر هذه الخطة فلابد أن يبحث المعلمون عن دليل يوجه جهودهم ويرشدهم إلى تحديد الأهداف وتطوير الأدوات و الوسائل وتنفيذ النشاطات التي تساعد الأطفال المعوقين على اكتساب المهارات وتطوير القدرات والمفاهيم، وتمثل القيم اللازمة للاعتماد على النفس في المواقف الحياتية اليومية[38]. ولعل من أهم خصائص التربية الخاصة تركيزها على تكييف المنهاج على نحو يسمح بتلبية الاحتياجات التعليمية الفريدة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة[39].

الخاتمة:

على الرغم من الإسهامات الهامة للبحوث العلمية في تطوير وتفعيل الممارسات التعليمية في ميدان التربية الخاصة، تبقى العلاقة بين البحث العلمي والممارسة الميدانية ضعيفة لأسباب عديدة يصعب تحديدها، وعلى الرغم من تباين الصعوبات لدى الطلبة ذوي الحاجات الخاصة وتنوع الأوضاع التربوية التي يتلقون تعليمهم فيها فان مسؤولية تخطيط وتنفيذ البرامج التعليمية والتدريبية تلقى على عاتق المربين المختصين لتقديم خدمات تلبي الحاجات الفردية الخاصة لكل طالب وتطوير مهاراته الإنمائية، ويبقى ميدان التربية الخاصة من أكثر الميادين التربوية حيوية على صعيد البحث العلمي.

❖ هوامش البحث

(1) سورة المائدة الآية 48.

(2) علي أحمد مدكور: **مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص 13.

(3) بن هدية مفتاح: **القيم الوطنية في المناهج التعليمية**، رسالة ماجستير، قسم علم اجتماع التربية، بسكرة، 2008-2009، ص16.

(4) عبد الحافظ سلامة، سمير أبو مغلي: **المناهج والأساليب في التربية الخاصة**، ط4، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن ، 2007،ص10.

(5) فوزي طه إبراهيم، رجب احمد الكلزة: **المناهج المعاصرة**، منشاة المعارف، الإسكندرية ، 2000،ص 46.

(6) محمد محمود الخوالدة: **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، 2007،ص 19.

(7) فرنسيس عبد النور: **التربية والمناهج** ،دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، 2002، ص ص 246-247.

(8) دبلة عبد العالي: المناه**ج التربوية العربية بين متطلبات التطوير ومطالبات التغيير**- العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية مخبر المسالة التربوية في الجزائر الملتقى الدولي الثاني، بسكرة، الجزائر، ديسمبر، 2005، ص 106 .

(9) رحيم يونس كرو العزاوي: **المناهج وطرائق التدريس** ،دار دجلة، عمان، 2009، ص43.

(10) محمد حسن حمادات: المناه**ج التربوية**، نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها، دار الحامد للنشر والتوزيع عمان، الأردن ، 2009، ص 40 .

(11) عبد الحافظ سلامة: **الوسائل التعليمية والمناهج**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن ، 2000، ص12 .

(12) توفيق احمد مرعي ومحمود أحمد الحيلة: **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها رأسها وعملياتها**، ط2، دار المسيرة عمان ،الأردن، 2001، ص37 .

(13) احمد حسين أللقاني: مرجع سبق ذكره،ص ص 199-200.

(14) رحيم يونس كرو العزاوي: مرجع سبق ذكره، ص 137.

(15) فوزي طه إبراهيم: رجب احمد الكلزة، مرجع سبق ذكره،ص162.

(16) إمام مختار حميدة: **أسس بناء و تنظيمات المناهج الواقع و المأمول**، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة، ج1، 2002،ص ص-29-30.

(17) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، احمد هلالي: **المنهاج التعليمي و التوجه الإيديولوجي النظرية و التطبيق**، سلسلة طرائق التدريس، الكتاب السابع ،دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان الأردن، 2006، ص90.

(18) دبلة عبد العالي، بونيف حنان: **البرامج المدرسية الجزائرية**، دراسات اجتماعية و تربوية، العدد الرابع، جانفي، 2009، ص 19.

(19) إيناس عمر محمد اوحتلة: **نظريات المناهج التربوية**، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان ، 2005، ص121.

(20) محمد هاشم فالوقي: **أسس المناهج التربوية إشكالية المفهوم وتنوع التنظيم**، دار الكتب الوطنية، بنغازي الجماهيرية العربية الليبية، 1991،ص ص 203-205.

(21) محمد هاشم فالوقي: مرجع سبق ذكره، ص ص 214-215 .

(22) المرجع السابق، ص ص 235-236.

(23) فاروق الروسان: **سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة**، جمعية المطابع التعاونية، عمان، 1989، ص 56.

(24) عبد العزيز السيد: شخص عبد الغفار عبد الحكيم الدماطي: **قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين**، 1992، موقع أطفال الخليج، ذوي الاحتياجات الخاصة، المكتبة الالكترونية (www .gulfkids.com).

(25) روحي عبيدات: **التقييم النفسي التربوي فى ميدان التربية الخاصة**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان الطبعة العربية، 2010، ص91 .

(26) ماجدة السيد عبيد: **تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة**، مدخل إلى التربية الخاصة، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص 18.

(27) سعيد محمد السعيد وآخرون: برامج **التربية الخاصة ومناهجها بين الفكر والتطبيق والتطوير** ، عالم الكتب، القاهرة، 2006، ص ص 14-15.

(28) سعيد حسين العزة: **المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة**، المفهوم، التشخيص، أساليب التدريس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان ، 2009، ص 13.

(29) تيسير مفلح كوافحة: **علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007، ص44.

(30) إعداد إدارة المكفوفين بالمديرية العامة لبرامج التعليم الخاص، تجربة المملكة السعودية في مجال تربية وتعليم المكفوفين / وزارة المعارف، المديرية العامة لبرامج التعليم الخاص، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض، 1985، ص129.

(31) فاروق الروسان: مرجع سبق ذكره، ص 56.

(32) جمال الخطيب، منى الحديدي: **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**، دار الفكر، عمان ، الأردن، 2009، ص22.

(33) فاروق الروسان: مرجع سبق ذكره، ص56.

(34) خولة احمد يحيى، أيمن يحي عبد الله: **التربية الخاصة وأطفال مرضى السرطان**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، الأردن ، 2010، ص 28.

(35) جمال الخطيب، منى الحديدي: مرجع سبق ذكره، ص 51.

(36) عبد الحافظ سلامة، سمير أبو مغلي: مرجع سبق ذكره، ص 30.

(37) جمال الخطيب، منى الحديدي: مرجع سبق ذكره، ص ص 59- 65.

(38) عبد الحافظ سلامة، سمير أبو مغلي: مرجع سبق ذكره، ص30.

(39) جمال الخطيب منى الحديدي: مرجع سبق ذكره، ص 69.

أمراض الفقر في المجتمعات النامية

الباحثة: فيروز صولة/الباحثة: رقية خياري

مركزالبحث العلمي والتقني للمناطق الجافة، بسكرة، الجزائر

الملخص:

لقد تطور ميدان بحوث الأمراض الناجمة عن الفقر تطورا ملحوظا في السنوات الأخيرة و ذلك بسبب قوة انتشارها و عودة أمراض قديمة بعد أن كانت عبئ على اِلقصر المادي والتطور الطبي والتكنولوجي في العصور الماضية، وأهمها: الكوليرا، والجوع، بل الجوع حتى الموت في البلدان الأكثر فقرا .فالمرض و الفقر يرتبطان ببعضهما البعض ارتباطا وثيقا فالمرض يوفر البيئة المناسبة لانتشار الأمراض المعدية ويحول بين حصول السكان الفقراء على خدمات الوقاية و الرعاية الملائمة و في المقابل تصيب الأمراض المعدية بصورة رئيسية الفقراء كما تعتبر احد أهم أسباب الفقر .

Summary:

The field of researches of diseases caused by poverty has developed and witnessed a remarkable development in the last years, that is due to its strong spread and the returning of ancient diseases that were before a burden on the material inability and the medical and the technological progress in the past ages mainly. Cholera, hunger, starvation in the most poor countries, Somalia as an example the hard physical pains the hard physical that they cause, in addition to the server deformity and the extreme incapacity such as onchocerciasis, schistosomiasis, and lymphatic disease Alkhitatulcers, Cagas disease, , Aleshmanaat disease, typhus, and kidney failure Tuberculosis, malnutrition. The sickness and poverty are extremely linked to each other since the sickness provides the suitable environment to the spread of the infectious diseases and block the poor Inhabitants from getting the precaution services and the appropriate care, in the other hand the infectious diseases touch mainly the poor people and they are considered as one of the essential causes of poverty.

تمهيد:

رغم ما حققه العالم من تقدم علمي هائل في مجال الطب والعلوم المرتبطة به و ما نتج عنه زيادة في العمر المتوقع لحياة الإنسان ونقص معدلات الوفيات بين مختلف الأعمار وخاصة الأطفال ، إلا أنه في مقابل ذلك لازالت هناك العديد من الأمراض التي كانت موجودة منذ وقت طويل حين ارتبط وجودها بالحروب والكوارث الطبيعية، والفقر، وطبعا تدني المستوى الطبي والعلاجي مقارنة ما شهده العصر الحالي من تقدم، والتي تعرف غالبا بأمراض الفقر.

فالفقر يأخذ مؤشرات عديدة أهمها المؤشر الاقتصادي والاجتماعي والصحي، فالفقراء تنتشر بينهم أمراض قد لا تعرف عند الأغنياء، فهناك أنواع من الأمراض تصيب الفئات الفقيرة دون غيرها، لتوفر العوامل المساعدة على ذلك: كسوء التغذية، انعدام الظروف الصحية، السكن، الصرف الصحي، المياه الصالحة للشرب ،انعدام النظافة فاغلب أمراض الفقر ترتبط بقلة النظافة خاصة المتنقلة منها عبر المياه كالتفوئيد، و الملاريا،....الخ.

ولقد تفشى بصورة كبيرة في مجتمعاتنا العربية بالرغم من أننا نعيش تطورًا ملحوظا في جميع الجوانب عامة وفي الجانب الاجتماعي خاصة، كما هو الحال في الجزائر أيضا.

ولهذا قصدنا من هذه المداخلة إعطاء صورة ولو عامة عن أمراض الفقر التي تشهد تزايدا سيما مع تفاقم حدة الفقر في السنوات الأخيرة خاصة في الدول النامية.

1.مفهوم الفقر

هناك من يعتمد في تعريفه للفقر على عيش الكفاف، كمستوى الدخل الضروري لشراء الطعام الكافي لإشباع الحاجات الغذائية لكل فرد داخل الأسرة، ويتناول تكاليف الطعام على أنها التكاليف الأساسية أو التي تمثل حد الكفاف،

والتي عندما تضاف إلى حصة الملابس الضرورية و وقود التدفئة، والإيجار ينتج عنها رقم للدخل يمكن أن يقال عنده أن الأسرة فقيرة.

ويعرف " **الفقر" في** ابسط صوره بأنه يمثل تلك الحالة المعيشية التي تكون نتيجة سوء التغذية والجهل والمرض والقذارة وارتفاع وفيات الأطفال وقصر العمر الافتراضي مما يجعلها أدنى من المستوى المعهود للحياة اللائقة[1].

عند الحديث عن الفقر والفقراء في الدول الغنية والفقيرة لابد من تحديد مقاييس ومؤشرات للفقر في مستوى البلدان وكذلك الأفراد مع مراعاة النسبية، فالفقير في الصومال ليس هو الفقير في أمريكا الشمالية.

فالفقراء في الدول المتخلفة يعيشون في ما تسمى " بيئات الفقر " حيث يتكدس السكان بصورة لا إنسانية ويفتقرون إلى الاحتياجات الضرورية من غذاء وملبس ومسكن صحي، بالإضافة إلى انتشار الأمراض المتعلقة بالفقر كالكوليرا والسل والتفوئيد....

لكن بيئات الفقر في البلدان الغنية تعد مجتمعات هامشية يتم حصرها ماديا وصحيا وفقا لديناميكية التوازن الاجتماعي.

و هناك من لخص أهم الخصائص التي تتميز بها الطبقة الفقيرة في النقاط التاليـة:

- ❖ انخفاض مستوى دخلها و انتشار الأمراض.
- ❖ سوء التغذية وتدهور الحالة الصحية.
- ❖ ارتفاع معدلات وفيات الأطفال.
- ❖ انخفاض المستوى التعليمي وانتشار الأمية.
- ❖ صعوبة الحصول على الوظائف.
- ❖ تدني في مستوى حالة السكن والمستوى المعيشي بصفة عامة.

صعوبة الحصول على خدمات المرافق العامة في بعض الأحيان كالمياه الصالحة للشرب, الكهرباء, الصرف الصحي.

2. مفهوم المرض

يعرف المرض بأنه حالة من التي يحدث فيها خلل إما في الناحية العضوية أو العقلية أو الاجتماعية للفرد، ومن شأنه إعاقة قدرة الفرد على مواجهة أقل الاحتياجات اللازمة لأداء وظيفة مناسبة [2].

3. ماهية أمراض الفقر

نعني بأمراض الفقر مجموعة الأمراض التي تعرف خاصة في البلدان النامية أو المتخلفة أو بلدان العالم الثالث وهي غالبا البلدان الأكثر فقرا، ولا يقتصر هذا التعريف على المجتمعات النامية أو المتخلفة بل يشمل كل الأسر والأفراد الفقيرة التي تُعرف أمراض بسبب تدني المستوى المعيشي خاص بالطبقة الفقيرة حتى في البلدان غنية أو أكثر تقدما.

حيث تثبت الدراسات أن معدلات المرض بالنسبة لأمراض معينة خاصة وغالبا الأمراض المعدية والطفيلية ترتبط بالفقر. فعلى سبيل المثال نجد أن النزلات المعوية بين الرضع، والنزلات الشعبية، والالتهابات الرئوية، والدرن من المسببات الرئيسية للوفاة بين أفراد الطبقة الاجتماعية الدنيا... الذين يعيشون في ظروف الفقر والقذارة والازدحام وغياب تدابير الصحة العامة [3].

في السنوات الأخيرة أصبحت الأمراض الاستوائية أكثر أهمية، خاصة وأن مثل هذه الأمراض تؤثر على الملايين من الناس سيما في المجتمعات الفقيرة وما تسببه من آلام جسدية شديدة وتشوه حاد والعجز الشديد وبعضها قاتلة للغاية ومن بين هذه الأمراض:مرض العمى النهري، البلهارسيا، وداء الخيطات اللمفاوية القرحة، مرض الشاغاس، زداء المثقبيات البشري الإفريقي، داء اليشمانيات، الداء العليقي ها المرض الخير الذي ظهر في السنوات بين 1940-

1950 والذي تم القضاء عليه تقريبا في الفترة 1960م، وقد أعيد مجددا ظهوره في أوائل سنوات الألفية الثالثة ([4]).

هذا وقد أفادت منظمة اليونيسيف أن سوء التغذية يمارس دورا في ما لا يقل عن نصف جميع وفيات الأطفال في العالم، وبالرغم من أنها ليست أمراض معدية إلا أنها تحصد الملايين من الأطفال خاصة ولها آثار دائمة في شكل الضعف و العجز المزمن و الإعاقة الفكرية ...وهي تهدد الأطفال والنساء و عائلات بأكملها .

وسوء التغذية ليس مجرد إشباع الشهية، حيث يمكن للطفل الذي يأكل ما يكفي لتهدئة جوعه لكن ينقصه المواد الكافية للنمو المتوازن والطبيعي، فسوء التغذية يمكن أن يتخذ أشكالا مختلفة ، مثل سوء التغذية بالبروتين والطاقة والاضطرابات الناجمة عن نقص المغذيات الدقيقة مثل اليود والحديد والفيتامينات خاصة الفيتامين "أ"، حتى تناولها بكميات قليلة قد يسبب العديد من المشاكل الخاصة بسوء التغذية.

- فسوء التغذية يتسبب في وفاة 12مليون طفل دون سن الخامسة، كما يؤدي إلى 55% بصورة مباشرة أو غير مباشرة لفقر الدم، كما أنه يحصد ما بين 20%-23% من جميع الوفيات بعد الولادة في آسيا وإفريقيا.كما أن فقر الدم الذي يعوق التنمية المعرفية لدى الأطفال وخفض معدلات الذكاء بفارق خمس نقاط مقارنة مع الأطفال من الوزن العادي.
- كما أن نقص الفيتامين" أ" الذي يؤثر على نحو 100مليون طفل في العالم كما انه يعتبر سبب أساسي للعمى.
- الإسهال الذي يحصد 2, 2 مليون طفل كل عام، وداء الحصبة الذي يكلف ما يقرب من مليون دولار سنويا.

- كما أثبتت الدراسات أن كثير من الأطفال الذين يعانون من سوء التغذية تسبب ما يقرب عن 226مليون طفل في حالة تقزم، 67 مليون طفل يعانون من الهزل ما يعني أقل من الوزن العادي ، كما أن هناك أكثر من ملياري شخص معظمهم من النساء والأطفال يعانون من نقص الحديد حسب تقديرات منظمة الصحة العالمية، ونسبة 51 % من الأطفال أقل من أربع سنوات يعانون من فقر الدم.

ويرجع سوء التغذية بشكل أساسي إلى الفقر والمجاعات الحروب والكوارث الطبيعية. كما أن العنف ضد المرأة بشكل خاص يعتبر عامل أساسي من عوامل سوء التغذية لدى النساء وأطفالهن [5].

- كما أن نساء الطبقة الدنيا أكثر عرضة للإصابة بسرطان الرحم نتيجة للزواج المبكر و تكرار عدد مرات الحمل [6]. هذا بالإضافة إلى الأمراض الاجتماعية مثل انتشار معدل الجريمة و الانحراف و مختلف الأمراض التناسلية التي لها علاقة بالأمراض الاجتماعية المختلفة [7].

4. أمراض الفقر في المجتمعات النامية

ترتبط العديد من الدراسات بين الفقر والهامشية وسوء الأوضاع الصحية، فالجماعات الهامشية تشكل بدورها الفئات التي تعمل في القطاع غير الرسمي في الدول النامية وتفتقر للمهارات الفنية، وتعيش عادة في الأحياء المتخلفة في المدن وتضم الحشود النازحة من الريف للمدن، والنساء اللاتي يعملن نظير أجور منخفضة لإعالة أسرهن، كما تمتهن هذه الشرائح بعض المهن الشاقة كجمع القمامة، حيث تؤدي ظروف العمل و تدني الأوضاع البيئية للإصابة بالأمراض المختلفة نتيجة للإقامة في مناطق فقيرة تفتقر بدورها لأبسط الخدمات الآدمية، و هذه الظواهر ملمحا مشتركا في العديد من العواصم المكتظة بالسكان في إفريقيا وآسيا ، أين يعيش الفقراء في أكواخ وعشش تفتقر بدورها للخدمات الصحية الأساسية و تنتشر بينهم الأنيميا الخبيثة فضلا عن الأمراض الجنسية و

الأمراض العقلية...وقد أفصحت دراسة عن الشريحة التي تعمل بمهنة جمع القمامة في مدينة القاهرة عن انتشار الأمراض المختلفة بين السكان نتيجة للتلوث، حيث اتضح أن أكثر هذه الأمراض انتشارا أمراض الجهاز التنفسي، والفشل الكلوي، والسرطان.

وهناك دراسات تثبت أن هناك علاقة بين ارتفاع معدل الوفاة الخام في الدول النامية وارتفاع معدل السكان الذين تعجز دخولهم عن الوفاء بحاجاتهم الضرورية. وهذا لا يعني أن المناطق الحضرية في الدول النامية أكثر حظا، بل أن الكثير من المساكن التي يستخدمنها الفقراء في هذه الدول تعاني البنية الأساسية من صور التدني الواضح نتيجة لشدة الزحام، ويلحق ذلك بالمواصلات العامة والشوارع و شبكات المياه والصرف الصحي المتهالكة، ومن الواضح أن نسبة كبيرة من سكان هذه المدن تحرم عادة من توفر المياه النقية، والخدمات الصحية اللازمة ويؤدي ذلك إلى تزايد الإصابة بالأمراض، يعود معظمها إلى أسباب تتعلق بالبيئة، ومن أمثلتها أمراض الجهاز التنفسي والجهاز الهضمي نتيجة لتلوث مياه الشرب واختلاطه بمياه الصرف الصحي، وهي من الأسباب الرئيسية لتدهور الصحة والوفاة ولا سيما بين الأطفال.

وفي الأحياء التي يسكنها الفقراء يزداد احتمال وفاة الأم والطفل بسبب الحمل المتكرر والتي ترجع بدورها للزواج المبكر وتعدد مرات الحمل ونقص التغذية ونقص الإشراف الطبي إبان الحمل والولادة وانتشار العادات والتقاليد التي تجبر الأم على الخضوع للوصفات الشعبية والطقوس الشعائرية التي يمارسها النساء كبار السن والقابلات اللائي يفتقدن للمهارة الفنية اللازمة وسرعة التصرف في هذه الأحوال [8].

5. أهم عوامل انتشار أمراض الفقر في الدول النامية

- الخلل في النظم الصحية وقصور الأداء الصحي مشكلة متعددة الجوانب، فثمة نقص مخز في التقنيات الحديثة للتشخيص والعلاج، كما أن الأمية المنتشرة تجعل من إمكانية التثقيف الصحي ضربا من المحال.
- ويصل الأمر في بعض الأحيان إلى الخواء الصحي حيث لا أدوية ولا أطباء ولا مستشفيات كما هو سائد حاليا في مناطق شاسعة من إفريقيا في التجمعات الريفية والقبلية و إلى حد أقل في آسيا أمريكا اللاتينية.
- حركة الهجرة من الريف إلى المدن وما يصاحب ذلك في بعض الحالات من انتشار ما يسمى "بؤر الفقر الحضرية" المتسبب عن الظروف السكنية غير ملائمة ، والبطالة التي يعاني منها شخص بالغ من كل اثنين أو ثلاثة بالمدن الكبرى في أمريكا اللاتينية وإفريقيا إلى انحلال في الأسرة وتزعزع ظروف المعيشة مما يترتب عليه بالتالي ارتفاع معدلات الوفاة والمرض.
- تشمل البيئة التي يتخذها الإنسان لسكناه ومزاولة نشاطه الإنتاجي والتي من المفروض أن تكون تحت السيطرة الصحية الكاملة أبعد من أن تفي بأبسط الشروط الصحية نتيجة لتجاهل الحكومات أو تجاهل الأفراد، فقد تتعلل الحكومات بالتكاليف الباهظة للقضاء على حشرة من الحشرات الناقلة للأمراض أو علاج طفيلي من الطفيليات رغم الخسارة الهائلة في القوة البشرية التي تنقلها الحشرات أو التي تسببها الطفيليات. ناهيك عن توفير المياه أو الصرف الصحي والمسكن المناسب...الخ.
- **التلوث البيئي في العالم الثالث:** لا تقتصر المشكلات الصحية في العالم الثالث على الأمراض الناجمة عن نقص الغذاء ولا عن مشكلات رعاية الأمومة و الطفولة ولا على مقاومة الأمراض المعدية والطفيلية ولا على مشكلات إقامة البنية الأساسية لإصلاح البيئة الخاصة بمياه الشرب النقية

ولا على مكافحة الحشرات الناقلة للعدوى وإقامة هيكل مناسب للرعاية الصحية الأساسية...الخ، بل تعاني بلدان العالم الثالث بالإضافة إلى هذا كله إلى مشكلة التلوث البيئي المتعددة الأبعاد. والتلوث البيئي في البلدان العالم الثالث تختلف جذريا عن مشكلة التلوث في البلدان المتقدمة، فهو يرتبط بمستوى متخلف من التصنيع يعكس في الواقع حقيقة الاتجاه المتزايد نحو تصدير التكنولوجيا المتخلفة من البلدان المتقدمة إلى البلدان النامية.

- والتلوث البيئي في العالم الثالث متعدد الأبعاد يمتد من لفافة التبغ إلى عادم السيارات التي وجدت طريقها إلى شوارع العالم الثالث، بعد أن منعت دول المنشأ التصريح لها بالعمل، ومن معلبات الأغذية الفاسدة إلى مبيدات الحشرات ذات التكلفة الرخيصة التي يمكن أن تتمخض منها نتائج وخيمة بالنظر إلى سُميتها البالغة...وكل هذا تصرح بعض الدراسات أن الأغلبية الكبرى من البلدان النامية ليست لديها القدرات الأساسية للتعامل مع المخاطر البيئية [(9)].
- فبالإضافة إلى الخطورة البيئية في البلدان النامية وتأثيرها على أمراض الفقر، هناك خطورة الأعمال التي يقوم بها من ناحية أخرى، كما أن انخفاض مستوى مقاومة الأمراض وارتباطه بالتعرض المستمر للظروف غير الصحية، فحالة الضعف أو الوهن الناجمة عن إصابة الفرد بمرض معين تجعله سريع التأثر بأمراض الأخرى مما يزيد مشكلة الصحة تعقيدا، ويضاف إلى هذا أيضا توصيل الخدمات الطبية الجيدة يرتبط أيضا بالتمايزات البيئية، وبوجه عام نادرا ما تستطيع الجماعات الاجتماعية الفقيرة استشارة الأخصائيين كطبيب الأطفال أو طبيب الباطني أو طبيب العيون بالإضافة إلى أن تكاليف الخدمات الصحية مرتفعة نجد أن الرعاية التي تتلقاها تلك الطبقات رعاية محدودة[(10)].

6. أمراض الفقر في الدول العربية

تجاوز تحسين معدل وفيات الأطفال في البلدان العربية ما شهدته البلدان النامية الأخرى في هذا المجال، فبين 1970-1975م كان معدل الوفيات الأطفال في المنطقة العربية 137وفاة من كل ألف وليد حي مقارنة بـ 102 من الوفيات من كل ألف وليد حي في البلدان النامية. وبحلول الفترة ما بين 2005-2010م انخفضت نسبة وفيات الأطفال في المنطقة العربية إلى 44 وفاة من كل ألف وليد حي مقارنة بـ52وفاة من كل ألف وليد في البلدان النامية، لكن رغم هذا ما يزال هناك قلق فيما يخص وفيات الأطفال في الدول العربية أقل فقرا منها خاصة الصومال110، جيبوتي85،موريتانيا73، السودان69،اليمن59. وعلى الطرف النقيض من هذه البلدان نجد نسبا منخفضة في قطر8، الكويت9،الحرين10، ومن المتوقع أن يهبط المعدل الوسطي لوفيات الأطفال في المنطقة العربية إلى 17وفاة من كل ألف وليد حي بين الفترة 2045-2050 م.

أما عن المعدل الوسطي للوفيات في الدول العربية فإن بلدان العالم كلها تقريبا شهدت انخفاضا واضحا في نسبة الوفيات بما في ذلك البلدان العربية، حيث تمكن 13بلد عربي من بلوغ هدف البرنامج العلمي للمؤتمر الدولي للسكان و التنمية، وهو الوصول إلى متوسط متوقع للعمر عند الولادة أعلى من70سنة بحلول الفترة مابين 2005-2010م، وقد تجاوزت مصر والمغرب هذه العتبة في الفترة الواقعة بين هذين العامين، لكن من الناحية الثانية بقيت سبعة بلدان عربية بعيدة جدا من هذا الهدف، وهي جزر القمر جيبوتي، والسودان، الصومال، والعراق وموريتانيا واليمن.وثمة عوامل ساهمت في بقاء العمر المتوقع في هذه البلدان منخفضا. منها النزاعات العسكرية والسياسية، والأزمات الاقتصادية، وعودة أمراض معدية مثل الملا ريا والسل، وكوليرا.

وتشير المعلومات المحدودة المتوافرة حول انتشار مرض نقص المناعة المكتسب"الايدز" في المنطقة العربية إلى ما يقارب 38ألف شخص كانوا يعيشون

حاملين فيروس هذا المرض عام 2007م. ومنهم أربعون ألف شخص كانوا قد التقطوا الفيروس حديثا، أما الذين توفر بسبب أمراض ذات علاقة به عام 2007 فبلغ عددهم 52000 شخص ، إذا استثنينا السودان فإن هذا الوباء يبقى محدودا نسبيا في المنطقة العربية. وثمة تضافرات متنوعة لعوامل الخطر مرتبطة بالوباء، وفي طليعة هذه العوامل ممارسة الجنس التجاري غير المحمي بأية وسيلة من الوسائل الوقاية فضلا عن استخدام حقن المخدرات الملوثة.

ومع نهاية 2008 كان هناك 10ألاف شخص في المنطقة العربية يتلقون العلاج ضد الفيروس[11].

7. أمراض الفقر في الجزائر

تعتبر ظاهرة الفقر من أهم المشكلات التي يعانى منها المجتمع الجزائري و تضاربت الأرقام والإحصائيات سواء الرسمية منها وغير الرسمية حول النسب الحقيقية للفقر في الجزائر.

حيث شهدت الجزائر ارتفاع نسب الفقر منذ 1994 بعد تطبيق سياسات صندوق النقد الدولي بتحرير اقتصادها وخصخصة مؤسساتها وتسريح عشرات الآلاف من العمال، بالإضافة إلى موجة الإرهاب التي شهدتها البلاد في فترة التسعينيات، ونتيجة لانعدام الأمن فقد ازداد النزوح الريفي إلى الأحياء والمناطق الفقيرة في المدن مما ساهم في انتشار البطالة، الأمية، وضعف القدرة الشرائية بالإضافة إلى ضعف الخدمات الصحية.

ففي فترة التسعينيات انخفضت نسبة الفرد من الناتج الداخلي الخام من 2.400 دولار عام 1990 إلى 1784 دولار في سنة 2000 مع انخفاض بالدينار امتدت 12 بين 1990 و1995 وارتفاع قدره 8% بين 1995 و2000 أي انخفاض قدرة 3% سنويا (التقرير الأول حول أهداف التنمية الألفية الخاص بالجزائر، 2004، 11).

ولمعالجة هذه الإختلالات تم وضع إجراءات أطلق عليها اسم " الشبكة الاجتماعية " ترمي إلى تخفيف تدهور مستوى معيشة الفقراء، وقد سمح بتحليل قام به البنك العالمي بالنسبة للجزائر لإعداد أول قياس للفقر عام 1995 حسب التصنيف الدولي المعترف به والتي تعد نتائجه الأساسية كما يلي (البنك العالمي ، 1999، 32).14% من السكان يعيشون دون عتبة الفقر، 5.7 %منهم يشكلون فئة السكان الذين يعانون الفقر المدقع، وكان 22.6 %من الجزائريين شديد والتأثر بأبسط تراجع في الظروف الاقتصادية وتشير هذه المعطيات إلى تدهور عام مقارنة بعام 1988 وهذا ما يوضحه الجدول التالي.

السنـوات / نـوع الفقـر	1988	1995
فقر مدقع	3.3	5.7
فقراء جدا (حد أدنى)	8.1	14.1
فقراء (حد أعلى)	12.2	22.1

- ✓ 70 %من السكان الذين يعانون الفقر المدقع يعيشون في المناطق الريفية.
- ✓ 1.8% من الجزائريين يعيشون بأقل من دولار.
- ✓ يشترك الفقراء في المناطق الحضرية والريفية في بعض المميزات التي تبين أن الفقر لا يحدد فقط بمعيار الدخل وهي:
- ✓ حجم العائلة تفوق المعدل.
- ✓ معظم الفقراء يمتلكون مساكنهم.

- ✓ مستوى التربية والتمدرس بين الـ 20% الأكثر اعوزازا يبقى ضعيف وبنسبة تسجيل الإناث في الثانوي 51 %مقابل 55 %بالنسبة للذكور.
- ✓ 20% من الفئات الأكثر اعوزازا لهم رب عائلة غير متعلم.
- ✓ معظم الفقراء يعيشون في عائلات ربها مأجور في قطاع الفلاحة بالنسبة للعائلات الريفية.

كما كشفت خارطة الفقر أن ثلاث أرباع بلديات البلاد تعاني نقصا كثيرا مقارنة مع البلديات الـ 40 الأخرى في مجال البطالة وعدة مؤشرات أخرى خاصة بالفقر لاسيما منها التجهيزات الجماعية والاجتماعية (برنامج الأمم المتحدة للتنمية، 2001).

أما الفترة ما بين 2004- 2006 حسب دراسة قام بها المركز الوطني للدراسات والتحاليل الخاصة بالسكان والتنمية أن نسب الفقر قد تراجعت إلى 5,7% مقارنة مع السنوات الماضية.

- ✓ كما وصلت الدراسة إلى أن 6.3% من عدد السكان في الجزائر الذين كانوا يعيشون تحت خط الفقر الغذائي سنة 1988 نزل إلى 6.1% سنة 2004، بعد أن كان عدد الذين يعانون من مستوى فقر شامل نزل من 98.3 مليون جزائري سنة 1995 إلى 2.2 مليون سنة 2004 بالإضافة إلى أن عدد الذين يعيشون بدولار واحد في اليوم أصبح ضعيفا 0.6% ما يقابل 300 ألف أو 1000 ألف من مجموع الجزائريين فقط، بما أصبحت المصاريف المعيشية للمواطن الجزائري تفوق دولارين في اليوم.

و قد اعتمدت هذه الدراسة على عينة تتكون من 5080 أسرة جزائرية موزعة على مستوى 43 ولاية عبر التراب الوطني.و بينت أن الجزائر بعدما كانت مصنفة ضمن البلدان الفقيرة أصبحت ضمن البلدان ذات مستوى تنموي متوسط[12].

و أرجعت دراسة لمعهد التخطيط العربي بالكويت هذا التراجع إلي أسباب عديدة منها ارتفاع أسعار النفط التي سمحت للحكومة انجاز العديد من المشاريع الكبرى والتي شملت عدة مجالات خاصة منها المجال الفلاحى والخدمات بالإضافة إلى ارتفاع مستويات التعليم وانتقال السكان من المناطق الريفية إلى المدن.

غير أن الواقع يثبت العكس فصور الفقر مجسدة وظاهرة في صور عديدة أهمها زيادة انتشار الأحياء الفقيرة والمهمشة، انتشار ظاهرة التسول بأنواعه، والأخطر من كل هذا عودة الأمراض الدالة على الفقر أو ما تسمى بأمراض الفقر ،فآلاف الجزائريين يموتون من أمراض تم القضاء عليها في الماضي ، ولكنها عادت لتضرب الجزائر بقوة، حيث أصبح الجزائريون عرضة لأمراض الفقر من جديد، كالتفوئيد والسل والتهاب السحايا، فضلا عن الحمى القلاعية والكوليرا، والقائمة لا تزال طويلة، ما يطرح علامة استفهام كبيرة حول سبب عودة هذه الأوبئة في بلد يتربع قطاع الصحة فيه على عرش 1900مليار، وعدم الحيلولة دون انتشارها.

وأظهر تقرير المنظمة العالمية للصحة حصيلة كاملة عن مدى انتشار أمراض الفقر، وحسب البيانات التي توصل إليها التقرير، سجلت الجزائر 11 حالة من الحمى القلاعية، وتطرق التقرير إلى ظاهرة انتشار الجرب في المدارس، حيث سجل ما لا يقل عن 1476 إصابة في ولايات الوسط الجزائري في البلديات والأحياء الفقيرة، وأرجع التقرير هذا الانتشار الكبير في الأوبئة، إلى التخلف التي تتخبط فيه الجزائر، وانعدام المرافق الصحية اللازمة وغياب إستراتيجية واضحة للحد من انتشار هذه الأوبئة.

كمرض السل الذي ازداد انتشاره بثلاث مرات مقارنة مع الفترة السابقة حيث تظهر ست حالات كل أسبوع وفى دراسة لنافتى رئيس الجمعية الجزائرية للأمراض التنفسية بّين أن 10الاف جزائري مصابون بهذا الداء 60٪ منهم رجال و أوضح أن 70 بالمائة من حالات الإصابة في الجزائر تعود أسبابها إلى الظروف المعيشية السيئة . وفي بعض الأحيان نتيجة إهمال الجسم مما ينقص مناعته مما يؤدي

إلى عدم القدرة على مقاومة الفيروسات والميكروبات والجراثيم نتيجة سوء التغذية ، وفي بعض الأحيان تتحول الأنفلونزا والزكام إلى مرض السلّ وذلك نتيجة الإهمال وعدم الاهتمام بهذه الأمراض العارضة [13].

و رغم التحسن في المجال الصحي حيث تشير المؤشرات الصحية في الجزائر أن إجمالي الإنفاق على الصحة سنة 2001 بنسبة 4.1 من الناتج المحلي الإجمالي و9.9 من إجمالي الإنفاق العام و75 مصدرها القطاع العام.وارتفاع عدد الأطباء من 12 طبيب لكل 1000000 ن سنة 1970 إلى 85 طبيب في الفترة ما بين 1995 _2002، في حين تزايد عدد السكان مقابل كل تزايد من 352 فرد سنة 1970 إلى 476 فرد خلال الفترة 1990- 2002 9 التقرير الاقتصادي العربي الموحد سبتمبر 2005.فان الجزائر مازالت لحد الساعة تشهد تزايد كبير في أعداد المصابين بأمراض الفقر.

وحسب بيانات رسمية، تبين أن ما يقارب 144 شخصا أصيبوا بالتيفوئيد في الجزائر خلال سنة 2009 .وأن أغلب المصابين من الفقراء والمعوزين، حيث تصل تكلفة علاج المصاب بداء التيفوئيد أكثر من 20 مليون سنتيم، أما فاتورة علاج مرضى السل، فتبلغ تكلفتها حسبما أوردته وزارة الصحة والسكان، ما يقارب 200 مليار سنتيم[14].

ويعتبر التخلف، الفقر، الإهمال وانعدام المرافق الصحية اللائقة وغياب سياسة صحية وقائية، من الأسباب الرئيسية لانتشار مثل هذه الأمراض في الدول التي تطرق لها التقرير الدولي.

كما أن سبب انتشار هذه الأمراض في المجتمع الجزائري هو غياب الثقافة الصحية والكشف الطبي المبكر الذي لا يكون إلا بعد استفحال المرض وصعوبة علاجه.

ومن أسباب تدهور الجانب الصحي قلة الإنفاق في هذا المجال، بالإضافة إلى تولي القطاع العام المسؤولية الرئيسية في تقديم الخدمات الصحية في أغلب الدول العربية

ورغم خطورة هذه الأرقام فان الجهات المسؤولة لا تزال تتكتم عن الحديث عن هذه الأنواع من الإمراض وذلك بسبب ارتباطها بالفقر .

الخاتمـة:

تشكّل أمراض الفقر جزءاً من حلقة الفقر المغلقة و التي تعتبر واحدة من أخطر المشكلات التي تواجه مجتمعاتنا العربية خاصة فهي تشكل واحدة من اكبر التحديات التي يجب على الجزائر الانتباه لها خلال هذه الفترة خاصة وأنها تشهد تنامي أعداد الفقراء على الرغم من توفرها على كافة الشروط المادية والبشرية لإحداث نهضة تنموية شاملة تستأصل الفقر من جذوره ،مما يجعل من ظاهرة الفقر تقفز إلى صدارة الأولويات في برامج الحكومات و الهيئات المسؤولة الطامحة إلى تحقيق تنمية مستدامة تكفل حدا محترما من الحياة الكريمة خالية من الأمراض و الأوبئة لأبناء المجتمع.

❖ **هوامش البحث**

(1) ألن بدر نتج، محمد صابر، **الفقر والبيئة الحد من دوامة الفقر**، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة، 1991، ص 10.

(2) نادية محمود عمر، السيد عمر، **علم الاجتماع الطبي، المفهوم والمجالات**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص263.

(3) محمد علي محمد، سناء الخولي، وآخرين: **دراسات في علم الاجتماع الطبي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، سنة 2011، ص 218.

(4) Organisation mondial de la santé , **Sommet africain sur les -maladies tropicales maladie**, Bénin 30 mars-3 avril **négligées :Lutte contre la pauvreté et la** 2009.

(5) **Silencieuse", La malnutrition: causes, conséquences et solutions " L'urgence**

La situation des enfants dans le monde1998. Unicef.

(6) محمد الجوهري، علياء شكري، وآخرين: **علم الاجتماع الطبي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، 2009، 1430، ص 130.

(7) علي عبد الرزاق جلبي، حسن محمد حسن، **علم الاجتماع الطبي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000، ص109.

(8) محمد الجوهري، علياء شكري، مرجع سبق ذكره، ص ص131-136.

(9) فليب عطية، **أمراض الفقر المشكلات الصحية في العالم الثالث**، مجلة عالم المعرفة، العدد 161، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1998، ص ص 11-15.

(10) محمد على محمد وسناء الخولي وآخرين، مرجع سبق ذكره، ص220.

(11) تقرير التنمية الإنسانية العربية – سلسلة أوراق بحثية 2010، المستويات السكانية وتوجهات المنطقة العربية وسياستها: التحديات والإمكانات المتاحة، ، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ص ص(14-16). www.arab-hdr.org/arabic/

(12) عبد المالك حداد، **أي مستقبل للفقراء في الجزائر..!** ، شبكة النبأ المعلوماتية، 30 تشرين الأول، 2006، www.annabaa.org

(13) كسيرة لمياء، **إصابة واحدة بالسل في الجزائر كل يوم**، جريدة أخبار اليوم، 12 ديسمبر، 2011. http://akhbarelyoum-dz.com

(14) **أمراض الفقر قنبلة موقوتة تهدد حياة آلاف الجزائريين**، جريدة النهار، يومية جزائرية، 06 أيلول 2009، http://www.ennaharonline.com

دور المدرسة في تربية المواطنة

الأستاذ: النوي بالطاهر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، المركز الجامعي، الوادي، الجزائر

الملخص :

إن تربية المواطنة جزء لا يتجزأ من مهام المدرسة، والتربية على المواطنة ليست معرفة فقط ولكن ممارسة تلقن للتلاميذ للتفاعل والعيش معا من خلال نشاطات ملموسة تسمح لهم ببناء فضاءات المواطنة.

