

مركز جيل البحث العلمي

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية



ISSN 2311-5181

مجلة علمية دولية محكمة تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي

Liban - Tripoli: Branche Abou Samra P.O. Box 8 - jilrc-magazines.com - social@jilrc-magazines.com



العام الرابع - العدد 35 - أكتوبر 2017

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



المشرفة العامة: د. سرور طالبني

المؤسس ورئيس التحرير: أ. جمال بلبكاي

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

ISSN 2311-5181

هيئة التحرير:

- أ.د. عاصم شحادة علي (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا).
د. ديبش فاتح (جامعة 8 ماي 1945، قالمة، الجزائر).
أ.م.د. فليح مضحي أحمد السامرائي (جامعة المدينة العالمية، ماليزيا).
د. سامية ابريغم (جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر).
أ.م.د. السيد محمد سالم العوضي (جامعة المدينة العالمية، ماليزيا).
د. رضوان شافو (جامعة الشهيد حمّة لخضر، الوادي، الجزائر).

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

اللجنة العلمية:

- د. نعموني مراد (جامعة لونيسبي علي، البليدة 2، الجزائر).
د. براك خضراء (جامعة تبسة، الجزائر).
أ.م.د. داود عبد القادر إيليغا (جامعة المدينة العالمية، ماليزيا).
د. بوزيد مومني (جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل، الجزائر).
د. بشرى سعدي (جامعة مولاي اسماعيل، المغرب).
د. مراد علة (جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر).
د. طيب العيادي (جامعة محمد الخامس الرباط، المغرب).
د. سامي سفيان (جامعة الطارف، الجزائر).
د. تاج الدين المناني (جامعة كيرالا، الهند).

أعضاء لجنة التحكيم الاستشارية لهذا العدد:

- أ.م.د. مهدي علوان القرشي (جامعة واسط، العراق).
د. بلمداني نوال (جامعة معسكر، الجزائر).
د. تيقان بوبكر، رئاسة جامعة التكوين المتواصل، الجزائر.
د. حسن زربية (جامعة قفصة، تونس).
د. سامية شينار، جامعة باتنة 1، الجزائر.
د. عبد القادر الجبارين (جامعة الخليل فلسطين).
د. علي سلطاني العاتري (جامعة تبسة، الجزائر).
د. لالوسوفريادي بن مجيب (جامعة متارام الإسلامية الحكومية، إندونيسيا).
د. مراد علة (جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر).
د. نوري محمد أحمد شقلابو (جامعة الزاوية، ليبيا).

التدقيق اللغوي:

- أ.م.د. ميعاد جاسم السراي (الجامعة المستنصرية، العراق).
د. عبلة حسن (جامعة لينكولن، نبراسكا، الولايات المتحدة الأمريكية).

التعريف بالمجلة:

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

اهتمامات المجلة وأبعادها:

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية عبارة عن مجلة متعددة التخصصات، تستهدف نشر المقالات ذات القيمة العلمية العالية في مختلف مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية. تعرض المجلة جميع مقالاتها للعموم عبر مواقع مركز جيل البحث العلمي، بهدف المساهمة في إثراء موضوعات البحث العلمي.

مجالات النشر بالمجلة:

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

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

شروط النشر



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

ISSN 2311-5181

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

ترسل المساهمات بصيغة الكترونية حصراً على عنوان المجلة:

social@jilrc-magazines.com

الفهرس

الصفحة

- 7 • الافتتاحية
- 9 • تحليل كتب الجغرافيا للصفوف الثامن والتاسع الأساسي والأول الثانوي بالجمهورية اليمنية في ضوء المشكلات المائية / خالد مطهر (اليمن).
- 31 • أثر التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني ثانوي بمادة الفقه بمدارس تحفيظ القرآن بمحافظة المجمعة: دراسة تجريبية / هيا بنت عبد الله المزعل (المملكة العربية السعودية).
- 43 • علاقة قلق التقدم العلمي بالعصابية لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية / موسى أميطوش (الجزائر).
- 61 • تطبيق المنهج العلمي على الظاهرة الاجتماعية / هاشمي بريقل (الجزائر).
- 75 • الفكر الإنساني وسجن الأطر حسب كارل بوبر / لوصيف رحومة (تونس).
- 81 • إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي بالجزائر: (الواقع، المأمول) / بوشلاغم حنان (الجزائر).
- 93 • فقهاء إلبيرة السبعة من رُواة الإمام سُحنون بن سعيد وأثرهم في الحياة العلمية: عصر الإمارة الأموية بالأندلس / محمد جمعة عبد الهادي موسى (مصر).
- 103 • المواصفات المعيارية مدخل لتطوير منهج قواعد اللغة العربية في ضوء معايير الجودة / جاكاريجا كيتا - محمد زيد إسماعيل (ماليزيا).
- 123 • الدعم العربي للثورة الجزائرية 1954-1962: "الجانب الصحي نموذجًا" / عائشة مرجع (الجزائر).

مقالات باللغات الأجنبية

- 131 • L'évaluation des comportements socio-adaptatifs à travers l'échelle de « Vineland » - adaptation à la population algérienne- Dib Zahéra/ - Algérie.

الافتتاحية

اللهم صل على سيدنا محمد الفاتح لما أغلق والخاتم لما سبق ناصر الحق بالحق والهادي إلى صراطك المستقيم وعلى آله حق قدره ومقداره العظيم، أما بعد:

7

نضع بين أيديكم العدد الخامس والثلاثين من مجلة "جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية"، والذي احتوى على عشر مقالات متنوعة متجانسة لمختلف فروع العلوم الاجتماعية، مما ينعكس إيجابيًا على القيمة العلمية للمجلة.

ضمّ العدد أربعة بحوث في مجال التعليم، أحدهما دار حول تحليل كتب الجغرافيا للصفوف الثامن والتاسع الأساسي و الأول الثانوي بالجمهورية اليمنية في ضوء المشكلات المائية، والثاني بحث أثر التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني ثانوي بمادة الفقه بمدارس تحفيظ القرآن بمحافظة المجمعة في المملكة العربية السعودية، والثالث درس المواصفات المعيارية مدخل لتطوير منهج قواعد اللغة العربية في ضوء معايير الجودة، والمقال الرابع تناول إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي بالجزائر: (الواقع، المأمول). كما ضمّ العدد ثلاثة بحوث في مجال علم النفس، الاجتماع والفلسفة وهي: علاقة قلق التقدم العلمي بالعصابية لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية/ تطبيق المنهج العلمي على الظاهرة الاجتماعية/ الفكر الإنساني و سجن الأطر حسب كارل بوبر.

وأخيرا ضمّ العدد بحثين تاريخيين أحدهما حول الدعم العربي للثورة الجزائرية 1954-1962: "الجانب الصحي أنموذجًا"، والآخر عنوانه فقهاء البيرة السبعة من رُواة الإمام سُحنون بن سعيد وأثرهم في الحياة العلمية: عصر الإمارة الأموية بالأندلس. وبالنسبة للمقالات باللغات الأجنبية فقد تضمن العدد بحثًا باللغة الفرنسية تناول تطور وتأقلم السلوك الاجتماعي في المجتمع الجزائري.

وما توفيقنا إلا بالله عليه توكلنا وإليه ننيب.

وما توفيقنا إلا بالله عليه توكلنا وإليه ننيب.

رئيس التحرير / أ. جمال بلبكاي

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية

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

جميع الحقوق محفوظة لمركز جيل البحث العلمي © 2017

تحليل كتب الجغرافيا للصفوف الثامن والتاسع الأساسي والأول الثانوي بالجمهورية اليمنية في ضوء المشكلات المائية

أ/خالد مطهر العدواني، مدرس بكلية الريادة للعلوم الطبية والتقنية والهندسية، الجمهورية اليمنية

9

ملخص:

هدف البحث إلى تحليل كتب الجغرافيا للصفوف الثامن والتاسع الأساسي والأول الثانوي بالجمهورية اليمنية في ضوء المشكلات المائية، ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي من نوع تحليل المحتوى، حيث أعد قائمة بالمشكلات المائية التي تعاني منها اليمن، وتحويلها إلى استمارة تحليل بعد التحقق من صدقها وثباتها، تم تحليل كتب الجغرافيا في ضوءها مستخدماً وحدة الفكرة، وتوصلت نتائج التحليل إلى أن تلك الكتب لم تتناول نهائياً ثلاثة مجالات مهمة وهي: المشكلات المرتبطة بندرة أو قلة المياه، والمشكلات المرتبطة بتدهور جودة المياه، والمشكلات المرتبطة بنقص إمدادات المياه، وأن أعلى نسبة ركزت عليها هي المشكلات المرتبطة بهدر واستنزاف المياه بنسبة (67%) من بين بقية المشكلات المحددة، تليها المشكلات المرتبطة بتلوث المياه بنسبة (46%)، وأن (61%) من تلك المشكلات مضمنة في كتاب الجغرافيا للصف التاسع الأساسي يليه كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوي بنسبة (25%)، يليه كتاب الجغرافيا للصف الثامن الأساسي بنسبة (14%).

الكلمات المفتاحية: التربية المائية، المشكلات المائية.

مقدمة:

تشير التقديرات إلى أن مجموع الموارد المائية المتجددة في اليمن تبلغ سنوياً حوالي (4,9) بليون متر مكعب، وأن كمية المياه المتوفرة للشخص تقدر بحوالي (3,6) متر مكعب سنوياً، مقارنة مع متوسط استهلاك الفرد في بلدان الشرق الأوسط وشمال أفريقيا الذي يبلغ (1250) متر مكعب سنوياً، والمتوسط العالمي الذي يبلغ (7500) متر مكعب سنوياً، والمعايير العالمية تحدد حوالي (100) متر مكعب سنوياً للاستخدامات المنزلية، والاحتياجات الغذائية للفرد تتطلب حوالي (1000) متر مكعب سنوياً، واستناداً إلى هذه المعايير فإن اليمن يعد بلداً شحيح الموارد المائية، ويواجه مشكلة كبيرة وخطيرة لا بد من إلقاء الضوء على أسبابها، وإعطاء الحلول والمقترحات لحلها⁽¹⁾.

(1) العولقي، ناصر عبد الله (2000). أزمة المياه وإستراتيجية معالجتها، مجلة الثوابت، العدد التاسع عشر، المؤتمر الشعبي العام، صنعاء، اليمن، ص1.

إن تلك الأوضاع المائية أدت إلى زيادة القلق لدى جميع الأوساط الاقتصادية والتنموية خوفاً من الوصول إلى الأزمة المائية الخانقة خصوصاً وأن المؤشرات كشفت عن ملامح تلك الأزمة في بعض المدن اليمنية كصنعاء وتعز وصعدة والمكلا⁽¹⁾، وأن هناك أسباب عديدة تجعل من هذه المشكلة؛ المشكلة الأكثر حضوراً وتأثيراً على الإنسان والتنمية في اليمن ومن هذه الأسباب: تدني الوعي في استهلاك المياه، وتدني كفاءة استخدام هذا المورد.

وفي حال ظهور المشكلات في أي بلد من البلدان فإن حكومة تلك البلدان تلجأ إلى التربية والمناهج الدراسية لرفع المستوى الثقافي لدى أبنائها وتنمية الوعي لديهم بتلك المشكلات، لذا فإن المشكلات المائية ينبغي تضمينها في المناهج الدراسية بصفة عامة ومناهج الجغرافيا بصفة خاصة حتى تخلق وعي مجتمعي بتلك المشكلات بهدف التقليل منها وتلافي حدوثها.

مشكلة البحث:

يتضح مما سبق أن اليمن يعاني في الوقت الحاضر من شحة موارده المائية، وأن الموارد ستزداد شحة في المستقبل القريب، مما جعل اليمن يواجه مشكلة كبيرة وخطيرة لا بد من إلقاء الضوء على أسبابها، وإعطاء الحلول والمقترحات لحلها⁽²⁾.

وهناك مشكلات كثيرة تعاني منها الموارد المائية، ناتجة عن أسباب طبيعية أو بشرية، إلا أن دور الإنسان في استنزاف المياه وتلويثه بأشكال وأساليب عدة كانت الأساس في خلق المشكلات المائية، الأمر الذي يستوجب التركيز على العنصر البشري من خلال توعيته وتعديل سلوكه حول المشكلات المائية حتى يمكن حل تلك المشكلات.

وحل المشكلات المائية يكون بمشاركة جميع الأفراد في المجتمع عن طريق تربيتهم تربية مائية تركز على رفع مستوى وعيهم المائي الذي يوجه سلوكهم للحفاظ على مصادر المياه⁽³⁾.

وللمناهج المدرسية الدور الأكبر في التربية المائية وتكوين الوعي المائي حول المشكلات المائية؛ لذا ينبغي أن تضمن القضايا والمشكلات المائية التي نعاصرها، ويتحمل منهج الجغرافيا الدور الأكبر من بين المناهج الأخرى لكونه يهتم بالبيئة الطبيعية والبشرية والعلاقة المتبادلة فيما بينهما، فمادة الجغرافيا تنمي العلاقة بين المتعلم وبيئته؛ مما يساهم في تحسين علاقة الفرد بالبيئة المائية ويساعد على تعديل سلوكياته لتحقيق حماية الموارد المائية والتخفيف من مشكلاتها⁽⁴⁾.

إلا أن الواقع يثبت ضعف تأثير تلك المناهج في تعديل سلوكيات الأفراد نحو الموارد المائية، وقد يكون ذلك ناتج عن ضعف تناولها للمشكلات المائية بالشكل المطلوب، الأمر الذي يتطلب معرفة مدى تضمين كتب الجغرافيا للصف الثامن الأساسي والصف التاسع الأساسي والصف الأول الثانوي للمشكلات المائية؛ كونها المعنية بتناول الموارد المائية والغلاف المائي في دروسها، كما أن الصف الثامن والصف التاسع هما أعلى صفين في مرحلة التعليم الأساسي، ويمثل الصف الأول الثانوي أساس المرحلة الثانوية، لذا ينبغي تحليل محتوى تلك الكتب في ضوء المشكلات المائية.

(1) الصانع، محمد إبراهيم (1997). المياه في اليمن الأوضاع الحالية والمستقبلية، دراسات المستقبل، العدد (2)، السنة الثانية، مركز دراسات المستقبل، صنعاء اليمن، ص 40.

(2) العولقي (2000). مصدر سابق، ص 1.

(3) معروف، موفق عرفة (2010). مستوى الوعي المائي لدى الطلبة معلمي العلوم بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية بغزة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلي التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، ص 7.

(4) أنظر: النجدي، أحمد عبد الرحمن، وعبد المنعم، منصور، وعبد السميع، صلاح (2002). الدراسات الاجتماعية ومواجهة قضايا البيئة، ط 1، القاهرة، دار القاهرة للنشر، الجزء الأول.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في تحليل كتب الجغرافيا للصفوف الثامن والتاسع الأساسي والأول الثانوي بالجمهورية اليمنية في ضوء المشكلات المائية.

أسئلة البحث:

يسعى البحث للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما المشكلات المائية التي تعاني منها اليمن والتي ينبغي تضمينها في كتب الجغرافيا للصف الثامن والصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي والصف الأول الثانوي بالجمهورية اليمنية؟

2- ما مدى توافر المشكلات المائية في كتب الجغرافيا للصف الثامن والصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي والصف الأول الثانوي بالجمهورية اليمنية؟

أهداف البحث:

يسعى البحث لتحقيق الأهداف الآتية:

1- تحديد المشكلات المائية التي تعاني منها اليمن والتي ينبغي تضمينها في كتب الجغرافيا للصف الثامن والصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي والصف الأول الثانوي بالجمهورية اليمنية.

2- التعرف على مدى توافر المشكلات المائية في كتب الجغرافيا للصف الثامن والصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي والصف الأول الثانوي بالجمهورية اليمنية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في الآتي:

1. يساهم البحث في تقديم قائمة بالمشكلات المائية في محتوى كتب الجغرافيا للصفوف الثامن والتاسع الأساسي والأول الثانوي يمكن الاستفادة منها عند تطوير تلك الكتب من قبل مطوري المناهج.

2. يساهم البحث في الكشف عن جوانب القصور في كتب الجغرافيا للصفوف الثامن والتاسع الأساسي والأول الثانوي من حيث المشكلات المائية التي لم تتوافر في محتوى تلك الكتب مما يبرز ضرورة الاهتمام بالمشكلات المائية في منهج الجغرافيا بصفة عامة.

3. كما يتوقع أن يستفيد من هذا البحث وزارة التربية والتعليم ومطورو المناهج، وكذا معلمي الجغرافيا والمشرفين، والمهتمين من الباحثين بالموارد المائية والتربية المائية.

مصطلحات البحث:

المشكلات المائية:

هي أي خلل أو تغيير كمي أو كيميائي يلحق بالموارد المائية في اليمن بفعل طبيعي أو بفعل الإنسان، فينقصها أو يغير في خصائصها بدرجة تؤثر على جوانب حياة الإنسان المختلفة تأثيراً وتغييراً غير مرغوب فيه.

الإطار النظري:

الموارد المائية:

تحظى مشكلات الموارد المائية سواء من حيث النقص في كميات المياه المتاحة، أو إدارة موارد المياه وترشيدها للأغراض المختلفة باهتمام واسع لدى الباحثين العرب والأجانب، لأسباب عديدة منها طبيعية وأخرى سياسية، فمن أهم التحديات التي تواجه العالم في العصر الحديث هي توافر الموارد الطبيعية القادرة على دعم خطط التنمية والوفاء بالاحتياجات المحلية وعصب هذه التحديات هي المياه باعتبارها أهم هذه الموارد وأكثرها تأثيراً حيث تعتبر أساس كل كائن حي وسر لخصوبة الأرض وازدهارها مصداقاً لقوله تعالى: "وجعلنا من الماء كل شيء حي"⁽¹⁾.

وقد أدى التقدم التكنولوجي الهائل الذي نعيشه اليوم في مختلف مجالات الحياة إحداث ضغط هائل على الموارد الطبيعية مما أدى إلى ظهور العديد من المشكلات التي ينبغي الانتباه إليها والحرص على التعامل الحكيم معها.

ومن أهم هذه المشكلات مشكلة المياه وذلك باعتبارها جزء هام و متكامل من عناصر البيئة حيث لا يمكن أن يكون هناك تطور بشري أو اقتصادي بدون وجود أمن مائي لأن الحاجة إلى المياه النقية غير الملوثة قد أثارت العديد من النزاعات في مناطق عديدة من العالم.

وعلى مستوى دول الوطن العربي - من بينها اليمن - تعتبر مشكلات المياه عنصراً استراتيجياً غاية في الأهمية بسبب وقوع المنطقة العربية في الحزام الصحراوي الجاف وشبه الجاف على سطح الكرة الأرضية، بالإضافة إلى ذلك نجد أن أكثر من ثلثي المياه العربية تأتي من دول خارج المنطقة العربية لها مصالح تتعارض مع المصالح العربية المشتركة مما يتيح استغلال هذه الدول للمياه للضغط سياسياً على الدول العربية، ففي ظل هذه الندرة النسبية للموارد المائية المتاحة ومحدودية هطول الأمطار ظهرت بوادر استنزاف المياه وبرزت المشكلة المائية في المنطقة العربية وفي مقدمتها اليمن⁽²⁾.

العوامل التي أدت للمشكلات المائية في اليمن:

يمكن تشخيص العوامل التي أدت إلى مشكلة نقص المياه في الوقت الحاضر وتفاقمها في المستقبل ما يلي⁽³⁾:

1. ارتفاع عدد السكان بوتيرة متزايدة، أدى إلى الضغط على الموارد المائية، نتيجة زيادة احتياجاتهم المختلفة سواء الاحتياجات المنزلية أو الغذائية.
2. توسع الأراضي الزراعية واستخدام الأساليب التقليدية في الري.
3. دخول تكنولوجيا حفر الآبار.
4. التدهور البيئي.
5. تدهور المياه.

(1) سورة الأنبياء، الآية/30.

(2) أبو زيد، محمود (1998). المياه مصدر للتوتر في القرن الحادي والعشرين، ط1، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر، ص173.

(3) أسود، فلاح شاكرا (2005). الموارد المائية في اليمن وأفاق المستقبل، مجلة الجمعية الجغرافية اليمنية، العدد الثالث، الجمعية الجغرافية اليمنية، المجلس التنفيذي، صنعاء، ص207.

أضف إلى ذلك تلوث المياه والذي قد ينتج عن سوء التخلص من الزيوت العادمة أو سوء إدارة مقالب القمامة، أو يحدث التدهور لنوعية المياه المخزونة من ارتفاع ملوحة المياه والنتاج عن ارتفاع معدلات كمية المياه المستخرجة من الحوض مما يؤدي إلى انخفاض منسوب المخزون؛ الأمر الذي يساعد على تسرب مياه البحر إلى الحوض الجوفي وهو ما حدث في سهل تهامة ويحدث في وادي حضرموت ومأرب⁽¹⁾، إضافة إلى استهلاك القات لكميات كبيرة من المياه، وضعف استغلال المياه السطحية، أي تركز الاستهلاك على مصادر المياه الجوفية، وتدهور صيانة الحواجز المائية التقليدية وعدم بناء حواجز مياه جديدة، حيث تشكل المياه الجوفية المستخرجة من الآبار والمستخدمة في ري القات بحوالي 36% من المياه الجوفية المتجددة⁽²⁾. وللموقع الجغرافي دوراً أيضاً؛ حيث تعاني اليمن من ندرة المياه بسبب وقوعها في المنطقة الجافة وشبه الجافة في الكرة الأرضية⁽³⁾.

أما الحفر العشوائي للآبار حول المدن والذي يتم من دون ضوابط وتشريعات إنما أدى إلى زيادة استنزاف المخزون المائي وإلى تراجع منسوب المياه الجوفية وتعرض الآبار السطحية غير العميقة للنضوب خصوصاً إذا علمنا أن الجزء الأكبر من المياه الجوفية التي يتم استخراجها لا تتجدد ولا تعوض⁽⁴⁾.

الدراسات السابقة:

تناولت عدد من الدراسات التربوية المائية سواء في المناهج الدراسية أو للتعرف على الوعي المائي، ومن تلك الدراسات:

دراسة (الحمادي: 1998) حيث هدفت لتحديد المشكلات البيئية التي تواجه البيئة اليمنية وتكوين قائمة بها، وتحليل محتوى الكتب الجغرافية للصفوف في المرحلة الأساسية في ضوءها، ولقد قام الباحث بتصميم قائمة للمشكلات البيئية مكونة من (145) مشكلة بيئية فرعية و(9) مشكلات بيئية رئيسية هي (مرتبة بحسب الأهمية): "المياه، إنتاج الغذاء، التصحر، النمو الحضري، عدم صون النظام البيئي، عدم استثمار الموارد البيئية المتجددة"، ثم قام الباحث بتحليل محتوى الكتب الجغرافية في ضوء قائمة المشكلات البيئية مستخدماً الجملة كوحدة للتحليل، ولقد أسفرت نتائج التحليل عن وجود جزئي لثلاث مشكلات بيئية رئيسية فقط هي: النمو الحضري والتلوث والتصحر، وعرضة عرضاً مباشراً وبلغة صريحة ومركز في دروس مستقلة، إلا أنه ينقصه الشمول لطبيعة وأسباب ونتائج كل مشكلة⁽⁵⁾.

دراسة (وحش، 2000): هدفت إلى التعرف على دور مناهج الدراسات الاجتماعية بمرحلي التعليم الأساسي والثانوي في إنماء الوعي المائي لدى المتعلمين، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتحليل كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلتين، ثم قام بتطبيق مقياس الوعي على طلاب الصف الثاني الثانوي، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، ولقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود قصور في مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلتين، فيما يتعلق بتحقيق أهداف التربية المائية والوعي المائي، كما أوضحت أن هناك قصوراً في وعي الطلاب الخاص بالمفاهيم المائية⁽⁶⁾.

(1) الحمادي، عبد الله غالب عبد الكريم (1998). المشكلات البيئية التي ينبغي تضمينها في المناهج الجغرافية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، ص 40.

(2) مركز دراسات وبحوث السوق والمستهلك (2006). القات واستهلاك المياه الجوفية، مجلة اقتصاد وأسواق، العدد 36، السنة الثالثة، صنعاء، ص 17.

(3) الحمادي (1998). مصدر سابق، ص 40.

(4) الصانع (1997). مصدر سابق، ص 45.

(5) الحمادي (1998). مصدر سابق.

(6) وحش، إبراهيم (2000). دور منهج الدراسات الاجتماعية في إنماء الوعي المائي، مجلة كلية التربية بدمياط، العدد (34)، مصر.

دراسة (علام، 2003): هدفت إلى التأكيد على أهمية التربية المائية الحقيقية باعتبارها وسيلة تساعد المتعلم على اكتساب مقومات السلوك الصحيح في التعامل مع الموارد المائية التي وهبها الله لنا، وما أكدت عليه البحوث والدراسات السابقة من (ضرورة تضمين المناهج لموضوعات خاصة بالمياه، وضرورة اكتساب المعلمين والمتعلمين الوعي المائي، وضرورة تنمية المناهج ووعي الطلاب بجوانب قضايا المياه، وزيادة معرفة وتقدير الطلاب لمشكلة المياه) وقام الباحث ببناء معيار يتضمن جوانب قضايا المياه الواجب تضمينها مناهج الدراسات الاجتماعية، وتحليل أهداف ومناهج الدراسات الاجتماعية بالصفين الرابع والخامس الابتدائي والأول والثالث الإعدادي في ضوء المعيار، وبناء بطاقة ملاحظة لأداء المعلمين، ومقياس ووعي التلاميذ، وبناء تصور مقترح لمناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء نتائج تحليل المحتوى ونتائج تطبيق أدوات الدراسة، واستخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلتين الإعدادية والابتدائية ومجموعة من تلاميذ الصف التاسع الأساسي، وقد أسفرت النتائج عن قصور في مناهج الدراسات الاجتماعية في تناول قضايا المياه المتعددة، وقصور في أداء المعلم وعدم تطرقه إلى جوانب قضايا المياه أثناء التدريس، وقصور في المناهج بمرحلة التعليم الأساسي فيما يتعلق بوجود أهداف تخص المياه، وتدني ووعي التلاميذ فيما يتعلق بجوانب قضايا المياه المختلفة⁽¹⁾.

دراسة (عمران، 2007): هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل القصصي في تدريس الدراسات الاجتماعية في تحقيق بعض أهداف التربية المائية (تنمية المفاهيم المائية والتنوير المائي) لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمصر، وأعد برنامج مقترح لتنمية المفاهيم المائية والتنوير المائي قائم على استخدام المدخل القصصي، واستخدام الاختبار التحصيل للمفاهيم المائية ومقياس للتنوير المائي كأدوات لجمع البيانات من عينة الدراسة، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل المفاهيم المائية، ومقياس التنوير المائي لصالح التطبيق البعدي⁽²⁾.

تعقيب على الدراسات السابقة:

لقد تناولت الدراسات السابقة القضايا والمشكلات المائية ضمن مدخل التربية المائية والتربية البيئية وجميعها في الدراسات الاجتماعية، فقد اثبتت الدراسات التي تناولت تحليل المناهج الدراسية ضعف تلك المناهج لتناولها للمشكلات المائية، كما اثبتت ضعف ووعي التلاميذ بتلك القضايا والمشكلات، وكذلك ضعف تناول المعلمين لها أثناء التدريس، بينما دراسة (عمران، 2007) قد أكدت على فاعلية المدخل القصصي في زيادة التحصيل للمفاهيم المائية والتنوير المائي، وهذه الدراسات تؤكد على أهمية وضرورة تنمية المفاهيم المائية والوعي المائي من خلال المناهج الدراسية وخاصة في الدراسات الاجتماعية لما لها من أهمية في إثراء هذه الموضوعات.

وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة أنها ركزت على المشكلات المائية التي تعاني منها الجمهورية اليمنية وتحليل كتب الجغرافيا في ضوءها، وتتفق معها في المنهجية المتبعة في تحليل المحتوى.

(1) علام، عباس (2003). تصور مقترح لمناهج الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء قضايا المياه، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٩٠)، مصر.

(2) عمران، خالد (2007). فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل القصصي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتحقيق بعض أهداف التربية المائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد (٢٤)، مصر.

منهج وإجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى وهو أحد أنواع المنهج الوصفي، والذي يهدف إلى "وصف واقع الظاهرة المراد دراستها بواسطة الرصد التكراري لظهور المادة المدروسة سواءً أكانت: كلمة أم موضوعاً أم شخصية أم مفردة أم وحدة قياس أم زمن"⁽¹⁾. وذلك لمناسبة طبيعة البحث الحالي الذي يهدف إلى استنتاجات واستدلالات ترتبط بمدى تضمن كتب الجغرافيا للصفوف الثامن والتاسع الأساسي والأول الثانوي بالجمهورية اليمنية للمشكلات المائية.

قائمة المشكلات المائية التي ينبغي تضمينها في كتب الجغرافيا:

للإجابة على السؤال الأول قام الباحث بإعداد قائمة بالمشكلات المائية التي ينبغي تضمينها في مناهج الجغرافيا بالجمهورية اليمنية، وذلك وفق الخطوات الآتية:

1- الهدف من القائمة:

تحديد المشكلات المائية التي ينبغي تضمينها في كتب الجغرافيا للصف الثامن والصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي والصف الأول الثانوي بالجمهورية اليمنية.

2- مصادر اشتقاق القائمة:

اشْتُقت القائمة من خلال الدراسة التحليلية لكل من:

1. الأدب التربوي والكتب المتخصصة بموضوعات التربية المائية.
2. نتائج الدراسات السابقة والدوريات العلمية التي عنت بدراسة المشكلات المائية.
3. واقع مشكلات المياه اليمنية من خلال: قراءة الدراسات والأبحاث ذات الصلة.

3- القائمة في صورتها الأولية:

أعد الباحث قائمة بالمشكلات المائية، وكانت في صورتها الأولية مكونة من (44) مشكلة موزعة على خمسة مجالات رئيسة هي:

المجال الأول: ندرة وقلة المياه واشتمل على (5) مشكلات.

المجال الثاني: تدهور جودة المياه، واشتمل على (9) مشكلات.

المجال الثالث: نقص إمدادات المياه، واشتمل على (8) مشكلات.

المجال الرابع: هدر واستنزاف المياه، واشتمل على (12) مشكلات.

المجال الخامس: تلوث المياه، واشتمل على (10) مشكلات.

(1) العساف، صالح حمد (1995م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض، ص184.

4- التحقق من صدق القائمة:

للتأكد من صدق القائمة وشمولها وصلاحياتها لتحقيق أهداف البحث قام الباحث بعرضها على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، والمتخصصين في مجال الموارد المائية والمعنيين بالمشكلات المائية في وزارة الزراعة والمؤسسة العامة للمياه ووزارة البيئة، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للقائمة وإبداء الرأي حول عناصر القائمة من حيث: -مدى ارتباط المشكلات بالمجالات الرئيسية.

-مدى أهمية تضمين تلك المشكلات في منهج الجغرافيا.

-إضافة أو حذف أو تعديل أي مجال أو مشكلات أخرى يرونها مناسبة.

وبعد الانتهاء من عرض القائمة على الخبراء المتخصصين، قام الباحث بالأخذ بأرائهم ومقترحاتهم في تعديل بعض المشكلات وحذف وإضافة البعض وتعديل القائمة وفق آراءهم وملاحظاتهم.

5- القائمة في صورتها النهائية:

بعد إجراء التعديلات على القائمة في ضوء آراء الخبراء أصبحت قائمة المشكلات المائية التي ينبغي تضمينها في كتب الجغرافيا للصفوف الثامن والتاسع الأساسي والأول الثانوي جاهزة في صورتها النهائية، مكونة من (35) مشكلة موزعة على مجالاتها الرئيسية الخمسة، والجدول رقم (1) يبين توزيع المشكلات المائية على المجالات الرئيسية.

جدول رقم (1): يبين توزيع المشكلات المائية بحسب المجالات الرئيسية في القائمة

المجموع	المشكلة المائية
2	ندرة أو قلة المياه
2	تدهور جودة المياه
5	نقص إمدادات المياه
14	هدر واستنزاف المياه
12	تلوث المياه
35	المجموع

تحليل كتب الجغرافيا للصفوف الثامن والتاسع الأساسي والأول الثانوي في ضوء قائمة المشكلات المائية:

للإجابة عن السؤال الثاني قام الباحث بتحليل محتوى كتب الجغرافيا للصف الثامن والصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي والصف الأول الثانوي في ضوء قائمة المشكلات المائية متبعاً في ذلك منهجية تحليل المحتوى وذلك على النحو الآتي:

الهدف من التحليل:

يهدف التحليل إلى تحديد مدى توافر المشكلات المائية التي تعاني منها اليمن في كتب الجغرافيا للصف الثامن والصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي، والصف الأول الثانوي بالجمهورية اليمنية.

مجتمع التحليل:

يتكون مجتمع التحليل من كتب الجغرافيا في الجمهورية اليمنية والتي أقرته وزارة التربية والتعليم لتدريسها في الصفوف الثامن والتاسع الأساسي والأول الثانوي للعام الدراسي 2016-2017م وهي:

1. كتاب جغرافية القارات للصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي والمطبوع في السنة 2012م والذي تضمن (104) صفحات.

2. كتاب جغرافية الجمهورية اليمنية والوطن العربي للصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي والمطبوع في السنة 2015م والذي تضمن (128) صفحة.

3. كتاب جغرافية الإنسان والبيئة للصف الأول الثانوي والمطبوع في السنة 2014م والذي تضمن (176) صفحة.

ولقد اختيرت هذه الكتب من بين بقية كتب الجغرافيا المقررة على طلبة مرحلة التعليم العام وذلك لتوافر الموضوعات التي تتناول الموارد المائية والتربية المائية بينما بقية الكتب لم تتطرق لتلك الموضوعات.

عينة التحليل:

لقد تم تحديد عينة التحليل بالوحدات الدراسية والدروس التي تناولت موضوع المياه وكل ماله علاقة بها واستبعدت الوحدات والدروس التي لم تتناول موضوع المياه وبهذا تحدد العينة التي خضعت للتحليل في هذا البحث كانت على النحو الآتي:

جدول رقم (2): يبين عينة التحليل

المفردات	الدرس	الوحدة	الصف	
تلوث مياه البحار والمحيطات	الدرس الثاني: الماء.	الأولى	الثامن	
التأثيرات البشرية	الدرس الثالث: التأثيرات المتبادلة بين اليابس والماء			
استخدامات المياه	الدرس الخامس: المياه	الأولى	التاسع	
مشكلات المياه				
مقترحات لتقليل تلوث المياه				
ترشيد المياه				
أسباب التصحر	الدرس الثاني: مشكلة التصحر	الرابعة		
أساليب مكافحة التصحر				
الأمطار	الدرس الثالث: مصادر المياه العربية			
المياه الجوفية				
البحيرات الصناعية				
تحليه مياه البحار				
تكرير المياه المستعملة				
الهدر في المياه	الدرس الرابع: مشكلات المياه العربية			
استعمالات المياه	الدرس الخامس: الإنسان والمياه		الرابعة	الأول
حماية المياه				الثانوي

ولقد تم أثناء التحليل استبعاد مقدمة الكتاب وكذا المقدمات الموضوعية قبل كل فصل من فصوله، كما تم استبعاد غلاف الكتاب الداخلي والخارجي وقائمة المراجع.

فئات التحليل:

حيث أن البحث يستهدف التعرف على مدى توافر المشكلات المائية في كتب الجغرافيا للصف الثامن والتاسع الأساسي والأول الثانوي فقد تم اعتبار قائمة المشكلات المائية والتي تم تحديدها سابقاً فئات يتم التحليل في ضوءها.

حدود التحليل:

- 1- كتب الجغرافيا للصف الثامن والصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي والصف الأول الثانوي بالجمهورية اليمنية المقررة في العام الدراسي 2016-2017م.
- 2- المشكلات المائية المضمنة في القائمة.

وحدات التحليل:

تختلف وحدات التحليل تبعاً للفئات وللمادة الخاضعة للتحليل، وتوجد وحدات تحليل متعددة يمكن أن يستخدمها الباحث عند تحليله المادة موضوع التحليل، وتعتمد وحدة التحليل على أهداف الدراسة التي يسعى الباحث إلى تحقيقها وتستخدم عادة لتحليل المحتوى الوحدات: (الكلمة، الفقرة، الشخصية، الموضوع، الفكرة)⁽¹⁾.

ولما كان الهدف من التحليل معرفة مدى توافر المشكلات المائية فقد استخدم البحث وحدة الفكرة لتحليل كتب الجغرافيا للصف الثامن والتاسع الأساسي والأول الثانوي وقام بعد تكرارات المشكلات المائية ذات الصلة بفئات التحليل، وتم اختيار هذه الوحدة لأنها تعد أكبر وحدات تحليل المحتوى وأكثرها شمولاً، لأن بها من السعة ما يكفي لإعطاء معنى واضحاً ومحدداً⁽²⁾.

استمارة التحليل:

حتى يتمكن الباحث من عملية التحليل قام بإعداد استمارة تحليل محتوى، وذلك بتحويل قائمة المشكلات المائية إلى استمارة تحليل محتوى، يتم حساب التكرارات، ومن ثم تفرغ البيانات وجدولتها وتحليلها إحصائياً.

ضبط استمارة التحليل:

وقد تم ضبط استمارة التحليل من خلال:

أ - صدق استمارة التحليل:

يستمد صدق أداة التحليل من صدق قائمة المشكلات المائية، وقد تم الاعتماد على الصورة النهائية التي تم التوصل إليها بعد استطلاع آراء الخبراء.

ب - ثبات التحليل:

يقصد بالثبات الحصول على النتائج ذاتها من خلال التحليل نفسه حتى لو اختلف المحلل أو تفاوت الزمن الذي تم التحليل فيه⁽³⁾. ويتبين من التعريف أن هناك طريقتين لحساب ثبات التحليل هما:

الطريقة الأولى: أن يقوم بتحليل المادة نفسها باحثان: وفي مثل هذه الحالة يلتقي الباحثان في بداية التحليل للاتفاق على أسسه وإجراءاته، ثم ينفرد كل منهما للقيام بتحليل المادة موضوع الدراسة، ثم يلتقيان في نهاية التحليل لبيان العلاقة بين النتائج التي توصل كل منهما إليها.

(1) نور الدين، سمير إبراهيم (2003). موضوعات التربية الجنسية في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية في مملكة البحرين، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة البحرين، ص 42-43.

(2) العجيلي، صباح، والفلفي، هناء (2005). مدخل إلى القياس والتقويم التربوي، ط (4)، مركز التربية للطباعة والنشر، صنعاء، ص 107.

(3) أبو غلام، رجاء محمود (2001). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط (4)، دار الناشر للجامعات، ص 339.

الطريقة الثانية: أن يقوم الباحث بتحليل المادة نفسها مرتين على فترتين متباعدتين: وفي مثل هذه الحالة يستخدم عنصر الزمن في قياس ثبات التحليل، وذلك بأن يقوم الباحث بنفسه بتحليل عينة صغيرة من المادة موضوع الدراسة مستخدماً أداة التحليل التي أعدها وبعد فترة من الزمن يعيد بنفسه تحليل العينة نفسها مستخدماً الأداة نفسها دون الرجوع بأي صورة من الصور للتحليل السابق الذي أجراه، وبعد الانتهاء من تحليله الثاني يجري بعض العمليات الإحصائية التي يستخرج من خلالها معامل الثبات⁽¹⁾.

وقد اتبع الباحث في البحث الحالي الطريقة الثانية وهي إعادة التحليل مرة أخرى وذلك بعد مرور شهرين من التحليل الأول لعينة التحليل، ولتحديد معامل الثبات استخدم الباحث معادلة هولستي وهي:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين التحليل الأول والتحليل الثاني}}{2 \times \text{عدد التكرارات في التحليل الأول} + \text{عدد التكرارات في التحليل الثاني}}$$

معامل الثبات = —

(عدد التكرارات في التحليل الأول + عدد التكرارات في التحليل الثاني)

وكانت نتائج الثبات كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (3): يبين ثبات التحليل

موضوع التحليل	تكرار التحليل الأول	تكرار التحليل الثاني	عدد مرات الاتفاق	معامل الثبات
جميع كتب الجغرافيا	113	103	95	87.96%

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات مرتفعة حيث بلغ بين التحليل الأول والتحليل الثاني (87.96%).

خطوات التحليل المتبعة في البحث:

عند القيام بعملية تحليل المادة العلمية - عينة التحليل - اتبع الباحث الخطوات التالية:

- 1- قراءة عينة التحليل قراءة فاهمة كي تكون صورتها واضحة في ذهن الباحث مما يساعد على التعرف على مشكلات المياه في الجمهورية اليمنية.
- 2- تطبيق فئة التحليل، أي تحديد مشكلات المياه بشكل واضح.
- 3- تطبيق وحدة التحليل، وهذا يعني تحديد مشكلات المياه التي تقتضيه الفكرة في ضوء التصنيف الذي أخذ به الباحث.
- 4- جدولة نتائج التحليل في جدول خاص (استمارة التحليل) يمثل تصنيف البحث، ليتم الحصول من خلاله على عدد التكرارات لكل مشكلة من مشكلات المياه المتضمنه في كتب الجغرافيا للصفوف الثامن والتاسع الأساسي والأول الثانوي.
- 5- عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

(1) طعيمة، رشدي (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته، القاهرة، دار الفكر العربي، ص 225.

المعالجات الإحصائية:

الأسلوب الإحصائي الذي استخدمه الباحث في التحليل (النسبة المئوية) لمجموع تكرارات كل فئة مقسوماً على المجموع الكلي للتكرارات مضروباً في مائة.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على "ما المشكلات المائية التي تعاني منها اليمن وينبغي تضمينها في مناهج الجغرافيا للصف الثامن والصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي والصف الأول الثانوي؟" فقد قام الباحث بإعداد قائمة بالمشكلات المائية وعرضها على المحكمين، تكونت من (35) مشكلة مصنفة في خمسة محاور رئيسة، وكانت تلك المشكلات على النحو الآتي:

المشكلات المائية التي تعاني منها اليمن وينبغي تضمينها في مناهج الجغرافيا للصف الثامن والصف التاسع الأساسي والصف الأول الثانوي:

المحور الأول: ندرة أوقلة المياه:

- 1- هبوط منسوب المياه الجوفية.
- 2- تدني معدلات التغذية للمخزون الجوفي.

المحور الثاني: تدهور جودة المياه:

- 1- تزايد ملوحة المياه الجوفية.
- 2- تلوث عالي لأحواض المياه خاصة في المدن.

المحور الثالث: نقص إمدادات المياه:

- 1- نصف سكان المدن بدون شبكات المياه.
- 2- نصف سكان الريف بدون شبكات مياه.
- 3- لا تكفي المياه للاستخدامات المنزلية.
- 4- لا تكفي المياه للاستخدامات الزراعية.
- 5- لا تكفي المياه للاستخدامات الصناعية.

المحور الرابع: هدر واستنزاف المياه:

- 1- الإفراط في ضخ المياه الجوفية.
- 2- تدني الوعي الاستهلاكي.
- 3- استخدام أساليب ري غير رشيدة.

- 4- استهلاك القات لكميات عالية من المياه.
- 5- ارتفاع عدد الآبار المحفورة عشوائياً.
- 6- ارتفاع كمية الفاقد من المياه بالتسرب والتبخر.
- 7- ارتفاع كمية الفاقد من المياه بالربط الغير قانوني.
- 8- محدودية اعتماد الاعتبارات البيئية عند تنفيذ المشاريع.
- 9- ضعف الرقابة على استخدام المياه الجوفية.
- 10- ضعف إدارة واستغلال المياه السطحية.
- 11- تدني بناء وصيانة الحواجز والسدود المائية.
- 12- محدودية دور القانون.
- 13- تعدد الأجهزة الحكومية والخاصة المختصة بإدارة وتنمية الموارد المائية.
- 14- ارتفاع معدلات النمو السكاني والتوسع الحضري.

المحور الخامس: تلوث المياه:

- 1- تلوث البحار بالنفط المتسرب من الناقلات ومواني التصدير والمصافي.
 - 2- تلوث البحار بالزيت المرمي من المصانع الشاطئية وحركة النقل.
 - 3- تلوث المياه بالمبيدات الحشرية.
 - 4- تلوث البحار بالفضلات المنزلية والصناعات الصلبة والسائلة.
 - 5- عدم توافر محطات تصفية المياه العادمة من المنازل والمصانع.
 - 6- تلوث المياه الجوفية بما تحمله السيول من ميكروبات وأتربة.
 - 7- تلوث المياه الجوفية بالمخلفات المنزلية والصناعية.
 - 8- تلوث المياه الجوفية بزيوت محركات السيارات.
 - 9- التلوث بمخلفات الصرف الصحي.
 - 10- عدم مراقبة الخزانات السكنية.
 - 11- تردي الوضع الصحي للينابيع وآبار التجميع.
 - 12- الاستخدام المفرط وغير المراقب للكيمياويات الزراعية.
- ومن القائمة السابقة نلاحظ أن أكثر المشكلات المائية التي تعاني منها الجمهورية اليمنية هي تلك المرتبطة بهدر واستنزاف المياه، وتلوث المياه.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على "ما مدى توافر المشكلات المائية في كتب الجغرافيا للصف الثامن والصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي والصف الأول الثانوي بالجمهورية اليمنية؟" فقد قام الباحث بتحليل محتوى تلك الكتب بحسب قائمة المشكلات المائية ومن ثم عد التكرارات لها واستخراج نسبها المئوية، ويمكن عرض تلك النتائج ومناقشتها على النحو الآتي:

أولاً: المشكلات المرتبطة بندرة وقلة المياه:

لم تتضمن كتب الجغرافيا جميعها أي مشكلات تتعلق بندرة وقلة المياه مع أنها مشكلات خطيرة قد تؤدي إلى الجفاف في المستقبل وهي ناتجة في الغالب من سوء استخدام الإنسان للمياه الجوفية، وهذا ما أثبتته الدراسات والتقارير الحكومية عن انخفاض نسبة المياه الجوفية وتدني معدلات التغذية للمخزون الجوفي.

ثانياً: المشكلات المرتبطة بتدهور جودة المياه:

ايضاً لم تتطرق كتب الجغرافيا للمشكلات التي ترتبط بتدهور جودة المياه مع أن ملوحة المياه وتلوث الأحواض الجوفية في المدن يكون سببها الإنسان وقلت الوعي والإدراك لتلك المخاطر تزيد منها وتهدد المياه الجوفية خاصة في المدن وينبغي تدريس تلك المشكلات في المناهج الدراسية لإكساب المجتمع وعي بها وسبل تجنبها إلا أن المناهج الجغرافية لم تتطرق إليها.

ثالثاً: المشكلات المرتبطة بنقص إمدادات المياه:

مع أن نصف سكان المدن والريف بدون شبكات المياه، وأن المياه لا تكفي للاستخدامات المنزلية، ولا للاستخدامات الزراعية، ولا حتى الصناعية، فهي مشكلات كبيرة تؤثر على الحياة العامة للسكان وعلى جميع مجالات النشاط السكاني وعلى التنمية المستدامة، إلا أن تلك المشكلات قد أغفلتها كتب الجغرافيا في المناهج الدراسية ولم تتطرق إليها.

