جامعة، بسكرة، الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علوم الإنسان والمجتمع

مجلة دولية محكمة تصدرها كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة -بسكرة -الجزائر

العدد: 06

شعبان 1434هـ/ جوان 2013م

I.S.S.N :2253-0347

رقم الإيداع القانوني: 12-1695

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 **06** : **شعبان 1434هـ/ جوان 2013م**

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، الجزائر

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 تعبر 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

د.داود جفافلة

إعداد و إخراج

د. عبيدة صبطي

الهيئة العلمية

أ.د سلاطنية بلقاسم، جامعة بسكرة ، الجزائر	أ.د علي آجقو، جامعة بسكرة ، الجزائر
أ.د زمام نور الدين، جامعة بسكرة، الجزائر	أ.د عبد العالي دبلة، جامعة بسكرة ، الجزائر
أ.د نصر الدين جابر، جامعة بسكرة ، الجزائر	أ.د الطاهر إبراهيمي، جامعة بسكرة ، الجزائر
أ.د حسان الجيلاني، جامعة بسكرة ، الجزائر	أ.د عبد العزيز علي الخزاعي، جامعة الأردن
أ.د حسين الخزاعي، جامعة عمان، الأردن	أ.د عبد الخالق يوسف الختاتنة، جامعة الأردن
أ.د عبد الكريم غريب، مؤسسة عالم التربية، المغرب	أ.د يعقوب الكندري، جامعة الكويت.
أ.د سالم الأبيض، المعهد العلوم الإنسانية، تونس	أ.د عيسى قادري، جامعة باريس 8، فرنسا
أ.د ديديي لوساوت، جامعة باريس 8 ، فرنسا	أ.د علي قوادرية، جامعة سكيكدة ، الجزائر
أ.د السعيد فكرة، جامعة باتنة ، الجزائر	أ.د عبد العزيز العايش، جامعة خنشلة، الجزائر
أ.د دحو فغرور، جامعة وهران ، الجزائر	أ.د عبد الحميد جفال، جامعة عنابة ، الجزائر
أ.د ميلود سفاري، جامعة سطيف ، الجزائر	أ.د الهاشمي مقراني، جامعة الجزائر 2 ، الجزائر
أ.د مـــــراد بوطبـــة ، جامعة أم البواقي	أ..د ابراهيم بلعادي، جامعة قالمة ، الجزائر

الفهرس

	الافتتاحية	11
	الدراسات التاريخية	
01	فن التفاوض الأيوبي ودبلوماسية الصليبيين خلال الحملة الصليبية الثالثة على الشرق (587 – 588 هـ/ 1191 – 1192م). د/أشرف صالح محمد سيد، جامعة ابن رشد، هولندا	15
02	سياسة فرنسا الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في الجزائر خلال الفترة 1930-1954. د/ بلقاسم ميسوم، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.	55
03	الجمل في ما قبل التاريخ الشمال الإفريقي. أ/ لخضر بن بوزيد، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.	79
	الدراسات الاجتماعية	
04	واقع تطبيق التربية الصحية في الأوساط المدرسية أ.د/ عبد العالي دبلة، أ/ فضيلة صدراتي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.	103
05	الهجرة الريفية في الجزائر الظاهرة القديمة الجديدة د/ رشيد زوزو، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.	141
06	التنمية المستدامة في الجزائرى (نحو تهيئة عمرانية مستدامة)(منطقة بسكرة نموذجا). د/ سعاد عباس، جامعة الجزائر، أ/ شايب ذراع ميدني، جامعة محمد	161

	خيضر، بسكرة، الجزائر.	
07	الجودة في التعليم العالي الجزائري (دراسة تحليلية مبنية على معالجة وثيقية). د/ مليكة عرعور، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.	181
	الدراسات النفسية والتربوية	
08	الإتجاهات الرائدة في الإرشاد المعرفي السلوكي. أ.د / نصر الدين جابر، أ/ نادية بومجان، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.	205
09	عوامل سوء التوافق الزواجي. د/ نبيل مناني، الباحثة/ فاطمة ونوغي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.	235
10	الاحتياجات التدريبية لدى معلّمي المرحلة الابتدائيّة الطور الثاني في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعيّة. د/ صباح ساعد، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.	257
11	التقويم الأرغونومي لطاولة وسرير المريض على ضوء المعطيات الأنثروبوميترية و البيوميكانيكية أ/ ناجي أوزليفي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.	281
12	اضطراب مفهوما الزمن والفضاء وعلاقتهما بصعوبات تعلم القراءة والكتابة عند الطفل. أ/ فطيمة دبراسو، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.	313

331	دراسة سيكولوجية وصفية للأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية وعلاقة بالتحصيل الجامعي- دراسة ميدانية لعينة من طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة – أ/ حسين غريب، جامعة مسيلة، الجزائر.	13
	دراسات في علوم و تقنيات النشاطات البدنية والرياضية	
355	بعض مهارات الذكاء الوجداني وعلاقتها بتقدير الذات لدى المتوفقين في رياضة الكونغ فووشو بولاية بسكرة أ/ أحمد لزنك، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.	14
	الدراسات باللغة الأجنبية	
03	Natural versus Artificial Hormonal Cyclicityand Estrogen-Induced Hippocampal Cognitive Strategies in Coping with Stress and Pain Dr. Mohamed BELLOUM, University of Biskra, Algeria.	15
33	Developing The Students' Intercultural Competence In The Foreign Language Classroom. Dr. Kaouli Nadir , University of Batna, Alegria.	16
49	An Investigation of the Listening Strategies Used by Second-Year EFL Students at Biskra University Dr. Saliha Chelli, University of Biskra, Algeria.	17

69	**LA Résilience :Émergence et Conceptualisation du Phénomène** **Radja Bouzeriba, Université de Skikda, Algerie.**	18
101	**La criminalité féminine: constructions idéologiques et réalités sociales.** **Fadila Zerarga , Université de Bejaia, Algerie.**	19

الافتتاحية

عودنا المجهود العلمي الجاد أنه كلما انتهى أهله من شيء منه، إلا وابتدءوا بآخر، وكلما حققوا مأمولا تطلعوا إلي ثاني وثالث، وهاهي مجلة علوم الإنسان والمجتمع تعاود الصدور للمرة الرابعة خلال هذا العام الجامعي، حافلة بدراسات علمية تثير في أنفس الباحثين حماسة الجد والطلب.

وعليه، يسر هيئة تحرير المجلة أن تقدم للقراء والباحثين العدد السادس من المجلة احتفالا بالعيد الواحد والخمسين لاستقلال الجزائر. وكلنا أمل في استمرار صدور هذه المجلة باستمرار وهذا لا يتأتى إلا من خلال الإخوة الزملاء من جامعة بسكرة والجامعات الجزائرية الأخرى ومن الخارج الذين حرسوا أن يزودوا المجلة بأبحاثهم التي لولاها لما أمكن للمجلة بالاستمرار .

لقد شمل هذا العدد موضوعات في مجال التاريخ والاجتماع والتربية... كما تضمن أبحاثا باللغة الإنجليزية والفرنسية.ونرجوا بهذه الموضوعات تكون المجلة قد أسهمت بدور ايجابي.

ونحن إذ نشجع جميع جهود الباحثين-علي مختلف مشاربهم وتوجهاتهم- نؤكد علي ضرورة ايلاء العناية البالغة بالدراسات المرتبطة بالواقع الجزائري والعربي، بجميع أبعاده المرتبطة بالتاريخ والاجتماع، والتربية، من أجل أن تكون مجلة الكلية، بل وكل الإنتاج العلمي و البيداغوجي بالجامعة مرتبطين بالحياة الاجتماعية في مختلف مؤسساتها.

وإذا كنا نحرص علي التجديد والتجويد فيها من عدد إلي آخر لتكتسب ثقة الباحثين واللجان العلمية كأحد المنافذ التي يعتد بها في نشر البحوث والدراسات التاريخية والاجتماعية والنفسية والتربوية، فإننا نتطلع إلي المزيد من نجاح المجلة في تحقيق الأهداف المنشودة من وراء إصدارها.

رئيس التحرير

الدراسات التاريخية

فن التفاوض الأيوبي ودبلوماسية الصليبيين
خلال الحملة الصليبية الثالثة على الشرق
(587 – 588 هـ/ 1191 – 1192م)

الدكتور: أشرف صالح محمد سيد، جامعة ابن رشد، هولندا

الملخص:

موضوع هذه الدراسة هو المفاوضات التى دارت بين السلطان صلاح الدين الأيوبى والملك الإنجليزي ريتشارد قلب الأسد لمدة عام كامل (1191 – 1192م). ليس الهدف من البحث سرد الأحداث التاريخية، ولكن دراسة وتحليل بعض الجوانب الهامة وهى: الأسباب التى دفعت بالصليبيين للجلوس على مائدة التفاوض، وحقيقة فكرة المصاهرة السياسية التى اقترحها ريتشارد قلب الأسد لتزويج أخته من شقيق صلاح الدين، ثم مَن هو المسئول عن مصرع المركيز كونراد، وأخيرًا الهدنة العامة التي انهت أحداث المفاوضات بين الجانبان.

Abstract:

The subject of this study is the negotiations that took place between the Sultan Saladin and the King Richard the Lion-Heart for a full year (1191 - 1192 AD). The aim of the research not listed historical events, but study and analysis some of important aspects, namely: the reasons that prompted the Crusaders to sit at the negotiating table, and the fact of the idea of intermarriage political proposed by Richard the Lion-heart to marry his sister, from the brother of Salah al-Din, then who is responsible for the death of the Marquis Conrad, and finally the General Armistice that ended the events of negotiations between the two sides.

مقدمة

كانت معركة حطين في 4 يوليو 1187م/ 583هـ واسترداد المسلمين بعدها لبيـــت المقدس بمثابة ضربة قاصمة للكيان الصليبي في بلاد الشام الذي بدأ في الانهيار ذلك لأن المدن الصليبية كانت تتهاوى واحدة تلو الأخرى في يد المسلمين. ولهذا حشدت أوربا قواتها لإنقاذ ما يمكن إنقاذه وذلك في صورة حملة صليبية جديدة وهي المعروفة بالحملة الصليبية الثالثة. وقد قاد هذه الحملة ثلاثة من أبرز ملوك وأباطرة أوربا في ذلك الوقت وهم فردريك بربا روسا إمبراطور ألمانيا، وفيليب أوغسطس ملك فرنسا ثم ريتشارد قلب الأسد ملك إنجلترا.

والواقع أن أول من حمل منهم الصليب وتوجه إلى الشرق كان الإمبراطور الألماني على رأس جيش ضخم، إلا أن هذا الإمبراطور عندما عبر بقواته إلى أسيا الصغرى غرق في أحد الأنهار هناك. فتفرق أغلب أفراد هذه الحملة ولم يصل سوي عدد قليل إلى مدينة عكا الساحلية للمشاركة في حصارها وذلك بجانب قوات الملك الفرنسي الذي سارع بالقدوم للمنطقة بعد الكارثة السابقة وفقد الصليبية الثالثة للدعم الألماني. أما الملك الإنجليزي فقبل أن يصل إلى الشرق عرج في الطريق على جزيرة قبرص واستولى عليها، وذلك لموقعها الفريد في مواجهة الساحل الشامي والذي يمكن الصليبيين من التزود بالمؤن قبل قدومهم لبلاد الشام.

وهكذا؛ تقابلت القوات الإنجليزية والفرنسية عند أسوار مدينة عكا وذلك بقصد إسقاطها في القبضة الصليبية لأنها جوهرة الساحل الشامي والتي يمكن من خلالها استرداد بقية المدن الصليبية لاسيما بيت المقدس وهي الغرض الأساسي من الحملة. ودار الصراع الحربي بين المسلمين والصليبيين بشأن المدينة، وتخلل هذا بعض الاتصالات للتفاوض من أجل عكا إلا أن هذا لم يمنع حامية المدينة من الاستمرار في مقاومة الصليبيين. وقد استمر حصار عكا كما استمرت المعارك المتصلة بين الجانبين لمدة عامين كاملين (1189- 1191م) إلا أن المدينة سقطت

في النهاية في أيدي الصليبيين. وبهذا انتهت معركة عكا لتبدأ أحداث معركة جديدة لا تقل ضراوة عن المعارك الحربية وهي المفاوضات الأيوبية- الصليبية والتي استمرت عامًا كاملاً (1191 - 1192م).

حيث يظهر جليًا للباحث المتأمل للأوضاع السياسية في منطقة الشرق الأدنى الإسلامي إبان العدوان الصليبي عليها، وجود العديد من العوامل والأسباب السياسية التي جعلت المسلمين يقبلون على إقامة علاقات دبلوماسية مع الصليبيين كلما اقتضت الضرورة ذلك، أو تحقيقًا لمصلحة. كما أن المفوضات كان لها بالغ الأثر في تسوية المشاكل والخلافات القائمة، والسعي إلى تهدئة المواقف، والعمل على وضع حد للأزمات والحروب.

وموضوع هذا البحث هو الجانب الأيوبي والصليبي على مائدة التفاوض إبان الحملة الصليبية الثالثة، وبمعنى آخر تلك المفاوضات التي دارت بين السلطان صلاح الدين الأيوبي والملك الإنجليزي ريتشارد قلب الأسد لمدة عام كامل (1191-1192م) وكان فارسها العادل الأيوبي. ليس الهدف من البحث هو سرد الأحداث التاريخية ولكن دراسة وتحليل بعض الجوانب الهامة وهي: الأسباب التي دفعت بالجانب الصليبي للجلوس على مائدة التفاوض، وحقيقة فكرة المصاهرة السياسية التي اقترحها ريتشارد قلب الأسد لتزويج أخته من العادل الأيوبي شقيق صلاح الدين، ثم من هو المسئول عن مصرع المركيز كونراد صاحب صور وهل كان لصلاح الدين أو الملك ريتشارد دخل في هذا الحادث، وأخيرًا الهدنة العامة التي ختمت أحداث المفاوضات بين الجانبان.

مباحث الدراسة:

قُسمت الدراسة إلى ثلاث مباحث وخاتمة؛ يتصدى **المبحث الأول** لدراسة وضع الصليبيين المحليين وبيان منازعاتهم وموقف الصليبيين الواردين منهم، وتأثير ذلك على فتح باب المفاوضات مع المسلمين، وتسابق كلاً منهما في الجلوس على مائدة التفاوض لتحقيق أهدافه أو أطماعه، ومدي تجاوب الجانب الإسلامي

معهم. يتناول **المبحث الثاني** بالدراسة فكرة المصاهرة السياسية بين التاجين الأيوبي والإنجليزي والموقف الإسلامي الصليبي منها، وظهور مدينة عسقلان بعد التخريب والتعمير على طاولة المفاوضات، ثم قضية اغتيال المركيز صاحب صور والاتهامات الواردة فيها. وقد تعرض **المبحث الثالث** لدراسة وتحليل خاتمة أحداث المفاوضات الأيوبية – الصليبية بعد عام كامل من التفاوض، وإلقاء الضوء على الحجرة العثرة التي أوقفت المفاوضات كثيرًا ألا وهي مدينة عسقلان.

أولاً: وضع الجانب الصليبي وطلب الدخول في المفاوضات مع المسلمين

بداية؛ نوضح أنه بعد سقوط عكا في يد الصليبيين أميط اللثام عن فوارق واضحة بين القوي الإسلامي والصليبية ليس فقط من الناحية المادية بل والمعنوية أيضًا، فقد أفقدت المعركة الجانبين الكثير من الأموال والذخائر بالإضافة لخسائر فادحة في الأرواح على أن صلاح الدين ظل محتفظًا بوحدة القيادة في جيوشه وبقوة الروح التي أثارها فيمن تبقي حوله من العساكر المسلمين، كما ظل قادرًا على تجييش عدد كبير من الجند من مختلف الأقطار الواقعة تحت سلطته المباشرة، أما الصليبيين فقد كان لجهلهم بطبيعة بلاد الشرق الجغرافية اثر عليهم بالإضافة لتعدد جنسيات المحاربين الصليبيين وعدم توحيد قيادتهم[1] والواقع أن الصليبيين قضوا مدة شهر ونصف يرتاحون في عكا من عناء الحرب ويقررون أمرها[2] بيد أن ذلك لم يكن السبب الوحيد حيث أن المشاجرات كان لها دورًا في تأجيل زحفهم إلى داخل الساحل بعض الوقت. فقد وقع بين الصليبيين سوء تفاهم بسبب عرش مملكة بيت المقدس، ومن هو صاحب الحق من المطالبين به.

وبينما أخذ ريتشارد[3] جانب جي لوزجنان، فإن فيليب أخذ جانب كونراد مونتيفرات[4] وأخيرًا قرر ريتشارد أن يكون كونراد وريث جي وأنه إذا مات الاثنان ورث هو هذا العرش، وبذلك وجه ريتشارد هذا النزاع لمصلحته وظهرت أطماعه ورغبته في الاستئثار بكل شيء[5]. وتجدر الإشارة هنا؛ إلى أن فيليب بعد حسم النزاع السابق عاد إلى فرنسا نظرًا إلى أن الأحوال في بلاد كانت

في حاجة إليه، بالإضافة إلى غضبه من ملك إنجلترا لأن هذا الأخير قد نقض معه اتفاقهم من حيث اقتسام ما يستولون عليه وبهذا بقي ريتشارد منفردًا بزعامة الحملة.

وقد فكر ريتشارد بعد ذلك في خطة لتحقيق هدف الحملة، تتمثل في الزحف بمحاذاة الساحل نحو الجنوب للاستيلاء على المدن الساحلية الواقعة بين عكا وعسقلان ليسهل بعد ذلك الوصول إلى بيت المقدس. غير أن ذلك الطريق الساحلي اعترضته سلسلة من التلال الرملية المنخفضة ذات الغابات الكثيفة والمليئة بالحيوانات الضارة والحشرات والناموس القاتل والأفاعي والثعابين[6].

ويضاف إلى ذلك؛ شدة الحرارة وقلة المؤن وخراب البلاد والقرى، كما أن القوات الصليبية كانت أثناء زحفها محصورة بين البحر من ناحية والمسلمين من ناحية أخرى[7]. حيث عمد الجيش الأيوبي إلى مضايقة الصليبيين في سيرهم، ومهاجمتهم بالسهام[8].

والواقع أن الصليبيين قد اختاروا هذا الطريق الساحلي على الرغم من صعوبته لأنهم كانوا يخشون مفارقة الساحل حتى لا يحول المسلمون بينهم وبين مراكبهم التي تمثل مصدر مؤنهم[9]. ولا مراء في أن هذا الوضع قد دفع ريتشارد لفتح باب المفاوضات مع صلاح الدين للتوصل إلى حل سلمي وتجنب القتال[10]. وقد حدث أن طلب الصليبيين من مقدم نوبة كشافة المسلمين بأن يبلغ الملك العادل (540-615هـ/ 1145- 1218م) رغبة الملك ريتشارد في الحديث حول الصلح معه، وقد استأذن العادل من السلطان صلاح الدين في الحديث معهم فأذن له[11]. وقد جرت أحداث الاجتماع التفاوضي بين العادل والصليبيين عند قرية عرفت بدير الراهب[12].

وكان مضمون حديث الصليبيين معه أن القتال قد طال بين الجانبين، وقد قتل من الفريقين العديد من الرجال، وأنهم جاءوا نتيجة استغاثة الصليبيين الموجدين بالساحل فإذا تصالح المسلمين معهم رجعوا- أي الصليبيين الوافدين -

من حيث أتوا[13]. وقد بعث صلاح الدين برسالة للعادل ليطيل الحديث مع الصليبيين حتى تصل الإمدادات العسكرية[14]. ويتضح من هذا أن صلاح الدين قبل التفاوض للاستفادة منه في تأخير حركة الصليبيين واكتساب الوقت.

وقد اجتمع العادل والملك ريتشارد بعد ذلك للحديث في أمر الصلح، وقد اخبر العادل ريتشارد بأنه لا يعرف شروطه للصلح، فكان جواب ريتشارد بان الشرط الأساسي الذي يعتبر أساسا للمفاوضات هو أن تعود البلاد كلها للصليبيين[15]. فقال له العادل: "هذا لا مطمع فيه وهذا رسم باطل حقنا معفيه ودون حدود البلاد حدود الحداد"، وكانت تلك كلمات غليظة على مسامع ريتشارد نقلها إليه هنفري بن الهنفري الذي كان يتولى الترجمة بينهما وبهذا الجواب من العادل انتهي الاجتماع[16].

وعلى اثر ذلك بعث العادل برسول لصلاح الدين ليخبره أن الصليبيين قد تحدثوا معه في أمر الصلح وان مطلبهم الأساسي هو إعادة جميع البلاد الساحلية لهم، وقد وافق صلاح الدين على هذا الطلب لأنه رأي فيه مصلحة لعامة المسلمين، فقد رأي أن العساكر قد أصابهم الضجر من مواصلة القتال والبقاء طويلاً في الميدان، كما أن الديون قد تراكمت عليهم[17]. وبسبب هذه الحالة كتب السلطان للعادل يسمح له بمتابعة المفاوضات" وفوض أمر ذلك إلى رأيه[18]. ويعني ذلك دون مشورة أحد، فالسلطان أناب عنه الملك العادل في التفاوض. ومن جهة أخري؛ يعد ذلك اعترافًا من جانبه على قدرة العادل في تحمل مسئولية التفاوض مع الصليبيين.

وفي الحقيقة؛ إذا كانت أبرز الخصائص الواجب توافرها في السفير – كما سجلها الكُتَّاب المسلمين المعاصرين- أن يكون السفير وسيما مسيمًا، عفيفًا جيد اللسان، وحسن البيان، وحاد البصر، وذكي القلب، ويفهم بالإيماء، ويناظر الملوك على السواء،[19] فإن هذه الصفات تنطبق تماما على شخصية الملك العادل – شقيق صلاح الدين – الذي أدار دفة المفاوضات بنجاح[20]. والجدير بالذكر؛ أن

لقاء دير الراهب في 5 سبتمبر1191م بين الملك العادل وريتشارد قد مثل آخر فرصة ممكنة من أجل التوصل إلى حل سلمي بين الجانبين وتجنب الصدام الحربي بينهم[21].

فعقب يومين فقط من هذا اللقاء خاض الجانبان غمار معركة أرسوف بمبادرة من الجيش الأيوبي بالهجوم على الصليبيين ثم تحول الصليبيين من الدفاع للهجوم المفاجئ العنيف، مما أدي لتفرق وتراجع المسلمين حتى لحقت بهم الهزيمة[22]. على أية حال؛ تجددت المفاوضات ولكن هذه المرة من جانب الصليبيين المحليين حيث بعث المركيز كونراد صاحب صور برسالة لصلاح الدين فحواها انه على استعداد لمحاصرة عكا واستردادها من أيدي إخوانه في الدين بشرط أن يعطيه السلطان صيدا وبيروت[23]. وقد اشترط أن يقسم السلطان له أولا إذا تم الاتفاق بيد أن السلطان بعث إليه مشترطا أن يبادر هو أولا بحصار عكا واستردادها وان يطلق سراح الأسرى الموجودين بها والذين في صور أيضا، ثم بعد ذلك يسلم له المدينتين المشار إليهما[24].

عندما علم ريتشارد بمحاولة المركيز للتفاوض مع السلطان توجه إلى عكا لكي يعوق أي مصالحة تكون بين كونراد والمسلمين، بل وضم كونراد إلى صفوف القوات الصليبية[25]. كما بعث ريتشارد هو الآخر برسول من جانبه ليتحدث في مسألة الصلح، حيث أوضح في رسالته أن البلاد أصبحت خراب، وانه قد عم الطائفتين نقص في الأموال والأرواح، وأن الأمر قد طال وأخذ حقه ووجب الصلح لينتهي هذا العناء، كما أشار بأن الصليبيين لن يتحولوا عن القدس حتى ولو لم يبقى منهم واحد هذا بالإضافة لتمسكهم بعسقلان[26]. واستعادة الأردن وما فيها من حصون، وأما الصليب (صليب الصلبوت) "فيمن به السلطان علينا[27]. وقد أجابه صلاح الدين بأن القدس أعظم عند المسلمين مما هي عند الصليبيين، ولا يكون هناك أبدا تصور للتخلي أو النزول عنها، أما البلاد التي يريدها الصليبيين فهي في الأصل للمسلمين وكان الاستيلاء عليها طارئا لضعف

المسلمين الذين كانوا بها وقت الاستيلاء عليها وأما الصليب فلا يجوز التفريط فيه إلا لمصلحة راجعة إلى الإسلام.

ومن الضرورة بمكان ملاحظة أن تمسك كلا من الملك والسلطان ببيت المقدس[28]. راجع لان هذه المدينة مقدسة في نظر جميع الأديان، فالمسيحيون يقدسونها لأنها موطن المسيح مبعث هدايته[29]، أما بالنسبة للمسلمين فهي أولى القبلتين وثالث الحرمين الشريفين، فيها مهبط الإسراء ومبدأ المعراج عند قبة الصخرة[30].

والآن؛ من الممكن أن نقرر أن هذه المرحلة من المفاوضات تدل على مدى تمزق الجانب الصليبي وانشقاقه، فموقف الصليبيين الواردين زعامة ريتشارد من المسلمين يختلف شكلا وموضوعا عن موقف الصليبيين المحليين بزعامة كونراد فالواقع أن طلبات المركيز كونراد كانت بمثابة معاهدة هجوم دفاعي يتحالف فيها مع أعداء الأمس وهم المسلمين ضد الصليبيين إخوانه في الدين. بيد انه قد انشق بموقفه هذا على سائر الصليبيين؛ فهو بمثابة ضربة موجهة ضد الحملة الصليبية الثالثة عامة والملك ريتشارد خاصةً وذلك لأن كونراد يعلم جيدًا مدى تكاليف هذه الحملة التي جاءت من اجل حماية الصليبيين المحليين[31]، ومن جهة أخري فإن طلباته تعكس طموحاته ومصالحه الشخصية فقط في المنطقة الساحلية.

والجدير بالذكر؛ أن صلاح الدين عمد إلى توازن مائدة التفاوض بين ريتشارد وكونراد أثناء مسيرة المفاوضات وذلك لتحقيق الفائدة للمسلمين وإضعاف مركز ريتشارد عند التفاوض معه[32].بيد أن تسابق الجانبين في إيفاد الرسل إلى السلطان أشعل نار الحقد في نفس كلا منهما تجاه الآخر[33].

ثانيًا: فكرة المصاهرة السياسة وظهور مدينة عسقلان على طاولة المفاوضات

الواقع أن الاتصالات لم تنقطع بين الجانبين فبعد ثلاثة أيام – من المقترحات السابق ذكرها – أرسل ريتشارد في 20 أكتوبر 1191م / 29 رمضان

587 هـ برسول للعادل ومعه عرض بالمصاهرة يتمثل في اقتراح ريتشارد بأن يتزوج العادل من جوانا ملكة صقلية (أخت الملك ريتشارد) وأن يقيما الاثنان بعد الزواج في مدينة بيت المقدس ويكون حكمها ثنائيًا بينهما، وأن يهب السلطان شقيقه العادل جميع بلاد الساحل بالإضافة إلى ما في يده من بلاد، وان يقدم ريتشارد لشقيقته كل ما فتحه من مدن الساحل بما في ذلك عسقلان، وأن ترد إلى الداوية والإسبتارية كل ممتلكاتهم في بلاد الشام، وان يحصل الصليبيين على صليب الصلبوت، كما يتم تبادل الأسرى بين الجانبين[34].

وقد أرسل العادل بوفد إلى السلطان لعرض الأمر عليه، وقد ترك مجلس المشورة الرأي للسلطان فوافق على المشروع كما وافق العادل أيضًا، إلا أن الرفض جاء من جانب جوانا التي أنكر رجال الدين عليها هذا الزواج، ولهذا عرض ريتشارد على العادل الدخول في الديانة المسيحية، إلا أن العادل رفض ذلك في دبلوماسية وترك باب المفاوضات مفتوحًا[35].

وكانت آخر الرسائل التي بعثها ريتشارد في هذا المشروع تفيد بأن رجال الدين يرفضون هذا الزواج دون مشورة البابا، ولهذا فقد أرسل ريتشارد له رسولاً يعود بعد ثلاثة أشهر فإذا صرح بالأمر تم عقد الزواج وإلا زوج ريتشارد العادل ابنة أخته إليانور دون أن يحتاج إذن البابا في ذلك. [36]. وفي الحقيقة؛ إن مشروع الزواج أكثر العروض خيالاً[37]، ومبالغة غير مقبولة في عصر اتسم بالتزمت الديني في هذه الناحية في الشرق والغرب على السواء[38]. وإذا كان هناك مَن يرى أن هذا الزواج كان فكرة طريفة تدل على مدى التقارب والتفاهم بين المسلمين والصليبيين [39]، فهذا النوع من الطرافة يأتي من أن الأمر كله لا يعدو المزاح، فتنفيذ هذا المشروع كان يبدو مستحيلاً وسط حرب دائرة بين المسلمين والصليبيين تحمل طابعًا دينيًا[40].

كما أن هذا التقارب لا وجود له، فقد استغل ريتشارد الصداقة المتبادلة بينه وبين العادل لخدمة أغراضه وإطالة أمد المفاوضات ولعرقلة قيام أي تحالف

بين صلاح الدين وكونراد. ويتضح ذلك من رسائل ريتشارد الخاصة بطلب التنصير من العادل، وانتظار وصول موافقة البابا على هذا الزواج. ومن زاوية أخرى؛ فإن ريتشارد لم يكن جادًا في عرضه – كما يعتقد البعض[41]. ذلك لأنه عرض على العادل الزواج من إليانور إذا رفض البابا زواجه من جوانا.

من جهة أخرى؛ إذا كان الدليل على هذا التقارب بين الفريقين يأتي من موافقة صلاح الدين والعادل على هذا المشروع [42]، فالواقع أن السلطان وافق على هذا الاقتراح اعتقادًا منه بأن ريتشارد لا يوافق على هذا العرض أصلاً، وأن الأمر كله لا يعدو سوى هزو ومكر[43]، أما بالنسبة للعادل فربما رحب بهذا المشروع بغية إقرار السلام[44]، أو أن هذا الحل يضمن توحيد الفريقين تحت لواء واحد[45]. بل يذهب البعض لأبعد من هذا في أن العادل هو الذي حاول إغراء ريتشارد كي يزوجه أخته وجعل ذلك من مقومات عقد الصلح[46].

والواقع أن العادل كان دبلوماسيًا بالغ الحنكة فلا ريب انه قد أدرك أن الأمر كله لا يعدو سوى مناورة يقوم بها ريتشارد ولهذا وافق على المشروع[47]. على أية حال؛ فقد تجدد اللقاء بين الجانبين في 8 نوفمبر 1191م / 18 شوال 587 هـ حيث اجتمع العادل مع ريتشارد في موقع اليزك، وقد طلب ريتشارد أثناء هذا الاجتماع من العادل أن يقوم بترتيب اجتماع له مع السلطان، وكان جواب الأخير على هذا الطلب بأنه بعد الصلح يكون الاجتماع[48]. ويتضح من ذلك أن صلاح الدين كان يدرك بثاقب بصره أن ريتشارد لا يبغي الصلح الجاد من وراء هذا الاجتماع وإنما تضييع الوقت.

وقد عقد صلاح الدين بعد ذلك مجلس مشورته لترجيح الصلح مع أحد الجانبين ريتشارد أو المركيز، وقد أجمع المجلس على أن يتم الصلح مع ريتشارد لأنه سوف يعود لبلاده، أما الصلح مع الصليبيين المحليين فغير مقبول لأن "مخالتطهم غير مأمونه[49]. بيد أن صلاح الدين كان يفضل الصلح مع المركيز لأن ذلك يضعف الصليبيين ويزيد من انقسامهم.

وبينما كانت الأمور تجري على هذا النحو دخل فصل الشتاء، وعاد صلاح الدين للقدس، وعاد ريتشارد لعكا[50]. وقد ترددت الرسائل بين الجانبين بعد ذلك إلا أن المراسلة بينهم لم تسفر عن شيء لأن ريتشارد دائما يعدل في مقترحاته، وربما كان السر في ذلك أنه كان ينوي القيام بعمل عسكري على الرغم من سوء الأحوال الجوية فقد أدرك ريتشارد ومن معه من القادة أهمية عسقلان في حسم الصراع الدائر بينهم وبين صلاح الدين لدخول بيت المقدس، ولهذا رأي ريتشارد أنه لابد من السيطرة على عسقلان أولا لقلة رجاله من ناحية، ولرغبته في تأمين جيشه الزاحف نحو بيت المقدس من ناحية أخري، فكان عليه أن يتجه إلى عسقلان لإعادة تحصينها[51].

والجدير بالذكر؛ أن صلاح الدين اتبع بعد معركة أرسوف سياسة تدمير بعض المواقع الاستراتيجية الهامة الخاضعة لسيادته؛ حتى لا تقع في قبضة الصليبيين على نحو يجعلهم يحققون مكاسب على أرضية الصراع[52]. فقد خشي السلطان الأيوبي أن يتخذ الصليبيون من عسقلان مركزا للانطلاق إلى المدينة المقدسة ومن هنا جاء قراره بتخريبها في 12 سبتمبر 1191م / 19 شعبان 587 هـ[53].

ولم يكن هذا القرار سهلاً على صلاح الدين الذي كان يري أن موت أحد أبنائه أحب إليه من تخريب عسقلان[54]. وعلى الرغم من ذلك قاد السلطان جزءا من جيشه صوب عسقلان وأمر بإخلائها من السكان ودمر المدينة عن آخرها، وقذف بحجارتها في البحر، وارتفعت أصوات أهلها بالبكاء أسفا عليها، وتم إتلاف الغلات التي لا يمكن نقلها أو تحويلها، وباع أهل المدينة أشياءهم بأبخس الأثمان، ورحل البعض منهم إلى مصر والبعض الأخر ذهب للشام[55]. ومع ذلك فقد التمس الصليبيون في خراب عسقلان ملجأ لهم، وذلك بناءً على نصيحة الفرنج الشاميين من الداوية والإسبتارية، الذين بادروا بتوجيه أنظار ريتشارد إلى

عسقلان وإعادة عمارتها حتى يسيطر الصليبيين على المؤن التي ترد من مصر إلى بيت المقدس كما يتيسر لهم الاتصال بالأسطول[56].

وقد وصلت قوات ريتشارد المدينة في 20 يناير 1192م / 3 محرم 588هـ وبدأت في إعادة بنائها على الرغم من المتاعب التي صادفتها من قسوة المناخ وقلة المؤن، فلم يكن الأمر يسيرا نظرا لما لحق بالمدينة من التخريب الشامل على يد صلاح الدين بتدمير أسوارها وأبراجها الضخمة التي لم تقل عن ثلاثة وخمسين برجًا، ولتضاؤل المال الذي يستأجرون به العمال، ونظرًا لهذا تحتم على الفرسان والأجناد والغلمان وسائر رجال الحملة أن يشتركوا في العمل تحت إشراف ريتشارد بل إنه أسهم في ذلك بنفسه[57].

وبينما كان ريتشارد في عسقلان- حيث أمضي فيها أربعة أشهر- وصلت أنباء عن تطلع شقيقه حنا للاستيلاء على عرش إنجلترا فبدت الأمور ملحه لعودة ريتشارد إلى بلاده، فأضطر لعقد مؤتمر في عسقلان خلال شهر إبريل سنة 1192م / 588 هـ وأعرب للمجتمعين فيه من الفرسان والبارونات عن رغبته في العودة إلى بلاده ولكنه حريص على حل مشكلة عرش مملكة بيت المقدس قبل عودته، وترك لهم حرية الاختيار ما بين جي وكونراد فوقع رأي الأغلبية على كونراد لاعتلاء عرش مملكة بيت المقدس، وعلى الفور توجه هنري كونت شامبانيا إلى صور ليهنئ كونراد الذي قاطع هذا المؤتمر وظل بمدينة صور، وفي نفس الوقت توجه جي لوزجنان إلى قبرص لينصب بها ملكًا[58].

ولم يهنأ كونراد بوضعه الجديد فسرعان ما اغتيل بصور على يد اثنين من الباطنية (الحشاشين) في الثامن والعشرين من أبريل 1192م[59]. وفي الحقيقة هناك اختلاف بين المصادر الإسلامية والصليبية في حقيقة المحرض على قتل كونراد ولهذا فمن الضروري عرض الاتهامات الواردة في هذا الشأن وتحليلها على النحو التالي:

أولاً: اتهم المؤرخ ابن الأثير صلاح الدين صراحة بقتل كونراد[60]. والواقع أن صلاح الدين لم يكن أبدا رجل الغدر والخيانة فسيرته الذاتية وعلاقته مع أعدائه تثبت ذلك، ويكفي أنه على مدي تاريخه لم يغدر بأي عدو له على الإطلاق. ومن جهة أخري لماذا يقدم صلاح الدين على قتل كونراد وهو على علم تام بالانقسامات بين الصليبيين[61]، كما أن وجود كونراد على مائدة التفاوض مع صلاح الدين كان له أهمية كبري لجعل مركز ريتشارد حرجا عند التفاوض مع المسلمين، ولهذا كان من المنطقي أن ترد إشارات في المصادر الإسلامية توضح أن السلطان لم يسر لمصرع كونراد لما سوف يترتب على ذلك من توحيد كلمة الصليبيين وهذا ما ليس في مصلحة صلاح الدين و المسلمين[62].

زد على ذلك؛ أن المصادر الصليبية لم ترد فيها أدني إشارة لاتهام صلاح الدين بهذا الأمر. والواضح أن الاتهام لا يخرج عن دائرة الكراهية الشخصية التي يكنها ابن الأثير لصلاح الدين والتي تظهر أكثر من مرة في كتاباته[63]. ثانيًا: تشير المصادر الصليبية إلى اتهام الحشاشين أنفسهم باغتيال كونراد، وذلك بناءً على حادثة فحواها أن كونراد كان قد استولي على سفينة تجارية تابعة للحشاشين عندما دخلت مدينة صور، فاستولي على ما في السفينة من سلع وغرق بحارة السفينة، وقد رفض كونراد أي محاولة إرضاء أو تعويض عرضها سنان شيخ الجبل[64].

وعليه، وكرد على هذه الإهانة أرسل سنان رجلين ليثأر لنفسه من المركيز[65]. ثالثًا: اتهم الرأي العام ريتشارد بقتل كونراد[66]، وفي نفس الوقت تؤكد المصادر الإسلامية على ذلك، حيث ذكرت أنه عندما تم القبض على الرجلين منفذي الاغتيال[67]. اعترفًا بأن ريتشارد هو الذي دفعهم لهذا الأمر[68]. ولكي يبرأ الإنجليز ملكهم كتبوا في حولياتهم رسالة مزورة بعث بها شيخ الجبل إلى ليوبولد الخامس دوق استريا[69]، يعلن فيها الشيخ صراحة أنه قد أمر بقتل كونراد[70]. وبالإضافة إلى هذا؛ تستبعد المصادر الصليبية مسئولية ريتشارد عن هذا

الحادث[71]. لأنه رجل قضي حياته في الحرب وهو فارس شريف[72]. ولم يكن ليقدم على استخدام سلاح الاغتيال[73]. وفي الحقيقة؛ إن دوافع قتل كونراد قد تكون لدي ريتشارد أكثر من أي شخص أخر، فليس من المستبعد أن يكون ريتشارد هو صاحب الدسيسة وذلك لتوفر العديد من الدوافع لديه؛ فالمركيز في نظر الصليبيين خائن وخارج على الدين وموالياً للأعداء، كما أنه يمثل حجرة عثرة في طريق ريتشارد الدبلوماسي مع المسلمين، وبمعني أخر فإن مفاوضات كونراد مع صلاح الدين كانت تؤدي لعرقلة مفاوضات ريتشارد مع السلطان وإضعاف مركزه التفاوضي. والراجح أن ريتشارد قد دفع بالأموال لشيخ الجبل لكي يغتال المركيز، وقد وجد سنان في هذا فرصة سانحة لكسب المال والثأر في آن واحد[74].

وعلى أية حال؛ عندما علم هنري كونت شامبانيا – ابن أخت ريتشارد- بمصرع كونراد طار من عكا إلى صور حيث استقبله سكان المدينة بالهتاف ليرث العرش ويتزوج الأميرة إيزابيلا زوجة المركيز المقتول[75]. وقد وجه الكونت هنري رسالة مليئة بالادعاء والغرور إلى صلاح الدين فحواها أنه يريد أن ترد له مملكة بيت المقدس لأنه أصبح ولي عهدها، وعلى أثر هذه اللهجة من الكونت هنري بعث ريتشارد برسالة لصلاح الدين يخبره فيها أنه جعل هنري وقواته في خدمة السلطان فليعامل هنري إذن معاملة حسنة، فأرسل السلطان له بأن الكونت هنري سيكون لديه كبعض أولاده[76].

وكان ريتشارد قد طلب في رسالته السابقة أن يعطيه السلطان كنيسة القيامة[77]، وقد رأى مجلس المشورة ضرورة عقد الصلح لأن المسلمين أصابهم الضجر والتعب وكثرة الديون[78]. فما كان من السلطان إلا أن أرسل لقلب الأسد بأنه يكون للصليبيين كنيسة القيامة والبلاد الساحلية التي فتحوها، ويكون للمسلمين القلاع الجبلية، إلا عسقلان وما ورائها فتكون خرابًا ليست لأحد من الجانبين[79]. فتعثرت المفاوضات بين الجانبين نظرا لتمسك ريتشارد بعسقلان لأنه صرف في إعادة تحصينها أموالاً طائلة، ولهذا عرض صلاح الدين عليه أن يعوض

الصليبيون في المقابل بالمزارع والقرى القريبة من عسقلان، على أن تخرب الداروم وغيرها[80]. إلا أن ريتشارد حرص على أن تترك هذه الأماكن الثلاثة؛ عسقلان ويافا والداروم عامرة، وأعلن تخليه عن القدس نهائيا، على أن يكون للصليبيين من الداروم إلى أنطاكية[81]. وقد رفض السلطان هذه الشروط و أصر على خراب عسقلان وتعويض الصليبيين في المقابل باللد، فرفض ريتشارد هذا العرض وبعث برسول للسلطان ليخبره بأنه "لا يمكننا أن نخرب من عسقلان حجرًا واحدًا ولا يسمع عنا في البلاد مثل ذلك"[82] وبهذا وصلت المفاوضات إلى طريق مسدود .

ثالثا: الدبلوماسية الأيوبية الصليبية

كان توقف المفاوضات دافع لصلاح الدين للقيام بعمل عسكري من شأنه إجبار ريتشارد على قبول المقترحات السابقة إذ ما عاد لمائدة التفاوض من جديد. فقد انتهز صلاح الدين فرصة غياب ريتشارد عن يافا وقام بالاستيلاء عليها، إلا أن ريتشارد عاد للمدينة فور علمه بالأمر وألحق الهزيمة بالقوات الإسلامية التي لاذت بالفرار، وعادت يافا إلى الصليبيين مرة أخري[83].

وعقب معركة يافا ازدادت رغبة ريتشارد في العودة إلى بلاده نظرا لسوء الأحوال فيها ولهذا أرسل إلى السلطان لطلب الصلح، إلا أن الاتصالات لم تسفر هذه المرة أيضا عن شيء لتشدد الجانبين في أمر مدينة عسقلان. وقد مرض ريتشارد بعد ذلك في يافا وظل بها فترة فأرسل له السلطان بطبيبه الخاص ومعه الفاكهة والثلج[84]. وعندما اشتد بريتشارد المرض أرسل إلى العادل ليتوسط له عند السلطان في الصلح، على أن يعطيه السلطان عسقلان فإن رفض قبل ريتشارد التعويض عن ما أنفقه في تعميرها، فعقد السلطان مجلسه للتشاور في الأمر حيث أجمع الأمراء على ضرورة عقد الصلح لما لحق بالبلاد من التدمير والتخريب من ناحية، ولأن الجنود تراكمت عليهم الديون وأصابهم الضجر من مواصلة القتال والبقاء طويلا في الميدان من ناحية أخري[85].

وبينما كانت الأمور تجري على هذا النحو أعلن ريتشارد نزوله عن عسقلان وعن طلب التعويض الذي اقترحه، وبذلك اتضح انه يبغي الصلح الجاد هذه المرة. فنشطت المراسلات بين الطرفين للاتفاق على قواعد الصلح حتى تم الاتفاق على هدنة الرملة في 1 سبتمبر 1192م/ 21 شعبان 588هـ[86]. وقد رفض ريتشارد أن يقسم على الهدنة متعللا بأن الملوك لا يقدمون على مثل ذلك الأمر، ولهذا أقسم بالنيابة عنه الكونت هنري، وباليان بن بارزان، ومقدما الإسبتارية والداوية[87].

وقد أعطي السلطان يده فقط مثلما فعل ريتشارد ولم يقسم وأقسم بالنيابة عنه الملك العادل، والملك الأفضل، والملك الظاهر – أبناء السلطان-، والملك المنصور – صاحب حماة-، والملك المجاهد – صاحب حمص-، والملك الأمجد بهرام شاه – صاحب بعلبك-، والأمير بدر الدين – صاحب تل باشر-، والأمير سابق الدين عثمان – صاحب شيرز-، والأمير سيف الدين المشطوب وغيرهم من المقدمين الكبار[88]. وكانت الهدنة تنص على الأتي[89]. أولاً: هدنة عامة في البر والبحر والسهل والوعر مدتها ثلاثة سنوات وثمانية أشهر.

ثانيًا: يكون للصليبيين المنطقة الساحلية من يافا جنوبًا حتى عكا شمالاً.

(يافا، أرسوف، قيسارية، حيفا، عكا)

ثالثًا: تخريب عسقلان.

رابعًا: تكون اللد والرملة مناصفة بين المسلمين والصليبيين.

خامسًا: يكون للصليبيين حرية الحج إلى بيت المقدس.

هذا وقد اشترط الصليبيين دخول صاحب أنطاكية وطرابلس في الهدنة فوافق السلطان على أن يقسموا فإن لم يفعلوا ذلك لا يدخلوا فيها[90]:

وقد أمر صلاح الدين أن يذاع خبر الهدنة في معسكرات الجنود وفي الأسواق ليتنقل المسلمين والصليبين في البلاد بحرية وسلام[91]. ويمكننا الآن أن ندرك بعض الأمور الهامة نعرضها على النحو التالي:

أولاً: كان ريتشارد حريصًا على طلب الصلح نظرًا لما أصاب جنوده من الضجر لطول غيابهم عن أوطانهم، بالإضافة لسوء الأحوال في بلاده ومحولات أخيه حنا إقصائه عن العرش ورغبته في العودة بأسرع صورة ممكنة، وأخيرًا اشتد به المرض ويأس من الشفاء. وعلى هذا كانت شروط الصلح جيدة بالنسبة له بأي حال من الأحوال[92].

ثانيًا: لم يكن الصلح من إيثار السلطان صلاح الدين لأنه كان يفضل الجهاد، كما انه كان يخشي من أن يقوي العدو وله بلاد في يده فيخرج لاستعادة بقية البلاد[93]. بيد أنه أدرك أن المصلحة في عقد الهدنة لأن الحرب قد طالت وألحقت بالمسلمين خسائر عديدة.

ثالثا: إن هذه أول مرة تنتهي حملة صليبية إلى صلح أو اتفاق يجمعها على التعايش وقبول الواقع[94]. والواقع أن ما حدث ليس صلحا وليس معاهدة سلام دائمة وإنما في الحقيقة هدنة مؤقتة قصيرة الأجل.

رابعًا: تختلف روايات المصادر الإسلامية والصليبية في تحديد مدة سريان المعاهدة وبدايتها، والواقع أن هذا الأمر مردود عليه بأن العماد الأصفهاني هو الذي كتب نسخة المعاهدة مما يدفعنا إلى ترجيح روايته[95].

خامسًا: إن المدة الزمنية للمعاهدة تفيد في إعادة تعمير البلاد وتحسين الزراعة التي أتلفتها الحرب، فضلاً عن أن هذه المدة من شأنها أن توفر الراحة للجيش الأيوبي الذي لم يهدأ طوال سنوات عديدة (من 1187 حتى 1192) فقد قضي هذا الجيش كل هذه المدة تقريبا في قتال، فقد خرج من معركة حطين ليدخل في معارك فتح الساحل ثم حصار بيت المقدس، ثم معركة عكا- عامين كاملين- ثم معركة

أرسوف. أما بالنسبة للصليبيين؛ فقد حسبوا أن وقت انتهاء المعاهدة يوافق "وصولهم من البحر[96]. حتى يقوموا بالعدوان على المنطقة على من جديد.

سادسًا: لم يتم في هذه الهدنة أية اعتراف للصليبيين بأي حق لهم على أرض فلسطين وإنما تقرر عدم القتال على ما انتزعوه من أرض إلى أن تنتهي الهدنة.

سابعًا: من الراجح أن التجار الإيطاليين كان لهم دور في إقناع ريتشارد بالتخلي عن المدينة المقدسة نظير استيلائه على المدن الساحلية[97]. وفي الواقع لقد خرج الصليبيين بمكاسب من هذا البند الخاص بالمنطقة الساحلية لأن بها جوهرة الساحل الشامي عكا، كما أن يافا كان من شأنها تسهيل وصول الحجاج الأوربيين المسيحيين إلى المناطق المقدسة لديهم. ومن المنطقي تصور دور التجار الإيطاليين إذ أن المستعمرات الصليبية في بلاد الشام كانت في أمس الحاجة لمساعدات المدن الإيطالية، ليس في المجال العسكري فحسب، لكن بصورة أكبر في نقل الإمدادات والمؤن والطعام، وبشكل مكثف الحجاج والفرسان والمحاربين[98].

ثامنًا: إن البند الخاص بجعل اللد والرملة مناصفة بين المسلمين والصليبيين يعد من الإشارات الأولي في المصادر العربية عن نظام بلاد المناصفات، وهي المناطق التي توصف بأنها مناطق محايدة[99].

تاسعًا: يحمل البند الخاص بالحج رسالة حضارية على جانب كبير من الأهمية، فقد أراد السلطان أن يوضح للصليبيين أنه لا توجد أية مشكلات من شأن تدفق حركة الحج المسيحي مع وجود المقدسات المسيحية في أيدي المسلمين[100]. ومما يذكر في هذا الشأن أن ريتشارد طلب من السلطان ألا يسمح للصليبيين بالحج إلا بإذن منه – أي من ريتشارد شخصيا– ولكن صلاح الدين رفض هذا الطلب حتى لا يجعل له بمقتضي هذا الحق أي سيطرة على بيت المقدس ولو معنوية، ومن ناحية أخري خوفا من غضب الحجاج المسيحيين وهم من أمم مختلفة، حتى لا يعودوا ويثيروا أممهم ضد السلطان من جديد[101].

عاشرًا: كان من الطبيعي أن يقابل الجانبين الإسلامي والصليبي الهدنة بالارتياح بعد أن مل كلا منهما طول القتال[102]، ولهذا تردت في المصادر العبارات التي توصف الفرح والسرور الذي عم الجانبان في يوم الهدنة.

على أية حال؛ لقد انتهت بهذه الهدنة الحملة الصليبية الثالثة بعد أن باءت بالفشل في تحقيق الهدف الأساسي الذي جاءت من أجله وهو الاستيلاء على بيت المقدس[103]. ويذكر البعض أن ريتشارد كافئ الملك العادل على مجهوداته في إجراء هذا الصلح بأن منح أبنه الكامل رتبة الفروسية في احتفال رسمي[104]. والواقع أن هذا الأمر لم يحدث في ذلك الوقت ولهذا السبب، لكن أحداثه جرت في مارس 1192م حيث دعا ريتشارد العادل لحضور حفل يوم أحد السعف – الخاص بالمسيحيين – وذلك نتيجة لما نشأ بين الاثنان من مودة وتقارب وصداقة متبادلة، وفي هذا الاحتفال الديني ألبس الملك ريتشارد الكامل أبن العادل لباس الفروسية بحضور كبار رجال الجيش الصليبي[105].

ويقال أن ريتشارد حينما ركب سفينته عائدا إلى بلاد أرسل رسالته الأخيرة إلى صلاح الدين يتحداه ويتوعده بقوله : أنه سيعود بعد ثلاث سنيين ويستولي على بيت المقدس، فكان رد صلاح الدين عليه رد القوي الهادي الرصين الواثق من نفسه إذ قال له مستهزئا به: "أنه إذا كان لابد أن تقطع يده فإنه يفضل أن يقطعها ريتشارد لا أي رجل سواه"[106]. والواقع أن هذه الرسالة لا توجد لها أدني إشارة في المصادر الإسلامية.

والآن؛ من الجدير أن نتعرف عن قرب على مدينة عسقلان التي كانت سببًا في تعثر المفاوضات أكثر من مرة، ثم استقر الأمر في النهاية على تخريبها طبقًا لهدنة الرملة. تقع مدينة عسقلان في المدخل الجنوبي لبلاد الشام عند خط عرض 31 شمالا[107] ، وتأتي في الترتيب على الساحل بعد مدينة أرسوف ويافا[108]. ويلاحظ أن هذا الموقع كان السبب في الشهرة التي اكتسبتها عسقلان منذ العصور القديمة لأنها تقع بذلك على الطريق التجاري بين مصر والشام. وتبلغ مساحة

عسقلان 610 فدان[109]. وهي تتخذ شكل نصف دائرة يمتد قطرها على طول الشاطئ بينما يقع قوس هذه الدائرة على المنطقة المطلة نحو الشرق، وتستقر المدينة بأسرها في حوض يميل نحو البحر[110].

ويغلب على هذه المدينة التربة الرملية، وتكثر بها أشجار الزيتون واللوز والكروم وأشجار الفواكه، فقد كانت تجمع بين الجمال وأصالة المكان واعتدال المناخ ولعل هذا السبب في أنها عرفت بعروس الشام [111]. وقد قيل أن الرسول صلى الله عليه وسلم تحدث عن مدينة عسقلان ومدحها بأقوال عديدة[112]. ويبدو أن هذه الأحاديث كان لها الأثر القوي في نفس صلاح الدين حين فضل موت أحد أبنائه عن تخريب حجر واحد منها.

وتوضح روايات المؤرخين والجغرافيين العرب والصليبيين مدي قوة ومناعة مدينة عسقلان، فأشارت لقوة استحكاماتها الحربية من أسوار مرتفعة قوية وتحصينات خارجية تستطيع تحمل ضربات المنجنيقات وآلات الحصار[113]. ويتكون الدفاع الاستراتيجي لعسقلان من تلال ترابية ترتفع تليها الأسوار في مسافات متكررة ومتناوبة، وتوجد بها الأبراج المكونة من مواد البناء الصلبة والأسوار التي تحيط بها واسعة ذات سمك جيد[114].

حيث كان لعسقلان أربع بوابات، البوابة الأولي تقع في الجهة الشرقية وتسمي البوابة العظمي، ويطلق عليها أيضا بوابة بيت المقدس لأنها تؤدي إلى بيت المقدس، ويحيط بها برجان عاليان أقيما لتحصين المدينة والدفاع عنها من هذه الجهة، أما البوابة الثانية فتقع غرب المدينة وتسمي بوابة البحر لأنها تؤدي إلى البحر المتوسط، وتقع البوابة الثالثة جنوب المدينة وتؤدي لمدينة غزة لذا عرفي ببوابة غزة، وتقع البوابة الرابعة في الجهة الشمالية للمدينة وتسمي ببوابة يافا لأنها تؤدي إلى مدينة يافا الواقعة إلى الشمال من عسقلان[115].

ويمكننا أن ندرك الآن؛ أن عسقلان بحكم موقعها ليست فقط بوابة بيت المقدس بل أيضًا بوابة مصر، ولهذا حرص السلطان الأيوبي على عدم وقوعها في

يد الصليبيين حتى لا يقطعون بها الطريق إلى مصر. فقد كانت مصر طوال الفترة التي شغلها حكم صلاح الدين الأيوبي، القاعدة الأساسية التي انطلقت منها الجيوش والإمدادات البشرية **والتموين الاقتصادي**[116].

أما بالنسبة لريتشارد؛ فلعله أدرك أن عسقلان بحكم موقعها نقطة عسكرية أمامية للقادة المصرية ومركزًا متقدمًا يسمح بتوجيه الضربات على الرملة ويافا وعن طريقها يمكن فصل القدس عن البحر[117]. ولهذا سعي إلى إعادة تعميرها حتى يضمن تأمين حدود بيت المقدس من الجنوب. وهكذا؛ يتضح أن البند الخاص بتخريب عسقلان في هدنة الرملة يظهر بجلاء مدي حرص السلطان على لتحقيق الأمن لمصر. ويذكر أن ريتشارد رحل إلى بلاده وفي رأسه أن الطريق إلى مملكة بيت المقدس يبدأ أولاً بمصر، وقال بضرورة تنفيذ هذه الفكرة أكثر من واحد من رجاله قبل رحيلهم عن الشرق[118]. أما بالنسبة لعسقلان فبعد أن عقدت الهدنة بعث السلطان إليها مائة من النقابين والحجارين لتنفيذ عملية التخريب بعد إخراج الصليبيين منها[119]، وبهذا تم تخريبها للمرة الثانية.

الخاتمة:

والآن؛ نصل إلى رؤية شاملة لأحداث المفاوضات يمكن إجمالها في النقاط التالية:

أولاً: إن أخطر الوسائل في الدبلوماسية هي اكتساب الوقت واختراع الأفكار للتسوية وهذا ما حرص عليه الطرفان أثناء مسيرة المفاوضات بينهم، ففي حين عمل العادل على اكتساب الوقت بشتى الطرق الممكنة والتي منها التردد في الإجابة على مطالب ريتشارد، قابل الأخير هذا بدهاء سياسي عمد فيه إلى تقديم مقترحات عديدة للوصول إلى مأربه من هذه الحملة وهو استرجاع الأرض المقدسة بأي وسيلة.

ثانيًا: أثرت الحالة العسكرية للجانبين بالإضافة إلى الضغوط الداخلية في سير المفاوضات، فبينما دفعت الأولي الجانب الصليبي للدخول في المفاوضات، أدت الثانية بالمسلمين إلى قبول مبدأ التفاوض نظرا للحالة السيئة التي كانت عليها البلاد من طول فترة الحرب. كما يلاحظ أن أسلوب صلاح الدين في الرد على رسائل ريتشارد كان يجمع في الغالب بين الكياسة واللباقة والثقة بالنفس، في حين امتازت رسائل قلب الأسد بطابع الشدة والتهديد والترغيب بالإضافة إلى اعتماده على المراوغة وعد التزامه بما يتفق عليه فقد كان دائما يعدل في مقترحاته ويقتصد في طلباته، بل كان يخلط الجد بالهزل حين عرض فكرة المصاهرة السياسية كحل يمكن الإرتكان إليه للوصول إلى صلح بين الجانبين.

ثالثًا: نشأت بين الملك العادل والملك ريتشارد خلال المفاوضات مودة وصداقة متبادلة دفعت كلا منها إلى أن يحتفي بالآخر حين يلقاه. فقد كان العادل يحمل بعض الطعام والتحف والهدايا لريتشارد حين يلقاه، كما يفعل الأخير بالمثل معه بل تطور الأمر لأكثر من هذا لنجد أن ريتشارد كان يطلب من العادل أن يكون وسيطا له عند شقيقه السلطان فيحصل منه على الموافقة

لمقترحاته التي كان السلطان قد رفضها في السابق. وفي هذا الدليل الناصع على أن ريتشارد عمد إلى استخدام كل شيء وأي شيء للوصول إلى أهدافه حتى لو كان استخدام تلك العلاقة الحميمة التي نشأت بينه وبين العادل والتي كان يوجها لخدمة أغراضه.

رابعًا: أظهرت هذه المفاوضات بجلاء مدي توحد الجانب الإسلامي وتماسكه، فعلى مدار المفاوضات نلاحظ هذا التوحد الذي جمع بين صلاح الدين وأمرائه من خلال مجلس المشورة الذي كان ينعقد للنظر في أمور البلاد ومدي احتياجها للصلح. كما كان هذا المجلس عونًا للسلطان في دراسة مقترحات ريتشارد وتقييمها، إلا أنه قد ترك الرأي للسلطان في أمر مشروع الزواج دون مناقشته ولعل ذلك كان من أبرز الدلائل على استنكار المسلمين لهذا الأمر. ومن جهة أخري؛ أوضحت المفاوضات مدي تمزق الجانب الصليبي وانشقاقه، فلم يكن قادة الجيش يختلفون فيما بينهم فحسب بل اختلف الأمراء والملوك، ففي البداية كان الخلاف بين الملك الإنجليزي والملك الفرنسي مما أدي لرحيل الأخير عن الشرق، ثم تطور الأمر لخلاف بين الصليبيين المحليين في صورة المركيز كونراد مع الصليبيين الواردين في صورة الملك ريتشارد. وهذا ما أدي بالرجلين إلى طريق الحقد والكراهية.

خامسًا: كان العامل الجغرافي وراء الدبلوماسية ومسيرة المفاوضات، فقد أدت مدينة عسقلان إلى عرقلة المفاوضات أكثر من مرة نظرًا لما لها من أهمية في الربط بين الساحل الشامي والساحل المصري. ومن الملاحظ أنه في حين سارع صلاح الدين بتخريب عسقلان حتى لا تقع في يد الصليبيين، تثاقل الصليبيين في الاستيلاء عليها مما أعطي السلطان فرصة كافية لتدمير المدينة. وقد كان التباطؤ في الاستيلاء على المدينة أمرًا طبيعيًا مع وجود الانقسامات بين القادة بين مؤيدين للسيطرة على المدينة ومعارضين رأوا

ضرورة التوجه إلى يافا أولاً ثم إلى بيت المقدس. بيد أن وقوع المدينة في يد ريتشارد بعد ذلك وتعميره لها وإدراكه لأهميتها أدي لتوقف المفاوضات أكثر من مرة، وإذا كان في النهاية لم يتركها إلا مجبرًا فلعله لم يوافق على أن تكون للمسلمين إلا إذا تم تخريبها. ومن ناحية أخري أدي إدراك صلاح الدين لأهمية هذه المدينة على أمن مصر لموافقته على تخريبها كي تكون بيد المسلمين حتى ولو كانت خربة فهذا أفضل من أن تكون بيد الصليبيين محصنة قوية.

سادسًا: كان ريتشارد يجمع في إدراكه بين الواقع العسكري والواقع الدبلوماسي، ففي حين كان يفرض شروطًا قبل معركة أرسوف، كاد يقبل شروطًا أكثر في هدنة الرملة مثل التنازل عن عسقلان. ومن زاوية أخري؛ فإن انتصاره في معركة عكا وأرسوف لم يحدث تغيير في الهدف الذي جاء من أجله، بيد أنه إذا كان لم يحصل عليه في أرض المعركة فإنه لم يحصل عليه على مائدة التفاوض آلا وهو بيت المقدس.

سابعًا: كانت المفاوضات بين الجانبين عبارة عن حرب دبلوماسية أيوبية – صليبية انتهت بانتصار دبلوماسي أيوبي وهو هدنة الرملة. فبعد عام كامل من التفاوض حافظت هذه الهدنة على غالبية مكاسب معركة حطين التي حققها المسلمين، كما أصابت الصليبيين بخيبة أمل بعد أن فشلوا في الاستيلاء على بيت المقدس. أما بالنسبة للصليبيين فقد كان احتفاظهم بمدينة عكا وحيفا وقيسارية وأرسوف ويافا بمثابة مكسب لهم، مع الأخذ في الاعتبار أنهم لم يحصلوا على هذه المناطق بمقتضي الهدنة التي عقدوها مع المسلمين وإنما كانت نتاج العمل العسكري وما حققوه من مكاسب على أرضية الصراع.

ثامنًا: وضعت هدنة الرملة حدًا لصراع عنيف بين المسلمين والصليبيين في بلاد الشام، كما أنهت أحداث عاصفة شارك فيها كبار ملوك وأباطرة أوربا مع

أعظم قادة العرب. كما أنهت فترة طويلة من الحرب قاسي فيها الفريقين العديد من الآلام، فكانت فرحتهم بالهدنة ومبادرة كل منهما إلى الاختلاط بالفريق الثاني في مودة وتسامح.

❖ هوامش البحث

(1) نظير حسان سعداوي، **التاريخ الحربي المصري في عهد صلاح الدين الأيوبي**، مكتبة النهضة، ب. ط، القاهرة 1957، ص 265.

(2) سعيد احمد برجاوي، **الحروب الصليبية في المشرق**، ب. د، ب.ط، بيروت، 1984، ص 426.

(3) كان ريتشارد (1157 - 119م) جنديًا ذو موهبة في وضع الخطط الحربية وعلي دراية بفن المناورات في القتال. وكان ذو شخصية قيادية بالغ الطموح، وبوصفه مقاتلاً كان قريبًا من الجنون وكان يتميز بشجاعة لا تصدق وكان مفعمًا بالجرأة؛ وبوصفه أميرا كان زكيًا ومحترسًا وحذرًا. كان بوسعه أن يجازف بحياته بلا مبالاة تامة. وعنه أنظر: ستيفن رانسيمان، **تاريخ الحروب الصليبية**، ترجمة السيد الباز العريني، الجزء الثالث، ب. د، الطبعة الثالثة، القاهرة 1993، ص 76- 77 ؛ ميخائيل زابوروف، **الصليبيون في الشرق**، ترجمة إلياس شاهين، دار التقدم، ب.ط، موسكو 1986، ص 210، حاشية (1).

(4) عبد المنعم ماجد، **العلاقات بين الشرق والغرب في العصور الوسطي**، مكتبة الجامعة، ب.ط، بيروت 1966، ص 181.

(5) **المرجع** نفسه والصفحة.

(6) نظير سعداوي، **المرجع السابق**، ص 266.

(7) سعيد عبد الفتاح عاشور، **الناصر صلاح الدين**، الدار المصرية للتأليف، ب.ط، ب.م، ب .ت، ص 242 - ص 243 ؛ **الحركة الصليبية**، الجزء الثاني، مكتبة الأنجلو، الطبعة السادسة، القاهرة1994، ص 687- ص688.

(8) يلاحظ أن الصليبيين تعرضوا خلال عملية الزحف بمحاذاة ساحل البحر للهجمات الأيوبية وذلك بقصد إنهاك الجيش الصليبي علي نحو يؤدي لضعف فعالياته الحربية، وإلحاق أكبر قد من الخسائر البشرية والمادية في صفوفه، وعن ذلك أنظر: محمد مؤنس عوض، **العلاقات بين الشرق والغرب**، عين للدراسات الإنسانية، الطبعة الأولي، الجيزة 1999، ص 238- 239.

(9) ابن العديم، زبدة الحلب من تاريخ حلب، تحقيق سامي الدهان، الجزء الثالث، ب.د، ب.ط، دمشق، ب.ت، ص 867.

(10) كان ريتشارد قد أوضح الأسباب التي جعلته يرمي إلى الصلح في كتابه إلى أسقف كليرفو Clairvaux، حيث أن المناطق الخاضعة لسيادته وشدة حرارتها كانت السبب في المرض وإنفاق الكثير من الأموال واستنفاد القوة والصحة، بالإضافة لإصابة الجنود بالإحباط نتيجة لأن السفن كانت تنقل بين عكا ويافا أشخاص غير مرغوب فيهم. وعن ذلك أنظر: السيد الباز العريني، **الشرق الأوسط والحروب الصليبية**، الجزء الأول، دار النهضة العربية، ب.ط، القاهرة 1963، ص 970 – 971.

(11) ابن شداد، **النوادر السلطانية والمحاسن اليوسفية**، تحقيق جمال الدين الشيال، مكتبة الخانجي، الطبعة الثانية، القاهرة 1994، ص 273.

(12) ابن واصل، **مفرج الكروب في أخبار بني أيوب**، تحقيق جمال الدين الشيال، الجزء الثاني، المطبعة الأميرية، القاهرة 1957، ص 367 ؛ ابن الفرات، **تاريخ الدول والملوك**، تحقيق حسن محمد الشماع، المجلد الرابع – الجزء الثاني، دار الطباعة الحديثة، ب. ط، بغداد 1969، ص 32 .

(13) ابن شداد، **المصدر السابق**، ص 273 .

(14) ابن شداد، **المصدر السابق**، ص 273 .

(15) ابن شداد، **المصدر السابق**، ص 274 ؛ ابن الجوزي، **مرآة الزمان في تاريخ الأعيان**، الجزء الثامن، مجلس دائرة المعارف العثمانية، الطبعة الأولي، الهند 1951، ص 409.

Steven Runciman, **The history of crusades**, Vol. 3, Cambridge university press, London 1954, P.55

ومن الملاحظ أن هناك بعض المصادر الصليبية لم تذكر واقعة التقاء ريتشارد بالعادل، وعن ذلك أنظر:

Ambroise, **The crusade of Richard Lion Heart**, translated by John L. lamonte, Columbia University Press, New York 1941, P. 248-note (16).

(16) العماد الكاتب الأصفهاني، **الفتح القسي في الفتح القدسي**، تحقيق محمد محمود صبح، المطبعة الخيرية، ب.ط، القاهرة 1965، ص 542. ويلاحظ هنا أن العماد أورد رد العادل علي ريتشارد، أما ابن شداد فلم يذكر سوي عبارة "فأخشن له الجواب، وجرت منافرة اقتضت أنهم رحلوا بعد انفصالهما". أنظر: ابن شداد، **المصدر السابق**، ص 274.

(17) ابن شداد، **المصدر السابق**، ص 281؛ ابن خلكان، **وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان**، تحقيق إحسان عباس، المجلد السابع، ب. د، ب. ط، بيروت 1994، ص 198.

(18) ابن شداد، **المصدر السابق**، ص 281؛ اليافعي، **مرآة الجنان وعبرة اليقظان في معرفة ما يعتبر من حوادث الزمان**، الجزء الثالث، دار الكتاب الإسلامي، الطبعة الثانية، القاهرة 1993، ص 460.

(19) عمر كمال توفيق، **الدبلوماسية الإسلامية والعلاقات السلمية مع الصليبيين**، ب.د، ب.ط، الإسكندرية 1986، ص 120.

(20) كان العادل صاحب رأي قوي، لديه القدرة علي أن يسمع ما يكره، غزير العقل. وعن الملك العادل وصفاته أنظر: ابن اياس، **بدائع الزهور في وقائع الدهور**، تحقيق محمد مصطفي، الجزء الأول – القسم الأول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة الثانية، القاهرة 1982، ص 253، ص 257؛ القرماني، **أخبار الدول وأثار الأول في التاريخ**، مكتبة المتنبي، ب.ط، القاهرة، ب.ت، ص 194 – 195؛ محمد كرد علي، **خطط الشام**، الجزء الثاني، ب.د، الطبعة الثانية، بيروت 1969، ص 80 –81؛ سهير محمد مليجي علي، **حلب في القرن الثاني عشر الميلادي – السادس الهجري**، رسالة ماجستير غير منشورة، إشراف عليه عبد السميع الجنزوري، كلية البنات- جامعة عين شمس، القاهرة 1996، ص 108.

(21) محمد مؤنس عوض، **الصراع الإسلامي – الصليبي معركة أرسوف 1191 م – 587 هـ**، عين للدراسات الإنسانية، الطبعة الأولي، الجيزة 1997، ص 15.

(22) ابن واصل، **المصدر السابق**، جـ 2، ص 67 – 68 ؛ ابن الفرات، **المصدر السابق**، م 4/ جـ2، ص33–34 ؛ محمد مؤنس عوض، **العلاقات بين الشرق والغرب**، ص 240 – 241 .

Martin windrow and francisk.mason, **Aconise dictionary of military biography**, Camelot press, first published, London 1975, P.239.

(23) ابن شداد، **المصدر السابق**، ص 285 ؛ العماد الأصفهاني، **المصدر السابق**، ص 560؛ رانسيمان، **المرجع السابق**، ص 117.

Alfried Duggan, **The story of the crusade (1097-1291)**, first published, London, 1963, P.190.

(24) ابن شداد، **المصدر السابق**، ص 285؛ ابن واصل، **المصدر السابق**، جـ 2، ص 372؛ ابن الفرات، **المصدر السابق**، م 4/ جـ2، ص 39.

Ambroise, **op.cit.**, p.331-note (7)

(25) محمود سعيد عمران، **تاريخ الحروب الصليبية(1095– 1291)**، دار المعرفة الجامعية، ب.ط، الإسكندرية 1995، ص 177.

(26) سوف نتحدث لاحقًا خلال هذه الدراسة عن تدمير صلاح الدين لمدينة عسقلان بعد خمسة أيام فقط من معركة أرسوف حتى لا تقع في يد الصليبيين وتشكل خنجرًا مصوبًا لقلب مصر، ثم سيطرة ريتشارد عليها ومحاولته تعميرها.

(27) ابن شداد، **المصدر السابق**، ص 290؛ رانسيمان، **المرجع السابق**، ص 115 .
ويلاحظ هنا أن ريتشارد جمع في رسالته بين الشدة والملاينة لعلمه بوجود مفاوضات صليبية أخري مع صلاح الدين.

(28) تقع مدينة بيت المقدس بين البحر الميت من الشرق والبحر المتوسط من الغرب، وتبعد عن الأول، 18 ميلاً وعن الثاني 32 ميلاً. وهي مرتفعة نحو 3,800 قدم عن سطح البحر الميت و2,500 قدم عن سطح البحر المتوسط. وعنها أنظر: الاصطخري، **مسالك الممالك**، دار صادر، بيروت، ب.ت، ص 56– 57 ؛ ابن حوقل، **صورة**

الأرض، دار الكتاب الإسلامي، ب.ط، القاهرة 1998، ص 158 ؛ عارف باشا العارف، **تاريخ القدس**، دار المعارف، الطبعة الثانية، القاهرة 1994، ص 185.

(29) محمد بيومي مهران، **المدن الكبرى في مصر والشرق الأدنى القديم**، الجزء الثاني، دار المعرفة الجامعية، ب.ط، الإسكندرية 1999، ص 240.

(30) قال تعالي: "سُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ لَيْلاً مِّنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ الأَقْصَى" رقم (17) أية (1).

(31) عمران، **المرجع السابق**، ص 177. الجدير بالذكر؛ أن كونراد مونتيفرات يعد مسئولاً أكثر من غيره عن الحملة الصليبية الثالثة، فقد أرسل مرارًا إلي الغرب يلتمس النجدة، وما كادت الأنباء تصل إلي روما حتى بادرت البابوية بإرسال المنشورات إلي سائر أنحاء أوربا، ولم يلبث أن تم الاستعداد لحملة صليبية جديدة ألا وهي الحملة الصليبية الثالثة. وعن ذلك أنظر: إرنست باركر، **الحروب الصليبية**، ترجمة السيد الباز العريني، دار النهضة العربية، الطبعة الرابعة، بيروت 1967، ص 86.

(32) عمر كمال، **المرجع السابق**، ص 171 – 172 .

(33) نظير سعداوي، **المرجع السابق**، ص 280 .

(34) ابن شداد، **المصدر السابق**، ص292 ؛ العماد الأصفهاني، **المصدر السابق**، ص555 ؛ ابن سباط، **صدق الأخبار**، تحقيق عمر عبد السلام، الجزء الأول، جروس بيرس، الطبعة الأولي، طرابلس 1993، ص200؛ ابن خلدون، **العبر وديوان المبتدأ والخبر**، الجزء الخامس، مؤسسة جمال للنشر، ب.ط، ب.ت، ص 327.

(35) ابن شداد، **المصدر السابق**، ص 292- 293.

Runciman, **op.cit.**,p.59.

(36) ابن شداد، **المصدر السابق**، ص 303 – 304 .

(37) Malcolm and Jackson,**op.cit.**,P.342.

(38) إبراهيم سعيد فيهم محمود، **يافا ودورها في الصراع الصليبي الإسلامي (1099-1291م/ 492-690هـ)**، رسالة ماجستير غير من منشورة، إشراف جوزيف نسيم يوسف، كلية الآداب- جامعة الإسكندرية،1991، ص 180.

(39) محمود محمد الحويري، **العادل الأيوبي: صفحة من تاريخ الدولة الأيوبية**، دار حراء، ب.ط، القاهرة 1979، ص 42 .

(40) عاشور، **الحركة الصليبية**، جـ 2، ص 694 ؛ **صلاح الدين**، ص 253.

Ernest Barker, **The crusades**, oxford university press, London 1949,P. 64-65.

(41) Runciman, op.cit.,P.59.

(42) ومن الملاحظ هنا أن ريتشارد كان يراوغ في عرضه فلماذا لم يقدم هذا العرض منذ البداية إذا كان زواج العادل من اليانور لن يتطلب موافقة البابا لذكر ابن شداد ما نصه "أن البابا يحتاجه الصليبيين في تزويج الثيب من بنات الملوك، وأما الابكار فيزوجها أهلها". أنظر: ابن شداد، **المصدر السابق**، ص 304-305.

(43) ابن شداد، **المصدر السابق**، ص 292 .

(44) محمود محمد الحويري، **مصر في العصور الوسطي**، عين للدراسات الإنسانية، الطبعة الأولى، الجيزة 1996، ص 205.

(45) عاشور، **الحركة الصليبية**، جـ 2، ص 694 .

(46) حسين الأمين، **صلاح الدين الأيوبي بين العباسيين والفاطميين والصليبيين**، دار الجديد، الطبعة الأولي، بيروت 1995، ص 122.

(47) ومما يذكر أن العادل كان يدرك أن أخت الملك ريتشارد لن تقبل الاقتران برجل عربي، ولهذا فلعله وافق علي المشروع علي سبيل "المزاح كعادته". أنظر: ابن العبري، **تاريخ الزمان**، تحقيق إسحق أرمله، دار المشرق، بيروت1991، ص 222.

(48) ابن شداد، **المصدر السابق**، ص300 ؛ العماد الأصفهاني، **المصدر السابق**، ص560 ؛ ابن خلكان، **المصر السابق**، ص 199.

(49) ابن شداد، **المصدر السابق**، ص 303.

(50) ا بن شداد، **المصدر السابق**، ص 305.

(51) مصطفي عبد العزيز العسقلاني، **عسقلان ودورها في الصراع الصليبي الإسلامي**، رسالة ماجستير غير منشورة، إشراف محمد محمد مرسي الشيخ، كلية الآداب- جامعة الإسكندرية، الإسكندرية 1992، ص147.

(52) الواقع أن صلاح الدين اتبع سياسة هدم المدن التي يعجز عن الدفاع عنها وذلك منعا لوقوعها في يد الصليبيين فيشتد بها ساعدهم، ولذلك قام بهدم عسقلان وهدم حصن الرملة واللد. أنظر: الحافظ شمس الدين الذهبي، **دول الإسلام**، تحقيق حسن

إسماعيل مزوه، الجزء الثاني، دار صادر، الطبعة الأولي، بيروت1999، ص96؛ الحريري، **الإعلام والتبيين في خروج الفرنج الملاعين علي ديار المسلمين**، تحقيق سهيل زكار، دار الملاح، ب.ط، دمشق 1981، ص 86.

(53) محمد مؤنس، **العلاقات بين الشرق والغرب**، ص 244 .

(54) فقد كان السلطان مهموما بسبب ما استقر عليه الأمر بتخريب المدينة، حتى أنه قال: "والله لأن أفقد أولادي كلهم أحب إلي من أهدم منها حجرًا واحدًا، ولكن إذا قضي الله بذلك وعينه لحفظ المسلمين طريقًا فكيف أصنع" أنظر: ابن شداد، **المصدر السابق**، ص 280.

(55) ابن شداد، **المصدر السابق**، ص 279-280 ؛ ابن الأثير، **الكامل في التاريخ**، المجلد الثاني عشر، دار صادر، الطبعة الثالثة، بيروت1982، ص 70 ؛ المقريزي، **السلوك لمعرفة دول الملوك**، تحقيق محمد مصطفي زيادة، الجزء الأول- القسم الأول، ب.د، الطبعة الثانية، ب.م، ب.ت، ص133 ؛ النويري، **نهاية الأرب في فنون الأدب**، تحقيق محمد محمد أمين ومحمد حلمي محمد أحمد، الجزء الثامن والعشرون، دار الكتب المصرية، ب.ط، القاهرة 1992، ص434- 435؛ ابن كثير، **البداية والنهاية**، المجلد السادس، دار الغد العربي، الطبعة الأولي، القاهرة 1991، ص 884.

(56) العريني، **المرجع السابق**، ص 983 ؛

(57) العريني، **المرجع السابق**، ص 984.

والجدير بالإشارة أن صلاح الدين لم يتقاعس في الدفاع عن عسقلان بالرغم من أن المدينة أصبحت خربة خالية فقد أرسل بعض فرقه لمناوشة الصليبيين، بينما سمح لقواته الرئيسية بأخذ قسط من الراحة حتى تتحسن الظروف الجوية فيتمكن من التصدي للصليبيين الذين لابد وأنهم يستعدون للهجوم علي بيت المقدس وهي الهدف الرئيسي للحملة كلها. وعن ذلك أنظر: مصطفي العسقلاني، **الرسالة السابقة**، ص 143.

Runciman, **op.cit.**, P.62.

(58) جرجس فام ميخائيل، **الأحوال السياسية لمملكة بيت المقدس الصليبية وعلاقاتها الخارجية (1191-1291م)**، رسالة دكتوراه غير منشورة، إشراف فايز نجيب إسكندر، كلية الآداب- جامعة الزقازيق، الزقازيق1989، ص 114- 115.

Runciman,**op.cit.**,P.63

(59) Ambroise, **op.cit.**, P.338-not(12) ; Runciman, **op.cit.**, P46 ; J.O.Thorne, **Chambers's Biographical Dictionary**, new edition, London 1961, P.307 ; Regine Pernound, **The crusades**, London 1962, P.198 .

(60) فيذكر أن صلاح الدين دفع عشرة آلاف دينار إلي شيخ الجبل سنان في مقابل أن يقتل كل من ريتشارد والمركيز، فقتل سنان الأخير وترك الأول لأن بقتله سيتفرغ صلاح الدين للحشاشين، وهذا ليس من المصلحة في شيء. أنظر: ابن الأثير، **المصدر السابق**، م 12، ص 78 - 79.

(61) Duggan, **op.cit.**, P.19.

(62) ابن واصل، المصدر السابق، جـ 2، 382؛ ابن الفرات، **المصدر السابق**، م4/ جـ2، ص 64.

(63) عاشور، **صلاح الدين**، ص 255.

الواقع أن المؤرخ ابن الأثير نشأ في ظل حكم الزنكيين، ولذلك فإنه في أهم مؤلفاته وهي"الكامل في التاريخ" وكتابه "الباهر في الدولة الأتابكية" نجده يحابي أمرائه الزنكيين ولا يلتزم جانب الحياد أو التفصيل حين يتكلم عن علاقة الزنكيين بصلاح الدين أو حين يتكلم عن صلاح الدين نفسه. أنظر: شاكر مصطفي، **التاريخ العربي والمؤرخون**، الجزء الثاني، الطبعة الأولي، دار العلم، بيروت1979، ص114.

(64) هو أبا الحسن سنان سليمان بن محمد، ولد بجوار البصرة في قرية عقر السدن علي قول ياقوت الحموي، وكان قوي الشخصية حاد الذكاء، وكان أول من لقب بشيخ الجبل، وهو أكبر زعماء الحشاشين في الديار الشامية. وعنه أنظر: زكي النقاش، **الحشاشون وأثرهم في السياسة والاجتماع**، رسالة دكتوراه غير منشورة، إشراف حسن إبراهيم حسن، كلية الآداب-جامعة القاهرة، الجيزة 1953، ص 174.

(65) Ambroise, **op.cit.**, P.338-note (12) ; Runciman, **op.cit.**, P.65 ; Robert Lee Wolef and Harry W. Hazard, **The Later Crusades (1189 –**

1311), Vol.2, University of Pennsylvania press, London 1962, P.80-81 .

(66) اتش.إ.ماير، **الحملات الصليبية**، الجزء الأول، ترجمة محمد فتحي الشاعر، دار الأمين، الطبعة الأولي، القاهرة 1999، ص 202.

(67) هناك مَن يري أن أحد الرجلين قُتل علي الفور، بينما تم القبض علي الآخر وسجن، وقبل إعدامه اعترف أنه هو ورفيقه من الحشاشين، وأن الذي كلفهما بهذا الأمر هو سنان شيخ الجبل. أنظر:

Runciman, **op.cit.**, P.65 ; Duggan, **op.cit.**, P.193 .

(68) ابن شداد، **المصدر السابق**، ص 310 ؛ العماد الأصفهاني، **المصدر السابق**، ص 589.

(69) ليوبولد(دوق النمسا) هو الرجل الذي قذف ريتشارد في عكا بعلمه علي الأرض، ولم ينسي ليوبولد الإهانة، وأثناء عودة ريتشارد إلي بلاده بعد انتهاء الحملة الصليبية الثالثة مجتازًا أراضي الدوق، قبض عليه الأخير واتهمه بقتل كونراد وألقي به في السجن لمدة سنتين. أنظر: زابوروف، **المرجع السابق**، ص 211 ؛ سعيد برجاوي، **المرجع السابق**، ص 438 ؛ رانسيمان، **المرجع السابق**، ص142.

James Westafall Thompson, **The Middle Ages (300-1500)**, Vol.1, Pilmpton press, London 1931, P.586; Rily-Smith, **The Crusade (1095-1279)**, first published, London 1981, P.21.

(70) رانسيمان، **المرجع السابق**، ص 143، حاشية (1).

Hans Eberhard Mayer, **The Crusades**, Oxford university press, London 1972, P.146.

(71) Ambroise, **op.cit.**, P.338-note (12)

(72) Duggan, **op.cit.**, P.193

(73) Runciman, **op.cit.**, P.65.

(74) ومن الملاحظ أن مصرع كونراد أثلج صدر ريتشارد، حيث يذكر العماد أن ريتشارد كان يسابق المركيز في إيفاد الرسل إلا أنه لما قتل المركيز "سكن روعه وورعه. وطاب قلبه وآب لبه. واستوي أمره وإستشري شره". أنظر: **العماد الأصفهاني**، المصدر السابق، ص 589.

(75) رانسيمان، **المرجع السابق**، ص 126.