في هذا الإطار، تعمل المدرسة على تنمية الحس المدنى لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة، وتجذير الشعور بالانتماء للوطن في نفوس التلاميذ وتنشئتهم على حب الوطن، تنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ الحوار والتسامح والتعاون ونبذ العنف والتعصب، تكويـــــن مواطنين قادرين على تحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والاجتماعية.

:Summary

The citizenship education is an integral part of the tasks of the school, and civic education is not knowledge only, but exercise taught the students to interact and live together through concrete activities that allows them to build spaces of citizenship

In this context, the school operates on the development of a sense of the civil to the pupils and their development on the values of citizenship, and entrenching a sense of belonging to the homeland in the hearts of students and their development on the love of the homeland, the development of a democratic culture among students gains the principles of dialogue, tolerance, cooperation and non-violence and intolerance, configure the citizens are able to take responsibility in their personal lives and social.

مقدمــة

يعد قطاع التربية والتعليم الركيزة الأساس لبناء الأفراد والمجتمعات، فهو من أهم الوسائط الاجتماعية وأكثرها نجاعة لتكريس توجهات المجتمعات، ولذا تشكل المنظومة التربوية إحدى انشغالات العصر الكبرى التي نالت من عناية الأمم واهتمامها .

وليست المدرسة مكانا للتعلم وتحصيل المعارف فحسب، إنما هي إلى جانب ذلك فضاء مناسبا ليكتسب فيه المتعلم القيم التي تصقل شخصيته وتحدد سلوكـاته الحالية والمستقبلية.

ومن هذا الأساس يحق الحديث عن المناهج الدراسية ودورها في عملية التنشئة الاجتماعية وبناء الأجيال، وعن قدرتها على تثمين المواطنة وترجمتها إلى سلوكات وممارسات يتمرن التلاميذ على اكتسابها منذ التحاقهم بالمدرسة، وتعتبر التربية المدنية إحدى المواد الدراسية المعول عليها في التربية على المواطنة ، لذلك تحظى بالعناية والاهتمام الرسمي باستمرار.

ومن هذا المنطلق، يمكن التساؤل عن الدور الذي تمارسه المدرسة بخصوص تكوين وإعداد الفرد المواطن، وبعبارة أخرى، فهل تعد المدرسة بمختلف مكوناتها والوســائط التربوية الفاعلة فيها فضـاءا للتربية على المواطنة ؟

وتحاول المقالة إثارة الدور الذي تقوم به المدرسة في تربية المواطنة، ولان الموضوع محفوف بقضايا عديدة ومتشابكة لها علاقة بالمفاهيم والممارسات، وبالأفراد والجماعات فان الأبعاد والمستهدفات ترتسم حتما في ظل ما تقدمه المناهج التربوية من مفاهيم وما يفرزه الوسط المدرسي من ممارسات مجسدة للمواطنة. فأي مواطنة يمكن للمدرسة أن تكرس جهدها لتشكيلها ؟ حتى يكون مواطن اليوم والغد واعيا متيقظا لحقوقه وواجباته في مجتمعه وغير غافل عن متغيرات العالم الذي يمثل بيئته الكبرى.

تتعدد مفاهيم الوطنية وتعريفاتها، فمنها ما يحمل معنى عاطفيا وانتماء وجدانيا للمكان الذي ألفه الإنسان، ومنها ما يؤسس لمعنى قانوني يعبر عن واجبات المواطن وحقوقه تجاه وطنه[1].

ويعرض الزيد (1417) لعدد من التعريفات، منها أن الوطنية تعني العاطفة التي تعبر عن ولاء الإنسان لبلده. والوطنية عند آخرين تعني تقديس الوطن وتقديمه في الحب والكره بل والقتال من اجله.

والوطنية في معناها القانوني الحديث تعني انتماء الإنسان الى دولة معينة يحمل جنسيتها ويدين بالولاء لها[2].

وتعرف الموسوعة العربية العالمية الوطنية بأنها تعبير قومي يعني حب الشخص وإخلاصه لوطنه[3].

وفي الموسوعة السياسية(1990): المواطنة هي صفة المواطن الذي يتمتع بالحقوق ويلتزم بالواجبات التي يفرضها عليه انتماؤه إلى الوطن[4].

ويشير السيد ياسين(2002) بان مفهوم المواطنة قانوني في المقام الأول، ثم يؤكد بان المواطنة هي أساس الشرعية، ذلك أن مجموع المواطنين هم الذين يختارون حكومتهم عن طريق الانتخاب، وبالتالي لا يمكن أن نفهم المواطنة من غير تأسيس ديمقراطي في المجتمع.. ثم يضيف بأنه في المجتمع الديمقراطي العلاقات بين الناس لم تعد علاقات دينية، ولكن أصبحت سياسية ذلك أن العيش المشترك لا يعني بالضرورة الاشتراك في ديانة واحدة، ولكن معناه الخضوع لنفس النظام السياسي[5].

وعلى هذا الأساس، فان الوطنية هي الإطار الفكري النظري للمواطنة. بمعنى أن الأولى عملية فكرية والثانية ممارسة عملية. والمواطنة مفاعلة أي مشاركة. وبهذا يكتمل ويتكامل معنى التجريد والتجسيد. وقد يكون الإنسان مواطنا بحكم جنسيته أو مكان ولادته أو غيرها من الأسباب، لكن التساؤل: هل لديه وطنية تجاه المكان الذي يعيش فيه ؟ هل لديه انتماء وحب وعطاء ؟ هذا هو الأساس في نظرنا إذا أردنا أن نفهم المواطنة في سياقها الصحيح.

إن الوطنية عاطفة قوية يحس بها المواطن نحو وطنه، وهي رابطة متينة تشده لهذا الوطن، وتتضمن حب الوطن، والعمل بكل ما يستطيع الفرد في سبيل المحافظة على الوطن وأمنه واستقراره، وتتطلب الوطنية الإخلاص والصدق والأمانة والغيرة على المصلحة العامة، كما تتطلب تأدية الواجبات نحو الوطن.

2.أهمية تربية المواطنة وأهدافها

أما مفهوم التربية على المواطنة ليس بالأمر الجديـــد حيث كان الإغريق على وعي بضرورة بناء فضاء ديمقراطي مشترك لتطوير التربية والمعارف. وقد قال أرسطو:«ليس هناك من مدينة فاضلة بدون تربية ملائمة»[6].

كما أن جون ماسي الذي انشأ رابطة التعليم في فرنسا سنة1860، قد جعل شعار الرابطة: التربية طريق للحرية والمواطنة[7].

وفي الألفية الجديدة تم اعتماد سنة2005 بوصفها السنة الأوروبية للمواطنة، ولقد أعلنت الدول الأوروبية سنة2004 السنة الأوروبية للتربية من خلال الرياضة، وكان شعار المناسبة: الرياضة بوابة الديمقراطية[8].

ويتضح من ذلك، أن التربية على المواطنة هي سعي إلى تنمية المعارف والكفاءات التي تمكن الناشئة من تطوير قدراتهم الاجتماعية مثل التضامن والتسامح والميل إلى الحوار ونبذ التعصب والعنف بأشكاله المختلفة.

فالتربية على المواطنة في حقيقتها عملية مستمرة تتضمن موضوع التربية والتعليم، وفي نفس الوقت هي عملية حركية مع الزمن تتفاعل فيها مجموعة من المعارف والقيم المرجعية مع الممارسة الواقعية لتحقيق الولاء في شتى الميادين الاجتماعية والسياسية والاقتصادية[9]. وتركز التربية على المواطنة على علاقة الإنسان بمجتمعه، وبيئته، ووطنه، ينطلق هذا المفهوم من مبدأ أساس هو أن الفرد يعيش دائما ضمن جماعة ولا يعيش منعزلا في أية مرحلة من مراحل حياته.

ومن ثم فالتربية على المواطنة نشاط تربوي هادف إلى تنشئة التلميذ وتنمية شخصيته بشكل شمولي ليكون مواطنا ذا شخصية متوازنة، يشارك بشكل فاعل

في بناء وطنه ويدافع عنه، ويحافظ على ممتلكاته، ويمارس حقوقه وواجباته التي كفلها الدستور، وينخرط في العمل ويسهم بفاعلية في الحياة اليومية.

تستند تنمية المواطنة في الفرد إلى خمس قيم رئيسة هي:

1. الصدق:وهو فكرة رئيسة في موضوع التربية الوطنية، فالفرد يجب أن يكون صادقا مع الآخرين ومع نفسه لكي يكون مواطنا صالحا.
2. الإحساس الصادق بالآخرين: أي عاطفة الاهتمام بالآخرين وبالمخلوقات الحية الأخرى، وبهذا تتولد فيه رابطة تربطه بعالمه وعوالم الآخرين.
3. الاحترام: ويشمل احترام الذات وتقديرها واحترام الناس الآخرين بما في ذلك مشاعرهم وأفكارهم ومعتقداتهم، واحترام القوانين والأنظمة ومنجزات الوطن ومرافقه ومؤسساته.
4. المسؤولية: وتشمل المسؤولية العامة والمسؤولية الشخصية المتعلقة بذات الفرد. تتعلق المسؤولية فردية أو جماعية بالعمل.وكمثال على المسؤولية، فان المسؤولية الرئيسة للتلاميذ أن يتعلموا لأقصى ما تسمح طاقاتهم ليكونوا مواطنين صالحين.
5. الشجاعة: هذه القيمة مهمة للمواطنة الصالحة، والإنسان قادر ان يتحرك لأبعد من أن يكون خير، انه قادر أن يكون عظيما، وبالشجاعة يصل الإنسان لذلك. تمكن الشجاعة الناس من فعل الأشياء الصائبة حتى لو كان ذلك بطريقة غير مناسبة أو صعبة أو خطرة، وهناك قادة عظام امتلكوا الشجاعة فغيروا القوانين وغيروا وجه البشرية وغيروا وجه التاريــخ[10].

ويرى الحامد(2005): أن تربية المواطنة تتضمن تنمية مجموعة من الكفايات التربوية في الطالب هي:

- ✓ يمارس النقد الذاتي، ويشارك في اتخاذ القرار

- ✓ يتحلى بالخلق الرفيع، ويستعمل العقل في الحوار، ويحترم آراء الآخرين.
- ✓ يتمثل القيم العلمية مثل: الأمانة، الموضوعية، وحب الاكتشاف والمثابرة.
- ✓ يؤدي واجباته، ويتمسك بحقوقه ،ويؤمن بمبادئ العدالة الاجتماعية.
- ✓ يتحمل المسؤولية ،ويمارس الأساليب العقلانية في الحوار.
- ✓ يعمل بروح الفريق، ويمارس العمل الجماعي والتطوعي في حياته.
- ✓ يؤمن بالوحدة الوطنية باعتبارها ضرورة حتمية للتقدم.
- ✓ يهتم بمشكلات وطنه، ويحمي انجازاته، ويحافظ على استقراره
- ✓ يقدر المصلحة العامة، ويقدمها على مصلحته الخاصة، ويضحي من اجل الصالح العام.
- ✓ يؤمن بالتعددية في إطار الوحدة الوطنية، ويستثمرها في مصلحة الوطن[11].

وفي ذات الإطار، يحدد إبراهيـــم رحماني(2010) صفات المواطن الفعال في الآتي:

- ✓ الإسهام الفعال في بناء المجتمع، واتخاذ قرارات عقلانية في مواجهة مشكلاته.
- ✓ امتلاك مهارات التفكير اللازمة للتكيف مع حضارة العصر والتعايش معها.
- ✓ معرفته لتراث المجتمع وقيمه ومعتقداته ونظمه.
- ✓ المشاركة الكاملة للحياة الاجتماعية والسياسية
- ✓ التزود بمهارات التحليل والتعليل والاستقصاء لمواجهة مشكلات المجتمع.

- ✓ الالتزام بالمحافظة على انجازات المجتمع وتطوره.
- ✓ تقدير الحرية والعدالة والمساواة.
- ✓ القدرة على التفكير، الناقد وتقديم الرؤى الخلاقة(12).

وهكذا فالتربية على المواطنة عملية إعداد للفرد تتضمن تعريفه بحقوقه وواجباته تجاه وطنه ومجتمعه، وكيف يمارس هذه الحقوق والواجبات، إلى جانب إعداده وتنمية شخصيته شموليا من خلال تزويده بالمعارف والقيم والمهارات التي تجعله مسهما منتجا في وطنه لأقصى ما تسمح طاقاته.

والمدارس والمناهج بما تقدم من خبرات مقصودة او غير مقصودة للتلاميذ، معنية بتنمية أنظومة قيمية للمواطنة يكون من شأن تمثلها أن تنعكس في ادوار اجتماعية، لتظهر في الوطن والمواطـن.

وبناء على ما سبق ،فالتربية على المواطنة عملية تهدف إلى تعزيز شعور الفرد بالانتماء إلى مجتمعه وقيمه ونظامه وبيئته وثقافته، ليرتقي هذا الشعور إلى حد أن يتشبع ذلك الفرد بثقافة الانتماء وان يتمثل ذلك في سلوكه وفي دفاعه عن قيم وطنه ومكتسباته.

وتظهر أهمية تربية المواطنة من حيث أنها عملية متواصلة لتعميق الحس والشعور بالواجب تجاه المجتمع، وتنمية الشعور بالانتماء للوطن والاعتزاز بمقوماته، وغرس حب النظام والاتجاهات الوطنية، والتفاهم والتعاون بين المواطنين، واحترام النظم والقوانين، وتعريف الناشئة بمؤسسات بلدهم المختلفة.

كما أن أهداف تربية المواطنة لا تتحقق بمجرد تسطيرها وإدراجها في المناهج الرسمية للتربية، بل إن تحقيق الأهداف يتطلب ترجمتها الى إجراءات عملية وتضمينها المناهج والكتب المدرسية

وتتأكد أهمية تربية المواطنة باعتبار أنها:

- ✓ تدعم وجود الدولة الحديثة والدستور الوطني.

- ✓ تنمي القيم الديمقراطية والمعارف المدنية.
- ✓ تسهم في الحفاظ على استقرار المجتمع.
- ✓ تنمي مهارات اتخاذ القرار والحوار واحترام الحقوق والواجبات لدى التلاميذ[13].

وفي المستويات العملياتية وكما يراه ناريان(2004)، فان تعليم المواطنة يستوجب:

- ✓ إن يكونوا مواطنين مطلعين وعميقي التفكير يتحلون بالمسؤولية، ومدركين لحقوقهم وواجباتهم.
- ✓ تطوير مهارات الاستقصاء والاتصال.
- ✓ تطوير مهارات المشاركة والقيام بأنشطة ايجابية ومسؤولة
- ✓ تعزيز نموهم الروحي، والأخلاقي، والثقافي، وان يكونوا أكثر ثقة بأنفسهم.
- ✓ تشجعهم على لعب دور ايجابي في مدرستهم وفي مجتمعهم وفي العالم[14].

يفيد ذلك، أن التربية على المواطنة ليست معرفة فقط ولكن ممارسة يجب أن تلقن للتلاميذ للتفاعل والعيش معا من خلال أعمال ملموسة تسمح لهم ببناء فضاءات المواطنة، فالتربية على المواطنة ليست مادة او مقررا يمكن تعليمه، ولكن يقوم المعلم بوضع المتعلم من خلال اطر أعمال مهيكلة في وضعيات تعلم وهو الشرط الضروري لتحقيق التربية على المواطنة.

وتجدر الإشارة إلى انه في التربية على المواطنة، يكون جميع المواطنين متساويين أمام القانون انطلاقا من العدل كقاعدة إنسانية أخلاقية وشرط لضمان تحقيق وحدة الجماعة الوطنية، كما ان التربية على المواطنة عملية تكوينية مستمرة تبدأ بإقرار الدستور لمفهوم المواطنة، ثم تستمر المؤسسات التربوية بمكوناتها ومناهجها المختلفة في تشكيل هذا الأخيـــر.

3.المدرسة والتربية على المواطنة

يعرف علماء الاجتماع المدرسة بأنها مؤسسة اجتماعية تمثل أداة المجتمع في تحقيق أهداف المناهج الدراسية التربوية التي تضمنها فلسفة التربية بأبعادها التربوية والنفسية والاجتماعية، وتعمل المدرسة على تنمية شخصية التلميذ الإدراكية والانفعالية والوجدانية والجسمية، وكذا غرس قيم ومعتقدات المجتمع في نفوس التلاميذ وتكوين اتجاهات ايجابية تجاهها. وبالإضافة إلى ذلك فان المدرسة يجب أن تعمل على نقل التراث الثقافي وتجديده، وكذا غرس الانتماء إلى الأمة العربية الإسلامية والإنسانية في نفوس التلاميذ[15].

وباعتبار المنهاج الدراسي الاداة التي تستوعب فلسفة المجتمع ومرجعيته، وتعكس اتجاهاته واستراتيجياته، وتحمل قيمه ومبادئه. فقد بات من الضروري تحديد المقررات المدرسية للتربية على المواطنة، حيث تعمل هذه الأخيرة على تقديم ما يلزم من تعلمات تتعلق بأنظمة الدولة ومؤسساتها، والبيئة ومركباتها والحقوق والواجبات الوطنية، فضلا عما يتلقاه التلميذ من معارف عبر القنوات التعليمية الداعمة الأخرى في العلوم الاجتماعية كالتاريخ والجغرافيا والتربية الإسلامية، ولا سيما التربية المدنية المعول عليها في التربية على المواطنة، بحيث تمكن المتعلم من :

- ✓ إتقان المهارات العملية المرتبطة بالتربية على المواطنة.
- ✓ ممارسة النشاط الوطني.
- ✓ التعود على العمل في إطار التعاون الايجابي في المجتمع.
- ✓ المشاركة في الأعمال التطوعية.
- ✓ تنمية حس النقد الهادف.

وليتم تحقيق ذلك لابد أن يعي المتعلم أن المدرسة مجتمع مصغر يعكس صورة مجتمعه الكبير، وتؤهله للعيش فيه وفق هذا المنظور بمنحه آليات ومقومات الحياة الجماعية وتدريه على القيام بالمسؤوليات المخولة له.

ففي المدرسة يكتسب التلميذ المهارات والكفاءات التي تعده ليكون مواطنا صالحا وفق قيم ومعايير خاصة حددها المجتمع الذي يعكس المنهاج الدراسي التربوي أهدافه وطموحه من تكوين المواطن المتعلم أو تربية المتعلم على المواطنة.

فالرياضة المدرسية مثلا وفي ضوء مناهجها التربوية، تستهدف اكتشاف الأنشطة البدنية والرياضية والنهوض بها[16]، غير أن هناك هدفا آخرا مغفلا وحتى منسيا وهو تعلم الحياة الجمعياتية[17]. فمصطلحات الحقوق والواجبات ومفهوم الفريق والجماعة والاحترام والقانون والمشاركة والمسؤولية والسلوك الحضاري والمشاعر الإنسانية والوجدانية الفردية وغيرها... لا يمكن أن يكون لها معنى في إطار التربية على المواطنة إلا إذا كانت تلك الأهداف وثيقة الارتباط[18].

ولتحقيق ذلك لا يكفي إعلام النشء بما يجب عليه فعله، بل يجب إشراكه في وضعيات ملموسة تمكنه بالفعل أن يعيش المواطنة، وبالتالي القدرة على تحوير مواقفه وسلوكاته، إذ يشكل اضطلاع التلميذ بادوار مختلفة تنقل وترسخ القيم لديه وتحدث تغييرا في سلوكه، من خلال استبطان وتركيز عدد معين من القيم والقوانين[19].

ومنه نستخلص أن التربية على المواطنة جزء لا يتجزأ من مهام المدرسة، فهي تمثل تعلم بمعنى المعارف والقيم والاتجاهات التي تنقلها إلى جانب الثقافة الرياضية ولكن أيضا ممارسات وسلوكـــات .

فالمدرسة تسعى جاهدة إلى تنمية المعرفة النظرية بمفهوم المواطنة، فتبين جملة الحقوق والواجبات إلى اقرها الدستور، وتبين أهمية إدراك التلاميذ لهذه الحقوق والواجبات، وتغرس في نفوس التلاميذ احترام الآخر وقبوله وحب النظام والحفاظ على الوقت واستغلاله فيما يفيد، وفي إطار المكون الوجداني لقيم المواطنة تسعى المدرسة بمجموعة من المواقف التعليمية، سواء تلك التي تشمل الأنشطة الصفية أو اللاصفية في تكوين اتجاهات ايجابية في نفوس التلاميذ نحو هذه القيم، بحيث تصبح جزء من تكوينهم الوجداني ومن سلوكهم مع أنفسهم ومع الأخر[20].

وحيث أن المواطنة كقيمة لها مكون اجتماعي يتمثل في كون الإنسان كائن ذو طبيعة إنسانية اجتماعية لا يستطيع العيش بمفرده، بل هو في حاجة ماسة لان يعيش وسط مجتمع يحقق فيه الشعور والإحساس بالانتماء،فان المدرسة تنمي هذا الانتماء في نفوس التلاميذ، وتخلق لهم مجموعة من الأنشطة التي تمكنهم من معرفة قضايا مجتمعهم والاهتمام بها والإسهام في مختلف الأنشطة المجتمعية من خلال الاتصال والتواصل مع منظمات المجتمع المدني والمؤسسات الرسمية في الدولة[21].

إن المواطنة بهذا المفهوم تدخل في إطار النسق القيمي للمجتمع، والمدرسة من خلال نشاطاتها المختلفة مطالبة بالعمل وفق الأبعاد والمكونات المعرفية، والوجدانية، والاجتماعية للبناء المعياري الناظم للعلاقات الاجتماعية.

ويقع على المدرس بوصفه شريكا استراتيجيا في العملية التربوية وعنصرا أساسيا في أي مشروع تربوي، تولي تعليمية المواطنة وتنفيذ المقاربات والاستراتيجيات الموضوعة لها في مناهج الدراسة، ويكون صاحب الدور الحاسم في تحصيل المعارف وتثمين التعلمات المرتبطة بها، وان يسهم في غرس روح الولاء والانتماء والاعتزاز بالهوية الوطنية، مرشدا وموجها للمتعلم في كيفية اكتساب مبدأ العمل والتعاون الجماعي والشعور بالمسؤولية المشتركة، والحفاظ على امن وسلامة المحيط والوطن، والمحافظة على مختلف المرافق والمكتسبات التي يزخر بها الوطن كموارد المياه والمنشات والطاقة، وغيرها من الموارد والمكتسبات[22].

في ذات الإطار، وبخصوص دور المعلم في تنمية قيم المواطنة، نرى انه يتجسد عن طريق القدوة الحسنة أمام التلاميذ وقيامه بدور المربي الذي تتجسد في شخصيته تلك القيم، فهو ابعد ما يكون عن الديكتاتورية والتسلط، بل يكون علاقة ودية مع تلاميذه ويحترمهم، ويعطف عليهم، ويتلمس مشكلاتهم، ويحترم آرائهم ويتقبلها حتى يستطيع أن يساهم في تنمية الانتماء في نفوسهم نحو المدرسة، والذي بدوره يشكل أساس الانتماء الوطني، كما يقتضي ذلك تطوير قدراته ومعارفه خاصة في مجال طرق التدريس الحديثة، والتمكن من المادة إلي يدرسها

مسألة في غاية الأهمية، هذا مع شئ من الحزم والصرامة في المواقف التي تستوجب ذلك طبعا.

وليست الإدارة المدرسية بالعامل الحيادي، اذ يتحدد دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة من خلال وجود إدارة تربوية تعي مفهوم التربية الحديثة، وتمارس أسلوب ديمقراطي في قيادة المدرسة، وتعمل على خلق بيئة تعليمية فاعلة من خلال نسج علاقات تواصل إنســـانية وتربوية مع المعلمين والمتعلمين على حد سواء[23].

إذا كانت التربية على المواطنة تحتاج الى إدارة تربوية واعية مدركة لوظيفتها، فان بناء المواطنة في المؤسسة التربوية يحتاج الى رؤية واضحة متبصرة واسعة الآفاق وتخطيط محكم، وكفاءات في التنفيذ من قبل القائمين على إدارة المدرســة.

إن المدرسة التي تمنح التلميذ الوعي بالدور المنوط به، وتشجعه على ممارسته بإشراكه في فرص صفاء الفكر والاعتناء بنظافة الهندام والمكان مثلا، ورفض السرقة والغش والخمول، والتصدي بعزم للآفات والعيوب المتفشية في أوساط المتعلمين، وتعويده التحلي بالمسؤولية والجد في تعلمه وبناء شخصيته، والإسهام في ترقية بيئته، واحترام الآخر وعدم الانتقاص منه، لا شك أنها بذلك تزرع في نفوس المتعلمين روح المواطنة الحقيقية التي لن تتأخر عن التجلي في شعوره بالافتخار والاعتزاز بانتمائه إلى هذا الوسط الذي يعنى بحقوقه[24].

وتجدر الإشارة إلى انه في مجال الاهتمام بدور المدرسة في تنمية قيم المواطنة كقضية تربوية، فقد أنجز العديد من البحوث والدراسات في هذا المجال، تركز البعض منها على التحليل الكمي لمحتوى مجموعة من الكتب المدرسية للمواد الإنسانية والاجتماعية واللغات، لمعرفة القيم التي تضمنتها حول المواطنة، وبحوث أخرى اتجهت نحو معرفة تصورات المعلمين والموجهين لدور بعض المواد الدراسية أو دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ، وأما دراسة **بـرور**(1999) من

استراليا، فقد هدفت إلى دراسة العوامل التي تؤثر في مفهوم المواطن الصالح لدى تلاميذ الصف الأول والثاني والثالث المتوسط والصف الثاني الثانوي، وتوصلت إلى أن الأنشطة المدرسية تؤثر تأثيـــرا ايجابيا في غرس المواطنة لدى التلاميذ(25).

من المفيد هنا ربط الأنشطة المدرسية ببعض الأحداث الإنسانية التي ترسخ مبادئ المواطنة سواء كانت تلك الأحداث دولية أو وطنية، ونقترح فيما يلي بعض الأمثلة:

- ✓ اليوم العالمي لحقوق الإنسان(الإعلان العالمي لحقوق الإنسان:1948).
- ✓ اليوم العالمي لمكافحة التمييز العنصري:21 مارس
- ✓ الأيام العالمية لمكافحة بعض الأمراض كالسكري والسرطان.
- ✓ اليوم العالمي للبيئة.
- ✓ اليوم العالمي لمكافحة التدخين.
- ✓ أحداث 8 ماي 1945.
- ✓ ثورة الفاتـــح نوفمبر1954.
- ✓ ذكرى الاستقلال أو عيد الاستقلال : 05 جويلية 1962.

ومن المفيد أن نقدم فيما يلي بعض الأمثلة عن الأنشطة المدرسية التي تستهدف تربية المتعلم على المواطنة

- ➢ العمل ضمن أفواج في حديقة المدرسة لتمكين المتعلمين من معرفة البيئة التي يعيشون فيها وحمايتها والمحافظة عليها.
- ➢ تمكين التلاميذ من توسيع آفاقهم وكذا الإحساس بالمسؤولية الجماعية وممارسة التنافس الشريف من خلال برمجة المسابقات الثقافية بين الأفواج التربوية.
- ➢ التنسيق بين المدرسة وعدة متدخلين آخرين مثل الجمعيات والمنظمات والجماعات المحلية كالبلديات وغيرها من اجل تنظيم مهرجانات ثقافية ورياضية.

- عرض أفلام تاريخية وأشرطة وثائقية لتعزيز الانتماء والاعتزاز بمقومات الهوية الوطنية.
- العناية بالصحة العامة وممارسة النظافة من خلال تنظيم حملات التشجير وتجميـــل مرافق المدرسة وإشراك كافة أفراد الأسرة التربوية من معلمين وتلاميذ وإدارة.
- التربية على احترام الآخر والاستماع إليه، والتربية على التسامح ونبذ العنف.
- التربية على المحافظة على الممتلكات العامة وتعهدها بالصيانة انطلاقا من الحفاظ على سلامة المعدات والتجهيزات المدرسية.
- ترسيخ ثقافة احترام البيئة من خلال المحافظة على الطبيعة ونظافة المحيط وترشيد استهلاك الموارد الطبيعية كالماء والطاقة.
- إنشاء النوادي العلمية والرياضية وتشجيع التلاميذ على الانخراط فيها، وحثهم على النشاط.
- إنشاء مجلة مدرسية تنشر فيها أخبار وأنشطة وانجازات التلاميذ ونجاحاتهم بالاسم والصورة والنتائج، وإبراز مواهب وكفاءات التلاميذ من خلال هذه المجلة.
- المشاركة في الفعاليات الصحية بالتعاون مع المؤسسات المهتمة من خلال أنشطة التوعية والتحسيس لمكافحة التدخين وتعاطي المخذرات.
- إقامة معارض حول الثقافة الصحية وإصدار معلقات ومطويات توعويـــــة.
- تحديد استراتيجية للأعمال الجماعية الرياضية، واللعب بمشاركة العلم والأقران، والحث على السلوكات الحضارية، كضبط النفس، والانضباط، والتواضع، والاحترام، وتجنب العنف، والتسامح، والتعـــــاون.

- يستحسن في المنافسات الرياضية التي تنظمها المدرسة، أن تفرض عقوبات على من لا يتحلى بالروح الرياضية، وبالمقابل تشجيع من يلتزم بهذه الروح ومـده بجوائز وشهادات.

إن مختلف هذه الأنشطة والأعمال ليست وصفة جاهزة ولكن مجرد أمثلة يمكن تطبيقها في إطار أنشطة المدرسة، وليس من هدفها إلا تقديم أفكار تسعى للتطابق مع الهدف المحدد والمنشود الا وهو التربية على المواطنة.

الغاية الثانية الكبرى للمدرسة الجزائرية الحديثة، باعتبارها المرحلة الأولى لتعلم الثقافة الديمقراطية وأفضل عامل للتماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية، تتمثل في ضمان التكوين على المواطنة[26].

إن القيم التي يتقاسمها الجميع في المدرسة، تساعد ولا شك بقوة على بناء أخلاق إنسانية تتمثل في احترام الإنسان وفي التسامح وقبول الفروق، مع الأخذ في الحسبان لحاجيات الجماعة.

نميز في هذا الشأن بعض القيم الهامة مثل:

- ✓ حب العمل وبذل الجهد وإدراك معنى ما هو حقيقي ومفيد.
- ✓ احترام الأفكار والآراء المختلفة، والانفتاح عن الآخر.
- ✓ السعي إلى النجاح في العمل المشترك.

فالمدرسة كمكان مفضل لازدهار كل فرد، تتيح للتلميذ خوض تجارب كاملة وتامة في التعامل مع قيم التقدم والحرية، وتقوم بتوعيته بالمشاكل ذات الصلة بالعمل الإنساني التي تفترض دوما مراعاة مشاعر الآخرين وظروفهم.

وعليه، يجب على المدرسة أن تتولى ما يلي:

- تنمية الحس المدني والتسامح والتحضير للحياة الاجتماعية، ومعرفة وفهم الحقوق والواجبات من خلال التربيــة المدنية.

- تأمين معارف مفيدة ومتماشية مع حاجيات التلاميذ والمؤسسات التي تسير حياة المجتمع.
- تنمية معرفة واحترام حقوق الإنسان والمرأة والطفل.
- ترقية معرفة واحترام المؤسسات الوطنية والهيئات الدولية والإقليمية لتثبيت فهم حقيقي لدى التلميذ للحياة الوطنية في ســـــياق العولمة[27].

وعليه، فان الغاية الأساسية للمدرسة، هي تعلم السيران الديمقراطي في الحياة الاجتماعية، من خلال تدريب التلميذ على ممارسة المواطنة، حتى يتمكن التلميذ- مواطن الغد – من العيش يوميا، متمتعا بحقوقه كطفل، ومتحملا المسؤوليات والواجبات التي يمليها هذا الأمر في المدرسة والحي والمجتمع وحتى في العالم.

جاء في الفصل الأول من القانون التوجيهي للتربية الوطنية، ان التربية في المدرسة الجزائرية تسعى إلى تحقيق الغايات التالية:

- تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا، وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة.
- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي، وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والامازيغية.
- ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة، والمساهمة من خلال التاريخ الوطني في تخليد صورة الأمة الجزائرية، بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا التاريخي والجغرافي والديني والثقافي.
- تكوين جيل متشبع بمبادئ الإســـــلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.
- ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.

- إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، متفتح على العالمية والرقي والمعاصرة، بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري، والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح، وبضمان ترقية قيم ومواقف ايجابية لها صلة على الخصوص بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية[28].

ومن هذا نفهم، أن السلوك المواطني يشمل الشعور بالانتماء للوطن، والاعتزاز بمقومات الهوية الوطنية، والانفتاح عن الآخر في إطار القيم الحضارية العليا(الحوار، التسامح، التعاون، التضامن، حب العمل، المساواة والعدالة الاجتماعية)، ولعل تغيير سلوك التلميذ في هذا المجال أمر شديد الصعوبة ولكن كم هو ضروري بالنسبة للتربية على المواطنة.

تقوم المدرسة في مجال التنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتدادا لها، بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع[29].

ومن ثم، يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يلي:

- تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين.
- منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبــول رأي الأغلبية وبجملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار.
- توعية الأجيال الصاعدة بأهمية العمل، باعتباره عاملا حاسما من اجل حياة كريمة ولائقة والحصول على الاستقلالية، وباعتباره على الخصوص ثروة دائمة تكفل تعويض نفاذ الموارد الطبيعية، وتضمن تنمية دائمة للبلاد.

- إعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية وجعلهم يدركون أن الحرية والمسؤولية متلازمتان.
- تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبـداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية[30].

يتضح مما سبق، أن المشرع الجزائري يدرك بان الاستثمار في الإنسان هو السبيل الأساس لبناء الوطن وتحقيق التنمية، لذلك فقد عني بتضمين المناهج والمقررات التربوية الرسمية، القيم ذات الصلة بالمواطنة، والتي يفترض من المدرسة أن ترسخها في نفوس التلاميذ وتوفر الظروف والمهيئات التي تساعد على ترجمة هذه المفاهيم والقيم إلى سلوكات وممارسات داخل المحيط التربوي وخارجه في الأسرة والمجتمع الكبير، ومن ذلك تنمية الحس المدني لدى التلاميذ ومنحهم تربية تنسجم مع محددات المواطنة كمفهوم الحقوق والواجبات، وكذا توعيتهم بحب العمل وتلقينهم آداب الحياة الجماعية، وتكوينهم ليكونوا مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية.

ثمة مسألة في غاية الأهمية، وهي ضرورة انسجام المقاربات البيداغوجية مع متغيرات الواقع التربوي والثقافي للمجتمع، لتكون الأنشطة التي يتلقاها التلميذ في المدرسة ليست من اجل التلقين والتعليم ونقل المعارف فحسب، ولكن فرصة متاحة للتربية على المواطنة من خلال ممارسات ملموسة للكفاءات الاجتماعية وتكوين الشخصية المتوازنة، والمسؤولة، والمتسامحة، والمنفتحة عن الآخرين في إطار القيم الحضارية العليا كالتضامن والتعاون وقبول الرأي المخالف ونبذ العنف والتطرف، أي باختصار تكوين المواطن الصـالح.

في هذا السـياق، يرى VULBEAU.Alain(2000): أن تعلم التسامح واحترام الآخرين يتمثل في وضع المتعلم الناشئ في وضعيات مختلفة تجعله متفانيا في مساهمته لفائدة المجموعة والى إعادة بناء قواعد شخصية من خلال التجربة الجماعية[31].

تنقل المدرسة عددا من القيم من بينها معرفة الذات و السلوك الحضاري. ويمر تعديل السلوك من خلال القدوة ومن خلال التجربة الملموسة لمواقف متنوعة، ولكن خاصة من خلال الحوار[32].

وعليه، فان التفاعل في العملية التعليمية التعلمية بين التلاميذ والمدرس، يساعد ولا شك على ترسيخ قيم المواطنة في نفوس التلاميذ ليتم بعد ذلك استنطـــاقها كسلوك في واقع الحياة اليومية.

إن التربية المدنية هي إحدى المواد الدراسية المعول عليها في التربية على المواطنة، ولا شك أن التصور الجديد للتربية المدنية وإعادة النظر في مضامينها بما يلائـــم التطورات السياسية والاقتصادية والعلمية العالمية، وكذا اتفاق علماء التربية والاجتماع على المادة المعرفية المقدمة في المناهج الدراسية قد جعل منها مادة استراتيجيه رغم بعض التباين الملحوظ في مفهوم هذه المادة لدى الخبراء، إلا أنها تعنى بتربية الفرد على معرفة حقوقه وواجباته، وباكتسابه المهارات المناسبة للاتصاف بالمواطنة وممارستها بصفته مواطنا وعضوا في المجتمـع/ الدولة[33].

إن إدراج التربية المدنية في المدرسة، يستلزم أن تأخذ بعين الاعتبار القيم التي يتعين عليها إيصالها للتلاميذ قصد بناء مواطنتهم الشخصية اعتمادا على الحقوق والواجبات التي تحويها، والعمل على معايشة هذه القيم داخل المدرسة، بتوفير وضعيات للتلميذ تبرز الالتزامات الأولى التي يتضمنها التنظيم المدرسي وعمل المدرسين ومشاركة الجماعة التربوية. ومن هنا يتضح دور المناهج الدراسية وفي مقدمتها منهاج التربية المدنية في عملية التنشئة الاجتماعية وبناء الأجيال، وعن قدرتها على تثمين المواطنة وترجمتها إلى سلوكات وممارسات يتمرن التلاميذ على اكتسابها منذ لحظة التحاقهم بالمدرسة.

الخاتمة

تتلخص التربية على المواطنة في المجهود الذي تساهم به المدرسة لتكوين الإنســـان/ المواطن الواعي والممارس لحقوقه وواجباته تجاه ذاته وتجاه الجماعة التي ينتمي إليها. والتربية على المواطنة هي بالأساس تربية على المبادرة والمسؤولية والاستقلالية.

إن التربية على المواطنة جزء لا يتجزأ من مهام المدرسة، ولذلك فان هذه الأخيرة تساهم في:

- تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبادئ العدالة والمساواة وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات واحترام الغير والتضامن بين المواطنين.
- تجذيـــر الشعور بالانتماء للوطن في نفوس التلاميذ، وتنشئتهم على حب الوطن، واعتزازهم بمقومات الهوية الوطنية .
- تنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ الحوار واحترام الرأي المخالف، وكذا نبذ العنف والتعصب.
- إعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية.
- تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة يمكن توظيفها في وضعيات تواصل حقيقية وحل المشاكل، بما يتيح للتلاميذ التعلم مدى الحياة والمساهمة بفاعلية في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتكيف مع مختلف المتغيرات.
- تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف، وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والاجتماعية.
- على اثر ما تقدم، يمكن أن نقترح :

- أن تكون التربية على المواطنة مشروعا أفقيا متكاملا مع المناشط المدنية الأخرى لترسيخ القيم والكفاءات الاجتماعية مثل الالتزام بالواجبات نحو الآخرين ونحو الوطن والبيئة وترسيخ التسامح والتضامن من خلال مختلف المنـــاشط المدرسية.
- وضع إستراتيجية تكوينية لمعلمي التربية المدنية، وتخصيص الحجم الساعي المناسب لهذه المادة باعتبارها وسيلة للتربية على المواطنة.
- إنشاء هيئة مدرسية للتربية على المواطنة تعنى بوضع البرامج، وتفعيل منـــاشط التربية على المواطنة وتقويمها داخل المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية.
- النهوض بالألعاب الشعبية وتشجيع المنافسات الثقافية والرياضية في المدارس وعلى مستوى المقاطعات التفتيشية ومديـــريات التربية.

❖ هوامش البحث

(1) خالد بن عبد العزيز الشريدة : **صناعة المواطنة في عالم متغير**- رؤية في السياسة الاجتماعية، ورقة بحث مقدمة للقاء قادة العمل التربوي في وزارة التربية والتعليـــم، الباحة، محرم 1426/ 2005.

(2) خالد بن عبد العزيز الشريدة: مرجع سبق ذكره.

(3) المرجع السابق.

(4) الموسوعة السياسية: **مادة المواطنة،** المجلد السادس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

(5) السيد ياسين: **المواطنة في زمن العولمة**، الدار المصرية للطباعة، 2002.

(6)GUS,John**: Leducation et a la participation democratique a formation**, Strasbourg:Conseil de LEurope, 1999, p:64.

(7)HARPES,j-p:**The conditions for the creation of a European cc-HER, democratic culture-Summary of five reports prepared by experts for**,1999,p:17.

(8) COGAN, **John:an international perspective on Citizenship** for the 21st century education, Kogan page, London, 2000,p:197.

(9) إبراهيم رحماني: **مفهوم المواطنة ومقومات الوطنية في الإســلام:** افريل 2010. في http://www.odejtlemcen.com/forum/show thread.php?p=2224

(10) Gary Hopkins:Education world,Editor in Chief, Copyright, 2002.

(11) محمد بن معجب الحامد: **الشراكة والتنسيق في تنمية المواطنة**، ورقة مقدمة للقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي في وزارة التربية والتعليم، الباحة ، محرم1426/ 2005.