رابعاً: المشكلات المرتبطة بهدر واستنزاف المياه:

لقد تناولت كتب الجغرافيا للصف الثامن والتاسع الأساسي والأول الثانوي المشكلات المائية المرتبطة بهدر واستنزاف المياه بنسبة قليلة ومتباينة حيث كانت تكرارات تضمينها ونسبها كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (4): جدول يبين التكرارات والنسب المئوية للمشكلات المائية المرتبطة بهدر واستنزاف المياه

م	المشكلة المائية	عدد التكرارات ونسبها المئوية				
		الصف الثامن	الصف التاسع	الأول الثانوي	المجموع الكلي	
		التكرار	التكرار	التكرار	النسبة	
1	الإفراط في ضخ المياه الجوفية	-	3	1	4	6%
2	تدني الوعي الاستهلاكي	-	3	1	4	6%
3	استخدام أساليب ري غير رشيدة	-	8	3	11	16%
4	استهلاك القات لكميات عالية من المياه	-	1	7	8	12%
5	ارتفاع عدد الآبار المحفورة عشوائياً	-	3	4	7	10%
6	ارتفاع كمية الفاقد من المياه بالتسرب والتبخر	-	3	8	11	16%
7	ارتفاع كمية الفاقد من المياه بالربط غير القانوني	-	-	-	-	-
8	محدودية اعتماد الاعتبارات البيئية عند تنفيذ المشاريع	-	-	-	-	-
9	ضعف الرقابة على استخدام المياه الجوفية	-	-	1	1	2%
10	ضعف إدارة واستغلال المياه السطحية	-	3	-	3	5%
11	تدني بناء وصيانة الحواجز والسدود المائية	-	9	2	11	16%
12	محدودية دور القانون	2	4	-	6	9%
13	تعدد الأجهزة الحكومية والخاصة المختصة بإدارة وتنمية الموارد المائية	-	-	-	-	-
14	ارتفاع معدلات النمو السكاني والتوسع الحضري	-	-	1	1	2%
المجموع		2	37	28	67	100%
النسبة %		3%	55%	42%	100%	100%

نلاحظ من الجدول رقم (4) أن هناك ضعف في تناول المشكلات المائية المرتبطة بهدر واستنزاف المياه، حيث نجد أن في كتاب الجغرافيا الصف الثامن لم يتناول سوى مشكلة واحدة فقط هي "محدودية دور القانون" حيث تكررت مرتان فقط، ولم يتناول بقية المشكلات، كما أن هناك ثلاثة مشكلات لم تتطرق لها جميع كتب الجغرافيا وهي "ارتفاع كمية الفاقد من المياه غير القانونية" و"محدودية اعتماد الاعتبارات البيئية عند تنفيذ المشاريع" و"تعدد الأجهزة الحكومية والخاصة المختصة بإدارة

وتنمية الموارد المائية"، وقد يعود سبب اهمال كتب الجغرافيا لها؛ أنها مشكلات فنية وتقنية بالدرجة الأساس مما تولي الجهات المعنية من حلها؛ لذا لم يهتم المؤلفون لتضمينها في كتب الجغرافيا.

كما أن مشكلتي "ضعف الرقابة على استخدام المياه الجوفية" و"ارتفاع معدلات النمو السكاني والتوسع الحضري" لم يشار إليها إلا مرة واحدة فقط في كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوي، وبنسبة (2%)، بينما بقيت المشكلات ضُمّنت في كتاب الجغرافيا للصف التاسع الأساسي والصف الأول الثانوي وبنسبة متفاوتة كان أكثرها تضميناً هي مشكلة "استخدام أساليب ري غير رشيدة" ومشكلة "تدني بناء وصيانة الحواجز والسدود المائية" بنسبة (16%) وهي مشكلات تلامس الواقع ويعايشها المجتمع، يليها مشكلة "استهلاك القات لكميات عالية من المياه" بنسبة (12%) مع أنها مشكلة رئيسة وكبيرة جداً كانت سبب لشحت المياه في كثير من المناطق اليمينية، إلا أن تناولها في كتب الجغرافيا لم يكن بحجم المشكلة التي تنتج عنها، وهذه المشكلة ناتجة عن الحفر العشوائي للأبار ومرتبطة بمشكلة القات بشكل أساسي؛ لذا أتت بعدها مباشرة في درجة تناول كتب الجغرافيا لها بنسبة (10%)، وهذا كان ناتج لمشكلة "محدودية دور القانون" الذي لم يمنع الحفر العشوائي، وري القات؛ لذا كانت هذه المشكلة مضمّنة بنسبة (9%)، وتأتي المشكلتان "الإفراط في ضخ المياه الجوفية" و"تدني الوعي الاستهلاكي" بنسبة (6%) رغم أهمية توضيح ذلك بهدف رفع الوعي المجتمعي بتلك المشكلات لدى الطلبة، ثم تأتي مشكلة "ضعف إدارة واستغلال المياه السطحية" بنسبة (5%).

وهذه النتائج تؤكد ضعف تناول كتب الجغرافيا للمشكلات المائية، حيث نجد أن كتاب الجغرافيا للصف التاسع الأساسي كان أكثر تضمين للمشكلات المائية المرتبطة بهدر واستنزاف المياه بنسبة (55%)؛ وذلك لأنه تناول البيئة اليمينية ومن ضمنها مشكلات المياه في اليمن؛ لذا كان أكثر تضميناً من البقية، يليه كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوي بنسبة (42%) لكونه أكثر تناول للغلاف المائي والمياه ومكوناتها والأنشطة البشرية المرتبطة بها، بينما كتاب الجغرافيا للصف الثامن الأساسي كان ضعيف جداً بنسبة (3%) فقط، لكونه يهتم بجغرافية القارات كأقاليم.

خامساً: المشكلات المرتبطة بتلوث المياه:

لقد تناولت كتب الجغرافيا للصف الثامن والتاسع الأساسي والأول الثانوي المشكلات المائية المرتبطة بتلوث المياه بنسبة قليلة ومتباينة ولم يتطرق كتاب الصف الأول الثانوي لأي من تلك المشكلات، حيث كانت تكرارات تضمينها ونسبها كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (5): جدول يبين التكرارات والنسب المئوية للمشكلات المائية المرتبطة بتلوث المياه

م	المشكلة المائية	عدد التكرارات ونسبها المئوية				
		الصف الثامن	الصف التاسع	الأول الثانوي	المجموع الكلي	
		التكرار	التكرار	التكرار	النسبة	
1	تلوث البحار بالنفط المتسرب من الناقلات ومواني التصدير والمصافي	4	6	-	10	22%
2	تلوث البحار بالزيت المرمي من المصانع الشاطئية وحركة النقل	3	2	-	5	11%
3	تلوث المياه بالمبيدات الحشرية	2	5	-	7	15%
4	تلوث البحار بالفضلات المنزلية والصناعات الصلبة والسائلة	4	4	-	8	18%
5	عدم توافر محطات تصفية المياه العادمة من المنازل والمصانع	-	4	-	4	9%
6	تلوث المياه الجوفية بما تحمله السيول من ميكروبات وأتربة	-	-	-	-	-
7	تلوث المياه الجوفية بالمخلفات المنزلية والصناعية	-	2	-	2	4%
8	تلوث المياه الجوفية بزيوت محركات السيارات	-	1	-	1	2%
9	التلوث بمخلفات الصرف الصحي	1	6	-	7	15%
10	عدم مراقبة الخزانات السكنية	-	-	-	-	-
11	تردي الوضع الصحي للينابيع وآبار التجميع	-	1	-	1	2%
12	الاستخدام المفرط وغير المراقب للكيمياويات الزراعية	-	1	-	1	2%
المجموع		14	32	-	46	
النسبة %		30%	70%	-		100%

نلاحظ من الجدول رقم (5) أن كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوي لم يتناول أي من المشكلات المائية المرتبطة بتلوث المياه مع أن هناك موضوعات تناولت الموارد المائية والغلاف المائي، إلا أنها لم تتطرق لتلوث المياه.

كما أن مشكلتين لم تتطرق لها جميع كتب الجغرافيا، وهي مشكلة "تلوث المياه الجوفية بما تحمله السيول من ميكروبات وأتربة" ومشكلة "عدم مراقبة الخزانات السكنية" رغم أهميتها، خاصة في ظل انتشار الأوبئة مثل (الكوليرا) الذي ينتقل عبر مياه الآبار والخزانات السكنية، وتبذل الدولة والمنظمات الصحية جهوداً كبيرة للوقاية منها من خلال الحد من انتشارها عبر مياه الآبار والخزانات السكنية، إلا أن كتب الجغرافيا لم تتضمن تلك المشكلات.

كما أن ثلاث مشكلات ذكرت لمرة واحدة فقط في كتاب الجغرافيا للصف التاسع الأساسي بنسبة (2%) فقط هي مشكلة "تردي الوضع الصحي للينابيع وأبار التجميع" ومشكلة "الاستخدام المفرط وغير المراقب للكيمياويات الزراعية" ومشكلة "تلوث المياه الجوفية بزيوت محركات السيارات"، كما أن مشكلة "تلوث المياه الجوفية بالمخلفات المنزلية والصناعية" ذكرت مرتان وبنسبة (4%) فقط، ومشكلة "عدم توافر محطات تصفية المياه العادمة من المنازل والمصانع" أربع مرات وبنسبة (9%).

بينما بقية المشكلات المائية توزعت بنسبة متفاوتة ما بين كتابي الجغرافيا للصف الثامن والصف التاسع الأساسي، فكانت مشكلة "تلوث البحار بالنفط المتسرب من الناقلات وموانئ التصدير والمصافي" أكثر تكراراً من بين بقية المشكلات بنسبة (22%) وذلك لأن كتاب الجغرافيا تناولها في دروس محددة في الصف الثامن والتاسع، ثم تلمها مشكلة "تلوث البحار بالفضلات المنزلية والصناعات الصلبة والسائلة" بنسبة (18%)، وتأتي مشكلتين: "تلوث المياه بالمبيدات الحشرية" و"التلوث بمخلفات الصرف الصحي" بنسبة (15%)، بينما مشكلة "تلوث البحار بالزيت المرمي من المصانع الشاطئية وحركة النقل" تأتي بنسبة (11%)، وهذا يعكس اهتمام كتب الجغرافيا بالمشكلات المائية المرتبطة بتلوث المياه، إلا أنها ما زالت درجة توافرها في تلك الكتب قليلة مقارنة بحجم وخطورة تلك المشكلات.

وبصفة عامة نجد أن (70%) من المشكلات المائية المرتبطة بتلوث المياه ضُمت في كتاب الجغرافيا للصف التاسع الأساسي؛ لكونه تناول دروس كاملة حول المياه ومشكلاتها سواء على مستوى الوطن العربي أو الجمهورية اليمنية، في الوقت الذي تضمن كتاب الجغرافيا للصف الثامن الأساسي (30%) من تلك المشكلات؛ لكونه أهتم بالتجارة البحرية وتطرق للبحار والمحيطات ضمن تناول القارات، وكذلك البيئات المتنوعة ومخاطرها ومشاكلها والتي من بينها المشكلات المرتبطة بالمياه.

سادساً: المشكلات المائية ككل:

بحساب التكرارات والنسب المئوية لجميع المشكلات المائية التي تم تحليل كتب الجغرافيا للصف الثامن والتاسع الأساسي والأول الثانوي في ضوءها نجد أنها تباينت في تضمينها كمشكلات أو في الكتب وذلك كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (6): جدول يبين التكرارات والنسب المئوية للمشكلات المائية المضمنة في كتب الجغرافيا

م	المشكلة المائية	عدد التكرارات ونسبها المئوية					
		الصف الثامن		الصف التاسع		الأول الثانوي	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
1	ندرة أو قلة المياه	-	-	-	-	-	-
2	تدهور جودة المياه	-	-	-	-	-	-
3	نقص إمدادات المياه	-	-	-	-	-	-
4	هدر واستنزاف المياه	2	3%	37	55%	28	42%
5	تلوث المياه	14	30%	32	70%	-	-
	المجموع	16	14%	69	61%	28	25%
						113	100%

من الجدول رقم (6) يتضح أن أكثر المشكلات المائية تضميناً في كتب الجغرافيا هي تلك المرتبطة بهدر واستنزاف المياه بنسبة (59%) يليها المشكلات المرتبطة بتلوث المياه بنسبة (41%)؛ وهذا نتيجة لتناول تلك الكتب موضوعات ودروس عن استنزاف المياه وتلوثها مما زاد من نسبة تناول المشكلات المرتبطة بها، بينما بقية المشكلات لم تضمن في كتب الجغرافيا.

كما يتضح أن كتاب الجغرافيا للصف التاسع الأساس كان الأكثر تضميناً للمشكلات المائية بصفة عامة وبنسبة (61%) لكونه يناقش بيئات اليمن، وخصص درس عن مشكلات المياه في اليمن، وكذلك ناقش في وحدة كاملة مشكلات المياه في الوطن العربي، يليه كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوي بنسبة (25%) وذلك لأنه تناول الموضوعات الطبيعية للمياه والغلاف المائي مما زاد من نسبة تناوله للمشكلات المائية، بينما كتاب الجغرافيا للصف الثامن الأساسي تناول المشكلات المائية بنسبة ضعيفة بلغت (14%)؛ لكون اهتمامه كان منصباً على الدراسة الإقليمية للقارات أكثر من المشكلات، وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة التي أثبتت ضعف تناول مناهج الدراسات الاجتماعية للقضايا والمفاهيم والمشكلات المائية.

خلاصة النتائج:

يمكن تلخيص أهم النتائج التي توصل إليها البحث في الآتي:

1. أن كتب الجغرافيا للصفوف الثامن والتاسع الأساسي والأول الثانوي لم تتناول نهائياً ثلاثة مجالات مهمة وهي: المشكلات المرتبطة بندرة أو قلة المياه، المشكلات المرتبطة بتدهور جودة المياه، المشكلات المرتبطة بنقص إمدادات المياه.
2. إن أعلى نسبة ركزت عليها كتب الجغرافيا هي المشكلات المرتبطة بهدر واستنزاف المياه والتي بلغت نسبتها (67%) من بين بقية المشكلات المحددة، تليها المشكلات المرتبطة بتلوث المياه بنسبة (46%).
3. أن أعلى نسبة بالنسبة للكتب التي تناولت المشكلات المائية هو كتاب الجغرافيا للصف التاسع الأساسي بنسبة (61%)، يليه كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوي بنسبة (25%)، يليه كتاب الجغرافيا للصف الثامن الأساسي بنسبة (14%).

التوصيات:

بناءً على ما توصل إليه البحث من نتائج فإن الباحث يوصي بالآتي:

1. ضرورة تضمين وحدة دراسية عن المياه أو الغلاف المائي في منهج الصف السابع.
2. ينبغي إعادة صياغة الموضوعات التي ناقشت المشكلات المائية بطريقة أفضل تعتمد على طريقة حل المشكلات والأنشطة الصفية والاصفية.
3. أفراد وحدة مستقلة في كتاب الجغرافيا للصف التاسع الأساسي عن مشكلات المياه في اليمن تتناول جميع المشكلات ومعالجتها.
4. تضمين المشكلات التي لم تتطرق لها كتب الجغرافيا ضمن الدروس والوحدات الدراسية أو ضمن الأنشطة المصاحبة لمنهج الجغرافيا.

المقترحات:

يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

- 1- دراسة وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمشكلات المائية.
- 2- بناء وحدة دراسية خاصة بالمشكلات المائية ودراسة فاعليتها على طلبة المرحلة الثانوية.
- 3- وضع تصور مقترح لتضمين المشكلات المائية في الجمهورية اليمنية ضمن جميع كتب الجغرافيا في مرحلة التعليم العام ودراسة فاعليته.

قائمة المراجع:

- 1- أبو زيد، محمود (1998). المياه مصدر للتوتر في القرن الحادي والعشرين، ط1، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر.
- 2- أبو علام، رجاء محمود (2001). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط(4)، دار الناشر للجامعات.
- 3- أسود، فلاح شاکر (2005). الموارد المائية في اليمن وآفاق المستقبل، مجلة الجمعية الجغرافية اليمنية، العدد الثالث، الجمعية الجغرافية اليمنية، المجلس التنفيذي، صنعاء.
- 4- الحمادي، عبد الله غالب عبد الكريم (1998). المشكلات البيئية التي ينبغي تضمينها في المناهج الجغرافية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.
- 5- الصانع، محمد إبراهيم (1997). المياه في اليمن الأوضاع الحالية والمستقبلية، دراسات المستقبل، العدد (2)، السنة الثانية، مركز دراسات المستقبل، صنعاء اليمن.
- 6- طعيمة، رشدي (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته، القاهرة، دار الفكر العربي.
- 7- العجيلي، صباح، والفلفي، هناء (2005). مدخل إلى القياس والتقييم التربوي، مركز التربية للطباعة والنشر، ط(4)، صنعاء.
- 8- العساف، صالح حمد (1995م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض.
- 9- علام، عباس (2003). تصور مقترح لمنهاج الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء قضايا المياه، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٩٠)، مصر.
- 10- عمران، خالد (2007). فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل القصصي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتحقيق بعض أهداف التربية المائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد (٢٤)، مصر.
- 11- العولقي، ناصر عبد الله (2000). أزمة المياه وإستراتيجية معالجتها، مجلة الثوابت، العدد التاسع عشر، المؤتمر الشعبي العام، صنعاء، اليمن.
- 12- مركز دراسات وبحوث السوق والمستهلك (2006). القات واستهلاك المياه الجوفية، مجلة اقتصاد وأسواق، العدد36، السنة الثالثة، صنعاء.
- 13- معروف، موفق عرفة (2010). مستوى الوعي المائي لدى الطلبة معلمي العلوم بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية بغزة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلي التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- 14- النجدي، أحمد عبد الرحمن، وعبد المنعم، منصور، وعبد السميع، صلاح (2002). الدراسات الاجتماعية ومواجهة قضايا البيئة، ط1، القاهرة، دار القاهرة للنشر، الجزء الأول.
- 15- نور الدين، سمير إبراهيم (2003). موضوعات التربية الجنسية في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية في مملكة البحرين، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة البحرين.
- 16- وحش، إبراهيم (2000). دور منهج الدراسات الاجتماعية في إنماء الوعي المائي، مجلة كلية التربية بدمياط، العدد (٣٤)، مصر.

أثر التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني ثانوي بمادة الفقه بمدارس تحفيظ القرآن بمحافظة المجمعة: دراسة تجريبية

الباحثة هيا بنت عبد الله المزعل/جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني ثانوي في مادة الفقه، واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة التصميم التجريبي المعروف بتصميم القياس القبلي و البعدي لمجموعتين إحداهما ضابطة ، وتكونت عينة البحث من فصلين من فصول الصف الثاني الثانوي بثانوية (التحفيظ بالمجمعة) قسما إلى مجموعتين : المجموعة التجريبية وعدد طالباتها (32) طالبة ، والمجموعة الضابطة وعدد طالباتها (32) طالبة. ولقياس الأداء القبلي و البعدي في المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي ، تم إعداد اختباراً لقياس التحصيل في موضوعي (القرض والعارية) عند مستويات : التذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل وتم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المختصات ، كما تم التأكد من ثباتها ومناسبتها للتطبيق بتجربتها على عينة استطلاعية .

وأظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بالدرجة الكلية للاختبار التحصيلي عند مستويات (التذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل) ، وذلك لصالح الطالبات بالمجموعة التجريبية، وتُشير النتيجة السابقة إلى أثر التعلم التعاوني مقارنةً بالتعلم التقليدي في زيادة التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثاني الثانوي بمادة الفقه في مدرسة مجمع تحفيظ القرآن الكريم المتوسطة والثانوية بنات بمحافظة المجمعة بالمملكة العربية السعودية.

مقدمة:

إن عمليات تطوير المناهج الدراسية والأخذ بأحدث الاتجاهات في تدريسها والاستعانة بوسائل التقدم التكنولوجي في تنفيذها ، والعناية بعملية إعداد المعلم وغيرها كلها أهداف وغايات تربوية جديرة بالاهتمام لكنها ستظل محدودة ما لم تتجه النية إلى خلق مناخ تعليمي يحقق التوازن بين إثارة القدرة على التحصيل المعرفي وإثارة القدرة الابتكارية لدى المعلمين ومن أجل هذا أصبح التربويون يعنونون بالكيفية التي تمكن الطلاب من تحقيق تعلم أفضل أكثر من عنايتهم بالكيفية التي تمكن المعلم من تقديم درس أفضل ، وإلى تغير في طرق التدريس التي تتمحور حول المعلم مثل الإلقاء والمناقشة ، التي يقودها عادة المعلم إلى الأنشطة التي تتمحور حول الطالب مثل أسلوب حل المشكلات أو التعلم التعاوني.⁽¹⁾

(1) عبد الحكيم صالح الوادعي، أثر استخدام طريقة التعليم التعاوني في تحصيل مادة النحو على طلاب المرحلة الثانوية ، ص 39.

والتعليم التعاوني في واقعه ليس مفهوماً جديداً ، بل هو قديم فقد كان الناس في القديم ينسقون جهودهم ويتعاونون على إنجاز كثير من الأعمال التي تحقق أغراضهم وتؤمن حاجاتهم⁽¹⁾

ونظراً لأهمية ترسيخ اقتناع المتعلمين بأهمية ممارسة التعليم التعاوني كأساس في تطوير العملية التعليمية ، بدأ لي إجراء هذا البحث التجريبي لتأكيد أثره الإيجابي على المتعلمين.

مشكلة الدراسة :

إن التحدي الكبير الذي يواجه المعلم هو كيفية الاحتفاظ بانتباه الطلاب طوال مدة الدرس مما يجعل من الممكن تقييم أداء صفه، فالمعلم هو محور الرسالة التربوية والركيزة الأهم في نجاحها ، فمهما كان الكتاب المدرسي جيد العبارة يبقى، الدور الملقى على عاتق المعلم يعتبر دوراً فعالاً في إنجاح وإيصال معلومة الكتاب وهو الذي يقع عليه تذييل الصعاب التي تواجه المتعلمين أو قد وتحد من في اكتسابهم للعلوم والمعارف كما إن عليه الدور الأكبر في توفير سبل تحصيل تلك العلوم ومن ذلك الاهتمام بتطوير نفسه ومواكبة التطوير المهني و الإطلاع على أحدث مستجدات الميدان التعليمي واختيار الأنسب مما يطرح من وسائل التعليم وطرقه واستراتيجياته الحديثة وليس ذلك فحسب ، بل يجب العناية باختيار ما يناسب جميع طلاب الصف والأخذ بعين الاعتبار ما يكون من فروق فردية بين المتعلمين من القدرة على الاستيعاب ودرجة الذكاء والعمر الزمني وميول واستعداد كل منهم ، المعلم الناجح هو الذي يخطط درسه على اعتبار ميول كل طالب ومتعلم لديه في الصف ومراعي حاجات كل منهم ، وذكرت الشافعي(2009) م أن التدريس الذي يخطط بعيداً عن قدرات وميول واتجاهات واستعدادات ورغبات وحاجات المتعلمين الفعلية لا يمكن أن يحقق أهدافه مهما كان ذا جودة وإتقان، ولقد لاحظت الباحثة ومن خلال قيامها بتدريس مادة الفقه خلال عشرون عاماً للمرحلتين (المتوسطة والثانوية) بمدارس تحفيظ القرآن الكريم بمحافظة المجمعة ومن خلال نتائج الطالبات وأدائهم في الاختبارات التحصيلية، وجود تدني في مستوى التحصيل لدى الطالبات ، وعدم الاحتفاظ بالمعلومات لفترات طويلة، وأنها عرضة للنسيان السريع، كما أن الطرق التقليدية المستخدمة من قبل كثيراً من المعلمات في التدريس في ظل مثل هذه الأشياء لا يشارك المتعلم بفاعلية في عملية التعليم والتعلم مما يؤدي إلى إخفاق الكثير من الطالبات في معالجة ما يواجهون من مشكلات وتأثير الطرق التقليدية على أنماط التعلم والتفكير ، كذلك اتجاهاتهم نحو مادة الفقه وبقاء أثر التعلم. عليه فقد تحددت مشكلة الدراسة في ضعف تحصيل طالبات المرحلتين (المتوسطة والثانوية) بوجه عام، وطالبات الصف الثاني ثانوي على وجه الخصوص في مادة الفقه، وضعف اتجاهاتهم وميولهم نحو مادة الفقه ، وبقاء أثر التعلم لفترة قصيرة. واستناداً لما سبق، أصبحت الحاجة ماسة لطرق تدريس حديثة مواكبة لعصر المعرفة تسهم في رفع الكفاءة التعليمية للمعلم والمتعلم.

أسئلة البحث وفروضه:

كما سبق فإن هذه الدراسة تبحث في معرفة أثر التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني ثانوي بمادة الفقه بمدارس تحفيظ القرآن بمحافظة المجمعة. ولذا فيمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

هل لاستخدام استراتيجيات التعليم التعاوني أثر في التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي في مادة الفقه؟

وللإجابة على هذا السؤال ، يجب الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

(1) محمد محمود الحلييلة ، طرق التدريس واستراتيجياته، ص 144 ، الطبعة الثالثة.

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a.05) بين التطبيق القبلي و البعدي في المجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية عند المستويات (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل)؟.

أهمية البحث ومدى الحاجة إليه:

تظهر أهمية الموضوع في عدة أمور منها:

1. قد يسهم في إثراء الاستراتيجيات التعليمية التي تستخدم في المدارس.
2. قد يسهم في إثراء محتوى الأدب النظري في موضوع استراتيجيات التعليم الحديثة وزيادة التحصيل لدى طالبات المرحلة الثانوية .
3. ارتباط نجاح الطالب بما يمتلكه من مهارات التعليم.
4. يقدم البحث استراتيجيات تعليمية مناسبة لزيادة تحصيل الطالبات في المرحلة الثانوية.
5. تشجيع المعلمين على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة بما يتناسب مع واقع بيئاتهم الصفية ومراعاة لطبيعة الفروق الفردية الموجودة بين طلابهم .

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1. معرفة أثر التعلم التعاوني كوسيلة حديثة للتدريس ودورها في تفاعل الطلاب ورفع إنجازاتهم في الغرفة الصفية لخدمة العملية التربوية.
2. التعرف على الفرق بين التعليم التعاوني والتعليم التقليدي على مستوى التحصيل لدى الطلاب.
3. تقبل التنوع والاختلاف أو الفروق الفردية بين المتعلمين.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث فيما يلي:

- 1- الحد الموضوعي: تقتصر هذه الدراسة على مقرر الفقه للصف الثاني الثانوي الفصل الدراسي الأول وحدة عقود الإرفاق درسي (القرض، والعارية).
- 2- الحد البشري: مجموعات البحث من طالبات الصف الثاني ثانوي.
- 3- الحد الزمني: الفصل الدراسي الأول 1437-1438 هـ.
- 4- الحد المكاني: مجمع تحفيظ القرآن للبنات بالمجمعة.

مصطلحات الدراسة:

التعلم التعاوني:

"أسلوب تعليمي- تعليمي يعتمد على تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة (2-5) طالب لتحقيق مجموعة من الأهداف المتبادلة المشتركة وذلك من خلال التعاون بين أعضاء المجموعة، والاعتماد المتبادل الإيجابي، والتوصل إلى القرارات بالإجماع من خلال التفاوض الاجتماعي".

التعريف الإجرائي في الدراسة الحالية :

عرفته الباحثة بأنه: استراتيجية تدريس بين متعلمين في مجموعات صغيرة، بينهم تباين في قدراتهم، وتتيح لهم التفاعل المتبادل المثمر، لتنفيذ مهمة تعليمية محددة، ويقدمون المساعدة لبعضهم البعض، ويتمثل دور المعلم فيها بالإشراف والتوجيه العام على المجموعات والتي يكون التنافس فيها بين المجموعات، وليس بين الأفراد.

التحصيل الدراسي:

يعرف التحصيل الدراسي بأنه "مقدار ما حققه المتعلم من أهداف تعليمية في مادة دراسية معينة نتيجة مروره في خبرات ومواقف تعليمية- تعلمية".

كما يعرفه اللقاني والجمل بأنه "مدى استيعاب الطلاب لما فعلوا من خبرات معينة، من خلال مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض".

و التحصيل الدراسي يعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه :

مقدار ما تحصيله طالبات الصف الثاني الثانوي من معلومات عند دراستهم لموضوعي (القرض، والعارية) في مادة الفقه باستخدام طريقة التعلم التعاوني أو بالطريقة المعتادة في التدريس معبّراً عنه بدرجات الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة.

طريقة التدريس المعتادة (التقليدية):

تعرف بأنها " كما يفهم من اسمها، فإن المعلم "يحاضر" طلابه شفاهة، ويشرح لهم المعلومات الجديدة التي تتعلق بموضوع الدرس... وكما نشأت هذه الطريقة مع التعليم، واستمرت معه حتى الآن، فإنها سوف تستمر معه في المستقبل، نظراً لفائدتها، على الرغم من بعض العيوب أو المآخذ التي قد تصاحب استخدامها".

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها :

الطريقة السائدة من استخدام الطرق التقليدية والوسائل التعليمية القديمة القائمة على تلقين المناهج والمحتوي للطلاب واستخدام الوسائل التعليمية القديمة مثل السبورة والأقلام والكتاب المدرسي ويكتفي المعلم بعرض ما عنده من معلومات بغض النظر عن المستوى العقلي أو العمري أو الكفاءة.

الفقه:

ورد في مختار الصحاح أن (الفقه) بمعنى الفهم. وفي لسان العرب لابن منظور: " الفقه: العلم بالشيء والفهم له، وغلب على علم الدين لسيادته وشرفه وفضله على سائر أنواع العلم كما غلب النجم على الثريا". وقد تكرر ذكر الفقه في القرآن الكريم في عدة مواضع منها: قول الحق تبارك وتعالى: {قالوا يا شعيب ما نفقه كثيراً مما تقول} (هود، 91).

" الفقه لغةً: عبارة عن فهم غرض المتكلم من كلامه.

أما "الفقه اصطلاحاً": هو العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسب من أدلتها التفصيلية، وقيل: هو الإصابة والوقوف على المعنى الخفي الذي يتعلق به الحكم.

التعليم الثانوي :

هو المرحلة الأخيرة من التعليم المدرسي، يسبق هذه المرحلة التعليم الأساسي ويليه التعليم العالي الذي يشمل : البكالوريوس ، الماجستير ، الدكتوراه.

نظام فصلي: هي بديل للدراسة (السنوية)، ويتم استبدالها (بالفصلية) في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وفقاً لمرجعيات معينة.

مدارس تحفيظ قرآن :

هي مدارس متخصصة للبنين والبنات تتبع وزارة التربية والتعليم تهدف إلى تخرج طلاب، وطالبات يحفظون كتاب الله، بالإضافة إلى دراسة المقررات الأخرى المماثلة لها في مدارس التعليم العام.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

يشتمل الإطار النظري للدراسة الحالية على مقدمة وفصلين وست مباحث.

الدراسات السابقة

دراسة ريد وجونسون (Ried&Johanson)، (1993)، هدفت إلى الوقوف على أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة الرياضيات ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الطلاب لصالح الطلبة الذين درسوا بطريقة التعلم التعاوني.

دراسة (Warkentin 1995) ، وهدفت إلى الكشف عن اثر التعلم التعاوني في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية العليا في مادة الكيمياء. تكونت عينة البحث من (84) طالبا وطالبة تم اختيارها عشوائيا من قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية وتم تقسيم العينة عشوائيا إلى مجموعتين احدهما تجريبية تكونت من (42) طالبا وطالبة والمجموعة الثانية ضابطة تكونت من (42) طالبا وطالبة د وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

دراسة (سماره، 1998)، وهدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيتين للتعلم التعاوني في تحصيل طلبة السنة الجامعية الأولى في مادة الكيمياء العامة. تكونت عينة البحث من (219) طالب وطالبة تم اختيارهم قصدينا، وشملت كل طلبة السنة الجامعية الأولى من الكليات العلمية، قسمت الشعب التجريبية والضابطة بشكل عشوائي، فعدت شعبتان مجموعة ضابطه درست بالطريقة الاعتيادية، وشعبتان مثلتا المجموعة التجريبية الأولى، وشعبتان مثلتا المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى إلى الطرائق المستخدمة في التدريس ولصالح مجموعات التعلم التعاوني كما توجد فروق في التحصيل تعزى للجنس ولصالح الإناث.

دراسة (الربيعي، 2002)، وهدفت إلى معرفة اثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء وتفكيرهن العلمي. تكونت عينت البحث من (60) طالبة (30) طالبة مثلت المجموعة التجريبية التي درست بطريقة

التعلم التعاوني و(30) طالبة الأخرى مثلت المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التعلم التعاوني على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية .

دراسة العيوني(2003)، وهدفت إلى الكشف عن أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني مقارنة بالأسلوب التدريسي التقليدي في مادة العلوم والاتجاه نحوها لطلاب الصف السادس بمدينة الرياض ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار التحصيلي المكتسب في مادة العلوم لطلاب الصف السادس الذين درسوا بأسلوب التعلم التعاوني ومتوسط الدرجات للطلاب الذين درسوا بأسلوب التعلم العادي .

دراسة المفدي (1425)هدفت لمعرفة ما إذا كان التعليم التعاوني سيسهم في تنمية التحصيل في العلوم الشرعية اختار الفقه مثالا لها مقارنة بطريقة التدريس المعتادة أم لا. عينة البحث تكونت من طلاب الصف الثاني ثانوي (بعرقه) قسم الطلاب إلى مجموعتين ضابطة مكونة من (46) طالبا درسوا بالطريق التقليدية، ومجموعة تجريبية مكونة من (46) طالبا درسوا بالطريقة التعليم التعاوني واختار الباحث درسي (اللقطه والغصب)ومن أهم نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة الضابطة.

هدفت دراسة سليمان (2005) إلى معرفة مبادئ التعليم التعاوني في التربية الإسلامية ومعرفة أثر هذا النوع من التعليم في تحصيل طلبة الصف العاشر في محافظة اربد لبعض المعلومات في وحدة السيرة مقارنة بالطريقة التقليدية واستخدم الباحث المنهج التجريبي وتمثلت الأداة في إعداد الباحث وحدة تعليمية واختبارا تحصيليا وقد تكونت عينة الدراسة من (147) تلميذا وتلميذة وزعت المجموعتين بالتساوي ضابطة درست بالطريقة التقليدية وتجريبية درست بالتعلم التعاوني ومن أهم نتائجها: وجود فروق دالة إحصائية على اختباري التحصيل المباشر و المؤجل يعزى إلى طريقة التدريس وعدم وجود فروق دالة إحصائية على اختباري التحصيل المباشر والمؤجل يعزى إلى متغير الجنس.

وقام عبيدات (2005) بدراسة هدفت إلى استقصاء اتجاهات طلبة معلم مجال اللغة الانجليزية واللغة العربية ، ومعلم مجال العلوم، والرياضيات، نحو أربعة مجالات مرتبطة بالتعلم التعاوني من حيث الفائدة ، ودور المدرس ، وخصائص أفراد المجموعة، وحجم العينة، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق جوهرية بين اتجاهات طلبة مجال المواد الإنسانية، وطلبة مجال المواد العلمية.

دراسة بن طالب (2012)وتهدف إلى معرفة مدى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على تحصيل الطلاب في مادة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي في حضرموت واستخدم الباحث وحدة تعليمية ودليل المعلم واختبارا تحصيليا وقد تكونت عينة الدراسة من (68) تلميذا وتلميذة وزعوا بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية درست بالتعلم التعاوني و مجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية ومن أهم نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعتين الضابطتين (بنات وبنين).

التعليق على الدراسات السابقة :

1. استخدم المنهج التجريبي أو الشبه تجريبي في جميع الدراسات السابقة للتحقق من "أثر التعلم التعاوني في زيادة التحصيل " على جميع فئات من مختلف المراحل التعليمية وذلك يدل على مناسبة هذه الطريقة للكشف عن "أثر التعلم التعاوني في زيادة التحصيل " في العملية التعليمية وهو المنهج المتبع في الدراسة الحالية.

2. أجملت معظم الدراسات أن هناك ضعفاً في مستوى تحصيل التلاميذ وأن التعليم يواجه مشكلات عديدة بحاجة إلى خطط وبرامج كافية وهو ما جاء منسجما مع نتائج الدراسة الحالية .

3. تنوعت الدراسات من حيث المرحلة الدراسية التي أجريت فيها الدراسة فشملت مراحل التعليم العام.
4. أثبتت الدراسات أن لاستراتيجية التعلم التعاوني دوراً هاماً في تحسين العملية التعليمية وزيادة تحصيل التلاميذ إذا ما تم استثمارها استثماراً جيداً وهو ما أكدته نتائج الدراسة الحالية.
5. تميزت الدراسة الحالية في موضوعها وهي دراسة وحدة عقود الإرفاق درسي (القرض، والعارية) مادة الفقه الصف الثاني ثانوي.
6. تميزت هذه الدراسة في مكانها: فهي من أوائل الدراسات التي درست أثر التعلم التعاوني في زيادة التحصيل لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مدينة المجمعة بالمملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة:

إن مناهج البحث العلمي المتبعة تختلف باختلاف المشكلات التي يتم دراستها وبحثها وطبيعة الميدان الذي تنتمي إليه . وقد وجدت الباحثة بعد الإطلاع على مناهج البحث العلمي أن المنهج التجريبي وشبه التجريبي من أكثر مناهج البحث العلمي ملائمةً للدراسات التي تجرى على الطلاب في المدارس.

واستخدمت الباحثة في الدراسة الحالية " المنهج التجريبي " كما هو الحال في دراسة طريقة تدريس معينة أو استخدام وسيلة تعليمية بهدف الكشف عن أثر ذلك على التحصيل الدراسي للطلاب وإسهامه في تنمية مهاراتهم ورفع المستوى العلمي لديهم. ونظراً لأن الدراسة الحالية تجرى على عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي فإن هذا المنهج يعتبر ملائماً لطبيعتها.

و يشير عبيدات وآخرون (2005م، ص239) أيضاً، بأن الباحث الذي يستخدم المنهج التجريبي "لا يلتزم بحدود الواقع إنما يحاول إعادة تشكيله عن طريق إدخال تغيرات عليه وقياس أثر هذه التغيرات وما تحدثه من نتائج..." كما أن المنهج التجريبي يوفر للباحث وللبحث العلمي العديد من التصميمات التي يمكن استخدامها مع عينات الدراسة والتعامل مع المجموعات المستهدفة وضبط متغيراتها ولذلك استخدمت الباحثة في دراستها الحالية المنهج التجريبي بنظام المجموعتين، المجموعة الضابطة والتي يتم تدريسها بالطرق التقليدية، والمجموعة التجريبية والتي يتم تدريسها بإدخال المتغير عليها.

مجتمع الدراسة :

يتكون المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من طالبات الصف الثاني الثانوي بمدرسة مجمع تحفيظ القرآن الكريم المتوسطة والثانوية بمحافظة المجمعة بالمملكة العربية السعودية.

إجراءات الدراسة:

1. عينة الدراسة:

تتكون العينة من طالبات الصف الثاني الثانوي بمجمع التحفيظ بالمجمعة للنظام الفصلي، ويبلغ عدد فصول الصف الثاني الثانوي في المجمع فصلين اختير عشوائياً فصل 2/أ ليمثل المجموعة التجريبية وفصل 2/ب ليمثل المجموعة الضابطة. والجدول التالي رقم (1) يقدم توصيفاً لعينة البحث

جدول (1) : وصف عينة البحث من حيث رمز الفصل وعدد الطالبات.

المجموعة	رمز الفصل	العدد
الضابطة	ب/2	32
التجريبية	أ/2	32
المجموع	-----	64

يتضح من الجدول السابق أن حجم عينة البحث 64 طالبة منهم 32 طالبة في المجموعة الضابطة، و32 طالبة في المجموعة التجريبية.

2. إعداد أوراق عمل طالبات المجموعة التجريبية:

تم إعداد محتوى الوحدات في هيئة مهام تعليمية تتمثل في أنشطة أو أسئلة تطبيقية في أوراق عمل تتطلب من كل مجموعة من مجموعات التعلم التعاوني التعاون فيما بينهم لإنجازها في أقل وقت وأفضل أداء للتوصل إلى النتائج التي تحقق أهداف الدرس.

3. إعداد اختبار تحصيلي قبلي/بعدي.

4. صدق وثبات أداة الدراسة:

أولاً: صدق أداة الدراسة

صدق الأداة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه، ولقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاختبار من خلال ما يأتي:

الصدق الظاهري: للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة (الاختبار التحصيلي) في قياس ما وضع لقياسه تم عرضه على عدد من أساتذة الجامعات والمعلمين، لتحكيمها علمياً وتربوياً من حيث صحة المادة العلمية، ومناسبتها لمستوى الطلاب، وفي ضوء آرائهم قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.

الاتساق الداخلي: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً، وعلي بيانات العينة قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار لمعرفة الصدق الداخلي للأداة.

حساب معامل ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار درجة الاتساق في النتائج التي يعطيها أداة التقويم إذا ما طبقت، وهناك طرق مختلفة لحساب معامل ثبات الاختبار منها الطريقة المتبعة وهي:

طريقة إعادة الاختبار: تتطلب هذه الطريقة إعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى على أفراد المجموعة نفسها بعد فترة زمنية ملائمة ثم تحسب بعد ذلك معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في المرة الأولى والثانية ويسمى معامل الارتباط المستخرج بهذه الطريقة بمعامل استقرار أي استقرار نتائج الاختبار خلال الفترة بين التطبيقين للاختبار.

كانت المدة بين الاختبارين 15 يوماً.

ن مج (س×ص) - مج س × مج ص

ر = معامل الارتباط ، ن = عدد أفراد العينة.

[ن مج س - 2 (مج س)] × 2 [ن مج ص - 2 (مج ص)]

س = درجة الطالبة في المرة الأولى ، ص = درجة الطالبة في المرة الثانية.

تكافؤ المجموعتين :

تم إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في كل من المتغيرات وهي (العمر الزمني للطالبات محسوباً بالأشهر والتحصيل الدراسي لمادة الفقه للمستوى الرابع).

المحتوى الدراسي :

درست طالبات المجموعة التجريبية والضابطة المحتوى الدراسي نفسه. وقد أضيف للمجموعة الضابطة بعض النشاطات غير الموجودة في الكتاب وذلك لأنه تم تطبيقها مع المجموعة التجريبية.

زمن التدريس: استمر التدريس (4) حصص لكل مجموعة.

جدول (2) نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط درجات طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي عند المستويات (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل)

المجموعة	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	التذكر	32	3.91	1.49	0.0	غير دالة
	الضابطة	32	3.91	1.49		
التجريبية	الفهم	32	1.53	0.97	0.94	غير دالة
	الضابطة	32	1.31	0.88		
التجريبية	التطبيق	32	0.66	0.70	1.08	غير دالة
	الضابطة	32	0.88	0.91		
التجريبية	التحليل	32	1.28	0.96	1.12	غير دالة
	الضابطة	32	1.03	0.82		

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين متوسطي درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق للاختبار التحصيلي بجميع مستوياته (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل) غير دالة إحصائياً (عند مستوى 0.05) وهذا يعني تكافؤ المجموعتين في هذه المتغيرات.

جدول (3) نتيجة اختبار(ت) للفرق بين متوسطي درجات طلاب كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عند جميع المستويات المذكورة في البحث.

المجموعة	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	التذكر	32	5.37	1.36	3.00	دالة عند 0.04
	الضابطة	32	5.41	1.39		
التجريبية	الفهم	32	2.09	0.86	1.79	غيردالة 0.77
	الضابطة	32	2.50	0.95		
التجريبية	التطبيق	32	2.78	1.01	0.70	غيردالة 0.48
	الضابطة	32	1.97	1.11		
التجريبية	التحليل	32	1.94	1.07	2.55	دالة عند 0.01
	الضابطة	32	0.66	1.45		

أظهرت نتائج اختبار فرضية البحث وجود فروق دالة إحصائية (عند مستوى 0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل وعند مستوى التذكر والتحليل ويمكن تفسير تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التعلم التعاوني على أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة كما يلي :

1- أن الطالبات اللاتي تعلمن بالطريقة التعاونية وجدن متعة وتشويقا، وهذا أدى إلى كسر الروتين وزيادة الحيوية، كما زادت دافعية التعلم لديهن.

2- تضمنت طريقة التعلم التعاوني تعزيزا للمجموعة ، وليس للأفراد، وقد يكون ذلك من أسباب التي زادت تحصيل التلاميذ ، حيث أشار التربويين إلى فاعلية التعزيز من خلال الطريقة التعاونية (القاعود إبراهيم، 1995:146).

3- تضمنت هذه الطريقة تعاون التلاميذ ذوي التحصيل المتباين ، وهذا ما جعل منخفضي التحصيل يتعلمون ممن هم أكثر تحصيلًا، فزال عنهم عنصر الخجل، واقبلوا على التعلم بفاعلية ، خلاف تلاميذ ذوي التحصيل المنخفض في الطريقة المعتادة ، وتتفق نتائج هذا البحث مع الدراسات التالية :

4- دراسة (Scott&Hellar، 1991) توصلت إلى أن الطلاب الذين درسوا بأسلوب التعلم التعاوني تفوقوا على الطلاب الذين درسوا بالطريقة المعتادة في التحصيل الدراسي.

5- دراسة (صابر، ملكة حسين، 1999) توصلت إلى فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل تلاميذ الصف الثاني الثانوي.

نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج نوجزها فيما يلي:

1. أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بالدرجة الكلية للاختبار التحصيلي عند مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل)، وذلك لصالح الطالبات بالمجموعة التجريبية، وتُشير النتيجة السابقة إلى أثر التعلم التعاوني في زيادة التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثاني الثانوي بمادة الفقه في مدرسة مجمع تحفيظ القرآن الكريم المتوسطة والثانوية بنات بمحافظة المجمعة بالمملكة العربية السعودية.
2. يظهر مما سبق أن لطريقة التعلم التعاوني عملية ممتعة ورغم ما يدور حولها من انتقادات إلا أنها لا تخلو من فوائد وتشويق ولكن قد تحتاج إلى جهد وتطوير ووقت وحسن اختيار الطريقة المناسبة للدرس المناسب، ولكن لا يجب الاعتماد عليها كلياً وإغفال الطريقة التقليدية خاصة في مادة الفقه رغم مناسبة معظم دروس الفقه لها، إلا أن طول المحتوى لكل درس في مادة الفقه قد يسبب نوعاً من الفشل في الاعتماد على هذه الطريقة.

توصيات الدراسة :

في نهاية البحث نوصي بالآتي :

1. دراسة أثر استخدام التعلم التعاوني في التحصيل لمادة الفقه لدى باقي المراحل.
2. دراسة أثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب لمواد علمية أخرى غير الفقه.
3. العمل على استحداث وابتكار طرائق جديدة للتدريس بهدف رفع مستوى التحصيل لدى المتعلمين في كل العلوم عامة، والعلوم الشرعية خاصة.
4. كما توصي الباحثة بإجراء دراسة مماثلة على عينة المرحلة المتوسطة.
5. التدريب المكثف للمعلمات على استخدام التعلم التعاوني
6. تضمين مناهج طرق تدريس الفقه المقررة على الطالبات في كليات إعداد المعلمين والمعلمات أسس أسلوب التعلم التعاوني.
7. دراسة الصعوبات التي تواجه معلمي الفقه عند استخدامهم التعلم التعاوني في تدريس الفقه.
8. دراسة أسباب عدم جدوى التعليم التعاوني في مادة الفقه بالشكل الملحوظ.

قائمة المراجع والمصادر:

أولاً: المراجع العربية :

1. أبو فضاله ، يسري محمد (1995 م). " أثر تعلم المجموعات التعاوني على ميول واتجاهات طلبة الصف الثامن نحو العلوم وأثره على تحصيلهم المعرفي ". رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية ، عمان .
2. أحمد ، سمية عبد الحميد ، ونجاح السعدي المرسي . (1997 م). " فعالية استخدام التعلم التعاوني في تنمية التفكير العلمي والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " مجلة كلية التربية بالمنصورة ، ع (35) .
3. أحمد عبد السميع عبد الكريم (2003) استخدام التعلم التعاوني في تدريس الهندسة وأثره على تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وتفكيرهم الهندسي، وبقاء أثر التعلم .رسالة ماجستير .كلية التربية بسوهاج .جامعة جنوب الوادي .
4. البعلي ، إبراهيم عبد العزيز . (1998 م) . " فعالية استخدام التعلم التعاوني والموديلات التعليمية في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " .رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، بنها .
5. الجبري ، أسماء عبد العال ، ومحمد مصطفى الديب . (1998 م). سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية . علم النفس لاجتماعي التربوي . القاهرة : عالم الكتب .