(76) ابن شداد، **المصدر السابق**، ص324-326 ؛ رانسيمان، **المرجع السابق**، ص 133.

(77) توجد كنيسة القيامة في بيت المقدس وقد بنتها القديسة هيلانة أم الإمبراطور قسطنطين في عام325م. أنظر: محمد مؤنس عوض، **الجغرافيون والرحالة المسلمون في بلاد الشام في عصر الحروب الصليبية**، عين للدراسات الإنسانية، الطبعة الأولي، الجيزة 1995، ص 62، حاشية (50) .

(78) الواقع أن؛ نقص الأموال كان ناتجا عن أن صلاح الدين أنفق مال مصر في فتح الشام، ومال الشام في فتح الجزيرة ومال الجميع في فتح الساحل.ثم وجد نفسه في النهاية بلا موارد تكفي للحصول علي الأسلحة والمؤن وعطاء الأجناد، ولذلك ما استطاع أن يفعل شيئا لتخفيف الضائقة التي حلت بالعساكر. أنظر:
هاملتون جب، **دراسات في حضارة الإسلام**، ترجمة إحسان عباس وآخرون، دار العلم للملايين، ب.ط، بيروت 1964، ص 138.

(79) ابن شداد، **المصدر السابق**، ص 326 ؛ ابن واصل، **المصدر السابق**، جـ 2، ص 391.

(80) ابن شداد، **المصدر السابق**، ص327 ؛ مصطفي العسقلاني، **الرسالة السابقة**، ص 158.

(81) ابن شداد، **المصدر السابق**، ص328 ؛ ابن واصل، **المصدر السابق**، جـ 2، ص 392.

(82) ابن شداد، **المصدر السابق**، ص328 ؛ ابن واصل، **المصدر السابق**، جـ 2، ص 393.

(83) ابن واصل، **المصدر السابق**، جـ 2، ص 393-398 ؛ رانسيمان، **المرجع السابق**، ص 133-135.

(84) جرجس ميخائيل، **الرسالة السابقة**، ص 118 ؛ محمد مؤنس، **العلاقات بين الشرق والغرب**، ص251.

(85) ابن شداد، **المصدر السابق**، ص343 ؛ العماد الأصفهاني، **المصدر السابق**، ص 603 –604 ؛ ابن الأثير، **المصدر السابق**، ص 86؛ مؤرخ الجستا المجهول، **أعمال الفرنجة وحجاج بيت المقدس**، ترجمة وتحقيق حسن حبشي، الجزء الثاني، الهيئة العامة للكتاب، ب.ط، القاهرة 2000، ص 264.

(86) العماد الأصفهاني، **المصدر السابق**، ص605؛ الدواداري، **كنز الدرر وجامع الغرر**،

تحقيق سعيد عبد الفتاح عاشور، الجزء السابع، ب.د، ب.ط، القاهرة 1972، ص 111؛ الحنبلي، **شذرات الذهب في أخبار من ذهب**، الجزء الثالث، دار الكتب العلمية،ب.ط، بيروت، ب.ت، ص 292؛ الحافظ شمس الدين الذهبي، **العبر في خبر من غبر**، تحقيق صلاح الدين المنجد، الجزء الرابع، ب.ط، الكويت1963 ص265 ؛ ابن العبري، **تاريخ مختصر الدول**، ب.د، الطبعة الأولي، ب.م، ب.ت، ص233.

Edward Maslin Hulme, **The Middle Ages**, revised edition, New York 1938, P.490; Z.N.Brooke, **A History of Europe (911-1198)**, first published, London 1938,P.495.

(87) ابن شداد، **المصدر السابق**، ص 347 ؛ ابن الوردي، **تاريخ ابن الوردي**، الجزء الثاني، ب.د، الطبعة الثانية، النجف 1969، ص 150.

(88) ابن الفرات، **المصدر السابق**، م4/ جـ2، ص 84 ؛ أبو الفداء، **المختصر في أخبار البشر**، الجزء الثالث، مكتبة المتنبي، ب.ط، القاهرة، ب.ت،ص 82.

(89) العماد الأصفهاني، **المصدر السابق**، ص605 ؛ ابن واصل، **المصدر السابق**، ص 403 ؛ ابن سباط، **المصدر السابق**، جـ 1، ص 204؛ ابن الفرات، **المصدر السابق**، م4/ جـ2، ص 84 ؛ مؤرخ الجستا المجهول، **المصدر السابق**، جـ 2، ص264-265.

رانسيمان، **المرجع السابق**، ص 139 – 140.

Harold Lamb, **The Crusades The Flame of Islam**, New York P.193; Sidney Painter, **A History of The Middle Ages (284-1500)**, second printing, New York 1945, P. 216.

(90) ابن شداد، **المصدر السابق**، ص347 ؛ النويري، **المصدر السابق**، جـ 28،ص 436.

(91) أبو شامة، **عيون الروضتين في أخبار الدولتين النورية والصلاحية**، تحقيق أحمد البيومي، القسم الثاني، مكتبة الأسد، ب.ط، دمشق 1992، ص 272.

(92) فلم يكن ريتشارد يطمع في أحسن من هذه الشروط "وأما من يري غير ذلك ويرفض الاتفاق السلمي فكذاب أشر" أنظر: مؤرخ الجستا المجهول، **المصدر السابق**، 265.

(93) أبو شامة، **المصدر السابق**، جـ 2، ص273 ؛ ابن واصل، **المصدر السابق**، جـ2، 405 .

(94) عبد المنعم ماجد، **المرجع السابق**، ص 184 .

(95) يذكر جيوفري دي فينسوف،وأمبروز، وروجر أوف أن مدتها ثلاث سنوات تبد أمن عيد القيامة لسنة 1193م /589هـ. أنظر: إبراهيم سعيد، **الرسالة السابقة**، ص 203. وهناك مَن يذكر أن مدة الصلح خمس سنوات. أنظر: رانسيمان، **المرجع السابق**، ص 139. أما العماد فيذكر ما نصه: "فحضرت لإنشاء عقد الهدنة وكنت نسختها، وعنيت مدتها وبنيت قضيتها وذلك يوم الثلاثاء الحادي والعشرين من شعبان سنة ثمان وثمانين الموافق لأول أيلول لمدة ثلاث سنوات وثمانية شهور". أنظر: العماد الأصفهاني، **المصدر السابق**، ص 605.

(96) العماد الأصفهاني، **المصدر السابق**، ص 605 ؛ نعمان الطيب سليمان، **منهج صلاح الدين الأيوبي في الحكم والقيادة**، مطبعة الحسين، الطبعة الأولي، القاهرة 1991، ص 322.

(97) نعمان الطيب، **المرجع السابق**، ص 322.

(98) حاتم عبد الرحمن الطحاوي، **الاقتصاد الصليبي في بلاد الشام**، عين للدراسات الإنسانية، الطبعة الأولي، الجيزة 1999، ص 116.

الواقع أن أية حرب مع المسلمين كانت تؤدي إلي كساد تجارة الجمهوريات الإيطالية. كما يلاحظ أن البنادقة قد تمتعوا بالإقامة في المدن الساحلية التي نصت عليها الهدنة بعد أن انتهت الحملة وعملوا علي حماية هذه المنطقة الساحلية من الأخطار. أنظر: عزيز سوريال عطية، **العلاقات بين الشرق والغرب**، ترجمة فليب صابر سيف، دار الثقافة، الطبعة الأولي، القاهرة 1972، ص 147 ؛ عفاف سيد صبره، **العلاقات بين الشرق والغرب وعلاقة البندقية بمصر والشام في الفترة من 1100-1400م**، دار النهضة العربية، ب.ط، القاهرة 1983، ص37.

(99) محمد مؤنس، **العلاقات بين الشرق والغرب**، ص 248.

(100) **المرجع السابق**، ص 249 .

(101) عبد المنعم ماجد، **المرجع السابق**، ص 184.

(102) عمران، **المرجع السابق**، ص 184.

فقد أقيمت المآدب والألعاب احتفالاً بالصلح، ويقول صاحب سيرة ريتشارد في هذا: "والله وحده يعلم مقدار السرور الذي ملأ قلوب الشعبين وهو سرور يجل عن الوصف". أنظر: ول وايريل ديورانت، **قصة الحضارة**، ترجمة محمد بدران، الجزء الرابع من المجلد الرابع، دار الجيل، ب.ط، بيروت، ب. ت، ص 44.

(103) سيد أمير علي، **مختصر تاريخ العرب والتمدن الإسلامي**، ترجمة رياض رأفت، دار الأفاق العربية، الطبعة الأولي، القاهرة 2001، ص 319 ؛ فريال محمود عباس قطان، **الحجاز في ظل الدولة الأيوبية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، إشراف السيد عبد العزيز سالم، كلية الآداب- جامعة الإسكندرية، الإسكندرية 1990، ص 154.

Barker, **op.cit.**, P.66 ; Caril Stephenson, **Mediaeval History**, Harper publishers, revised edition, New York 1953,P.435.

(104) نعمان الطيب، **المرجع السابق**، ص 323.

(105) نظير سعداوي، **المرجع السابق**، ص285 ؛ فيلب حتى، **صانعوا التاريخ العربي**، ترجمة أنيس فريحة، دار الثقافة، الطبعة الثانية، بيروت1908، ص193.

Runciman, **op.cit.**, P.63.

هناك من يذكر هذه الواقعة بصورة أخري، فحواها أن ريتشارد ألبس حزام الفروسية في هذا الاحتفال للملك العادل. أنظر:

Matthew Strickland, **War and Chivalry**, Cambridge University press, first edition, London 1996, P.26-27.

(106) نعمان الطيب، **المرجع السابق**، ص 327 ؛ ول ديورانت، **المرجع السابق**، جـ4، ص44.

هناك مَن أورد جواب صلاح الدين بأنه إذا كان سيفتقد بيت المقدس، فإنه يؤثر أن يكون خصمه رجلاً كريتشارد. أنظر: فيلب حتى، **المرجع السابق**، ص 194. وهناك

مَن ذكر أن جواب صلاح الدين كان: "في الحقيقة لو أن مشيئة الله بأن تذهب القدس لأيدي غير أيدينا، فإنها لن تكون في يد أنبل من يد الملك ريتشارد". أنظر:

Meron Benvenisti, **City of Stone the Hidden History of Jerusalem**, University of California press, London 1996, P.15.

(107) مصطفي العسقلاني، **الرسالة السابقة**، ص33؛ اليعقوبي، **البلدان**، المطبعة الحيدارية، الطبعة الثالثة، النجف1957، ص85؛ أبو الفداء، **تقويم البلدان**، دار صادر، ب.ط، بيروت، ب.ت، ص239؛ ابن شاهين، **زبدة كشف الممالك وبيان الطرق والمسالك**، تحقيق بولس راويس، المطبعة الجمهورية، باريس 1893، ص152.

(108) المقدسي، **أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم**، مطبعة بريل، الطبعة الثانية، ليدن 1909، ص192.

(109) مصطفي العسقلاني، **الرسالة السابقة**، ص 33.

(110) وليم الصوري، **تاريخ الأعمال المنجزة فيما وراء البحار**، تحقيق سهيل زكار، الجزء الثاني، دار الفكر، الطبعة الأولي، دمشق 1990، ص 809.

(111) الحميري، الروض **المعطار في خبر الأقطار**، تحقيق إحسان عباس، مكتبة لبنان، الطبعة الثانية، بيروت 1984، ص95؛ ابن بطوطة، **تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار**، تحقيق محمد عبد المنعم العريان، الجزء الأول، دار إحياء العلوم، الطبعة الثانية، بيروت1992، ص78؛ الإدريسي، **نزهة المشتاق في اختراق الآفاق**، المجلد الأول، مكتبة الثقافة الدينية، ب.ط، القاهرة1994، ص357؛ الهروي، **الإشارات إلي معرفة الزيارات**، تحقيق جاتين سورديل، المعهد الفرنسي للدراسات العربية، ب.ط، دمشق1953، ص32؛ البغدادي، **مراصد الإطلاع علي أسماء الأمكنة والبقاع**، تحقيق علي محمد البيجاوي، المجلد الثاني، دار الجيل، الطبعة الأولي، بيروت1992، ص940؛ ابن النابلسي، **الحقيقة والمجاز في رحلة بلاد الشام ومصر والحجاز**، تحقيق رياض عبد الحميد، دار المعرفة، الطبعة الأولي، دمشق1989، ص428؛ **ياقوت الحموي**، معجم البلدان، المجلد الرابع، دار صادر الطبعة الثانية، بيروت1995، ص122.

(112) فيذكر أن الرسول(ص) قال:" إذا دارت الرحا في أمتي كان أهل عسقلان في عافية"، "أفضل الرباط عسقلان"، وعن الأحاديث الواردة في فضل عسقلان أنظر:
الحنبلي، **الأنس الجليل بتاريخ القدس والخليل**، الجزء الثاني، المطبعة الحيدارية، ب.ط، النجف73،1968؛ ابن العديم، **بغية الطلب في تاريخ حلب**، تحقيق سهيل زكار، دار الفكر، ب.ط، دمشق 1988، 102؛ القز ويني، **آثار البلاد وأخبار العباد**، دار صادر، ب.ط، بيروت، ب.ت، ص222. ويذكر أن عمر بن الخطاب قال: لُولا أن تعطل الثغور وتضيق عسقلان بأهلها لأخبرتكم بما فيها من الفضل" أنظر: ابن الفقيه، **مختصر كتاب البلدان**، دار صادر، ب.ط، بيروت، ب.ت، ص 103.

(113) صلاح الدين محمد نوار، **العدوان الصليبي علي العالم الإسلامي**، دار الدعوة، الطبعة الأولي، الإسكندرية 1993، ص 313.

(114) أسامة سيد علي أحمد، **الساحل الشامي في القرن الثاني عشر الميلادي السادس الهجري**، رسالة ماجستير غير منشورة، إشراف أحمد رمضان أحمد، كلية الآداب- جامعة عين شمس، القاهرة 1992، ص146.

(115) مصطفي العسقلاني، **الرسالة السابقة**، ص35.

(116) رأفت عبد الحميد، **قضايا من تاريخ الحروب الصليبية**، عين للدراسات الإنسانية، الطبعة الأولي، الجيزة 1998، ص161.

(117) أسامة سيد، **الرسالة السابقة**، ص148.

(118) رأفت عبد الحميد، **المرجع السابق**، ص161؛ محمد مؤنس، **العلاقات بين الشرق والغرب**، ص250.

(119) ابن شداد، **المصدر السابق**، ص 348-349 ؛ ابن سباط، **المصدر السابق**، ص205.

سياسة فرنسا الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في الجزائر

خلال الفترة 1930-1954

الدكتور: بلقاسم ميسوم، جامعة بسكرة، الجزائر

الملخص:

تعتبر المواضيع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتعلقة بتاريخ الجزائر خلال الفترة الاستعمارية من المحاور التي تقل فيها الدراسات، هذه الأخيرة التي تميل في عمومها إلى التاريخ السياسي والعسكري، والواقع أن الشعب الجزائري ضُرب في شخصيته الاقتصادية لتفقيره وإذلاله ولتفكيك البنية الاجتماعية المتراصة، وذلك بسن قوانين تُدمر كل ما يربط الجزائري بأخيه الجزائري حيث استهدفت ملكية الأرض، ولم تتوان فرنسا في ضرب الثقافة الجزائرية بتأميم مصادر التعليم وهي الأوقاف في مرحلة أولى.

résumé:

Les sujets économiques, sociaux et culturels qui concernent l'histoire de l'Algérie pendant l'ère coloniale, sont considérés comme les axes les moins étudiés par les chercheurs qui focalisent leurs travaux sur l'histoire politique et militaire. Cependant, le peuple algérien a été touché par le colonisateur français dans sa personnalité économique, afin de l'appauvrir, de l'humilier et démanteler son infrastructure sociale, et cela par la mise en place d'un dispositif législatif qui vise démolir tout ce qui attache l'algérien à son frère algérien.

La France n'a pas hésité à attaquer la culture algérienne par la confiscation, dans un premier temps, des waqfs, qui sont considérés, dans cette époque, la source de l'éducation et de l'enseignement des algériens.

مقدمة:

تعتبر الفترة الواقعة بين سنتي 1930 و1954 من أهم فترات تاريخ الجزائر المعاصر، فالتاريخ الأول يعبّر عن مرور قرن من تواجد المستعمر، أما الثاني فيعبر عن بداية نهاية ذلك التواجد،وما بينهما فترة نشاط سياسي وطني من جهة، ومن جهة أخرى استمرار سياسة فرنسا؛ بتجاهل أي تطور أو اعتراف بالأمة الجزائرية، وفي هذا المقال سنتطرق إلى أوضاع الجزائريين اقتصاديا وثقافيا واجتماعيا ولذلك يمكن أن نطرح الإشكالية التالية:

إلى أي مدى ساهمت السياسة الاستعمارية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في تفقير وتدمير وتجهيل المجتمع الجزائري خلال فترة 1930 – 1954؟

1. الظروف الاقتصادية:

لمعرفة الحياة الاقتصادية للمجتمع الجزائري خلال مرحلة الدراسة، يجدر بنا الانطلاق من الإحصاءات التي تعطي حقيقة الوضع بعيدا عن كل الأدبيات التي لا توفي بالغرض، ومن خلال تلك الإحصائيات يمكن القول أن الجزائر من الناحية الاقتصادية كانت تعيش في حالة توتر[1]، وهو ما يؤكده البحث في مختلف الجوانب .

أ.الزراعة

أعلن قادة الاحتلال منذ سقوط الجزائر بأن نزع ملكيات الأهالي هو الشرط الأول الذي لا مناص منه لاستيطان الفرنسيين [2]، ولتطبيق ذلك قام الأوربيون بالاستيلاء على نسبة كبيرة من الأراضي الخصبة، وتركت الفلوات والأراضي الجذباء للأهالي، وفي المقابل كانت نسبة 72% من الجزائريين يعيشون على الفلاحة مقابل 16 % من الأوربيين، لكن نسبة ملكية الأرض الصالحة للزراعة هي 109 هكتار لكل أوربي، و14 هكتارا فقط للجزائري [3]. ولقد زادت حدة الاستيطان على حساب الأراضي الزراعية، ففي سنة 1929 وضعت

الإدارة يدها على 318770 هكتار، وفي 1934 تمّ بناء 972 قرية استيطانية، ونصّب فيها 150500 مستدمر ساعدهم على استثمار 1650000 هكتار [4].

في 1931بدأت الجزائر تتأثر بما نتج عن الأزمة الاقتصادية العالمية لسنة 1929، ورغم كساد السلع إلا أن السلطات الفرنسية سمحت للمعمرين بتسويق فائض إنتاجهم من القمح والخمر في الأسواق الفرنسية .أما باقي المنتجات (التبغ والقطن والحمضيات والزيت)فقد تأثرت بالانهيار العام.واضطرت عدة صناعات موجهة للتصدير للعمل بوتيرة بطيئة على غرار معاصر الزيتون ومصانع التبغ أو الدباغة، ومغاسل الصوف)ومنها من أغلق أبوابه ، وخلال موسم 1933/ 1934 كان الإنتاج جيدا، ولكن تأثير أزمة الإنتاج كان أكبر ،فالجزائر بحاجة إلى السوق الفرنسية لتسويق قمحها في الاقتصاد المغلق(فرنسا – شمال إفريقيا)التي تشكل بفضل الحواجز الجمركية ،فالمطاحن الجزائرية لم تستهلك إلا 800,000 قنطارا من القمح اللين، في حين تم إنتاج 2,700,000 قنطار، فكان التصدير بالنسبة للجزائر يبدو ضرورة حيوية.

ومن جهة أخرى فإن الفلاحة الجزائرية اعتمدت كثيرا على القرض، والأعباء الرهنية، التي كانت ترمي كثيرا بثقلها على الملكيات الريفية، وفي 1934 أثّر فائض القمح بكميات معتبرة على الأسواق وتسبب في انخفاض سعره.

لقد جمع المضاربون إنتاج الفلاحين بأثمان بخسة، وعانى المسلمون من الأزمة أكثر من الأوربيين.وفي 1935 كانت الصعوبات أكثر، و زاد في تأزمها قلة رؤوس الأموال والتضييقات المصرفية المرتفعة للخصم، وإنتاج لا يزال فائضا.[5]

وبعيدا عن الأزمة الاقتصادية فقد كان الأوربيون في سنة 1954 يملكون 22037 ضيعة مساحتها 2,726,000 هكتار ومنتوجها يمثل 66 % من جملة الإنتاج الفلاحي. وكانت مداخيلهم تبلغ 93 مليارا من الفرنكات .وقد عملت الفلاحة الأوربية من أجل السوق (3 إلى 4 % فقط للاستهلاك الذاتي).أما الجزائريون فكانوا يستغلون 630,732 ضيعة،20,000 منها تستغل حسب

الأساليب الرأسمالية و70 % منها لا تفي بحاجة مستغليها .أما كمية الحبوب المرصودة فقد انخفضت من 05 قناطير سنة 1871 إلى 2,5 سنة 1940.وفي سنة 1954 كان دخل الفلاح الجزائري يبلغ 17,691 فرنكا مقابل أكثر من 800,000 فرنكا للمعمر.[6]

وإذا كان الأوربيون قد اغتصبوا أراضي الأهالي المنتجة للحبوب، فإنهم لم يحافظوا على نفس الزراعة وقاموا بتحويل الأراضي الخصبة إلى زراعة كروم الخمر، وتوسعت هذه الزراعة التي دخلت إلى الجزائر سنة 1875 خاصة وأنها تدر الكثير، فالهكتار الواحد يجلب ربحا لا يقل عن 90.000 فرنك قديم، ويصل مردوده إلى 140,000 هكتولتر سنويا، في حين أن نفس الهكتار من الحبوب لن يجلب أكثر من 12.000 فرنك قديم من الأرباح[7]، ووصلت الأراضي المزروعة كروما سنة 1957إلى ما مقداره ألف هكتار[8]، وذلك ما أدى بالجزائر المستقلة إلى استيراد الحبوب بعدما كانت قبل 1830 مصدرة لها.

لقد كان الأوربيون هم وحدهم من يتمتع بالقروض ويحتكرون التجهيزات وذلك بفضل سيطرتهم على الميزانية التي لم يكن ينال منها البورجوازيون الجزائريون إلا الفتات.أما الفلاحون فكان دورهم يقتصر على دفع الضرائب؛ ففي أكتوبر 1952 لم تتحصل الشركة المحلية لإقراض الفلاحين بمعسكر- مثلا - إلا على 2,5 مليون فرنكا، بينما كانت المبالغ التي طلبها الفلاحون تقدر ب 16 مليونا من الفرنكات ففي هذه الحالة كيف يتم توزيع هذا المبلغ ؟ لقد وزعت قروض تتراوح ما بين 10 آلاف و15 ألف فرنكا[9] .

-أثر الحرب العالمية الثانية على الزراعة:

كان لظروف الحرب العالمية الثانية نتائج كارثية،إضافة إلى مرض التيفوس، وأصبحت المواد الغذائية مقدّرة ومقنّنة بدقة، وما هو متوفر من إنتاج أرسل إلى الحرب، فأفرغت مخازن البلاد، وانتشرت السوق السوداء[10]، وبتجنيد

الفلاحين حرمت عدة عائلات من أفرادها، وفقدت الأرض الباقية للأهالي عمالها.

ورغم أن محاصيل سنة 1939 ممتازة(24 مليون قنطار) فإنها غير كافية في السنوات اللاحقة ويمكن القول أنها كانت كارثية في سنة 1945(5ملايين قنطار)إلى درجة أن الخبز صار مقنن التوزيع وبرزت المجاعة في بعض الدواوير .كما تم تقنين مواد أخرى كالسكر والزيت والقهوة.وقد تضررت الشرائح الفقيرة :الفلاحون والعمال والبطالون من غلاء المعيشة والسوق السوداء،وانجر عن نقص اليد العاملة توقف العديد من مشاريع تهيئة المساحات القابلة للري.كما تضررت الفلاحة من نقص الأدوات :نقص سكك المحاريث وكذلك قطع الغيار [11] .

خلال 1954 كان معدل مدخول الفلاح الجزائري لا يتجاوز 22.000 فرنك، بينما معدل مدخول الأوربي 870.000 فرنك، وذلك ما جعل الأغلبية الساحقة تعيش في الفقر والبطالة، وأدى هذا الوضع المتدهور بأهل الريف إلى مغادرة قراهم في حركة هجرة نحو المدن أو نحو فرنسا، وبلغ عدد المهاجرين اتجاه فرنسا قبيل سنة 1954، 600 ألف نسمة[12].

حقائق عن السياسة الاقتصادية بشهادة أهلها:

في أفريل 1954 وصل إلى الجزائر وفد فرنسي من باريس متكون من شخصيات هامة في السياسة والصحافة والعلم والدين، من أجل الإطلاع على حقيقة الحالة العامة في القطر الجزائري، وطاف هذا الوفد صحبة ممثلي الهيئات السياسية والنقابية حتى اتصل بسائر جهات الوطن، واطلع على مختلف المآسي والمظالم المزعجة واستمع إلى ما أدلى به سائر الذين اصطلوا بالنار الاستعمارية المبيدة.

وبعد عودة هذا الوفد الفرنسي إلى بلاده عقد ندوة صحفية جمعت ممثلي الأحزاب التقدمية والهيئات العامة والصحف الديمقراطية الحرة، ومما قاله الوزير السيد ميتران:

"في الميدان الاقتصادي رأينا ما سمي بالاستعمار الكبير، رأينا كيف أن نحو العشرة من عظماء المستعمرين يملكون أغلب الأراض الفلاحية، بينما العشرة من ملايين الجزائريين يتألمون ،ويكادون يموتون جوعا، رأينا من يملك 16 ألفا من الهيكتارات ورأينا شركة تملك 85 ألف هيكتار، بينما رأينا الأرض الفلاحية الضئيلة في بلاد القبائل الكبرى إذا قسّمناها على سكان هذه الأرض نال كل واحد منهم سبعة أمتار فقط لاتزيد و لاتنقص، ثم رأينا حالة العملة المؤلمة في الميدان الفلاحي وكيف يتناول العمال 300 فرنكا لليوم الواحد، فهالنا الأمر حتى إذا سألناهم كيف يستطيعون العيش بذلك المقدار الزهيد ولهم عائلات كثيرة الأفراد؟ أعلمونا والأسى يملأ قلوبهم:إن ذلك المقدار إنما هو نظري بحت، وإنما هم يأخذون في الحقيقة أقل من ذلك كثيرا،ومن تكلم أو طلب بحق طرد من العمل"[13].

وإذا كانت الجزائر في العهد الروماني تسمى مطمورة روما لكثرة إنتاجها للقمح خصوصا، فقد رأت اللجنة مصيبة أخرى وهي إمعان رجال الاستعمار في غراسة الخمر، و بينما يزداد عدد السكان عاما فعاما يزداد نقص الأرض الفلاحية التي تبذر قمحا لتغذية الساكنين فالمستعمرون يعملون لجيوبهم وما عليهم إن مات الناس جميعا[14].

وما يقال عن الزراعة بالنسبة لفترة الدراسة، فإنها تميزت بالركود منذ أزمة 1929 حتى إلى غاية الاستقلال، حيث لم يجر أي تطور يذكر[15].

لقد أدى نزع الأراضي من أهلها إلى وجود أغلبية السكان في فقر مدقع، ومستوى معيشي وضيع، نتج عنه تفشي الأمراض والمجاعات، وفي المقابل نجد أقلية تتنعم من خيرات البلاد وتعبث كما تشاء. هذا عن الزراعة، فماذا عن الوضعية الصناعية ؟.

ب.الصناعة :

لم تشهد الجزائر تطورا في هذا الميدان، لأن الاستعمار حارب تصنيع البلاد بكل قوة، حتى تبقى مفتوحة في وجه الصناعة الفرنسية، بدون قيود ولا حدود[16] فقد كانت الصناعة ناقصة في 1939(70.000 عامل بما في ذلك عمال المناجم)،وتم التخلي عن مشاريع بناء معامل،كما أن الحرب العالمية الثانية قد ضاعفت خطورة الوضعية الاقتصادية للجزائريين في الأرياف والمدن. وتبرز سياسة الاحتلال المناهضة لتطوير الصناعة في الجزائر من خلال ما وضّحه مدير الشؤون الاقتصادية سنة 1944 فقال :"ليس علينا الشروع في تصنيع الجزائر، فإن ذلك من شأنه أن يضعفنا، ويجعلنا في موقف عدائي بالنسبة للزراعة الفرنسية "[17]، لذلك عمد الاستعمار إلى الابتعاد عن أي صناعة في الجزائر، خوفا من مزاحمة مصانع فرنسا، فالتصنيع يُغير حتما سوق اليد العاملة الجزائرية، بإغراء العمال الجزائريين على العمل الصناعي المرتفع الأجر، ويزهدهم في العمل الفلاحي عند المستعمرين مقابل الأجور المنخفضة، وهذا ليس من مصلحة الإدارة.

لم تقم في الجزائر في عهد الاحتلال صناعة ذات أهمية، أما ما وجد فيتمثل في بعض معامل الزيت، والصابون، والتبغ، والصناعات التقليدية النسيجية، وصناعة الخمور. ووجد فرق هائل بين ما يملكه الجزائريون وما لدى الفرنسيين من وسائل متطورة، ففي سنة 1951 كانت الأغلبية الساحقة من المزارعين الجزائريين يستعملون المحاريث الخشبية، بينما يستخدم الأوربيون أحدث الآلات [18] مما أدى حتما إلى فوارق في المحاصيل، وفي المقابل فإنه لغاية 1954 كان ثلاثة أرباع (¾) الجزائريين يعيشون من الزراعة،وربع(¼) الجزائريين الذين لا يعيشون من مهنة الزراعة هم بلا عمل [19]، فكيف للوسائل التقليدية تغطية الاحتياجات ؟

من الأمثلة الحقيقية الموضحة لسياسة محاربة تصنيع الجزائر، أن بلغت الأموال المستثمرة في الجزائر سنة 1940، ما قيمته 149 مليار فرنك، كان نصيب الصناعة منها مليارا واحدا و14 مليون فرنك[20]، وهو مبلغ ضئيل جدا.

ولعل فرنسا تجد عذرا لفقر البلاد من المعادن، ولكن أعماق الأرض تحتوي معادن هامة كالفحم والزنك والرصاص،... ولكنها كانت حريصة على أن لا تكون الجزائر بلدا صناعيا[21].

كما كان الأوربيون يسيطرون على المؤسسات التي تقدم دعما للصناعات الخفيفة، ففي سنة 1954 نجد 92 % من القروض ذهبت إلى 65000 مؤسسة صناعية أوربية، حيث تلقت 375 مليار فرنك قديم، بينما تلقت 100.000 مؤسسة جزائرية 33 مليار فرنك قديم[22].

وإن كانت نسبة سكان المدن من المسلمين قليلة،إلا أن هؤلاء الأخيرين لا ينالون حقهم ،ويكادون يتساوون في البؤس والشقاء مع عَمَلة الأرض، إن العامل المسلم في الصناعة ينال 80 فرنكا لساعة من العمل، وهو لا يكاد يعمل أكثر من عشرة أيام في الشهر، والكثير منهم ينتقل لأجل هذا العمل مسافة أربعين كيلومترا أو أكثر من ذلك، لكن الأرباح التي تنالها الشركات والمؤسسات الصناعية تزداد ارتفاعا على مقدار ما تزداد هذه الأجور الهزيلة نزولا، ومن الفرنسيين من يذكر أنه شاهد بعض الشركات تستخدم للصناعة عمالا في أعمال مرهقة ثم هي ترسمهم في دفاترها كعملة فلاحين لكي تدفع لهم أقل ما يمكن من الأجور فإذا ما نظرنا إلى شركة "الونزة"نرى أنها سجلت خلال إحدى السنوات أرباحا بلغت خمسة مليارات فرنك،بينما هي لا تستخدم إلا 2500 عامل تعطيهم أجورا تافهة وغير ذلك من المظالم [23].

ج-التجارة :

لم تكتف الإدارة بسلب الأراضي، بل قامت باحتكار التجارة، وذلك بتصرفها المطلق في نتاج القطر الجزائري، بحيث كانت التجارة الداخلية والخارجية في يد الأجانب، خاصة وأنهم سيطروا على المدن. ورغم تصرفهم الكلي إلا أن الميزان التجاري الجزائري شهد عجزا جرّاء الصفقات الخاسرة، ففي عام 1954 بلغت الواردات 218 مليار فرنك، بينما الصادرات لم تتجاوز 140 مليار فرنك فقط، وهذا العجز في الميزان التجاري، ناتج عن احتكار فرنسا لمنتجات الجزائر واحتكارها لهذه الأخيرة كسوق، ولا تجد ما يعوض النقص من سياحة أو وجود أفراد جزائريين يستغلون أموالهم في الخارج، وليس للأهالي سفن خاصة بهم، حتى أن مقدرتهم على الشراء والإنتاج ضعيفة [24].

كان القانون الفرنسي يفرض على الجزائر عدم مباشرتها أي عملية نقل بحري للأشخاص أو للبضاعة إلا على السفن الفرنسية، احتكارا لوسائل النقل الخاصة بالتجارة الخارجية، وعن هذه الأخيرة فإن فرنسا كانت تمثل الجزائر، فالمنتجات الجزائرية لا تنسب للجزائر بل لفرنسا، والرسوم الجمركية مرفوعة في حالة نقل السلع بين الجزائر وفرنسا ذهابا وإيابا، انطلاقا من أن الجزائر قطعة فرنسية، أما إذا دخلت البضائع الجزائرية إلى إنجلترا أو غيرها فتعتبر بضائع فرنسية [25].

لم تكن للأهالي مشاركة في حركتي التصدير والتوريد إلا بصفة تافهة، وهذا ما قضى على الشعب بالفقر المستمر والتهميش، وبالرغم من نشاط المراسي الجزائرية الهائل، فلم يكن لأبناء البلاد دور سوى من اشتغل منهم حمّالا.

لقد كانت هذه السياسة التجارية المتبعة ضربا للاقتصاد الجزائري، وقتلا لسمعة الجزائر في الخارج، بالرغم من أن البلاد الجزائرية كانت سبب وجود التجارة.

ومما تقدم يمكن القول أن الظروف الاقتصادية كانت في مجملها تحت المستوى المطلوب نظرا للسياسة الاستعمارية التي طبقت على هذا الميدان، وذلك عملا متناسقا لتحطيم الشخصية الجزائرية حتى في المجال الاقتصادي.

2.الظروف الاجتماعية:

بدخول الفرنسيين إلى الجزائر سنة 1830، انقسم المجتمع الجزائري إلى فئتين، الأولى وتتمثل في العناصر الأوربية، وبما أنهم القوة البشرية التي قطنت البلاد بعد سقوطها، كانوا متميزين بحماية الإدارة لهم، فاحتلوا المراكز الاجتماعية الممتازة، وتكوّن منهم الإقطاعيون بالريف لاستحواذهم على مساحات شاسعة، كما تكوّن الرأسماليون بالمدن، وتتميز هذه الفئة بالتعصب والكره للجزائريين، كون الأخيرين يشكلون خطرا على مستقبل تلك الفئة، وإذا كان المعمرون بل المستدمرون، من أمم أوربية مختلفة، ومتنافسين اقتصاديا، فإن لهم موقفا واحدا ضد الجزائريين يتمثل في العمل على حرمانهم من كل تطور اجتماعي أو ثقافي أو اقتصادي يؤدي بهم إلى الترقية [(26)]، حتى أن الطبقة العاملة الأوربية التي تتعرض مثل الجزائريين للاستغلال الاقتصادي والاجتماعي من الإقطاعيين والرأسماليين الأوربيين السابق ذكرهم، إلا أنها (الطبقة العاملة الأوربية) تنظر للطبقة العاملة الجزائرية كمنافس خطير يهدد امتيازاتها من ناحية الأجور وفرص العمل، والضمانات الاجتماعية التي يتمتعون بها بحكم أنهم أوربيون، ولذلك انضمت إلى الجالية الإقطاعية والرأسمالية لمحاربة كل إصلاح يستهدف الارتفاع بمستوى الجزائر في ميدان ما.

وهذه التفرقة غير متناسبة مع نسبة فئتي السكان، ففي سنة 1956 بلغ عدد الجزائريين حوالي عشرة ملايين نسمة، بينما بلغ عدد الأوربيين ثمانمائة ألف نسمة فقط، ولكنهم متميزون.أما الفئة الثانية فهي تتكون من الجزائريين الذين يحتلون المركز الأدنى من السلم الاجتماعي، ويعيشون على هامش الحياة، باعتبارهم مغلوبين ومكروهين، ويخضعون لقوة عظمى، فكان

السكان الأصليون محرومين من كل شيء مما جعل مستوى معيشة الجزائريين أحط مستوى في العالم كما يذهب إليه أحد المعاصرين [27].

وحُرم الأهالي من مناصب الشغل، وإن حالف بعضهم الحظ في الحصول على ذلك، فالأجر جد منخفض وكان التزايد السريع في عدد العاطلين عن العمل بعد الحرب العالمية الثانية محور المشاكل، فمستوى الأجور في كل من حقلي الزراعة والصناعة منخفض، وفي المقابل كثرة عدد ساعات العمل، والأوضاع السيئة، ووجود العمل لجزء من السنة فقط [28].

لقد كان أغلب الجزائريين عمالا لا مُلاكا، وبأجرة منخفضة جدا، مما جعل القدرة الشرائية ضعيفة، ولا تكفي تلك الأجور إلا للعيش بدل الموت، إذ كان أجر اليوم 390 فرنكا، خاصة وأن المواد الغذائية غالية[29]، بينما الأجور في فرنسا تتراوح بين 890 و 1107 فرنكات، فإنه في سنة 1954 كان ما يقرب من مليون جزائري لا يبلغ دخلهم الفردي سوى (7/ 1) من معدل دخل الفرد المتوسط في فرنسا، وكان فرد واحد فقط من كل أربعمائة فرد جزائري يعيش في مستوى ودخل الفرد المتوسط في فرنسا[30].

لقد تفشى البؤس في المدن غداة الأزمة الاقتصادية لسنة 1929، ولم يعد الحرفيون[*] يجدون زبائن، فالإسكافيون والطرّازون ليس لهم ما يفعلونه، فكانوا يتسكعون في الشوارع مُقدّمين مشهدا حزينا للبطالة وعواقبها الوخيمة.[31] ويشير الأستاذ محفوظ قداش إلى أنه في قسنطينة كانت لجنة المساكين توزع 500 حصة من الخبز في اليوم ولم تكن تستطيع توفير الخبز للجميع، وفي تيارت تمت إغاثة أكثر من 450 عائلة خلال عام 1933 من قبل المكاتب الخيرية الإسلامية، ولكن عدد المستفيدين كان قليلا[32].

في ظل هذه الظروف انقسم المجتمع الجزائري بدوره إلى طبقتين اجتماعيتين، الأولى وهي الطبقة العاملة بالفلاحة في الريف وتمثل 91% من جملة سكانه، ثم من عمال المدن اليدويين والمهنيين.

والثانية هي الطبقة المتوسطة المتكونة من كبار التجار وصغارهم في المدن، ومن القلة المثقفة ذوي المهن الحرة، وبعض الموظفين في إدارة الاحتلال، وكذلك من ملاّك الأرض في الريف، وعدد هذه الطبقة ضئيل جدا فلا يتجاوز خلال خمسين ألف فرد[33] من مجموع عشرة ملايين نسمة.

أما الطبقة الرأسمالية والإقطاعية فلا وجود لها في المجتمع الجزائري، لأن أراضي الريف صودرت، وتمّ الاستحواذ على الملكية العقارية في المدن وعلى قطاعات التجارة والصناعة والمصارف المالية [34].

وفيما يخص الصحة فقد كانت الأمة مريضة، فإن كان معدل حياة الفرد الأوربي في الجزائر هو 72 عاما ونصف العام، فإن المعدل لا يتجاوز الخمسين سنة عند الجزائري، لكثرة الأمراض، فمرض السل ضارب أطنابه، وتجاوز حامليه 400.000 خلال سنة 1957، وبينما يوجد في فرنسا 900 مستوصف لهذا المرض فلم تتوفر في الجزائر إلا 28 مستوصفا ولا يوجد بالقرى أي طبيب أو قابلة [35]. ومن خلال هذه المعطيات الواصفة لوضعية الأهالي فإن "الجزائر كان لها وجهان"[36] مختلفان أشد الاختلاف كما فرضه الاستعمار، أوربي يعيش في النعيم وجزائري توالت عليه المصائب، فكان لا بد مع مرور الوقت من حدوث الانفجار الذي لا مناص منه، أي الثورة .

ويدّعي بعض المحللين السياسيين(**) أن الانفجار الديمغرافي واستفحال الأزمات الاقتصادية والاجتماعية في الجزائر، خاصة في الربع الثاني من القرن العشرين، هما اللذان كانا في أساس اندلاع ثورة نوفمبر سنة 1954. ويذهب أحدهم وهو السيد فريديريكس الذي يعتبر واحداً من كبار العارفين بقضايا شمال إفريقيا إلى حد القول: "إن الوطنية هي بالنسبة للجماهير الجزائرية رد فعل شعب ينجب من الأطفال أكثر مما يستطيع بلده أن ينتج لهم من الغذاء. صحيح أن الجزائر عرفت في الفترة المذكورة، تطوراً ديمغرافياً خطيراً ومرت بأزمات اقتصادية تسببت في مجاعة السكان الجزائريين مرات عديدة، لكن ذلك كله

لا يشكل سوى عامل مساعد على توعية الجماهير الشعبية بالواقع الذي فرضه عليها الاستعمار. أما الوطنية كما نستخلصها من النصوص الأساسية وفي مقدمتها بيان أول نوفمبر سنة 1954 فهي النضال بجميع الوسائل وبلا هوادة من أجل هدم النظام الاستعماري واسترجاع السيادة الوطنية المغتصبة بواسطة تحرير الأرض وتحرير الإنسان بأتم ما في كلمة تحرير من معنى.

3. واقع الثقافة:

بما أن الوضع الثقافي لأي مجتمع انعكاسا لواقعه السياسي، وبنائه الاقتصادي، وتركيبه الاجتماعي، فلا شك أن حالة الجزائريين الثقافية خلال مرحلة الدراسة كانت سيئة للغاية، نظرا للظروف العنيفة التي تعرض لها الشعب الجزائري عامة والمثقفون خاصة.

وقد وصف أحد المعاصرين حالة الثقافة بأنها عاشت بين الحياة والموت [37]، لأن الإدارة الاستعمارية عملت باستمرار للقضاء على تلك الثقافة عن طريق:

أ . تهديد اللغة العربية:

نظرا لكون اللغة العربية وعاء الثقافة فقد استُهدفت، لأن القضاء على هذه اللغة يعتبر دمارا للشخصية الجزائرية، ولذلك أُبعدت عن الإدارة وخلفتها الفرنسية، ولم يبق العمل بالعربية جاريا إلا بمحاكم الأحوال الشخصية الإسلامية، وفي مناطق الجنوب، وأصبحت مع ثقافتها غريبتين وانفردت الفرنسية وثقافتها حتى خشي على اللهجة العامية [38] .

ولغاية 1930، كان قد تمّ القضاء على معظم مراكز الثقافة العربية من مدارس وجوامع وزوايا، فحوّل بعضها إلى معاهد ثقافية فرنسية، وبعضها سلّم للهيئات التبشيرية من أتباع لافيجري، وما عثر عليه في المكتبات من مخطوطات ووثائق وكتب تم نهبه.

ب.محاربة التعليم العربي:

حتى تُنفذ سياسة السيطرة والإحكام على الثقافة العربية، صدرت قرارات ضد التعليم، من ذلك ما صدر في 24 ديسمبر 1904 واستمر العمل به لغاية 1947، ويقضي بمنع كل جزائري من فتح مدرسة بدون رخصة. وهذه الأخيرة لا تقدم إلا لمن هم أهل لثقة فرنسا، وفي حالة تقديم الرخصة يشترط عدم تدريس تاريخ الجزائر وجغرافيتها، والحساب والعلوم والأدب العربي، ويكفي تحفيظ القرآن مع عدم شرح الآيات المحرضة على الجهاد، وأخيرا يمكن للإدارة سحب هذه الرخصة عند ارتكاب أدنى مخالفة [39]. إن هذا القرار يعبر عن غطرسة فرنسا بمشاريعها التجهيلية واللاإنسانية لجبر الأهالي على البقاء في الظلمات أو الهجرة أو الدخول في الثقافة الفرنسية.

ومن القرارات الأخرى القرار الذي صدر في 08 مارس 1938، من طرف وزير داخلية فرنسا شوطان "Chaudain"، فبموجبه تعتبر اللغة العربية أجنبية في عقر دارها[40]، ولا يجوز تعليمها إلا بترخيص، واعتبر تعليمها ونشرها محاولة عدائية لصبغ الجزائر بالصبغة العربية. وقد تصدى لذلك القرار كل من علماء الجمعية والعلماء الأحرار، وعبّرت هيئات وأحزاب عن استيائها[41]. ولتطبيق خطة القضاء على العربية تمّ القيام بفرنسة التعليم في جميع مراحله، في البرامج والكتب، والنظم ولغة التدريس، وفرنسة الإدارة كما سبق ذكره، ووسائل الإعلام لصبغ البلاد بصبغة فرنسية.

ولم يتم التوقف عن القرارات المضادة للغة العربية إلا في سنة 1947، حيث اعتبرت رسمية بجانب الفرنسية، ولم يبدأ إدخال العربية بصفة جدّية إلى المدارس إلا في عام 1957 بعد استفحال الثورة [42].

ج.حريف وتزييف و إهمال التاريخ الجزائري :

عملت الإدارة على تشويه تاريخ الجزائر، ومنع دراسته، وكان تاريخ الجزائر وجغرافيتها يدرّسان في اقل من شهر خلال الستة سنوات الأولى من التعليم، بينما تاريخ فرنسا وجغرافيتها يدرّسان طوال سنوات الدراسة، فيُلَقَن التلميذ عبارات مزيّفة، منها على سبيل المثال: "كانت بلادنا تسمى الغال La gaule" وأجدادنا يسمون الغاليين Les gaulois"[43]، وذلك تمهيدا لتقبل فكرة إدماج الجزائر في فرنسا.

وكان تاريخ فرنسا يدرّس بصفة مركزة ويشمل جميع العصور، وكان التركيز على العهدين الروماني والفرنسي في حين أغفل العهد الإسلامي، لترسيخ أسطورة رومانية المنطقة في الماضي وفرنسيتها في الحاضر والمستقبل، وحكم على العهد الإسلامي بأنه دخيل.

كما أن الاهتمام كان منصبا أيضا على جغرافية فرنسا، للتجهيل بجغرافية البلاد بشريا وطبيعيا واقتصاديا، واعتبار الجزائر جزءا من فرنسا[44]، وذلك لاستبدال الولاء الطبيعي بالولاء لفرنسا. ونظرا لهذه الافتراءات استدعى الأمر ظهور مؤرخين جزائريين أرّخوا للجزائر منذ أقدم عصورها، تكذيبا لما روّجته سياسة الاحتلال.

وبالرغم من أن البرامج كانت بهذا الشكل العنصري، إلا أن السواد الأعظم من الأطفال الجزائريين لم يكن لهم الحظ في التعليم، وكان التمييز واضحا بين أطفال فرنسا والجزائر، ويكفي إلقاء نظرة على التعليم الابتدائي خلال بعض السنوات لندرك حقيقة الوضع، والجدول التالي يوضح ذلك:

	أطفال في سن الدراسة	العدد الذي أتيحت له فرصة التعليم
1936	أكثر من مليون طفل	100.000
1944	1.250.000	11.000
1954	2.070.000	307.100

"حظ الجزائريين في التعليم الابتدائي"

من خلال هذا الجدول يتضح لنا الإجحاف الحاصل، مما أدى إلى تفشي ظاهرة الأمية، ففي سنة

1948 كان 09 % فقط من الجزائريين و02 % من الجزائريات يعرفون القراءة والكتابة، ووصلت نسبة الأمية سنة 1954 إلى أكثر من تسعين في المائة [45]، وتجاوز عدد السكان الجزائريين ثمانية ملايين. وفيما يخص التعليم الجامعي فلم يزد عدد الجزائريين على خمسمائة إلى ستمائة طالب من مجموع السكان، وكان طالب أوربي لكل مائتين وسبعة وعشرين (227) شخصا، وطالب جزائري لكل 15324 شخصا، ومثل هذا الإجحاف واقع في جميع مستويات الحياة [46] .

وقد تمّ إنشاء معهد عال للزراعة ولكنه لا يضم أي جزائري، وأدى هذا التفاوت في التعليم إلى إغلاق الوظائف في وجه الجزائريين. ومما ذكره التقرير المذكور أعلاه أن أعضاء تلك اللجنة رأو رأي العين كيف أن مليونين من أبناء المسلمين لا يتلقون أي تعليم، فهم لا يشاركون في التعليم إلا على نسبة 10 بالمائة، وليس لهم في التعليم العالي إلا نحو ثلاثمائة طالب، فالأبواب العلمية كلها موصدة في وجه المسلمين، وإذا كانت خير شهادة تلك التي أدلى بها العدو فقد

أكدوا بأنهم في فرنسا يجهلون العنصرية ولكن هذه الأخيرة في القطر الجزائري هي القانون الرسمي المعمول به [47].

لقد كانت هذه السياسة التعليمية تمهيدا للقضاء على الثقافة العربية الاسلامية، فكيف تعاملت الإدارة مع الدين الإسلامي؟

د.سياسة فرنسا تجاه الدين الإسلامي :

غداة الاحتلال أعلنت فرنسا محاربتها للإسلام وباشرت في نشر المسيحية، فاستولت على الأوقاف مورد المساجد والتعليم الديني، وفتحت أبواب البلاد للهيئات التبشيرية، وحوّلت عددا كبيرا من المؤسسات الدينية إلى كنائس، وقامت بتطبيق قانون فصل الدين عن الدولة الصادر في فرنسا سنة 1905 والمطبق في الجزائر بموجب مرسوم سنة 1907 على الدين اليهودي والمسيحي فقط[48]، ورفضت تطبيقه على الدين الإسلامي حتى يبقى تحت سيطرتها، ولم ينته هذا الوضع إلا بانتهاء الاحتلال.

ولتطبيق سياسة فرّق تسد تمّ فصل المناطق التي يقطنها الأمازيغ لتنصيرهم، وأصرت الإدارة على اعتبار الجزائريين مكونين من جماعتين مختلفتين أصلا وتاريخا وفكرا، الواحدة عربية والثانية بربرية [49].

وفيما يخص الصحافة التي تعمل على تثقيف الشعب وإنارة طريقه، فقد كانت في الجزائر صحافة تصدر باللسان الفرنسي تتمتع بكل حرية في إبداء رأيها، وفيها كانت بعض الصحف التي كانت تصدر باللسان العربي معرضة في كل حين للمصادرة والتعطيل لمجرد كلمة صريحة تقولها، من ذلك تعطيل جريدة الأمة [50] التي يصدرها الصحافي أبو اليقظان، نائب أمين مال جمعية العلماء المسلمين الجزائريين.

من خلال ما تقدم ندرك جيدا أن الشعب الجزائري وُجه صوب الجهل والأمية، وكادت فرنسا أن تقضي على مقومات الأمة الجزائرية من تاريخ، ولغة

ودين، لولا أن قيّض الله لها جمعية العلماء المسلمين الجزائريين التي حملت رسالة عظيمة.

فما هو فضلها على التعليم؟ وإلى أي مدى تمكنت من الدفاع عن الشخصية الجزائرية والحفاظ عليها؟ وهل اقتصر دورها على هذا الميدان؟ أم لها دور سياسي وآخر اجتماعي؟.إن الجواب عن ذلك يستدعي عملا آخر ،ولكن يمكن أن نتلمس دورها من خلال ما قاله فقيه الحضارة مالك بن نبي في خضم حديثه عن تلك الجمعية:"لولا جمعية العلماء لما تكلم العربية بعد الاستقلال أحد".

الخاتمة:

من خلال ما تم التعرض له من عينات بالإحصاءات التي تعبر عن الحقيقة الساطعة والبعيدة عن كل الأدبيات فإننا نجد أن ما مارسته فرنسا في الجزائر من سياسات كان وفق رؤية تنظيرية استهدفت الإنسان الجزائري، فضربته في صميمه فما الاستيلاء على الأراضي إلا لغرض تهديم تلك اللُحمة التي عهدها أبناء الجزائر، فكانت الأرض تجمع ولكن فرنسا جعلتها تُفرق، وكانت الأرض رأسمال غنى الجزائري فجُرّد منها ليصبح خمّاسا في أرضه ،فقيرا بعدما كان مكتفيا، ولم تكتف فرنسا بالسطو على الاقتصاد الجزائري صناعة وتجارة، بل حاربت قيم ولغة وديانة الجزائريين ...

وانطلاقا من كل مما سبق فليس غريبا أن يفكر قادة الحركة الوطنية من الشباب المتحمس في الثورة لتُرمى إلى الشارع ويحتضنها شعبنا الذي سلب من كل شيء يملكه إلا إرادته في أخذ الحرية بيده.

❖ **هوامش البحث:**

(1) لقاء مع الشيخ أحمد شقار الثعالبي يوم 10 جوان 2001 .

(2) فرحات عباس، **حرب الجزائر وثورتها.1 – ليل الاستعمار**، ت أبو بكر رحال، مطبعة فضالة –المحمدية– المغرب [د ت]ص74.

(3) عمار بوحوش، **التاريخ السياسي منذ البداية ولغاية 1962**، دار الغرب الإسلامي بيروت،1997، ص37 .

(4) عبد الحميد زوزو، **دور المهاجرين الجزائريين في الحركة الوطنية بين الحربين**، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر [د ت]، ص39. و للمزيد عن الاستيطان ينظر محمد الطاهر عمودي،تنمية الاستيطان في الجزائر، في المصادر،ع 02، صيف 1420/ 1999.

(5) قداش محفوظ،**تاريخ الحركة الوطنية الجزائرية**، 2ج،ت أحمد بن البار،دار الأمة،الجزائر،2011، ج1، ص 361

(6) محمد حربي:**الثورة الجزائرية**، سنوات المخاض، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، الجزائر، 1994 ،ص 89.

(7) بوحوش(الهجرة إلى فرنسا، تاريخها...)في، الثقافة، صادرة عن وزارة الثقافة والاعلام س3،ع13، محرم، صفر1393/ فيفري، مارس1973،ص26 .

(8) أحمد توفيق المدني، **هذه هي الجزائر**، مكتبة النهضة المصرية [دت]، ص112.

(9) حربي، المصدر السابق،ص 90.

(10) أبو القاسم سعد الله، **الحركة الوطنية الجزائرية**، 3ج، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،ط1986،3 ،ج3، ص184 .

(11) محفوظ قداش، **جزائر الجزائريين 1830-1954**، ت، محمد المعراجي،Anep منشورات،2008، ص، 337.

(12) تركي رابح، **الشيخ عبد الحميد بن باديس رائد الإصلاح والتربية في الجزائر**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984، ص32 .

(13) عبد الرحمن بن محمد الجيلالي،**تاريخ الجزائر العام** ، 4ج، دار الثقافة بيروت،لبنان،1403هـ / 1983،ج 4 ، ص 376- 377.

(14) نفسه ،ص 378.

(15) عبد العزيز وطبان، **الاقتصاد الجزائري ماضيه وحاضره، 1830-1985**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر [دت]ص41.

(16) قداش ص 338.

(17) تركي، **التعليم القومي والشخصية الوطنية 1931-1956** ،الشركة الوطنية للنشر التوزيع،الجزائر،1395هـ/ 1975م، ص87.

(18) آلان سافاري، **ثورة الجزائر**، ت ،نخلة طلاس، مطابع إدارة الشؤون العامة والتوجيه المعنوي 1381/ 1961، [دون بلد] ، ص14 .

(19) نفسه، ص11 .

(20) بوحوش، مرجع سبق كره، ص50.

(21) وطبان ، مرجع سبق كره ، ص119.

(22) بوحوش، **التاريخ**، مرجع سبق ذكره، ص373 .

(23) الجيلالي، ص 378.

(24) فيليب رفلة، **الجزائر**، مؤسسة المطبوعات الحديثة، القاهرة، ط2، [د،ت]، ص114 .

(25) المرجع السابق.

(26) سافاري، مرجع سبق ذكره.

(27) مارسيل أجريتو، **الوطن الجزائري**، ت عبد الله نوار، سلسلة كتب سياسية رقم 114، القاهرة، 1959، ص66.

(28) جوان غيليسبي، **الجزائر الثائرة**، ترجمة خيري حماد، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1961، ص50.

(29) المدني، المصدر السابق، ص،131.

(30) سافاري، المرجع السابق، ص24.

(*)- لمعرفة واقع الحرف خلال العهد العثماني يرجع إلى :

FÉRAUD (L. Charle) ,Les corporations de métiers à Constantine, avant la conquêtre française,in,revue afrricaine,volume 16,année 1872,pp 451- 454.

(31) قداش،الحركة،ص 362.

(32) قداش ،الحركة،ص 364

(33) ميثاق الجزائر، **جبهة التحرير الوطني**، 1964، ص38.

(34) تركي، مرجع سبق ذكره، ص91.

(35) المدني، مرجع سبق ذكره، ص135.

(36) باعزيز عمر(**الرقي الاجتماعي وحظنا منه**)في، البصائر، س2 من السلسلة 2،س3، ع68، 23 ربيع الثاني 1368/ 21 فيفري 1949،ص2.

(*)- هذا ما يذكره محمد العربي الزبيري،**تاريخ الجزائر المعاصر**، وممن ذكروا ذلك:

- نذكر على سبيل المثال

-Blanchard (I) Le problème Algèrien, paris 1955, p,54 et suivantes .

-Aron (raymond), La tragedie Algèrienne, paris plon, 1957, p. 40 et suivantes .

-philpe (Andrè), Le socialisme trahi, paris 1957, p 166 .

(37) مصطفى بن سعد الجيجلي(**قيمة الثقافة العربية بالجزائر**)في، البصائر، الجزائر، س4، ع149، الجمعة 29 ذي القعدة 1357هـ/ 20 جانفي 1939، ص02.

(38) أبو العباس أحمد الهاشمي (**بعد غربة اللغة العربية أصبحنا نخشى على اللغة الدارجة**)في، البصائر،س1، ع08، الجمعة 28 ذي الحجة 1354هـ، 21 فيفري 1936 ، ص01.

(39) محمد الحسن فضلاء، **المسيرة الرائدة للتعليم العربي بالجزائر**،4ج، دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1999،1، ج1، القطاع القسنطيني، ص18 .

(40) المرجع السابق، ص19 .

(41) المرجع السابق.

(42) تركي، المرجع السابق، ص135 . وللمزيد ينظر كذلك:محمد جلال،**السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر الإصلاحات 1944-1956 الدوافع-الأهداف -النتائج**،في المصادر،حولية المؤرخ،ع 6،جويلية 2005،ص ص، 213-225.

(43)رفلة، المصدر السابق، ص،65. و لمعرفة موقف المدرسة التاريخية الفرنسية من بعض قضايا تاريخ الجزائر ينظر:

- Stéphane Gsell et autres, in ,**Histoire et Historiens de l'Algerie**, Paris, Felis Alcam 1930.

(44) رفلة، المرجع السابق.

(45) الطاهر زرهوني، **التعليم في الجزائر قبل وبعد الإستقلال**، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر،1994، ص12.

(46) غيليسبي ، مرجع سبق ذكره، ص60 . ولمعرفة المزيد عن سياسة فرنسا التعليمية ينظر:عبد القادر حلوش،**سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر**،دار الأمة،الجزائر،2010.

(47) الجيلالي، مرجع سبق ذكره ، ص 380.

(48) تركي، الشيخ، مرجع سبق ذكره، ص،47.

(49) نيقولا زيادة، **إفريقيات**، دراسات في المغرب العربي والسودان الغربي، رياض الريس للكتب والنشر، لندن، يناير1991 ص299 .

(50) بدون إمضاء(**حظ الصحافة العربية في هذا الوطن**)في البصائر، الجزائر س3، ع118، ربيع الثاني1357/ 17جوان1938 ص6.

الجمل في ما قبل التاريخ الشمال الإفريقي

الأستاذ: لخضر بن بوزيد، جامعة بسكرة، الجزائر

الملخص:

هناك الكثير من الاراء حول اصول الجمال في شمال إفريقيا فمن الاراء المتداولة أنه أدخل من طرف الرومان في القرن الثالث الميلادي بينما أراء أخرى تقول بأنه أدخل من طرف العرب، من جهة أخرى المؤرخون القدامى يذكرون أن الرومان قد استولوا على 24 جملا كانت الملك النوميدي يـوبا الأول.

مع ذلك فإنه لا يمكن القبول بأن الجمال أدخلت في العهد الروماني حيث أنها كانت موجودة في مصر والشرق الادنى في النيوليتى وتم إستأناسها على الاقل في الالف الثالثة قبل الميلاد، كما أن وجود الجمال في شمال إفريقيا بالغ القدم حيث اكتشفت بقايا لهذا الحيوان ضمن طبقة تعود للبلايستوسان الاسفل أما مشاهد الفن الصخري الصحراوي التى يظهر فيها الجمل فتعود القديمة منها إلى الالف الاولى قبل الميلاد.

Résumé:

Sur la question de la première apparition du dromadaire en Afrique, il y a des points de vue très différents qui ont été exprimés. La première opinion dit que le chameau a été introduit en Afrique du nord dans la III siècle de notre ère avec les romains, d'autres opinions suggèrent que le chameau on été introduit à l'époque arabe. Nous savons aussi que les historiens de l'Antiquité ont mentionné qu'entre l'an 46 av. J.-C et 24 av. J-C, les chameaux tombèrent aux mains des Romains après la défaite de Juba I.

D'autre part, nous savons que le chameau existe dans la préhistoire de l'Afrique du Nord dont plusieurs fossiles on été trouvé dans l'Algérie qui datent au pléistocène inferieur. Ils existent aussi dans l'art rupestre saharien dans la période dit Camaline dans le premier millénaire av J.C. Il est très ancien dans le Proche Orient ou il était domestiqué dans le troisième millénaire av J.C.

الجمل في ما قبل التاريخ في شمال إفريقيا:

1.أ التعريف بالجمل :

يعتبر الجمل حيوان عجيبا فهو يتمتع بجسم قوي وبقدرة كبيرة على تحمل قساوة الصحراء والجفاف وله اهمية كبيرة في حياة البدو لذلك أطلق العرب عليه أسماء عديدة، وهو حيوان ثدي قد يزيد وزنه عن 650 كلغرام وله ارجل طويلة ترفع جسمه بعيدًا عن حرارة الرمال الشديدة كما تساعده على اتساع خطواته وخفة حركته وتنتهى كل رجل بوسادة عريضة من الدهن والألياف المرنة والتي تغلفها طبقة سميكة من الجلد تسمى "الخف"، وبواسطته يستطيع اليسير فوق الرمال الناعمة، كما يستطيع الجمل أن يسير فوق الصخور الصلبة الشديدة الحرارة ورأس الجمل مستطيل الشكل ومتوسط الحجم، وله عينان كبيرتان تبصران جيدًا فى الليل والنهار، وهما محاطتان بأهداب طويلة وكثيفة على الجفنين تحميهما من الرمال وحرارة الشمس المحرقة.

ويغطي جسم الجمل جلد سميك مكسو بالوبر يحفظه كثيرًا من حرارة الشمس، وسنام الجمل عبارة عن مخزن كبير للدهون يتكون فوق ظهره على شكل هرمي وهو مفيد جّدا له فعندما يتعرض الجمل للجوع أو العطش الشديد يقوم بتحويل ما يحتاج إليه من هذا الدهن إلى غذاء وماء، وبذلك يمكنه أن يصبر على الجوع والعطش لعدة أيام.

اليوم هناك نوعان من الجمال، هما:

- الجمل ذو السنامين :C.bactreanus وينتشر في أواسط آسيا وجنوبها وشبه القارة الهندية.
- الجمل ذو السنام الواحد :C.dromedarius ويسمى الجمل العربي يوجد في الشرق الاوسط وشمال أفريقيا وبعض المناطق الأخرى من العالم مثل وسط أستراليا.

أ.2 الموطن الأصلي للجمل:

يختلف العلماء في تحديد أصول عائلة الجمال فقد وجدت بقايا قديمة جدا في شمال إفريقيا كما وجدت بقايا أخرى في أواسط آسيا لكن الرأي الغالب هو أن أصول هذا الحيوان من أمريكا، فقد ظهرت عائلة الجمالCamelinae ظهرت الجمال في أمريكا الشمالية منذ **45** مليون سنة في عصر الايوسين **Eocene** كما عاشت مجموعات من جمال صغيرة في جنوب كاليفورنيا منذ **28** مليون سنة.

وفي الميوسين المبكر أي منذ أكثر من 25 مليون سنة ظهر جنسان من عائلة الجمال في أمريكا الشمالية هما : الجمل العملاق **Camelini** واللاما **Lamini,** تطور كلا النوعين بشكل منفصل، ومنذ 7 مليون سنة هاجرت أولى الجمال من أمريكا إلى أوراسيا، حيث ظهر في آسيا نوع **Paracamelus** في أنحاء من آسيا حيث وجدت بقاياه في افغانستان والصين وفي رومانيا وهنغاريا وروسيا وتركيا ثم في إسبانيا، ومن غرب آسيا انتقل الجمل وحيد السنام عبر شبه الجزيرة العربية إلى شمال أفريقيا[1].

في الوقت الذي تحركت بعض الجماعات الصغيرة من فصائله في إتجاه الجنوب إلى أمريكا الجنوبية لتُكوّن الفصائل الأربعة التي تنتمي إلى عائلة الجمال وهي : حيوان اللاما llamas وحيوان الألباكا Alpaca، وحيوان الغوْناق Guanaco وحيوان الفيكونا Vicuna [2].

في الزمن الجيولوجي الثالث وخلال عصر الميوسين الاعلى كان مستوى المحيط منخفضا بحيث اصبح مضيق بهرينج ممر بين أمريكا الشمالية وآسيا، العديد من الحيوانات نجحت في الانتقال بين المنطقتين ومن بينها جمل الميوسين العملاق Megatylopus وفي الميوسين النهائي توغل الجمل في منطقة غرب المتوسط في إفريقيا ثم إلى أوربا، علما بان البقايا المكتشفة لهذا الحيوان في إفريقيا تعود إلى البليوسين المبكر(أنظر الشكل 1).

وهذا الجمل الذي يمكـن أن نسـميه جمـل البليوسـين Paracamelus وهـو شبيه بالنوع الحالي إستطاع أن يتكيف مـع الحـرارة في المنـاطق القريبـة مـن البحـر الاسود (مناطق غابية وشبه غابية)، حيث تم اكتشاف بقايـاه في بقايـاه في مولـدافيا ثم إنقرضت هذا الجمل فيما يبدو ليظهر في زمن الفيلا فرانشيان(*).الاوسط ضمن البليوسين المتأخر في مواقـع عديـدة مـن جنـوب روسـيا الأوربيـة إلى كزاخسـتان وطاجكستان وأوزبكستان(3).

وجدت أقدم الجمال بالنسبة لإفريقيا في كسوم بوقادي **Kossom Bougoudi** في تشاد وتعود إلى حوالي 5 مليون سنة وفي كوبي فورا **Koobi Fora** بكينيا فيما بين 4.35 و4.1 مليون سنة وفي لاوتولي بتانزانيا **Laetoli** وبحيرة إشكول بتونس وفي وادي النطرون في مصر أما الزمن المقدر لهذه الحيوانات فهو بداية عصر البليوسان **Pliocene**، و في أوربا وجدت البقايا في الميوسين المتأخر في كل من قانتا دال مورو **Venta del Moro** في شرق إسبانيا وفي لبريا **Librilla** في مرسية في الجنوب الشرقي كما وجد في تورليان **Turolian** بتركيا، و في كل من أوكرانيا وروسيا بالنسبة لأسيا وجد في كازاخستان و الصين تعود إلى البليوسين النهائي، وفي أوديسيا تعود الجمال العملاقة المكتشفة هناك إلى البليوسين المبكر، أما في غرب اسيا فتعود إلى أواسط البليوسان (4).

ب. الجمل في الزمن الجيولوجي الرابع:

ب.1 الجمال في بلاد المغرب:

ب.1.1 البقايا الاثرية والنصوص القديمة:

الجمال كانت موجودة منذ البلايستوسان الاسفل والاوسط في بلاد المغرب فقد إكتشفه بومال A. **Pomel** في موقع تغنيف ضمن بقايا الاشولية وقد أعطى له إسما هو(**) **Thomasii** وهذا النوع من الجمال اكبر حجما من الجمل الحالي قد ظل هذا النوع موجودا إلى غاية البليستوسين النهائي حيث وجد في البقايا

الموستيرية والعاترية في بير شعاشع جنوب تبسة وفي القطار في قفصة بتونس وكيفان بن لغماري في تازة بالمغرب، أما في الهلوسان فقد إنقرض وحل محله الجنس الحالي وقد وجدت بقاياه في مواقع قليلة منها : فوردلو وكهف الصخرة الكبيرة وجبل فرطاس وكلها تعود للنيوليتي و في المجاز بسطيف يعود إلى القفصية العليا حوالي الالف السادسة قبل الميلاد[5]. الجمال التي وجدت في البلايستوسان تختلف عن النوع الحالي، كما أن الجمال كانت تعيش في بداية الامر الحياة البرية في النيوليتي فمتى تم إستأناسها وما مدى قدمها في المنطقة ؟.

من أهم المشكلات المتعلقة بالجمل هي الاختلاف حول زمن ظهوره وتوسعه في المنطقة و هل هو أصيل فيها ، فوفقا لأقوال فيلكس قوتي E. F. Gautier الجمل ظهر في بلاد المغرب والصحراء في القرن الثالث والرابع الميلادي فقط حيث ادخلته الفرق الرومانية المساعدة القادمة من سوريا وتبناه الرحل بعد ان اصبحت الخيول تعاني من الطبيعة الجافة كما ذكر أن الجمل أدخل إلى الصحراء من قبل القبائل البربرية الهاربة من توسع الاحتلال الروماني نحو الجنوب بحيث غزا البربر الصحراء بواسطة الجمل، ويذهب كل من ش تيسو Ch. Tissot و ستيفان قزال S. Gsell إلى نفس الرأي، حيث يذكر قزال أن الجمل إنتشر على نطاق واسع في القرن الثالث والرابع الميلادي في الصحراء[6].

من جهة أخرى نقل جون لوا لوكلاك عن هنري بارث الرحالة المشهور في الصحراء قوله إن الجمل وجد منذ عهد الملوك النوميديين لكنه انتشر على نطاق واسع في القرن الرابع الميلادي، و في 200 م كان راكبوا الجمال الغرامنت يمولون حصن بونجيم Bu Njem حيث عم الجفاف كل المنطقة مما أدى إلى التخلى عن استعمال الخيول في الصحراء[7].

بلا شك فان الجمل يتلائم أكثر مع الصحراء في حين أن بيئة شمال إفريقيا لا تمثل بيئة مثالية له مما جعلنا نستغرب إمتلاك الملك النوميدي يوبا الاول

سنة 46 ق.م للجمال في سرتا زهي مدينة قسنطينة حاليا حيث لا يمكن للجمال أن تتواجد هناك حتى في هذا الزمن.

بلا شك فان الجمل قدمت إلى الصحراء من شمال إفريقيا إذ يذكر الباحث مونتيل أن انتقال الجمال كان من شمال إفريقيا إلى الصحراء بعد تحول المناخ إلى الجفاف أكثر[8]. بينما يذكر قوتي أن قبيلة زناتة هي من أدخلته إلى الصحراء[9].

مما سبق يتضح لنا أن الجمل كان موجودا في التاريخ القديم مثلما وجد في العصر الحجري القديم (الباليوليتي) ، مع ذلك تبقى فجوات زمنية هامة تحتاج منا إلى البحث فيها عن هذا الحيوان وهي فترة العصر الحجري الحديث (النيوليتي).وجب علينا في هذا الاطار أن نستنطق دلائل أخرى وهي الرسوم والنقوش الصخرية والكتابات القديمة.

ب. 1. 2 . دلائل الفن الصخري والنقوش الليبية :

قسمت مشاهد الفن الصخري الصحراوي الموجودة في مناطق الطاسيلي والهوقار من طرف أغلب الباحثين على غرار هنري لوت وهنري بروي حسب الحيوانات السائدة في المشاهد إلى عدة مراحل هي على التوالي:مرحلة الجاموس العتيق التي ظهرت فيها الحيوانات البرية مما يدل على أنها تمثل الصيادين، والمرحلة الثانية هي مرحلة ذوو الرؤوس المستديرة وهي مرحلة غامضة ظهرت فيها حيوانات برية كما ظهر اشخاص يمارسون طقوس تدل على انتشار ديانات روحانية بينهم وفي معظمهم كانوا من الصيادين، المرحلة التالية هي مرحلة الابقار وهي تمثل الرعاة، تليها مرحلة الخيول والعربات و يطلق عليها اسم المرحلة الليبية البربرية حيث يعتقد أن البربر قدموا إلى المنطقة و انتشروا في الصحراء وقد يكون مصدر الهجرة من الشرق أو من الشمال، المرحلة الأخيرة هي مرحلة الجمل والتي إستمرت إلى قدوم العرب، علما بأن المراحل الفنية الثلاث الاولى تعود إلى النيوليتي.

تنتشر المشاهد التي تمثل الجمال في كامل أنحاء الصحراء في كل من الطاسيلي والهوقار وفزان والصحراء الغربية ، لكن المشكلة هنا تتمثل في صعوبة التزمين بحيث لم يتمكن الباحثين من إعطاء إطار زمني دقيق لهذ المرحلة وهل هي متزامنة مع مرحلة الحصان والعربات التي تم الاقرار أنها تعود للمرحلة التاريخية.

الجمل كان ممثلا بكثافة خاصة في الصحراء وغالبا ما كان يركبه رجل أو يقوده أو في مشاهد لمعارك وغالبا ما تواجدت في نفس المشاهد كتابات ليبية وتواجدت الخيول ايضا وحيوانات أخرى [10]، وتكمن الصعوبة في تصنيف المشاهد فكثير ما كان الانسان ينجز رسوما وإظافات على المشاهد السابقة، ففي وادي سوفيات في منطقة أدرار إفوغاس شمال مالي تنتشر هذه المشاهد إلى جانب نقوش تمثل كتابة ليبية بربرية حيث يبدو الزنجار فاتح في مشاهد الجمال وغامقا في بقية المشاهد التي تمثل الأبقار والخيول مما يدل على أن الخيول تواجدت في فترة أقدم قليلا من الجمال إلى جانب مشاهد أخرى الحيوانات مثل الفيلة و الزرافات وبعض الحيوانات التي لا تنتمي بالضرورة إلى نفس الفترة[11]، (أنظر الشكل 2)

في حين نجد الباحث جون لوكلاك يقول أن الجمل يعود إلى المرحلة الاحدث في الفن الصخري، هنري لوت بدوره يذكر ان معطيات الفن الصخري تؤكد لنا أن الجمل كان معاصر للحصان وذلك لوجوده دائما مع شخصيات ذوو ريشات على الرأس مثلما لدى الليبيين لأننا نلاحظ استمرار تواجد سلاح الرمي الخاص بالمحاربين الليبيين[12].

بالنسبة للكتابات الليبية البربرية[***] لا يمكن الجزم بالوقت التي ظهرت فيه فمن الممكن أنها تعود إلى للألف الثانية قبل الميلاد والملاحظ أنها اليوم في الصحراء تغطى نفس المجال الذي يسكنه الطوارق والمجال الذي تتواجد فيه صور الحصان و العربات والجمل، والأقوام الليبية هي على الأرجح من طورت الكتابة الليبية وهي التي ساهمت في انتشار استعمال الجمال على نطاق واسع وذلك لا

يمنع أن الجمل كان موجودا الحصان إلى جانب إلا أنه لم ينتشر بكثرة إلا مع قدوم هؤلاء.

بما أننا لم نصل إلى نتيجة فيما يخص الفترة التي ظهر فيها الجمل في النقوش والرسوم، ولا توجد تفسيرات مقبوله توضح اسباب عدم وجود مشاهده في المراحل الفنية المتزامنة مع النيوليتي أي ما بين5000 إلى 2000 ق.م فهل يعني ذلك أنه إنقرض خلال هذه الفترة؟.

لا يمكن الجزم بذلك لكون البيئة كانت ملائمة له بالاظافة إلى أن حيوانات لها نفس نمط سلوكه مثل النعامة والزرافة والظباء والاروية ظلت موجودة منذ بداية النيوليتي إلى المرحلة التاريخية، فالنعامة مثلا ظلت متواجدة إلى فترة قريبة في المنطقة مع أن صورها تغطى كل مراحل الفن الصخري ففي موقع اقونار بالهوقار وحدها يبلغ عددها 81 نعامة، ومتواجدة ايضا في وادي جرات وفي تيت وفي الاطلس الصحراوي[13]، والزرافة التي يمكنها مقاومة الجفاف ظلت موجودة في كل المراحل الفنية[14].

ربما عدم تمثيل الجمل من طرف الانسان في تلك المراحل الفنية يعود لكونه لا يمثل أهمية من حيث الغذاء ولا أي دور ديني أو أسطوري لهم، على كل حال يمكن الحصول على بعض الاجابات إذا بحثنا في إتجاه آخر، فبعض الباحثين أكدوا أن الجمال قدمت من مصر بإتجاه بلاد المغرب فماهي الشواهد التي تدل عليه في مصر وفي الشرق الادنى عامة ؟.

ب. 2. الجمال في الشرق الادنى

ب.1.2 العصر الحجري الحديث (النيوليتي) :

أقدم الدلائل التي تعود إلى النيوليتي تتمثل في موقع كهف زاشيتو **Zachito** في جنوب إيطاليا الذي يعد فريدا من نوعه في ما يخص الحيوانات التي وجدت فيه حيث عثر فيه على عدة حيوانات مثل الكلاب والاغنام والابقار

والخنازير وفي الوقت الذي لم يوجد فيه أثر للحصان فقد وجدت هياكل عظمية للجمال وهو المكان الوحيد في أوربا الذي وجدت فيه بقايا تعود إلى نهاية النيوليتي للجمال يعتقد الباحث م راقاليا Regalia .M أنه الاكتشاف الوحيد في كل أنحاء العالم القديم الذي يعود للنيوليتي، ماعدا ذلك الذي إكتشفه بومال في الجزائر وبقايا فكين وجدت مع بقايا لماموث في موقع أويت Oit في رومانيا وكلا الموقعين يعودان إلى الباليوليتي [15].

وفي ببلوس **Byblos** على الساحل السوري تم إكتشاف إناء فخاري في شكل جمل مع أدوات أخرى تعود إلى زمن ما قبل السلالات في مصر، وقد لا يمثل ذلك بالضرورة دليلا على إستأناس الجمال وذلك لأنه كثير ما يتم تمثيل حيوانات متوحشة في الاواني الفخارية، وفي قبرص إكتشف العقيد دي سيزنولا تماثيل صغيرة لجمال تعود إلى النيوليتي ولكن دراسات أخرى أكدت أنها تعود إلى فترة متأخرة، كما أن الجمل أيضا وجدت في قبر يعود إلى عصر البرونز ووجدت بقايا عظمية لجمال في هذه الجزيرة أيضا.

ومن الممكن أن زمن تلك التماثيل هو نفس زمن تماثيل بيبلوس نظرا لوجود دلائل مؤكدة على علاقات باكرة ما بين مصر ما قبل السلالات وجزيرة قبرص، ومن المحتمل أن بقايا الجمال مصرها مصر في إطار علاقات تجارية قديمة.

أما فيما يخص النقوش المصرية التي تعود إلى العصر القديم فالملاحظ أن الجمال غير موجودة بينما وجدت صور للجمال في النقوش التي تعود للنيوليتي في صحراء العوينات عند الحدود مع ليبيا، كما أن المؤرخين القدامي لم يذكروا هذا الحيوان سواء في جزيرة العرب أو في سوريا وبلاد الرافدين أو إيران أو حتى في شمال إفريقيا[16].

ب.2.2 العصور القديمة:

وما وجد كله متعلق بالصور في الفخار المصري الذي يعود إلى فترة ما قبل الاسرات والأسر المصرية الاولى والتماثيل المكتشفة حيث عثر على رسوم

لجمال على أواني فخارية في منطقة "نقادة" تعود إلى 3300 ق.م كما عثر على نقش في منطقة أسوان يعود إلى عصر الأسرة السّادسة (2350-2200 ق.م) يمثّل جملا وعليه سائقه، و على نقش شبيه به في منطقة "قرنة" يعود إلى نفس الحقبة أي الأسرة السّادسة.

كما وجدت أواني فخارية في شكل راس جمل في المعادي تعود إلى ما قبل السلالات، ووجد جمل يحمل على ظهره شخصا ويقوده شخص أخر وجد منقوش في لوحة من الطين المشوي في مقبرة تعود إلى ما قبل السلالات شمال قرنة Gurna، وكان مولر قد وجد تمثال صغير من الحجارة تمثل جملا جالس سنة 1906، كما أن الباحث شيلد قد أكد وجود الجمل في فن بلاد الرافدين المتزامن مع ما قبل السلالات في مصر.

وجمل أبو صير الملك قد يكون منحدر من سلالة جمال البلايستوسان الاعلى التي كانت موجودة في شمال إفريقيا ، وكانت ابحاث قد قام بها تومبسون سنة 1934 في الفيوم قد افضت إلى إكتشاف حبل[4**] من الشعر يعود إلى الاسرة الرابعة وبتحليل الميكروسكوبي للعينة في متحف التاريخ الطبيعي في لندن وجد أنها تمثل وبر للجمل[17]، كما عثر على رأس جمل مصنوع من الطين المشوي في منطقة هيراكونيوبلس (كوم الاحمر حاليا) تعود إلى الاسرة الاولى ، فيما عثر على رؤوس جمال طينيّة بمدينة "أبيدوس" وأنصاب تمثّل جمالا وعليها رحالها تعود كلّها إلى عصر الأسرة الثانية عشرة 2000 سنة ق.م.

ذكر الباحث بودج أنه راى سنة 1906 تمثالا منقوشا لجمال في أبيدوس Abydos وفي نفس المكان عثر بيتري على نقوش لرؤوس جمال محفورة في الارضية تعود إلى عصر الاسرات، وعثر شاونفورت على نقوش في أسوان لجمل يقوده شخص ويوجد إلى جانبه نقوش لكتابة هيرطاقية تعود إلى الاسرة السادسة، تلك المعطيات أكدت أن الجمل كان منتشرا على الاقل فيما بين 2400 و2000 ق.م، وفي الفيوم وجدت جمجمة لجمل تؤرخ بما بين 2000 و1400 ق.م،

وإكتشف تمثال لجمل في منطقة مدمود وهي مشابهة لتمثال صغير لجمل موجود اليوم في متحف اللوفر والذي يعود إلى 1400 ق.م ، كما وجد إناء فخاري على شاكلة جمل في إحدى القبور التي تعود إلى الاسرة التاسعة عشر في الجيزة تعود إلى 1300 ق.م.

هناك دلائل على وجود الجمال في خرائب تل حلف شمال سورية حيث عثر على منحوتة بها صورة لجمل تعود إلى ما بين 1000 و900 ق.م، علما أن بقاياه إكتشفت أخيرا في منطقة الكرم في سوريا على بعد 250 كلمتر من دمشق ضمن طبقة اثرية تعود إلى الحضارة الموستيرية تؤرخ بما بين 130الف و 80 الف سنة[18].

تعتبر المنحوتات دليلا على إستأناس هذا الحيوان كما تدل على أنه يمثل دورا دينيا ايضا وفي هذا الاطار يذكر الباحث فرانز كوميت **Franz Cumont** أن السوريون القدامى وحتى سكان بلاد الرافدين كانوا يمثلون بعض ألهتهم بصور شبيهة بالجمال كما في تل حلف في بلاد الرافدين، وفي البتراء في سوريا أيضا وجدت تماثيل لآلهة تشبه الجمال كما وجد تمثال آخر قرب دمشق[19].

يؤكد الباحث بيتري أن الجمل كان منتشر على نطاق واسع في عهد رمسيس وأنه حيوان ذو قيمة، والباحث فون بيسينغ وجد تمثال صغير لجمل يحمل جرار يعود على نفس الفترة في بنها، كما أن نقوش تعود لفترة حكم الملك الاشوري اسراحدون في القرن السابع قبل الميلاد تذكر أن الملك وفر جمالا من أجل جلب الماء لجنوده في حملته على مصر.

وقد يعود غياب رمزه في الكتابة الهيروغليفيّة القديمة، إلى أن المصريّين لا يصورون أيّ حيوان في حروفهم ونقائشهم ما لم يكن مصريّ الأصل، ولهذا فإنّ الجمل والفيل رغم أنهما معروفان جدّا في مصر إلا أنه لا توجد لهم رموز في الكتابة المصرية [20]، وقد يكون الامر يتعلق بأسباب دينة فقد ذكر الباحث أوتو

كيلر Otto Keller "أنّ الجمل يعتبر حيوانا جهنّميّا تابعا لإله الشرّ ست ومن هنا عدم الاهتمام بتربيته وتمثيله على النّقائش والرّسوم[21].

كما أن المصريون يعتبرون الصحراء مرادفا للشر والموت وهذا ما يفسر أنهم كانوا يدفنون موتاهم في الغرب ويعادون كل ما يرمز إلى الصحراء وقد ينطبق الامر أيضا على شدة عدائهم تجاه الليبيين .

هناك تخمينات عديدة حول التاريخ الذي تم فيه إستأناس الجمل في مصر فقد ذكر سكينار أن الجمل كان موجودا في العهد اليوناني، في حين يذكر هيتي أن الجمل أدخل إلى مصر بواسطة الغزو الاشوري في القرن السابع قبل الميلاد، في حين يذكر موري أن الجمل أدخل إلى شمال إفريقيا من طرف الفرس سنة 525 ق.م وكان يستعمل في الحرب وأن انتشاره بين السكان قد تطلب عدة قرون بعد ذلك[22].