(12) إبراهيـــم رحماني: مرجع سابق.

(13) ماجد بن ناصر بن خلفان المحروقي: **دور المناهج الدراسية في تحقيق أهداف تربية المواطنة** عمان،2008، ص5.

(14) ناريان: **تعليم القيم الإنسانية والمواطنة**، ورقة عمل مقدمة إلى ورشة عمل المواطنة في المنهج المدرسي، وزارة التربية والتعليم، مسقط، مارس 2004.

(15) من طرفm.ouss04- الأربعاء 14 مارس2007: **دور المدرسة الأساسية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ**. في ousrattalim.jeun.fr/t81-topic

(16) MARSENACH, j:**Definir les objectifs de Leducation physique**, EISENBEIS, Paris, E.P.S, 1978, p:150

(17) GINETTE,B: Eacute, **ducation sportive et sport éducatifs in Partisans** n43, Paris, 1998.

(18)OSLER, Audrey :**Citizenship and democracy in schools**: diversity, identity, Trentham Books limited, 2000, P:218.

(19)VIGARELLO, G: **Revendication scientifique**, Esprit, n spe'cial: L'education,physique, Paris, 1975, 5, P:753.

(20)من طرف m.ouss04 : مرجع سابق.

(21)من طرفm.ouss04 : المرجع نفسه.

(22) عبد الرزاق اويدر، اقتباس عبد الكريم الشيظمي: دور المدرسة في بناء المواطنة، افريل2012. في: http://ashamousata3limi.maghrebarabe.net/t2930-topic

(23) من طرف m.ouss04 : مرجع سابق.

(24) عبد الرزاق اويدر، اقتباس عبد الكريم الشيظمي: مرجع سابق.

(25)من طرف m.ouss04 : مرجع سابق.

(26) القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم08-04 المؤرخ في23 جانفي2008، عدد خاص، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، فيفري2008، ص:14.

(27) القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم08-04 المؤرخ في23 جانفي2008: المرجع نفسه، ص ص:16-17.

(28) القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم08-04 المؤرخ في23 جانفي2008: المرجع نفسه،ص ص:60-61.

(29) القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم08-04 المؤرخ في23 جانفي2008:المرجع نفسه،ص:63.

(30) القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم08-04 المؤرخ في23 جانفي2008: المرجع نفسه،ص ص:63-64.

(31)VULBEAU,Alain:la jeunesse comme resource, experimentations et experiences dans l'espace public(ed), Ramonville:Eres,2001,P:232.

(32)REBOUL,O:la philosophie de l'education,PUF,QSJ,Paris,1989,P:120.

(33)مصطفى هجرسي: اقتباس عبد الكريـــم الشظيمي: **دور التربيـة المدنية في التربية على المواطنة**.في http://layoun.jeeran.com/archive/2008/1/433639.html

الدراسات النفسية والتربوية

واقع تطبيق نظام ال : ل م د من وجهة نظر الطلبة

دراسة وصفية لعينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية والآداب بجامعة البليدة

الدكتور: محمد بودوح

كلية العلوم الاجتماعية والآداب، جامعة البليدة، الجزائر

الملخص :

الجزائر تبحث منذ سنين عن استراتيجيات جديدة لتطوير التعليم العالي، بهدف مواجهة التحديات، وتحقيق قفزة تنموية نوعية لمواكبة التطورات العالمية. ومن بين الإجراءات التي قامت بها الجزائر لإصلاح التعليم العالي: انتهاج نظام ال ل م د . ويتناول البحث الحالي دراسة وصفية على عينة من طلبة جامعة البليدة كلهم يدرسون في ظل نظام ال ل م د ، وذلك عن طريق تطبيق استمارة استبيان .

Résumé :

L'Algérie pendant des années à la recherche de nouvelles stratégies pour le développement de l'enseignement supérieur afin de relever les défis. Parmi les mesures prises par l'Algérie pour rénover l'enseignement supérieur l'adoption d'un nouveau système nommé : LMD. La recherche actuelle porte sur l'étude descriptive d'un échantillon d'étudiants de l'Université de Blida dans le cadre du LMD à partir de l'application d'un questionnaire.

1.الإشكالية :

وجدت الجزائر نفسها في مواجهة تحد فرضته حركة عولمة نظام التكوين العالي هذا بالإضافة للصعوبات التي تواجهه والتي من أهمها :الطلب المتزايد على التعليم العالي وتزايد أعداد الطلبة سنة تلوى الأخرى، قلة التأطير حيث أن أغلب الأساتذة المؤطرين برتبة أستاذ مساعد ، هجرة الكفاءات ، تنامي معدلات البطالة بين خريجي الجامعات...الخ فبهدف الإصلاح الشامل و العميق للتعليم العالي وتحسين البرامج البيداغوجية تم انتهاج نظام ال ل م د وذلك منذ سنة 2004 كبديل للنظام الكلاسيكي، حيث اختيرت في البداية عشر مؤسسات لتكون قيادية وتجريبية في تطبيق نظام ال ل م د ، وحاليا كل المؤسسات تطبق نظام ال ل م د مع استمرار الدفعات الأخيرة المتبقية من النظام القديم.

«فعلى ضوء توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ،وتبعا للمخطط الخاص بإصلاح النظام التربوي المتبنى من طرف مجلس الوزراء في 20 أفريل 2002، تم تحديد إستراتيجية على المدى القصير ، المتوسط والطويل لتطوير القطاع في مرحلة 2004-2013، تخص إستراتيجية وضع برنامج تطوير عام وعميق للتعليم العالي» [(1)].

فهو نظام خاص بالتعليم العالي، ظهر في الدول الأنجلوسكسونية (الو.م.أ ،بريطانيا) ثم تبنته الدول الأوروبية في أواخر التسعينيات . فهو نظام للتكوين العالي يرمي إلى : بناء الدراسة على 3 رتب: ليسانس يتشكل من 6 سداسيات، تليها الماستر وتتكون من 4 سداسيات، وأخيرا الدكتوراه التي تحتوي على 6 سداسيات (دراسات وبحث)، بحيث تكون منظمة في ميادين تظم مسالك محددة ومسالك مفردة، كما ينظم التكوين فيه على أساس وحدات تعليم قابلة للترصيد[(2)]. هذا التغيير الجذري لنظام التعليم العالي ومحاولة تفعيل العلاقة بين الجامعة ومحيطها الاقتصادي والاجتماعي وما تبعه من تقليص في فترة التكوين كانت له آثار على نوعية التكوين وفعاليته وهو ما تحاول هذه الدراسة الإجابة عنه

، هذا بالإضافة إلى المقاربة البيداغوجية بين الطلبة ، الأساتذة و الإدارة ضمن مسعى يضع الطلبة في قلب جهاز التكوين ويجعل من هيئة التدريس المحرك الذي تقع عليه عملية تصميم برامج التكوين وتجسيدها تحت إشراف ومسؤولية المؤسسة الجامعية التي خولتها هذه الصلاحيات الجديدة ومنحتها صفة صاحب المشروع .

هذا ما أدى لاقتراح مسارات تكوين متنوعة ومتعددة .فبالرغم من هذه الإصلاحات والإمكانيات المادية والبشرية المسخرة، لكن وبالرجوع للواقع ثمة صعوبات وتحديات تواجه تطبيق نظام ل م د من بينها: نقص مخابر البحث والكتب العلمية المتخصصة ،عدم تمكن الطلبة من الاستفادة بشكل جدي من خدمات الإعلام الآلي والإنترنت، غياب الخرجات العلمية، النقص في التأطير لاسيما غياب دور الأستاذ الوصي ونقص التربصات الميدانية بالإضافة للشريك الاقتصادي كطرف مهم والذي يخوض هو الآخر تجربة جديدة مع هذا النظام. وباعتبار الطلبة الجامعيين محور عملية التكوين والمستهدفين بكل هذه الإجراءات والتغييرات لما لها من انعكاسات على مستقبلهم.

كما أن هذه الفئة المتعلمة هي القادرة على إحداث التغيرات في جميع المجالات الاقتصادية، الاجتماعية والثقافية . لذلك فإنهم حجر الأساس والمعنيين بكل هذه الإصلاحات و يمكن تلمس النتائج على مستواهم، كما أن لرأيهم وانطباعاتهم حول هذا النظام الجديد أهمية بالغة ودور كبير في نجاحه أو إخفاقه. لذلك وللوصول إلى ما تم تحقيقه في الواقع وفي المؤسسات الجامعية تم تطبيق استبيان لسبر الآراء على عينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية والآداب بجامعة البليدة .

ومنه بناءا على ما سبق هل يمكن القول : أن هذه المجهودات الهامة والتغييرات الجذرية لإصلاح التعليم العالي في ظل نظام ال ل م د ساهمت في زيادة فعالية التكوين من وجهة نظر الطلبة ؟وهل يحظى الطالب بالمتابعة والإعلام الكافيين في مساره التكويني في إطار نظام ال ل م د ؟

وهل تساهم الإجراءات الإدارية والبيداغوجية في نجاح مهمته التعليمية والتكوينية ؟

2.الفرضيات :

للإجابة عن التساؤلات السابقة تمت صياغة الفرضيات التالية :

1. طبيعة التكوين في نظام ل م د غير فعالة من وجهة نظر الطلبة .
2. لا يحظى طالب ال ل م د بالتأطير والمتابعة اللازمين في مساره التكويني .
3. تعقد الإجراءات الإدارية وبطئها تعيق تطبيق نظام ال ل م د .

3. أهداف البحث:

- واقع تطبيق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية (النتائج والإنجازات التي حققها على أرض الواقع)

- الصعوبات والمعوقات التي يواجهها تطبيق نظام ل م د وانعكاساتها على الطلبة.

- رأي الطلبة في هذا النظام الجديد وكيف يتعاطون معه باعتبارهم محور عملية التكوين.

- النتائج التي تم تحقيقها بانتهاج نظام ل م د على العملية التعليمية والتكوينية للطلبة .

الدراسة الميدانية :

4.منهج البحث : نظرا لطبيعة موضوع البحث الحالي، و أهدافه المتمثلة في جمع البيانات عن واقع التعليم العالي في ظل نظام ال ل م د، فإن المنهج الملائم هو المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف الظاهرة وجمع المعلومات الدقيقة عنها ،كما هي مجسدة وموجودة في الواقع .«إن البحث الوصفي يتطلب جمع البيانات لكي يختبر الفروض أو يجيب عن الأسئلة التي تتعلق بالحالة الراهنة للموضوع قيد

البحث،والدراسة الوصفية تحدد ما عليه الأشياء وتثبت أوصافها[3]. فهي دراسة وصفية مسحية تهدف لسبر آراء الطلبة حول نظام ال ل م د يستنبط الباحث المعلومات منها بالاعتماد على إجابات العينة المأخوذة من المجتمع الأصلي .

5.أدوات البحث: يتعلق البحث الحالي بواقع التعليم العالي في ظل نظام ال ل م د، لذا ولجمع البيانات حول موضوع هذا البحث قام البحث ببناء وتصميم استمارة استبيان للحصول على البيانات المطلوبة من المبحوثين .

1.5 وصف الأداة: تتكون الاستمارة في صورتها النهائية من 26 سؤالا أغلبها مغلقة موزعة على ثلاثة محاور أساسية هي:

المحور الأول: الدراسة والتقويم: واشتمل على 9 أسئلة من السؤال رقم 1 إلى 9.

المحور الثاني: المتابعة والإعلام: وتضمن 8 أسئلة من السؤال رقم 10 إلى السؤال 17 المحور الثالث : المشاكل الإدارية والبيداغوجية: يتكون من 9 أسئلة الأخيرة من الاستمارة

2.5 صدق الأداة: اعتمد الباحث للتأكد من صدق الاستبيان على:

صدق المحكمين: ويشتمل على المظهر العام للأداة من حيث وضوح العبارات وكيفية صياغتها وعلاقتها بما تقيس ، لهذا الغرض تم عرض الاستبيان على عدد من أساتذة علم النفس بجامعة البليدة (6 أساتذة) ،وقد أسفرت هذه الخطوة عن تعديل صياغة بعض العبارات ، كما تم استبعاد العبارات التي لم تحز على إجماع المحكمين .

3.5 ثبات الأداة : قام الباحث للتأكد من ثبات الاستبيان بالاعتماد على :

طريقة التطبيق وإعادة التطبيق: تم اختيار عينة مكونة من 30 مبحوثا (طالبا) لهم نفس خصائص عينة البحث النهائية ثم تم تطبيق الاستبيان عليهم ، وبعد 15 يوما أعيد تطبيق الاستبيان على نفس العينة في ظروف وشروط متشابهة تماما ، ثم تم

مقارنة النتائج بين التطبيقين باستخدام كا2 حيث جاءت الفروق غير دالة بين التطبيقين ، وهو ما يدل على ثبات الاستبيان .

6-مجتمع البحث : يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة نظام ال ل م د الموجودين بالقطب الجامعي بالعفرون (كلية العلوم الاجتماعية والآداب) والذين يبلغ عددهم الإجمالي حسب إحصائيات سنة 2011/ 2012 = 7520 .

حيث تم استبعاد طلبة السنة الأولى ل م د وذلك لحداثة تجربتهم بنظام ال : ل م د، فبقي 4019 وهم الطلبة الذين يشكلون مجتمع البحث موزعين على التخصصات كما يلي :

جدول رقم (1) يبين مجتمع البحث

قسم	ذكور	إناث	السنة	ذكور	إناث	السنة	ذكور	إناث	السنة	المجموع
علم النفس	25 %0.62	344 %8.56	الثالثة	09 %0.22	24 %0.59	الماستر (2+1)	31 %0.77	179 %4.45		612 %15.22
علم الاجتماع	77 %1.91	238 ٪5.92	الثالثة	23 ٪0.57	24 ٪0.59	الماستر (2+1)	70 1.74 ٪	274 6.81 ٪		706 56٪
الأدب العربي	74 ٪1.84	511 71٪	الثالثة	19 0.47٪	63 1.56٪	الماستر (2+1)	41 ٪ 1.02	372 9.25 ٪		26.87٪
فرنسية	35 0.87٪	248 ٪ 6.17	الثالثة	/	/	الماستر (2+1)	/	/		283 ٪ 7.04
إنجليزية	168 ٪4.18	562 ٪ 13.98	الثالثة	89 2.21٪	249 6.19٪	الماستر (2+1)	9 ٪ 0.22	58 ٪ 1.44		1135 28.24٪
إيطالية	47 1.16٪	93 2.31٪	الثالثة	18 0.44٪	45 1.11٪	الماستر (2+1)	/	/		203 5.05٪
المجموع	426 ٪ 10.59	1996 ٪ 49.66	/	158 3.93٪	405 ٪ 10.07	/	151 ٪ 3.75	883 ٪ 21.97		4019 %100

المصدر: نيابة عمادة كلية العلوم الاجتماعية والآداب المكلفة بالبيداغوجيا ، مصلحة الإحصائيات2010/ 2011 .

7.عينة البحث : تم اختيار مفردات العينة بالطريقة الحصصية وهي نوع من أنواع العينات الغير احتمالية التي تواجه صعوبات أقل أثناء انتقاء العناصر ،يتميز هذا النوع بالسهولة في اختيار عينة الدراسة والسرعة في الوصول لأفراد البحث والحصول على النتائج ، حيث أعطي لعناصر مجتمع البحث الأصلي حرية الاختيار في المشاركة في البحث « تعتمد المعاينة الحصصية على بعض مميزات مجتمع البحث التي تسعى لإعادة إنتاجها في صورة نسب في العينة .إن استعمالها يتطلب منا إذا امتلاك بعض المعطيات الرقمية حول مجتمع البحث ...إن المعاينة غير الاحتمالية الحصصية تشبه المعاينة الاحتمالية الطبقية إلا أن الأولى لا تكون في حاجة إلى سحب عن طريق القرعة .لهذا يستحيل قياس درجة تمثيلية العينة التي تكونت بهذه الكيفية،والتي تعكس مع ذلك النسبة الموجودة في مجتمع البحث[4]. لذلك فإن عينة البحث تتكون من 400 طالبا يزاولون دراستهم بنظام ال ل م د تم اختيارهم بالطريقة الحصصية، وذلك باحترام نفس النسب الموجودة في مجتمع البحث بالنسبة للمتغيرات التالية : القسم ، الجنس ، السنة باستثناء طلبة السنة الأولى ، والثانية وذلك لحداثة تجربتهم بنظام ال ل م د (أجريت الدراسة الميدانية مع بداية السنة لذلك تم استثناء طلبة السنة الأولى والثانية نظام ل م د)

جدول رقم(2) يبين عينة الدراسة

قسم	ذكور	إناث	السنة	ذكور	إناث	السنة	ذكور	إناث	المجموع
علم النفس	3 %0.62	34 %8.56	الثالثة	1 %0.22	2 %0.59	الماستر (2+1)	3 %0.77	18 %4.45	61 %15.22
علم الاجتماع	8 %1.91	24 ٪5.92	الثالثة	2 0.57 ٪	2 ٪0.59	الماستر (2+1)	7 ٪1.74	27 6.81 ٪	70 56٪

الأدب العربي	7 ٪1.84	51 71٪	الثالثة	2 ٪ 0.47	7 1.56٪	الماستر (2+1)	4 1.02٪	37 9.25 ٪	108 26.87٪
فرنسية	3 0.87٪	25 ٪ 6.17	الثالثة	/	/	الماستر (2+1)	/	/	28 ٪ 7.04
إنجليزية	16 ٪4.18	56 ٪ 13.98	الثالثة	9 ٪ 2.21	25 6.19٪	الماستر (2+1)	1 0.22٪	6 1.44 ٪	113 28.24٪
إيطالية	5 1.16٪	9 2.31٪	الثالثة	2 ٪ 0.44	4 1.11٪	الماستر (2+1)	/	/	20 5.05٪
مجموع	42 ٪ 10.59	199 ٪ 49.66	/	16 ٪ 3.93	40 10.07	/	15 3.75٪	88 ٪ 21.97	400 %100

8.كيفية جمع البيانات:تم توزيع الاستبيان يدويا على مجموع المبحوثين بطريقة فردية وجماعية .تمت قراءة التعليمة وتوضيح المطلوب منهم ، كما كان الباحث يحرص على أن تتم الإجابة على كل أسئلة الاستبيان دون استثناء . بعد الانتهاء من الإجابة التي كانت لا تتعدى في الغالب 15-20 دقيقة يشكر الباحث المبحوثين على مجهوداتهم وتعاونهم معه ،هكذا كانت تجري العملية مع كل المبحوثين ، كما استعان الباحث أحيانا ببعض الطلبة وبعض الأساتذة في توزيع الاستبيان وذلك بعد تعرفهم على طبيعة الموضوع وأهدافه للوصول لكل فئات المجتمع الأصلي وشرائحه .

9-طريقة تحليل البيانات : إن جمع البيانات هي أول خطوة يقوم بها الباحث ، لأنها أساس الدراسة وهذه البيانات يجب أن تكون بالقدر الكافي ممثلة أحسن تمثيل للعينة وبالتالي للمجتمع الذي أخذت منه هذه العينة ، في هذه المرحلة يقوم الباحث بتحليل البيانات التي تم استقاؤها بفضل الاستبيان ، لذلك ونظرا لطبيعة موضوع البحث الحالي (سبر آراء الطلبة حول نظام ال ل م د) تم تحليل البيانات بالاستعانة بالتكرارات والنسب المئوية .

10-تحليل ومناقشة النتائج :

10-1-الدراسة والتقويم في نظام ال ل م د :

الدراسة في نظام ال ل م د منظمة على أساس السداسي ،وكل سداسي يتفرع إلى وحدات تعليمية . تتكون الوحدة التعليمية من مادة أو أكثر تقدم على عدة أشكال (محاضرات، أعمال موجهة أعمال تطبيقية، ملتقيات، تربصات...الخ) ، وهناك أربعة أنواع من وحدات التعليم منظمة على النحو الآتي :

وحدات التعليم الأساسية (و.ت.أ): تضمن للطالب التكوين الأساسي ، وهي تمثل جزءا هاما من الحجم الساعي ومن الأرصدة في السداسي .

وحدات التعليم المنهجية (و.ت.م): تحضر الطالب وتمكنه من اكتساب الذاتية في العمل.وتمثل جزءا هاما من الحجم الساعي والأرصدة لكن بصفة أقل من وحدات التعليم الأساسية .

وحدات التعليم الاستكشافية (و.ت.إ): التي تمكن من التعمق ، التوجيه و المعابر« تحتوي على : أ- المواد الاختيارية : لاكتساب تكملة علمية ضرورية لتوطيد التعلم في التخصص المختار . ب- مواد اختيارية مفتوحة : ضروري للتوجيه التدريجي وهي بالتالي تسهل تغيير المسلك الدراسي .»[(5)].

وحدات التعليم العرضية (و.ت.ع): تضمن للطالب تعليم تكميلي وتزوده بأدوات مثل: اللغات الأجنبية ، الإعلام الآلي ، وتحتوي على حجم ساعي وأرصدة أقل .

ووزن وحدات التعليم هو :

60 ٪ من أرصدة السداسي لوحدات التعليم الأساسية.

30 ٪ من أرصدة السداسي لوحدات التعليم المنهجية .

10 ٪ من أرصدة السداسي لكل من وحدات التعليم الاستكشافية ووحدات التعليم العرضية **(المصدر:اللجنة الوطنية للتأهيل CNH)**.

تقدر وحدات التعليم والمواد المكونة لها بالأرصدة ،«... ويعادل الرصيد الواحد حجما ساعيا ما بين 20و25 ساعة من السداسي ، ويشمل ساعات التدريس المقدمة للطالب عن طريق مختلف أشكال التعليم ...وكذا الساعات المقدرة للعمل الشخصي للطالب .» [6].

يتضمن كل سداسي 30 رصيدا . يقابل كل شهادة الترصيد التالي :

180 رصيدا لشهادة الليسانس

120 رصيدا إضافيا للماستر

الدكتوراه يحصل عليها الطالب بعد 6 سداسيات من الدراسة والبحث.

الأرصدة قابلة للترصيد يعني أن كل تصديق على وحدة تعليم أو مادة يترتب عليه اكتساب نهائي للأرصدة المطابقة .

الأرصدة قابلة للتحويل يعني أنه بإمكان الطالب الحاصل عليها أن يستعملها في مسار تكويني آخر[7].

ويقصد بالتقويم :« عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقق الأهداف المرسومة لفصل دراسي أو حصة دراسية أو مشروع تدريبي أو إرشادي معين.» [8].

فالتقويم إذن هو عملية اتخاذ قرار فيما يتعلق بأداء طالب ما بغرض تصنيفه في مستوى دراسي معين ، كما أنه وقبل اتخاذ القرار بشأن طالب ما يسبق ذلك عملية أخرى وهي عملية التقييم بالرغم من أن المفهومين متداخلان في كثير من الأحيان ويستخدمان كمترادفان في الغالب إلا أنه ثمة اختلاف فالتقييم أكثر خصوصية ويعرف بأنه:« عملية جمع ووصف وتكميم البيانات عن مستوى أداء معين بقصد استخدامها في اتخاذ قرارات معينة .» [9].

والهدف الأساسي من اختزال مدة التكوين في نظام ال ل م د هو فتح المجال أمام الطالب وإعطائه خيارات أكثر للالتحاق بعالم الشغل أو متابعة دراساته العليا .فهو يرمي إلى تلبية حاجات قطاع الشغل عن طريق تفعيل العلاقة بين الجامعة والمحيط الاقتصادي هذا من جهة ، ومن جهة أخرى الانفتاح على العالم وتشجيع التعاون والتبادل مع الجامعات الأخرى .

كما تعطى الأولوية في نظام ال ل م د للتقييم المستمر والمراقبة المنتظمة لكل الوحدات التعليمية في كل سداسي،ويشمل التقييم حسب ما جاء في **المادة 20 من القرار 712 المؤرخ في 3 نوفمبر 2011 المتضمن لكيفيات التقييم والتدرج والتوجيه في طوري الدراسات لنيل شهادتي الليسانس والماستر** :«يشمل تقييم الطالب حسب مسلك التكوين على مايلي :الدروس ،الأعمال التطبيقية ، الأعمال الموجهة ، الخرجات الميدانية ، التربصات التطبيقية ، الملتقيات ، العمل الشخصي»[10].

وحسب النتائج المسجلة في الميدان يرى 84.2 ٪ من الطلبة أن نظام التقويم في نظام ل م د غير عادل ، متذبذب ومتحيز مقابل 15.8 ٪ فقط منهم يرون أنه عادل وواضح .

يختلف نظام ال ل م ل د عن النظام الكلاسيكي اختلاف جذري من حيث المحتوى والأسس والقوانين .فمن بين الصعوبات والتحديات التي واجهت هذا النظام في البداية خصوصا هو أن الأساتذة تكوينهم كلاسيكي وليس لهم تكوين مسبق فيه .

وحسب نتائج استبيان سبر آراء طلبة نظام ل م د فإن 44.9 ٪ من الطلبة فضلوا النظام الكلاسيكي على نظام ال ل م د . وحسب النتائج الميدانية دائما فإن 80.2 ٪ من طلبة نظام ل م د لا يستوعبون كل موادهم الدراسية ، وهو ما يتوافق مع ما أكده 76.5 ٪ من الطلبة من أن هناك اكتظاظ في المواد الدراسية المقررة في البرنامج .هذا إضافة لمشكل آخر يعاني منه الطلبة ألا وهو مشكل التنسيق بين المحاضرات

والأعمال الموجهة حيث صرح :69.6 ٪ من مجموع عينة البحث أنه لا يوجد أي تنسيق بين محتوى المحاضرات والأعمال الموجهة المرتبطة بها .وهذا ما انعكس على مدى تقبلهم واقتناعهم بتكوينهم الجامعي حيث أن 71.3 ٪ منهم غير مقتنعين بتكوينهم الجامعي .فكثرة المقاييس والبرامج (الحشو) مقارنة بالفترة الوجيزة للسداسيين بالإضافة لطرق التقويم وغياب التنسيق بين المحاضرات والأعمال الموجهة كانت له انعكاسات سلبية على فعالية التكوين من وجهة نظر طلبة ال ل م د.

10-2-متابعة وإعلام الطالب في ال ل م د:

يعتبر استقبال الطالب ومرافقته أساس نجاح نظام ال ل م د ، لذلك يحق لكل طالب أن يحظى بالاستقبال ،المتابعة والإعلام على مدى تكوينه الجامعي.« ولهذا الاستقبال أوجه مختلفة من مواقع في الأنترنت ،مواضيع ومناشير مختصة وإنشاء مكتب دائم في مصلحة التدريس لاستقبال الطلبة[11].

وانطلاقا من نتائج الدراسة الميدانية فإن :74.9 ٪ من الطلبة لم يتلقوا أي معلومات عن سير نظام الجامعة بما في ذلك :حقوق وواجبات الطالب، المكافآت والعقوبات ،طرق وقنوات التظلم و الشكوى ، آليات التكوين وعمل اللجان البيداغوجية ...إلخ. كما صرح 63.6 ٪ منهم أنهم لم يتلقوا المعلومات والشروحات الكافية عن إجراءات التقويم والانتقال في نظام ل م د (الأرصدة ، القروض ، تغيير التخصص).

هذا بالإضافة إلى أن 82.6 ٪ من الطلبة لم يتلقوا الإعلام الكافي عن المستقبل المهني للتخصصات المتوفرة لديهم . فقلة الإعلام في الأوساط الطلابية عن نظام ل م د يجعلهم لا يعرفون شيئا عنه ولا عن مستقبلهم التعليمي .

10-2-1-الوصاية :تعتبر الوصاية (الأستاذ الوصي) ضرورية لمتابعة الطالب وتوجيهه ابتداءا من دخوله الجامعة .فهي متابعة مؤطرة تساعد الطالب على تنظيم

نفسه وعمله ووضع خطة بيداغوجية لتوجيه الطالب في اختيار تخصصه ومسلكه الدراسي وفقا للإمكانيات والاستعدادات التي يملكها ،ولها دور في مساعدة الطالب على مواجهة الصعوبات التي تعترضه ، لذلك على الأستاذ الوصي تنظيم لقاءات دورية مع الطلبة على مدار العام الدراسي.«يتم التوظيف من ضمن أساتذة وطلبة الماستر و الدكتوراه[12].

لكن وبالرجوع لنتائج الدراسة الميدانية يتضح أن :87.9 ٪ من الطلبة لم يتلقوا متابعة ووصاية من طرف أستاذ وصي وهي نسبة تشكل أغلبية الطلبة رغم ما يكتسي هذا الجانب من أهمية بالغة في تكوين الطالب كما سبق ذكره مقابل 12.1 ٪ منهم تلقوا وصاية وهي نسبة ضعيفة جدا . وهو ما يتماشى مع تصريحات نسبة :78.9 ٪ من الطلبة الذين أكدوا أنهم لم يتلقوا أي استشارة بخصوص اختيار التخصص المناسب لهم ولمسارهم التكويني .كما أكد 84.6 ٪ أنهم لم تقدم لهم أي إرشادات حول الشهادة عند التخرج (فرص العمل المتاحة) .هذا الانعدام الشبه كلي لدور الأستاذ الوصي يجعل هذا النظام لا يتوافق والطموحات المرجوة منه (التكوين النوعي).

10-3-المشاكل الإدارية والبيداغوجية :

تعتبر الإدارة الجامعية ذات أهمية قصوى في تطبيق هذه الإصلاحات لأنها تقوم بالدور التنفيذي لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة ، من خلال تخطيط محكم وتطوير طويل المدى يستهدف رفع الكفاءة الإنتاجية للأفراد والارتقاء بمستوى أدائهم في إطار الإمكانات المادية والبشرية المتاحة . فمن بين المجهودات التي قامت بها الجزائر لتطوير وتحسين الخدمات الإدارية إدخال الوسائل التكنولوجية الحديثة منها : الإعلام الآلي وبرامج تسيير ملفات الطلبة و المستخدمين إضافة لإقامة مواقع إلكترونية على شبكات الأنترنت كل هذا بهدف تسهيل الخدمات واختزال الجهد والوقت .

ومن بين المشاكل البيداغوجية التي يعاني منها الطلبة حسب ما جاء في تصريحاتهم :

كثرة البرامج ، طرق التقويم ،المواقيت ، طرق التدريس ،غياب التنسيق ،قصر مدة التخصص ،نقص المؤطرين والأساتذة المختصين . كما صرح 81.4 ٪ من الطلبة أنه لا تتوفر المكتبة على مستوى الكلية على الكتب والمراجع العلمية المتخصصة التي يحتاجونها كثيرا في دراستهم و بحوثهم ومذكراتهم . ومن بين المشاكل الإدارية التي يعاني منها طلبة ال ل م د حسب نتائج الاستبيان : البيروقراطية وصعوبة الاتصال مع المسؤول ، تهميش الطلبة وعدم الإنصات لمشاكلهم ،تأخر استلام الوثائق الخاصة بالطلبة (الشهادات، كشوف النقاط، البطاقات ...الخ) ،وقد أكد 82.6 ٪ من الطلبة أنه ليس هناك اهتمام بمشكلات الطلبة الإدارية والبيداغوجية . كما أكد 82.2 ٪ من الطلبة أنه لا يتم تبليغهم بكل المستجدات والتغييرات الخاصة بنظام ال ل م د في الوقت المناسب مما يعيق مواكبتهم للتطورات الحاصلة والتي لها علاقة بتكوينهم .

هذا ما أدى في الأخير وحسب نتائج استطلاع الرأي مع الطلبة أنه 66 ٪ منهم غير متفائلين تماما بمستقبلهم المعرفي والمهني في ظل نظام ال ل م د (مستقبل غامض)، و26.7 ٪ منهم يرون فيه حظوظ مستقبلية ضئيلة في حين 7.3 ٪ منهم متفائلين (مستقبل زاهر) وهي نسبة ضعيفة جدا .

11-الاستنتاج العام :

يمكن تلخيص النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة فيما يلي :

- طبيعة تكوين طلبة نظام ل م د وما يرتبط بها من طرق تدريس، برامج وتوقيت غير فعالة من وجهة نظر الطلبة، فهناك اكتظاظ في المواد الدراسية المقررة في البرنامج فكثرة المقاييس والبرامج (الحشو) مقارنة بالفترة الوجيزة للسداسيين بالإضافة لطرق التقويم وغياب التنسيق بين المحاضرات والأعمال الموجهة كانت له

انعكاسات سلبية على فعالية التكوين من وجهة نظر طلبة ال ل م د. وهذا ما انعكس على مدى تقبلهم واقتناعهم بتكوينهم الجامعي .

-لا يحظى طالب ال ل م د بالتأطير والمتابعة اللازمين (الأستاذ الوصي) والإعلام الكافي في مساره التكويني ،فالطلبة لم يتلقوا أي معلومات عن سير نظام الجامعة بما في ذلك حقوقهم وواجباتهم، المكافآت والعقوبات ،طرق وقنوات التظلم و الشكوى ، آليات التكوين وعمل اللجان البيداغوجية ...إلخ. كما أنهم يفتقرون للمعلومات والشروحات الكافية عن إجراءات التقويم والانتقال في نظام ل م د (الأرصدة ، القروض ، تغيير التخصص).

هذا بالإضافة إلى أنهم لم يتلقوا الإعلام الكافي عن المستقبل المهني للتخصصات المتوفرة لديهم . فقلة الإعلام في الأوساط الطلابية عن نظام ل م د يجعلهم لا يعرفون شيئا عنه ولا عن مستقبلهم التعليمي .

- قصر فترة التكوين المبنية على سداسيات وطول وتعقد الإجراءات الإدارية والبيداغوجية تعيق تحقيق وضبط تسيير عملية تطبيق نظام ال ل م د ، فمن بين المشاكل البيداغوجية التي يعاني منها الطلبة حسب ما جاء في تصريحاتهم :

كثرة البرامج ، طرق التقويم ،المواقيت ، طرق التدريس ،غياب التنسيق ،قصر مدة التخصص ،نقص المؤطرين والأساتذة المختصين . كما هناك نقص فادح في الكتب والمراجع العلمية المتخصصة التي يحتاجونها كثيرا في دراستهم و بحوثهم ومذكراتهم . ومن بين المشاكل الإدارية التي يعاني منها طلبة ال ل م د حسب نتائج الاستبيان : البيروقراطية وصعوبة الاتصال مع المسؤول ، تهميش الطلبة وعدم الإنصات لمشاكلهم وتأخر استلام الوثائق الخاصة بالطلبة (الشهادات ، كشوف النقاط ، البطاقات ...الخ). كما لا يتم تبليغهم بكل المستجدات والتغييرات الخاصة بنظام ال ل م د في الوقت المناسب مما يعيق مواكبتهم للتطورات الحاصلة والتي لها علاقة بتكوينهم .

هذا ما أدى في الأخير وحسب نتائج استطلاع الرأي مع الطلبة إلى أن نسبة كبيرة منهم (66 ٪) متشائمين تماما بخصوص مستقبلهم المعرفي والمهني في ظل نظام ال ل م د (مستقبل غامض).

12-التوصيات :

1- توفير جميع المرافق البيداغوجية اللازمة من : مخابر، قاعات مجهزة بالوسائل اللازمة ، مكتبات متخصصة ، قاعات للمطالعة والإعلام الآلي و الأنترنت حتى يتمكن الطلبة من الاستفادة بشكل جدي ولائق منها في إطار الوقت المخصص لهم .

2-تقاسم التجارب المتعلقة بتعميم نظام ال ل م د وتقييمه وتحديد الإجراءات الرامية إلى ترسيخ و تدعيم المرافقة البيبداغوجية كآلية لتامين ضمان جودة التكوين.

3- تعبئة الأساتذة والطلبة والموظفين الإداريين وتكييفهم مع التغيرات والتطورات الحاصلة ، واعتماد مبدأ الحوار والأداء المنسجم .

4-تحسين نوعية التعليم وتعميقه والاستفادة القصوى من المدة المحددة للتكوين وعدم تضييع ساعات الدراسة .

5-تهيئة الظروف والوسائل المحيطة بالطالب وتنظيم ملتقيات والخرجات التكوينية والتربصات الميدانية .

6-تكوين الأساتذة مع ما يتماشى والتدريس في نظام ال ل م د لمواكبة كل التطورات .

7-تكوين الإداريين وتفعيل الاتفاقيات بين الجامعة والمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية .

❖ هوامش البحث

(1) عبد الكريم حرز الله وكمال بداري : **نظام ل م د**، ديوان المطبوعات الجامعية ،بن عكنون، 06-2008، ص55 .

(2) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي :**الدليل العملي لتطبيق ومتابعة ل م د** –جوان 2011، ص 13.

(3) جابر عبد الحميد جابر:**مهارات البحث التربوي** ، دار النهضة العربية ، قطر ، 1993 ، ص 215 .

(4) موريس أنجرس (تر: بوزيد صحراوي ، كمال بوشرف ، سعيد سبعون):**منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**،دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004، ص ص312-313 .

(5) عبد الكريم حرز الله وكمال بداري، مرجع سبق ذكره، ص66 .

(6) المادة 7 من القرار رقم 712 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 المتضمن لكيفيات التقييم والتدرج والتوجيه في طوري الدراسات لنيل شهادتي اليسانس والماستر .

(7) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي:**الدليل العملي لتطبيق ومتابعة ل م د** –جوان 2011 ، ص 14 .

(8) موسى النبهان :**أساسيات القياس في العلوم السلوكية**،دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان،2004، ص 39 .

(9) موسى النبهان ، مرجع سبق ذكره، ص 40.

(10) 20 من القرار رقم 712 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 المتضمن لكيفيات التقييم والتدرج والتوجيه في طوري الدراسات لنيل شهادتي اليسانس والماستر .

(11) عبد الكريم حرز الله وكمال بداري، مرجع سبق ذكره، ص37 .

(12) المادة 3 من المرسوم التنفيذي رقم 03/09 المؤرخ في 09/01/2009 المحدد لكيفيات تأسيس الوصاية .

تقويم الجانب البيداغوجي من الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط

الأستاذة: شفيقة كحول / حمامة طاهري:ماجستير في علوم التربية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، الجزائر

الملخص :

تناولت هذه الدراسة موضوع تقويم الجانب البيداغوجى من الكتاب المدرسى لمادة العلوم الطبيعية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط، المقاربة الجديدة المتبناة في منظومتنا التربوية منذ السنة الدراسية 2003 - 2004. حيث تهدف الدراسة من خلال ذلك الكشف عن مدى ترجمة الكتاب المدرسى للمبادئ الأساسية للمقاربة بالكفاءات المتمثلة في: (وضعية ـ مشكلة)، (وضعية ـ إدماجية)، (التعلم الذاتى ـ أو بناء التعلم) و(نوعية المعلومات)، كما تهدف إلى الكشف عن مدى التطابق الموجود في الجانب البيداغوجى بين الكتاب المدرسى لمادة العلوم الطبيعية للسنة الرابعة متوسط بمعايير التقييم الواردة بشبكة تقييم الكتب المدرسية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية للجمهورية الجزائرية.

Résumé :

Cet article prend pour sujet l'évaluation du coté pédagogique concernant le manuel scolaire de science naturelle avec les capacités pendant le cycle moyen qui à commencé dans notre système éducatif l'année e scolaire 2003 – 2004 .Cette étude a pour but de découvrir comment ou bien auquel point le manuel scolaire traduit les principes principaux de l'étude avec (situation – problème), (situation – intégration), (apprendre par soin même), (ou bien construire l'apprentissage) et (la qualité des informations).Elle a aussi pour but de découvrir la relation qui se trouve dans le coté pédagogique entre le manuel scolaire concernant la science naturelle 4eme année moyenne dans les structures d'évaluation qui se trouvent dans le filet qui évalué le manuel scolaire donné par le ministère d'éducation.

مقدمة

يشكل النظام التربوي في أي مجتمع من المجتمعات الحجر الأساس للتنمية، ذلك أن مناط هذه التنمية فضلا عن ما ترتكز عليه من معطيات تكنولوجية ومادية، فإنها ترتكز أكثر على الإنسان الذي يعتبر أهم عنصر في هذه العملية، ولعل أول هندسة لهذه الأخيرة تنطلق من المدرسة كمؤسسة رسمية تقوم بإعداد الأجيال يتوافق ودوره في مجتمع المستقبل. الأمر الذي دفع القائمين على التربية والتعليم في مختلف الدول، بما فيها المتقدمة إلى الإسراع في تكييف مضامين التعليم بمميزات هذه المرحلة.

والجزائر كباقي الدول تسعى إلى إعادة النظر في المناهج الدراسية وتطويرها بما يساير التطورات الحاصلة على المستوى العالمي، وهنا نجد كثيرا من البلدان قد أعادت النظر في المقاربات التي تبنى عليها مناهجها ، بحيث انتقلت من المقاربة التقليدية القائمة على الأهداف إلى مقاربة جديدة تقوم على الكفاءات، وقد ظهرت المقاربة بالكفاءات كحل بيداغوجي للتحكم في الانفجار المعرفي الهائل الذي تشهده العقود الأخيرة، بحيث تقوم في أساسها على فكرة تحقق قدرات للتلميذ ترتبط بأداءاته في الفضاء الدراسي وفي الوسط الذي يعيش فيه. وبشروع المنظومة التربوية الجزائرية في تطبيق المناهج المصممة وفق هذه المقاربة، فانه لابد من توفير الأدوات البيداغوجية لتحقيق نتائج ايجابية على ارض الواقع.