6. بدير، كريمان (2008). التعلم النشط، عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع .
7. جابر عبد الحميد جابر (1999) استراتيجية التدريس والتعلم. القاهرة. دار الفكر العربي .
8. جونسون، ديفيد وجونسون، روجر وهوليك، (1995). "التعلم التعاوني"، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، مؤسسة التركي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية .
9. حسن حسين زيتون (2003). استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة. عالم الكتب .
10. سليمان، سناء محمد (2005). التعلم التعاوني أسسه، استراتيجياته تطبيقاته، القاهرة، عالم الكتب .
11. صابر حسين محمود (2002). فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس السكرتارية التطبيقية العربية في تحصيل المفاهيم واكتساب المهارات. مجلة دراسات المناهج وطرق التدريس. العدد (79). كلية التربية. جامعة عين شمس .
12. فؤاد أبو حطب، آمال صادق (1991). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية .

ثانياً: المراجع الأجنبية :

1. Burron, B., James M., and Ambrosio, A. (1993). " The Effects of Cooperative Learning in Physical Science for Elementary / Middle Level. Preservice Teachers". Journal of Research in Science Teaching, 30 (7) , pp: 697-707.
- .Chang, H. & Lederman. N. (1994). " The Effects of Levels of Cooperation Within Physical Science Laboratory Groups Physical Science Achievement ". Journal of Research in Science Teaching, 3 (20) , pp: 167-181.

علاقة قلق التقدم العلمي بالعصابية لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية

الباحث موسى أميطوش/جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.

ملخص:

تناولنا في دراستنا هذه موضوع حديث النشأة ألا وهو قلق التقدم العلمي وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قلق التقدم العلمي والعصابية لدى طلبة الجامعة، تم اختبار الفرضيات على عينة من الوسط الجامعي التي بلغت 150 طالب و طالبة، وللتحقق منها تم استخدام مقياس العصابية و مقياس قلق التقدم العلمي و بعد التحليل الإحصائي توصلنا إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين قلق التقدم العلمي و العصابية.

- لا يوجد اختلاف بين الطلبة في شعورهم بالعصابية أو بقلق التقدم العلمي بدلالة الجنس و مكان الإقامة.

- يوجد اختلاف بين الطلبة في شعورهم بقلق التقدم العلمي بدلالة التخصص الجامعي.

الكلمات الدالة: القلق، قلق التقدم العلمي، العصابية، طلبة الجامعة.

مقدمة:

تختلف نسبة التقدم العلمي من دولة إلى أخرى ومن مجتمع إلى آخر، ولقد أولت الدول المتقدمة العناية بالعلم والمعرفة بتوفير الإمكانيات المادية والبشرية في سبيل تحقيق ذلك. فمنذ أن عرف الإنسان أن التقدم العلمي هو الحل والسبيل للأمتل لتأمين حياة أكثر رخاء وسعادة له، سعى إلى تذليل الصعاب التي تواجهه، إذ عمل على تطوير الآلات الحديثة، وغزو الفضاء واختراع الأسلحة الفتاكة (النوية، الذرية والبيولوجية)، وإجراء التجارب العلمية في البر و البحر وفي الفضاء، وتطوير الاتصالات السلكية واللاسلكية، وكذا ظهور بعض البحوث العلمية التي عملت على استنساخ الحيوانات وحتى الإنسان، كما ظهرت الجراحة التجميلية، وأصبح ممكنا تغيير الجسم واللون. لذا أصبح لهذا التقدم العلمي هاجس مخيف يؤثر على استقرار الحياة النفسية لدى الانسان بشكل عام ولدى الشباب بشكل خاص والشباب الطلبة بشكل أخص و هذا بحكم احتكاكه واطلاعه الأني والمستمر على مختلف الاختراعات والاكتشافات العلمية، مما زاد من ضغوطه النفسية، وخوفه من ما يخفيه المستقبل من جهة، وظهور بعض الاضطرابات والأمراض النفسية، فضلا عن الاحباطات التي يشعر بها الطالب نتيجة إدراكه لحالة تخلفه الفكري والاقتصادي والاجتماعي و التكنولوجي خاصة بالنسبة للطلاب الذي ينتهي للدول النامية، مما جعل ثقته بنفسه تهتز وتنقص في مواجهة أو مواكبة هذا التقدم العلمي، وجعله يتأرجح بين قبول هذه المنجزات أحيانا، ورفضها أحيانا أخرى خاصة عندما تتناقض أو تتعارض مع قيمه ومبادئه الاجتماعية والثقافية والدينية. ومن ثم فهو يعيش حالة من التوتر والأرق يعرف مصدره أحيانا، ويجهل أسبابه ومصدره أحيانا أخرى، فيبقى على هذا الوضع لأيام عديدة مما يعرضه

لإمكانية الإصابة بالأمراض النفسية نتيجة الانفتاح على العالم الخارجي وعلى التطورات العلمية التي تخللت كل مجالات الحياة.

ولما كانت فئة الشباب الركيزة الأساسية في بناء المجتمع، والنهوض بالأمة ومسايرة الركب الحضاري والتقدم العلمي، فالشباب عنصر فعال يؤثر ويتأثر بالمتغيرات الاجتماعية، الاقتصادية، التكنولوجية، والحضارية، ولما كانت الفئة المتعلمة والمثقفة من هذا الشباب هي الأكثر جدارة بأداء هذا الدور في حال جودة تكوينها وتوازن شخصيتها، فإن هذا البحث يحاول أن يسلط الضوء على العلاقة بين قلق التقدم العلمي والعصبية لدى طلبة الجامعة.

1- الإشكالية:

تعد التطورات العلمية والتكنولوجية إحدى الركائز الأساسية التي تساهم في تقدم وازدهار المجتمع الإنساني لكونها تتيح باستمرار فرصاً لتحسين أحوال معيشة الشعوب والأمم. ولما كان للتقدم العلمي والتكنولوجي شأن بالغ الأهمية في التعجيل بالإنماء الاقتصادي والاجتماعي، والحاجة الملحة إلى الاستفادة كلياً من هاته التطورات من أجل رفاهية الإنسان، وإبطال مفعول الآثار الضارة المترتبة أو التي يمكن أن تترتب في المستقبل على بعض المنجزات التي يمكن أن تعرض الفرد والجماعة إلى الأخطار، وتولد لديهم عدداً من المشاكل والحالات النفسية، والتي قد تزداد في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي الذي وصلت إليه البشرية مقارنة بالصور السابقة. ففي الوقت الذي وفر فيه هذا التقدم المزيد من أسباب الرفاهية للإنسان، وزاد من طموحاته وتطلعاته التي أصبحت بلا حدود، وجعله يتطلع إلى كل جديد، ويرغب في اقتنائه، زاد من انشغالاته ومن حدة توتره النفسي. وكان من الإفرازات مشكلة القلق من هذا التقدم العلمي الذي يضغط على الفرد والمجتمع وخاصة على فئة الشباب الذي يمثل قطاعاً حيويًا في كل المجتمعات، فهو أكثر الفئات حيوية ونشاطاً، وقدرة على العمل والعطاء، وبالأخص الشباب الجامعي باعتبارهم دعامة وحجر الأساس لكل أمة ومثالا للثقافة الموجودة في ذلك المجتمع.

تمثل الضغوط الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية، والصراعات الدينية والأخلاقية أرضاً خصبة لنمو وتطور الاضطراب النفسي، أو بعبارة أخرى العصبية والمعاناة من الاغتراب النفسي والاجتماعي. وبالرغم من أهمية وحساسية هذا الموضوع، إلا أنه لم يستوف حقه من الدراسة على الصعيدين العربي والعالمي. فمن بين الدراسات القليلة التي تسنلنا الاطلاع عليها دراسة إبراهيم شوقي (1999)، والتي حاول من خلالها الكشف عن طبيعة العلاقة بين اتجاهات العاملين الحرفيين نحو التكنولوجيا الصناعية وقدراتهم الإبداعية، وقد استخدم الباحث مقياساً من إعداده لقياس الاتجاهات نحو التكنولوجيا الصناعية الحديثة، ومقاييس القدرات الإبداعية "جيلفورد"، ومن نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين اتجاهات العمال الحرفيين نحو التكنولوجيا الحديثة وقدراتهم الإبداعية؛ إذ تبين أن مرتفعي القدرات الإبداعية يتبنون اتجاهات متوسطة نحو التكنولوجيا الحديثة وقدراتهم الإبداعية، في حين تبين أن منخفضي القدرات الإبداعية تبينوا اتجاهات ايجابية نحو التكنولوجيا الحديثة.¹

وفي نفس السياق قام كل من سليمSlem وليفلي Levi ويونغYoung بدراسة عام 1995 قارنوا من خلالها اتجاهات العمال الأمريكيين والعمال اليابانيين نحو التغير التكنولوجي وتوصلوا إلى أنّ اتجاهات اليابانيين مقارنة بالأمريكيين تتسم بالسلبية والتشاؤمية، كما أنهم يدركون التغير التكنولوجي بوصفه مصدراً للضغط، ويعتقدون أنه سيضر بأعمالهم

¹ - ماريو جرجس رحال: قلق التقدم العلمي الراهن لدى طلاب الجامعة وعلاقته بالعصبية و متغيرات اخرى، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الرابع، العدد الاول، كلية التربية جامعة تشرين، العربية السعودية، 2006، ص 68.

ومستقبلهم المهني، كما يشعر العمال اليابانيين بالقلق على عكس الأمريكيين فيما يتعلق بصعوبة تعلم الحاسب الآلي واستخدامه¹

وظهر في دراسة أخرى أعدها مكتب العمل التكنولوجي الأمريكي تحت عنوان "الموظفون يعانون من الضغط النفسي والاكتئاب هما مرضان خلقتهما التكنولوجيا الحديثة"، أنه كلما تزايدت التكنولوجيا الحديثة ارتفع معدل الإصابة بالأمراض العصبية والنفسية لدى الموظفين، وتبين أن حالات الاكتئاب والتوتر العصبي أكثر انتشارا نظرا لما تشهده ثورة تكنولوجيا المعلومات من منافسة كبيرة وتطور سريع.

وفي دراسة ماريو رحال (2006) التي حاول فيها الربط بين التقدم التكنولوجي الذي تشهده بعض الدول وظهور بعض المشكلات النفسية والعصبية فيها، حيث بحث في هذه الدراسة في مشكلة القلق من هذا التقدم العلمي، وإلى أي مدى هي منتشرة بين طلبة الجامعة وعلاقتها بالعصبية، وقد انطلقت دراسته من فرضيتين مفادهما أن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين

قلق التقدم العلمي لدى طلاب الجامعة ومستوى العصبية لديهم، وأن هناك فروقا دالة إحصائيا في قلق التقدم العلمي الراهن لدى طلاب الجامعة وفقا لمتغيرات: الجنس، الاختصاص الجامعي، ومكان الإقامة. ومن النتائج التي توصل إليها الباحث وجود علاقة إيجابية بين قلق التقدم العلمي لدى طلاب الجامعة ومستوى العصبية لديهم، ووجود فروق دالة في درجة قلق التقدم العلمي بين الطلاب تبعًا لمتغير مكان الإقامة وذلك لصالح الطلاب المقيمين في الريف فهم أكثر قلقًا من الطلاب المقيمين في المدينة، في حين لم تتأكد هذه الفروق فيما يتعلق بمتغيري الجنس، والتخصص الجامعي.

وعليه يصبح ضروريا التساؤل عن مدى انتشار هذه المشكلة بين طلبة الجامعة ومدى تأثير قلق التقدم العلمي في الجزائر بيئتنا على حالهم النفسية و ما علاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية وبمعنى أدق :

2. تساؤلات البحث:

- هل هناك علاقة بين قلق التقدم العلمي والعصبية لدى طلاب الجامعة؟
- هل يوجد اختلاف بين الطلبة في شعورهم بالعصبية بدلالة التخصص والجنس ومكان الإقامة؟
- هل يوجد اختلاف بين الطلبة في شعورهم بقلق التقدم العلمي بدلالة التخصص والجنس و مكان الإقامة؟

3. فرضيات البحث:

1. توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجة قلق التقدم العلمي لدى الطلبة ودرجة الشعور بالعصبية لديهم.
2. يوجد اختلاف بين الطلبة في شعورهم بالعصبية بدلالة التخصص الجامعي.
3. يوجد اختلاف بين الطلبة في شعورهم بالعصبية بدلالة الجنس.
4. يوجد اختلاف بين الطلبة في شعورهم بالعصبية بدلالة مكان الإقامة.
5. يوجد اختلاف بين الطلبة في شعورهم بقلق التقدم العلمي بدلالة التخصص.
6. يوجد اختلاف بين الجنسين في تأثير قلق التقدم العلمي.

¹-ماريو رحال(2006):مرجع سابق ، ص62.

7. يوجد اختلاف بين الطلبة في شعورهم بقلق التقدم العلمي بدلالة مكان الإقامة.

4. أهداف البحث:

- معرفة العلاقة بين قلق التقدم العلمي لدى طلبة الجامعة ومستوى العصبية لديهم (أي الاستعداد للمرض النفسي).
- تحديد مدى وجود الفروق في قلق التقدم العلمي لدى الطلبة وفقا لمتغيرات الجنس والتخصص الجامعي و مكان الإقامة.

5. أهمية البحث:

تكمّن أهمية بحثنا بالدرجة الأولى في موضوعه المتناول باعتباره يعالج قضية حديثة النشأة نسبيا وهو قلق التقدم العلمي الذي أصبح يعيشه الشباب في ظل عصرنا الراهن المتميز بالسرعة والدقة في كل مجالات الحياة ، خاصة و أن هذه الفئة تمثل قطاعا حيويا نشيطا قادرا على العمل والعطاء كما تكمن أهميته أيضا في السعي إلى معرفة مدى انتشار هذه المشكلة بين طلبة الجامعة والكشف عن العلاقة بين قلق التقدم العلمي لدى الطلبة العصبية (الاستعداد للمرض النفسي) من جهة أخرى، ومن ثم وضع برامج إرشادية مستقبلا لمساعدتهم على مواجهة هذا التقدم ووقايتهم من أثاره السلبية.

6- تحديد المفاهيم الأساسية للبحث:

- العصبية NEVROTICISM:

مصطلح العصبية: لا تعني العصاب Nevrosis أو الاضطراب النفسي بل تعني الاستعداد للإصابة بالعصاب ولا يحدث العصاب الحقيقي إلا بتوفر درجة مرتفعة من العصبية والضغطات الشديدة نتيجة لحوادث وخبرات الحياة، (خسارة مالية) أو الاضطراب في البيئة الداخلية (كالإصابة بمرض مزمن)¹

وهي تختلف من شخص إلى آخر، وتتأثر بالخبرات الداخلية والخارجية للفرد ويميل ذووا الدرجات العليا في العصبية إلى أن تكون استجاباتهم الانفعالية مبالغاً فيها ولديهم صعوبات في العودة إلى الحالات السوية بعد مرورهم بالخبرات الانفعالية حيث تؤثر على الصحة النفسية الجسيمة من نوع بسيط، مثل الصداع، اضطراب الهضم، والأرق، و آلام الظهر وغيرها، كما تؤثر على الصحة النفسية مثل كثرة الهموم، القلق، وبعض المشاعر الأخرى الكريهة.

ويمكننا أن نعبر عن العلاقة بين العصبية، والعصاب بالمعادلة التالية:

العصاب = العصبية × المواقف الضاغطة²

وتحدد العصبية إجرائيا بالحصول على درجات مرتفعة بمقياس العصبية الذي أخذت بنوده من اختبار "أيزنك" للشخصية بعد تطبيقه على الطلبة واستجاباتهم لبنوده، فكلما تحصلنا على درجات مرتفعة على المقياس كانت العصبية أشد وكلما تحصلنا على درجات منخفضة دل ذلك على عصبية ضعيفة.

¹ - ماريو رحال(2006):مرجع سابق ، ص62.

² - ماريو رحال(2006):مرجع سابق ، ص62.

- القلق :

- يرى "هيلجاردهلغارده" Helgarde: "أن القلق يشير إلى حالة من توقع الشر، أو الخطر وعدم الراحة والاستقرار وعدم سهولة الحياة الداخلية للفرد".¹

- أما سعد جلال فيعرف القلق على أنه: "حالة نفسية مؤلمة من العصبية والتوتر والشعور بالرهبة، ويكون مصحوبا بإحساسات جسمية مختلفة كسرعة دقات القلب الارتعاش العرق... الخ".²

- بينما يعرفه "عبد السلام زهران" على انه: "حالة توتر شاملة ومستمرة نتيجة توقع تهديد خطر فعلي، أو رمزي، قد يحدث ويصحبها خوف غامض أو أعراض جسمية أو نفسية، كما أنه شعور متعلق سواء بوضعية صدمة حالية أو أنه يتعلق بانتظار خطر آت من موضوع غير محدد"³

نستنتج أن القلق هو حالة شعورية داخلية تمتاز بالتوتر والانفعال، وهي مستمرة تحدث نتيجة توقع تهديد خطر داخلي أو خارجي، تصاحبه اضطرابات فيزيولوجية مختلفة.

- قلق التقدم العلمي:

اصطلاحا: هو حالة من التوتر تنتاب الفرد بسبب إدراكه خطرا واقعيا أو محتملا يتعلق بالاكتشافات العلمية التي توصل إليها العلماء في مختلف مجالات الحياة في ظل عصرنا الراهن.⁴

ويتحدد قلق التقدم العلمي في عينتنا إجرائيا بتطبيق مقياس قلق التقدم العلمي والحصول على درجة بعد تطبيقه، واستجابة الطلبة على بنوده مع احتساب العلامة الكلية إذ كلما ارتفعت هذه الأخيرة على المقياس كلما دلت على وجود قلق مرتفع و كلما انخفضت الدرجات المحصل عليها دل على وجود قلق منخفض .

و هو الحصول على درجة عند تطبيق مقياس قلق التقدم العلمي الراهن على الطلبة ومدى استجابتهم لبنوده واحتساب العلامة الكلية فكلما تحصلنا على درجة مرتفعة بالمقياس دل ذلك على قلق مرتفع و كلما انخفضت الدرجات المحصل عليها دل على وجود قلق منخفض.

- عينة البحث وكيفية اختيارها:**1- الإجراءات المنهجية لاختيار العينة:**

أجرينا بحثنا على عينة اختيرت بطريقة عرضية وتقوم على مبدأ أن يختار الباحث الحالات التي تصادفه، على أساس أنها تحقق أغراض البحث، فإذا أردنا أن ندرس تطور الدراسة الجامعية، فإننا نختار العينة من الأساتذة والطلبة ممنعايشوا الفترة المحددة لتحقيق أغراض الدراسة، فالباحث هنا يقدر حاجته إلى المعلومات ويختار العينة، وما يحقق له غرضه على هذا الأساس.⁵

¹- عبد الرحمان العيسوي: الأعصاب النفسية والذهنات العقلية، مصر: الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية. 1987. ص159.

²- جلال سعد: في الصحة العقلية، الأمراض النفسية، الدهانات العقلية والانحرافات السلوكية، القاهرة: دار الفكر العربية. 1985. ص153.

³- حامد عبد السلام زهران: الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط2. القاهرة: عالم الكتب. 1977. ص397.

⁴- ماريو رحال (2006) المرجع السابق ، ص63.

⁵- يوسف طباجة: منهجيات البحث، تقنيات ومناهج، ط1ب. بيروت: دار الهادي، 2007. ص170.

2- خصائص عينة البحث:

يعتبر تحديد عينة البحث من الأمور الهامة جدا، وعلى الباحث أن يلبها أهمية خاصة، فصغر حجم العينة قد يجعلها غير ممثلة تمثيلا دقيقا لمجتمع الدراسة، وإذا زاد الحجم قد يكون مكلفا في الوقت والجهد والمال¹.

ولذا قمنا بحصر عينتنا من الوسط الجامعي و البالغ عددهم 150 طالب، اختيروا بطريقة عرضية، وقد تم تطبيق المقياسين بجامعة العلوم الاجتماعية ببوزريعة وجامعة هواري بومدين التكنولوجية و جامعة خروبة للعلوم الإسلامية و كذا جامعة تيزي وزو، و تمثلت خصائص العينة فيما يلي:

جدول رقم (3): توزيع أفراد عينة البحث وفق لمتغيرات الجنس التخصص الجامعي ومكان الإقامة.

المجموع	مكان الإقامة		التخصص		الجنس		العدد
	الريف	مدينة	علوم تجريبي	علوم اجتماعية	إناث	ذكور	
150	86	64	79	71	97	53	
100%	47.33	42.66	52.66	47.33	64.66	35.33	النسبة

يتضح لنا من الجدول أن أفراد العينة موزعون:

- من حيث الجنس: نلاحظ أن نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور إذ بلغت نسبة الإناث 64.66% بينما قدرت نسبة الذكور 35.33%.

- أما من حيث التخصصات: فنلاحظ التقارب بين نسبة طلبة العلوم التجريبية و التكنولوجيا التي بلغت 52.66% مقابل نسبة طلبة العلوم الاجتماعية التي بلغت 47.33%.

- أما من حيث مكان الإقامة: فنلاحظ كذلك التقارب بين نسبة الطلبة المقيمين في الريف و نسبة الطلبة المقيمين في المدينة إذ بلغت نسبة الطلبة المقيمين في الريف 47.33% بينما بلغت نسبة الطلاب المقيمين بالمدينة 42.33%.

3. أدوات البحث:

3-1. أدوات جمع معطيات الميدان:

استخدمنا في بحثنا هذا الأدوات التالية:

- مقياس قلق التقدم العلمي الراهن:

قام بتصميم مقياس قلق التقدم العلمي الراهن الباحث "ماريورحال" بوصفه كميا لحالة القلق التي أصبحت تنتاب نفوس الشباب في عصرنا الراهن نتيجة التطورات والاكتشافات العلمية الهائلة، حيث يتكون هذا المقياس من أربعة عشر بنداً صمّم

¹ - يوسف طباجة(2007): مرجع سابق ، ص 170.

بطريقة "ليكرت" ويمثل كل بند مقياسا تقريبا مكونا من خمسة درجات تعبر عن مستويات متفاوتة في شدة القلق بشأن جانب معين من جوانب التقدم العلمي الراهن، و تتدرج هذه المستويات بدءاً من الموافقة التامة حتى الرفض التام (انظر الملحق رقم 01)، وتتراوح الدرجة فيه من 14 إلى 70 درجة وبالتالي كلما اقتربت الدرجة من "70" دل ذلك على ارتفاع قلق التقدم العلمي لدى الطلبة، وكلما ابتعد عنها و اقترب من "14" دل ذلك على انخفاضه.¹

أما فيما يتعلق بخصائص المقياس القياسية نذكر أننا قمنا بالتحقق من ثباته الذي قدر بـ(0.85) باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وهي أقوى نوعا ما من قيمته في النسخة الأصلية والذي قدر فيها الثبات بـ(0.77)، أما فيما يخص الصدق فقد اكتفينا بما قام به صاحب المقياس من إجراءات من منطلق أنه صمم أساسا في بيئة عربية لا تختلف كثيرا عن بيئتنا الجزائرية. - مقياس العصبية:

صمم هذا المقياس كل من "سيبل أيزنك" و "هاز أيزنك" عام 1975، وفي عام 1991 قام "أحمد عبد الخالق" بتعريبه وتقنينه على البيئة العربية، ويتألف مقياس العصبية من 21 بند.

اختير مقياس أيزنك للشخصية كأداة لقياس العصبية، لما يتسم به من ميزات مثال وضوح تعليماته، سهولة الطريقة التي يجيب فيها المفحوص عن بنود، ويتم الحصول على الدرجة الكلية في بعد العصبية من خلال جمع درجات جميع البنود التي أجيب عليها بـ "نعم"، وتتراوح الدرجة الكلية في هذا البعد بين (0-21 درجة)، فكلما ارتفعت الدرجة أشار ذلك إلى ارتفاع مستوى العصبية لدى الطالب.²

الصدق فقد اكتفينا بما قام به صاحب المقياس من إجراءات من منطلق أنه تم تكييف المقياس على بيئة عربية لا تختلف كثيرا عن بيئتنا الجزائرية.

أولا: عرض ومناقشة نتائج البحث:

1. النتائج الخاصة بالفرض الأول من البحث:

توقعنا وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة قلق التقدم العلمي لدى الطلبة ودرجة الشعور بالعصبية لديهم.

وحاولنا اختبار صدق هذه الفرضية وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون وبعد إجراء التحليل الإحصائي، توصلنا إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (4): يوضح دلالة الارتباط بين درجة الشعور بالعصبية ودرجة قلق التقدم العلمي.

المتغيرين	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
قلق التقدم العلمي	150	43.42	7.93	0.26	دال عند $\alpha=0.01$
العصبية	150	11.79	3.10		

¹ - ماريو رحال (2006) المرجع السابق ، ص 71.

² - ماريو رحال (2006) المرجع السابق ، ص 74-80.

يتبين لنا من الجدول بعد تحليل النتائج المحصل عليها من مقياس قلق القدم العلمي أن المتوسط الحسابي لنتائج العينة قدر ب 43.42 بانحراف معياري يقدر ب 7.93 ، بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي في مقياس العصابية ب 11.79 بانحراف معياري يقدر ب 3.10 ، هذا وقدرت قيمة معامل ارتباط بيرسون ب 0.26 و هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 ، وعليه يمكن القول بأن فرضية البحث المذكورة أعلاه قد تحققت.

2. النتائج الخاصة بالفرض الثاني من البحث:

تنص الفرضية الثانية على وجود اختلاف بين الطلبة في شعورهم بالعصابية بدلالة التخصص الجامعي، وللتحقيق من صحة هذه الفرضية تم اختبارها إحصائيا باستعمال اختبار (t) لدلالة الفرق بين متوسطين والجدول التالي يوضح النتائج المحصلة:

جدول رقم (5) دلالة الفروق في الشعور بالعصابية بدلالة التخصص .

الدلالة الإحصائية	قيمة t	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	درجة العصابية / التخصص
غير دال عند $0.05 = \alpha$	0.12	3.23	12.01	71	علوم اجتماعية
		2.88	11.65	79	علوم تجريبية وتكنولوجية

يتضح لنا من الجدول عدم وجود فروق بين متوسط نتائج الطلبة في درجة الشعور بالعصابية بدلالة التخصصات الجامعية، إذ قدرت قيمة المتوسط الحسابي عند طلبة العلوم الاجتماعية ب 12.01، بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي عند طلبة العلوم التجريبية والتكنولوجية ب 11.65، بحيث قدرت قيمة اختبار (t) ب 0.12، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وبذلك لم تتحقق هذه الفرضية، أي أن درجة العصابية لا تختلف بدلالة التخصص.

3. النتائج الخاصة بالفرض الثالث من البحث:

تنص الفرضية الثالثة على وجود اختلاف بين الطلبة في درجة الشعور بالعصابية بدلالة الجنس، وللتحقق من صدق هذه الفرضية تم اختبارها إحصائيا باستعمال اختبار (t) لدلالة الفرق بين المتوسطين والجدول التالي يوضح النتائج المحصلة:

جدول رقم (6) يمثل دلالة الفرق في الشعور بالعصابية بدلالة الجنس.

الدلالة الإحصائية	قيمة t	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	درجة العصابية / الجنس
غير دال عند $0.05 = \alpha$	0.907	2.91	11.52	53	الذكور
		3.11	12.00	97	الإناث

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق بين متوسط نتائج الطلبة في درجة الشعور بالعصابية بدلالة الجنس، إذ قدرت قيمة المتوسط الحسابي عند الذكور ب 11.52، بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي عند الإناث ب 12.00، أما قيمة (t) فقد

قدرت بـ 0.907، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) وبذلك لم تتحقق هذه الفرضية، أي أن درجة العصابية لا تختلف بدلالة الجنس.

4. النتائج الخاصة بالفرض الرابع من البحث:

تنص الفرضية الرابعة على وجود اختلاف بين الطلبة في شعورهم بالعصابية بدلالة مكان الإقامة، وللتحقيق من صحة هذه الفرضية تم اختبارها إحصائياً باستعمال اختبار (t) لدلالة الفرق بين متوسطين والجدول التالي يوضح النتائج المحصلة.

جدول رقم (7) دلالة الفروق في الشعور بالعصابية بدلالة مكان الإقامة.

الدلالة الإحصائية	قيمة t	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	درجة العصابية مكان الإقامة
غير دال عند $0.05=\alpha$	-0.53	2.91	11.67	64	حضري
		3.15	11.94	86	ريفي

يتضح لنا من الجدول عدم وجود فروق بين متوسط معدلات نتائج الطلبة في درجة الشعور بالعصابية بدلالة مكان الإقامة، إذ قدرت قيمة المتوسط الحسابي عند الطلبة القاطنين في الأماكن الحضري بـ 11.67، بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي عند الطلبة القاطنين في الأماكن الريفية بـ 11.94، أما قيمة (t) فقد قدرت بـ -0.535، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وبذلك لم تتحقق فرضية البحث، أي أن درجة العصابية لا تختلف بدلالة مكان الإقامة.

5. النتائج الخاصة بالفرض الخامس من البحث:

تنص الفرضية الخامسة على وجود اختلاف بين الطلبة في درجة شعورهم بقلق التقدم العلمي بدلالة التخصص، وللتأكد من صدق هذه الفرضية تم اختبارها إحصائياً باستعمال اختبار (t) لدلالة الفرق بين المتوسطين والجدول التالي يوضح النتائج المحصلة:

جدول رقم (8) دلالة الفروق في الشعور بقلق التقدم العلمي بدلالة التخصص.

الدلالة الإحصائية	قيمة t	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	درجة تقدم العلمي التخصص
دال عند $0.05=\alpha$	2.64	7.95	45.26	71	علوم اجتماعية
		7.86	41.84	79	علوم تجريبية وتكنولوجية

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين معدلات نتائج الطلبة في درجة الشعور بقلق التقدم العلمي بدلالة التخصص، وهذا لصالح تخصص العلوم الاجتماعية، إذ قدرت قيمة المتوسط الحسابي بـ 45.26، مقابل قيمة المتوسط الحسابي لدى العلوم التجريبية و التكنولوجية الذي قدر بـ 41.84، بينما قدرت قيمة اختبار (t) بـ 2.64، وهي دالة إحصائياً عند مستوى

الدلالة 0.05، وما تجدر الإشارة إليه هو أن درجة الشعور بقلق التقدم العلمي عند طلبة العلوم الاجتماعية مرتفعة أكثر بالمقارنة بطلبة العلوم التجريبية و التكنولوجيا، بالتالي تتحقق الفرضية الخامسة لبحثنا.

6. النتائج الخاصة بالفرض السادس من البحث:

تنص الفرضية السادسة على وجود اختلاف بين الطلبة في درجة شعورهم بقلق التقدم العلمي بدلالة الجنس، وللتأكد من صدق هذه الفرضية تم اختبارها إحصائياً باستعمال اختبار (t) لدلالة الفرق بين المتوسطين والجدول التالي يوضح النتائج المحصلة:

جدول رقم (9) دلالة الفروق في الشعور بقلق التقدم العلمي بدلالة الجنس

الدلالة الإحصائية	قيمة t	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	درجة تقدم العلمي الجنس
غير دال عند $0.05=\alpha$	0.73	7.60	43.76	97	الذكور
		8.50	42.77	53	الإناث

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فرق بين متوسط معدلات نتائج الطلبة في درجة الشعور بقلق التقدم العلمي بدلالة الجنس، إذ قدرت قيمة المتوسط الحسابي عند الذكور بـ 43.76، بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي عند الإناث بـ 42.77، في حين قدرت قيمة (t) بـ 0.73، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) وبذلك لم تتحقق هذه الفرضية، أي أن درجة الشعور بقلق التقدم العلمي لا تختلف بدلالة الجنس.

7. النتائج الخاصة بالفرض السابع من البحث:

تنص الفرضية السابعة على وجود اختلاف بين الطلبة في درجة شعورهم بقلق التقدم العلمي بدلالة مكان الإقامة، وللتأكد من صدق هذه الفرضية تم اختبارها إحصائياً باستعمال اختبار (t) لدلالة الفرق بين المتوسطين والجدول التالي يوضح النتائج المحصلة:

جدول رقم (10) دلالة الفروق في الشعور بقلق التقدم العلمي بدلالة مكان الإقامة .

الدلالة الإحصائية	قيمة t	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	درجة التقدم العلمي الجنس
غير دال عند $0.05=\alpha$	-1.29	7.97	42.44	64	حضري
		7.87	44.14	86	ريفي

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فرق بين متوسط معدلات نتائج الطلبة في درجة الشعور بقلق التقدم العلمي بدلالة مكان الإقامة، إذ قدرت قيمة المتوسط الحسابي عند الطلبة القاطنين في الأماكن الحضرية بـ 42.44، بينما قدرت قيمة المتوسط

الحسابي عند الطلبة القاطنين في الريف بـ 44.14، في حين قدرت قيمة (t) بـ 1.29-، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) وبذلك لم تتحقق الفرضية، أي أن درجة الشعور بقلق التقدم العلمي لا تختلف بدلالة مكان الإقامة.

ثانياً - تفسير ومناقشة نتائج البحث:

1. التداخل بين قلق التقدم العلمي والعصابية:

أظهرت نتائج بحثنا أن هناك علاقة ارتباطية بين الطلبة في درجة شعورهم بقلق التقدم العلمي ودرجة شعورهم بالعصابية، فالطالب كلما زاد وعيه بالتقدم العلمي أدى ذلك إلى زيادة شعوره بالعصابية، فالفئة الأكثر عرضة للعصابية هم الطلبة، وهذا حسب الدراسة التي قام بها "ماريو رحال" على مقياس قلق التقدم العلمي، إذ وجد فرقاً دالاً إحصائياً بين درجات الطلبة ذوي المستوى المرتفع وبين درجات الطلبة ذوي المستوى المنخفض، وهذا يعني أن مقياس قلق التقدم العلمي يميز فعلاً بين المستويين المرتفع والمنخفض فيه؛ وهذا ما أكدته نتائج بحثنا إذ بينت وجود علاقة ارتباطية بين درجة الشعور بالعصابية ودرجة الشعور بقلق التقدم العلمي. فالشعور بالتهديد الداخلي والخارجي الذي تفرضه بعض الظروف البيئية، كمكانة الفرد وأهدافه، والتوتر النفسي الشديد، والصدمات النفسية، والشعور بالعجز، والشعور بالذنب لها علاقة مباشرة بظهور القلق¹.

وهذا ما أكده (محمد مياسا) الذي عبر عن القلق بأنه حالة نفسية تحدث حين يشعر الفرد بوجود خطر يهدده أو ينتظر وقوعه، وهو توتر انفعالي تصاحبه اضطرابات فيزيولوجية مختلفة².

كما يؤكد "ماريو رحال" أنه تنتاب بعض الشباب حالة من القلق نتيجة شعورهم بقصور قدراتهم عن مواكبة التقدم العلمي الراهن، فهم يعيشون في عصر يطالبهم بالعديد من المهارات والقدرات، وليس لديهم إلا القليل، ومن ثم كلما خطى التقدم العلمي خطوة إلى الأمام، شعر أمثال هؤلاء الشباب بالنقص والعجز، مما يؤثر تأثيراً سلبياً في مفهومهم عن ذاتهم وتقديرهم لها³.

أكد ذلك أيضاً (عاقل) الذي يرى أن المخاوف والصراعات والهموم المصاحبة لها، تنجم عن الإحباط الفعلي أو المتوقع للجهود المبذولة من أجل إرضاء الحاجات، وما يتصل بها من دوافع وحواجز، فإذا لم يتحسن الحال، فإن القلق سيتحكم، وهو حالة نفسية في الاستعداد أو الضغط النفسي العام، الشعور بالتهديد الداخلي والخارجي الذي تفرضه بعض الظروف البيئية بالنسبة لمكانة الفرد وأهدافه،⁴

من كل ما سبق نستنتج أنه كلما كانت درجة الشعور بقلق التقدم العلمي مرتفعة، كلما أدى ذلك إلى ارتفاع درجة الشعور بالعصابية، وهي علاقة ليست بالأمر الغريب في عصر انتصف بسرعة التقدم، وتعدد الحضارة وزيادة المنافسة، وكثرة المتطلبات، فضلاً عن حالة الإحباط الذي أصبح يشعر به شبابنا نتيجة إدراكهم لحالة التقدم الفكري والاقتصادي والاجتماعي مقارنة بالدول المتقدمة في العالم⁵.

1- فاخر عاقل: علم النفس التربوي، ط1، بيروت: دار العلم، 1985. ص6.

2- محمد مياسا: الصحة النفسية والأمراض العقلية، ط1، بيروت: دار الجيل، 1997. ص96.

3- ماريو رحال (2007): مرجع السابق، ص79.

4- فاخر عاقل: علم النفس التربوي، ط1، بيروت: دار العلم، 1985. ص6.

5- ماريو رحال (2007): مرجع سابق، ص79.

بهذا سيكون الطلبة تحت ضغوط عامل العصبية العام التي تشمل على هذه السمات الأولية للعصبية و هي كما يلي:
تقلبات الحالة المزاجية، فقدان النوم، مشاعر النقص، العصبية، القابلية للتهيج، الحساسية¹
و هذا ما استنتجناه من خلال تحليل استجابات الطلبة على بنود مقياس العصبية.

فالأفراد ذووا الدرجات العليا في العصبية يميلون إلى أن تكون استجاباتهم الانفعالية مبالغاً فيها ولديهم صعوبة في العودة إلى الحالة السوية بعد مرورهم بالخبرات الانفعالية، وتكرر الشكوى لديهم من الاضطرابات البدنية من نوع بسيط مثل:
الصداع، اضطراب الهضم، والأرق، وآلام الظهر... وغيرها، كما يقررون بأن لديهم كثيراً من الهموم والقلق، وغير ذلك من المشاعر الانفعالية الكريهة، ويتوافر لديهم الاستعداد أو التهيؤ للإصابة بالاضطرابات العصبية، حيث تحدث فعلاً عندما تشتد الضغوط عليهم.²

بسبب قلق التقدم العلمي تتطور العصبية لدى الشباب التي بدورها تعرضهم لبعض الأمراض المزمنة والحادة كالسرطان، داء السكري، وأمراض القلب، الربو، العجز الكلوي، ارتفاع ضغط الدم... الخ.³
هناك أعراض نفسية كالقلق العام، القلق على الصحة، القلق على العمل، القلق على المستقبل، الشعور بعدم الراحة، سهولة الانتشار، الهياج، عدم الاستقرار، الخوف الذي قد يصل إلى درجة الفزع، الشك، توهم المرض و الشعور بقرب النهاية، الخوف من الموت والتفكير الدائم فيه، العدوانية الشديدة والانشغال بالماضي⁴

على كل فانه كثيراً ما يكون القلق علامة علي نبض الحياة، رفضاً للاستسلام وتحدياً للصعاب، وكان ذلك تأييداً للعبارة الشهيرة للعقاد، والتي يقرر فيها أن الشعوب تعاني من القلق بقدر ما يكون حظها من التقدم بينما تبتعد عنه بقدر ما يكون نصيبها من التخلف"⁵

2. مدى تأثير التخصص على الشعور بالعصبية وقلق التقدم العلمي:

من خلال مراجعة النتائج التي تم التوصل إليها، والتي تنص عن عدم وجود اختلاف بين الطلبة في شعورهم بالعصبية بدلالة التخصص، حيث قدرت قيمة المتوسط عند طلبة العلوم الاجتماعية بـ (12.01)، أما في العلوم التجريبية التكنولوجية فكانت قيمة المتوسط تقدر بـ (11.65)، وكانت قيم اختبار (t) بـ 0.12، وكذا توصل الباحث "ماريو رحال" في دراسته فيما يخص التخصصات الجامعية إلى نفس النتيجة، إذ لم تظهر فروق دالة إحصائية في العصبية وفق متغير التخصص، وهذا يدل على أن الطلاب من كل التخصصات يعيشون نفس الاحباطات، ويتطلعون إلى مستقبلهم وحاضرهم بكل قلق وخوف، من أجل تحقيق ذاتهم وطموحاتهم، وكلهم في أزمة واحدة ألا وهي المواقف الضاغطة التي تولد لديهم العصبية (الاستعداد للمرض النفسي)، وهذه النتيجة تتفق اتفاقاً كبيراً مع الدراسة التي قام بها مكتب العمل الدولي، والتي أفادت بأنه مع تزايد التكنولوجيا الحديثة وما يطلبه من تأهيل العاملين وتدريبهم على مواكبة هذا التطور الذي

1- أحمد محمد عبد الخالق: استخبارات الشخصية، ط3. دار المعرفة الجامعية. 2007. ص27.

2- أحمد محمد عبد الخالق: استخبارات الشخصية، ط3، دار المعرفة الجامعية. 2007. ص26.

3- مصطفى غالب: في سبيل موسوعة نفسية (الأحلام، القلق، الخجل، الجنس عند فرويد). ط5. بيروت: مكتبة الهلال، 1984. ص16.

4- محمد محسن غانم: أنماط الشخصية والتحليل النفسي، الإسكندرية: المكتبة المصرية. 2005. ص30.

5- ماريو رحال (2007): مرجع سابق. ص 66.

أدى إلى تسارع وتيرة العمل واحترام أفكاره، وثقافته ومعارفه، وعدم القدرة على مسايرة التقدم العلمي، علما أن هذا التقدم أدى بالطالب إلى التخوف من المنافسة، وارتفاع معدلات الإصابة بالأمراض المزمنة العصبية والنفسية.¹

فمهما كان التخصص الجامعي من علوم اجتماعية (علم النفس، علم الاجتماع، اللغات..) أو تجريبية و تكنولوجية (الطب، التشريح، الفيزياء والكيمياء، هندسة ميكانيكية كهربائية..). فهذا لا يقلل من درجة العصبية لدى الطالب الجامعي فكل في ميدان تخصصه يتعرض للعراقيل والأزمات النفسية حول معرفته وتحكمه في مستجدات التقدم العلمي التي آلت الحتمية التي ولا بد منها خاصة و انه ينتمي إلى البلدان النامية التي تفرض عليه مسايرة الركب الحضاري فكل هذا يعرضه إلى القلق من التقدم العلمي مما يولد لديه الشعور بالعصبية

أظهرت نتائج بحثنا الحالي عن وجود فروق دالة إحصائية بين التخصصين في الشعور بقلق التقدم العلمي، حيث قدرت قيمة متوسط عند طلبة العلوم الاجتماعية بـ 45.26، أما العلوم التجريبية والتكنولوجية فقدر المتوسط بـ 41.84، بينما قدرت قيمة اختبار (t) بـ 2.64، وهذا لصالح العلوم الاجتماعية، وهذا قد يعود إلى نوعية هذا التخصص الذي يتطور ويتغير من يوم لآخر وخاصة في البلدان المتقدمة، بينما نسجل نوعا من الركود في البلدان النامية، وهذا ما جعل هؤلاء الطلبة يشعرون أكثر من التخصصات الأخرى بالإحباط و القلق من المستقبل المجهول كما أن انفتاح الشباب اليوم على العالم الخارجي جعلهم يطمحون أكثر إلى مستقبل أحسن في العلوم التجريبية و التكنولوجية منه لدى العلوم الاجتماعية التي يقل فيها مناصب العمل أو الحصول على منافذ أخرى كالهجرة إلى الخارج فحامل شهادة في العلوم التجريبية و التكنولوجية يجد تقبلا أكثر و مكانة اجتماعية أعلى فمثلا الطبيب أو المهندس أحسن بكثير من المختص النفسي أو المعلم كل هذه التغيرات جعلت مجموعة العلوم الاجتماعية أكثر عرضة من العلوم التجريبية إلى المواقف الضاغطة بسبب القلق من التقدم العلمي ومدى تأقلم الفرد مع هذا التناقض، إذ تبين أن طلاب الجامعة يختلفون فيما بينهم من حيث الثقة بذواتهم في مواجهة التقدم العلمي الراهن ومواكبته، وفي اتجاهاتهم نحو الاكتشافات العلمية الراهنة التي تتأرجح بين قبولها ورفضها، وكذلك يختلفون بفلسفتهم في الحياة بشأن الإسهام بالتقدم العلمي، والتي تتأرجح بين تحمل المسؤولية، واتخاذ دور ايجابي في الإسهام بالتقدم العلمي واللامبالاة.²

يؤكد "محمد ياسر خواجه" حين يقول: « إن الشباب هم أكثر فئات المجتمع حساسية لهذه الظروف، لأنهم يقفون في مفترق الطرق بين واقع يراد تغييره، وأمل يراد تحقيقه».³

هذا ما يجعل درجة الشعور بقلق التقدم العلمي ترتفع لدى الطالب الجامعي، والذي أدى إلى تناقضات بين طموحات الطالب وذاته والواقع المعاش، وهذا ما يجعله يعيش في قلق وتوتر، بذلك تزداد درجة شعوره بالعصبية خاصة أمام محدودية أفكاره، وثقافته ومعارفه، وعدم القدرة على مسايرة التقدم العلمي، علما أن هذا التقدم أدى بالطالب إلى التخوف من المستقبل، وهذا سيعزز من انتشار الأمراض النفسية أمام كثرة المواقف الضاغطة.

كل هذه المعطيات ساهمت بشكل كبير في ارتفاع درجة الشعور بقلق التقدم العلمي في ما يخص درجة شعوره العصبية خاصة لدى طلاب التخصصات الاجتماعية إذ عبر الطلبة من خلال مقياس التقدم العلمي على أنهم على هامش التقدم العلمي

¹- ماريو رحال (2007): مرجع سابق . ص 69.

²- ماريو رحال (2007): مرجع سابق. ص 79.

³- ماريو رحال (2007): مرجع سابق. ص 79.

الراهن أكثر من كونهم عناصر مساهما في حدوثه. يضايقهم كثيرا شعورهم بنقص ثقافتهم لما يحدث من تطورات علمية على الصعيد العالمي و كلما خطى التقدم العلمي خطوة إلى الأمام شعروا بقصور قدراتهم عن مواكبته .

3. مدى تأثير الجنس على الشعور بالعصبية وقلق التقدم العلمي:

من خلال النتائج التي توصلنا إليها في بحثنا، والتي تنص على عدم وجود اختلاف بين الطلبة في درجة شعورهم بالعصبية بدلالة الجنس، يمكن القول أن ذلك يعود إلى وجود الجنسين في كف واحد لكونهما يواجهان هذا العالم المتغير من جميع النواحي، ويраهنون على حاضرهم، وعلى آفاقهم المهنية المستقبلية في ظل متطلبات التقدم العلمي، وإمكانياتهم الذاتية التي تجعلهم في حالة من التوتر والقلق، وبذلك هم عرضة للإحباط والأمراض النفسية؛ كما أن هذا البحث لم يظهر اختلاف بين الجنسين في ما يخص درجة الشعور بقلق التقدم العلمي الراهن، وهذا يعود إلى شعور الطالب سواء كان ذكرا أو أنثى بأخطار التقدم العلمي كونه يعيش هذه الصراعات والتغيرات بنفس الوتيرة، فالمستقبل ليس مرهون بالذكر فقط وإنما الأنثى لديها نصيبها في تحقيق ذلك، فكلى الجنسين معرضين للمشاكل العائلية، والمهنية، والمشاكل المالية، والمسؤوليات الضخمة التي تفوق تحملهما.