في حين نجد بعض الباحثين قد ذكر بعض الاشارات عن وجود قديم للجمل في وادي النيل وبلاد النوبة[23]، وأول ذكر له في النصوص المصرية كان في وثائق حملة الملك الاشوري أسرحدون الذي عبر منطقة سيناء بالجمال، كما أن كلمة ديموطيقية démotique التي تظهر في بردية بيدوبست الثانية Pedubast II التي تعود إلى الاسرة 25 هي مرادف للكلمة السامية قمالو gamalu وفي العربية جمل وفي العبرية قمال gâmâl، في بلاد النوبة الجمل لم يكن معروف قبل الالف الاولى قبل الميلاد لكن استعماله كحيوان للتنقل لم يكن قبل العهد البطلمي[24]، هناك دلائل كتابية الاخرى تدل على إستاناس الجمال تعود إلى ما بين247 ق.م و220 ق.م وتتمثل نقوش أدوليسAdulis[25].

ب.2 .3 نصوص العهد القديم:

ذكرت التوراة أنه عندما بلغ إسحاق سنا تؤله للزواج أرسل إبراهيم من يبحث له على زوجة عند بني عمومته الأرامين الغير وثنيين والذين كانوا يعيشون

في المناطق الشمالية لبلاد الرافدين ، وقد قام خادمه بإستأجار قافلة من الجمال ، فالجمال كانت مستأنسة على ما يبدو في الشرق في الفترة بين 2000 و 1500 ق.م[26].

علما بأن مختلف التخمينات حول عهد إبراهيم تتراوح بين 2500 و ق.م 1600ق.م حيث يذكر الباحث إيميل إيجر Émile Egger أن إستأناس الجمل[5*] في مصر مؤكد في زمن إبراهيم[27]. فقد جاء في سفر التكوين أن فرعون مصر أهدى لإبراهيم جمالا من بين الهدايا التي أعطاها له[28]. من هذه المعطيات يمكن القول أن الجمل كان موجودا طيلة تاريخ مصر لكنه لم يكن منتشر على نطاق واسع بل كان نادرا ووجوده قليل لقرون عديدة وذلك من بداية ظهوره مع نهاية الالف الرابعة إلى غاية انتشار استعماله بشكل واسع خلال العهدين الإغريقي والروماني.

أما الجمل البري فيبدو أنه كان موجودا في النيوليتي وفي العصر النحاسي مثلما تبينه المشاهد على ضفتي نهر النيل، وتمثال الجمل الجالس الذي لا يوجد له سنام يعود إلى ما قبل التاريخ في مصر أكتشفه البرت سنة 1949 الذي من الممكن أنه حيوان بري ، جثث متحجرة للجمال اكتشفت ايضا على طول سواحل شمال إفريقيا في سقوين بسطيف في الجزائر إكتشفه الباحث بومال وهو من نوع thomasi Camelus فكوك، اسنان، سيقان لجمال اكتشفت في اماكن عديدة في الجزائر في ملجأ صخري في فورد لو، وفي كهف في سعيدة وفي تغنيف بمعسكر، وربما بسبب تغير المناخ لم يعد الجمل موجود في شمال إفريقيا قبل فترة إستأناسه، فهذا النوع من الجمال قد دخل شمال إفريقيا بواسطة الجماعات المهاجرة من شبه الجزيرة العربية.

حيث ان الجمال التي تعود إلى فترة ما قبل الاسرات والأسرات الاولى في مصر تعود في اصولها إلى جمل شبه الجزيرة العربية وليس إلى الجمل البري الذي وجدت في شمال إفريقيا فيما قبل التاريخ وقد يكون تم إدخاله على طريقين أولا

مضيق السويس والثاني مضيق باب المندب حيث كان الوضع مختلف عن الآن وهنا نذكر من بين النصوص القديمة لبطليموس يقول فيه أن الجمال البرية لا تزال موجودة في عهده في شبه الجزيرة العربية[29].

انتشار الجمل في المنطقة قد يرجع أساسا إلى تدهور المناخ ذلك التدهور الذي يمكن تسجيله ابتداء من 2500 ق.م، من جهة ثانية فان معظم النقوش الصخرية التي تمثل الحصان والجمل موجودة قرب مصادر الماء سواء كانت في الطاسيلي أو الهوقار أو التيبستي مما يدل على وجود بيئة جافة مع العلم أن المناطق التي تتواجد فيها النقوش هي اليوم خالية من السكان فالجفاف كان تدريجيا.

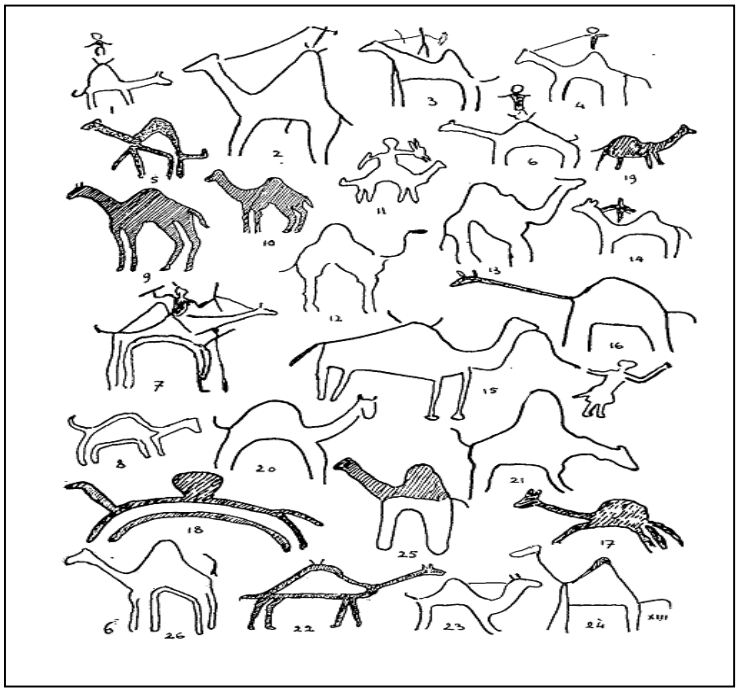
قد تكون شبه الجزيرة العربية هي اقدم منطقة تم فيها إستأناس الجمال فمن جهة وجدت بقايا لجمال عملاقة شبيهة بتلك التي وجدها بومال في الجزائر ، ووجدت بقايا أخرى تعود إلى عصر البرونز في منطقة ابو ضبي بالامارات العربية المتحدة وقد إقترح زمن يتراوح بين 2600 و2000 ق.م ، غير أن دلائل أثريه من مناطق أخرى في شبه الجزيرة العربية تؤكد أن الاستأناس قد يكون اقدم من ذلك بكثير فقد يصل إلى الالف الرابعة قبل الميلاد [30].

في الاخير يمكن التأكيد أن الجمال اصيلة في شمال إفريقيا ومن الممكن أنه إنقرضت في فترة معينة ثم ظهرت في النيوليتي في الشرق الادنى حيث تم إستأناسه في فترة لاحقة من الالف الثالثة قبل الميلاد ، ومن مصر قدم إلى بلاد المغرب القديم حيث انتشر على نطاق واسع في الالف الاولى وظهر في مشاهد الفن الصخري الصحراوي بكثافة .

العصور		الامـــــاكن				
		اسيا	شرق أوربا	غرب أوربا	إفريقيا	أمريكا الشمالية
الزمن الجيولوجي الرابع	الهولوسان Holocene	بيبلوس (لبنان) هيراكنوبولس أبيدوس أسوان(مصر) تل حلف في العراق ،البتراء في سوريا	أويت (رومانيا) قبرص	زاشيتو (إيطاليا)	فوردلو كهف الصخرة المجاز	
	البلايستوسان Pleistocene	قرية الكرم (سوريا)			كيفان بن الغماري تغنيف بئر الشعاشع	
الزمن الجيولوجي الثالث	البليوسين Pliocene	بيتيك كوسكولسكاي	نوفوبتروفكا كيشورقان فيليكبروسكوي		كوبي فورا وادي النطرون كسوم بوقودي	بين 7 مليون و 3 مليون سنة إنتقال اللاما إلى أمريكا اللاتينية
	الميوسين Miocene	هيرقيس نور سوبانبينار بافيو دار	سنيافيسكا يا نوفوشيركا شيك إيياتوريا أوديسا يابلونيا	فانتا دالمورو ليبريا		كندا الولايات المتحدة الامريكية بين 25 مليون و 7مليون (الجمال واللاما)

	الاوليغوسين Oligocene					كندا ، قريلند، جنوب كاليفورنيا، المكسيك جزر الكرايبي
	الايوسين Eocene					كندا ، قريلند، جنوب كاليفورنيا بين 45 مليون سنة و 28 مليون سنة

الشكل 1 : مواقع تواجد بقايا الجمال



1، 2 ، 3 ،4 ، 5، 6 ، 7 ، 8 : منطقة هيروفاك بالهوقار، 9، 10 : منطقة أويلالان في أدرار إفوراس في مالي، 11 : منطقة جانت في الجزائر 12،13 ، 14 ،15، 16، 17 ، 18: منطقة تيت في الهوقار، 19 ، 20، 21 ، 22 ، 23 ، 24 : منطقة اقونار في الهوقار،25 ، 26 : منطقة إسالي سكين في الهوقار.

المصدر:

Lhote henri(1952) gravures peintures et inscriptions rupestre du kaouar de l'air, et de l'adrar des iforas, bulletin de i' l'IFAN. Tome 14,n°3, p128

الشكل 2:الجمل في مواقع الفن الصخري الصحراوي

❖ هوامش البحث

(1) Brian Kooyman, L. V. Hills, Shayne Tolman and Paul McNeil (2012) **Late Pleistocene Western** . Camel (Camelops Hesternus) Hunting in Southwestern Canada , American Antiquity Volume 77, Number 1 / January 2012, pp115-124

(2) John M. Harris, Denis Geraads And Nikos Solounias, Forty-One: Camelidae *In:* L . Werdelin & W.J. Sanders, Cenozoic Mammals Of Africa University Of Cali Fomi A Press. 2010, p815.

(*) villafrenchien في التقسيم الستراتوغرافي يمثل الحد النهائي للزمن الثالث إلى الزمن الرابع يتميز بالمستودعات القارية، ينظر:p348 , dictionnaire de geologie .

(3) I.A. Vislobokova M.V. Sotnikova Pliocene faunas with Proboscideans of the Former Soviet Union , **The World of Elephants - International Congress**, Rome 2001 pp 158-159.

(4) Vadim V. Titov And Vitaliy N. Logvynenko(2006) (Mammalia, Tylopoda) **Early Paracamelus In Eastern Europe Acta Zoologica Cracoviensia**, 49a(1-2): Kraków, 30 June, 2006, Pp163-176.

(**)بخصوص هذا النوع من الجمال يذكر الباحث جون لوكلاك أن هذا الحيوان يعود إلى البلايستوسان الاوسط وقد إنقرض في البلايستوسان النهائي وهو قريب الشبيه بالجمل ذو السنامين C Bactriane أنظر:

(5) Jean-Loïc Le Quellec (1998) **Art Rupestre Et Préhistoire Au Sahara Le Messak Libye**n,p 77 ,G. Camps, M. Peyron Et S. Chaker(1996) Dromadaire Encyclopédie berbère Vol , n°17, p 2541.

(6) Jean-Loïc Le Quellec (1998)op.cit, p77, Stéphane Gsell Histoire Ancienne De L'Afrique Du Nord. T I, Paris Librairie Hachette , p30.

(7) Jean-Loïc Le Quellec (1998).op.cit.p77.

(8) V Monteil (1952) **Essai sur le chameau au Sahara occidental** , Etudes Mauritaniennes, n°2 Institut .française d'Afrique Noire ,1952 .pp 131-130 .

(9) Demougeot Émilienne .**Le chameau et l'Afrique du Nord romaine .In : Annales, Économies Civilisations**, 15 ème année, ,N .1960 ,2 .p 210.

(10) G. Camps, M. Peyron Et S. Chaker op.cit. p 2541.

(11) Lhote henri (1952) **gravures peintures et inscriptions rupestre du kaouar des iforas,** de l'air et de l'adrar des iforas , bulletin de i' l'IFAN. t14,n°3, p1280.

(12) Jean-Loïc Le Quellec (1998), op.cit.p77.

(★★★)تظهر الكتابات الليبية البربرية في منطقة واسعة تمتد من جزر الكناري قبالة السواحل الأطلسية للمغرب الاقصى إلى الحدود الليبية المصرية ثم إلى غاية مناطق الساحل في كل من مالي والنيجر وبوركينافاسو وتشاد، أقدم الكتابات تعود إلى القرن السادس قبل الميلاد على أن أشهرها تعود إلى فترة حكم الملك ماسينيسا و تؤرخ ب138 قبل الميلاد، أنظر:

Mohamed aghali – zakara et jeannine drouin(1997), **Ecritures libyco- berbères vingt- cinq siècles. d'histoire l'aventure des écritures**, Naissance , bibliothèque nationale de France, p9.

(13) Lhote H(1964) **Gravures rupestres d'Aguennar (Ahaggar) In :Journal de la Société Des Africanistes** ,1964 .t 34 fascicule..1 p65.

(14) Jean –loic le quellec (1999) **répartition de la grande, répartition de la grande faune sauvage dans le nord du l'Afrique durant l'holocène** .L'anthropologie: paris volume 103 n° 1 p 164. p 169.

(15) Zaborowski S .(1903)**Présence d'un chameau dans une grotte néolithique des environs de Sale.** Sud de l'Italie .(In :Bulletins et Mémoires de la Société d'anthropologie de Paris, V°Série ,tome 4 .1903 , p.558.

(16) Epstein H (1954) op.cit.p24.

(4*) يذكر لوكلاك أن هذا الحبل قد لا يكون مصنوع من وبر الجمل فقد يكون من شعر الماشية ، كما أن كلمة الجمل غير موجدة في اللغة المصرية القديمة أنظر:

Jean-Loïc Le Quellec (1998) op.cit. p77

(17) Epstein H (1954) op.cit.p248 .

(18) Desjardins (Ernest) (1864) **De l'emploi du chameau en Egypte**, Son absence dans les textes hiéroglyphiques, Comptes rendus des séances de l'Académie des inscriptions & belles-lettres, tome 8, Paris :Librairie Auguste Durand, 1864, p. 329.

(19) Cumont Franz .**Un dieu syrien à dos de chameau .In :Syria** .Tome 10 fascicule 1929 ,pp30-35.

(20) Desjardins (Ernest)(1864) op.cit.p330.

(21) Keller (Otto) :(1909) **Die Antike Tierwelt, Leipzig: W. Engelmann**, 1909, p. 253.

(22) Epstein H .**Le dromadaire dans l'Ancien Orient .**In :Revue d'histoire des sciences et de leurs applications ,1954 .Tome 7 n°3 p247 .

(23) Léone Allard huard et Paul huard (1985) **Le cheval le fer et le chameau sur le Nil et au Sahara étude scientifique** septembre - décembre, 1985, p72.

(24) Jean-Loïc Le Quellec (1998)op.cit.p77.

(25) Egger(1864) Émile op.cit.p 329.

(26) Olivier Cair-Hélion(2004) **animaux de la bible: allégories et symboles** , Édition du Gerfaut, paris, , pp43-45 .

(5*) قبل إستأناس الجمال والحصان كان الناس يستخدمون الحمار الذي تم تدجينه في مصر بين 4600-4400 ق.م في موقع العماريEl-Omari ، وفي العراق وسوريا في مرحلة أوروك Uruk المتأخرة بين 3600 و 3100 ق.م ، وفي جبال زاغوروس في إيران فيما بين 3780 ق.م و 3050ق.م.

(27) Egger Émile .**À quelle époque le chameau a-t-il été introduit en Égypte comme bête de somme** .?In :Comptes-rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres .1864 , n°8 , p.330.

(28) سفر التكوين12:16.

(29) Epstein H (1954) op.cit.pp248-251.

(30) Mark Beech ,Marjan Mashkour ,Matthias Huels & Antoine Zazzo prehistoric **Camels In South-Eastern Arabia** :The Discovery Of A New Site In Abu Dhabi's Western Region ,United Arab Emirates Proceedings Of The Seminar For Arabian Studies (2009) 39 ,P 17.

الدراسات الاجتماعية

واقع تطبيق التربية الصحية في الأوساط المدرسية

الأستاذ الدكتور: عبد العالي دبلة، جامعة بسكرة، الجزائر

الأستاذة: فضيلة صدراتي، جامعة بسكرة، الجزائر

الملخص:

نستخلص أن للتربية الصحية أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع، ذلك أن الطفل السليم هو مواطن أكثر كفاءة في حياته وفي خدمة مجتمعه، والمجتمع السليم أقدر على تحقيق آماله وطموحاته و مواجهة مشكلاته وتحدياتها.

وعليه فهى مسؤولية جميع الجهات في جميع النواحى، لذا تبقى لائحة منظمة الصحة العالمية لتحسين وتطوير الصحة هى المرجع الأول والأساسى لجميع المسؤولين والقائمين على تحسين وتطوير التربية الصحية محليا وعالميا.

Résumé :

Nous concluons que l'éducation de santé possède une grande importance dans la vie de l'individu et de la société. Ainsi, l'enfant en bonne santé est un citoyen plus efficace dans sa vie et pour sa société, et une société saine est plus en mesure de réaliser ses espoirs et aspirations, de faire face à ses problèmes et défis.

En conséquence, c'est une responsabilité de toutes les parties, à tous égards. La résolution de l'Organisation mondiale de la Santé (**OMS**) pour l'amélioration et le développement de la Santé demeure la première et principale référence pour tous les responsables et personnes engagés à l'amélioration et le développement de l'éducation de santé au niveau local et international.

تمهيد:

يتسم عصرنا بالعلم و التكنولوجيا في سائر نواحي الحياة، و نظرا للأخطار التي تهدد حياة الإنسان و صحته، فلقد أصبحت الثقافة العلمية عنصرا أساسيا في عملية الإعداد التربوي لكل مواطن، و يصعب أن نتصور قيام المواطن بدوره في المجتمع المعاصر، دون أن يكتسب حدا أدنى من هذه الثقافة، لذلك اهتم المعنيون بشأن التربية الصحية، و ما لها من أثر على الحياة و التمدرس و توازن الطفل في المستقبل، فقد تغير مفهومها من إستراتيجية لمكافحة الأمراض، و العاهات إلى استكمال و انسجام، و تفعيل للمخزون البدني و النفسي، و حتى الاجتماعي، فأصبحت تبنى على معايير أخرى سنأتي على ذكرها، كالوقاية و غرس السلوكات الصحية لدى الأفراد- خاصة تلاميذ المدارس- تضمن لهم الصحة و الانصهار بمرونة في مجتمع مطالب فيه الفرد بجهد مستمر و دائم، حيث تعدت أنشطتها إلى السلامة الغذائية و تطهير المياه، و المحافظة على البيئة، لأنهم أدركوا أن هذه العوامل و غيرها تساهم و بدون شك في تربية صحية للناشئة.

و من خلال إمعان النظر أيضا في أنشطة النهضة التربوية و حركات التطوير التربوي، فلقد برز اهتمام واضح على الصعيد العالمي و العربي و المحلي في مجال التربية الصحية مع التركيز على تلاميذ المدارس، و هذا من خلال إدراج منهاج التربية الصحية في المقررات الدراسية. **لكن التساؤل المطروح هنا: ما هي مبررات إدراج التربية لصحية في المدارس ؟ وماهي أهم الدعائم التي تقوم عليها؟ و كيف يتم تطبيقها في الأوساط المدرسية**؟و من خلالهذه التساؤلات سنحاول إلقاء الضوء على التربية الصحية بكل آلياتها.

1.مفاهيم التربيةالصحية:

قبل الدخول إلى الجانب المفاهيمي الخاص بالتربية الصحية نحب أن نستذكر بعض التعريفات الخاصة بالصحة ثم معنى التربية حتى نتمكن من إحداث المعنى التركيبي لمفهوم التربية الصحية.

حيث يرى أو يعرف الباحث "Hurrellmann" الصحة بأنها عبارة عن:" حالة من الإحساس الذاتي و الموضوعي لدى شخص ما، و تحصل هذه الحالة حالما كانت مجالات النمو الجسدية و النفسية و الاجتماعية للشخص متناسقة مع إمكاناته و قدراته، و مع الظروف الموضوعية للحياة".

و يرى الفيلسوف "Gadamerr" الصحة:" بمثابة حالة توازنية تجانسية معرضة باستمرار للخطر، غير أن الإنسان يسعى باستمرار لتحقيقها نتيجة دافع طبيعي فيه".

أما التربية فتعرف بأنها: " وسائل إحكام الاستخدام الذكي و الصحيح للمعلومة الصحية، أي القدرة على استخدام المعلومة، و وضع قيمة و معنى لها "[1].

و على ذلك تعد التربية الصحية من أهم مجالات الصحة العامة الحديثة، و تعتبر جزء أساسيا لأي برنامج للصحة العامة، و لم تعد التربية الصحية عملية ارتجالية، بل أصبحت عملية فنية لها أسسها و مبادؤها التربوية[2].

و لقد تناول الباحثون و المختصون التربية الصحية بعدة تعريفات، و بالرغم من الاختلافات في تناول تعريف التربية الصحية إلا أنهم اتفقوا على بعض منها و هي :

نبدأ أولا بما جاء في قاموس التربية حيث عرفت التربية الصحية بـ: "مقررات المناهج المرتبطة بدراسة النمو وصولا إلى الصحة الجسمية و العقلية، و تتضمن موضوعات مثل التغذية و الصحة و التدخين و المخدرات و الجنس" [3].

أما في كتاب **يوسف كماش** فقد عرف التربية الصحية على أنها:"عبارة عن عملية ترجمة للحقائق الصحية المعروفة إلى أنماط سلوكية صحية سليمة على مستوى الفرد و المجتمع، و ذلك باستخدام الأساليب التربوية الحديثة" [4].

كما عرفها "**توماسوود**" "ThomasWood" على أنها: "بعض الخبرات في المدرسة و في أماكن أخرى التي تكون واقعا نحو العادات و الاتجاهات و المعرفة المرغوبة المتعلقة بالفرد و المجتمع و العرف الصحي "[5].

كما يضيف لنا " **خالدوليدالسبول** " تعريفا للتربية الصحية خاصا بالأطفال جاء كما يلي : " التعامل مع الأطفال بسلوك و مشاعر متفقين مع عمرهم مع مراعاة حاجاتهم و تعليمهم و كيفية حماية أنفسهم من المشاكل و الأمراض و الأخطار ضمن توفير الأدوات اللازمة للوصول إلى الراحة الجسمية و النفسية "[6].

و تتفق كل من "**سلوىعثمانالصديقي**" و "**السيدرمضان**" في كتابهما " الصحة العامة و التربية الصحية" على أنها: " تلك العمليات التي تزود أفراد المجتمع بالمعلومات و الاتجاهات و الخبرات و الممارسات الصحية السوية، و قد تكون عملية تغيير للأفكار و السلوكيات الخاصة بالصحة ،و بالتالي عملية تعليم الأفراد حماية أنفسهم من المشاكل الصحية و الأمراض "[7].

من خلال قراءتنا للتعريفات السابقة نجدها قد اتفقت جميعها على أن هناك علاقة بين التربية و الصحة، و أن الغاية الأساسية من التربية الصحية هي إكساب الفرد المعرفة الصحية الفعالة، و أن للتربية الصحية في الصغر أعمق الأثر كما أشرنا سابقا، كما تشير جل هذه التعريفات إلى الدور الأكبر للمدرسة في نشر و تحقيق أهداف التربية الصحية.

و نستنتج من خلال هذه المفاهيم أن التربية الصحية عملية تربوية لأن التربية والصحة يسيران جنبا إلى جنب، و تعتبر صحة الفرد البدنية أساسا هاما من أسس التربية، و لها أثرها العميق في صحته النفسية و سلامته العقلية، و لا شك أن تكامل الصحة الجسمية و العقلية للفرد لا غنى عنهما لاستفادته من التعليم، فالفرد المنهوك القوى يكون أقل قوة و قدرة من استيعاب المعلومات من الفرد الذي تتكامل صحته (البدنية و العقلية).

و بالتالي فإن ما يتعلمه الفرد يمكن أن يؤثر على صحته، و يمكن أن تؤثر صحته على قدرته على التعلم و لذا فكلما تحسنت صحة الأفراد كلما تحسنت قدرتهم على التعلم.

و حيث أن الهدف من التربية الصحية ليس مجرد اختزان لبعض المعلومات بل مساعدته على أن يتصرف في سلوكه و يتحكم في بيئته التي يعيش فيها، فالفرد لا يكون مثقفا تثقيفا صحيا ملائما ما لم يترتب على ذلك تغييرا في عاداته الصحية.

2.التربية الصحية المدرسية و أهميتها :

تقوم المدرسة بدور كبير في عملية التربية الصحية، فكل طفل بلغ السادسة من عمره يلتحق بالمدرسة، و يستمر فيها لمدة ست أو خمس سنوات، و يمكن استغلال هذه السنوات بتلقين الطفل قواعد التربية الصحية السليمة، و من خلال المدرسة يتأثر الآباء بسلوك أبنائهم الصحي، كما أن الآباء يمكن أن يساعدوا المدرسة في عملية التثقيف الصحي.

إن تكوين العادات الصحية يحتاج إلى التكرار و يمكن أن يتحقق ذلك في المدرسة، و من ناحية أخرى يتوفر في المدرسة الكثير من التسهيلات التي تسمح بعملية التربية الصحية مثل توفر المدرسين، و موظفي الصحة المدرسية، و البيئة المدرسية.

و تتضمن التربية الصحية معلومات و حقائق عن النمو و التنمية، و عن الحمل و الولادة، و الأمراض، و الإضرار التي تصيب الصحة و كيفية الوقاية منها، و تعد الصحة الشخصية أحد العناصر الأساسية في التربية الصحية و سنأتي على توضيحها في مجالات التربية الصحية.

و تهدف التربية الصحية المدرسية إلى تغيير ثلاثة جوانب لدى المستهدفين – تلاميذ المدارس– هي:

1. **المعلومة** 2. **التوجه** 3. **الممارسة.**

إن أهمية التربية الصحية في المناهج المدرسية قد لوحظت في البرامج التي طورت كجزء من الصحة المدرسية في أوروبا، ففي انجلترا و السويد تدرس التربية الصحية من خلال دروس العلوم الحياتية أو العلوم الاجتماعية، لذا فإن معلمي الأحياء والعلوم يؤدون الدور الأكبر في التعليم حول الصحة، و صناعة سياستها في المناهج و المدارس[8] .

إن من مهام مناهج العلوم و تدريسها مسؤولية تعليم كيفية التعامل مع القضايا و المشكلات الصحية بأنواعها المتعددة، إلى جانب دورها في تنمية المعارف و المعلومات، و الاتجاهات و الميول، تحقيقا لمفهوم الحماية و الوقاية سواء قبل وقوع المشكلة أم عند حدوثها، و من هنا يظهر الدور الوقائي للتربية بعامة و لمناهج العلوم بخاصة، في تزويد المتعلم بالمعلومات اللازمة، و مساعدته على اكتساب الخبرات الوظيفية بحياته و سلوكاته اليومية في المنزل و المدرسة و البيئة، مما يدرأ عنه الضرر و يعود عليه بالنفع.

أما في الولايات المتحدة فإن التربية الصحية تدرس كمادة مستقلة اختيارية مثلها مثل الرياضيات و العلوم و العلوم الاجتماعية و غيرها، حيث تقول **"كوري"** إننا نعرض العقول الصغيرة إلى الرياضيات و العلوم و الآداب و الدراسات الاجتماعية و المواد الأخرى، ليتمكن الخريجون من امتلاكها بعد اثني عشرة عاما من الدراسة، حيث يحصلون على ثقافة معرفية نافعة، بالإضافة إلى اتجاهات ايجابية تمكنهم من الانخراط بالمجتمع كأعضاء فاعلين، و كما أن التلاميذ يتلقون الأساسيات بالرياضيات و الآداب و العلوم، فلابد أن يكونوا عارفين بالصحة، و إذا توقعنا أن ينتج لدينا أفراد أصحاء و حيويون و نشيطون و منتجون، فلابد أن تستمر التربية الصحية طوال سنوات المدرسة، و بغير ذلك فلن تكون لديهم الفرصة لامتلاكها بما يخص صحتهم أو صحة أبنائهم بعد ذلك.

و يدعم **"كولب"** "kolbe" أهمية برامج التربية الصحية التي تقدمها المدرسة لتلاميذها كوسيلة فعالة لإمدادهم بالمعلومات والمهارات اللازمة لمنع السلوكات الضارة بالصحة، و موضحا أن السلوكات و الاتجاهات الصحية التي لدى الفرد في مرحلة الطفولة هي المسؤولة عن حدوث حالات المرض و العجز و الوفاة.

3.مجالات و ميادين التربية الصحية:

من أجل تحقيق أهداف و غايات التربية الصحية، و خلق وعي و إدراك لدى المواطنين بمسؤولياتهم من أجل المساهمة الفعالة في عملية تحسين، و توفير الشروط الصحية الايجابية، فإنه ينبغي العمل في جميع المجالات المختلفة المحيطة بالإنسان، و في جميع أدوار و مراحل تطوره، و مختلف جوانب شخصيته الحياتية و التربوية و الاجتماعية و المهنية.

من هنا تتعدد مجالات التربية الصحية نظرا لتعدد المراحل التي يمر بها الفرد في حياته، و اختلاف طبيعة كل منها عن الأخرى، و لما كان من الضروري المحافظة على صحة الفرد في كل مرحلة من هذه المراحل، و تهيئة الظروف المناسبة لنموه الصحي، و رعايته الصحية، لذلك لزم أن تكون هذه المجالات شاملة و متكاملة شمول حياة الفرد و تكاملها، و أن تترابط جميعا في حلقات متشابكة تقوم كل واحدة منها على الأخرى و يمكن إجمال هذه المجالات في الجوانب التالية:

أ. الصحة الشخصية: و تتعلق بتوعية الفرد بأهمية الصحة و النظافة و التغذية و النوم و العمل و الراحة و مزاولة النشاط الرياضي، و ممارسة أوجه النشاط الترويحي في أوقات الفراغ(9).

و يجب أن يحرص الفرد على نظافته باستمرار، و يجب العناية بنظافة اليدين قبل و بعد تناول الطعام، و كذلك نظافة الشعر و غسله مرتين على الأقل في الأسبوع، كما يجب الحرص على نظافة الجلد و غسله.

ب. التربية الصحية في محيط المنزل و الأسرة : و ذلك فيما يتعلق بالعادات الصحية للكبار كقدوة للصغار و طريقة معاملة أفراد الأسرة بعضهم البعض، و اتجاهات الأسرة نحو الصحة و الإجراءات الصحية، و صحة بيئة المنزل من فضلات، و مياه و حشرات، وطريقة حفظ الأطعمة، و التهوية، و وسائل الترويح و اللعب و قضاء وقت الفراغ ... الخ.

فالأسرة هي البيئة الأولى التي تتعهد الطفل بالتربية منذ ولادته، و عليها يقع العبء الأكبر في عملية التنشئة الاجتماعية، كما أن الأسرة تشكل تفكير الطفل، و نظرته للأمور الصحية و تغرس عاداته و قيمه و مفاهيمه، و يتمكن الوالدين من غرس العادات الصحية في الطفل منذ نعومة أظافره و جعلها مرتبطة بوجدانه و مشاعره، فلا يشعر بالراحة و الطمأنينة إلا حين يمارسها.

ج. التربية الصحية في الوسط المدرسي : التربية الصحية المدرسية هي ذلك الجزء من التربية الصحية الذي يتم في المؤسسات المدرسية أو خارجها، و لكن بتوجيه منها نتيجة للجهود التي تبذلها هيئة المدرسة، و من يعاونهم من الأطباء، و الأخصائيون الاجتماعيون و النفسانيون ... الخ، و ذلك في إطار خدمات الصحة المدرسية مثل الكشف الدوري الشامل، و السجلات الصحية، و طرق مواجهة الحوادث و الطوارئ المرضية.

و التربية الصحية في المجال المدرسي لا يقتصر مفهومها على تزويد التلاميذ بالقدر المناسب من الحقائق الصحية فحسب، بل تهتم بشخصية التلميذ، و ما يتكون لديه من ميول و عادات و اتجاهات و قيم صحية، و بكل ما له تأثير على التلميذ في جميع مراحل تعليمه بالبيئة الطبيعية كالمباني المدرسية، و مستوى النظافة بها، و بالتغذية المدرسية، و بالتربية الرياضية، و كذلك بمحتويات منهج الصحة و طرق تدريسه، و السلوك الصحي للمدرس و العلاقات الإنسانية في المجتمع المدرسي، و الخبرة التي يحصل عليها من الخدمة الصحية المدرسية و بالأنشطة الجماعية[10].

د. التربية الصحية في محيط المجتمع: تهيئ المجتمعات المتقدمة فرصا كثيرة للتربية الصحية لأفرادها، و من هذه الفرص النصائح و الإرشادات التي يقدمها القائمون على الخدمات الصحية بالمجتمع، و البرامج الصحية التي تنظمها الهيئات المسؤولة عن توجيه الأفراد مثل وسائل الإعلام، و ذلك لتوفير الفرص التي تحقق للشعب الاشتراك و المساهمة في المشاريع الصحية التي تقوم بها الجهات الصحية المسؤولة في المجتمع .

4.التربية الصحية و بيئة التلاميذ : التربية الصحية بمفهومها الحديث تهتم ببيئة التلاميذ و بالمشكلات الصحية الموجودة في تلك البيئة، و هي تعمل على حث هؤلاء التلاميذ على التفكير و المشاركة في الحلول المناسبة و الاشتراك في مختلف المشروعات الصحية التي من شأنها أن ترفع المستوى الصحي في البيئة، و ذلك على النحو التالي :

أ. استغلال المواقف المختلفة لتوعية التلاميذ و تبصيرهم بكيفية مكافحة الأمراض في البيئة التي يعيشون فيها، و على سبيل المثال إذا انتشر في المدرسة أي مرض بين التلاميذ يجب أن تعمل إدارة المدرسة على تزويد التلاميذ بالمعلومات الضرورية حول هذا المرض (أعراضه، الوقاية منه، طرق علاجه) على أن يشترك التلاميذ كلما سنحت الفرصة في مكافحة هذا المرض.

ب. التربية الصحية مشتقة من بيئة التلاميذ و متصلة بواقع حياتهم مما يزيد من تأثيرها على عواطفهم و مشاعرهم، و بذلك يسهل تقبلهم و استجابتهم لها.

ج. عند تزويد التلاميذ بالمعلومات الصحية يجب على المدرسين ألا يغفلوا عامل البيئة التي يعيشون فيها، و الظروف المنزلية للأطفال، فلا يطلبون منهم مالا تمكنهم إمكانياتهم المنزلية من تنفيذها أو الاستجابة لها.

د. استغلال البيئة الصحية في عملية التعلم، و زيادة الوعي الصحي و مناقشة التلاميذ في مختلف المشروعات الصحية بالبيئة التي يعيشون فيها.

من هذا المنطلق و نحن نعلم خصوصية السن المدرسية من سعة الاستيعاب، و سهولة التأثر بما حوله في هذه البيئة، فالتلميذ من خلال هذه الفترة العمرية تكون المدرسة بالنسبة له المجتمع و البيئة الصغيرة التي يعيش فيها، و يتأثر و يؤثر فيها، لذلك لابد من ضرورة إيصال الرسالة الصحية ذات الأولوية و المبنية على أساس علمي و صادق، و أن تقدم في الزمن المناسب و السن المناسبة[11].

5.خصائص التربية الصحية في البيئات المدرسية: تلعب المدرسة دورا هاما في تكوين عادات صحية و قيم و مفاهيم لدى التلاميذ و هناك فرص متنوعة في المدرسة يمكن أن تتوافر من خلالها بيئة مدرسية صحية سليمة.

و من **خصائص التربية الصحية في البيئات المدرسية:**

1. الصحة سلوك سوي يقوم به التلميذ و ليس مجرد معلومات متفرقة تحفظ و تنسى بعد الامتحانات.
2. اكتساب العادات الصحية السوية هدف أساسي داخل البيئة المدرسية السليمة.
3. ضرورة تزويد التلاميذ بألوان المعرفة الصحية ذات الصلة الوثيقة بحياتهم لحل مشكلاتهم البيئية المختلفة.
4. ضرورة تنمية ميول التلاميذ الصحية بطرق سليمة و تدعيم ما هو سوي و علاج الضار منها.
5. مراعاة أن التربية الصحية عملية تعليمية تراعى فيها شروط التعليم و قوانينه(كالنضج و الممارسة و الدافعية).
6. ضرورة ربط دوافع المتعلم بالسلوك الصحي و دراسة حاجات المتعلمين و تحريك حوافزهم و تحديد هذا السلوك الصحي السوي لإشباع هذه الحاجات.

7. القدوة و النموذج الحسن و الممارسة من الطرق الهامة في مجال التربية الصحيحة داخل البيئة المدرسية.

8. ضرورة ملائمة برامج التعليم لحاجات التلاميذ الجسمية و النفسية و الاجتماعية.

9. الاهتمام بالجوانب الايجابية و علاج السلبيات في السلوك الصحي مما يسهم في تدعيم الآثار الايجابية للتربية الصحية.

10. الجماعة بعامة و جماعة الرفاق بخاصة ذات تأثير في سلوك التلميذ فيجب الاستفادة منها في إعداد برامج التربية الصحية داخل المدرسة (كجماعات النشاط – الإذاعة– الرحلات... الخ).

11. التربية الصحية داخل المدرسة يمكن أن نحققها من خلال الأنشطة و البرامج المختلفة و ليس وقت الدرس فحسب.

6.أسس التربية الصحية: جاء في كتاب إبراهيم وجيه محمود أن أسس التربية الصحية بصفة عامة هي كالتالي:

أولا: ايجابية التعليم: عملية التعليم تعني عملية تغيير في فكر الإنسان و مفهومه واتجاهاته و خبراته، و لا يتم هذا التغيير إلا ببذل مجهود ينبع منه شخصيا. لذلك كانت عملية التعليم عملية ايجابية ضعيفة الأثر إذا كان المتعلم سلبيا. فإلقاء المعلومات الصحية للتلاميذ على اعتبار أنهم آنية فارغة تصب فيها المعلومات المفيدة قليل الجدوى بالنسبة لما نرمي إليه من التأثير في الميول و الاتجاهات، ربما يتمكن التلاميذ من حفظ ما يلقى عليهم للإجابة على أسئلة الامتحان.

و لقد طور منهج الصحة في مختلف مراحل التعليم و طورت طرق تدريسه بما يحقق الأهداف المرجوة.

ثانيا: الإثارة: لقد وجد أنه لتغيير سلوك الفرد أو الجماعة أو إكسابهم عادة صحية يلزم أن يشعروا بحاجة أو رغبة و أن يتعرفوا على المعلومات التي توصلهم إلى

تحقيق هذه الرغبة، مما يدعوهم للسلوك الصحي المطلوب، هذه الإثارة مهمة للاستفادة بالمعلومات التي تلقى عليهم في تغيير السلوك (رغبة، معلومات، عمل) هذه الاحتياجات أو الدوافع إما أن تكون حيوية كالرغبة في النوم و الأكل و الراحة و النشاط و الخلو من الألم و غير ذلك من دوافع اجتماعية و عاطفية، كالرغبة في أن يكون التلميذ محبوبا و مرغوبا فيه بين جماعته و له أصدقاء و زملاء من مدرسين و تلاميذ يهتمون بمشاكله، و أن يكون آمنا مطمئنا على حياته و أن يحرز نجاحا في النواحي التي يعتقد أنها مهمة و له الرغبة في التوفيق و الكسب كذلك الرغبة في الزواج و إنجاب الأطفال تعتبر من الاحتياجات الاجتماعية و غير ذلك. لذلك يجب على المدرس أو المثقف الصحي دراسة هذه الميول في المراحل المختلفة للتعليم، و كذلك الظروف البيئية للتلاميذ للتعرف على أهم الدوافع التي قد تؤثر في تفاعلات التلاميذ و تكون دافعا في السلوك الصحي المرغوب فيه[12].

و عندما تتولد الرغبة أو الميل يسلك الفرد السلوك الذي يوصله إلى هدفه و هذا السلوك غير ثابت يحتاج إلى الإثارة المتكررة بطرق مختلفة لا بطريقة واحدة، و في النهاية نجد أن العادة تصبح كعمل منعكس لا دخل للتفكير فيها، فكثير من عاداتنا الصحية و غير الصحية تصبح تلقائية بعد وقت من ممارستها.

ثالثا: الاهتمام بما يجب أن يسلكه التلاميذ لا ما لا يجب أن يتبعوه بتصرفاتهم بهذا يمكن إحلال العادة الصحية مكان العادة غير الصحية، فإذا نصحنا التلاميذ بالتغذية الصحية يجب أن نبين لهم ما يجب أن يتناولوه من الأطعمة المفيدة لا ما لا يجب أن يتناولوه.

رابعا: يجب أن يشجع التلاميذ على تصرفاتهم الصحية و يقلل من لومهم على أخطائهم أو عيوبهم، فلكل تلميذ نواحي جيدة يمكن تشجيعها يساعد كثيرا على الإثارة لتحقيق قسط أكبر و أوسع من النجاح، و لا يجوز أن نلوم تلميذ على أمر

لا يد له فيه بل يجب أن يلم المدرس بالنواحي الاجتماعية لكل تلميذ و يطلب منه ما يمكنه تنفيذه فقط.

خامسا: القدوة الحسنة: إن التلاميذ يقلدون من يحبونه و يحترمونه في كل تصرفاته و المدرس خير قدوة للتلاميذ فهم يحبونه و يطيعونه و يعتبرونه مثلهم الأعلى، و كذلك فإتباع المدرس بكل العادات الصحية أمر ضروري و كذلك الطبيب. كما يقلد الصغار زملاءهم الكبار، و هذا له أهمية أيضا.

سادسا:الاستفادة من سلوك الجماعة: عادة بإتباع الاتجاه الذي تسلكه الجماعة التي ينتمي إليها كعائلته أو تلاميذ فصله أو الفريق الرياضي أو غيره، و اقتناع الجماعة و موافقتها على اتجاهات معينة لها قيمة كبيرة في تغيير سلوك أفرادها.

سابعا:استغلال الفرص: هناك مواقف كثيرة يكون التلميذ فيها مستعدا لتقبل العمل بما يلقى عليه كزيارة تلميذ مريض للوحدة الصحية بمحض الإرادة و بدافع من نفسه و عائلته للشفاء من المرض فيسأل و يناقش و يعمل بما يرشد إليه و تترك هذه الزيارة أثرا باقيا في نفسه.

ثامنا: أحيانا يعتني الناس بصحتهم بدافع الخوف من نتيجة الإهمال، و لكن الرعب ينقلب إلى العكس بمحاولتهم نسيان الأفكار المؤلمة و الهروب من المخاوف بالتواكل و الإهمال، لذلك يجب ألا نثير الخجل و الكراهية في نفوس النشء بل نطمئنهم و نعطيهم الأمل و نشجعهم و نزودهم بالمعلومات الحقيقية التي تزيل المخاوف الأصلية عندهم.

أي أن المدرس و من يراعي مساعدة التلاميذ على جعل الهدف الأساسي للسلوك الصحي هو النمو و الإنتاج و السعادة في الحياة، كما يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث ذكائهم و ظروفهم الاجتماعية، و حين معاملته لتلاميذه لكسب حبهم و ثقتهم و صداقتهم و احترامهم و إشعارهم بكيانهم و إشراكهم في بحث مشاكلهم الصحية يعتبر الأساس الأول في الوصول إلى الأهداف المرجوة.

تاسعا:التربية الصحية تتوقف على عوامل وراثية و عوامل مكتسبة فالعوامل المكتسبة تكون من البيئة، و بالتالي سلامة البيئة و صحتها له الأثر الايجابي في توجيههم الصحيح في حياتهم[13].

7.أركان التثقيف الصحي (التربية الصحية):

تتكون أركان التثقيف الصحي مما يلي :

1. الفئات المستهدفة: و هي جميع فئات المجتمع بجميع مستوياته الاجتماعية لأنها مع كونها تسعى لتغيير سلوك صحي فهي أيضا وسيلة للتذكير.

2.المثقف الصحي: و هو القائم بعملية التثقيف الصحي و هو الذي يقوم بتوجيه الرسالة التثقيفية لشخص أو مجموعة من الأشخاص من فريق الرعاية الصحية الأولية. يساعدهم في ذلك أفراد المجتمع أو أي فرد من المجتمع يستطيع أن يوصل الرسالة كرجال الدعاية و الإعلام و رجال الدين و المدرسين، و المثقف الصحي يكون مسؤولا عن التثقيف الصحي في المؤسسات الصحية.

فهو يقوم بالأعمال التالية :

1. المشاركة في تحديد و قياس الحاجة الصحية للمجتمع و تحليل العوامل النفسية و الثقافية المؤثرة في رغبات الناس.
2. تقوية و تنسيق النشاط التثقيفي للوحدات الصحية و وضع خطة متكاملة للتثقيف الصحي تساير أهداف البرنامج الصحي.
3. المثقف الصحي يعمل كمستشار فني لباقي أعضاء الفريق الصحي فيما يتعلق بطرق التثقيف الصحي للناس.
4. استخدام وسائل الإعلام و استغلالها كطريقة و أسلوب للتثقيف الصحي.
5. الإعداد للندوات و الحلقات و المعارض في مجال التثقيف الصحي.

6. التعاون مع الهيئات الحكومية في مجال التثقيف الصحي كالمدارس و دور العبادة.

7. تدريب و توجيه الفئات المختلفة العاملة في مجالات الصحة العامة و تعليم المتصلين بالجماهير فيما يتعلق بالتثقيف الصحي و مجالاته و أساليبه.

8.دعائم التربية الصحية في الوسط المدرسي :

1.الثقافة و الوعي الصحي: المراد بالثقافة الصحية إنما هو تقديم المعلومات و البيانات و الحقائق الصحية لكافة المتعلمين، بهدف الوصول إلى الوضع الذي يجعل كل فرد على استعداد نفسي و عاطفي للتجاوب مع الإرشادات الصحية، و تحويل الممارسات الصحية السليمة إلى عادات تؤدى بلا شعور بفعل المداومة و التكرار.

و لقد أصبح التثقيف الصحي علما من علوم المعرفة يستخدم النظريات السلوكية و التربوية و الاجتماعية، و مبادئ الإعلام و التعليم و الاتصال للنهوض بصحة الأفراد و تمكينهم من تنمية قدراتهم البدنية و الذهنية بما يحسن نوعية حياتهم.

2. سلامة البيئة الصحية المدرسية : و يقصد بالبيئة المدرسية المحيط الذي يعيش فيه التلاميذ، و يتميز بعوامل طبيعية و بيولوجية و اجتماعية، و هي بيئة مكتملة يعيش فيها المتعلمون على مدى اليوم الدراسي، و ذلك ما يفسر تأثيرها الكبير و المباشر على المتمدرسين، و تشمل العوامل الفيزيقية للبيئة المدرسية كالمبنى المدرسي و الحجرات و الأثاث المدرسي، و المرافق الصحية، بينما تشمل العوامل البيولوجية للبيئة المدرسية الكائنات الحية الدقيقة مثل الفيروسات و البكتيريا و الفطريات التي يمكنها أن تصيب الأطفال بأمراض مختلفة أو تلوث الوجبات الغذائية المتناولة في مطعم المدرسة. أما العوامل الاجتماعية للبيئة المدرسية فتتمثل في علاقة المتعلمين ببعضهم و علاقتهم بالمدرسين و العاملين بالمؤسسة.

3. إدراج التربية الصحية في المناهج التربوية: أصبح دور الرعاية الصحية في المجتمع المدرسي أساس للنهوض بمستوى الصحة العامة في إطار مجتمع الأمة الكبير و المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الكفيلة بتحرير أبناء الأمة من العادات الخاطئة، و بخلق الوسط المناسب و توفير الخدمات التي تعينهم على اكتساب اللياقة، و يعني ذلك الاهتمام بالمعلومات و الاتجاهات و العادات الصحية و الخدمات الوقائية و تدعيم الإمكانيات اللازمة لتكون بيئة المدرسة صالحة لعملية النمو و التطوير السليم.

و إذ كانت جميع الخبرات في المدرسة تتجه إلى الاهتمام بالسلوك الصحي و الاجتماعي و الخلقي السليم للتلميذ فإن ذلك يعد أفضل إستراتيجية و أجداها بالنظر إلى الأسباب التالية :

- التلاميذ في سن الدراسة يشكلون شريحة كبيرة من السكان (ربع السكان تقريبا في أكثر دول العالم)فترة دراسة الطفل تتميز بالنمو و التطور السريع، بدنيا نفسيا و اجتماعيا، مما يستلزم تهيئة الظروف المناسبة لتكامله و انسجامه.
- الأطفال في هذه السن أشد حاجة للرعاية الصحية، و لذلك اعتبرت هذه الفئة ضمن الفئات الحساسة التي تتأثر صحتها بالعوامل الاجتماعية كالفقر و الجهل و سوء التغذية أو العوامل البيئية كسوء المسكن و انعدام النظافة في الحي، علما أن الأمراض و التشوهات التي تصيب الشخص في طفولته يتعذر علاجها إن لم يتم التدخل لمعالجتها في الوقت المناسب.
- مجيء التلاميذ من بيئات مختلفة و التقائهم اليومي في المدرسة يعرضهم إلى مخاطر الأمراض المعدية، مما يسهل انتشار العدوى بينهم و انتقالها إلى الأسر، و من ثم إلى المجتمع.

- وفرة الفرص المتاحة للإصابة بحوادث مختلفة قد يتعرض لها المتعلمون داخل المدرسة.

هذا من جهة، و من جهة أخرى فلأن المدرسة بوصفها مصدر للتربية و الترقية الصحية تمكن التلاميذ من اكتساب معارف تسمح لهم باتخاذ قرارات صائبة في مجال الصحة، و تخلق لديهم عادات صحية سليمة منذ الصغر مما يرجح إمكانية نقل الوعي الصحي من المدرسة إلى الأسرة و المجتمع.

و لكن ذلك لن يتأتى ما لم يلتزم منفذو البرنامج باحترام المبادئ الأساسية للتربية الصحية في الوسط المدرسي و في مقدمتها:

- أن تكون النشاطات التعليمية مركزة أساسا على المتعلم، لكونه محور اهتمام التربية الصحية.
- أن تكيف هذه النشاطات التعليمية مع قدرات المتعلمين و استعداداتهم النفسية و الحركية .
- أن تعطي الأولوية في اختيار النشاطات الصحية إلى تطوير السلوك و إيقاظ الاهتمام.
- ألا تكون مجرد مادة إعلامية صرفة، حتى تؤدي المعرفة المقدمة في إطارها دورا قاعديا في انبناء سلوك المتعلم و اكتساب المهارات.

4. تعميم التربية البدنية: التربية الرياضية نظام تربوي هام يعمل على تربية الفرد و إعداده عبر النشاط البدني الذي يكسبه المهارات الحركية المختلفة الضرورية للحياة المتزنة بدنيا، عقليا، نفسيا و اجتماعيا.

و لمدرس التربية الرياضية دوره الفاعل في نشر الوعي و تعليم السلوك الصحي السليم من خلال الأنشطة المدرجة في هذه المادة، باعتباره تلقى تكوينا خاصا يؤهله تربويا للقيام بالمهام التالية :

1. تزويد المتعلمين بالاتجاهات الصحية السليمة حتى يتمكنوا من ممارسة السلوك الصحي في الأمور المتعلقة بصحتهم.

2. إكسابهم العادات الصحية السليمة و ترقيتها في حياتهم اليومية.

3. تنمية رغبتهم في التمتع الدائم بالصحة، و المحافظة عليها من خلال الأنشطة الرياضية المختلفة المتفقة مع ميولهم و رغباتهم.

من هذا المنظور يتبين أن التربية الرياضية شأنها شأن التربية الصحية ترمي إلى تحقيق سلامة المتعلم وكفايته البدنية و النفسية و الاجتماعية و العقلية وتربيته بما يتلاءم مع طموحات و أمال المجتمع الذي ينتسب إليه.

5. التربية الغذائية: للغذاء الصحي دور أساسي في تكوين الإنسان المنتج القادر على العطاء، و لذلك يعمل المجتمع التربوي على توفير الغذاء المتزن، مراعيا تناسب الوجبات مع كل مرحلة من مراحل عمر المتعلم، فضلا عن ضرورة تنويع الأطعمة بما يشمل جميع أقسام الهرم الغذائي.

1.5 شروط الغذاء الكامل:

- أن تكون كمية الطعام مناسبة بحسب الفرد و الجنس و الحالة الصحية، و كذا الجهد الجسماني المبذول، إضافة إلى مراعاة حالة الطقس، ذلك لأن مقدار الغذاء الكامل أمر مهم من الناحية العلمية و أساس لتحديد قوائم الغذاء المدرسي، خاصة أن احتواء الوجبة على المواد الغذائية اللازمة للنمو وتجديد الخلايا و الوقاية من الأمراض أمر ضروري.
- أن تكون نوعية الطعام متزنة و ذلك شرط هام جدا، لأن حشو الجهاز الهضمي بالعناصر المشبعة من دون مراعاة قيمتها الغذائية لا تمد الجسم دائما بحاجاته الطبيعية[14].

إذا للغذاء فوائد كبيرة أهمها :

1. بناء الجسم و تجديد أنسجته المختلفة مثل بناء العظام و الأسنان.
2. إعطاء الطاقة و القوة و الحرارة لكي نستطيع أن نقوم بأعمالنا اليومية مثل المشي، و اللعب و الدراسة.
3. تنظيم أعمال الجسم الحيوية و إعطاء الجسم القوة لمقاومة الأمراض المختلفة.

2.5 عناصر الغذاء: تتكون كل مادة غذائية أو طعام نأكله من عناصر غذائية مختلفة ضرورية للجسم و تقسم إلى ستة أقسام:

- **المواد الزلالية** : و هذه موجودة في اللحم و السمك و البيض و الحليب و الجبن.
- **المواد السكرية:** و هذه موجودة في الخبز و السكر.
- **المواد الدهنية:** و هذه موجودة في الدهن و الزبدة.
- **الفيتامينات:** و هذه موجودة في الخضار و الفواكه و اللحوم و الحليب.
- **الأملاح المعدنية:** و هذه موجودة في الخضار و الفواكه و الحليب و اللحم و السمك.
- **الماء:** و نحصل عليه من ماء الشرب و من الأغذية نفسها[15].

6. التربية الفنية:

التربية الفنية من الأنشطة الداعمة للتربية الصحية، كونها تسهم في تطوير وسائل التعبير لدى التلاميذ، و تعزيز سلوكهم الصحي و تعديله، كما تسهم في تدعيم القيم المرتبطة بالذوق العام و تهذيب النفس، و حب العمل لديهم، و هي مجال خصب يفرغ فيه المتعلم طاقاته، و يلبي رغباته عن طريق ممارسة الأعمال الفنية التي يهواها كالرسم و التصوير و التشكيل، مما يرمي إلى :

معرفة القيم الجمالية و الفنية لمكونات البيئة، و العمل على تطويرها بأفكار إبتكارية، وفقا لما تسمح به سن التلميذ.

- تنمية ذوقه الفني و تعويده على إبداء الرأي.
- تنمية ناحيته العاطفية و الوجدانية عن طريق مزاولة العمل الفني الذي يساعد على رهافة الحس و التكيف مع البيئة المحيطة به.
- تعويده العمل بالخامات المختلفة، و التركيز على خامات البيئة لربط التلميذ ببيئته، و وطنه للاستخدام غير المحدود و الاتجاه للابتكار والإبداع.
- إكسابه القدرة على الملاحظة و التمييز والإتقان.
- إكسابه ثقافة نوعية عن طريق التعرف على القيم التشكيلية العالمية، من خلال تنظيم معارض تشمل موضوعات صحية في مجال الرسم.
- تنويع وسائل التوعية، و إتاحة الفرصة لإظهار إبداعات التلاميذ و أفكارهم الصحية، و التعبير عنها، و معالجة السلوك غير الصحي بالصورة المناسبة.
- دفع التلاميذ غير الفاعلين مع الموضوعات الصحية للاندماج مع زملائهم، وفق توجيه تربوي منظم.
- ربط النشاط داخل المدرسة بالسلوكيات الصحية و بما يجري في المجتمع.
- إبراز مكانة المدرسة كمركز تنطلق منه الأنشطة الفنية.

هذا و يتوقع أن تؤدي هذه الرسومات إلى إشراك الأسرة التربوية الصحية، و إبراز مكانة المدرسة في تعزيز صحة المجتمع، و إثارة المشكلات الصحية في المجتمع المدرسي، و إشراك التلاميذ في وضع الحلول المناسبة، و التفاعل البناء بين التربية الفنية و الصحية، و إتاحة الفرصة لقيام المعلمين بدورهم الصحي.

7 .واقع تطبيق التربية الصحية المدرسية :

لا تقتصر التربية الصحية في المدرسة على إكساب التلاميذ للمعلومات، و تزويدهم بالخبرات التي يهمهم أن يعرفوها بالنسبة لصحتهم و صحة مجتمعهم بل تتعداها إلى التأثير على ميولهم و اتجاهاتهم بحيث تصبح هذه المعلومات عبارة عن توجه يحمل القناعة و الممارسة الآلية للسلوكات الصحية للوقاية من الأمراض و المحافظة على صحتهم و صحة مجتمعهم، و شعورهم بالمسؤولية من خلال الاشتراك الايجابي في حلها [16].

لذلك فإن أساليب و طرق التربية الصحية تعتمد عليه اعتمادا كبيرا لأنه هو من ستمرر إليه الرسالة التوعوية و حتى تتم هذه العملية بسلام لابد من أن يكون المرسل إليه متقبلا و واعيا بما يرسل إليه و لنجاح هذه العملية هناك الكثير من الطرق والوسائل لتطبيق التربية الصحية في الأوساط المدرسية نأتي على ذكرها :

أولا:الاتصال المباشر:

وهو الاتصال الذي يلتقي فيه المثقف الصحي بالشخص المستهدف، و هو تأثير هام و قوي، إذا أحسن المثقف الصحي أسلوبه و مهارته[17]، و يستحسن أن يتبع فيه طريقة المناقشة ما أمكن ذلك حتى يتمكن التلميذ أن يعبر عن ما في نفسه، و يستفسر بالأسئلة و يقتنع بما يفيده، و تمتاز هذه الطريقة بـ : المشاركة و التوافق و التكيف و الوضوح و المرونة.

ثانيا:الاتصال غير المباشر:

وهو اتصال يقوم به المثقف الصحي أو القائم بالإعلام الصحي، مع الناس من غير مقابلة شخصية، و إنما يكون من خلال استعمال أساليب و وسائل أخرى، توصل المعلومات إلى الرأي العام من خلال استخدام وسائل الإعلام و الاتصال الجماهيرية[18]، باعتبارها من أهم الوسائط التربوية الصحية في المجتمع،

حيث أنه يمكنها توصيل الكثير من المعلومات و الخبرات لعدد كبير من الناس في أقل وقت ممكن و تتعدد وسائل الإعلام فشمل الإذاعة، التلفزيون، و الصحف، و الملصقات، و الصور و الأفلام السينمائية الثابتة و المتحركة، و غيرها من الوسائل الإعلامية.

و تعتبر الوسائل السمعية و البصرية جزءا مكملا و مساعدا للدرس الصحي و ليست عوضا عنه، و تعتمد هذه الوسائل على الحواس غير أن التعليم المنبثق عن خبرات حسية هو أنجح وسائل التعليم.

و من فوائد هذه الوسائل أنها تساعد على الإيضاح و سهولة الفهم، و على إثارة اهتمام التلاميذ و جذب انتباههم إذ أنها تقدم المعلومات بطريقة مشوقة، و تيسر الفرص للتنويع المستحب، و تبعد الملل، و تجعل المعلومات تلتصق بطريقة وثيقة بأذهان التلاميذ، و تبعث فيهم حماسا يدفعهم إلى القيام بأعمال ايجابية صحية و تكون فيهم اتجاهات و أذواق سليمة و مهارات خاصة يكتسبونها و يمارسونها. و يستحسن عند اختيار هذه الوسائل أن تكون مناسبة لأهداف الدرس و عقلية التلاميذ و إدراكاتهم و متمشية مع خصائص البيئة المحيطة بالتلميذ و طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه و أن تراعي الدقة فيما تحتويه من حقائق[19].

و من أبرز وسائل الإعلام و الاتصال غير المباشر و التي تنشر التربية الصحية إلى مستوى أعلى و أشمل- المجتمع بكل شرائحه- نذكر ما يلي:

1. المصورات: تستخدم المصورات و الملصقات الجدارية في عملية التثقيف الصحي و التعليم، و يشترط أن تكون الصورة واضحة و معبرة، و تشمل على فكرة واحدة، و تعلق في أماكن بارزة ليشاهدها معظم الناس.

2. الشرائح: و هي صور شفافة يتم عرضها على شاشة بيضاء أو جدار بواسطة جهاز خاص و هي كثيرة الاستعمال في المحاضرات و الندوات.

3. الأفلام الثابتة: و هي عبارة عن صور و شرائح سينمائية ثابتة تشتمل على عدد من الصور المتلاحقة و المترابطة بحيث تشمل على تسلسل العرض و الشرح.

4. الصورة الثابتة: و هي تشمل الصور الشفافة و الصور الفوتوغرافية و الرسومات اليدوية و البيانات و الخرائط.

5. المعارض: و هي اختيار المعلومات و النماذج و الرسومات و اللوحات و الصور و المجسمات و الآلات و الأدوات التي تتعلق بقضايا صحية من واقع الحياة التي يعيشها الناس مع الأخذ بعين الاعتبار ضرورة التركيز على موضوع معين أو مشكلة معينة و يستحسن تجنب تعدد عارضي المعرض تجنبا للإرباك و تثبيت للأفكار[20].

6. المذياع والتلفاز: و هي من أسرع وسائل الاتصال و نقل المعلومة المرغوب إيصالها إلى فئات و أعداد كبيرة مع استعمال لغة بسيطة و سهلة و اختيار أنسب الأوقات.

7. الكتب و المطبوعات و الصحف و المجلات: و تعتبر من الوسائل الممتازة لنشر التثقيف الصحي، غير أن الفائدة هنا مقصورة على جمهور المثقفين والقراء.

8. الأفلام السينمائية المتحركة: يمكن استعمال السينما المتنقلة التي تعرض أفلاما على الجدران و في الأرياف حيث يكون الموضوع السينمائي له علاقة بالموضوع المطروح على الحاضرين و يستحسن أن يتبع بشرح و تعليق و مناقشة لتعميم الفائدة.

إلا أن وسائل الإعلام بالرغم من جديتها في الطرح و فاعليتها إلا أنه يشوبها بعض العيوب، حيث أنها تسير في اتجاه واحد، و لذلك تتوقف فعالية وسائل الإعلام في التربية الصحية على :

- المستوى التعليمي لأفراد المجتمع.
- المستوى الاقتصادي لهم.

- أسلوب عرض الرسالة الصحية سواء كان في صحيفة أو في إذاعة أو تلفزيون، و مدى استخدام أساليب التشويق.
- استعداد المستقبل لتلقي مضمون الرسالة، و علاقتها باهتماماته.
- المستوى الثقافي لأفراد المجتمع.

و لذلك لا نستطيع الاعتماد على وسائل الإعلام وحدها كوسيلة للتربية الصحية دون تدعيمها بطرق و وسائط أخرى.

ثالثا : مشروعات تنظيم المجتمع: تستهدف عملية تنظيم المجتمع للتربية الصحية، النهوض بالمجتمع و رعايته من جميع جوانب الحياة، و يتأتى ذلك بالتعرف على حاجياته، و حشد الإمكانيات لإشباع هذه الحاجات من أجل مواجهة المشاكل الصحية مع العمل على تنسيق البرامج و الخدمات الصحية. و أسلوب طريقة تنظيم المجتمع في ذلك هو :

- تحديد الحاجات و المشكلات الصحية للمجتمع.
- تحديد أكثر الحاجات أهمية، و في ضوء سياسة الأولويات.
- تحديد الإمكانيات الذاتية و الحكومية و البيئية لمواجهة هذه المشكلات.
- تكوين الأجهزة المختلفة لتنفيذ البرامج.
- اكتشاف القيادات غير الرسمية و التعاون معها[21].

رابعا:الجمعيات الصحية المدرسية :

تتكون الجمعية الصحية في المدرسة من تلاميذ تتميز ميولهم بالنشاط الصحي أو يكونون قدوة في النظافة و العادات الصحية، و يمكن أن تتخذ الجمعية الصحية وسيلة لنشر الوعي الصحي لتلاميذ المدرسة جميعا إذا أمكن تنظيمها و استغلال نشاطها استغلالا طيبا يتفق مع ميول التلاميذ و رغباتهم و توجيهها توجيها سليما، فتقوم الجمعية بعرض أفلام صحية تختار بطريقة دقيقة، و قد تدعوا

الجمعية كل من له علاقة بالصحة لإلقاء أحاديث صحية مناسبة، و من الممكن أن تقدم الجمعية للمدرسة أناشيد صحية مبسطة يتغنى بها التلاميذ في حفلاتهم أو اجتماعاتهم، أو تشترك الجمعية الصحية مع جمعية الرسم و التصوير في عمل لوحات صحية عن طريق الوقاية من الأمراض و أهمية النظافة و غيرها، أو تقوم الجمعية بتنظيم أسابيع للنشاط الصحي على أن تقدم هذه الموضوعات في ظروف مناسبة تزيد من تشويق التلاميذ إليها، و استفادتهم منها و استمتاعهم بها، و يمكن أن تقوم الجمعية بتنظيم رحلات صحية إلى مكتب الصحة أو الوحدة الصحية أو مراكز المياه الشروب أو بعض المتاحف الصحية للتعرف على الأمراض التي تنتشر في البيئة مع دراسة العوامل التي تساعد على انتشارها و طرق الوقاية منها.

و قد تشرف الجمعية الصحية بالمدرسة على تكوين فروع لتعليم الإسعافات الأولية أو التمريض في المدرسة، و هما فرعان محببان إلى كثير من التلاميذ، كما يمكن أن تقدم جمعية الهلال الأحمر مساعدات لنشر جمعيات بالمدارس و تعطي شهادات للمتفوقين فيها.

و لا يقف هذا الاستمتاع بما يقدم لهم من خلال نشاطات هذه الجمعية عليهم فحسب بل إلى أسرهم كذلك، و كما ذكرنا سابقا بأن أعضاء الجمعية هم ممن لهم ميولات شخصية، لذلك فالتربية الصحية تنجح إذا استغلت احتياجات التلاميذ و ميولهم و فيما يلي نذكر بعض الأمثلة لهذه الميول:

1. الميل للنمو: يهتم الأطفال بملاحظة نموهم و قوتهم و لذلك يستغل هذا الميل في توجيههم نحو التغذية السليمة، و إتباع مختلف العادات الصحية السليمة لما لها من علاقة بنموهم الجسمي و العقلي.

2. الميل للاستطلاع: من الميول الهامة عند الطفل حب الاستطلاع لذلك يمكننا استغلال جميع المناسبات و الأوقات التي يطلب فيها التلاميذ معرفة النواحي الصحية للوصول إلى أهدافنا التربوية و تفتح لهم أذان الإصغاء باهتمام و يجابوا بإجابات صحيحة و بسيطة على قدر استيعابهم.

3. حب التملك: يمكن بإثارة هذا الميل قيام التلاميذ بجمع ما ينشر أو ما يفيد في علاج المواضيع الصحية أو ما يتعلق بالصحة البيئية.

4. حب البناء و التشييد: يستغل هذا الميل في تكليف التلاميذ بعمل وسائل تعليمية بسيطة من الخامات الرخيصة الموجودة كالمشروعات، و اللوحات و المجالات في النواحي الصحية مما يثير انتباههم نحوها[22].

8.أهداف التربية الصحية:

يسعى القائمون على التربية الصحية إلى تحقيق أهدافها و منها توعية الأجيال بالمشكلات الصحية و إيجاد الحلول المناسبة ليعيش أفراد المجتمع سعداء، و في رفاهية و ليساهموا في تحسين أحوالهم المعيشية باندفاع من ذاتهم حتى تتحقق السلامة و الكفاية البدنية و العقلية، و ليتسنى تحقيق ذلك شهد مجال التربية الصحية تطورات جذرية منها :

1. التطور في النظرة: لم تعد التربية الصحية مقصورة على تزويد الأفراد بالمعلومات و الحقائق الصحية أو نشرها لأن التزود بالمعلومة وحده لا يكفي، بل تعدت ذلك إلى تغيير السلوكات الصحية السلبية إلى الايجابية.

2. التطور في وسائل التربية الصحية: تعدت الوسائل المتبعة في التربية الصحية مرحلة الاعتماد على وسائل الإعلام من صحف و كتيبات و إذاعة و تلفاز، و تجاوزتها إلى مرحلة تنظيم المجتمع و المواجهة المدعومة بوسائل الإعلام، و ذلك بأن يلتقي المثقف الصحي المتعلم و يوجهه فيما يخص العلاقة بين الطبيب و مريضه، أو أنه يستخدم التوجيه الجمعي، بأن يلتقي المثقف الصحي أو الطبيب أو المعلم فئات المجتمع و يلقي عليهم محاضرة أو ندوة أو يدير نقاشا في أسس الرعاية الصحية و أسس الوقاية من الأمراض[23].

و بناء على ذلك أصبح الهدف من التربية الصحية هو مساعدة الناشئ على تحقيق السلامة و الكفاية البدنية و النفسية و الاجتماعية بجهده الذاتي للوصول إلى الأهداف التالية :

- العمل على تغيير مفاهيم الأفراد فيما يتعلق بالصحة و المرض، و محاولة أن تكون الصحة هدفا لكل منهم، و يتوقف تحقيق ذلك على عدة عوامل من بينها: النظم الاجتماعية القائمة، و كذلك على مستوى التعليم في هذا المجتمع، كما تتوقف على الحالة الاقتصادية، و على مدى ارتباط الأفراد بوطنهم و حبهم له، و يتضح ذلك من خلال مساعدتهم للقائمين على برامج الصحة العامة في المجتمع، و محاولة التعاون معهم فيما يخططون له من برامج لصالح خدمة صحة المجتمع.
- العمل على إنجاح و تنمية المشروعات الصحية في المجتمع، و ذلك عن طريق تفهم الأفراد المسؤولين للأهداف التي تم من أجلها إنشاء و تجهيز تلك المشروعات، و يتضح ذلك من خلال محافظتهم عليها و الاستفادة منها في العلاج، و اقتراح ما يجدونه مناسبا لتحسين أداء تلك المشروعات.
- العمل على نشر الوعي الصحي بين أفراد المجتمع و الذي بدوره سوف يساعد على تفهمهم للمسؤوليات الملقاة عليهم نحو الاهتمام بصحتهم، و صحة غيرهم.
- العمل على تغيير اتجاهات و سلوك عادات الأفراد لتحسين مستوى صحة الفرد و الأسرة و المجتمع بشكل عام، و خاصة فيما يتعلق بصحة الأم الحامل و المرضع، و صحة الطفل، و صحة المنزل و العناية بالتغذية السليمة، و طرق التصرف في حالات الإصابات البسيطة أو المرض[24].
- النهوض من المفهوم العلاجي إلى المفهوم الوقائي، و خلق مجتمع متفوق صحيا، و معرفة أسباب الأمراض و الإصابات لتجنبها و بالتالي عدم اللجوء إلى العلاج.

- معرفة العادات السليمة للتغذية و التدريب عليها.
- تقديم المعلومات الكافية عن الأمراض، و بالتالي تقليل تكاليف الإصابة، و توفير تكاليف العلاج التي تكون باهظة الثمن مقارنة بتكاليف التوعية و الوقاية الزهيدة.
- القدرة على المشاركة لمعرفة المشكلات الصحية لأجل التطوير و المساهمة في تحسين البيئة.
- الحرص على جعل المحافظة على الصحة و التمتع بها غاية وهدف يسعى جميع أفراد المجتمع إلى الوصول إليه، و جعل الرقي بالمستوى الصحي مطلبا أساسيا، من خلال حرص الجميع على بذل الجهود لتنمية الجانب الثقافي التنظيمي لديهم و الاستفادة من خبرات الآخرين خصوصا المثقفين منهم في المجال الصحي.
- أن يعرف أهمية البيئة الهادئة المريحة في تهيئة أنسب الظروف للاسترخاء و الراحة و النوم، و أن يعرف كيف يعد هذه البيئة. والتعرف على القيم التي تتعلق بالصحة و المرض مستعينين في ذلك بكل الأنظمة الاجتماعية السائدة في المجتمع مثل النظام الديني و النظام التعليمي و النظام الصحي في المجتمع.
- التوثيق لجميع الخطط و البرامج و القياس من فترة إلى أخرى من خلال المشاركة الجماعية، من قبل جميع أفراد المجتمع، مع التركيز على الإشراك المبكر للتلاميذ صغار السن لغرس مفاهيم الصحة و السلامة لديهم، و بناء فريق عمل يعمل بالتخطيط و التنسيق، و استثمار أوقات الفراغ في إبراز المواهب و الإبداعات[25].
- تثمين و تقييم الصحة للجميع و الوصول بصفة تلقائية ذاتية نابعة من فهم و إدراك المواطنين لأهمية الصحة و طرق و أساليب تحقيقها.

- الوصول إلى قاعدة الفرد السليم يؤدي إلى مجتمع سليم.

- التذكير باستمرار في كل موسم بالعادات و السلوكيات الصحية و المخاطر الموسمية مثل أمراض الصيف و الشتاء.

تكلمنا آنفا عن أهداف التربية الصحية بصفة عامة و سوف نحاول أن نسلط الضوء أكثر على أهداف التربية الصحية في الوسط المدرسي.

9.أهداف التربية الصحية في الوسط المدرسي: في ضوء ما شهدته التربية الصحية من عناية في الوسط التربوي، و بالنظر إلى التطورات التي عرفتها من حيث التوجه و الاهتمامات، كان لزاما أن ترتقي بوصفها أداة فاعلة في دعم الصحة العامة إلى مستوى الأهداف التالية :

- تطوير الدور العلاجي مع وزارة الصحة و الهيئات المعنية.
- المساهمة في إثراء و ترقية الوظيفة التربوية في المؤسسة التعليمية، بجعلها تقوم بدور صحي ريادي تبرز نتائجه في تصرفات التلميذ و سلوكه، و من خلاله في أسرته و المجتمع.
- العمل على تفعيل الثقافة الصحية و تنمية الاتجاهات و العادات السليمة بما يتفق و أعمار الأطفال و مستواهم الدراسي.
- تزويد المدرسة بثقافة إعلامية صحية مع تحديد أولويات المشاكل الصحية و النفسية للتلميذ في الواقع الذي يعيش فيه.
- تزويد القائمين بالشؤون الصحية، و لا سيما مدرس الثقافة الصحية، و تطوير دوره كمنفذ أساسي للمناهج المدرسية، و تكوينه لجعله قادرا على تحقيق الأهداف و توليد الأنشطة و المهارات الملائمة مع حاجيات البيئة المحلية.

- تحديد أنماط السلوك الصحي السليم للتلاميذ مع تصحيح الانحرافات لديهم لجعلهم قادرين على التكيف مع بيئتهم و تغيراتها.
- تنمية وعي التلاميذ و تدريبهم على حل المشاكل الصحية البسيطة لديهم بطرق ابتكارية.

من هذا المنظور يتضح أن التربية الصحية في الوسط المدرسي أضحت تركز أساسا على الدور الوقائي باشتراك الأنظمة التربوية للاعتبارات التالية:

- تحسين إمكانات المؤسسات العلاجية و تطور تقنياتها، بحيث أصبحت تعنى بالجانب العلاجي، و تترك الجانب الوقائي لمؤسسات التعليم.
- تزايد إدراك القائمين على الخدمات الصحية لمدى أهمية الوقاية من الحوادث و الأمراض.
- تغير الدور التقليدي للمدرسة بتركيزها على التربية و إكساب السلوكات و المهارات التي تحضر الإنسان للحياة.
- ارتفاع مستوى توقعات المجتمع، و بقية القطاعات لما يجب أن يقدمه قطاع التعليم من تربية صحية لفئة المتمدرسين.
- نجاح العديد من نماذج الخدمات الصحية الوقائية المدرسية التي أدت إلى تغيرات ملموسة في معدل الإصابات و تقليل كلفة الإنتاج.
- تشجيع تخصصات الطب الوقائي الفرعية و العلوم المساندة له كالتوعية الصحية، و علوم التغذية، و توفر المزيد من الإطارات المتخصصة في هذه المجالات.

10.الكفاءات الصحية المستهدفة في الوسط المدرسي: يرمي تعليم التربية الصحية في المؤسسات التربوية، و لا سيما في المرحلة الابتدائية إلى إكساب الأطفال المتعلمين كفاءات يستعينون بها في حياتهم الخاصة و العامة منها :

- الاتسام بالعادات الصحية السليمة، كالجلوس الصحي، و الحركة، و المأكل و المشرب، و اجتناب ما كان مضرا منها بالجسم و سلامة الحياة كالتدخين و المخذرات ... إلخ.
- الحرص الدائم و الفعلي على التوازن بين النوم و الراحة، و الجهد و التعب.
- استخدام المرافق العامة بطرق صحيحة.
- التدرب على الأفعال و القواعد الصحية السليمة لحماية مكونات الجسم من الأمراض.
- التدرب على الإسعافات الأولية في الحالات البسيطة كالجرح و التسمم و الصرع.
- معرفة كيفية اجتناب وقوع الحوادث و الأخطار التي يتعرض لها الفرد في بيئته.
- معرفة كيفية مكافحة الحشرات الضارة كالذباب و القمل.
- معرفة كيفية الحفاظ على أثاث البيت، وعلى تجهيزات المدرسة، و على المرافق العامة.
- التعرف على مصادر تلوث البيئة، و ما ينجم عنه من مخاطر و حمايتها من أسباب الإتلاف و عوامله، و من ثم طرق الوقاية منها.
- استيعاب الآثار السلبية على الصحة العامة الناجمة عن سوء التغذية و التلوث البيئي[26].

11. الأسباب التي تدعو إلى الاهتمام بالتربية الصحية:

ترجع الأسباب التي تدعو إلى الاهتمام بالتربية الصحية إلى أهميتها و ذلك من حيث المكانة التي تشغلها حيث أصبحت التربية الحديثة تركز كثيرا على

التربية الصحية كوسيلة لبلوغ التعليم أهدافه، و ذلك يتطلب أن يكون التلاميذ في صحة جيدة حتى يمكنهم القيام بالجهد و النشاط العقلي و الجسمي، و من أبرز الأسباب التي تدعو إلى الاهتمام بالتربية الصحية هي:

- الجهل الصحي الذي يتسبب في الكثير من مشاكلنا الصحية و التي تحاول الدولة علاجها و تنفق الوفير من المال في سبيلها.
- إن التقارير الطبية و الصحية تدل على أن الحالة الصحية للمواطنين دون المتوسط المطلوب.
- صحة الفرد من المقومات الأساسية للمجتمع فهي مطلب أساسي من مطالب الحياة شأنها في ذلك شأن الغذاء و المسكن و الثقافة و التعليم.
- إن الصحة الجيدة أحد العوامل الهامة التي تمكن الفرد من استعمال ذكائه و زيادة إنتاجه و استمتاعه بحياة سعيدة.
- المستوى الصحي في مجتمعنا لا يزال في حاجة إلى بذل الجهود لتحسين صحة الأفراد و زيادة متوسط العمر و إنقاص نسبة الوفيات.
- إن التخطيط الاجتماعي لرفع المستوى الصحي للمجتمع يجب أن يقوم على نشر الوعي الصحي بين الأفراد و تكوين العادات الصحية، و اكتساب المفاهيم و المعلومات التي تبنى على الاتجاهات الصحية السليمة.
- التزايد المتعاظم في نسب الأمراض المزمنة، و ما يترتب عليها من نفقات علاجية و إعاقات و وفيات.
- الارتفاع المطرد في كلفة الخدمات الصحية العلاجية، مقارنة بالكلفة الزهيدة نسبيا للتوعية الصحية.

12.مبررات إدراج التربية الصحية في الوسط المدرسي:

تعد مؤسسات التربية أهم الوسائل الفاعلة في تحقيق كيان الأمة الاقتصادي و الثقافي و كفايتها الإنتاجية، و لا شك أنها تزداد أهمية و قدرة كلما تزداد اهتماما بتلاميذها سيما من الناحية الصحية، علما أن المدارس في العصر الحديث لم تعد مجرد مؤسسات لتلقين المواد الدراسية و حسب، و إنما أداة تهتم لنمو المتعلمين من الناحية الجسدية و العقلية و العاطفية ... الخ.

هذا و تتجه جميع الخبرات في كل أركان المدرسة إلى الاهتمام بالسلوك الصحي و الاجتماعي و الخلقي السليم لدى المتعلم بما يشكل إستراتيجية مجدية بالنظر إلى الأسباب التالية:

- كون المتعلمين يمثلون شريحة اجتماعية واسعة في معظم دول العالم.
- تميز الفترة الدراسية بالنمو و التطور السريع من الناحية البدنية و النفسية و الاجتماعية، مما يستلزم تهيئة الظروف المناسبة لذلك[27].
- اشتداد حاجة الطفل في هذه السن إلى الرعاية الصحية، نظرا لانتسابه إلى فئة حساسة سرعان ما تتأثر صحتها بالعوامل الاجتماعية كالفقر و الجهل و سوء التغذية، أو العوامل البيئية كهشاشة المسكن و ضيقه و لكون الأمراض و التشوهات التي تصيب الشخص من طفولته يتعذر علاجها إن تأخر تشخيصها و لم يتم التدخل لآنه.
- مخافة التقاء المتعلمين في المدرسة قد يعرضهم إلى مخاطر الأمراض المعدية، لاختلاف بيئاتهم الأصلية، الأمر الذي يساعد على انتشار العدوى بينهم.
- تمكين المدرسة المتعلمين بوصفها مصدرا للتربية و الترقية الصحية من اكتساب معارف تسمح لهم باتخاذ قرارات صائبة و مسؤولة باستقلالية تامة، علاوة على إكسابهم العادات الصحية السليمة منذ الصغر و نقل الوعي الصحي من المدرسة إلى الأسرة و المجتمع.

- إن الأطفال الذين يتمتعون بصحة جيدة أقدر على اكتساب المهارات المختلفة، فالعقل السليم في الجسم السليم.

13.الشروط اللازم توافرها لنجاح التربية الصحية:

- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- عدم التشخيص و العلاج بغير الطبيب.
- ربط التربية الصحية برغبات التلاميذ و ميولهم و احتياجاتهم.
- إرساء التربية الصحية على حقائق الحياة الواقعية.
- مراعاة أحاسيس و شعور التلاميذ.

14.دور المعلمين في التوعية الصحية:

تهيئ المدرسة بيئة مواتية للتثقيف الصحي، ففيها يقضي التلاميذ معظم وقتهم، و يتفاعلون مع زملائهم، و معلميهم، و المعلمون أشخاص مرجعيون بالنسبة للتلاميذ في مجال إعطاء المثل و القدوة، و يتوجب عليهم دور مهم في مجال تعزيز الصحة، و المعلمون يقومون بأعمال كبيرة منها :

- تقديم المعلومات و المعارف الصحية.
- متابعة النظافة العامة و الشخصية.
- التحري عن الحالة الصحية للتلاميذ و مراقبة نموهم.
- اكتشاف الحالات الصحية التي تتطلب رعاية و عناية خاصة.
- امكانية التواصل مع أولياء الأمور من أجل تعزيز الصحة.
- أن المعلم يحسن التواصل مع التلاميذ من حيث تدريبه على مهارات التواصل و إيصال المعلومات.

وبصفة عامة فإن المعلمين يهتمون عموما بالقضية الصحية للتلميذ لاعتبارات إنسانية و أخرى تعليمية، كما

يوجد معلمون في كل المجتمعات و بأعداد تكفي لإيصال الوعي الصحي للتلاميذ و ذلك أكثر من الأطباء و بقية الأسرة الصحية[28].

الخاتمة:

نستخلص من خلال العرض السابق للتربية الصحية أن لها أهمية كبيرة في حياة الفرد و حياة المجتمع، ذلك أن الطفل السليم هو مواطن أكثر كفاءة في حياته و في خدمة مجتمعه، و المجتمع السليم أقدر على تحقيق آماله و طموحاته و مواجهة مشكلاته و تحدياتها.

و عليه فالتربية الصحيةهي عبارة عن نظام ديناميكي **تطبيقيمتجدد** من الاستقصاء و الاكتشاف والمتابعة والإلتزام لها دعائمها ولها آلياتها لضمان انتاجيتها المثمرة على مستوى المدرسة والبيت والمجتمع ككل، وبالتالي مضاعفة المجهود في سبيل انعاش التنمية على كل الأصعدة. إذن فهي ضرورة حتمية و عملية مستمرة من أجل حل المشكلات التي قد يتعرض لها الناشئةوامكانية التحكم والمواجهة في المستقبل، لأن التعليم في الصغر كالنقش على الحجر.

و من هنا يظهر أن مسألة تطبيق التربية الصحية في الوسط المدرسي و الصحة بشكل عام ، ليست قضية تعلم من خلال معلمين فقط أو نظام مدرسي متطور، و إنما هي مسؤولية جميع الجهات في الدول و العالم سواء أكانت في النواحي المعرفية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو البيئية أو السياسية.

❖ هوامش البحث

(1) ربيعة حواج، صليحة هاشمي: **تفعيل التربية الصحية في الوسط المدرسي**، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 21، الجزائر، 2006 ص 3.

(2) بهاء الدين إبراهيم سلامة: **الجوانب الصحية في التربية الرياضية**، دار الفكر العربي، القاهرة،2001، ص 42.