ولتحقيق ذلك قامت وزارة التربية الوطنية بالتطبيق الميداني لهذه المقاربة مع الدخول المدرسي للسنة الدراسية (2003 – 2004)، حيث أحدثت مناهج وكتب مدرسية جديدة، وهذا الأخير يعتبر الوجه التطبيقي لما جاء في المنهاج من أهداف، ومحتوى، وأنشطة، وتقويم، وعلى اعتبار انه مصدر تعليمي تعلمي لكل من المعلم والمتعلم، فهو يمثل لجميع المراحل الدراسية ركنا مهما من أركان العملية التعليمية، وله أهمية كبيرة كونه أداة من أدوات المصنع التربوي الذي تعد فيه أجيال المستقبل، فهو يفتح أمام المتعلمين سبلا متعددة تساعد على اكتساب

الاتجاهات الايجابية، وأنماط السلوك الجيدة، والقيم التقدمية، فضلا عن المعارف والمهارات.

كما يشكل للمعلم " الحد الأدنى من المواد المرجعية التي يمكن أن يرجع إليها، ويقدم إليه عدة تسهيلات لتحقيق الأهداف المتوخاة من كل وحدة دراسية، إلا انه بعد مرور فترة زمنية وجيزة على انطلاق مشروع إعداد الكتاب المدرسي، ونظرا للوقت القياسي التي أعدت فيه هذه الكتب، فمن المؤكد أن تظهر فيها بعض الأخطاء والنقائص، كما نلاحظ ظاهرة عزوف الأساتذة والتلاميذ عن الكتاب المدرسي، وعدم استغلاله والاستعانة به بشكل مكثف، ولقد صرح وزير التربية بقوله "هناك عدة إجراءات اتخذت فيما يخص الكتب المدرسية، فمثلا كتاب الفيزياء للسنة الأولى ثانوي ليس متوفرا في هذه الآونة، نظرا للأخطاء البيداغوجية الملحوظة والتي تتطلب مراجعة عامة، وفي هذا المجال أشار السيد الوزير انه لا يستطيع مراقبة كل محتويات الكتب المدرسية، لهذا يسأل عن دور ومهمة الأشخاص المعنيين بالأمر والمكلفين بالعمل على مراقبة هذه الكتب المدرسية" [1] .

وهذا ما يجعلنا أمام مشكلة تستدعي الوقوف من حين إلى آخر، للنظر إلى الكتاب المدرسي نظرة خاصة لتقويم نتائجه باستمرار، فالتقويم الحجر الأساسي للتطوير، وهو جزء من العملية التعليمية يسير معها جنبا إلى جنب ولا تكتمل إلا به، لأنه يكشف لنا عن مدى صلاحية أداة من أدوات التعلم والتعليم، كما ألح عشوي مصطفى (1991) على ضرورة "...تقويم الكتاب المدرسي تقويما شاملا من حيث المحتوى العلمي، ومن حيث انسجام الكتاب المدرسي مع البرامج والمناهج التربوية" [2] .

إن تقويم الكتب المدرسية يتم في ضوء معايير محددة، يتم من خلالها الحكم على مناسبتها للاستخدام، وهناك الكثير من المعايير التي أثارت انتباه العاملين في تقييم الكتب وتطويرها ومن أهمها: الجوانب البيداغوجية التي تتمثل

في المحتوى الذي يعتبر جوهر الكتاب المدرسي، وهو ترجمة للأهداف المسطرة والتي تفيد المعلم والمتعلم في معرفة حدود المعرفة والقيم والكفاءات المطلوبة منهما.

وقد اخترنا لدراستنا هذه الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية للسنة الرابعة متوسط، لما له من دور كبير في التأثير على القرارات التعليمية التي يتخذها المدرس، كما تبدو الأهمية الكبرى في تركيز الانتباه على كتاب العلوم الطبيعية حيث "حوالي (75٪) من التدريس في غرفة الدرس، وحوالي (90٪) من الواجبات البيتية تبنى على كتب العلوم المدرسية" [3] ، في حين تعتبر مادة العلوم الطبيعية بمثابة تأشيرة المرور للمستقبل الواعد، نظرا لما أصبحت تلعبه من دور فعال وحساس في آن واحد على مستوى التطور الحضاري والتطور العلمي بصفة عامة، حيث تسمح بالبناء المستمر التدريجي خلال المرحلة المتوسط لجملة من المعارف العلمية والكفاءات الأساسية، التي تزود المتعلمين بأدوات مفتاحيه للوصول تدريجيا إلى مستوى راق من الفهم والتحكم الفكري والعلمي، المتعلق بالعالم المحيط بهم.

ومن أجل تحقيق هدف الدراسة نطرح التساؤل العام التالي:

* هل يوجد تطابق في الجانب البيداغوجي بين الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية للسنة الرابعة متوسط ومعايير التقييم الواردة بشبكة تقييم الكتب المدرسية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية للجمهورية الجزائرية؟.

2.فرضيات الدراسة: للإجابة عن التساؤل التي سبق طرحه، افترضنا الفرضية التالية:

* لا يوجد تطابق في الجانب البيداغوجي بين الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية للسنة الرابعة متوسط ومعايير التقييم الواردة بشبكة تقييم الكتب المدرسية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية للجمهورية الجزائرية.

3.أهداف الدراسة

- معرفة مدى تطابق في الجانب البيداغوجي بين الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية للسنة الرابعة متوسط ومعايير التقييم الواردة بشبكة تقييم الكتب المدرسية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية للجمهورية الجزائرية.
- إلقاء الضوء على ما ترمي إليه المنظومة التربوية في ظل الإصلاح، من خلال منهاج العلوم الطبيعية في مرحلة التعليم المتوسط والكتاب المقرر لهذه المادة.
- لفت انتباه المسئولين ومؤلفي الكتب المدرسية إلى ضرورة تقييم الكتب والمناهج الدراسية دوريا لتدارك النقائص من أجل تحسينها مستقبلا.
- تقديم اقتراحات بناءا على ما ستسفر عليه نتائج الدراسة، والتي قد تساعد القائمين على إعداد الكتب المدرسية الوطنية، وذلك من أجل تحسينها والارتقاء بها إلى مستوى يخدم المنهاج ويفيد التلميذ.

4.تحديد المفاهيم إجرائيا: نقدم فيما يلي المفاهيم الأساسية التي تم الاعتماد عليها في موضوع بحثنا هذا:

أ.التقويم: هو "تحديد أوجه القوة والضعف في كتاب العلوم الطبيعية السنة الرابعة من التعليم المتوسط موضوع هذه الدراسة، من خلال تحليل محتواها بقصد تعزيز وتنمية نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف".

ب.الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعة السنة الرابعة من التعليم المتوسط: " يقصد به الكتاب المقرر تدريسه في السنة الرابعة متوسط، نشرته ووزعته وزارة التربية الوطنية في مؤسسات التعليم المتوسط، بصفته الكتاب المدرسي الرسمي منذ سنة 2006- 2007 ".

ج. مادة العلوم الطبيعة والحياة: "يقصد بها محتوى الكتاب المدرسي للسنة الرابعة من مرحلة التعليم المتوسط، هذه المادة تتضمن ثلاث مجالات مفاهيمية كالتالي: التغذية عند الإنسان، التنسيق الوظيفي في العضوية، انتقال الصفات الوراثية، كل مجال يشمل مجموعة من الوضعيات التعلمية".

5.الدراسة الميدانية وإجراءاتها:

1.5.منهج الدراسة: إن نوعية وطبيعة البحث هي التي تحدد نوع المنهج، ولقد تم اختيار المنهج الوصفي، وفي المنهج الوصفي اعتمدنا على تحليل الوثائق (تحليل المحتوى).

2.5. عينة الدراسة: تتمثل عينة الدراسة في كتاب مادة العلوم الطبيعة والحياة (السنة الرابعة من التعليم المتوسط)، حيث قمنا بتغطية جميع موضوعات العينة، أي جميع الدروس.

3.5. أداة الدراسة: لقد اعتمدنا في جمع البيانات في بحثنا هذا على شبكة تقييم للكتب المدرسية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية للجمهورية الجزائرية لسنة 2010.

1.3.5. أبعاد التحليل: تتكون هذه الشبكة من أربعة عوامل يتفرع كل واحد منها إلى مقاييس تقييميه، يتفرع كل مقياس بدوره إلى مقاييس فرعية، و يحدد كل مقياس فرعي عدد من المؤشرات، وفي هذه الدراسة سنكتفي بعامل واحد وهو الجانب البيداغوجي، تسمح هذه الشبكة للمقوم بحصر النقاط الايجابية وكذا النقاط القابلة للتحسين في الكتاب المدرسي، يتم تحليل الوسيلة التعليمية وفقا للعوامل التالية:

العامل الأول: تطابق الجوانب البيداغوجية مع متطلبات البرنامج

المقياس 1: التصور التعلمي يحتوي على 18 مؤشر.

المقياس 2: المسعى التعليمي / التعلمي يحتوي على 10 مؤشرات.

المقياس 3: دقة المحتويات يحتوي على 12 مؤشر.

المقياس 4: توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات يحتوي على 10 مؤشرات.

المقياس 5: المسهلات البيداغوجية يحتوي على 24 مؤشر.

2.3.5. نمط التحليل: تم الاعتماد في التحليل على نمطين و هما النمط الصريح و النمط الضمني و ذلك بهدف معرفة ما إذا كان التطابق بين الكتاب المدرسي وشبكة التقييم بشكل مباشر و صريح أو على العكس من ذلك.

3.3.5. موضوع التحليل: تم الاعتماد في التحليل على النشاط (الدرس)، و بالتالي فالتحليل كان على الشكل التالي: تم تحليل كل درس على حدى، ثم تحليل الوحدة، ومن ثم المجال، ثم تحليل السنة ككل.

4.3.5. وحدات التحليل: لأن تحليل المحتوى يسعى إلى وصف عناصر المحتوى وصفا كميا، اعتمدنا في التحليل على وحدتين و هما:

* *وحدة الكلمة*: و تعد الكلمة من أصغر مقاطع النصوص، و قد تخص كل كلمات المحتوى، بحسابها و تصنيفها حسب طبيعتها، أو وظيفتها في النص، كما يمكن أن يخص التحليل بعض الكلمات الدالة فقط و التي تحملها الإشكالية.

* *وحدة العبارة*: هي أكبر من الكلمة من الناحية المنطقية و قد تكون كلمة أو مجموعة من الكلمات نأخذ شكل متكامل لإعطاء معنى معين.

4.5. الأساليب الإحصائية المعتمدة تتمثل في: التكرارات، والنسب المئوية.

5.5. عرض نتائج الدراسة

بعد الانتهاء من تطبيق شبكة تقييم الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية (السنة الرابعة من التعليم المتوسط)، تم تفريغ البيانات، وكانت النتائج كما توضحه الجداول التالية.

1. عرض وتحليل نتائج المقياس (1): التصور التعلمي

جدول رقم (1): يمثل نتائج تحليل المقياس الأول (التصور التعلمي)

المقاييس الفرعية	المؤشـــــــرات	نعـــــــــــم مرض	متوسط	غير مرض	لا
1.1.عرض التصور التعلمي	1.1.1. عرض التصور التعلمي معلن عنه بوضوح في الكتاب المدرسي.	35 %87.5	5 %12.5	0 %0	%0
	1.1.1. عرض التصور التعلمي مطابق للعرض المعلن عنه في البرنامج.	39 %97.5	1 %2.5	0 %0	0 %0
2.1.تطابق التصور التعلمي المبين في الكتاب المدرسي والتصور المعروض في البرنامج.	1.2.1.التصور التعلمي المقترح في الكتاب المدرسي يرتكز على وضعيات مشكلة.	12 %30	25 %62.5	2 %5	1 %2.5
	2.2.1.التصور التعلمي المقترح في الكتاب المدرسي يساعد على انجاز مشاريع.	0 %0	4 %10	2 %5	34 %85
	3.2.1.التصور التعلمي المقترح في الكتاب المدرسي يشرك التلاميذ في اكتساب معارفهم.	1 %2.5	26 %65	12 %30	1 %2.5
	4.2.1.التصور التعلمي المقترح في الكتاب المدرسي يأخذ بعين الاعتبار: - سن المتعلم.	20 %50	20 %50	0 %0	0 0%
	- حقوق اهتمام المتعلم.	9 %22.5	28 %70	3 %7.5	0 %0

	-دوافع المتعلم.	8 %20	30 %75	2 %5	0 %0
3.1.وجاهة وضعيات التعلم بالنظر إلى الكفاءات الواجب تنميتها	1.3.1.الوضعيات التعلمية المقترحة: - تجعل المتعلم في مركز التعلم.	8 %20	21 %52.5	9 %22.5	2 %5
	- تعطي المتعلم دورا فعالا في اكتساب المعارف.	1 %2.5	15 %37.5	20 %50	4 %10
	- تحث المتعلم على المبادرة.	1 %2.5	2 %5	35 %87.5	2 %5
	- تحث المتعلم على الإبداع.	0 %0	0 %0	0 %0	40 %100
	2.3.1.الوضعيات التعلمية تنمي الكفاءات المقررة في: - المشاريع المقترحة.	0 %0	0 %0	0 %0	40 %100
	- الوضعيات- مشكلة المقترحة.	7 %17.5	24 %60	8 %20	1 %2.5
4.1.مميزات وضعيات التعلم بالنظر إلى الكفاءات الواجب تنميتها	1.4.1.المفردات المستعملة في وضعيات التعلم تلائم سن المتعلم.	36 %90	4 %10	0 %0	0 %0
	2.4.1. وضعيات التعلم مبينة على سندات متنوعة.	0 %0	29 %72.5	7 %17.5	4 %10
	- 3.4.1. وضعيات التعلم تؤدي بالمتعلم إلى استعمال استراتجيات متنوعة للتعلم.	0 %0	16 %40	18 %45	6 %15

	– 4.4.1. وضعيات التعلم تستوجب إعادة استغلال الكفاءات المتعلقة بالمواد.	4 %10	28 %70	5 %12.5	3 %7.5

نلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (7) أن معظم النسب المرتفعة للمؤشرات التي تقيس التصور التعلمي كانت (بنعم) مما يدل على أن جل مؤشرات التصور التعلمي موجودة في الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية سنة الرابعة من التعليم المتوسط ومطابقة لشبكة التقييم ولكن بتقديرات مختلفة (مرض، متوسط، غير مرض)، ما عدا المؤشر رقم (2.2.1.) أعلى نسبة له كانت بـ: (لا) بالإضافة إلى المؤشرين (2.3.1.، والمؤشر الذي ينص على أن الوضعيات التعلمية تحث المتعلم على الإبداع) فلا يوجد تطابق بين الكتاب والشبكة في مستوى هذه المؤشرات وذلك بنسبة (85٪،100٪،100٪) على الترتيب، وبناءا على النتائج التي تم التوصل إليها نلاحظ أن: مقياس التصور التعلمي كان يتواجد في الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية (السنة الرابعة من التعليم المتوسط) بأعلى نسبة بتقدير (متوسط) .

2.عرض وتحليل نتائج المقياس (2): المسعى التعليمي / التعلمي

جدول رقم (2): يمثل نتائج تحليل المقياس الثاني (المسعى التعليمي / التعلمي)

المقاييس الفرعية	المؤشرات	نعم			لا
		مرض	متوسط	غير مرض	
1.2.عرض المسعى التعلمي	1.1.2. عرض المسعى التعلمي مطابق للبرنامج	40 %100	0 %0	0 %0	0 %0
2.2.تطابق المسعى التعليمي / التعلمي المبين في الكتاب المدرسي والمسعى المعروض في المناهج .	1.2.2 المسعى التعلمي المقترح يمكن من إشراك المتعلم في اكتساب معارف بصفة فعالة.	1 %2.5	14 %35	25 %62.5	0 %0
	2.2.2 المسعى التعلمي المقترح يمكن المتعلم من إنجاز مشاريع.	1 %2.5	1 %2.5	8 %20	30 %75
	3.2.2. المسعى التعلمي المقترح مبني على وضعيات– مشكلة.	11 %27.5	20 %50	8 %20	1 %2.5
	4.2.2. المراحل الثلاث للمسعى(إعداد وإنجاز وإدماج/ استثمار) محققة بوضوح.	5 %12.5	31 77.5 %	4 %10	0 %0
	5.2.2 المسعى التعلمي المقترح يدمج وضعيات: _ التقييم الذاتي،	0 %0	0 %0	0 %0	40 100%

	- التقييم المتبادل بين المتعلمين،	0 %0	8 %20	29 %72.5	3 %7.5
	- التقييم من طرف المدرس.	28 %70	12 %30	0 %0	0 %0
	6.2.2 المسعى التعلمي المقترح: - ينمي روح الاستقلالية لدى المتعلم،	0 %0	1 %2.5	11 %27.5	28 %70
	- يكسب المتعلم منهجية عمل.	0 %0	28 %70	10 %25	2 %5

يتضح من نتائج الجدول رقم (8) أن معظم النسب المرتفعة للمؤشرات التي تقيس التصور التعلمي كانت (بنعم) مما يدل على أن جل مؤشرات التصور التعلمي موجودة في الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية سنة الرابعة من التعليم المتوسط ومطابقة لشبكة التقييم ولكن بتقديرات مختلفة (مرض، متوسط، غير مرض)، ما عدا المؤشر رقم (2.2.2.) ومؤشر (المسعى التعلمي ينمي روح الاستقلالية لدى المتعلم) بالإضافة إلى المؤشر رقم (5.2.2.) أعلى نسبة لهما كانت بـ: (لا) وذلك بنسبة (75%،70%،100%) على الترتيب، أي لا يوجد تطابق بين الكتاب والشبكة في مستوى هذه المؤشرات، وعلى العموم وحسب النتائج التي تم التوصل إليها نلاحظ أنه: يوجد تطابق بين الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية سنة الرابعة من التعليم المتوسط وشبكة تقييم الكتب المدرسية في مقياس المسعى التعليمي / التعلمي بتقدير (متوسط).

3.عرض وتحليل نتائج المقياس (3): دقة المحتويات

جدول رقم (3): يمثل نتائج تحليل المقياس الثالث (دقة المحتويات) من الجانب البيداغوجي

المقاييس الفرعية	المؤشـــــــرات	نعـــــــــــم			لا
		مرض	متوسط	غير مرض	
1.3 .المحتويات والمعطيات العلمية.	1.1.3. المحتويات مطابقة للبرنامج	34 %85	6 15 %	0 %0	0 %0
	2.1.3.كمية المحتويات ملائمة: – للحجم الساعي.	0 %0	5 12.5%	4 %10	31 %77.5
	– لسن المتعلم.	36 %90	3 7.5 %	1 %2.5	0 %0
	3.1.3. المحتويات تغطي مجمل الكفاءات المقررة في البرنامج أما بالنسبة: – لمجال التعلم.	6 %15	32 80 %	0 %0	2 %5
	– للمشروع.	0 %0	0 %0	0 %0	40 %100
	– لوحدة تعلمية.	8 %20	14 35 %	3 %7.5	15 %37.5
2.3. وجاهة المعطيات	1.2.3.المحتويات تقدم معطيات نظرية: – صحيحة.	40 100 %	0 %0	0 %0	0 %0
	– دقيقة.	0 %0	24 60	11 %27.5	5 %12.5

النظرية		%			
	-حديثة.	9 15 %	0 %0	24 %60	7 %17.5
	2.2.3المحتويات وجيهة بالنسبة للكفاءات المستهدفة.	35 87. %5	0 %0	5 %12.5	0 %0
.3.3 معايير الكتابة.	1.3.3. قواعد حسن استعمال اللغة والكتابة محترمة.	1 2.5 %	39 97.5 %	0 %0	0 %0
	2.3.3. قواعد النظام الدولي للوحدات محترمة.	1 2.5 ٪	39 97.5 ٪	0 ٪0	0 ٪0

تدل النتائج المبينة في الجدول رقم (9) أن معظم النسب المرتفعة للمؤشرات التي تقيس دقة المحتويات كانت (بنعم) مما يدل على أن جل مؤشرات دقة المحتويات موجودة في الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية سنة الرابعة من التعليم المتوسط ومطابقة لشبكة التقييم ولكن بتقديرات مختلفة (مرض، متوسط، غير مرض)، ما عدا المؤشرات (كمية المحتويات ملائمة: للحجم الساعي، و المحتويات تغطي مجمل الكفاءات المقررة في البرنامج بالنسبة: لوحدة تعلمية، المحتويات تغطي مجمل الكفاءات المقررة في البرنامج بالنسبة:للمشروع) أعلى نسبة كانت بـ: (لا) وذلك بنسبة (77.5%،37.5%، 100٪) على الترتيب، أي لا يوجد تطابق بين الكتاب والشبكة في مستوى هذا المؤشر، ومن خلال النتائج السابقة نستخلص أنه: يوجد تطابق بين الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية (السنة الرابعة من التعليم المتوسط) وشبكة تقييم الكتب المدرسية في مقياس دقة المحتويات بتقدير (مرض).

4.عرض وتحليل نتائج المقياس (4): توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات

جدول رقم (4): يمثل نتائج تحليل المقياس الرابع (توافق تقييم التعلمات والمقاربة

بالكفاءات)

المقاييس الفرعية	المؤشـــــــرات	نعـــــــــــــم			لا
		مرض	متوسط	غير مرض	
1.4.تصور التقييم.	1.1.4. نشاطات تقييم التعلمات واردة في الكتاب.	6 %15	31 %77.5	3 %7.5	0 %0
	4.1.2 التقييم التكويني مدمج في المسعى التعلمي.	0 %0	33 %82.5	7 %17.5	0 %0
	3.1.4.التقييم ألتحصيلي مدمج في المسعى التعلمي.	3 %7.5	37 %92.5	0 %0	0 %0
	4.1.4.وسائل تقييم التعلمات مشروحة بوضوح.	3 %7.5	37 %92.5	0 %0	0 %0
	5.1.4.وسائل التقييم المقترحة متنوعة(شبكات الملاحظة، التقييم والتقييم الذاتي....).	0 %0	27 %67.5	13 %32.5	0 %0
	6.1.4.وسائل التقييم المقترحة تساعد على التفاعل: - متعلم/ مدرس.	30 %75	10 %25	0 %0	0 %0
	- متعلم/ متعلم.	0 %0	0 %0	30 %70	10 %25
	7.1.4. وسائل التقييم: - وجيهة.	0 %0	37 %92.5	3 %7.5	0 %0
	- تساعد المتعلم في تعلمه.	0	40	0	0

		%0	%100	%0	%0
	- تمكن المتعلم من إجراء التقييم الذاتي.	0 %0	0 %0	6 %15	34 %85
2.4.وضعيات الإدماج	1.2.4.وضعيات الإدماج موجودة.	0 %0	0 %0	0 %0	40 %100
	2.2.4. وضعيات الإدماج وجيهة. 3.2.4.وضعيات الإدماج تجعل المتعلم يجند مكتسباته 4.2.4. وضعيات الإدماج تسمح للمتعلم بالتأكد من تنمية الكفاءات:المتعلقة بالمادة، العرضية. 5.2.4 وضعيات الإدماج مرفقة بشبكات: التقييم، التقييم الذاتي.				
3.4 اهتمامات المعالجة	1.3.4.وضعيات الإدماج تسمح للمتعلم بالتعرف على نقائصه. 2.3.4.وضعيات الإدماج تساعد المتعلم استدراك نقائصه.				

من خلال الجدول رقم (10) نلاحظ أن: كل المؤشرات التي تقيس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات كانت موجودة في الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية سنة الرابعة من التعليم المتوسط ومطابقة لشبكة التقييم ولكن بتقديرات مختلفة (مرض، متوسط، غير مرض)، ما عدا المؤشرات (وسائل التقييم المقترحة تساعد على التفاعل: متعلم/ متعلم، ووسائل التقييم: تمكن المتعلم من إجراء التقييم الذاتي، وضعيات الإدماج موجودة) أعلى نسبة كانت بـ: (لا) وذلك بنسبة (85٪،100٪) على الترتيب، ومن خلال النتائج المتوصل إليها، نستنتج أنه: يوجد تطابق بين الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية سنة الرابعة من التعليم المتوسط وشبكة تقييم الكتب المدرسية في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات بتقدير (متوسط).

5.عرض وتحليل نتائج المقياس (5): المسهلات البيداغوجية

جدول رقم (5): يمثل نتائج تحليل المقياس الخامس (المسهلات البيداغوجية)

المقاييس الفرعية	المؤشـــــرات	نعـــــــــــــم			لا
		مرض	متوسط	غير مرض	
1.5.وجود المسهلات البيداغوجية.	الكتاب المدرسي يقترح: - موضحات،	3 %7.5	30 %75	5 %12.5	2 %5
	- ملخصات،	3 %7.5	10 %25	27 %67.5	0 %0
	- جدول استخلاصية،	0 %0	18 %45	8 %20	14 %35
	- معجم،	4 %10	4 %10	26 %65	6 %15

	- مخططات،	3 %7.5	31 %77.5	3 %7.5	3 %7.5
	- خرائط،	0 %0	0 %0	0 %0	40 %100
	- رسومات،	4 %10	31 %77.5	2 %5	3 %7.5
2.5. ملائمة المسهلات البيداغوجية لسن المتعلم ولمراحل نموه	1.2.5. الكتاب المدرسي يقدم مشاريع ووضعيات-مشكلة مع: مخططات، عناوين وعناوين فرعية، أهداف، بطاقات منهجية.	0 %0	32 %80	3 %7.5	5 %12.5
	2.2.5 الأبواب مبرزة بطباعة مناسبة وأو / إشارات طباعيه.	9 %22.5	31 %77.5	0 %0	0 %0
	3.2.5 التعليمات في المشاريع وفي وضعيات مشكلة: - وحيدة المعنى،	13 ٪32.5	27 ٪67.5	0 ٪0	0 ٪0
	- وجيزة،	0 ٪0	40 ٪100	0 ٪0	0 ٪0
	- دقيقة.	0 ٪0	34 ٪85	6 ٪15	0 ٪0
3.5 وجاهة	1.3.5. المدة الزمنية التقريبية للمشروع	0 ٪0	0 ٪0	0 ٪0	40 ٪100

العناصر المسهلة للتعلم.	مذكورة.				
	2.3.5 اختيار السندات المسهلة للتعلم موافق: - للأهداف المنشودة،	2 ٪5	35 ٪87.5	3 ٪7.5	0 ٪0
	- لسن المتعلم.	20 ٪50	20 ٪50	0 ٪0	0 ٪0
	3.3.5 الأدوات الضرورية لإنجاز المشاريع أو لحل مشكلات: - متنوعة	1 ٪2.5	20 ٪50	8 ٪20	11 ٪27.5
	- تحفز المتعلم،	0 ٪0	5 ٪12.5	25 ٪62.5	10 ٪25
	- تسمح بتنمية الكفاءات،	1 ٪2.5	33 ٪82.5	3 ٪7.5	0 ٪0
	- تأخذ محيط التلميذ بعين الاعتبار.	12 %30	25 %62.5	3 %7.5	0 %0
	4.3.5 الموضحات كافية.	0 ٪0	29 ٪72.5	7 ٪17.5	4 ٪10
	5.3.5 الموضحات تقدم معلومات: - واضحة،	4 ٪10	31 ٪77.5	5 ٪12.5	0 ٪0
	- دقيقة،	0 %0	29 %72.5	11 %27.5	0 %0

	-وجيهة،	0 %0	34 %85	5 %12.5	1 %2.5
	- محفزة	0 %0	2 %5	11 %27.5	27 %67.5

تبين لنا نتائج الجدول رقم (11) بان معظم النسب المرتفعة للمؤشرات التي تقيس مدى التطابق في مقياس المسهلات البيداغوجية كانت (بنعم) مما يدل على أن جل المؤشرات موجودة في الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية سنة الرابعة من التعليم المتوسط ومطابقة لشبكة التقييم ولكن بتقديرات مختلفة (مرض، متوسط، غير مرض)، ما عدا المؤشرات (الموضحات تقدم معلومات محفزة، الكتاب المدرسي يقترح:خرائط، والمؤشر رقم (1.3.5.)) أعلى نسبة كانت بـ: (لا) وذلك بنسبة (85٪،100٪،100٪) على الترتيب، أي لا يوجد تطابق بين الكتاب والشبكة في مستوى هذه المؤشرات، ومن خلال النتائج المحصل عليها نلاحظ انه: يوجد تطابق بين الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية سنة الرابعة من التعليم المتوسط وشبكة تقييم الكتب المدرسية في مقياس المسهلات البيداغوجية بتقدير (متوسط).

6.عرض وتحليل نتائج الجانب البيداغوجي

جدول رقم (6): يمثل نتائج تحليل الجانب البيداغوجي

المقياس	نعـــــــــــم			لا
	مرض	متوسط	غير مرض	
التصور التعلمي		×		
المسعى التعليمي/ التعلمي		×		

دقة المحتويات	×			
توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات		×		
المسهلات البيداغوجية		×		
الجانب البيداغوجي		×		

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (12) انه يوجد تطابق بين الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية سنة الرابعة من التعليم المتوسط وشبكة تقييم الكتب للمقاييس المكونة للجانب البيداغوجي بتقدير(متوسط)

مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة:

سنحاول في هذا الجزء مناقشة النتائج وتفسيرها وذلك من خلال النتائج المتحصل عليها وذلك بالاستعانة بنتائج بعض الدراسات المحلية والعربية التي لها علاقة بطريقة مباشرة وغير مباشرة بموضوع البحث.

تنص الفرضية على أنه (لا يوجد تطابق في الجانب البيداغوجي بين الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية للسنة الرابعة متوسط ومعايير التقييم الواردة بشبكة تقييم الكتب المدرسية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية للجمهورية الجزائرية).

وبالرجوع إلى النتائج المتحصل عليها بعد تحليلها من خلال المعالجات الإحصائية تمكنا من الحصول على نتائج كمية بينت لنا ما يلي:

- النتائج لا تتوافق والفرضية المطروحة، وهذا يعني أن: الفرضية لم تتحقق، أي أنه يوجد تطابق في الجانب البيداغوجي بين الكتاب المدرسي لمادة

العلوم الطبيعية للسنة الرابعة متوسط ومعايير التقييم الواردة بشبكة تقييم الكتب المدرسية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية للجمهورية الجزائرية بتقدير (متوسط).

دلت نتائج تحليل محتوى كتاب العلوم الطبيعية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط على:

- بالنسبة للمقياس الأول من الجانب البيداغوجي المتمثل في (التصور التعلمي) نجد قد روعيت مؤشرات هذا المقياس، ولكن بدرجات متفاوتة، ما عدا المؤشر الذي ينص على أن:(الوضعيات التعلمية المقترحة تحث المتعلم على الإبداع)، فلا يوجد تطابق بين الكتاب المدرسي وشبكة تقييم الكتب أي الكتاب المدرسي لا يحث المتعلم على الإبداع، وهذا يتنافى مع "الاتجاه الجديد في علم النفس المعرفي الذي يرى أن: الإنسان متفاعل ايجابي يبحث وينتقي المعلومات، ويعيد تنظيمها، كما يبتكر غيرها" ، كما تحول التركيز من الإجابة عن السؤال: ماذا نعلّم المتعلم اليوم؟ إلى الاهتمام بكيف نعلّمه؟، أي تعليم المتعلم اتجاهات التفكير العلمي، واتجاهات التفكير الإبداعي في حل المشكلات، أما بقية المؤشرات فتدرجت التطابق بين الكتاب المدرسي وشبكة التقييم بين(مرض ومتوسط) كالتالي: إن عرض التصور التعليمي كان ممثل بمؤشرين: (عرض التصور التعليمي معلن عنه بوضوح في الكتاب المدرسي، ومطابق للعرض المعلن عنه في البرنامج)، أي أن الكتاب المدرسي جسد بصورة مرضية روح المنهاج المدرسي، فقد اتخذ تصورا يمكن المتعلمين من إيقاظ فضولهم، وإكسابهم منهجية التفكير العلمي، كما اعتمد على المقاربة بالكفاءات وذلك وفق ما أورده المنهاج من خلال الأنشطة التعليمية، مما يوفر للتلميذ فرص الاستكشاف وتطوير مواهبه من أجل الوصول إلى حلول المشكلات التي يصادفها في حياته اليومية، وهذا ما يؤكده Seguin (1989): " إن الكتاب المدرسي الذي يقدم السند لعملية التعليم والتعلم، يجب أن يتطابق مع المنهاج، ويرتكز تخطيطه على الأهداف وملاحظة المنهاج" [(4)] ، أما المؤشر الموالي:

(التصور التعليمي المقترح في الكتاب المدرسي يرتكز على وضعيات- مشكلة)، فالتعلم القائم على وضعية – مشكل تساعد المتعلمين على بناء معنى لما يتعلمونه، وينمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات، فهم يعتمدون على أنفسهم، ولا ينتظرون احد لكي يخبرهم بحل المشكلة، بالإضافة إلى أن التعلم المسند إلى مشكلة يمكن أن يوطن بهدف تحقيق الفهم والاستيعاب لدى المتعلمين من خلال طرح المشكلات، كما يساهم في تعزيز استخدام الطلبة للمصطلحات العلمية بكل دقة، زيادة على ذلك ينمي الاهتمام بالتعلم، فمثل هذه الأنشطة تشجع التلاميذ، وتدفعهم للاستمرار في الفحص وبناء المعرفة، المؤشر الآخر(التصور التعليمي المقترح يشرك التلاميذ في اكتساب معارفهم)، وهذا ما يتفق مع رأي بن عثمان المغيرة: تقوم طرق التعليم الحديثة على أساس إشراك المتعلم فعليا في عملية التعليم والتعلم، وهذه الطريقة تشجع التلاميذ، وتسمح لهم بالكشف عن المعلومات والحقائق بأنفسهم، أما المؤشر(التصور التعليمي المقترح في الكتاب المدرسي يأخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلم – سن المتعلم، اهتمامات المتعلم، دوافع المتعلم-)، وهذا مؤشر ايجابي للكتاب المدرسي حيث يؤكد (1989, Develay)على أن " الاتجاهات الحديثة التي ظهرت في تدريس العلوم الطبيعية، أصبحت تؤكد على الطبيعة الإنسانية للعلوم البيولوجية، وذلك بربط المعارف بخصائص المتعلم، وحاجات المجتمع الذي يعيش فيه"[5] .

بالإضافة إلى مؤشر (الوضعيات التعليمية المقترحة تجعل المتعلم في مركز التعلم)، وبالتالي الوضعيات التعلمية المقترحة تجعل المتعلم في مركز التعلم، وهذا ما نادى به علم النفس المعرفي الذي يهدف إلى توفير خبرات وممارسات مناسبة، والتي من خلالها يبني التلاميذ التعلم والتعليم بأنفسهم- التعلم الذاتي- ،ومن الواضح أن التلاميذ سوف يتحتم عليهم أن يصلوا إلى المعرفة وأن يعرفوا كيف ينظموها، وأن تكون لديهم الدافعية الذاتية لتعلمها، فعلينا أن نجعل المتعلم مركزا للعملية التعليمية بدلا من المدرس، ودور المعلم هو التوجيه؛ يعينهم على الاكتشاف، وذلك من خلال الأسئلة التفكيرية والمقترحات التي يقدمها لهم، وهذا

ينطبق على المؤشر الموالي(الوضعيات التعلمية المقترحة تعطي المتعلم دورا فعالا في اكتساب المعارف)، فالمتعلم ينمو جسميا وفكريا بالتمارين التي يقوم بها، وليس بالتمارين التي يقوم بها غيره أمامه، كما هو الشأن بالنسبة للمؤشر(الوضعيات التعلمية تنمي الكفاءات المقررة في وضعية مشكل المقترحة)، وبالتالي فان الوضعيات التعلمية تنمي الكفاءات المقررة في وضعية مشكل المقترحة، حيث يتعين حصر الوضعيات ذات المجال الواحد، كي يتسنى للمتعلم تفعيل الكفاءة التي نقصدها، أي نختار وضعيات تعلمية مشتركة ، ذات معالم واضحة تخدم الكفاءة المنشودة

بالإضافة للمؤشر(وضعيات التعلم مبنية على سندات متنوعة)، فعلى الكتاب المدرسي تشكيل وضعية تعلمية وذلك" بضبط السياق الذي يسمح للمتعلم بتجنيد معارفه في شكل تساؤل، يحدث لديه قطيعة مع تصوراته القبلية، كما يوفر له الوسائل، والمراجع، والمؤشرات المنهجية، والمعالم التي تسمح له ببناء تصورات جديدة عن طريق النشاطات التي يؤديها أثناء معالجة الإشكالية المطروحة[6] " ، وآخر مؤشر(وضعيات التعلم تستوجب إعادة استغلال الكفاءات المتعلقة بالمواد)، بمعنى توظف الكفاءة في غالب الأحيان معارف ومهارات معظمها من مادة العلوم الطبيعة والحياة، وقد تتعلق بعدة مواد أخرى كالرياضيات، الفيزياء، الرسم...، أي أن تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها، وقد تكون الكفاءة متناسبة مع وضعيات لها صلة بالمادة الدراسية الواحدة، وقابلة للتحويل من نشاط دراسي إلى نشاط آخر، يمكن أن يكون في بعض الأحيان غير دراسي.

أما المؤشرين (الوضعيات التعلمية المقترحة تحث المتعلم على المبادرة)، و(وضعيات التعلم تؤدي بالمتعلم إلى استعمال استراتيجيات متنوعة للتعلم) فهناك تطابق بين الكتاب المدرسي وشبكة تقييم الكتب المدرسية ولكن بتقدير (غير مرض) هذا ما يؤكده كل من يتفحص الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية للسنة الرابعة متوسط من أول درس إلى آخر درس، فكل نشاط يخاطب التلميذ ويمثل هذه الأفعال " تمعن، أنجز، أرسم، جد، قارب، اشرح، أختبر" ولكن بحث سلبي لا

يترك المجال للمتعلم لاكتساب بعض المعارف والمهارات والأداءات ذاتيا، دون حث مسبق، فالكتاب يقوم بدور المستنطق للمتعلم (يعرض المادة من جهة، ويطرح الأسئلة من جهة أخرى)، مثال: ينظّم العمل الدراسي في الكتاب المدرسي بكيفية تجعل المتعلم أمام مشكلة تدفعه إلى إيجاد الحلول المناسبة، وذلك باستخدام نشاطه الذاتي، معنى هذا تشجيع المتعلم على الملاحظة والمقارنة واكتشاف القاعدة، أو الأسباب، أو المفهوم بنفسه، أي الابتعاد على الحث الدائم، وإنما يعطي الفرصة للتلاميذ للتساؤل واكتشاف الحل، وبالتالي تشجيع المتعلم على المبادرة ومنحهم قدرا كبيرا من الحرية والإبداع.

- بالنسبة للمقياس الثاني من الجانب البيداغوجي المتمثل في (المسعى التعليمي/ التعلّمي)، نجد قد روعيت مؤشرات هذا المقياس، ولكن بدرجات متفاوتة، ما عدا المؤشرات(المسعى التعلّمي المقترح يدمج وضعيات: التقييم الذاتي) و(المسعى التعلّمي المقترح يمكن المتعلم من انجاز مشاريع) و(المسعى التعلّمي المقترح: ينمي روح الاستقلالية لدى المتعلم)، حيث لا يوجد تطابق كلي بين الكتاب المدرسي موضوع البحث وشبكة تقييم الكتب المدرسية المتبناة، وهي نقطة ضعف أخرى للكتاب المدرسي، وهذا يتنافى والاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد على ضرورة السماح للمتعلم بإصدار حكم تقييمي على شيء معين، وقد يكون ذلك الحكم مبنيا على أدلة داخلية، وفي ضوء أفكار بياجيه(Piaget) فان الفهم يعني الإبداع، أو الاختراع، وفي هذا فان المتعلم عندئذ يبني معرفته ومفاهيمه وحلوله للمشكلات ، لهذا فان استقلالية وذاتية المتعلم ومبادرته، لا تكون مقبولة فقط، بل ينبغي تشجيعها وتفعيلها على حد سواء، أما بالنسبة لبقية المؤشرات فيوجد تطابق بين الكتاب المدرسي وشبكة تقييم الكتب المدرسية، ولكن تدرجت بين (مرض)، و(متوسط)، و(غير مرض) هذا بالنسبة للمؤشرات التالية:(المسعى التعلّمي المقترح يمكن من إشراك المتعلم في اكتساب معارف بصفة فعالة)، فالتعلم ذي معنى للمتعلم يكون بالبناء الذاتي لتعلمه، حيث يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية، من خلال تفاعل حواسه مع العالم الخارجي أو البيئة الخارجية، بالإضافة

إلى أن مشاركة المتعلم في اكتساب معارفه ذاتيا يؤدي إلى الأهداف التالية: " إدراك العلاقات بواسطة المتعلم يجعلها ذات معنى بالنسبة له، إذا اكتشف المتعلم بنفسه العلاقات فمن الصعب نسيانها، كما يعمل على تعزيز المتعلم بحيث تزداد دافعيته نحو التعلم، المؤشر الموالي(المسعى التعلّمي المقترح مبني على وضعيات – مشكل)، وهذا يتفق مع (Staff and Glaie , 1955) الذي يؤكد على أن: "أكثر الأنشطة فاعلية لاستخدام المعرفة هي الأنشطة الموجهة استقصائيا، وأنشطة حل– المشكل)، إلا أن الكتاب المدرسي يستهل كل وحدة بوضعية تعليمية ترتكز على الأسلوب التساؤلي، لا على وضعية إشكالية، حيث تجسدت في مجموعة من التساؤلات الكثير منها عامة، أي ينقصها السياق الذي تعرض فيها مما يحولها إلى وضعية إشكالية، وهي عموما غير دالة، وبالتالي يجب تحسين صياغة الوضعية الإشكالية، لأن وضعية – مشكل تعتبر وسيلة من وسائل التعلم، ومهارة يجب إكسابها للمتعلم، كذلك مؤشر (المسعى التعلمي المقترح يدمج وضعيات: التقييم المتبادل بين المتعلمين، والتقييم من طرف المدرس)، بما أن بيداغوجيا البنائية تضع المتعلم في موقع الفعل والحيوية، فان: التقييم ، عملية ذاتية وجماعية يقوم بها كل من المدرس والتلاميذ قصد تقييم ما حققوه، وتبين نتائج الدراسات التي اهتمت بالنمو الاجتماعي للذكاء أن: "لما يقوم الفرد بالعمل على الوسط المحيط به، يسمح له ذلك بانجاز أنظمة تنظيمية خاص بهذا العمل في الواقع، وفي معظم الأحيان لا يعمل الفرد على الواقع وحده وإنما يقوم بتنسيق نشاطه الذاتي مع نشاط الآخرين، مما يسمح له ببناء أنظمة تنسيقي خاصة بنشاطاته التي تمكنه من الإنتاج فيما بعد" (7).