وهذه نتيجة منطقية في عصر كثرت فيه فرص الانفتاح على العالم الخارجي وعلى التطورات العلمية، بالإضافة إلى أن فرص الإسهام في عملية تنمية المجتمع وتطوره وتقدمه هي نفسها لدى أفراد الجنسين، وبالتالي فكلاهما يتعرض للضغوط النفسية الناتجة عن هذا الانفتاح نفسه.¹

ومن الطبيعي أن يولد الصراع الذي يعاني منه الفرد و الجماعة أو الدولة صورا من الخوف وعادة ما يصاحبها القلق والنظرة المتشائمة للحيا، وكثيرا ما يؤدي إلى ظاهرة الاغتراب.²

فضلا عن ظهور ظاهرة الاستنساخ الذي يعد من أخطر إنجازات القرن العشرين، لأنه ببساطة سيؤدي إلى سهولة استنساخ البشر، ومنها أيضا تطور عمليات التلقيح الاصطناعي الذي يثير الكثير من القضايا الأخلاقية، كحالة إنجاب الزوجة بعد وفات زوجها، واستئجار رحم سيدة لزراعة جنين سيدة أخرى.³

ونضرا لكل ما قلناه سابقا يتعرض كلى الجنسين للضغوط الاجتماعية، النفسية، السياسية و الدينية، الأخلاقية التي تدفعهم إلى القلق وتجعلهم عرضة للآزمات العصبية . كما أن التقدم العلمي والتكنولوجي غزا جميع نواحي شخصية الفرد اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا... هذا ما قد يخلق لديه أمراض الحضارة علما أنه أطلق على هذا العصر مصطلح (عصر القلق)، لأن المجتمع المعاصر مليء بالصراعات والمطامح والمشكلات المدنية.⁴

4- مدى تأثير مكان الإقامة على الشعور بالعصبية وقلق التقدم العلمي:

من خلال النتائج التي توصلنا إليها في بحثنا، والتي تنص عن عدم وجود اختلاف بين الطلبة في درجة شعورهم بالعصبية بدلالة مكان الإقامة، وهذا ما قد يفسره كون الطالب الجامعي مهما كان مكان إقامته سواء في المدينة أو الريف على اطلاع واحتكاك بمنتجات واختراعات التقدم العلمي الهائل خاصة في ميدان الاتصالات السلكية و اللاسلكية، السمعية و البصرية،

¹- ماريو رحال (2007): مرجع سابق. ص 80.

²- صالح حسن الداھري : الشخصية و الصحة النفسية ، الأردن: دار الكندي للنشر و التوزيع. 1999. ص 45-46.

³- ماريو رحال (2007): مرجع سابق. ص 64.

⁴- حامد عبد السلام زهران: الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط2. القاهرة: عالم الكتب. 1977. ص 33-34.

الانترنت، الهواتف النقالة، توفر المواصلات الجوية والبحرية والبرية، وتعددت الأقمار الصناعية التي تبث برامج مختلف المحطات الإذاعية والتلفزيونية 24 ساعة على 24 ساعة بمختلف أنواعها: علمية وخيالية عملية وفنية، وثقافية وسياسية، واقتصادية ودينية، بجميع اللغات واللهجات. فهذه الإمكانيات لا حدود جغرافية لها منتشرة في المدن والقرى مست بطريقتي مباشرة أو غير مباشرة الشباب المثقف وغير المثقف، المقيم بالمدينة أو الريف لذلك أثرت عليه سلبيا أكثر منها ايجابيا. فاعلَب شبابنا اليوم يحلم بالهجرة أو السفر إلى الخارج بطريقة شرعية أو لا شرعية (حراق)، وإن لم يتسنى له ذلك فإننا نجد أنه يتشبه بسلوكياتهم وطريقة لباسهم أو تسريحة شعرهم، وحتى معتقداتهم الثقافية والدينية وفي كثير من الأحيان تتعارض تماما مع ما هو عليه في مجتمعه وطريقة عيشه، مما يخلق لديه التناقض بينه وبين ذاته وبين أسرته مما يعرضه للقلق الذي يمكن أن يوصله إلى العصبانية.

ثالثا: الاستنتاج العام:

ويمكننا في ضوء ما سبق إيجاز نتائج الدراسة الحالية بما يلي:

- يوجد اختلاف بين الطلبة، فيما يخص درجة الشعور بالعصبانية بدلالة الشعور بقلق التقدم العلمي.
- لا يوجد اختلاف بين الطلبة في شعورهم بالعصبانية بدلالة التخصص.
- لا يوجد اختلاف بين الطلبة في شعورهم بالعصبانية بدلالة الجنس.
- لا يوجد اختلاف بين الطلبة في شعورهم بالعصبانية بدلالة مكان الإقامة.
- يوجد اختلاف بين الطلبة في شعورهم بقلق التقدم العلمي بدلالة التخصص.
- لا يوجد اختلاف بين الطلبة في شعورهم بقلق التقدم العلمي بدلالة الجنس.
- لا يوجد اختلاف بين الطلبة في شعورهم بقلق التقدم العلمي بدلالة مكان الإقامة.

وخلص القول أن التقدم العلمي سلاح ذو حدين، فهو من جهة فرصة أمام الطالب لتحقيق طموحاته وتنمية قدراته المعرفية والأدائية، العلمية، الاجتماعية، والاحتكاك بالعالم مع اكتساب أفكار جديدة، وبهذا الاستفادة من طرق وسبل وتقنيات تمكنه من حياة أفضل، ومن جهة أخرى وأمام التناقضات المعرفية والصراعات بين العادات والتقاليد والدين، وما يحمله التقدم العلمي من تبديل وتغيير في شتى مجالات الحياة، أمام محدودية الإمكانيات المادية والمعرفية التي يعاني منها الطالب، التي تجعله عرضة للإحباط والصراع النفسي، وبذلك تزج به شيئا فشيئا إلى الانعزال والتفوق، وبهذا انتشار الأمراض والاضطرابات النفسية أمام زيادة المواقف الضاغطة.

يعتبر القلقمن العواطف الطبيعية في حياة الفرد التي تمثل جرس إنذار مبكر أو ناقوس خطر للإنسان ليأخذ حذره واحتياطاته من خطر محقق على حسب تقدير العقل الباطني من التجارب السابقة. ويعتبر عاطفة القلق العامل المشترك الأساسي لجميع الاضطرابات العصبانية.

أن القلق في حد ذاته ظاهرة طبيعية و إحساس و شعور و تفاعل مقبول و متوقع تحت ظروف معينة ، و أحيانا يكون للقلق وظائف معينة تساعد على النشاط و كذلك حفظ الحياة ، لكن متى يشكل القلق مشكلة بالنسبة للفرد ، وذلك حين يكون خوفا دون سبب ظاهرا أو سبب مفهوم¹.

ويحدث القلق بدرجات متفاوتة؛ فالقلق البسيط يبدو كأنشغال للبال أو كحالة ترقب وخشية من حدوث أمر غير سار. أما القلق الشديد فيبدو في شكل خوف أو فزع يكون نتيجة لموقف أو حادث مزعج، حقيقياً كان أو متوهماً. وقد لا يكون بحجم المثير. ومن المحتمل أن يكون مصاحباً بأعراض جسدية لإثارة الجهاز العصبي اللاإرادي كتعرق و ارتجاف و دوخة. غالباً ما يكون القلق البسيط كرد فعل لصراع أو إحباط ما، أو لضغوط نفسية أو بيئية في مجال العمل أو الأسرة أو المجتمع. وقد يكون استجابة لتهديد بإيذاء بدني أو معنوي يتعلق باحترام الذات أو كرامة الشخص. وأحياناً يكون السبب لدافعية داخلية للفرد نفسه تضعه تحت ضغوط مستمرة ليصل بإنجازاته لمستوى غير واقعي أكبر من إمكانياته وقدراته العقلية أو البدنية، ولذلك تراه في صراع مع نفسه يزيد الضغط ليصل إلى ذلك المستوى غير المتوقع أو المطلوب منه.

عندما يواجه الإنسان بنوع من التهديد الذي يستهدف حياته أو اعتبار ذاته والذي يثير خوفه أو فزعه، يطلق الجسم استجابة غريزية تدعي استجابة القتال/ الهروب، وهي عبارة عن إنذار بالتهديد القادم يبرئ الفرد ويمنحه النشاط والطاقة اللازمة للتعامل مع هذا التهديد، أما بالصمود والمواجهة، أو الركون للهرب تجنباً للأذى أو الموت.

التهديدات التي نواجهها في عالم اليوم ليست بالضرورة ذات خطورة تستهدف الحياة أو سلامة الجسد، فهي من نوع آخر عبارة عن هموم وضغوط بيئية وأسرية واجتماعية. فلا زال جهاز إنذارنا يستجيب بصور متفاوتة، نسميها حالة قلق أو خوف أو فزع اعتماداً على حدة أو عنف الاستجابة، محذراً بأن هنالك شيء يتطلب الحيطة والتعامل معه. وحيث أنه في هذه الأحوال لا مجال للهرب أو التصدي، علينا التحمل والمعاناة من كل الأعراض المتعلقة بهذه الاستجابة. لهذا صار لزاماً علينا أن نجد وسيلة أخرى للتعامل مع هذه الأعراض في حالة حدوثها، أو نجنب أنفسنا منذ البداية .

و نظراً لأهمية موضوع القلق بصفة عامة و قلق التقدم العلمي بصفة خاصة حاولنا في بحثنا هذا التطرق إليه للبحث عن علاقة قلق التقدم العلمي بالعصابية لدى طلبة الجامعة ، وعالجنا فيه إشكالية وجود علاقة بين قلق التقدم العلمي بالعصابية لدى الطلبة ، و افترضنا وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة قلق التقدم العلمي لدى الطلبة ودرجة الشعور بالعصابية لديهم. وللتحقق من ذلك استعملنا مقياس قلق التقدم العلمي من إعداد "ماريو رحال" و مقياس العصابية من إعداد "أيزنك" و هذا بعد التحقق من ثباتهما بطريقة التجزئة النصفية للمقياس الأول و طريقة إعادة الاختبار للمقياس الثاني و بعد التحليل الإحصائي توصلنا إلى أنه حقيقة هناك علاقة موجبة في درجة الشعور بالعصابية، بدلالة درجة قلق التقدم العلمي، وهذا ما أكدته دراسة "ماريو جرجس رحال"، وللتعميق أكثر حاولنا معرفة الاختلاف في درجة الشعور بالعصابية بدلالة التخصص الجامعي فوجدنا أنه لا يوجد اختلاف، كما أنه لا يوجد اختلاف بين الطلبة في درجة شعورهم بالعصابية بدلالة الجنس و مكان الإقامة، لكن وجدنا اختلاف بين الطلبة في درجة شعورهم بقلق التقدم العلمي بدلالة التخصص الجامعي ، ولم نجد اختلافاً بينهم في درجة شعورهم بقلق التقدم العلمي بدلالة الجنس و مكان الإقامة.

ومن خلال هذا البحث، يمكننا القول أن الطالب مهما كان تخصصه جنسه أو مكان إقامته فهو يتأثر بالأحداث المتسارعة للتقدم العلمي و يعيش نفس المؤثرات الحضارية، والتناقضات الاجتماعية والدينية، والتطورات العلمية، والتكنولوجية، التي تعمل دائماً على زعزعة وجوده وثقته بذاته، و تفرض عليه ومواجهة التقدم العلمي ومواكبته، مما يجعله عرضة للضغوط

¹- عزت دري حسين: الطب النفسي، الكويت: دار القلم، 1982، ص 99.

النفسية الناتجة عن هذا الانفتاح نفسه، والتوتر والإرهاق العصبي، والتنافر المعرفي، والذي قد يتضمن تهديدا وخطرا على الإنسان وحياته ولو بصورة غير مباشرة، والشعور بالصراع الثقافي والقيمي، والذي يتعارض من حيث مضمونها مع ثقافتهم وعاداتهم وتقاليدهم المحلية، ونتيجة هذا التعارض انفجار حالة القلق لديهم.

لذا علينا من اليوم إيجاد آليات أو ميكانيزمات تمكن من مسابرة الركب الحضاري، وفي نفس الوقت تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي.

الاقتراحات والتوصيات:

في ضوء النتائج السابقة نقترح ما يلي:

- ضرورة تحقيق الأصالة والمعاصرة، وعدم السير وراء العولمة مغمض العينين.
- ضرورة إحداث مراكز للإرشاد والتوجيه في الجامعات تختص في مجال مشكلات الشباب وإرشادهم، والتكفل بالأشخاص المعرضين للخطر.
- ضرورة تطوير المناهج الدراسية في مختلف المراحل التعليمية وتحديثها بما يواكب التقدم العلمي الراهن.
- توفير الإمكانيات المادية والمعنوية للشباب من أجل تحقيق آمالهم وطموحاتهم، ومواكبة الركب الحضاري.
- مساعدة الطلبة على التخلص من بعض الأفكار والاتجاهات المتطرفة، إزاء الدراسات والاكتشافات العلمية حتى لا يقعوا في ذيل التبعية للآخرين، والانغلاق على الذات، وذلك بأخذ ما هو مفيد ومناسب للبيئة المحلية، ويلاءم الخصوصية الثقافية للمجتمع، وترك ما هو ضار وغير مناسب.
- توفير فرص عمل للشباب لاستثمار إمكانياتهم الداخلية وتنمية قدراتهم الإبداعية، بدلا من هدر طاقاتهم، مما يولد لديهم مجموعة من المشكلات النفسية كالإحباط والاعترا ب النفسي.

ولقد تفتنت الجمعية العامة للأمم المتحدة لظاهرة التقدم العلمي لذلك أصدرت القرارات التالية:

1- علي جميع الدول أن تهض بالتعاون الدولي لضمان استخدام نتائج التطورات العلمية والتكنولوجية لصالح تدعيم السلم والأمن الدوليين، والحرية والاستقلال، وكذلك لغرض الإنماء الاقتصادي والاجتماعي للشعوب وإعمال حقوق الإنسان وحياته وفقا لميثاق الأمم المتحدة.

2- علي جميع الدول أن تمتنع عن أية أعمال تستخدم فيها المنجزات العلمية والتكنولوجية لأغراض انتهاك سيادة الدول الأخرى وسلامتها الإقليمية، أو التدخل في شؤونها الداخلية، أو شن الحروب العدوانية، أو قمع حركات التحرير الوطني أو تنفيذ سياسة قائمة علي التمييز العنصري.

3- علي جميع الدول أن تتخذ تدابير تهدف إلي تمكين جميع طبقات السكان من الاستفادة من حسنات العلم والتكنولوجيا وإلي حماية هذه الطبقات، اجتماعيا وماديا، من الأثار الضارة التي يمكن أن تترتب علي سوء استخدام التطورات العلمية والتكنولوجية، بما في ذلك إساءة استعمالها علي نحو يمس بحقوق الفرد أو الجماعة، ولا سيما فيما يتعلق باحترام الحياة الخاصة وحماية شخصية الإنسان وسلامته البدنية والذهنية.

4 - على جميع الدول أن تتخذ تدابير فعالة، بما في ذلك التدابير التشريعية، لكفالة جعل المنجزات العلمية والتكنولوجية تستخدم لتأمين الأعمال الأكمل لحقوق الإنسان والحريات الأساسية دون أي تمييز بسبب العنصر أو الجنس أو اللغة أو المعتقدات الدينية.

5- على جميع الدول أن تتخذ تدابير فعالة، بما في ذلك التدابير التشريعية لمنع استخدام المنجزات العلمية والتكنولوجية للإضرار بحقوق الإنسان والحريات الأساسية وبكرامة الشخص البشري. (الإعلان الخاص باستخدام التقدم العلمي والتكنولوجي لصالح السلم وخير البشرية اعتمد ونشر على الملأ بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة (د-30) المؤرخ في 10 تشرين الثاني/نوفمبر 1975).

قائمة المراجع:

1. أحمد محمد عبد الخالق (2007): استخبارات الشخصية، ط3. دار المعرفة الجامعية.
2. جلال سعد (1985): في الصحة العقلية، الأمراض النفسية، الدهانات العقلية والانحرافات السلوكية، القاهرة: دار الفكر العربية.
3. حامد عبد السلام زهران (1977): الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط2. القاهرة: عالم الكتب..
4. صالح حسن الدايري، ناظم هشام العبيدي (1999): الشخصية و الصحة النفسية، الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.
5. عبد الرحمان العيسوي (1987): الأعصاب النفسية والذهنات العقلية، مصر: الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
6. عزت دري حسين (1982): الطب النفسي، الكويت: دار القلم.
7. فاخر عاقل (1985): علم النفس التربوي، ط1، بيروت: دار العلم.
8. ماريو جرجس رحال (2006): قلق التقدم العلمي الراهن لدى طلاب الجامعة و علاقته بالعصابية و متغيرات اخرى، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية و علم النفس، المجلد الرابع، العدد الاول، كلية التربية جامعة تشرين، العربية السعودية.
9. محمد محسن غانم (2005): أنماط الشخصية والتحليل النفسي، الإسكندرية: المكتبة المصرية.
10. محمد مياسا (1997): الصحة النفسية والأمراض العقلية، ط1، بيروت: دار الجيل.
11. مصطفى فهيم (1987): الصحة النفسية ودراسات في سيكولوجية التكيف، ط2، مصر: مكتبة القاهرة.
12. مصطفى غالب (1983): تغلب على القلق، ط3، بيروت: مكتبة الهلال.
13. مصطفى غالب (1984): في سبيل موسوعة نفسية (الأحلام، القلق، الخجل، الجنس عند فرويد). ط5 بيروت: مكتبة الهلال.
14. يوسف طباجة (2007): منهجيات البحث، تقنيات ومناهج، ط1. بيروت: دار الهادي.

تطبيق المنهج العلمي على الظاهرة الاجتماعية

د.هاشمي بريقل/جامعة ابن خلدون تيارت، الجزائر

ملخص:

إن المنهج كمفهوم قابل للتطبيق في مجال العلوم الاجتماعية يشترط شروطا تفرضها طبيعة الحوادث الاجتماعية، إلا أنها هناك صعوبات تحول دون تطبيق المنهج العلمي في العلوم الاجتماعية.. هذا لا يمنع الباحثين من الاعتراف باشتراك العلوم كلها في افتراض وجود علاقات منظمة بين الظواهر الاجتماعية والطبيعية المختلفة، وكلها تحاول الكشف عن هذه العلاقات لاستخلاص القوانين أو النظريات وتفسيرها وصولا للتنبؤ بها وضبطها، كما تعتمد هذه العلوم على المنهج العلمي في تحقيق أهدافه - التفسير - التوقع - الضبط- لأنه يتميز بالدقة والموضوعية وباختبار الحقائق ليزيل عنها كل الشك، وكذا الاستقراء الذي يبدأ من الجزئيات ليستمد منه القوانين على الطريقة الاستنتاجية والتي تتمثل استخلاص قانون أو نظرية عامة من خلال مجموعة ظواهر طبيعية كانت أو اجتماعية خاصة.

الكلمات المفتاحية: المنهج العلمي - العلوم الطبيعية - العلوم الاجتماعية.

الإشكالية:

تخطى الهدف الرئيسي لأي بحث علمي مجرد وصف المشكلة أو الظاهرة موضوع البحث إلى فهمها وتفسيرها، وذلك بالتعرف على مكانها من الإطار الكلي للعلاقات المنظمة التي تنتهي إليها، وصياغة التعميمات التي تفسر الظواهر المختلفة، هي من أهم أهداف العلم، وخاصة تلك التي تصل إلى درجة من الشمول ترفعها إلى مرتبة القوانين العلمية والنظريات.

إن تفسير الظواهر الاجتماعية المختلفة تزداد قيمتها العلمية إذا ساعد الإنسان على التنبؤ والقدرة على توقع ما قد يحدث إذا سارت الأمور سيراً معيناً، كما أن أقصى أهداف العلم والبحث العلمي هو إمكانية "الضبط والتحكم" في جميع حالاتها.

إن الحديث عن إشكالية المنهج في العلوم الاجتماعية ليس شائعاً في الكتابات العربية، لكن له تاريخ طويل في الفكر الأوروبي حيث عاش المجتمع هذه الإشكالية منذ العصور المظلمة (عصر محاربة الكنيسة للعلم)، إلى أن تمكن العلم بمناهجه وتجاريه من أن يثبت جدارته وصدقه ويتغلب بذلك على الأفكار اللاهوتية و الميتافيزيقية التي جعلت من أوروبا تعيش زمناً طويلاً من الجهل والظلام.

إن الإنسان بما وهبه الله من عقل وفكر قادر على التفكير بطريقة علمية مكنته من أن يصنع ويخترع ويخطط من خلال ما يستخدم من مناهج تساعده في ذلك (المنهج الكيفية المتمثلة في المنهج الهرمنوطيقي) والمنهج العلمي التجريبي، وقد ظهرت المدرسة الوضعية (العلمية) على يد أوجست كونت الذي نادى بوحدانية المنهج بمعنى دراسة الظواهر الاجتماعية مثل دراسة

الظواهر الطبيعية (ومن هنا ظهرت أول شرارة للحرب بين العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية وبين المناهج الوضعية التجريبية والمناهج الكيفية) وقبل ذلك كانت الإشكالية المنهجية - عند المفكرين السابقين - حيث كان ديكرت يرى أن أسس المنهج تكون عقلية، وعلى النقيض منة يرى بيكون أن أسس المنهج يجب أن تكون تجريبية، وبعد ما طرح كونت فكرته زادت إشكالية المناهج في العلوم الاجتماعية، أصبح لدينا فريقين من العلماء والمفكرين فريق يرى أن العلوم الاجتماعية يمكن دراستها بالمناهج التي تدرس بها العلوم الطبيعية (المناهج التجريبية) وفريق على النقيض من ذلك يرون أن المناهج المستخدمة في العلوم الطبيعية غير صالحة لكي تستخدم مع الظواهر الاجتماعية وذلك نظراً لاختلاف الظواهر الطبيعية عن الإنسانية-العلوم الطبيعية تدرس العالم الخارجي والعلوم الاجتماعية تدرس العالم الداخلي - حيث ظهرت العديد من الاتجاهات التي نادى برفض الوضعية وتبني الاتجاهات العقلية في دراسة الظواهر الاجتماعية وظهرت في كتابات العلماء (دلتي - هوسرل - فندلباند - وريكتر) وظهرت العديد من المناهج في هذا المجال مثل المنهج الظاهراتي، الهرمنوطيقي، المنهج الابستمولوجي، منهج علم اجتماع المعرفة والمنهج النقدي...وعليه هل يمكن القول أن الظاهرة الاجتماعية قابلة للدراسة بذات المناهج التي تُدرَس بها الظواهر الطبيعية أم ندرسها في ضوء المقاربة الذاتية أو التفهيمية كما يرى فلهلم ديلتاي؟ أو بمعنى آخر هل اختلاف الظاهرة الاجتماعية عن الظاهرة الطبيعية يستوجب بالضرورة اختلافاً في طبيعة المنهج الذي يعتمد عليه الباحث في دراستها؟

أولاً: المنهج العلمي:

1- مفهوم المنهج العلمي: تعددت تعاريف المنهج العلمي، نذكر أهمها:

يستخدم اصطلاح المنهج في الفلسفة كمقابل للوسائل التي تحقق المعرفة، بمعنى أن المنهج طريقة لإعادة الإنتاج الفكري والفعلي المتعلق بموضوع الدراسة¹.

يعرفه عبد الرحمن بدوي على أنه: الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيم على سير العقل وتحديد عملياته حتى يصل إلى نتيجة ومعلومة².

يعرفه الدكتور مصطفى التير على أنه الطريق أو السبيل للبحث الذي يستند إلى عدد من المميزات الرئيسية أهمها أن الظواهر ومكوناتها والعلاقات بينها موجودة بشكل مستقل عن الفرد وعن آرائه واتجاهاته وتصوراتها، وأن هذه الظواهر تخضع لقوانين ثابتة تتحكم فيها وتوجهها بانتظام وأنه بالإمكان التوصل إلى معرفة خصائص هذه القواعد وأساليب تأدية وظائفها³.

ويعرفه جمال زكي بأنه الوسيلة التي يمكننا عن طريقها الوصول إلى الحقيقة أو مجموعة الحقائق من أي موقف من المواقف، ومحاولة اختبارها للتأكد من صلاحيتها من مواقف أخرى، وتعميمها لنصل إلى ما نطلق عليه اصطلاح نظرية وهي هدف كل بحث علمي⁴.

المنهج هو مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم، أو هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة من اجل اكتشاف الحقيقة⁵.

1 - سلاطية بلقاسم، حسان الجيلالي، محاضرات في المنهج والبحث العلمي، الكتاب الثاني، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009، ص26.

2 - عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث العلمي، ط3، وكالة المطبوعات، شارع فهد السالم، الكويت، 1977، ص05.

3 - سلاطية بلقاسم، حسان الجيلالي، المرجع نفسه، ص26.

4 - مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، ط1، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، 2000، ص69.

5 - صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي للجامعيين، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، 2003، ص92.

2-أنواع المناهج: الواقع أن عدد المناهج لا يكاد ينحصر، ففي كل علم عدة مناهج، بل أنه لمن المستحسن أحيانا أن نستعمل مناهج خاصة لمسائل جزئية في داخل العلم الواحد¹، غير أنه من المستحسن أيضا أن نرد هذه المناهج العديدة إلى مناهج نموذجية قليلة تُفَرِّعُ عليها المناهج الجزئية الأخرى، مناهج نموذجية نستطيع في نهاية الأمر حصرها في أربعة أنواع وهي:

-المنهج الاستدلالي أو الرياضي: وهو الذي نسير فيه من مبدأ إلى قضايا تنتج عنه بالضرورة دون اللجوء إلى التجربة، وهو منهج العلوم الرياضية خصوصا².

-المنهج التجريبي: ويشمل الملاحظة والتجربة معا وهو الذي نبدأ فيه من جزئيات أو مبادئ غير يقينية تماما حتى نصل إلى قضايا عامة، لاجئين في كل خطوة إلى التجربة كي تضمن لنا صحة الاستنتاج، وهو منهج العلوم الطبيعية على وجه التخصيص. -المنهج الاستردادي أو التاريخي: وهو الذي نقوم فيه باسترداد الماضي تبعا لما تركه من آثار، أيا كان نوع هذه الآثار، وهو المنهج المستخدم في العلوم التاريخية والأخلاقية³.

-ونستطيع أن نضيف إليها منهجا رابعا هو المنهج الجدلي الذي يحدد منهج التناظر والتحاوور في الجماعات العلمية أو في المناقشات العلمية على اختلافها، ولا يمكن هذا المنهج أن يأتي بثمار حقيقة إلا إذا ساعدته المناهج الثلاثة السابقة.

2- خصائص المنهج العلمي⁴: إن المنهج العلمي يعتبر من أفضل الأدوات التي يستخدمها الإنسان ليوسع من آفاق معرفته ويزيد ثروته من المعلومات المختبرة والموثوق بها، فهو طريق الباحث للوصول إلى المعارف والحقائق ووسيلته للتحقق من مدى ثبات وصدق صحة هذه المعارف والحقائق.

- يستند إلى ظواهر وحقائق يمكن لكل شخص مدرب أن يلاحظها في كل زمان ومكان. ويستلزم تطبيق المنهج العلمي أن ينتقل الباحث من الأشياء إلى المعاني وأن يلاحظ جميع الظواهر التي يدرسها حتى الاجتماعية منها على أنها أشياء ولا يجوز له أن يصل إلى معرفة الأشياء عن طرق الآراء الشائعة.

إن الطريقة الموضوعية تقوم على أساس الفكرة القائلة بأن الظواهر الاجتماعية "أشياء" ويجب إن تُعالَج وتُلاحظ على أنها أشياء، ولما كان الإحساس هو الوسيلة التي ترشدنا إلى معرفة الخواص الخارجية للأشياء فإنه يمكننا القول بأن العلم أو البحث العلمي لن يكون موضوعيا إلا إذا جعل الإحساس نقطة بدء الدراسة بدلا من تلك المعاني العامة التي لم تنشأ طبقا لطريقة علمية.

-ومن خصائصه يجمع بين الاستنباط والاستقراء، وبالتالي بين الفكر والملاحظة وعندما يستخدم الإنسان المنهج العلمي فإنه يتحرك بين الاستنباط والاستقراء وينهمك فيما يعرف بالتفكير التأملي.

وفي الاستنباط يرى الإنسان أن ما يصدق على الكل يصدق على الجزء، ولذا فهو يحاول أن يبرهن على أن ذلك الجزء يقع منطقيا في إطار الكل ويستخدم لهذا الغرض وسيلة تعرف بالقياس.

¹ - سمير نعيم أحمد، المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية، غير وارد مكان النشر، ط5، 1986، ص46-47.

² - سمير نعيم أحمد، المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية، المرجع نفسه، مزيد من التفاصيل انظر:

Savory, Theodore H., The language of Science, London, Tonbridge, Printers, L.T.D, 1967.

³ - مراد وهبه، مقالات فلسفية وسياسية، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية، القاهرة 1977، ص20، 21. مزيد من التفاصيل انظر: تيودور كابلو، البحث الاجتماعي: الأسس النظرية والخبرات الميدانية، ترجمة محمد الجوهري، مطبعة العمرانية، ص30.

⁴ - عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث العلمي، ط3، المرجع السابق، ص18-19.

وفي التفكير الاستقرائي يجمع الباحث الأدلة التي تساعد على إصدار تعميمات محتملة ، ويبدأ بحثه بملاحظة الجزئيات (وقائع محسوسة) ومن هذا البحث يصدر نتيجة عامة عن كل الفئة التي تنتمي إليها هذه الجزئيات وإذا استطاع الإنسان أن يصل إلى نتيجة عامة عن طريق الاستقراء فمن الممكن أن يستخدمها كقضية كبرى في استدلال استنباطي.

ثانيا : إسهامات الرواد في المنهج العلمي:

1- المنهج عند ابن خلدون¹: هدف العلم عند ابن خلدون (1332-1406) هو جمع المادة العلمية وإعطاء عللا وأسبابا لتفسير الحوادث ثم الوصول إلى القوانين العامة، وفي هذا يقول ابن خلدون عن عمله أنه "استوعب أخبار الخليقة استيعابا، وذلك من الحكم النافرة صعبا، وأعطى لحوادث الدول عللا وأسبابا" وللوصول إلى هذا يتبع ابن خلدون الخطوات التالية :

- الاعتماد على ملاحظة ظواهر الاجتماع في الشعوب التي أتيح له الاحتكاك بها والحياة بين أهلها.

- تعقب الظواهر في تاريخ هذه الشعوب نفسها في العصور السابقة لعصره.

- تعقب أشباهها ونظائرها في تاريخ شعوب أخرى لم يتيح له الاحتكاك بها ولا الحياة بين أهلها.

الموازنة بين هذه الظواهر جميعا والتأمل في مختلف شؤونها للوقوف على طبائعها وعناصرها الذاتية وصفاتها العرقية وما تؤديه من وظائف في حياة الأفراد والجماعات التي تربطها بما عداها من الظواهر الكونية وعلل تطورها واختلافها.

- استخلاص ما تخضع له هذه الظواهر من قوانين.

ويلاحظ أن ابن خلدون أقام منهجه العلمي على ثلاثة دعائم رئيسية هي:

- ملاحظات حسية : يشمل جمع البيانات الأولية لموضوع بحثه من المشاهدات.

- التأصيل التاريخي: بالرجوع إلى التاريخ .

- عمليات عقلية: يجريها على هذه المواد ويصل بنقلها إلى الكشف عن القوانين التي تحكم الظواهر الاجتماعية..مما يصل إليه ابن خلدون يريد أن يكون منسجما مع الواقع، وهو يريد "ليكشف عن التحقيق قناعا" ألا يلوذ بغير " البراهين الطبيعية فيرفع بها حجابا " .

وقد لجأ ابن خلدون إلى الاستقراء التمثيلي للحكم على صدق ما تبين من صدق قضية جزئية كذلك كان متأثرا بعلماء الهندسة في الاستدلال على نظرياتهم، فهم يعنون كل فقرة من بحثه بقانون أو فكرة من القوانين التي انتهى إليها، ثم يأخذ في بيان الحقائق التي استخلص منها هذا القانون أو هذه الفكرة، أي يأخذ من الاستدلال عليها.

إن ابن خلدون كان لديه منهجا واضحا في فهم الظواهر الاجتماعية في ذاتها وكما هي في الواقع دون أن يتأثر برأي سابق أو يهدف إلى إصلاح اجتماعي أو إنشاء مدينة فاضلة، وأنه اعتمد على في دراسته على الملاحظة والاستقراء التاريخي والاستدلال المنطقي واستخدام كافة العلوم لتأييد أو رفض رأي المؤرخين، بالإضافة إلى ارتحاله ومشاركته في الوظائف العامة والسياسية.

2- سان سيمون والفيزيولوجيا الاجتماعية: دعا سان سيمون (1760-1825) إلى تطبيق المنهج الفيزيولوجي على علم الاجتماع، وسماه بالفيزيولوجيا الاجتماعية، إذ يقول: "تنظر الفيزيولوجيا الاجتماعية إلى الأفراد كعناصر في الهيئة الاجتماعية التي تعنى بدراسة وظائفه العضوية بالطريقة نفسها التي تدرس بها الفيزيولوجيا الخاصة وظائف الأفراد... (ويجب أن نسترجع إلى ذاكرتنا الطريق الذي سلكه التفكير الإنساني؛ اتجه منذ هذا القرن إلى الاعتماد على الملاحظة، فأصبح الفلك والطبيعة والكيمياء من

¹ - مروان عبد المجيد إبراهيم، المرجع السابق، ص69، 72.

علوم الملاحظة)¹، نستخلص من هذا بالضرورة أن الفيزيولوجيا العامة التي يمثل علم الإنسان الجزء الرئيسي منها، سوف تعالج بالمنهج المتبع في العلوم الطبيعية الأخرى، وأنها سوف تدخل في التعليم العام عندما تصبح وضعية... لكن ما العقبة التي تعترض - حتى اليوم - قيام معرفة فيزيولوجية للمجتمعات الإنسانية؟ (إن تلك العقبة تتجلى في الصراع الذي وجد دائماً... بين الطبقات الاجتماعية... إلا أنه قد أن الأوان لإنشاء علم للإنسان، وأن نقطة البداية في إنشاء هذا العلم هي الفيزيولوجيا الاجتماعية.²

وهكذا، فقد تنبه سان سيمون إلى تأسيس علم جديد يدرس الإنسان في المجتمع، هو علم الاجتماع أو ما يسمى عند سان سيمون بالفيزيولوجيا الاجتماعية، وتسعى هذه السوسيولوجيا إلى دراسة الظواهر المجتمعية، مثل: العلوم الطبيعية، بالاعتماد على الملاحظة العلمية، ودراسة الوظائف العضوية التي تؤديها هذه الفيزيولوجيا الاجتماعية.

وفي سياق آخر، يقول سان سيمون: "إن القدرة العلمية الوضعية هي نفس ما يجب أن يحل محل السلطة الروحية، ففي العصر الذي كانت فيه كل معارفنا الشخصية حدسية وميتافيزيقية بصفة أساسية كان من الطبيعي أن تكون إدارة المجتمع فيما يخص شؤونه الروحية في يد السلطة اللاهوتية، مادام اللاهوتيون آنذاك هم الميتافيزيقيين الموسوعيين الوحيدين. وبالمقابل عندما تصبح كل أجزاء معارفنا قائمة على أساس الملاحظة، فإن إدارة الشؤون الروحية يجب أن تستند إلى القدرة العلمية باعتبارها طبعاً متفوقة على اللاهوتية والميتافيزيقية."³

هذا، ويعد سان سيمون أول من قدم تصورات علمية حول الظواهر المجتمعية في بداية القرن التاسع عشر الميلادي، وسماها بالفيسيولوجيا الاجتماعية، وقد كانت تعنى بدراسة الذوات المجتمعية في علاقة بتنظيماتها. وبعد ذلك، طور أوجست كونت تصورات سان سيمون، وعمقها في إطار تصور علمي ووضعي. ويعني هذا أن سان سيمون، في الحقيقة، هو المؤسس الأول لعلم الاجتماع في مفهومه الغربي. بينما يعد ابن خلدون مؤسس علم الاجتماع أو علم العمران في الثقافة العربية بلامنازع⁴.

3- أوجيست كونت والوضعية: وضع أوجيست كونت (1798-1857) الأسس المنهجية للعلم الجديد والإطار المنهجي لعلم الاجتماع يستند أساساً إلى الفكرة التي مؤداها أن المفهومات مشتقة من الواقع وأن الظواهر خاضعة لقوانين عامة. والمعرفة الوضعية تستمد عن طريق عدد من المصادر والإجراءات هي (الملاحظة، التجربة، المقارنة، المنهج التاريخي)⁵.

وقد دعا كونت إلى استخدام المنهج الوضعي في الدراسات الاجتماعية، ولذا فهو يهدف من وراء هذا المنهج إلى دراسة الظواهر الاجتماعية دراسة وضعية تحليلية منظمة لمعرفة ما تخضع له من قوانين ولفهم الظواهر الاجتماعية على الطريقة الوضعية لابد من توافر شرطين:

- أن تكون الظواهر خاضعة لقوانين عامة، ولا تسير حسب الأهواء والمصادفات، وقد رأى كونت أن هذا الشرط متوافر تماماً في الظواهر الاجتماعية لأنها جزء من ظواهر الحياة، وجميع ظواهر الكون يسير وفق قوانين لا وفق الأهواء والمصادفات.
- معرفة الناس لهذه القوانين وذلك لن يكون إلا بقيام الباحثين بالكشف عنها وتعريف الناس بها. فالظواهر الاجتماعية عند كونت خاضعة لقوانين طبيعية لا تتغير، ومهمتنا هي السعي نحو كشف هذه القوانين بدقة بغية اختصارها في أقل عدد

¹ - محمد أحمد بيومي، تاريخ التفكير الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، مصر، 2008، ص 146-147.

² - سان سيمون، مذكرات عن علم الإنسان، مأخوذ بتصريف من سان سيمون، سلسلة نوايح الفكر الغربي، ت، طلعت عيسى، ص 50-51.

³ - Pierre Ansart: Saint-Simon, Collection SUP philosophes 1ère édition, PUF, Paris, 1969, p:22.

⁴ - جان ديفينيو، مدخل إلى علم الاجتماع، ت، فاروق الحميد، دار الفرق، دمشق، سورية، ط1، 2011، ص 19.

⁵ - جان ديفينيو، مدخل إلى علم الاجتماع، المرجع نفسه، ص 21.

ممكّن، وإذا كان التأمل النظري لهذه العلل لا يفرض إلى حل أي مشكلة علمية فمهمتنا يجب أن تتركز في أن نحلل بدقة ظروف الظواهر لنجمع بينها عن طريق علاقات التشابه والتعاقب¹.

إلا أن كونت أدرك أن القوانين الاجتماعية تقل في شدتها وصمودها عن قوانين العلوم البيولوجية التي تقل شدة بدورها عن قوانين العلوم الطبيعية وهو يذهب إلى أنه كلما زادت الظواهر تعقيداً كثرت وتعددت الأساليب المنهجية التي يمكن استخدامها في دراستها وهنا يصبح لعلم الاجتماع أساليبه الخاصة به، بالإضافة إلى الأساليب المستخدمة في العلوم الطبيعية، وأهم ما يميز المنهج العلمي عند كونت هو تبعية الخيال للملاحظة وتبعية العقل للوقائع².

وإذا كان أوجيست كونت يريد القول أنه كلما تعقدت ظواهر أي علم كانت الأساليب المستخدمة فيه أكثر فهذا لا يتنافى مع وحدة المنهج العلمي وما بهم هو أن كونت ركز على خضوع الظواهر لقوانين طبيعية لا تتغير وتبعية الخيال للملاحظة وتبعية العقل للوقائع، وهذا تأكيد لوحدة المنهج العلمي أي أن المنهج المستخدم في معالجة الظواهر الطبيعية هو نفسه المستخدم في معالجة الظواهر الاجتماعية وأن اختلفت هذه الظواهر في تعقدها وفي عدد الأساليب المستخدمة في دراستها إلا أنها جميعاً خاضعة لمنهج واحد.

ويقول أوجيست كونت أن التفكير الوضعي كلما تقدم خسرت الفكرة اللاهوتية والميتافيزيقية عن العالم جزءاً من مجال نفوذها، فكلما تقدم الإنسان في الدراسة الوضعية للظواهر ترك بالتدرج الظواهر اللاهوتية والميتافيزيقية، ويرى كونت أن العقائد الميتافيزيقية واللاهوتية تختفي بسبب عدم صلاحيتها فهذه العقائد كان الإنسان فيها يتجه إلى الخيال يتطلب إليه معرفة للظواهر الحقيقية معرفة مباشرة ومطلقة، مع أن العقل ما كان يستطيع تزويد الإنسان إلا في وقت متأخر جداً بمعرفة شديدة التواضع ونسبية جداً.

والعلم الوضعي عند كونت يتصور الظواهر كلما لو كانت خاضعة لقوانين ثابتة ولذلك فهو يحاول الكشف عن النظام في العلاقات المطردة بين الظواهر وعندما يكون هذا النظام منسجماً أي عندما يتصور المرء أن مختلف الظواهر متجانسة وأنها تخضع على نمط واحد لبعض القوانين (فإن الوحدة التلقائية لعقلنا تزداد قوة على قوة)³.

ويرى كونت أنه لكي يكون علمنا الوضعي الخاص بأي جزء من الطبيعية علماً مطلقاً ينبغي أن يكون تاماً لكن لما كانت جميع الأشياء مسببة ومسببة ومساعدة ومساعدة على حد تعبير (باسكال) ولما كانت جميعها يؤثر بعضها في بعض تأثيراً عاماً متبادلاً، ولما كانت جميع القوانين نسبية إلى بعض فلن يكون علمنا كاملاً مطلقاً في أية مسألة ولن يزدونا هذا العلم إلا بحقائق تقريبية بعضها يختلف نقصها قلة وكثرة، إذ يمكن الكشف دائماً عن بعض الظواهر والقوانين الجديدة. وكم من مرة وجد العلم الوضعي نفسه مضطراً إلى تعديل وتنسيق مجموعة من الآراء المكتسبة منذ زمن بعيد حتى يفسح مجالاً لبعض العناصر الجديدة. وهذا مجهود شاق في كثير من الأحيان لكن العلم لا يفكر قط في التخلص منه، لأنه يعلم أنه عرضه لبذل هذا المجهود حسب تعريفه أي أنه يعلم أنه نسبي. أي أن كونت يقرر نسبية العلم.

كما أن كونت يقرر مبدأ الحتمية بقوله أن جميع الظواهر سواء أكانت عضوية أم غير عضوية، طبيعية أم خلقية فردية أو اجتماعية، تخضع على نحو مستمر لقوانين لا تقبل التغيير مطلقاً وهذه القوانين تفضي إلى وجود النظام والانسجام بين مختلف الطوائف وربما استطاع العقل الإنساني الذي سبق أن انتهى إلى وحدة المنهج أن يصل عن طريق التعميم إلى وحدة

¹ - محمد علي محمد، علم الاجتماع والمنهج العلمي، دار المعرفة بالإسكندرية، القاهرة، 1983، ص 45.

² - عبد الباسط عبد المعطي، اتجاهات نظرية في علم الاجتماع، عالم المعرفة، العدد 44، أغسطس، 1981، ص 77 - 80.

³ - نيقولا تيماشيف، نظرية علم الاجتماع: طبيعتها وتطورها، ت محمود عودة وآخرين، دار المعارف، 1982، ص 57.

خاصة في المعرفة استطاع كونت تأكيده على الحتمية وعلى نسبية القوانين والكشف عن العلاقات العلية أو باختصار تطبيق المنهج العلمي على دراسة الظواهر الاجتماعية أن يصل إلى وحدة المنهج العلمي وهو يقول أن هذه الوحدة هي أساس لوحدة معرفية، فوحدة المنهج يلزم عنها وحدة المعرفة.¹

ولكن كان لفزع كونت من التغيرات والثورات وحرصه على مصلحة ومصالح من أراد أن يكون علم الاجتماع في خدمته أثر واضح في موقفه مما جعل هذا العلم الوليد أداة محافظة وتبرير ولكي يمكن العلم من هذا بناه على أساس وضعي مذهبي له تعاليم أيديولوجية تدعو إلى الاستسلام ولذلك ركز على أن القوانين الأزلية الثابتة لا تتغير ولا يجوز لأحد أن يغيرها وإلا استحق العقاب، وأن حاول فلن يقدر لأنها محتومة ومقدرة، ومعنى هذا أن على الإنسان أن يمثل ويتواءم مع ما هو قائم، فليس له إرادة ولا يجب أن تكون له. إن العيب كل العيب في الإنسان وأخلاقه لا في الظروف المحيطة به وهذا تصور ليس ضد الإنسان فحسب بل هو مشوه ومزيف لتاريخ الإنسان.²

وقد رأينا كيف أن كونت حلاً للتناقض الذي وقع فيه بين إيمانه بالتقدم وإيمانه في الوقت ذاته بكمال العصور والوسطى قد حاول الخروج بمذهب توفيقى هو علم الاجتماع الوضعي ليعيد بواسطته تنظيم المجتمع الجديد على أساس الالتفاف حول مجموعة من القيم والمعايير (الإنسانية) المشابهة للقيم والمعايير الكنسية الكاثوليكية التي حققت استقرار المجتمع ونظامه في العصور الوسطى، وتصبح المهمة الأساسية لعلم الاجتماع عنده هي الدفاع عن النظام الوضعي الجديد الذي يعكس مظاهر التقدم من ناحية ووحدة العصور الوسطى وتماسكها الأخلاقي من خلال الفلسفة الوضعية. ودافع عن النظام البرجوازي الجديد وقال أن التقدم التاريخي قد وقف عند المجتمع الوضعي الصناعي البورجوازي فهو عنده إذن مجتمع حقيقي طبيعي وليس مرحلة من مراحل التطور الاجتماعي.³

4- هربرت سبنسر والمماثلة العضوية: يعرف هربرت سبنسر (1820-1903) بفلسفة التطور، كما يدل على ذلك كتابه (التطور: قانونه وأسبابه) الذي نشره سنة 1857م، وقد أثبت بأن التطور هو انتقال متدرج من البسيط نحو المركب والمختلط، ومن اللاتساق إلى الاتساق، وبالتالي تتجه ظاهرة التطور نحو الاختلاف والتنظيم المتدرج. وقد دافع سبنسر عن التطورية الداروينية، وسبق شارل داروين إلى مفهومي التطور والبقاء للأقوى والأصلح. وقد أسس السوسولوجيا التطورية أو الداروينية أو السوسولوجيا الوظيفية. وقد شبه المجتمع بالكائن العضوي، كل عضو يقوم بوظيفة معينة في إطار النسق الكلي. وتأثر في ذلك بمبادئ الطبيعة، وقد استعمل منهج التفسير لاستكشاف قوانين التطور لدى المجتمعات الاجتماعية تحليلاً وتصنيفاً ومقارنة. وقد استعان سبنسر بالتاريخ لرصد تطور المجتمعات، فقد وجد أن المجتمعات البدائية كانت تتميز بسمات البساطة والصفاء. في حين، تتميز المجتمعات الحضارية بسمات التخصص والتعقيد والتركيب والاختلاف. هذا، وقد قدم هربرت سبنسر دراسات عدة في مجال السوسولوجيا، مثل: (الستاتيك الاجتماعي) (1850م)، و(السوسولوجيا الوصفية) (1873م)، و(مبادئ السوسولوجيا) (1876-1896م)، و(مدخل إلى العلم الاجتماعي) (1884م).

¹ - ليفي بريل، فلسفة أوجيست كونت، ت محمود قاسم، مكتبة النهضة المصرية، 1950، ص 44، 45.

² - ليفي بريل، فلسفة أوجيست كونت، المرجع نفسه، ص 44، 45. لمزيد من التفاصيل انظر: لوسيان جولدمان، العلوم الاجتماعية والفلسفة، ت يوسف الأنطاكي، المشروع القومي للترجمة، المجلس الأعلى للثقافة، 1995.