(3) أمل موسى زهران: **مدىاكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن لمفاهيم التربية الصحية في كتب العلوم وفي برنامج الصحة المدرسية العالمي المعاصر واتجاهاتهم نحوها**، أطروحة دكتوراه الفلسفة غير منشورة ، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ،2009،ص1.

(4) يوسف كماش: **الصحة والتربية الصحية**،دارالخليج،عمان، الأردن،2009 ،ص 33.

(5) محمود بستان: **مناهجالتربيةالصحية**، درا القلم، الكويت، 1981، ص 13.

(6) خالد وليد السبول:**الصحة والسلامة في البيئة المدرسية**،دار المناهج للنشر والتوزيع،الأردن،2005، ص20.

(7) سلوى عثمان الصديقي، السيد رمضان: **الصحة العامة والرعاية الصحية من المنظور الاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،2004،ص 55.

(8) أمل موسى زهران: **مرجع سبق ذكره**، ص 2.

(9) على محمد زكي، **التربية الصحية**،منشورات ذات السلاسل، الكويت، ص 43.

(10) إبراهيم وجيه محمود وآخرون:**الصحة المدرسية والنفسية للطفل**،مركزالإسكندرية للكتاب،القاهرة،2000،ص 347.

(11) بهاء الدين إبراهيم سلامة: **مرجع سبق ذكره**، ص 121.

(12) إبراهيم وجيه محمود و آخرون: **مرجع سبق ذكره**، ص 349.

(13) **المرجع لسابق**، ص 351.

(14) ربيعة حواج، صليحة هاشمي: **مرجع سبق ذكره**، ص ص 17-21.

(15) محمود بستان: **مرجع سابق**، ص 128.

(16) إبراهيم وجيه محمود و آخرون: **مرجع سبق ذكره**، ص347.

(17) عيسى غانم: **الصحة العامة**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،الأردن،1997، ص 304.

(18) بسام عبد الرحمان المشاقبة: **الإعلامالصحي**، دارأسامةللنشروالتوزيع، الأردن، 2012 ، ص 100.

(19) سلوى عثمان الصديقي: **مدخل في الصحة العامة و الرعاية الصحية والاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 1999، ص61.

(20) عيسى غانم:**مرجع سبق ذكره**،ص305.

(21) حسين عبد الحميد رشوان: **دور المتغيرات الاجتماعية في الطب والأمراض**، دراسة في علم الاجتماع الطبي، المكتب الجامعي الحديث، 1999، ص 272.

(22) سرور أسعد منصور: **الصحةوالمجتمع**، الدار العربية للكتاب، تونس،1987، ص 33.

(23) محمد عصام طربية،شادي أحمد أبو خضرا: **أساسيات علم الاجتماع الطبي**،دار حمورابي للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص 132.

(24) يوسف كماش: **مرجع سبق ذكره**، ص 34.

(25) أحمد محمد بدح، أيمن سليمان مزاهرة، زين حسن بدران: **الثقافة الصحية**،دارالمسيرة، الأردن،2008، ص45.

(26) ربيعة حواج، صليحة هاشمي: **مرجع سبق ذكره**، ص14.

(27) حسن بن محمد حسن القرني:**دور الإدارة المدرسية في تحقيق أهداف التربية الصحية لطلاب المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف**، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى،كليةالتربية، قسم الإدارة التربوية و التخطيط، 2008،ص44.

(28) محمد السيد الأمين وآخرون: **الأسس العامة للتربية الصحية**، دار الغد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004،ص17.

الهجرة الريفية في الجزائر الظاهرة القديمة الجديدة

الدكتور: رشيد زوزو، جامعة، بسكرة، الجزائر

الملخص:

لقد عرف المجتمع الجزائري ظاهرة الهجرة منذ فجر تاريخه، وما تزال حتى الآن تشكل متغيرا أساسيا في بنائه الاجتماعى وفي العلاقة بين حواضره وأريافه. وفي هذا الصدد فقد عرف المجتمع الجزائري عدة فترات شهد فيها موجات هجرية بارزة .

ولعل الموجة الهجرية التى عاشها خلال مرحلة التحولات الأخيرة واحدة من أهمهـا وأكثرها تأثيرا. فظاهرة الهجرة الريفية ليست بظاهرة جديدة، لكن الجديد هو التغير الحاصل في حجمها وفي أنماطا وفي دوافعها وآثارها. ومن ثم جاءت هذه الدراسة لتلقى الضوء على تلك الحركة السكانية والعملية الاجتماعية في محاولة للوصول إلى ملامحها وخصائصها.

Résumé:

La société algérienne a connu le phénomène de l'exode rural depuis l'aube de l'histoire et ce phénomène continue d'être un variable essentiel dans la structure sociale et la relation entre les villes et ses compagnes. A cet égard la société algérienne a connu plusieurs périodes caractérisées par de nombreuses vagues d'exode. Cependant la vague d'exode qui l'a connue durant la dernière mutation est l'une la plus importante et plus influente .Le phénomène d'exode rural n'est pas nouveau, ce qui est nouveau c'est sa capacité, ses types, ses motivations et ses résultants.

Cette étude vient d'éclaircir les mouvements de la population et l'opération sociale pour en arriver à ses caractéristiques.

مقدمة

تعتبر الهجرة ظاهرة اجتماعية وجدت وما تزال توجد في كل زمان، ومن ثم ظلت محل اهتمام الباحثين والعلماء في مختلف مجالات الدراسات الإنسانية.وهكذا قامت دراسات كثيرة في مختلف المجتمعات لتلك التحركات السكانية سواء في إطار الدولة الواحدة (الهجرة الداخلية) أو تلك التي اجتازت الحدود (الهجرة الخارجية).

حيث اتخذت الدراسات الأولى وجهة ديموغرافية سكانية، ولما كانت الهجرة ليست انتقالا فيزيقيا فحسب لكنها أيضا بالإضافة إلى ذلك فعل اجتماعي و انفصال عن جميع الروابط الاجتماعية ثم توزيع العلاقات الاجتماعية للأفراد من ناحية أخرى أن دخلت دائرة اهتمام الباحثين الاجتماعيين فتناولوها بالدراسة والتحليل من شتى جوانبها وبنظرة كلية شاملة .

وفي سياق تلك الدراسات بدا الاهتمام واضحا اتجاه الهجرات الخارجية على المستوى الدولي والهجرة الريفية على المستوى الداخلي، باعتبارهما أبرز أشكال التحركات السكانية.

ولأهمية الهجرة الريفية وتجددها فسوف تظل بحاجة إلى مزيد من البحوث والدراسات بغية الكشف عن الاتجاهات المتميزة والعوامل المشتركة والمواقف التي تلتقي أو تتباين فيها سمات الهجرة بأنماطها الكثيرة والوصول إلى تعميمات أو نماذج نظرية يمكن من خلالها تفسير العلاقات والمتغيرات التي تتضمنها سائر أنماط الهجرة بأبعادها المختلفة.

لقد أضحت الهجرة الريفية موضوع كل عصر لأنها عملية مستمرة متكاملة ومترابطة وتتفاوت أشكالها وأبعادها وعواملها وخصائصها بل وآثارها بين المجتمع والآخر بل في المجتمع الواحد عبر مراحله التاريخية.

إن لكل ظاهرة جذورها التاريخية ـ على حد تعبير أوجست كونت ـ ومن ثم فإن تحليل هذا الموضوع سوف يكون في إطاره التاريخي والاجتماعي والاقتصادي، ذلك أن العمق التاريخي وتحديد الأبعاد التاريخية للهجرة في سياقها البنائي يمكن من تقديم بيانات ذات دلالة أشمل وأعمق.

فقد اتسم المجتمع الجزائري منذ فجر التاريخ ببنيات اجتماعية غلب عليها الطابع الزراعي والنظام العائلي القبلي إلى أن العلاقة مدن أرياف ظلت قائمة وفي إطار من التوازن، إلا أن الحقبة الاستعمارية الفرنسية والسياسات التي انتهجتها أدت إلى تحولات عميقة كان لها الأثر العميق اتجاه هذه العلاقة.

ثم جاء الاستقلال ليحدث تغييرا جذريا وجوهريا في البناء الاجتماعي للمجتمع الجزائري بفعل التطورات السريعة التي أملتها مقتضيات التغير الاجتماعي مما جعل ظاهرة الهجرة الريفية تأخذ بعدا أوسع ومفهوما أشمل وأعمق فكان لها التأثير الكبير على الاقتصاد والمجتمع.

فغداة الاستقلال انطلقت الهجرة بوتائر سريعة تحت تأثير مخلفات الاستعمار لتأخذ في التراجع بعد ذلك ولكن ببطء إلا أن التحولات الاجتماعية الكبرى خلال العشريتين الأخيرتين أحدثت هزة كبرى في المجتمع وخلخلة في العلاقة مدن أرياف فعدت نقطة تحول بارزة .

وعلى صعيد الهجرة الريفية والعلاقة مدن أرياف فقد أعيد توزيع الخريطة السكانية وتداخلت عوامل الطرد والجذب، فالظروف الأمنية التي كانت الأرياف مسرحا لها دفعت بالملايين إلى النزوح القسري من المناطق الساخنة إلى المدن تلك المدن المكتظة بالسكان.

وانطلاقا من هذا الواقع المتميز ومن منظور أن الهجرة الريفية عملية مستمرة تتفاوت أشكالها وتتباين أبعادها وعواملها وخصائصها وآثارها من مجتمع لآخر وفي المجتمع الواحد عبر مراحله التاريخية.

تأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على ظاهرة الهجرة في ظل تلك التحولات المجتمعية ولتبرز خصوصية هذه الظاهرة في كل مرحلة.

وبصورة عامة يمكن طرح التساؤل التالي:

إلى أي حد تكون تلك التحولات قد أثرت في ملامح الهجرة الريفية وسماتها؟

1 . مفهوم الهجرة والهجرة الريفية

الهجرة في اللغة تعني الترك والمغادرة، يقال هجر الشيء إذا تركه. وفي اللغة الانجليزية يستعمل لفظ (Migration) ويعنى به عملية الانتقال، أما المصطلح الثاني فهو(Immigration) ويعني النزوح كما يعني الانتقال إلى الخارج، أما المصطلح الثالث فهو(Emmigratin) ويعني الهجرة الخارجية أو وصول المهاجر إلى المكان الذي هاجر إليه أو إقامته في موطن الضيافة .

واصطلاحا يعد مفهوم الهجرة واحدا من المفاهيم التي اختلف مفهومها من مجتمع لآخر ومن باحث لآخر .

كما جاء في القاموس الجغرافي للأمم المتحدة أن الهجرة " نوع من الحراك بين وحدة جغرافية وأخرى متضمنا التغير لمحل الإقامة "[1]. إلا أن هذا التعريف يعتريه قصور خاصة من حيث التباين الزمني وضعف الوسائل في قياس الهجرة.

أما عالم الاجتماع الأمريكي "لايفلي" فقد استند إلى متغير الزمان والمكان ومن ثم فهو يرى أن الحركات البشرية تصنف إلى ثلاثة أنواع [2] :

1. التحرك من محل إقامة ثابت .
2. الارتحال أو التنقل الدائم.
3. نقل محل الإقامة أو تغييره بصفة دائمة.

واعتبارا لذلك يصبح مفهوم الهجرة مفهوما واسعا ومتعلقا بتغيير مكان الإقامة وبالمدة الزمنية التي تستغرقها الهجرة ، ومن ثم فإن هذا التعريف يتصف بالعمومية ويكون بذلك أغفل العديد من خصائص الهجرة .

ومن التعاريف ما انصب وأضاف الأهداف والغايات ومن هذه التعاريف " الهجرة انتقال مجموعة من السكان من مكان لآخر انتقالا طويل الأمد مسبوق بتفكير منظم من قبلهم مبني على مجموعة من الأهداف والغايات ". إلا أن هذا التعريف يكون قد أغفل بعضا من الخصائص سيما تلك الهجرات الاضطرارية.

ومن أجل تحديد الهدف من الهجرة يمكن تعريفها بأنها "تغيير الإقامة من بيئة لأخرى بهدف العمل أو الإقامة أوكليهما " [3].

ومن التعاريف ذات الأبعاد المختلفة ذلك الذي أورده محمد شفيق والذي مؤداه " أن الهجرة هي انتقال للفرد أو للجماعة من مكان لآخر داخل الدولة الواحدة أوخارج حدودها السياسية بهدف معين وواضح ، والشخص يهاجر إما بإرادته أو قسرا عنه وهو إما أن يعود للإقامة في موطنه الأصلي أو يستقر بشكل نهائي في موطنه الجديد.[4]

وباستقراء تلك التعريفات واستعراض خصائص الظاهرة وأبعادها المختلفة :(البعد النفسي، البعد الزمني، البعد العددي، البعد السياسي، بعد الإقامة، بعد الهدف، بعد الموطن الاصلي).

ومن خلال ماسبق ومن واقع الهجرة الريفية في الجزائر يمكن ان نعرفها كالتالي:

" الهجرة الريفية هي عبارة عن هجرة من الريف إلى المدينة بشكل دائم أو مؤقت، وتوصف بأنها فردية، كما قد تكون اختيارية أو قسرية، وبهدف الإقامة أو العمل أو كليهما.

بالإضافة إلى مصطلح الهجرة الريفية هناك بعض المصطلحات الوثيقة الصلة به مثل مصطلحي: النزوح الريفي و الهجرة الزراعية.

فقد استعمل البعض مصطلح النزوح الريفي ليشير إلى الانتقال الجماعي لسكان الريف صوب المدن، وقد استعمل هذا المصطلح من طرف المدافعين عن القيم التقليدية خوفا من اندثارها بعد الانتقال إلى المدينة [5].

إلا أن الباحث الانجليزي (جراهام) كان قد استعمل لفظ الهجرة الريفية وقصد بها النزوح الريفي، وذلك بناء على اللفظ الانجليزي (Rural Exodus) ذي المدلول الواسع والذي يشمل الهجرة الداخلية وإهمال الأرياف والهجرة الريفية وإخلاء الريف من السكان [6]، كما يعني مفهوم النزوح الريفي (الانتقال والسير العشوائي للجماعات الريفية نحو مصير مجهول).

كما أن هناك مصطلح آخر وثيق الصلة بمصطلح الهجرة الريفية وهو الهجرة الزراعية أو النزوح الزراعي ويعنى به التخلي عن النشاط الزراعي دون أن يكون مصحوبا بانتقال جغرافي.

2 . البحوث والدراسات السابقة

تكمن أهمية البحوث والدراسات السابقة في أنها تسمح بتكوين إطار أكثر ثراء من المعلومات، فهي تعين الباحث في تحديد المفاهيم وتوجهه باطلاعه على المناهج المتبعة والأدوات المستخدمة ثم النتائج المتوصل إليها.

ومن هذه البحوث والدراسات ما يلي :

2. 1 . كمال بونوح، (**السياسات الزراعية في الجزائر وعلاقتها بهجرة اليد العاملة الفلاحية**)، رسالة دكتوراه، قسم علم الاجتماع، جامعة قسنطين، 2001.(7)

انطلق الباحث من تساؤل رئيسي مؤداه: هل الأسباب الرئيسية لهجرة اليد العاملة الزراعية في الجزائر هي أسباب سياسية رسمية أم عوامل طرد وجذب طبيعية بين المدينة والريف.

وقد استخدم منهج المسح بالعينة، ومن الأدوات الاستمارة والمقابلة والوثائق والملاحظة، واتخذ من الشركة الوطنية للآلات الميكانيكية بعين اسمارة بقسنطينة مجالا للدراسة وانتهى إل النتائج التالية :

- بروز الأمية في الأوساط العمالية ذوي الأصول الريفية.
- من دوافع الهجرة تفتت المساحات الزراعية عن طريق الإرث، والنقص في الخدمات والتفاوت في المداخيل بين القطاع الزراعي وغير الزراعي.
- النظام التعاوني والعمل الجماعي فصلا بين الفلاح والأرض فهجر الريف.

2 .2 عبد اللطيف بن أشنهو، (**الهجرة الريفية في الجزائر**) الجزائر،1978).(8)

- انطلق الباحث فيها من إشكالية اندماج قوة العمل في السوق غير الزراعية وتضمنت الدراسة:
- قام في الباب الأول بدراسة المعطيات الإحصائية الكمية المتوفرة حول الهجرة الريفية منذ الاستقلال مع الوقوف بصورة خاصة عند الفترة الواقعة ما بين عامي 1966_1973 .
- وفي الباب الثاني حاول إعطاء تفسير لهذه الهجرة الريفية . أما الباب الثالث فقام بدراسة المعطيات الجديدة للسياسة الاقتصادية المطبقة في الأرياف وآفاق الهجرة الريفية، وقد انتهى إلى العديد من النتائج والتي منها:
- سارت الهجرة الريفية بمعدلات عالية خلال الفترة 1962ـ1966 إذ بلغت 600000 بمعدل 150000 سنويا ومرد ذلك عودة الجزائريين من تونس والمغرب ورحيل المعمرين .

- استمرار الهجرة خلال الفترة 1967ـ1973 ولكن بمعدلات أقل من الفترة السابقة إذ كانت في حدود 130000 سنويا.
- ارتفاع حجم العمالة غير الزراعية من 1,6 مليون نسمة سنة 1966 إلى 2,1 مليون سنة 1977 .
- أرجع أسباب الهجرة إلى ضعف الزراعة وعدم قدرتها على توفير مستوى من الدخل مقارنة بالقطاعات الاخرى.

3 .2 . خليل الصقور(**الهجرة الداخلية، أشكالها ، ودوافعها، وآثارها**)، الأردن، 2003 [9] .

انطلقت الدراسة من التساؤلات التالية:

- ✓ هل الهجرة الريفية هجرة عمل ام رفاه؟
- ✓ هل تم إعداد الريفي لمواجهة الحياة الحضرية ؟
- ✓ ما مدى التباين في الدخل بين الريفيين ؟
- ✓ هل هي هجرة زراع أم ملاكين ؟
- ✓ هل هي هجرة أفراد أم اسر ؟
- ✓ هل هي انتقائية ام عامة؟

وانطلاقا من تلك التساؤلات المطروحة بلور الفروض على الشكل التالي:

- ➢ هناك علاقة طردية بين النزوح وارتفاع مستوى التعليم أي بمعنى كلما ارتفع مستوى التعليم زاد الإقبال على الهجرة .
- ➢ ثمة علاقة قائمة بين الهجرة و الحالة الزواجية (أي العزاب اكثر هجرة).

- هناك علاقة بين النزوح و فئة العمر (20-39)بمعنى أن صغار السن أكثر هجرة.
- هناك علاقة طردية بين النزوح و مستوى حجم الملكية.
- هناك علاقة طردية بين النزوح و انخفاض الدخل.
- هناك علاقة بين النزوح و المشاركة الشعبية في التنمية.
- يفترض وجود علاقة بين النزوح و مستوى الخدمات الاجتماعية.

وفي سبيل التحقق من هذه الفرضيات استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.و المنهج التجريبي. واعتمد في جمع البيانات على استمارتي استبيان :(1خاصة بالمهاجرين. 2 الخاصة بالمقيمين).

هذا وقد اتخذ من وادي الأردن المجال المكاني للدراسة بأغواره(الشمالي. الأوسط. الجنوبي).

أم مجال الدراسة البشري فقد كان الأهالي المهاجرين من وادي الأردن إلى عمان و الذين لم يهاجروا.واختار عينة الدراسة بحجم 100 مفردة.

وقد انتهت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تفوق عوامل الطرد من الريف على عوامل الجذب في الحضر.
- غلبة الطابع الزراعي (زراع و ملاك).
- الذكور أكثر هجرة من الإناث.
- الفئة العمرية (20-39 سنة) هي المهيمنة حيث بلغت 65%.
- نقص في الماء و التعرض للفيضانات كظروف طبيعية طاردة.
- وجود تسهيلات من طرف الأقارب.شجعت المهاجرين على الهجرة.
- ازدياد الطلب على الخدمات الاجتماعية.

- عدم الرغبة في العودة.
- معظم المهاجرين ذوي مستويات تعليمية مرتفعة.
- هيمنة الأعمال الإدارية (55%).

4 .2 . جمال حمود حامد، (**الهجرة القسرية وأزمة المستوطنات البشرية** ـ حالة مدينة الخرطوم) ، كلية الهندسة والعمارة، جامعة الخرطوم،السودان،2000)(10)

تأتي أهمية هذه الدراسة للباحث في أنها استهدفت تحليل العلاقة بين الهجرة القسرية والنمو الحضري حيث ساهمت الحرب الأهلية في نزوح ريفي رهيب، وأن هذا المشهد قد عرفته الجزائر إبان الحقبة الاستعمارية وخلا ل العشرية الحمراء تحت ضربات الإرهاب.وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج ومنها:

- دوافع الهجرة الريفية إلى الخرطوم واحدة وإن اختلفت مناطق الإرسال.
- السياسات التنموية المتخذة وتركيز تحديث القطاع الزراعي في وسط السودان وتركز المشاريع الصناعية والخدمية في العاصمة أدى إلى نزوح ريفي كبير .
- أسهمت الهجرة القسرية الناتجة عن الحرب الأهلية في نمو المدينة فتضاعف سكانها.
- أدى هذا النزوح القسري إلى ترييف المدينة.

3. الهجرة الريفية في الجزائر والجذور التاريخية

إن الهجرة الريفية في الجزائر إحدى الظواهر الاجتماعية القديمة الحديثة ذلك أن المجتمع الجزائري عرف هذه الظاهرة منذ فجر التاريخ، وحداثتها تكمن في أنها اتخذت طابعا مميزا وجديدا من حيث الحجم والاتجاه والنتائج والآثار،

والمتتبع لهذه الظاهرة يمكن أن يسجل محطات عدة يمكن أن نتناولها في أربع مراحل أساسية:

1.3 في العصور القديمة

إنه لمن الصعوبة بمكان توضيح السمات السوسيولوجية في هذه المرحلة لأن المصادر التاريخية ضئيلة ومتضاربة.

ففي العصور القديمة تشكل الشمال الإفريقي من بيئتين ريفية وحضرية ، إلا أن العلاقة بين المدينة والريف يبدو أنها ظلت محدودة ، لأن الحواضر ظلت تضم المحتلين من فينيقيين ورومان و وندال وبيزنطيين أما الأرياف فقد ظلت معقل السكان الأصليين (الأمازيغ).وحتى تلك الأرياف فقد مارس الغزاة اتجاهها سياسات تهجير من عنف وقتل وطرد في سبيل الاستيلاء على الأراضي فلم يجد السكان بدا من الهجرة نحو الجبال والمناطق الصحراوية.

2.3 في العصور الوسطى

وخلال الفترة الإسلامية حافظ المغرب الإسلامي على البيئتين الحضرية والريفية إلا أن العلاقة بين الريف والمدينة لم تكن ذات طابع عدائي وإن تميزت بسيطرة هذه الأخيرة لأنها أصبحت مركزا تجاريا هاما ومركزا سياسيا أيضا يحدد العلاقات التي تقوم بين السلطة المركزية والقبائل[11].

والسؤال المطروح: هل عرفت هذه المرحلة شكلا من أشكال الهجرة الريفية ؟ الجواب نعم فقد عرفت الفترة هجرات نحو المدن، تشير بعض المصادر أن حكام "نيهرت" احتاروا في كيفية التخفيف من هذه الهجرة حيث بلغت هذه الفئة الاجتماعية الجديدة درجة كبيرة من الثروة والنفوذ[12].

3.3 في الفترة العثمانية

وخلال الفترة العثمانية فإن الظاهر هو أن المدن كانت مهمشة ومنطوية على نفسها وأن الريف هو السائد، إلا أن هذه نظرة خداعة حيث كثرت المدن

المحصنة سكنها الأتراك وملكوا الأراضي الخصبة وطبقة من الأهالي التي لا تملك إلا قطعا صغيرة لا تتعدى المستوى الضروري للمحافظة على قوة العمل، فكانت هذه المدن مراكز للقبائل المهاجرة، وبهذا لم يكن هناك انفصال بين المدينة والريف[13]

أدى هذا الواقع وعدم المساواة تلك إلى زيادة الهجرة الريفية كلما اتجهنا من الشرق إلى الغرب[14]. وفي سبيل معرفة مصدر هذه الهجرة نحو مدينة الجزائر ـ كواحدة من المدن الكبرى التي استقطبت المهاجرين ـ فقد تشكلت من :

1. الزنوج الذين جلبوا من الجنوب .
2. القبائل (سكان بلاد القبائل): حيث يعملون ببأس للحصول على قوتهم ويعودون إلى عائلاتهم في الريف بعد أن يكون قد جمعوا بعضا من المال.
3. البرانيون: ويتشكلون من (البساكرة، السوفيين والميزابيين) وهم يشكلون الفئة الكادحة[15].

4.3 مرحلة الاستعمار الفرنسي:

عمد الاستعمار الفرنسي بعد دخوله الجزائر سنة 1830 على تفكيك الشعب الجزائري وزعزعة استقراره ، فعشية الغزو الفرنسي لم يتعد سكان المدن 6 % والبقية هم سكان الأرياف والبوادي.

ونتيجة للسياسة الاستعمارية الهادفة إلى الاستيطان والاستيلاء على أراضي الفلاحين بشتى الأساليب أن زعزعت استقراره مما أدى إلى ظهور حركات سكانية وهجرة.اتخذت الهجرة اتجاهات ثلاثة: اتجاه تخطى حدود الوطن نحو فرنسا وأوربا والشرق العربي، وهجرة نحو المدن الداخلية، وثالثة باتجاه مزارع المعمرين.

فقد سنت السلطة الاستعمارية قوانين مختلفة استهدفت كلها الاستحواذ على الأراضي، فاستولت على ممتلكات الأتراك وصادرت ممتلكات القبائل الثائرة واستحوذت على الأراضي الوقفية وأراضي العرش، فكان من شأن هذه السياسات والممارسات أن جردت السكان من أراضيهم، فتدفق سكان الأرياف بأعداد كبيرة اتجاه المدن الجزائرية علها توفر لهم أمنا وعيشا، فسجلت بذلك المدن الجزائرية زيادة سكانية كبيرة فسرها البعض تضليلا بالنمو الطبيعي إلا في أنها في الواقع تعبر عن نزوح ريفي كثيف ذلك أن الريف في تناقص مستمر بينما سكان المدن في تزايد مضطرد.

وإذا كان الاستعمار الفرنسي منذ دخوله الجزائر ظل يمارس سياسة التهجير إلا أن أعلى إحصائيات الهجرة الداخلية سجلت إبان الثورة التحريرية حين عمد الاستعمار إلى إخلاء الأرياف من سكانها، لأنهم كانوا دعامة الثورة والإمداد الطبيعي لها، فبدا النمو الحضري واضحا وطغت على السطح الأحياء القصديرية في محيط المدن بما حملته من مظاهر سلبية ما تزال حتى الآن.

فقد سجلت إحصاءات الأمم المتحدة مساهمة الهجرة الريفية في الزيادة السكانية ما بين 1960-1965 ما يساوي 54 % وهذا ما يعبر عن ضخامة الهجرة نحو المدن ويبرز سياساته وتركته ومخلفاته[16].

5.3 الهجرة الريفية بعد الاستقلال

يمكن أن نميز في هذه المرحلة بين ثلاث محطات أولاها غداة الاستقلال وثانيها مرحلة النظام والبناء الاشتراكي وثالثها حين حولت الجزائر وجهتها نحو اقتصاد السوق.

1.5.3 الهجرة غداة الاستقلال

فغداة الاستقلال تميزت هذه السنوات الأولى من الاستقلال (1962-1966) بوطأة مخلفات الاستعمار وتركته الثقيلة على مستوى الهجرة.

فقد عرف معدل النمو الحضري السنوي في الجزائر أعلى ارتفاعات في تاريخ الجزائر حين احتل سكانها الحضريون 30% من مجموع السكان لتحتفظ الأرياف بـ 70% الباقية[17].ومرد هذا النزوح الريفي:

- العائدون من تونس والمغرب والذين هم من أصول ريفية لم يعد منهم إلى الريف سوى 10% والبقية الباقية اتجهت نحو المدن حيث البيوت والعمارات الشاغرة التي تركها المعمرون بعد رحيلهم المكثف مع بداية الاستقلال.
- تبني السلطة لسياسة زراعية (التسيير الذاتي) في المجال الزراعي دون مراعاة خصائص المجتمع و ذهنيات فلاحيه فشكلت بذلك حاجزا بين الفلاح والأرض فولى وجهته شطر المدينة ونحو القطاعات الأخرى[18].

2.5.3 الهجرة إبان النظام الاشتراكي

وابتداء من 1966 وهي مرحلة البناء الاشتراكي بما حملته من مخططات تنموية المخطط الثلاثي (67/ 69) والمخططين الرباعيين (70-73/ 74-77) ثم المخططين الخماسيين في الثمانينيات إضافة إلى البرامج الخاصة بالولايات، مما أدى إلى تغيرات جذرية في الخريطة الصناعية بإقامة سلسلة من الوحدات الصناعية ومناطق وأقطاب صناعية مهمة مع توسيع شبكة الطرق وإقامة منشآت جامعية فكانت النتيجة أن هزت هذه المخططات الاقتصادية السكان هزة قوية جعلت سكان الأرياف يتوافدون على المدن حيث فرص التشغيل المتوفرة فكان أن هجر الريف أكثر من 1.7 مليون نسمة[19].

ومع حلول 1987 بلغ سكان الحواضر في الجزائر 49.8% من مجموع السكان، وبالمقارنة مع سنة 1977، يكون معدل النمو الحضري في حدود 4% إلا نصيب الهجرة نحو المدن يكون قد انخفض إلى 1%.

ويمكن تفسير ذلك بتوقف الاستثمارات في القطاع الصناعي وعودة الحياة إلى القطاع الزراعي بفضل تشجيع القطاع الزراعي الخاص واستقلالية المستثمرات الفلاحية وتحقيق تجربة الاستصلاح لنتائج مشجعة. وبشكل عام إعادة الاعتبار للقطاع الفلاحي.

وفي مقابل ذلك صعوبة العيش في المدن بسب الأزمة الاجتماعية والاقتصادية الحادة في مجالات التشغيل والسكن ومرافق الاستعمال بشكل عام.

ومع حلول تسعينيات القرن 20 دخلت الجزائر مرحلة جديدة فقد تخلت عن النهج الاشتراكي كلية فكانت نتيجة هذا التحول أن تخلت الدولة عن الاقتصاد فكان أن خصخصت الكثير من المؤسسات العمومية وغلق الكثير منها مع التقليص من عدد العاملين في المؤسسات التي تعاني من التضخم.

وفي مقابل ذلك توسيع تجربة الاستصلاح وباتخاذ تقنية الامتياز وإعادة الممتلكات المؤممة في إطار الثورة الزراعية إلى أصحابها الأصليين.

وبالرغم من أن هذه الظروف والتي شكلت عوامل طرد من المدن وعوامل جذب إلى الأرياف فعاد الكثير من العمال ذوي الأصول الريفية إلى مواطنهم الأصلية ودخل عالم الاستثمار في المجال الزراعي أعداد من المستثمرين مما فتحوا باب التشغيل واسعا. بالإضافة إلى عدم تحرج العاملين في القطاعات غير الزراعية من العمل في الأرياف هروبا من البطالة وبحثا عن عمل ومصدر رزق.

إلا أن الأزمة السياسية التي عرفتها الجزائر منذ 1991 إثر توقف المسار الانتخابي وتدهور الوضع الأمني وانتشار ظاهرة الإرهاب كان لها انعكاسات خطيرة على الأرياف خاصة في المناطق الساخنة مما أجبر الكثير من سكان الأرياف إلى الهجرة نحو المدن فرارا من المجازر التي ارتكبت في حقهم، فكان أن قدر عدد المهاجرين من المناطق النائية نحو المدن ما يزيد عن 3 ملايين إلى غاية 2001[20].

3.5.3 الهجرة الريفية في ظل التحولات الجديدة

و مع حلول تسعينيات القرن العشرين و في خضم التحولات و التغيرات الجذرية و تشجيع العلاقات الاقتصادية الليبرالية المتجسدة في فتح الباب على مصراعيه أمام القطاع الخاص و الاستثمارات الأجنبية فكانت النتائج الأولى لهذه التحولات حل المؤسسات الاقتصادية و تقليص العمال في مؤسسات أخرى فتصاعد منحنى البطالة ليتعدى 28 % فتدنى المستوى المعيشي و تفاقمت أزمة الإسكان و تراجعت مستويات الخدمات الاجتماعية بالإضافة إلى ظاهرة العنف و الإرهاب فكان تأثير هذه الظواهر على الهجرة الريفية واضحا .

وقد كشفت الدراسات والأرقام عن تغيرات عميقة في ملامح الهجرة وفي العلاقة مدن ـ أرياف في خضم هذه المتغيرات واستنادا إلى المعايير الجديدة المعتمدة في تصنيف المدن والأرياف والتي هي:

أولا: مؤشر التنمية البشرية والاجتماعية

ثانيا: مؤشر تنمية الاقتصاد الريفي

ثالثا: مؤشر البيئة

وبالاستناد إلى تلك المؤشرات اعتبرت حضرية كل بلدية يبلغ معدل التمدن فيها 50% والكثافة السكانية فيها أعلى من متوسط الكثافة في المنطقة التي توجد فيها (الشمال-الهضاب العليا- الجنوب) ليصبح واقع العالمين الحضري والريفي في الجزائر كالتالي:

- تعادل سكان الأرياف مع الحواضر مع نهاية 1990 بحصة 11.5 مليون نسمة لكل منهما.
- في سنة 1998 بلغ عدد سكان الحضر 17 مليون من مجموع 29.1 مليون عدد السكان على مستوى الوطن.

- وفي سنة 2005 بلغ عدد سكان الحضر 20.5 مليون في مقابل 13,4 مليون نسمة.
- بلغ عدد البلديات الحضرية 568 منها 384 تقع في الشمال و 120 توجد في الهضاب العليا و 58 في الجنوب.

بالرغم من الظروف الصعبة التي عاشها الريف الجزائري خلال العشريتين الأخيرتين من جفاف، نقص في الاستثمارات، انعدام الأمن ..الخ إلا أنه قد حافظ على حيويته، ومرد ذلك تحسن الظروف الأمنية- مؤخرا- مع تحسن في ظروف المعيشة في الوسط الريفي، هذه المعطيات تبين أن عدد سكان الأرياف ما يزال مهما.

إن تطور سكان الريف وتحضرهم تم بوتائر سريعة، هذا التحضر مثل معطى قويا، لأنه بلا شك سمح بتخفيف ضغط الهجرة على المراكز الحضرية.بين سنتي 1996، 2005 سجلت 877 بلدية من مجموع 979 رصيدا إيجابيا للهجرة أو ثابتا مقابل 613 بلدية بين سنتي 1987، 1998 ، 102 بلدية فقط تواصل تسجيل رصيد هجرة سلبي مقابل 366 بين 1987، 1998 ومن 102 يقع 78 % منها في محيط المدن الكبرى.

وعلى مستوى الملامح السوسيولوجية للهجرة فقد كشفت دراستنا[21] عن تغيرات عميقة في ملامح الهجرة سواء في عواملها أو في أشكالها و آثارها و في خصائص القائمين بها.

وإن ظل العامل الاقتصادي كدافع للهجرة دافعا قائما فإن طبيعة المرحلة قد أفرزت عوامل اجتماعية و أخرى تعلقت بالأمن و الاستقرار، فالمأساة الوطنية سيما خلال العشرية السوداء كانت قد قذفت بالآلاف نحو المدن والحواضر

و لما كانت دوافع الهجرة ليست بالضرورة الاقتصادية و بحثا عن فرص العمل فقد كان تأثيرها على الخصائص الاجتماعية للمهاجرين واضحا [22].

فلم يعد الذكور أكثر هجرة بنفس القدر بل إن الشواهد تشير إلى أن الإناث سوف تحتللن مركزا متقدما بالنظر إلى ارتفاع مستوياتهن التعليمية، وأن المدينة سوف تظل تستقطب الأكثر تعليما.

وعن خاصية السن فإن الهجرة الريفية أصابت الشباب والكهول على السواء، لتتجه إلى الفئات الأكبر سنا، فكان لهذه الخاصية علاقة بارتفاع نسبة المتزوجين خلافا لما انتهت إليه الكثير من الدراسات .

أما من حيث أنماط الهجرة و أشكالها فقد أظهرت أولى النتائج الهجرة القسرية جراء العنف والإرهاب وما دعم تلك الأبعاد الزمانية والمكانية والنفسية.

وعلى مستوى آثار الهجرة ومصاحباتها فإن الدراسة لم تقتصر على المهاجرين فقط بل حاولت رصد الظروف البنائية لكل من مناطق الطرد والجذب لتنتهي إلى أن عملية الهجرة كان لها الآثار الايجابية والسلبية وعلى المستويات الثلاثة وإن بدت عملية الهجرة وظيفية إزاء المهاجر وأسرته من حيث حصوله على عمل وأجر ثابتين، فإنها على صعيد الأرياف والحواضر بدت غير وظيفية سيما ما تعلق بإفراغ الأرياف من طاقاتها واكتظاظ المدن بساكنيها.

❖ **هوامش البحث :**

(1) أحمد الربايعة: **دراسات في نظرية الهجرة و مشكلاتها الاجتماعية و الثقافية**، دار الثقافة و الفنون، عمان ،1978، ص12

(2) حسين خريف: **المدخل إلى الاتصال و التكيف الاجتماعي**، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث و الترجمة، جامعة قسنطينة، 2005، ص112.

(3) كمال بوناح: **السياسات الزراعية في الجزائر و علاقتها بهجرة اليد العاملة الفلاحية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة قسنطينة، قسم علم الاجتماع،2001، ص15.

(4) محمد شفيق:**البحث العلمي (الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية)**، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، 1985، ص61.

(5) حسين خريف: مرجع سبق ذكره، ص112.

(6) محمد السويدي: **مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري (تحليل سوسيولوجي لاهم مظاهر التغير في المجتمع الجزائري المعاصر)** ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1990، ص85.

(7) كمال بونوح: مرجع سابق.

(8) عبد اللطيف بن اشنهو: **الهجرة الريفية في الجزائر**، ترجمة عبد الحميد الاتاسي، المؤسسة الوطنية للمطبعة التجارية، الجزائر دت.

(9) خليل الصقور: **الهجرة الداخلية _أشكالها_ دوافعها ، آثارها**، دار زهران للنشروالتوزيع، عمان، 2003.

(10) جمال حمود حاهد: **الهجرة القسرية وازمة المستوطنات البشرية**، جامعة الخرطوم، السودان، 2000.

(11) عبد العزيز رأس المال: **كيف يتحرك المجتمع**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993، ص117.

(12) المرجع السابق، ص 114.

(13) مغنية الأزرق: **نشوء الطبقات في الجزائر**، ترجمة سمير كرم، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، 1980، ص37.

(14) عبد العزيز رأس المال : مرجع سبق ذكره، ص117.

(15) المرجع السابق، ص 119.

(16) حسين خريف: مرجع سبق ذكره، ص124.

(17) بشير التيجاني: **التحضر و التهيئة العمرانية في الجزائر**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص 81.

(18) المرجع السابق، ص21.

(19) المرجع السابق، ص 24.

(20) حسين خريف: مرجع سبق ذكره، ص 125.

(21) رشيد زوزو: **الهجرة الريفية في الجزائر فس ظل التحولات الاجتماعية الجديدة**، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة قسنطينة ،2008، ص 304.

(22) المرجع السابق، ص305.

التنمية المستدامة في الجزائرى (نحو تهيئة عمرانية مستدامة)

(منطقة بسكرة نموذجا)

الدكتورة: عباس سعاد، جامعة الجزائر
الأستاذ : شايب ذراع ميدني، جامعة بسكرة، الجزائر

المخلص:

يناقش هذا الموضوع مسالة التهيئة العمرانية في الجزائر و مدى تطبيقها و احترامها لمبادئ التنمية المستدامة، هذه المبادئ التى فرضتها الأوضاع الدولية و المحلية، وذلك من خلال إبراز أهم معالم و انجازات الدولة الجزائرية في مجال السياسة العمرانية خلال مراحل سياساتها التنموية، و كشف مختلف الهياكل و المؤسسات التى استحدثتها و أوجدتها هذه الأخيرة بغية تحقيق متطلبات التنمية المستدامة.

Résumé :

Cet article discute la question de l'aménagement territorial en Algérie. Il s'intéresse à ses applications et son respect aux principes du développement durable instaurés par la communauté internationale et demandés par les besoins environnementaux algériens.

La discussion de cette problématique se fait par la mise en lumière des principales réalisations de l'Etat Algérien dans le domaine de la politique du développement et par le dévoilement de différents structures et instituions qui ont été créé afin de concrétiser les besoins du développement durable.

تمهيد:

لا مراء أن التقدم والتطور صفة لازمت كل المجتمعات بعدما قطعت هذه الأخيرة أشواط كبيرة من اجل مسايرة الركب الحضري من خلال استغلال مواردها المادية والبشرية، ولعل ما ميز معظم الحضارات هو ذالك التطور في مجال العمران. وهذا ما نلاحظه في أثار الحضارات المتعاقبة حيث يسعى الإنسان. - باعتباره مهندس معماري بالفطرة- دائما الى تحقيق اكبر قدر من الراحة والسكينة في مجاله العمراني وتهيئته، من أجل إشباع كامل رغباته وحاجياته الفيزيولوجية والاجتماعية والسيكولوجية...الخ.

أولا: معالم سياسة الهيئة العمرانية المستدامة في الجزائر:

تعتبر الجزائر من الدول التي انتهجت سياسة تنموية شاملة مبكرة، وقد بدا الاهتمام بقضايا التهيئة العمرانية مبكرا حيث تعود المرجعية العمرانية إلى "الحرب التحريرية وبداية الاستقلال ثم إلى برنامج طرابلس (1964) إلى الميثاق الوطني (1976-1986) والتي هدفت أساسا إلى إنعاش الجزائر اقتصاديا واجتماعيا وعمرانيا[1].

بعدما شهدت نموا حضريا هائلا تمخض عنه اختلالات "وتحولات هامة في الأشكال العمرانية، فهناك المساكن التقليدية الموروثة عن الحقبة العثمانية و المساكن الاستعمارية، و المساكن القصديرية والفوضوية الناجمة عن النزوح الريفي، وكذا المساكن العصرية المنجزة من طرف الدولة...الخ "[2]، لذلك عمدت الجهات المعنية إلى انتهاج سياسة تهيئة عمرانية قادرة على معالجة مخلفات (مشاكل) النمو الحضري على الصعيد الاجتماعي والعمراني والبيئي...الخ.

ومع تنامي الصيحات والنداءات العالمية والمحلية - من خلال المؤتمرات والندوات والملتقيات (مؤتمر ستوكهولم 1972- ري ودي جانيرو 1992 – جوهانسبورغ 2002 ...الخ) المطالبة بضرورة مراعاة كافة أبعاد التنمية المستدامة

(الاجتماعية – الاقتصادية –البيئة..الخ في عملية التهيئة العمرانية، باعتبار أن هذا الأخيرة تقدم نموذجا بديلا لتحقيق تنمية متوازنة مع البيئة، تنمية تأخذ في اعتبارها ضرورة التخطيط البيئي الذي يساهم في تقليل الخسائر البيئية (الموارد الطبيعية) دون كبح الطموحات البشرية لتحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية والعمرانية...الخ.و"ضرورة مقابلة حاجات الأفراد في الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال المستقبلية[3].

واستخدام الموارد الطبيعية التي تتخذ من التوازن البيئي محورا ضابطا لها بهدف رفع مستوى المعيشة من جميع جوانبه مع تنظيم الموارد البيئية و العمل على تنميتها[4]. أي تطبيق كافة معالم و أركان التنمية المستدامة من ديمومة و رشاده ومحافظة...الخ في عملية الاستغلال و التنمية.

وطبعا باتت الجزائر من الدول التي تخصص حيزا كبيرا لموضوع البيئة في أي سياسة عمرانية أنية أو مستقبلية، شكلت بحق تحدي للقائمين على قطاع التسيير والتنظيم الحضري، بعدما "عرفت الاحتياجات الاجتماعية و الاقتصادية منحى تصاعدا ومستمرا نتيجة عاملي النمو الديموغرافي والهجرة الريفية (النمو الحضري) وفرضت بالتالي مطالب جديدة أدت إلى تعقيد وتشابك الأوضاع الحياتية [5].

ومدينة بسكرة واحدة من هذه المدن التي لها مميزاتها وخصائصها المنفورلوجية والطبيعية والاجتماعية الثقافية والعمرانية ..الخ.والتي عرفت العديد من التطورات فى شكلها العمراني وبنائها وتركيبها الداخلي خاصة نتيجة التوسع العمراني الذي شهدنه بعد الاستقلال. ومنذ التقسيم الإداري (1974) ازداد توسع المدينة، بعدما عدت من بين المناطق و المدن الاكثراستقطابا للنمو الحضري، حيث دلت الإحصاءات أنها شهدت خلال صيرورتها التاريخية نموا متصاعدا ومستمرا بلغ "(1845/ 4000ن – 1893/ 7000ن -) ليواصل بعد الاستقلال منحناه المتصاعد حيث بلغ (1966/ 59258ن – 1977/ 87200ن- 1987/

129611 ن – 1998/ 171908ن – 2008/ 205608ن – 2010/ 775970ن) [6] نجم عنه تعميرا عشوائيا من خلال الثقافة الريفية الوافدة إليها، دفعت بالقائمين على سياسة التهيئة العمرانية إلى بلورة أفكار وتصورات عديدة محاولة لتطوير المجال وتهيئنه مراعين في ذلك مبادئ التنمية المستدامة بغية تطوير مستدام للمجال الحضري.

ومن خلال هذا الطرح، فقد جاءت هذه المداخلة لتلقي الضوء على مسالة التهيئة العمرانية ومدى مسايرتها لمبادئ التنمية المستدامة متخذين مجال منطقة بسكرة نموذجا لذالك.

ثانيا: التهيئة العمرانية في منطقة بسكرة:

إن المستقرئ لسياسة التهيئة العمرانية في منطقة بسكرة يجدها هي الأخرى عرفت عدة تحولات خلال الفترات التاريخية المتعاقبة، حاولت من خلالها الأجهزة المكلفة و الهيئات والوصية التكيف مع كل مرحلة، وقد تجلت هذه المراحل في :

1.2 بداية الاستقلال:1964 –1974 : فابتداءها من سنة 1963 انتقلت المدينة من البلدية المختلطة إلى القانون الواحد لتسيير البلديات، وإثناء هذه المرحلة لم تول لمدينة بسكرة ولم تحظ بالأهمية القصوى رغم موقعها المميز ومكانتها التاريخية والحضارية، باعتبارها كانت تابعة لولاية الاوراس، بيد أن هذه المرحلة كانت بمثابة الانطلاقة التنموية بعد مرحلة ركود طويلة عرفتها الفترة الاستعمارية. كما عرفت هذه الفترة مخططين بارزين كدراسات شاملة وهما:

1.1.2 مخطط لسنتي 67/ 68:

وقد تناول المحاور التالية[7]:

- المساحات المخصصة للتعمير والمساحات الخضراء: حيث اقترح المخطط توسع المدينة نحو الشرق.

- منطقة التجهيز: اقترحت على شكل مجمعات بمناطق محددة لتتمكن من تأدية دورها .
- مساحات للتعمير:خصصت في أقصى الجنوب الغربي يتوسطها مركب سباق.

اشتملت المخططات الخاصة بالطرقات ثلاثة أبعاد[8]:

أ. الطرق التي لابد أن تهيأ لتتمكن من تأدية الحاجة(طرقات وسط المدينة)

ب. الطرق التي لابد من انجازها (تربط المساحات المعدة للتعمير والمعمرة).

ج. الطرق التي تمر خارج المدينة.

وفي هذا الصدد لابد من الإشارة إلى أن هذا المخطط لم يستهدف المناطق والأماكن السياحية طبقا للامر66/ 67 المؤرخ في 26 مارس 1966.أخذا بعين الاعتبار حماية الطبيعة حفاظا على الواحة .

2.1.2 مخطط التوجيهي(pud) 1973:

وعالج مسالة حماية و صيانة الواحة ووضع كل الاحتياطات المالية وإبقاء الواحة، وتخصيص ميزانيات واقية تشمل الأماكن المحمية التي تشكل الواحة الكبيرة للمدينة (واحة فلياش، واحة سيدي الحاج، واحة شتمة، الواحة الصغيرة المقابلة في الضفة الشرقية لضريح سيدي زرزور).

والمناطق التي اقترحت لتوسيع المدينة هي:المنطقة الكائنة في الضفة الشرقية للوادي.والمنطقة الغربية للمدينة والمنطقة الكائنة بالشمال الغربي.كما يجب الاشارة الى أن مهام البلدية تتمثل في تطبيق قوانين وتعليمات أو أوامر تأتيها من السلطات الأعلى منها ،"من خلال مخططات شاملة وطنية أو جهوية منها :

أ.المخطط الوطني للتهيئة الإقليمية:(SNAT) .

ب.المخطط الجهوي للتهيئة العمرانية الإقليمية: (SRAT) .

ج. Zone Habitation Urbanisme en Priorité (ZHUN) .

إلا أن المدينة عرفت تسيرا عشوائيا و فوضويا لمختلف المنشاءات بفعل غياب الإطار القانوني و التشريعي وبذلك فقدان سياسة دقيقة و واضحة المعالم تتلاءم والوضع الحضري الجديد.

2.2 مرحلة ما بعد 1974: حيث تحولت المدينة إلى مقر ولاية واصطبحت المدينة العاشرة من حيث الاهمية والاستقطاب حسب الترتيب العام للمدن الجزائرية.مهتمة بتجهيز نفسها بالمرافق الضرورية وانطلقت قدما في التوسع و التنمية. وسوف نعتمد على تقسيم هذه المرحلة الى جانبين فيهما قسمين متباينين:

1.2.2 مرحلة المخططات الكبرى (1974-1986م):وكانت نتيجة الدراسات التطبيقية التي أعدها الصندوق الجزائري للتهيئة العمرانية (CADAT) في إطار تحديث المدينة من خلال منطقتي السكن الحضري الجديدة الشرقية والغربية إضافة إلى إحداث المنطقة الصناعية، ودراسة تحديث خمسة أحياء قديمة وهي وسط المدينة، حي الوادي الشمالي، حي الوادي الجنوبي، حي فرحات، الحي الاستعجالي وكذلك بعض الطرق الرئيسية.وعلى هذا الأساس صمم مخطط لسنة 1976 م من طرف (ECOTEC).

1.1.2.2 مخطط (ECOTEC) لسنة 1976:

و جاء هذا المخطط في إطار قوانين جديدة خاصة بالاحتياطات العقارية وهذا طبقا للأمر 2674 المؤرخ في فبراير 1974 المتضمن تكوين احتياطات عقارية لصالح البلدية.

والأمر رقم 76-48 المؤرخ في 20ماي 1967 المتعلق بقواعد نزع الملكية من اجل المنفعة العامة. و قدعالج:

- ✓ تخطط توزيع الاحتياطات المعنية على الأراضي الصالحة للتعمير وخاصة الاحتياجات الملحة من السنة الماضية لتحديد محيط عمراني مؤقت.
- ✓ وضع قانون عمراني عبارة عن أداة ناجعة لتسيير توسيع المدينة

✓ تقديرات لتحديد احتياجات السكان من سكن ومرافق وتجهيزات في المدى القريب جدا .

وأهم المحاور التي استهدفها المخطط هي:

• **النسيج العمراني:** وذلك بانجاز أحياء جديدة ذات السكن المنسجم مع بيئة الطبقة السائدة في المنطقة، وذلك في المناطق التالية:(شمال، شمال وغرب المدينة).ليتمكن من تلبية الطلب المتزايد على السكن، خاصة وان المدينة تعرف نزوحا كبيرا للسكان.حيث قفز عدد السكان من حوالي 60الف حسب الإحصاء العام لسنة 1966 إلى ما يفوق 100 ألف سنة 1976.[9]

• **التجهيـزات:**شملت شبكة الطرق الرئيسية و الثانوية المعبدة و الغير معبدة, إضافة إلى اقتراح طريق موازي لشارع الحكيم سعدان، ينطلق من نهج الأمير عبد القادر الى بسكرة القديمة.وتمديد النهج المواجه للوادي نهج حكيم سعدان و نهج زعاطشة الى المنطقة الشرقية وطريق المنطقة الغربية إلى طريق الجانبية.

وما يلاحظ أن معظم هذه الطرق كان قد تضمنها مخطط (DERVAUX) ولكن لم تعرف الإنجاز، وبالنسبة لمياه الصالحة للشرب اقترح المخطط أنه بإمكان تغطية الطلب المتزايد بجلب المياه من المنطقة الغربية، وذلك حسب التعداد السكاني.

2.1.2.2 المخطط التوجيهي لسنة1979 (CADAT):

صمم كمراجعة مخطط (ECOTEC) لسنة 1976اخذا بعين الاعتبار المعطيات الجديدة التي افرزها الواقع العمراني وقضايا التنمية المحلية في إطار حماية الأراضي الفلاحية و الزراعية وانجاز وثيقة تمكن من توجيه اخذ القرارات الميدانية لتحقيق تسيير حضري لفضاء المدينة و تحديد برنامج مطابق لمبادئ التخطيط و تصميمات التنظيم الحضري و توجهات التنمية المحلية.

* إلا أن واقع الحال كان مخالفا لهذه الأهداف وافرز عدة معطيات ونتائج سلبية تجلت في :

- بقاء مساحات شاسعة و شاغرة في الضفة الشرقية وغياب المرافق و التجهيزات و المقاييس القانونية في مجال البناء و التهيئة.
- التوسع العمراني على حساب الأراضي الفلاحية، و شمل توسع سطر الملوك شرقا في اتجاه شارع الحكيم سعدان، وجنوبا اتجاه المنطقة المعروفة بحوزة الباي وهذا في ظل غياب السلطات المعنية، رغم مااكد عليه الامر74/ 26 المؤرخ في 20/ 01/ 1974 المتضمن تكوين احتياطات عقارية لصالح البلدية، ومراسيم سنة 1975(رقم 75/ 103 بتاريخ 21/ 08/ 1975)، وسنة 1976 التي تشرع لكل مواطن الحق في الحصول على سكن في إطار المحيط العمراني.

3.1.2.2 المخطط التوجيهي لسنة 1984:

ويعتبر هو أيضا مخطط مراجعة، و قد عالج مختلف الأنشطة الاقتصادية الأساسية لهذه المنطقة و المتمثلة في:

- **الفلاحة:** و بشكل خاص التمور نظرا لطابعها الصحراوي، بحيث تعطى واحة النخيل للمدينة ثلاثة ادوار هي(اقتصاديا: وفرة التمور، سياحيا: الجمال الطبيعي وطبيعيا: المناخ المتميز) لكن الشيء الملاحظ آن هذه المنطقة صارت تفقد بريقها من فترة لأخرى.
- **الصناعة:** عرفت انطلاقة حقيقية مع بداية الثمانينات، حيث سجل العديد من المركبات الصناعية الضخمة منها: مركب الكوابل مركب النسيج، قاعدة سوناطراك و مركب نفطال، هذا إضافة إلى وحدات التوزيع و الوحدات الصناعية الصغيرة و المتوسطة.

• **الخدمات:** إن المدينة تزخر منذ القديم بهذا النوع من النشاط، خاصة وكونها مقر ولاية فهي تشكل همزة وصل بين الشمال و الجنوب، كما تعتبر قطبا جهويا، حيث نجد قطاع الخدمات يمتص أكثر من نصف الطبقة الشغيلة للمدينة.

• **المنطقة الغربية للمدينة** (ZHUN OUEST): عرفت توسعا كبيرا بالنسبة للنسيج العمراني فقد أنجز بها أربعة تجمعات للسكن الجماعي: حي 726 مسكن، حي الأمل 1000 مسكن ثم حي 830 مسكن شمالا، بجانبه حي بلعياط " هذا بالإضافة إلى حي عمال مؤسسة الكوابل (ENICAB) الذي اعد مبدئيا إلى عمال المشروع، بالإضافة إلى المساحات المخصصة للسكن الفردي بالشمال الغربي و الجنوب الغربي للمنطقة. بجانب هذه المنشآت يظهر للوجود حي سيدي غزال بكثافة نسيجه العمراني الذي أنجز بطرق غير مشروعه في إطار البناء الفوضوي (10).

• **المنطقة الشمالية للمدينة:** لم تعرف توسعا كبيرا ما عدا بعض التجهيزات الخاصة بالصناعة (مثل مؤسسة:EAPALموسسة الرياض للحبوب و العجائن، ومحطة نقل المسافرين وبعض الحظائر، اما بالنسبة للتعليم تم انجاز متقنة و مركز تكوين مهني و بالشمال الغربي، كمايلاحظ ان الحي الجديد " حي المجاهدين"بدا ياخذ حجما معتبرا بحيث شمل مساحة الهضبة المتواجدة بها وغرب هذا الحي تم انجاز المركب حمام الصالحين الذي حول من مكانه الاول ليصبح قطبا سياحيا.

• **وسط المدينة:** اضافة الى وسط المدينة الاصلي، تضاف له الاحياء العمرانية المجاورة (سطر الملوك، كبلوتي، البخاري، السايحي) ومن الجهة الشرقية (حي الوادي، وكل الشريط المحاذي للوادي الى مشارف حي المصلى).اي ان وسط المدينة هو المنطقة المتواجدة ضمن الحيز الذي تشكله البنايات التالية:السكة الحديدية غربا، الطريق الجديد الذي يشق حوزة الباي و امتداده الذي يمر بالقرب من حي شاطوني لتصل بشارع 8 مارس ثم يمتد في الاتجاه الشرقي لهذا الشارع عن الطريق الموازي للضفة الغربية من الوادي، يغلق الحيز بالطريق الذي يحيط بالثكنة ليصل الى محطة القطار شمالا.و النسيج العمراني بهذه المنطقة يعد عموما

معقولا من حيث التصميم والتخطيط. فما يخص التجهيزات، تزخر هذه المنطقة بالعدد الكافي من المرافق الضرورية ادارية ثقافية، اجتماعية، اقتصادية و صحية ,كما تتشمل هذه المنطقة فيما يخص المساحات الخضراءعلى اكبر حديقة بالمدينة(الحديقة العمومية) وحديقة لاندو

- **المنطقة الجنوبية:** وشملت التجمعات السكنية التي كانت تشكل نواة لكل منطقة من الواحة (باب الضرب- سيدي بركات، قداشة، مجنيش)و التي كانت بناياتها هشة منجزة بوسائل تقليدية (طوب طين وجذع النخيل) لتشهد توسعا عمرانيا وتطورا في استعمال الوسائل العصرية الحديثة.

أما فيما يخص التجهيزات و المرافق الضرورية للحياة، تبقى هذه الاخيرة في حاجة ملحة لهذه التجهيزات بالنظر لمحدوديتها و نقصها بعد الاهمية التي صارت تحظى مثل: مستشفى حكيم سعدان، بالنسبة للصحة و ثانوية مكي مني بالنسبة للتعليم.و عدد من مدارس الطور الاول و الثاني لم تكف العدد الهائل من التلاميذ نظرا لعدم برمجتها لاخذ هذه الاهمية،.

وفي هذا الظرف القصير تبقى المنطقة في حاجة الى العديد من المرافق الضرورية على اختلاف اختصاصاتها.كما اهتم هذا المخطط بانجاز شبكة الطرق الرئيسية منها و الثانوية بحيث صممت شبكة الطرق الخاصة بالمنطقة الصناعية في الجهة الغربية للمدينة و كذلك شبكة الطرق بشمال غرب المدينة مع التهيئة العمرانية الشاملة لهذه المنطقة.

وقد صدرت عدة قوانين و أوامر تضمنت حماية البيئة تمثلت في:

- **الأمر رقم 66-62** المؤرخ في 26 مارس 1966 المتعلق بالمناطق و الأماكن السياحية .

✓ **الأمر 71-73** المؤرخ في 18-11-1971 المتضمن الثورة الزراعية

✓ **الأمر 26-4** المؤرخ في 20-02-1974 تكوين احتياطات عقارية لصالح البلديات .

- ✓ **القانون رقم 02-82:** المؤرخ في 06 فيفري 1982 المتعلق برخصة البناء و رخصة التجزئة للاراضي المخصص للبناء (معدل ومتمم)
- ✓ **القانون 03-83:** بتاريخ 05فيفري 1983 المتعلق بحماية البيئة

2.2.2 مرحلة مخططات التقشف 1987-1997:

عرفت نهاية عشرية الثمانينات ظاهرة كبح وتيرة التنمية الاقتصادية للبلاد جراء تراجع سعر البترول و استدعت تطورات المرحلة الى اعادة النظر في التوجه التنموي للبلاد و اعداد برنامج وطني ياخذ بعين الاعتبار الابعاد التنموية على الصعيدين الوطني و المحلي.

1.2.2 المخطط التوجيهي لسنة PUD 1987

حيث اخذ بعين الاعتبار التوجيهات الاساسية للسياسة المتبعة و اعتمدت مواجهة طلبات السكن بصفة عامة اضافة الى بعض التجهيزات الجماعية و الاستثمارات الموجهة لتنمية المنطقة و الجدير بالذكر ان مدينة بسكرة في ظل النظام الموجه عرفت مخطط توجيهي PUD سنة 1974 تمت المصادقة عليه الا في سنة 1990 في 28 نزفمبر 1990 واثناء تصميمه شابته بعض العوائق الطبيعية كشساعة و مرفولوجية الارضي الفلاحية الواقعة جنوب شرق و جنوب و سط المدينة اظافة الى وجود المنطقة العسكرية و المطار, والمنطقة الصناعية تعيق توسع المدينة غربا [11].

لذلك تم سن و تعديل قوانين تتماشى و السياسة المتبعة و من ضمن هذه القوانين:

- ✓ **القانون رقم 87/ 03** المؤرخ في 27 جانفي 1987 المتعلق بالتهيئة العمرانية.
- ✓ **القانون رقم 88/ 01:** المؤرخ في12 جانفي 1988 المتضمن توجيه المؤسسات العمومية الاقتصادية.
- ✓ **القانون رقم 88/ 02** المؤرخ في 12 يناير 1988 المتعلق بالتخطيط.

و استهدف مخطط 87 اساسا تكثيف النسيج العمراني في اطار الحيز القانوني للمحيط العمراني و ذلك باعادة هيكلة الاحياء و استحداثها اصلا و كذلك برمج تمديد المنطقة السكنية (ZHUN)الشرقية، و لمعالجة مشكل شبكة الطرقات (ضيقها، قدمها) لابد من تجهيز المدينة بمخطط لحركة مرورية ياخذ بعين الاعتبار مستلزمات المدينة من مختلف انواع الطرقات.

المخطط التوجيهي للانشاء و التعمير (PDAU) سنة 1997:

من خلال قانون التهيئة و التعمير رقم 990/ 29 المؤرخ في 01 ديسمبر 1990 الصادر من طرف وزير التهيئة و التعمير و الذي ينص و يرمي لانجاز مخطط توجيهي للانشاء و التعمير (PDAU) و الذي اعطيت به اشارة الانتقال الى مرحلة جديدة في عملية التسيير واحداث تغيير في صيرورة القرارات وانتقال مركزية السلطة.

نجد انه في بلدية بسكرة لم يتوقف العمل بالمخطط العمراني التوجيهي (الموجه) في سنة 1990، ولكن استمر العمل به الى غاية 1998 تقريبا.

وتماشيا مع معطيات التوسع العمراني الذي عرفته المدينة فقد طرأت تعديلات جذرية في القوانين التي تنضم العقار و منها:

- ✓ القانون رقم 90-25 المؤرخ في 18 نوفمبر 1990 المتضمن التوجه العقاري
- ✓ القانون رقم 90-03 المؤرخ في 01 ديسمبر1990 المتضمن املاك الدولة.
- ✓ و خاصة القانون رقم 91-11 المؤرخ في 27 افريل المحدد للقواعد المتعلقة بنزع الملكية من اجل المنفعة العامة، حيث طرا هذا التغيير فيما يخص التصريح بالمنفعة العمومية و كذا الطرق و اساليب نزع الملكية و الشيء الجديد الذي جاء به هذا القانون هو تحديد الاملاك و الحقوق العقارية المطلوب نزع ملكيتها وهوية المالكين و اصحاب الحقوق المعنيين.

وعموما فمنذ تعيينها كولاية للمرسوم رقم 74-69 لـ20جويلية 1974 و انطلاق الوحدات الاقتصادية الرئيسية ذات الطابعة(ELATEX/ENICAB) وغيرها، سعت بسكرة الى تطبيق ادوات مثل (P.U.D) و وضع الطرق و الوسائل العلمية الكفيلة باستحداث مجموعات كبرى(ZHUN) وتهيئة مناطق صناعية"

وعلى كل حال يجب الاشارة الى ان عملية التمدين هذه كانت سببا في خلق وضعيةعمرانية معقدة على اكثر من صعيد، مما جعل القطاع العام عاجزا عن ايجاد حلول او استراتيجية تترجمها صعوبات كثيرة جدا على كل المستويات فقد تتمثل في :

- ✓ عدم التحكم في عملية التعمير و التوسع العمراني واكتساب المدينة لطابع القروية.
- ✓ مشكل نظافة المحيط والمشاكل الايكولوجية الاكثر حساسية.
- ✓ عدم تطابق و توافق النشاطات الجديدة مع النسيج العمراني وظهور الاحياء العشوائية.
- ✓ مشكل المواصلات.و النقل و السكن، الخدمات و التجهيزات.
- ✓ انهيار المبادئ الاخلاقية و الدينية، والقيمية للمجتمع وتفشي المظاهر المرضية .
- ✓ بروز ظاهرة فقراء الحضر والقطاع الحضري الغير الرسمي والانشطة الهامشية[12].

ويمكن القول ان عوامل ازمة السياسة العمرانية تعود في معظمها الى عدم تلاءم الوسائل و التقنيات في تنمية المدينة و الأسلوب المتبع في تسييرها اضافة الى التسيير العشوائي للبلدية(المديونية، تذبذب المداخيل، البيروقراطية ...الخ)وتهميش دور المجتمع المدني و ابعاده من دائرة العملية التنموية العمرانية لما له من دور بارزفي تجسيد ثقافة المواطنة والمشاركة(التطوع) والتضامن بين مختلف شرائح المجتمع.

ثالثا:الهيئات الكفيلة بتطبيق التهيئة العمرانية المستدامة:

ظل تنامي الاهتمام في تطبيق مبادئ التنمية المستدامة في السياسات العمرانية، سارعت الجزائر الى سن قوانين و تشريعات تضمن و تكفل حماية البيئة وتجسد دلك من خلال قانوني 1983/ 2003 في اطار مبادئ المستدامة موجبها استحدثت عدة هيئات و هياكل على المستوى الوطني و المحلي.واهم الهياكل المتواجدة بمنطقة بسكرة هي:

1.3 المجلس الشعبي الولائي: حيث نص قانون الولاية على تعميق اختصاصاته الأخرى المتعلقة بحماية البيئة ومنها:

أ- مشاركته في تحديد مخطط التهيئة العمرانية ومراقبة تنفيذه.

ب- التنسيق مع المجالس الشعبية البلدية في كل أعمال الوقاية من التلوث و السهر على تطبيق أعمال الوقاية الصحية و تشجيع إنشاء هياكل مرتبطة بمراقبة و حفظ الصحة ومواد الاستهلاك. حماية الغابات و تطوير الثروة الغابية و المجموعات النباتية الطبيعية و حماية الأراضي و استصلاحها، و كذلك حماية الطبيعة.

- العمل على تهيئة الحضائر الطبيعية الحيوانية و مراقبة الصيد البحري و مكافحة الانجراف والتصحر

2.3 الوالي: و تشمل أهم اختصاصاته :

- ✓ تسليم رخصة استغلال المنشآت المصنفة و كذا رخصة إنجاز المنشأة المتخصصة في معالجة النفايات.المنزلية وما شابهها إنجاز أشغال التهيئة و التطهير و تنقية مجاري المياه في حدود إقليم الولاية.
- ✓ اتخاذ كافة الإجراءات اللازمة للوقاية من الكوارث الطبيعية. ضبط التدخلات والإسعافات في كل من الأخطار.

- ✓ تسليم رخصة البناء الخاصة بالبنايات و المنشآت المنجزة إلى الدولة و الولاية وهياكلها العمومية.

أما البلدية فقد تمثلت في هيئتان:

3.3 رئيس المجلس الشعبي البلدي: حيث تمثلت مهامه حسب المادة 75 من قانون 90/ 03 في مايلي:

- المحافظة على حسن النظام في جميع الأماكن العمومية التي تجري فيها تجمع الأشخاص.
- السهر على نظافة العمارات وسهولة السير في الشوارع و المساحات و الطرق العمومية.
- اتخاذ الاحتياطات و التدابير اللازمة لمكافحة الأمراض المعدية و الوقاية منها: السهر على نظافة المواد الاستهلاكية المعروضة للبيع و على احترام المقاييس و التعليمات في مجال التعمير.

4.3 البلدية : و تمثلت اختصاصاتها حسب قانون البلدية 1990 فيما يلي :

- معالجة المياه القذرة و النفايات الجامدة الحضرية. مكافحة التلوث و حماية البيئة.
- توسيع وصيانة المساحات الخضراء و تحسين إطار الحياة السهر على النقاوة و اتخاذ الإجراءات اللازمة لحفظ الصحة العمومية.
- إنشاء مخطط بلدي لتسيير النفايات المنزلية، ووضع نظام لفرز النفايات المنزلية و ما شابهها بغرض تثمينها.
- وضع جهاز دائم للإعلام السكان و تحسيسهم بآثار النفايات المضرة بالصحة العمومية و البيئية و اتخاذ إجراءات تحفيزية بغرض تطوير وترقية نظام خاص بفرز النفايات المنزلية.

5.3 مديرية البيئة:

- **نشاطات الحفاظ وحماية البيئة:** والتي تشمل :تنفيذ المحتوى التشريعي والتنظيمي المتعلق بحماية البيئة.الحفاظ وحماية التنوع البيئي...الخ
- **تفعيل برنامج تسيير النفايات البلدية:** وذلك بواسطة وضع مخطط لجمع وتسيير النفايات وتدعيم قدرات مصالح التنظيف لبلدية بسكرة.وانشاء مراكز تقنية لدفن النفايات .
- **نشاط المراقبة والحراسة:** وتتشكل من عدة لجان وهي لجنة المنشآت المصنفة ولجنة استغلال رمل الوادي و لجنة الأمراض المتنقلة عبر المياه .اضافة الى تفعيل المرسوم المتعلق بالنفايات والنشاطات الصحية و متابعة ومعالجة المعطيات للموارد الخطرة[13]. كما تجدر الإشارة، بأن المخطط المدير لجمع وتسيير النفايات الصلبة على مستوى ولاية بسكرة أعطى حركية جديدة للتسيير وقسم الولاية إلى (07) مناطق أو أقطاب وهي: بسكرة، طولقة، سيدي عقبة، أولاد جلال، زريبة الوادي، سيدي خالد و القنطرة.

الخاتمة:

و نافلة القول سياسة التهيئة العمرانية في ظل التنمية المستدامة من طرف اجهزة الدولة المكلفة تبقى غير كافية، دون اشراك الفاعلين الاجتماعين العملين في هذا الميدان والمهتمين بهذه القضايا من منظمات المجتمع المدني... ومؤسسات التنشئة الاجتماعية من الاسرة، المدرسة ...الخ اكذا وسائل الاعلام وغيرها.لما تتمتع به هذه المؤسسات من دور جليل ومساهمة فعالة في بث الوعي البيئي وتفعيل الثقافة البيئية وارساء قواعد التربية البيئية لدى مختلف شرائح المجتمع مثل اقامة العارض وعقد الملتقيات والندوات واجراء المسابقات والحملات التطوعية...الخ[14].

فارساء قواعد لسياسة عمرانية وفق متطلبات التنمية المستدامة تقتضي تظافر كل الجهود وتكاملها.

❖ **هوامش البحث:**

(1) التيجاني بشير: **التحضر والتهيئة العمرانية في الجزائر**، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر، 2000، ص 03.

(2) سلطاني جميلة:**دراسة في علم النفس الاجتماعي الفضائي**، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2011، ص117.

(3) دوجلاس موسيشيت: **مبادئ التنمية المستدامة**، ترجمة بهاء شاهين، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر 2000 ص17.

(4) سعد طه علام:**التنمية والدولة**، دار طيبة للنشر و التوزيع، القاهرة، مصر، 2003،ص77.

(5) دليمي عبد الحميد :**دراسة في العمران-السكن و الاسكان**-، مخبر الانسان والمدينة 2007 ص25.

(6) عيساوي مازيا :**الثقافة البيئية في المجتمع الحضري**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر، 2009/ 2010، ص 118.

(7) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: **منوغرافية مدينة بسكرة**، مديرية التهيئة العمرانية 2010، ص21.

(8) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرجع سبق ذكره،ص33.

(9) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرجع سبق ذكره، ص 54.

(10) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرجع سبق ذكره، ص 55.

(11) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرجع سبق ذكره، ص 61.

(12) علي غربي، اسماعيل قيرة :**في سويولوجيا التنمية** ديوان المطبوعات الجامعية، 2001، ص 93.

(13) وزارة تهيئة الاقليم و البيئة: **تقرير حول حالة و مستقبل البيئة في الجزائر**، 2000، ص04.

(14) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية:**منوغرافية مدينة بسكرة**، مديرية البيئة، 2000، ص14.

الجودة في التعليم العالي الجزائري

(دراسة تحليلية مبنية على معالجة وثيقية)

الدكتورة: مليكة عرعور، جامعة بسكرة، الجزائر

ملخص:

يعد النهوض بالتعليم إستراتيجية مجتمعية عالية الأفق تعتزمها الدولة الجزائرية بكل مؤسساتها الأكاديمية، هذه الأخيرة التي عملت على تحقيق ذاك الهدف عبر اعتمادها مبادئ جودة التعليم في مؤسسات العالي، لكن كون الجزائر ذات مميزات وظروف عدة تجعل تطبيق مبادئ جودة التعليم العالي بالجامعات الجزائرية تتأرجح بين الفشل والتمكين.

جاءت هذه الدراسة الميدانية بهدف إجراء قراءة نقدية لعملية تفعيل جودة التعليم العالي قراءة معتدلة بين التأييد والرفض، للإجابة عن التساؤل الرئيس مؤداه: هل الجامعات الجزائرية جاهزة مادياً ومعنوياً في تطبيق جودة التعليم العالي في مواكبتها للتغييرات العالمية؟

Résumé:

L'Etat algérien a adopté une stratégie éducative dans ces établissements académiques, qui applique les principes de qualité d'enseignement afin d'atteindre les objectifs de l'enseignement supérieur qui sera capable de produire un individu antique. Mais le fait que l'Algérie avec ses avantages et ses conditions achèvent les principes de la qualité d'enseignement dans les universités algériennes oscillant entre l'échec et la réussite.

L'objective de cette étude de terrain est de donner une critique de l'activation de la qualité d'enseignement supérieur modérée entre le soutien et le rejet de l'application pour répondre à la proviseure question à l'effet de: est-ce que l'université algérienne est prête financièrement et moralement dans la vigilance de la qualité d'enseignement supérieur pour joindre le rythme des changements globaux?

مقدمة:

بعد الثورة العالمية المعلوماتية المعاصر تحول العالم المعاصر إلى قربة صغيرة، حيث ترتب عنه ممارسات تنافسية محلية وعالمية غير مسبوقة في عالم سوق العمل المادي واللامادية، ومن ثمة فالآلية التنافسية الأكفأ التي غدت متداولة بين مختلف المؤسسات في مختلف دول العالم بما فيها الدول العالم الثالث تتمثل في تجويد مستوى منتجاتها وخدماتها لبلوغ مستوى المنتج الأفضل لإرضاء المستهلك، وبما أن الفاعل الأساسي تحقيق ذلك هو الفرد، وبالتالي فإن الحديث عن جودة بناء هذا الأخير معرفياً، بيداغوجياً وفكرياً ونفسياً تعد أساسية، الأمر الذي أصبح هاجس كل المؤسسات التعليمية في كل المراحل التعليمية بما فيها التعليم العالي.

يعد التعليم الجامعي آلية المجتمعات الحديثة في ميدان التنافس بين القوى العالمية للتطور والإبداع في ظل توازنات والصراعات الحالية، وبالتالي الارتقاء بالمجتمع العالمي والمحلي، وعليه تتميز مؤسسات التعليم العالي في دول العالم المعاصر باهتمامها المتزايد بتفعيل مؤشرات جودة التعليم بأعلى قدر ممكن لضمان مخرجات مؤهلة والأهم مبدعة في عملها لتحقيق تنافسية عالية في سوق العمل محلياً وعالمياً، ومن ثمة السير بالمجتمع قدما في ركب التنمية المستدامة.

لقد سعت الجامعة الجزائرية إلى تفعيل دورها الاجتماعي والاقتصادي التعليم العالي في البلاد عبر تحسين مخرجاتها وتقديمها لسوق العمل مؤهلة وقادرة على تنشيط المؤسسات الاقتصادية وحماية المؤسسات الاجتماعية المختلفة وضمان قيامها بوظيفتها، إضافة إلى كسبهم المهارات المتنوعة لأجل تطويرها وتنميتها وكذا مواجهة التحديات والصعوبات العالمية والمحلية لمواكبة التطويرات والتغييرات نتيجة وعولمة العالم، وذلك من خلال تطبيق مؤشرات الجودة على منتجاتها.

إشكالية الدراسة:

تعتبر الجزائر من الدول السائرة في طريق النمو الاقتصادي والاجتماعي، والتي حاولت مواكبة الدول المتقدمة في كثير من الاجراءات والخطط التنموية بالتركيز على الكثير من الأليات إحداها التعليم، حيث ترتب عن ذلك، انتشار المؤسسات الجامعية في الترب الجزائري مع توفير التمكين المالي، البشري، المادي مع حداثة الأساليب البيداغوجية، ومن هنا فإن الدولة الجزائرية ومن بعدها الجامعة سائرة في مسار تطبيق معايير جودة التعليم، إذ أن القضية جودة التعليم العالي في الجزائر لا تكمن في تحقيق التمكين على اختلاف أبعاده بقدر ما هو في كفاية المادية والكفاءة المعرفية لأجل توفير اليد العاملة المؤهلة والمدربة والأهم المبدعة في مجالها، التي تتمكن من تجسيد التغيير الايجابي والفعال اجتماعياً، حيث تعد صناعة الفكر والمفكرين في المجتمع من أهم الصناعات وأكثرها تأثير فيه على المدى البعيد.

ومن ثمة تعد الجامعات المؤسسات ذات المسئولية الكبرى أكثر من غيرها في اعداد الدراسات التي يمكن ان تنعكس ايجابياتها على تحسين جودة المجال الذي تمارسه كونها تمد كافة القطاعات بما تحتاجه من مواهب كفؤة قادرة على الابداع والتفكير المتميز وفي متمثلة مخرجاتها من الطلبة الخريجين الذين يمثلون مدخلات الى باقي المنظمات الصناعية الاخرى التي تعزز ازدهار الاقتصاد وانتعاشه في البلد ان كان ذلك المدخل ذا جودة ومعرفة في السلوك، الممارسة، الاحتراف في الأداء.

من ثمة فإن الجامعة مدركة الجزائرية مدركة تماماً للدور الريادي المنوط بها بادية من فلسفتها التعليمية وأهدافها البيداغوجية والبحثية على حد السواء، لكن الواقع الجزائري شيء والدسترة شيء مختلف عنه تماماً، لأن جودة التعليم في الجامعات الجزائرية واجهت كثير من الآراء والمعارضات والتنويهات للعاملين بالجامعة من أساتذة وباحثين، هذا من منطلق أن جودة التعليم العالي في مفهومها الاجرائي المختصر مؤداه مطابقة سمات ومواصفات المخرجات التعليمية المتمثلة

في خرجي الجامعات والبحوث العلمية للموصفات متطلبات سوق العمل المحلية والعالمية، حيث تسهم تلك المخرجات في تطوير المنتجات والمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والصناعية، ومن ثمة تنمية المجتمع، وفي هذا الإطار جاءت هذه الدراسة للبحث في حيثيات تطبيق مؤشرات الجودة التعليمية في التعليم العالي.

أهمية الدراسة: تبرز أهمية الدراسة من أهمية موضوع الإنتاج الرشيق وانسجامه مع ظروف المرحلة الحالية التي يمر بها الاقتصاد العالمي عموما والمحلي خصوصا نتيجة لظروف الأزمة المالية العالمية وانتشار اثارها على كافة الاصعدة والقطاعات وليس قطاع التعليم بمنىء" عنها، في محاولة بغرض التخلص من الفاقد والصياغات التي تسبب هدراً" للموارد بأنواعها وازالة كل ما من شانه تأخير مسيرة التعليم شكلاً" ومضموناً".

أهداف البحث: تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن جاهزية الجامعات الجزائرية في تطبيق جودة التعليم العالي في مواكبتها للتغييرات العالمية الحاصلة في المؤسسات الاجتماعية التي تحقق بدورها مستوى عالي من التطوير والإبداع، إضافة إلى الكشف عن تقييم للكيفية المستخدمة في عملية تكريس جودة التعليم العالي في الجامعات الجزائرية.

تساؤلات الدراسة:

سعت هذه الدراسة لإعطاء إجابة دقيقة وواضحة على ضوء الطرح النظري والمعالجة الكيفية والكمية الميدانية للتساؤل الرئيس مفاده: هل الجامعات الجزائرية جاهزة مادياً ومعنوياً في تطبيق جودة التعليم العالي في مواكبتها للتغييرات العالمية؟

وينطوي تحته تساؤلين فرعيين مؤداهما:

1. هل المؤشرات المطبقة في الجامعات الجزائرية دالة على جودة التعليم العالي حقيقية؟.

2. هل مؤشرات جودة التعليم العالي المطبقة في الجامعات الجزائرية كافية لأن تحقق الجامعات الجزائرية درجة عالية من التطور والإبداع في البنية المعرفية والبحثية لدى موردها البشري؟

2. مفاهيم الدراسة:

مما لاشك فيه أن جودة التعليم العالي تعد عامل رئيسي في التنافس وقياس التقدم بين الدول من الناحية الاجتماعية والاقتصادية.

1.2. **الجودة:**

يعتبر هذا المفهوم من المفاهيم الحديثة، التي تداولها الكثيرمن الباحثين وأسقطت على الكثير من المجالات، حيث يشير هذا المفهوم من الناحية اللغوية "صار جيد" و"أجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل[1].

أما بالنسبة للمدلول الاصطلاحي فيشير إلى "درجة التألق والتميز، كون الأداء متميزاً أو كون خصائص أو بعض خصائص المنتج (المادي والمعنوي) ممتازة عند مقارنتها مع المعايير الموضوعية من المنظور أو من المنظور الزبون[2]. هذا يعني أن جوهر الجودة هو التميز والتميز المقصود والمخطط له بالتحديد، بهدف ارتقاء وتألق المؤسسة والمستهلك معاً، كذلك يشير مفهوم الجودة إلى "مجموعة الصفات والخصائص للسلعة أو الخدمة التي تؤدي إلى قدرتها على تحقيق رغبات معلنة أو مفترضة[3]. يطالب بها المستهلك سواء فرد أو مؤسسة، حيث تمكن هذا الأخير من تلبية حاجاته بالحد المقبول والمرضي، وفي ذات السياق وباختصار تعرف الجودة بأنها "الملائمة للغرض أو الاستعمال[4].

في أي مجال من مجالات الحياة، لذا فهي مسؤولية الجميع في المجتمع لأن الحياة كائن مركب يشارك وجوده جميع أفراد وجماعات المجتمع، غير أن الجودة في

مجال التعليم لها دلالة تختلف بعض الشيء والنابع من خصوصية المجال، لأن انتاج المؤسسات التعليمية ذات طابع معنوي.

2.2. جودة التعليم

يعد من المفاهيم المركبة يستمد هذه الصفة التركيبية من العملية التعليمية، التي تختلف حسب الرؤى، الأهداف، والسياسات التعليمية، ومن ثمة فإنه ليس من السهل بلورة تعريف محدد له، لذا فإن هنا سيعرض عدد من التعاريف بغرض اعطاء تعريف إجرائي للمفهوم.

في البداية يشير مفهوم جودة التعليم إلى "القدرة على التوفيق بين مخرجات التعليم وسوق العمل[5]، حيث تكمن توفيق وتوازن تلك القدرة في المجهودات المادية وغير المادية التي تبذلها المؤسسة الجامعية لتطوير العملية التعليمية، التي من المفروض أنها تفرز كم من المعارف والطرائق الفكرية المبدعة، التي تعد جوهر وقاعدة أساسية للعملية الإنتاجية والإبداعية بالتحديد، ومن ثمة فكثير من المهتمين بموضوع جودة التعليم يبلورون ذاك المفهوم بأنه يدلل على معني المعيار لأجل المقارنة بين قيمة الناتج التعليمي ومعدل الإنفاق المادي على العملية التعليمية[6].

3.2. أهمية جودة التعليم:

لقد حظيت جودة التعليم في الجزائر في الخمس سنوات الأخيرة باهتمام كبير غير مألوف، نظراً لوجود كثير من المشكلات التعليمية التي تعاني منها الجامعة الجزائرية، وأهمها تدني المستوى التعليمي، انخفاض دافعية الطالب على التعلم، إضافة إلى تطور الوسائل التعليمية، حيث غدت تستخدم جهاز الكمبيوتر، الأنترنيت، التصوير ثلاثي الأبعاد (3D)...الخ، هذا من جهة ومن جهة أخرى، أن سوق العمل بما يشمله من مؤسسات الاقتصادية والخدماتية المعاصرة أصبحت

تطالب الجامعات بمورد بشري متفتح، بارع ومبدع ذا مواصفات عالية من أهم مميزاته القدرة على مواجهة الأزمات التنظيمية والقدرة الإبداعية والتطويرية، من هنا فقد أصبح لزاماً على الجامعات الجزائرية تغيير من نظامها التعليمي وآلياته لتحقيق جودة التعليمية عالية.