– بالنسبة للمقياس الثالث من الجانب البيداغوجي المتمثل في (دقة المحتويات)، نجد قد روعيت مؤشرات هذا المقياس، ولكن بدرجات متفاوتة، أي أن المحتويات تقدم معطيات نظرية: صحيحة ودقيقة إلى حد ما، لكن لم ترقى إلى المستوى المرجو من حيث أنها حديثة، كما غطت المحتويات مجمل الكفاءات المقررة في البرنامج بالنسبة: لمجال التعلم، وللوحدة التعلمية واتسمت بوجاهتها للكفاءات المستهدفة، وهو يتوافق وشرط صياغة منصوص الكفاءة بحيث يتم تحديد ما هو منتظر من

المتعلم وذلك بتحديد الكفاءة المراد تنميتها بصورة واضحة، مع ربطها بالوضعية ذات المجال آو الوحدة الواحدة، إلا أننا نستثني مؤشر(كمية المحتويات ملائمة للحجم الساعي) بينت النتائج أن محتويات الكتاب المدرسي لا تلائم الحجم الساعي، والنتيجة تتوافق مع الدراسة الاستطلاعية التي أجريناها.

- بالنسبة للمقياس الرابع من الجانب البيداغوجي المتمثل في (توافق تقييم التعليمات والمقاربة بالكفاءات)، نجد كل مؤشرات هذا المقياس قد روعيت، ولكن بدرجات متفاوتة، أي تدرجت بين تقدير(مرض، متوسط، وغير مرض)، ما عدا مؤشر(وسائل التقييم تساعد على التفاعل: متعلم/ متعلم) لا يوجد تطابق بين الكتاب المدرسي وشبكة التقييم في هذا المؤشر، وهذا ينطبق على مؤشر(وسائل التقييم تمكن المتعلم من إجراء التقييم الذاتي).

- بالنسبة للمقياس الخامس من الجانب البيداغوجي المتمثل في (المسهلات البيداغوجية)، نجد كل مؤشرات هذا المقياس بدوره قد روعيت، ولكن بدرجات متفاوتة. من حيث وجود المسهلات البيداغوجية نجد الكتاب المدرسي موضوع البحث يحتوي على موضحات، ملخصات، جداول استخلاصية، معجم، مخططات، رسومات...،الخ.

❖ اقتـــراحات

- ✓ صياغة وضعيات تعلمية تحث المتعلم على الإبداع.
- ✓ بناء وضعيات تعلمية تهدف إلى انجاز مشاريع مبنية على العمل الجماعي، بغية خلق لدى الفرد المتعلم بنيات جديدة تحسسه بأهمية التفاعل الاجتماعي .
- ✓ بناء وضعيات تعلمية تهدف إلى ترك المجال أمام المتعلم لاكتساب المعلومات ذاتيا، مع توجيه كافي وليس كلي، بغرض جعل مادة العلوم الطبيعة والحياة ذات معنى بالنسبة للمتعلم.

- ✓ إدماج وضعيات التقييم الذاتي من طرف المتعلم في الكتب المدرسية.
- ✓ إثراء الكتب المدرسية بالنشاطات المبنية على شكل (وضعية- مشكل)، من طرف الخبراء والمختصين، وهذا لصعوبة بناء ذلك من طرف بعض الأساتذة، مع تحسين السياق الذي تعرض فيه مما يحولها إلى وضعية إشكالية.
- ✓ بناء وضعيات الإدماج في النشاطات المقترحة في الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعة (السنة الرابعة من التعليم المتوسط).
- ✓ إثراء الكتب المدرسية بنشاطات ووضعيات تعلمية تهدف إلى تنمية وتشجيع روح الاستقلالية لدى المتعلم.
- ✓ تكييف المحتوى التعليمي والحجم الساعي للمادة، مع مراعاة ساعات العمل بالأفواج التي تعتبر من طبيعة مادة العلوم الطبيعة والحياة.
- ✓ الرقي بمستوى المحتويات والمعطيات النظرية من حيث الحداثة.
- ✓ إدراج وسائل تقييم تساعد على التفاعل بين المتعلمين.
- ✓ بناء السندات (الصور) بطريقة هادفة، ومدروسة من طرف مختصين تربويين، وأخصائيين نفسانيين، تعمل على نشر القيم الوطنية، والعالمية بين المتعلمين.
- ✓ تصحيح الأخطاء الموجودة في الكتب من طرف المختصين، وذلك بالتنسيق مع المفتشين والأساتذة.
- ✓ تقويم الكتب المدرسية في مختلف المراحل التعليمية ومختلف المواد وذلك بتحليلها بطرائق علمية حسب المبادئ والمعايير المراد التحقق منها، خاصة وفق المقاربة بالكفاءات.

❖ هوامش البحث

(1) لالوش صليحة: **تقويم الكتاب المدرسي مادة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات"**، رسالة غير منشورة لنيل شهادة الماجستير، الجزائر، 2007، ص 2.

(2) عشوي مصطفى: **المدرسة الجزائرية إلى أين؟**"، دار الأمة، الجزائر، 1991، ص 133.

(3) خطايبة عبد الله محمد: **تعليم العلوم للجميع**"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، **ص** 181.

(4) Roger Seguin, '' **sur la méthode expérimentale** '', modéliser, aster N : 08, 1989, p27.

(5) Develay Michel : "**de l'apprentissage a l'enseignement**, pour une épistémologie scolaire", 3eme édition. ESF, paris, 1975, p 10.

(6) وعلي محمد الطاهر: "**بيداغوجية الكفاءات العلمية**، دار الكتب، الجزائر"، 2006، ص 42.

(7) Willem Doise, Gabriel Mugny(1981) : **le développement social de l'intelligence,** inter édition, Paris. p 34.

دراسات في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات

الدكتور: السعيد مزروع

قسم التربية البدنية والرياضية، جامعة بسكرة، الجزائر

الملخص

يمر التعليم اليوم بفترة تطور فرضتها طبيعة العصر، بما في ذلك بيداغوجيا الكفاءات التي حققت نجاحات باهرة في عدة مجالات جراء التطور العلمي و التكنولوجي المتسارع و الذي احدث تطورات عميقة و جذرية في شتى الميادين بما فيها ميدان التربية حيث مس التطور في هذا المجال : بناء المناهج، المقاربات المعتمدة، الوسائل التعليمية، التقييم، طرق التدريس التي أصبحت متعددة، يمكن للمعلم أن يختار منها ما يناسب الموقف التعليمي.

فنظرا لأهمية هذه الإستراتيجية الجديدة، و ارتباطها بمستقبل الفرد و المجتمع، سنحاول تسليط الضوء عليها و توضيحها بقدر المستطاع.

Résumé :

Aujourd'hui, l'éducation passe par une période imposée par la nature de l'ère du développement, y compris , la pédagogie des compétences qui a obtenu des succès remarquables dans plusieurs domaines à la suite du développement scientifique et technologique accéléré et les derniers développements profonds et radicaux dans divers domaines, notamment le domaine de l'éducation dont le développement a touché: la construction des programmes ,les approches adoptées, la didactique,l'évaluation, les méthodes d'enseignement, qui sont devenus multiples, l'enseignant peut choisir la situation éducative appropriée.

Étant donné l'importance de cette nouvelle stratégie, qui concerne l'avenir de l'individu et de la communauté, nous allons essayer de les mettre en évidence et d'expliquer autant que possible.

مقدمة

تحتل التربية البدنية والرياضية مكانة هامة في المنظومة التربوية،لا يمكن تجاوزها أو الاستغناء عنها في حياة التلميذ، وخاصة أنه يمر بمرحلة هامة في حياته وهي المراهقة وما تضمه من تربية وتنمية وصقل لكل مركباته البدنية، النفسية والاجتماعية المؤسسة له.

لذا أدرجت كمادة تعليمية في جميع مراحل التعليم، حتى تأخذ مكانتها وتلعب دورها كالمساهمة الفعالة في التربية الشاملة عن طريق النشاط الحركي، الذي يمنح التلميذ معايشة حالات متنوعة واقعية ومجسدة، تستلزم وتستدعي تجنيد طاقاته الكامنة، لتتبلور بعد ذلك وتساهم في استقلالية تصرفاته عن طريق اكتساب ميكانيزمات التكيف الذاتي، ضمن تعليمات ذات أبعاد تربوية، نسعى من خلالها لتنمية كفاءات تؤهله لمواجهة الحياة التي هو في كنفها.

وفي هذا السياق جاء اختيار المقاربة بالكفاءات في بناء المناهج، وهي تصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية ونظرة جديدة لمحتويات التعليم، كما أنها مقاربة تتمركز حول المتعلم وتجعله طرفا فعالا، نشطا، يتعلم كيف:يتعلم، كيف يعمل، كيف يعيش مع الآخرين...كيف يكون وليس مجرد متلق مثلما كان عليه الشأن في البيداغوجيا التقليدية.

1 . تعريف الكفاءة:

1 . 1 . لغة: نقول أن إنسان كفئ ، يعني أجدر و أحسن و أنسب للشيء[1] .

1. 2 . اصطلاحا: للكفاءة تعاريف كثيرة نذكر منها:

- هي القدرة أو المهارة التي تسمح بالنجاح عند القيام بتنفيذ مهمة أو وظيفة.
- هي مجموع المهارات والمعارف التي تسمح بإنجاز شكل منسجم ومتوافق (مهمة أو مجموعة من المهام).

- هي مهارة مكتسبة تمكن من التحكم في المعارف والتجارب، وتسمح بتحديد المشكلات وإيجاد لها حلولا، والكفاءة أعلى مستوى من المهارة والمعرفة التي تشكل الإسمنت لبناء الكفاءة.
- هي القدرة التي يمتلكها إنسان من أجل أداء مهام معقدة، يتطلب إنجازها التحكم في عدد كبير من العمليات، مثل تلك التي تصادفنا في ممارسة مسؤولية أو تنفيذ عمل، وهي قابلة للملاحظة والقياس[2].
- هي مجموعة من الموارد والقدرات والمعارف المنظمة والمجندة، بشكل يسمح بالتعرف على إشكالية وحلها، من خلال نشاط يظهر فيه أداء أو مهارات المتعلم في بناء معرفته[3].
- هي أيضا مجموعة قدرات مدمجة، تمكن المتعلم وبصفة تلقائية من مواجهة وضعية ما، والتعامل معها بطريقة ملائمة.
- الكفاءة باختصار هي: حسن الأداء أو الفعل، أي القدرة على إدماج وتجنيد وتحويل مجموعة موارد (معارف، معلومات، مهارات، تفكير...) في سياق ما لمواجهة مختلف المشاكل، أي إنجاز عمل[4].

2. المميزات التي يمكن أن تعتمد كمعالم للتعرف على الكفاءة:

تتجلى هذه المميزات من خلال نتائج يمكن ملاحظتها فيما يلي:

- تتطلب عدة مهارات.
- أنها مفيدة من حيث لها قيمة على المستوى الشخصي والاجتماعي والمهني.
- هي مرتبطة بإنجاز نشاط يمارس في حالات واقعية

تسمح بالاستفادة من المهارات[5].

3. خصائص الكفاءة: تتمثل خصائص الكفاءة فيمايلي:

- **أنها ختامية:** بالنسبة للسنة، للطور، للمرحلة، للمجال المعرفي.

- أنها كلية مدمجة: أي أنها مجندة لمعارف ومهارات ومواقف وفق الطلب الاجتماعي.
- أنها قابلة للتقويم: من خلال معاينة الاداءات أو المهارات، تبعا لمعايير تقويم تخص الجانب المعرفي والمهاري والوجداني[6].

- الغائية النهائية: إذ أن تسخير الموارد لا يتم عرضا ولا بشكل عفوي، بل تؤدي وظيفة اجتماعية نفعية لها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يسخر مختلف الموارد لانجاز عمل ما، أو حل مشكلة في حياته المدرسية أو اليومية.
- **الارتباط بفئة من الوضعيات:** لا يمكن فهم كفاءة أو تحديدها إلا من خلال وضعيات توظف فيها هذه الكفاءة، وعلى الرغم من إمكانية تحويل بعض الكفاءات التي تنتمي إلى مواد مختلفة، أي من مادة إلى أخرى، تبقى الكفاءات متميزة عن بعضها البعض، فإذا اكتسب المتعلم كفاءة مثلا في حل مسائل ما في الرياضيات، فذلك لا يعني أنها صالحة أيضا لحل مسائل في الفيزياء، إلا إذا كانت الوضعية في المجالين السابقين (رياضيات + فيزياء) هي من نفس فئة وضعيات (أي تتضمن قواسم مشتركة)[7].

4. صياغة الكفاءة:

إ ن صياغة الكفاءة تستوجب إشكالية وفق ما يلي:

- تحديد نوع المهمة: بمعنى تشخيص المهمة بفعل أو أفعال سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.
- تحديد نوع السند وشروط تنفيذ المهمة.
- تحديد ما هو منتظر من المتعلم.

وتستدعي كل عملية تعليمية أو تكوينية، التفكير في وضعية تعكس المشكل أو التعليمي أو التكويني من شأنها أن تمكن من اكتساب الكفاءة[8].

5. مؤشرات الكفاءة: هي سلوكات قابلة للملاحظة تُصاغ بواسطة فعل سلوكي يُدمج بين القدرة المنماة المعرفية المستهدفة.

يمكن تحليل الكفاءة من تنظيم التدرج وبناء جهاز التقويم التكويني والتحصيلي.

وتعتمد المؤشرات في بناء جهاز تقويم الكفاءة، وذلك بصياغة معايير التقويم التي تساعد المتعلم في مراقبة نشاطه، وتمكن المدرس في معرفة السيرورة واكتشاف النقائص التي تعالج في الحين من خلال (الأهداف الإجرائية).

- ✓ إن معالجة أي وضعية تعليمية وفق المقاربة بالكفاءات هو قبل كل شيء تقاطع محورين متكاملين:
- ✓ **محور الكفاءات:** ويستوجب لوضعيات إشكالية تعالج مضامين ومستويات معرفية بشكل بنا (نشاطات لاكتساب الكفاءة في إطار المعرفة).
- ✓ **محور القدرات:** هي استعدادات فطرية ومكتسبات خاصة في محيط معين قابلة للنمو ضمن سيرورة الكفاءة.ينتج عن تقاطع المحورين مخطط يشمل جملة من السلوكات قابلة للملاحظة تسمى: "**مؤشرات الكفاءة**" وهي النشاطات التي يتم التدرج فيها لاكتساب الكفاءة[9].

6. أنواع الكفاءات: تتعدد أنواع الكفاءات وتقتصر في هذا المجال على ما يلي:

- ➢ **كفاءات معرفية** (compétence de connaissance): وهي لا تقتصر على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية مثل معرفة النشاطات البدنية والرياضية، توظيف المعارف العلمية المرتبطة بهذه النشاطات، معرفة طرق تنظيم العمل والألعاب وإستراتيجيات تعلم المهارات.

- **كفاءات الأداء** (compétence de perfermence): وتشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات / مشاكل، على أساس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحققها هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب، مثل إنتاج حركي منسق.
- **كفاءات الانجاز أو النتائج** (compétence des résultas):إن امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه يمتلك القدرة على الأداء، أما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة لإحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين.

ومن هنا فالكفاءات التعليمية كسلوك قبل القياس هي التمكن من المعلومات والمهارات وحسن الأداء، ودرجة القدرة على عمل شيء معين، في ضوء معايير متفق عليها، وكذا نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يمكن قياسها.

أخيرا فإن عملية أجرأة الكفاءة أو الهدف هي التي تحدد ما إذا كان السلوك يعبر عن مؤشر الكفاءة، أو المعيار التقويمي، أو الهدف الإجرائي، وهذا الأخير يؤدي في بيداغوجيا الكفاءات وظيفة وسطية، مرحلية، انتقالية، ويصاغ بكيفية سلوكية، وهو يستخدم لتعريف ومعالجة العناصر الفرعية وتفاصيل موضوع التعلم، ويدخل ضمن آفاق تنمية قدرة وبناء كفاءة ما، أو تدقيق مؤشر كفاءة معينة.

فإذا كان الهدف الإجرائي ينصب على السلوكات القابلة للملاحظة، فإن الكفاءة ترتكز على المعرفة الفعلية والسلوكية، بمعنى آخر في منصوص الكفاءة لا نطلب من المتعلم أن يكون قادرا على إنجاز نشاط، بل نطلب منه إنجاز مشروع أو نشاط أي القيام بفعل[10].

7. مستويات الكفاءة:

الكفاءة تبنى عبر مستويات متدرجة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب وهي:

- **الكفاءة القاعدية (compétence de base)**:تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، وتوضح بدقة ما سيفعله المتعلم أم ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محددة، لذا يجب على المتعلم أن يتحكم فيها، وإذا أخفق في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها، فإنه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية، الختامية).
- **الكفاءة المرحلية (compétence d'étape)**:تتشكل من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية قد تستغرق شهرا أو ثلاثيا أو سداسيا، أو مجالا معينا ويتم بناؤها بالشكل التالي:

كفاءة قاعدية 1+كفاءة قاعدية 2 +كفاءة قاعدية 3 =كفاءة مرحلية

شكل رقم 01: يوضح بناء الكفاءات

- **الكفاءة الختامية (compétence finale)**:وهي تتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية، تصف عملا كليا منتهيا، تتميز بطابع شامل وعام، تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة أو طور مثلا: في نهاية الطور المتوسط يقرأ المتعلم

نصوصا ملائمة لمستواه ويتعامل معها، بحيث يستجيب ذلك لحاجته الشخصية والمدرسية والاجتماعية.

- **الكفاءة المستعرضة أو الأفقية (compétence transverse)**:تبنى من تقاطع المعارف والمهارات والسلوكات المختلفة، عبر ثلاث مستويات انطلاقا من الكفاءة القاعدية فالمرحلية ثم الختامية[11].

8. عناصر اكتساب الكفاءات خلال عملية الإنجاز:

- **مؤشرات الكفاءة (الهدف التعليمي)**: هي أفعال سلوكية مناسبة للهدف التعليمي المستهدف، بحيث تمكن التلميذ من القدرة على إنجازها في نهاية مرحلة التعلم(الوحدة التعليمية).
- ✓ تكتسي المؤشرات طابع الإدماج المرتب في سلوكات مجسدة، يمكن ملاحظتها وتقييمها من خلال هذه الأفعال المشتقة من الكفاءة (الهدف التعليمي) نفسها، والتي تمكننا من اختيار أهداف إجرائية بعد عملية التقويم التشخيصي.
- ✓ يمكن العمل بمؤشر واحد أو أكثر، وهذا حسب احتياجات التلميذ وحقيقة الميدان، شريطة أن تعكس المستوى المرغوب فيه وتكون منسجمة مع الكفاءة (الهدف التعليمي) المشتقة منها.
- **الأهداف الإجرائية**: وتأتي امتدادا لهذه المؤشرات بحيث تجسد ميدانيا خلال الوحدة التعلمية (تحتوي على أهداف تعليمية) يتم تطبيقها في الحصص التعليمية (الحصة) ويصاغ الهدف الإجرائي طبقا للشروط التالية:
- ✓ وجود فعلا سلوكيا قابلا للملاحظة والتقييم.
- ✓ إبراز عنصر أو أكثر من شروط النجاح التي تؤكد على صحة هذا السلوك.
- ✓ تحديد كيفية انجاز هذا السلوك وترتيبه في الزمان والمكان (شروط الانجاز).

- **الوحدة التعليمية (الدور)**: هو مخطط ترتيب الأهداف الإجرائية حسب الأولويات المعلن عنها، تشمل الوحدة عدد من الأهداف التي تمثل حصص تعليمية بساعة واحدة لكل منها(1ساعة) وتتوج بتحقيق هدف تعلمي(في نشاط فردي أو جماعي) هذا إذا بقينا في تصور التخطيط الدوري المبني على نشاط رياضي واحد بالمنظور الحالي، الاختلاف يكمن في الابتعاد عن منطق العمل بالتدرج التقني، المبني على التدريب الرياضي المحض، والعمل بمسعى منظور المقاربة بالكفاءات لانجاز تخطيط مفاده السلوك والتي تقتضي:

- ✓ المعرفة الخاصة وكذا العامة التي تخص الحركية العامة، يتم ترتيب التصرفات اللازمة والموالية لها.
- ✓ المهارات الفكرية والحركية التي تأتي نتيجة المشاركة الفعلية في نشاطات مفادها الألعاب الرياضية.
- ✓ قدرة الاتصال والتواصل، وتوظيف المكتسبات والمعارف لحل المشكلات المطروحة في الحالات التعلمية الهادفة والمرتبة على السلوك المنتظر[12].

- **الحصة التعليمية:**

يتم فيها تطبيق الهدف الإجرائي، وتستدعي معايير التنفيذ المرتبطة بالسلوك المنتظر الذي يتم تفعيله في وضعيات تعلم مناسبة (حالات تعلمية) للهدف نفسه، بواسطة نشاط فردي أو جماعي، يستدعي مهارات حركية وتصرفات مكيفة ومناسبة للنشاط كونه دعامة عمل.

- **معايير التنفيذ (الانجاز):**

وهي شروط تحقق الحصة التعليمية والمتمثلة في:

أولا:ظروف الانجاز: تقتضي ترتيب حالات تعلمية خلال مرحلة الانجاز، تعبر عن وضعيات إشكال تدفع بالتلميذ إلى الكشف على إمكانياته بغية إيجاد الحل المناسب للوصول إلى الهدف.

طريقة العمل تكون بإشراك جميع التلاميذ في ورشات (كل ورشة تعبر عن حالة تعلمية) بحيث تستجيب كل ورشة عمل لعوامل أهمها:

- مساحة توفر الأمن.
- النظافة.
- التهوية والارتياح.
- وسائل عمل مختلفة ومتنوعة لا تشكل خطرا على التلميذ وتكون مناسبة للنشاط.
- توزيع وترتيب الزمن المحدد للعمل الخاص بكل مرحة من مراحل الحصة وكذلك الخاص بكل حالة تعلمية، وكل مهمة أو دور يقوم به التلميذ خلال الوضعية التعلمية.
- وتيرة العمل والمتمثلة في الشدة.
- السرعة وحجم العمل المراد انجازه من طرف التلميذ.

وسائل التقييم المختلفة خاصة منها بطاقات الملاحظة الخاصة بالتلميذ والأستاذ[13].

ثانيا: شروط النجاح: وهي السلوكات الواجب تحقيقها خلال كل حالة تعلمية والمناسبة لوضعية إشكالية (الموقف التعليمي)[14].

9. الكفاءة وأهداف التعلم

إذا كانت الكفاءة هي القدرة التي تستند إلى معارف (محتويات المواد) ومعارف فعلية (فكرية أو نفسي/ حركية) ومعارف سلوكية (اجتماعية / وجدانية) فإن أهداف التعلم توضح ما هي هذه المعارف التي إذا تحكم فيها المتعلم فإنه يستطيع أن يبرهن على كفاءته ومقياس النجاح في ذلك يستند إلى أداة قابلة للملاحظة والقياس، ثم انجازها في وضعيات التعلم . وقد عرف **"Pop Han"** الهدف: " هو ما ينبغي أن يعرفه التلميذ أو يكون قادرا على فعله وتفضيله أو

اعتقاده عند تعلم معين، انه يتعلق بتغيير يريد المدرس إحداثه لدى التلميذ والذي يوصف بصيغة سلوك"[15].

10. إستراتيجيات التعليم والتعلم بمقاربة الكفاءات:

تستمد إستراتيجية التعليم والتعلم بمقاربة الكفاءات جذورها من علم النفس السلوكي، كما هو الحال بالنسبة للتعليم بالأهداف ومن جوانب أخرى من علم النفس المعرفي وعلم النفس البنائي، والتعليم بمقاربة الكفاءات هو العملية التي تكون فيها نتائج التعلم تمثل أهدافا تعليمية عامة محددة في المناهج المدرسية في صيغة كفاءات تكونها نواتج تعليمات تترجم في صور أفعال سلوكية حيث ينتج عن كل تعلم من التعليمات اكتساب سلوك جديد، لها تأثير على الفرد، ولتعلم الفرد أهداف ونتائج على مستوى المجالات الآتية:

- مجال تعلم المفاهيم (معارف صرفة).
- مجال تعلم المهارات (معارف فعلية).
- مجال تعلم الوجدانيات من قيم واتجاهات وميول (معارف سلوكية).

إن إستراتجية التعليم بمقاربة الكفاءات تأخذ بُعدها الديناميكي من دلالة الكفاءة ذاتها في طابعها المادي حيث غالبا ما ترتبط الكفاءة بحل المشاكل المرتبطة بالمادة وتعتمد على المعارف المرتبطة بتلك المادة كما قد تلجا إلى توظيف جملة من المعارف المرتبطة بعدة مواد.

ونظرا لعلاقة الانسجام والتفاعل القائمة بين المقاربة والإستراتيجية حيث كل تغيير في إحداهما يتطلب تغييرا في الثاني، فإن المنطق البيداغوجي لنمط الأداء التربوي بعد انتقاله من أهداف إستراتيجية الأهداف الكلاسيكية إلى إستراتيجية التعلم بالكفاءات[16].

11. توجيهات عملية في تحديد الكفاءات:

- تحديد الكفاءة الختامية المراد تحقيقها في نهاية مسار تعلم ما.
- ضبط مجالات التعلم التي تكون الكفاءة الختامية.

- تحديد الكفاءات المرحلية التي تكون الكفاءة الختامية.
- ضبط مجالات التعلم التي تبني من خلالها الكفاءات المرحلية أي المواد والأنشطة التي تشترك في بناء كل كفاءة مرحلية.
- إذا كانت المرحلية مستعرضة ينبغي أن يحدد مسبقا المضمون لكل مادة أو نشاط يساهم في بناء هذه الكفاءة .
- تحديد الكفاءات القاعدية التي تبني كل كفاءة مرحلية.
- ضبط الوحدات التعليمية / التعلمية لكل مادة أو نشاط التي تبني كل كفاءة قاعدية .
- تحديد المضمون المناسب والمطلوب فقط لتحقيق الكفاءة القاعدية.
- ضرورة المعرفة المسبقة للوسائل والأدوات التي تستعمل في تدريس كل وحدة تعليمية، ومعرفة كيفية الحصول عليها في الوقت المناسب.
- التأكيد على معرفة مستويات التلاميذ منذ البداية والفروق الفردية في مختلف المجالات.

ينبغي تطبيق تقويم أساسه معايير محددة ومعروفة من قبل المتعلمين لتنمية الكفاءة مع التركيز على الأنشطة التكوينية[17].

1. **مفهوم المقاربة:**

1.1. **لغة :** قارب الأمر، وترك الغلو وقصد السداد[18].

2.1. اصطلاحا : هي أسلوب تصور ودراسة موضوع أو تناول مشروع أو حل مشكل أو تحقيق غاية.

وتعتبر من الناحية التعليمية قاعدة نظرية، تتضمن مجموعة من المبادئ، يستند إليها تصور وبناء منهاج تعليمي، وهي منطق لتحديد الاستراتيجيات والطرق والتقنيات والأساليب الضرورية، فالمقاربة هي تصور ذهني، أما الإستراتيجية فتتمثل في مجريات نشاط البحث والتقصي والدراسة والتدخل[19].

ويمكن تعريف المقاربة أيضا بأنها: تصور وبناء مشروع عمل قابل للانجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية، تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية[20]

2. معنى المقاربة بالكفاءات:

هي مقاربة أساسها أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات، يتم اكتسابها باعتماد محتويات، منطقها الأنشطة البدنية والرياضية، كدعامة ثقافية وكذا مكتسبات المراحل التعليمية السابقة، والمنهج (طرق التوصل والعمل) الذي يركز على التلميذ كمحور أساسي في عملية التعلم.

تتحول هذه المكتسبات إلى قدرات ومعارف ومهارات، تؤهل التلميذ للاستعداد لمواجهة تعلمات جديدة، ضمن سياق يخدم ما هو منتظر منه في نهاية مرحلة تعلم معينة، أين يكون هذا النشاط دعامة لها (كفاءة مداوية = تكوين خاص).

كما يتضمن التعلم عملية شاملة تقتضي إدماج معلومات علمية وأخرى عملية، تساعد في التعرف أكثر على كيفية حل المشاكل المواجهة (كفاءة عرضية = تكوين شامل).

ويعتبر هذا المنهج التربوي حديثا، إذا ما قورن بالتعليم التقليدي الذي يعتمد على محتويات مفادها التلقين والحفظ، فمسعى هذه المقاربة إذن هو: توحيد رؤية تعليم / التعلم من حيث تحقيق أهداف مصاغة على شكل كفاءات قوامها المحتويات، وتستلزم تحديد الموارد المعرفية والمهارية والسلوكية لتحقيق الملمح المنتظر (الكفاءة) في نهاية مرحلة تعلم ما[21].

ومن منظور آخر يمكن النظر إليها بأنها : بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات و تعقيد في الظواهر الاجتماعية.

ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة الاستعمال في مختلف مواقف الحياة[22].

3. لماذا المقاربة بالكفاءات:

من الإشكاليات التي واجهت النظام التربوي في بلادنا كغيره من الأنظمة التربوية في العالم، مشكلة تجزئة المعارف التي ميزت المناهج السابقة، إذ تضم في ثناياها قائمة من المفاهيم يجب على المتعلم تعلمها، وبعض المهارات عليه اكتسابها في كل مادة من المواد الدراسية، والنتيجة هي تراكم المعارف لدى المتعلم دون إقامة روابط بينها، مما يحول دون امتلاكه لمنطق الانجاز والاكتشاف، بعبارة أخرى يجد نفسه يتعلم من أجل أن يتعلم وليس لفعل شيء ما أو تحليل واقع والتكيف معه استنادا على ما تعلمه.

وكحل لهذه الإشكالية تم اعتماد المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي ، يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم، من منطق أن هذه المقاربة تستند إلى نظام متكامل ومندرج مع المعارف، الخبرات، المهارات المنظمة والأداءات، التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعلمية / تعليمية إنجاز المهمة التي تتطلبها تلك الوضعية بشكل ملائم.

ومن ثم تغدو هذه المقاربة بيداغوجيا وظيفية، تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، وبالتالي فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في الحياة، من خلال تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة[23]

إن هذه المقاربة كتصور ومنهج منظم للعملية التعليمية / التعلمية تستند إلى ما أقرته النظريات التربوية المعاصرة، وخاصة النظرية البنائية، التي تعد نظرية نفسية لتفسير التعلم وأساسا رئيسيا من الأسس النفسية لبناء المنهج المدرسي، الذي ينطلق من كون المعرفة:

- تبنى ولا تنقل.
- تنتج عن نشاط.
- تحدث في سياق.
- لها معنى في عقل المتعلم.
- عملية تفاوضية اجتماعية.
- تتطلب نوعا من التحكم.

من هنا فالمناهج من خلال مختلف المواد الدراسية تستهدف تنمية قدرات المتعلم، العقلية والوجدانية والمهارية، ليصبح مع الأيام وبمرور المراحل الدراسية مكتمل الشخصية، قادرا على الفعل والتفاعل الإيجابيين في محيطه الصغير والكبير، وعموما في حياته الحاضرة والمستقبلية.

ولكي تكون المناهج في خدمة هذا التوجه، كان من الضروري التركيز على الكيف المنهجي بدلا من الكم المعرفي، من خلال نظام الوحدات الذي يمكن المتعلم من التركيز على مضامين بعينها، تتوفر فيها شروط التماسك والتكامل، تمكن المتعلم من كيفية الاعتماد على نفسه، وتفجير طاقاته، وإحداث تغيرات ضرورية في ذاته، للتكيف مع حاجات طارئة، إنه مسعى يمكن المتعلم من اكتساب كفاءات ذات طبيعة مهارية وسلوكية، تتكيف مع الواقع المعاصر سواء في عالم الشغل أو المواطنة أو الحياة اليومية[24].

4. دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات

تتلخص في جملة من التحديات هي:

- ضرورة الاستجابة لتزايد حجم المعلومات في مختلف المواد العلمية.
- ضرورة تقديم تعلمات ذات دلالة بالنسبة لكل ما يتعلمه التلميذ ويؤدي به إلى التساؤل: لماذا يتعلم مادة معينة وبطريقة محددة؟
- ضرورة إيجاد فعالية داخلية من أجل تعليم ناجح وتكافؤ الفرص للجميع.

- ضرورة الاستجابة لطلب ملح يتمثل في النوعية وحين الأداء من خلال اختيار مسعى بيداغوجي يضع المتعلم في محور الاهتمام.

اعتماد بيداغوجية يكون شغلها الشاغل تزويد المتعلم بوسائل التعلم وما يسمح له بأن يتعلم كيف يفعل وكيف يكون؟[25].

5. مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تعتبر التربية عملية تسهل النمو، وتسمح بالواصل والتكيف والاهتمام بالعمل كما:

- تعتبر التربية عنصرا فعالا في اكتساب المعارف.
- تعتبر التربية عملية توافق بين انشغالات التلميذ وتطلعاته لبناء المجتمع.
- يعتبر التعلم عنصرا يتضمن حصيلة المعارف والسلوكات والمهارات التي تؤهله إلى:

1) القدرة على التعرف (المجال المعرفي).
2) القدرة على التصرف (المجال النفسي الحركي).
3) القدرة على التكيف (المجال الوجداني).

- تعتبر المدرسة امتدادا للمجتمع، ولا يليق الفصل بينهما.
- يعتبر التلميذ المحرك الأساسي لعملية التعلم وهذا ما يستدعي:

1) **المعارف:** فطرية، فطرية موهوبة أو مكتسبة، تأتي عن طريق التعلم.
2) **المهارات:** قدرات ناضجة، مقاسها: الدقة، الفعالية و التوازن.
3) **القدرات العقلية:** عقلية، حركية أو نفسية.

- تعتبر الكفاءة قدرة إنجازيه تتسم بالتعقيد عبر سيرورة عملية التعلم، قابلة للقياس والملاحظة عبر مؤشرات.

يعتبر مبدأ التكامل والشمولية كوسيلة لتحقيق الملمح العام للمتعلم[26].

6. أهداف المقاربة بالكفاءات

إن هذه المقاربة كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية، تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتعبر عن ذاتها.
- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب معه وما تيسره له الفطرة.
- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية.
- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقية.
- سبر الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث.
- إستخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة.
- النظرة إلى الحياة من منظور عملي.
- ربط التعليم بالواقع والحياة والاعتماد على مبدأ التعليم والتكوين.
- العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة[27]

7. الكفاءات المستهدفة في السنة الرابعة متوسط

المستوى	الكفاءات الختامية	الكفاءات المرحلية		الأهداف التعليمية (نشاطات جماعية)	الأهداف التعليمية (نشاطات فردية)
السنة	تصور	المجال	تحليل	تقدير النتائج	ملاحظة وتقييم

الرابعة متوسط	سلوكات حركية جديدة وتبنى مسعى علميا في بنائها وتوظيفها	**الأول**	صعوبات مواقف التعلم. المواجهة والتعرف على مساعيها قبل أخذ القرار وإعطاء الحل.	الذاتية وكذا الآخرين بعد تمييز الإشكاليات المواجهة وحلها بفضل المكتسبات القبلية.	العمل والنتائج باستعمال مقاييس فنية / حركية مضبوطة.
		المجال الثاني	تصور فرضيات نظرية وتطبيقية لإيجاد حلولا للإشكاليات المطروحة.	تصور الحلول المناسبة للمشاكل المطروحة وتنظيم عمل مشترك وتسييره.	ترتيب الفرضيات بالنسبة للموقف وتقييم النتائج المترتبة عن الحركات المختارة.
		المجال الثالث	تفكير منطقي في تصور سلوكات حركية جديدة وتكييفها مع الوضع.	إبداع حركات، أشكال وإجابات جديدة ناتجة عن التعلم واستغلالها لصالحه ولصالح العام.	تخطيط مشروع فردي أو جماعي بإدماج العناصر المتداخلة والمرتبة به.
الكفاءة النهائية	اكتساب المعارف وتبني السلوكات التي تؤهل التلميذ للحفاظ على صحته ونموه، والاتصال والتواصل والتضامن والتكيف مع جميع الوضعيات				

	المتاحة في ميدان الممارسة.

جدول رقم (01) يوضح أهم الكفاءات المستهدفة في السنة الرابعة متوسط (28).

8.كفاءات التعليم الثانوي:

انطلاقا من ملمح الدخول وخصائص المتعلم في هذه المرحلة، من النواحي البدنية والمعرفية والنفسية الحركية والوجدانية، وما يراد تحقيقه لدى المتعلم كملمح للخروج في نهاية المرحلة الثانوية.

1. صيغة كفاءة سميت بالكفاءة النهائية تتويجا للمرحلة الثانوية، وهي تعبر عن المكتسبات والمؤهلات المراد تحقيقها لدى التلاميذ.

2. اشتقت من الكفاءة النهائية ثلاث كفاءات سميت بالختامية متدرجة في الصعوبة ومترابطة فيما بينها فضلا عن كونها متماشية مع سن التلاميذ، تعبر كل واحدة منها عن مستوى من مستويات المرحلة (السنة الأولى ثانوي، السنة الثانية ثانوي، السنة الثالثة ثانوي).

3- اشتقت من كل كفاءة ختامية ثلاث كفاءات سميت بالقاعدية مرتبطة بالأنشطة البدنية والرياضية التي تمثل القاعدة الأساسية لها.

4- استنبط من كل كفاءة قاعدية مؤشرات دالة عليها للتمكن من الوقوف على أبعادها من جهة وإخضاعها للتقويم من جهة أخرى.

5- اشتق من كل كفاءة قاعدية هدفان تعليميان، أحدهما متعلق بالأنشطة الجماعية والثاني بالأنشطة الفردية.

6- وضع لكل هدف تعليمي معايير دالة عليه، يرجع الأستاذ إليها عند بناء الوحدة التعلمية بعد إخضاعها للتقويم في النشاط المختار والوقوف على مدى اكتساب التلاميذ لها. لتصاغ النقائص منها على شكل أهداف إجرائية يتناولها المعلم مع تلاميذه في الحصص التعليمية[29].

9. مصفوفة كفاءات التعليم الثانوي

الكفاءة النهائية: تنسيق العمليات الحركية وضبط التصرفات الذاتية في مختلف الوضعيات تحترم فيها مبادئ التنظيم والتنفيذ والروح الرياضية.

الكفاءة الختامية:السنة الثالثة ثانوي:ضبط الاستجابات السلوكية مع تنويع أشكال وشدة الحركة قصد تحسين نتيجة أو منتوج رياضي ذو صبغة جمالية.

السنة الثانية ثانوي:تكييف وترشيد الاستجابات الحركية حسب صيغة وشكل المواجهة في وضعيات متعلقة بالمسافة، بالشدة، بالمدة، بالفضاء.

السنة الأولى ثانوي:تنسيق وتكييف مختلف العمليات الفردية والجماعية حسب إيقاع معين، مسافة معينة، شدة معينة[30].

10. مقارنة البرنامج القديم بالمنهاج الحالي:

البرنامج القديم	المنهاج الجديد
- مبني عل محتويات أي هي المضامين اللازمة لمستوى معين، في نشاط معين؟ - المحتوى هو المعيار	- مبني على أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات أي ما هي الكفاءات المراد تحقيقها لدى التلاميذ في مستوى معين؟ - الكفاءة هي المعيار
- منطقة التعليم والتلقين	– منطقة التعلم: أي ما هي مدى

أي ماهي كمية المعلومات في المعارف التي يقدمها الأستاذ؟	التعلمات التي يكتسبها المتعلم من خلال الإشكاليات التي يطرحها الأستاذ؟ وما مدى تطبيقها في المواقف التي يواجهها المتعلم في حياته المدرسية واليومية؟
- الأستاذ: يلقن، يأمر، ينهي... - التلميذ: يستقبل المعلومات	- الأستاذ: يقترح فهو مرشد، موجه ومساعد لتجاوز العقبات - المتعلم: محور العملية، يمارس، يجرب، يفشل، ينجح، يكسب، يحقق...
الطريقة البيداغوجية المعتمدة: طريقة التعميم: النمطية أي لأن كل التلاميذ سواسية، في قالب واحد. - اعتبار درجة النضج لدى التلاميذ واحدة. - اعتماد مسلك تعليمي واحد.	الطريقة المعتمدة: - بيداغوجيا الفر وقات أي مراعاة الفر وقات الفردية والاعتماد عليها أثناء عملية التعلم. - درجة النضج متباينة لدى المتعلمين. - تحديد عدة مسالك تعليمية.
- اعتماد التقويم المعياري المرحلي فهو تقويم تحصيلي. - عموما درجة تذكر المعارف - لامكان لتوظيف المعارف	- اعتبار التقويم عنصرا مواكبا لعملية التعلم فهو تقويم تكويني قصد الضبط والتعديل. - درجة اكتساب الكفاءة

	- توظيف الكفاءات المكتسبة في مواقف.