³ - عبد الباسط عبد المعطي، اتجاهات نظرية في علم الاجتماع، مرجع سابق، ص 65.

هذا، ولم يكن هدف المفكر الإنجليزي هيربرت سبنسر تصحيح المجتمع أو تحسين أحواله، بل المهم هو فهم هذا المجتمع على نحو أفضل، وتفسير تطور المجتمع وتغييره من حالة إلى أخرى، اعتماداً على المنهج البيولوجي التطوري الذي بلوره تشارلز داروين في كتابه (أصل الأنواع).

وعليه، لقد تمثل سبنسر منهجية داروين التطورية والعضوية في تفسير التغيرات التي تحدث في المجتمع، وتفسير الكيفية التي تتغير بها المجتمعات، وتتطور عبر مرور الزمن. ومن ثم، أسس السوسولوجيا الداروينية. وقد طبق منهجية التطور في كتابه (مبادئ علم الاجتماع)، قصد تفسير انتقال المجتمع من بنيته البسيطة إلى بنيته المركبة. وفي هذا، يقول سبنسر: "لقد رأينا أن التطور الاجتماعي يبدأ ببعض الطوائف الصغيرة بسيطة التركيب، وأنه يزداد بسبب اتحاد بعض هذه الطوائف في طوائف أخرى أكبر منها، وأن هذه الطوائف الأخيرة تتحد فيما بينها بعد بلوغها درجة كافية من التركيز لكي تكون طوائف أخرى أكبر منها. وحينئذ فمن الواجب أن نبدأ في تصنيفنا للمجتمعات بالنوع الأول منها، أي: بأبسط المجتمعات تركيباً"¹.

وأخيراً، يعد هيربرت سبنسر من رواد علم الاجتماع الذين أخذوا بمنهج التفسير التطوري في دراسة الظواهر المجتمعية، بمقارنة المجتمعات البدائية القديمة بالمجتمعات الحديثة على مستوى المكونات والسمات.

5- فلهيلم ديلتاي ومنهج الفهم²: يعد فلهلم ديلتاي (1833-1911) أن أهم الفلاسفة الألمان الذين انتقدوا الوضعية العلمية، كما يتجلى ذلك واضحاً عند استيوارت ميل وأوجست كونت، ولاسيما في كتابه (مدخل إلى علوم الروح) الذي نشره سنة 1883م، ويعد أيضاً من الرواد الأوائل الذين تبناوا المقاربة الهرمونتطبيقية في العلوم الاجتماعية، وقد دافع ديلتاي عن استقلال العلوم الإنسانية، ولاسيما العلوم التاريخية والعلوم الاجتماعية، عن العلوم الوضعية أو العلوم الفيزيائية. وقد سعى ديلتاي العلوم التي تتضمن النزعة التاريخية بعلوم الروح، مثل: علم الاجتماع، وعلم التاريخ، وعلم الثقافة... وبذلك، أحدث قطيعة إبستمولوجية مع العلوم الوضعية التي مجالها الرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والبيولوجيا... ومن ثم، يكون من الباحثين الأوائل الذين فرقوا بين علوم التفسير وعلوم الفهم، ودافعوا عن الفهم والتأويل. وقد تأثر بقولة نيتشه (Nietzsche): "ليست هناك وقائع، بل مجرد تأويلات". وبذلك، يكون نيتشه قد انتقد بدوره وضعية أوجست كونت، إذ اعتبر التاريخ عبارة عن مجموعة من الآراء على آراء، وبذلك قد يكون قد مهد للنزعة الذاتية التفهيمية.

بيد أن هذا التمييز بين الفهم والتفسير كان واضحاً وجلياً مع ماكس فيبر الذي قال قولته المشهورة: "نفسر الطبيعة، ونفهم الحياة النفسية." ومن ثم، يهتم ديلتاي بالسببية، بيد أنها سببية المقاصد والنوايا والغايات والمعاني. أي: يبحث في التاريخ عن آثار المعنى. ومن هنا، يرتبط الفهم عند ديلتاي بعالم الروح أو عالم الوعي، في حين يرتبط التفسير بالمادة وعالم الطبيعة والأشياء.

6- المنهج عند إميل دوركايم³: يعتبر إميل دوركايم (1858-1917) زعيم المدرسة الفرنسية لعلم الاجتماع التي أثرت ومازالت تؤثر حتى وقتنا هذا في توجيه البحوث الاجتماعية. ويعتبر إميل دوركايم أن الظاهرة الاجتماعية تتميز بخاصتين رئيسيتين هما: - القهر: الظاهرة تفرض نفسها على الفرد أراد ذلك أم لم يرد إذا حاول الخروج عليها فإنها تتصدى لمقاومته بصورة مختلفة مثل العقاب المادي، الجزاء الخلقى.

¹ - محمود عوده، تاريخ علم الاجتماع، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1982، ص70.

² - إميل دوركايم، قواعد المنهج في علم الاجتماع، ت محمود قاسم والسيد محمد بدوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، طبعة 1988م، ص178.

³ - جميل حمداوي، علم الاجتماع والفهم والتفسير، ص19.

- الموضوعية: الظاهرة الاجتماعية لها وجود مستقل وسابقة في الوجود على الوجود الفردي وهي اجتماعية ولذلك فهي عامة. كما حدد ايميل دوركايم الخطوات التي صاغها في شكل قواعد خاصة بتفسير الظواهر الاجتماعية و حصرها فيما يلي¹:
- تبدأ خطوات البحث بنقد الآراء السابقة حول الظاهرة والتحرر منها.
- البحث عن نشأة الظاهرة الاجتماعية وعناصرها، وذلك قبل الشروع في البحث عن الوظائف التي تؤديها الظواهر ، وذلك لمعرفة الكيفية التي وجدت بها الظاهرة في حالتها الراهنة، وتحديد العناصر التي تشمل عليها، وذلك لان دراسة نشأة الظاهرة وأسباب وجودها يهدي الباحث إلى حقيقة الوظيفية التي تؤديها الظاهرة .
- دراسة العلاقة التي تربط الظاهرة الاجتماعية موضوع البحث بالظواهر الاجتماعية الأخرى.
- الكشف عن الوظيفة الاجتماعية التي تؤديها الظاهرة ، واستخدام دوركايم مفهوم الوظيفة بدلا من مصطلح الغاية لقناعته بان الظواهر الاجتماعية لا توجد بصفة عامة من اجل تحقيق النتائج المفيدة التي تؤديها، وهو بذلك يفضل الحديث عن الطبيعة العامة للظاهرة الاجتماعية وبأنها نتيجة الظروف التي تحيط بالكائن الاجتماعي في جملته وليست نتيجة لبعض الحالات الخاصة التي توجد في شعور الأفراد.
- الاستناد إلى منطق المقارنة في دراسة الظاهرة الاجتماعية ، إذ أن البرهنة على أن ظاهرة اجتماعية سبب في وجود ظاهراً أخرى ، تعتمد على المقارنة بين الحالات التي توجد بها كلتا هاتين الظاهرتين.
- الكشف عن القوانين التي يصل إليها الباحث وصياغتها بدقة.
- 7- المنهج عند تالكوت بارسونز²: يقول (جي روشيه) أن بارسونز (1864-1920) رأى أن أي معرفة لكي توصف بأنها معرفة علمية فلا بد أن يعتمد صدقها على كونها معرفة تم تكوينها طبقاً لقوانين المنهج العلمي. ولقد تم صياغة هذه القوانين بدقة خلال القرون القليلة الماضية، وأصبح من المؤكد الآن أن هذه القوانين فقط هي القادرة على صياغة معرفة حقيقية عن الواقع، معرفة تبرهن صدقها الذاتي من خلال ما يتوفر فيها من الضبط والتنبؤ، لقد اعتقد بارسونز اعتقاداً صارماً أن علم الاجتماع يجب أن يبني من خلال التطبيق الدقيق لهذه القوانين وهذه هي الطريقة الوحيدة التي يمكن من خلالها أن يكتسب صفة العلم.
- وعارض بارسونز بشدة تيارين من تيارات الفكر انحدر إلينا من القرن التاسع عشر وهما: المذهب التاريخي- المذهب السلوكي حيث اعتقد أن كلا المذهبين قد عطل التقدم العلمي لعلم الاجتماع. فالمدرسة التاريخية التي ظهرت بقوة في ألمانيا تعتبر أنه من غير الممكن وجود علوم اجتماعية لأن التاريخ البشري يتكون من أحداث فريدة متتابعة وليست متكررة، وأن كل حضارة تمثل وحدة في ذاتها ولا يمكن اختزالها إلى أي شيء آخر وهي فريدة في بنائها وروحها وتاريخها. وبناء على ذلك يصبح التاريخ وحدة هو العلم الاجتماعي، ويكون هدفه هو الربط بين هذه الأحداث الفريدة وتفسيرها، دون استخلاص أي تعميمات يمكن أن تصبح قانون أو نظرية عامة. وربما يكون بارسونز هو أكثر علماء الاجتماع الذين عبروا عن معارضتهم الشديدة للمذهب التاريخي الاجتماعي هذا من ناحية ومن الناحية الأخرى فقد كان أكثر العلماء الذين عبروا عن المتطلبات النظرية التي يجب أن تتوافر لكي تصبح العلوم الاجتماعية علوماً بكل ما تعنيه الكلمة من معنى.

1- السيد علي شتا، المنهج العلمي وعلم الاجتماع، ج3، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 1995، ص 16-17.

2- السيد علي شتا، المنهج العلمي وعلم الاجتماع، ج3، المرجع نفسه، ص 18.

ولهذا فإن بارسونز لا يرى أن هناك فرقا بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية فعلى كل منهما تنطبق نفس قواعد المنهج العلمي ذلك لأنهما يعتمدان على نفس الأسس الاستمولوجية.

ثالثا: عوائق المنهج العلمي في علم الاجتماع¹: الظاهرة الاجتماعية ليست كالظاهرة الطبيعية وإذا كان من السهل تطبيق المنهج العلمي على الظاهرة الطبيعية فإنه من الصعب تطبيقه على الظاهرة الاجتماعية، وذلك لوجود الكثير من العقبات التي تقف كعوائق أمامها وكل هذه العوائق والصعاب إنما تنبثق من خصائص الظاهرة الاجتماعية، ومن بين العوائق التي تعيق تطبيق المنهج العلمي في علم الاجتماع ما يلي:

-خاصية عدم التجانس: فالظواهر الاجتماعية لا تشبه بعضها البعض، فيمكن قياس ظاهرة اجتماعية على أخرى وإنما لا يقاس شيء من الأحوال على الآخر.

- عدم تحري الموضوعية: الموضوعية بمفهومها الكلاسيكي تعني الفصل بين الباحث والظاهرة التي يدرسها، وهذا ما يمكن ممارسته في الظاهرة الطبيعية لكن مع الظاهرة الاجتماعية نجد صعوبة عند عملية الفصل بين الباحث الاجتماعي والظاهرة الاجتماعية، وصعوبة في تحقيق درجة كبيرة من الموضوعية في البحث الاجتماعي مقارنة مع البحث العلمي في الظاهرة الطبيعية، كما أن الموضوعية بمفهومها العلمي كذلك تعني دراسة الموضوع كما هو عليه، وهذا ما يغدو عصيبا في البحث الاجتماعي، وذلك من حيث أن الباحث الاجتماعي يجد ألفة بينه وبين المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه، هذه الألفة تجعله عند عملية البحث الاجتماعي يحمل معه تصورات ومفاهيم عامية ويضيفها إلى بحثه فيتعاقب ما هو علمي وما هو غير علمي في البحث الاجتماعي.

- خاصة التعقيد: لما كانت الدراسة العلمية وفق المنهج العلمي تقتضي أن تكتفي بالوقوف على علل وأسباب الظاهرة الاجتماعية، فإن ذلك مستطاع في الظاهرة الطبيعية لكنه غير متيسر في الظاهرة الاجتماعية لأنها معقدة وأسبابها عديدة.

- القياس والتجريب: تتضمن خواص العلم الحديث ضرورة خضوع للقياس أو التجريب، وهذا ما يؤدي إلى تقدم العلوم الطبيعية بدون استثناء مقارنة بالعلوم الاجتماعية، حيث نرى أن التجربة مرحلة مهمة من مراحل البحث العلمي وخطوة أساسية لا يمكن الاستغناء عنها بالطبع، فالظاهرة الطبيعية قابلة للدراسة والتجريب والتطبيق وخاصة عند إجراء المزيد من التجارب عليها، ومحاولة اختبار النتائج التي توصلت إليها بحوث معينة على فترات زمنية أو في مختبرات معملية في أماكن متفرقة، لكنها بمفهومها المخبري والمعملي غير مستطاعه في الظاهرة الاجتماعية، فنحن لا يمكننا أن نخضع الظاهرة الاجتماعية للتجريب المخبري².

- القوانين والتعميمات: إن للعلوم الطبيعية قوانينها المحددة التي يمكن التحقق منها واستخدامها بعد ذلك بصورة كبيرة، وجعل هذه القوانين بمثابة المبادئ والأسس العامة التي تقوم عليها نظريات العلوم الطبيعية، لكن وجود صعوبة في التحليل والتجريب وتحري الموضوعية في الظاهرة الاجتماعية يؤدي بنا إلى صعوبة استخلاص القوانين العلمية في علم الاجتماع بنفس ما هي عليه في الظاهرة الطبيعية، وان وجدت قوانين علمية للبحث الاجتماعي فهي ليست موضوعية وليست دقيقة وذلك راجع إلى عدم تخلي الباحث الاجتماعي وتخلصه بشكل نهائي من أهوائه ورغباته و إيديولوجياته³.

¹ - جي روشيه، علم الاجتماع الأمريكي، مرجع سابق، ص 53.

² - الباحث بتصرف، محمد إبراهيم عبد المجيد، علم الاجتماع النشأة والتطور، ط1، مؤسسة رؤية، المعمورة، 2007، ص 27-28، بالإضافة إلى أحمد عياد، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر، 2006، ص 40-42.

³ - أحمد عياد، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر، 2006، ص 42-40.

- التنبؤ: حققت العلوم الطبيعية درجة كبيرة من التقدم والانجاز العلمي، وجاء هذا التقدم نتيجة قدرتها على التنبؤ بحدوث الظاهرة أو عدمها.

رابعاً: وحدة المنهج العلمي: المنهج العلمي هو مجموعة القواعد العامة التي تحدد الإجراءات العلمية والعمليات العقلية التي تنبع من أجل الوصول إلى الحقيقة فيما يتعلق بظواهر الكون الطبيعية والفيزيائية والبيولوجية والإنسانية. ولكن هناك رأي شائع بأن للعلوم الرياضية والطبيعية (منهجاً) مبادئاً لمنهج العلوم الاجتماعية وتكون النتيجة المحتومة من هذا التشكك هو العجز عن فهم القضايا الاجتماعية فهماً علمياً.¹

ولذلك لا بد من التأكيد على (وحدة المنهج العلمي) بين العلوم الطبيعية والرياضية من جهة والعلوم الاجتماعية من جهة أخرى، ومن شأن هذا الكشف أن يكون الإنسان من حيث هو كائن اجتماعي (علمي بالضرورة) بل تعني أن كينونته الاجتماعية ذات طابع علمي فيفهم بطريقة علمية أساس هذه الكينونة.²

ولذلك لا يمكننا الفصل بين العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية لأن هناك علاقة متبادلة بين الطبيعة والمجتمع ونرى الإنسان واسطة بينهما من خلال عمله الدؤوب ومن ثم أنتج العمل وسائل المعيشة وتلقي الإنسان المعرفة بالمقابل ومن المعرفة اكتسب العلم شيئاً فشيئاً لكن الإنسان استطاع خلال تاريخه الطويل وكلما استقل علم من العلوم على نطاق المعرفة الشاملة أن يوحد بينهما بمنهج يؤكد على وحدة كل من الطبيعة والمجتمع والإنسان.

والإنسان يغير الطبيعة مثلما يغير نفسه بنفسه هذا الإنسان الذي يطبع الطبيعة بطابعه هو أرقى كائن في الطبيعة، لقد تطور عقل الإنسان خطوة خطوة، ونما الوعي مع إنتاج أشياء معقدة، كما نما بمعرفة القوانين التي تحكم الطبيعة والناس، وكلما ازداد الإنسان وعياً كلما ازداد بعداً عن الحيوان وكلما صنع تاريخه بنفسه وبوعي، ولهذا أصبح العلم كله طبيعي واجتماعي ذا طابع اجتماعي، ونعني بذلك الدلالة الاجتماعية للعلم والمسئولية العلماء، كما نعني به حجم منتجات العمل ونفقاته من الموارد المادية والبشرية مما يضاعف من تبعية العلم للمجتمع، وأصبح تقدم البشرية حالياً رهناً إلى حد كبير بالتداخل والتفاعل بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية في مجالات متعددة مثل (مصادر الطاقة - تغيير المناخ - غزو الصحراء - تنمية الفضاء الخارجي، التعليم والاتصال، زراعة الأرض وتخصيبها ورعيها، نظم الإدارة وتوفير فرص العمل).³

إذن كل محاولة للفصل بين الطبيعة والمجتمع تصبح محاولة وهمية، فوجود المجتمع هو جانب من وجود الطبيعة وتاريخ المجتمع هو تاريخ امتلاك الإنسان للطبيعة، ولقد أصبحنا في عصر غدت الثورة التكنولوجية فيه تجعل الثورة الاجتماعية أكثر إلحاحاً وضرورة، وذلك وهي تعجل بدرجة لم يسبق لها مثيل بتطور القوى المنتجة وبالطابع الاجتماعي لها، إن وحدة الثورتين التكنولوجية والاجتماعية كفيلة بالمستقبل بأن تجعل من البشر لأول مرة في التاريخ السادة الحقيقيين للطبيعة، والقوانين الاجتماعية التي كانت تبدو خارجة عنهم سوف يتحكمون فيها عن معرفة حقه، وعندما يتحقق ذلك، يبدأ الإنسان مرحلة يحتدم فيها الصراع بين الطبيعة والإنسان من أجل أن يستحوذ تماماً على الطبيعة، لكن مازال على الإنسان أن يناضل طويلاً ليكون ذلك الإنسان الشامل الذي يختزن في نفسه قدرأ لا مثيل له من المعرفة بالكون كله، هنالك يتوحد الإنسان تماماً مع المجتمع والطبيعة.

¹ - سمير نعيم، المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية، مرجع سابق، ص 76، 77.

² - مراد وهبه، مقالات فلسفية وسياسية، مرجع سابق، ص 20، 21.

³ - فؤاد مرسي، المنهج بين الوحدة والتعدد، ندوة إشكالية العلوم الاجتماعية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، 1982.

ورغم وحدة الطبيعة والمجتمع ووحدة المعرفة ووحدة المنهج العلمي إلا أن هذا المنهج قد وجد مقاومة شديدة، فقد تم رفض منجزات المنهج العلمي في مجال العلوم الطبيعية كما تجلى ذلك في أعمال كوبرنيكس وجاليليو، وكذلك في مجال العلوم الاجتماعية كانت المقاومة أشد قسوة وضراوة لأنها تمس الإنسان ذاته ومعتقداته، فقد كان أصحاب السلطة المطلقة الاستبدادية ويقفون منها موقفاً عدائياً¹.

فالمنهج العلمي فيه تهديد لمصالحهم ولسلطانهم لأنه يؤدي بالضرورة إلى الحقيقة الموضوعية ولذلك كانت محاكم التفتيش في ذلك الوقت وأحرق كوبرنيكوس لأنه قال في علاقة الشمس بالأرض ما يخالف ما كان يدعو إليه أصحاب السلطة وسجن جاليليو لسبب نفسه.

من الواضح أن الموقف الذي اتخذته السلطة عندما تشعر أن الموقف أكثر خطورة يكون أشد وذلك عندما يكون الموضوع المباشر للبحث هو الإنسان ذاته من حيث قيمه وعقائده وعلاقاته الاجتماعية عندئذ يكون الخطر أشد والمقاومة من قبل أصحاب السلطة أعنف، وقد كان من نتيجة ذلك أن الباحثين في تلك العصور اتجهوا في أبحاثهم منحى تبدو معه أنها بعيدة عن العادات والقيم والعقائد التي تمس الإنسان أو المجتمع ولذلك تخلفت العلوم الاجتماعية².

فالمنهج العلمي ليس ملك لشعب دون شعب، لقد وقف المنهج العلمي وأعلن العلماء أن التفوق العنصري لا يستند إلى أي أساس علمي وهكذا ينتصر المنهج العلمي على الفكر الخرافي غير العلمي. ومن أهم المميزات التي يتمتع بها المنهج العلمي إنه عالي بحيث أن أي باحث يستطيع أن يعيد النظر في نتائج أي بحث من البحوث ويقومها سواء بالتشكك في الفروض أو المسلمات أو في شمولية البيانات أو الشواهد أو دقتها أو في عمليات الاستنتاج القياسي أو الاستدلالي وهكذا فإن البحث العلمي بهذا المفهوم يصحح نفسه³.

خاتمة:

يبدو أن المنهج كمفهوم قابل للتطبيق في مجال العلوم الاجتماعية يشترط شروطاً تفرضها طبيعة الحوادث الاجتماعية. من ناحية الأسس العامة ومبادئه وخطواته الأساسية إلا أن هنالك صعوبات تحول دون التطبيق الكامل للمنهج العلمي في العلوم الاجتماعية كخاصية تعقيد الظاهرة وتشابكها وكذا صعوبة ضبطها تجريبياً وقياسها قياساً موضوعياً.

هذا لا يمنع الباحثين من الاعتراف باشتراك العلوم كلها في افتراض وجود علاقات منظمة بين الظواهر الاجتماعية والطبيعية المختلفة، وكلها تحاول الكشف عن هذه العلاقات لاستخلاص القوانين أو النظريات وتفسيرها للوصول للتنبؤ بها وضبطها، كما تعتمد هذه العلوم-الطبيعة والاجتماعية- على المنهج العلمي في تحقيق الأهداف الثلاث - التفسير - التوقع - الضبط - لأنه يتميز بالدقة والموضوعية وباختبار الحقائق اختباراً يزيل عنها كل الشك، وكذا الاستقرار الذي يبدأ من الجزئيات ليستمد منه القوانين على الطريقة الاستنتاجية والتي تتمثل في استخلاص قانون أو نظرية عامة من خلال مجموعة ظواهر طبيعية كانت أو اجتماعية خاصة.

¹ - نجيب إسكندر، المنهج العلمي في العلوم الاجتماعية، ندوة إشكالية العلوم الاجتماعية.

² - فؤاد مرسي، المنهج بين الوحدة والتعدد، مرجع سابق.

³ - نجيب إسكندر، المنهج العلمي في العلوم الاجتماعية، ندوة إشكالية العلوم الاجتماعية، مرجع سابق. مزيد من التفاصيل انظر: أحمد أبو زيد، أزمة العلوم الإنسانية، عالم الفكر، الكويت، المجلد الأول، العدد الأول أبريل، مايو، يونيو، 1970.

قائمة المراجع:

- 1- أحمد عياد، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر، 2006.
- 2- إميل دوركايم، قواعد المنهج في علم الاجتماع، ت محمود قاسم والسيد محمد بدوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، طبعة 1988.
- 3- السيد علي شتا، المنهج العلمي وعلم الاجتماع، ج3، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 1995.
- 4- جان ديفينيو، مدخل إلى علم الاجتماع، ت، فاروق الحميد، دار الفرقد، دمشق، سورية، ط1، 2011.
- 5- جميل حمداوي، علم الاجتماع الفهم والتفسير.
- 6- ليفي بريل، فلسفة أوجيست كونت، ت محمود قاسم، مكتبة النهضة المصرية، 1950.
- 7- الباحث بتصرف، محمد إبراهيم عبد المجيد ، علم الاجتماع النشأة والتطور، ط1، مؤسسة رؤية، المعمورة، 2007. بالإضافة إلى أحمد عياد، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر، 2006.
- 8- محمد أحمد بيومي ، تاريخ التفكير الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية ،الازارطة، مصر ، 2008.
- 9- محمد علي محمد، علم الاجتماع والمنهج العلمي، دار المعرفة بالإسكندرية، القاهرة، 1983.
- 10- محمود عوده، تاريخ علم الاجتماع، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1982.
- 11- مراد وهبه، مقالات فلسفية وسياسية، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية، القاهرة 1977، ص21، 20. مزيد من التفاصيل انظر: تيودور كابلو، البحث الاجتماعي: الأسس النظرية والخبرات الميدانية، ترجمة محمد الجوهري، مطبعة العمرانية.
- 12- مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، ط1، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، 2000.
- 13- نجيب إسكندر، المنهج العلمي في العلوم الاجتماعية، ندوة إشكالية العلوم الاجتماعية.
- 14- نيقولا تيماشيف، نظرية علم الاجتماع: طبيعتها وتطورها، ت محمود عودة وآخرين، دار المعارف، 1982.
- 15- سان سيمون، مذكرات عن علم الإنسان، مأخوذ بتصرف من سان سيمون، سلسلة نوايغ الفكر الغربي، ت، طلعت عيسى.
- 16- سلاطينة بلقاسم ،حسان الجيلالي ، محاضرات في المنهج والبحث العلمي، الكتاب الثاني، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009.
- 17- سمير نعيم أحمد، المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية، غير وارد مكان النشر، ط5، 1986.
- 18- عبد الباسط عبد المعطي، اتجاهات نظرية في علم الاجتماع، عالم المعرفة، العدد 44، أغسطس، 1981.
- 19- عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث العلمي، ط3، وكالة المطبوعات، شارع فهد السالم ، الكويت، 1977.



20- فؤاد مرسي، المنهج بين الوحدة والتعدد، ندوة إشكالية العلوم الاجتماعية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، 1982.

21- صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي للجامعيين، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، 2003.

22- Pierre Ansart: Saint-Simon, Collection SUP philosophes 1ère édition, PUF, Paris, 1969.

الفكر الإنساني و سجن الأطر حسب كارل بوبر

لوصيف رحومة/جامعة قفصة، تونس

ملخص:

يبين كارل بوبر في كتابه "أسطورة الإطار" كيف أن النماذج و المذاهب العلمية، مثل الداروينية، و كذلك المذاهب و العقائد الدينية و الثقافية و السياسية تشكل مجموعة من الأطر أو هي عبارة عن سجن يمنع معتنقي هذه المذاهب من توسيع زوايا النظر لديهم في رؤيتهم للواقع المتشعب و المتغير، كما يمنعهم من التواصل مع أصحاب المذاهب الأخرى أو من تصحيح و تعديل قناعاتهم و معتقداتهم. وبالتالي يسود التعصب و ينعدم الحوار و التسامح. إن ما ينقده كارل بوبر من تعصب و انغلاق لدى أصحاب النظريات العلمية و معتنقي المذاهب السياسية المختلفة ينسحب أيضا على أهل كل مذهب أو عقيدة الذين يكونون غير قادرين على قبول الاختلاف مع الغير و لا على نقد و تعديل أحكامهم و وجهات نظرهم.

الكلمات المفتاحية: التاريخانية – العقلانية النقدية- أسطورة الإطار- النسبية- اللامقايسة- التعصب.

في خضم التطورات التي شهدها الفكر الغربي عموما بين القرن التاسع عشر و القرن العشرين، و داخل التطورات الاجتماعية و السياسية الخطيرة التي شملت حرب كونية أولى و حرب عالمية ثانية، نمت فلسفة كارل بوبر فحاولت الدفع بالتقدم المعرفي من خلال تحليل و نقد نظريات معرفية متوارثة و مناهج العلم الحديث، و محاولة التصدي للمذهب الطبيعي و النزعة العلمانية¹ من داخل موقف علمي يستثمر جل التطورات التي وقعت في مجال علم الفيزياء و علم الرياضيات و لاسيما الثورة العلمية التي حققتها نظرية النسبية.

حاول بوبر تحرير العلم من مناهج خاطئة تعيق تقدمه و من الإيمان الدغمائي بمقولات العلم الطبيعي الذي لا يحتوي سوى على نظريات قابلة للنقد و التعديل من طرف نظريات أخرى. ولقد حاول أن يفسح المجال أمام جميع المعارف الأخرى و المصادر المختلفة- غير الحس المشترك و الملاحظة - لكي تساهم في عملية التقدم المعرفي للإنسان و تساهم في البناء الحضاري و الثقافي للمجتمعات.

إن فكر بوبر هو صراع طويل ضدّ الدغمائية و الانغلاق و التوقع أو الانحباس داخل نظرية أو مذهب معين، و ضدّ النزعات العلميّة التي تختزل الواقع الطبيعي و الواقع الإنساني و تريد أن تهيمن على حساب النزعات و التوجهات الأخرى. و من خلال نقده"

¹ : تتمثل النزعة العلمانية في تطبيق مناهج العلوم الطبيعية و العلوم الصحيحة في مجالات العلوم الاجتماعية و الإنسانية. أنظر:

Scientisme et sciences sociales. Agora. by librairie Plon. 1953 - Von Hayek .F,

للنزعة التاريخية" والمذهب الطبيعي تتأسس دعوته للدفع بالمجتمع المفتوح نحو التحقيق عبر تبني عقلانية نقدية منفتحة، كقيلة بمساعدتنا للخروج- ولو نسبيا- من أطرنا المعرفية والمذهبية المختلفة.

1: العلم يتقدم بالنقد وتصحيح أخطائه وليس بتراكم النظريات

أطلق بوبر اسم "أسطورة الإطار" على تلك النظريات التي تقول بأن المناقشة النقدية والتفاهم بين النظريات العلمية مستحيل ما دامت تختلف وتتناقض في مجموع الافتراضات والمبادئ الأساسية التي تقوم عليها كل واحدة من تلك النظريات. وهذه التوجهات القائلة باستحالة التواصل بين النظريات تدعي أن كل نظرية علمية لها مقاييسها ومبادئها الخاصة بها، التي لا يمكن أن يتخلى عنها أصحاب النظرية أو يستبدلونها بمبادئ أخرى: كل نظرية لها منطقتها الخاص وحقيقتها الخاصة بها والنتيجة الوحيدة المتوقعة- حسب هذا التوجه- هي انتصار نظرية على أخرى والتخلي على النظرية المهزومة كلياً لصالح النظرية المنتصرة، بعد المناقشات النقدية المتبادلة.

هكذا تكون كل نظرية وكل مذهب هو إطار يجمع بين معتنقيه ويقاسمون داخله مجموعة من الافتراضات الأساسية والمبادئ التي تكون لديهم بمثابة الحقيقة المطلقة. وحسب "أسطورة الإطار" هذه، كل مناقشة بين أطراف الأطر المختلفة لا تفعل سوى أن تجعل كل واحد يتشبث أكثر بنظريته ويفرض كلياً النظريات الأخرى، وبالتالي تنغلق كل ذات على نفسها أو تحاول جاهدة إقناع الجهات الأخرى بنظريتها أو فرضها عليهم بالعنف. يجب التأكيد هنا، كما يفعل بوبر في إطار دفاعه عن العلم والعقلانية، أن صورة الإطار هذه لا تحكم توجهات فلاسفة العلم المعاصرين أو "ما بعد الحداثة" فحسب، بل تطغى على الفكر السياسي والاجتماعي الحديث بل أن هذه الأسطورة كانت قد بدأت تغزو الفكر بعد هيغل وبعد أن ارتسمت معالمها ووطغت على الأذهان، امتدت إلى ميدان العلم لتعلن عن نفسها بكل وضوح عن طريق توماس كون وبول فيرياند.

2: الحياة كلها حلول لمشاكل

يبين بوبر في فصل أسطورة الإطار من كتابه الذي يحمل نفس العنوان (ترجمة: يمني طريف الخولي، تحرير: مارك أنوترونو) اتجاهين من بين التوجهات التي أدت إلى ترسيخ أسطورة الإطار: يتمثل الاتجاه الأول في التفاؤل المفرط بانتصار الحقيقة كنتيجة للمناقشة بين أصحاب المذاهب أو النظريات مع الاعتقاد المسبق بأن الحقيقة يمثلها بعض الأطراف وأن الزيف والبهتان يمثلها الطرف الآخر. هذا التفاؤل ينقلب إلى خيبة أمل لأن المناقشات لم تظهر الحقيقة وبالتالي يحدث تشاؤم عام ويجب أن نحاول التعلم منها.

ويتمثل الاتجاه الثاني في الإقرار بأن كل طرف له حقيقته الخاصة به و يساهم ماركس بدوره في ترسيخ هذه الأسطورة بقوله بأن كل طبقة اجتماعية لها إطارها الخاص الذي يلّم جميع القيم والمعايير و الإنتاجات المعرفية، كل طبقة لها الايدولوجيا الخاصة بها، وإمكانية التفاوض والتواصل والنقد المتبادل معدومة. لقد ساهمت هذه النسبوية في ترسيخ أسطورة الإطار عندما أدت إلى ظهور التوجه الفكري لما بعد الحداثة الذي يقوم على مبدأ اللامقايسة- وهو من وضع المفكر توماس كون - يعني أن كل نظرية علمية لها مبادئها الخاصة بها وتلعب دورها التاريخي الخاص بها، وهي غير قابلة للقياس مع لاحقاتها من النظريات، فكل نظرية لها إطارها الخاص المنفصل، والتقدم العلمي لا يتحقق بالنقد والتعديل والتجاوز في النظريات بل بالانتقال من نظرية إلى أخرى ينتصر لها الناس، عندما تظهر قدرتها على تفسير ما عجزت على تفسيره النظرية السائدة من ظواهر غريبة وشاذة: يقول توماس كون في كتابه "بنية الثورات العلمية" بأن كل قبول لنظرية علمية جديدة يصاحبه رفض ونبذ النظرية التي كانت سائدة بأكملها¹ ويقول أيضا بأن نظرية "كوبرنيك" لا يمكن أن تكون أبسط وأوضح من نظام بطليموس، ذلك أن

¹ : Kuhn Thomas، La structure des révolutions scientifiques، Paris، Flammarion، 2008 (1^{re} éd. 1962)، ((trad. Laure Meyé)

كل نظرية سائدة (أو "براديغم") ترتبط برؤية خاصة لنظام الكون: نظرية نيوتن لا تكون مقبولة إلا داخل نظام مركزية الأرض وثباتها.

يقرّ أصحاب النسبوية وعلى رأسهم توماس كون وبول فايريند بعدم إمكانية التماثل والمناقشة بين أصحاب النظريات المختلفة لإنعدام مقاييس مشتركة متفق عليها من الطرفين، ولكن يدحض بوبر ذلك بقوله بأن المناقشة النقدية بين أصحاب النظريتين لا تكون مثمرة ومفيدة إلا عندما تكون هذه النظريات مختلفة ومتناقضة، لأن طبيعة الأسئلة والانتقادات المتبادلة ستكون حادة وجريئة تستدعي إعادة النظر في بعض أو أغلب المسلمات هو ما يؤدي إلى التخلص من ضيق الأفق الذي تحصرنا فيه النظرية. فمجاهة النظريات ببعضها البعض يخلق مشاكل جديدة على كل نظرية أن تواجهها إذا أراد أصحابها نصرتها، كما يمكن أن يؤدي إلى ظهور نظريات جديدة.

يبين بوبر أنّ العلم الحديث كان نتيجة الصدام الثقافي والحضاري بين الإغريق الحضارات الشرقية القديمة و نتيجة الاختلاف بين ثقافات إغريقية وأخرى تبدا غريبة غير مقبولة كثقافة الأحياء أو الثقافة التراقية، كما يبين أنّ العقلانية الغربية هي حصيلة التناول النقدي من طرف المفكرين اليونانيين لنظريات سابقهم وللأساطير الدينية والأفصيص الخيالية.

وبالتالي أنّ العلم لا يمكن أن يتطور أو يتقدم بمعزل عن الحياة الثقافية والسياسية أو المنظومة العقائدية والأخلاقية لاسيما، وكما يقرّ بوبر في تفسيره لمبدأ "اللامقاييس"، أن نظرية تسود تعضدها دائما طريقة للنظر للعالم والطبيعة وللإنسان عموما، فالعلم في مرحلة تاريخية معينة هو وجهة نظر أو موقف يتشكل داخل إطار معين ويتكوّن من نظرية عامة سائدة تعضدها مجموعة أطروحات أو فرضيات ثانوية: أنّ نظرية نيوتن، التي كانت تتويجا للثروة الكوبرنيكية ولتضحيات علماء مثل Bruno Gallilè، لم تكن لتسود لو لم تتغير مبادئ ومواقف عديدة وهامة في غرب ما بعد العصر الوسيط، شملت الحياة الاجتماعية الثقافية العقائدية والأنظمة السياسية.

لقد أصبحت هذه النظرية إطارا سائدا وشهد العلم تطورا هاما داخلها ولكن لم تنعدم النظريات التي كانت تحاول فرض نفسها ولم تنعدم الانتقادات والمناقشات¹ وصولا "للفيزياء الكوانتية" ونظرية النسبية. يقول بوبر بأن داخل العلم، المشكلات والنظريات هي التي تسود وتفرض نفسها، والعلماء لا يهتمون بالنظريات بنقدها والبحث عن نظريات بديلة إلا من أجل فهم العالم ومن أجل البحث عن الحقيقة وعن تفسير أكثر تطابقا مع الوقائع والظواهر الفيزيائية المتجددة والمتغيرة، وهذا يعني أنّ سيادة نظرية ما وجعلها إطارا يتحرك داخله البحث العلمي وتتشكل به المنظومة القانونية الأخلاقية والعقائدية، هي مسألة حضارية ثقافية بل أيضا هي مسألة أخلاقية إنسانية*. يكون مبدأ اللامقاييس دليل على الدغمائية والتفوق ودافعا لهما أكان ذلك في ميدان العلم أو في الميدان القانوني والأخلاقي والسياسي، لأنّ العلم مثل سائر الأنشطة الإنسانية داخل المجتمع هو بحث حلول للمشاكل، هو بحث عن فهم وتفسير واقع الكون والإنسان، يتطور من خلال النقد ومواجهة النظريات بعضها ببعض، يقول بوبر: "إنّ منهج العلم، منهج المناقشة النقدية، هو الذي يجعل من الممكن لنا أن نعلو ليس فقط على أطرونا المكتسبة من الثقافة، بل أيضا على أطرونا الفطرية. هذا المنهج يجعلنا نعلو ليس فقط على حواسنا، بل أيضا على منحنا الغريزي جزئيا نحو اعتبار العالم كونا من الأشياء المحددة وخصائصها. ومنذ عهد هيراقليطس، يوجد الثوريون الذين يخبرونا أنّ العالم يتألف من عمليات Processes، وأنّ الأشياء أشياء في المظهر فقط، إنها في الحقيقة عمليات، مما يبيّن كيف يستطيع

¹ كارل بوبر، أسطورة الإطار، ت. يمتى طريف الخولي، عالم المعرفة، 2003، ص. 85.

التفكير النقدي أن يتحدّى الإطار ويعلو عليه حتى لو كان ضاربا بجذوره ، ليس فقط في اللغة المتعارف عليها، بل أيضا في جيناتنا الوراثية، فيما يمكن أن نسميه الطبيعة الإنسانية ذاتها.¹

3: المعرفة والعلم في مواجهة التعصّب والإنغلاق

يقول بوبر في فصل "عقلانية الثورات العلمية" بأن من أشهر العقبات التي تواجه التقدّم العلمي هي العقبات الإيديولوجية المتمثلة في التعصّب الإيديولوجي أو الديني وكذلك بالدوغمائية والافتقار إلى الخيال.² تصبح كل نظرية أو مذهب إطارا أو سجن عندما تكون محلّ اعتقاد وإيمان إلى حد التعصّب وتكون بذلك مجموعة أفكار غير قابلة للمقايسة والمقارنة وفي مأمن من كل نقد، يحصنها- ولكن أيضا يجمدّها- الإيمان الدوغمائي للذوات التي تدين بها. ينتج عن ذلك حتما العنف، الانغلاق والاستبداد لأنّ أصحاب كل مذهب أو نظرية يكونون مجبرين على استعمال العنف والحيلة لفرض توجههم على الآخرين وإجبارهم على الارتداد على معتقداتهم. لا يقف هذا أمام التقدّم المعرفي والأخلاقي للمجتمع فحسب بل أمام إمكانية تحقيق مجتمع مفتوح عقلاني يضمن داخله التواصل والتحاوّر بين الناس وبين مختلف المذاهب، الأديان والمعتقدات. وحتى إذا وجد نظام سياسي أفضل ومؤسسات اجتماعية أحسن، فسوف تكون مجبرة على تبني إحدى المذاهب وفرضها على الآخرين ما لم تتوفر أطر أرحب للفاهم والنقاش واستعداد متبادل لتصحيح وتعديل المبادئ والاختيارات من أجل حل المشاكل الاجتماعية والسياسية المستعجلة والمتجدّدة. إن المناقشات يجب أن تطال المبادئ والأسس التي تقوم عليها كل نظرية، مذهب أو أيديولوجيا لأن ذلك يجعلها غير قابلة للتحصين أي قابلة للتخطئة والدحض والرفض إذا ما ثبت أنها لا تتوافق مع الواقع الطبيعي أو الاجتماعي. يبيّن بوبر في فصل "عقلانية الثورات العلمية" أن النظرية العلمية يمكن أن تصبح مذهب أو بدعة عقلية أو أيديولوجيا دغمائية ومنغلقة – وهو ما يمثّل عقبة أمام التقدم العلمي والتطور الاجتماعي الإيجابي.

يجب التأكيد هنا مع بوبر بأن هذه المذاهب مثل الداروينية أو النظرية الكوبرنيكية كانت ملاذا أو اختيار صعبا وخطيرا لانعدام البديل، ولعجز المؤسسة الدينية عن التطور ومسيرة التطور الثقافي والاجتماعي في الغرب ، فلقد حلت هذه الإيديولوجيات محلّ الدين المسيحي بمذاهب المختلفة مثل الكاثوليكية والبروتستنتية والأنكليكانية ANGLICANISME: "و أحسب أن هذه المشكلة، يقول بوبر، تغدوا خطيرة حقا حينما يقع العقلاء ، ومن بينهم العلماء، في أسار الإعجاب بإيديولوجيات وبدع عقلية شائعة. قد يعود هذا إلى تراجع دور الدين، إلى الاحتياجات للأواعية وغير المشبعة لمجتمعنا المفتقر إلى الأب. وبخلاف شتى الحركات الاستبدادية الشمولية التي عاصرتها في حياتي، كنت شاهد عيان علي عدد لا بأس به من الحركات التي ترفع الثقافة العقلية الرفيعة و تجهر بأنها حركات لا دينية وهي متصفة من بعض الجوانب بخصائص دينية لا تخطئها العين بمجرد أن تراها.³

في ظل التطور الهائل للعلوم الطبيعية والفيزيائية، واكتساحها لجميع مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية، كان كل من أراد الدفاع عن الدين أو الثقافة وكل من أراد سد الاحتياجات اللاواعية، النفسية والاجتماعية مضطّر إلى التحصّن بنزعة أو مذهب يقوم على نظرية علمية أو فلسفية، ربما لفرض نفسه أو لتحقيق استجابة الآخرين.⁴

4: نحو التحرّر من بوتقة المذاهب والإيديولوجيات

¹ ، نفس المرجع، ص. 87 – 88.

² نفس المرجع ، ص 48.

³ كارل بوبر، أسطورة الإطار ت.ي.ط. الخولي، عالم المعرفة، ص.55.

⁴ نفس المرجع، ص. 51.

لقد انتشرت خلال القرن العشرين الحركات والنزاعات الاشتراكية والشيوعية في كل بلدان العالم تقريبا، وكذلك الحركات القومية والنزعات الأصولية الثقافية والدينية. وكانت هذه الحركات تتأسس على النظرية الاقتصادية الماركسية، التي تدعي بأن حلول الاشتراكية و ثم الشيوعية هي مسألة تاريخية حتمية. لم تحل هذه الايدولوجيا المشاكل التي خلقتها الليبرالية الرأسمالية، بل خلقت بدورها مشاكل جديدة وخطيرة، ربما لسبب بسيط وهو أنها تقوم على مبادئ علمية طبيعية وعلى مبادئ الوضعية التي اعتمدها العلوم الاجتماعية والاقتصادية التي قد تمت تجاوزها في مجال العلوم الفيزيائية والطبيعية. أما النزعة القومية فهي غالبا ما تتأسس على اللغة والثقافة أو العرق أو الدم، رافضة للتنوع والاختلاف داخل المجتمع الواحد.

إن هذه الايدولوجيا الاشتراكية، مثلها مثل الايدولوجيا الليبرالية الاقتصادية أو الحركات الأصولية الدينية، كانت ولا تزال تهدف لإصلاح المجتمعات وإعادة بنائها -بل وهيكلتها وقولبتها- معتمدة في ذلك منهج الشمولية العلمانية والوضعية (فون هايك). تمثل كافة هذه المذاهب أطر مختلفة ومتناقضة يسلّم أصحابها باستحالة التناقش والتفاهم في ما بينهم والاستفادة من بعضهم البعض ويرفضون الاستعداد لقبول النقد من أي جهة، خاصة إذا كان النقد سيطل المبادئ الأساسية والمسلمات التي تقوم عليها هذه المذاهب.

إضافة إلى أن هذه المذاهب تعوق التقدم المعرفي والعلمي، فهي تعطل التطور الطبيعي للمجتمعات نحو الانفتاح كما تعوق إمكانية قيام أنظمة سياسية عقلانية وحكيمة أو إصلاح اجتماعي واقتصادي أو تفاهم متبادل بين الثقافات المختلفة.

فإذا كان الانتماء إلى مذهب أو حركة (دينية، سياسية، عقائدية) لازم وطبيعي، لا يجب أن نسجن أنفسنا داخل هذه الأطر ونتوقع أو نتقبل أي مواجهة أو صدام كارثي وعقيم مع الأطر الأخرى، بل على العكس من ذلك يجب أن نقوى أنفسنا بقبول النقد المتبادل ومساومة ايجابية مع الآخرين أكان ذلك نظم سياسية، نزعات أو حركات اجتماعية دينية.

تختلف البني الثقافية والاجتماعية والسياسية داخل المجتمع نفسه وتتفاعل مع بعضها، وهي تتطور باستمرار مع التطور الطبيعي والاقتصادي الذي يشمل كافة المجتمعات الإنسانية ويؤثر على طبيعة المعاملات والعلاقات في ما بينها، وبالتالي لزاما علينا محاولة الإنعتاق من سجن المفاهيم والإيديولوجيات والأحكام المسبقة. فالصدام الثقافي والحضاري وإن كان كارثيا أحيانا يمكننا أن نجعله مغذيا وحافزا للتطور والتقدم المعرفي، الأخلاقي والسياسي نحو الخير والجمال والسلام. وهذا من مهمات المفكرين والعلماء بالأساس: "خلاصة القول، كما يقول بوبر، إن الأطر، مثل اللغات، قد تكون حواجز، بل وقد تكون سجونا. ولكن إطار المفاهيم الغريب، تماما كاللغة الأجنبية، ليس البتة حاجزا: إننا نستطيع اقتحامه، تماما كما نستطيع الهروب من إطارنا الخاص، سجننا الخاص. إن اقتحام حاجز الإطار تماما كاختراق حاجز اللغة، عسير ولكن يستحق منا كل اهتمام وجهد، ويمكن أن نجد لجهدنا في الاقتحام مردود سابغا هو توسيع أفقنا العقلي، ليس فحسب بل أيضا بأن نحظى بالمزيد من المتعة. الاقتحام بهذه الشاكلة هو اكتشاف بالنسبة إلينا.¹"

قائمة المراجع:

1. -كارل بوبر، أسطورة الإطار، ترجمة: يمني طريف الخولي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مارس، أبريل، 2003.
2. -كارل بوبر، بؤس الايدولوجيا، ترجمة: عبد الحميد صبرا، دار الساقى بيروت، 1992.
3. -كارل بوبر، الحياة بأسرها حلول لمشاكل، ترجمة: بهاء درويش، دار المعارف الإسكندرية.
4. -كارل بوبر، المجتمع المفتوح وأعداؤه، الجزء 1، ترجمة السيد نفاذي، دار التنوير، لبنان.