4.2. مستويات جودة التعليم:

تتم جودة التعليم العالي على ثلاث مستويات متكاملة الأداء ومرتبطة بالوجود في تأكيد المؤسسة الجامعية باعتبارها بناء، والأفراد كونهم الفاعلين الذي ينتمون للمؤسسة الجامعية وهم أنفسهم الذي يقومون بالعملية التعليمية والذي يتلقون التعليم، والمستوى الثالث والأخير يتمثل في الإجراءات التي يلزم على أولئك الأفراد اعتمادها والالتزام بها من جراء انتمائهم للمؤسسة سواء في التعليم أو التعلم، والمهم في تلك المستويات الثلاث أن كل منها يتضمن عدد من المؤشرات التي يستدل بها عن جودة التعليم، والتي تناقش لاحقا بمرجعية معطيات الجامعة الجزائرية.

1.4.2. **المستوى المؤسسي:**

ويشمل التخطيط الاستراتيجى، وتحديد الأهداف والمقاييس العامة والعمليات الأساسية، وتعيين الأساتذة وكافة المتدخلين فى تحريك وتفعيل العمليات الإدارية والتعليمية بحسب الاختصاصات الإدارية، البيداغوجية والعلمية.

2.4.2. المستوى الإجرائى: يتضمن دراسة إجراءات دراسة واقعية حقيقية، تشمل سير وكيفية العمل المتمثلة في توظيف الأساتذة والإداريين، حيث أن معظم عمليات التطوير والتحسين على الأداء، إضافة إلى إجراءات التسجيل والانتقال من مستوى تعليمى لأجل حسب التخصصات التعليمية الجامعية.

3.4.2. مستوى الأفراد: يتضمن دراسة حجم العمالة الموكلة إليهم المهام الإدارية والبيداغوجية لقياس كفاءتهم الأدائية، إضافة إلى عدد المسجلين الإجمالي في الجامعة، وعددهم في كل التخصصات الجامعية المواكبة لمتطلبات سوق العمل.

5.2. **التعليم العالي**: يشير المصطلح "لمصدر لتقدم الاقتصادي والاجتماعي، لأنه تجسيد النمو الاقتصادي، كما يمكن من تحسين النظم الحماية الاجتماعية، كما قد أثبتت الدراسات أن التعليم العالي يسهم في تنمية المهارات المعرفية التي تستخدم في تطوير الاقتصاد العالمي، تفعل الحراك الاجتماعي، الأسس السياسية والمواطنين الديمقراطيين والمجددين"[7].

المتميزين بالقدرات التطويرية والمهارات الإبداع في كل شؤون الحياة الاجتماعية، في مؤسسات أكاديمية.

6.2. **الجامعة:**

هي مؤسسة مختصة " بالتعليم العالي تستعين بمدرسين والباحثين معاً لتيسير التكوين بالمدارس المتدرجة والمهنية يوجود بناءات هي الكليات ويوجد بها الطلاب تفرز الحاصلين على درجات ليسانس (بكالوريوس) الماستر والدكتوراه، إضافة إلى الممتهنين"[8]. هذا يعني أن الجامعة هي بيئة مؤسستية متميزة، تعمل على تهيئ الأفراد بأساليب بيداغوجية وبحثية عالية نظرية وتطبيقية للحصول على رتب علمية ومهارتية متفاوتة، كما يعرفها قاموس أوكس فورد بأنها " مؤسسة تعلم الطلبة في مجالات مختلفة من التعلم المتقدم وتمنح الشهادات العلمية وتقدم التسهيلات للبحث العلمي"[9]. ومن ثمة فإن هدف المؤسسة يكمن في تزويد المؤسسات الاقتصادية برأس مال بشري متميز وكفؤ ذا قدرات أدائية مبدعة.

أما مفهوم الجامعة من المنظور الجزائري فهي تشير إلى أنها " مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي"[10].

الجامعة في الجزائر مؤسسة تعليمية تتكون من ثلاث أبنية أولها البنية البشرية والتي تتكون بدورها من العمال الإداريون، العمال البسطاء، الأساتذة وأخيراً الطلاب والثانية هي البنية القانونية والمتمثلة في البنية المادية تتمثل في الهياكل والأبنية والمنشئات الموجودة للقيام بعدة وظائف أهمها الوظيفة التعليمية، الإدارية، البحثية والثقافية[11].

3. الاجراءات المنهجية للدراسة:

1.3. مجالات الدراسة:

أجريت هذه الدراسة عن جامعة محمد خيضر وهي جامعة فتية نشأت سنة 1984 وتحولت إلى جامعة سنة 1988 م تتميز بالاستقلالية الادارية والبيداغوجية والمالية، تتكون فى الوقت الراهن من 6 كليات و31 قسم، أما بالنسبة لمجالها البشري، فإنه يتوزع كما هو موضح في الجدول الموالي[12].

الطلبة	29205
الأساتذة	1419= 886 د + 433 م
المدرجات	25
القاعات	235
المخابر	62

2.3. منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفى وآليته تحليل المضمون، بغرض استبطان المعلومات الدالة على مبادئ الجودة وكيفيات تفعيلها في الجامعة عينة الدراسة.

3.3. أدوات البيانات: أهم أداة استعملت هنا بعد الملاحظة هى الوثائق التابعة للجامعة عينة الدراسة.

4. مؤشرات الجودة التعليم في الجزائر

كثيرة هى مؤشرات جودة في المؤسسات الاقتصادية والمؤسسات التعليم العالى التى رصدها العلماء المختصين في هذا المجال، لكن الجزائر اعتمد بعض منها في تطبيق الجودة، لأجل ذلك فقد ارتأت الدراسة الموالية إعطاء تصور فلسفى وعلمي عن مؤشرات الجودة التعليم في الجزائر.

1.4. الفلسفة المؤسسة الجامعية

تُعد الفلسفة المؤسسة الجامعية هى رؤية المؤسسة ورسالتها المجتمعية في مختلف المجالات وأهدافها المرتبطة بالبناء الاجتماعى، الذي توجد فيه مُحدداً وثبتاً لهويته ومواكباً لتغييرات الحاصلة في العالم بما يعزز تلك الهوية ويحقق له الاستقرار، عبر جملة الأنشطة التربوية، العلمية والبحثية، حيث أن المؤسسة الجامعية الجزائرية في هذا السياق تعمل على تبنى جملة من الأهداف البيداغوجية والتنظيمية والعلمية، حيث تعمل تلك الأهداف على ربط المؤسسة الجامعية بالمجتمع وظيفياً، حيث تلبى طلب سوق العمل المحلية على الخصوص وتقدم عروض اليد العاملة العلمية والماهرة، إضافة إلى معالجة مشكلات المجتمع الاجتماعية، النفسية، البيئية، الاقتصادية والمعمارية، والسياسية...الخ من خلال البحوث والدراسات الميدانية العلمية سواء المنجزة من طرف الخرجين أو لمخابر البحث المتواجدة بالجامعة الجزائرية وفرق البحث، وهي أهداف واضحة للعاملين في الجامعة الجزائرية على

اختلاف شرائحهم، إلا أن تلك الأهداف غير قابلة للتجسيد في الوقت الراهن للجامعة الجزائرية رغم رقيها وبعد رؤيتها، نتيجة عدم التوازن بين المدخلات البشرية والمادية للمؤسسة الجامعة، حيث عدد المسجلين بالجامعات الجزائرية أكبر بكثير من المرفقات البيداغوجية والإدارية المتوفر في التكوين والتسيير والبحث العلمي، هذا من جهة ومن أخرى، أن المخرجات البشرية والبحثية لا تستغل من طرف المؤسسات الاقتصادية الاجتماعية والسياسية إلا بنسبة قليلة جداً، وهذا ما يعكسه الارتفاع المتزايد للباطلين من خرجي الجامعات، وهذا يؤدي إلى طرح إشكالية التخطيط.

عموماً تضمن عملية التخطيط تحقيق المؤسسة فلسفة المؤسسة الجامعية على أرض الواقع من خلال تحديد طرائق التنفيذ، باستخدام معدل مدخلات الجامعة كأرضية لإجراءات التخطيط وتعديل سياسة الجامعة البيداغوجية والتسييرية الإدارية وفق ما تقتضيه معطيات الواقع والتغييرات المفاجئة، تبعاً لما يناسب أنشطة الجامعة المختلفة (التدريس، البحث، وخدمة المجتمع) بما ينسجم مع فلسفتها التعليمية، مما يتطلب الاستقلالية الإدارية والمالية، غير أن عملية التخطيط في الجامعة الجزائرية "ممركز في جوهرها تسعى إلى إعادة إنتاج إيديولوجية الطبقة الحاكمة"[13].

2.4. البرامج التربوية وفاعليتها

تهدف المؤسسة برامج جامعية الجزائرية إلى تخريج طلبة ذوي كفاءة في التخصصات المعرفية المطلوبة في سوق العمل، ومن هنا، فإن تقييم البرامج التربوية، واستمرارية تحسينها وتطويرها، هى مسؤولية مستمرة للمؤسسة (وهيئة الاعتماد). وعلى المؤسسة تطوير/ تعديل برامجها وخططها وإجراءاتها ومواردها ومكوناتها استجابة لتغير الظروف، وحاجات المجتمع ومؤسساته، من أجل الإبقاء على برامج تربوية ذات مستوى عالى الجودة، وهذا ما حدث في أغلب الجامعات الجزائرية منذ عامين تقريباً عبر عملية تحيين المقاييس السارية المفعول، نتيجة

الملاحظات المختصين في إدارة الجودة بأنها غير مواكبة للبناء المعرفي المتطور، حيث أضافت هذه الأخيرة بالتشاور مع هيئة التدريس مقاييس وحذف أخرى، من جهة ومن جهة أخرى، تعديل مضامين المقياس أخرى بما تتطلبه السياسة التعليمية وهنا يصل التحليل إلى العملية التخطيط التربوي.

يستند التخطيط للبرامج التربوية على التقييم المستمر والمنظم لها في ضوء الحاجات الخاصة بالتخصص، وميدان العمل الذي يعمل البرنامج على إعداد الطلبة للالتحاق به، أن هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية في الوقت الراهن، حيث أن أغلبهم أساتذة باحثين وكوادر متخصصة لها دور كبير في تقديم الاستشارة والتوجيه الأكاديمي بدرجة عالية من المهنية لكن يبقى رأيها في حيز موافقة الإدارة التي في غالب الأحيان تتحرك وفق منطق أيديولوجية السياسة التعليمية، وبالتالي ضعف استقلالية الجامعات الجزائرية[14].

3.4. أعضاء هيئة التدريس

تُعد عملية اختيار أعضاء هيئة تدريس أكْفَاء، وتطويرهم، والاحتفاظ بهم من القضايا المهمة للمؤسسة، إذا تُلقى على عاتقهم مسؤولية تنفيذ البرامج التربوية، وتوفير الجودة فيها، من هنا، يجب أن يتوافر في المؤسسة العدد الكافي والمؤهل من أعضاء هيئة التدريس لتحقيق رسالتها وأهدافها، أن يُشارك أعضاء هيئة التدريس في التخطيط الأكاديمي، وتطوير البرامج ومراجعتها، والإرشاد الأكاديمي للطلبة سواء في إعداد بحوث التخرج أو في إنجاز بحوث المشاركة في فرق البحث.

في هذا السياق يقدر حجم هيئة التدريس بجامعة بسكرة بـــــ **1419** أستاذ جامعي من بينهم **886** دائم والبقية متعاقد[15]، لهم إسهام كبير في تقديم إعادة بناء البرامج التربوية وتحيينه، فتح مشاريع علمية بحثية، تخصصات جديدة، نتيجة الاتصال الالكتروني المباشر بموقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية وموقع الجامعة، لكن المشكل عدم الفاعلية الحقيقية والقوية التي تواكب ما تتمتع

به هيئة التدريس من معارف وخبرات[16]. والسبب في ذلك عدم توفر الوقت الكافي للبحث والدعم اللازم لهم للنمو الخبرات المهنية نتيجة عدم تفعيل بعض النصوص القانونية كالمادة 6[17]، لأن الهدف العميق من وجود هذه المادة ليس تخفيض الحجم الساعي بل إعطاء وقت للأستاذ الباحث في ممارسة البحث براحة أكبر، بينما الرواتب والحوافز المقررة وزارياً التي يتلقاها أعضاء هيئة التدريس ملائمة لجذبهم، واستمرارية عملهم في الجامعة، لكن تبقى تلك الرواتب متدنية مقارنة بمثيلتها في الجامعات العالمية، أما فيما يتعلق بتوفر الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية في ممارسة البحث بأشكاله والمعززة بالمادة **13**[18].

الادارة عموماً تقوضها لحجة الميزانية غير أن عدم تفعيلها بالشكل الكافي يدفع إلى ترتيب الجامعة عالمياً ومحلياً في مستويات دنيا، أما من حيث كفاية هيئة التدريس بيداغوجياً والتي تقدر بالقيمة x فإن العملية حسابية الموالية:

x = 29205/886 = 33 طالب

على اعتبار أن عدد الأساتذة الدائمين هم **886** والبقية متعاقدين[19].وهم من حاملي شهادة ماستر أو ليسانس، مما يعني أنه غير مؤهلين وفق معايير التدريس العالمية في الجامعة، وبالتالي يتعين على جامعة بسكرة كغيرها من الجامعات الجزائرية زيادة توظيف المدرسين من حاملي شهادة الماجيستير والدكتوراه ما يقدر بالقيمة:

y = 29205 -(886*25) = 282 أستاذ

هذا من منطلق أن التأطير البيداغوجى النموذجى لتحقيق جودة التعليم يقدر بـ 25 طالب، ومن ثمة فإن التأطير البيداغوجي يعاني من نقص ملحوظ، إذ

يتطلب من الجهات المعنية التدخل لاستدراكه لأجل السير في سلم جودة التعليم وبخطى ثابتة نوعاً ما.

4.4. البحث العلمي والإبداعات:

تعد البعثات والأبحاث والإبداعات من القضايا المعتمدة في الجامعات الجزائرية بما فيها جامعة محمد خيضر اللازمة لتفعيل النشاط البيداغوجى والبحثى أعضاء هيئة التدريس، حيث أن لكل مدرس فترة كل سنة تقريباً لاطلاع على البحوث العلمية للجامعات العربية والغربية والتواصل مع الدكاترة والمختصين ومراكز ومخابر البحث مكفول النفقات من طرف الجامعة التى ينتمى إليها المدرس الجامعى، حيث يترتب عنه كسب أعضاء هيئة التدريس البراعة والمهارة العلمى، ومن ثمة المساهمة بشكل حقيقى وصادق في تطوير ممارساتهم التدريسية، إضافة إلى أنها المصدر الأساسى لاستدامة أعضاء هيئة التدريس في المؤسسة، أما البحث العلمى فهو النشاط العلمى الموجه نحو بناء أو تعديل النظريات وتطوير المعرفة التطبيقية، ولهذا فإنه يعد من أهم مكونات التعليم العالي.

تعزز وزارة البحث العلمي والتعليم العالي الجزائرية عمليات البحث بكل أشكاله وفق للمادة 13[20].

مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات المحلية والدولية من خلال الدعم المادي وتخصيص ميزانية وفقاً لنصوص القانونية الجزائرية واضحة ولا تحتمل التأويل، غير أن حجم تلك الميزانية غير كافي ويعد أضعف ميزانيات الوزارات الأخرى في الدولة الجزائرية مقارنة بالدول المتقدمة، التي لها خطوات سباقة في التعليم على اختلاف مراحله والبحث العلمي كذلك، من ثمة فإن عدد مخابر البحث تقدر بـ **24** مخبر تضم **647** باحث[21].

من أصل 886 أي فيما يعادل:

$$Z = (647 \times 100) / 886 = 73\%$$

ومنه فإن نسبة 73٪ انضمام أعضاء التدريس لفرق البحث تعد مقبولة، غير أن الشركاء الاجتماعيين للجامعة والمتمثلة في مؤسسات الدولة الاجتماعية، التربوية، الاقتصادية والسياسية لا تتبنى النتائج العلمية المتوصل إليها لتطوير نظامها وحل مشكلاته وتحسين منتجاتها المادية والمعنوية، وهذا يعنى أن الشراكة الاجتماعية بين مختلف مؤسسات المجتمع الجزائري والجامعة الجزائرية بما فيها مراكز البحث غير متواصلة وتحتاج إلى تفعيل حقيقي واقعي.

5.4. المكتبة ومصادر المعلومات:

عادة الهدف الأساس للمكتبة ومصادر المعلومات فيها هو دعم عملية التعلّم والتعليم أو التدريس والبحث العلمى، لذا فإن الجامعات الجزائرية في تحتوي على مكتبة مركزية يتردد عليها كل الطلاب والمدرسين كما أنه لكل كلية مكتبة خاصة بها متخصصة بالكتب التابعة للتخصصات الموجودة بالكلية فقط وكل منها يوفر على أحدث الكتب والمراجع.

تتمتع جامعة محمد خيضر بمكتبات منها المركزية والكليات بنظام معلوماتى حديث في عملية البحث عن الكتب والمراجع الضرورية للبحث، إضافة توفير الخدمات المحوسبة والتكنولوجيا الحديثة للاتصالات من خلال شبكة الانترنت في الجامعة الجزائرية لتسهيلات الوصول إليها، كما أن توفير خدمات الاستعارة والتواصل مع مصادر أخرى غير المصادر المتوافرة داخل المحيط الجامعى، على أن لا تكون بديلة عن توافر المصادر والمعلومات الخاصة بالجامعة بتوفير الكادر

البشرية الملائمة للمكتبة ومصادر المعلومات من حيث الكم والنوع الطاقم المسير للمكتبة الذي يتمتع المهارات اللازمة.

6.4. الحاكمية والإدارة:

لنظام الحاكمية والإدارة دور كبير في تجسيد فلسفة المؤسسة الجامعية وأهدافها، حيث يزود القائمين على حاكمية الجامعة، وإداراتها، والعاملين معهم بأهداف المؤسسة، وترتيب أولوياتها ترتيباً منطقياً لا يخضع إلى إرادة المسير أو رغباته الخاصة وخطط الجامعة التطويرية والتنظيمية، وبرامجها التعليمية[22]، مما يؤدي إلى تدعيم البيئة التعليمية فيها، سواء بتوزيع صلاحيات اتخاذ القرار والمسؤوليات العمداء ونوابهم وفق ما تقتضيه القضايا البيداغوجية والإدارية وسلاسة التواصل الإداري لأجل تسوية القضايا اليومية التنظيمية، في هذا السياق تفتقد الجامعة الجزائرية إلى حاكمية.

إن سياسات الجامعة الجزائرية وإجراءات اختيار الإداريين في المؤسسة ورؤساء المجالس واللجان العلمية غير واضحة وغير محددة والعاملين فيها، حيث أن الشخص الذي يرتقي لمنصب أحد المناصب العمادة أو رئيس قسم قد يتجاوز عدد السنوات البقاء في المنصب الحد المعقول والمقبول من طرف الهيئة التدريسية، حيث يصل إلى 7 إلى 15 سنة أو ربما حتى التقاعد، مما يجعله يتمادى في التدخل في تحديد العلاوات والحوافز لزملائه في القسم ليس لجذب المستخدمين الأكفاء وتحفيز المدرسين على الأداء العالي بل التذمر والشعور بالظلم[23].

وفي بعض الأحيان الاقصاء مما يجعلهم لا يستجيبون لرسالة المؤسسة الجامعية الجزائرية والسعي في تحقيق أهدافها والتشرب من فلسفتها.

7.4. المصادر المالية والمادية:

يفترض أن يكون التخطيط المالى للمؤسسة الجامعية ووضع ميزانيتها من الأنشطة المستمرة التي تمتاز بالواقعية ومبنية على أساس رسالة المؤسسة وأهدافها،

وهو عملية إستراتيجية موجهة، إذ يتضمن التخطيط إسقاط البنود الرئيسية لإيرادات المؤسسة، والخطط الخاصة لبنود النفقات الرئيسة، وخطط إدارة للإيرادات والنفقات الكبرى لمدة ثلاث سنوات (على الأقل). ويجب أن تعكس ميزانية المؤسسة طويلة المدى وقصيرة المدى أهدافها وأغراضها، كما تنشر المؤسسة الميزانية السنوية لها، وتوزعها على الكليات، مع سعى المؤسسة الجامعية إلى إيجاد شركاء اجتماعيين لتوفير مداخل مالية الملائمة والكافية لتفعيل المؤتمرات والبحوث العلمية.

في هذا المساق إن الجامعة الجزائرية في مختلف التراب الوطني ملزمة قانونياً بوضع ميزانية محددة لكل سنة على حدا تحدد فيها نفقاتها وأولوياتها حسب الكليات والأقسام الموجودة في الجامعة، في كل سنة يرفع بعض الجامعات الجزائرية عجزها المالى للوزارة، مما يؤدي في بعض الأحيان تأجيل تقاضى رواتب المدرسين أو تأخير استلام هؤلاء نفقات التربصات بالخارج، وهذا لأن ميزانية التعليم العالي والبحث العلمي.

5. نتائج الدراسة:

حوصلة تقييميه لمؤشرات الجودة في المجال التعليمى الذي تؤسس له الدولة الجزائرية، ساعية في ذلك بلوغ درجة عالية من الجودة، رغم وجودة مصلحة إدارة ضمان جودة التعليم من خلال تطبق المعايير الواجب توافرها.

1.5. المؤشرات الايجابية:

إن الجامعات الجزائرية وإحداها جامعة بسكرة تتوفر على الكثير من المؤشرات الايجابية التى قد تؤهلها بخطوات متسارعة وثابتة لحقيق جودة التعليم العالى، أهمها توافر رواتب والحوافز المرتفعة التى يتلقاها أعضاء هيئة التدريس والمناسبة لجذبهم واستمرارهم في العمل وممارسة البحث والتعليم، إضافة إلى انفتاح أفاق واسعة أما المدرس والمتمدرس الجامعيين في ارتباطهم بالمجتمع ومؤسساته من خلال الشراكة الاجتماعية وجعل نشاطهم يكون أكثر استثمار،

إضافة إلى تعزيز مشاركة هيئة التدريس في المؤتمرات المحلية والدولية ودعمها ماديا ومعنوياً، تتمتع المكتبات الجامعات الجزائرية المركزية والكليات بنظام معلوماتى متطور وحديث، يمكن الباحث المبتدئ والمتمرس من البحث، تدخل الهيئة التدريسية في تكوين مضامين المادة التعليمية تدخل مفتوح وتحيينها وفق الضرورة الآنية للواقع الجزائري والعالمى المتعدد الأبعاد، أما بيداغوجياً فإن الجامعة تحتكم على رصيد من الكتب والمؤلفات العلمية الحديثة الاصدار التى يعتمد عليها الطالب والاستاذ في اعداد البحوث والدروس كذلك، إضافة إلى قاعات معلوماتية مزودة بألات كمبيوتر حديثة وشبكة عنكبوتية.

2.5. المؤشرات السلبية:

من منطقى وجود مؤشرات سلبيات بالتعليم العالى قد تعرقل بدرجة معينة تفعيل جودة التعليم العالى، لكن المهم أنه كلما كانت تلك مؤشرات كثير وحاسمة كلما كانت عرقلتها للجودة مرتفعة، ومن أهمها أن الجامعة ليست مستقلة ايديولوجياً بمعنى أنها تعمل على إعادة إنتاج إيديولوجية الطبقة السياسية الحاكمة في الدولة الجزائرية، إضافة إلى وجود المركزية الادارية في التسيير في جميع مستويات التنظيم الإداري الجامعى مما خلف وراءه درجة من الجمود الإداري، التى يعسر من أداء المهام البيداغوجية للمدرس وفي هلامية بعض من حقوقه، في مقابل تضييق مجال الحرية الأكاديمية لهيئة التدريس في ليس على مستوى الجامعة بل مستويات أوسع، إضافة إلى عدم استخدام مؤسسات الدولة الاجتماعية، التربوية، الاقتصادية والسياسية النتائج العلمية المتوصل إليها لتطوير ذاتها وتحسين فاعليتها، لأن سياسة تسيير الجامعة الجزائرية وإجراءات اختيار الإداريين فيها ورؤساء المجالس واللجان العلمية غير واضحة ومفتوحة المدة، وهذا ما لا يتماشى القانون من ناحية والمؤشرات العالمية لجودة التعليم العالي من ناحية ثانية.

3.5. جاهزية الجامعة الجزائرية:

من خلال التقييم التفصيلي أعلاه، يمكن القول إن جاهزية الجامعة الجزائرية بما فيها جامعة بسكرة ليست جاهزة بدرجة كبيرة ومقبولة لتطبيق الجودة التعليم العالي، لكن يعد السعي وراء تطبيق جودة التعليم العالي خطوة مهمة وسليمة لتحسين وتطوير التعليم والبحث العلمي بالجزائر، لكن تتطلب الوقت والسرعة التنفيذية الإجرائية، والكثير من النفقات، بمعنى أن ميزانية التعليم والتعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر لا بد أن تكون أكبر مما عليه الآن، والكثير من العقلانية والترشيد الإداريين، ونظرياً لكثافة المؤشرات السلبية فقد تم جامعة الجزائر تحتل المرتبة الـ 80 عربيا و الـ 6275 عالميا تصنيف إسباني يدرج 3 جامعات جزائرية في ذيل ترتيب الجامعات العربية[24].

الخاتمة

تعد الجودة في التعليم العالي الجزائري إستراتيجية تعليمية تستدعي الكثير من المتطلبات المادية، الإدارية، القانوني والبشرية، التي تمكن من إحداث تغيير بيداغوجي مطلوب ومواكب للتغييرات العالمية، ومن ثمة فإن النظام البيداغوجي العالي الحالي بظروفه الحالية مازال جنيني لبلوغ الرشد في الجودة.

❖ **هوامش البحث**

(1) ابن منظور، **لسان العرب**، دار المعارف، القاهرة، ج2، 1984، ص 214.

(2) مهبوب علي، **ضمان الجودة في التعليم العالي النموذج البريطاني**، المؤتمر 2 للتعليم العالي، مارس 2008، اليمن، ص66.

(3) علي سلمي، إدارة التميز **(نماذج وتقنيات الإدارة في عصر الحديث)**، دار غريب، القاهرة، 2002، ص19.

(4) juran j, **universal approach to managing for quality (the quality trilogy), quality progress,** august, 1986, p24.

(5) tribus, m, **TQM in education (the theory and how to put it to work)**, in quality goes to school, readings on quality management in education, American Association School Administrations Arlington VA .

(6) Ibid.

(7) World Bank, "**From Privilege to Competition**: Unlocking Private-led Growth in the Middle east and North Africa." Washington, DC: 2009.

(8) www.thefreedictionary.com/university/..22.12.2012

(9) Oxford Advanced Learner's Dictionary.

(10) الجمهورية الجزائرية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي المرسوم رقم 03-579 المؤرخ في 23/ 08/ 2004، ص21.

(11) دليو فضيل وآخرون، إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2006، ص228.

(12) www.univ-biskra.dz/index.php 20/05/2013.

(13) محمد عبد الرحمن، عبد الله .علم اجتماع التربية الحديث، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1998، ص225.

(14) بن أشنهو مراد، نحو الجامعة الجزائرية، تر: عايدة أديب باية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1981، ص222.

(15) www.univ-biskra.dz/fac/fshs / - 29/12/2012.

(16) Dominique Glasman et Knamen Jean, Essai Sur l'Université et Les Cadres en Algérie. P11

(17) الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية/ ع 23/ المؤرخ 4-05-2008.

(18) المرجع السابق.

(19) www.univ-biskra.dz/fac/fshs / - 29/12/2012.

(20) الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية/ ع 23/ المؤرخ 4-05-2008.

(21) www.univ-biskra.dz/index.php?option=com_content&view=article&id=54&Itemid=136.

(22) Carlos. T, "A New Vision of Hihger Education", Higher Education Policy, Vol. 9, no. 1, 1996, p11.

(23) بوسعادة رشيد وبوبكر سمير، الجامعة المنتجة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 2000، ص 254.

(24) http://ar.algerie360.com - 20/05/2013.

الدراسات النفسية والتربوية

الإتجاهات الرائدة في الإرشاد المعرفي السلوكي

الأستاذ الدكتور: نصر الدين جابر، جامعة بسكرة، الجزائر

الأستاذة: نادية بومجان، جامعة بسكرة، الجزائر

الملخص:

يعد الإرشاد المعرفي السلوكى من أكثر الاتجاهات شيوعا في الوقت الراهن في تناوله مختلف المشكلات، حيث يتميز هذا الأسلوب الارشادي بتأكيده على الأنشطة المعرفية مثل: المعتقدات والعبارات الذاتية وحل المشكلات ،وهذا الاتجاه في الارشاد النفسى قد أفسح المجال لظهور فنيات ارشادية متنوعة تعتمد على التوجهات المعرفية. وعلى الرغم من أن هناك أكثر من عشرين نوعا، يمكن القول بأن هناك ثلاثة اتجاهات أساسية لها الريادة في هذا المجال ونحن من خلال هذا المقال نحاول التعرف عليها مبرزين في ذلك أهم الفنيات الإرشادية المستخدمة متبعين العناصر التالية: مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكى، تطور الإرشاد المعرفي السلوكي، أهم الاتجاهات الرائدة في الإرشاد المعرفي السلوكي.

Résumé:

La guidance cognitivo-comportementale est des tendances les plus communs à l'heure actuelle en abordant divers problèmes où ce style indicatif affirmant sur les activités cognitives telles que : les croyances et les auto-expressions et la résolution de problèmes, et cette tendance de counseling psychologique a permis l'émergence d'une variété de techniques d'extension repose sur les orientations cognitives, bien qu'il existe plus de vingt genres, on peut dire qu'il y a trois tendances fondamentales menant dans ce domaine et à travers cet article, nous essayons d'identifier le concept de guidance cognitivo-comportementale et ensuite l'évolution de ce type de traitement pour Principales tendances en mettant en évidence les plus importantes techniques thérapeutiques utilisées.

مقدمة:

يعتبر الإرشاد (العلاج)* المعرفي السلوكي أحد طرق الإرشاد النفسي التي تشدد على أهمية دور التفكير في التأثير على مشاعرنا وسلوكياتنا، وهو ليس تقنية إرشادية واحدة بعينها، بل مصطلح " الإرشاد المعرفي السلوكي" هو مصطلح عام نطلقه على كل أشكال الإرشاد التي تنطلق من نفس القاعدة.

وحسب بيك فان الارشاد المعرفي السلوكي عبارة عن مظلة تنطوي على العديد من أنواع الأساليب التي تتشابه في جوهرها وتختلف في مدى تأكيدهاعلى أنواع معينة من الفنيات[1].

وهناك العديد من اشكال العلاج المعرفي السلوكي مثل: العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لـ "ألبرت إليس"،العلاج المعرفي لـ "بيك"،تعديل السلوك المعرفي لـ "ميكنبوم"،العلاج التقويمي المعرفي لـ "ويسلر وهانكين"، التصورات الشخصية لـ "كيلي"،التعليم الاجتماعي لـ "ألبرت باندورا"،العلاج متعدد النماذج لـ "لازاروس"، علاج التعلم المعرفي لـ"ماهوني" و أسلوب حل المشكلات لـ "جولد فرايد" و"جولد فرايد".

وبالرغم من هذا التنوّع في طرق العلاج، نجد أشهرها : اتجاه " إليس" في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، واتجاه "بيك" في العلاج المعرفي بالإضافة لاتجاه "ميكنبوم" في تعديل السلوك المعرفي. ويؤكد ذلك عادل عبدالله بقوله" ان اتجاه بيك في العلاج المعرفي السلوكي أحد ثلاث نماذج أساسية لها الريادة في هذا المجال، حيث تتمثل الاتجاهات الاخرى في اتجاه إليس في العلاج المعرفي العقلاني الانفعالي السلوكي، واتجاه ميكنبوم الذي يعرف بالتعديل المعرفي للسلوك [2] ونحن بدورنا سنسلّط الضوء من خلال هذا المقال على هذه النماذج الثلاثة.

أولا: مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي:

1. تعريف الإرشاد السلوكي:

يعتبر الإرشاد السلوكي أحد الأساليب الحديثة المبنية في الأساس على نظريات وقواعد التعلم[3].

ووفق النظرية السلوكية فإن التعلم يعتبر تغيرا في السلوك، ليس بسبب النضج. ومحور الإرشاد والعلاج النفسي هو تغيير السلوك، لذلك فإنه ينطوي على التعلم، بل إن الإرشاد هو التطبيق العملي للتعلم وقوانينه[4].

ويعرف حامد زهران الإرشاد السلوكي، على أنه تطبيقا عمليا لقواعد ومبادئ وقوانين التعلم، والنظرية السلوكية، وعلم النفس التجريبي بصفة عامة في ميدان على النفس، وبصفة خاصة في محاولة حل المشكلات السلوكية بأسرع ما يمكن، وذلك بضبط وتعديل السلوك المضطرب المتمثل في الأعراض[5].

ويعرف" كرمبولتز وثوريسن " **krumboltz, thoreson** الإرشاد السلوكي بأنه عملية مساعدة الناس على تعلم أساليب حل المشاكل الشخصية والعاطفية عن طريق إعداد الظروف التي تحقق تعلم السلوك المنشود، وتنمية القدرة على مواجهة و حل مشاكلهم عامة[6].

ومنه فإن الإرشاد السلوكي يهدف إلى تعديل السلوك المرضي أو المختل لدى الفرد وإحلال محله سلوكيات جديدة، وبمعنى آخر استبدال الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها من الظهور وهو ما يعرف بالكف النقيض أو الكف المتبادل، ومعناه العمل على تكوين استجابة جديدة مرغوب فيها تكون متعارضة لاستجابات الخوف والقلق التي استثارت لدى الفرد[7].

2. تعريف العلاج المعرفي:

ظهر مفهوم العلاج المعرفي عام 1960 وهو يقوم على حقيقة مؤداها أن لكل منا أفكار وتوقعات ومعاني وافتراضات عن الذات وعن الآخرين، وعن العالم المحيط به وهي التي توجه سلوكه وتحدد انفعالاته، وهي تشكل في جملتها الفلسفة الأساسية للشخص في الحياة، وان المشكلات والصعوبات النفسية (قلق،

اكتئاب، عدوان وغيرة) في الحياة تحدث عندما تكون هذه الأفكار والاعتقادات والافتراضات لديه ذات طبيعة سلبية وخاطئة[8] .

وقد كان العلاج المعرفي منذ أكثر من عشرين سنة مضت مقصورا على علاج الاكتئاب، ويفترض أرون بيك "A.Beck" في السبعينات من القرن الماضي. "العلاج المعرفي والاضطرابات المعرفية 1976 " أن الاكتئاب هو النتيجة التي تترتب على الأفكار الشعورية السلبية لدى المكتئب الذي ينظر لذاته وللخبرة وللمستقبل على أنها جميعا كئيبة وفارغة المضمون، وقد افترض بيك أن هناك محتوى معرفيا معينا يميز كل اضطراب نفسي.

وأن هدف العلاج هو تحديد وتعديل تحريفات وتحيزات التفكير لدى المريض، وكذلك تحديد وتعديل المخطط المعرفي الخاص لدى المريض[9].

ويمكن تعريف العلاج المعرفي كما يلي:

هو ذلك العلاج الذي يستند على النموذج المعرفي الذي يفترض أن انفعالات الناس وسلوكياتهم تتأثر بإدراكهم للأحداث فهو لا يحدد كيف يشعر الناس في موقف معين، بل انه يحدد الطريقة التي يتابع بها الفرد موقف ما[10].

ويعرف أرون بيك العلاج المعرفي بأنه طريقة بنائيه مركبة، ومحددة الوقت، وذات أثر توجيهي فعّال يتم استخدامها في علاج بعض الاضطرابات النفسية مثل: القلق، والاكتئاب، والمخاوف المرضية، ومشكلات الألم وغيرها.

ويعرّف أيضا بأنه شكل من أشكال العلاج النفسي، يقوم على فكرة رئيسية، مفادها إن انفعالات الفرد وسلوكه ترتبط بشكل كبير بالتفكير لديه، فإدراك وتفسير الأحداث يؤثر في الاستجابات الانفعالية والسلوكية للفرد، وان الاضطرابات الانفعالية هي نتاج تفسيرات وأفكار واعتقادات وتأويلات محرّفة ومشوّهة لخبرات الحياة.

معنى ذلك أن الطريقة التي يفكر بها الفرد ويدرك بها الموقف تكون مرتبطة إلى حد بعيد بإدراك الفرد لما يستطيع آدائه في الموقف، فالإنسان يفكر أولا ثم يستجيب للموقف، فهو لا يستجيب للموقف كما هو عليه بالفعل في الواقع. بل تكون استجاباته مرهونة بطريقة إدراكه للموقف[11].

ونخلص في الأخير إلى أن العلاج المعرفي يركز على تغيير أفكار الفرد بحيث يتغير سلوكه وحالته الانفعالية.

3. تعريف الإرشاد المعرفي السلوكي

ظهر مصطلح الإرشاد (العلاج) المعرفي السلوكي في بداية الثلث الأخير من القرن العشرين وقد جاء نتيجة الانتقادات التي وجهت للعلاج السلوكي بعدم فعاليته في علاج مرضى الاكتئاب وعدم التركيز على الأفكار السلبية المؤثرة على المشاعر، ويهتم هذا النوع من العلاج النفسي بالجانب الوجداني للمريض، وبالسياق الاجتماعي من حوله من خلال استخدام استراتيجيات معرفية وسلوكية وانفعالية واجتماعية وبيئية لإحداث التغير المرغوب فيه [12] [13].

وكلمة " السلوكي " مأخوذة من مصطلح السلوك **(Behavior)** وهي الأفعال أو ردود الأفعال التي يقوم بها الشخص كاستجابة لمنبه أو مثير خارجي أو داخلي.

بينما كلمة "المعرفي" فهي مشتقة من مصطلح استعراف (cognition) ويقصد به العمليات الذهنية التي تهتم بتصنيف وتخزين ودمج المعلومات التي يتعرض لها الإنسان مع المعارف الموجودة لديه مسبقا واستخدام هذه المعارف فيما بعد وهذه العمليات تشتمل على الإدراك والانتباه والتذكر والربط والحكم والتفكير الواعي[14].

ويستخدم مصطلح "معرفي – سلوكي" ليشير بصفة عامة إلى العلاج النفسي الذي يتبنى الافتراضات التالية كافتراضات أساسية لدراسة وعلاج الاضطرابات النفسية متضمنة فيها العلاج المعرفي الذي وصفه بيك عام 1979.

تلك الافتراضات الأساسية هي:

1. الأنشطة المعرفية تؤثر في السلوك.
2. الأنشطة المعرفية من الممكن مراقبتها وتغيرها.
3. التغير المرغوب للسلوك قد يتم من خلال التغيير المعرفي[15].

كما يمثل الإرشاد السلوكي المعرفي "السلوكية المنهجية " Methodological Behaviorsm التي جاءت نتيجة التطورات الحديثة في علم النفس التجريبي، وهي تتضمن الأساليب المعرفية والسلوكية معا. وبذلك يعد الإرشاد المعرفي السلوكي حلقة وصل بين الإرشاد السلوكي الذي يهتم بالأحداث الخارجية (السلوك الظاهر) والإرشاد المعرفي الذي يهتم بالأحداث الداخلية (العمليات المعرفية) معتبرا أن السلوك الظاهري وعملية الإدراك والتفكير يشكلان معا حلقة وصل.

وقد اشترك المنهجان المعرفي والسلوكي في أن كلاّ منها:

- يركز على الأعراض الظاهرة أكثر مما يركز على أسباب دينامية مفترضة.
- يؤكد على السلوك الظاهر في الحاضر (هنا والآن) أكثر مما يركز على خبرات الماضي.
- يشارك المعالج بإيجابية في إعداد برنامج علاجي معين[16].

ويعرف جلاس وشيا 1986 " **Glass & shea**" الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه أحد التيارات الإرشادية الحديثة والتي تهتم بصفة أساسية بالاتجاه المعرفي للاضطرابات النفسية، ويقوم هذا النوع من العلاج بإقناع المريض أن معتقداته غير منطقية وأفكاره السلبية وعباراته الذاتية الخاطئة هي التي تحدث ردود الفعل

الدالة على سوء التكيف بهدف تعديل الجوانب المعرفية المشوّهة والعمل على أن يحل محلها طرقا أكثر ملائمة للتفكير من اجل إحداث تغيرات معرفية وسلوكية ووجدانية لدى العميل[17].

ويعرف " لويس مليكة "الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه: أحد المناهج الإرشادية التي تهدف إلى تعديل السلوك الظاهر

من خلال التأثير في عمليات التفكير عن طريق:

1. التدريب على مهارات المواجهة.
2. التحكم في القلق.
3. أسلوب صورة الذات المثالية.
4. التحصين ضد الضغوط.
5. التدريب على حل المشكلة.
6. وقف الافكار السالبة
7. التعلم الذاتي[18].

و يعرف "كندول (1993) Kendal" الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه "محاولة دمج الفنيات المستخدمة في الإرشاد السلوكي، التي ثبت نجاحها في التعامل مع السلوك ومع الجوانب المعرفية لطالب المساعدة، بهدف إحداث تغييرات مطلوبة في سلوكه، بالإضافة إلى ذلك يهتم الإرشاد المعرفي السلوكي بالجانب الوجداني للمريض، وبالسياق الاجتماعي من حوله، من خلال استخدام استراتيجيات معرفية، سلوكية، انفعالية، اجتماعية وبيئية لإحداث التغيير المرغوب فيه[19].

ويعرف "ستيفين" و "بيك" Steven & Beak الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه تلك المداخل التي تسعى إلى تعديل أو تخفيف الاضطرابات النفسية القائمة عن طريق المفاهيم الذهنية الخاطئة او العمليات المعرفية.

ويعرّفه الجلبي واليحي" (1996): بأنه نوع من الإرشاد النفسي الذي يرى أن الخلل يحدث في جزء من العملية المعرفية وهي الأفكار أو التصورات عن النفس والآخرين والحياة، ويستند على نظريات علم النفس المعرفي ونظريات معالجة المعلومات ونظريات علم النفس الاجتماعي.

ويعرفه برين (1996) Brewin، بأنه التدخل الإرشادي ببعض الفنيات المعرفية المنتقاة لخفض الاضطراب الوظيفي الانفعالي من خلال تغير التقييمات الفردية ونماذج التفكير، كما أن الغرض من العلاج يكمن في خفض الضغوط للسلوكيات غير المرغوب فيها من خلال تعلم سلوك جديد، وخبرات أكثر تكيفا مع العلاج السلوكي للأعراض التي يتبعها تغير معرفي من خلال ممارسته سلوكيات جديدة وتحليل أخطاء التفكير وتعلم أحاديث ذاتية أكثر[20].

ومن خلال التعريفات السابقة نخلص إلى أن الإرشاد المعرفي السلوكي يكمن في تعديل أساليب تفكير وإدراك الفرد إلى أساليب وطرق أخرى تكون فاعلة وأكثر ايجابية، ومن هنا فهو يعمل على الدمج بين الإرشاد المعرفي بفنياته المتعددة والإرشاد السلوكي بما يضمه من فنيات، ويعمل إلى التعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد، إذ يتعامل معها معرفيا وانفعاليا وسلوكيا بحيث يستخدم العديد من الفنيات سواء من المنظور المعرفي أو الانفعالي أو السلوكي.

ومن هنا تبرز خصائص استخدام الإرشاد المعرفي السلوكي فهو يعطي للمعالجين حرية تطبيق مدى واسع من الأساليب الإرشادية، بالإضافة إلى مرونة خاصة بتطبيق أساليب إرشادية تتناسب مع شخصيات وخلفيات المسترشدين، حيث يقوم المرشد أثناء تعامله مع المشكلات باستخدام العديد من الإجراءات الاستكشافية للتعرف على البناء الهرمي للقدرات المعرفية للمسترشد والاستراتيجيات والانفعالات المطلوبة لتأدية المهمة بشكل جيد وذلك بالاعتماد على العديد من الفنيات والأساليب التي تستخدمها النظرية السلوكية المعرفية،

والتي تتناسب مع شخصيات وخلفيات المسترشدين ونوعية المشكلات التي يعانون منها، لذلك فإننا نجد تنوعا كبيرا في الأساليب السلوكية المعرفية واستخدامات متعددة له[21].

ثانيا: تطور الإرشاد المعرفي السلوكي:

إن ظهور الإرشاد المعرفي السلوكي، كان بمثابة رد فعل على منحى الإرشاد السلوكي التقليدي، كونه لا يعطي اهتماما كافيا بالعمليات المعرفية، فلقد رأى البعض أن هذا المنحى لا يقدم تفسيرا شاملا للظواهر السلوكية، وان قوانين التعلم أكثر تعقيدا من تلك المتصلة بالمظاهر السلوكية الظاهرة التي يتناولها هذا المنحى ويتمثل حجر الأساس في تعديل السلوك المعرفي في التأكيد على أن العمليات المعرفية تلعب دورا حاسما في تعديل السلوك المعرفي، ولذلك يجب أخذها بالحسبان حتى ولو لم تكن قابلة للملاحظة المباشرة والدراسة الموضوعية.

ويقوم مجال الإرشاد السلوكي المعرفي على افتراض أن الإنسان ليس سلبيا فهو لا يستجيب للمثيرات البيئية فحسب، ولكنه يتفاعل معها، ويكون مفاهيم حولها، وهذه المفاهيم تؤثر في سلوكه. بمعنى آخر، أن هناك تفاعلا متواصلا بين المؤثرات البيئية والعمليات المعرفية والسلوك[22].

ويمكن تتبع بداية التحول من الإرشاد السلوكي إلى الإرشاد المعرفي-السلوكي في ثلاثة تطورات كبرى في مجال العلوم السلوكية أرخ لها "كلارك" وآخرون 1999.

أول واهم هذه التغيرات هو ما حدث في النظرية السلوكية الإكلينيكية والإرشاد السلوكي والتي مهدت الطريق للتأكيد على العمليات المعرفية، من النقاط الزمنية المميزة لهذا التغير هي نشر عالم النفس. "ألبرت باندورا" A,Bandura لكتابة "مبادئ تعديل السلوك " عام (1969) وكتاب "نظرية التعلم الاجتماعي 1971" تلك الأعمال التي اعتمدت على العمل التجريبي حول التعلم بالملاحظة وفي صياغته للتعلم في نظريته. "التعلم الاجتماعي" اعتبر باندورا أن العمليات المعرفية

ذات دور خطير في اكتساب وتنظيم السلوك وان البيئة تؤثر بشكل حتمي، وقد صاغ "باندورا" ذلك في صورة ما يعرف بقانون الحتمية المتبادلة التي تعتبر أن الشخص والبيئة لهما تأثير متبادل لكل منها على الآخر واعتبر. "باندورا" أن عمليات رمزية وسيطة مهمة تلعب دورا في التعلم بالملاحظة هي: عمليات الانتباه، والإحتفاظ، وإعادة الإنتاج الحركي وهكذا نجد أن العلاج (الإرشاد) المعرفي السلوكي قد بدأ في بداية السبعينات وقد اتسع الاهتمام بالعلاج المعرفي السلوكي بين أنصار التعلم الاجتماعي، حيث نجد نظرية "باندورا" للتعلم الاجتماعي وكذلك الصياغات المعرفية لنظريات التعلم الأخرى مثل نظرية "ابرامسون". وآخرين ABramson 1978 "سليجمان" وآخرين (Seligman 1979) في صياغات نظرية العجز المتعلم أدت إلى فتح الباب أمام انبثاق النظرية المعرفية والعلاج المعرفي[24][25][26].

الجانب الثاني الأساسي لارتقاء النظرية المعرفية – السلوكية والنظرية المعرفية والأساليب العلاجية المشتقة منها كما يؤرخ لها كلارك وآخرون (1991) أتى نتيجة الممارسة الاكلينيكية، فلقد ظهر في نهاية الستينات وبداية السبعينات اثنان من التوجهات العلاجية، هذه التوجهات هي توجهات "ألبرت إليس" A.ELLIS و "أرون بيك" A.BECK الذين هجرا توجهاتهما التحليلية وتوجها للعلاج المعرفي، وتزامن ذلك مع ماحدث من بعض علماء النفس ذوي التوجّه السلوكي والذين تدرّبوا على المناحي السلوكية مثل "ماهوني" Mahony و "ميكينبوم" Meicheinbaum و "دافيدسون" Davidson و "جولد فريد" goldfreid فلقد تضمنت كتابتهم حديثا عن دور العوامل المعرفية، وأساليبهم العلاجية هدفت إلى إحداث تعديل سلوكي – معرفي للمريض.

جانب أخر ساهم في ارتقاء الاهتمام بالعلاج المعرفي، والعلاج المعرفي – السلوكي هو ما نادى به علماء النفس الاكلينيكي ذوو التوجّه السلوكي من الحاجة إلى نظرية اكلينيكية تعتمد أكثر على الجوانب المعرفة، ولقد نشرت في ذلك

الوقت بعض الكتابات التي طالبت بذلك منها ما ذكره. "مايكل ماهوني" في كتابه الذي حمل عنوان "المعرفة وتعديل السلوك" عام 1974 والذي أبدى فيه تشككه من صدق وكفاية السلوكية الكلاسيكية التي لا تؤمن بدور العوامل الوسيطة وترفض دراسة العمليات المعرفية الرمزية كتكوينات وسيطة في التعلم البشري، وبعده بثلاث سنوات نشر "دونالد ميكينبوم D. Meichenbaum كتابه بعنوان التعديل المعرفي – السلوكي – cognitive behavior modification. الذي قحم فيه صياغة منظمة معتمدة على الدراسات الامبريقية للعلاج استهدفت متغيرات معرفية باستخدام استراتيجيات معرفية وسلوكية.

وبذلك ازداد الوعي بأهمية الجوانب المعرفية في دراسة السلوك البشري، ويتضح الاهتمام المتزايد بأساليب تعديل السلوك المعرفي من خلال المؤلفات العديدة والبحوث العلمية التي ظهرت في العقدين الماضيين، وتأسيس مجلة "البحث والعلاج المعرفي" cognitive therapy and research والتي تولى "ماهوني" تحريرها، وكانت بمثابة تجميع للبحوث التي تجرى حول العمليات المعرفية والاضطرابات الإكلينيكية، وقد ساهم إصدارها في توصيل نتائج البحوث في هذا المجال إلى مدى واسع من المتخصصين والمهنيين، ومما ساعد في رسوخ هذا العلاج في العشرين سنة الأخيرة تقريبا هو التطور الكبير والسريع في العلوم المعرفية مثل: علم الكمبيوتر– علم اللغة– إجراء المعلومات– العلوم العصبية والفلسفة.

ويُطبق حاليا الإرشاد المعرفي السلوكي على نطاق واسع في أوربا وأمريكا، ويوجد أكثر من عشرين مجلة طبية دورية تنشر كل الدراسات الجديدة في هذا المجال[27] [28] [29].

ويجب الإشارة هنا إلى أن الدراسات والبحوث العلمية التي تجرى في مجال الإرشاد و العلاج المعرفي السلوكي طالت كذلك مجتمعاتنا في الوطن العربي فقد تم انشاء مواقع الكترونية تختص بهذا الاتجاه، كذلك فقد تم تخصيص أعداد من المجلات لهذا النوع من العلاج منها على سبيل المثال العدد العاشر الذي صدر

بشهر ديسمبر 2010 المجلة الجزائرية "le lien psy" بعنوان " therapie cognitivo – comportementale " العلاج المعرفي السلوكي ومن بين المواضيع أو البحوث التي طرحت في المجلة العلاج السلوكي المعرفي للاكتئاب[30].

ثالثا: الاتجاهات الرائدة في الإرشاد المعرفي السلوكي

إذا ما كان هذا الأسلوب الإرشادي يهتم بالأفكار والاعتقادات المختلّة وظيفيا فإن هناك نمطين للإختلال الوظيفي المعرفي:

يتمثل الأول منها في: اختلال الأداء المعرفي أو العمليات المعرفية وهو ما يتضمن تلك المشكلات التي تعوق الأداء المعرفي.

بينما يتمثل النمط الآخر في اختلال المحتوى المعرفي وهو ما يتناول التشويهات المعرفية.وفي تناول النمط الأول يعتبر أسلوب التدريب على التعلم الذاتي هو الأفضل ويعد ميكينبوم. Meichenbaum من أبرز أنصاره، ويقوم نموذجه على استدخال مجموعة من التعليمات الذاتية التي تحل محل الأفكار اللاتواؤمية.

أما النموذج الثاني: والذي يهتم بمحتوى الأفكار والاعتقادات فيعمل على أن يوضّح للعميل محتوى أفكاره المشوهة أوّلاً، ويُعد كل من بيك وإليس من أبرز أنصاره [31].

وبذلك يمكن القول أن الإرشاد المعرفي السلوكي تندرج تحته ثلاثة اتجاهات رئيسية، وهي اتجاه ألبرت إليس (الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي)، واتجاه أرون بيك (العلاج المعرفي)، واتجاه التعديل السلوكي المعرفي على يد ميكينبوم ولكل من هذه الاتجاهات أهدافها والفنيات التي تستند إليها في تحقيق الأهداف.

أولا: الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي:

يعتبر" البرت إليس" من أهم رواد الاتجاهات المعرفية السلوكية في الإرشاد والعلاج النفسي، ولقد اقترن اسمه بالإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي.

وفي هذا يشير إليس إلى انه بدأ اتجاهه الإرشادي تحت تسمية الإرشاد العقلاني والذي توصل إليه في يناير 1955، ثم في عام 1961 أسماه الإرشاد العقلاني الانفعالي، وأخيرا في عام 1993 توصل إلى أن أسلوبه سلوكي وانفعالي بنفس القدر كما هو معرفي فقام بتغييره إلى الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي.

ويرجع "إليس" نشوء الأمراض النفسية إلى ما تم تعلمه من الأفكار غير العقلانية من الناس المهمين خلال فترة الطفولة (بفعل التنشئة الاجتماعية) بالإضافة إلى ما يبتدعه الأطفال أنفسهم من اعتقادات غير منطقية وخرافات، وبعد ذلك يقوم الناس بإعادة تنشيط هذه الاعتقادات غير الفعالة من خلال الإيحاء الذاتي والتكرار وتنتج معظم الانفعالات من التفكير ويشكل اللوم للنفس وللآخرين حجر الأساس في معظم الاضطرابات الانفعالية.

ولذلك فإن الاضطرابات الانفعالية تنتج عن أنماط التفكير الخاطئة وغير المنطقية ومن ثم لا بد من مساعدة الأفراد في التغلب عليها واستبدالها بأفكار أكثر عقلانية ومنطقية و يشير "إليس" إلى أن نسق الاعتقادات لدى الفرد يتكون من جزأين وهما:

الأفكار اللاعقلانية، وتعتبر هي المسؤولة عن إحداث الاضطرابات الانفعالية للفرد والسبب في معظم الأعراض المرتبطة بالضغوط، حيث تسيطر على تفكير الفرد وتوجه سلوكه وهي عبارة عن معارف وأفكار غير واقعية وغير أمبريقية وغير مرنة في طبيعتها وغير ملائمة لأنها تؤدي إلى نتائج انفعالية سلبية، ويعبّر عنها الفرد في شكل الينبغيات (shoulds, musts) والفرد الذي يقع تحت وطأة الضغوط النفسية يجد نفسه يفكر في الأمور بطريقة كمالية مطلقة. وهذا

التفكير الكمالي يتحول إلى مصدر للاضطراب بسبب نقص جوانب غير معلومة ومخاوف من العجز عن الوصول الى كمال ليس له وجود فعلي.

الأفكار العقلانية التي تكون منطقية ومتسقة مع الواقع وتساعد الفرد على تحقيق أهدافه والتوافق النفسي والتحرر من الاضطرابات الانفعالية وتؤدي بالفرد إلى الإبداع والإنجاز والايجابية والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

ويستند الإرشاد العقلاني الانفعالي في تفسيره للاضطراب النفسي على نموذج "إليس" المعروف بالأحرف (A B C) ويعتبر هذا النموذج من أهم الفنيات التي تستخدم في عملية الإرشاد العقلاني السلوكي.

ويشير الحرف (A) إلى الحدث النشط أو الخبرة النشطة Activating Experience.

ويشير الحرف (B) إلى نسق (نظام) المعتقدات (Belief system) لدى الفرد التي يكوّنها عن الحدث.

الحرف (C) فهو يشير إلى النتيجة الانفعالية والسلوكية (Consequences) التي تنجم عن اعتقادات الفرد.

وطبقا لهذا النموذج فإن الحدث ليس هو السبب في حدوث الضغط لدى الفرد، وإنما الأفكار والاعتقادات الخاطئة، فنحن نسلك ونشعر طبقا لطريقة تفكيرنا.

وتقوم فنية (A B C) على إقناع الفرد بأن النتائج الانفعالية غير المرغوبة (C) ليست نتيجة حتمية للحدث (A)، بل أن الأفكار والاعتقادات الخاطئة التي يتبناها الفرد (B) هي التي تحدد النتيجة الانفعالية، وبالتالي للتخلص من النتيجة الانفعالية غير المرغوبة لابد من فحص وتفنيد (D) (Dispute) الاعتقادات اللاعقلانية وصولا إلى الأثر المرغوب (E) (Effect) والمشاعر والانفعالات الايجابية ولقد أورد " إليس "(12) فكرة غير عقلانية (في المجتمع الأمريكي) هي

المسؤولة عن الاضطرابات الانفعالية (العصابية) يقابلها مجموعة الأفكار العقلانية ومن أمثلة هذه الأفكار ما يلي:

- الفكرة العقلانية: ليس من الضروري أن أكون محبوبا ومقبولا من كل الأفراد لان هناك من الأفراد من يحب ومن يكره.
- والفكرة اللاعقلانية التي يقابلها هي: من الضروري أن أكون محبوبا ومقبولا من كل الأفراد الآخرين [32] [33] [34].

ويستخدم الإرشاد العقلاني في عملية دحض الأفكار اللاعقلانية ومهاجمتها عدة فنيات متنوعة منها: الحوار السقراطي، والإقناع والمناقشة وفي إطار ذلك يقوم المعالج بتوجيه بعض الأسئلة للفرد تدور حول الأفكار اللاعقلانية الموجودة لديه وحول الحدث الضاغط ويجيب عنها بموضوعية ومن خلال هذه الإجابات يتضح خطأ الفكرة اللاعقلانية الباعثة على الإحساس بالضغط واستبدالها بفكرة عقلانية تقلل من الشعور بالضغط مما يساعد ذلك في دحض الأفكار اللاعقلانية، فالهدف من وراء استخدام هذه الفنيات هو توضيح عدم صحة الاعتقادات اللاعقلانية لدى الفرد مما يؤدي به في نهاية الأمر إلى التخلي عنها.

ويمكن استخدام فنيات أخرى نذكر منها مايلي:

- لعب الدور، ولعب الدور العكس (العكوس).
- النمذجة وأسلوب الفكاهة والمرح.
- مهاجمة الشعور بالخجل والدونية، ومهاجمة المشاعر السلبية بشكل عام.
- الواجبات المنزلية.
- أساليب الاشتراط الإجرائي مثل التعزيز والعقاب والتشكيل.
- أسلوب التدريب على الاسترخاء.

- أسلوب التعريض، وقد يكون تخيليا أو تعريض واقعي. [35]

أما خطوات الإرشاد العقلاني الانفعالي: فيؤكد "دريدان وديجوسيب" انه على الرغم من أن نموذج إليس (A B C D E) يعد هو جوهر أسلوب الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي وتطبيقاته، فإن الخطوات المتتابعة المتضمنة في تطبيق هذا النموذج ليست مصورة أو محددة بوضوح، وحتى يتم توضيح هذه العملية قاما معًا بتطوير هذا الأسلوب ليصبح في تتابع يضم إثنى عشرة خطوة تشبه إلى حد كبير تلك التي يتم استخدامها في الإرشاد وتشمل:

1. البحث عن المشكلة.
2. تحديد المشكلة المستهدفة.
3. تقييم النتائج (C)
4. تقييم الأحداث النشطة (A)
5. تحديد وتقييم المشكلات الانفعالية الثانوية
6. التدريب على تحديد العلاقة بين الاعتقادات والنتائج (B - C) وتقييمها
7. تقييم الأفكار اللاعقلانية (B)
8. ربط الأفكار اللاعقلانية (B) بالنتائج (C) (الاضطراب الانفعالي)
9. دحض وتفنيد الأفكار اللاعقلانية.
10. إعداد العميل لتعميق اعتقاده في أفكاره العقلانية من خلال المناقشة.
11. إعطاء العميل واجبات منزلية حتى يتسنى له الممارسة.
12. مراجعة الواجبات المنزلية [36].

ولقد أوضحت العديد من الدراسات فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض الضغوط النفسية ولقد اشتملت برامج الإرشاد العقلاني الانفعالي في

خفض الضغوط على عدة خطوات وهي: تعريف المشاركين في البرنامج بمفهوم الضغوط وتأثيراتها السلبية على مختلف جوانب الشخصية الجسمية والنفسية والانفعالية والسلوكية، ثم تحديد المواقف الضاغطة التي تعرّضوا لها في البيئة والتي جعلتهم يشعرون بالضيق والمشقة الانفعالية وتحديد الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بهذه المواقف الضاغطة بدلا من مواجهتها وتكون مرتبطة أيضا بالشعور بالفشل والعجز في التعامل مع المواقف الضاغطة والهروب منها وكذلك الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بلوم الذات وعدم القيمة والاستحقاق الذاتي لدى الفرد نتيجة الفشل في مواجهة المواقف الضاغطة [37].

ثانيا: العلاج المعرفي:

يُعد النموذج الذي قدمه "بيك" من ابرز النماذج العلاجية في هذا الاتجاه وأكثرها شيوعا، ففي الوقت الذي يركز فيه على معارف ومعتقدات الفرد في الهنا والآن. Here and now كسبب في اضطراب الشخصية فإنه يستعين أيضا ببعض الفنيات السلوكية لتعليم الفرد المهارات التي يجب أن تتغير بتغير معارفه ومدركاته عن ذاته وعن العالم والمستقبل، ويرى بيك أن الشخصية تتكون من مخططات وأبنية معرفية (shemas) تشتمل على المعلومات والمعتقدات والمفاهيم والافتراضات والصيغ الأساسية لدى الفرد والتي يكتسبها خلال مراحل النمو [38] [39] [40].

ويشير بيك إلى أن الاضطرابات النفسية لدى الأفراد لا تنشأ من الأحداث في ذاتها من قبيل حدث ضاغط، بل تنشأ من الأفكار والتفسيرات والمعاني الخاطئة التي يعطيها الفرد للموقف والتي لا يكون على وعي بها، لأنها تحدث بطريقة تلقائية فالموقف الواحد يثير استجابات انفعالية مختلفة لدى الأفراد تبعا لاختلاف الطريقة التي يدركون بها الموقف، وعلى ذلك، يرى بيك أن الضغط هو استجابة يقوم بها الفرد نتيجة لموقف يضعف من تقديره لذاته أو مشكلة ليس لها حل

تسبب له إحباطا وتعوق اتزانه أو موقف يثير لديه أفكار عن الشعور بالعجز واليأس [41].

وذهب بيك إلى أن الأفكار التلقائية السلبية تؤدي إلى التشويه المعرفي وان هذه التحريفات والتشويهات المعرفية تؤدي إلى الضغط وتزيد من الصعوبة في مواجهة المواقف الضاغطة وبعبارة واضحة يمكن القول أن الأفكار التلقائية السلبية أو الاعتقادات المختلة وظيفيا لدى الفرد تحدث تحريفا في معالجة المعلومات ومن ثم فإن الأفكار السلبية التي تنتج من هذه التحريفات المعرفية تعتبر هي لب وصميم الاضطرابات النفسية لدى الفرد.

وتتحدد التحريفات المعرفية التي من شانها أن تؤدي إلى الفشل في مواجهة المواقف الضاغطة والتوافق معها في عدة أنواع كما يلي:

- التفكير بطريقة الكل أو الاشيء، أي التفكير في الحصول على كل شيء أو لا شيء.
- التهويل والتضخيم ويعني تحميل الأمور أكثر مما تستحق.
- القفز إلى الاستنتاجات ويعني التوصل إلى استنتاجات خاطئة دون وجود أدلة تدعمها.
- التعميم الزائد ويعني تفسير جميع الأحداث في ضوء قاعدة واحدة.
- التفكير الثنائي ويعني التفكير بشكل بعيد عن الوسطية (أبيض، أسود).
- التجريد الانتقائي ويعني التركيز على جانب واحد من الموقف وإغفال الجوانب الأخرى فيه.

فهذه التحريفات المعرفية تتوسط العلاقة بين الأحداث والشعور بالضغط تؤثر سلبا على أسلوب تعامل الفرد مع الحدث الضاغط ، فعلى سبيل المثال قد يكون لدى الفرد اعتقاد وتوقعات غير واقعية مثل: إذا لم أستطيع مواجهة الموقف

الضاغط فهذا يمثل بالنسبة لي كارثة وأنني فاشل. وبالتالي يقلل الفرد من شأن ذاته وقد يميل إلى لوم الآخرين والذات على فشله في التعامل مع المواقف الضاغطة.

وهنا ينبغي التأكيد على الحذر من الوقوع في التهويل والتضخيم وغيرها من التحريفات المعرفية فلا شك أن إعطاء الموقف حجما أكبر من حجمه يؤدي إلى زيادة الشعور بالضغط والقلق لدى الفرد [42].

وفي الأخير، فإن العلاج وفقا لهذا النموذج يهدف التعامل مع التفكير اللامنطقي الخاطئ والتشويهات (التحريفات) المعرفية والتعامل مع المشكلات المختلفة والسعي إلى تخفيضها، معتمدًا في ذلك على عدة مبادئ أهمها:

المشاركة العلاجية وتوطيد المصداقية مع المريض، وتقليل أو اختزال المشكلة.فالعلاج المعرفي يستخدم مجموعة كبيرة من الفنيات المعرفية التي تساعد العملاء على تغيير أنماط التفكير الخاطئة والافتراضات والمخططات غير التوافقية، مثال ذالك: ملء الفراغات، التعرف على الأخطاء المعرفية، الإبعاد والتركيز، تغيير القواعد (مقاومة الينبغيات).....

وإلى جانب هذا، يستخدم العلاج المعرفي الفنيات السلوكية التي تساعد في تعديل السلوكيات غير التوافقية وغير الملائمة التي تنتج عن أنماط التفكير الخاطئة لدى المريض وعن المخططات المعرفية المختلّة وظيفيا إذ أن هذه الأفكار والاعتقادات الخاطئة لدى المريض تؤثر على سلوكه بشكل سلبي، وتتضمن هذه الفنيات ما يلي:

جداول الأنشطة، المهام المتدرّجة، الوجبات المنزلية، لعب الدور، التدريب التوكيدي.....

وكذلك الفنيات الامبريقية مثل: الاستكشاف الموجّه، وتصميم التجارب السلوكية، فالمدخل العام في العلاج المعرفي ليس تفسير الأفكار التلقائية

والاعتقادات غير التوافقية فقط، بل أيضا فحصها من خلال التجريب والتحليل المنطقي لها.

ومجمل القول انه على الرغم من أن جميع العلاجات المعرفية تعترف بدور المعارف والاعتقادات اللاعقلانية وغير المنطقية في ظهور الاضطرابات الانفعالية لدى الفرد، إلا أن الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي هو الذي شدد على دور التفكير المطلق المتمثل في الينبغيات should.

(يجب أن.....) في إحداث الاضطرابات الانفعالية، في حين أكد العلاج المعرفي عند "أرون بيك" على أن الاعتقادات المختلة وظيفيا تكون إشكالية وغير توافقية لأنها تعوق وتعطل المعالجة المعرفية السوية ومن هنا تبرز أهميته في التعرّف على الأفكار التلقائية السلبية لدى الفرد والعمل على تغييرها [43].

ثالثا: التعديل المعرفي السلوكي

وفي إطار التدخلات المعرفية السلوكية ظهر اتجاه علاجي معرفي آخر يُعرف بالتعديل السلوكي المعرفي على يد ميكينبوم، ويقوم في جوهره على إعادة البناء المعرفي للفرد، حيث يتم مساعدة الفرد على تعديل أنماط تفكيره السلبية واكتساب مهارات معرفية جديدة للتعامل مع المواقف.

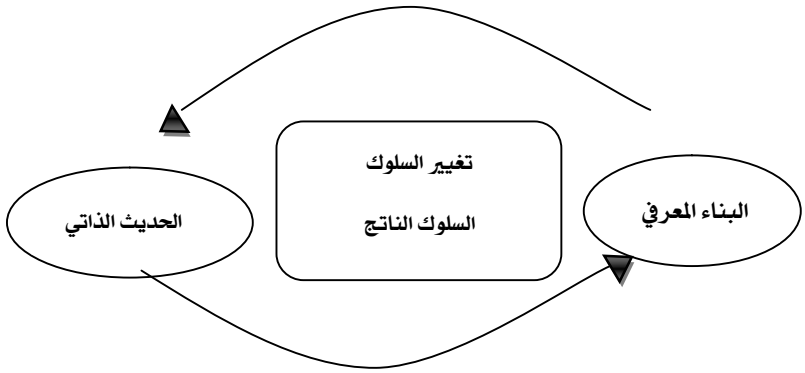
ويؤكد هذا الاتجاه على التعليمات الذاتية أو أحاديث الذات لدى الفرد حيث يشير ميكينبوم في هذا الصدد إلى أن ما يقوله الفرد لنفسه عن نفسه وعن كل ما يواجهه من مواقف يؤثر بدور هام في تحديد سلوكه ومشاعره، [44]

فالحديث الذاتي المرتبط بموقف الضغط النفسي والقدرة على المواجهة له تأثير في سلوك الفرد في هذا الموقف، ومستوى القلق مرتبط في علاقته بالموقف وترتبط الدرجة العالية من القلق بتركيز الشخص على الذات وعدم كفاءتها وبالأفكار السلبية لها أو التي تنتقص من قيمتها وأهميتها، كما ترتبط الدرجة المنخفضة من القلق بالتركيز على الموقف الخارجي مع درجة عالية من القدرة على

المواجهة ، وان أحد وظائف الحديث الذاتي في تغيير الوجدان والتفكير والسلوك هو التأثير على عمليات الانتباه والتقويم، أما الوظيفة الثانية للحديث الذاتي الداخلي هي التأثير في البُنى المعرفية وتغييرها .

إن مكونا مثل البنية المعرفية يعتبر ضروريا بالنسبة لطبيعة التعليمات الموجهة إلى الذات، فالبنية المعرفية تقدم نظاما من

المعاني والمفاهيم التي تزيد من الأحاديث الذاتية وقد يحدث التعلّم أو التغيير من غير تغيير في البنية ولكن تعلم مهارة جديدة يتطلب تغييرا في البنية المعرفية والتغيرات البنيوية تقع من خلال الامتصاص (Absorption)والتي فيها تتكامل البُنى الجديدة مع القديمة أو بواسطة التكامل (الاندماج) (integration) والذي فيه تستمر أجزاء من البنى القديمة موجودة ضمن بنية جديدة شاملة أو عن طريق الإزاحة (Dispalacement) والتي فيها تستمر البنى القديمة مع البنى الجديدة، فالبنى المعرفية تحدد طبيعة الحديث الذاتي للفرد ولكن الحديث الذاتي يغير البنى المعرفية حيث يسميه ميكينبوم الدورة الفعالة الدائرة الخيرة(Cycle Virtuous)[45] والشكل الآتي يوضح ذلك :



افتراض ميكينبوم بين البناء المعرفي والحديث الذاتي

وقد صاغ ميكينبوم Meichenhaum طريقتين حظيت في العلاج الاستعرافي بأهمية كبيرة وهما:

- التدريب على التعليم الذاتي .(Self- Instruction training).
- التـــــدريبعلى التحصين ضد الضغوطات النفسية (Stress Inoculation Training) [46].

1/ التدريب على التعليم الذاتي (التدريب على التوجيهات الذاتية):

ويتضمن هذا الأسلوب التعرّف على الأفكار والتعبيرات الذاتية السلبية المرتبطة بالضغوط والتي تسبب الضيق والكدر والمشقة للفرد ومساعدة العميل على تعديل التعبيرات الذاتية السلبية لديه واستبدالها بتعبيرات ذاتية ايجابية وهكذا من خلال التدريب على التعليم الذاتي يتعلّم العميل أن ما يعانيه من قلق وضغوط هو نتيجة سوء تفسيره وتأويله للمواقف التي يتعرض لها وأيضا نتيجة لأحاديث الذات السلبية لديه(الحوار السلبي)، وبالتالي لابد من ضرورة استبدالها بأحاديث ذات ايجابية ومنطقية، وبعبارة أخرى وكما يرى ميكينبوم فإن التخلص من المشكلة يعني التخلص من التحدث إلى الذات بطريقة انهزامية وسلبية، واستبداله بالتحدث الذاتي الايجابي أو التعود على الاسترخاء في المواقف التي تبعث على القلق وعدم الراحة في نفس الإنسان[47].

2. التدريب على مقاومة القلق والتوتر أو التدريب على التحصين ضد الضغوط

تشبه هذه الطريقة عملية التحصين البيولوجي ضد الأمراض العامة، وهي تقوم على أساس مقاومة الانضغاط Stress عن طريق برنامج يعلم المسترشد كيف يواجه أو يتعامل مع مواقف متدرجة للانضغاط [48]، والتحصين ضد الضغوط أو التوتر هو الأسلوب الذي يهيئ للعميل فرصا للتعامل مع مواقف مثيرة للضغط متوسطة نسبيا ويقوم العميل بالتدريج بتطوير قدرة تحمله لدافع ومثير أقوى، ويستند هذا التدريب على أساس أنه بالإمكان التأثير على قدرتنا

الاحتمالية للتعامل مع الضغوط من خلال تعديل معتقداتنا وعباراتنا الذاتية في مواقف الشدة والضغط [49] ، ويرى ميكينبوم أن تعديل السلوك معرفيا يتم عن طريق تقديم المعلومات والتعليمات الذاتية التي تركز على تعليم العملاء كيفية التخطيط والتفكير قبل الاستجابة ومساعدتهم على استخدام الحوار الداخلي الايجابي حيث أن التخلص من الضغوط يكون مرهونا بالتخلص من الأحاديث الذاتية السلبية واستبدالها بأحاديث ذاتية ايجابية وهكذا يهدف التدريب على التحصين ضد الضغوط إلى تدريب الفرد على أحاديث الذات الايجابية[50]

عملية العلاج:

تتألف عملية العلاج عند ميكينبوم من ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: مراقبة الذات Self Observation : وفيها يعرف المسترشد كيف يتحدث أو يعبر عن سلوكه الذي يزيد من وعيه وان لا يشعر المسترشد بأنه سيكون ضحية للتفكير السلبي ويجب على المتعالج أن يعرف طرائق العزو عند الأفراد وعباراتهم التي يوجهونها نحو ذواتهم.

المرحلة الثانية: السلوكيات والأفكار غير المتكافئة- thoughts Incompatible and behaviors: في هذه المرحلة يؤثر الحديث الجديد للمتعالج في البنية المعرفية له، فإذا كان المطلوب تغيير سلوك المتعالج فينبغي أن يولد ما يقوله لنفسه سلسلة من سلوكيات جديدة غير متكيفة مع سلوكاته الحالية وهنا يستطيع المتعالج أن يتجنب السلوكيات غير المناسبة ويختار السلوكيات المناسبة وفقا للأفكار الجديدة.

المرحلة الثالثة: المعرفة المرتبطة بالتغيير: Cognition concerningchange:وفيها يؤدي المتعالج مهارات تكيّفية جديدة خلال حياته اليومية، ليكون التركيز على ما يقوله المتعالج لنفسه حول السلوكيات المتغيرة الجديدة التي تعلمها وعلى نتائجها التي ستبقى وستعمم إلى مواقف أخرى[51] وإن ما يقوله المسترشد لنفسه بعد عملية العلاج شيء هام وأساسي، وإن عملية العلاج تشتمل على تعلم مهارات سلوكية جديدة ، وحوارات داخلية جديدة وأبنية معرفية جديدة.

إن على المرشد أن يهتم بالعمليات الأساسية الثلاث هي :

(أ) البناءات المعرفية.

(ب)الحوار الداخلي.

(ج) السلوكيات الناتجة عن ذلك.

وعليه فان عملية العلاج تبدأ بتحديد السلوك القديم المراد تغييره، والحديث السالب المتعلق، وتحاول استبداله بحديث

داخلي جديد متكيف ينتج سلوكا متكيفا يؤثر في تكوين بناءات معرفية جديدة لدى الفرد بدلا من القديمة، ومن ثم إحداث السلوك المرغوب، وتعميمه ومحاولة تثبيته[52].

الفنيات العلاجية :

يؤكد ميكينبوم من خلال البحوث التي قام بها مع زملائه بان أساليب تعديل السلوك يمكن أن تستخدم لتعديل الحديث الذاتي الداخلي للمسترشد وكذلك سلوكياته، إلا انه عندما نضيف إلى الأساليب السلوكية المعروفة أساليب التوجيه الذاتي (أو الحديث الذاتي) فإنها تصبح أكثر فاعلية ويكون التعميم أكبر كما تكون الآثار أكثر استدامة[53]

ومن هذه الأساليب (الفنيات) : اشراط التخلص من القلق ، أسلوب خفض الحساسية التدريجي المنظم، النمذجة، الاشراط بالإكراه والتنفير[54].ويمكن أن نلخص اتجاه ميكينبوم فيما قاله (باترسون، 1986) " إن الإرشاد السلوكي المعرفي عند ميكينبوم ليس مجرد إرشاد سلوكي مضافا إليه بعض الأساليب المعرفية كما حدث في مجموعة من الطرق التي اقترحها بعض المعالجين السلوكيين الذين قرروا أهمية الأساليب المعرفية مثل : جولد فرايد، ودافيسون، وكذلك أوليري، و ويلسون.إن طريقة ميكينبوم تتجه نحو المعرفية أكثر من اتجاهها نحو السلوكية،

وتهتم نظرية ميكينبوم بما قاله الناس لأنفسهم، ودوره في تحديد سلوكهم، وبذلك فان محور الإرشاد يرتكز على تغيير الأشياء التي يقولها المسترشد لنفسه- أي التي يحدث بها نفسه، وذلك بشكل مباشر أوبشكل ضمني، الأمر الذي ينتج عنه سلوك وانفعالات تكيفية بدلا من السلوك والانفعالات غير المتكيفة، وبذلك فان العلاج ينصب على تعديل التعليمات الذاتية التي يحدث بها المسترشدون أنفسهم، بحيث يمكنهم أن يتعاملوا مع مواقف المشكلات التي يواجهونها ، وبالإضافة إلى إمكانية استخدام الأساليب الخاصة بنموذج ميكينبوم بشكل منفرد فانه يمكن إدماجها مع الأساليب السلوكية المعروفة وكذلك مع الطرق الخاصة بإعادة البناء المعرفي[55].

الخاتمة

تناولنا في هذا المقال ،التعريف بالإرشاد المعرفي السلوكي وتطوره، كما تم ابراز خصائص استخدام هذا النوع من الإرشاد مع تعرضنا لأهم الاتجاهات الرائدة فيه معرضين في ذلك طرق الإرشاد وخطواته وأهم الفنيات الإرشادية المستخدمة.

وعلى وجه العموم فإن جميع الاتجاهات المعرفية السلوكية تؤكد على أهمية العمليات المعرفية التي تحدد وتقرر مسارات السلوك. وتفترض هذه الاتجاهات أن الناس يشعرون ويسلكون أو يؤدون أعمالهم متأثرين بتقييمهم الشخصي للموقف، وحيث أن هذا التقييم لمواقف الحياة يتأثر بالمعتقدات، بالاتجاهات و الافتراضات والحوار الداخلي الذاتي، فان مثل هذه المعارف تصبح المركز الرئيسي للإرشاد.

❖ **هوامش البحث:**

(1) وصل الله السواط: **فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاّب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف**، رسالة دكتوراه منشورة ، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية ،2008 ، ص 22

(2) عادل عبد الله محمد: **العلاج المعرفي السلوكي أسس وتطبيقات**، دار الرشاد، مصر، 2000، ص 24.

(3) بطرس حافظ بطرس: **المشكلات النفسية وعلاجها**، دار المسيرة، عمان، 2008، ص 156.

(4) محمد قاسم عبد الله : **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، دار الفكر، عمان، 2012، ص1.

(5) حامد زهران: **التوجيه والإرشاد النفسي**، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ط3، ص 363.

(6) سهام أبو عيطة: **مبادئ الإرشاد النفسي**، دار الفكر، عمان، 2002، ط2 ، ص147.

(7) طه عبد العظيم حسين : **الإرشاد النفسي**، دار الفكر، عمان، 2004، ص74.

(8) طه عبد العظيم حسين : **العلاج النفسي المعرفي مفاهيم وتطبيقات**، 2007، دار الوفاء، مصر، ص157 .

(9) روبرت ليهي: **العلاج النفسي المعرفي في الإضطرابات النفسية**، ترجمة: جمعة سيد يوسف وآخر، دار إيتراك، 2006، ص274 .

(10) زيزي السيد إبراهيم: **العلاج المعرفي للإكتئاب**، دار غريب، القاهرة، 2006، ص207

(11) طه عبد العظيم حسين (2007)، مرجع سبق ذكره ،ص ص ص 157 ، 158، 159

(12) ناصر المحارب: **المرشد في العلاج الإستعرافي السلوكي**، دار الزهراء، الرياض، 2000، ص01.

(13) تيسير إلياس شواش: **دليل الأخصائيين والمرشدين النفسيين في التعامل مع النساء ضحايا العنف**، اللجنة الوطنية الأردنية لشؤون المرأة ، بدون سنة، ص48.

http://www.women.jo/admin/document/dalel.pdf.

(14) محمد محمود، علي أحمد : **العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث**، دارالزهراء، الرياض، 2011، ط1 ،ص191.

(15) زيزي السيد إبراهيم، مرجع سبق ذكره، ص ص 222،121.

(16) لويس مليكة: **العلاج السلوكي وتعديل السلوك** ، دار القلم، الكويت، 1990، ص244.

(17) علاء الدين بدوي فرغلي: **مهارات العلاج المعرفي السلوكي**، مكتبة النهضة المصرية،2008، ط2 ، ص15.

(18) لويس مليكة ، مرجع سبق ذكره ،ص119.

(19) ناصر المحارب، مرجع سبق ذكره، ص1.

(20) ابتسام عبدالله الزغبي: **العلاج المعرفي السلوكي، تعريفه، أهدافه، قواعده**،كلية التربية-قسم علم النفس،جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن- الرياض

http://www.eawraq.com/news.php?action=view&id=285.

(21) عفاف وعبد الله: **مدى ممارسة المرشد النفسي لفنيات المقابلة الإرشادية من وجهة نظر المسترشدين**، مجلة أبحاث اليرموك، جامعة اليرموك، المجلد18، العدد1، 2002، ص48.

(22) جمال الخطيب: **تعديل السلوك الإنساني**، مكتبة الفلاح، الأردن، 2007، ط2، ص ص333-334.

(23) خالد عسل: **العلاج المعرفي السلوكي للنمط السلوكي (أ)**، دار الوفاء، مصر، 2008، ص67 .

(24) جمال الخطيب، مرجع سبق ذكره ،ص 334

(25) زيزي إبراهيم، مرجع سبق ذكره، 2006، ص124.

(26) زيزي إبراهيم، المرجع السابق، ص ص 125 -126.

(27) جمال الخطيب، مرجع سبق ذكره، ص334

(28) علاء الدين بدوي فرغلي ، مرجع سبق ذكره، ص34.

(29) عادل عبد الله محمد: مرجع سبق ذكره، ص26.

(30) Revue de la Socité Algérienne de Psychiatrie: **Thérapie cognitivo-comportementale ,N**uméro Spéciale :N° 10 Décembre 2010.

(31) طه عبد العظيم، سلامة عبد العظيم: **استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية**، دار الفكر، عمان، 2006، ص ص262-265.

(32) محمد محمود علي وآخر، مرجع سبق ذكره، ص177.

(33) محمد قاسم عبد الله، مرجع سبق ذكره، ص ص 167،168

(34) حسني محمد عوض: **أهم النظريات الحديثة في الإرشاد وتطبيقاتها التربوية**، 2006.

http://www.stqou.com/vb/attachment.php?attachmentid=8620.

(35) عبد اللطيف دبور، وعبد الحكيم الصافي: **الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق**، دار الفكر، 2007، ص130.

(36) خالد محمد عسل، مرجع سبق ذكره، ص71.

(37) طه عبد العظيم وآخر، (2006)، مرجع سبق ذكره ص ص 266-267.

(38) طه عبد العظيم وآخر، المرجع السابق، ص267.

(39) خالد محمد عسل، مرجع سبق ذكره، ص72.

(40) محمد محمود علي وآخر، مرجع سبق ذكره، ص ص 177-178.

(41) طه عبد العظيم و آخر، مرجع سبق ذكره، ص 268.

(42) المرجع السابق، ص 269.

(43) المرجع السابق، ص271.

(44) المرجع السابق، ص271.

(45) صالح مهدي وآخر: **التحدث مع الذات** ، دار صفاء، عمان ،2011، ص ص43-45

(46) ميشال برودا: **ممارسة العلاج النفسي**، ترجمة: سامر رضوان ،دار الكتاب الجامعي، غزة – فلسطين، 2009، ص 415.

(47) جمال الخطيب، مرجع سبق ذكره، ص 350.

(48) محمد الشناوي، **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**،دار غريب، القاهرة،1994 ص135.

(49)http://www.acofps.com/vb/archive/index.php/t-5245.html.

(50) طه عبد العظيم وآخر، مرجع سبق ذكره، ص 272.

(51) صفاء ديوب : **فاعلية برنامج علاجي معرفي – سلوكي في خفض أعراض الإحتراق النفسي،** جامعة دمشق، 2008 .