جدول رقم(02) يوضح المقارنة بين البرنامج القديم والمنهاج الجديد [31].

11. **تقويم الكفاءات:**

1.ماذا نقوم في الكفاءة؟

إذا رجعنا إلى تعريف الكفاءة على أنها "القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية قصد حل وضعية معقدة تنتمي إلى عائلة معينة من الوضعيات" سوف يتبين لنا أن الجوانب التي ينبغي أن تنصب عليها عملية تقويم الكفاءة هي:

2. المواد اللازم تجنبها:

تنقسم المواد التي تقوم في الكفاءة إلى موارد داخلية وموارد خارجية:

أ/ الموارد الداخلية (Ressources Internes):

وتتمثل في:

- ✓ المعارف (Savoirs) أي كل ما له صلة بالمفاهيم والتعاريف والقواعد والقوانين والإجراءات في مادة واحدة أو عدة مواد.
- ✓ المعارف الفعلية (Savoirs Faire) أي مجموع الحركات والإجراءات والطرائق الضرورية لإنجاز مهمة معينة.
- ✓ المعارف السلوكية (Savoirs être) وترتبط بالاتجاهات والميول إزاء شخص أو موضوع أو فكرة أو نشاط.

ب/ الموارد الخارجية (Ressources Externes):

ترتبط بكل أشكال الوثائق والسندات والأدوات التي يكون المتعلم بحاجة إليها وتمثل جزء من الكفاءة (وثائق، سندات، مخططات، قواميس، آلة حاسبة...).

ج/ الوضعية المعقدة (Situation Complexe):

نعني بالوضعية المعقدة هنا أحد نشاطات الإدماج التي يوضع المتعلم في إطارها لتقويم إنتاج معين يبرهن من خلاله على مدى تحويل مكتسباته أي قدرته على توظيف هذه المكتسبات في وضعيات جديدة، يتعلق الأمر في اللغة العربية مثلا: بمواضيع التعبير بنوعيه الكتابي والشفهي وبإعداد المشاريع وإنجازها[32].

ينبغي التأكد من تحكم المتعلم في هذه الموارد قبل تجنيده لها في الوضعيات المعقدة مثل قدرته على استرجاع المعارف التصريحية (Connaissances déclaratives) و المعارف المنهجية (connaissances procédurales) و المعارف الشرطية (Conditionnelles) وقدرته على استخدام السندات والوثائق المختلفة ومدى تكيفه مع زملائه في الأعمال الفوجية ومن ثمة تنتقل إلى تقويم الكفاءة ذاتها وذلك بالوقوف على نوعية الإنتاج المطلوب ومستوى النجاح في تجنيد هذه الموارد.

الخاتمة

من خلال ما تطرقنا إليه، اتضحت لنا الأهمية الكبرى لمقاربة التدريس بالكفاءات في المنظومة التربوية وكذلك الدور الكبير الذي أُسْنِد إلى المتعلم ، وهذا باعتباره محورا أساسيا في العملية التعليمية، كما أننا استنتجنا من هذا المنهاج الجديد الصيغة الحديثة لمهام الأستاذ والتي تتجلى في كونه مرشدا أو موجها، يُسير ويساعد المُتعلم، ويتولى إعداد ما يناسبه من استراتيجيات وطرق.

من هنا يتضح الفارق بين البيداغوجيا التقليدية من جهة والبيداغوجيا الجديدة والمعاصرة من جهة أخرى، حيث أن الأولى ترمي إلى إكساب التلميذ المعرفة، بينما الثانية تعلمه حسن التصرف بهذه المعرفة .

وفي الأخير فإن التدريس والتقويم بمنظور المقاربة بالكفاءات هو التجسيد الواقعي

للمعرفة المكتسبة، والمهارات المبنية بالتكوين والخبرات المرسخة عبر التجارب

والوضعيات والمواقف المتباينة أو المتشابهة.

❖ هوامش البحث

(1) حسن شحاتة ، زينب النجار: **معجم مصطلحات تربوية و نفسية**، دار المعرفة اللبنانية ، لبنان، ص 203 .

(2) مصلحة التكوين والتفتيش: **الأيام التكوينية لمعلمي السنة الأولى أساسي من 29 إلى 31 ديسمبر 2001**، ثانوية مكي مني بسكرة، 2001، 2002، ص2.

(3) المجلة الجزائرية للتربية، المربي: **البيداغوجية الجديدة : بيداغوجيا الإدماج** ،ع5 ، المركز الوطني للوثائق التربوية يناير، 2006، ص15.

(4) حاجي فريد: **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات: للأبعاد والمتطلبات**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، الجزائر،2005، ص17-18 .

(5) وزارة التربية الوطنية: **الكفاءات موعدك التربوي** ، ع5، ط 2005.

(6) طيب نايث سلمان وآخرون: **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات: مفاهيم بيداغوجية في التعليم**، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، 2004، ص32.

(7) حاجي فريد: **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات : للأبعاد والمتطلبات ،** مرجع سبق ذكره، ص 21.

(8) طيب نايث سلمان وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص32.

(9) المرجع السابق، ص35-75.

(10) حاجي فريد: **المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية** ، سلسلة موعدك التربوي، ع17، 2005، ص07.

(11) خير الدين هني: **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مطبعة ع/ بن ، 2005 ، ص76-77.

(12) وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج : **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، يوليو2004، ص93.

(13) وزارة التربية الوطنية: **الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط**، مرجع سابق، ص94.

(14) وزارة التربية الوطنية: مرجع سبق ذكره، ص93.

(15) عطاء الله احمد وآخرون: **تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات ،** ديوان المطبوعات الجامعية، 2007، ص63 .

(16) المرجع السابق، ص 69.

(17) عطاء الله احمد وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص66.

(18) مرشد الطلاب : **قاموس مدرسي عربي عربي** ، دار الأنيس ، منشورات المرشد ، ص 136.

(19) المجلة الجزائرية للتربية: مرجع سبق ذكره، ص15.

(20) فريد حاجي، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ،** مرجع سبق ذكره، ص11.

(21) وزارة التربة الوطنية: **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، ديسمبر2003، ص84.

(22) فريد حاجي، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ،** مرجع سبق ذكره، ص11.

(23) المجلة الجزائرية للتربية، المربي: مرجع سبق ذكره، ص06.

(24) المجلة الجزائرية للتربية ، المربي: مرجع سبق ذكره، ص06.

(25) طيب نايث سلمان وآخرون : مرجع سبق ذكره ، ص26-27.

(26) وزارة التربية الوطنية ، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط**، مرجع سابق ، ص84.

(27) فريد حاجي: مرجع سبق ذكره، ص22-23.

(28) وزارة التربية الوطنية: **منهاج التربية البدنية والرياضية**، السنة الثانية متوسط، 2005، ص81.

(29) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، **مديرية التعليم الثانوي العام، مناهج السنة الأولى للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، مارس 2005، ص09.

(30) وزارة التربية الوطنية،: **اللجنة الوطنية للمناهج، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، ص48.

(31) وزارة التربية الوطنية: **الوثيقة المرافقة لمناهج التربية البدنية والرياضية، السنة الثانية من التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، مارس 2006، ص27.

(32) محمد علي طاهر: **التقويم في المقاربة بالكفاءات**، دار السعادة، 2006، ص05.

الاستثمار والتسويق باستخدام الأساليب الإدارية المستحدثة في مؤسسة التربية البدنية والرياضية

الأستاذ:عبد القادر ناصري

معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر3

الملخص:

الطبيعة الخاصة للمنتوج الرياضي من الاستعراض والمنافسة الرياضية يعطي صبغة أساسية بين الشركات والمؤسسات المسيرة والمستخدمة من أجل كسب مداخيل وأرباح المرتبطة بتسويق هذه المنتوجات، والمنافسة من طرف الأندية للبحث عن مصادر التمويل السبونسورينغ لبعض الشركات الرياضية.

وفي نفس الوقت تحرص على الموازنة بين هدف المسوق والمستثمر في المجال الرياضي للحصول على العائدات وتحقيق الربح والأهداف التي تسعى إليها مبادئ وأخلاقيات الرياضة، بما أنها يجب أن تغذي الثقافة المؤسساتية، فالمؤسسة يمكن أن تسعى من خلالها استثمار وتسويق في المجال الرياضي كما أن الاستثمار في المجال الرياضي هو الحل الأمثل للتمويل الذاتي وتحويل هذه الموارد إلى القاعدة العريضة للرياضة بالدولة لتخفيف العبء على الموازنات العامة للدولة.

Résumé :

La nature exclusive du produit sportif de l'exebition et de la compétition sportive donne un timbre essentielle aux entreprises et aux sociétés gérantes, fonctionnelles, afin d'acquérir des revues et des gains relatifs aux marketings de ces produits et à la concurrence des clubs, et ce afin de trouver des ressources de financement et de sponsoring pour les entreprises sportives.Aussi, elle veille à garantir un équilibre entre le sponsor et l'investisseur dans le domaine sportif afin d'obtenir les recettes et les gains recherches par l'Ethic sportif.

Comme elle doit se nourrir de l'entreprise culturelle, car cette dernière doit s'investir dans le domaine sportif.C'est pour cela, qu'il ya des pays qui cherche à privatiser le sport dans le but d'attirer des investisseurs.

مقدمة

هل يمكن أن نطلق على هذا العصر عصر الإدارة"..... نعتقد أن ذلك صحيح ويتفق معنا في ذلك الكثير من العلماء والخبراء والمختصين لقد أصبح للإدارة فنونها وعلومها وأسرارها ودروبها التي لا يعرفها إلا الموهوبين من المتخصصين، لذلك أصبح من الأهمية بإمكان الإلمام بعلوم الرياضة حتى يمكن التعامل مع متغيرات القرن الجديد والتطور التكنولوجي الذي نعيشه الآن لقد أصبحت الرياضة تدار من منظور صناعي، وأصبح مصطلح صناعة الرياضة من المصطلحات المتداولة، ودخلت الشركات العملاقة عالم الرياضة لفتح أسواق جديدة لم تكن متاحة من قبل. وأصبحت الرياضة مادة شيقة للتسويق والاستثمار الرياضي. وأصبح أبطال الرياضة في مقدمة الإعلانات الرياضية التجارية. وظهر ما يسمى بالرعاية الرياضية التجارية. وظهر ما يسمى بالرعاية الرياضية والتسويق الرياضي والاستثمار والتمويل الرياضي.....الخ.

تغيرت أساليب الإدارة الرياضية وتطورات بشكل لافت للنظر في الحقبة الخيرة من القرن الماضي. وأصبح الأمر يشير بوضوح إلى أن هناك وأساليب إدارية مستحدثة سوف تسود في الحقبات القادمة وأن التطور التكنولوجي سوف يجعل من إدارة الرياضة أمر من الأمور شديدة التعقيد. ولعل ذلك ما دفع بكليات ومعاهد التربية البدنية والرياضية إلى تعديل لوائحها لتخريج نوعية جديدة من الخرجين متخصصة في علوم الإدارة الرياضية وفنونها.

وركزت الإدارة الحديثة على الأساليب في إدارة أعمال الرياضة وإدارة المؤسسات الرياضية. لأن الرياضة في القرن الجديد تفوق مدخلاتها ومخرجاتها صناعات عديدة مثل السيارات، السينما، الملابس ...الخ، وإدارة الموارد البشرية والتسويق الإعلام وأساليب فتح الأسواق لمضاعفة

دخل الصناعة من أسواق رياضية وتحقيق دخل لرياضة مع ترويج منتجات المصانع والشركات العملاقة. لقد ارتبطت المؤسسات والشركات العملاقة بالرياضة. لكون بعض هذه الشركات تفوق ميزانياتها بعض الدول فأصبحت صناعة الرياضة تدار من خلال وكالات عالمية للتسويق والترويج وأصبح المنتج الرياضي سواء كان "اللاعب" أو "الحدث الرياضي" أو "المنشأة الرياضية" مجالا للاستثمار الربح في هذا المجال والبحث عن أسواق رياضية.

وتمثلت إشكالية البحث في: ظل الأساليب والإدارة المستحدثة كيف يكون دور وأهمية التسويق الرياضي والترويج في المؤسسات الرياضية مع ضرورة توافر المنشآت والأدوات والأجهزة اللازمة والمناسبة لتشجيع الاستثمار الرياضي والترويج في المؤسسات الرياضية مع ضرورة توافر المنشآت والأدوات والأجهزة اللازمة والمناسبة لتشجيع الاستثمار الرياضي بالمؤسسة الرياضية المختلفة للارتقاء بالمستوى الرياضي في ظل اقتصاد السوق الحر حيث اقترحنا ثلاثة فرضيات كانت كالتالي:

- للاستثمار أهمية كبيرة وأهداف متعددة في المؤسسات الرياضية في ظل الاقتصاديات الرياضة الحديثة.
- أهمية التسويق والترويج لجلب الاستثمار الرياضي كما أنهما عنصران (التسويق- الاستثمار) لجلب الموارد التمويلية للمؤسسات الرياضية.
- للإدارة الحديثة (المستحدثة) دور مهم في اتخاذ القرارات الإدارية الرشيدة في التسويق والاستثمار في المؤسسات الرياضية، لتحفيز وتشجيع المستثمر الخاص في هذا المجال.

1.إشكالية البحث:

لم يتم تناول الرياضة كموضوع للدراسة والأبحاث الاقتصادية رغم كونها نشاطا اجتماعيا وثقافيا يخدم أعراض المتعة الترويج الصحة كذلك الجوانب الاستهلاكية والاقتصادية، أن المكاسب الناتجة عن المشاركة الرياضية تجعل للرياضة تأثيرا اقتصاديا يجعلها مجالا للتحليل الاقتصادي الاجتماعي. وكواقع اجتماعي فإنه لا يمكننا فصل النشاط الرياضي عن النشاط الاقتصادي وما يرتبط بهما من قيم تنافسية فالرياضة نشاط اجتماعي تنافسي وكذلك النشاط التسويقي وكون الرياضة من أكبر الأعمال التجارية، أصبحت موضوعا وهدفا لتسويق الأدوات والمنتجات الرياضية وغير الرياضية، كما أصبحت موضوعا وهدفا للربح المادي وللرعاية شبكات التلفزيون المحلية والعالمية.

إن النمو المتزايد للملاعب الرياضية كتجمعات جماهيرية لفئات اجتماعية مختلفة والتغيير في القيم الثقافية والاجتماعية ساهم في تغيير القيم والمعايير الرياضية أيضا، فالملاعب والألعاب الرياضية لم تعد ترتبط بنشاط تنافسي محض بل أصبحت عملا كبيرا دفع بالشركات والمؤسسات الخاصة للاستثمار فيها، كما شجع استخدام نجوم الرياضة وأبطالها كنماذج في التسويق الاقتصادي والترويج لمصالح تجارية، هذه التطورات في الساحة الرياضية ربما تتطلب تعديلا في البنية التنظيمية والفلسفية للمؤسسات الرياضية للتكيف مع هذه التغيرات ما هو عائد المؤسسات الاقتصادية من دفع مثل هذه المبالغ الضخمة للرعاية، نفسها والرعاية التجمعات والدورات الرياضية؟ فالافتراضات البديهية في العقلانية الاقتصادية تقترح أن المؤسسة تسعى إلى توسيع الاستثمار المباشر في السوق المحلي والدولي سواء لمنتجاتها أو لخدماتها وذلك من خلال رعاية وتمويل التنظيمات والدورات الرياضية الهامة، على المستوى العلمي الأمور لا تؤخذ من هذا المنظور البسيط فقط، فالدراسات التي تناولت أثر الرعاية وعلاقتها برفع مستوى التسويق أظهرت عدم وجود علاقة

مباشرة تؤثر في إيجاد أسواق جديدة أنما تمثل هذه العلاقة تعمل بشكل كبير على حماية السوق القائم من المنافسة من قبل الشركات المماثلة إضافة إلى أنها تعزز مكانة الشركة Imagepromotion والمنتج Brand-nameprestege.

أن عقلانية ودوافع سياسة التسويق والاستثمار الرياضي ربما الأفضل تناولها من خلال طرح تحليل الاتجاهات الفكرية والمفاهيم الحديثة في التسويق والاستثمار الرياضي.

الاتجاه البرجماتي PragmatiqueDiscours يرى بأن التجمعات والدورات الرياضية خاصة الدولية منها هي أحداث مكلفة يتوجب توفير الدعم المادي لها من مصدر ما، وأي نقاش يجب أن يتناول كيفية الحصول على أكبر قدر من المال التمويل الرياضية بأقل شروط والتزامات ممكنة.

أما الاتجاه الاقتصادي السياسي Polited economies Discourse: فيؤكد بأن قيمة الدعم المالي لا يمكن بأي شكل فصلها عن المؤسسات الاقتصادية والنظم السياسية التي تنمو وتوزع فيها هذه الأموال، من هنا كأن التساؤل حول مقدار الاستنزاف المؤسسي والسياسي المرتبط بهذا الدعم م نقبل شركات القطاع الخاص في الدول الرأسمالية من هنا يروا بأن الخيار الأضمن هو الدعم الحكومي الذي سوف يقترن أيضا ببعض التدخلات والإشراف.

في حين يرى أصحاب الاتجاه الأيديولوجي Ideologie discourse والذي يرتبط إليه السوق الرأسمال الخاص المجتمع المدني الكفاءة الفنية والقيم الديمقراطية في منظومة الإيديولوجية ترى الرابطة بين الرياضة والاقتصاد كقيمة إيجابية Positive Value عقلانية أصحاب هذه النزعة تقبل بأن دفع وميول أصحاب رؤوس الأموال الرياضية مقابل العائد الاقتصادي وأيضا الاجتماعي والسياسي أما الاتجاه الفلسفي

Philosophie discourse الـذي يؤكـد دور وسـائل الإعـلام المختلفـة في نشـر الـوعي والمفـاهيم الرياضـية مـا أمكـن في المجتمعـات. مـن هنـا فالرعايـة التجاريـة مـن خـلال التنظيمـات الرياضـية سـوف تعمـل أيضـا علـى الرعايـة للحركة الرياضية وللمفاهيم والقيم المرتبطة بها.

في ظـل الأسـاليب والإدارة الحديثـة كيـف يكـون دور وأهميـة التسـويق الرياضـي والترويـج في المؤسسـات الرياضـية مـع ضـرورة تـوافر المنشـآت والأدوات والأجهـزة الأزمـة والمناسـبة لتشـجيع الاسـتثمار الرياضـي بالمؤسسـة الرياضـية المختلفـة للارتقـاء بالمسـتوى الرياضـي في ظـل اقتصـاد السوق؟

وعليه نطرح التساؤلات التالية:

- في ظـل اقتصـاديات الحديثـة هـل تحـق الرياضـة اسـتثمارات علـى مستوى مؤسساتها؟
- هـل الإدارة الحديثـة تعكـس بإيجـاب علـى التسـويق الرياضـي وخلـق استثمارات جديدة داخل المؤسسة الرياضية؟
- أهمية التسويق والترويج في مجالات الاستثمار؟
- هـل التغلـب علـى معوقـات الإداريـة الـتي تواجـه المسـوق والمسـتثمر في مجـال التربيـة البدنيـة والرياضـة للنهـوض وجـذب اسـتثمارات أخرى والبحث عن أسواق أخرى (مال وأعمال)؟

1- الفرضيات:

تعريـف الفرضـية علـى أنهـا حـل مسـبق للإشـكالية البحـث بحيـث بإمكانهـا إثباتهـا أو نفيهـا بعـد القيـام بـالتحقيق المبـدئي بـالنظر إلى الحقيقـة الواقعية التي بنيت عليها أهداف البحث.

من خلال التساؤلات التي طرحناها في الإشكالية السابقة ثم وضع الفرضية التالية التي من شأنها أن تكون تأكيد على موضوع البحث وارتأينا أن تكون على النحو التالي:

2-1- الفرضية العامة:

إن إدخال الأساليب الإدارية الحديثة (المستحدثة) يؤدي إلى اتخاذ القرارات الرشيدية في مجال التسويق والاستثمار وبالتالي تحقيق العائد والأرباح وبالتالي تشجع المستثمرين المسوقين في الاستثمار في هذه المؤسسات من خلال المنشآت الرياضية والمنتجات المسوقة وبالتالي تؤدي إلى خوصصة هذه المنشآت الرياضية.

2-2- الفرضيات الجزئية:

الفرضية الجزئية الأولى:

للاستثمار أهمية كبير وأهداف متعددة في المؤسسات الرياضية في ظل التغيرات الاقتصادية الرياضية الحديثة.

الفرضية الجزئية الثانية:

أهمية التسويق والترويج في مجالات الاستثمار داخل المؤسسات الرياضية كما أنهما (استثمار والتسويق) عنصران لجلب الموارد التمويلية للمؤسسات الرياضية.

الفرضية الجزئية الثالثة:

للإدارة الحديثة (المستحدثة) دورا مهم في اتخاذ القرارات الرشيدة الإدارية بالتسويق والاستثمار الرياضي في المؤسسات الرياضية لتحفيز وتشجيع المستثمر الخاص العمومي في هذا المجال.

2- الدراسات السابقة والمتشابهة:

من خلال مختلف الأبحاث التي قمنا بها في مجال الاستثمار والتسويق وجدنا أن هناك موضوعات كثيرة في مجال التسويق (الجانب الإداري للمؤسسة) إلا أن هناك موضوعات قليلة في مجال الاستثمار الذي يمثل (الجانب الاقتصادي للمؤسسة).

مواضيع في جانب الاستثمار:

- دراسة محمود حسين 1999 "معوقات الاستثمار في المجال الرياضي على المجتمع المصري" حيث توصلت الدراسة إلى:
- عدم وجود تشريعات تخص الاستثمار الرياضي،
- مع عدم ثبات السياسة الرياضية في مصر،
- عدم تحديد مصادر التمويل الخاصة بالمؤسسات الرياضية مع عدم الاقتناع من رجال البنوك بالاستثمار في الرياضة.
- دراسة جام أدامس Jame Adams 1997 كانت الدراسة على الرعاية الرياضية في بريطانيا حيث توصلت الدراسة إلى: الخدمات الأساسية التي يقدمها معهد الرعاية الرياضية في بريطانيا كالآتي:

1- عوامل ذب المستثمرين للرياضات المحلية أو العالمية.

2- الحق في اتصال بصانعي القرار على المستوى الرسمي والأهلي.

3- تقديم مستوى معين من الخدمات الإعلامية لشركات الرعاية.

4- عمل الأبحاث العلمية الخاصة بالناحية التمويلية والرعاية المالية.

5- إعطاء الفرص لصغار الشركات للتمتع بمميزات عضوية المعهد بأسعار يمكن أن تتحملها هذه الشركات.

6- تقديم المشورة الرياضية مع تقديم الحلول للمشكلات المثارة على الساحة الرياضية.

7- إصدار نشرة شهرية تتضمن تحليلا للنواحي الرياضية الاقتصادية وبيان عن تطورات السوق المتصلة بهذا المجال.

8- شركات الرعاية من جنسيات مختلفة.

أما المواضيع من جانب التسويق:

- دراسة حلمي إبراهيم 1995 عنوان الدراسة: "عرض هام لمشاكل التمويل وتسويق الرياضة في الولايات المتحدة الأمريكية "تناولت هذه الدراسة أهم وسائل التمويل" الأوقاف، الأسهم، المنح، الكرنفال، القرعة، وتوصلت الدراسة إلى:

1- أن ميزانية المؤسسات الرياضية من خلال التمويل والتسويق وملاحقة التطور السريع في تكنولوجيا الرياضة.

2- تتوقف طرق التسويق على القدرة الشرائية للفرد.

3- تتوقف طرق التمويل والتسويق على مدى وعي الأفراد والمؤسسات الرياضية لأهمية الرياضة في حياة الإنسان.

4- ندرة وجود المتخصصين في وسائل التمويل والتسويق في المؤسسات الرياضية.

- دراسة أستولور stolore وبيتزBitts 1996: كان عنوان الدراسة "أساسيات التسويق الرياضي" توصلت الدراسة إلى:

1- ضرورة التعرف على النظام العالمي لصناعة الرياضة ودراسة تجارب الدول المتقدمة في الرياضة كالصناعة.

2- أن تتم عملية التسويق الرياضي من خلال أنظمة المعلومات واختيار أساليب التسويق المناسبة للمنتج أو الخدمة.

3- تتميز عملية التسويق الرياضي بالشمول سواء كانت أنشطة ترويجية أو تنافسية واستغلال المناسبات الرياضية.

4- صناعة الرياضة والتسويق الرياضي وجهان لعملة واحدة.

من خلال الأبحاث السابقة تطرقا البحثين خاصين بالاستثمار الرياضي إلى عوامل جذب المستثمر الرياضي والرعاية التي تقوم بها الشركات من الخدمات الإعلامية والناحية التمويلية والرعاية المالية، إلا أنهم لم يتحدثوا عن تشريعات تخص المستثمر الرياضي وعدم تحديد مصادر التمويل الخاصة بالمؤسسات الرياضية مع عدم اقتناع أرباب المال وافعمال عن طريق القروض البنكية في الاستثمار في المجال الرياضي.

حيث تطرقا البحثين الخاصين بالتسويق الرياضي إلى طرق التمويل والتسويق عن طريق مدى وعي الأفراد والمؤسسات الرياضية وعملية التسويق المناسبة للمنتج أو الخدمة، إلا أنهم لم يتطرقوا إلى المعوقات العمل في مجال التسويق الرياضي من وجهة نظر المستثمرين والرياضيين ترتكز على ما يلي:

1- فلسفة السياسة الرياضية

2- القوانين واللوائح المنظمة للرياضة

3- درجة الوعي بأهمية التسويق الرياضي

الوعي بالجوانب الفنية والإدارية للأنشطة الرياضية المختلفة.

6- تحديد مفاهيم وشرح مصطلحات

مفهوم الاستثمار

المعنى اللفظي: مشتق من الثمر أي حمل الشجر والثمر هو المال والولد والثمر هو الذهب والفضة والمال المثمر.

ثمر ماله أي نماه. ويقال (ثمر الله مالك) أي كثره "وثمرة الرجل" أي ثمر ماله والعقل المثمر عقل المسلم والعقل العقيم عقل الكافر.

استثمار مصدر الفعل استثمر الدال على الطلب الاستثمار هو استخدام المال أو تشغيله بقصد تحقيق هذا الاستخدام فيكثر المال وينمو.

المعنى الاصطلاحي: هو عمل هدفه زيارة رأس مال الفرد أو زيادة موارده عن طريق تشغيل ماله أو استغلاله بهدف زيادته أي وظيفة الاستثمار تشغيل الأصول[1].

الاستثمار في المؤسسة الرياضية:

استثمار عن طريق توظيف رأس المال من خلال المؤسسات الرياضية عن طريق الأنشطة الرياضية المختلفة. أو ما يتيح تبادل المنفعة بين المستثمرين للاستثمار أموالهم وبين المؤسسات الرياضية المختلفة للاستثمار إمكانيتهم المادية والبشرية اللازمة للأنشطة الرياضية (اللاعب الإدارة – الجمهور[2].

التسويق:

عرفه "بيتس" و"ستوتلار" إن التسويق الرياضي على أنه عملية تصميم وتنفيذ أنشطة رباعية (المنتج، السعر والثمن، المكان، التوزيع).

للمنتج الرياضي لاستيفاء حاجات ورغبات المستهلكين وتحقيق أهداف الشركة واتفق ستانتون « stantoun » ولارى Lary على إن التسويق نظام متكامل يمكن المنشأة من تقديم "مزيج تسويقي" يهدف تخطيط وتسعير وترويج وتقديم الخدمات للعملاء[3].

التربية البدنية والرياضة:

هي جزء من التربية العامة بناء الإنسان بدنيا، عقليا واجتماعيا عن طريق النشاطات البدنية وهي أيضا مجموعة من الخبرات تمكن الفرد من فهم الخبرات الجديدة بطريقة أفضل، ويقصد بالتربية البدنية عبارة عن جزء من التربية العامة وتتخذ الرياضة والنشاط البدني كوسيلة لتحقيق أغراضها وأهدافها التربوية فهي ترمي لتربية السلوكات الحركية داخل المؤسسات التعليمية، كما تهدف إلى تحقيق لنتائج الرياضية داخل النوادي والجمعيات الرياضية ويتم ذلك ضمن معايير المجتمع[4].

الإدارة الرياضية:

النجاح في إدارة الرياضة يعتمد على تطبيق مبادئ علم النفس وعلم الاجتماع والفلسفة ونظم أخرى. واستخدام هذه المبادئ يساعد بصورة ملائمة على زيادة الأرباح وتامين النجاح وخاصة أثناء فترات الضغوط الاقتصادية.

لأخصها جو ليك وايروبيك في المردف التالية من كل مصطلح من العناصر الرئيسية للإدارة وهي POSD COB.

1 – التخطيط- 2- التنظيم 3- القيادة 4- التوجيه 5- التنسيق 6- الرقابة 7- الميزانيات

وباختلاف ممارسات نماذج الإدارة إلا أنه يوجد اتفاق عام حول طبيعة عملية الإدارة، حيث تبدأ بالتخطيط وتنتهي بالرقابة أو التقويم. ولا يوجد ترتيب منطقي للاستخدام الأنشطة الإدارية من إدارة المنشآت الرياضية أحد علوم الرياضة الحديثة فقد يكون من السهل توفير المال لبناء المنشأة ولكن إدارة هذه المنشأة هو الأمر الذي يلزم إن يشغل بالنا ويؤرقنا وإلا ضاعت الملايين التي دفعت في الإنشاء ولم تحقق الأهداف الموضوعة[5].

المنهج العلمي وأساليبه:

يعتبر بحثنا دراسة استطلاعية في ما مدى القرارات الإدارية التي تقوم بها المؤسسات والهيئات اتجاه التسويق والاستفسار في ظل التغيرات الاقتصادية الحديثة، قمنا بالاستعانة بالمصادر والمراجع المتعلقة بالموضوع.

اعتمدنا في هذا البحث عن المنهج الوصفي الذي هو عبارة عن استقصاء ينصب في ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها كما يعتبر هذا منهج عبارة عن إعطاء أوصاف دقيقة للظاهرة الحادثة حتى يتسنى للباحث كل المشكلات لذلك فإن عملية الوصف لظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر لا يمثل جوهر المنهج الوصفي لأن جمع البيانات النظرية والإحصائية ووصف الممارسات الشائعة المتعلقة بالفكر المرغوب دراستها من خلال الاستبيانات والمقابلات أو الملاحظات الميدانية خطوات فردية للبحث إلا أن مدى تحقيقها للأهداف البحث يتوقف على مدى تنظيمها وتحليلها وتفسيرها للأحداث لتستخرج منها مختلف الاستنتاجات، ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة وأبعادها.

أساليب المنهج الوصفي:

1- **الاستبيان**: هو عبارة عن استمارة إستبيانية بها مجموعة من أسئلة وقيم استخراج هذه الأسئلة من مضمون البحث تطرقنا إليه ومن خلال التساؤلات الموجودة في الإشكالية البحث بالإضافة إلى بعض الأسئلة من طرف المختصين والمهتمين موضوع الاستثمار والتسويق في الهيئات بمؤسسات التربية البدنية والرياضية.

2- **الملاحظة**: هي أخرى من وسائل المنهج الوصفي التي من خلالها معرفة الطرق وأساليب المختلفة التي تقوم بها المؤسسات الرياضية من

الاستثمار الرياضي وتسويق منتجاتها بالإضافة إلى معرفة القوانين والتشريعات التنظيمية التي أقرتها تلك المؤسسات اتجاه ذلك.

3- **المقابلة:** وذلك خلال إجراء مقابلة مع رؤساء الهيئات والمؤسسات الرياضية التجارية وأضاء المبيعات الرياضية.

4- **المجتمع والعينة:** أخذنا في بحثنا هذا مختلف الهيئات والمؤسسات الرياضية الجزائرية الأندية، الجمعيات، المؤسسات التجارية الرياضية، والاتحاديات الرياضية.

متغيرات البحث:

أ- **المتغير المستقل:** هو الذي يؤدي التغير في قيمته إلى التأثير في قيم المتغيرات الأخرى التي لها علاقة به، وفي بحثنا هذا المتغير المستقل هو الاستثمار والتسويق في مجال التربية البدنية فالرياضية.

ب- **المتغير التابع:** هو الذي تتوقف قيمته على قيمة متغيرات أخرى ومعنى ذلك إن الباحث حينما يحدث تعديلات على قيمة المتغير المستقل تظهر نتائج تلك التعديلات على قيم المتغير التابع في هذا البحث فهو يشمل مؤسسة أو هيئه التربية البدنية والرياضية.

ت- **الأداة:** هي وسيلة الربط بين المتغير المستقل والمتغير التابع وهي في هذا البحث الأداة المستحدثة وأساليبها التي من خلالها معرفة مختلف القوانين والتنظيمات الإدارية لكي تقوم المؤسسة الرياضية بالاستثمار بالتسويق داخل مؤسستها.

تقنيات البحث:

- **الاستبيان:** تمتاز هذه الطريقة بكونها تساعد على جمع المعلومات الجيدة والمستمرة مباشرة من المصدر والمعلومات التي يحصل عليها الباحث من خلال المقابلة التي يمكن أن نجدها في المكتبة إلا أن هذا

الأسلوب الخاص لجمع المعلومات يتطلب إجراءات دقيقة منذ البداية ومن ضمنها نجد:

- ✓ تحديد الهدف من الاستبيان[6].
- ✓ اختار العينة التي يتم استجوابها[7].

أما الطريقة المثالية لملأ الاستبيان تكون بحضور الباحث ويسجل بنفسه الأجوبة والملاحظات التي تجري البحث فيما بعد[8].

والاستبيان يتضمن الأسئلة المغلقة والتي يحدد بها الباحث إجاباته مسبقا وغالبا ما تكون بـ "نعم" و"لا" أما الأسئلة المفتوحة هي عكس المغلقة إذ يعطي الباحث الحرية التامة للمبحوث في الإجابة عن الأسئلة. والأسئلة نصف مفتوحة فشطرها الأول مغلق والثاني يتضمن الحرية للمستجوب بالأولاد برأيه الشخصي وبخصوص الأسئلة المتعددة الأجوبة فهي أسئلة مضبوطة بأجوبة متعددة ويختار المجيب الذي يراه مناسبا.

مجالات وحدود البحث:

أ- **المجال المكاني:** انحصر البحث في بعض الهيئات والمؤسسات الرياضية بالجزائر العاصمة حيث تم توزيع استمارات على العينة المحددة آنفا.

ب- **المجال الزماني:** إن المدة المستغرقة لانجاز هذا البحث دامت 6 أشهر من بداية أكتوبر 2006 إلى غاية مارس 2005 فاستغرق الجانب التطبيقي قرابة شهر ونصف.

كيفية تفريغ الاستبيانات:

بعد جمع الاستمارات الخاصة بالمدراء والرؤساء تم تفريغ المعلومات وحساب عدد التكرارات الخاصة بكل سؤال ثم حساب النسبة المئوية للأجوبة.

بعد كتابة وتدوين النتائج في الجداول تمت مناقشة النتائج مع مراعاة عدة عوامل لها علاقة بموضوع البحث التي من خلالها يمكن إعطاء تفسيرات وتحاليل مناسبة للأجوبة كما اعتمد البحث على طريقة إحصائية الثلاثية:

س =

الدراسة الاستطلاعية:

لقد كانت عينة البحث في الهيئات الرياضية بالجزائر العاصمة في الاتحاديات الرياضية، فدرالية، ووزارة الشباب والرياضية، المركب الأولمبي الرياضي، قمنا بتوزيع 10 استثمارات لدراسة قابلية الموضوع المطروح (المتطرق إليه فكانت الإجابة بالقبول وبأدوات قابلية التعاون.

حيث كانت هذه الدراسة ذات هدف استطلاعي، حول الموضوع لفرض التعرف على أهمية الاستثمار والتسويق لجلب الموارد التمويلية للمؤسسات الرياضية، حيث قدمنا الاستجواب الاستثماري محتوى على 20 سؤال مقسم إلى 30 فصول به اقتراحات حتى نتمكن من الوصول إلى دقة النتائج المتحصل عليها من قبل المدراء ورؤساء المؤسسات والهيئات الرياضية حتى نتمكن على أثرها تحديد هذه الأهمية في المجالات الاستثمار فالتسويق في ظل التغيرات الاقتصادية الحديثة، خوصصة المؤسسات، واستقلاليتها، بالإضافة والبحث عن مواردها انطلاقا من الإمكانيات المتوفرة على مستواها، عن طريق الاستثمار بالتسويق والأساليب الإدارية المستحدثة.

الجدول رقم (01): أهمية الاستثمار وأهدافه المتعددة لدى المؤسسة الرياضية في ظل التغيرات الاقتصادية الرياضية الحديثة.

المقترحات	موافق جدا		موافق		موافق نوعا ما		غير موافق		المجموع	
	ر	%	ر	%	ر	%	ر	%	ر	%
تحويل الاقتصاد المركزي إلى آليات السوق الحر	19	38	14	28	16	32	1	2	50	100
الاتجاه بقوة نحو خوصصة الأبحاث والمشروعات	17	34	15	30	9	18	9	18	50	100
تشجيع المستثمرين في الاستثمار في المجال الرياضي	29	58	16	32	4	8	1	2	50	100
توظيف رأس مال الشركات الرياضية	28	56	15	30	4	8	3	6	50	100
توظيف هذه الأصول في الأنشطة الرياضية	23	46	21	42	5	10	1	2	50	100
استخدام المال وتشغيله قصد تحقيق زيادة المال	19	39	21	42	7	14	3	6	50	100
هو الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والإمكانيات المادية اللازمة للأنشطة الرياضية	27	54	16	32	5	10	2	4	50	100

الجدول رقم (01): طرح نتائج أجوبة رؤساء الهيئات الرياضية فيما يخص مفهوم وأهمية الاستثمار وأهدافه لدى المؤسسات الرياضية.

التحليل الإحصائي:

لنتائج أجوبة رؤساء الهيئات الرياضية على أهمية ومفهوم الاستثمار التي تتمثل على مقترحات أ، ب، ج، د، ل، و، ن، من السؤال رقم 01

	موافق جدا		موافق		موافق نوعا ما		غير موافق		المجموع		$ث^2$
	ر	%	ر	%	ر	%	ر	%	ر	%	
مفهوم الاستثمار وأهدافه	162	46.28	118	33.72	50	14.28	20	5.72	350	100	42.06

التحليل الإحصائي:

حسب النتائج الإحصائية كما هو موضح في الجدول رقم () يتضح لنا بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين موافقة رؤساء الهيئات الرياضية على تحديد مفهوم الاستثمار وأهدافه المتعددة في ظل التغيرات الاقتصادية الحديثة وهذا عند مستوى الدلالة 0.05 درجة الدلالة 6 كا2 = 42.06 وهي أكبر من القيمة المجدولة تساوي 12.59.

مناقشة النتائج:

من خلال التحليل الإحصائي السابق يظهر أن نسبة رؤساء الهيئات الرياضية الموافقين جدا على مفهوم تحديد أهداف الاستثمار في الرياضة أكبر 46.28٪ على غرار باقي الإجابات موافق 33.72٪ نوعا ما 14.28٪ غير موافق 05.72٪.

ومن خلال هذه النتائج يمكننا استنتاج بأن رؤساء الرياضية يختلفون في موافقتهم على تحديد مفهوم وأهداف الاستثمار في مجال الرياضي وأنه توجد نسبة كبيرة تدرك مفهوم وأهداف الاستثمار لدى المؤسسات الرياضية في ظل التغيرات الرياضية الاقتصادية الحديثة.

الجدول رقم (02): أهمية التسويق بالترويج لجلب الاستثمار الرياضي كما أنهما عنصران لجلب الموارد التمويلية للمؤسسات الرياضية.

المقترحات	موافق جدا		موافق		موافق نوعا ما		غير موافق		المجموع	
	ر	%	ر	%	ر	%	ر	%	ر	%
تسويقا لحقوق الدعاية والإعلان	26	52	19	38	4	8	1	2	50	100
تسويق التلفزيوني	23	46	22	44	3	6	2	4	50	100
تسويق البطولات والمباراة	25	50	14	28	8	16	3	6	50	100
تسويق اللاعبين	14	28	19	38	10	20	7	14	50	100
تسويق المنشآت الرياضية والاجتماعية للمؤسسات الرياضية	17	34	15	30	72	24	6	12	50	100
تسويقا لخدمات للجمهور الداخلي والخارجي	21	42	19	38	7	14	3	6	50	100

الجـدول رقـم (02): يمثـل طـرح نتـائج أجوبـة رؤسـاء الهيئـات الرياضية

فيمـا يخـص أهميـة التسـويق والترويـج لجلـب الاسـتثمار الرياضـي من خلال المواد التسويقية التي تسوقها المؤسسات الرياضية.