¹ كارل بوبر، أسطورة الإطار، فصل أسطورة الإطار، ص. 90



5. Hayek. V.F. Scientisme et sciences sociales. Agora, by librairie Plon. 1953
6. -Popper. K. La misère de l'historicisme. Librairie Plon, Paris. 1955
7. -Popper. K. L'avenir est ouvert. Flammarion, Paris. 1990
8. -Popper. K. La société ouverte et ses ennemies. Tl. Hegel et Marx Ed du Seuil, Paris. 1979,
9. Kuhn Thomas. La structure des révolutions scientifiques , Paris , Flammarion , 2008 (1^{re} éd. 1962) ,
((trad. Laure Meyer)

إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي بالجزائر: (الواقع، المأمول)

أ.بوشلاغم حنان/جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل

ملخص:

تعد إدارة الجودة الشاملة أحد أهم تلك الأنظمة التي يؤدي تطبيقها إلى تحقيق الفعالية في التعليم الجامعي بالجزائر، ذلك أن الالتزام الاستراتيجي بمبادئ إدارة الجودة الشاملة يساهم في تحسين فرصة المنظومة على التكيف الإيجابي مع تحديات المناخ العالمي الجديد.

وقد هدف البحث التعرف إلى إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين الواقع والمأمول حيث تطرق في هذا المقاربات النظرية لمفاهيم الدراسة البحث وأهميتها ومتطلبات تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي. وخلص الورقة البحثية إلى تقديم بعض التوصيات التي توضح لمؤسسات التعليم العالي أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيها.

مقدمة:

تسعى المنظمات المعاصرة إلى إحداث الموازنة بين حاجاتها ورغبات الأفراد العاملين فيها، من خلال إيجاد الوسائل المناسبة لجعل العمل أكثر قدرة على إشباع تلك الحاجات لتنعكس على رفع معدلات أداءهم في العمل. ونتيجة للمعطيات الجديدة التي تطرحها العولمة والتطور التكنولوجي بكل جوانبه، أصبح تأقلم المؤسسات والموارد البشرية ضرورة ملحة في بيئة تتميز بكثرة التقلبات وحدّة المنافسة¹. أدت إلى بروز ما يعرف بإدارة الجودة الشاملة والتي جاءت للتوفيق بين المتغيرات الداخلية للمنظمة والمتغيرات الخارجية لها وذلك كي تساعد المنظمة على التأقلم ومسايرة التطورات المستمرة الحاصلة في محيطها الداخلي والخارجي حتى تحافظ على وجودها وتضمن لنفسها البقاء والاستمرارية، وأمام هذا الوضع الجديد أصبحت المنظمات مجبرة على تغيير أساليبها التقليدية في الإدارة و تبني المفاهيم الإدارية الحديثة إذا ما أرادت تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية.

حيث يشهد قطاع التعليم الجامعي اهتماماً كبيراً في معظم دول العالم وعلى كافة المستويات؛ كما حظيت عمليات الإصلاح في هذا القطاع المهم برعاية خاصة، وذلك لما له من أهمية كبيرة فيما يساهم فيه من دور أساسي في تطور المجتمع، والنهوض به نحو الأفضل لمواكبة الحاجات المتجددة التي تظهر في المجتمعات الإنسانية عن طريق رفده بالكوادر الفنية المؤهلة علمياً وعملياً ومن خلال إعداد القيادات للمستقبل وبمختلف الحقول وتواجه مؤسسات التعليم العالي في الجزائر تحديات بالغة الخطورة نشأت عن متغيرات لعبت دوراً كبيراً في تغيير شكل العالم فأوجدت نظاماً عالمياً جديداً يعتمد العلم والتطوير

¹: خالد يوسف الزعبي وحسين محمد العزب: "قياس اتجاهات العاملين لأنثر المناخ التنظيمي في تبني السلوك الإبداعي"، مجلة المنار، المجلد 13، العدد 2، الأردن، 2007، ص 67.

التكنولوجي المتسارع أساساً لها، ويستند إلى تقنيات عالية التقدم والتفوق، الأمر الذي لا يدع مجالاً للتردد في البدء ببرامج شاملة للتطوير والتحديث تضمن لهذه المؤسسات القدرة على تجاوز مشكلات ونقاط الضعف فيها.¹

وتعد إدارة الجودة الشاملة من أهم الموجات التي استحوذت على اهتمام كبير من قبل القادة والمديرين الممارسين والباحثين الأكاديميين ، إذ وتعد من أهم المفاهيم الإدارية الحديثة الأكثر انتشاراً و استعمالاً لتطوير أساليب العمل في مختلف مجالاته ولتحقيق أقصى درجة من الأهداف المنشودة للمؤسسة و تطوير أدائها و خدمات وفقاً للأغراض والمواصفات المطلوبة وبأفضل الطرق وبأقل جهد وكلفة ممكنين كي تحقق الجودة و التميز فيما تنتجه من سلع و ما تقدمه من خدمات للمجتمع . نظراً للنجاحات التي حققته.

وفي خضم هذا التحول والانتشار المتزايد لأنظمة إدارة الجودة الشاملة تبقي الجزائر تعني من الكثير من النقائص قطاع التعليم العالي، رغم ما انتهجته الحكومات المتعاقبة من إصلاحات وتعديلات في هيكلها الإدارية وإدخال وسائل تكنولوجية حديثة، إلا أنها تبقى غائبة عن هذا التغيير المتسارع الذي يفرضه نظام عالمي جديد يعتمد العلم والتطور التكنولوجي أساساً له، ويستند إلى التقدم والتفوق الأمر الذي لا يدع مجالاً للتردد في البدء ببرامج شاملة للتطوير والتحديث، نظراً لتدني جودة ونوعية المخرجات الجامعات الجزائرية.

وعليه فإن الكلام عن إدارة الجودة الشاملة في المنظومة التعليمية الجزائرية عامة و التعليم العالي خاصة يستدعي البحث و الدراسة الدقيقة في إطار ما يعرف بأجل الأعمال قبل عاجلها. حتى تجنب عواقب النقل الحرفي والتطبيق غير المؤسس على قواعد علمية الذي يكبد البلاد خسائر أكيدة على كل المستويات وفي مختلف الجوانب.

وتأسيساً على ما تقدم تأتي الدراسة الراهنة لتحاول الوقوف بشيء من التحليل على أهمية أسلوب إدارة الجودة الشاملة في تحقيق النجاح والتفوق على الصعيد المحلي والإقليمي والعالمي وضرورة الاستثمار فيه من خلال إمكانية اعتماده كاستراتيجية علمية حديثة لإدارة التعليم العالي في الجزائر.

وبالتالي تحاول هذه الورقة العلمية تقصي دور إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي بالجزائر بين الواقع والمأمول. وذلك من خلال محاولة الإجابة على التساؤل المحوري التالي:

دور إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي بالجزائر بين الواقع والمأمول ؟

أولاً: المقاربات المفاهيمية:

1. المقاربات المفاهيمية لإدارة الجودة الشاملة:

تعددت التعاريف المقدمة لإدارة الجودة الشاملة وتباينت في تحديد مضمونها حسب وجهة نظر الباحثين ، فحسب JURAN أنّ الجودة الشاملة " ليست برنامج بل نظام تسييري يستخدم و يطبق أدوات تم تطويرها و تطبيقها بصورة فعالة على المؤسسة مع إحداث تغيير في توجهات العاملين ومستويات التشغيل اليومية، و لنجاح تطبيق هذا النظام يجب على جميع الأقسام الالتزام طويل الأجل بالجودة"²

¹ خالد أحمد الصرايرة، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 1، جامعة مؤتة للدراسات العليا ، 2008، الأردن، ص 3.

² خالد بن سعد عبد العزيز بن سعيد ، إدارة الجودة الشاملة ، الرياض ، الكبيعان للنشر و التوزيع ، 1998 ، ص 74.

كما يمكن تعريفها بأنها: "عبارة عن أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات الجامعة ليوفر للأفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلاب والمستفيدين من التعليم والبحث العلمي، أو فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية وبحثية بأكفاً الأساليب وأقل تكلفة وأعلى جودة ممكنة".¹

بينما يعرفها KALUZNY بأنها: "الطريقة النظامية في تخطيط وتنفيذ عملية التحسين المستمر في المؤسسة التي تركز على إرضاء العميل وتلبية توقعاته وتحديد المشكلات والتعرف عليها وزيادة الشعور بالانتماء لدى العاملين، ودعم فكرة المشاركة في اتخاذ القرار من خلال تطبيق أدوات تحليلية وإحصائية لجمع البيانات عن مختلف نشاطات المؤسسة لتسهيل عملية الاتصال واتخاذ القرار".²

وتعرف أيضاً بأنها "عبارة عن أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات الجامعة ليوفر للأفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلاب والمستفيدين من التعليم والبحث العلمي، أو فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية وبحثية بأكفاً الأساليب وأقل تكلفة وأعلى جودة ممكنة".³

وعليه يمكن القول بأن إدارة الجودة الشاملة: "هي نظام يربط بين إدارات وأقسام المنشأة المختلفة والعاملين بها وما يقومون به من أنشطة متباينة في منظومة متكاملة و متناسقة".

2. المقاربات المفاهيمية لتعليم الجامعي بالجزائر:

هو أحد القطاعات الهامة في الجزائر والتي تضم جملة من المؤسسات عمومية ذات طابع إداري تساهم في نشر المعارف وتكوين وإعداد الإطارات اللازمة لتنمية البلاد. ولا بد أن تتوفر الشبكة الجامعية على أربعة أنواع والمتمثلة في: المعاهد الوطنية، معاهد التعليم والتكوين العالي، المراكز الجامعية، والجامعات العلمية.

3. المقاربات المفاهيمية لإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.

تعرف إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي بأنها: عبارة عن أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات الجامعية ليوفر للأفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلاب والمستفيدين من التعليم والبحث العلمي. أو فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية وبحثية بأكفاً الأساليب وأقل تكلفة وأعلى جودة ممكنة.⁴

وتعد إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي فلسفة عامة للإدارة تمثل عملية طويلة المدى تركز على إحداث عدة تغيرات في المؤسسة، بهدف تجميع هذه المتغيرات الصغيرة خلال فترة زمنية معينة حتى تحدث تأثيرات عميقة في المؤسسة، كما أنها تعد عملية تحسين وتطوير مستمرة في جميع جوانب المؤسسة.⁵

¹ فريد النجار: إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، إيترك للنشر والتوزيع، دط، القاهرة، 2000، ص 7.

² خالد بن سعد عبد العزيز بن سعيد: مرجع سبق ذكره، ص 75.

³ مريم محمد إبراهيم الشرقاوي: دراسات في الإدارة التعليمية، مكتبة النهضة المصرية، ط1، مصر، 2003، ص ص 81، 82.

⁴ علي لرقط: إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر - المبررات والمتطلبات الرئيسية، مذكرة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة 2008/2009، ص 41.

⁵ محمد توفيق ماضي، تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الخدمية في مجال الصحة والتعليم، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية 2002، ص 51.

ثانياً: أهداف الجودة في التعليم الجامعي:

تعد الجودة في التعليم الجامعي إحدى الوسائل تحسين وتطوير نوعية التعليم والنهوض بمستواه، حيث تسعى إليه المؤسسات في عصر العولمة الذي يمكن وصفه بأنه عصر الجودة، إذ لم تعد الجودة حلماً بل أصبحت ضرورة ملحة تملها التغييرات المتسارعة التي يشهدها قطاع التعليم الجامعي في جميع أنحاء العالم، وتفرضها متطلبات الحياة المعاصر.

لذا أصبح تحديد مفهوم الجودة في التعليم الجامعي بالجزائر تحدياً كبيراً لأنه يتطلب النظر إليه بطريقة أكثر شمولية ويتوافق مع متطلبات وتوقعات كل الأعضاء المشكلة لهذه المنظومة والمتمثلة في: الطلبة، أعضاء هيئة التدريس، أرباب العمل. وعليه يمكن تلخيص أهداف الجودة في التعليم الجامعي في النقاط التالية:

1. التأكد على أن الجودة وإتقان العمل وحسن إدارته مبدأً إسلامي والأخذ به واجب ديني ووطني .
2. تطوير أداء جميع العاملين وتنمية مهارات العمل عن طريق تنمية روح العمل التعاوني الجماعي.
3. ترسيخ مفاهيم الجودة الشاملة والقائمة على الفاعلية والفعالية تحت شعار العمل بطريقة صحيحة من أول مرة.
4. تحقيق نقلة نوعية في التعليم الجامعي تقوم على التوثيق للبرامج والإجراءات والتفعيل للأنظمة واللوائح والتوجهات.
5. الاهتمام بمستوى الأداء للإداريين والأساتذة والموظفين من خلال المتابعة وتنفيذ برامج التدريب المستمر.
6. إتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتفادي الأخطاء قبل وقوعها ورفع درجة الثقة لدى العاملين
7. الوقوف على المشكلات التعليمية في الواقع العملي، ودراستها وتحليلها واقتراح الحلول ومتابعة تنفيذها.¹

ثالثاً: أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي:

تواجه المنظمات ومنها الجامعات ومراكز المعلومات ومؤسسات التعليم الجامعي المختلفة موجة من التحديات متمثلة في انخفاض الإنتاجية، وزيادة التكاليف، ونقص الموارد المالية، وتبني أساليب غير فعالة لتحقيق الأهداف المنشودة، وكذلك تدني مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين.

ومواجهة هذه التحديات والتغلب عليها أمر في غاية الأهمية، لا تتمكن هذه المنظمات ومنها المكتبات من المنافسة، بل تتمكن من البقاء، لذلك كان لا بد من التطبيق السليم والشامل لمفهوم إدارة الجودة لتحسين مستويات الجودة وتمكين المنظمة من التميز، وذلك عن طريق تحقيق عدد من الفوائد أهمها زيادة الإنتاجية وتخفيض تكلفة الأداء وتحسين مستوى جودة المنتج أو الخدمة التي تقدمها للمستفيد، إلا أن النظرة التقليدية المتمثلة في وجهة النظر القائلة بأن تحسين الجودة يتعارض مع زيادة الإنتاجية ويساهم في زيادة تكاليف الأداء، تجعل كثيراً من المنظمات الإدارية ومنها المكتبات تتردد في الاستثمار في تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة، والذي انعكس بدوره على تفاقم المشكلات الإدارية، وسوء الخدمات المقدمة وبالتالي عدم تحقيق رضا المستفيد عما يقدم له من منتجات أو خدمات.

أما عن أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي فيرى البعض أن الجودة الشاملة هي مجموعة الخصائص / السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهرها وحالتها بما في ذلك كل أبعادها: مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة، وأن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب وجود أرضية متينة في كافة بنائها التنظيمية والإدارية والاجتماعية داخل المنظمة بحيث تعمل على توفير المناخ المناسب والثقافة الملائمة المؤمنة بإمكانية تطبيقها. لذا فلا بد من توافر القناعة

¹ إخليف الطراونة، ضبط الجودة في التعليم العالي وعلاقته بالتنمية، ورقة مقدمة في البرنامج الأكاديمي للأسبوع العلمي الأردني الخامس عشر في فترة ما بين 10-12-2010-5 ص 5

التامة لدى الإدارة العليا والأكاديمية فيما بأهمية مفهوم إدارة الجودة الشاملة وبضرورة تطبيقه واتخاذها في مقدمة استراتيجياتها والعمل على نشر قناعاتها لجميع العاملين فيها وتأتي أهميته تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم من خلال:

1. عالمية نظام إدارة الجودة الشاملة وأنه أحد سمات العصر الحديث
2. ارتباط إدارة الجودة الشاملة بالإنتاجية واستمراريتها وتحسين مخرجات العملية التربوية .
3. شمولية نظام إدارة الجودة الشاملة للمجالات كافة.
4. تدعيم إدارة الجودة الشاملة لعملية التحسين المستمر في التعليم الجامعي.
5. زيادة العمل والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة والتقليل من الهدر والفاقد .
6. إجراء المزيد من التحسينات والتطوير المستمر في العملية التربوية المبنية على تطلعات المستفيدين من خدمات هذه المؤسسات.

ارتباط عملية إدارة الجودة الشاملة بالتقويم الشامل للنظام التعليمي فتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يؤدي إلى:

- تحسين كفاءة إدارة مؤسسات التعليم العالي .
- رفع مستوى أداء أعضاء الهيئات التدريسية .
- تنمية البيئة الإدارية في هذه المؤسسات.

ومن هنا فإن أهميتها تأتي من خلال سعي هذه المؤسسات للأخذ بالأنظمة والفلسفات الإدارية الحديثة لتطوير عملها وتحديث أساليبها لتواكب حركة التغيير والتطوير في عصر العولمة الذي أصبح العالم فبهى عبارة عن قرية صغيرة وحتى تستطيع الصمود في وجه المنافسة بين المؤسسات في ظل الأسواق العالمية

التي تسعى للتميز والجودة¹.

وعليه وبناءا عما سبق يمكن القول بأن الأخذ بفلسفة إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في مؤسسات التعليم الجامعي بالجزائر يحقق العديد من الفوائد التي يمكن تلخيصها بما يأتي:

- ✓ وجود رؤية وأهداف عامة واضحة ومحددة للمؤسسة التعليمية ككل وللوحدات الفرعية بشكل خاص
- ✓ وجود خطة إستراتيجية للمؤسسات التعليمية وخطط سنوية للوحدات متوفرة ومبينة على أسس علمية.
- ✓ وجود هيكلية واضحة ومحددة وشاملة ومتكاملة وعلمية ومستقرة للمؤسسة التعليمية.

رابعاً: المحاور الرئيسية لمعايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

هذا من المحاور الرئيسية التي تعتبر مواصفاتها معايير يمكن تقويمها لتستخدم كمؤشر على مستوى أداء المؤسسة التعليمية مايلي:

¹ خالد أحمد الصرايرة، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد1، 2008، جامعة مؤتة للدراسات العليا، الأردن، ص 15، 16.

1. معايير مرتبطة بالطالب:

يعد الطالب أهم المحاور الرئيسية للعملية التعليمية ويكون مؤثرا إيجابيا إذا عملت المؤسسة على انتقائه من خلال سياسات القبول بالمرحلة الجامعية التي تعتبر الخطوة الأولى نحو جودة التعليم العالي، إذا يجب أن تضع الجامعة معايير خاصة لقبول الطلبة في مختلف كلياتها، وتعتمد مبدأ المنافسة بين الطلبة حسب معدلاتهم في الثانوية العامة، وفي الكليات التي تحتاج إلى مهارات خاصة. ويتم القبول اعتمادا على نتائج امتحان القدرات الذي يؤديه الطلبة، إذ لا يكفي أن يستوفي الطالب شروط القبول من حيث معدله في الثانوية العامة، ولكنه يحتاج إلى قدرات خاصة تمكنه من دخول هذه الكليات، كما أن تفاعل الطلاب مع أساتذتهم ومع الإداريين والعاملين بالمؤسسة بتفهم وتعاون وإيجابية يعتبر أيضا خطوة مهمة نحو تحقيق جودة الأداء الجامعي. في التعليم العالي، كما أن ملائمة تخصصات الخريجين مع متطلبات سوق العمل من حيث الوقت والعدد والكفاءة يعد مؤشرا رئيسيا لجودة المؤسسة الجامعية.

2. معايير مرتبطة بأعضاء هيئة التدريس:

تعتبر خصائص ومواصفات وسلوكيات أعضاء هيئة التدريس من المتغيرات الهامة في تحقيق الجودة الشاملة للتعليم العالي، فعدد أعضاء هيئة التدريس وكفاءتهم وتطورهم المستمر في مجال تخصصهم ومساهماتهم في خدمة المجتمع وإنتاجهم العلمي من بحوث ومنشورات هي المؤشرات الحقيقية لجودة أداء المؤسسة الجامعية. إن احترام أعضاء هيئة التدريس لطلابهم وتقدير احتياجاتهم المعرفية والنفسية ومؤثرتهم على تحقيق أهدافهم التعليمية وتوجيههم تربويا ومهنيا ومعالجة مشكلاتهم السلوكية تعتبر أيضا مؤشرات إيجابية لجودة التعليم العالي بمؤسسات التعليم العالي.¹

3. معايير مرتبطة بالمنهج الدراسي: إن مستوى برامج الجامعة ومناهجها الدراسية من حيث المستوى والطريقة والأسلوب والترابط الأفقي والعمودي، وارتباطها بالأهداف العلمية والثقافية والاقتصادية الوطنية والإقليمية والقومية، وإثراء شخصية المتعلم وتنمية إمكانياته ومهاراته ومواكبة اتجاهاته يعتبر من المحاور الرئيسية لتحقيق جودة التعليم. فكلما كانت المناهج الدراسية محققة لأهداف الطلاب والمؤسسة والمجتمع كل ما انصفت برامج المؤسسة بالجودة الشاملة.

4. معايير مرتبطة بالإدارة الجامعية: إن استقرار الإدارة وكفاءة العاملين بها وعلاقتهم بالطلاب وأعضاء هيئة التدريس والتزام الإدارة العليا بتطبيق معايير الجودة من خلال المحافظة على ممتلكات المؤسسة وصيانتها وتوفير الخدمات اللازمة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس تعتبر من المتغيرات الفاعلة والمؤشرات المؤكدة لجودة أداء المؤسسة.

5. معايير مرتبطة بالإمكانيات المادية: تتمثل الإمكانيات المادية في المباني الجامعية والمكتبات والمعامل والمختبرات والتمويل اللازم لكافة أنشطة المؤسسة، حيث يجب أن يتسم المبنى بالمرونة والقدرة على استيعاب الطلاب. ويعد موقعه الجغرافي في البيئة المحيطة من المؤشرات الإيجابية لتحقيق متطلبات الجودة، ومن خصائص الإيجابية للمباني التعليمية التي تدعم تحقيق الجودة تصميمه الصحي وبعده على المناطق الصناعية والأماكن.²

¹ العابد أبو جعفر عبد الله: معايير الجودة ومؤشراتها في التعليم العالي، ورقة بحثية مقدمة إلى ندوة حول جودة التعليم العالي 2009/11/01، طرابلس.

² عابدي عبد العظيم: تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، مذكرة مكملة لشهادة الماجستير، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2013، 2014، ص 35، 36.

خامسا: التعليم الجامعي في الجزائر (واقع - تحديات- المقترحات):

1. واقع التعليم الجامعي في الجزائر:

لقد مر التعليم العالي في الجزائر بمجموعة من التطورات تخللتها جملة من الإصلاحات تماشيا ومتطلبات التنمية و متغيرات العصر من أجل الوصول إلى جامعة نموذجية الحالية ولكن على الرغم مما عرفه التعليم العالي في الجزائر من تطورات و إصلاحات استهدفت تقويم الاعوجاج وتحقيق التكامل بين البرامج والتوجهات التكوينية والتنموية إلا أن هذه الإصلاحات شخّصت في كثير من الأحيان بالفاشلة من طرف كثير من الدارسين، إضافة لعدم تكييفها والتقصير في تطبيقها، خاصة ما تعلق بنوع، زد إلى ذلك ارتفاع عدد الخريجين والبطالين الأمر الذي نجم عنه أيضا نقص في التأطير سواء من حيث الكمية، النوعية، ضعف في طاقات الاستيعاب و التمويل. وغيرها من المؤشرات لظواهر أعمق تشكل في جوهرها عدد من المشكلات المهمة التي تواجهها الجامعة الجزائرية اليوم التي يمكن تحديدها في:

1. مشكلة التحجيم: تشكل مشكلة التحجيم تحديا مخيفا للجامعة الجزائرية منذ الثمانينات، ويعكس لنا هذا التدفق الأرقام.

2. مبدأ تساوي فرص الالتحاق بالتعليم العالي: المشكل حسب مختلف المصادر بمجموعة من العوامل نوجزها فيما يلي:

- الأعداد المسجلة في كل دخول جامعي، حيث يصل العدد إلى مليون طالب حسب وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ويرتبط هذا بالنمو الديمغرافي الذي تشهده الجزائر وتوسع عددا لملتحقين بالأطوار الابتدائية الثانوية.

- العاملة المؤهلة لمسايرة المستجدات الاقتصادية ومتطلبات سوق العمل.

- الطلب المتزايد علي التعليم العالي نتيجة الوعي الثقافي ولاعتبارات اقتصادية واجتماعية تربط بتحسين الدخل والمستوي المهني في إطار الحراك الاجتماعي ومواجهة شبخ البطالة .

العوامل المرتبطة بسياسات القبول والتقويم وكذا ومركزية التوجيه والتقويم .

- مجانية التعليم العالي وإهمال النوعية بسبب نقص الموارد التمويلية والمؤطرين والهيكل.

3. مشكلة الهياكل والتجهيز : يعتبر تزايد عدد الطلبة والصعوبات المالية للتعليم العالي من العوامل الرئيسية لنقص ضبط

الهياكل والتجهيز، فقد أصبحت ظاهرة الاكتظاظ هي السمة الملازم لكل الجامعات الجزائرية رغم الزيادة الملاحظة في الكثير من الجامعات، ورغم ذلك فهي لا تفي بحاجات الطلب المتزايدة سنويا والتي ترجع لانعدام التخطيط والإستراتيجيات الجادة.

إضافة لهذا نجد نقصا في التجهيزات والوسائل الحديثة التي تعد اليوم الأداة الرئيسية لاكتساب المعارف واللاحاق بالركب، وربط ما هو نظري بما هو تطبيقي، هذا مع نقص المراجع خاصة الحديثة منها وقاعات الانترنت وان وجدت فسمتها الاكتظاظ،

إضافة لتدني الخدمات الجامعية مما لا الإصلاح الجديد، حيث شهدت الجامعة الجزائرية نقصا في المقاعد البيداغوجية وصعوبة التأطير 740000 طالب يؤطرون وهذا لا يسمح بالتكوين الجيد.¹

كل هذه العوامل أدت إلى تفاقم هذه المشكلة التي انجرت عنها مشكلات أخرى أعاققت تطور التعليم العالي وارتبطت بزيادة الحاجة للتمويل لمواجهة الزيادة المطردة في عدد الطلبة من حيث المقاعد البيداغوجية والهياكل، ميزانية التسيير البحث

¹ خاصة في الدخول الجامعي (2004-2005) (محمد بوعشة: أزمة التعليم العالي بالجزائر والعالم العربي، دار الجيل، ط1، ماي 2000 ص 60-

العلمي. ولهذا كانت الجودة مطلبا أساسيا لخروج التعليم الجزائري من هذا المستنقع التي تعيش فيه، واللحاق بمصاف الجامعات الغربية.

2. التحديات والرهانات التي تواجه التعليم العالي في الجزائر:

إن قراءة فاحصة للإصلاحات التي قامت بها الدولة الجزائرية في التعليم الجامعي، تجعلنا نستنتج أن هذا النظام يسعى إلى إعداد وهيئة وتنمية مخزون من الرأسمال الفكري يضم أساتذة، وقادة ومدربين، وعاملين مؤهلين للتفكير الإستراتيجي الإبتكاري وهو ما يجعل منه نظاما لتكوين مجموعات صغيرة بأقل جهد وفي أقل وقت وبأقل تكلفة أيضا.

ولكن بالرجوع إلى واقع الميدان التعليمي، يتبين أن عملية التكوين الموجودة حاليا في جميع المراحل الدراسية وخاصة في الجامعة لم تصل بعد إلى المستوى المطلوب في الاستجابة لظروف بيئتنا وشروط البحث العلمي بسبب ما يلي:

✓ الوضعية العامة للبلاد التي أثرت سلبا على المستوى العام للمنظومة التربوية، وأسباب خاصة تعود أساسا إلى المشكلات البيداغوجية المتمثلة في ضعف الدروس خاصة النظرية منها بسبب نقص المصادر وكثرة الوحدات مع خلوها من وظيفية خاصة.

✓ قلة التدريس الميداني وضعف التنسيق بين القطاعات المستخدمة وعدم تطابق الملامح النظرية مع المهن الفعلية، كما أن درجة المهارة التي تتناسب مع الأداء المطلوب في العمل.

✓ الطلب المتزايد على التعليم العالي و تزايد أعداد الطلبة و تأخر موعد الدخول الفعلي بسبب الخدمات الجامعية المتأخرة وذلك بالرغم من المجهودات المبذولة في سبيل احتضان العدد الهائل للطلبة.

✓ هجرة الكفاءات والأدمغة الجزائرية مهما كان الثمن، وعدم بقائها في الداخل للمساهمة في التأطير وتكوين وتنمية البلاد لعدم وجود حوافز.

✓ البحوث المنجزة هي بحوث من أجل نيل الشهادات، و ليست بحوث تنجز بهدف التطبيق العملي لها، مما أدى إلى الحد من فعالية البحث العلمي وعدم مساهمته في تفعيل العملية التنموية.

✓ تنامي معدلات البطالة بين خريجي الجامعات (حاملو الشهادات) الذين يفتقر و ن إلى كفاءات تستجيب لمتطلبات السوق. إننا نقر بأنها مطالب تستدعي تكلفة مادية ومالية كبيرة لكنها ضرورية لإرساء قواعد التعليم المتطور والفعال في التكوين الجامعي لتصبح الجودة شرطا جوهريا لقبول الخدمات الجامعية بشكل عام، سواء بالسوق المحلية أو الأسواق الخارجية¹.

3. المجهودات المبذولة في سبيل تطوير التعليم العالي

و نتيجة لهذه التحديات تسعى الجزائر جاهدة للتغلب عليها من خلال مجموعة من الإجراءات تتمثل في:

- إنشاء الهياكل القاعدية وتجهيزها بما يتلاءم مع الحاجيات التعليمية الجديدة.

- تكوين الأساتذة و المؤطرين.

- الاستعانة بالخبرات الأجنبية.

- إصلاح التعليم العالي بانتهاج نظام أل: أل أم دي.

كل هذا يهدف لإصلاح و تطوير التعليم العالي، غير أننا نلاحظ أن هذه المجهودات بالرغم من أهميتها إلا أنها لا تعكس الحاجة الملحة والحقيقية لتطويره والتي تقوم على أساليب ووسائل و مناهج وأهداف جديدة. و لذلك فإننا نعتقد أن الأسلوب الكلاسيكي للتعليم أصبح غير مجدي حيث تحولت قاعات الدراسة إلى قاعات ستاتيكية و غير ديناميكية من الناحية العلمية

¹ عمر بلخير: واقع إصلاح التعليم العالي في الجزائر (دراسة تحليلية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود عمري، ص 8-9

(عدم انتباه، كثرة الحديث، النوم، الفوضى، الغيابات الكثيرة و غير المعاقب عليها من الناحية العملية...) الأمر الذي حد من فعالية التكوين. وعلى العموم فإنه يمكننا إجمال هذه المجهودات في الجوانب التالية:

1. الجانب الإداري والتسييري: فيما يخص بعصرنة وتحديث التسيير قامت الجامعات الجزائرية بتطوير وتحسين خدماتها من خلال إدخال الوسائل التكنولوجية الحديثة خاصة التكنولوجيات الرقمية في التسيير والإدارة منها الإعلام الآلي و برامج تسيير الملفات سواء للطلبة أو المستخدمين إضافة إلى إقامة مواقع إلكترونية على شبكات الانترنت للتعريف بإمكاناتها المادية والبشرية، إضافة إلى كل هذا تضع كل جامعة شبكة إلكترونية داخلية (انترانت) للتعريف بها داخل المؤسسة الجامعية من خلال عملية البث المباشر على شاشات التلفزيون. كل هذا بهدف تسهيل الخدمات و اختزال الجهد و الوقت.

2. الجانب التعليمي، التكوين والبحث: سعت كل جامعة إلى إقامة شبكة معلوماتية داخلية و إلى الربط بشبكة الانترنت على مدار 24 ساعة و ذلك لتمكين الأساتذة والطلبة من تصفح المواقع التي تهمهم كما تمنحهم فرصة الاتصال بالجامعات والمراكز البحثية على المستوى العالمي. من جهة أخرى تقوم الجامعة بتوفير الإمكانيات المادية الضرورية واللازمة للتكوين بهدف جعل التكوين تميز بالطابع التطبيقي أكثر من كونه تكوين نظريا فقط. و يبرز هذا الأسلوب في بعض التخصصات دون الأخرى على رأسها الإعلام الآلي والعلوم الدقيقة و التكنولوجية.

كما تسعى الجزائر إلى إقامة مشروع يعرف بالشبكة الأكاديمية و البحثية وهي شبكة خاصة بالجامعات والمراكز البحثية الموجودة على كافة التراب الوطني الهدف منها هو تطوير خدمات الاتصال و تبادل المعلومات بين هذه المؤسسات و المراكز البحثية. و تقوم هذه الشبكة بتوفير الوسائل التكنولوجية الضرورية للعاملين في قطاع التعليم العالي و البحث العلمي كما تسهل و تدعم عملية التكون عن بعد. كما يهدف هذا المشروع إلى إقامة الجامعة الافتراضية بصفة دائمة بهدف تشجيع التكوين عن بعد ومن دون مغادرة المكان المر الذي يساعد على تبادل الخبرات و زيادة الكفاءات المعرفية للطلاب والمؤطر على السواء من خلال تبادل الأفكار و الآراء العليم و مناقشة التطورات الحادثة.

3. الجانب المادي والمالي:

و يتمثل في توفير الوسائل المادية لتحقيق درجة عالية من الأداء و هذا عن طريق اقتناء أجهزة كمبيوتر جد متطورة مع لوازمها إضافة إلى البرمجيات اللازمة لتشغيلها كما وضعت تحت تصرف الأسرة الجامعية قاعات للطباعة جد متطورة إضافة إلى المبالغ المالية المخصصة لاقتناء اللوازم الضرورية للتكوين و تكوين القائمين على شؤون هذه الإمكانيات تشغيل و صيانة، دون أن ننسى الهياكل القاعدية التي أصبحت تتميز بطابع عمراني خاص.

بمعنى أن الجزائر تسعى جاهدة من أجل توفير الإمكانيات الضرورية للتجهيز و التسيير و التكوين و يبرز هذا في المبالغ الهامة التي تخصصها في ميزانيتها السنوية و التكميلية حيث خصصت مثلا ما قيمته 12.4 مليار من ميزانية البحث العلمي المخصصة لدعم برنامج الإنعاش الاقتصادي ما بين 2001 و 2004 للقيام بعملية التجهيز بالتكنولوجيات الحديثة خاصة المعدات الالكترونية. كما أن المشروع الخماسي المعد لغاية 2010 سيعتمد على ميزانية قدرها 100 مليار دينار جزائري و سيحظى الجانب التجهيزي منها بجزء معتبر.

نخلص من كل ما تقدم أن الجزائر واعية بضرورة تطوير و تحسين التعليم العالي و جعله يتماشى مع التطورات العالمية الحادثة و التي تمس مختلف جوانب الحياة الإنسانية لذلك نجدها تسعى جاهدة لتحقيق تقدم نوعي و كمي في سبيل تحقيق هذا الهدف. و هي في سعيها لتحقيق ذلك يجب أن لا تغفل مجموعة من الاعتبارات يمكن إجمالها فيما يلي:

- استمرار مسؤولية الدولة علن التعليم و تدخلها المباشر في تمويله و مراقبة أبحاثه و توجيهه بما يخدم حاجياتها الاجتماعية مع فسخ المجال للديمقراطية في تسيير مؤسساته من جامعات و مراكز بحث.

- محاولة تحسينه و جعله تكوينا نوعيا مع شموليته لكافة الفئات الاجتماعية خاصة محدودي الدخل و النساء.

- العمل على مرونته بحيث يكون تعليما مستمرا مدى الحياة كما تحاول العمل على توسيع التخصصات و عجم اختزال المعارف العلمية و القدرات الفردية في التكوين الجدد متخصص و إنما فتح المجال للتعاون و التبادل المعرفي بين التخصصات المختلف¹.

3. المقترحات للنهوض بالتعليم الجامعي بالجزائر في ضوء إدارة الجودة الشاملة:

في ظل ما تم طرحه نظريا، يمكن الخروج بجملة من الاقتراحات فيما يخص التعليم العالي في الجزائر والوطن العربي بصفة عامة. إن مواجهة متغيرات العصر التي تأتي العولمة في مقدمتها، ضرورة لابد منها، لهذا كان لا بد للتعليم العالي أن يكيف نفسه وتلك المتغيرات، سواء من حيث أهدافه أو بناءه ومحتواه، ومنه فالتعليم العالي في الجزائر لا بد له من:

- توثيق العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي و عالم العمل، مما يقتضي إعادة النظر في التخصصات الدراسية المطروحة للتقليل مما لا يطلبه سوق العمل، و العمل على تأهيل الطالب القادر على خلق فرص العمل.

- التوسع في نشاطات التوجيه والإرشاد الأكاديمي و المهني لمساعدة الطالب على رسم مساره التكويني، وتوقع ما يقوم به في سوق العمل، للتخفيف من البطالة، وتضخم التخصصات غير المطلوبة .

- ضرورة الأخذ بالأساليب المستحدثة في التدريس و التقييم، مع توفير التدريب اللازم لأعضاء هيئة التدريس لممارسة تلك الأساليب.

- ضرورة انفتاح مؤسسات التعليم العالي على المحيط للمشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات التي تتصل بتخطيط البرامج الدراسية، توجيه الطلاب في الوقت نفسه إلى أسلوب التعليم الذاتي وتقييم الأداء، وتقديم العون المادي و المعنوي، وتمويل البرامج و المشروعات البحثية.

- توفير ميزانية مناسبة للبحث العلمي، بحيث لا تقتصر على التمويل الحكومي بل تتعداه للمؤسسات العامة، القطاع الخاص، وباقي الجهات التي لها علاقة بالعملية التعليمية. وتطوير النشر العلمي في الدوريات.

و انطلاقا من مسؤولية الدولة عن بناء رأس المال الإنساني بكافة أشكاله، فإنه يقترح أن تستمر الدولة في توفير فرص التعليم العالي للمواطنين المؤهلين للالتحاق به. ولا يعني هذا أن تكون مؤسسات التعليم العالي حكومية فقط، لأن أهم مقوم للإصلاح الجذري لمؤسسات التعليم العالي هو تحريرها من سيطرة الحكومة، و أن تقوم عليها مجالس إدارة مستقلة تمثلها (الدولة، قطاع الأعمال، ، الأكاديميون) العمل على رفع كفاءة استغلال موارد مؤسسات التعليم العالي².

خاتمة:

وفي الختام وبناء على ما تم دراسته في موضوع إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، وصلنا إلى أن إدارة الجودة الشاملة تعتبر البوابة التي بإمكانها أن تحدث تغيير جذري في المنظومة التعليمية وتحويلها من الأسلوب الإداري التقليدي للأسلوب الحديث الذي يخدم تحقيق مستوى جودة عالية للمنتج أو الخدمة.

نخلص في الأخير إلى التأكيد على أهمية و ضرورة تطبيق المؤسسات الجامعية لنظام إدارة الجودة الشاملة باعتباره مدخلا ومصدرا فعّالا لامتلاك الميزة التنافسية في ظل تحديات المناخ الجديد ، وذلك لأن إدارة الجودة الشاملة تعتبر كفلسفة تسيير، تقوم على عدة مبادئ وأسس ومتطلبات تسعى لتحقيق هدف المؤسسة في تلبية حاجات و رغبات المستفيدين، وهذا يتطلب

¹ http://hoggar.org/index.php?option=com_content&view=article&id=478 يوم 2016/12/20 الساعة 15.15

² زرقان ليلي: إصلاح التعليم العالي الراهن LMD ومشكلات الجامعة الجزائرية، دراسة ميدانية بجامعة فرحات عباس - سطيف جامعة سطيف

تنسيق و توجيه جميع ووظائف و العمليات و إمكانيات المؤسسة لتحقيق رضا المستفيد (الزبون و العامل)، و بهذا تحقق تميز بالنسبة للمؤسسة تنافسيا.

قائمة المراجع:

الكتب:

1. خالد بن سعد عبد العزيز بن سعيد ، إدارة الجودة الشاملة ، الرياض ، الكبيعان للنشر و التوزيع ، 1998 .
2. فريد النجار: إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، إيترك للنشر والتوزيع، دط، القاهرة، 2000.
3. محمد بوعشة: أزمة التعليم العالي بالجزائر والعالم العربي، دار الجيل، ط1، ماي 2000 .
4. مريم محمد إبراهيم الشرقاوي: دراسات في الإدارة التعليمية، مكتبة النهضة المصرية، ط1، مصر، 2003.

المجلات والمقالات والمؤتمرات:

5. العابد أبو جعفر عبد الله : معايير الجودة ومؤشراتها في التعليم العالي، ورقة بحثية مقدمة إلى ندوة حول جودة التعليم العالي ، 2009/11/01 ، طارلس.
 6. إخليف الطراونة، ضبط الجودة في التعليم العالي وعلاقته بالتنمية، ورقة مقدمة في البرنامج الأكاديمي للأسبوع العلمي الأردني الخامس عشر في فترة ما بين 10-12-5-2010.
 7. خالد أحمد الصرايرة، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 1، 2008، جامعة مؤتة للدراسات العليا ، الأردن.
 8. خالد أحمد الصرايرة، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 1، جامعة مؤتة للدراسات العليا، الأردن، 2008.
 9. خالد يوسف الزعبي وحسين محمد العزب: " قياس اتجاهات العاملين لأثر المناخ التنظيمي في تبني السلوك الإبداعي"، مجلة المنار، المجلد 13، العدد 2، الأردن، 2007.
 10. زرقان ليلى: إصلاح التعليم العالي الراهن LMD ومشكلات الجامعة الجزائرية، دراسة ميدانية بجامعة فرحات عباس – سطيف جامعة سطيف 2.
 11. عمر بلخير : واقع إصلاح التعليم العالي في الجزائر (دراسة تحليلية ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود وعمرى).
 12. محمد توفيق ماضي، تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الخدمية في مجال الصحة والتعليم، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية 2002، ص 51.
- #### مذكرات التخرج:
13. عابدي عبد العظيم: تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، مذكرة مكملة لشهادة الماستر، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2013، 20146.



14. علي لرقط: إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر - المبررات والمتطلبات الرئيسية، مذكرة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة 2008/2009.

المواقع الالكترونية:

15. http://hoggar.org/index.php?option=com_content&view=article&id=478 يوم 20/12/2016 الساعة 15.15

فقهائِ البيرة السبعة من رِوَاةِ الإمامِ سُحنونِ بنِ سعيد وأثرهم في الحياة العلمية: عصر الإمارة الأموية بالأندلس الباحث محمد جمعة عبد الهادي موسى/جامعة القاهرة، مصر

ملخص:

ساهم العديد من الأندلسيين في حمل العلم من المغرب والمشرق إلى الأندلس عبر السماع والرواية عن أشهر علمائهم، ومن ثم كان لهم تأثير بارز وطيب على الحياة العلمية بالأندلس وخاصة في مرحلته المبكرة عصر الإمارة الأموية؛ فكانت الرحلة في طلب العلم من أهم مميزات الحياة العلمية بالأندلس، وكان الخروج منها إلى المغرب أو المشرق الإسلامي طلبًا للعلم لهو غاية الشرف لطالب العلم، خاصة بعد عودة العالم منهم لينشر علمه بين الأندلسيين فيما نهله عن علماء المشرق أو المغرب الإسلامي. وفي هذا العرض هنا تظهر إحدى هذه المؤثرات الجليلة لفقهائِ سبعة بالبيرة؛ رَووا العلم جميعًا عن أشهر علماء المغرب الإسلامي إلى الأندلس هو سُحنون بن سعيد خلال عصر الإمارة الأموية بالأندلس. وهو حدث اعتنت به المصادر الأندلسية وأسهمت بدورها في التركيز عليه؛ فهؤلاء السبعة كانوا بالبيرة في وقت واحد، وهو ما لفت انتباه مؤرخي كتب التراجم والطبقات للناية بأمرهم، والبحث فيه.

الكلمات المفتاحية:

الأندلس- البيرة- فقهائِ البيرة- الحياة العلمية بالأندلس- الرحلة في طلب العلم- سُحنون بن سعيد.

مقدمة:

تناول ابن الفرضي (ت403هـ)، والحميدي (ت488هـ)، والقاضي عياض (ت544هـ)، والضبي (ت599هـ)، والمراكشي (ت703هـ) تقريرًا في غاية الأهمية عن (فقهائِ البيرة السبعة بالأندلس من رِوَاةِ الإمامِ سُحنونِ بنِ سعيد القيرواني)، دونما الإشارة إلى الأهمية من وراء ذكر تقريرهم سوى اجتماع هؤلاء السبعة في البيرة في وقت واحد وهذا ما دعى إلى إثارة الموضوع والاهتمام بذلك الأمر.

يفهم من ذلك أن هذا الحدث كان حدثًا فريدًا في تاريخ الحياة العلمية بالأندلس بشكل عام، وبالبيرة بشكل خاص وهو أن يجتمع فقهائِ سبعة في وقت واحد من رِوَاةِ أشهر أئمة العلم وأكبر فقهائِ المالكية بالمغرب، هو الإمام سُحنون بن سعيد، حيث كان الأخذ عنه مثيرًا للإعجاب، وخاصة الرحلة إليه وطلب السماع علي يده والتعلم منه، وهذا يُشير بالدرجة الأولى إلى مكانته بالأندلس وسط علمائها وأعلامها.

ويعتبر هذا التقرير الذي أورده علماء التراجم والطبقات لدليلاً واضحاً على العناية بالعلم في البيرة في عصر هؤلاء السبعة "عصر الإمارة الأموية بالأندلس"، ودلالة مباشرة عن نشاط الحركة العلمية للفقهاء في نقل العلم إلى الأندلس عامة وإلى البيرة خاصة ويتبين أثره بشكل مباشر حينما ذكروا عن هؤلاء السبعة في عبارة ثابتة أنهم كانوا متواجدين بالبيرة في وقت واحد، ونهل العلم عنهم جملة من الأندلسيين وغيرهم من الوافدين على الأندلس (راجع الملاحق).

كما تتجلى من مكانة هؤلاء الفقهاء السبعة بالبيرة، وذكرهم على نحو خاص بكتب التراجم، ما يُشير إلى دورهم المهم في الحياة العلمية بالبيرة في تلك الفترة، وتأتي مكانتهم هذه من السماع من واحدًا من أشهر أعلام الفقه بالمغرب وهو الإمام سحنون بن سعيد. فإنهم بلاشك قد نقلوا عنه علوم لم يكن يسع أحد جهلها في هذا الحين، أو أن هنالك مسائل فقهية بت فيها السبعة دون غيرهم بفضل طلبهم العلم على يد سحنون بن سعيد؛ خاصة أن تراجمهم تشير إلى اشتغال بعضهم بالفقه والحديث، ومن ثم كانوا محل إعجاب ونظر ليس فقط لدى المترجمين لهم بل عند من ذكروا لهم أفضالهم وأثرهم.

ويتبين أيضاً قبول فقهاء الأندلس للعلم من أولئك السبعة وربما كان ذلك إجلالاً لمكانة سحنون بن سعيد عندهم، دونما ظهور لتذمر فيما بينهم حول مسألة ما بت فيها أحد الفقهاء السبعة. فلا يرد في تراجم السبعة إشكاليات حول علمهم الذي نالوه على يد سحنون بن سعيد أو تضارب بين آراء فقهية بن الفقهاء السبعة وبين غيرهم من الأندلسيين وهذا يعني قبولهم عن طيب خاطر وجود آراء سحنون بن سعيد عالم المغرب في محرابهم العلمي، بل هنالك تلاميذ أخذوا عنهم وعلى رأسهم أبنائهم.