(52) بطرس حافظ، مرجع سبق ذكره ،ص 183.

(53) الشناوي، مرجع سبق ذكره، ص 133

(54) محمد قاسم عبد الله، مرجع سبق ذكره، ص 124.

(55) بطرس حافظ، مرجع سبق ذكره، ص188.

عوامل سوء التوافق الزواجي

الدكتور: نبيل مناني، جامعة بسكرة، الجزائر

الباحثة: فاطمة ونوغي، جامعة بسكرة، الجزائر

ملخص:

يمثل سوء التوافق الزواجي المرآة العاكسة لتصدع العالقة الزوجية، وبالرغم من التعاسة التي يعيشها الزوجان والشكاوى المستمرة لكليهما إلا أن الزواج يضل قائما، ولقد اهتم علماء النفس والاجتماع بتفسيرالزواج غير المتوافق و العوامل المساهمة في تشكيله، و التي قد تبدأ قبل الدخول في مشروع الزواج من مرحلة الطفولة كأهم مرحلة من مراحل النمو للإنسان، و ذلك من خلال ترسباتها العالقة في ذهنية الطفل لاضطراب علاقة والديه و طريقة تنشئته الأسرية، لتمتد هذه الترسبات إلى مرحلة الرشد عند الزواج الذي يعد طلب أساسي في هذه المرحلة.

Abstract:

Poor marital adjustment represents the reflective mirror of a cracked marital relationship. Psychologists and Sociologists have stressed upon the factors that affect negatively a matrimonial relationship, and which result in the breaking up of the marriage. An unhappy childhood, such as coming from a broken family, i.e divorced parents, could have a negative impact on life of the married adult later on. In spite of the existence of such big risks, many couples decide to get married just to fulfill their social obligations.This decision will consequently pave the way to serious psychological problems for all of them.

مقدمة:

لما كان الزواج و بناء الأسرة مطلب أساسي من مطالب نمو الإنسان في مرحلة الرشد، فإن الشريعة الإسلامية قد أحاطته بقدسية خاصة و جعلت عماده المودة و الرحمة بين الزوجين، ووضعت حقوقا وواجبات لكليهما و حددت كيفية سير العلاقة الزوجية من خلال ما أقره القرآن و السنة النبوية الشريفة.

و قد تتعرض مؤسسة الزواج عند إنشائها و خلال مراحلها اللاحقة لمشكلات عدة قد تهدد هذه المؤسسة الزواجية، و لقد اهتم علماء النفس بالعلاقة الزواجية و المتغيرات المؤثرة فيها، و حاولوا دراسة العوامل المساهمة في نجاحها أو اضطرابها و كيفية تأثير ذلك على مشروع الزواج ككل.

و تتعدد عوامل سوء التوافق الزواجي إلى عوامل سابقة للزواج، تدخل فيها مؤثرات خارجة عن العلاقة الزواجية، و عوامل لاحقة للزواج أي بعد نشأة العلاقة الزوجية الشرعية، و هو ما يسعى المقالة إلى إبانته من خلال تحليل هذه العوامل و كيفية تأثيرها على طبيعة العلاقة الزوجية ككل و ذلك من خلال الإحاطة بالعناصر التالية:

أولا:مفهوم الزواج وأهدافه.

ثانيا:مفهوم سوء التوافق الزواجي ومظاهره.

ثالثا:عوامل سوء التوافق الزواجي.

أولا: مفهوم الزواج وأهدافه:

1. مفهوم الزواج :

1.1 الزواج في اللغة:

الزواج لفظ عربي موضوع الاقتران أحد الشيئين بالآخر و ازدواجهما بعد أن كان كل منهما منفردا عن الآخر. و منه قوله تعالى " و إذا النفوس زوجت" (التكوير 07) أي يقرن كل واحد بمن كانوا يعملون كعمله فيقرن الصالح من الصالح و الفاجر مع الفاجر.و قوله تعالى "و زوجناهم بحور العين " (الطور10)، أي قرناهم بهم، وقوله تعالى "أحشروا الذين ظلموا أزواجهم" (الصافات 22) أي و قرناهم الذين كانوا يجلسون معهم و يشاهدون ظلمهم و لا ينكرون، أو قرنائهم من الشياطين.

ثم شاع استعماله في اقتران الرجل بالمرأة على وجه مخصوص لتكوين أسرة، حتى أصبح عند إطلاقه لا يفهم منه إلا ذلك المعنى بعد أن كاد يستعمل في كل اقتران سواء كان بين الرجل و المرأة أو بين غيرهما [1].

2.1 الزواج في الشريعة الإسلامية:

النكاح أو الزواج عقد يحل لكل الزوجين الاستمتاع بصاحبه.و النكاح مشروع بقوله تعالى " فانكحوا ما طاب لكم من النساء مثنى و ثلاث و رباع فإن خفتم ألا تعدلوا فواحدة أو ما ملكت أيمانكم ".سورة النساء الآية 03.

فالزوجية سنة من سنن الله في الخلق و التكوين و هي عامة مطردة لا يشذ عنها عالم الإنسان،أو عالم الحيوان أو عالم النبات [2].فيقول سبحانه و تعالى "و من كل شيء خلقنا زوجين لعلكم تذكرون" الذاريات الآية 49.و هي الأسلوب الذي اختاره الله للتكاثر،و استمرار الحياة بعد أن أعد كلا الزوجين و هيأهما،بحيث يقوم كل منهما بدور ايجابي لتحقيق هذه الغاية [3].

و يقول الله تعالى "ياأيها الناس إنا خلقناكم من ذكر و أنثى" سورة الحجرات الآية 12.و لقد حث الإسلام على الزواج و فرضه على كل قادر، ومن لم يستطع على ذلك فليكثر من الصوم،و دليل ذلك حديث الرسول"ص""يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج و من لم يستطع فعليه بالصوم فإنه له وجاء." [4].و بذلك فالزواج في الإسلام عفة و حصانة أساسه المودة و الرحمة لتكوين أسرة متماسكة و ليس مجرد علاقة جسدية عابرة.

3.1 الزواج في علم النفس :

و الزواج في المعجم الموسوعي " لنوربير سلامي" (2001) هو"اتحاد رسمي بين رجل و امرأة بغية تأسيس أسرة" [5].أما الموسوعة النفسية الجنسية " لعبد المنعم الحنفي" (2005) فإن مصطلح الزواج يطلق على العلاقة بين الرجل و المرأة، و التي بها يحل للرجل بموجب القوانين و الأعراف المنظمة أن يطأ المرأة ليستولدها، وأن تكون له منها أسرة تترتب فيها حقوق وواجبات تتعلق بالزوجين و الأولاد [6].

و الزواج حسب علماء النفس مطلب أساسي من مطالب النمو، و الذي يظهر في فترة من حياة الإنسان، و الذي إذا تحقق بنجاح أدى إلى الشعور بالسعادة و أدى إلى النجاح في تحقيق مطالب النمو مستقبلا، بينما يؤدي الفشل في إشباعه إلى نوع من الشقاء و عدم التوافق مع مطالب الفترات التالية من الحياة [7].

ويعتبر الزواج عامل أساسي لتحقيق التوافق النفسي،كلما كانت العلاقة الزوجية متينة مبنية على الحب و الاحترام و التعاون بين الزوجين، و الذي يؤدي بدوره إلى تحقيق التوافق الزواجي كأحد أبعاد للتوافق النفسي.

2. أهداف الزواج

يرى الكثير من علماء النفس و الانثربولوجيا و علماء الاجتماع العائلي بأن الزواج هو المؤسسة الاجتماعية الأكثر قبولا و مشروعية على مر التاريخ، حيث يسعى الزوجان إلى محاولة تكوين أسرة قائمة بذاتها، قادرة على دفع عجلة الزواج إلى الاستقرار و ذلك لا يتأتى إلا من خلال تحقيق أهدافه. و من بين هذه الأهداف نذكر:

1.2 تحقيق الصحة النفسية

يساهم الزواج في تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي لكلا الزوجين، و ذلك كلما كانت العلاقة الزوجية تتسم بالتوافق و الرضا، كما يساهم في إشباع العديد من الحاجات و الدوافع التي يصعب إشباعها دونه، و من هذه الحاجات الحاجة إلى الحب و التقدير و الشعور بالأمن و الاطمئنان [8].

2.2 الإمتاع الجنسي

تعتبر الغريزة الجنسية ذات مؤثر كبير في توجيه سلوك الإنسان و يعد " فرويد " أشهر ممن اهتموا بمشكلات الغريزة الجنسية و علاقتها بمظاهر النشاط البشري و دورها عند عدم إشباعها في ظهور الاضطرابات النفسية.أما الإسلام فقد اهتم بالجنس اهتماما خاصا، و حصره في ميدانه الحقيقي و هو الزواج [9].

و العلاقة الجنسية خلاف أي علاقة إنسانية،حيث يتوحد "الأنا" و "الأنت" و يتغير كل من الرجل و المرأة نحو التكامل و تتحول علاقتهما إلى علاقة "النحن"،و في الجنس ينصهر الإنسان بكامله و يتورط جميعه:نفسه و عقله و بدنه، و روحه ماضيه،حاضره و مستقبله، فكل درجات الوجود كائنة في الجنس و أعلى صوره هو الجنس في الزواج،لأنه ينشد الاستقرار و الدوام، و ينفر من الوقتية و ينأى عن الانفصال [10].

3.2 السكن الروحي

حيث يحدث السكن الروحي بين الزوجين من خلال ما تسهم به العلاقة الزوجية السليمة في بث الطمأنينة و الراحة النفسية و التي تعد من أهم ركائز الزواج، و يقول الله تعالى "و من آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجا لتسكنوا إليها"(الروم 21). فالرجل عضو ناقصا دون المرأة، و كذلك حالها هي أيضا و كلاهما معا يشكلان وجودا كاملا، إذ يستند كل منهما إلى الآخر، و هذا هو في الواقع معنى الزواج عادة، فالمرأة حسبما يقره القرآن و العلوم الطبيعية و النفسية هي موطن سكن الرجل و استقراره و ذلك حال الرجل بالنسبة للمرأة،وهذا ما يؤكده القرآن الكريم في تتمة نفس الآية المتقدمة "و جعل بينكم مودة و رحمة" فبعد السكن الروحي تبرز المودة و الرحمة بين الزوجين التي هي عماد العلاقة الزوجية المتوافقة [11].

و من خلال هذه الأهداف التي يحققها الزواج ما بين الجانب الروحي و النفسي و الجنسي و غيره نجد أن القرآن الكريم قد شمل كل هذه الأهداف في عناصر محددة لا يمكن لزوج أن يتجاهلها فهي أهداف دائمة أبدية لا تزول إلا بزوال البشرية.

ثانيا: سوء التوافق الزواجي

مما لا شك فيه أن التوافق الزواجي يرتبط بالتوافق النفسي و الذي يعد من المفاهيم الأساسية للصحة النفسية. والسلوك غير المتوافق هو ذلك السلوك الذي يعجز فيه صاحبه عن تحقيق التناغم و الانسجام و التآلف بين ذاته و الآخرين،و هو ما يتمخض عنه من عدم الإمكانية والفشل في خفض التوتر و عدم

استغلاله لإمكانياته المتاحة، و ما يترتب عن ذلك من مشاعر عدم الأمن و الرضا و السعادة مع نفسه و مع الآخرين.

و الشخصية المتوافقة تكون سوية بقدر ما تنطوي عليه من حرية و مرونة تجاه المتطلبات الغريزية البيولوجية، و متطلبات العالم الخارجي الاجتماعية و الأخلاقية، إلا أن هذه المرونة تفتقدها الشخصية سيئة التوافق غير المتزنة، الأمر الذي يجعل صاحبها يتخبط بصورة عشوائية و غير عقلانية من أجل الوصول إلى غاياته، التي يفشل في الوصول إليها في نهاية المطاف، و هذا ما نسميه بالسلوك الشاذ الغير سوي [12].

و يشير سليم أبو عوض(2008) إلى أن سوء التوافق ينشأ عندما يكون هناك عقبات في وجه الفرد لا يوافق عليها المنطق أو المجتمع أو العادات و القيم،أي عندما تتعارض حاجات الفرد و رغباته مع الواقع و مع حاجات و رغبات الآخرين، مما يؤدي إلى حدوث صراع نفسي و إحباط والمعاناة من أمراض نفسية [13].

وسوء التوافق الزواجي يعد أحد مجالات سوء التوافق النفسي، و الذي يعبر عن اضطراب العلاقة الزوجية وتصدعها.

1.2 تعريف سوء التوافق الزواجي:

ترى " سناء الخولي" (1988) " أنه إذ لم يتفق الزوجين على الموضوعات الحيوية المتعلقة بحياتهما المشتركة، و إذا لم يشارك كلاهما الآخر في أعمال و نشاطات مشتركة و يتبادلان العواطف فهما زوجان يعانيان من سوء التوافق الزواجي" [14].

و يعرف " كمال مرسي" (1995) سوء التوافق الزواجي بأنه: " تلك السلوكيات التي يقوم بها الزوجين و التي تؤذي كل منهما الآخر أو تحرمه من

إشباع حاجاته، أولا تساعدهما على تحقيق أهدافهم من الزواج أو تفسد علاقتهما الزوجية." و صعوبة التوافق الزواجي مسألة نسبية تختلف من زوج لآخر بحسب نظرة كل منهما للأزمة، و تفسيره لها،و فهمه لقدراته، و علاقته بالزوج الآخر و أهدافه من الزواج، فالزوج الذي يتمتع بالنضج الانفعالي لا يحبط بسرعة أمام أزمات الزواج، بل تراه يسعى جاهدا للتغلب عليها و تجاوزها مما يحقق توافقه الزواجي، أما الزوج الغير الناضج نجده يسلك سلوكيات غير مناسبة لمواجهة الأزمة، و لا يتحمل الإحباط و يتهرب من مواجهة الصعوبات و العوائق و يلجأ إلى الحيل النفسية الدفاعية، مما يجعل حياته الزوجية مضطربة و تتسم بسوء التوافق الزواجي، و يتم الحكم على التوافق أو سوء التوافق الزواجي من خلال ثلاثة زوايا:

- **زاوية الزوج**: و يقصد ما يقوم به من سلوكيات في تفاعله مع الزوجة وما يتحقق له من أهداف و ما يتعرض له من صعوبات و خلافات و ما يشبع له من حاجات.
- **زاوية الزوجة**: و يقصد ما تقوم به من سلوكيات في تفاعلها مع زوجها وما يتحقق لها من أهداف و ما تتعرض له من صعوبات و خلافات و ما يشبع لها من حاجات.
- **زاوية الزواج**: ويقصد ما يتحقق من أهدافه للزوجين و الأسرة في ضوء قيم المجتمع و معاييره الدينية و القانونية [15].

و بذلك فسوء التوافق الزواجي و إن تعددت تعاريفه، إلا أنه يعبر عن حقيقة اضطراب العلاقة الزوجية و تهديد مؤسسة الزواج، من هنا فسوء التوافق الزواجي يعبر عن فشل الزوجين في تحقيق أهداف الزواج النفسية و الاجتماعية و الدينية، و عدم القدرة على حل مشكلاتهما و مواجهتها و ضعف التواصل

العاطفي و الفكري بينهما وهو ما يؤثر سلبا على العلاقة الزوجية و على سلوكياتهما و الذي تتجسد من خلال مظاهر سوء التوافق الزواجي ،والتي قد تتجسد في كثرة الخلافات الزوجية،أو إستعمال العنف سواء الجسدي أو اللفظي أو النفسي للتعبير عن اضطراب العلاقة الزوجية وعدم الرضا عنها، أو هجر بيت الزوجية، أو الخيانة، وقد يلجأ بعض الأزواج الى الصمت كأسلوب للتعبير عن هشاشة العلاقة الزوجية و هو ما يسمى"الصمت الزواجي"، والبعض الآخر يجد في الإدمان على الإنترنت أو مشاهدة التلفاز كملجأ لتجنب الاحتكاك بالطرف الآخر أو ليخفي رغبة مكبوتة في عدم التواصل بمختلف أنواعه – الفكري، العاطفي، الجنسي – مع القرين، وغيرها من المظاهر التي تعبر عن تصدع العلاقة الزوجية.

2.2 عوامل سوء التوافق الزواجي:

و إن كانت هناك العديد من المشكلات الزوجية التي تهدد العلاقة الزوجية وتنبأ بسوء التوافق الزواجي، فالعوامل المؤدية إلى ذلك متنوعة و متعددة أيضا، و تقسم الباحثة عوامل سوء التوافق الزواجي إلى عوامل سابقة لنشأة الزواج و عوامل لاحقة له أي بعد الدخول في العلاقة الزوجية بصورة فعلية .

1.2 العوامل السابقة لمرحلة الزواج:

و هي العوامل التي تتشكل منذ مرحلة الطفولة كأهم مرحلة للفرد لتكوينه التكوين النفسي السليم وبناء معالم شخصيته و توافقه النفسي الذي يمتد الى باقي مراحله العمرية اللاحقة. ومن بين هذه العوامل نذكر:

1.1.2 خبرات الطفولة:

تؤثر خبرات الطفولة لكل من الزوجين على توافقهما الزواجي سلبا و إيجابا، فالجو النفسي للأسرة التي عاش فيه كل من الشريكين قبل الزواج يعتبر من العوامل المؤثرة في سوء التوافق الزواجي.

فحينما ينشأ الطفل بين أبويه و يشاهد و يستشعر العلاقة التي تربطهما ببعض و مدى التفاهم أو التباعد بينهما، و رد فعل كل طرف ينعكس كل هذا على المفاهيم التي يكونها الطفل شعوريا أو لا شعوريا عن الزواج و الأسرة، و قد لا يفصح عنها الطفل و لكنها تظهر في ردود أفعاله في المواقف الحياتية المختلفة و تتضح عند إختياره لشريك حياته و عند قيام أسرته الفعلية [16].

كما أن الطريقة التي عومل بها الطفل من والديه و مدى تعرضه للثواب و العقاب، و المعايير الاجتماعية التي أخضع سلوكه لها، و مدى إشباع أو إحباط حاجاته الأساسية الأولية أو الحاجة للتقبل و الانتماء، و الحاجة للحب والأمن النفسي تمارس دورا جوهريا للتنبأ بسوء التوافق الزواجي لهذا الطفل في مرحلة الرشد حين التأسيس لأسرته، حيث يبقى مثقلا بسلبيات تجربة طفولته.

2.1.2 التكوين النفسي المضطرب لشخصية أحد الزوجين:

إن بعض الأزواج أو الزوجات بسبب تكوينهم النفسي المضطرب والذي هو نتيجة ما مروا به من خبرات في طفولتهم ومراهقتهم ،أو بسبب ما تعرضوا له من صدمات و ضغوطات الحياة، يؤثر سلبا على العلاقة الزوجية، هذه العلاقة التي تتطلب من الزوجين أن يتمتعا بقدر من الصحة النفسية و النضج الكافي لحمل مشروع الزواج إلى بر الأمان. وسوف نذكر بعضا من اضطرابات الزوجة أو الزوج على سبيل المثال لا الحصر:

- **الزوجة المسترجلة:** إن هذا النوع من الزوجات يكون مشبعا بالرغبة في الجنس للآخر، فالزوجة من هذا النوع تحب أن يكون لها مركز الصدارة في الأسرة، وهي غير قادرة على إيجاد علاقات عاطفية مع زوجها، لأن الرجال جميعا بمن فيهم زوجها، يمثلون بالنسبة لها شخصية الأب غير المرغوب فيه، ذلك أن هذا النوع من الزوجات كن في الغالب بنات لآباء

غير مكترثين بأطفالهم أو منازلهم أو بأسرهم، أو آباء من النوع المدمن على الخمور أو المقامر، ومن ثم أصبحت فكرة هؤلاء البنات على أبائهن فكرة لا يشوبها الاحترام والتقدير، وبالتدريج أخذت الفكرة تعم الرجال جميعا حتى شملت الأزواج، وهذا بدوره يفسر اتجاهات الزوجة العدوانية نحو زوجها، ومحاولتهما السيطرة عليه والتقليل من شأنه وإخضاعه لإرادتها، وهو الأمر الذي لا يقبله الزوج فيجد نفسه في صراعات وخلافات مع الزوجة.

ومن هنا فإن الزوجة المسترجلة بما فيها من صفات غير مألوفة بين النساء العاديات تصبح مصدر قلق للزوج ، وهو ما يؤدي إلى سوء التوافق الزواجي [17].

- **الزوج الطفل** : إن سلوك الزوج من هذا النوع يشبه سلوك الأطفال، فهو دائم الإرتباط بأمه وأسرته ودائم الاعتماد عليهم في القيام بحاجاته، وذلك من خلال نشأته الأسرية منذ الطفولة.وعند زواجه في مرحلة الرشد فإنه يتطلب من زوجته أن تكون له وحده كما كانت أمه، أي أنه يتطلب أن يعتمد عليها اعتمادا كليا في قضاء حاجاته، غير أن طبيعة الزوجة تختلف عن طبيعة الأم، فالزواج تفاعل مشترك بين الزوجين، وتحمل المسؤولية معا ولذلك فإن الزوجة العادية قد ترفض سلوكيات زوجها وسلبيته، مما يؤدي إلى اضطراب العلاقة الزوجية وهو ما ينبئ حتما بسوء التوافق الزواجي [18].

إلى جانب ذلك هناك الزوج أو الزوجة الو سواسية أو الفصامية وغيرها من الشخصيات المرضية التي يصعب التعايش معها وتكون عاملا رئيسيا في سوء التوافق الزواجي.

وبذلك نلاحظ أن إصابة أحد الزوجين بمرض نفسي معين يؤثر سلبا على العلاقة الزوجية، وإن تعددت هذه الأمراض النفسية ما بين الهستيريا والوسواس القهري والاكتئاب وغيرها إلا أنها تنبئ بفشل الزواج وعدم استمراره.

وبالرغم من وجود احتمالية استمرار الزواج في حالة العلاج النفسي للزوج أو الزوجة إلا أن ذلك وللأسف قليل الحدوث ، كون المجتمع الجزائري وعاداته وتقاليده وخصائصه تلعب دور رئيسي في توجيه العلاقة الزوجية واستمرارها.

حيث لا يزال المجتمع الجزائري لا يفرق ما بين المرض النفسي (حتى بأشكاله البسيطة) والمرض العقلي ويخلط بينهما أشد الخلط، ويبالغ في نظرته التشاؤمية له وصعوبة الشفاء منه أو استحالته، ومن تناقضات المجتمع الجزائري أنه يفرض على الزوجة الصبر مع زوجها والعناية به في حالة مرضه، أما إذا كانت الزوجة هي المصابة فما على الزوج إلا أن يطلقها ويفك الرابطة الزوجية تماما ،وان لم يطلقها فإن مصيرها الإهمال و التقليل من شأنها، و هو الأمر الذي يساهم في تفاقم حالتها النفسية.

3.1.2 سوء اختيار القرين:

يعد اختيار القرين خطوة مهمة للدخول في مرحلة الزواج فالتسرع في اختيار القرين أو الوقوف تحت تأثير العاطفة لها دور أساسي في التنبؤ بسوء التوافق الزواجي.

4.1.2 الخلفية الأسرية :

يرى " محمد شحاتة ربيع " (2005) بأن سوء التوافق الزواجي ميراث اجتماعي جيلا بعد جيل، و ذلك أن الفرد يتوافق في الزواج إذا كان والداه قد عاشا حياة زوجية موفقة، لأن علاقة الحب و الدفء العاطفي التي عاشها أثناء

طفولته و مراهقته يميل إلى تكرارها و الاستمساك بها مع شريكه في حياته الزوجية في مرحلة الرشد و العكس صحيح [19].

5.1.2 العوامل الشخصية:

تتأثر العلاقة الزوجية بشخصية كل من الزوج والزوجة سواء في تدعيم التوافق الزواجي أو في خلق سوء التوافق الزواجي الذي يهدد العلاقة الزوجية، كما تتأثر بدرجة اختلافهما الانفعالي أمام المواقف والأحداث التي تمر عليهما وبدرجة الإحساس بالقلق وعدم القابلية للتكيف مع المتطلبات الجديدة للحياة الزوجية.

ونجد أن عدم النضج الانفعالي مثلا يرتبط ارتباطا وثيقا بسوء التوافق الزواجي، ويتكون عدم النضج الانفعالي من مكونات مستقلة أهمها:

عدم القدرة على التعامل مع ضغوط الحياة، وعدم القدرة على التعامل مع الغضب، ونقص ضبط الذات، وانعدام المسؤولية، والتمركز حول الذات.

ويمكن القول أن الخصائص الايجابية للشخصية تيسر تكوين وتطوير و استمرار علاقات شخصية واسعة والعكس صحيح [20].

2.2 العوامل اللاحقة لمرحلة الزواج :

وهي العوامل التي تظهر عند قيام العلاقة الزوجية، وإن كانت للبعض منها جذور تمتد من المراحل السابقة للزواج. ونذكر من هذه العوامل:

1.2.2 السن عند الزواج :

قد يرتبط سوء التوافق الزواجي بعامل السن عند الزواج و ذلك من خلال الزواج المبكر أو المتأخر:

- **الزواج المبكر**: حيث أن إقدام بعض الأفراد على الزواج المبكر في سن لا تؤهلهم لتحمل مسؤولية الزواج و بناء أسرة، قد يؤثر سلبا على العلاقة الزوجية، كونهم ليسوا بالنضج الكافي للقيام بالدور الزواجي.
- **الزواج المتأخر**: في الزواج المتأخر تختلف توقعات الأدوار بين الزوجين لأول مرة في سن متقدمة و لهذه التوقعات أقل استعدادا للتغيير، و من ثم يزيد احتمال عدم الاتزان الانفعالي و المصطلح يشير إلى الزواج الذي تكرر فيه حدوث الطلاق [21].

2.2.2 سوء التوافق الجنسي بين الزوجين:

تعتبر العلاقة الجنسية الناجحة بين الزوجين الدعامة الأساسية التي يرتكز عليها الزواج، كونها ليست مجرد تلاقي جسدين لتحقيق متعة عابرة، بل هي تلك التناغم الروحي و الجسدي و العاطفي بين الزوجين الذي يعكس حميمية العلاقة الشخصية لكليهما، والتي تتعمق بوجود مناخ من الحب التفاهم والثقة بينهما، وأما إذا اضطربت العلاقة الجنسية بين الزوجين من خلال سوء التوافق الجنسي، فإن ذلك سيؤثر سلبا لا محالة على مختلف العلاقات بين الزوجين- الوجدانية و الشخصية – و ينبئ بسوء التوافق الزواجي.

ومما لاشك فيه أن كل مظاهر سوء التوافق الزواجي تقع تحت مظلة سوء التوافق الجنسي، ويقصد بسوء التوافق الجنسي عدم استمتاع كل من الزوجين أو أحدهما بالإشباع الجنسي مع الآخر، و شعوره بالإحباط و التوتر مما يفسد علاقتهما الزوجية و يؤثر على تفاعلهما الزواجي بشكل عام تأثيرا سلبيا [22].

و تتعدد أسباب سوء التوافق الجنسي بين الزوجين، حيث هناك العديد من الاضطرابات الجنسية التي تهدد العلاقة الجنسية بين الزوجين و بالتالي تؤثر سلبا على توافقهما الزواجي ككل.

و ترى " منى الصواف و قتيبة الجبلي " (2006) بأن هناك ثلاثة عوامل تساهم دائما في تكوين أي مشكلة من المشكلات الجنسية مهما كان نوعها و هي:

- المعلومات الخاطئة عن الجنس.
- الجهل بطبيعة الوظائف الجنسية.
- قلق الأداء الذي يصيب الرجل عادة من أن يفشل في الأداء الجنسي [23].

3.2.2 الاختلاف البيئي والاجتماعي للزوجين:

مما لا شك فيه أن كلا من الزوجين ينتمي إلى أسرة معينة،و كل أسرة تختلف عن الأخرى بقدر من الاختلافات مهما كانت ظروف كل منهما و مهما تقاربت مستوياتها و تدرجها الثقافي و الاجتماعي، حيث تعد الاختلافات الأسرية بين الزوجين من أهم أسباب حدوث سوء التوافق الزواجي، وتمثل التباينات الثقافية بين الأزواج أحد أهم هذه الاختلافات عندما تتباين التقاليد و العادات و القيم لدى أسرة أحدهما من الآخر [24].

و تشير " سناء الخولي " (1983) أن اختلاف الطبقة و المجتمع للزوجين يؤثر على توافقهما الزواجي فقيم البيئة الحضرية تختلف عن البيئة الريفية، إذ أنه في البيئة الحضرية يستطيع الفتى أن يلتقي بالفتاة و يتعرف كل منهما على الآخر و اهتماماته و ميولاته، و محاولة رسم مستقبل الزواج ووضع أهدافه، أما في البيئة الريفية حيث يخطب الأهل زوجة المستقبل بناء على تقاليدهم و عاداتهم و لا يتاح للزوج فرصة التعرف على الزوجة [25].

4.2.2 صراع الأدوار:

يرى " كمال مرسي" (1995) أن الكثير من المتزوجين الشباب يقعون في الصراع داخل الدور أو بين الأدوار، بسب عدم كفاءة كل من الزوجين أو أحدهما في القيام بواجبات دوره، و توقعاته الخاطئة من الزوج الآخر، و ينشأ

غموض توقعات الدور المطلوب من الزوج أو الزوجة عن عدم فهمه واجباته و حقوقه، أو حصوله على معلومات مشوهة عن هذه الواجبات أو عدم كفاءته في القيام بها، مما يجعله مترددا، غير واثق مما يقوم به: هل هو المتوقع منه أو لا، أو عندما تتعارض توقعات الدور عنده و يقع فيما يسميه "جروس Gross" (الصراع داخل الدور).

أو عندما تكثر التوقعات من أحد الزوجين أو من كليهما بسبب تعدد الأدوار التي يقوم بها، و كثرة الواجبات المطلوبة منه و تعارضها، فيحدث ما يسميه"جروس Gross" (الصراع داخل الأدوار) حيث يشعر الزوج أو الزوجة بالعجز عن التنسيق بين هذه الأدوار، و لا يقدر على تحقيق المتوقع منه في كل منهم [26].

5.2.2 اضطراب التواصل بين الزوجين :

يعرف التواصل الزواجي بأنه:" لغة التفاهم بين الزوجين و التي تنقل أفكار كل منهما و مشاعره و رغباته و اتجاهاته إلى الزوج الآخر، و تحمل معاني صريحة و غير صريحة تحدد شكل التفاعل و توجهه الوجهة الايجابية إذا كانت أساليب التواصل جيدة و هو ما يؤدي إلى التفاهم ، و الوجهة السلبية إذا كانت أساليب التواصل مشوشة مما يؤدي إلى سوء التفاهم و قد يؤدي إلى الطلاق [27].

6.2.2 تدخل الأهل و الأصدقاء في الحياة الزوجية :

تتكون الوحدة الزوجية بداهة من الزوج و الزوجة، ولكن هذا التكوين لا يعطي المعنى الصحيح للوحدة الزوجية في المجتمعات العربية، لأن هناك طرفا ثالثا يفرض نفسه في العلاقة الزوجية و هو عائلتا الزوجين، حيث لا تزال المجتمعات العربية بحكم الأعراف و التقاليد الاجتماعية تعطي للعائلة الممتدة صلاحيات كبيرة في القرارات المهمة التي تخص الزوجين [28].

و يظهر تدخل أهل الزوجين في العلاقة الزوجية منذ التفكير في الزواج و اختيار القرين، لتمتد بعد الزواج من خلال التدخل في خصوصية العلاقة الزوجية و التي قد تصل إلى حد التدخل في كيفية تربية الأطفال ، و قد يصل هذا التدخل كذلك إلى تقرير إنهاء العلاقة الزوجية أو الاستمرار فيها، خاصة إذا كان الزوجان يسكنان مع الأهل – العائلة الكبيرة - حيث يكون الاحتكاك مباشرا معهم، وما ينتج عنه من مشكلات نتيجة الصراع بين رغبة الزوجين في الاستقلال بحياتهم، وعدم تقبل الأهل ذلك ورغبتهم في بسط نفوذهم والتدخل في خصوصية علاقتهم الزوجية.

و للأصدقاء و المقربين كذلك دور سلبي للتدخل في خصوصية العلاقة الزوجية، و هو مع نستشفه من الدروس التي تلقن للزوجين قبل الزواج، في كيفية التعامل مع الطرف الآخر و بسط نفوذه عليه، و كأن الزوجين مقدمان على حرب ليحدد الطرف المسيطر و الطرف الخاضع فيها، لا على علاقة زوجية أساسها المودة و الرحمة و الاحترام المتبادل.

2-2-7 فارق السن بين الزوجين:

يرى "عبد الرحمان الوافي" (1996) أن التباعد الكبير في السن قد يشكل عائقا في توافق الزوجين نظرا لاختلاف التجربة في الحياة والتكوين ومستوى النضج وفي درجة تحمل مسؤولية بناء الأسرة [29].

كما أن الفرق الكبير في السن بين الزوجين يؤثر سلبا على العلاقة الجنسية بينهما، حيث يكون أحدهما في الشيخوخة والآخر مازال في مرحلة الرشد أو الشباب وهو ما يؤدي إلى سوء التوافق الجنسي، وهو ما يمتد إلى اضطراب العلاقة الزوجية بأكملها [30].

الخاتمة:

و بذلك فسوء التوافق الزواجي و إن تعددت عوامله و تباينت مظاهره فهو يعبر بصورة واضحة عن اضطراب العلاقة الزوجية، هذه العلاقة التي تستمر بالرغم من التعاسة التي يعيشها الزوجان، وهو ما يؤثر سلبا على الصحة النفسية لكلا الزوجين، كون سوء التوافق الزواجي يمثل ضغطا لكلا الطرفين مع عدم قدرتهما على فك الرابطة الزوجية لأسباب عدة قد تكون اجتماعية أو اقتصادية، أو قد ترجع لوجود الأطفال، أو لعدم القدرة على أخذ خطوة جادة نحو إنهاء العلاقة الزوجية والتعامل مع النتائج المترتبة عليها، وبذلك فان أصحاب نظرية التبادل قد حللوا طبيعة العلاقة الزوجية والاتزان الزواجي بمصطلحات المكاسب و الخسائر في استمرار العلاقة الزوجية وما يسببه من صعوبة في التغيير وهو ما يؤدي بدوره للانجذاب للبدائل.

و إن كان من الممكن تجنب الوقوع في مصيدة سوء التوافق الزواجي و ذلك من خلال التربية السليمة منذ الطفولة من خلال التنشئة الأسرية التي تُـكِون في ذهنية الطفل- زوج زوجة المستقبل- الملامح الإيجابية للعلاقة الزوجية، إلى جانب ذلك إمكانية الاستفادة من برامج الإرشاد الزواجي كخطوة مهمة لبناء مؤسسة الزواج البناء السليم.

❖ هوامش البحث

(1) عبد الحميد خزار: **فلسفة الزواج و بناء الأسرة في الإسلام**، دار شهاب للطباعة و النشر، باتنة 1985،ص 18.

(2) أبو بكر الجزائري: **منهاج المسلم**، مطبعة الفن القرافيكي، باتنة، الجزائر، 1983،ص 430.

(3) السيد سابق: **فقه السنة**، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع،1977، ص ص 1-5.

(4) ابن حزم: **المحلى**، دار الجبل بيروت، الجزء التاسع.ب س.ص440.

(5) نوربير سلامي: **المعجم الموسوعي في علم النفس**، ترجمة وجيه اسعد منشورات وزارة الثقافة، دمشق،2001، ص 1291.

(6) عبد المنعم حنفي: **الموسوعة النفسية**، علم النفس و الطب النفسي في حياتنا اليومية، دار نوبليس للنشر و التوزيع، بيروت لبنان، المجلد الاول، ص.2005.ص(233)

(7) محمد السيد عبد الرحمان: **دراسات في الصحة النفسية**، دار الرقب، للطباعة و النشر.القاهرة.ج 1.1998، ص11.

(8) كلثوم بليمهوب:**الإستقرار الزواجي**" دراسة في علم النفس" سلسلة دراسات منشورات الحبر، الجزائر، 2006، ص40.

(9) عفيف عبد الفتاح طبارة: **الخطايا في الإسلام**، مكتبة الشركة الجزائرية، الجزائر، ب س.ص59.

(10) عبد المنعم الحنفي: **الموسوعة النفسية الجنسية**، دار نوبليس للنشر و التوزيع، بيروت لبنان. المجلد الأول، 2005، ص162.

(11) حسين مظاهري: **أخلاقيات العلاقة الزوجية**، دار التعارف للمطبوعات، بيروت، لبنان، 1994، ص ص139-140.

(12) جنان سعيد الرحو: **أساسيات في علم النفس**، الدار العربية للعلوم، بيروت لبنان، 2005، ص373.

(13) سليم أبو عوض: **التوافق النفسي**، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان الأردن، 2008 ، ص 225.

(14) سناء الخولي: **الزواج و العلاقات الأسرية**، دار النهضة العربية للطباعة النشر، الإسكندرية، 1983، ص 75.

(15) كمال مرسي: **العلاقة الزوجية و الصحة النفسية في الإسلام و علم النفس**، دار القلم للنشر و التوزيع، الكويت، 1995، ص 195.

(16) نادية أبو سكينة، منال خضر: **العلاقات و المشكلات الاسرية**، دار الفكر ناشرون و موزعون، 2011، ص 75.

(17) أحمد أبو أسعد، سامي الختاتنة: مرجع سبق ذكره، ص 154.

(18) أحمد أبو أسعد، سامي الختاتنة: **سيكولوجية المشكلات الأسرية**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، 2011، ص ص 154-155.

(19) محمد شحاتة ربيع: **أصول الصحة النفسية**، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، 2005، ص 62.

(20) داليا مؤمن : مرجع سبق ذكره، ص 67.

(21) المرجع السابق، ص ص62-63.

(22) كمال مرسي: مرجع سبق ذكره، ص124.

(23) منى الصواف، قتيبة الحبلي: **الصحة النفسية للمرآة العربية**، مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع، القاهرة، 2006، ص 75.

(24) وليد محمد الشمري: **التوافق الزواجي و علاقته ببعض سمات الشخصية**، مذكرة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2009،ص40.

(25) سناء الخولي: مرجع سبق ذكره، ص (84)

(26) كمال مرسي: مرجع سبق ذكره، ص(143)

(27) المرجع السابق، ص210.

(28) منى الصواف، قتية الحلبي: مرجع سبق ذكره، ص ص49-50.

(29) عبد الرحمان الوافي: **في سيكولوجية الزواج**، دار هومة، الجزائر، 1996، ص55.

(30) عبد الحميد سيد منصور، زكرياء احمد الشربيني: **الأسرة على مشارف القرن 21- الأدوار**، المرض النفسي، المسؤوليات-، دار الفكر العربي القاهرة، 2000، ص149.

الاحتياجات التدريبية لدى معلّمي المرحلة الابتدائيّة الطور الثاني في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعيّة

الدكتورة: صباح ساعد، جامعة بسكرة، الجزائر

الملخّص:

تعدّ الاختبارات التّحصيليّة الموضوعيّة من بين أهم أدوات التّقويم التّربوي، حيث يتمّ بناء على نتائجها اتخاذ العديد من القرارات المتعلّقة بمصير الملايين من التّلاميذ. ولقد أثبتت العديد من الدّراسات ضعف كفاية المعلّمين في مجال بناء الاختبارات التّحصيليّة الموضوعيّة. لذلك تعدّ قضيّة تدريب المعلّمين لتنمية كفايتهم في هذا المجال، من الأمور الأساسيّة والواجب أخذها بعين الاعتبار. وجاءت هذه الدّراسة من أجل الكشف عن الاحتياجات التّدريبيّة لدى معلّمي المرحلة الابتدائية في مجال بناء الاختبارات التحصيليّة الموضوعيّة.

Abstract:

The objective achievement tests, are among the most important tools for educational assessment, as it is on the basis of their results that many decisions are made concerning the fate of millions of students; and many studies have confirmed the weakness of the adequacy of teachers in constructing objective achievement tests. So, the issue of teachers training for the development of their adequacy in this area is essential and must be taken into account.

The present study came to detect training needs of primary school teachers in the field of constructing objective achievement tests.

مقدّمة:

من بين أهم خطوات بناء البرامج التّدريبية القائمة على الكفايات، هي تحديد الاحتياجات التّدريبية لدى الفئة المعنيّة بالتّدريب. وتعني الحاجة وجود نقص أو تناقض بين وضعين، أو "وجود فجوة بين أداءين في وظيفة معيّنة- **أداء واقعي وأداء مرغوب فيه**- وتحدث تلك الفجوة في معارف أو مهارات أو اتّجاهات الفرد. والتّدريب المنظّم المخطّط له، يستطيع أن يعالج ذلك النّقص أو التّناقض.» والاحتياجات التّدريبيّة قد تكون معلومات أو مهارات أو اتّجاهات، يراد تنميتُها في الأفراد، أو يراد تغييرها أو تبديلها استعدادا لمواجهة تغيّرات متوقّعة تنظيميّة أو تكنولوجيّة أو إنسانيّة. ويقوم مصمّم البرنامج التّدريبي بتنمية هذه المعلومات وتعديلها وتحديثها، بحيث تصبح تعكس اهتمامات المعلّمين المتدرّبين، وتعبّر عن احتياجاتهم الحقيقية فيما يتعلق بوظيفتهم[1].

وعن أهمية تحديد الاحتياجات التّدريبيّة، يقول ميلان(**Milan**):"إنّ تحديد الاحتياجات التّدريبيّة هو الأساس لكل عناصر العمليّة التّربويّة، وأهمّها عمليّة تحديد الأهداف التّدريبيّة، كما يساعد على التّركيز على الأداء المُطوّر للأفراد المطلوب تدريبهم، ونوع التّدريب المطلوب، كما أنّ غياب تحديد الاحتياجات التّدريبية إضاعة للوقت والمال والجُهد"[2].

حيث نجد من بين استجابات المعلّمين المتكرّرَة أثناء الاجتماعات التّكوينيّة والتّدريبيّة أثناء الخدمة قولهم:" إن الاجتماعات التّكوينيّة والتّدريبيّة لا علاقة لها بعملنا، أو أنّها مكرّرة، أو لماذا يتوجّب علينا أن نصرف أوقاتنا في سماع الأشياء القديمة التّي سمعناها لسنوات عديدة"[3].

و يشعر المعلّمون غالبا بأن القائمين على هذه البرامج التكوينيّة أو التّدريبيّة، لا يُلّمُون بحاجات المعلّم كما يدركها هو. لذلك فمن المهمّات الأساسيّة تعيين ما يحتاج إليه المعلّمون بكل دقّة من خلال تحديد احتياجاتهم.

1- إشكالية الدّراسة:

تتنوّع الاحتياجات التّدريبيّة لدى هؤلاء المعلّمين بتنوع مؤهّلاتهم العلميّة وتخصّصاتهم، وخبراتهم التّدريسيّة، وجنسهم، والصّفوف التّي يدرّسونها، وقناعاتهم الشّخصيّة، وايدولوجياتهم... ممّا ينوّع في أدائهم، وهذا التنوّع يمكن أن يحدث فرقا في النّتاجات التّعليمية والتربويّة بين التّلاميذ، الذّين يتلقّون المنهاج الواحد. ولإيجاد آليات عمل موحّدة لدى هؤلاء المعلّمين، فإنّه يمكن تحديد احتياجاتهم التّدريبيّة، ووضع خطّة إجرائية لسدّ هذه الاحتياجات، وتوحيد ممارسات المعلّمين في بناء الاختبارات التّحصيليّة الموضوعيّة.

وبالتّالي تتحدّد المشكلة الأساسيّة لهذه الدّراسة، في الكشف عن الاحتياجات التّدريبيّة لدى معلّمي المرحلة الابتدائيّة للطور الثّالث، في مجال بناء الاختبارات التّحصيليّة الموضوعيّة، وما إذا كانت هذه الاحتياجات تختلف باختلاف المتغيّرات التّالية:(المؤهل العلمي، الجنس، سنوات العمل، المستوى الذّي يدرّسه المعلّم).

2- أسئلة الدّراسة:

تتحدد إشكالية الدّراسة الاستطلاعية انطلاقا من التّساؤلات التّالية:

أ- هل يحتاج معلّموا المرحلة الابتدائية، إلى تدريب لتنمية كفايتهم في مجال بناء الاختبارات التّحصيلية الموضوعيّة، والمتعلّقة بالكفايات الفرعيّة التّاليةّ:(التّخطيط للاختبارات التّحصيليّة الموضوعيّة، إعداد فقراتها، إخراج الاختبار وتطبيقه والتّحليل الإحصائي لنتائجه).

ب- هل تختلف الاحتياجات التّدريبيّة المتعلّقة بـ(التخطيط للاختبارات التّحصيليّة الموضوعيّة، إعداد فقراتها، وإخراج الاختبار وتطبيقه والتّحليل الإحصائي لنتائجه) باختلاف المؤهّل العلمي.

ج- هل تختلف الاحتياجات التّدريبية المتعلّقة بـ(التّخطيط للاختبارات التّحصيليّة الموضوعيّة، إعداد فقراتها، وإخراج الاختبار وتطبيقه والتّحليل الإحصائي لنتائجه) باختلاف سنوات العمل.

د- هل تختلف الاحتياجات التّدريبية المتعلّقة بـ(التخطيط للاختبارات التّحصيليّة الموضوعيّة، إعداد فقراتها، وإخراج الاختبار وتطبيقه والتّحليل الإحصائي لنتائجه) باختلاف المستوى الذّي يدرّسه المعلّم.

هـ- هل تختلف الاحتياجات التّدريبية المتعلّقة بـ(التخطيط للاختبارات التّحصيليّة الموضوعيّة، إعداد فقراتها وإخراج الاختبار وتطبيقه والتّحليل الإحصائي لنتائجه) باختلاف الجنس.

3- أهداف الدّراسة:

تسعى هذه الدّراسة إلى:

1- الكشف عن الاحتياجات التّدريبيّة لدى معلّمي المرحلة الابتدائيّة للطّور الثّاني، في مجال بناء الاختبارات التّحصيليّة الموضوعيّة.

2- الكشف عمّا إذا كانت هذه الاحتياجات تختلف باختلاف المتغيّرات التّالية: (المؤهل العلمي، الجنس، سنوات العمل، المستوى الذّي يدرّسه المعلّم).

4- مصطلحات الدّراسة:

أ- **الاحتياجات التّدريبية (Training needs)**: هي مجموعة من المعارف والمهارات والسلوكيات، والمتعلّقة بكفاية بناء الاختبارات التّحصيلية الموضوعيّة، والمرجو تحديد مدى حاجة معلّمي الطور الثّاني من التعليم الابتدائي إليها، وتقاس بدرجة استجابة هؤلاء المعلّمين، على فقرات قائمة الكفايات المعدّة لذلك.

ب- الاختبارات التحصيلية الموضوعية (Objective Achievement tests): وهي الاختبارات التي تلغي ذاتية المصحح. وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة

ذات الإجابة القصيرة، تقيس مستويات مختلفة من الجانب المعرفي، وتشمل جانب كبير من المحتوى الدراسي المقرر، وتجرى بعد فترة تعليمية (ثلاثي أو سداسي) أو في نهاية السنة الدراسية.

الطريقة والإجراءات:

1. مجتمع الدّراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلّمي المرحلة الابتدائية الطور الثّاني، بلديّة طولقة والبالغ عددهم **(145)** حسب إحصائية مديرية التربية لولاية بسكرة، للعام الدّراسي **(2010/ 2011)**.

2. عيّنة الدّراسة:

تمّ اختيار عيّنة الدّراسة من المعلّمين العاملين في **(26)** مدرسة ابتدائية، والبالغ عددهم (145). والجدول الموالي يوضح توزيع أفراد مجتمع الدّراسة وكذا أفراد العينة.

جدول رقم(1): يبين توزيع أفراد مجتمع الدّراسة وكذا أفراد عيّنة الدّراسة حسب متغير الجنس

الجنس	مجتمع الدّراسة			عيّنة الدّراسة		
	ذكور	إناث	مج	ذكور	إناث	مج
العدد	46	99	145	31	67	98
%	31.72	68.27	100	67.39	67.67	67.58

يبيّن الجدول أعلاه أنّه قد تم أخذ نسبة **(67.58%)** أي ما يقدّر عددهم بـ**(98)** معلّماً ومعلّمة من مجموع **(145)** معلّماً، ولقد تم اختيارهم عن طريق **العينة العشوائية الطبقية**. حيث تم تقسيم مجتمع الدّراسة إلى فئتين (ذكور و إناث)،

وتم تحديد نسبة كل فئة بالنسبة للعدد الكلّي الذّي تنتمي إليه كل فئة، وبعد ذلك تم تحديد النسبة المئوية التّي ستأخذ من كل فئة والتّي قدّرت بـ **% 67**، أي ما يقابل 31 معلماً من مجموع المعلمين والبالغ عددهم 46 معلما و 67 معلّمة من مجموع 99 معلّمة. وكذلك تحقيقا لأهداف الدّراسة الاستطلاعيّة، يوضّح الجدول الموالي توزيع أفراد العيّنة تبعاً للمتغيرات التّاليّة: (المؤهل العلمي، سنوات العمل، المستوى الذّي يدرّسه المعلم(الصف الدّراسي)).

جدول رقم(02):يبين توزيع أفراد العيّنة تبعاً لمتغيرات الدّراسة

	المؤهل			سنوات العمل			الصف الدراسي		
	Bac	Bac +3	ليسانس	5 >	10-5	10 <	س3	س4	س5
العدد	32	20	46	16	37	45	28	30	40
%	32.6	20.4	46.9	16.3	37.7	45.9	28.5	30.6	40.8

4- منهج الدّراسة:

بما أنّ الدّراسة الاستطلاعيّة تهدف إلى الكشف عن الاحتياجات التّدريبية - لدى معلّمي المرحلة الابتدائية للطور الثّاني- في مجال بناء الاختبارات التّحصيليّة الموضوعيّة، تمّ استخدام المنهج الوصفي الاستكشافي، والذّي يعرّف على أنّه: " **منهج يستخدم للكشف عن آراء النّاس واتجاهاتهم نحو موقف معيّن، كما يستخدم أيضاً للوقوف على قضيّة محدّدة، تتعلّق بجماعة أو فئة معيّنة**[4].

5- أداة الدّراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدّراسة، وتحقيقا لأهدافها، تم تصميم قائمة الكفايات في مجال بناء الاختبارات التّحصيليّة الموضوعيّة. ولقد تمّت الاستعانة في تصميم هذه القائمة، بالرّجوع للأدب النّظري والدّراسات السّابقة. وتكوّنت

القائمة في صورتها الأوّلية من (**80**) بندا موزّعة على ثمانية مجالات، وكل مجال يقيسه عدد من البنود.

5-أ- صدق الأداة (Validity):

هناك العديد من المفاهيم الأساسيّة تتعلّق بصدق أداة القياس، بمعنى أنّه لا يكون الاختبار صادقاً، إلاّ إذا كان الاختبار قادرا على قياس ما وضع لقياسه[5].وقد تمّ الاعتماد على نوعين من الإجراءات لتقدير صدق الأداة، وهما: الصّدق الظّاهري، والصّدق البنائي.

5-أ-1- الصّدق الظّاهري:

حيث تمّ تقدير هذا النّوع من الصّدق عن طريق "**إجراء فحص منظّم لمجموعة العمليّات والبنود، التّي يتضمّنها الاختبار، لتقدير مدى تمثيلها للمجال السّلوكي المعيّن الذّي أعدّ الاختبار لقياسه**"[6]. ولقد روعي في إعداد عبارات قائمة الكفايات، أن تغطّي المحاور الأساسية لقياس هذه الاحتياجات التّدريبيّة، ثم عرض القائمة في **صورتها الأوّلية**، على عدد من الخبراء، وطلب منهم إبداء رأيهم حول ملاءمة هذه الكفايات، لتحقيق أغراض الدّراسة. ولقد تمّ الأخذ بجميع الاقتراحات التّي أدلى بها المحكّمين، والإبقاء على البنود التي بلغت نسبة الاتفاق عليها (**80%**) فما فوق، وأصبحت الأداة مكوّنة في **صورتها النهائيّة** من (**74**) بندا.

5-أ-2- الصدق البنائي:

من بين الطرق المستخدمة في هذا النّوع من الصدق، حساب **التّجانس الداخلي** (**Internal consistency**) لاختبار مدى تماسك مفرداته. ويرى فؤاد **البهي السيّد** أن:" صدق المفردات يقاس بحساب معاملات ارتباطها بالميزان- تحسب علاقة البند بالدرجة الكلية- ويعين الميزان الداخلي بالدرجة الكلية على

المقياس[7]. ويعتقد **فان دالين** أن طريقة التجانس الداخلي كافية بالنسبة للمقياس الجديد[8].

وتم حساب التجانس الداخلي بين عبارات قائمة الكفايات باستخدام معامل الارتباط بين درجة العبارة الواحدة والدرجة الكليّة على عبارات القائمة. ولّما كانت جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة، فقد تراوحت مابين (**0.55** إلى **0.85**)، وهذا يشير إلى أن عبارات قائمة الكفايات متماسكة وتدلّ على التّجانس الدّاخلي لأداة الدّراسة.

جدول رقم(3):يبيّن درجة كل عبارة من عبارات قائمة الكفايات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الابتدائية والدرجة الكلية للمجالات التي تنتمي إليه تلك العبارات.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
تحديد الكفايات		**19**	**0.85**	**تحليل فقرات**		**57**	**0.85**
1	**0.86**	**20**	**0.86**	39	**0.84**	**58**	**0.73**
2	**0.67**	**21**	**0.80**	40	**0.87**	**تحليل النتائج**	
3	**0.75**	**22**	**0.87**	41	**0.84**	59	**0.68**
4	**0.85**	**23**	**0.87**	42	**0.83**	60	**0.85**
5	**0.66**	**24**	**0.91**	43	**0.87**	61	**0.77**
6	**0.79**	**25**	**0.84**	44	**0.93**	62	**0.90**
7	**0.82**	26	**0.85**	45	**0.86**	63	**0.83**

8	**0.84**	**كتابة الفقرات**		46	**0.92**	64	0.85
تحليل المقرّر الدراسي		27	**0.85**	**صدق وثبات الاختبار**		65	**0.79**
9	**0.90**	28	**0.90**	47	**0.91**	66	0.74
10	**0.85**	29	**0.89**	48	**0.90**	67	**0.66**
11	**0.73**	30	**0.91**	49	**0.83**	68	**0.81**
12	**0.82**	31	**0.88**	50	**0.85**	69	**0.75**
13	**0.89**	32	**0.88**	51	**0.81**	70	**0.91**
14	**0.78**	33	**0.83**	52	**0.80**	71	**0.84**
15	**0.73**	34	**0.90**	53	**0.91**	72	**0.88**
16	**0.68**	35	**0.87**	54	**0.84**	73	**0.87**
بناء جدول مواصفات		36	0.81	**إخراج الاختبار وتطبيقه**		74	0.74
17	**0.81**	37	**0.75**	55	**0.83**		
18	**0.80**	38	**0.80**	56	**0.84**		

كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل محور من محاور أداة الدراسة وجميع المحاور الفرعية لقائمة الكفايات. ومن مصفوفة معاملات الارتباط، يتّضح

أن قيمة معامل الارتباط بين كل مجال وجميع مجالات أداة الدّراسة تتراوح ما بين (**0.63** و **0.89**) وهذا يعني أن مجالات الأداة متّسقة مع بعضها البعض.

5-ب- ثبات أداة الدّراسة:

تم حساب معامل ثبات أداة الدّراسة بطريقتين:

1- إعادة الاختبار (الاتساق عبر الزمن): لقد تمّ التأكّد من ثبات الأداة بطريقة حساب معامل ثبات الإعادة(**معامل ارتباط بيرسون**) [(9)]. بين استجابات أفراد العيّنة الذين تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية متعدّدة المراحل، حيث تمّ توزيعها على(40) معلّما من معلّمي التعليم الابتدائي للطور الثالث، وتمّ حساب معامل ارتباط **بيرسون** بين استجاباتهم في المرّة الأولى واستجاباتهم في المرّة الثانية وبفارق ثلاثة أسابيع بين الاستجابة الأولى والثانية. وتمّ حساب معامل الارتباط للمجالات الثّمانية والأداة ككل. حيث وجد أن أدنى قيمة لمعامل الارتباط قد بلغت **0.78**، وان أعلى قيمة قدّرت بـ **0.90**، وهذا يدل على ثبات أداة الدراسة.

2- طريقة التجزئة النصفية(الاتساق الداخلي): لحساب معامل ثبات الاتساق الدّاخلي للأداة، حيث تم تقسيم درجات القائمة إلى قسمين(درجات فردية ودرجات زوجية)، ثم تم استخدام **طريقة رولون** للتجزئة النصفية. وتميّزت جميع مجالات الأداة والأداة ككل بمعامل ثبات عال، حيث قدرت معاملات الارتباط بـ **0.78** كأدنى قيمة و**0.89** كأقصى قيمة بالنّسبة للمجالات الثّمانية. بينما قدّر معامل الثّبات الكلّي بـ **0.89**.وهذا يعني أنّ الأداة ثابتة ويمكن الوثوق في البيانات والمعطيات المترتبة عنها. وبتحقيق الشّروط السيكومترية لأداة الدّراسة (**الصدق والثّبات**) تكون أداة القياس قد أخرجت، في صورتها النهائية. حيث تكونت من(**74**) عبارة تقيس ثمانية مجالات رئيسية. وممّا يجدر ذكره أن جميع العبارات قد أعدّت في الاتجاه الايجابي، وعند تصحيح عبارات الأداة تعطى الدرجات التالية: احتاج (1)، لا احتاج(0).

النتائج والاستنتاجات:

بعد تطبيق أداة الدّراسة على أفراد العينة، وتفريغ البيانات وتحليل النتائج...كانت المحاولة للإجابة على تساؤلات الدّراسة الاستطلاعيّة، واستخلاص النتائج كما يلي:

1- الإجابة عن التساؤل الأول:(هل يحتاج معلّموا الطّور الثاني من التعليم الابتدائي إلى تدريب لتنمية كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية)، والمتعلّقة بالمحاور الثلاث تم القيام بالآتي:

1-1- محور التخطيط للاختبارات التّحصيليّة الموضوعيّة: لقد تمّ جمع البيانات وفق تقدير الحاجة في القائمة (**أحتاج/ لا أحتاج**) تمّ حساب التّكرارات والنّسب المئويّة لاستجابات المعلّمين على محور التّخطيط للاختبارات التّحصيليّة الموضوعيّة، وتمّ رصد المعطيات التّالية، كما هي مبيّنة بالجدول الموالي:

جدول رقم(4):يبيّن التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة(المعلّمين) على محور التخطيط للاختبارات التحصيليّة الموضوعية

الاستجابة	التكرار	النسب المئويّة
أحتاج	78	% 79.59
لا أحتاج	20	% 20.40
المجموع	98	% 100

من خلال الجدول أعلاه نجد أنّ: مجموع استجابات المعلمين الذين يحتاجون إلى تدريب على محور التخطيط للاختبارات التحصيليّة الموضوعيّة قد بلغ(78) معلّما أي ما نسبته (79.59%)، في حين بلغت نسبة الذين لا يحتاجون إلى تدريب (20.40 %)، وبالتالي تكون نسبة الذين يحتاجون إلى تدريب أكثر من نسبة الذين لا يحتاجون إلى تدريب بصورة واضحة.

1-2- إعداد فقرات الاختبارات التّحصيليّة الموضوعيّة: تمّ حساب التّكرارات والنّسب المئوية لاستجابات المعلّمين، كما هو موضّح بالجدول الموالي:

جدول رقم(5):يبيّن التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة(المعلّمين) على محور إعداد فقرات الاختبارات التحصيليّة الموضوعيّة

الاستجابة	التكرار	النسب المئويّة
أحتاج	**81**	**% 82.65**
لا أحتاج	**17**	**% 17.34**
المجموع	**98**	**% 100**

من خلال بيانات الجدول رقم(**9**) نلاحظ أن عدد المعلّمين الذين يحتاجون إلى تدريب في محور إعداد فقرات الاختبارات التحصيليّة الموضوعية (**81**) معلّما من مجموع (**98**) معلّما أي ما نسبته (**82.65 %**). **وعليه يمكن القول بأن معلّمي المرحلة الابتدائيّة يحتاجون إلى تدريب في إعداد فقرات الاختبارات التحصيليّة الموضوعية،** ذلك أن عدد المعلّمين الذين قدّروا عدم حاجتهم إلى تدريب هو(**17**) معلّماً أي ما نسبته**17.34%**.

ج- محور إخراج الاختبار وتطبيقه والتحليل الإحصائي لنتائجه: لقد تمّ جمع البيانات وفق تقدير الحاجة في القائمة (**أحتاج/ لا أحتاج**)، ثمّ تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلّمين على محور إخراج الاختبار وتطبيقه والتحليل الإحصائي لنتائجه، كما هو مبيّن بالجدول الموالي:

جدول رقم(6):يبيّن التكرارات والنّسب المئوية لاستجابات أفراد العينة(المعلّمين) على محور إخراج الاختبار وتطبيقه والتحليل الإحصائي لنتائجه

الاستجابة	التكرار	النسب المئويّة
أحتاج	92	% 93.87
لا أحتاج	06	% 06.12
المجموع	98	% 100

من خلال بيانات الجدول أعلاه نجد أنّ: مجموع استجابات المعلمين الذين يحتاجون إلى تدريب في محور **إخراج الاختبار وتطبيقه والتحليل الإحصائي لنتائجه** قد بلغ (**92**) معلّما أي ما بنسبة(**93.87 %**). في حين بلغت نسبة المعلّمين الذين لا يحتاجون إلى تدريب(**06.12 %**)، وبالتالي تكون نسبة الذين يحتاجون إلى تدريب، أكثر من نسبة الذين لا يحتاجون إلى تدريب.

من خلال عرض نتائج التساؤل الأول ومجمل القول لما سبق: أن معلّمي المرحلة الابتدائية للطور الثّاني، من خلال استجاباتهم على بنود قائمة الكفايات المتعلّقة ببناء الاختبارات التّحصيليّة الموضوعيّة، يقدّرون أنّهم بحاجة إلى تدريب في يناء الاختبارات التحصيلية الموضوعيّة بمحاورها الثلاث (**التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعيّة، إعداد فقراتها، إخراج الاختبار والتحليل الإحصائي لنتائجه**). ويمكن أن يعزى هذا الاحتياج بدرجة أساسية إلى أنّ المعلّمين لم يتلقو تكوينا كافيا في مجال بناء الاختبارات التّحصيليّة الموضوعيّة سواء قبل الخدمة أو أثناءها.

2- للإجابة عن التساؤل الثاني:(هل تختلف الاحتياجات التّدريبية لدى المعلّمين في بناء الاختبارات التّحصيليّة الموضوعيّة) والمتعلّقة بالمحاور الثلاث، باختلاف

المؤهّل العلمي؟ قد تمّ حساب التّكرارات والنّسب المئوية لكل محور من المحاور الثّلاث، ووفق كل مستوى من مستويات المؤهّل العلمي كما يلي:

جدول رقم (7):يبيّن التكرارات والنسب المئويّة لكل محور من المحاور الثلاثة ووفقا لمتغيّر المؤهل العلمي

المؤهل العلمي		بكالوريا/ن=32		بكالوريا +3/ن=20		ليسانس/ن46	
المحور		أحتاج	لا أحتاج	أحتاج	لا أحتاج	أحتاج	لا أحتاج
التخطيط	ت	**29**	**03**	**16**	**04**	**33**	**13**
	%	90.62	09.37	80	20	71.73	28.26
إعداد الفقرات	ت	**28**	**04**	**17**	**03**	**36**	**10**
	%	87.5	12.5	85	15	78.26	21.73
تحليل النتائج	ت	**31**	**01**	**19**	**01**	**42**	**04**
	%	96.87	03.12	95	05	91.30	08.69

من خلال الجدول رقم(7) نلاحظ أن:عدد المعلمين ذوي المؤهل العلمي بكالوريا، والذين قدّروا حاجتهم إلى تدريب، من خلال محور التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية هو (29) معلّماً من مجموع (32) معلماً، أي بنسبة(**90.62 %**). أمّا المعلّمون من ذوي المؤهّل العلمي (**بكالوريا +3 سنوات**)، والذين عبّروا عن حاجتهم إلى تدريب من خلال نفس المحور هو (**16**) معلّماً من مجموع (**20**) معلّما، أي بنسبة(**80%**). أمّا عدد المعلّمين الحاملين لشهادة

الليسانس والذين قدّروا حاجتهم إلى التدريب من خلال استجابتهم على محور التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعيّة هو(33) معلّماً من مجموع (46) معلماً، أي بنسبة تقدّر بـ (71.73 %).

أماّ فيما يخص الاحتياجات التدريبية من خلال إعداد فقرات الاختبارات التحصيلية الموضوعية، ووفقا لمتغير المؤهّل العلمي نجد أن: عدد المعلّمين الذين قدّروا حاجتهم إلى التدريب هو (28) معلّما، من مجموع (32) معلّما من حملة شهادة **البكالوريا**، حيث يمثلون نسبة (87.5 %).

أما فيما يخص المعلّمين من ذوي للمؤهل العلمي **بكالوريا+3** سنوات، والذين يحتاجون إلى تدريب من خلال استجابتهم على نفس المحور، وحسب تقديراتهم بلغت نسبتهم (85 %)، أمّا حملة شهادة الليسانس فقد بلغت النسبة إلى(78.26 %)، أي (36) معلّماً من مجموع (45) معلّماً. وبالنسبة لمحور إخراج الاختبار وتطبيقه والتحليل الإحصائي لتفسير نتائجه، وبالنظر إلى معطيات الجدول رقم (7) نجد أن: نسبة المعلّمين الذين يحتاجون إلى تدريب من ذوي المؤهّل العلمي (بكالوريا) تقدّر بـ(96.87%)، أي (31) معلّماً من مجموع (32) معلّماً. أمّا المعلّمين من ذوي المؤهّل العلمي (بكالوريا+3سنوات)، والذين عبّروا عن حاجتهم إلى التدريب على المحور الثالث، قد بلغت نسبتهم (95%)، و من ذوي المؤهّل العلمي (ليسانس) قدّرت النّسبة بـ (91.30 %)، أي (42) معلّماً من مجموع (46) معلّماً، ممّن عبّروا عن حاجتهم إلى تدريب على محور إخراج الاختبار وتطبيقه والتحليل الإحصائي لتفسير نتائجه. وعلى مستوى المحاور الثلاث ككل، وبالنسبة للمعلّمين من ذوي المؤهّل العلمي (بكالوريا)، قد بلغ متوسّط النسب المئوية(91.66 %).

ومن ذوي المؤهل العلمي (**بكالوريا+3 سنوات**) بلغ متوسّط النّسب على المحاور الثلاث (86.66%)، وذوي المؤهّل العلمي ليسانس قدّر متوسّط النسب للاحتياجات التدريبية على المحاور الثلاث بـ (80.43 %). وهذه النسب مرتفعة

ومتقاربة، وبالتالي يمكن الإجابة عن التساؤل الثاني بأن: الاحتياجات التدريبية لدى معلّمي المرحلة الابتدائية للطور الثّاني في مجال التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية، وإعداد فقراتها وكذا مجال إخراج الاختبار والتحليل الإحصائي لنتائجه، لا تختلف باختلاف المؤهّل العلمي. وهذه النتيجة مشابهة لنتيجة السؤال الأول فالمعلّمين على اختلاف مؤهّلاتهم بحاجة إلى تدريب على كافة المجالات المتعلّقة بكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعيّة.

3- الإجابة عن التساؤل الثالث: (هل تختلف الاحتياجات التّدريبية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعيّة، والمتعلّقة بـاختلاف سنوات العمل؟. وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنّسب المئويّة، كما هي موضّحة بالجدول الموالي:

جدول رقم (9):يبيّن التكرارات والنسب المئويّة لكل مجال من المحاور الثلاثة لكفاية بتاء الاختبارات التحصيلية الموضوعية ووفقا لمتغيّر سنوات العمل

سنوات العمل		أقل من 5سنوات ن = 16		من 5- 10سنوات ن = 37		أكثرمن 10سنوات ن = 45	
المحور		أحتاج	لا أحتاج	أحتاج	لا أحتاج	أحتاج	لا أحتاج
التخطيط للاختبارات	ت	**14**	**02**	**30**	**07**	**34**	**11**
	%	87.5	12.5	81.08	18.91	75.55	24.44
إعداد الفقرات	ت	**13**	**03**	**33**	**04**	**35**	**10**
	%	81.25	18.75	89.18	10.81	77.77	22.22

تحليل النتائج	ت	13	03	35	02	44	01
	%	81.25	18.75	94.59	05.40	97.77	02.22

من خلال معطيات الجدول رقم (9) نلاحظ أن: عدد معلمي الطور الثّاني من التعليم الابتدائي، وذوي سنوات العمل (أقل من **5** سنوات) والذين يحتاجون إلى تدريب، من خلال استجاباتهم على محور التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية، هو(**14**) معلّماً من مجموع (**16**) معلماً، أي بنسبة (**87.5 %**) ومن ذوي سنوات العمل ما بين (**5- 10** سنوات) (**30**) معلّماً أي ماتمثّل نسبتهم بـ (**81.08 %**)، أمّا نسبة المعلّمين من ذوي سنوات العمل (**أكثر من 10 سنوات**)، والذين قدّروا حاجتهم إلى تدريب في مجال التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعيّة هي(**75.55 %**).

أماّ فيما يخص الاحتياجات التدريبية المتعلّقة بمحور إعداد فقرات الاختبارات التحصيلية الموضوعية، ووفقا لمتغير سنوات العمل، نجد أن: عدد المعلّمين الذين قدّروا حاجتهم إلى تدريب في هذا المجال(**13**) معلّما من مجموع (**16**) معلّما من ذوي سنوات العمل (**أقل من 5 سنوات**)، حيث يمثلون نسبة(**81.25 %**). أما فيما يخص المعلّمين من ذوي سنوات العمل التي تتراوح ما بين (**5- 10 سنوات**) و (الأكثر من **10** سنوات) والذين يحتاجون إلى تدريب في نفس المجال، وحسب تقديراتهم بلغت (**89.18%**) و (**77.77%**) على التوالي.

وبالنسبة لمحور إخراج الاختبار وتطبيقه والتحليل الإحصائي لتفسير نتائجه، وبالنظر إلى معطيات الجدول رقم (**9**) نجد أن: نسبة المعلّمين الذين عبّروا عن حاجتهم إلى تدريب حسب متغيّر سنوات العمل (**أقل من 5 سنوات**) وما بين (**5-10 سنوات**) و(**الأكثر من 10 سنوات**) قدّرت بـ(**81.25 %**)، و(**94.59%**) و (**97.77%**) على التوالي. وعلى مستوى المحاور الثلاث ككل و بالنسبة للمعلّمين الذين تقدّر سنوات عملهم بـ أقل من (5 سنوات) بلغ متوسّط النسب

المئوية(**83.33 %**)، والذين تتراوح سنوات عملهم ما بين (**5-10**) سنوات بلغت (**88.56 %**)، وذوي سنوات العمل (الأكثر من **10** سنوات) قدّر متوسّط النسب للاحتياجات التدريبية على المحاور الثلاث بـ (**83.69 %**).

وهذه النسب مرتفعة ومتقاربة، بالنسبة لمتغيّر سنوات العمل، حيث تراوحت تقديرات المعلمين حسب هذا المتغيّر ما بين (**83.33 %** و **88.56 %**)، وبالتالي يمكن الإجابة عن التساؤل الثالث بأن: الاحتياجات التدريبية لدى معلّمي المرحلة الابتدائية للطور الثّاني، والمتعلّقة ببناء الاختبارات التحصيلية الموضوعيّة بمحاورها الثلاث (التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية، وإعداد فقراتها، وكذا محور إخراج الاختبار والتحليل الإحصائي لنتائجه)، لا تختلف باختلاف سنوات العمل. وهذه النتيجة مشابهة لنتيجة السؤال الأول فالمعلّمين على اختلاف سنوات عملهم في التعليم الابتدائي، نجد أنّهم بحاجة إلى تدريب على كافة المجالات المتعلّقة ببناء الاختبارات التحصيلية الموضوعيّة.

4. الإجابة عن التساؤل الرابع:(هل تختلف الاحتياجات التّدريبية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعيّة)، والمتعلّقة بالمحاور الثّلاث، باختلاف المستوى الدراسي الذي يدرّسه المعلّم؟. وللإجابة عن هذا التساؤل، تم حساب التكرارات والنّسب المئويّة وهي كما يوضّحها الجدول الموالي:

جدول رقم (10):يبيّن التكرارات والنسب المئويّة لكل محور من المحاور الثلاثة ووفقا للمستوى الدّراسي الذي يدرّسه المعلّم (الصف الدراسي)

المستوى الدّراسي		السنة الثالثة ن = 32		السنة الرابعة ن = 30		السنة الخامسة ن = 36	
المحور		أحتاج	لا أحتاج	أحتاج	لا أحتاج	أحتاج	لا أحتاج
التخطيط	ت	27	05	24	06	27	09

	%	84.37	15.62	80	20	75	25
إعداد الفقرات	ت	**26**	**06**	**26**	**04**	**28**	**08**
	%	81.25	18.75	86.66	13.33	77.77	22.22
تحليل النتائج	ت	**30**	**02**	**27**	**03**	**35**	**01**
	%	93.75	06.25	90	10	97.22	02.77

من خلال الجدول رقم(**10**) نلاحظ أن عدد معلمي السّنة الثالثة ابتدائي والذين يحتاجون إلى تدريب في مجال التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية، كما جاء في تقديراتهم من خلال استجاباتهم على قائمة الكفايات هو(**27**) معلّماً من مجموع(**32**)معلماً، أي بنسبة (**84.37 %**)، ومن معلّمي السّنة الرابعة ابتدائي(**80 %**)، أمّا نسبة معلّمي السنة الخامسة ابتدائي والذين قدّروا حاجتهم إلى تدريب، فيما يتعلّق بالتخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعيّة هو (**75 %**). أماّ فيما يخص الاحتياجات التدريبية في مجال إعداد فقرات الاختبارات التحصيلية الموضوعية ووفقا لمتغير المستوى الدّراسي نجد أن: عدد المعلّمين الذين قدّروا حاجتهم إلى تدريب في هذا المجال (**26**) معلّما من مجموع(**32**) معلّما ممن يدرّسون مستوى السنة الثالثة ابتدائي، حيث يمثلون نسبة (**81.25%**)، في حين نجد أن (06) معلمين ممن يدرسون نفس المستوى، قدّروا عدم حاجتهم إلى التدريب في مجال إعداد فقرات الاختبارات التحصيلية الموضوعيّة، أي بنسبة **(18.75 %)**.

أما فيما يخص معلمي السّنة الرابعة ابتدائي والذين عبّروا عن حاجتهم إلى التدريب في نفس المجال، وحسب تقديراتهم، بلغت ما نسبتهم (**86.66 %**)، أمّا معلموا السنة الخامسة ابتدائي فقد بلغت النسبة إلى (**77.77%**). وبالنسبة لمحور إخراج الاختبار وتطبيقه والتحليل الإحصائي لتفسير نتائجه، وبالنظر إلى معطيات الجدول رقم(**10**) نجد أن: نسبة معلّمي السّنة الثالثة ابتدائي، ومعلّمي السّنة

الرابعة ابتدائي ومعلّمي السنة الخامسة ابتدائي، والذين عبروا عن احتياجاتهم التدريبية في مجال إخراج الاختبار وتطبيقه والتحليل الإحصائي لنتائجه، وكانت النسب كالتّالي:(**93.75%)، (90 %**)، (**97.22 %)** على التوالي.

وعليه يمكن استخلاص متوسّط النسب المئوية للاحتياجات التدريبية على مستوى المحاور الثلاث ككل، وبالنسبة لمعلّمي السنة الثالثة ابتدائي، قد بلغ (**86.45%**)، ونفس النسبة تقريبا بالنّسبة لمعلّمي السنة الرابعة ابتدائي، حيث قدّرت بـ(**85.55%)، و بـ(83.33 %)، بالنّسبة** لمعلّمي السنة الخامسة ابتدائي. وهذه النسب مرتفعة ومتقاربة، حيث تنحصر في المجال **[83.33 % و86.45 %]**، وبالتالي يمكن الإجابة عن **التساؤل الرابع بأن**: الاحتياجات التدريبية لدى معلّمي المرحلة الابتدائية للطور الثّاني في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعيّة، والمتعلّقة بـ(التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية، وإعداد فقراتها، وكذا مجال إخراج الاختبار والتحليل الإحصائي لنتائجه)، لا تختلف باختلاف المستوى الذي يدرّسه المعلّم. وهذه النتيجة مشابهة لنتيجة السؤال الأول، فالمعلّمون على اختلاف المستوى الذي يدرّسونه، بحاجة إلى تدريب على كافة المحاور المتعلّقة ببناء الاختبارات التحصيلية الموضوعيّة.

5. الإجابة عن التساؤل الخامس:- هل تختلف الاحتياجات التّدريبية في بناء الاختبارات التحصيليّة الموضوعيّة والمتعلّقة بـالمحاور الثّلاث، باختلاف الجنس؟. وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنّسب المئويّة كما يلي:

جدول رقم (11):يبيّن التكرارات والنسب المئويّة لكل محور من المحاور الثلاثة ووفقا لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	ذكور/ن= 31		إناث/67	
المحور	النسبة	أحتاج	لا أحتاج	أحتاج	لا أحتاج
التخطيط	ت	25	06	55	12
	%	80.64	19.35	82.08	17.91
إعداد فقرات	ت	23	08	52	15
	%	74.19	25.80	77.61	22.38
تحليل النتائج	ت	27	04	59	08
	%	87.09	12.90	88.05	11.94

من خلال الجدول رقم(11) نلاحظ أن عدد المعلمين (ذكور) والذين يحتاجون إلى تدريب في مجال التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية هو (25) معلّماً من مجموع (31) معلماً أي بنسبة(80.64 %)، وعدد المعلّمات(55) معلّمة من مجموع (67) معلّمة أي بنسبة (82.08%).

أمّا فيما يخص الاحتياجات التدريبية، على محور إعداد فقرات الاختبارات التحصيلية الموضوعية، ووفقا لمتغير الجنس، نجد أن: عدد المعلّمين الذين قدّروا حاجتهم إلى تدريب من خلال استجابتهم على هذا المحور(23) معلّما من مجموع (31) معلّما، حيث يمثلون نسبة (74.19 %). أما فيما يخص المعلّمات اللواتي يحتجن إلى تدريب في نفس المجال، وحسب تقديراتهن بلغت نسبتهنّ (77.61%). وبالنسبة لمجال إخراج الاختبار وتطبيقه والتحليل الإحصائي لتفسير

نتائجه وبالنظر إلى معطيات الجدول رقم(11) نجد أن: نسبة المعلّمين الذين يحتاجون إلى تدريب تقدّر بـ (87.09 %)، وان نسبة المعلّمات قد بلغت(88.05 %).

وعلى مستوى المجالات الثلاث ككل بالنسبة للمعلّمين، بلغ متوسّط النسب المئوية(80.64%) ومتوسّط نسب الاحتياج التدريبي على المحاور الثلاث لدى المعلّمات قدّر بـ(82.58%). وهذه النسب مرتفعة ومتقاربة، وبالتالي يمكن الإجابة عن التساؤل الخامس بأن: الاحتياجات التدريبية لدى معلّمي المرحلة الابتدائية للطور الثّاني في مجال التخطيط للاختبارات التّحصيليّة الموضوعية، وإعداد فقراتها وكذا مجال إخراج الاختبار والتحليل الإحصائي لنتائجه، لا تختلف باختلاف الجنس. وهذه النتيجة مشابهة لنتيجة السؤال الأول: فالمعلّمين على اختلاف جنسهم بحاجة إلى تدريب على كافة المجالات.

الخاتمة:

هدفت هذه الدّراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبيّة لدى معلّمي المرحلة الابتدائيّة الطّور الثّاني في مجال بناء الاختبارات التّحصيليّة الموضوعيّة، من خلال تطبيق قائمة للكفايات المتعلّقة بالمحاور الثلاث الخاصة بكفاية بناء الاختبارات التحصيليّة الموضوعيّة(التّخطيط للاختبارات التّحصيليّة الموضوعيّة، إعداد فقراتها، والتحليل الإحصائي لنتائجها)، على عيّنة قوامها (98) معلّما ومعلّمة، وتوصّلت الدّراسة إلى النتائج التّاليّة:

- يحتاج معلّموا المرحلة الابتدائيّة الطور الثّاني إلى تدريب في مجال التّخطيط للاختبارات التّحصيليّة الموضوعيّة، إعداد فقراتها، إخراج الاختبار وتطبيقه والتّحليل الإحصائي لنتائجه، حيث بلغت متوسّط الاحتياج على المحاور الثّلاث حوالي(85.37%)
- الاحتياجات التّدريبيّة لدى معلّمي المرحلة الابتدائيّة الطّور الثّاني لا تختلف باختلاف المتغيّرات التاليّة(الجنس، المؤهّل العلمي، سنوات العمل، المستوى الذي يدرّسه المعلّم)، حيث لم يتجاوز مقدار الفارق بين استجابات أفراد العيّنة تبعا للمتغيرات السّابقة 9 % .

ومن خلال الإجابة عن تساؤلات الدّراسة، فإنّه بذلك تتحقق أهدافها، وعليه يمكن القول أن معلّمي المرحلة الابتدائيّة للطور الثّاني، قد عبّروا عن حاجتهم إلى تدريب في مجال بناء الاختبارات التحصيليّة الموضوعيّة، وعليه يمكن أن تعتمد هذه الحاجات أساساً لبناء برامج تدريبيّة لتنمية كفاية هؤلاء المعّلمين في مجال بناء الاختبارات التحصيليّة الموضوعيّة.

❖ هوامش البحث

(1) محمد بن راشد الحديدي، **الاحتياجات التّدريبية لمُديري ومديرات المدارس الاعدادية والثّانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كليّة التربية والعلوم الإنسانية، جامعة السلطان، قابوس، عمان، **1998**، ص34.

(2) حمدان أحمد الغامدي، **مقياس الاحتياجات التّدريبيّة التّربويّة لأعضاء هيئة التّدريس في مؤسّسات إعداد المُعلمين بالمملكة العربيّة السّعوديّة، ص** 334، http://www.ksu.edu.sa/sites/Colleges/Arabic Colleges/CollegeOfEducation/DocLib42.

(3) درّة عبد الباري، **مرجع سبق ذكره**، ص91.

(4) نبيل عبد الهادي، **منهجية البحث في العلوم الإنسانية**، دار الأهلية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، **2006**، ص96.

(5) سعد عبد الرحمن، **القياس النفسي (النظرية والتطبيق)**، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، **1998**، ص183.

(6) فان دالين، ديو بولد، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرين،ط2،مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، **1977**، ص52.

(7) فؤاد البهي السيد، **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، بدون طبعة، دار الفكر العربي, القاهرة، **1983**.ص 152.

(8) فان دالين، ديو بولد، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 47-48.

(9) عايش محمود زيتون، **أساسيات الإحصاء الوصفي**، ط4، دار عمّار للنشروالتوزيع، عمّان، الأردن، **2006** ص 197.

التقويم الأرغونومي لطاولة وسرير المريض على ضوء المعطيات الأنثروبوميترية و البيوميكانيكية

الأستاذ: ناجي أوزليفي ، جامعة بسكرة، الجزائر

الملخص:

هدفت هذه الدراسة الكشف عن طبيعة تصميم المعدات الإستشفائية المتمثلة في نموذج سرير وطاولة المريض بدلالة المعطيات الأنثروبوميترية و البيوميكانيكية. وللقيام بذلك طبق الباحث استمارة تسجيل القياسات الأنثروبوميترية و المعطيات البيوميكانيكية على عينة قوامها مائة وثمانية وتسعون (198) من ذكر وأنثى تتراوح أعمارهم من تسع سنوات إلى ستة عشرة سنة بواقع (101 ذكور و97 إناث) صنفوا بحسب البعد العلاجي. وقد كشفت الدراسة عن عدم مناسبة طبيعة التصميم الحالى لنموذج السرير والطاولة بالنسبة لذوي الفئات العمرية من (9 إلى 16 سنة) من ذكور وإناث.

Abstract :

The purpose of this study is to focus on exploring the nature of designing hospital equipment, consisting of bed table model for the patient, based on anthropometric and biomechanical data. To do so, the researcher applied a registration form of anthropometric and biomechanical data on a sample of one hundred and ninety eight (198) male and female individuals (101 men and 97 women), aged from nine to sixteen years, and classified according to the treatment duration.

The study revealed the lack of suitability in the design of the current model of the bed and table for the nine to sixteen years of age group (males and females).

مقدمة:

تعتبر طاولة وسرير المريض من نماذج المنتجات الصناعية الإستشفائية. المصممة خصيصا لذوي الإصابة بحالات مرضية مختلفة. مثل العمليات الجراحية البالغة. حيث يعتبر هذا النوع من الحالات المرضية الأكثر حدوثا، التي تستدعي من المريض البقاء لفترة طويلة من الزمن في وضعية إضطجاعية (إستلقائية) على الظهر فوق السرير.

ثمة يضطر هذا الأخير إلى التواصل والتفاعل مع ما يوضع فوق نموذج الطاولة من أشياء مختلفة حسب أولوية وأهمية إستعمالاتها اليومية. كما أن طبيعة أداء المهام المختلفة التي يقوم بها المريض طيلة تواجده في المستشفى. تعد مظهرا من مظاهر– الأداء الحركي الديناميكي– وتتجلى ديناميكية هذه الحركة في الوصول إلى أبعاد مادية لتناول أشياء ضرورية، ومهما كانت طبيعة هذه الحركة في تفاعلاتها المختلفة فإنها تتأثر هي الأخرى بطبيعة تصميم بما يحيط بالمريض من معدات وأجهزة، والتي قد تحد من قدرات الفرد و إمكانياته الحركية.