التحليـل الإحصـائي: لنتـائج الأجوبـة رؤسـاء الهيئـات الرياضـية علـى المـواد التسـويقية الـتي تسـوقها المؤسسـات الرياضـية والـتي تشـمل علـى المقترحات 6، 5، 4، 3، 2، 1 من السؤال رقم "2" في الجدول رقم (02)

$كا^2$	المجموع		غير موافق		موافق نوعا ما		موافق		موافق جدا		
	%	ر	%	ر	%	ر	%	ر	%	ر	
27.99	100	300	7.34	22	14.66	44	36	108	42	162	المـــــواد المسوقة

التحليل الإحصائي:

حسب النتائج القليل الإحصائي كما هو مبين في الجدول رقم "2" يتضح لنا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين موافقة رؤساء الهيئات الرياضية في الموارد التي تسبقها الهيئات الرياضية في ظل التغيرات المدنية وهذا عن مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 5 حيث تحصلنا على كا^2 = 27.99 وهي أكبر من القيمة المجدولة 11.07.

مناقشة النتائج:

من خلال النتائج الإحصائية السابقة تظهر أن النسبة رؤساء الهيئات الرياضية الموافقين جدا على تسويق المواد التسويقية وهي أكبر من 42٪ على غرار باقي الإجابات موافق 36٪ نوعا ما وغير موافق \7.34٪ ومن هذه النتائج يمكننا استنتاج بأن رؤساء الهيئات الرياضية اختلفوا في موافقتها على المواد التسويقية التي تسوقها المؤسسات الرياضية وأنه توجد نسبة كبيرة توافق على عملية التسويق في ظل التغيرات الحديثة.

الجدول رقم (03): للإدارة الحديثة دور مهم في اتخاذ القرارات الإدارية الرشيدة في التسوية والاستفسار في المؤسسات الرياضية.

المقترحات	موافق جدا		موافق		موافق نوعا ما		غير موافق		المجموع	
	ر	%	ر	%	ر	%	ر	%	ر	%
اتخاذ القرار	37	74	9	18	4	8	0	0	50	100
التبصير	21	42	23	46	5	10	1	2	50	100
التنبؤ (وضع التكهنات)	26	52	13	26	08	16	3	6	50	100
الإرشاد	28	56	16	32	5	10	1	2	50	100
التصنيف	28	56	15	30	6	12	1	2	50	100
الانتقاء	31	62	14	28	5	10	0	0	50	100
التأهيل	32	64	16	32	2	4	0	0	50	100
التكييف	27	54	18	36	5	10	0	0	50	100
تحديد الإمكانات	28	56	20	40	1	2	1	2	50	100

الجـدول رقـم (03): يمثـل طـرح نتـائج أجوبـة رؤسـاء الهيئـات الرياضـية فيمـا يخـص الاعتمـاد علـى وظيفـة اتخـاذ القـرارات في مجـال التسـويق والاستثمار الرياضي.

التحليل الإحصائي:

لنتـائج أجوبـة رؤسـاء الهيئـات الرياضـية حـول الاعتمـاد علـى وظيفـة اتخـاذ القـرارات في مجـال التسـويق والاسـتثمار الرياضـي علـى المقترحـات أ، ب، ج، د، ل، ن، ه، و، ي، من السؤال رقم "3" في الجدول رقم (03)

	موافق جدا		موافق		موافق نوعا ما		غير موافق		المجموع		$كا^2$
	ر	%	ر	%	ر	%	ر	%	ر	%	
وظيفة اتخاذ القرارات في الاستثمار والتسويق	285	57.33	144	32	41	9.12	7	1.55	450	100	25.01

التحليل الإحصائي:

حسب نتائج التحليل الإحصائي كما هو مبين في الجدول رقم () يتضح لنا بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية وهذا عند مستوى الدلالة 0.05 أي أن رؤساء الهيئات الرياضية يختلفون في موافقتهم على وظيفة اتخاذ القرارات في مجال التسويق والاستثمار الرياضي حيث أن القيمة المحسوبة $كا^2$ = 25.01 هي أكبر من القيمة المجدولة 15.51.

مناقشة النتائج:

من خلال التحليل الإحصائي السابق يظهر لنا أن نسبة رؤساء الهيئات الرياضية الموافقين جدا على الاعتماد وظيفة اتخاذ القرارات في مجال التسويق والاستفسار الرياضي هي أكبر 57.33٪ على خلاف باقي الإجابات الأخرى موافق 32٪ موافق نوعا ما 9.12٪ وغير موافق 1.55٪.

ومن هذه النتائج يمكننا استنتاج بأن رؤساء الهيئات الرياضية يختلفون على موافقتهم في الاعتماد على وظيفة اتخاذ القرارات في مجال التسويقية والاستفسار الرياضي وأنه توجد نسبة كبيرة توافق على وظيفة اتخاذ القرار.

الاستنتاج العام:

من خلال التحليل الإحصائي لنتائج رؤساء الهيئات الرياضية على الاستبيان الذي يخص الاستثمار والتسويق باستخدام الإدارة الحديثة والمستحدثة في المؤسسة الرياضية توصلنا بعد جهد جهيد إلى ما يلي:

- بأن رؤساء الهيئات الرياضية يكون جيدا مدى أهمية مفهوم الاستثمار في المؤسسات الرياضية وأهدافه المتعددة بإضافة إلى ارتباطه المتغيرات الاقتصادية المالية عن طريق خوصصة المؤسسات الرياضية ومكاملتها مع القطاع العام (الحكومي) لكي تكون له مردودية كبيرة كجلب المواد التمويلية في ظل التغيرات الحديثة.
- هناك مشكل فيما يخص القوانين (غير كافية) التي تخول للخواص للاستثمار في المؤسسات لارياضية الجزائرية.
- وأن رؤساء الهيئات لارياضية يرون أهمية التسويق والترويج كجلب الموارد التمويلية باعتماد عملية التسويق ابتداء من التخطيط الاستراتيجي في عملية التسويق للمنتجات الرياضية معاتباع الخطة التسويقية.
- إن العلاقة بين التسويق والاستثمار تجعل من إنجاح العمليات التسويقية كجلب الموارد التمويلية لهذه المؤسسات بالإضافة إلى أنه عن طريق الاستثمار الخاص كفيل بجلب الموارد التمويلية لهذه المؤسسات.
- أن رؤساء الهيئات الرياضية يعتمدون على أساليب الإدارة الحديثة (المستحدثة) في عملية اتخاذ القرارات الرشيدة اتجاه التسويق والاستثمار الرياضي مع وجوب تعلم هذه التقنيات ومسايرة التغيرات الاقتصادية الحديثة بخصوص التسويق والاستثمار.

- كما أن إدخال هذه التقنيات لحديثة يؤدي إلى اتخاذ القرارات الرشيدة في مجال التسويق والاستثمار وبالتالي تحقيق عائدات وأرباح مما تثير انتباه المستثمرين والمسوقين في الاستثمار في هذه المؤسسات وبالتالي يؤدي إلى خوصصة المنشأة الرياضية.

الاقتراحات والتوصيات:

- إن المؤسسة الرياضية تسعى إلى تطوير وترقية أهدافها في تحقيق الأرباح والعائدات من خلال الاستثمار والتسويق منتجات هذه المؤسسات الرياضية وأن تكون لها مداخيل من خلال هذه الأنشطة وهذا حسب المادة "39" من النظام التأسيسي للأندية الرياضية حيث جاء فيها:
  - نسبة من ناتج التظاهرات والمنافسات الرياضية.
  - مداخيل عمليات الإشهار والرعاية والسبونسوريغ وتحويل الرياضيين حيث للنادي إمكانية اتخاذ أي نشاط من هذه النشاطات والتي من شأنها أن تساهم في تطوير مداخيل المالية.
  - تعطي للنوادي الرياضية في إمكانية التسويق مواقع إشهار الموجودة في المنشأة الرياضية بعائدات وأرباح فإنه يمكن لها أن تذهب إلى أبعد من ذلك بقيامها بتوزيع هذه الأرباح الناتجة عن إبرام عقود الدعاية والتجهيز وتلك ناتجة عن تسويق صورة الرياضيين والعروض الرياضية بين الرياضي والنادي والاتحادية لتكون مؤسسة تجارية.

❖ هوامش البحث

(1) حسين أحمد شافعي: استثمار والتسويق في التربية البدنية والرياضية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر الطبعة الأولى، 2006، ص 21.

(2) المرجع السابق، ص 21.

(3) كمال الدين عبد درويش، محمد صبحي حسانين: التسويق والاتصالات الحديثة وديناميكية الأداء البشري دار الفكر العربي (مصر) الطبعة الأولى، 2004، ص 23.

(4) Demeny : les bases scientifiques de l'éducation physique édition librairie féliscipains, 1962, page 15.

(5) كمال الدين عبد الرحمان ردين، محمد صبحي حساينة- د. الجمدة والعولمة في إدارة أعمال الرياضة باستخدام أساليب إدارية مستحدثة، دار الفكر العربي، طبعة 2004، ص 23.

(6) عماد بخوش، دليل الباحث في المنهجية كتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985، ص38-39.

(7) يعقوب فهمي سعيد، طرق البحث، دار الحي للطباعة، بغداد، 1973، ص36.

(8) يعقوب فهمي سعيد، مرجع سبق ذكره، ص38-39.

تصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التدريس

دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية

الأستاذ: عبد القادر عثماني

قسم التربية البدنية والرياضية، جامعة بسكرة، الجزائر.

الملخص :

تهدف الدراسة الى تصميم برنامج تدريبي اثناء الخدمة لتنمية كفايات التدريس لأستاذ التربية البدنية والرياضية بالمرحلة الابتدائية خلال حصص التربية البدنية والرياضية وفق احتياجاته الاساسية من تخطيط وتنفيذ وتقويم لما للتدريب اثناء الخدمة من اهمية وأثرا ايجابي في تحسين الكفايات المتناولة خاصة في معايير التسيير الجيد للحصة من الاستغلال الجيد للمساحة والزمن والتلاميذ والوسائل البيداغوجية.

Résumé :

L'étude vise à concevoir un programme de formation pendant le service pour le développement des compétences pédagogiques pour l'enseignant de l'éducation physique et sportive dans l'étape primaire durant les séances de l'éducation physique et sportive selon leurs besoins de la planification, de la mise en œuvre et l'évaluation , le programme de formation pendant le service proposé a actualisé un impact positif dans tout l'apport des compétences dans les normes de conduite d'une bonne séance d'un bon usage de l'espace, du temps, des élèves, les moyens pedagogique.

1.إشكالية الدراسة:

يحتل قطاع التربية والتعليم مكانة مهمة بالنظر للتأثيرات التي يحدثها في المجتمع الهادفة إلى تحقيق التطور والتقدم في جميع المجالات الاجتماعية, والثقافية, والاقتصادية، وغيرها. لذا نجد إن الميدان التربوي والتعليمي يحظى باهتمام كل الدول دون استثناء، بدرجات متفاوتة ومختلفة على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية، والجزائر كغيرها من البلدان أولت عناية كبيرة لقطاع التربية والتعليم من خلال الاهتمام بالمناهج وطرق التدريس وبرامج إعداد المعلمين والتوجيه التربوي ومن بين الاهتمامات إدراج مادة التربية البدنية والرياضية كمادة إجبارية كبقية المواد الأخرى وفي مختلف المراحل التعليمية المرحلة الابتدائية لما تكتسيه من أهميتها في مضمونها الذي يحتوي على جملة من المواضيع المفيدة للتلميذ نفسيا وبدنيا واجتماعيا.

وبما ان التربية البدنية و الرياضية كمادة أكاديمية كبقية المواد الاخرى لها أهدافها التربوية والتعليمية، لا يمكن تجاوزها أو الاستغناء عنها خاصّة في مرحلة الطفولة، بما تضمنه من تربية وتنمية وصقل لكل المركبات البدنية والنفسية والفكرية والاجتماعية المؤسسة للتلميذ نفسه، ولا تمنح الصحة المتمثلة في تنمية عوامل التنفيذ (المداومة، المقاومة، السرعة المرونة، القوة والدقة) الضرورية للتلميذ الفاعل فحسب ، بل تدخل وتساهم بقدر كبير في تنمية وتطوير وتحسين الجانب المهاري بكلّ أبعاده (التحكم، الإدراك، التوازن الهيكلة، الاستجابات.....)، وكذا في تكوين وبلورة الشخصية المستقبلية للتلميذ بجانبيها الذاتي والاجتماعي.

ومن هذا تأتي ضرورة رفع كفاءة استاذ المرحلة الابتدائية وفي ضوء الأهداف العامة للبرامج إعداد المعلمين و الأساتذة يتوقع أن يمتلك المعلم أو الأستاذ العديد من الكفايات التدريسية الأدائية لأن مهنة التعليم نظام يتكون

أساسا من ثلاث عناصر رئيسية متفاعلة معا وهي التخطيط, والتنفيذ والتقويم المطروحة ضمنيا في منهاج المرحلة الابتدائية .

لهذا فإنه من الأهمية بمكان أن تحظى عملية إعداد وتدريب استاذ المرحلة الابتدائية بأهمية بالغة لأنه بقدر ما توليه الدولة من اهتمام بالمعلم لهذه المرحلة في الإعداد والتدريب والرعاية بقدر ما تحصل على عائد للعملية التربوية وأي جهد أو مال أو وقت يبذل في ذلك ينظر إليه على انه نوع من الاستثمار التربوي والتعليمي وهذا ما نلاحظه جليا على مستوى المراحل التعليمية الاخرى حيث خصت وزارة التربية الجزائرية كل من المرحلة المتوسطة والثانوية بمشرفين متخصصين في مادة التربية البدنية والرياضية يقومون بندوات تكوينية دورية وأيام دراسية هدفها الرفع من مستوى كفايات التدريس لأساتذة التخصص.

إلا انه لم تلقى نفس الاهتمام بالنسبة للمرحلة الابتدائية قد يرجع لعدم تخصص المفتش او المشرف التربوي لهذه المرحلة في مادة التربية البدنية والرياضية رغما أهميتها البالغة ورغم وجود نصوص تشريعية خاصة بمادة التربية البدنية والرياضية ووجود منهاج خاص إلا انه تكاد تكون مهملة كليا إلا أن تدارك الوزارة المعنية هذه السنة بتوظيف أساتذة متخرجين من معاهد متخصصة في المادة جعل منا ان نحرص بالقيام بهكذا دراسة من خلالها نستنبط احتياجات هؤلاء الأساتذة ونصصم برنامج تدريبي اثناء الخدمة لتنمية كفايات الاستاذ ومن هذا المنطلق طرحت التساؤل التالي :

ما تأثير برنامج تدريبي أثناء الخدمة في تنمية كفايات التدريس لأستاذ التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية خلال حصة التربية البدنية والرياضية ؟

ومن خلال التساؤل العام طرحت التساؤلات التالي :

1. ما الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة لتنمية كفايات التدريس لأستاذ التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية خلال حصة التربية البدنية والرياضية ؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات أساتذة التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي في كفاية التخطي؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات أساتذة التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي في كفاية التنفيذ ؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات أساتذة التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي في كفاية التقويم ؟

2.فرضيات الدراسة :

يأثر البرنامج التدريبي أثناء الخدمة المقترح ايجابا في تنمية كفايات التدريس لأستاذ التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية خلال حصة التربية البدنية والرياضية .

ومن خلال الفرضية العامة طرحت الفرضيات الجزئية التالي :

1 . التخطيط والتنفيذ والتقويم من الاحتياجات الرئيسية للتدريبية أثناء الخدمة لتنمية كفايات التدريس لأستاذ التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية خلال حصة التربية البدنية والرياضية.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات أساتذة التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي في كفاية التخطيط.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات أساتذة التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي في كفاية التنفيذ.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات أساتذة التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي في كفاية التقويم.

3.أهمية الدراسة

إن أهمية دراسة موضوع كفايات استاذ المرحلة الابتدائية خلال حصص التربية البدنية والرياضية واقتراح برنامج لتنمية هذه الكفايات من أهمية الموقع المميز والمهم الذي يحتله المعلم في المنظومة التربوية خاصة وفي المجتمع عامة ,والدور الذي يقوم به في تحقيق الأهداف المسطرة وما لمادة التربية البدنية والرياضية أهمية يغفل عنها الكثير خاصة في هذه المرحلة الحساسة من سن الفرد, ونقصد هنا تلميذ المرحلة الابتدائية.

رأينا في دراسة كفايات استاذ المرحلة الابتدائية خلال حصة التربية البدنية والرياضية واقتراح برنامج لتنمية هذه الكفايات من تخطيط الى تنفيذ الى تقويم لتحديد وتشخيص ومعرفة هذه الكفايات لوضع برنامج ومخطط يأخذ بعين الاعتبار كل هذه المتغيرات، التي نرى أنها مهمة في الوصول إلى الأهداف العامة للتربية والتعليم، وبصفة اخص أهداف التربية البدنية والرياضية.

أسباب اختيار الموضوع :

- الحاجة إلى تشجيع الأساتذة للاستمرار في التعلم الذاتي وتطوير مستوياتهم العلمية في تخصصاتهم وتطوير مهاراتهم ومعارفهم التربوية وثقافتهم العامة ، والحد من التدهور الذي قد يتعرض له بعض الأساتذة – المعلمين– في المعارف والمهارات التربوية والتخصصية .
- يوجد نقصا كبيرا في البحوث والدراسات التي تناولت المرحلة الابتدائية من معلم وتلميذ ومادة التربية البدنية والرياضية وفقا لمتغيرات مستقلة مؤثرة.

4.أهداف الدراسة

- معرفة الكفايات الأساسية لدى اساتذة التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية .
- معرفة الاحتياجات التدريبية للمعلمين من خلال التعرف على جوانب الضعف لدى الأستاذ
- معرفة الأهمية النسبية لكل كفاية .
- من المتوقع أن تعطي هذه الدراسة تغذية راجعة لجميع الأطراف المشاركة في العملية التربوية .
- العمل على تطوير كفاءات التخطيط والتنفيذ والتقويم لأساتذة التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية من خلال حصص التربية البدنية و الرياضية.
- تساهم ايضا في تفعيل برامج التدريب أثناء الخدمة في مديريات التربية أي خلال العام الدراسي من طرف مفتشي المرحلة الابتدائية او مفتشي التربية الوطنية لمادة التربية البدنية و الرياضية
- تنمية الاتجاهات والقيم الإيجابية التي تساعد على تغيير السلوك المهني نحو الأفضل.

5.تحديد المفاهيم والمصطلحات

- **برنامج تدريبي** : جميع الأنشطة والخبرات الأساسية التي تساعد المعلمين على اكتساب الصفات اللازمة لتحمل المسؤولية لعضو هيئة التدريس لأداء مسؤولياته بصورة فعالة وبشخصية متزنة وزيادة قدراته ومهاراته التعليمية ونخص بالذكر في دراستنا كفاءة المعلم من تخطيط وتنفيذ وتقويم.

- **البرنامج:** تعريف البرنامج لغة عرفها القاموس الجديد " البرنامج هو خطّة يختطّها المرء لعمل يريده (ج) برامج"[1].
- **التدريب** : تلك العمليات الإنمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مواكبة التطور الذي يطرأ على المنهاج وطرق التدريس والتقنيات التربوية الحديثة المستخدمة في تنفيذ ذلك[2].
- **المرحلة الابتدائية:** ويطلق عليها مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة وتبدأ بدخول الطفل المدرسة الابتدائية في سن الخامسة وتنتهي بخروجه منها في حدود سن الحادي عشرة من العمر.
- **الكفايات:** ونقصد بها في دراستنا التخطيط والتنفيذ والتقويم
- **مفهوم الكفاءة : لغة:** وردت مرادفاتها وتعني: جدارة، كفاية، أهلية، دراية، معرفة عميقة، علم.
- **اصطلاحا:** لقد وردت عدة تعاريف للكفاءة نذكر منها:الكفاءة هي مجموعة منظمة ووظيفية من المواد (معارف- قدرات- مهارات) والتي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل مشاكل وتنفيذ نشاطات وانجاز عمل.

الكفاءة ذات دلالات عامة تشمل قدرة الشخص على استعمال المهارات والمعارف الشخصية ضمن وضعيات (إشكاليات) جديدة داخل إطار معين.

الكفاءة في المجال التربوي هي التي تجعل المتعلمين قادرين على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات والمعارف والمهارات والخبرات والسلوكات لمواجهة وضعية جديدة غير مألوفة والتكيف معها بما يجعلهم يجدون لها الحلول المناسبة، متغلبين على العوائق التي تعترض سبيلهم وكذا حل المشكلات المختلفة.[3]

- **للتخطيط: لغة** :هو إثبات لفكرة ما بالرسم أو الكتابة وجعلها تدل دلالة تامة على ما يقصد في الصورة والرسم وهو أيضا التسطير والتهذيب والطريقة .

للتخطيط : اصطلاحا عملية منظمة واعية لاختيار أحسن الحلول الممكنة للوصول إلى أهداف معينة وبعبارة أخرى هو عملية ترتيب الأولويات في ضوء الإمكانات المادية والبشرية المتاحة .[4]

- **التنفيذ:** يقصد بها الباحث في الدراسة كفايات التعامل مع الطلبة وإدارة الصف وكفايات الإلمام بالمادة الدراسية والعلمية وكفايات إستخدام الوسائل التعليمية والبيداغوجية
- **التقويم:** يعتبر التقويم عملية تربوية ترمي إلى تعديل المفاهيم العلمية من خلال تصليح الاعوجاج الخاص بالكفاءات المعرفية والتقنية للمتعلم، مما يجعل من التقويم في نفس الوقت أداة قياس وتقدير لمدى تطوير الكفاءات وعامل تكوين المتعلم.
- **التربية:** نقصد بالتربية لغويا إصلاح الشيء وتقويمه وهي من ربى ,يربي ويقصد منها تبليغ الشيء إلى كماله شيئا فشيئا في ضوء تحديد الهدف وتبعا لاستعداداته ومواهبه أي أنها متدرجة ومستمرة وذا هدف أعلى في حياة الفرد وحياة .[5]
- **التربية البدنية:**

يرى (كوتر) أنها ذلك الجزء من التربية العامة الذي يختص بالأنشطة القوية من التعليم[6] .

يرى (تشارلز) أن التربية البدنية هي جزء متكامل من التربية العامة وميدان تجربي يهدف إلى تكوين لائق من الناحية البدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وذلك عن طريق ألوان من النشاط البدني بغرض تحقيق مهام.[7]

6.منهج البحث: سنعتمد على المنهج الشبه تجريبي منهجا للدراسة.يقوم على تطبيق مقياس كفايات التدريس قبلي وبعدي وتطبيق برنامج مقترح على عينة من اساتذة التربية البدنية والرياضية .

7.مجتمع الدراسة: يشتمل مجتمع بحثنا على اساتذة التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية بولاية المسيلة حيث تقربنا من مديرية التربية لولاية المسيلة، وبالتحديد لمصلحة البرمجة والمتابعة التي أفادتنا بالدليل الرسمي للمؤسسات التعليمية للولاية لسنة الدراسية 2012/2011، الذي يفصل بالتدقيق مجتمع بحثنا من بلديات ودوائر وعدد المدارس وأسمائهم ومناطق تواجدهم وعدد أساتذة التربية البدنية المدمجين في المدارس الابتدائية

8. عينة الدراسة: لغرض الحصول على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي للدراسة قمنا باختيار كل الأساتذة المدمجين بالمدارس الابتدائية الموجودة بدائرة بوسعادة، والبالغ عددهم30 موزعين على كل المدارس الابتدائية لدائرة بوسعادة البالغ عددهم 30 مدرسة ابتدائية.

9.مجالات الدراسة:

المجال المكاني: تتمحور دراستنا في ولاية المسيلة وبالضبط بدائرة بوسعادة .

المجال الزماني: بدأت دراستنا في شهر جويلية من سنة 2010 حيث شرعنا في الدراسة الاستطلاعية، كما التحقنا بمديرية التربية لولاية المسيلة في أوائل أكتوبر من سنة 2011 التي سهلت لنا العملية بصورة كبيرة في تحديد العينة

تم توزيع استمارة المقياس على اساتذة التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية بعد حصر العينة في شهر سبتمبر من سنة 2012 واسترجاعهم بعد أيام.

8.أداة الدراسة : على ضوء أهداف البحث وطبيعة الدراسة ولأجل اختبار فرضيات البحث والوقوف على مدى تحققها قمنا بما يلي:

- ببناء مقياس لكفايات التدريس لأستاذ التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية خلال حصة التربية البدنية والرياضية.

- تصميم برنامج تدريبي أثناء الخدمة لتنمية كفايات أستاذ التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية خلال حصة التربية البدنية والرياضية.

ولتكييف المقياس مع المجتمع الجزائري وبالتحديد مع مجتمع بحثنا اساتذة التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية قمنا بما يلي:

10.الدراسة الاستطلاعية : قمنا بالدراسة الاستطلاعية على مستوى بعض المدارس الابتدائية لدائرة بوسعادة وعرض مقياس الكفايات الخاص بالتخطيط والتنفيذ ولتقويم على بعض أساتذة التربية البدنية و الرياضية والمدراء والمفتشين فكان تجاوبا مميزا , حيث شرحنا لهم كل محاور وعبارات اداة الدراسة من مقياس وبرنامج تدريبي, والتي اعتبروها سهلة وواضحة ولم يتلق كل من الاساتذة ولا المدراء ولا المفتشين أي صعوبة في فهم العبارات المطروحة عليهم, كما قمنا بزيارات متعددة الى مديرية التربية وبالخصوص الى مكتب التكوين والتفتيش المعني مباشرة بدراستنا واطلعنا على النصوص القانونية الخاصة بالتكوين و التدريب اثناء الخدمة بكل المراحل التعليمية وبالخصوص المرحلة الابتدائية

من أجل تحقيق أهداف البحث تطلب بناء مقياس للكفايات التدريسية الخاصة بأساتذة التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية وحسب الخطوات الآتية:

تصميم المقياس: لعدم ملاءمة مقاييس البحوث السابقة مع موضوع البحث من حيث الأهداف ومن حيث البيئة ولعدم توفر اداة جاهزة على حد علم الباحث. فقد قام الباحث بتصميم مقياس (أداة) حسب الخطوات الآتية:

التصميم الأولي للمقياس: قام الباحث بعرض استبيان مفتوح ، يحتوي على العنوان ومفهوم الكفايات التدريسية والمحاور الرئيسية على مجموعة من السادة الاساتذة الجامعيين/ ذوي التخصص التربوي وفي طرائق التدريس والمناهج المدرجة اسماؤهم في الملحق رقم (2) لتحديد وكتابة فقرات الكفايات التدريسية الواجب توفرها في أساتذة التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية، مع الحذف او التعديل او إضافة اي محور من المحاور الآتية :

- **كفايات تخطيط الدرس** : كل ما له علاقة بالتوزيع السنوي وكل والوحدات التعلمية والتعليمية للنشاطات المبرمجة في المرحلة الابتدائية الخاص بكل المستويات التعليمية للمرحلة الابتدائية

- **كفايات تنفيذ الدرس واستخدام الاساليب التدريسية** : 1.كفايات التعامل مع الطلبة وإدارة الصف 2.كفايات الإلمام بالمادة الدراسية والعلمية 3.كفايات إستخدام الوسائل التعليمية

- **كفايات التقويم** : 1. التقويم التشخيصي2. التقويم التكويني3. التقويم التحصيلي

صدق الاداة:

الصدق الظاهري: إن المقياس الذي تم اختياره قد تم بناؤه من مراجع علمية ودراسات وبحوث سابقة في مجال التربية البدنية والرياضية [8], وهي ذات معاملات ودلالة إحصائية عالية من حيث الصدق والثبات, مما جعلنا أن نتوقع منطقيا أن هذا المقياس صادقا.

صدق المحكمين: اعتمد الباحث على استخراج صدق المحكين من خلال عرض الاداة على مجموعة من المختصين في مجال التخصص التربوي وفي طرائق التدريس والمناهج وعلى ضوء آراء الخبراء قام الباحث بإعادة ترتيب وصياغة الفقرات وحذف الفقرات التي لم تحصل على نسبة عالية من الآراء وتعديل فقرات أخرى. وبلغ مجموع الفقرات المحذوفة (8) فقرة. وتم تصميم المقياس بطريقة ليكرت (Likert)1932 [9]

, ويتألف من 58 عبارة يجيب عنها أساتذة التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية, وتحدد الإجابة على مدى موافقته أو معارضته على كل عبارة وفقا للتدرج التالي (دائما – احيانا – ابدا) التي حصلت على أعلى نسبة من آراء الخبراء . و تم تطبيق الأداة بصورتها الأولية على عينة قوامها (10) استاذا .

الصدق الذاتي: ويقصد به الصدق الداخلي للاختبار، وهو عبارة عن الدرجات التجريبية للاختبار منسوبة للدراجات الحقيقة الخالية من أخطاء القياس؛ ويقاس عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الأداة [10] وبما أن معامل ثبات المقياس يساوي: 0.95، فإن معامل الصدق الذاتي يكون كالتالي:

معامل الصدق الذاتي ≠ معامل الثبات

الصدق الذاتي = 0.97

صدق التكوين الفرضي: هو تحليل لمدى ظهور درجات الاختبار في ضوء المفاهيم السيكولوجية، وهناك أنواع مختلفة لتقنين الصدق بهذا المعنى، ولقد استخدم الباحث منها الاتساق الداخلي، وهذا النوع يؤدي إلى الحصول على تقدير للصدق التكويني للاختبار، ويكون باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation).

وتم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات محاور المقياس الثلاثة و الدرجة الكلية للمحور من جهة؛ وحساب معاملات الارتباط بين درجات كل المحاور والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى.وفي ما يلي معاملات الارتباط المحسوبة عن طريق برنامج SPSS

يتضح من الجداول المذكورة في الدراسة أن معامل ارتباط درجة كل عبارة من عبارات محور كفاية التخطيط والتنفيذ والتقويم لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية بالمرحلة الابتدائية بالدرجة الكلية للمحور ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 حيث بلغ أقصى معامل ارتباط 0.77 عند العبارة رقم 06: يختار الأنشطة التعليمية في ضوء الإمكانات المتوافرة في المدرسة ؛ وبلغ أدنى معامل ارتباط 0.10 عند العبارة رقم 04: يعد خطة الدرس مهمة جدا بمستوى دلالة 0.01. وبقي المحور محافظا على كامل عباراته بحث وجدت جلها مرتبطة بدرجات متفاوتة.

معامل الارتباط بين درجات كل المحاور الثلاثة والدرجة الكلية لمقياس كفايات التدريس لأستاذ التربية البدنية والرياضية المرحلة الابتدائية خلال حصص التربية البدنية والرياضية قد تراوحت مابين 0.60 و 0.91 وجميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى معنوية 0.01, مما يشير إلى التجانس (التناسق) الداخلي للقائمة، وأن محاور القائمة تقيس كفايات التدريس لأستاذ التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية خلال حصة التربية البدنية والرياضية ، وأن جميع قيم الاتساق الداخلي (معاملات الارتباط بين أبعاد القائمة والدرجة الكلية) دالة إحصائيا.

ثبات المقياس:

ألفا كرونباخ: ألفا كرونباخ: معاملات ثبات أداة جمع البيانات باستخدام "معادلة كرونباخ المعروفة بمعامل ألفا (∞) لتقدير الاتساق الداخلي للاختبارات والمقاييس متعددة الاختيار، أي عندما تكون احتمالات الإجابة ليست صفراً أي ليست ثنائية البعد". (11)

بلغ ثبات مقياس pha Cronbach = 0.95

وعلى ضوء النتائج الإحصائية للمقياس لكل من معامل الصدق والثبات, تم تعديل المقياس في صورته الأولية، حيث تم استبعاد العبارات غير المرتبطة مع الدرجة الكلية للمحاور التي تمثلها، لكي يصبح المقياس يحتوي على (54) عبارة في صورته الثانية والنهائية، والجدول رقم : 01 يوضح عدد عبارات كل محور من محاور المقياس الثلاثة قبل حذف العبارات غير المرتبطة، وكذا عدد العبارات المحذوفة من كل محور.

جدول رقم 01 :عدد عبارات ومحاور مقياس كفايات التدريس لأستاذ التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية خلال حصة التربية البدنية والرياضية في صورته النهائية.

م	المحـــــاور	عدد العبارات قبل الحذف	عدد العبارات المحذوفة	عدد العبارات بعد الحذف
1	محور التخطيط	14	00	14
2	محور التنفيذ	28	3	25
3	محور التقويم	16	1	15
المجمـــــــوع		58	04	54

واستنتاجا من دراسة معاملي الصدق والثبات، نستطيع القول أن هناك دلالة إحصائية بين كل عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي يمثلها، كما أن كل محاور المقياس الثلاثة مرتبطة مع الدرجة الكلية للمقياس، كما يتميز المقياس بدرجة مقبولة من الثبات؛ وبالتالي نستطيع الحكم على أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، مما يفيد بإمكانية الاعتماد عليه لقياس كفايات التدريس لأستاذ التربية البدنية والرياضية المرحلة الابتدائية اثناء حصص التربية البدنية والرياضية.

10.الإجراءات الميدانية للدراسة :

تم توزيع وتطبيق أداة البحث على عينة البحث الأساسية البالغة (30)استاذ بالطريقة المباشرة، وكما يتمكن من الإجابة على تساؤلات أفراد العينة التي قد تعنيه في نجاح مهمته، إضافةً الى أن مقابلة الباحث مع العينة تؤدي إلى اقناعهم بجدية المهمة، ويشجعهم على الإجابة وتضمن إجاباتهم عن جميع الفقرات بصدق وطمأنينة

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية والتأكد من ملائمة ميدان الدراسة لإجراءات التجربة الميدانية ، ومن صلاحية الأدوات المستخدمة وتوفرها على الشروط العلمية (الصدق، الثبات، الموضوعية) والقيام بالضبط الإجرائي للعينة ، بدا الباحث في تطبيق الإجراءات الميدانية للتجربة والتي تمت على النحو التالي :

مرحلة إجراء الاختبارات القبلية :

قمنا بتوزيع مقياس كفايات التدريس لأستاذ التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية في صورته النهائية على افراد العينة

مرحلة إجراء الاختبارات البعدية :

قمنا بتوزيع نفس مقياس كفايات التدريس لأستاذ التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية في صورته النهائية على افراد العينة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي

خطوات تصميم البرنامج التدريبي المقترح :

الخطوة الاولى :

الأسس التي بني عليها البرنامج التدريبي

تم مراعاة الأسس التالية عند تصميم البرنامج التدريبي أثناء الخدمة لأستاذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الابتدائية لتنمية كفايات التدريس خلال حصص التربية البدنية والرياضية ,والمتمثلة فيما يلي :

- تحفيز الأستاذ إلى الأداء الجيد و المتميز عند تطبيقه لخصص التربية البدنية و الرياضية.
- زيادة الكفاءة الإنتاجية للأستاذ من خلال تنمية كفاءته التدريبية مما يؤدي إلى تحسين عملية التعليم.

- الإطلاع على كل ما هو جيد و مفيد في علوم التربية البدنية و الرياضية المتعلقة برياضة المدرسية .
- الأهداف الإجرائية المصاغة تتناسب مع حاجات تلاميذ المرحلة الابتدائية وقدراتهم الحركية والعقلية التي تراعى أثناء الممارسة في حصص التربية البدنية والرياضية.
- مراعاة عوامل الأمن والسلامة من خلال اختيار الأنشطة الرياضية التي تستخدم الأدوات الثابتة والأدوات المصنوعة من مواد غير صلبة.
- استعمال المنبهات السمعية البصرية أثناء تعليم مهارات الحركات الأساسية
- استخدام وسائل بيداغوجية مختلفة في الشكل والحجم ومتنوعة في اللون .

الخطوة الثانية :

من خلال تحليل نتائج الاختبار القبلي لمقياس الكفايات التدريسية لأساتذة التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية تم الوصول الى احتياجات الاستاذ التي من خلالها نستطيع تصميم البرنامج التدريبي اثناء الخدمة الموافق لأستاذ هذه المرحلة لتنمية كفاياته التدريسية .حيث كانت النتائج كالتالي :

حصص تطبيقية :متكونة من وحدات تعليمية تخدم اهداف المرحلة

المشاهد التطبيقية (تعليمية):

الأفلام التعليمية والمناقشات العلمية بحضور متخصصي في البيداغوجية العملية ومفتشي مادة التربية البدنية والرياضية للمرحلة المتوسطة والثانوية .

أسلوب التحليل والمعالجة الإحصائية :

بعد تفريغ بيانات الاستمارات الصالحة للدراسة والمستوفية الإجابة في الحاسب الآلي واستعمال البرنامج الإحصائي SPSS (Statistical Package for

Social Science، لتحليلها ومعالجتها من أجل مناقشة الفرضيات على ضوء أهداف البحث، و قد استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية:

- ❖حساب معادلة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach؛ ومعاملات الارتباط في تقنين وتحديد الخصائص السيكومترية لأداة البحث (الصدق–الثبات).
- ❖ معادلة سبيرمان بروان Spearman Braown، لتصحيح معامل نصف ثبات المقياس للحصول على معامل ثبات للمقياس ككل.
- ❖حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson، لدراسة معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات محاور المقياس الثلاثة كفايات التدريس لأستاذ التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية خلال حصة التربية البدنية والرياضية و الدرجة الكلية للمحور من جهة.
- ❖ حساب اختبار كا^2 لدلالة الفروق بين التكرارات لمحاور المقياس والمقياس ككل كفايات التدريس لأستاذ التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية خلال حصة التربية البدنية والرياضية.
- ❖حساب النسب المئوية لتكرار إجابات اساتذة التربية البدنية والرياضية بالمرحلة الابتدائية على عبارات مقياس كفايات التدريس لأستاذ التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية خلال حصة التربية البدنية والرياضية، للتعرف على كفاياتهم التدريسية.
- ❖استخرجنا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس كفايات التدريس لأستاذ التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية خلال حصة التربية البدنية والرياضية (المقياس العام) وكفاية التخطيط (المحور الأول) وكفاية التنفيذ (المحور الثاني) وكفاية التقويم (المحور الثالث) .
- ❖قمنا بتطبيق اختبار فريدمن (**Friedman Test**) متوسط الرتب للمحاور الثلاثة وكذا متوسط الرتب لكل عبارات المقياس والذي يجيبنا بالتدقيق عن

ترتيب المحاور وترتيب العبارات معرفة احتياجات الاساتذة لتصميم البرنامج المقترح لتنمية كفايات التدريس لاساتذة التربية البدنية والرياضية بالمرحلة الابتدائية اثناء حصص التربية البدنية والرياضية.

❖اختبار "ت" T-test لدراسة الفروق الإحصائية بين متوسط علامات أساتذة التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي في كفاية التخطيط والتنفيذ والتقويم.

12.أهم نتائج الدراسة

- ✓ معرفة بالتحديد وترتيب الاحتياجات التدريبية اثناء الخدمة لأستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الابتدائية من خلال التعرف على جوانب الضعف لدى الأستاذ .
- ✓ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط علامات أساتذة التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي في كفاية التخطيط والتنفيذ والتقويم.
- ✓ معرفة الكفايات التدريسية الأساسية لدى أستاذة التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية خلال حصة التربية البدنية والرياضية.
- ✓ معرفة درجة اهمية كل كفاية الخاصة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم .
- ✓ معرفة الأهمية النسبية لكل كفاءة .
- ✓ تنمية كفاءات التخطيط والتنفيذ والتقويم لأستاذة التربية البدنية والرياضية المرحلة الابتدائية من تطبيق البرنامج التدريبي المقترح .
- ✓ تساهم ايضا في تفعيل برامج التدريب أثناء الخدمة في مديريات التربية خلال العام الدراسي من طرف مفتشي المرحلة الابتدائية او مفتشي التربية الوطنية لمادة التربية البدنية و الرياضية.

- ✓ حدوث تغيير ايجابي في سلوك أستاذة التربية البدنية والرياضية وتحفيزهم على العمل والقيام بحصص التربية البدنية و الرياضية .
- ✓ إعداد قوائم بالكفايات الأساسية التي يفترض تحققها في الأستاذ – المعلم – (معايير لمهنة التدريس) يمكن الاستفادة منها في تحقيق المواءمة بين برامج كليات إعداد الأستاذ – المعلم –ين والجامعات والمتطلبات العليا لعملية التدريس في المدرسة .
- ✓ تنمية الاتجاهات والقيم الإيجابية التي تساعد على تغيير السلوك المهني نحو الأفضل.

الخاتمة

حاولت الدراسة الحالية الكشف احتياجات كفايات التدريس لاستاذ التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية خلال حصص التربية البدنية والرياضية بتطبيق اختبار قبلي وبعدي لمقياس كفايات التدريس المتكون من المحاور الثلاث – التخطيط والتنفيذ والتقييم – لمعرفة مدى ما تأثير برنامج تدريبي أثناء الخدمة في تنمية كفايات التدريس لأستاذ التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية خلال حصة التربية البدنية والرياضية ومعرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات أساتذة التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي في كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم ؟ بعد تحليل وإثراء متغيرات البحث نظريا، وإعداد أداة لجمع البيانات وتطبيقها على عينة مكونة من 30استاذ يعملون بمختلف المؤسسات التربوية متمثلة في المدارس الابتدائية لولاية المسيلة؛ وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا وعرضها وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها بالاعتماد على التناول النظري الذي شمل ثلاث فصول انصبت جلها في موضوع الدراسة و ما توفر من دراسات سابقة أو مشابهة خلصت دراستنا الى ما يلي: ان البرنامج التدريبي اثناء الخدمة المقترح احدث اثرا ايجابيا في كل الكفايات المتناولة لدى اساتذة التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية في معايير تسيير الحصة الجيد من الاستغلال الجيد للمساحة والزمن والتلاميذ والوسائل وزاد من الكفايات المعرفية والزاد النظري لأساتذة التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية.وهذا يؤكد على اهمية التدريب اثناء الخدمة لأساتذة التربية البدنية والرياضية في اكسابهم الكفايات التي تساعدهم على القيام بمهامهم التعليمية المتجددة. خاصّة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في حصص التربية البدنية والرياضية، بما تضمنه من تربية وتنمية وصقل لكل المركبات البدنية والنفسية والفكرية والاجتماعية المؤسسة للتلميذ نفسه.