وبداية يجب التعريف بالإمام سَحْنُون بن سعيد (202-256هـ=817-870م) شيخ الفقهاء السبعة بالبيرة؛ فهو هو محمد بن عبد السلام (سحنون) بن سعيد بن حبيب التنوخي، أبو عبد الله؛ فقيه مالكي مناظر، كثير التصانيف. من أهل القيروان. لم يكن في عصره أحد أجمع لفنون العلم منه. رحل إلى المشرق سنة 235 هـ وتوفي بالساحل، ونقل إلى القيروان فدفن فيها. ورثي بثلاثمائة مرثية. كان كريم اليد، وجهاً عند الملوك، عالي الهمة. من كتبه (آداب المعلمين) رسالة، صدرت بترجمة حسنة له، من إنشاء حسن حسني عبد الوهاب، و(أجوبة محمد بن سحنون) في الفقه، و(الرسالة السحنونية) رسالة في فقه المالكية، و(الجامع) في فنون العلم والفقه، و(السّير) عشرون جزءاً، و(التاريخ) ستة أجزاء و(آداب المتناظرين) جزآن، و(الحجة على القدرية)⁽¹⁾.

1- عُمَر بن مُوسَى الكِنَانِيّ؛ (ت257هـ):

أول الفقهاء السبعة الذين كانوا بالبيرة من رِوَاة سَحْنُون هو عُمَر بن مُوسَى الكِنَانِيّ؛ (ت257هـ) من كنانة قيس؛ من أهل البيرة، يُكْتَبُ أبا حَفْص؛ تتلمذ على كل من يَحْيَى بن يَحْيَى، وسَعِيد بن حَسَّان، وَعَبْدُ المَلِك بن حَبِيب، عُبد الملك بن الحسن المعروف بزُونان. و"كان عُمَر بن مُوسَى الكِنَانِيّ فقيه البيرة، بعد خروج عبد الملك بن حبيب عنها"⁽²⁾.

ورحل فسمع من الحارث بمصر، وابن أبي إسحاق البرقي، ومن محمد بن عبد الرحيم البرقي. وبالقيروان سَمِعَ من سَحْنُون بن سَعِيد. وكان يحيى بن عمر يثني عليه، ويصفه بالعلم والجلالة⁽³⁾.

(1) الزركلي: الأعلام، دار العلم للملايين، ط15، (2002م)، (6/204-205).

(2) القاضي عياض: ترتيب المدارك وتقريب المسالك، (4/264).

(3) ابن الفرضي: تاريخ علماء الأندلس، (1/364)، الخشني: أخبار الفقهاء، (359)، الحميدي: جذوة المقتبس في ذكر ولاية الأندلس (ص303)، القاضي عياض: ترتيب المدارك وتقريب المسالك، (4/264-265)، الضبي: بغية الملتبس في تاريخ رجال أهل الأندلس (ص408)، ترجمة رقم (1169).

أما تلاميذه؛ فمنهم: حفص بن عمرو بن نجيح الخولاني حدث عنه، وهو من أهل البيرة؛ يُكَنَّى أبا عمر، تُوفِّي بحاضرة البيرة سنة (313هـ)⁽¹⁾.

ومن تلاميذه أيضاً "حيّ بن مطاهر" من أهل البيرة من بعض إيديته؛ سَمِعَ منه. وكان الأغلب عليه حفظ المسائل والرأي، وكان رجلاً صالحاً تُوفِّي سنة (306هـ)⁽²⁾.

2- سُلَيْمان بن نصر بن منصور بن حامل المرّي مرّة غطفان (ت260هـ):

كان ثاني رواية الإمام سحنون بن سعيد هو المحدث الأندلسي سُلَيْمان بن نصر بن منصور بن حامل المرّي مرّة غطفان (ت260هـ)؛ من أهل البيرة؛ يُكَنَّى أبا أيّوب، جده من غطفان.

رَوَى عَنْ يحيى بن يحيى، وسعيد بن حسان، وعبد الملك بن حبيب، ونظرائهم. ورَحَلَ فسمع من أبي المصعب الزهري، ومن سحنون بن سعيد. حدث عنه حفص بن عمر بن نجيح وغيره⁽³⁾. ونلاحظ هنا أن تلميذه "حفص بن عمر بن نجيح" اشترك في أخذ العلم عنه مع عمر بن موسى الكِنَانِي.

كما أخذ عنه أبنائه: "أيّوب" و"أحمد" أما "أيّوب" فروى عن أبيه، وعن بقي بن مخلد، ومحمد بن وضاح، وتُوفِّي سنة (320هـ)⁽⁴⁾. وهو محدث أندلسي مالكي، كان مفتي مدينة البيرة في وقته⁽⁵⁾، كما أخذ عنه ابنه أحمد؛ المحدث الأندلسي⁽⁶⁾.

وأخذ عنه من غير أبنائه، الفقيه الحافظ محمد بن عبد الله بن سابق، من أهل البيرة. سَمِعَ بها منه وغيرهما. ورحل حاجاً، فسمع في رحلته، تُوفِّي سنة (308هـ)⁽⁷⁾.

ومنهم: أيضاً الفقيه المحدث الفاضل "وجيه بن وهب الكلابي"، من أهل البيرة، تُوفِّي سنة (310هـ)⁽⁸⁾.

3- إبراهيم بن خالد (ت268هـ):-

وكان الفقيه المحدث الثقة إبراهيم بن خالد (ت268هـ) هو ثالث رواية الامام سحنون بن سعيد من أهل البيرة؛ يُكَنَّى أبا إسحاق. سمع: من يحيى بن يحيى، وسعيد بن حسان⁽⁹⁾. ورحل: فسمع من سحنون، وتُوفِّي سنة (268هـ)⁽¹⁰⁾.

(1) ابن الفريسي: تاريخ علماء الأندلس، (139/1-140)، ترجمة رقم (366).

(2) ابن الفريسي: المصدر نفسه، (152/1)، ترجمة رقم (393).

(3) ابن الفريسي: تاريخ علماء الأندلس، (218/1)، ترجمة رقم (550)، القاضي عياض: ترتيب المدارك وتقريب المسالك (4/265)، الضبي: بغية الملتبس في تاريخ رجال أهل الأندلس (ص301)، ترجمة رقم (774)، الذهبي: تاريخ الإسلام، (6/95)، ترجمة رقم (253).

(4) ابن الفريسي: تاريخ علماء الأندلس، (102/1)، ترجمة رقم (269)، الحميدي: جذوة المقتبس في ذكر ولاية الأندلس (ص171)، الضبي: بغية الملتبس في تاريخ رجال أهل الأندلس (ص238)، ترجمة رقم (564)، الذهبي: تاريخ الإسلام، (7/368)، ترجمة رقم (455).

(5) الذهبي: تاريخ الإسلام، (7/368)، ترجمة رقم (455).

(6) الحميدي: جذوة المقتبس في ذكر ولاية الأندلس (ص124)، الضبي: بغية الملتبس في تاريخ رجال أهل الأندلس (ص180)، ترجمة رقم (406).

(7) ابن الفريسي: تاريخ علماء الأندلس، (32/2)، ترجمة رقم (1176).

(8) ابن الفريسي: تاريخ علماء الأندلس، (164/2)، ترجمة رقم (1524)، الحميدي: جذوة المقتبس في ذكر ولاية الأندلس (ص363)، الضبي: بغية الملتبس في تاريخ رجال أهل الأندلس (ص483)، ترجمة رقم (1417).

(9) ابن الفريسي: تاريخ علماء الأندلس، ج1 ص17. الحميدي: جذوة المقتبس في ذكر ولاية الأندلس، ج1 ص154.

(10) ابن الفريسي: تاريخ علماء الأندلس، ج1 ص17. القاضي عياض: ترتيب المدارك، ج4 ص266. الحميدي: بغية الملتبس، ج1 ص216.

وقال عنه الحميدي في ترجمته: "فقيه محدث ثقة يروي عن أبيه، وعن جماعة، ذكره محمد بن حارث الخشني، وأبو الحسن الدارقطني، وأبو محمد عبد الغني بن سعيد المصري"⁽¹⁾.

أما تلاميذه، فأولهم ابنه يُسر (ت302هـ) يُكْتَى أبا سهل. رَوَى عن أبيه وغيره. وكان: فقيهاً موثقاً⁽²⁾. ومنهم: "سعيد بن فحلون بن سعيد (252-346هـ = ... - ...) أصله من إلبيرة وسكن بجّانة؛ يُكْتَى أبا عثمان؛ سَمِعَ بإلبيرة من إبراهيم بن خَالِد⁽³⁾.

4- إبراهيم بن خَالِدِ اللَّخْمِيِّ (ت270هـ):

أما رابع رواية الإمام سحنون بن سعيد بإلبيرة، فهو: إبراهيم بن خَالِدِ اللَّخْمِيِّ (ت270هـ) من أهل إلبيرة. هو: أحد السبعة الذين كانوا بإلبيرة - في وقت واحد من رُوَاةِ سحنون، كما روى عن يحيى بن يحيى الليثي، توفّي سنة (270هـ)⁽⁴⁾.

5- سعيد بن النمر بن سليمان بن الحسين الغافقي (ت273هـ):

كان الأكثر إسهاماً في الحياة العلمية بالأندلس هو خامس رواية الإمام سحنون بإلبيرة هو سعيد بن النمر بن سليمان بن الحسين الغافقي (ت273هـ)، من أهل إلبيرة؛ يُكْتَى: أبا عثمان، سَمِعَ من يحيى بن يحيى، وسعيد بن حَسَّان، وعبد الملك بن حبيب، وعبد الملك بن الحسن المعروف بزُونان.

ورحل فسمع من سحنون بن سعيد وهو: أحد السبعة الذين كانوا بإلبيرة من رُوَاةِ سحنون. وكان يُرْحَلُ إليه في السماع منه.

حدّث عنه أحمد بن يحيى بن زكرياء المعروف بابن الشّامة من أهل قُرطُبة، وسعيد بن فحلون البجّاني، وحفص بن عمرو بن نُجَيْحِ الإلبيري وغيرهم⁽⁵⁾.

وسمع بمصر من ابن عبد الحكم، وأبي الطاهر، والحارث بن مسكين. حدث عنه أحمد بن يحيى بن الشّامة وابن مخلوف وحفص بن عمر وغيرهم.

وكان ذا فقه، وورع، وهو أجلّ هذه الطبقة وأشهرها. وله مسائل جمعت عنه، قد أدخل فيها الشيخ القاضي أبو الوليد الباجي، في كتاب البيان طرفاً. قال علي بن الحسن: كان ابن النمر من عليّة أصحاب سحنون في الفضل، والعلم، وقال غيره: هو من أجل رواية عبد الملك بن حبيب⁽⁶⁾.

ومن تلاميذه أيضاً عبد الواحد بن حمْدُون بن عبد الواحد بن الديان بن سراج المرّي؛ من مُرّة عَطْفان، من أهل إلبيرة؛ يُكْتَى أبا العُصْن. ورَوَى ببليده عن سعيد بن النمر، وتوفّي سنة (315هـ)⁽⁷⁾.

(1) الحميدي: جذوة المقتبس في ذكر ولاية الأندلس، ج 1 ص 154. ج 1 ص 386.

(2) ابن الفرضي: تاريخ علماء الأندلس، ج 1 ص 210.

(3) ابن الفرضي: تاريخ علماء الأندلس، ج 1 ص 200.

(4) ابن الفرضي: تاريخ علماء الأندلس، ج 1 ص 18، الحميدي: جذوة المقتبس في ذكر ولاية الأندلس، ص 154، الضبي: بغية الملتبس في تاريخ رجال أهل الأندلس، ص 216.

(5) ابن الفرضي: تاريخ علماء الأندلس، (1/192)، الحميدي: جذوة المقتبس في ذكر ولاية الأندلس، (ص234)، الضبي: بغية الملتبس في تاريخ رجال أهل الأندلس (ص313)، ترجمة رقم (821).

(6) القاضي عياض: ترتيب المدارك وتقريب المسالك، (4/266).

(7) ابن الفرضي: تاريخ علماء الأندلس، (1/334)، ترجمة رقم (860).

6- أحمدُ بن سُلَيْمان بن أبي الرَّبِيعِ الأندلسي الفقيه (ت287هـ)

وسادس أحد السَّبْعَةِ الذين كانوا بالبيرة في وقتٍ واحدٍ من رُواة سُحنون بن سعيدٍ هو الفقيه الحافظ أحمدُ بن سُلَيْمان بن أبي الرَّبِيعِ الأندلسي الفقيه (ت287هـ) من أهلِ البيرة.

رَوَى عن سَعِيدِ بن حَسَّانٍ، وحارِثِ بن مِسْكِينٍ، وكان فقيماً. وتوفيَّ بحاضرةِ البيرةِ سنةَ (287هـ) بعد ابنِ وضَّاحٍ بأشهر⁽¹⁾، وكان فقيماً حافظاً⁽²⁾.

ومن تلاميذه: مُحَمَّدُ بن أبي خالدٍ من أهلِ بَجَانَةَ، تحولَ عنها إلى البيرةِ؛ يُكَنَّى أبا عَبْدِ اللهِ. سمع: موطأَ أبي المصعبِ من أحمدِ بن سليمان المعروف بأبنِ أبي الربيعِ الإلبيري. وتوفيَّ سنةَ (317هـ) بالبيرة⁽³⁾.

7- حَفْصُ بن عمرو بن نُجَيْحِ الخَوْلاني (ت313هـ):

وسابع الفقهاء كان تلميذاً للسته المشار إليهم سابقاً هو حَفْصُ بن عمرو بن نُجَيْحِ الخَوْلاني (ت313هـ)، من أهلِ البيرة؛ يُكَنَّى: أبا عُمر. سَمِعَ بالبيرةِ من عُمرِ بن موسى الكِنَانِي، وسَعِيدِ بن النَّمِرِ الغَافِقِي، وإبراهيمِ ابنِ خالدٍ، وإبراهيمِ بن شُعَيْبٍ، وسُلَيْمانِ بن نَصْرٍ، وأحمدِ بن سُلَيْمانِ بن أبي ربيعٍ، وإبراهيمِ بن خَلَّادٍ، وهؤلاء السَّبْعَةُ كلُّهم قد سَمِعَ من سُحنونٍ؛ وكانوا في وقتٍ واحدٍ بالبيرة.

وسَمِعَ بِقُرْظُبَةَ من مُحَمَّدِ بن يُوْسُفِ بن مَطَطْرُوحٍ، ومُحَمَّدِ بن وضَّاحٍ، وهُذَّبَ ابنُ نافعٍ.

ورَحَلَ إلى المَشْرِقِ فسمع من مُحَمَّدِ بن عَبْدِاللهِ بن عَبْدِ الحَكَمِ، ونَصْرِ ابنِ مَرْزُوقٍ، وإبراهيمِ بن مَرْزُوقٍ، وأبنِ أخي ابنِ وهبٍ وغيرهم.

وتوفيَّ بحاضرةِ البيرةِ سنةَ (313هـ)⁽⁴⁾.

وحدَّثَ عنه ابنه عُمرُ يُكَنَّى أبا حَفْصٍ، سَمِعَ من أبيه، ومن أحمدِ بن عمرو بن مَنْصُورٍ. وسَمِعَ بِقُرْظُبَةَ: من عبِيدِ اللهِ بن يَحْيَى وغيره. وحدَّثَ. وتوفيَّ سنةَ (348هـ)⁽⁵⁾.

كما حدث عنه ابنه عليّ (309-384هـ)؛ يُكَنَّى أبا الحَسَنِ، كان فقيماً حافظاً للمسائل، عاقداً للشروط، رَوَى عن أبيه، وسَمِعَ بِبَجَانَةَ من سَعِيدِ بن فَحْلونٍ، وعليّ بن الحَسَنِ المَرِيّ، ومَسْعُودِ بن عليّ. وسَمِعَ النَّاسَ عَلَيَّهِ تَفْسِيرَ القُرْآنِ لِيَحْيَى بنِ سَلامٍ وَغَيْرِ ذلك⁽⁶⁾. وكان موثقاً، وكان لا بأس به⁽⁷⁾.

(1) ابن الفرضي: تاريخ علماء الأندلس، (36/1).

(2) القاضي عياض: ترتيب المدارك وتقريب المسالك، (267/4)، الذهبي: تاريخ الإسلام، (675/6)، ترجمة رقم (39)، ابن فرحون: الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، (146/1).

(3) ابن الفرضي: تاريخ علماء الأندلس، (38/2)، ترجمة رقم (1197).

(4) ابن الفرضي: تاريخ علماء الأندلس، (140-139/1)، الضبي: بغية الملتبس في تاريخ رجال أهل الأندلس، (ص272)، ترجمة رقم (665).

(5) ابن الفرضي: تاريخ علماء الأندلس (368/1)، الضبي: بغية الملتبس في تاريخ رجال أهل الأندلس (ص406)، ترجمة رقم (1163)، الذهبي: تاريخ الإسلام، (866/7)، ترجمة رقم (301).

(6) تاريخ علماء الأندلس (359/1)

(7) القاضي عياض: ترتيب المدارك وتقريب المسالك، (18/7)، الذهبي: تاريخ الإسلام، (560/8)، ترجمة رقم (134)

خاتمة:

نخرج من هذا البحث بعدة نتائج وتوضيحات، من أهمها:

أولاً: نفهم من هذا التناول للفقهاء السبعة الذين كانوا في وقت واحد بإلبيرة من رواة الإمام سحنون. تلك المكانة الجليلة التي أبانها مؤلفوا كتب التراجم والطبقات؛ الذين أرشدوا إلى عظيم قدرهم؛ والذي زاده روايتهم عن عالم القيروان الجليل سحنون بن سعيد.

ثانياً: يتضح أن الأمر لم يكن متعلقاً بالفقهاء السبعة أكثر من تعلقه بأمر الرواية التي نقلت إلى الأندلس عبرهم عن الإمام سحنون بن سعيد؛ والذي شد إليه الرحال للأخذ عنه، والتي اعتبرها أصحاب التراجم منقبة عزيزة اجتمعت في سبعة مرة واحدة تواجدوا في وقت واحد بإلبيرة.

ثالثاً: يشير البحث بدوره إلى مكانة الفقهاء السبعة في إدخال العلم إلى الأندلس عبر أحد علماء القيروان الأفاضل كسحنون بن سعيد صاحب المدونة المشهورة باسم "مدونة سحنون". وفي ذلك برهان أيضاً على أثر المغرب الإسلامي على الأندلس في نقل العلم إليهم عبر تلاميذهم الذين أبحروا إلى القيروان طلباً له.

رابعاً: إنه على الرغم من ذكر كتب التراجم للفقهاء السبعة جميعاً بينهم كانوا من رواة الإمام سحنون إلا أنهم بينوا جانب اختلاف مكانتهم، فأول الفقهاء السبعة الذين كانوا بإلبيرة من رواة سحنون هو عمر بن موسى الكِنَانِيّ؛ (... - 257هـ = ... - ...) أصبح فقيه إلبيرة، بعد خروج عبد الملك بن حبيب عنها⁽¹⁾. وكان من عليه أصحاب سحنون في الفضل، والعلم سعيد بن النمر بن سليمان بن الحسين الغافقي (...-273هـ=...-...)، يُرحل إليه في السماع منه لروايته عن الإمام سحنون⁽²⁾.

خامساً: بتحليل الجدول الملحق، نلاحظ الآتي:

1- تبين مشاركة التلاميذ في الأخذ عن بعضهم ومن أولئك "حفص بن عمرو بن نُجَيْح الإلبيري"، الذي أخذ عن ثلاثة منهم، هم: عمر بن موسى الكِنَانِيّ (ت257هـ)، وسليمان بن نصر بن منصور بن حامل المُزَيّ مَرَّة غَطْفَان (ت260هـ)، وسعيد بن النمر بن سليمان بن الحسين الغافقي (ت273هـ). وأخذ سعيد بن فحلون البَجَانِيّ عن اثنان منهم، هم: إبراهيم بن خالد (ت268هـ)، وسعيد بن النمر بن سليمان بن الحسين الغافقي (ت273هـ).

2- تجلّى أخذ أبنائهم عنهم وهذا يزيد من إسهاماتهم في استمرار العلم في بيوتاتهم، فإبراهيم بن خالد (ت268هـ) أخذ عنه ابنه يسر. وحفص بن عمرو بن نُجَيْح الخَوْلَانِي (ت313هـ) أخذ عنه ابنه عمر، وعليّ. وسليمان بن نصر بن منصور بن حامل المُزَيّ مَرَّة غَطْفَان (ت260هـ)، أخذ عنه أبناؤه: "أيوب" و"أحمد".

3- أكثر الفقهاء السبعة تلاميذاً: سعيد بن النمر بن سليمان بن الحسين الغافقي (ت273هـ)؛ فأخذ عنه: أحمد بن يحيى بن زكرياء المعروف بابن الشَّامَّة، وسعيد بن فحلون البَجَانِيّ، وحفص بن عمرو بن نُجَيْح الإلبيري، ويحيى بن الشَّامَّة، وابن مخلوف، وحفص بن عمر، وعبد الواحد بن حمْدُون.

4- أقل الفقهاء السبعة إسهاماً هو إبراهيم بن خَلَادِ اللُّخْمِيّ (ت270هـ)، فلم تذكر كتب التراجم له تلاميذاً، ولربما غفلوا ذكر ذلك واكتفوا بذكر روايته عن سحنون، وإن كان ذلك يؤكد كونه معروفاً أن يكون له تلاميذ أخذوا العلم عنه.

(1) القاضي عياض: ترتيب المدارك وتقريب المسالك، (264/4).

(2) القاضي عياض: ترتيب المدارك وتقريب المسالك، (266/4).

5- أكثر الفقهاء شيوعاً هو حَفْص بن عمرو بن نُجَيْح الخَوْلاني (ت313هـ)، أخذ عن ستة من الفقهاء السبعة المشار إليه فهو سابعهم، وأخذ عن غيرهم.

6- اشترك بعض الفقهاء السبعة في الأخذ عن طائفة من الشيوخ غير سَحْنُون بن سَعِيد، هم يَحْيَى بن يَحْيَى، سَعِيد بن حَسَّان، عَبْدُ الْمَلِكِ بن حَبِيب، عَبْدُ الْمَلِكِ بن الحسن المعروف بزُونان.

ملحق

جدول شيوخ وتلاميذ الفقهاء السبعة بالبصرة من رواة الإمام سحنون بن سعيد

م	العالم	الشيوخ	التلاميذ
1.	عَمْرُ بن مُوسَى الكِنَانِيّ (ت257هـ)	- سَحْنُون بن سَعِيد - يَحْيَى بن يَحْيَى. - سَعِيد بن حَسَّان. - عَبْدُ الْمَلِكِ بن حَبِيب. - عَبْدُ الْمَلِكِ بن الحسن المعروف بزُونان	- حَفْص بن عَمْرُو بن نُجَيْح الخَوْلاني. - حَيَّ بن مطاهر.
2.	سُلَيْمَان بن نَصْر بن مَنْصُور بن حَامِل المُرِّي مَرَّة غَطْفَان (ت260هـ)	- سَحْنُون بن سَعِيد - يَحْيَى بن يَحْيَى. - سَعِيد بن حَسَّان. - عَبْدُ الْمَلِكِ بن حَبِيب. - أَبِي المَصْعَبِ الزَّهْرِيّ.	- حَفْص بن عَمْرُو بن نُجَيْح الخَوْلاني. - أبناؤه: "أَيُّوب" و"أحمد". - محمد بن عبد الله بن سابق. - وجيه بن وهبون الكلابي.
3.	إِبْرَاهِيم بن خَالِدٍ (ت268هـ)	- سَحْنُون بن سَعِيد - يَحْيَى بن يَحْيَى. - سَعِيد بن حَسَّان.	- ابنه يُسْر. - سَعِيد بن فحلون بن سَعِيد.
4.	إِبْرَاهِيمُ بن خَالِدٍ اللَّخْمِيّ (ت270هـ)	- سَحْنُون بن سَعِيد - يَحْيَى بن يَحْيَى.	-
5.	سَعِيد بن النمر بن سُلَيْمَان بن الحسين الغافقي (ت273هـ)	- سَحْنُون بن سَعِيد - يَحْيَى بن يَحْيَى. - سَعِيد بن حَسَّان. - عَبْدُ الْمَلِكِ بن حَبِيب. - عَبْدُ الْمَلِكِ بن الحسن المعروف بزُونان.	- أَحْمَد بن يحيى بن زكرياء المعروف بابن الشَّامَةِ. - وسَعِيد بن فحلون البَجَّانِيّ. - وحفص بن عمرو بن نُجَيْح الإلبيريّ. - يحيى بن الشَّامَةِ. - ابن مخلوف.

	<ul style="list-style-type: none"> - ابن عبد الحكم. - أبي الطاهر. - الحارث بن مسكين. 		
	<ul style="list-style-type: none"> - حفص بن عمر. - عبد الواحد بن حمدون. 		
6.	<ul style="list-style-type: none"> - أحمد بن سليمان بن أبي الربيع (ت287هـ) - سعيد بن حسان. - حارث بن مسكين. 	<ul style="list-style-type: none"> - محمد بن أبي خالد. 	
7.	<ul style="list-style-type: none"> - حفص بن عمرو بن نجیح الخولاني (ت313هـ) - عمر بن موسى الكِناني. - سعيد بن التمر الغافقي. - إبراهيم بن خالد. - إبراهيم بن شعيب. - سليمان بن نصر. - أحمد بن سليمان بن أبي ربيع. - إبراهيم بن خلاد. - محمد بن يوسف بن مططروح. - محمد بن وضاح. - وهب ابن نافع. - محمد بن عبد الله بن عبد الحكم. - نصر بن مزروق. - إبراهيم بن مزروق. 	<ul style="list-style-type: none"> - ابنه عمر يكتي أبا حفص. - ابنه علي يكتي أبا الحسن. 	

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر:

- 1- ابن الفرضي، عبد الله بن محمد بن يوسف بن نصر الأزدي، أبو الوليد، المعروف بابن الفرضي (ت403هـ): تاريخ علماء الأندلس، عني بنشره؛ وصححه؛ ووقف على طبعه: السيد عزت العطار الحسيني، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، (1408هـ/1988م).
- 2- ابن عبد الملك المراكشي، أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الملك الأنصاري الأوسي المراكشي (ت703هـ): الذيل والتكملة لكتابي الموصول والصلة، حققة وعلق عليه: الدكتور إحسان عباس، الدكتور محمد بن شريفة، الدكتور بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط1، (2012م).
- 3- الحميدي، محمد بن فتوح بن عبد الله بن فتوح بن حميد الأزدي الميورقي الحميدي أبو عبد الله بن أبي نصر (ت488هـ): جنوة المقتبس في ذكر ولاية الأندلس، الدار المصرية للتأليف والنشر - القاهرة، (1966م).
- 4- الضبي، أحمد بن يحيى بن أحمد بن عميرة، أبو جعفر الضبي (ت599هـ): بغية الملتبس في تاريخ رجال أهل الأندلس، دار الكاتب العربي - القاهرة، (1967م).

5- القاضي عياض، أبو الفضل القاضي عياض بن موسى اليحصبي (ت544هـ): ترتيب المدارك وتقريب المسالك، تحقيق: الجزء الأول: تحقيق: ابن تاويت الطنجي، 1965م، الجزء الثاني والثالث والرابع: تحقيق: عبد القادر الصحراوي، (1966-1970م)، الجزء الخامس: تحقيق: محمد بن شريفة، الجزء السادس والسابع والثامن: تحقيق: سعيد أحمد أعراب (1981-1983م)، مطبعة فضالة، المحمدية، المغرب.

6- ابن فرحون، إبراهيم بن علي بن محمد، ابن فرحون، برهان الدين اليعمري (ت799هـ): الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، تحقيق وتعليق: الدكتور محمد الأحمد أبو النور، دار التراث للطبع والنشر، القاهرة، (د.ت).

7- ياقوت الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي (ت626هـ): معجم البلدان، دار صادر، بيروت، ط2، 1995م.

ثانيًا: المراجع:

8- الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، الزركلي دمشقي (ت1396هـ): الأعلام، دار العلم للملايين، ط15، (2002م).

المواصفات المعيارية مدخل لتطوير منهج قواعد اللغة العربية في ضوء معايير الجودة

جاكاريجا كيتا/طالب الدكتوراه بجامعة السلطان زين العابدين/ماليزيا

د. محمد زيد إسماعيل/جامعة السلطان زين العابدين/ماليزيا

ملخص:

يهدف هذا البحث إلى تعرّف المواصفات المعيارية التي ينبغي أن يتّصف بها منهج قواعد اللّغة العربية في مجال الأهداف، والمحتوى، وطرائق التّدريس وإستراتيجياته، والوسائل التّعليميّة وتقنياتها، والأنشطة التّعليميّة، وإستراتيجيات التّقويم، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحثان المنهج الوصفيّ التحليلي، معتمدين على الدّراسات التي تمحورت حول المواصفات المعيارية لتطوير منهج قواعد اللّغة العربية بصفة خاصة، وكشف البحث عن أهميّة المواصفات المعيارية في مجال تطوير المناهج الدّراسية بصفة عامة، ومنهج قواعد اللّغة العربية بصفة خاصة مظهرًا أنّها تلعب دورًا كبيرًا في تطوير المناهج الدّراسية وجودتها، إذ تصف المحكات أو الضّوابط التي ينبغي أن يتّصف بها كلّ عنصر من عناصر المناهج، وتوصل البحث إلى مجموعة من المواصفات المعيارية؛ لتكون معيارًا لتطوير منهج قواعد اللّغة العربية في ضوء معايير الجودة.

الكلمات المفتاحية: التّطوير - المواصفات المعيارية - قواعد اللّغة العربية - معايير الجودة.

مقدّمة:

إنّ المناهج الدّراسية تعدّ من أبرز المقوّمات الأساسيّة للعملية التّربوية، ومن أهمّ وسائل التّربية؛ لذا فقد ظهرت دعوات تطالب بضرورة تطوير المناهج الدّراسية، حيث إنّها تمثّل المنظومة الفرعية المؤثّرة في منظومة التّربية والتّعليم، وذلك باعتبارها السّبيل الأوّل لإحداث التّغيير المرغوب فيه لدى أفراد المجتمع؛ ليكونوا قادرين على صنع القرار المناسب الذي ينسجم مع متطلبات العصر الذي يعيشون فيه.

وإذا كانت المناهج الدّراسية بهذه الأهميّة؛ فإنّه ينبغي أن تكون العناية بها على قدر تلك الأهميّة من التّقويم والتّطوير بشكل مستمر؛ لتكون مناهج عصريّة متناسبة مع متغيرات العصر ومواكبة لتطوراته ومستعدة دومًا وأبدًا لمفاجأته، إذ أكّد عبد المنعم وعبد الرزاق¹ على أنّ تطوير المناهج من أهمّ القضايا التّربوية التي تحرص الدّول القويّة أن تضعها نصب أعينها باعتبار عملية التّطوير ضرورة حتمية من ضرورات التّقدّم والرّقي.

وتعدّ مناهج اللّغة العربيّة من أكثر المناهج الدّراسية حاجة إلى المراجعة، والتّحليل، والتّقويم، والتّطوير، حيث إنّها مناهج تحتل مكانة عالية بين مناهج اللّغات العالميّة، فهي تجمع بين أبناء الأمة الإسلاميّة في وعاء لغويّ واحد؛ لأنّها لغة القرآن الكريم، والسّنة النّبويّة، وتكمن أهمّيّتها في ضرورتها لفهم القرآن الكريم، والحديث النّبوي؛ فكلّ علوم الإسلام قائمة على اللّغة العربيّة،

¹ عبد المنعم، منصور؛ وعبد الرزاق، صلاح. (2004م). تطوير المناهج (مدخل أخلاقي لمستقبل التعليم). القاهرة: مصر. مكتبة زهراء الشرق.

وإتقانها ضرورة لفهم الشرائع، وكلّ أمور الدّين، ولا عجب فاللّغة العربية لغة ثريّة استوعبت علوم الأوّلين والآخرين من قبل، وهي قادرة على ذلك مجدّداً إن وجدت الاهتمام، والعناية من أبنائها¹.

وقواعد اللّغة - في أيّة لغة - تعدّ هيكل النّظام اللّغوي وإطاره، وأحد الملامح الرّئيسة للتّفريق بين لغة وأخرى، خاصّةً فيما يتعلّق بالشّكل الّذي تفرضه القواعد من حيث التّراكيب، إذا كانت المهارات الأربع (الاستماع، والتّحدث، والقراءة، والكتابة) مهارات أساسيّة لاكتساب أيّة لغة من اللّغات؛ فإنّ إتقان قواعد اللّغة ضروريٌّ لإتقان أيّ من هذه المهارات الأربع؛ لذا فقد حظيت قواعد اللّغة باهتمام كبير في مناهج اللّغة العربية، وتمثّل هذا الاهتمام في إعداد كتب خاصّة لتعليمها على اختلاف المراحل الدّراسيّة، وتخصيص أوقات لدراستها، وامتدّ ذلك إلى توفير تقنيات التّعليم لأجل تيسير تعليمها، وعُقدت المؤتمرات، والدّورات التّدريبية الهادفة إلى تطويرها².

ونظراً لأهميّة قواعد اللّغة العربيّة بين فروع اللّغة الأخرى، فقد بذلت محاولات عديدة لتحليل محتوى كتبها، وتقويمها، ثمّ تطويرها؛ لتتناسب مع احتياجات الطّلبة اللّغوية في مختلف المراحل الدّراسية، كدراسة العليمات³ إذ سعت إلى الكشف عن جوانب الضّعف، والقوّة في مناهج قواعد اللّغة العربية، وتقديم توصيات، ومقترحات تسهم في تطويرها محاولةً للتّغلب على صعوبتها.

وعلى الرّغم من تعدّد مثل هذه الجهود في مجال تطوير مناهج قواعد اللّغة العربيّة، من أجل النّهوض بمستوى الطّلبة في قواعد اللّغة العربية في مختلف المراحل الدّراسية، إلّا أنّ الحاجة ما زالت ماسة إلى العديد من الدّراسات العلميّة لتطويرها على الصّعيد المحلي والعالمي في ضوء الاتجاهات التّربوية المعاصرة؛ حيث إنّ مشكلة ضعف الطّلبة في قواعد اللّغة العربية، وتوظيفها في الأداء اللّغوي باقية، ودراستها لا تستأثر اهتمامهم، ولا تلقى منهم قبولاً، وكثرة الأخطاء النّحوية وشيوعها لديهم عند استخدام اللّغة تعبيراً وقراءةً خير شاهد على ذلك، وقد أظهرت ذلك نتائج بعض الدّراسات: كدراسة الدقري⁴ التي أظهرت شيوع الأخطاء النّحوية لدى طلبة المرحلة الثّانوية في اثني عشر مبحثاً نحويّاً، وأمّا الخرمانى⁵ فتوصل إلى وجود أخطاء نحويّة شائعة لدى طلبة المرحلة الثّانوية في مهارات التّعبير الشّفوي.

ويظهر للمطلّع على الأدبيات التّربويّة أنّ حركة المعايير من أبرز الاتجاهات التّربوية المعاصرة في مجال تقويم المناهج الدّراسية وتطويرها، فقد "انتشرت كثافة وفلسفة بقوّة في الآونة الأخيرة، وحظيت بقبول وتفاعل من قبل المختصين في مجال التّربية

¹ عبد الله، صالح. (2013م). اللغة العربية: فضلها وأهميتها وكيفية تفعيلها في الغرفة الدراسية. رسالة المعلم - الأردن، مج 51، ع 1، ص 36-37.

² فودة، محمد. (2012م). برنامج لغوي باستخدام الحاسوب لتنمية المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة - مصر، ع 131، ص 270-309.

³ العليمات، فاطمة محمد. (2011م). تقويم الكتاب الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المعلمين والطلبة. دراسات-العلوم الانسانية والاجتماعية -الأردن، مج 38، ع 3، ص 939-951.

⁴ الدقري، محمد أحمد حسين. (2004م). الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات طلبة المرحلة الثّانوية في الجمهورية اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. جامعه صنعاء.

⁵ الخرمانى، عابد. (2006م). الأخطاء الشائعة في التعبير الشفهي والكتابي لدى تلاميذ مدارس تحفيظ القرآن الكريم وتلاميذ قسم العلوم الشرعية واللغة العربية بالمرحلة الثّانوية. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أم القرى.

والتعليم على مستوى العالم حتى أصبحت سمة العصر وخاصة في العقد الحالي الذي يكاد أن يطلق عليه مسمى (عقد المعايير)¹.

ولقد تزايد الاهتمام بتحديد المعايير العلمية في هذا العصر - كما أشار إليه طنطاوي² - في بناء المناهج الدراسية وتطويرها بصفة عامة؛ لتلافي القصور ومعالجة نقاط الضعف فيها، حتى تكون المناهج بعيدة عن الاجتهاد والرؤى الشخصية والعشوائية، بل لتحكمها أسس ومعايير تنطلق منها ويقاس تقويمها في ضوء ما يراعى في بنائها وتطويرها من الأسس والمعايير، ولم يعد هذا الأمر على مستوى البحث التربوي فقط، بل وعلى مستوى التنفيذ والممارسة العملية، وتعدّ الجهود التي قامت بها وزارة التربية المصرية من وضع المعايير التي يستند إليها ليس فقط في بناء المناهج، وإنما في تطوير التعليم بكافة هياكله لهي إحدى المحاولات التي تتم في هذا التوجه.

والمعايير العلمية مصطلح شاع استخدامه في مجالات الصناعة، والزراعة، والتجارة، والتقنية، والهندسة، وغيرها؛ ليقدم مواصفات معيارية لجودة المنتج، ويحرص التربويون على الأخذ بما ثبت نجاحه وفعالته في مجالات الحياة الأخرى، بغية الاستفادة من إيجابياته وتجنب مثالبه³.

وقد أشار محمود إلى أنّ من أهم أسباب ظهور حركة المعايير، نشر تقرير "أمة في خطر" عام 1983م في الولايات المتحدة الأمريكية، والذي كشف عن الضعف الذي أصاب القاعدة التعليمية في المجتمع الأمريكي في ذلك الوقت، مما حتم القيام بتقويم العملية التعليمية ومراجعتها، والتوصية بالاهتمام بمحتوى التعليم والمستويات والتوقعات لأداء الطالب⁴.

وأفاد عبد السلام أنّ "كلمة معيار في التربية والتعليم تعني مستوى من التحصيل أو من الجودة، يفترض أن يكون مقبولاً، وأنّه يقيس جودة أو درجة شيء، فهي تقدم أسس ومقاييس للحكم على الكيفية أو الجودة أو النوعية سواء نوعية ما يجب أن يتعلّمه الطلبة؛ ليكونوا قادرين على أدائه، ونوعية البرامج التي تعطي الفرصة للطلبة؛ ليتعلّموا العلوم، ونوعية تدريسها، ونوعية النظام الذي يدعم المعلمين، والبرامج، ونوعية ممارسات التقويم"⁵.

وحتى تتحقّق الغاية المنشودة من بناء المناهج الدراسية وتطويرها بصورة فعالة وناجحة، يؤكّد التربويون على ضرورة أن تكون الأسس والمعايير لهذه المناهج لها قابليتها للتطبيق، وإمكانية استخدامها في اختيار عناصر المنهج، وتجنب التكرار فيها، واقتراح بعضها بأمثلة لمجرد التوضيح والتفسير⁶.

¹ زيتون، كمال عبد الحميد. (2004م). تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر بحث مقدّم في المؤتمر العلمي السادس عشر "تكوين المعلم"، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس ص 115.

² طنطاوي، مصطفى. (2005م). بناء منهج لتعليم الثقافة الإسلامية لطلاب مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء الأسس والمعايير اللازمة له في تحقيق بعض أهدافه. بحث مقدّم في المؤتمر العلمي السابع عشر - مناهج التعليم والمستويات المعيارية-مصر، مج 2، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ص 518 - 609.

³ فضل الله، محمّد رجب. (2005م). متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية. بحث مقدّم في المؤتمر العلمي السابع عشر - مناهج التعليم والمستويات المعيارية -مصر، مج 1، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ص 147 - 178.

⁴ محمود، حسين بشير. (2008م). المستويات المعيارية: مدخل لنشر ثقافة الجودة وإصلاح التعليم قبل الجامعي. بحث مقدّم في المؤتمر العلمي العشرون - مناهج التعليم والهوية الثقافية -مصر، مج 4، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ص 1458 - 1470.

⁵ عبد السلام، مصطفى. (2003م). إصلاح التربية العلمية في ضوء معايير المعرفة المهنية لمعلم معلمي العلوم، بحث مقدّم في المؤتمر العلمي السابع "نحو تربية علمية أفضل" القاهرة: الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، ص 245.

⁶ طنطاوي، مصطفى. (2005م). المرجع السابق ص 521.

ومنهج قواعد اللغة العربية من أشد المناهج الدراسيّة حاجة إلى بنائه وتقويمه وتطويره في ضوء الأسس والمواصفات المعيارية لكل عنصر من عناصره؛ لكي يكون منهجًا جادًا وقويًا، ومما يؤكّد على ذلك أهميّة دوره في تصحيح لغة من يكتب أو يتحدث، فهو درعٌ يصون اللسان عن الخطأ، ويحفظ القلم من الزلل.

وعليه، فلنحقق تطوير منهج قواعد اللغة العربية أهدافه، فمن الضروري القيام بعمليات تطويره في ضوء المواصفات المعيارية التي ظهرت على الساحة الدوليّة، وأكّد التربويّون على دورها وفعاليتها في بناء المناهج وتقويمها وتطويرها بما يساير التطور العلميّ، سعيًا لضمان جودة منهج قواعد اللغة العربية فيحقق أهدافه التعلّميّة المنشودة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ تطوير منهج قواعد اللغة العربية سينجح بشكل أفضل إذا سبقه إعداد مواصفات معيارية واضحة لكافة عناصر المنهج، حيث إنّها تعدّ منطلقًا ومدخلًا لأية عملية تطويريّة في الجانب التربويّ، وهي من أهمّ العوامل المساعدة في نجاح تطوير منهج قواعد اللغة العربية.

بناءً على ما سبق، يرى الباحثان أنّ الحاجة ما زالت ماسة تستدعي إجراء المزيد من البحوث العلميّة التي تتقصى أبرز المواصفات المعيارية اللازمة لتطوير منهج قواعد اللغة العربية، فقد جاء هذا البحث؛ ليسدّ ثغرة بين البحوث المتعلقة بتطوير منهج قواعد اللغة العربية، ويشقّ طريقه مستجيبًا لما تنادي بها الأدبيات التربوية الحديثة بضرورة إجراء المزيد من البحث والتقصي عن المواصفات المعيارية ومدى تحقّقها في المناهج الدراسيّة.

مشكلة البحث:

نظرًا لأهميّة دراسة قواعد اللغة العربية، إذ هي وسيلةٌ لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، وليست غاية مقصودة لذاتها، ولكنّها وسيلة تعين على استخدام اللغة استخدامًا صحيحًا سواء في الحديث، أم في القراءة، أم في الكتابة، بل تؤدّي إلى سلامة التعبير في مهارتي الإنتاج: التعبير الشفوي والكتابي، وبناءً على أنّ دارسي التراث العربيّ تحديداً يجدون صعوبة كبيرة في فهم ما يقرؤونه من التراث العربيّ ما لم يكونوا على معرفة جيّدة بنحو العربية وصرفها، وقد تعالت أصواتهم وتعالى بصعوبته، وتّضح ممّا سبق في المقدّمة أهميّة المواصفات المعيارية لتطوير منهج قواعد اللغة العربية، ومن هذا المنطلق جاءت فكرة هذا البحث للإسهام في الوقوف على أبرز المواصفات المعيارية التي ينبغي أن يتّصف بها منهج قواعد اللغة العربية، حيث إنّها تعدّ منطلقًا ومدخلًا مناسبًا للعمليات التطويريّة في الجانب التربويّ، وهي من أهمّ العوامل الفعّالة في نجاح تطوير منهج قواعد اللغة العربية وضمان جودته، وقد أكّدت على فعاليتها في تطوير العملية التربويّة برمتها دراسات عديدة كدراسة كلٍّ من سعودي¹، وفضل الله²، وطنطاوي³، ومينا⁴، ومحمود⁵ وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة هذا البحث في الإجابة عن السؤال التالي: ما المواصفات المعيارية التي ينبغي أن يتّصف بها منهج قواعد اللغة العربية في ضوء معايير الجودة؟

¹ سعودي، علاء؛ هيئة التحرير، والناقة، محمود؛ وشحاتة، حسن. (2005م). تقويم أهداف تعليم اللغة العربية في الصّفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات العالمية لتعليم اللغات: ملخص رسالة ماجستير. مقدّم المؤتمر العلمي السابع عشر - مناهج التعليم والمستويات المعيارية - مصر، مج 2، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ص 816 - 830.

² فضل الله، محمّد رجب. (2005م). المرجع السابق، ص 147 - 178.

³ طنطاوي، مصطفى. (2005م). المرجع السابق ص 518 - 609.

⁴ مينا، فايز مراد. (2006م). الجودة الشاملة والمستويات المعيارية. مستقبل التربية العربية - مصر، مج 12، ع 43، ص 500 - 507.

⁵ محمود، حسين بشير. (2008م). المرجع السابق، ص 1458 - 1470.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تعرّف المواصفات المعيارية التي ينبغي أن يتّصف بها منهج قواعد اللّغة العربية في مجال الأهداف، والمحتوى، وطرائق التّدريس وإستراتيجياته، والوسائل التّعليميّة، والأنشطة التّعليميّة، وإستراتيجيات التّقويم.

أهميّة البحث:

يستمد هذا البحث أهمّيته من أهمّية اللّغة العربيّة بصفة عامّة حيث إنّها لغة القرآن الكريم، والسّنة النبويّة الشّريفة، ومن أهمّية قواعد اللّغة العربيّة بصفة خاصّة، حيث إنّها تعدّ وسيلة لضبط الكلام، وصحة النّطق والكتابة، ومن أهمّية استخدام المواصفات المعيارية كمدخل لتطوير منهج قواعد اللّغة العربيّة، ويسهم هذا البحث في تقديم مواصفات معيارية يمكن تطوير منهج قواعد اللّغة العربيّة في ضوءها، وسيتمكّن هذا البحث عددًا من الباحثين التّربويين لإجراء بحوث حول موضوعات أخرى مرتبطة بتطوير منهج قواعد اللّغة العربيّة.

منهجية البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفيّ التحليلي، معتمدين على الدّراسات والبحوث التي تمحورت حول المواصفات المعيارية التي ينبغي أن تتّصف بها المناهج الدّراسية بصفة عامّة، ومنهج قواعد اللّغة العربيّة بصفة خاصّة.

مصطلحات البحث:

المواصفات المعيارية: يعرفها الباحثان إجرائيًا بأنّها هي عبارة عن موجّهات متفق عليها من قبل خبراء التّربية، تعبّر عن المستوى النّوعي الذي يجب أن يكون عليه منهج قواعد اللّغة العربيّة في مجال الأهداف، والمحتوى، وإستراتيجيات التّدريس، والوسائل التّعليميّة، والأنشطة التّعليميّة، وإستراتيجيات التّقويم، وتستخدم كإطار مرجعي لتطوير منهج قواعد اللّغة العربيّة في ضوء معايير الجودة.

المدخل: يقصد به في أدبيات تعليم اللّغة: "مجموعة من الافتراضات تربطها مع بعضها علاقات متبادلة هذه الافتراضات تتصل اتصالاً وثيقاً بطبيعة اللّغة، وطبيعة عمليتي تعليمها وتعلّمها"¹.

تطوير المنهج: عرفه مجاور والديب بأنّه "عمليّة يقصد بها إجراء تعديلات مناسبة في بعض أو كلّ عناصر المنهج، ومجاله وفق خطة مدروسة من أجل تحسين العمليّة التّربويّة، ورفع مستواها"².

ويعرّف الباحثان تطوير المنهج بأنّه هو العمل على تحسين كلّ عناصر منهج قواعد اللّغة العربيّة وتجويده في ضوء مواصفاته المعيارية لرفع مستواه النّوعي؛ ليصبح أكثر فعالية في تحقيق الأهداف المنشودة.