وبالتالي التأثير على الحالة الصحية ومن الممكن كذلك الوقوع في بعض الحوادث المحتملة من جراء تعقد طبيعة تصميمها بصفة عامة، ولعل إعتبار تكييف طبيعة تصميم نموذج سرير وطاولة المريض وفق اعتبارات أرغونومية في تصميمها. حيث تعتبر المعطيات الأنثروبوميترية والبيوميكانيكية من أهم المحددات الأساسية في إعادة تكييف استعمالها.

حيث يفترض تصميمها لتتواءم مع خصائص الفرد الجسمية. والصحية حتى يتمكن مستخدميها من على ارتفاع وبعد مناسبين اتخاذ وضعيات مريحة وطبيعية للوصول إلى الأشياء التي يحتاجها المريض بسهولة حيث لا يعاني مستخدميها على المدى الطويل من آثار سلبية قد تصل إلى حد التأثير على حالته الصحية. ولما كان الأمر كذلك قمنا بتسليط الضوء على طبيعة تصميم نموذج سرير وطاولة المريض بدلالة المعطيات الأنثروبوميترية والبيوميكانيكية.

إشكالية الدراسة:

بالرغم من عراقة المواضيع التي تبحث في مدى اشتراط المواصفات الجسمية ودورها في تصميم مختلف نماذج المنتجات الصناعية وعلاقتها بمتغيرات الصحة إلا أن بيئة التصنيع الجزائرية لهذين النموذجين (السرير و الطاولة) و في -حدود إطلاع الباحث- لا زالت لم ترق فيها بعد إستراتيجية طبيعة تصميمها إلى المستوى الحقيقي الذي يعكس مواءمة استعمالها من طرف مستخدميها حيث أن الأمر يتعلق بتحديات ذوي الإصابة بعمليات جراحية لوضعيات وحركات لا تكيفية تحد من قدراتهم الحركية من جهة وبالتالي التأثير على الحالة الصحية من جهة أخرى أثناء التواصل والتفاعل مع مختلف الأبعاد المادية للسرير والطاولة على وجه الخصوص.

حيث انه لم يعد كافيا الاعتماد على الخبرات الشخصية أو عوامل المصادفة والملاحظة البسيطة في عملية تصميم مثل هذه النماذج الإستشفائية. بل أصبح من الضروري الأخذ بأسباب العلم وخطواته الموضوعية من مثل الاعتبارات الأرغونومية، حيث تعتبر القياسات الأنثروبوميترية والمعطيات البيوميكانيكية كزوايا الحركة المريحة وزوايا الرؤية المناسبة من أهم المحددات الأساسية اللازمة في تصميم مثل هذه النماذج وعلى أساس هذا القصور الفادح في الدراسات التي تبحث في مدى اشتراط القياسات الجسمية والمعطيات البيوميكانيكية اللازمة في عملية تصميم وتقويم هذه المعدات لإعادة تصميمها. مما شجع الباحث على دراسة وتقويم هذه المعدات وفق المعطيات الجسمية والبيوميكانيكية لذوي العمليات الجراحية ممن تتراوح أعمارهم من (9 إلى 16 سنة).

مما قد يسهم في توفير هذه المعطيات الأهمية النسبية التي تستحقها كمؤشرات يستفاد منها في إحداث العلاقة التوافقية بين طبيعة تصميم السرير وطاولة المريض مع إمكانياته البنائية الجسدية. حيث انه من العبث أن تصرف

إمكانيات مادية ضخمة في سبيل تصنيع واقتناء معدات إستشفائية دون أية اعتبارات أرغونومية (أنثربومترية، بيوميكانيكية) ومن ضمن هذه الملاحظات الدقيقة من قبل الباحث وجملة التصريحات التي أدلا بها بعض القائمين على مستوى بعض المصالح الإستشفائية وذوي المرضى والتي تشير في إطارها العام والموضوعي إلى ضرورة الأخذ بالاعتبارات الأرغونومية في تصميم الأجهزة ومن ضمن هذه الملاحظات والتصريحات ندلي بالتوضيحات التالية:

- وضع المريض لأشياء كثيرة وتكديسها فوق السطح العلوي للخزانة قصد الحصول على إرتفاع مناسب من أجل سهولة الحركة وسهولة تناول هذه الأشياء.
- الشعور بالعجز من قبل المريض أثناء تكرار الحركة مما يؤدي به أحيانا إلى تأجيل الرغبة في تناول بعض الأشياء المهمة له.
- الشعور بالخوف من قبل المريض أثناء القيام بالحركة تجاه السطح العلوي والسفلي للخزانة من تملص بعض الأشياء من قبضة اليد وبالتالي سقوطها أو تكسرها.
- حاجة المريض إلى تغيير وضعية الطاولة قصد الحصول على رؤية واضحة للأشياء الصغيرة ومتوسطة الحجم.
- تعمد المريض على وضع بعض الأشياء أحيانا بجانبه فوق السرير لتسهيل عملية الوصـول إليها قصد استعمالها.
- استغناء المريض بشكل ملفت للانتباه من الاستفادة من وضع أوتناول بعض الأشياء من فوق سطح الطابق السفلي للطاولة.

وبالتالي يعمد الباحث إلى التأكد عما إذا كان تصميم نموذج السرير والطاولة مناسب لذوي الفئات العمرية من (9 – 16 سنة) بدلالة المعطيات الأنثروبومترية والبيوميكانيكية لحالة مرضية محددة وهذا ما يندرج ضمن

الدراسات والتطبيقات الأرغونـومية التي تتميز بالإحاطة الشاملة في إيجاد حلول لمشاكل تتعلق بتعقد بعض الأجهزة والمـعدات كسرير وطاولة المريض في ركن المؤسسة الإستشفائية.

و يمكن إيجاز مشكلة الدراسة بالإجابة على الأسئلة كالأتي:

1.ما هو مستوى القياسات الأنثروبوميترية المختارة ذات العلاقة بتقويم سرير وطاولة المريض لدى فئة البحث عينة الدراسة بشكل عام ؟

2. ما هو واقع الأبعاد المادية للمعدات الإستشفائية ذات العلاقة بتقويم الأبعاد الجسمية للمريض/ المريضة وتنقسم إلى قسمين:

1.2: هل تصميم الأبعاد المادية لمناطق السرير المختلفة مناسب مع الأبعاد الجسمية لفئات العمر عينة الدراسة ؟

2.2: هل تصميم الأبعاد المادية لمناطق الطاولة المختلفة مناسب مع الأبعاد الجسمية لفئات العمر عينة الدراسة ؟

3. ما هو مستوى المعطيات البيوميكانيكية لزوايا الحركة وزوايا الرؤية لدى فئة العمر عينة الدراسة بشكل عام ؟ و تنقسم إلى قسمين:

1.3: هل تصميم الأبعاد المادية لنموذج الطاولة مناسب للقدرات الحركية لدى فئة العمر عينة الدراسة ؟

2.3: هل تصميم الأبعاد النموذجية للطاولة مناسب لمجال الرؤية لدى فئة البحث عينة الدراسة ؟

3.أهداف الدراسة وأهميتها:

هناك جملة مـن الأسـباب دفعـت الباحـث للقيـام بهـذه الدراسـة، هـذه الدراسة التي تعبر عن إلمام وحرص في تحقيق الأهداف التالية:

1. يتوقع من خلال نتائج هذه الدراسة توفير بعض المعطيات الأنثروبوميترية البشرية ذات العلاقة بتصميم سرير وطاولة المريض بالنسبة لذوي الفئات العمرية المنحصرة من (9 – إلى 16 سنة) .
2. يتوقع من خلال نتائج هذه الدراسة توفير بعض المعطيات البيوميكانيكية لزوايا الحركة اللازمة في تصميم مستوى الأبعاد المادية لنموذج الطاولة بدلالة الوضعية الإضطجاعية – الإستلقائية –
3. يتوقع من خلال نتائج الدراسة توفير بعض بيانات الأبعاد المادية لسرير وطاولة المريض المتواجدة في المؤسسة الإستشفائية.
4. إجراء تقويم أرغونومي لهذين النموذجين قصد معرفة مدى مواءمة استعمالها من طرف ذوي العمليات الجراحية فئة السن من (9– 16 سنة)
5. يتوقع من خلال نتائج هذه الدراسة توجيه التصميم الأمثل للمعدات الإستشفائية (السرير و الطاولة).

4. المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

1. **الأنثروبوميتري:** هو فرع من الأنثروبولوجيا ويبحث في قياس الجسم البشري. أما التعريف الإجرائي: فهو إحدى الوسائل المهمة في تقويم نماذج من المنتجات الصناعية. ويتضمن: السن، والطول والعرض والمحيط والارتفاع والعمق. وفق وضعية إضطجاعية من الثبات والحركة.

2. البيوميكانيكا: هي الدراسة العلمية لآلية الحركة التي يعمل بها جسم الإنسان حتى في مستوياتها المجهرية ضد العمل الميكانيكي. أما التعريف الإجرائي فهي درجة زاوية الذراع من الحركة التي يحصل عليها المريض/ المريضة أثناء تفاعلهما مع مختلف الأبعاد المادية لنموذج الطاولة على اختبار الطريقة المستخدمة في

التقويم ومستوى زاوية مجال الرؤية المتحصل عليها. على اختبار تصميم النموذج الافتراضي الذي صممه الباحث لإجراء الدراسة.

5. متغيرات الدراسة :

1.المغيرات المستقلة: وتظم الأبعاد المادية لنموذج السرير والطاولة.

2. **المتغيرات التابعة** : وتظم القياسات الجسمية المختارة وحركة زوايا الذراع وزوايا الرؤية.

6. أدوات جمع البيانات و وسائلها:

-بالنسبة للإجراء الأول: (التقويم الأنثروبوميتري).

1.منهج الدراسة:إستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي نظرا لملائمته و طبيعة الدراسة الأنثروبومترية.

2. مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من الأطفال ممن تتراوح أعمارهم من (9 إلى 16 سنة).

3.عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة قوامها (198) من ذكر وأنثى و جاء توزيع أفراد العينة كما يلي:

السن: وتراوحت أعمار أفراد العينة ما بين(9 إلى 16 سنة) مقسمة إلى فئتين عمريتين هي: من 09 إلى 12سنة و من 13 إلى 16 سنة.ويرجع الباحث سبب تقسيم عينة الدراسة إلى فئتين عمريتين إلى أن قاعات العلاج في مصلحة طب الأطفال يتم فيها وضع الأطفال عن طريق المقاربة في السن.أما سبب إختيار تسعة- 9- سنوات كـ : أدنى حد هو أنه غالبا ما نجد هذه الفئة بالذات تستطيع التفاعل من دون مساعدة الأطراف الأخرى كـ المرضين أو الأقارب. كما تم إختيار ستة عشرة - 16 – سنة كـ حد أقصى هو أنه كثيرا مايتم وضع ممن لديهم أكثر من هذه السن في مصالح أخرى غير مصلحة طب الأطفال.

الجنس: تكونت عينة الدراسة من الذكور و الإناث ليمثل في هذه الحالة متغير الجنس طبقات المجتمع. وفيما يلي لدينا

الجدول رقم (01) توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير السن و الجنس معا.

الفئات العمرية-متغير السن	متغير الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
الفئة1 من 9-12 سنة	43	52	95
الفئة2 من 13-16 سنة	58	45	103
المجموع	101	97	198

4. أداة القياس :

بالنسبة للدراسة الأنثروبوميترية: وفيها تم اختيار القياسات الجسمية ذات العلاقة بتقويم تصميم سرير وطاولة المريض تمثلت في سبعة عشرة قياسا (17) أنظر الجدول رقم(04).

أما الوسيلة التي تم استخدامها لجمع بيانات الدراسة الأنثروبوميترية تمثلت في جهاز الأنثروبومیتر(**Anthropometer Harpenden**) ، وهو الوسيلة المستخدمة في جمع القياسات الجسمية , يتكون من سبعة (07) قطع حديدية:

- قطعة رئيسية مسننة طولها 570 ملم مثبت عليها وسلة عرض في شكل عداد لقراءة مستوى البعد وتتميز القراءة في هذا النوع من وسيلة العرض بخاصة الملاحظة بالتغير كما تحتوي القطعة الرئيسية على قطعتين، واحدة مثبتة و أخرى متحركة بشكل مرن مع نافذة عرض القياس بشكل حرف(f) لقياس إمتداد الأبعاد الجسمية التي يفوق طولها 50 ملم.

- ثلاث قطع أخرى طول كل واحدة منها 500 ملم يتم تركيبها بقطعة حديدية صغيرة أخرى طولها 100 ملم عبارة عن برغي تثبيت لزيادة عدد القطع الحديدية.

5.فريق البحث:

يعتبر فريق البحث واحدة من أهم متطلبات إجراء القياسات الجسمية نظرا لطول مدة القياس والدقة المطلوبة لذلك. وعلى هذا الأساس قام الباحث باختيار (4) أربعة أفراد ممن يعملون في مصلحة طب الأطفال يتراوح مستواهم الدراسي من خريجي معهد الشبه طبي إلى جامعي متخصص للمساعدة في إجراء و تسجيل القياسات الجسمية. و بعد ذلك قام الباحث بتدريب فريق البحث بالتركيز على جانبين أساسين في إجراء الدراسة هما:

أ. الجانب النظري: وتم فيه التركيز على الكيفية التي يتم بها قراءة الرقم بشكل صحيح.

و وصف أهم النقاط التشريحية في الوضعية الإضطجاعية للفرد موضوع القياس وأهم النقاط التي يتحدد عندها القياس.

ب. الجانب التطبيقي: وتم فيه التركيز على كيفية تركيب القطع والتأكد من وضعية القياس بشكل صحيح. و إجراء محاولات عن كيفية قياس أهم متغيرات القياسات الجسمية. وبعد ملاحظة الباحث و ارتضائه عن طريقة القياس لدى فريق البحث. قام الباحث باختيار محطات القياس بالطريقة التالية:

*** محطات القياس:** ونظمت في مصلحة طب الأطفال بالطريقة التالية:

1. أبعاد العلاج: حسب البعد العلاجي أي حسب الحالة المرضية التي يتم وضع المريض / المريضة. إختيار الحالة المرضية التي تسمح لصاحبها الاستجابة التامة لإجراء القياسات و على هذا الأساس تم تنظيم محطتين (02) للقياس.

1.1 المحطة الأولى: ويتم فيها تدوين المعلومات حول الفرد المصاحبة لاستمارة تسجيل القياسات (المسح).

2.1 المحطة الثانية:بعد الانتهاء من المحطة الأولى ينتقل المفحوص إلى المحطة الثانية لأخذ القياسات الجسمية في وضعية الاضطجاع على الظهر فوق السرير.

بيانات عامة: بهدف إزالة أثر اللباس على القياسات الجسمية. تم أخذ القياسات بالنسبة لفئة البحث بدون حذاء و بارتداء (تبان) عند الذكور، و بدون حذاء و بارتداء بنطال(بذلة رياضية) عند الإناث.

تحديد أبعاد المعدات الإستشفائية: و تنقسم إلى قسمين:

أ. **تحديد أبعاد نموذج السرير و تظم:**ثمانية (08) أبعاد مادية.أنظر الجدول رقم (06).

ب. **تحديد أبعاد نموذج الطاولة وتظم:**أربعة (04) أبعاد مادية.انظر الجدول رقم (06).

6.حدود الدراسة الأنثروبوميترية:

1. **المحدد الجغرافي:** تم إجراء الدراسة بالمؤسسة الإستشفائية شعبان حمدون- بمدينة مغنية .و بالشركة الوطنية للدراسات والإنجازات الميطالوبلاسبيكية (SOREMEP-SPA) المتواجدة بالمنطقة الصناعية بولاية تلمسان.

2. **المحدد الزماني:**تم إجراء القياسات في الموسم الدراسي :2005-2006.

بالنسبة للإجراء الثاني: (التقويم البيوميكانيكي)

1.منهج الدراسة:إستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي نظرا لملائمته و طبيعة الدراسة البيوميكانيكية.

2.عينة الدراسة:أجريت الدراسة البيوميكانيكية على عينة قوامها(40) فردا ذكورا و إناثا وذلك بواقع 20 ذكرا مقسمة إلى فئتين عمريتين: 10 ذكور من

الفئة العمرية الأولى السن من (9-12 سنة) و10 ذكور من الفئة العمرية الثانية السن من 13-16 سنة و بواقع 20 إناثا مقسمة إلى 10 إناث من الفئة العمرية الأولى السن من (9-12 سنة) و 10 إناث من الفئة العمرية الثانية السن من (13-16 سنة).وعن سبب إختيار عينة الدراسة البيوميكانيكية بهذه الطريقة نذكر الأسباب التالية :

- إن التطبيقات الأرغونومية (البيوميكانيكية) في الدراسة المخبرية تقبل النتائج بنصف الرزنامة المعيارية المتفق عليها عالميا.(دزينة أي 12 فردا حيث عدد العينة ن = 12عنصرا.)
- فئة العمر من 9 إلى16 سنة هو أن سرعة النمو في القياسات الجسمية غير متساوية وفي هذه الحالة بالرغم من أن طبيعة التصميم هي التي تفرض وتحدد معالم الأداء الحركي إلا أن قيم درجات ذوي القياسات الجسمية الكبيرة يمكن أن تؤثر على مستوى انفراج الزاوية حيث أن طبيعة التصميم قد لاختزل احتمال وجود قيم أو نسب ذات درجات زوايا متطرفة (انحراف كبير عن قيم درجات زوايا الحركة بالنسبة للفئة العمرية من 13 إلى 16 سنة ومن 9 إلى 12 سنة.
- بما أن فرصة الظهور لأكثر من مرة بالنسبة لنفس العمر مثل وجود 9 سنوات لأكثر من مرة وعلى هذا الأساس أريد إختيار 40 فردا من ذكور و إناث لإتاحة فرصة العثور على نفس فئة العمر لأكثر من مرة.

أما عن **تحديد الحالة المرضية** وبغية إمعان النظر في أثر طبيعة تصميم نموذج السرير و الطاولة على المريض/ المريضة قام الباحث بتحديد الحالة المتمثلة في الحالة المرضية التالية:

- **ذوي العمليات الجراحية**: أي ممن أجريت لهم عملية جراحية تستدعي من المريض البقاء لفترة من الزمن تحت المراقبة الطبية في قاعة العلاج في مصلحة طب الأطفال. و تعد هذه الحالة حسب وجهة نظر الأطباء و

الممرضين أنه قصد التماثل لعملية الشفاء بسرعة كبيرة يجب الأخذ بعين الاعتبار التوصيات التالية:

- نسبة عالية من الحفاظ على ثبات الوضعية الطبيعية من مثل الإستلقاء على الظهر.
- عدم التفاعل مع الأشياء ذات الحجم و الوزن الثقيل لاسيما في الأيام الأولى من إجراء العملية الجراحية.
- تغيير الوضعية باستمرار و الحركة (حركة الجذع) و الإمتداد و البلوغ و الإنحناء لوصول أماكن بعيدة غير مرغوب فيها. و هذا بحسب مستوى الحالة المرضية.

و فيما يلي لدينا الجدول التالي الذي يبين مواصفات عينة الدراسة (التقويم البيوميكانيكي).

الجدول رقم (02) يوضح توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير السن و الجنس معا

الفئات العمرية - متغير السن -	متغير الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
الفئة1: 9 -12 سنة	10	10	20
الفئة2: 13-16 سنة	10	10	20
المجموع	20	20	40

3.أداة القياس:

الوسيلة المستعملة لقياس زوايا الأداء الفعلي للحركة تمثلت فيمايلي:

1.منقلة ذات حجم كبير لتحديد الدرجات.

2.ورقة كبيرة من الورق المقوى من حجم 650 ملم × 500 ملم. و يتم رسم محورين على الورقة الأول عمودي و الآخر أفقي و انطلاقا من نقطة المحورين يتم رسم خطوط الكثافة الخطية وفق درجات المنقلة.

4.طريقة القياس:

يستلقي الفرد موضوع القياس على الظهر فوق السرير و يتم وضع نقطة تلاقي المحورين في الورقة عند محور الذراع و يطلب منه القيام بالتفاعل مع المهام الثلاثة (03) و على أساس كل محاولة يتم حساب قيس زاوية الأداء الفعلي لحركة التفاعل في المهام الثلاثة.

- تتميز هذه الطريقة عن مثيلاتها بسهولة استعمالها من خلال إمكانية إعادة المحاولة لضبط قياس درجة الزاوية.

1. تقويم زوايا الأداء الفعلي ونواتج الحركة وزوايا الرؤية مع السطح السفلي والعلوي للطاولة :

1.1 زوايا الأداء الفعلي ونواتج الحركة: إستطاع الباحث تحديد زوايا الأداء الفعلي لحركة الذراع ونواتج الحركة الخاصة بالتقويم البيوميكانيكي بالطريقة التالية:

- بحسب أسلوب مبدأ الأهمية: IMPORTANT SYSTEM :

قام الباحث بالتركيز على أهم الأشياء التي يحتاجها المريض/ المريضة و حسب الحالة المرضية المشار إليها سابق تحددت فيما يلي:

قارورة ماء- علبة دواء- أشياء أخرى مختلفة (مثل تخزين أشياء يحتاجها المريض) بحيث قارورة الماء و علبة الدواء توضع على مستوى السطح العلوي للطاولة و أشياء أخرى مختلفة توضع على مستوى السطح السفلي للطاولة.

ملاحظة: جاء ترتيب الأشياء المتفاعل معها حسب طبيعة تواجدها كما هي عليه في قاعة العلاج بالمركز الإستشفائي.

- **بحسب أسلوب مبدأ التكرار: FREQUENCY-OF-USE**

قام الباحث بتحديد زوايا الأداء الفعلي لحركة الذراع و نواتج الحركة بالتركيز على الأشياء التي يتكرر استخدامها من فوق السطح العلوي و على السطح السفلي للطاولة بالطريقة التالية:

1. **التفاعل مع السطح العلوي:**

يتفاعل المريض / المريضة: مع السطح العلوي في مهمتين أساسيتين هما:

أ. التفاعل مع قارورة الماء: و حركة التفاعل ينتج عنها ما يسمى:

- **بزاوية إمتداد الذراع**:SOULDER EXTENSION و تمثل زاوية الأداء الفعلي في المهمة الأولى ويقدر تكرار الإستخدام فيها خلال اليوم حوالي (09) مرات في اليوم.

ب. التفاعل مع علبة الدواء: وحركة التفاعل هذه ينتج عنها ما يسمى:

- **بزاوية إلتواء المرفق** ELBOW FLEXION: و تمثل زاوية الأداء الفعلي في المهمة الثانية. و يقدر تكرار الاستخدام فيها خلال اليوم لحوالي (06) مرات في اليوم.

2. **التفاعل مع السطح السفلي:** يتفاعل المريض/ المريضة مع السطح السفلي في مهمة أساسية هي:

ج. **التفاعل مع أشياء مختلفة:** وحركة التفاعل هذه ينتج عنها ما يسمى:

- **بزاوية إمتداد الذراع**:SOULDER EXTENSION وتمثل زاوية الأداء الفعلي كمهمة ثالثة ويقدر تكرار الإستخدام فيها حوالي(06) مرات في اليوم، و فيما يلي الجدول رقم(01) الذي يوضح تحديد المهام بدلالة عدد المرات خلال اليوم.

الجدول رقم(03) يوضح تحديد المهام بدلالة عدد التفاعلات (الاستخدام) خلال اليوم:

نوع التفاعل	المهمة (1)- قارورة ماء-	المهمة (2)- علبة دواء-	المهمة (3)- أشياء مختلفة -
السطح العلوي	9 مرات	6 مرات	–
السطح السفلي	–	–	6 مرات
النسبة المئوية	٪ 42,85	٪ 28,57	٪ 28,57

2. التقويم البيوميكانيكي لزوايا الرؤية:

حسب الهدف من البحث إستطاع الباحث تقويم زوايا الرؤية بإعتماد طريقة المخطط العمودي لمجال رؤية العين أثناء تفاعل حركة الرأس مع السطح العلوي و السفلي لنموذج الطاولة.

و فيما يلي لدينا إجراءات التقويم البيوميكانيكي بحسب منهجية البحث الأرغونومي:

1.3 تقويم مجال الرؤية الفوقي مع السطح العلوي:

يتم قياس زاوية الرؤية عموديا من محور الرؤية المعياري حيث قيس الزاوية تجبα = 0° إلى غاية مستوى إرتفاع سطح الطابق العلوي حيث يمثل قيس هذه الزاوية مجال الرؤية الفوقي.

أما الغرض من قيس هذه الزاوية يرتبط بتقويم حد زاوية مجال الرؤية الفوقي على ضوء قيس الزاوية تجبα = 25° بدلالة مستوى إرتفاع العين (1) علما أن الدرجة25 ° تمثل حد إرتفاع زاوية محور الرؤية الفوقي الجيد.و هذا بحسب سلم (معيار) التقويم الأفقي لحد مجال الرؤية أفقيا و المشفر بالرقم -x35 .101

2.3 تقويم مجال الرؤية التحتي مع السطح السفلي:

يتم قياس زاوية الرؤية عموديا من محور الزاوية المعياري حيث قيس الزاوية تجبα = 0^{o} إلى غاية مستوى إنخفاض سطح الطابق السفلي حيث يمثل قيس هذه الزاوية مجال الرؤية التحتي.

- أما الغرض من قيس هذه الزاوية يرتبط بتقويم حد زاوية مجال الرؤية التحتي على ضوء قيس الزاوية تجبα = 30^{o} بدلالة مستوى إرتفاع العين (2) علما أن الدرجة تمثل حد إنخفاض زاوية محور الرؤية التحتي المناسب بحسب سلم (معيار) التقويم التحتي لحد مجال الرؤية تحتيا و المشفر بالرقم x35-101.

3.3 أداة القياس:

الوسيلة المستعملة لتقويم مجال الرؤية الفوقي و التحتي تمثلت فيما يلي:

1. منقلة ذات حجم كبير لتحديد الدرجات.

2. مسطرة ذات حجم كبير طولها 1000 ملم أي (1م) لرسم المعلم (المحاور الرئيسية).

3. حائط يرسم عليه محورين عمودي و الآخر أفقي بحيث الخط الأفقي يمثل محور الرؤية المعياري بزاوية درجة. و يرتفع عن سطح الأرض ب 770 ملم كما تمثل نقطة تلاقي المحورين نقطة تمركز – العين النموذجية- و بعد يتم تظليل مجال الرؤية العام برسم خطوط الكثافة الخطية من محور الرؤية المعياري إلى أعلى لتقويم مجال الرؤية الفوقي. و من نفس المحور إلى أسفل لتقويم مجال الرؤية التحتي. و كلا كثافة الخطين تساوي °180 درجة و تمثل قيس المجال العام للرؤية.

و بعد ذلك يتم تحديد مجال الرؤية على الجدار من قيمة (درجة) المعيار (السلم)x35-101 المطلوبة و التي تساوي °20 درجة لتقويم مجال الرؤية

الفوقي الخاص بالتفاعل مع السطح العلوي على أساس أن الدرجة 20° تمثل رؤية جيدة. و تحديد مجال الرؤية التحتي على الجدار من المعيار (السلم)-x35 101 والمحددة ب 30° درجة لتقويم مجال الرؤية التحتي الخاص بالتفاعل مع السطح السفلي على أساس أن الدرجة 30 تمثل رؤية جيدة.

4.3 طريقة القياس:

1. بالنسبة لمجال الرؤية الفوقي مع السطح العلوي:

يتم تسجيل (حصر) درجة الزاوية المقابلة لمستوى ارتفاع سطح الطابق العلوي للتأكد عما إذا كان تصميم مستوى ارتفاع سطح الطابق العلوي مناسب أي عما إذا كانت قيمة الزاوية تقع في مجال الرؤية المعياري و المحددة ب 25° درجة حسب المعيار سلم التقويم المشار إليه سابقا.

2. بالنسبة لمجال الرؤية التحتي مع السطح السفلي:

يتم تسجيل لحصر درجة الزاوية المقابلة لمستوى انخفاض سطح الطابق السفلي للتأكد عما إذا كانت قيمة الزاوية تقع في مجال الرؤية المعياري و المحددة ب 30° درجة حسب نفس المعيار السابق الذكر.

4. حدود الدراسة البيوميكانيكية:

1. المحدد الجغرافي: تم إجراء الدراسة بالمؤسسة الإستشفائية (شعبان حمدون) – بمدينة مغنية-و بالضبط في قاعة خاصة في مصلحة طب الأطفال يتم فيها الإستعانة ببعض الأطفال الذين أجريت لهم عمليات جراحية و هم في مرحلة متقدمة من الشفاء (فترة نقاهة) بغية إمعان النظر في إجراءات التقويم البيوميكانيكي و تتبع أثر نواتج الحركة (الإمتداد والالتواء) الناتجة عن عملية التفاعل مع نموذج الطاولة.

2. المحدد الزماني: تم إجراء لدراسة البيوميكانيكية في نفس فترة إجراء الدراسة الأنثروبوميترية (2005-2006).

7. الأساليب الإحصائية:

لمعالجة بيانات الدراسة إستخدم الباحث المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والمئينيات رقم (95،50،05)،حيث نجد أن المئيني رقم 05 = المتوسط الحسابي – الإنحراف المعياري × (1.64). و المئيني رقم 50 = المتوسط الحسابي، أما المئيني رقم 95 = المتوسط الحسابي + الإنحراف المعياري × (1.64).حيث تم معالجتها عن طريق برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية.

8. نتائج الدراسة ومناقشتها: فيما يلي عرض موجز لنتائج الدراسة ومناقشة لهذه النتائج:

أولا:النتائج المتعلقة بالإجراء الأول: (التقويم الأنثروبوميتري)

ما مستوى القياسات الأنثروبومترية المختارة ذات العلاقة بتقويم سرير وطاولة المريض لدى فئة البحث عينة الدراسة بشكل عام؟ ونتائج الجداول رقم (03 و04) تبين ذلك.

الجدول رقم (04) يوضح القياسات الأنثروبوميترية للفئة العمرية الأولى والثانية للذكور وكل القيم معبر عنها بـ المتوسط الحسابي - الإنحراف المعياري – والمئينيات رقم: (م5 ، م50، م95).

الفئة العمرية	الفئة العمرية الأولى ذكور السن من (9-12 سنة) حيث ن = 43					الفئة المعمرية الثانية ذكور السن من (13- 16سنة) حيث ن = 58				
الأسلوب الإحصائي / القياسات الجسمية	الوحدة	م ت	الإنح	م05	م50	م95	م ت	الإنح	م05	م50	م95
الطول الاضطجاعي	ملم	1316	98.3	1154	1316	1477	1466	1012	1300	1466	1631
إرتفاع العين (1)	ملم	112	4.96	103	112	120	146	7.4	133	146	158
إرتفاع العين (2)	ملم	777	18.8	746	777	807	840	9.6	824	840	855
عمق الكتف	ملم	100	9.7	84	100	115	116	4.9	107	116	124

إرتفاع اليد	ملم	654	8.09	640	654	667	676	7.8	663	676	688
بلوغ الذراع(1)	ملم	640	34.3	575	640	704	686	47.2	608	686	763
طول اليد	ملم	65.4	32.8	500	554	607	697	40.2	551	617	682
عمق الصدر	ملم	152	11.2	133	152	173	172	20.3	139	172	204
إرتفاع الرأس	ملم	173	27.2	128	173	217	202	13.4	181	202	223
عرض الكتفين	ملم	358	19.5	326	358	389	390	28.9	342	390	437
عمق الحوض	ملم	174	25.3	132	174	215	205	18.4	174	205	235
محيط الصدر	ملم	206	17.6	177	206	234	243	14.1	219	243	266
بلوغ الذراع(2)	ملم	617	45.4	542	617	691	675	46.1	599	275	750
عمق الركبة	ملم	89	7.1	77	89	100	98	8.9	83	98	112
طول القدم	ملم	201	28.1	154	201	247	260	11.9	240	260	279
عرض القدم	ملم	75	6.8	63	75	86	84	6.5	73	84	94
إنثناء المرفقين	ملم	608	28.6	555	608	648	674	16.7	646	674	701

الجدول رقم (05) يوضح القياسات الأنتروبوميترية للفئة الأولى والثانية للإناث وكل القيم معبر عنها بـ المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري – والمئينيات رقم: (م5 ، م50، م95).

الفئة العمرية	الفئة العمرية الأولى إناث السن من (9–12 سنة) حيث ن = 52					الفئة المعمرية الثانية إناث السن من (13– 16سنة) حيث ن =45				
الأسلوب الإحصائي / القياسات الجسمية	الوحدة	م ت	الإنح	م05	م50	م95	م ت	الإنح	م05	م50	م95
الطول الاضطجاعي	ملم	1293	93.6	1139	1293	1446	1415	123.6	1212	1415	1617
إرتفاع العين (1)	ملم	112	8.8	97	112	126	145	7.03	133	145	156
إرتفاع العين (2)	ملم	771	24.4	730	771	811	835	7.5	822	835	847
عمق الكتف	ملم	107	11.5	88	107	125	112	6.7	101	112	122
إرتفاع الكتف	ملم	683	8.01	669	683	696	710	12.7	689	710	730
إرتفاع اليد	ملم	651	9.9	634	651	667	674	15.03	649	674	698
بلوغ الذراع(1)	ملم	615	46.4	568	615	702	661	41.7	592	661	729
طول اليد	ملم	561	27.8	516	561	606	595	43.5	523	595	666
عمق الصدر	ملم	151	12.3	130	151	171	181	17.1	152	181	209
إرتفاع الرأس	ملم	177	10.3	160	177	193	195	9.08	180	195	209
عرض الكتفين	ملم	358	15.4	332	358	383	384	17.3	355	384	412
عمق الحوض	ملم	183	20.9	148	183	217	226	25.4	184	226	267
محيط الصدر	ملم	203	20.07	170	203	235	239	15.8	213	239	264
بلوغ الذراع(2)	ملم	621	55.4	530	621	711	656	42.7	585	656	726
عمق الركبة	ملم	86	7.01	74	86	97	97	7.07	85	97	108
طول القدم	ملم	221	20.8	202	221	241	248	13.5	225	248	270
عرض القدم	ملم	73	7.07	61	73	84	82	5.6	72	82	91
إنشاء المرفقين	ملم	604	23.7	565	604	642	640	19.6	607	640	672

2.ما هو واقع الأبعاد المادية للمعدات الإستشفائية ذات العلاقة بتقويم الأبعاد الجسمية مريض/ المريضة؟

ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

الجدول رقم (06) يوضح مستوى الأبعاد المادية لنموذج السرير والطاولة وكل الأبعاد مقدرة بـ (الميليمتر).

نموذج السرير		نموذج الطاولة	
إسم المنطقة	حدود الأبعاد المادية	إسم المنطقة	حدود البعد المادي
– 1– طول السرير	1530	–1– إرتفاع سطح الطابق العلوي	1040
–2– عرض السرير	640	–2– إرتفاع سطح الطابق السفلي	246
–3– ارتفاع مسقط الحاجز الجانبي – أ – –3–1فراغ مسقط الحاجز الجانبي –أ –	50 120		
– 4 – ارتفاع مسقط الحاجز الجانبي لجهة – ب –	156	–3– أقصى فراغ الطاولة	800
– 5– ارتفاع مسقط حاجز الرأس	150		
– 6 – ارتفاع مسقط حاجز القدمين	150		
–7 – عرض حاجز القدمين	140		

2. 1: هل تصميم الأبعاد المادية لمناطق السرير المختلفة مناسب مع الأبعاد لجسمية لفئات العمر عينة الدراسة؟

وللإجابة على هذا السؤال تم تبني التصور التالي:

بما أن التصميم الأرغونومي يعتمد في تصميمه للمعدات على مبدأ "كل عنصر له صورة" أي البحث عن الغرض من وراء تصميم البعد المادي أي ما يقابله من قياس أو بعد جسمي.هذا المبدأ الذي يرتبط بالأهمية النسبية لقيمة البعد الجسمي المعبر عنها بالأساس المنطقي لنسبة المئيني رقم (05) بالنسبة إلى قطع الجسم الصغيرة والأساس المنطقي لنسبة المئيني رقم(95) بالنسبة لقطع الجسم الكبيرة .وعلى هذا الأساس تم تقويم هذين النموذجين من خلال عملية إعطاء حكم قيمة على تصميم الأبعاد المادية للمناطق المختلفة للنموذجين بدلالة

الأهمية النسبية لأهم المئينيات المستخدمة في الدراسة ويمكن إيجاز هذا التصور بإتباع القاعدة التالية:

1. كلما كانت قيمة البعد المادي أكبر من قيمة المئيني رقم(95) للبعد الجسمي بالنسبة لقطع الجسم الكبيرة ندلي بمناسبة طبيعة تصميم البعد المادي والعكس صحيح.

2. كلما كانت قيمة البعد المادي أصغر أو تساوي قيمة المئيني رقم **(05)** للبعد الجسمي بالنسبة لقطع الجسم الصغيرة ندلي بمناسبة طبيعة تصميم البعد المادي والعكس صحيح.وفيما يلي لدينا نتائج التقويم الأنثروبوميتري لنموذج السرير والطاولة على الترتيب.

يتضح من خلال نتائج الجداول ذات أرقام(4،5،6) أن طبيعة تصميم الأبعاد المادية لنموذج السرير التالية:

طول السرير المنطقة (01) مقابل الطول ألاضطجاعي. المنطقة (02) عرض السرير نظير انثناء المرفقين والمنطقة (03) إرتفاع مسقط الحاجز الجانبي للجهة -أ- مقابل عمق الكتف وإرتفاع العين وعمق الصدر وعمق الحوض. والمنطقة رقم(3-1) فراغ مسقط الحاجز الجانبي للجهة- أ - نظير عمق الكتف. والمنطقة رقم (04) مسقط الحاجز الجانبي للجهة–ب– نظير عمق الركبة.والمنطقة رقم (05) إرتفاع مسقط حاجز الرأس نظير إرتفاع الرأس للفئة العمرية الأولى ذكور حيث السن من (09 إلى16سنة).والمنطقة رقم (06) إرتفاع مسقط حاجز القدمين نظير طول القدم.

أنها جاءت كلها غير مناسبة مع الأبعاد الجسمية لدى فئة البحث عينة الدراسة وذلك من أصل ثمانية(08) مناطق تشكل نموذج السرير في طبيعة تصميمه النهائية.مما يوحي بأن طبيعة تصميم الأبعاد المادية لنموذج السرير غير مناسبة مع الأبعاد الجسمية لدى فئات العمر عينة الدراسة ويعزوا الباحثين عدم

مناسبة تصميم نموذج السرير مع الفئتين العمريتين الأولى و الثانية إلى أن تصميم هذه الأبعاد لم يتم وفق نسب أهم المئينيات للمعطيات الجسمية (م5،م95) المطلوبة في تصميم الأجهزة كما يمكن إرجاع السبب إلى طبيعة محك التصميم الذي تعتمده المؤسسة في صنع هذا النوع من المعدات الإستشفائية حيث أن الأمر يتعلق بخلو هذا المحك من الاعتبارات الأرغونومية في تصميم الأجهزة التي تقوم في مقامها الأول على ضرورة الأخذ بعن الإعتبار المعطيات الجسمية في عملية التصميم لاسيما حينما يتعلق الأمر بالنظر إلى إيجاد العلاقة بين البعد المادي والجسمي من خلال أهم المئينيات المستخدمة. ومن خلال نتائج التقويم الأنثروبوميتري المتوصل إليها في دراستنا الحالية يظهر أنها جاءت مطابقة إلى حد كبير ونتائج الدراسة التي قام بها "سنيدر"(1993) حيث وجدت الدراسة أن حوادث الرأس والرقبة أوالعنق والصدر واليد ناجمة عن تعقد طبيعة تصميم مساقط فتحات القضبان الحديدية، ونوع الفراش لسطح السرير وذلك من خلال إعطاء حكم قيمة بدلالة الأهمية النسبية لأبعاد المتغيرات الجسمية.

2.2: هل تصميم الأبعاد المادية لمناطق الطاولة المختلفة مناسب مع الأبعاد الجسمية لفئات العمر عينة الدراسة ؟

ظهر من خلال الجداول رقم (4،5،6) الخاصة بتوضيح مستوى القياسات الجسمية لعينة البحث بفئتيها العمريتين أن طبيعة تصميم الأبعاد المادية لنموذج الطاولة الآتية:

- إرتفاع الطابق العلوي المنطقة(01) نظير إرتفاع العين. و إرتفاع سطح الطابق السفلي المنطقة (02) نظير إرتفاع اليد.

أقصى فراغ الطاولة المنطقة (03) نظير طول اليد وبلوغ الذراع-1- ونظير بلوغ الذراع - 2 - ويعزو الباحث سبب عدم تطابق طبيعة تصميم الأبعاد المادية الثلاثة مع متغيرات القياسات الجسمية إلى أن تصميمها لم يتم وفق اختيار أهم المبادئ المعتمدة في مراحل التصميم كمبدأ أو أسلوب التكرار والأهمية

ومبدأ الاستعمال التي توضح الغرض من تصميم البعد المبنى بقيم المعطيات الجسمية الضرورية لغرض التصميم. هذا وبالإضافة إلى النقص الفني الفادح في محك التصميم الذي تستند عليه المؤسسة في تصميم أجهزتها الإستشفائية المختلفة . وما يدعم هذه النتائج المتوصل إليها في دراستنا الحالية نجد دارسة لـ "سنيدر" (1993) حيث أوضحت هذه الدراسة أن الحالات المرضية المتطورة جدا ينبغي لها تصميم وتوفير لواحق أخرى كالطاولات المتنقلة والمتحركة الصغيرة الحجم- Tablee portable- لغرض القراءة والمطالعة من أجل توفير راحة لذوي الحالات المرضية التي تتطلب الحفاظ على نسبة عالية من الثبات في الوضعية الإضطجاعية على الظهر فوق السرير.

ثانيا:النتائج المتعلقة بالإجراء الثاني:(التقويم البيوميكانيكي)

1.3 هل تصميم الأبعاد المادية لنموذج الطاولة مناسب للقدرات الحركية لدى فئة العمر عينة الدراسة ؟

وفيما يلي نتائج الجدول رقم (07) التي يوضح ذلك:

الجدول رقم (07) يوضح مستوى زوايا الراحة والأداء الفعلي الناتج عن حركة التفاعل مع السطح العلوي و السفلي في المهام الثلاثة لفئتي الذكور و الإناث حيث (ن = 40 فردا).

التفاعل مع المهمة الأولى قارورة ماء			التفاعل مع المهمة الثانية علبة دواء		
زاوية الراحة المطلوبة	زاوية الأداء الفعلي امتدادا لذراع **Shoulder Extension**		زاوية الراحة المطلوبة	زاوية إلتواء المرفق إلتواء المرفق **Elbow flexion**	
تجبα-0°	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تجبα=90°	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
عينة الذكور	**44.65°**	**0.8**		**167.75°**	**0.4**

تجبα=0°	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تجبα=90°	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
عينة الإناث	°44.35	0.6		°168.9	0.7
زاوية الراحة المطلوبة	التفاعل مع المهمة الثالثة أشياء أخر مختلفة				
	مستوى زاوية إمتداد الذراع Shoulder Extension				
	المتوسط الحسابي		الإنحراف المعياري		
عينة الذكور تجب α= 0°	°55.65		0.7		
عينة الإناث تجب α= 0°	°57.3		0.8		

ظهر من خلال الجدول رقم (07) الخاص بتوضيح نتائج تفاعل عينة الذكور والإناث مع السطح العلوي والسفلي في المهام الثالثة أن زوايا الأداء الفعلي لامتداد الذراع-1- إلتواء المرافق وامتداد الذراع-2- للقيام بالمهام المختلفة جاءت كلها خارج نطاق مجال زوايا الراحة المطلوبة الشيء الذي يدلي بعدم مناسبة إرتفاع سطحي الطاولة لعينة البحث. حيث يرجع الباحث عدم التطابق هذا إلى عدة عوامل مشتركة تظم كل من نوعية الفراش من حيث أنها لا تتميز على خاصية توزيع أطراف و أجزاء الجسم المختلفة بالتساوي على سطح فراش السرير الناجمة سواء عن تقادم نوع الفراش من جهة. والمواد التي تدخل في تركيبته من جهة أخرى.

ومن الأسباب الأخرى التي تفسر تفاعل عينة البحث مع المهام الثلاثة خارج نطاق حدود زوايا الراحة المطلوبة وهو مستوى ارتفاع وانخفاض سطحي الطاولة والذي يرجع إلى طبيعة المحك المعتمد في عملية التصميم إذ أنه لا يحتوي على ضرورة اعتبار المعطيات البيوميكانيكية حسب الحالات المرضية المختلفة. كما يوحي بصفة عامة أن عملية تصميم نموذج الطاولة تمت بدون إجراء تجارب بيوميكانيكية محضة بهدف إزالة أثر المشاكل المحتملة من جراء التصميم المباشر

لنموذج الطاولة. ونفس الشيء بالنسبة للسطح السفلي حيث ترجع زيادة زاوية امتداد الذراع للقيام بالمهمة الثالثة سببه الانخفاض الغير مناسب للسطح السفلي الذي فرض زاوية امتداد خارج نطاق زاوية الراحة المطلوبة للوضعية الطبيعية. ومن بين نتائج الدراسات السابقة المتوافقة مع ما وصل إليه الباحث من حيث خروج زوايا الأداء الفعلي عن نطاق مجال الحركة المطلوبة (زوايا الراحة) نذكر نتائج دراسة "أسيموف" (1995) Asimov. باستعمال وسيلة تقييم ذاتية وجاءت نتائج الدراسة بالقيم التالية:

انفراج (150°) درجة لزاوية إمتداد الذراع انطلاقا من نقطة محور الذراع مقابل (90°) درجة (زاوية الراحة المطلوبة) في المخطط القاعدي وبانفراج (170°) درجة مقابل (90°) درجة (زاوية الراحة المطلوبة في المخطط العمودي وبانفراج (170°) مقابل (90°) درجة زاوية الراحة المطلوبة في المخطط الأمامي وعلى ضوء هذه القيم كان من بين التوصيات أن تصميم مواقع المهام المتفاعل معها يجب أن يتم وفق المجال المحدد والمخططات الثلاثة السابقة الذكر (Asimov, 1995) .

3. 2: هل تصميم الأبعاد النموذجية للطاولة مناسب لمجال الرؤية لدى فئة البحث عينة الدراسة ؟ وفيما يلي نتائج الجدول رقم(08) التي توضح ذلك:

1.**الجدول رقم (08)** يوضح مستوى زاوية مجال الرؤية الفوقي والتحتي مع السطح العلوي والسفلي.

السطح العلوي	
حد زاوية مجال الرؤية الفوقي	**مستوى زاوية مجال الرؤية الفوقي– الفعلي–**
تجب α = 25°	**تجب α = 45°**
السطح السفلي	

حد زاوية مجال الرؤية التحتي	مستوى زاوية مجال الرؤية التحتي– الفعلي–
جب α = 30°	جب α = 70°

ظهر من الجدول رقم (08) الخاص بتوضيح مستوى زاوية الرؤية الفوقي والتحتي مع سطحي الطاولة. أن حدود قيم زوايا الرؤية كلها تم حصرها في مجال رؤية خارج نطاق حد مجال الرؤية المعياري بحسب سلم التقدير (101-x35) ويعتقد الباحث أن السبب يعود إلى طبيعة تجميع الأشياء التي يحتاجها المريض خصوصا فوق السطح العلوي حيث أن مساحة السطح لا تفي بوضع هذه الأشياء في مكان خاص بها.

أي أن مساحة السطح رباعية الشكل لا تناسب الحجم الأمثل لكل الأشياء التي يحتاجها المريض. لذا يلاحظ من خلال التجربة أنه لا يمكن صرف النظر عن مجال زاوية (تجبα= 45°) التي تعني أن المجال يفرض تحريك مقلة العين عن مجال الرؤية المعياري حيث (تجبα = 25°). ونفس الشيء بالنسبة للسطح السفلي فبالرغم من وجود مجال رؤية يسمح حتى بالتفريق بين الألوان بحيث يمكن صرف حركة مقلة العين لرؤية الأشياء الأصغر حجما إلا أن (تجبα= 70°) توحي تماما بضرورة الاستغناء عن الأشياء الموجودة على سطح الطابق السفلي.

ومن خلال نتائج التقويم الأنثروبوميتري و البيوميكانيكي الموضحة أعلاه كما جاءت يمكننا أن نستنتج بأن التصميم الحالي لنموذج السرير والطاولة غير مناسب لفئة العمر حيث السن من (9 إلى 16 سنة) على أساس أن تصميم نموذج السرير والطاولة توضّح أنه يشترط منذ المراحل الأولى في تصميمه توفر المعطيات الأنثروبوميترية والبيوميكانيكية لذوي فئات عمرية وحالات مرضية محددة ومعينة من قبل. كما يمكننا أن نستنتج بأن فئة البحث عينة الدراسة من ذكور وإناث ليتفاعلون مع أبعاد مادية لا توافقية غير مناسبة وبالتالي يمكن

القول بأن توجيه التصميم الأمثل خصوصا لهذه المعدات الإستشفائية يتحدد بتوفير المعطيات الضرورية واللازمة من العنصر البشري ومنها متغيرات السن والحالة المرضية والمعطيات البنائية الجسمية.

9. توصيات واقتراحات بديلة:

بناء على النتائج المتوصل إليها في بحثنا هذا والتي تخص التقويم الأرغونومي لسرير وطاولة المريض على ضوء المعطيات الأنثروبوميترية والبيوميكانيكية.أعد الباحث بعض التوصيات والاقتراحات البديلة الخاصة لإعادة تكييف المناطق المختلفة مع الأبعاد الجسمية لذوي العمليات الجراحية حيث السن (9 إلى 16 سنة).وبعض التوصيات العامة لكل إدارة علمية مستخدمة حديثة تهتّم بمراعاة العنصر البشري إلى جانب عوامل الإنتاجية. ومن جملة هذه الاقتراحات والتوصيات نورد ما يلي:

1. الاقتراحات البديلة الخاصة بإعادة تكييف مناطق السرير المختلفة:

الجدول رقم (9) يلخص الحدود الداخلية والخارجية اللازمة لإعادة تكييف وتصميم الأبعاد المادية للمناطق المختلفة لنموذج السرير وفق أهمية النسبية للمئيني (05 و 95) .

المنطقة	الحدود الداخلية والخارجية لتكييف واعادة تصميم المنطقة
1- طول السرير	> المئيني (95) لطول الإستلقاء
2- عرض السرير	> المئيني (95) لعرض الكتفين
3- إرتفاع مسقط الحاجز الجانبي الجهة- أ -	> المئيني (95) لعمق الصدر
3-1 فراغ مسقط الحاجز الجانبي للجهة- أ -	> المئيني (05) لعمق الكتف أو <المئيني (95) لعمق الكتف
3- 2 إرتفاع مسقط الحاجز الجانبي للجهة- أ -	< المئيني (95) لإرتفاع العين -1-/ ≥ المئيني (05)

3- إرتفاع مسقط الحاجز الجانبي للجهة- أ -	> المئيني (95) لعمق الحوض
1-2 عرض السرير	> المئيني (95) لمحيط الصدر
4 - مسقط الحاجز الجانبي للجهة- ب -	< المئيني (95) لعمق الركبة
5- إرتفاع مسقط حاجز الرأس	> المئيني (05) لإرتفاع الرأس
6- إرتفاع مسقط حاجز القدمين	> المئيني (95) لطول القدم
7- عرض حاجز القدمين	> المئيني (95) لعرض القدم

2. الاقتراحات البديلة الخاصة بإعادة تكييف مناطق الطاولة المختلفة:

الجدول رقم (10) يلخص الحدود الخارجية اللازمة لإعادة تكييف و تصميم الأبعاد المادية للمناطق المختلفة لنموذج الطاولة وفق الأهمية النسبية للمئيني (95)

المنطقة	الحدود الخارجية لتكييف و إعادة تصميم المنطقة
1 – إرتفاع سطح الطابق العلوي	≥ المئيني (95) لإرتفاع العين
2 – إرتفاع سطح الطابق السفلي	/
3- أقصى فراغ الطاولة	≥ المئيني (95) لطول اليد
3-1- أقصى فراغ الطاولة	≥ المئيني (95) لبلوغ الذراع -1-
3-2- أقصى فراغ الطاولة	< المئيني (95) لبلوغ الذراع -2-

3 .التوصيات البديلة العامة :

- من ضمن الإعتبارات الأرغونومية في تصميم الأجهزة والمعدات الإستشفائية يجب مراعاة الأهمية النسبية للمعطيات الأنثروبوميترية مثل الرأس والرقبة والعنق الصدر واليد والذراع - 2 -وقطع الجسم الأخرى المختلفة في تصميم المساقط والحواجز الجانبية والقضبان الحديدية لنموذج

السرير وللتصميم المبدئي يجب إعتماد الحجم النسبي لأجزاء الجسم المختلفة الأكثر تعرضا لاحتمال الوقوع في خطر الحوادث ذات الطابع الأرغونومي.

- المساقط الجانبية والقضبان الحديدية التي تحتوي على فراغات جانبية يستحسن تغيريها وتصميمها بالنظر إلى قيمة المئيني **(05)** على أساس أن أجزاء الجسم الصغيرة تعد من بين المتغيرات الجسمية الأكثر تعرضا لاحتمال وقوع الحوادث والصدمات وعليه نجد أن قيمة المئيني **(05)** تمنع من وقوع الحوادث المرتبطة بالأبعاد المادية نظير قطع وأطراف الجسم الصغيرة. وبصور أخرى أن الفراغات الجانبية التي يتم تصميميها وفق نسبة المئيني **(05)** تفي بغرض منع دخول مختلف قطع الجسم الصغيرة في فراغ وحيز القضبان الحديدية.

- الأبعاد المادية لنموذج السرير والطاولة المتعلقة بالطول والعرض والمحيط والارتفاعات يجب تصميمها وتكييفها بالنظر إلى قيمة المئيني (95) على أساس أن هذه القيمة تسمح بتوفير حيز كافي ومناسب للحركة والاستعمال وحتى يتم التفاعل بشكل جيد بين حجم الجسم والسرير مثلا يجب ضبط الأهداف الأدائية في العلاقات بين قياس البعد الجسمي والبعد المادي.أي الغرض المناسب من وراء القياس الجسمي في تصميم البعد المادي حتى نتفادى تصميم بعض الأبعاد المادية التي قد لا توافق تماما وضعيات وحالات مرضية مختلفة .

- كما نوصي الباحثين في هذا الموضوع في أخذ قسط كبير من الوقت وإعادة إجراء هذه الدراسة بوسائل قياس موضوعية دقيقة وربط هذا الموضوع بمتغيرات أخرى كالتحليل الحركي لوضعية الجسم فوق سطح السرير ، تحديد الحجم والوزن الأمثل للأشياء المتفاعل معها فوق الطاولة بدلالة وحدات قوة الذراع لحالات مرضية مختلفة.

❖ **هوامش البحث**

(1) مباركي بوحفص (2000): **العمل البشري**، دار المغرب للنشر والتوزيع، جامعة وهران، الجزائر، ص 35.

(2) وجاد ثناء ونجوى سليمان (1986): **القياسات الجسمية والقدرات الحركية وعلاقاتها ببعض المهارات الأساسية لناشئ كرة السلة**، ورقة قدمت في المؤتمر العلمي.تطور علوم الجامعة، القاهرة.

(3) ميتاس بلانش سلامة (1984): **التحليل الكينيماتيكي للرمية الحرة في كرة السلة** - ورقة قدمت في مؤتمر الرياضة للجميع- كلية التربية الرياضية للبنين، القاهرة.

(4) إبراهيم درة عبد الباري(2003): **تكنولوجيا الأداء البشري في المنظمات**. الأسس النظرية ودلالاتها في البيئة العربية المعاصرة، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية،القاهرة، جمهورية مصر العربية، ص 82.

(5) وليد عبد الفتاح خنفر (2002):**العلاقة بين القياسات الأنثروبوميترية والبدنية ودقة التصويب للرمية الحرة من الثبات والحركة في كرة السلة**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ص 134.

(6) جاسم محمد مهدي صالح (1988):**القياسات الأنثروبوميترية لدى لاعبي كرة القدم في مراكز اللعب المختلفة** (تمت زيارة الموقع في 26/ 06/ 2005 / 13:30:) www.sea.edu.eg/books/default.asp .

(7) Allard. P. (1995). **Three dimensional analysis of human movement** www.biomechanic.5.module.code.ss4308 (14:30:2005:/06/25) .

(8) Asimov. (1995). **Angular position of the right arm in the new notation system** www.hfes.org (14:30:2005:/06/25).

(9) Bouhafs mebarki. B. (1987). **Anthropometric study of Algerian women-** with special reference to Domestic work department of engineering production. University of Birmingham England. p 198

Mc (10) Common, R: (1991).**Anthropometry of use of use military personnel**. www. DOD-Hdbk-743A (09:00:2005:/07/10) .

(11) Bernard . M.T.Z. (1995) **Ergonomie -recueil des normes françaises** .4^{e}edition paris. Franc. p 185.

(12) Ferlo toddji ruhl .P.R (1997). **Injury and death associated ueith hospital bed Sid real** www.fda.gov.cdr/beds (11:00:2005:/07/15) .

(13) Kreomer karl. .(2002)**Ergonomics .how to design for ease and efficiency** .secen prentice hall International fories in industry systems. Engineering. New jesy. USA. p p 226- 231.

(14) Rosenberg mark. S .H. (1992).**Center of gravity board method – space and free body** diagram of gravity beards exprements.center (serial). www.cd.c.gov.niosh (11:00:2005:/07/15).

اضطراب مفهوما الزمن والفضاء وعلاقتهما بصعوبات تعلم القراءة والكتابة عند الطفل

الأستاذة: فطيمة دبراسو، جامعة بسكرة، الجزائر

الملخص:

إن القراءة و الكتابة عبارة عن نشاطات حركية معقدة تتطلب التحكم في مفهومى الفضاء و الزمن. هذه المفاهيم مرتبطة بنمو التصور الجسدي و الجانبية عند الطفل، إن هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات القراءة و الكتابة غير الناتجة عن ضعف عقلى،أو عجز حسى، أو حركى و متمدرسون بطريقة عادية حيث يظهرون أخطاء في توجه الحروف و ترتيبها ، واضطراب في الإيقاع و في تتبع الأسطر من فوق إلى تحت.

و سوف نحاول في هذه المقالة إيجاد العلاقة بين اضطراب مفهومى المكان و الزمان و صعوبة القراءة و الكتابة (الديسليكسيا و الديسغرافيا) عند الأطفال.

Résumé :

L'écriture et la lecture sont des activités motrices complexes qui nécessitent la maitrise de l'espace et du temps, Elles sont aussi étroitement associées à la constitution du schéma corporel et de latéralité, ces enfants qui souffrent de dyslexie et de dysgraphie, sont intelligents et normalement scolarisés et ne présente aucun trouble sensoriel ou organique.

Dans cet article nous allons discuter le rapport entre le trouble temporo-spatial et la difficulté de lire et d'écrire (dyslexie et dysgraphie) chez les enfants.

مقدمة:

إن هذان المفهومان يعتبران من بين المفاهيم النفس حركية و المتمثلة في (التصور الجسدي، الجانبية، التناسق الحركي، الإدراك الحركي) و التي على الطفل اكتسابها قبل الدخول المدرسي، و مواصلة هذا الاكتساب أثناء سنوات التمدرس، لأنه لا بد على الطفل لتعلم القراءة و الكتابة أن يتحكم في إدراك الأشكال و توجهاتها.

و لقد بينت الدراسات في هذا المجال مثل دراسة (Borel Maisonny، Roger Mucchielli) المكانة التي يلعبها البناء الجسدي لمفهوم المكان و الزمان في تعلم القراءة و الكتابة، فالقراءة تتم في اتجاه معين من اليمين إلى اليسار (في اللغة العربية) و من اليسار إلى اليمين (في اللغة الفرنسية و الانجليزية)، مما يتطلب احترام تسلسل الحروف، و تتبع الأسطر من فوق إلى تحت، و لا تقتصر هذه الأخطاء التي يرتكبها الأطفال على ذوي صعوبات القراءة و الكتابة فقط، بل حتى على الأطفال العاديين، لكن استمراريتها و تكرارها عند ذوي صعوبات القراءة و الكتابة حتى بعد سن 7 سنوات و ما فوق، هو ما يميزه عن الأطفال العاديين، وفي نفس السياق ذكرت الباحثة عياد مسعودة في مقالها المعنون بـــ(الزمان والمكان وعلاقتهما بعسر القراءة) بأن عسر أو صعوبة القراءة والكتابة هو عبارة عن اضطرابات في التوجه التي تقصد بها صعوبة التعرف على كيفية نظام أو ترتيب الأشياء وخاصة الإشارات اللغوية المكتوبة [1].

أولا :تعريف صعوبات القراءة والكتابة:

1. تعريف صعوبة القراءة (dyslexia):

تعريف لجنة الدراسات لجمعية عسر القراءة الدولية

عسر القراءة هو أحد أنواع الاضطرابات اللغوية الخاصة،و يتصف بوجود عجز في حل الرموز و تهجئة الكلمات، و غالبا ما يكون هذا العجز في مجال العمليات الفونولوجية (العمليات الصوتية)... و عادة ما تكون صعوبة حل

رموز الكلمات المنفردة غير متوقعة بالمقارنة مع السن و القدرات المعرفية و الأكاديمية الأخرى، و هي ليست ناتجة عن القدرات النمائية (التطورية) العامة أو نتيجة وجود إعاقة حسية، و يظهر عسر القراءة على شكل صعوبة منتشرة في عدة مستويات لغوية،و بالإضافة إلى صعوبة تعلم مهارة القراءة، فإن عسر القراءة عادة ما يشمل مشكلات أخرى في اكتساب مهارة الكتابة و التهجئة [2].

2 .تعريف صعوبة الكتابة dysgraphia:

هي عبارة عن اضطراب في النشاط الخطي أو اضطراب في نمو الكتابة للفرد تظهر عادة مابين سن السابعة والثامنة من عمر الطفل، إذ تلاحظ تشوهات في الكتابة في الخط وصعوبة في الربط وعدم الإنتضام في ترك فراغات بين الحروف والكلمات [3].

و من الممكن أن تظهر صعوبة الكتابة بشكل منفصل عن صعوبة القراءة، بمعنى أن الطفل يعاني من صعوبة في الكتابة دون معاناته من أي صعوبة في القراءة، و تعنينا في هذه الدراسة صعوبة الكتابة المصاحبة لعسر أو صعوبة القراءة و التي تظهر في الكتابة الإنشائية و في قواعد الإملاء و في الخط و من الملاحظ أن الكثير من الأخطاء التي يظهرها عدد كبير من الأطفال في القراءة هي نفسها التي تظهر لديهم في الكتابة.

ثانيا:مفهوما الزمن و الفضاء:

1 .مفهوم الزمن:

إذا كان مفهوم الزمن يرتبط مباشرة بحاضر الناس و ماضيهم و مستقبلهم، و إذا كان الزمن مفهوما مرتبطا بوعي الإنسان، فإن الحديث عنه يعني الحديث عن مفهوم مجرد، على اعتبار أن الزمن ليس شيئا ملموسا خاضعا لحواسنا، و عليه، فمن الطبيعي افتراض وجود ((زمني ذهني)) يبنيه الذهن من خلال سيرورات معرفية، بالاعتماد على ما هو حاصل في الواقع و على المعطيات التي خزنها الفرد في ذاكرته. و هو ما سيشكل لديه نموذجا ذهنيا سيوظفه لفهم

ظواهر زمنية أخرى مستقبلا أو تحديد وقائع ماضية في التسلسل الزمني. إنه النموذج الذهني الذي سنحاول الكشف عن أهم خصوصياته من خلال ملاحظة تأثير عوامل اللغة وتأثير العوامل الاجتماعية و الثقافية على تمثل مفهوم الزمن و تمثيله في مختلف أبعاده. وتجد النقاط السالفة مسوغاتها في أنه غير الممكن أن يدرك الإنسان إدراكا مباشرا إلى تناهي الزمن. و عليه، فالإنسان يجزئ الزمن إلى لحظات قد تكون دقائق أو ساعات أو أياما أو شهورا.....ويعمل على ضبط ذالك من خلال اللغة، و من خلال إنتاجات ثقافية أهمها الساعات اليدوية و الحائطية[4].

فالزمن أو الزمان في اللغة العربية كلمتان مترادفتان من حيث المعنى و الدلالة، و نعني به إسم لقليل الوقت و كثيره.

و الزمن اللغوي صيغ تدل على وقوع أحداث زمنية مختلفة من حيث كونها صيغا ذات دلالات زمنية [5].

أما الزمن الطبيعي أو الفلكي أو الاصطلاحي فهو ما أقره الإنسان في مجتمعه من وحدات زمنية اختباريه اصطلاحية، اصطنعها العلم من أجل تنظيم خبرة الإنسان، التي قسمها إلى وحدات السنين و الشهور و الأسابيع و الأيام و الساعات و الدقائق و الثوان [6].

و الزمن الفسيولوجي لا نعرف له وجودا حقيقيا بل نعرف آثاره التي تدل عليه فهو يظهر فيما يعترينا من تغيرات في أجسامنا ووظائف أعضائنا.

أما الزمن النفسي فهو انبثاق الزمن من داخل الذات و من أعماق أحاسيسنا و مشاعرنا [7].

كما يعرف أيضا أنه الزمن الذي يكمن في الخبرة الإنسانية و يخضع لحركة الزمن في مجرى الأحداث، أو هو سرعة إطراد الحالات الشعورية، أو بعبارة أخرى هو النظام الإيقاعي الذي يعطي شكلا ذاتيا خاصا لتتالي هذه الحالات الشعورية[8].

ويعرف أيضا بأنه فترة تتميز بتسلسل أحداث و تغير وضع، و هو تركيب ذهني يهدف إلى التحكم في الزائل[9].

2.مراحل تكوين مفهوم الزمن:

مراحل تطور الزمن لدى الطفل حسب نظرية بياجيه:

منذ لحظة التكوين الأولى للإنسان (بيضة مخصبة) ينثال الزمن فيه و من حوله لكن متى يبدأ الإنسان يشعر بالزمن، و يتفاعل حسيا و عقليا و إدراكيا معه، بمنظومته الشخصية المتطورة مع الزمن، هذا ما نحاول تسليط الضوء عليه،مستندين أساسا إلى معطيات نظرية بياجيه Piaget في النمو المعرفي، و هي نظرية نمائية تطورية، أكدت أن نمو تفكير الطفل يسير وفق مراحل ذات تتابع ثابت، لكنها أشارت إلى أن مواعيد ظهور المراحل لم تكن واحدة لتباين الخلفيات الثقافية و أساليب التنشئة الاجتماعية.

إن مصطلح الزمن وفق نظرية بياجيه لا يتكون في البداية عند الطفل، بل يتطلب توصل الطفل إليه وجود عمليات بنائية تدريجية مثل باقي المصطلحات، السرعة، و الحركة، و العطاء، و القيمة، و الكم، و الوزن، و الحجم، و المكان و غيرها التي يجري بناؤها خطوة خطوة خلال تكوينات العمليات المنطقية التي يمر بها ذهن الطفل.

و لا بد لنا هنا من أن نلفت الانتباه إلى أن بياجيه بدراساته و أبحاثه قد أشار بطريقة أو بأخرى في أكثر من مناسبة إلى تمازج مصطلح الزمن بالإدراك العقلي و المناخ النفسي للفرد: " إن الطفل يقيم الزمن وفق النشاط الذي يقوم به، و الجهد الذي يبذله، فعندما يكون هناك نشاط أكثر، فلا بد في نظر الطفل أن يقابله زمن أكثر كذالك، فإذا طلبنا من الطفل أن يحمل خلال فترة زمنية، و لتكن خمس دقائق مثلا، قطعا صغيرة من الخشب، ينقلها من مكان إلى مكان آخر، ثم يحمل أيضا خلال فترة مساوية من الزمن صفائح صغيرة من الصلب أو الحديد، ثم سألناه عن أي الفترتين أطول، فإنه يجيب بأن فترة صفائح الصلب أو الحديد هي الأطول"[10].

إذا هنالك نزعة لإخضاع الزمن للمكان و السرعة و الجهد، أي إخضاع الزمن و تقييمه وفق مناخ المنظومة النفسية و العقلية للفرد أو مختلف بناءات شخصيته.

3.مفهوم الفضاء:

هي قدرة الفرد على التموضع، التوجه، و التنقل في محيطه: و تشمل قدرة الفرد على بناء عالم حقيقي أو خيالي.

كما يقصد به الوعي المكاني أي قدرة الفرد علي الوعي بموضع جسمه في الفراغ، والقدرة علي الوعي بالعلاقة المكانية بين الفرد و الأشياء المحيطة به [11].و إدراك مكان الشيء يعني إدراك المسافة الفاصلة بين الإنسان المدرك، و الشيء المدرك، أقريب هو أم بعيد، و إدراك أين يقع أمام، خلف، فوق، تحت. و إدراك ثبات الحجم بالرغم من تعدد زوايا الرؤية و تغير الأزمان [12].

كما تعرف القدرة المكانية أنها نفسها القدرة على التصور البصري المكاني.و مفهوم الفضاء يكتسب انطلاقا من العديد من الإدراكات التي نحصل عليها من العالم الخارجي فا لمعلومات البصرية و السمعية و اللمسية تساعدنا على إدراك و بناء الفضاء كما تجعلنا واعيين بتقارب أو تباعد الحركات و الأشياء أو الأشخاص، كما تعرفنا بتموضع، و توجه و انتقال أجسامنا في الفضاء المحيط و يعرفه « J.M.tasset » (التنظيم الفضائي هو التوجه و هيكلة العالم الخارجي بالعودة أولا إلى الذات كمرجع ثم إلى الأشياء الأخرى أو الأشخاص في حالة السكون أو الحركة) [13].

و تبدو هذه القدرة في كل نشاط عقلي معرفي يتميز بالتصور البصري لحركة الأشكال المسطحة و المجسمة، فحسب موسوعة علم النفس، القدرة المكانية نسبة إلى مكان إلى فضاء، إلى إدراكه إلى تنظيمه، السيطرة عليه حركيا أو تصوره، يوجد التعبير في سياقات مختلفة، على المستوى الأكثر دقة من التمييز البصري أو اللمسي بين النقطتين، كما على المستوى الضخم من التوجه المكاني على الأرض فهو يصف عاملا مشبعا لمجموعات الروائز العقلية استخلصه ثورستون (Til Thurstone) و كذاكرة للعلاقات المساحية أو الذاكرة تلجأ إلى الترتيبات في مكان خيالي لتأمين حجز المعطيات الأكثر تجريدا. بموازاة كلمة مكان يطبق التعبير المكاني تارة على الكون المثلث الأبعاد الذي تتطور فيه الأجسام، و على الإدراك

و التصور الإدراكي-الحركي لهذا الكون من قبل هذه الأجسام و تارة على المجال الراهن للتكيف مع المكان الفضائي، و تارة بمعنى مجازي أو شكلي على تنظيم العناصر في مجال عقلي و كذا يمكن لعبارة التصورات المكانية أن تكتسب معنيين مختلفين جدا. واحد يحيل إلى التصورات العقلية أو ذاكرية لخصائص المجال الإدراكي-الحركي، (خارطة معرفية)، و الآخر وصف بتعابير هندسية في فضاء عدد أبعاده **ن** و لحقول دلالية و مفهومية [14].

و يتقابل الذكاء البصري أو المكاني مع الذكاء اللغوي و يعتبر مساويا له في الأهمية، و ذالك لأن علاقة العقل باللغة تتم من خلال الصور لا من خلال الصوت، و من هنا فهما مصدران رئيسيان لتخزين المعلومات و حل المشكلات، فكما يقول "انشتاين" (Einstein) "إن كلمات اللغة كما تكتب أو تنطق لا تلعب أي دور في آليات تفكيري، إن الوحدات العقلية التي تعمل على ما يبدو كعناصر في تفكيري هي رموز معينة و صور واضحة تقريبا يمكن إعادة إنتاجها أو توحيدها بشكل واقعي"، لذا يعتبر التخيل البصري و المكاني مصدر البحث العلمي كما تخيل داروين (Darwin) نشوء و تطور الحياة بالشجرة و أسماها شجرة الحياة، و تشبيه فرويد(Freud) اللاوعي عند الإنسان بالجبل الجليدي [15].

4.مراحل بنـاء الفضاء:

في السنوات الأولى من حياة الطفل يعيش في فضاء محسوس متمركز حول ذاته فالعلاقة بينه و بين أمه علاقة إشباع دافع الجوع، ثم تتطور هذه العلاقة إلى عاطفة، أي أن إدراك الطفل للفضاء محدود في أشكال و أصوات و معاني بدون علاقات فيما بينها بالمفهوم الواسع. فما بين 4 و 7 من العمر لا يفرق الطفل إلا قليلا بين وجهة نظره و بين وجهة نظر الآخرين. و في حدود سن 7 سنوات يدخل الطفل في فضاء إسقاطي و يتخلص شيئا فشيئا من تمركزه حول الذات و يقبل و جهة نظر أخرى غير وجهة نظره، و لكنه لا يستطيع وصف وجهة نظر أخرى أو التعبير عنها.

إن هيكلة الفضاء و الزمن تتطور طوال تمدرس التلميذ في السنة الأولى من التعليم الابتدائي، و المهم هو الوصول بالتلميذ إلى:

بناء صورة موجهة لجسمه، تحديد مواقع أشياء بالنسبة إليه، ثم هيكلة العالم المحيط به (تمثيل علاقات فضائية و علاقات زمنية).امتلاك مفردات يعبر بها عن هذه العلاقات (هنا ، هناك، عن يمين، عن يسار، من قبل، من بعد، الآن .....) و عن وصف تنقلات (يأتي، يذهب، يبتعد، يقترب، يصعد، ينزل...إلخ) [16].إن إدراك الحيز يتطور عند الطفل بصورة تدريجية، فالتفكير الذهني هو الذي يساعده على تخيل الشيء نفسه من زوايا متعددة [17].

و يمر تكوين الفضاء بأربعة مراحل هي كالتالي:

مرحلة الفضاء المتلقي Subi: من 0 إلى 3 أشهر:

يكون تنقل الطفل من مكان إلى آخر مفروض عليه من طرف المحيط الذي يعيش فيه، قبل 3 أشهر الطفل يدرك الفضاء بطريقة محدودة و هذا راجع لعدم نضجه العصبي، الحسي الحركي و ذكائه، بعض الأماكن تكون مألوفة بالنسبة له، لكنه لا يدقق الترابط بينهما. في هذه المرحلة العمرية يرى الطفل الأشخاص و الأشياء تبتعد أو تقترب منه، هذا يمثل مجاله البصري. و لكن الطفل أيضا حساس للفضاء السمعي، و الفضاء اللمسي (عندما تأخذه أمه بين ذراعيها) و الفضاء البصري.

- **مرحلة الفضاء المعاش: Vécu**

هذه المرحلة تتناسب مع المرحلة الحس حركية من تفكير الطفل: الطفل يطور الفضاء الحسي، إلى فضاء يتموضع فيه بدون أن يؤذي نفسه أو يصطدم بالأشياء و هذا ما هو إلا التكيف الحسي الحركي للطفل للمسافات و البيئة التي يعيش فيها.

و من خلال التقليد يصبح الطفل قادر و بطريقة صحيحة على استعمال فضائه مثلا يضع ورقة في السلة.

- **مرحلة الفضاء المدرك: Perçu**

هذه المرحلة الثالثة تتزامن مع مرحلة ما قبل العمليات من تطور تفكير الطفل حسب نظرية بياجيه، الطفل يقوم بمقارنة تجاربه العديدة حول الفضاء حيث يضع في الحسبان بأنه عندما يريد رمي الكرة إلى مكان يجب أن يبذل قوة و جهد أكبر لفعل ذالك و يجد لذة في تجربة مختلف الإحساسات الخاصة بالفضاء. إن الطفل يعيش الفضاء بطريقة متمركزة حول الذات وذلك حتى سن 7 سنوات إذ يكون علاقات طوبولوجية أي يدرك المفاهيم التالية:

- علاقات الجيرة (قريب، بعيد، مقابل).
- علاقات منتظمة و متتابعة (يرتب الأشياء).
- التفرقة بين الأشياء.
- يعرف مفاهيم مثل (داخل، خارج، تحت، بين ....) و لكن يدرك هذه المفاهيم من خلال معاشه الخاص.

➢ **الفضاء المعروف Connu:**

هذه المرحلة تغطي مرحلة ما قبل العمليات و مرحلة العمليات، حتى سن 7 سنوات الطفل يقوم بتخزين و التلفظ بالوضعيات و التوجهات الفضائية إنه قادر على تنظيم فضائه من خلال احتياجاته و هذا لا يكون إلا بحدود فضائه الطوبولوجي.إن الطفل لا يستطيع الوصول إلى مفهوم الفضاء التمثيلي إلا بعد سن 7 سنوات، حيث يدرك الفضاء ليس فقط من وجهة نظره كما يستطيع الطفل في هذه المرحلة فهم كلمتي يمين- يسار على شخص آخر عندما يكون في نفس توجهه (أمام- بجانب- وراء) [18].

ثالثا: مفهوما الزمن و الفضاء و علاقتهما بصعوبة القراءة و الكتابة:

إن مفهوما الزمن و الفضاء لا يمكن تجزئتهما، و بنائهما يأخذ فترة طويلة من حياة الطفل الصغير، و يمارسان أدوار أساسية في تعلم الرياضيات و القراءة والكتابة.فالطفل في عامه الأول يلاحظ الاتجاه الذي يسلكه الشخص عندما يغادر المكان، و يقوم بنفس الوقت بإعطاء إشارة إلى اللقاء إذن فمجرى الأحداث يبنى زمنيا و مكانيا في نفس الوقت[19]، من المؤكد أن استحضارنا لمفهوم الزمن يدفعنا

مباشرة إلى ممارسة عمليات التفكير من خلال مفهوم مجرد، فالزمن ليس شيئا ملموسا خاضعا لحواسنا، بل هو مدرك من خلال تجلياته في سلسلة من الأحداث/ الظواهر (سواء أكانت طبيعية، بيولوجية أو تاريخية...) التي لها ديمومة durée معينة.

و تتعاقب وفق نظام معين، إلا أن هذه الأحداث أو الظواهر لا تتسلسل في فراغ، بل تحدث في "مكان" معين، و عندما نقول: مفهوم المكان، نكون أيضا مدفوعين للتفكير فيه من خلال مفهوم مجرد. فنحن لا ندرك المكان مباشرة، بل ندرك أشياء/ أجساما لها امتداد معين في المكان و بأوضاع معينة، فالمكان هو ذالك الوعاء الذي يشمل مجموع الأشياء/ الأجسام و هي ثابتة، فلا تتحول إلى ظواهر / أحداث إلا بتدخل الحركة أي: حركة الأشياء فيما بينها و بالنسبة لمن يلاحظها، كما أن الحركة في حد ذاتها لا يمكن إدراكها إلا من خلال السرعة التي تتجلى بها بالنسبة للشخص الملاحظ.

و من هنا ندرك مدى الترابط العضوي بين مفهوم الزمن، و مفهوم المكان، و مفهوم السرعة، و بالتالي نخلص إلى المعادلة الفيزيائية الآتية: الزمن يساوي المكان مقسوما على السرعة.

إلا أنه لا ينبغي أن ننظر إلى المكان نظرة ضيقة و ثابتة، أي باعتباره مجرد حاو للأشياء، بل يجب أن نتناوله أيضا باعتباره يمثل تلك العلاقات التي تربط الأجسام فيما بينها. من هنا فالمكان هو منطق العالم المحسوس، و بما أن الزمن هو نظام ارتباط الحركات (سواء أكانت طبيعية أم باطنية كالأحداث التي نعيد بنائها بواسطة الذاكرة)، فالزمن و المكان يتشابهان انطلاقا من أن دور الزمن اتجاه الحركات، هو دور المكان نفسه تجاه الأشياء الساكنة في لحظة معينة من الزمن.

بمعنى آخر. إن المكان كاف لوضع علاقات تجمع الأوضاع المتأنية لكن بمجرد تدخل الحركة أو تغير الأوضاع، تصبح التحولات المرتبطة بحالات مكانية متعددة، متعاقبة و يكون الرابط بينها هو الزمن نفسه، و عليه، إذا كان الزمن يتحدد وفق العلاقة التي تربط بين الحركات الحاصلة في المكان، فإن إدراكه يتطلب

إدراك هذه العلاقة. و لأن مصطلح علاقة يحمل في طياته معنى تركيبيا بين مجموعة من العناصر، فإنه لا بد من افتراض وجود زمن عملياتي temps opératoire مبني على علاقات شبيهة بالعمليات المنطقية الأخرى التي يقوم بها الذهن، و لا بد أيضا من افتراضه كيفيا أو قياسيا. بمعنى أن العمليات التي تنشئه تظل شبيهة بباقي العمليات المنطقية المعرفية أو أنها تدخل وحدات عددية لقياسه و تمثله [20].

إن النظرية الأداتية (instrumental) تأكد على وجود علاقة بين التوجه الزمني و المكاني و بين عنصر القراءة باعتبار أن التلميذ يرتكب أخطاء خاصة بتوجيه الحروف إلى اليمين أو اليسار بالإضافة إلى حذف و/ أو قلب و/ أو تعويض بعض الحروف التي تدخل ضمن مفهومي الزمان و المكان. و لقد وجد علماء النفس ارتباطا أساسيا بين مفهومي الزمان و المكان، اللغة اللفظية و المكتوبة- القراءة- و حسب بياجي فالزمن هو مرحلة يشعر بها الطفل أثناء قيامه بنشاط معين [21].

و تأكد بورال ميزوني على دور الكلمات في ترسيخ مفهوم الزمان في ذهن الطفل و هذا يعني وجود دور للغة في التعبير عن الزمان باللفظ و ترسيخ مفهومه في ذهن الطفل، و يرى بول ايمار و مرجان « P.Aimard, Morgan » فإنه عند استماعنا للطفل نستطيع أن نتعرف على مختلف العناصر ذات المصدر الزمني، و أن السلسلة الكلامية تحدث في الزمن، إن اللغة حسب رأي هذين العالمين تعبر عن الزمن بواسطة ظروف الزمان و كلمات تترجم الزمن و الأفعال المصرفة في الماضي و الحاضر و المستقبل [22].و يعبر عن الزمن بواسطة الإيقاع، فحسب فراس Fraisse إن الإدراك الزمني يتمثل أساسا في إدراك التسلسل [23].
كما أن للإيقاع علاقة باللغة حسب فراس فكلاهما وسيلة للتعبير و كلاهما يتكون أو يكتسب.

إن مفهوم الزمن صعب جدا فهو ضروري لمعرفة تتابع الأحداث و تكوين علاقة بينها و يسهل فيما بعد تمييز تتالي الأحرف و الكلمات و التجميع الكلي للنص المقروء [24].إن اكتساب عملية الكتابة يتطلب التعرف على الفضاء و

التوجه فيه بالإضافة إلى تقسيم المساحات و الأشكال و التنبؤ بالحركات اللازمة للقيام بذالك [25].

فالكتابة تعتبر أيضا نشاط مكاني- زماني بالغ التعقيد و خاضع لشروط دقيقة تحكم هذا التنظيم، فالطفل لكي يكتسب الكتابة يجب عليه احترام قوانين الترتيب و التسلسل التي تجعل من تلك الرموز كلمات و جمل [26]. إن الإدراك المكاني للمتعلم له ارتباط وثيق بقدرته على الكتابة فمعرفة المساحات و الأشكال قد يساعد المتعلم على تشكيل الحروف كتابة، لذالك تعد الأنشطة التي تقدم للأطفال في مراحل الروضة كالقطع و الرسم لأشكال مختلفة تساعده على إدراك الأشكال و المساحات و تزيد قدرته الفراغية [27].

كما تعتقد جادول « Jadoule » أن مشكلة صعوبة الكتابة متصلة بعجز في تنظيم التصور الجسدي و الإدراك المكاني و الزماني بالإضافة إلى عدم التمكن من الوظيفة الرمزية المتصلة باللغة خاصة المكتوبة منها [28]. وهناك علاقة بين إدراك الطفل للعلاقات المكانية والقراءة، فالقراءة تفترض وجود حيز في المكان تتابع فيه الحروف والكلمات على السطر، فإذا انقضى السطر فلابد من استئناف سطر آخر وبين كل سطر و آخر مسافة معينة لا بدا من مراعاتها.والقراءة تجري من اليمين إلى الشمال في اللغة العربية أو من الشمال إلى اليمين في الفرنسية والإنجليزية وهذا كله يتطلب إدراك الأبعاد وتقدير المسافات[29].

كما تعتبر القراءة ضمن اللغة المكتوبة و أن اكتساب مفهوما الزمان و المكان يعتمد أساسا على اللغة اللفظية و أنه يرسخ في الفترة المدرسية، لقد وجد مختصون كثيرون علاقة وطيدة بين عسر القراءة، الذي هو اضطراب يخص اللغة المكتوبة عند الطفل و هذين المفهومين، و لكن تحليل العلاقة اختلف حسب وجهات نظر المهتمين بهذه الظاهرة.

و يعرف أفنزيني (avanzini) التأخر في القراءة بأنه اضطراب يترجم خلل في التنظيم الفضائي الزماني، و أن هذا الاضطراب يجمد شروط فهم القراءة، و هذه الشروط هي التي تساعد الطفل على اكتساب القراءة الصحيحة و التأخر في

القراءة ناتج أساسا عن سوء التقدير الفضائي للفظ، و سوء تقدير التصور الزماني للكلمة [30].

فهناك من يذكر بأن اضطراب مفهومي الزمان و المكان يعتبر سببا في ظهور عسر القراءة، و هناك من يؤكد بأنهما يصاحبانه باعتبار أ ن الأخطاء المرتكبة من قبل عسير القراءة تبين ذالك، و فريق ثالث يعتبر بأن اضطراب هذين المفهومين عند عسير القراءة هو نتيجة له.