❖ هوامش البحث

(1) علي بن هادية و آخرون : **القاموس الجديد للطلاب**، الطبعة السابعة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1991، ص147.

(2) محمد سعد زغلول ، مصطفى السايح محمد: **تكنولوجيا اعداد وتأهيل معلم التربية الرياضية**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، 2004، ص109.

(3) محمد الصالح حثروبي : **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدى، الجزائر، 2002 ، ص 78 .

(4) مصطفى نمر دعمس: **إعداد وتأهيل المعلم**، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2009، ص60.

(5) فايز محمد دندش ، الامين عبد الحفيظ ابو بكر :**دليل التربية العملية واعداد المعلمين**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، 2002 ، ص17 .

(6) محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين الشطي: **نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية**، ديوان المطبوعات الجامعية، 1987، ص 20.

(7) محمد صبحي حسين:**طرق بناء وتقنين الاختبارات والمقاييس في التربية البدنية والرياضية**، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987، ص60.

(8) محمود فتحي عكاشة:محمد شفيق زكي: **المدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2002، ص132.

(9) محمد نصر الدين رضوان: **المدخل إلى القياس في التربية البدنية والرياضية**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2006، ص 216.

الدراسات التاريخية

عبد الحفيظ الخنقي ودوره في المقاومة الوطنية بالزاب الشرقي وأحمر خدو 1849

الأستاذ: عباس كحول

ماجستير في التاريخ، الجزائر

الملخص :

عبد الحفيظ الخنقي (1789-1850) مقدم الزاوية الرحمانية بالخنقة وشيخ الطريقة بالزاب الشرقي وأحمر خدو، أعلن وقاد المقاومة الوطنية كفعل ثقافي وفعل عسكري رفضا للاحتلال وسياسته، ودعما لمقاومة بوزيان والزعاطشة، الى جانب قادة وشيوخ، أمثال الصادق بن الحاج ومحمد الصغير بن الحاج، كان من نتائجها معركة واد أبراز قرب سريانة في 17 سبتمبر 1849 التي قتل فيها حاكم بسكرة الضابط سانت جيرمان.

Résumé :

Abdul Hafeez Alkhangui (1789-1850) est le mokadem zaouia Rahmaniya et le Cheikh de Tarika dans le Zab Chergui et Ahmar Khaddou, a annoncé et a mené la résistance nationale comme un acte culturel et acte militaire de l'occupation française et sa politique, et le soutien de la résistance de Bouziane à Azaatcha, avec les chefs et les anciens, tels que Sadok ben elhadj et Mohamed Al-Saghir Ben-elHadj, les résultats de la bataille de oued Braz prés de Seryana pour mettre en évidence une vallée proche de l'effet le 17 Septembre 1849, qui a tué le gouverneur de Biskra l'officier Saint-Germain.

1.نبذة عن حياة عبد الحفيظ الخنقي

إنه العالم المتصوف والمجاهد المقاوم، الشيخ عبد الحفيظ بن محمد بن أحمد الوانجلي الهجرسي الأدريسي الحسني الخنقي، وتضيف المصادر والمراجع لفظ الحفيظي[1]. واخرى لفظ الوانجني[2]، نسبة لقوم أشراف في جبال الأوراس[3] ، وهو ما ذهب إليه الزركلي[4]، وتزيد أخرى لفظ الوانجني الجزائري المالكي الخلوتي[5]، أما سركيس فاستعمل بدل الخنقي لفظ الحنفي[6].

يعد كتاب منار الأشراف للشاعر عاشور الخنقي من أهم وأقرب المصادر حول حياة ونسب الشيخ عبد الحفيظ الخنقي، فيقول:« ...**مظهر الذات العلية وصفاته العليا وأسمائها الحسنى أبي الحفائظ الشيخ عبد الحفيظ بن محمد الخنقي الشريف الهاشمي الفاطمي الحسني الكاملي الأدريس الهجرسي العامريالونجلي**[7]. فنسبه الشريف جلي للعيان، ويرتبط بآل البيت: الحسين وأمه فاطمة بنت الرسول صلى الله عليه وسلم[8].

ولد ببلدة خنقة سدي ناجي الحاضرة الثقافية حوالي 1203 هـ الموافق لـ 1789 م، وهو التاريخ المتفق عليه في أغلب المراجع التي تطرقت لتاريخ ميلاده، رغم الجدل المطروح حول هذا التاريخ، فقد أهمله وتحاشى ذكره الكثير من الكتاب ،فهو خنقي المنشا والدار ووانجني النسب[9].

بعدما حضي بحج بيت الله الحرام إلى جانب شيخه محمد بن عزوز ،هذا الأخير الذي وافه الأجل حوالي 1818 م [10]. فتعاضمت شهرة الشيخ عبد الحفيظ الخنقي واقبل الناس عليه من الشرق والجنوب لزيارته وتلقى السلوك بزاويته بالخنقة ،حتى أصبحت سلطته الروحية مطلقة على إخوان الزاوية والطريقة، فعهدت إليه سلطة البايلك بحل خلافات الأعراش، رغم نفوذ الزاوية الناصرية وعائلة ابن حسين بالمنطقة[11]. تزوج الشيخ من أربع نسوة، الأولى من قبيلة أولاد سيدي موسى والثانية سرحانية والثالثة نموشية والرابعة بسكرية

بوعصيدية، بهدف ربط شبكة علاقات إجتماعية واسعة تسمح بنشر دعوة الرحمانية وإنتشار زواياها ، وله من الأبناء سبعة ذكور وسبعة إناث[12].

، منهم الشيخ الحفناوي الذي أشرف على زاوية تمغزة، والشيخ محمود الذي طور زاوية ليانة وأشرف على زاوية تونس ، والشيخ الأزهري الذي أشرف على زاوية الخنقة ثم أنشأ زاوية خيران، ومن بناته السيدة صفية[13].

يمتاز الشيخ إلى جانب تبحره في العلم والتصوف بالكرم والثقة بالنفس والعفة والترفع عن الصغائر والفصاحة والشجاعة والوقار والموضوعية والتواضع والإيثار والوطنية[14]. وحب الدين وقوة الشكيمة على غرار البيئة الصحراوية العربية[15]. إن غياب التدوين وإتلاف ما بقي منها جراء ظروف المقاومة وحرب التحرير وإنتقام الاحتلال من المنطقة وتراثها من جهة، والإهمال من جهة أخرى، فإن تاريخ وفاة الشيخ يطرح هو الآخر جدلا، فصاحب الحركة الوطنية يرى أن الشيخ أستشهد في معركة واد ابراز 1849م[16].

أما صاحب ثورات الجزائر، فحسبه أن الشيخ انسحب من المعركة وأعتصم بالجبال[17] ، بينما يشير آخرون أنه توفي بعد المعركة بشهرين جراء تأثره بجراح أصابته في المعركة[18]. ويذهب البعض الآخر إلى أن وفاته كانت بتونس بنفطة[19]. لكن أغلب المراجع والمصادر التي أرخت لتاريخ وفاة الشيخ عبد الحفيظ الخنقي تعتمد على ما دونه الضابط سيروكا، بأنه توفي في 13 جويلية 1850م الموافق لـ 1266 هـ بعد عودته من الجريد التونسي متأثرا بمرض الكوليرا[20].

رغم أنه من الصعب التسليم بهذا التاريخ ، لعلمنا أن الشيخ عقد إجتماعا في 04 نوفمبر 1849م مع الصادق بن الحاج ومحمد الصغير بلحاج لمواصلة الكفاح[21]. رغم خطورة المرض الذي أصابه ، ومكن قوات الاحتلال من محاصرته ببيته لإعتقاله مما جعله يقول :« **...الرب طلب، والكافر طلب، والغالب يأخذ** ... » ، فتوفي وهو ساجدا حسب الرواية المتداولة شفويا عن

لالاخيرة زوجته الرابعة البوعصيدية (نجمة) ، أما صاحب الأوراس إبان فترة الاستعمار الفرنسي فقد ذكر أنه توفي 1852[22]. بل أن صاحب أعيان المغاربة يعتقد أن الشيخ تأثر لما أصاب الزعاطشة من إبادة، فأعتزل بزاويته حتى وفاته هما وغما سنة 1865 م[23]، وهو ما فتح المجال أمام الأسطورة التي امتزجت بالكرامات، رغم محاولة أبو القاسم سعد الله فك رموز تاريخ الوفاة من خلال لوح الضريح ،إلا أن أيدي العابثين حالت دون ذلك عمدا أو جهلا[24]، فالشيخ الذي رفض تقديم الولاء لفرنسا عند اقتراب حملة سانت أرنو من الخنقة وفضل الخروج إلى تونس في 01 جوان 1850[25] ،لا يمكن أن يكون إلا مجاهدا وشهيدا .

2.دوره في العلم والمقاومة

إن الرحمانية طريقة علم وجهاد ، وهذا ما ينطبق على الزاوية الحافظية وشيخها عبد الحفيظ الخنقي الذي تدعمت علاقاته أكثر بزاوية مصطفى بن محمد بن عزوز بنفطة لاتفاقهما على نشر العلم ومقاومة الاحتلال ،على خلاف مع فروع أخرى، فجده سي أحمد بن محمد حفيظي، كان قد إستقر نهائيا بالخنقة، بعدما صال وجال بعلمه في ناحية الزاب وأحمر خدو والنمامشة، فهو عالم رياضيات وفلك وتصوف .

ولا عجب أن يرث الشيخ وينهل من ينابيع العلم والتصوف ، حتى أصبح مقدم الرحمانية بالزاب الشرقي[26].

بعد تتلمذه على شيوخ الخنقة بزاوية جده ، وعلى رأسهم الشيخ الصديق الزنجي، ثم شد الرحال في سبيل العلم ، فطاب له المقام عند الشيخ محمد بن عزوز شيخ الرحمانية في الزيبان والصحراء وحتى تونس وليبيا ، وكان عبد الحفيظ من بين الخمسة المقدمين الذين أجازهم الشيخ لنشر الطريقة وتأسيس الزوايا[27].

تبحر الشيخ في العلوم التجريبية والعقلية والدينية والأدبية[28] ، وقد تصدر التدريس والتعليم في زاوية البرج بعد وفاة شيخه، حتى أسس

الزاوية الحافظية بالخنقة وخلوته، وعلى الأرجح في نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر ميلادي، فأكبت عليها الوفود من كل حدب وصوب،فتحولت خلوة الشيخ إلى محج للطلبة ورجال المقاوم[29] ، وأقبلت عليه الناس من الشرق والجنوب حتى أصبحت سلطته الروحية والسياسية مطلقة على الإخوان والاعراش، ولجأت إليه سلطة البايلك لتسوية الخلافات وتوفير الأمن ،رغم نفوذ زوايا وعائلات أخرى بالمنطقة[30] .

إمتد نفوذ الشيخ والزاوية إلى الجريد التونسي، حيث تدعمت علاقات الشيخ والزاوية الحافظية بزاوية نفطة[31]. فأسست أيضا زوايا فرعية بتونس وتمغزة تابعة للزاوية الحافظية، تدرس فقه ابن عاشر ورسالة ابي زيد القيرواني وسيدي خليل والأجرومية والقطر وابن عقيل والصرف والتوحيد وفنون البلاغة الثلاث والمنطق وعلم الفلك وفقه مالك[32]. إلى جانب الدور العلمي الذي قامت به الزاوية في نشر العلم والتصوف وتخريج الطلبة منهم: الشيخ الصادق بن رمضان ، والهاشمي دردور، وإيواء وإطعام الفقراء، فقد تصدر الشيخ الإفتاء بالزاوية[33]. ترك الشيخ أثارا في التصوف ورسائل وقصائد، بعضها مطبوع وآخر مخطوط أو في عداد المفقود[34] منها:

- كتاب الجواهر المكنونة في العلوم المصوفة، طبع بتونس1315 هـ.

كتاب غاية البداية في حكم النهاية ، طبع بتونس 1313 هـ[35].

- ✓ كتاب الحكم الحفيظية عام 1257 هـ/ 1830 م .
- ✓ دعاء غنية الفقير الذي ألف ونظم 1245 هـ/ 1830 م.
- ✓ حزب الفلاح ومصباح الأرواح .
- ✓ التعريف بالإنسان الكامل .

- ✓ سر التفكير في أهل الذكر .
- ✓ غنية المريدين في التصوف.
- ✓ غنية القارئ بثلاثية البخاري.
- ✓ شرح منظومة باش تارزي.
- ✓ امتزاج النفس.
- ✓ صفة أرض المحشر .
- ✓ نصرة المقتدي.
- ✓ وصية الشيخ للإخوان .
- ✓ رسائل في الذكر[36].

بقدر ما كان شيخا ومتصوفا، كان مجاهدا ، فاستنفر مريدي وإخوان الرحمانية بالزاب الشرقي وأحمرخدو والنمامشة والأوراس، لنصرة الشيخ بوزيان في واحة الزعاطشة ، بل خطط لتحرير وفك أسر مدينة بسكرة نفسها، فخاض معركة واد إبراز 1849م، حيث قضى الضابط سانت جيرمان صريعا ، ونسق مع الصادق بن الحاج ومحمد الصغير بلحاج لمواصلة الجهاد واسترجاع بسكرة في اجتماع 04 نوفمبر 1849م[37]. ، حيث جهز كل من الزاب الشرقي وأحمرخدو ألفا فارس، وخمس مئة اخرى قادمة من الجريد وخمسين من واد سوف[38]. **علاقة عبد الحفيظ الخنقي بالزاوية الناصرية بالخنقة وبزاوية نفطة بالجريد التونسي.**

لقد حظي أجداد عائلة الشيخ عبد الحفيظ الخنقي بإحترام وتقدير من عائلة ابن ناصر والزاوية الناصرية، بل فتحت لهم المجال لتاسيس زاوية خاصة بهم في نهاية القرن السابع عشر، وسرعان ماتوسعت وزاد نفوذها، خاصة في عهد الشيخ الصوفي المجاهد عبد الحفيظ الخنقي[39]. وكانت الزوايا التابعة لعائلة ابن ناصر وعائلة حفيظي في خنقة سيدي ناجي تشع على كل منطقة الزاب الشرقي وأحمرخدو والأوراس ، فإلى جانب السلطة الروحية التي يمثلونها كانت لهم أيضا

سلطة سياسية عند بايلك الشرق وبايات تونس[40]. لكن ظروف إحتلال الجزائر في 1830م ثم بسكرة في 1844م جعلتها على طرفي نقيض، فقد فضل عبد الحفيظ الخنقي إتباع نهج الطريقة الرحمانية في العلم والجهاد، وبالتالي رفض الإحتلال ومقاومته، وبالمقابل إختارت أسرة ابن ناصر والزاوية الناصرية موالاة ابن قانة والسلطة الفرنسية حفاظا على مصالحها[41].

دون أن ننال من دورها في الحفاظ على الثقافة العربية الإسلامية، ولا يمكن باية حال أن نفصل تاريخ الخنقة عن عائلة ابن ناصر والزاوية الناصرية .

فعندما علم عبد الحفيظ الخنقي الذي يعد مسؤولا عن مقتل الضابط سانت جيرمان St germain أثناء معركة واد ابراز بسريانة باقتراب حملة سانت أرنو St. Arnaud[42]. من الخنقة في 01 جوان 1850م ،خرج إلى الجريد التونسي، كي لا يتعرض للاعتقال من طرف سانت أرنو St.arnaud بأوامر من هيربيون Herbillon[43]. ،فقاهر سانت جيرمان تأبى روحه الحرة الأسر والاستسلام.

رغم محاولة الضابط سيروكا Seroka الادعاء بأن الشيخ عبد الحفيظ الخنقي نال الأمان من فرنسا باعتباره رجل دين ساير الجهاد المقدس[44]. لكن الشيخ نظم وخطط وقاد ، ولم يكن مجرد رقم بسيط بل هو رأسها ، ورغم ذلك لم تتعرض الخنقة والزاوية الحافظية للتهديم بعد معركة واد ابراز في 1849م، وقد تكون العلاقات السياسية والصداقة التي تربط عائلة ابن ناصر والزاوية الناصرية بالسلطة الفرنسية[45].

وراء هذا الهدوء المؤقت، والتخطيط الاستعماري حفاظا على علاقاته بالعائلات الكبرى الموالية، والتحكم في منطقة مترامية الأطراف بالزاب الشرقي والنمامشة وأحمر خدو لم يستتب فيها الأمر بعد له ما

يـبرره، لكـن وبمجـرد عـودة الشـيخ عبـد الحفـيظ الخنقـي مـن الجريـد التونسـي حاصرته القوات الفرنسية ببيته ولم يمنعه منهم إلا الموت[46].

بعــدما لاحــت في الأفــق مشــاريع فرنســا باتجــاه احــتلال بســكرة والزيبـان بعـد سـقوط قسـنطينة ،وملاحقـة أحمـد بـاي وخلفـاء الأمـير بالمنطقـة، وتسـابق كـل مـن ابـن قانـة وبوعكـاز لتقـديم فـروض الطاعـة وخـدماتهم لفرنسـا صـراعا وتنافسـا علـى مشـيخة العـرب، والتـزام زاويـة علـي بـن عمـر بطولقة الحياد ،بل عرضت الصلح وفتحت أبواب الزاوية للجميع .

فغادر مصطفى بن محمد بن عزوز طولقة إلى الجريد التونسي، حيث أسس زاوية نفطة التي أصبحت القاعدة الخلفية للمقاومة الوطنية في الزيبان والشرق الجزائري وكل الصحراء، بل كل الوطن، فتدعمت علاقات عبد الحفيظ الخنقي بمصطفى بن محمد بن عزوز وبزاوية نفطة أكثر، بالمقارنة بزاوية طولقة، وقد استغل الاحتلال هذا الانقسام في نسج خيوط سياسة فرق تسد، وهو ما إنعكس على توجه عبد الحفيظ الخنقي وحتى أبناءه، فقد أسس الحفناوي زاوية تونس العاصمة ، وأسس محمود زاوية توزر، بل ان مصطفى بن محمد بن عزوز أخذ وأكمل السلوك بعد أبيه وعلي بن عمر على يد الشيخ عبد الحفيظ الخنقي أيضا[47].

الإطـــار الجغـــرافي والبشـــري لمقاومـــة عبـــد الحفـــيظ الخنقـــي بـــالزاب الشرقي1849م.

الاطار الجغرافي لموقعة واد أبراز بسريانة.

ترتبط تسمية واد ابراز بالمبارزات التي وقعت خلال عهود الفتوحات الإسلامية على مجرى الواد، فسمي حسب الروايات كذلك، خاصة وأن المنطقة قد شهدت أعظم معارك الصحابة الفاتحين وعلى رأسهم عقبة ابن نافع دفين سيدي عقبة القريبة من تهودة[48].

التي قضى فيها شهيدا ، وهي غير بعيدة عن منطقة سريانة حيث واد أبراز، إضافة إلى ثلاث مئة من المجاهدين والصحابة ممن كانوا في جيش عقبة ابن نافع في مواجهة كسيلة[49]. واد أبراز مجرى مائي ينبع من جبال الأوراس وبالتحديد من قمم شيليا وهو أحد فروع ألواد الأبيض ومن أكبر مجاريه، حيث يعبر قبيلة أولاد دواود التوابة، متخذا من المنحدرات والإنكسارات التي أحدثها في مضايق تيغانمين مجرى له، وقاطعا مرتفعات غسيرة ومشونش، حتى يضيق عند مصب فم الغرزة حيث منخفض الصحراء ، فيسقي قرى ومداشر وواحات بالمنخفض السفلي للزاب، كعين ناقة وقرطة وسريانة وتهودة[50]. وسيدي عقبة، حتى يصل أراضي ابن شنوف والمنصورة بالزاب الشرقي[51].

حسب الضابط سيروكا فإن المعركة كانت على الضفة اليسرى لمجرى واد أبراز، حيث تمركزت قوات المقاومة، وخيالتها فكانت على الجهة اليمنى للواد، وتناور بالحركة بين واحة سريانة وجبل أحمر خدو عند الأوراس[52].

الإطار البشري المشارك في مقاومة 1849م بالزاب الشرقي

(التعداد البشري– الأعراش– الزوايا– العائلات –الشخصيات).

وجه الشيخ بوزيان شيخ واحة الزعاطشة نداء استنفار للجهاد ونصرة الواحة المحاصرة، وتحرير الزاب من الاحتلال لاحقًا، إلى الشيخ سي المختار بأولاد جلال والشيخ سي الصادق بن الحاج بأحمر خدو والشيخ عبد الحفيظ الخنقي بالخنقة وسي الصغير بلحاج بتورز[53]. وإلى زاوية الهامل ببوسعادة، وسكان القصور والواحات المجاورة[54]. استجاب الشيخ عبد الحفيظ ألخنقي الصوفي المجاهد لنداء بوزيان الزعطوشي، خاصة بعد الانتصار الأول للزعاطشة، الذي بث روح الحماس والجهاد لتحرير المنطقة من المحتل[55]. وبحكم إمتداد نفوذ زاوية الخنقة في الزاب الشرقي وأحمر خدو و الأوراس وتونس حيث زوايا الكاف وتوزر والقيروان و

تمغزة وتونس العاصمة وحتى بنغازي وغدامس وجنوب طرابلس والمدينة المنورة[56].

فقد لبى النداء إخوان الطريقة والزاوية بالصحراء والجبال من الداخل وحتى من الخارج، على غرار الخنقة و ليانة و بادس و الزريبة وأهل الجبل الغربي و سريانة وأولاد صولة[57]. ومحمد الصغير من توزر بالجريد[58] فالدعم المعنوي والمادي كان واسعا لمقاومة الخنقي وخاصة من زاوية نقطة[59].

وتوالى إخوان الشيخ ومجاهدي أحمر خدو يزحفون لنصرة بوزيان[60]. إن التنسيق والتخطيط بين الشيخ عبد الحفيظ مقدم الرحمانية وشيخ زاوية لقصر الصادق بن الحاج وخليفة الأمير محمد الصغير بلحاج جعل المؤازرة تتدفق من نارة وأولاد سعادة وأولاد داوود واولاد زيان وبني معافة وبني فرح وأولاد سلطان وأولاد سحنون وأولاد زكري و الحلايمية لنصرة الزعاطشة وقطع الامدادات عن المحتل بالقنطرة[61].

وقد تمكن الشيخ عبد الحفيظ من توسيع دائرة التجنيد وخاصة بمنطقة النمامشة حيث ازدهرت الطريقة الصوفية بها[62] ، بعد تعيين سي عبد الحفيظ بن محمد شيخا على زاوية الخنقة، الذي كانت له سمعة طيبة في البلاد، وعند النمامشة مقدما، عندئذ انضمت إليه أفضل عائلات المنطقة وقيادتها وزعماء آخرون من الأهالي[63].

ومن بين مريديها بالمنطقة قبيلة أولاد سيدي يحي بن طالب وبعض من قبيلة سيدي عبيد وقبيلة النمامشة، ومن الزوايا التابعة: زاوية سيدي يحي بن طالب بالكويف وزاوية سيدي عبد الله بمرسط، وشواشها بالمنطقة هم :

- ✓ سي إبراهيم بن عثمان من أولاد شنينة برارشة.

- ✓ سي بوعزيز بن مبارك من برارشة.
- ✓ سي الحاج عمار بن محمد من الفراحنة برارشة.
- ✓ سي أحمد بن الصالح بن بوعزيز من أولاد شامخ علاونة.
- ✓ سي علي بن عبد الله من أولاد موسى من علاونة .
- ✓ سي الحاج عبد السلام بن خليفة من الماء الأبيض أولاد سيدي عبيد[64].

رغم أن خنقة سيدي ناجي مركزا لعائلات وزاوية عريقة إستفادت من روابط محمد الطيب بن ناصر بن ناجي مع عائلة ابن قانة وبالتالي مع فرنسا، فإن عبد الحفيظ وزاويته الرحمانية كانا على العكس، فقد إستطاع فرض نفوذه على المنطقة وتجنيدها ضد الإحتلال[65]. تلبية لنداء المقاومة والجهاد ونصرة الاخوان، فدفع بأبناءه الحفناوي ومحمود والأزهري، حيث اصيب الحفناوي بجروح خلال معركة واد ابراز بسريانة 1849م، ونقل للجريد التونسي للعلاج[66].

وبعد تلبية سي بوعمران بن جنان قائد أولاد سلطان والشيخ بن الجودي شيخ أولاد زيان ومعه أربع مئة 400 فارس والشيخ الصادق بن الحاج شيخ زاوية لقصر والشيخ محمد الصغير بلحاج خليفة الأمير ، وعلى رأسهم الصوفي المجاهد شيخ الطريقة بالزاب الشرقي وأحمر خدو الشيخ عبد الحفيظ الخنقي[67]. فالتحقت قبائل أولاد داود وأولاد عبدي وبني سليمان وأهل غسيرة[68].

وأعراش الزاب الشرقي كالخذران وأولاد عمر وأهالي الخنقة وسيدي مصمودي والفيض وليانة وسيدي عقبة وقرطة وتهودة، ومتطوعون في الطريق، وقبائل لعشاش وأولاد تيفورغ وبني عمران وبني ملول وبني معافة وبني بلبار وبني أوجانة وأولاد ظافر وأولاد بوحديجة وغيرهم من أولاد جلال وسيدي خالد وقبيلة السالمية وبراهم وبوعزري وبني موسى وبني فراج وبني يحي وبني وجنة والأخضر الحلفاوية وقبائل بلزمة وأولاد ساسي، بل وصل المدد من سطيف و باتنة و بوسعادة وواد سوف ومن الجريد التونسي[69].

وبقدر ما كان موقف الطريقة الرحمانية وزواياها بالزاب الشرقي وأحمر خدو و الأوراس وأولاد جلال وواد سوف وحتى بالجريد ، مساندا لمقاومة الزعاطشة ونداء بوزيان، فإن زاوية طولقة التزمت الحياد وحاولت التوسط بين بوزيان وفرنسا، وفتحت أبواب زاويتها للجميع، إلا أن أهالي طولقة هاجموا دار شيخ العرب ابن قانة بطولقة، فتدعمت علاقة عبد الحفيظ الخنقي أكثر بمصطفى بن محمد بن عزوز ،على عكس علاقته بعلي بن عثمان صاحب زاوية طولقة، وما أصاب الزوايا الرحمانية من فرقة بالمنطقة لم يكن ببعيد عن سياسة فرق تسد الإستعمارية[70].

وصل تعداد المجاهدين إلى ثلاثة آلاف ومئتي فارس، بعدما كان عند الانطلاق ألفين، إلى جانب خمس مئة فارس مجاهد يقودهم محمد الصغير بلحاج قادما من توزر، زيادة عن سبع مئة فارس يقودهم الشيخ الصادق بن الحاج، أما واد سوف فتطوعت بـ خمسين فارسا، حيث ناهز العدد الخمسة آلاف مجاهد ،ودفع عبد الحفيظ بخيرة أبناءه، وكذلك فعل الصادق ابن الحاج[71]. ،بإمكانيات بسيطة[72]. يعززها النصر أو الشهادة، بالمقارنة بقوات الاحتلال الفرنسي المكونة من مئة وخمسون مشاة وسبعون قناصة أفريقية وخمسة وخمسون صبايحية و مئتين من القوم الفرسان وثلاث مئة فارس من قوات اللفيف، يقودهم القائد العسكري لبسكرة سانت جيرمان، ومؤازرة بولخراس بن قانة.

ومن الشخصيات المغمورة التي لعبت دورا هاما في تاريخ المقاومة الوطنية إلى جانب مقاومة عبد الحفيظ الخنقي بالزاب الشرقي ودعما لمقاومة الزعاطشة، وحتى من خارج الزيبان، من سطيف ومتليلي وبوسعادة و ورقلة: انه الشيخ سي موسى ابن عمر، والذي يعرف بالاغواطي، فقد واجه قوات الاحتلال وأعلن الجهاد ضد عساكر الدوق دومال والكولونيل كربوسيا، قبل التحاقه بالشيخ عبد الحفيظ في منطقة مشونش[73]. إلى جانب قبائل التوابة وبني سليمان

والسراحنة والشرفة وبني ملكم و غسيرة ويحمد وأولاد زيان الظهارة، واستطاع أن يجمع حوالي مائة رجل وعشر فرسان من المجاهدين ،وأعداد أخرى من التطوعين والمتحمسين للجهاد والاستشهاد من سطيف وبوسعادة[74].

❖ هوامش البحث

(1) Edmont gouvion, **Ayanne el Maghariba**, maison bastide, Jule carbonnel, Alger ; 1921, p 161.

(2) إسماعيل باشا البغدادي: **هدية العارفين بأسماء المؤلفين وآثار المصنفين من كشف الظنون،** المج الخامس، دار الكتب العلمية، بيروت، 1992، ص 503 .

(3) أنظر. مخطوط : علي بن محمد بن فرحوي المدني: **الاعتبار وجوهر الاختيار والتعريف بآل النبي المختار، صلى الله عليه وسلم** ،1319 هـ،من 51ورقة،ص 47.وقد مكنني منه السيد فلياشي.

(4) خير الدين الزركلي: **الإعلام**، ج3، ط 9؛ دار العلم للملايين، بيروت، 1990، ص 279.

(5) عمر رضا كحالة: **معجم المؤلفين**، ج2؛ مؤسسة الرسالة، بيروت: 1993، ص 57.

(6) يوسف إلياس سركيس: **معجم المطبوعات العربية والمعربة**، مطبعة سركيس، مصر، 1920، ص 1272.

(7) عاشور بن محمد الخنقي: **كتاب منار الأشراف على فضل عصاة الأشراف ومواليهم من الأطراف**، المطبعة الثعالبية، الجزائر، 1914، ص 14.

(8) سليم كرام: **الشيخ عبد الحفيظ الخنقي فارس مقاومة الكرامة في واد ابراز**، مجلة الخلدونية، ع03، الجمعية الخلدونية للدراسات والأبحاث التاريخية، بسكرة، ديسمبر، 2004، ص 111.

(9) رابح خدوسى وآخرون: **موسوعة العلماء والأدباء الجزائريين**، دار الحضانة، الجزائر، 2003، ص43.أنظر في ذلك: عبد الحفيظ الخنقي، شرح الحكم المسماة بغاية البداية في سر حكم النهاية؛ المطبعة الرسمية، تونس:1313هـ، ص289.

(10) سعد الله أبو القاسم: **تاريخ الجزائر الثقافي**، المج3، ج3، ط2؛ دار الغرب الإسلامي، بيروت: 2005، ص 215 - 217.

(11) زوزو عبد الحميد: **الأوراس إبان فترة الاستعمار الفرنسي**، التطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية 1837 -1939،ج1 تر.حاج مسعود ،دار هومة، الجزائر، 2005، ص 91 .

(12) عبد الحليم صيد: **عبد الحفيظ الخنقي العالم المربي والصوفي المجاهد**، جريدة النبأ،ع 164، الموافق لـ 25 ، 31 جويلية 1994، ص 16 .

(13) مفتاح عبد الباقي: **أضواء على الطريقة الرحمانية الخلوتية**، الوليد للنشر، الجزائر: 2004، ص 146 – 148. أنظر: Rinn Louis, Marabouts et Khouans, étude sur l'islam en Algérie Jourdan, Alger : 1884. p 455.

(14) عادل نويهض: معجم أعلام الجزائر من صدر الإسلام حتى العصر الحاضر ط3؛ مؤسسة نويهض، بيروت: 1983، ص 102. أنظر : عبد المنعم القاسم الحسني،أعلام التصوف في الجزائر منذ البداية إلى غاية ح.ع.I ؛ دار الخليل، الجزائر، 2005، ص 180.

(15) بوعزة بوضرساية : **رموز مجهولة من زعماء المقاومة الشعبية**، مجلة الرؤية، ع 2، المركز الوطني للدراسات والبحث في الحركة الوطنية وثورة أول نوفمبر 1954، الجزائر، السنة الأولى، ماي ، جوان، 1996، ص52.

(16) سعد الله أبو القاسم: **الحركة الوطنية الجزائرية**، ج1، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر: 1992، ص 331. أنظر: سعد الله أبو القاسم، تجارب في الأدب والرحلة (المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1983، ص 264.

(17) بوعزيز يحي: **ثورات الجزائر خلال القرنين 19-20م**، ج1؛منشورات المتحف الوطني للمجاهد،الجزائر، د ت، ص 90.

(18) إنتاج الجمعية الناصرية للتنمية الثقافية والاجتماعية لخنقه سيدي ناجي، في الذكرى المئوية الرابعة لنشأة سيدي ناجي 1602 – 2002 م، بحوث في تاريخها وسكانها وترجمات لبعض من أعلامها، دار الهدى، ع. مليلة، 2002 م، ص 23.

(19) القاسم الحسن عبد المنعم: **أعلام التصوف في الجزائر منذ البداية إلى غاية ح ع1**، دار الخليل، الجزائر، 2005، ص 148.

(20) Seroka (C) : **le sud constantinois 1830 – 1855** , RA, vol 56, Alger, O.P.U 1912, p 525.

(21) إنتاج جمعية أول نوفمبر في الأوراس: ت**اريخ الأوراس ونظام التركيبة الاجتماعية والإدارية في أثناء فترة الاحتلال الفرنسي من 1837 إلى 1945**، مطابع عمار قرفي، باتنة، 1988، ص 193.

(22) زوزو الأوراس: مرجع سبق ذكره، ص 150 .

(23) GOUVION, op, cit, p 162

(24) سعد الله، تجارب في الأدب: مرجع سبق ذكره، ص 262.

(25) زوزو ، الأوراس : مرجع سبق ذكره، ص ص 149 - 150.

(26) المرجع السابق، ص 99.

(27) الحفناوي الحفناوي محمد أبو القاسم: **تعريف الخلف برجال السلف**، مطبعة وتنانة، الجزائر، 1906، ص 483.

(28) كرام سليم: "**الشيخ عبد الحفيظ الخنقي، فارس مقاومة الكرامة في واد إبراز**"، الخلدونية، ع 03 ديسمبر، 2004، ص 114.

(29) سعد الله ، تجارب : مرجع سبق ذكره ، ص 260 ، 263 .

(30) زوزو،الأوراس: مرجع سبق ذكره، ص 99.أنظر:سعد الله،تاريخ الجزائر،ج4، مرجع سبق ذكره، ص ص 150– 153.

(31) GOUVION, op, cit, p 161.

(32) سليمان الصيد : **زوايا العلم والقرآن،** مجلة الخلدونية، ع 03، بسكرة ، 2004، ص ص 104- 105.

(33) كرام : مرجع سبق ذكره، ص 116.

(34) مخطوط التعريف بالإنسان الكامل في حكم المفقود، باستثناء وريقا ت يعتقد أنها من أثاره.

(35) للكتاب نسخة مخطوطة وأخرى مطبوعة.أنظر:النسخة المخطوطة بحوزة الأستاذ بولعراس.

(36) ابن نعيمة عبد المجيد وآخرون: **موسوعة أعلام الجزائر 1830–1954**، سلسلة المشاريع الوطنية للبحث، منشورات المركز الوطني للدراسات والبحث في الحركة الوطنية وثورة أول نوفمبر 1954، طبعة وزارة المجاهدين،الجزائر، 2007، ص201.أما ثلاثية البخاري فالأرجح أنها للصديق خان.

(37) إنتاج جمعية أول نوفمبر: مرجع سبق ذكره، ص 163.

(38) تبرماسين عبد الرحمان: سي الصادق بن الحاج، **الانتفاضة الكبرى 1844–1859** ؛ جمعية الشروق الثقافية، باتنة، 2004، ص 15.

(39) زوزو ، الأوراس ، مرجع سبق ذكره، ص 99.

(40) المرجع السابق، ص ص 97 – 98.

(41) سعد الله: **تاريخ الجزائر الثقافي،** المج 2، ج3، مرجع سبق ذكره، ص 218.

(42) سانت أرنو ST Arnaud ولد في 20 أوت 1798 وتقلد مناصب عسكرية، وقاد الحملة على الأوراس وأحمر خدو والزاب الشرقي بعد معركة واد ابراز ، توفي 1854م .أنظر:
Quatrenelles lepine, maréchal de sainte Arnaud 1798-1850, librairie-Plon, paris : 1928-1929.

(43) زوزو ، الأوراس: مرجع سبق ذكره، ص 149.

(44) إدعاء مردود عليه، لأن عبد الحفيظ الخنقي هو الذي قاد المقاومة.

(45) زوزو ، الأوراس : مرجع سبق ذكره، ص 149 ، 150 .

(46) لقاء وحوار مع القائم على الزاوية الحافظية با لخنقه .السيد خياري عمار في 01/ 01/ 2011 م.

(47) سعد الله: **تاريخ الجزائر**، مرجع سبق ذكره، ج4، ص 152، 153. أنظر: مفتاح، مرجع سبق ذكره، ص ص 241، 242.

(48) delartigue L.C, **Monographie de l'Aurès, document sur Batna et sa région (Constantine** : 1904, P92 .

(49) الندوة الوطنية: **معركة واد أبراز 1849م في ذكراها (160)**، الجمعية الخلدونية للأبحاث والدراسات، المتحف الجهوي – بسكرة ، 05نوفمبر2009.

(50) Delartigue , Op, cit, P92 .

(51) Service de la carte géographique, **étude sur les ressources hydrauliques du zab chergui**, Alger : 04 avril 1925. Voir aussi : Delartigue (L.C), Op, cit, P 16.

(52) Soroka (c), R.A, vol, 56, 1912, op, cit, PP 508-510.

(53) زوزو، الأوراس إبان: مرجع سبق ذكره، ص 144.

(54) جمعية اول نوفمبر: مرجع سبق ذكره، ص 220 .

(55) الجمعية الناصرية: مرجع سبق ذكره، ص 22.

(56) سعد الله: **تاريخ الجزائر**، ج4، مرجع سبق ذكره، ص 148.

(57) الجمعية الناصرية: مرجع سبق ذكره، ص 22.

(58) تبرماسين: مرجع سبق ذكره ، ص 15 .

(59) سعد الله: تاريخ الجزائر، مرجع سبق ذكره، ص 152.

(60) حرزالله محمد العربي: منطقة الزاب مائة عام من المقاومة 1830-1930، دار السبيل، الجزائر، 2009، ص262.

(61) عثماني مسعود: أوراس الكرامة أمجاد وانجاد، دار الهدى، عين مليلة، 2008 ، ص76، 77.

(62) المقصود الطريقة الرحمانية بمنطقة النمامشة.

(63) Castel pierre, **Tébessa, histoire et descriptions d'un territoire algérien** ,édit, henry paulin, Paris , 1904, P 153, 154.

(64) شلالي عبد الوهاب: **دور الطرق الصوفية في جهاد تبسة في القرن التاسع عشر ميلادي من خلال الكتابات العسكرية الفرنسية**، مداخلة بالمركز الثقافي بتبسة 02 جويلية 2005، ص 07.

(65) Delartigue , Op, cit, PP 19-22.

(66) لقاء وحوار مع السيد:منذر بن عبد الحفيظ بن الطيب بن الحفناوي بن سيدي عبد الحفيظ بتاريخ 11/ 01/ 2011م ببسكرة .

(67) كرام: مرجع سبق ذكره ، ص 122. أنظر: Zouzou Abdelhamid, l'Aurès au temps de la France coloniale, évaluation politique, économique et sociale : 1837 – 1939 (edit, houmma, Alger : 2002) P 237.

(68) شهرزاد شلبي، ثورة **واحة العامري وعلاقتها بالمقاومة بمنطقة الزاب، في القرن التاسع عشرميلادي**، رسالة ماجستير غير منشورة، في التاريخ الحديث والمعاصر، جامعة باتنة، 2008، 2009، ص 62. أنظر: Cherfa halim, l'héroïque bataille de Zaatcha (el Maaraf, Annaba : 2007, p 90.

(69) الندوة الوطنية لمعركة واد أبراز: مرجع سبق ذكره، أنظر:بوضرساية، رموز مجهولة من زعماء المقاومة الشعبية، مرجع سبق ذكره، ص 53.

(70) سعد الله، تاريخ الجزائر، ج4، مرجع سبق ذكره، ص 148.أنظر:محاضرة مخطوطة لزهير ألزاهري، أعراش الزيبان والزوايا المقاومة والمتواطئة،من 17صفحة ،مكنني منها عبد الحليم صيد.

(71) الندوة الوطنية لمعركة واد أبراز مرجع سبق ذكره.

(72) Soroka (c), R A ,vol 56, 1912, op, cit, pp 508-518.

(73) بوضرساية، رموز مجهولة: مرجع سبق ذكره، ص55.

(74) Abdelhamid Zerdoum, l**es Biskris et la France (entreprise des arts graphiques et bureautique**, Biskra , 1998, p 32.