و تبقى هذه الجدلية قائمة عند المختصين، يقول ميكيالي (Roger Muchielli) بأن عناصر استقرار المحيط المعاش هي جانبية التصور الجسدي و التوجه الزمني المكاني، و أي خلل في هذه المفاهيم تجعل الطفل يعيش في عالم غير مستقر بدون معالم و غموض المعنى بالنسبة لعسير القراءة يتجلى في كل الاتجاهات الخاصة بعالمه[31].

إن عسير القراءة هو الشخص الذي يفقد معنى النص فيضطر عندما يحتاج إلى كلمة إيجاد كلمات شبيهة من حيث المعنى، بالإضافة إلى أشكال الكلمات التي غالبا ما لا يفرق بينها، و بالتالي يحذف الصوت أو يعوضه بآخر أو يقلب الأصوات في نفس الكلمة. و يرجع سيمون « **J.Simon** » عسر القراءة إلى عجز في التصور الجسدي و البناء الزمني المكاني[32].

و يؤكد أمبردان « Ombredane » على اضطراب البنيتين الزمنية المكانية لعسير القراءة الذي يعاني من صعوبة في إدماج العناصر الرمزية المدركة في وحدة الكلمة و الجملة [33].إن هذا الجانب الإدراكي له دور في تعلم القراءة، و أن هذه الأخيرة تعتمد على ذكاء الطفل و شخصيته و حواسه و أيضا على توجيه جسمه بالنسبة للزمان (عن طريق إيقاع الحروف و الكلمات و مدة نطق الأصوات) و في المكان (عن طريق الأشكال و الوضعيات و الأحجام) التي تترجم بواسطة الرموز و ظروف الزمان و المكان.

و كما لاحظه الباحثون على عسير القراءة من أخطاء في رسم أو تخطيط الرموز المرئية (حروف أو أرقام) يؤكد وجود علاقة بين المهارات الأولية المكتسبة من طرف الطفل و من بينها مفهومي الزمان و المكان و بين ظهور عسر القراءة.
و تعد القدرة على إتباع التسلسل الصحيح أحد المهارات الضرورية في اكتساب القراءة و الكتابة و كذالك في التهجئة و التواصل الشفهي و في عدد كبير من أنشطة الحياة اليومية التي تحتاج إلى إتباع تسلسل معين كمهارة ارتداء الملابس أو سرد أحداث متسلسلة و في الأنشطة التي تحتاج إلى تنظيم معين، ومن صعوبات التسلسل التي تميز المصابين بعسر أو صعوبة القراءة والكتابة ما يلي:

- صعوبة في تسلسل و تابع المعلومات كإتباع التسلسل الصحيح للحروف الأبجدية أو إتباع التسلسل الصحيح في سرد أو حفظ الأرقام (رقم الهاتف على سبيل المثال) و غير ذالك من المهارات.
- صعوبة في التسلسل الزمني للأحداث و الأنشطة و قد يلاحظ على سبيل المثال لدى بعض المصابين بعسر القراءة صعوبة في سرد أيام الأسبوع أو أشهر السنة أو سرد حدث معين بتتابع صحيح [34].

الخاتمة:

لقد تبن لنا من خلال ما قدمناه أن مفهوما المكان و الزمان مرتبطان يبعضهما البعض، و أن التحكم في هذان المفهومان و اكتسابهما جيدا يعتبر عاملا مهما في تعلم القراءة و الكتابة بطريقة صحيحة، لذا يجب على المعلمين و الأولياء و المربين إعطاء أهمية كبيرة لتنمية هذه المكتسبات عند الأطفال منذ سن مبكرة و قبل الدخول المدرسي، كذالك توفير للأطفال في المدارس إعادة تربية نفس حركية خاصة الذين يعانون من اضطراب في المفاهيم الأولية مثل الجانبية، التصور الجسدي، ومفهوما المكان و الزمان.

❖ هوامش البحث

(1) عياد مسعودة: **الزمان و المكان و علاقتهما بعسر القراءة**، العدد 30، مجلة العلوم الانسانية، المجلد أ، جامعة قسنطينة، ص80.

(2) جاد البحيري وآخرون: **تدريس الأطفال المعسرين قرائيا (دليل المعلم)**، سلسلة إصدارات مركز تقويم و تعليم الطفل، الكويت،2010.

(3) Graham, S.Harris, K.R, Mac Arthur, and Schwartz. S.**Writing Instruction**: wong,B.,Learning about Learning Disabilities San Diego, California. Academic press, (2ed), 1998pp391.423.

(4) بنعيسى زغبوش: **دور الكفاءة اللغوية والسياق الثقافي في تمثل مفهوم الزمن وتمثيله لدى عينتين من الأطفال المغاربة و الفرنسيين**، العدد40، مجلة الطفولة العربية، الكويت، 2006،ص9.

(5) علي شاكر الفتلاوي: **سيكولوجية الزمن**، دار صفحات للدراسات والنشر،دمشق-سوريا، 2010، ص16.

(6) نشواتي عبد المجيد: **بنية الشخصية وأنماطها في نظرية ايزنك وآثارها في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الدرجة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك بالأردن**، المجلة التربوية، المجلد5، العدد17، كلية التربية، جامعة اليرموك،1988 ، ص 255-271.

(7) ميرهوف هانز: **الزمن في الأدب**، ترجمة أسعد رزوق، مطبعة سجل العرب، القاهرة، مصر،1972، ط8، ص18.

(8) مراد يوسف، **مبادئ علم النفس العام**، دارالمعارف، القاهرة،1982، ص253.

(9) Sillamy.N **: Dictionnaire de la psychologie.** Librairie Larousse, Canada, 1989, P237.

(10) غنيم سيد محمد، **مفهوم الزمن عند الطفل**، مجلة عالم الفكر، م8، عدد2، الكويت،1977، ص77.

(11) De Lièvre. B, Staes.L, **la psychomotricité au service de l'enfant,(Notions et applications pédagogiques)**, 2eme édition. Edition Belin, France, 1993, P61.

(12) محمد عودة الريماوي: **علم النفس الطفل**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2003، ط3، ص128.

(13) Tasset.J.M, **Notions théorique et pratiques de psychomotricité**, édition le sablier, Québec-,1972. P14.

(14) زولان دورون، فرانسواز بارو :**موسوعة علم النفس**، المجلد3، عويدات للنشر و الطباعة، بيروت، لبنان، 1997، ط2، ص 1016-1017.

(15) صباح العنيزات: **نظرية الذكاء المتعددة و صعوبات التعلم (برنامج تعليمي لتعليم مهارات القراءة و الكتابة)**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان-الأردن، 2009، ص41.

(16) تطور بعض المفاهيم عند الطفل، 12/ 08/ 2012.

http://www.infpe.edu.dz/COURS/Enseignants/Primaire/MATHS/taalimat%20erriadiat1/_private/a2.htm#1.

(17) نبيل عبد الهادي، عمر نصر الله و سمير شقير: **بطء التعليم و صعوباته**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2010،ط2، ص221.

(18) De Lièvre. B, Staes.L, opcit, PP 116-117.

(19) Piaget.J et Inhelder.B, **La représentation de l'espace chez l'enfant**, édition PUF, 3éme édition, Paris, 1977.P192.

(20) بن عيسى زغبوش، مرجع سبق ذكره، ص19.

(21) عياد مسعودة، مرجع سبق ذكره، ص81.

(22) Aimard. P., Morgon.A, **Approche méthodologique des troubles du langage de l'enfant**, Ed Masson, Paris- France, 1983, P86.

(23) Defontaine. J , **manuel du rééducation psychomotrice**, tome4, Ed Meloine, Paris, 1980, P209.

(24) نشأة العلاج النفسي الحركي، جمعية الورود الصغيرة لرعاية و تأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الحركية، 1/ 1/ 35.2011 www.smailrose.org/article

(25) Estienne.F, **L'enfant et l'écriture**, Jean pierre de large, Paris- France, 1977, P40.

(26) عبد العزيز السرطاوي وآخرون: **تشخيص صعوبات القراءة و علاجها**، دار وائل للنشر، الأردن، 2009، ص131.

(27) قحطان أحمد الظاهر: **صعوبات التعلم**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2008، ط2، ص241.

(28) السرطاوي زيدان: **المعاقون أكاديميا و سلوكيا(خصائصهم و أساليب تربيتهم)**، دار عالم الكتاب، الرياض، المملكة السعودية، 1987، ص30.

(29) نادر يوسف الكسواني: **الشلل الدماغي التطور الحركي و الإدراكي**، مؤسسة العناية و الشلل الدماغي، عمان-الأردن،2002، ص ص 166-167.

(30) علي تعوينات: **التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط (دراسة ميدانية)**، سلسلة المجتمع ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983، ص10.

(31) Noel J-M. ,**La dyslexie en pratique éducative** ,Ed Doin, Paris- France, 1976, P53.

(32) ibid, P35.

(33) ibid, P17.

(34) عبد العزيز السرطاوي وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص ص130-131.

دراسة سيكولوجية وصفية للأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية وعلاقة بالتحصيل الجامعي- دراسة ميدانية لعينة من طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة -

الأستاذ: حسين غريب، جامعة المسيلة، الجزائر

ملخص:

هدفت دراستنا إلى كشْف سيكولوجية الأداء الدراسى لدى طلبة العلوم الاجتماعية بناءً على النموذج النظري المعرفي لـ "بلوم وآخرون" (Bloom et al, 1983)، وقد استخدمنا المنهج الوصفى، حيث طبقت الدراسة على عينة قُدّر أفرادها بـ (160) طالبا وطالبة في العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، حيث قمنا ببناء مقياس الأداء الدراسى باتباع خطوات علمية دقيقة، وقد تبين أن المقياس يتمتع بالخصائص السيكومترية في قياس المكونات الأساسية للأداء الدراسى التى كشف عنها التركيب العاملى وهى العامل المهاراتى والوجدانى والمعرفي، كما كشفنا عن العلاقة الارتباطية الضعيفة بين درجات الأداء الدراسى ودرجات التحصيل الجامعي لدى الطلبة، وقد فسرنا ذلك بأن درجات التحصيل تعكس الجانب المعرفي للطالب فقط بينما تعكس درجاتهم في المقياس مختلف أبعاد الأداء الدراسى والتى يتوجب على أساتذة الجامعة تقييمها وهى المكون المهاراتى والوجدانى والمعرفي بمختلف مستوياته كمحددات للأداء الدراسي الحقيقي لدى الطلبة.

Résumé:

l'objectif de notre étude c'est de découvrir les composants principaux de la performance d'étude chez les étudiants universitaires, pour cela on a fait un test fondé sur la théorie cognitive de (Bloom et al, 1983), On a constaté que le test se distingue par les caractères psychométriques dans la mesure des composants de la performance découvris par l'analyse des facteurs, aussi on a trouvé une corrélation faible entre la performance d'étude et les notes des étudiants et cette faiblesse reflète à la difficulté d'évaluation des examens qui évaluent l'aspect cognitif et négligent les autres aspects (la compétence et l'affectivité), ces deux aspects sont bien estimés dans le test de cette étude, pour cela on recommande les professeurs universitaires pour évaluer tous les aspects de la performance (la compétence , l'affectivité et les différents niveaux du composant cognitif).

تمهيد:

يُعد إصلاح نظام التقييم في الجامعة والتعرف على المشكلات المرتبطة بأدواته مدخلاً جيداً لإصلاح نظام التعليم العالي في بلادنا والارتقاء بمستوى جودة مخرجاته، وباعتبار الطالب أحد العناصر الأساسية في الأسرة الجامعية، فإنه ينبغي أن يتضمن التقييم جميع أبعاد الأداء الدراسي التي توصي بها أحدث النظريات على اعتبار أنها وحدة واحدة، ولكن يُلاحظ أن تقييم الجانب المعرفي أو ما يُعرف بـ- التحصيل الدراسي في الامتحانات- يحتل مكان الصدارة، لذا جاءت دراستنا كمحاولة لحل المشكلات التي تعاني منها الامتحانات النظامية وذلك بإيجاد أداة تركز على تقييم مختلف مكونات الأداء الدراسي التي تُهملها تلك الامتحانات.

1.إشكالية البحث :

يعاني التقييم في الجامعات الجزائرية من نقص فعالية الوسائل والطرق المستخدمة فيه، فهذا التقييم يعتمد بشكل أساسي على إجراء الامتحانات النظامية التي تنظم مرتين أو أكثر في كل سنة دراسية، وهي امتحانات يقوم أثنائها الطلبة باجترار الدروس و الإجابة عن الأسئلة المطروحة بطرق مشروعة وغير مشروعة، فلا يمكن اعتبارها دائما تعكس المستوى الحقيقي لأداء الطالب، حيث انتقد (عمار صخري) - وزير سابق للتعليم العالي و البحث العلمي - في خطابه الرسمي اعتماد الامتحان في التقييم بقوله:" ...الذي أتأسف له هو الاضطراب الحادث في قيمنا كمواطنين، كوننا غرسنا في أذهان أبنائنا بان التعليم المجدي هو الوصول إلى الجامعة وحضور المحاضرات واجترار المعلومات في مناسبات نسميها الامتحانات "[1].

كما يقول (أنتوان) وآخرون (C,ANTOINE et al) في هذا السياق أن " الامتحان لا يمكنه أن يكون مراقبة فعلية بل هو فكرة خاطئة، فيجب استعمال طريقة المراقبة التقنية المستمرة عوض طريقة الامتحانات التقليدية "[2]. و يرى

(سعد، ج 2007) بأن الامتحانات النظامية تفشل في قياس عدة جوانب من الأداء الدراسي مثل المهارة في حل المشكلات، القدرة على التفكير المنطقي، القيم، الاتجاهات النفسية السليمة للطالب والتي تتفق مع المعايير الخلقية والاجتماعية السائدة في المجتمع. بينما تركز تلك الامتحانات على تحديد مستوى نجاح الفرد الذي يحرزه أو يصل إليه في المادة الدراسية أو المجال التعليمي، أما الأداء الدراسي فيرتبط بمدى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية والتكوينية[3].

في نفس السياق نلاحظ أن ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالب في الامتحان لا يعني بالضرورة تحسن أدائه الدراسي، فالطالب الذي تحصل على علامة جيدة في مادة دراسية معينة قد يكون مستوى أدائه أضعف من الطالب الذي تحصل على علامة متوسطة، لأن ارتفاع تحصيله الدراسي في الامتحانات النظامية قد يرجع إلى حفظ الدروس فقط وهو مستوى سطحي جدا من التعلم أو إلى الغش في الامتحان أو إلى محض الصدفة في الإجابة إذا جاءت أسئلة الامتحان من الدروس التي تمت مراجعتها أو إلى ذاتية المصحح أو إلى تسرب أسئلة الامتحان، فهذا للأسف واقع نعيشه في جامعاتنا.

حيث في استطلاع للرأي قام به (Mairi, L 1994) أظهر أن " 82.20٪ من الطلبة يعتقدون أن ظاهرة الغش تكثر في الامتحانات، و62.50٪ يعترفون بأنهم استعملوا إستراتيجية الغش في امتحاناتهم " كما انتقد اعتماد التقييم الجامعي على الامتحانات النظامية فقط. [4].

في حين دعى (رشيد حراوبية، 2010)- وزير التعليم العالي و البحث العلمي- في ميثاق الأخلاقيات والآداب الجامعية إلى ضرورة احترام الطالب للتنظيم الجامعي وأن يتصف بالحس المدني وحسن الخلق في سلوكه و أن لا يلجأ للغش في الامتحان وفي أعماله وبحوثه الميدانية [5]، لقد عرّج الوزير الحالي إلى سلوكيات يجب ينتهجها الطالب داخل الحرم الجامعي إلا أنها للأسف لا تُستخدم

في تقييم الطالب بشكل مباشر لذا أردنا اعتمادها في تقييم الأداء الدراسي للطالب في المقياس الجديد ضمن البعد الوجداني.

بما أن التقييم الجامعي في بلادنا يركز على تقييم المعارف التي اكتسبها الطالب خلال السداسي أو العام الدراسي فإنه يهمل الأبعاد الأخرى التي ترى النظريات الحديثة أنها من مكونات الأداء الدراسي لدى الطالب، وهي البعد المهاراتي للطالب (نفس-حركي) والبعد الوجداني (الانفعالي-التفاعلي) وكذلك مستويات هرمية في البعد المعرفي.

حيث يؤكد (Piaget) في النظرية البنائية المعرفية أنه: « لا يمكن أن يكون هناك هدف معرفي خالص أو انفعالي خالص أو نفس- حركي خالص »[6] فتحقيق الهدف الانفعالي والهدف النفس- حركي لابد أن يحتاج لبعض المعلومات و المعارف وتحقيق الهدف الحركي لابد أن يرتبط بانفعالات الفرد. وهكذا فإن جوانب الأداء الدراسي المختلفة تتطور بشكل متزامن لدى الطالب ولا يمكن فصلها تماما عن بعضها البعض.

لقد أوضح النموذج النظري المعرفي الذي قدمه (Bloom et al, 1983) أن أبعاد الأداء الدراسي يمكن وصفها من خلال تغيرات معينة في سلوك الطلاب والتي تظهر في ثلاث مجالات هي المجال المهاراتي (نفس-حركي) والمجال الوجداني والمجال المعرفي. [7] وبالتالي يمكن أن نؤكد أن الاعتماد على نتائج تحصيل الطالب في الامتحانات هو وسيلة غير كافية لتقييم أدائه الدراسي الفعلي.

تُثبت كرونولوجيا الدراسات السابقة التي أطلعنا عليها من سنة (1960) إلى سنة (2010) أي منذ حوالي (50) عاما أن الباحثين استخدموا التحصيل الدراسي فقط في تقييم الأداء الدراسي ولم يقوموا إذًا بتقييم مختلف أبعاد الأداء الدراسي التي دعى إليها (Bloom et al, 1983) والتي سنعتمد عليها في تقييم الأداء الدراسي في دراستنا الحالية و تلك الدراسات هي كالآتي:

دراسة (كريستنسن، 1960) ، دراسة (DUN HAM, 1973)، دراسة (BROWN, 1974)، دراسة (FORNER, 1978)، دراسة (أحمد مهدي مصطفى ابراهيم، 1987)، دراسة (حسن علي حسن، 1989)، دراسة (بنتريك وَ ديجروت) (Pintrich 1990 & Degroot,)، دراسة (نادية قطامي، 1992)، دراسة (جيهان أبو راشد العمران،1994)، دراسة (EATON & PEMBO, 1996)، دراسة (هالة طه بخش، 1996)، دراسة (SCHEFER & MILLMAN, 1999)، دراسة (SIMONS et al, 1999)، دراسة (نبيل محمد الفحل، 1999)، دراسة (MARTINOT & MONTEIL, 2000)، دراسة (يوسف محمد عبد الله و سبيكة يوسف الخليفي، 2001)، دراسة (Santroch, 2003)، دراسة (يوسف رحيم، 2003)، دراسة (طلعت أحمد حسن علي، 2005)، دراسة (نجاة بوطاوي، 2005)، دراسة (هودجز وستاكبول-هودجز وكوكس) (Hodges, Stackpole-Hodges, & Cox, 2008)، دراسة (بن يوسف، آمال. 2008)، دراسة (أحمد فلاح العلوان و خالد عبد الرحمن العطيات، 2010).

وبناء عليه فقد جاءت دراستنا للكشف عن مكونات أساسية تمثل الأداء الدراسي والتي يجب قياسها عند تقييم الطلاب في أدائهم الدراسي، حيث أن قياس مختلف جوانب الأداء الدراسي يتطلب منا بناء أداة تقيسه بأبعاده الثلاثة و التي دعى إليها (Bloom et al, 1983)، بحيث نتخلص أو نقلل بفضل هذه الأداة من العيوب التي تعاني منها الامتحانات النظامية والتي ذكرناها آنفا.

انطلاقا من أفكار الباحثين و التقارير التي انتقدت الامتحانات النظامية والمعتمد عليها بشكل أساسي في تقييم الطلاب في جامعاتنا، أردنا المساهمة في حل هذه المشكلة في بلادنا عن طريق بناء أداة تقيس مختلف أبعاد الأداء الدراسي لدى الطلاب استنادا على النموذج النظري المعرفي لـ (Bloom et al, 1983) ولبناء أداة تقيس مختلف أبعاد الأداء الدراسي وتحديد مدى فعاليتها مقارنةً بالامتحانات يتطلب منا صياغة تساؤلات قابلة للدراسة حول الخصائص السيكومترية للمقياس

الحالي وحول مدى ارتباط درجاته بنتائج الطلبة في الامتحانات النظامية وذلك على النحو الآتي:

1. هل يكشف التركيب العاملي عن المكونات الفرعية للأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية ؟

2. هل ترتبط درجات الطلبة في مقياس الأداء الدراسي حسب النموذج المعرفي مع درجاتهم في الامتحان النظامي؟

إن تنظيم وتوجيه جهودنا في البحث بشكل سليم يتطلب منا طرح فرضيات قائمة على أسس معرفية وعلمية قابلة للتحقق منها، حيث نقوم بصياغتها على الشكل الآتي:

2.الفرضيات:

1. يكشف التركيب العاملي عن مكوّنات فرعية للأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية.

2. ترتبط درجات الطلبة في مقياس الأداء الدراسي حسب النموذج النظري المعرفي مع درجاتهم في الامتحان النظامي.

3.حدود الدراسة:

تختص دراستنا ببناء مقياس الأداء الدراسي الذي يتضمن ثلاثة أبعاد هي: البعد المهاراتي والبعد الوجداني والبعد المعرفي وكذا دراسة علاقة الأداء الدراسي الفعلي بنتائج الطلبة في الامتحانات النظامية لدى عينة من طلبة العلوم الاجتماعية في قسم التدرج، فهم طلبة خارجيون و داخليون و يختلفون فيما بينهم في الظروف الاقتصادية و الاجتماعية والنتائج الدراسية، حيث أجريت هذه الدراسة خلال السنة الدراسية 2012-2013 بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

4.مفاهيم الدراسة:

- **مفهوم الأداء:**

يرى آنجليي"(Anglier) أن الأداء يتجسد في بعدين أساسيين هما الكفاءة والفعالية، ويعرف بأنه الأهداف أو المخرجات التي يسعى أي نظام إلى تحقيقها [8].

ويعرف "شابلين" (Chaplin) الأداء على أنه أي نشاط أو سلوك يؤدي إلى نتيجة وخاصة السلوك الذي يغير المحيط بأي شكل من الأشكال [9].

- **مفهوم الأداء الدراسي:**

يرى (الطيب،أ 1999) بأنه مستوى استفادات الطالب من عملية التعلم داخل المحيط الدراسي والتغيرات التي حدثت في سلوكه واكتساب المهارات لمواجهة مشاكل الحياة[10].

- **التعريف الإجرائي للأداء الدراسي:**

هو الدرجة التي يتحصل عليها الطالب في المقياس المراد بناؤه في هذه الدراسة، و هو مستوى الطالب في المجال المهاراتي (نفس-حركي) من خلال ما يظهره من سلوكات: كالنشاط الحركي، المحاولة والخطأ، أداء مهارات مركبة بدقة وسرعة وثقة، التكيف، الاستجابات، الإبداع، التنظيم والاستعداد وفي المجال الوجداني من خلال ما يظهره من: الاتجاهات، العواطف، التقدير، الاحترام، التعاون،المنافسة، الاطلاع، الرغبة في التلقي، المشاركة، الالتزام، تثمين الإنجاز وفي المجال المعرفي من خلال ما يقوم به الطالب من عمليات معرفية كالإدراك والحفظ والتذكر وما يظهره الطالب من قدرات كالقدرة على الفهم والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم خلال إنجاز نشاطاته الدراسية.

- **مفهوم التحصيل الدراسي:**

هو الدرجة التي تحدد مستوى نجاح الفرد الذي يحرزه أو يصل إليه في المادة الدراسية أو المجال التعليم[11].

- **التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي:**

يقصد بالتحصيل الدراسي في بحثنا، النتائج التي يتحصل عليها طلبة العلوم الاجتماعية في امتحاناتهم.

- **القياس:**

عرف جوي ب. جلفورد (J.P.GUILFORD, 1954) القياس بأنه "وصف للبيانات بأرقام" أما القياس عند ج.ل كرونباخ (J.LEE CRONBAKH, 1969) فيعني "الطريقة المنظمة لمقارنة سلوك شخصين فأكثر".ويعرف القياس بأنه: "العملية التي تتحدد بواسطتها كمية ما يوجد من الخاصية في الفرد أو في الشيء أو في الظاهرة" [12].

يمكن أن نقول أن القياس هو عملية تقدير الأشياء أو الظواهر أو الصفات تقديرا كميا باستخدام أدوات تتناسب وخصائص الظاهرة المقاسة: كقياس الحرارة بالمحرار وقياس القلق باختبار القلق لـ "J, TYLOR"

- **القياس النفسي:** هو تكميم خصائص أو سمات الأفراد طبقا لقواعد محددة تحديدا جيدا[13]
- **النموذج النظري المعرفي:** هو نموذج أسسه (Bloom, et al. 1983) و يرى أن أبعاد الأداء الدراسي يمكن وصفها من خلال تغيرات معينة في سلوك الطلاب والتي تظهر في ثلاث مجالات هي المجال المهاراتي (نفس-حركي) والمجال الوجداني والمجال المعرفي[14].

كما يمكن اعتبار القياس النفسي بأنه التمثيل الكمي لسمات يفترض وجودها لدى كل أفراد النوع وذلك باستخدام أدوات تتناسب وخصائص السمة المقاسة، فهو عملية غير مباشرة وغير مطلقة والصفر فيها ليس حقيقيا أي لا يدل على عدم وجود الخاصية تماما.

5.منهج الدراسة:

اعتمدنا على المنهج الوصفي في دراستنا، فبحثنا ينتمي إلى البحوث المعيارية فهي تهدف إلى وصف الظواهر وجمع المعلومات والبيانات والملاحظات عنها ووصف الظروف الخاصة بها وتقرير حالتها كما هي في الواقع، كما تهتم بتقرير ما ينبغي أن تكون عليه الظواهر التي يتناولها البحث واقتراح الأساليب والخطوات التي يجب اتباعها للوصول بها إلى الصورة التي ينبغي أن تكون عليها[15].

نستخدم المنهج الوصفي لأنه يتناسب مع أهداف دراستنا حيث نصف سيكولوجية خاصية الأداء الدراسي لدى الطلبة ونجمع المعلومات حولها كما هي في الواقع ونقرر ما ينبغي أن تكون عليه عملية تقييم هذه الخاصية بناءً على أحدث النظريات.

6.عينة الدراسة:

تعرّف العينة على أنها مجموعة من الوحدات المستخرجة من المجتمع الإحصائي بحيث تكون ممثلة بصدق لهذا المجتمع [16].

لقد أجريت الدراسة على عينة من طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة الذين يزاولون الدراسة في طور التدرج في تخصصي علم النفس وعلم الاجتماع، حيث قدر عددها بـ (160) طالبا وطالبة وقد اختيروا بطريقة عشوائية وتتراوح أعمارهم بين (18و30سنة) تقريبا، فهم طلبة خارجيون و داخليون و يختلفون فيما بينهم في الظروف الاقتصادية و الاجتماعية و النتائج الدراسية، وقد اختيرت

تخصصات العلوم الاجتماعية لأنها تشترك فيما بينها في طرق التدريس والنشاطات الدراسية والوسائل المستخدمة في تقييم مجهودات الطلبة.

7.خطوات بناء مقياس الأداء الدراسي:

الخطوة الأولى: جمع المادة العلمية الخاصة بتقييم الأداء الدراسي

تم جمع المادة العلمية من خلال الاطلاع المفصل على الدراسات السابقة التي تناولت أدوات تقييم الأداء الدراسي اعتمادا على معايير في عملية التقييم وهي سلوكات ونشاطات يقوم بها الطلبة داخل حجرة الدراسة ، حيث حدد(عبد المجيد مرزوق، 1993) مستوى الأداء الأكاديمي للطالب من خلال بعض المؤشرات الدالة عليه وهي: نتائج الاختبارات التحصيلية والمشاركة داخل الفصل وأداء الواجبات المنزلية بالاستعانة ببعض المدرسين وتوصل إلى أن الدافعية تساهم في تفسير حوالي (34) % من التباين في متغير الأداء الأكاديمي للطلاب.

كما صمم (Gregory et al, 2001) مقياس أداء يحتوي على أربعة بنود بغرض تحديد إدراك التلميذ لكفاءته وقدراته، بينما صمم (بخوش، و. 2006) مقياس الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ التعليم الثانوي بالاعتماد على محك التحصيل الأكاديمي ومحك المستوى الاقتصادي والاجتماعي، كما قام (دوقة،أ وآخرون،2011) بتصميم بطاقة تقييم التحصيل الدراسي تم فيها تحديد مستوى الأداء الأكاديمي للتلاميذ من خلال بعض المؤشرات الدالة عليه وهي : نتائج الاختبارات التحصيلية والمشاركة داخل الفصل وأداء الواجبات المنزلية بالاستعانة ببعض المدرسين، وقام (داوود، ن 1999) ببناء مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي حيث يقيس السلوكات الاجتماعية واللاجتماعية التي يقوم بها الطلبة في المدرسة من خلال الأبعاد الاجتماعية وهي: المهارات الاجتماعية الشخصية، مهارات ضبط الذات، المهارات الأكاديمية والممثلة في المقياس الفرعي الأول (مقياس سلوك الكفاية الاجتماعية) والأبعاد غير الاجتماعية: وهي الغضب،

العدوانية، كثرة الطلبات والممثلة في المقياس الفرعي الثاني (مقياس السلوك اللاجتماعي).

كما تم الاستفادة من التنظير الذي قام به الباحثون، حيث دعى (بلوم وبرودر، 1958) إلى ضرورة اعتماد التفكير والتذكر كمعايير تقييم لأداء الطالب لأنها تساعد حقا على اختراق أسرار الصندوق الأسود المتمثل في إتقان الأداء الدراسي [17]، وقد أعطى "بلوم" أهمية كبيرة للفروق الفردية بين الطلاب إلا أن ذلك لم يمنعه من التشديد على ضرورة توحيد أهداف التعليم التي يجب أن يحققها كل الطلاب لأنها محكات نصدر على أساسها مستوى الأداء الدراسي ومن ثم النجاح أو الفشل الدراسي[18]، كما قام "كراثوول" بتقسيم المعرفة إلى معرفة واقعية ومفاهيمية وإجرائية [19].

بينما أكد "بلوم" أنه يمكن قياس المهارات المعرفية على خط ممتد من البسيط إلى المعقد في شكل هرم يتكون من ستة مستويات متزايدة التعقيد وهي: المعرفة والإدراك والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم[20].

أما ميدانيا فقد أجريت في هذه الخطوة اتصالات أولية بالأساتذة الجامعيين الذين يُدرّسون بقسمي علم النفس وعلم الاجتماع، حيث سمحت بمناقشتهم واستبيان آرائهم حول الطرق والوسائل التي يستخدمونها في تقييم مستوى الأداء الدراسي لطلبتهم وكذا تحديد صفات الطالب والمعايير التي يجب أن يتقيد بها، كما طُلب منهم ذكر الصعوبات التي يواجهونها في تقييم الأداء الدراسي وتوضيح العوامل المسببة لانخفاض الأداء الدراسي من وجهة نظرهم، بالإضافة إلى اقتراح أساليب وأدوات يرونها فعالة في تقييم الأداء الدراسي الحقيقي.

لقد أجريت المقابلات مع الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة بتقديمهم أسئلة مفتوحة إما في قاعة الأساتذة أو قاعات التدريس أو المدرجات بعد الانتهاء من عملهم، حيث استغرقت المقابلة مع كل أستاذ حوالي (20) دقيقة.

الخطوة الثانية: تحليل خاصية الأداء الدراسي إلى وقائع سلوكية وتقسيمها إلى أبعاد جزئية

بعد الانتهاء من المقابلة جمعت إجابات الأساتذة حول الأسئلة المفتوحة، حيث تم تحليل محتواها وتصنيف وترتيب المعلومات الواردة فيها على شكل عبارات تم حساب تكراراتها ورتبت على أساس التكرار وبعد تمحيصها والتأكد منها وإلغاء كل العبارات التي تحصلت على أضعف تكرار تم التوصل إلى (82) عبارة وضعت في المقياس بحيث صنفت على أساس النموذج النظري لـ (Bloom, et al. 1983) إلى الأبعاد الثلاثة: البعد المهاراتي (11بند) والبعد الوجداني (23بند) والبعد المعرفي (48بند)، ووضعت لهذه البنود خمس اختيارات على طريقة "ليكرت" (Likert) حيث يحدد الأستاذ مستوى الأداء الدراسي للطالب في كل بند ضمن (5) درجات وهي (1 : لا تنطبق أبدا 2: تنطبق قليلا، 3: تنطبق بشكل متوسط، 4: تنطبق كثيرا، 5: تنطبق تماما).

الخطوة الثالثة: تحكيم مقياس الأداء الدراسي من طرف الخبراء

بعد الإخراج الأولي للمقياس وبهدف التأكد من مدى تمثيل البنود للخاصية المقاسة وسهولتها ووضوحها لغةً وتركيبًا، قدمت الصورة الأولية للمقياس لمجموعة من الخبراء عددهم (08) وهم أساتذة تعليم عالي وأساتذة محاضرين وأساتذة متخصصين في القياس النفسي وبناء الاختبارات والتقويم التربوي وعلم النفس المعرفي، قصد استشارتهم وتحكيمهم لمختلف جوانب المقياس المتمثلة في (صياغة التعليمة، تمثيل البنود، ترتيب البنود، مستويات الإجابة، طريقة التطبيق، مدة التطبيق ، سلم التنقيط، لغة المقياس) مع اقتراحهم لبنود يرونها ممثلة للخاصية المقاسة.

لقد نتج عن تحكيمات الخبراء إدخال عدة عمليات إضافة وحذف وتغيير وتعديل وترتيب لبنود المقياس، حيث أصبح عدد بنود المقياس (56) بنداً مقسمة

على الأبعاد الثلاثة: البعد المهاراتي (08بند) والبعد الوجداني (12بند) والبعد المعرفي (36بند). كما تم تحكيم التعليمة وتحديد خمس(5) مستويات للإجابة على البند يأخذ فيه الطالب درجة واحدة(1) كحد أدنى وخمس درجات(5) كحد أعلى أما المقياس ككل فيأخذ الطالب (56) درجة كحد أعلى و (280) درجة كحد أعلى أما طريقة التطبيق فتكون فردية تستغرق مدتها (15) دقيقة.

الخطوة الرابعة: دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المقياس: تم التأكد من الصدق من خلال طريقة الصدق التمييزي، فهي طريقة تعتمد على المقارنات الطرفية بحيث تكشف عن مدى قدرة المقياس على التمييز بين طرفي الخاصية، حيث نرتب درجات المبحوثين تنازليا أو تصاعديا في التوزيع ثم يُسحب (27%) من المبحوثين من طرفي التوزيع فيصبح لدينا مجموعتان متطرفتان ثم نقارن بينهما بصفتهما مجموعتين متناقضتين تقعان على طرفي الخاصية من حيث الدرجة إحداهما يطلق عليها مجموعة عليا والثانية مجموعة دنيا ويستعمل أسلوبا إحصائيا ملائما وهو اختبار (T) لدلالة الفرق بين متوسطين حسابيين [21].

بعد تطبيق مقياس الأداء الدراسي على عينة الدراسة، طبقنا طريقة المقارنات الطرفية التي شرحناها آنفا فتحصلنا على النتائج المبينة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجموعة

البيانات الإحصائية / العينات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
المجموعة الدنيا	160.71	10.81
المجموعة العليا	215.61	13.21

ثم تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والجدول الموالي يبين نتائج اختبار (T) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المتطرفتين في مقياس الأداء الدراسي:

الجدول رقم (2): نتائج اختبار (T) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين

المتغير	المجموعة	العدد (N)	المتوسط الحسابي (X)	الانحراف المعياري (S)	اختبار (T)	درجة الحرية (Df)	مستوى الدلالة (α)
الأداء الدراسي	الدنيا	43	160.71	10.81	14.73	84	0.01/دال
	العليا	43	215.61	13.21			

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (2) بأن المجموعة الدنيا قُدر متوسطها الحسابي في الأداء الدراسي بـ(X=160.71) وبانحراف معياري (S=10.81) أما المتوسط الحسابي للمجموعة العليا فقدر بـ(X= 215.61) وبانحراف معياري (S=13.21) أما قيمة اختبار (ت) (T-TEST) فقد بلغت (T=14.73) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =0,01) أي مع احتمال خطأ يقدر بنسبة 1%، لذا نقول أننا متأكدون بنسبة 99% من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الدراسي بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا لأن $T_T < T_O$ وبالتالي رفض الفرضية الصفرية، وكانت الفروق لصالح المجموعة العليا، ذلك لأن متوسطها الحسابي في الأداء الدراسي أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا، وعليه نفسر هذه النتيجة بأن مقياس الأداء الدراسي يتمتع بالصدق التمييزي.

ثبات المقياس:

تم التحقق من الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية لكل بُعد على حدا لتوفر شروط استخدامها، حيث أنه بعد تطبيق المقياس على عينة الدراسة والحصول على درجاتهم تم تقسيم كل بعد من أبعاد المقياس إلى نصفين متساويين، ثم حُسب معامل الارتباط لـ "بيرسون" (Person) بين درجات نصفي كل بعد.[22]

بعد المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، تحصلنا على متوسط معامل الارتباط أبعاد المقياس قدر بـ (r =0.56)

ثم قمنا بالتصحيح الطولي لمعامل الارتباط بمعادلة "سبيرمان براون" (Spearman Brown) .فتحصلنا على معامل ثبات المقياس ككل وهو (r_{sh} = 0.71) مما يدل على أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات.

8.أدوات الدراسة:

تم تطبيق أدوات بحث بغرض الحصول على البيانات من أفراد العينة وهي:

- بطاقة معلومات شخصية
- مقياس الأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية (من إعداد الباحث نفسه)
- كشوف نتائج الطلبة في الامتحان النظامي

9.اختبار فرضيات الدراسة:

بعد جمع البيانات بواسطة بطاقة المعلومات الشخصية ومقياس الأداء الدراسي ونتائج الطلبة في الامتحان النظامي قمنا باختبار فرضيات الدراسة بواسطة تقنيات إحصائية ونعرض كيفية اختبار تلك الفرضيات بالشكل الآتي:

اختبار الفرضية الأولى: وهي

" يكشف التركيب العاملي عن مكونات (عوامل فرعية) للأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية "

تم اختبار هذه الفرضية باستخدام التحليل العاملي للمقياس بطريقة المكونات الأساسية لـ "هوتلنج" (Hotteling) أي أنه تم تدوير العوامل المباشرة تدويرا متعامدا بطريقة "الفاريكماس" (من وضع كيزر)، وقد سمح التحليل العاملي بإظهار ثلاثة (03) عوامل علما بأن المعيار التحكمي هو أن يكون التشبع الجوهري لمختلف العوامل مساويا أو يفوق (0.30) وعلى أن تكون هناك ثلاث تشبعات جوهرية لكل عامل على الأقل، وقد أُعتمد على المخطط **(Scree plot)** لتحديد عدد العوامل المناسبة لإجراء التحليل العاملي.[23]

جدول رقم (3): العوامل الفرعية لمقياس الأداء الدراسي

لقد سمح التحليل العاملي بإظهار ثلاثة (03) عوامل منبثقة، والجدول التالي يوضحها:

الأساليب / العوامل الفرعية	الجذر الكامن	البنود
الأول: البعد المهاراتي	2.09	**من (1) إلى(8)**
الثاني: البعد الوجداني	1.23	**من (9) إلى(20)**
الثالث: البعد المعرفي	1.06	**من(21) إلى(56)**

يوضح الجدول أعلاه العوامل المختلفة الأكثر ظهورا والأكثر مساهمة في الأداء الدراسي.

وتفيد الجذور الكامنة في تحديد عدد العوامل التي يجب الخروج بها من التحليل العاملي وهناك معايير متعددة في التراث البحثي لتحديد عدد العوامل التي

تستخلص في التحليل بناءً على حجم الجذور الكامنة وأحد هذه المعايير ينص على الإبقاء على جميع العوامل التي يزيد جذرها الكامن على (01) وهذا هو المعيار الأساسي في SPSS والمعيار الثاني هو دراسة الرسم البياني للجذور الكامنة ويسمى (Scree plot) والإبقاء على العوامل التي تظهر في الجزء شديد الانحدار من المنحنى قبل أن يبدأ المنحنى في الاعتدال.[24]

انطلاقا من النتائج المتوصل إليها، نقول أن الفرضية الأولى قد تحققت أي أن" التركيب العاملي كشف عن مكونات (عوامل فرعية) للأداء الدراسي لدى طلبة الجامعة " وهي العامل المهاراتي، والعامل الوجداني والعامل المعرفي.

اختبار الفرضية الثانية : وهي " ترتبط درجات الطلبة في مقياس الأداء الدراسي مع درجاتهم في الامتحان النظامي " تم اختبار هذه الفرضية باستخدام معامل الارتباط "برافيس بيرسون"(Bravis- Pearson) الذي يُستخدم مع البيانات الكمية ويشترط في تطبيقه أن تكون العلاقة خطية بين المتغيرين X وY، وللتأكد من ذلك نلاحظ رسم لوحة الانتشار التي تمثل المسافة الموجودة بين المحورين الممثلين لدرجات المتغيرين بحيث إذا تحصلنا على سحابة على شكل خط مستقيم ذو اتجاه واحد نقول بأن العلاقة خطية.[25]

بعد التأكد من توفر شروط تطبيق معامل الارتباط تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث بلغ معامل الارتباط (r= 0.28) وبالتالي تحقق الفرضية الثانية بالرغم من العلاقة الارتباطية الضعيفة بين الأداء الدراسي والتحصيل الدراسي والتي سنناقشها في تحليل النتائج.

10.تحليل نتائج الدراسة:

لقد اتضح في دراسة الخصائص السيكومترية أن مقياس الأداء الدراسي يتمتع بالصدق التمييزي بين الطلبة ذوي الأداء الدراسي المرتفع والمنخفض، ويعني ذلك أن المقياس له القدرة على كشف الفروق الفردية في الأداء الدراسي بين

الطلبة، كما تبين لنا أن المقياس يتميز بمستوى ثبات عالي يُمكّنه من إصدار تقييم حقيقي ومستقر حول المستوى الدراسي للطلبة، كما كشف التركيب العاملي عن عوامل فرعية تشكل الأداء الدراسي وهي العامل المهاراتي والوجداني والمعرفي.

لذا يجب علينا أن نركز على تقييم المكونات المختلفة والمتكاملة للأداء الدراسي لدى طلبتنا دون إهمال أي مكون من المكونات، لأن الأداء الدراسي خاصية معقدة، وانطلاقا من تحقق صدق المقياس وثباته وتشبع بنوده بالعوامل الفرعية نكون قد أنهينا بناء مقياس الأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية، هاته الأداة التي يمكن أن تكون معيارا يتحدد على أساسه الطالب الناجح والفاشل بفضل خصائصها السيكومترية الجيدة.

أما الفرضية الثانية فقد تحققت بالرغم من العلاقة الارتباطية الضعيفة بين الأداء الدراسي والتحصيل الدراسي، ونفسر ذلك بأن الامتحان التقليدي يعتمد على تقييم المكوّن المعرفي للطالب فقط ويهمل المكونات الأخرى في جامعاتنا وكذلك الحال في الدول العربية، إذ توصلت دراسة (أمينة كاظم وآخرون، 1989) إلى نفس النتيجة، حيث أوضحت أن أدوات التقويم المستخدمة في الدول العربية "دول الخليج ومصر" تتجسد في الاختبارات التحريرية المقالية والموضوعية بأنماطها المختلفة وبنسب متفاوتة، وتعتمد أحياناً على الاختبارات الشفهية أثناء الفصل الدراسي من خلال التقويم المستمر، ونادراً ما تستخدم الاختبارات الأدائية أو العملية، كما أن البطاقة المدرسية غير مفعلة، ويتم التركيز في تقويم التحصيل الدراسي على الجانب المعرفي وعلى مستوى التذكر وإن تناولت مستوى الفهم والتطبيق فبدرجة أقل، ونادراً ما تشمل الاختبارات على المستويات العليا للأهداف المعرفية وكذلك أوضحت نتائج دراسة (عبد العزيز عبد الباسط، 1994) والتي اهتمت بتحليل أسئلة الاختبارات التحصيلية الفصلية لطلاب المرحلة المتوسطة بسلطنة عمان وذلك بهدف تحديد المستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة عدد من المواد، أن أسئلة الاختبارات التحصيلية لمعظم المواد تعطي اهتماماً

كبيراً للمستويات المعرفية الدنيا وخاصة الأسئلة التي تقيس مستوى التذكر، في حين أن الاختبارات تهمل إلى حد كبير الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية العليا، ودراسة (محمد خيري محمود، 1994) التي خلصت إلى أن أسئلة كتب العلوم موضع التحليل والتي تم اختيارها عشوائياً، كانت تركز في معظمها على قياس المستويات المعرفية الدنيا وبخاصة مستوى التذكر والفهم، وكان اهتماماً محدوداً بالمستويات المعرفية العليا[26].

وعليه فإن اعتماد الأبعاد المكوّنة للأداء الدراسي في التقييم أصبحت ضرورة مُلحة لما تعكسه من مهارات وقدرات وإبداعات يصنعها الطالب وكذا أشكال التعاون والمنافسة والمشاركة والاطلاع التي يبديها الطالب بالإضافة إلى المستويات المعرفية الدنيا والعليا، حيث أن عدم اعتماد هذه المعايير يعتبر إجحافا في حق الطالب.

الخاتمة

يدل تحقق فرضيات البحث حول كشف العوامل الفرعية المكونة للخاصية المقاسة على تعقد خاصية الأداء الدراسي، حيث بينت النتيجة أن خاصية الأداء لا تنعكس فقط في الجانب المعرفي وإنما تشمل أيضا الجانب المهاراتي (نفس-حركي) من خلال ما يظهره الطالب من سلوكات: كالنشاط الحركي، المحاولة والخطأ، أداء مهارات مركبة بدقة وسرعة وثقة، التكيف، الاستجابات، الإبداع، التنظيم والاستعداد. كما يشمل الجانب الوجداني من خلال ما يظهره من: الاتجاهات، العواطف، التقدير، الاحترام، التعاون،المنافسة، الاطلاع، الرغبة في التلقي، المشاركة، الالتزام، تثمين الإنجاز. كما تبين لنا أن الجانب المعرفي لا ينحصر فقط في معلومات الطالب وإنما يشمل مايقوم به الطالب من عمليات معرفية كالإدراك والحفظ والتذكر وما يظهره الطالب من قدرات كالقدرة على الفهم والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم خلال إنجاز نشاطاته الدراسية.

لقد كشفت العلاقة الارتباطية الضعيفة بين أبعاد الأداء الدراسي المختلفة والتحصيل الدراسي على تركيز الامتحانات النظامية على تقييم معارف الطالب فقط واهمال الجانبين المهاراتي والوجداني وهذا عيب يُحسب عليها، حيث ترى النماذج النظرية المعرفية بأن تلك الجوانب هي مكونات أساسية للأداء الدراسي، لذا يجب اعتمادها من طرف أساتذة الجامعة في تقييم طلابهم خلال العام الدراسي بدلا من التركيز فقط على الامتحان النظامي الذي يعاني من مشكلة الغش في الامتحان و محض الصدفة في الإجابة والحفظ وذاتية المصحح و تسرب أسئلة الامتحان، وحل هذه المشكلات يكون بقياس الأداء الدراسي بأبعاده المختلفة باستخدام مقياس الأداء الدراسي المقترح والذي قمنا ببنائه في الدراسة الحالية.

❖ هوامش البحث

(1) صخري، عمار (2001): "**الجامعة الجزائرية والمجتمع**"، مجلة مجلس الأمة عدد922، المؤسسة الوطنية للاتصال والنشر والإشهار، الجزائر.

(2) ANTOINE, C I , M et al(1978)< **Les professeurs pour quoi faire** ? >Du seuil Paris. p147

(3) محمد، عبد السلام يونس (2008) "القياس النفسي" دار حامد ط1، عمان

(4) MAÏRI, L (1994) < **Faut-il fermer l´université**? >-ENAL- Alger.P28.

(5) حراوبية، رشيد (2010): "**ميثاق الأخلاقيات والآداب الجامعية**" –وزارة التعليم العالي والبحث العلمي– الجزائر.

(6) الصمادي، ع والدرابيع، (2004): "**القياس والتقويم النفسي والتربوي**، بين النظرية والتطبيق، مركز يزيد للنشر، الأردن. ص69.

(7) الصمادي، ع والدرابيع، مرجع سبق ذكره، ص 69.

(8) مزهودة، عبد المليك (2001) : "**الأداء بين الكفاءة والفعالية**– مفهوم وتقييم –" مجلة العلوم الانسانية، العدد الأول، جامعة بسكرة، الجزائر ، ص36.

(9) مصطفى، عشوي (1992): "**علم النفس الصناعي والتنظيمي**"، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،ص189.

(10) أحمد، الطيب محمد (1999): "التقويم و القياس النفسي و التربوي"، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ص 24 .

(11) محمد، عبد السلام: مرجع سبق ذكره، ص178.

(12) بشير، معمرية (2007): "**القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين**" ، منشورات الحبر، ط2، الجزائر،ص158.

(13) محمود، علام صلاح الدين (1999):" **القياس والتقويم التربوي والنفسي**"، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر، ص56 .

(14) الصمادي، ع والدرابيع: مرجع سبق ذكره، ص 75.

(15) عبد الكريم، بوحفص (أ) (2011) "أسس ومناهج البحث في علم النفس"،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص56.

(16) عبد الكريم، بوحفص (أ) : مرجع سبق ذكره، ص 136.

(17) Bloom, B. & Broder, L. (1958) < **Problem-solving processes of college students** > Chicago, Illinois, University of Chicago Press.P46.

(18) Bloom, B. et al. (1985) < Developing talent in young people >. New York, Ballantine. P16

(19) Krathwohl, D. R. (2002) < A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview > Theory into Practice, 41 (4).PDF P42

(20) ROBBES, Bruno (2009),< La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en oeuvre > Université de Cergy-Pontoise/ IUFM de Versailles.p65.

(21) بشير، معمرية: مرجع سبق ذكره.

(22) المرجع السابق،ص184.

(23) أحمد، دوقة و لورسي عبد القادر و غربي مونية و حديدي محمد و أشروف كبير سليمة (2011) "**سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج**"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،ص ص103،102.

(24) محمود، أبوعلام رجاء (2006): "**التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS**" ، دار النشر للجامعات، ط2، القاهرة، مصر، ص ص398 ،399.

(25) عبد الكريم، بوحفص (ب) (2011): "**الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والانسانية**"،ديوان المطبوعات الجامعية، ط3، الجزائر، ص 409.

(26) محمد، غنيم أحمد (2005): "مشكلات **تقويم التحصيل الدراسي بين النظريتين الكلاسيكية والمعاصرة في القياس النفسي** " مجلة مركز البحوث التربوية ، كلية المعلمين، العدد الخامس، جامعة الزقازيق، مصر،ص14.

دراسات في علوم و تقنيات النشاطات البدنية والرياضية

بعضُ مهارات الذكاء الوجداني وعلاقتها بتقدير الذات لدى المتفوقين في رياضة الكونغ فو ووشو بولاية بسكرة

الأستاذ: أحمد لزنك، جامعة بسكرة، الجزائر

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستويات الذكاء الانفعالى وتقدير الذات، وتمثلت مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالى: ما علاقة الذكاء الانفعالى بتقدير الذات لدى ممارس رياضة الكونغ فو ووشو؟.وتمثلت فروض البحث في ثلاث فرضيات تم من خلالها الإجابة عن تساؤلات الدراسة، وبلغ حجم العينة 74 رياضياً متفوقاً بنوادي الكونغ فو ووشو. وقد تم استخدام مقياسيْن للحصول على البيانات من أفراد العينة، وهما مقياس الذكاء الانفعالى ومقياس تقدير الذات. كما تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية من بينها المتوسط الحسابى وعلاقة بيرسون. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن متوسط درجات الذكاء الانفعالى (2.89) ومتوسط درجات تقدير الذات (2.86) وهما مستوى مرتفع، كما توصل إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين الذكاء الانفعالى وتقدير الذات تقدر بـ 0.626 وهى دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01.

Abstract:

This study aimed at exploring the levels of emotional intelligence and self esteem. The research problem was represented in the following main question: what is the relationship between emotional intelligence and self esteem for a Kung Fu Wushu sport practitioner?.

Three hypotheses were to answer the questions of the research. The study sample consisted of seventy four (74) elite athletes, and a combination of scales was used, including an emotional intelligence and a self esteem scale. The researcher also used the following statistical methods: means and Pearson Correlation Coefficient.

The results revealed a high mean of emotional intelligence at 2.89 and also a high mean of self esteem estimated at 2.86.

The results also revealed that emotional intelligence was positively correlated to self esteem, with a correlation coefficient of 0.626, and a statistically significant level of 0.01.

مقدمـــة

بما أن هذا العصر يتميز بتدفق المعرفة بشكل متسارع ومتغير، حيث تولدت فروع معرفية جديدة، وعلينا الأخذ من معطيات المعرفة دون تعصب أو تحيز ما دام في صالحنا، ومن بين العلوم علم النفس الصناعي أو المهني الذي اهتم في أواخر التسعينات بالذكاء الوجداني وعلاقته بنجاح الفرد.

حيث نجد أن نظرة العلماء والباحثين في السابق اقتصرت على الذكاء المعرفي الذي يشير إلى مجموعة من القدرات المعرفية والتي لا ترى للوجدان دوراً في نجاح الفرد وان حياة الفرد ستكون أحسن لو عزل انفعالاته وتم تحكيم عقله، حيث ينظر إلى الانفعال متغير غير منظم ويصعب التحكم فيه وحتى ضبطه وأنه يتناقض مع التفكير المنطقي.

وفي بداية الألفية الثالثة تراجعت هذه النظرة وبدأ البحث في الذكاء الوجداني حيث وجد العلماء في بحوثهم:

1. ارتفاع مستويات الذكاء المعرفي ولم تحل مشكلات الفرد التي تحتاج إلى أن يمتلك مهارات اجتماعية وعاطفية تتكامل مع المهارات الفكرية.
2. ازدياد نسبة العنف والجرائم عند أفراد نسبة ذكائهم عالية...
3. أنك تجد شخص ذكي غير ناجح في حياته وشخص نسبة ذكائه متوسطة ناجح في حياة الاجتماعية والمهنية.

كل هذا جعل علماء النفس يعدلون عن فكرتهم فشهد عام 1990 الميلاد الحقيقي للذكاء الوجداني كنظرية قابلة للبحث والدراسة في علم النفس التي قدمها جون ماير، وبيتر سالوفي أستاذان بالجامعة الأمريكية.حيث وجدا أن الوجدان يعطي للإنسان معلومات ذات أهمية تجعله يستفيد منها من أجل التوافق مع المشكلة بشكل أكثر ذكاءً وأن مهاراته تقلل الصراع الأخلاقي داخل المؤسسات حيث يتوجه أفرادها بمرونة وأقل التكاليف لحلها.[1]

لماذا تم اختيار الذكاء الوجداني في ت ب ر؟ لأن ت ب ر في سنوات (1960-1970) اعتبرت مهنة وبأنها وظيفة كسائر المهن حيث قدم المفكر الأمريكي جيمس كونانت برنامج الدراسات العليا في ت ب ر حيث وضح العمل المهني لها وأن الذكاء الوجداني وليد علم النفس المهني.

من جهة ثانية وجد الباحث أن مهارات الذكاء الوجداني تناولتها مقاربات نظرية في التدريب الرياضي، لكنها متفرقة حسب البيئة ومشاكلها.من بينها المقاربة النظرية لفيناك الألماني Weineck 1980 حيث يعرف التدريب بأنه عملية ينتج عنها تغير الجانب البدني والمعرفي والحركي والعاطفي، فهنا ركز على بعدي الذكاء الوجداني المتمثل في الجانب المعرفي والعاطفي (المحبة والكراهية بين أعضاء الفريق) أما نظرية Maisonneve (1981) حيث وضع معادلة التركيب شخصية الرياضي واعتمد على المحيط النفسي الاجتماعي وهذا هو أحد مهارات الذكاء الوجداني[2].

ولقد أكدت النظريات المعاصرة للتدريب أن أهم عناصر التدريب الرياضي هي الشمولية Globalité التي تعني أن التدريب الرياضي الحديث العلمي لا يمكن أن يتقدم ما لم يلمس جميع صفات الرياضي حيث يطوّره تدريجيا وإيجابيا في نفس الوقت.

لماذا تقدير الذات في ت ب ر؟ كما نعلم أن البيئة الرياضية يرتفع فيها مستوى الضغوط على الممارس المتنوعة لتحقيق أعلى إنجاز، هذه الأسباب وإن اختلفت مسبباتها تؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية للممارس مما يؤثر على مستوى تقدير الذات الذي يمده بالطاقة اللازمة التي تمكنه من القدرة على التفوق.

لماذا رياضةُ الفنون القتالية؟ هي من بين الرياضات التي تهتم بتربية الفرد قيماً والتي لم تتأثر بالعولمة من: طرق ووسائل وتعاليم وممارسات...، ولأنها تعتمد على اليد الفارغة في الدفاع عن النفس وهذا يتطلب ثقة عالية بالنفس ووعي بقدرات الذات.

الإشكـــالية:

إن البيئة الرياضية لنوادي الكونغ فو ووشو هي من بين البيئات التي يرتفع فيها مستوى الضغوط وتجدر الإشارة هنا إلى أن بعض الممارسين يعانون الكثير من المشكلات في تدريباتهم قد تكون ناجمة عن الصراعات النفسية أو مشاكل أسرية اقتصادية والبعض الآخر يتعلق بطبيعة العلاقة بين المدرب والمتدرب. وهذه الأسباب وإن اختلفت مسبباتها تؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية للممارسين مما يؤثر سلبا على مستوى تقدير الذات الذي يمدهم بالطاقة اللازمة التي تمكنهم من القدرة على التفوق والإبداع. وإذا كان الذكاء الوجداني يمثل تلك المهارات المتعلقة بفهم الذات وتنظيمها والقدرة على التحكم في الانفعالات وتوجيهها إيجابا والقدرة على التواصل وفهم الآخر والتعاطف معه.

فإن التساؤل الذي يمكن طرحه هو: إذا كان تقدير الذات لدى الرياضي يعكس مستوى تفوقه فهل يمكن لمهارات الذكاء الوجداني تفعيل مستوى تقدير الذات لدى ممارس رياضة الكونغ فو ووشو؟

ويندرج تحت هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى أبعاد الذكاء الوجداني عند المتفوقين في رياضة الكونغ فو ووشو؟
2. ما مستوى تقدير الذات عند المتفوقين في رياضة الكونغ فو ووشو؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية بين مهارات الذكاء الوجداني وتقدير الذات عند المتفوقين في رياضة الكونغ فو ووشو؟

الفرضيـــة العـــامة :

توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات الذكاء الوجداني وتقدير الذات عند المتفوقين في الرياضة القتالية.

الفرضيـــات الجزئيـــة:

1. هناك مستوى مرتفع للذكاء الوجداني عند المتفوقين في الرياضة القتالية.
2. هناك مستوى مرتفع لتقدير الذات.
3. هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات الذكاء الوجداني وتقدير الذات عند المتفوقين في الرياضة القتالية.

مصطلحات الدراسة:

مهارات الذكاء الوجداني: مجموعة من القدرات التي تمكن الفرد من فهم ذاته وفهم الآخرين والتفاعل معهم بشكل مستمر وإيجابي وضبط انفعالاته في جميع المواقف[3].

تقدير الذات: هو شعور يصاحب الرياضي بأن أداءه له قيمة ويجد في المنافسة الفرصة لإشباع الحاجة بالقيمة فيزداد إقباله على التدريب[4].

التفوق الرياضي: تشير إلى الكفاءة المميزة للفرد والمهارة المرتفعة[5]. **رياضة الكونغ فو ووشو**: رياضة قتالية صينية تمتاز بحركاتها اللطيفة والسريعة وأثرها الصحية وتعتبر وسيلة للدفاع عن النفس[6]. **الجانب النظري:**

أولاً: تعريف الذكاء الوجداني:

إنه قدرة الفرد على إدراك وحسن قراءاته لوجدانه والتحكم فيها وتنظيمها وامتلاكه القدرة على دفع ذاته لتحقيق أهدافه وعلى التعاطف وحسن إدارة علاقاته الاجتماعية وهو عامل مهم لتحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة.

والإسلام جعل في القلوب وسيلة للتفكير والتدبر مثل قوله تعالى: (**أفلم يسيروا في الأرض فتكون لهم قلوب يعقلون بها أو آذان يسمعون بها فإنها لا تعمى الأبصار ولكن تعمى القلوب التي في الصدور**) الحج 46.(**ولو كنت فضاً غليظ القلب لانفضوا من حولك**) آل عمران 59[7]. وفي الحديث: "**إن الله لا ينظر**

إلى أجسامكم ولا إلى صوركم ولكن ينظر إلى قلوبكم" ألا إن في الجسد مضغة إذا صلحت صلح الجسد كله وإذا فسدت فسد الجسد كله ألا وهي القلب"[8].

ثانياً: أهمية الذكاء الوجداني:

- الانسجام بين عواطف الشخص ومبادئه وقيمه مما يشعره بالرضا والاطمئنان.
- تمكين الشخص من اكتساب المرونة المطلوبة للعطاء في أية بيئة متغيرة.
- تمكين الشخص من إدراك الإيماءات الدقيقة للآخرين ومعرفة مشاعرهم
- القدرة على تحفيز النفس وإيجاد الدافعية لدى الشخص.

هذا الوجه المشرق أما الآخر أن الأمية الوجدانية تؤدي إلى ارتفاع العنف والجريمة والانتحار...).

ثالثاً: مهارات الذكاء الوجداني[9]

1.**الوعي بالذات:** حسن قراءته لوجدانه، التمييز بين السالب والموجب ومعرفة سبب الشعور فيحدد نقاط القوة والضعف وتسميتها فإدراك الذات تعرف متطلباتها و تبني أهدافها. يؤدي وظيفة الرقابة على الانفعالات والمشاعر، فهو يصدر أحكاما عليها.

فمع التدريب المنتظم يبدأ المرء بمعرفة ذاته الحقيقية، فتمنحه ثقة عميقة تساعده على ترتيب أولوياته بطريقة لا تعرضه دائما للإرهاق أو الغرق في خضم الجديد في الحياة وتساعده على أن يكون جازما ولكن ليس عدوانيا وكريما ولكن ليس ممسحة أرجل.

الرياضة تقود إلى معرفة الذات من خلال الصدق مع النفس...إن زيادة الثقة بالنفس التي تولدها الرياضة تساعد المرء بفعالية على التحكم بشؤون حياته

الخاصة، فعندما يشعر فعلا أنه المسؤول عن مصيره عندئذ يجب أن يتوقع حياة جديدة.

2. تنظيم الذات: قدرة الفرد على إحكام سيطرته على مشاعره وردود أفعاله السلبية وعلى الحفاظ على ارتفاع مستويات الثقة بالنفس والأمانة وتحمل المسؤولية وعلى قدرته في تقبل الآراء والأفكار والمقترحات الجديدة ويتضمن (التفاؤل– المرونة– المبادرة والمسؤولية– التحكم بالمشاعر–الإبداع– الثقة بالنفس).

3. الدافعية: هي القوة المحركة لسلوك الفرد لبلوغ الهدف (دافع داخلي، خارجي) وهي مكوناته الأساسية الأمل فيتكون السعي والمثابرة.

فعندما ننظم ذاتنا نحصل على مكافأة لا تتمثل في الترقية أو زيادة الدخل بل الفرح الذي جنبنا الإرهاق والقلق الناتج عن الضجر، حيث التنظيم يجعل العمل الممل عملا مثيرا فتزداد الطاقة والدافعية ويشعر بالسعادة في أوقات الفراغ.

يقول أحد العلماء: نحن نتحدث كثيرا عن أهمية التمارين البدنية التي توقظنا من النعاس لكننا نحتاج أكثر إلى بعض التمارين الروحية والعقلية في كل صباح كي نندفع إلى العمل.

التعاطف: قراءة مشاعر الآخرين من الصوت، تعبيرات الوجه فيفهم وجهات نظرهم وليس بالضرورة مما يقولون.

حيث يركز جولمان (أحد مؤسسي نظرية الذكاء الانفعالي) في كتابه الذكاء الوجداني على حالة قاتل ارتكب سبع جرائم قتل، وفي أحد المقابلات الأكلينكية سئل هل كنت تشعر بأي شفقة نحو الضحايا؟ أجاب لا وقال: لو كنت شعرت بالشفقة لما قمت بالقتل ويعقب جولمان أن نسبة ذكائه 160. التعاطف يجعل الإنسان متحضرا ويكبح جوامح قسوته.

أشار وليام ونتر إلى أن التعبير عن الذات هو ضرورة ملحة في الطبيعة الإنسانية، فلماذا لا نستخدم هذه الطبيعة في الرياضة فعندما تكون لدينا فكرة

رائعة بدلا من جعل الشخص الآخر يعتقد أنها فكرتنا لتجعله يطبخها ويحركها بنفسه ومن ثم يعتقد أنها فكرته فيحبها وربما يتناول وجبتين منها.

قال أني يونغ: إن الذي يستطيع أن يضع نفسه مكان إنسان آخر ويستطيع أن يفهم ما يدور في ذهنه لن يحتاج أبدا إلى القلق شأن ما يخبئه القدر له.

ويقول دابريل: إن إرهاق العامل المتمتع بصحة جيدة يعود إلى عوامل نفسية وهي التي نعني بها العاطفة المتمثلة في عدم تقدير الآخرين له والشعور بالعداء والسرعة والقلق فنحن نتعب لأن مشاعرنا تسبب لأجسادنا التوتر العصبي.

المطلوب استخدام الاسترخاء فبماذا نبدأ طرح السؤال هل نبدأ بذهنك أم بأعصابك؟ يجب ألا تبدأ بأي منها بل ابدأ بعضلاتك.

كيف تُقاس الفعـــالية؟

يقول دانيال جوسلين: لا أقيس منجزاتي بمقدار تعبي في نهاية النهار، بل بالكمية التي لا أشعر فيها بالتعب فعندما أشعر بالتعب في نهاية النهار أعرف تماما أن نهاري لم يكن ذو فعالية كما ونوعا.

من أين ينتج القـــلق؟

قال فرويد من عدم تحقيق الرغبات أما لوغان بيرسول سميث (عالم نفس بريطاني) هناك شيئان يجب أن تصبو إليهما في الحياة أولا الحصول على ما تريد وبعد ذلك التمتع به ولا يتوصل إلى الهدف الثاني إلى أكثر الناس حكمة.

المهارات الاجتماعية: كيفية إقامة العلاقات والروابط، ويحسن الانتباه والإصغاء والقدرة على امتلاك قلوب الآخرين والقدرة على التأثير وتغيير قناعات الآخرين.

كتب علم النفس ألفرد أولر ماذا يجب أن تعني الحياة لك. أن الفرد الذي لا يكترث بأخيه الإنسان هو من يواجه مصاعب جمة في الحياة ويتسبب بأعمق جرح للآخرين ومن بين أمثال هؤلاء بنبع الفشل الإنساني.قال لاوتسي مؤسس الطاوية: المبدأ الأول الذي ينبثق منه كل وجود وتغير في هذا الكون: عامل الآخرين بما تحب أن تُعامل به.

قال الحكيم الصيني لاوتسي كونغ: إن سبب تلقي البحار والأنهار مياه مئات الينابيع الجبلية يكمن في كونها أدنى منها، وهكذا تستطيع التحكم بكل الينابيع الجبلية. وهكذا إذا أراد الحكيم أن يكون فوق سائر الناس يجب أن يضع نفسه أدنى منهم وإن أراد أن يكون في مقدمتهم يضع نفسه خلفهم وهكذا رغم وجوده فوق سائر الناس فهم لن يشعروا بثقله رغم وجوده في المقدمة، فهم لن يعتبروا ذلك إهانة لهم.

" إن كل إنسان ألتقي به هو أفضل مني بطريقة ما، ومن هنا أستطيع أن أتعلم منه.يتضمن الاتصال بالآخرين عدة عوامل منها:

أ- النقد البناء، ب- الخلاف البناء، جـ- الإقناع، د- القدرة على العمل في فريق، هـ- التعبير عن المشاعر – التواصل مع الآخرين – الثقة في الآخرين...

رابعاً: مفهوم الذات في الرياضة:

من أهم الدوافع البشرية الاجتماعية والشخصية هو دافع الاعتبار ويشير علماء النفس إلى أن مستقبل تطوير الأداء المهاري يعتمد حاليا على زيادة الاهتمام بالجوانب النفسية ويعد مفهوم الذات اتجاها يعكس فكرة الفرد عن نفسه وخبرته الشخصية أي عملية يدرك الفرد خلالها حقائق شخصية ويستجيب لها على نحو انفعالي.

ومتى ينتبه الفرد لحقيقة واقعه الذاتي ولا يستمر في خداع نفسه يكون في وضع يستطيع فيه تسوية هذه الدوافع وتقدير الذات يرتبط بنظره الرياضي نحو

قدراته ويزداد كلما أصبح الرياضي أكثر استقلالية وزادت احتمالات شعوره بذاته.

أهمية تقدير الذات: كلما نما الطفل زدات حاجته إلى التقدير ممن حوله. تقدير السوي يسمح للفرد أن يتكيف وبالتالي يجلب الإحساس بالأمن ويسمح له بتوظيف طاقته النفسية نحو معرفة حقائق الحياة.

أعراض تدني تقدير الذات:

الخوف من الفشل – الشعور بالذنب – النقد اللاذع – الدفاعية – عدم الاستقلالية: - السعي لإرضاء الآخرين.

خامساً: التفوق وعلاقته بتقدير الذات:

مفهوم الفاعلية من أهم ما وضعه باندورا (1882) الذي يرى أن معتقدات الفرد عن فاعلية الذات تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة يمكنها أن تحدد المسار الذي يتبعه الفرد في صورة نمطية أو ابتكارية، فالفرد الذي يعتقد في قدرته يكون أكثر نشاطا وتقديرا لذاته. إن إدراك الفرد لفاعليته الذاتية يؤثر بدوره على تقييمه لقدرته وعلى تحقيق مستوى معين من الإنجاز يحدد مقدار الجهد الذي سيبذله ودرجة المثابرة التي تصدر عنه لمواجهة المشكلات والصعوبات التي قد تعترضه عند سعيه لتحقيق أهدافه.

ويطرح ماسلو سؤالا: لماذا لا يصل الإنسان إلى تحقيق ذاته؟

لأن معظمنا ليس على دراية ووعي بإمكاناته الكامنة وأننا نميل للعمل وفقا لنظام حضاري نمطي أكثر من السعي وراء حاجات شخصية قد تحجب أمامنا أو عن أنفسنا الخبرات الجديدة التي تحدد عناصر التفوق الرياضي.

سادساً: لماذا الربطُ بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات؟

تقدير الذات هو أكبر متغير حضي بالاهتمام، وهو اتجاه يعكس فكرة الفرد عن نفسه وخبرته الشخصية والحكم عليها وهو من أهم ما وضعه باندورا.

من أين يصدر الحكم على الذات؟ 1- من الأنا أو 2- من الغير.

1. الحكمُ الصادر من الأنا:

يقول محمد حسن علاوي: تقدير الذات هو وعي الفرد بالمزايا أو المحاسن التي يمتلكها وهو إدراك واضح لجوانب نشاط اللاعب بغية تصحيح الانحرافات في الأداء البدني والمهاري بشكل موضوعي للوصول إلى انجازات أفضل على الصعيد الفردي أو الفرق[10].

إذن لكي أقدر ذاتي لا بد أن أكون على وعي بها وهي أولى مهارات الذكاء الوجداني لكن وعي الرياضي لذاته لا يكفي إلا مع التمارين حيث يبدأ بمعرفة ذاته الحقيقية من قدرات وجهد الذي سيبذله في الميدان ودرجة المثابرة لمواجهة الصعوبات التي تعترضه لتحقيق هدفه... وحتى يكون المجهود مثمرا لابد من تنظيم وتوزيع المجهود والسيطرة على المشاعر السلبية وهذا ما يعرف بتنظيم الذات وإدارتها. وهذا ثاني مهارات الذكاء الوجداني، تنظيم الذات.

2. أما الحكم الصادر من الغير:

سواء كان من المدرب أو من أفراد النادي، فمن خلال التمارين المتواصلة تصدر فيما بينهم أفكار ومقترحات جديدة وانتقادات حول المهارات، وهذا يحتاج من الرياضي قدرة على التقبل والاقتناع وهذا أمر ليس بالسهل.

- ✓ ماذا أحتاج لجعل الغير يقتنع بفكرتي؟ لقد أثبت علماء النفس أن الأوامر الصادرة من الذات أقوى من الغير. حيث أشار علم النفس الأمريكي وليم وينتر أن التعبير عن الذات هو ضرورة ملحّة في الطبيعة الإنسانية، فلماذا لا نستخدمه في الرياضة؟ فعندما تكون

لديك فكرة رائعة فبدلا من جعل الشخص الآخر يعتقد أنها فكرتنا لنجعله يطبخها ويحركها بنفسه ومن ثم يعتقد أنها فكرته فيحبها وربما يتناول وجبتين منها.

- ✓ كيف أتوصل إلى نفسية الفرد؟ هذا يحتاج إلى قراءة المشاعر والأفكار والتفهم لما يمر به من خبرات والتقرب منه، وهذا لا شك هو لغة التعاطف التي من النادر أن تتجسد في كلمات ففي معظم الأحيان تترجم من خلال إيماءات وتلميحات، ونحن نستطيع أن نعرف مشاعر الآخرين بالحدس وإمكانية قراءة المشاعر غير المقروءة من رنة الصوت والتعبير بالوجه وهذه ثالث مهارات الذكاء الوجداني، مهارة التعاطف. عندها لا يشعر الفرد الرياضي بثقل الأوامر والنصائح والتقليل من شأنها ويقتنع بسرعة.
- ✓ ماذا يمثل الإقناع الراضي؟ إنه يمثل قوة محركة دافعة لسلوكه فيبلغ الهدف المنشود. وهذه رابع مهارات الذكاء الوجداني، الدافعية.
- ✓ ما من فريق أو مجموعة إلا وتمر بمشاكل سواء من الجانب الفني أو التسيير، وهذا يؤثر سلبا على تماسك المجموعة، ومن ثمة أداء وإنجاز الفرد الرياضي وتفوقه، إذن ماذا يحتاج الأفراد لإدارة الخلافات فيما بينهم إنها مهارة التفاوض – ماذا يحتاج المدرب لتوظيف إمكانات كل فرد إنها مهارة تنظيم المجموعات وهذه خامس مهارات الذكاء الوجداني.

نُلاحظ أن تقدير الذات له علاقة بالذكاء الوجداني نظريا، لكن ما طبيعتها؟ هل هي طردية أم عكسية موجبة أم سالبة قوية أم ضعيفة هذا ما سنبحثه في الجانب التطبيقي.

رياضة الكونغ فو ووشو:

تُعرف الفنون القتالية الصينية في الصين باسم ووشو Wuchu وفي بعض المناطق باسم الكونغ فو Kung Fu

- أما مدرسة شاولين فهى المكان الذي تقع فيه مدرسة الفنون القتالية وهى عبارة عن غابة بداخلها جبل وهى منبع أو مصدر الملاكمة الصينية. ولا تعد هذه الأخيرة فنّا قتاليا فحسب بل هى فن الحياة لما تحويه من مبادئ وأسس تربوية وفلسفية تخدم العقل والجسد في آن واحد للوصول إلى شخصية سويّة صالحة لبناء المجتمع.
- اصطلاحا الكونغ فو ووشو: فنون قتالية صينية تقليدية تدخل ضمن التراث الثقافي للشعب الصينى وهو من أعرق الفنون القتالية على الإطلاق يمتاز بحركاته اللطيفة و آثاره الفلسفية للصحة ويعتبر وسيلة فعالة من وسائل الدفاع.
- الكونغ فو رياضة من الرياضات القتالية الصينية بسلاح وبدون سلاح ويشتمل على أساليب شمالية وجنوبية، ظهرت هذه الرياضة قبل أربعة ألاف سنة قبل الميلاد وعلى يد بودي دارما الذي استقر بدير الشاولين وأسس معبدا للشاولين وانتشرت هذه الرياضة بفضل الرجال الأوائل الذين رفعوا راية التحدي مثل البطل بروس لى الذي كان له الفضل الكبير في انتشار هذه الرياضة حول العالم وتبعه جاكى شان وجاتلى وغيرهم من أبطال الصين الشعبية.
- كما قلنا سابقا أن الفنون القتالية في الصين تعرف باسم ووشو Wuchu وفي بعض المناطق باسم الكونغ فوKung Fu [(11)].

الجانب التطبيقي:

المنهج المستخدم: يعتبر المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي الارتباطي.

المفاهيم الإجرائية للدراسة: المتفوقون في رياضة الكونغ فو ووشو هم الفئة المتحصلة على الحزام الأبيض فما فوق.

مُجتمع الدراسة:

حجم العينة 250 ممارس، عينة الدراسة 74 تمثل 29% من مجتمع الدراسة أما عينة الدراسة الاستطلاعية 37 متدرباً، ثم اختيارها قصدية من 16 فما فوق، والمتفوقين في رياضة الكونغ فو ووشو وهم المتحصلين على الحزام الأخضر فما فوق، وتمثل هذه الدرجة الدخول إلى الاحترافية، وتم استخدام استبيانين واستعان الباحث بمقياس الذكاء الوجداني لجولمان (1998) ومقياس فيشر (1998) أما تقدير الذات فقد استعان بمقياس روزنبوغ (1965) ومقياس كوبر سميث (1967)، وتم تحكيم الاستبيانين من طرف أساتذة من جامعة الجزائر[12].

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الاستبيانين:

التساؤل الأول: ما مستوى أبعاد الذكاء الوجداني؟ الفرضية هناك مستوى مرتفع للذكاء الوجداني عند المتفوقين في رياضة الكونغ فو ووشو حيث بلغ متوسط درجات الذكاء الوجداني (2,89) درجة وبانحراف معياري (0,313) مما يدل أن مستوى الذكاء الوجداني مرتفع ولوحظ أن البعد 03 مهارة الدافعية احتل المرتبة الأولى بمتوسط (2,86) ثم يليه في المرتبة الثانية الأقل مهارة الوعي بالذات بمتوسط 2,85 ثم في المرتبة الثالثة البعد الثاني (مهارة تنظيم الذات) بمتوسط 2,70 ثم في المرتبة الرابعة البعد الخامس المهارة الاجتماعية بمتوسط 2,72. هذه

الدراسة اتفقت مع دراسة جولمان (Goleman 1995) بأن الذكاء الانفعالي المرتفع صفة تميز المتفوقين والناجحين في مواقف الحياة المختلفة.

التساؤل الثاني: ما مستوى تقدير الذات عند المتفوقين في رياضة الكونغ فو ووشو؟ الفرضية 2 –هناك مستوى مرتفع لتقدير الذات عند المتفوقين الذي بلغ 2,86 وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم تقدير مرتفع لذواتهم ومنه الفرضية صادقة ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرة ممارسي هذه الرياضة لأنفسهم وتقديرهم لذاتهم وإنجازاتهم، وقد اتفقت هذه مع دراسة جولمان عن دور المعسكرات في تنمية تقدير الذات وبناء الأمان الوجداني. واتفقت مع دراسة رشاد موسى وسهام الحطاب (2003) أن المتفوقين من خلال الخصائص الابتكارية لهم تقدير جيد لذواتهم.

التساؤل الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين مهارات الذكاء الوجداني وتقدير الذات؟ الفرضية 03 تشير أن هناك علاقة ارتباطية وهذا صحيح من خلال الجدول التالي نتائج (spss).

العلاقــة / X تقدير الذات	العلاقة الارتباطية	مستوى الدلالة	الترتيب
X الذكاء الوجداني	0.626 **	0.01	
X_1 مهارة الوعي	0.254 *	0.05	4
X_2 مهارة تنظيم الذات	0.369 **	0.01	3
X_3 مهارة الدافعية	0.444 **	0.01	1
X_4 مهارة التعاطف	0.387 **	0.01	2
X_5 المهارة الاجتماعية	لم يشر إليها spss	–	5

جدول 1: علاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات

المقدرة بـ 0.626 **. إن أهم عامل له علاقة برفع مستوى تقدير الذات هو مهارة الدافعية حيث توجد دوافع قوية تحث الممارس على التقدم والسعي نحو التفوق في المهارات وأن لديهم الحماس والمثابرة لاستمرار السعي من أجلها، ثم تليها في المرتبة الثانية مهارة التعاطف، حيث أن تقدير الذات له علاقة بإدراك وفهم مشاعر الآخرين ووجهات نظرهم، فالتعاطف يكبح القسوة ويحافظ على المستوى الأخلاقي للفرد مما يرفع تقدير الذات فيرتفع عن الصغائر والتوافه في حياته مما يساعده على الاستمرار في التفوق، أما العلاقة 03 فتتمثل في مهارة تنظيم الذات فزيادة مستوى تقدير الذات له علاقة بإدارة وتنظيم الذات من خلال إحكام سيطرته على مشاعره وردود أفعاله السلبية والحفاظ على مستوى الثقة. أما العلاقة 04 فتتمثل في مهارة الوعي بالذات وهذا يدل على أن تقدير الذات لدى العينة لا يرتبط كثيرا بالتصورات العقلية والذكاء المعرفي بقدر الذكاء الانفعالي. أما ضعف العلاقة الخامسة فيتمثل في المهارة الاجتماعية وهذا يدل على أن أفراد

العينة يعيش تحت تأثير واقع اجتماعي لا يُظهر فيه صاحبه مهاراته التواصلية حيث تخلى عن جماعته المرجعية الأصدقاء والزملاء والبيئة المدرسية التي اعتادها إلى بيئة جديدة.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة رشا الديدي (2005) أن الذكاء الانفعالي بأبعاده له تأثير على توازن الشخصية فكلما يرتفع معدل الذكاء الوجداني تنخفض اضطرابات الشخصية وهنا في بحثي ارتفاع مستوى تقدير الذات الذي يدل على توازن الشخصية، وكذلك دراسة غادة الجندي (2006) أن هناك علاقة بين الذكاء الانفعالي وكفاءة الشخصية.

الخاتمة

في ضوء النتائج السابقة أرى كباحث أنه يجب الاهتمام بالذكاء الوجداني وتنميته لدى الرياضيين وإعداد البرامج التربوية التي ترفع من مستواه وهذا لزيادة وعيهم بمشاعرهم وقدراتهم على إدارة الانفعالات وحتى نحيط شخصية الرياضي من كل الجوانب ونصحح له مساره.

إن تفوق الفرد يزداد بمستوى تقديره لذاته مما يشجع على التعبير الانفعالي بالمشاعر ويدرب على المهارات الاجتماعية ويُحدث استجابة ملائمة للمواقف الذي يمثل الشخصية الاستشارية الفعّالة لدى الفرد.

حيث أكد جولمان (1998) أن الوصول للنجاح يبدأ بالقدرة العقلية، ولكنه لا يكفي وحده لتحقيق التفوق والتميز، إذا لابد من وجود الكفاءة لانفعالية أيضا بضمان الاستفادة من قدراتنا العقلية والمعرفية إلى أقصى درجة ممكنة. لابد أن تتكامل مهارات الذكاء الانفعالي مع مهارات الذكاء المعرفي لتدعيم التفوق في الأداء. وكلما زادت صعوبة العمل الذي يؤديه الرياضي زادت أهمية الذكاء الانفعالي، حيث أن أي قصور في هذه المهارات يمكن أن يعيق الرياضي في استخدام القدرات العقلية ويستطيع المدرب تنمية مهارات الذكاء الوجداني من خلال الأنشطة داخل قاعة التدريب التي تثمّن وتؤكد التدعيم الانفعالي مثل الألعاب الجماعية والرحلات والمناقشات الجماعية والتعاون والأنشطة التقييمية التي من شأنها أن ترفع الكفاءة لدى الرياضي.

❖ هوامش البحث

(1) سامية الأنصاري وحلمي الفيل: **ما وراء معرفة الذكاء الوجداني**، المكتبة الأنجلومصرية، مصر، 2009، ص176.

(2)Drissi Bouzid, Football concepts et méthodes p26-33

(3) جابر محمد عبد الله عيسى، ربيع عبده أحمد رشوان: **الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الطفل**، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلون، مج 12 ن، ع4 أكتوبر 2006، ص8.

(4) محمد حسن علاوي: **سيكولوجية القيادة الرياضية**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة 1998، ص185.

(5) شاكر عبد الحميد: **علم النفس الإبداعي**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة 1995، ص 13.

(6) هشام اللحام: **الفنون القتالية**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1983، ص10.

(7) القرآن الكريم.

(8) أبو الحسن مسلم بن الحجاج بن مسلم: **صحيح مسلم**، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005.

(9) سامية خليل: **الذكاء الوجداني**، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2010، ص28.

(10) محمد حسن علاوي: **سيكولوجية القيادة الرياضية**، مرجع سابق، ص100.

(11) رافع عبد العزيز وآخرون: **دوافع ممارسة الرياضات القتالية لدى المراهقين الذكور15-18 سنة**، مذكرة لنيل شهادة الليسانس جامعة الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية قسم التربية البدنية والرياضية بدالي إبراهيم، 2000 - 2001، ص 12.

(12) عبد المنعم أحمد الدريد: **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**، ج1، علم الكتب، القاهرة 2004، ص ص 357، 364.