¹ بادي، غسان. (1985م). تحديد معنى طريقة التدريس في إطار علمي متجدد، سلسلة دراسات تربوية في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها (6)، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد اللّغة العربيّة، وحدة البحوث والمناهج، ص86.

² مجاور، محمد؛ والديب، فتحي. (2002م). المنهج المدرسي: أسسه وتطبيقاته التّربوية. الكويت: دار القلم، ص585.

الجودة: عرفها الجلي بأنها "مقدار الارتقاء بالعمل المقدم إلى مستوى التميز، أو الأفضلية في أي مجال كان، وبالحالة التي تجعله خال من النقص، أو السلبيات، والعيوب التي تقلل من أهميته، أو قيمته، أو أنها لا تصل به إلى مستوى الرقي الأفضلية"¹.

ويعرفها الباحثان بأنها هي الوفاء بجميع المعايير اللازمة لمنهج قواعد اللغة العربية المتفق عليها من قبل خبراء التربية، تعبر عن المستوى النوعي؛ ليكون المنهج ذا جودة عالية في مجال الأهداف، والمحتوى، وإستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، وإستراتيجيات التقويم.

أدبيات البحث والدراسات السابقة:

مفهوم المواصفات المعيارية:

أشار شحاتة والتجار وعمار إلى أن "الوصف يعتبر أول أساليب العلم في الوصول للحقائق، ولا يمكن الوصول إلى حقيقة الأشياء أو المواد أو الظواهر، دونما تقديم وصف محدد لملامح وخصائص تلك الأشياء أو الظواهر"².

وهذا يعني أنه لا يمكن أن ينجح تطوير منهج قواعد اللغة العربية بشكل أفضل إلا إذا سبقه إعداد مواصفات معيارية واضحة لكافة عناصر المنهج، حيث إنها تعدّ منطلقاً ومدخلاً لتطويره.

والمعيار في اللغة هو "ما يقاس به غيره، وهو النموذج المحقق لما ينبغي أن يكون عليه الشيء"³.

وأما في الاصطلاح فقد عرف المعيار بالعديد من التعريفات تختلف وفقاً لوجهات نظر من تناوله، وسياق الجوانب التي استخدم فيها، إذ عرفه عبد السلام بأنه "محكات أو ضوابط أو أسس أو مقاييس للحكم على الكيفية أو النوعية أو الجودة في التربية العلمية"⁴. بينما عرفه زيتون بأنه: "تحديد للمستوى الملائم والمرغوب من إتقان المحتوى والمهارات والأداءات وفرص التعلم ومعايير إعداد المعلم"⁵.

بناءً على ما سبق، يعرف الباحثان المواصفات المعيارية بأنها هي عبارة عن موجّهات متفق عليها من قبل خبراء التربية، تعبر عن المستوى النوعي للمنهج؛ ليكون ذا جودة عالية في مجال الأهداف، والمحتوى، وإستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، وإستراتيجيات التقويم، وتستخدم كإطار مرجعي لتطوير منهج قواعد اللغة العربية في ضوء معايير الجودة.

¹ الجلي، سوسن (2010م). الجودة في التعليم العالي. مجلة الاتحاد الجامعات العربية. ع (3) السنة (21)، عمان: المملكة الأردنية الهاشمية، ص11.

² شحاتة، حسن؛ والتجار، زينب؛ وعمار، حامد. (2003م). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ص337.

³ ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي. (2003م). لسان العرب. المجلد الثامن. ط3. بيروت: دار صادر للطباعة والتوزيع، ص255.

⁴ عبد السلام، مصطفى. (1998م). معايير تدريس العلوم والتطوير المهني رؤية مستقبلية، بحث مقدم في المؤتمر العلمي الثاني "إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، ص91.

⁵ زيتون، كمال عبد الحميد. (2004م). تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعلم بمصر بحث مقدم في المؤتمر العلمي السادس عشر "تكوين المعلم"، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، ص115.

نشأة حركة المعايير التربوية:

تعدّ الولايات المتحدة الأمريكية من أهمّ الدّول التي أولت اهتمامًا واضحًا بحركة المعايير في التّربية والتّعليم، واتخاذها كحركة إصلاحية للنّظام التّعليمي الأمريكي وبرامج إعداد المعلّم، وقد وضّح جونس (Jones) أنّ فكرة المعايير وتحديد مستويات أداء مقبولة ومقرّرات أكاديميّة لعموم الطّلبة ليست فكرة جديدة على التّعليم الأمريكي، بل لها جذور قديمة ترجع إلى نشر التّقرير الّذي أعدته لجنة العشرة عام 1894م، والّذي دعا إلى تأسيس مناهج أكاديميّة تقوم على معايير مقبولة لجميع طلبة المدارس العليا بغض النّظر عن دخولهم الجامعة¹.

وأضاف زيتون أنّه في عام 1918م أنكر أعضاء الجمعية القوميّة للتّربية - المتحمسين لحركة التّربية التّقدميّة - عمل لجنة العشرة، وأصدروا تقريرًا يتعلّق بالمبادئ الأساسيّة للتّعليم الثّانوي².

وأفاد جونس (Jones) أنّ تلك المبادئ الأساسيّة تمثّلت في مجموعة من المواصفات المعيارية التي تستخدم لإعادة تنظيم التّعليم الثّانوي من أجل تعليم أفضل في القرن العشرين³.

وأما الوكيل ومحمود فقد أشارا إلى أنّ هناك كثيرًا من الباحثين في المجال التّربوي يرى "أنّ بداية حركة المعايير التّربويّة الحديثة ترجع إلى نشر التّقرير الأمريكي الشّهير (أمة في خطر) عام 1983م، والّذي كشف عن الضّعف الّذي أصاب القاعدة التّعليميّة في المجتمع الأمريكي في ذلك الوقت، ممّا حثّ القيام بتقويم ومراجعة العملية التّعليميّة والتّوصية بالاهتمام بمناهج التّعليم والمستويات والتّوقعات لأداء الطّالب"⁴.

وقد أظهر الغامدي أنّ تقرير (أمة في خطر) قدّم مجموعة من التّوصيات الهامة لإصلاح نظام التّعليم الأمريكي وأبرزها: تأكيد على ضرورة تبني المؤسسات التّربوية لمعايير عالية المستوى، وأكثر قابلية للقياس⁵.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الشّعور بالحاجة إلى تعليم فعّال قادر على تحسين حياة الأمريكيين، أدّى إلى ضرورة تقويم شامل لسياسات النّظم التّربوية-بما فيها المناهج الدّراسيّة-وليس في أداء هذه النّظم فحسب، بل العمل على تحديد مواصفات معيارية تربوية واضحة، يتمّ بموجبها تقويم النّظم التّربوية وتطويرها في ضوء معايير الجودة.

ويمكن القول إنّ الاهتمام بالمواصفات المعيارية في المجال التّربوي في الولايات المتحدة الأمريكيّة، تعدّ أقدم وأبرز مشروعات بناء المعايير التّربوية على المستوى العالمي، فتاريخها مرتبط بجهود كبيرة متواصلة في مجال تطوير التّعليم، وفي مجال حركة الإصلاح التّربوية التي تناولت مختلف مجالات منظومة التّربية والتّعليم.

1 Jones, J. (2005). *The Standards Movement – past And present*. Available on line at: http://my.erecpc.com/press_wis/stndmvt.html. p1.

2 زيتون، عايش. (2010م). *الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدرسيها*. عمان: دار الشروق.

3 Jones, J. (2005). المرجع السّابق. http://my.erecpc.com/press_wis/stndmvt.html. p1.

4 الوكيل، حلي؛ ومحمود، حسن. (2005م). *الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى (مرحلة التّعليم الأساسي) القاهرة: دار الفكر العربي*، ص 303.

5 الغامدي، سعيد بن عبد الله. (2010م). *تقويم أداء معلمي العلوم الطّبيعة بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتّربية العلمية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التّربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص 31.

حركات التطوير التربوي السابقة على حركة المعايير:

يتضح للمطلع على الأدبيات التربوية المتعلقة بحركات التطوير التربوي أنّ التربية شهدت - منذ الخمسينيات من القرن الماضي وحتى التسعينيات منه - عددًا من حركات التطوير التربوي التي وجهت أنظمتها، وأسهمت في تطوير وسائلها، ومن أبرزها: حركة الأهداف التعليمية، وحركة القياس محكي المرجع، وحركة التعلّم من أجل التمكن، وحركة الكفايات التعليمية، وحركة نواتج التعلّم.

قد أشار فضل الله إلى أنّه منذ بداية الخمسينيات من القرن الماضي، والتربية تعتمد على الأهداف التعليمية ركنًا أساسيًا لتصميم العمليات التعليمية، وموجهًا دائمًا لتنفيذها، ومحدّدًا لوسائل تقويمها، ثم جاءت حركة القياس محكي المرجع؛ لتشير إلى أنّ جوانب تعلّم الطلبة: المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة يمكن إظهارها وقياسها بتحديد مخرجات للأداء في صورة محكات لتقييم مدى إنجاز الطلبة، ممّا يعدّ تمهيدًا حقيقيًا لفكرة تقويم الأداء، ثمّ أتت حركة التعلّم من أجل التمكن، وقامت هذه الحركة على مبدأ هام، وهو أنّ (90%) من الطلبة يستطيعون أن يتعلّموا ما يُدرّس في المدرسة في أيّ مستوى إذا ما توفّر الوقت الكافي والتعلّم الملائم، والوقت الكافي يعني الوقت المناسب للوصول إلى مستوى التمكن من الأهداف التعليمية، والتعلّم الملائم يعني تحديد الوحدات الدراسيّة للمقرّر الدراسي، وتحديد أهداف تعليميّة لكلّ وحدة، وضرورة تمكّن الطالب من أهداف الوحدة قبل الانتقال لوحدة أخرى، ثمّ ظهرت حركة التربية القائمة على الكفايات كردّ فعل لفشل التربية التقليديّة في تحقيق أهدافها بشكل سلوكيّ إجرائيّ، وسدّ النقص الذي يشعر به الطالب في تدريبه على الأداء¹.

ويرى أتباع المدخل القائم على الكفايات أنّ المعرفة عبارة عن كفايات غير مترابطة يمكن تدريسها وتقويمها بصورة منفصلة، وكان الهدف الذي سعى إليه مؤيدو هذه الحركة هو تقنين المنهج وزيادة فاعليته من خلال تحديد مخرجات التعلّم في صورة كفايات وأنشطة أساسيّة ينبغي أن يتدرّب المعلمون على إتقانها، ومع بداية العقد الأخير من القرن الماضي ظهرت حركة مخرجات التعلّم، ونادت بضرورة تحديد نواتج تعلّم، يستطيع الطلبة إظهارها بجلاء في نهاية أية خبرات تعليميّة يمرون بها، وأن تكون تلك المخرجات في صورة أداءات أو أفعال².

وأكدت هذه الحركة على أنّ جميع الطلبة يمكنهم تحقيق نفس القدر من الإنجاز (ليس في الوقت نفسه، ولا بالطريقة نفسها)، وأنّ نجاحهم في تعلّم شيء يقودهم إلى تعلّم أشياء أخرى، وأنّ المؤسسات التربوية يمكنها التحكّم في شروط النّجاح ومتطلباته³. والجدير بالذكر أنّ هذه الحركة حاولت تلافي سلبيات حركة الأهداف التعليمية التقليديّة، التي يتمّ تحديدها بتفصيل وشمول، مجزئة المادة التعليمية إلى معارف ومهارات واتجاهات، في حين أنّ المخرجات التعليمية عامة، تندرج تحت عدد محدود من العناوين، وتحافظ على الترابط والتكامل بين معارف ومهارات المادة التعليمية وجوانبها الوجدانيّة، وتمثّل هذه المخرجات ما يتمّ إنجازه وتقييمه في نهاية الدراسة وليس توقعات ومقاصد واضعي المنهج، ممّا تشجّع كلًّا من المعلم والطالب على تحقيقها. ويظهر من حركات التطوير التربوي السابقة على حركة المعايير تدرّجها في التحوّل من الاهتمام بالمعارف إلى العناية باستخدام المعرفة، وتحوّلها من التعامل مع جزئيات المعارف ومكوّنات المهارات إلى التركيز على التكامل بين أجزاء المعرفة، وبين مكونات المهارة الواحدة، وبين مهارات المادة الواحدة، وانتقالها من التسليم بوجود الفروق الفردية بين الطلبة، ومن حتمية وجود

¹ فضل الله، محمّد رجب. (2005م). المرجع السابق، ص 149.

² Spady, W. (1994). **Outcome – Based Education: Critical issues and Answers**. American Association of School Administrators, Arlington, VA.

³ Spady, W. and Marshall, K. (1991). Beyond Traditional Outcome – Based Education. **Educational Leadership**, 49 : p 67-72.

مستويات مختلفة لتحصيلهم الدراسي إلى العمل على تذويب هذه الفروق، والوصول بجميع الطلبة إلى الدرجة نفسها من التحصيل.

ويتضح كذلك من تلك الحركات السابقة تغيير محور تركيزها على مدخلات العمليات التربوية إلى التركيز على مخرجات هذه العمليات ونواتجها، وارتقاءها من مستوى التوقعات لما ينتظر من نتائجها إلى مستوى الإلزام بضرورة حدوثه؛ لضمان تحققه دون إهدار الوقت والجهد، وتطور إجراءات إصدار الأحكام والتقدير، والاستجابة لها من الملاحظة والقياس من جانب طرف واحد إلى العلم بالمحكات، وتلمس المؤشرات من جميع الأطراف.

وعليه، فقد جاءت حركة المعايير التربوية كحركة إصلاحية معاصرة مقترناً بالبحث عن مسببات الجودة في منظومة التربية والتعليم؛ لأنّ المعايير – كما أشار إليه فضل الله¹ - مصطلح شاع استخدامه في مجالات الصناعة، والزراعة، والتجارة، والتقنية، والهندسة، وغيرها؛ ليقدم مواصفات معيارية لجودة المنتج التربوي والتعليمي سواء أكان منهجاً أو طالباً، أو معلماً، أو غيرها من العناصر التربوية.

أما علاقة حركة المعايير التربوية بحركات التطوير التربوي السابقة عليها، فهي أنها حركة حديثة في مسماها، وفي الآليات التي تفرضها لتطوير المناهج، وفي جهود الأخذ بها، واعتمادها أساساً للتطوير التربوي الحادث حالياً في كثير من الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة، حيث إنها استفادت من جميع حركات التطوير السابقة عليها، وهو ما أكد عليه صالح مشيراً إلى أنها ظهرت امتداداً طبيعياً لما سبقها من حركات، وأنّ كثيراً من مبادئها مألوفة، وسبق إقرارها وقت طرحها بجدوى الأخذ بها، مظهرًا أنّ جوانب الألفة بها، وأدلة علاقتها بما سبقها تتضح في النقاط التالية²:

❖ تركيزها على مفهوم الأداء؛ يعكس الاستفادة من التطور الذي طرأ على حركة الأهداف التعليمية بتركيزها على السلوك الذي يمكن ملاحظته وقياسه.

❖ حرصها على تحديد معايير لكل أداء ترجمةً لإفادتها من حركة القياس محكي المرجع التي استخدمت المحكات.

❖ مقصدها أنّ المعايير إنجازات يلتزم المعلم بضمان تحقيقها، تدعيم مفهوم المحاسبية والمساءلة الذي نادى بها حركة الكفايات التعليمية.

❖ تأكيدها على الأداءات التي يظهرها الطلبة بجودة عالية في سياق واقعي، بعد مروهم بخبرات تعليمية استفادة كبيرة من حركة نواتج التعلم.

أهمية المواصفات المعيارية في العملية التربوية:

أظهرت الأدبيات التربوية أنّ المواصفات المعيارية تعدّ مدخلاً للحكم على الجودة في مجال معين من المجالات التربوية، من خلال جودة ما يعرفه الطلبة، وما يمكنهم عمله في هذا المجال، وجودة البرنامج الذي يتيح لهم الفرصة للتعلم في هذا المجال، وجودة تعليم هذا المجال، وجودة النظام الذي يدعم المعلمين والبرنامج، وجودة الممارسات التقويمية والسياسات، وتوفر المواصفات المعيارية مقياساً لتقويم أبعاد التدريس كلّها، وتحديد ما يجب أن يكون عليه التعليم والتعلم³.

¹ فضل الله، محمّد رجب. (2005م). مرجع سابق، ص 147 – 178.

² صالح، إدريس. (2011م). تطوير المناهج والمعايير التربوية. تم استرجاعه بتاريخ: 2016/05/21م، على الموقع <http://kenanaonline.com/users/dredrees/posts/241256>

³ فضل الله، محمّد رجب. (2005م). مرجع سابق، ص 147 – 178.

ويضاف إلى ما سبق أنّ المواصفات المعيارية تمثل قاعدة للمحاسبية لكافة عناصر العملية التربوية، وهي مدخل مهم للإصلاح المدرسي بشكل عام، وتحقق مبدأ الجودة الشاملة، وتعكس تنامي المجتمع وخدمته، وتلتقي مع احتياجاته وظروفه وقضاياه المتغيرة، ومجاهمة المتغيرات والتطورات العلميّة والتكنولوجية، وهي في الوقت ذاته تخدم القوانين السائدة، وتراعي عادات المجتمع وأخلاقياته، وتسهم المعايير في بناء تقويم تتوافر فيه درجة عالية من الثبات، وتساعد على تتبع تطوّر أداء الطلبة ومن ثمّ الحكم على مدى تقدّمهم صوب تحقيق المعايير، وتحدّد جوانب الأداء المختلفة التي ينبغي التركيز عليها أثناء عمليتي التّعليم والتّقويم¹.

وتوفّر المواصفات المعيارية للمعلّمين فرصة مساعدة الطلبة على الرّبط بين ما تعلّموه من قبل، والمحتوى الجديد المطلوب منهم تعلّمه، ومثل هذا الرّبط ييسر انتقال أثر التّعلّم لمواقف جديدة ويشجع الطلبة على التّفكير النّاقد، ولهذا يحتاج المعلّمون إلى معرفة المهارات والمعارف التي يجب أن يكتسبها الطلبة لكي يتحقّق التّعلّم الجديد، وحتى تبرز العلاقة بين ما تمّ تعلّمه وما هو مطلوب تعلّمه².

وفي مجال المناهج الدّراسيّة فإنّ المواصفات المعيارية تلعب دورًا كبيرًا في تقويم المناهج الدّراسيّة وتطويرها، إذ تحدّد وتصف المحكات أو الضّوابط التي ينبغي أن يتّصف بها كلّ عنصر من عناصر المناهج الدّراسيّة، وكما تعدّ أساسًا للحكم على جودة المناهج الدّراسيّة بصفة خاصة.

ونظرًا لأهميّة المواصفات المعيارية في العملية التربوية بصفة عامة، وفي بناء المناهج الدّراسيّة وتقويمها وتطويرها وتنفيذها بصفة خاصة، فقد أظهرت دراسات عديدة أهمّيّتها في ذلك أبرزها: دراسة سعودي (2005)³ التي سعت إلى تقويم أهداف تعليم اللّغة العربيّة في الصّفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيّة في ضوء المستويات العالميّة لتعليم اللّغات، وتوصلت الدّراسة إلى قائمة بالمستويات المعيارية العالميّة لتعليم اللّغة الأمّ تتضمن تسعة مستويات معيارية موزّعة على مهارات اللّغة الأربع. وأجرى طنطاوي (2005م)⁴ دراسته بهدف بناء منهج لتعليم الثّقافة الإسلاميّة لطلاب مرحلة ما بعد التّعليم الأساسيّ بسلطنة عمان في ضوء الأسس والمعايير اللّازمة له في تحقيق بعض أهدافه، وأظهرت النّتائج فعالية المنهج المبني في ضوء الأسس والمعايير اللّازمة له في تحقيق بعض أهدافه. وكشف النّاقه (2005م)⁵ في مسهل المؤتمر العلمي السّابع عشر - تحت محور مناهج التّعليم والمستويات المعيارية - المنعقد في القاهرة تحت إشراف الجمعية المصريّة للمناهج وطرق التّدريس أنّ الجودة الشاملة في التّعليم والمستويات المعيارية وجهان لعملة واحدة، وأنّ الثّانية (المستويات المعيارية) طريق للأولى (الجودة الشاملة)، وأنّ الأولى لا تتحقّق إلّا بالثّانية، مظهرًا أنّ المستويات المعيارية في التّعليم تعدّ منطلقًا أساسيًا لتحقيق الجودة الشاملة لا في التّعليم فحسب بل بمعناها الشّامل لكلّ جوانب الحياة. وأجرى فضل الله (2005م)⁶ دراسته بهدف تحديد مواصفات التّقويم اللّغوي ومتطلباته في ظلّ حركة المعايير التربويّة، وأكّدت الدّراسة على أهميّة الأخذ بالتّقويم اللّغوي القائم على الأداء اللّغوي باعتباره انعكاسًا طبيعيًا للأخذ بحركة المعايير التربويّة وأحد أهمّ متطلباتها. وأظهرت دراسة مينا (2006م)⁷ أنّ المستويات المعيارية تعدّ

¹ محمود، حسين بشير. (2008م). مرجع سابق، ص 1458 - 1470.

² فضل الله، محمّد رجب. (2005م). مرجع سابق، ص 147 - 178.

³ سعودي، علاء؛ هيئة التحرير، والنّاقه، محمود؛ وشحاتة، حسن. (2005م). المرجع السّابق، ص 816 - 830.

⁴ طنطاوي، مصطفى. (2005م). مرجع سابق، ص 518 - 609.

⁵ النّاقه، محمود. (2005). مقدمة المؤتمر العلمي السّابع عشر- مناهج التّعليم والمستويات المعيارية- مصر، مج 1، القاهرة: الجمعية المصريّة للمناهج وطرق التّدريس، ص أ- ز.

⁶ فضل الله، محمّد رجب. (2005م). مرجع سابق، ص 147 - 178.

⁷ مينا، فايز مراد. (2006م). مرجع سابق، ص 500 - 507.

وسيلة فعالة للجودة الشاملة. ودلت نتائج دراسة محمود (2008م)¹ أنّ المستويات المعيارية مدخل ومنطلق مناسب لنشر ثقافة الجودة وإصلاح التعليم قبل الجامعي.

المواصفات المعيارية لتطوير منهج قواعد اللغة العربية في ضوء معايير الجودة:

للقوف على المواصفات المعيارية التي ينبغي أن يتم تطوير منهج قواعد اللغة العربية في ضوءها، أطلع الباحثان على العديد من الأدبيات التربوية ذات العلاقة بموضوع المعايير التربوية من الكتب، والدوريات العلمية المحكمة في مجال المعايير التربوية بصفة عامة، وتطوير منهج قواعد اللغة العربية بصفة خاصة، بهدف استخلاص المواصفات المعيارية لكل عنصر من عناصر المنهج منها، وفيما يلي عرض لكل عنصر وأبرز مواصفاته.

أولاً: المواصفات المعيارية في مجال الأهداف:

إنّ الأهداف التربوية تحتل بشكل عام مكان الصدارة في تخطيط المناهج الدراسية وتنفيذها، وتطويرها، إذ تتأسس عليها باقي عناصر المنهج ومكوناته، فهي التي توجه عمل المربين في انتقاء المحتوى التعليمي، واختيار طريقة عرضه وتثبيته، وتحديد أسلوب تقويم الطلبة، وإنّ الإجابة الموضوعية عن: من يتعلم؟ ومن يعلم؟ وماذا نعلم؟ وكيف نعلم؟ ومتى وأين نعلم؟ رهينة بالإجابة عن السؤال لِمَ نعلم؟ فهو أكثر الأسئلة شمولاً وإحاطة².

وتحديد الأهداف هي الخطوة الأولى في أي عمل تربوي؛ لأنّها هي الموجهة لهذا العمل الذي يستهدف تنمية الطالب، وترجع أهمية تحديد الأهداف إلى أنّها تساعد على توضيح الغاية، وتوجيه الجهود، وتنسيقها، وعلى اختيار عناصر المنهج الأخرى، وتسهم الأهداف في تقويم المنهج المدرسي بل العملية التربوية برمتها³.

وتحديد الأهداف وضبطها يعني بالضرورة قبول مبدأ أساسي وهو ألا تكون العملية التعليمية التعلمية ظاهرة عفوية، تُترك إلى الصدفة، أو تملأها الخبرة فحسب، بل هي فعل واعٍ ومقصود ومنهج، ينبغي التخطيط له والتنبؤ بمخرجاته، ومن الاتجاهات التي أعادت الاهتمام بالأهداف التربوية العامة والتعليمية بعدما أهملت، أو اعتبرت ثانوية، التدريس بواسطة الأهداف، أو ما يسمى بمدخل الأهداف⁴.

ولكي تحقّق عمليات تطوير منهج قواعد اللغة العربية أهدافها، فمن الضروري تحديد أهداف تعليم قواعد اللغة العربية في ضوء مواصفات الأهداف المعيارية والتي من أهمّها: أن تتسق الأهداف مع قيم المجتمع وتقاليده، وطبيعته، وتدعم الهوية الوطنية، بمعنى أن تكون الأهداف متمشية مع فلسفة المجتمع وقيمه، وتقاليده، ومعززة إحساس الطالب بنفسه وفرديته، وحفاظه على تكامله، وسلوكياته، وأفكاره في مختلف المواقف.

وأن تشجّع الأهداف على التعلّم مدى الحياة، وعلى استخدام مصادر المعرفة المتعددة والتكنولوجية، وأن تعمل الأهداف على تلبية احتياجات الطلبة الفعلية واهتماماتهم، وتراعي مستوياتهم النمائية، وتتلاءم مع إعدادهم اللغوي المستقبلي، وتتناسب مع الزمن المتاح لتحقيق الخبرة التعليمية، وتراعي الفروق الفردية بين الطلبة، والتوازن بين المجال المعرفي والمهاري والوجداني،

¹ محمود، حسين بشير. (2008م). مرجع سابق، ص 1458 – 1470.

² براون، دوغلاس. (1994م). أسس تعلّم اللغة وتعليمها. ترجمة عبده الراجعي؛ وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع. بيروت.

³ سرحان، الدمرداش عبد المجيد. (1988م). المناهج المعاصرة. الكويت: دار النهضة العربية.

⁴ بناني، رشيد. (1991م). من البيداغوجيا إلى الديداكتيك. الحوار الأكاديمي والجامعي. الدار البيضاء، المغرب.

والتوازن بين احتياجات الطلبة والمجتمع، وأن تحقق التكامل بين المواد اللغوية، وتشمل جوانب نمو الطلبة المختلفة، وتراعي المفاهيم الأساسية لقواعد اللغة العربية، مع التركيز على الأداء الحقيقي للطلبة، وأن تكون الأهداف متنوعاً من حيث العمومية، والخصوصية، وتراعي البيئة الفيزيائية، وبيئة التعلم اللازمة، والموارد البشرية اللازمة لتحقيقها، وأن تكون متصفة بقابلية التحقيق، والمرونة في إمكانية تحقيقها في ظل ظروف مختلفة.

ثانياً: المواصفات المعيارية في مجال المحتوى:

المحتوى التعليمي هو كل ما يقدم للطلبة من معارف (الحقائق، المفاهيم، المبادئ، القوانين، النظريات، المبادئ)، والمهارات، والجانب التربوي الوجداني (القيم، والمعتقدات، والاتجاهات، والميول) وفق أسس علمية، وموزعة على فترة زمنية محددة داخل المدرسة أو خارجها تحت إشراف المدرسة بقصد تحقيق النمو الشامل لهم وتعديل سلوكهم في قواعد اللغة العربية.

ويمثل اختيار المحتوى التعليمي الذي ينبغي أن يدرسه الطلبة في مستوى معين من أهم خطوات بناء المناهج وتطويرها، وذلك بعد التحديد النهائي أو المؤقت للأهداف التربوية، وتبرز أهمية الحاجة إلى مبدأ "الاختيار" أمام الشبكة الهائلة من العناصر التي تحتويها اللغة، فثروة اللغة العربية من قواعد اللغوية أكبر من أن تقدم في مستوى دراسي واحد من المستويات، أو سنة دراسية واحدة من السنوات الدراسية.

وعليه، فإن أبواب قواعد اللغة العربية وموضوعاتها تحتاج إلى عملية انتقاء تفرض على الخبراء اختيار بعضها، ورفض بعضها الآخر، كما تفرض عليهم تقديم بعضها، وتأجيل بعضها، فليس كل موضوعاتها متساوية من حيث الأهمية والفائدة، فهناك موضوعات بسيطة، وأخرى معقدة، وهناك موضوعات واضحة، وأخرى غامضة، وهناك بُنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي، وأخرى هامشية أو ثانوية لا ترد في الكلام إلا نادراً؛ ولئلا يكون اختيار المحتوى حديسياً، أو ذاتياً، أو من إملاء الصدف أو الخبرة فحسب، لا بد من ضبطه بمقاييس موضوعية، بالإضافة إلى اختيارها في ضوء مواصفات معيارية، تُسهّم في تحقيق المحتوى أهدافه المنشودة¹.

وإنّ ممّا ينبغي أن يتّصف به المحتوى التعليمي لقواعد اللغة العربية أن يكون متنسّقاً مع الأهداف المعرفية، والمهارية، والوجدانية، ومساعدًا على اكتساب المفاهيم الأساسية لقواعد اللغة العربية، إضافة إلى ارتباطه بميول الطلبة وحاجاتهم، واتّصاف موضوعاته بالحدّثة، وأن تعكس طبيعته منهج قواعد اللغة العربية، ويعمل على ترسيخ القواعد اللغوية لدى الطلبة، مع ضرورة توازنه بين الجانب النظري والتطبيقي، وتركيزه على وحدة المعرفة اللغوية وتكاملها، ومراعاة تتابع موضوعاته وارتباطها بالمهارات اللغوية الحياتية لدى الطلبة.

ومن مواصفات المحتوى أن يعمل على ترسيخ الحسّ الجمالي لقواعد اللغة العربية، والعادات الإيجابية لاستخدام اللغة العربية لدى الطلبة، ودعم إحساسهم بأهمية تعلّم قواعد اللغة العربية مع إبراز إيجابيات تعلّمها، وأن يتضمن مجالاً للأنشطة اللغوية غير الصّفية، وأن تكون مادته العلمية سليمة في حقيقتها وصياغتها، ومعالجتها المشكلات اللغوية الواقعية التي يواجهها الطلبة، مع ضرورة تنظيمها على شكل وحدات تتكامل فيما النصوص والقواعد، وأن يفتقر عرض موضوعاته بالتوجهات الخاصة بالأنشطة والوسائل التعليمية دون إغفال مراعاة خصائص متعلّمي اللغة العربية.

¹ صاري، محمد. (2009م). الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية. بحث مقدّم المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها -السعودية، الرياض: معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، ص 1-21.

وأخيراً أن يحقّق المحتوى نوعاً من التدرج في عرض قواعد اللّغة العربيّة من الأقل إلى الأكثر صعوبة، بحيث يرتبط الدّرس الجديد بما قبله، وبما بعده لما فيه من التّدعيم والتّثبيت للمكتسبات السّابقة، والتّمهيد للدّرس الّذي يليه، وأن يراعي معيار الشّيعوع؛ وذلك لأنّ أبواب قواعد اللّغة العربيّة وفروعها لا تتساوى في نسبة تردّدها وتواترها في الاستعمال، فهناك صيغ، وتراكيب كثيرة الاستعمال، وأخرى متوسطة، وثالثة قليلة، ومنها ما هو نادر جدّاً؛ فكثرتها وقلّتها تختلف من مستوى لآخر، ومن ميدان لآخر، ففي النّواسخ مثلاً، يلاحظ أنّ درجة شيوع (كان) أكثر درجة من شيوع (ما فتى، وما انفك)، ونسبة شيوع (إنّ، وأنّ) أكثر في الكلام والكتابة من (لكنّ، وليت)، والجملة الخبرية أكثر تواتراً من الجملة التّعجبية، وهكذا، بالإضافة إلى مراعاته معيار التّوزيع الّذي يُقصد به مدى استعمال العناصر اللّغوية في المجالات المختلفة، فهناك وحدات أو عناصر لغويّة لها انتشار واسع في كلّ المستويات اللّغوية، بل في معظم مجالات الاستعمال اللّغوي العامّة والخاصة بحروف العطف، وحروف الجر، والجر بالإضافة، والأفعال الماضيّة والمضارعة، وأدوات النّصب والجرم، ومثل هذه العناصر أنفع في تعليم اللّغة وقواعدها؛ لأنّ الطّالب يستطيع توظيفها للتّعبير عن موضوعات شتّى علميّة وأدبيّة وقانونيّة واقتصاديّة، وغيرها، وفي المقابل هناك موضوعات لا تتوزّع إلّا في مجالات ضيّقة جدّاً، كأسلوب النّدبة والاستغاثة، لا تكاد تعثر عليهما إلّا في الكتابات الأدبيّة (الإنشائيّة) هذا على مستوى الصّيع، والتّراكيب.

والجدير بالذّكر أنّ عمليات تطوير محتوى قواعد اللّغة العربيّة ستوفّق إذا جعلت هذه المواصفات المعياريّة محوراً رئيساً تدور عليه كافة عمليات تحديد المحتوى التّعليمي واختياره، وتنظيمه بصفة عامّة، ومراعاة معيار التدرج، والشّيعوع، والتّوزيع، والأهميّة بصفة خاصّة.

ثالثاً: المواصفات المعياريّة في مجال طرائق التّدرّس وإستراتيجياته:

إنّ اختيار محتوى قواعد اللّغة العربيّة على أسس موضوعيّة صارمة لسانيّة، ونفسيّة، وتربويّة، واجتماعيّة، وفي ضوء مواصفاته المعياريّة، وترتيبه وفق تدرّج محكم، لا يعني شيئاً إذا لم يتجسّد ذلك عمليّاً في طرائق تدرّسه، وتأدية المعلّم لها داخل الفصل وخارجه، وإلّا ما الفائدة من تصميم منهج قواعد اللّغة العربيّة في ضوء مواصفاته المعياريّة، إذا كانت طريقة تبليغها رديئة، أو إذا كان المعلّم الّذي سيشرّف على تنفيذها يفتقر إلى الكفاءة والمهارة!

وعليه، فمن الضّروري مساعدة معلّمي اللّغة العربيّة في اقتراح مجموعة من طرائق تدرّس قواعد اللّغة العربيّة وإستراتيجياته المناسبة لكلّ موضوعٍ من موضوعات المنهج، على أن تتّسم تلك الطّرائق، والإستراتيجيات بمجموعة من المواصفات المعياريّة ولعلّ من أبرزها: أن تتّسم طرائق التّدرّس وإستراتيجياته بمناسبتها للمحتوى، وانسجامها مع الأهداف، وإثارتها لدافعية الطّلبة، وحرصها على إكسابهم الخبرات التّربويّة، ومهارات التّفكير العلميّ والتّناقد والإبداعي، ومهارات حلّ المشكلات، وإسهامها في التّنمية اللّغوية الشّاملة لشخصيّة الطّلبة، وتنمية مهاراتهم في التّعامل مع مشكلات قواعد اللّغة العربيّة والعمل على حلّها، ومساعدتهم على تطبيق القواعد المتعلّمة مدى الحياة، وأن تعمل على توفير جوّ آمنٍ للتّعلّم يسوده العدل والاحترام بين الطّلبة، وعلى تشجيعهم على تحمّل المسؤولية والاعتماد على النّفس، والإسهام في تنمية مهارات التّقييم الذاتيّ لديهم، وتحفيزهم على الاندماج في عملية التّعليم والتّعلّم، والإسهام في تعزيز المفاهيم الشّاملة لقواعد اللّغة العربيّة وتنميتها لديهم، وخلق مواقف متعدّدة: لتأكيد التّكامل بين مجالات المعرفة المختلفة.

وإنّ ممّا ينبغي أن تتّصف بها طرائق تدرّس قواعد اللّغة العربيّة وإستراتيجياته إسهامها في تنمية خبرات الطّلبة وقدراتهم المعرفيّة من خلال تناولهم لمشكلات لغويّة واقعيّة، ومراعاتها الفروق الفرديّة بينهم، وتنوّعها بين الجماعيّة والفرديّة،

والعلاجية، والإثرائية، وبين الخبرات المباشرة وغير المباشرة، واهتمامها بجمع الأدلة حول تعلّمهم، وتدعيمها التقويم الواقعي، واستخدام ملف الإنجاز (البورتفوليو)، مع ضرورة مراعاتها اهتمامات الطلبة وميولهم.

ويضاف إلى ما سبق مناسبتها لأعداد الطلبة في الصف، وإسهامها في تكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو قواعد اللغة العربية، كما ينبغي أن تتسم بالمرونة، بحيث يمكن تطويرها، أو تعديلها حسب ظروف البيئة التعليمية.

والجدير بالذكر أنّ تطوير طرائق تدريس قواعد اللغة العربية سينجح بشكل كبير إذا رُوّعت فيه المواصفات المعيارية السابقة، حيث إنّه لا يكفي أن يكون معلّمو اللغة العربية ملتمّين بقواعد اللغة العربية؛ لئتمكّنوا من تدريسها بالطريقة المناسبة؛ ولذا فقد ظهر لدى الخبراء في قضايا تعليم اللغات الأجنبية وقواعدها، بل في قضايا التعليم بشكل عام أنّه لا يمكن لأيّ منهج أن يحقق أهدافه المرسومة، ويبلغ مرماه، ما لم يلق تأييداً لدى المعلمين الذين يسهرون على تطبيقه في الميدان؛ لذا من الضّروري تطوير طرائق تدريس قواعد اللغة العربية في ضوء المواصفات المعيارية لمساعدتهم في اختيار ما يناسب الموضوع أو الوحدة التعليمية التي يريدون توصيلها للطلّبة، مع التسليم أنّه لا توجد طريقة واحدة مثلى.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة إعداد معلّمي اللغة العربية وتأهيلهم بجدية؛ ليتعرّفوا على طرائق تدريس قواعد اللغة العربية المطوّرة لما في ذلك من أثر فعّال على أدائهم ونموّهم المهنيّ، وسينعكس ذلك على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو منهج قواعد اللغة العربية.

رابعاً: المواصفات المعيارية في مجال الوسائل التعليمية وتقنياتها:

تعدّ الوسائل التعليمية وتقنياتها عنصراً مهماً من عناصر المنهج المدرسيّ الحديث، وهي تؤثر في بقية العناصر، كما أنّها تتأثر بكلّ منها، فنجاح أيّ منهج تعليميّ رهن بتكامل عناصره، إذ لا يمكن لأيّ عنصر من تلك العناصر أن يستغني عن العناصر الأخرى، أو أن يحقق منفرداً أهداف المنهج المدرسيّ.

وإنّ المنهج المطور يتطلب منظومة من الوسائل والتقنيات التعليمية التي تساعد كلاً من المعلمين والطلّبة على تحقيق أهداف المنهج، فقد تدخل موضوعات جديدة على المنهج المطور، تستدعي استخدام مصوّرات، أو أفلام، أو تسجيلات، أو أقراص مدمجة، أو بطاقات، أو لوحات جديدة تسهم في تسهيل تعليمها وتعلّمها، وهذا يتطلب توفير الأجهزة التقنية الضّرورية لبعض المواد التعليمية، فإنّ توفيرها بين أيدي الطلبة والمعلمين، والمشرفين التربويين الذين يشاركون في تطبيق المنهج المطور ومتابعته، وتقويمه أمر بالغ الأهمية¹.

ولكي تحقّق عمليات تطوير منهج قواعد اللغة العربية أهدافها، فمن الضّروري أن تشمل عمليات تطويره الوسائل التعليمية وتقنياتها في ضوء مواصفاتها المعيارية والتي من أهمّها: أن تتسم الوسائل التعليمية لتدريس قواعد اللغة العربية بمناسبتها لطبيعة منهج قواعد اللغة العربية، وارتباطها ارتباطاً وثيقاً بالمحتوى المراد تدريسه، وأدائها وظيفة محدّدة وواضحة؛ لتحقيق الأهداف التعليمية، وإثارتها اهتمام الطلبة، ومراعاتها الفروق الفردية بينهم، وإتسامها بصحة المعلومات وصدقها، ومراعاتها التّطورات الحديثة في مجال وسائل التعليم وتقنياتها، وإسهامها في تنمية مهارات البحث لدى الطلبة من مصادر التّعلّم المختلفة، وإقذارهم على حلّ مشكلاتهم في قواعد اللغة العربية، وتنمية مهاراتهم اللّغوية من خلال مواقفهم اليومية.

ومما ينبغي أن تتّصف بها الوسائل التعليمية لتدريس قواعد اللغة العربية مناسبتها مع أعداد الطلبة داخل الصف، وإسهامها في جودة إدارة المواقف التعليمية، وفي تنمية مهارات التّعلّم التّعاوني، واحترامها ثقافة المجتمع.

¹ الوكيل، حلي. (2000م). تطوير المناهج أسبابه، أسسه، أساليبه، خطواته، معوقاته. القاهرة: دار الفكر العربي.

وسوف ينجح تطوير منهج قواعد اللّغة العربية في مجال الوسائل التّعليمية إذا رُوّعت فيها هذه المواصفات المعيارية.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة اقتراح بعض الوسائل التّعليمية المناسبة لمعلّمي اللّغة العربية في ضوء المواصفات المعيارية السّابقة؛ ليختار منها المعلّم الأكثر أهمّية وقيمة من وجهة نظره والتي يرى أنّها مناسبة لدرس معيّن، أو تعطيه فكرة إعداد العديد من الوسائل التّعليمية من البيئة المحلية بهدف استخدامها أثناء تنفيذ دروس قواعد اللّغة العربية وأنشطتها، ومما ينبغي القيام به بعد تطوير الوسائل التّعليمية وتقنياتها لتدريس قواعد اللّغة العربية تدريب معلّمي اللّغة العربية على استخدامها بتكثيف دورات تدريبية لهم لرفع كفاءتهم في مجال الوسائل التّعليمية واستخدامها في تدريس قواعد اللّغة العربية، لما في ذلك من أثر فعّال على أداءهم المهني.

خامساً: المواصفات المعيارية في مجال الأنشطة التّعليمية:

إنّ الأنشطة التّعليمية (الصّفية، وغير الصّفية) تعدّ من أبرز عناصر منظومة المنهج المدرسي، فهي تؤثر في سائر عناصرها، وتتأثر مع كلّ منها وتتفاعل، وتعمل على تنمية ثقافة الطّلبة، وتزيد من قدراتهم على مواجهة مشكلات الحياة اليومية، وتسهم في اكتشاف قدراتهم الإبداعية، وتنميتها، وفي اكتشاف مهارات التّفكير العليا وتنميتها لديهم، وتساعد على مواجهة الفروق الفردية بينهم؛ حيث يقوم كلّ طالب باختيار النّشاط الذي يناسب قدراته وميوله واهتماماته، وتؤدي إلى استثمار طاقاتهم بما يعود عليهم بالنّفع والفائدة، وتسهم في تعرّفهم على مجتمعهم الذي يعيشون فيه، وتحفّزهم على المشاركة الفعّالة في العمليّة التّعليمية، ويتعلّم الطّلبة من خلالها تحمّل المسؤولية، والعمل التّعاوني بين أفراد الجماعة؛ كما يتدربون عملياً على التّحلّي بروح الإيثارة، وإنكار الذات، وما شابه ذلك من عادات سلوكية إيجابية تساعدهم على تحقيق ذواتهم، والاعتماد على أنفسهم، ويضاف إلى ما سبق تحقيقها الاستقلال والثّقة بالنّفس لدى الطّلبة¹.

وإنّ الاكثار من الأنشطة التّعليمية في مجال تدريس قواعد اللّغة العربية في منتهى الأهمية، حيث إنّها تعدّ خطوة مهمّة من خطوات دروس قواعد اللّغة العربية؛ لذا يجب الإكثار منها تمريناً للسان الطّالب على استخدام القواعد المتعلّمة، والإكثار من تطبيقاتها حتى تتمكّن في ذهنه، وتصبح جزءاً أساسياً من معرفته اللّغوية، فيكون قادراً على توظيفها في تعبيره الشّفوي والكتابي بشكل صحيح.

إذا كانت الأنشطة التّعليمية بهذه الأهمية؛ فإنّه من الضّروري أن تكون العناية بها على قدر تلك الأهمية، ولكي تحقّق الأنشطة التّعليمية اللّغوية أهدافها هنالك جملة من المواصفات المعيارية التي ينبغي مراعاتها، وأخذها بالحسبان عند اختيارها أو تنفيذها أو تطويرها ومن أبرز تلك المواصفات: أن تراعي الأنشطة أهداف منهج قواعد اللّغة العربية بأبعادها الثلاثة: المعرفية والمهارية والوجدانية، بمعنى ينبغي اختيار الأنشطة في ضوء الأهداف الموضوعية للمنهج، على سبيل المثال إذا كان من أهداف تعليم قواعد اللّغة العربية ما يدعو إلى تنمية مهارات الطّلبة في حلّ مشكلاتهم اللّغوية، فمن الضّروري توفير أنشطة تعليمية تسهم في تحقيق ذلك الهدف، كما ينبغي أن تكون هناك أنشطة تعليمية أخرى تعمل على تحقيق جميع الأهداف، ويمكن التّأكد من ذلك بتسجيل الأهداف المنشودة، ثمّ تسجيل الأنشطة المقترحة، ويوصل كلّ نشاط إلى الهدف الذي يخدمه، فإذا ظهر أنّ هناك هدفاً ما، ليس له نشاط يخدمه، فيجب اقتراح أنشطة تعليمية أخرى مناسبة، ومما ينبغي أن تتّصف بها الأنشطة التّعليمية ارتباطها بمحتوى القواعد اللّغوية، وإسهامها في تحقيق خبراته المستهدفة، وتعزيز مفاهيم القواعد الأساسية وتنميتها، وجعلها الطّلبة محوراً أساسياً للعملية التّعليمية التّعلمية، وتنميتها الذّكاءات المتعدّدة، وإسهامها في اكتشاف الموهبة

¹ المكاوي، محمد أشرف. (2006م). أساسيات المناهج. الرياض، دار النشر الدولي.

لدى الطّلبة وتنميتها، وأن تكون الأنشطة متنوّعة؛ لتلبية اهتمامات الطّلبة وقدراتهم وحاجاتهم، ومراعاة عدم تكرار أنشطة بعينها في كلّ المواقف التّعليميّة أو معظمها؛ لأنّ ذلك يقلّل من دافعيتهم، ويطفئ شعلة حماسهم، ويجلب إليهم الرّتابة والملل. كما ينبغي أن تتّصف الأنشطة التّعليميّة بالتكاملية؛ لتسهم في تحقيق النّمو الشّامل للطّلبة، والوصول بهم إلى أقصى درجة ممكنة مع مراعاة التّوازن في تنمية جوانب شخصيتهم، بالإضافة إلى مراعاة الفروق الفردية بينهم، واهتمامها باستخدام إستراتيجيات التّعلّم النّشط، وإتاحتها للطّلبة فرصاً للإدارة الدّاتية في المواقف التّعليميّة المختلفة، واندماجهم فيها لممارسة المهارات اللّغوية للحياة اليوميّة، وإسهامها في الحفاظ على صحة تعبير الطّلبة وسلامته من الأخطاء اللّغوية، وجمعها الأدلة حول الأداءات المتعدّدة للطّلبة، وحرصها على إشراك جهات متعدّدة في تقويمهم، وإسهامها في استخدام ملف الإنجاز (البورتفوليو) في تقويمهم، وإتاحتها فرصاً لإعداد تقارير عن أدائهم.

إنّ مراعاة هذه المواصفات المعيارية في مجال تطوير أنشطة تعليم قواعد اللّغة العربيّة ستسهم في بناء شخصيّة الطّلبة من مختلف الجوانب المعرفيّة، والمهارية، والوجدانيّة، وستعمل على تحقيق أهداف منهج قواعد اللّغة العربيّة من خلال تعزيز المحتوى وإثرائه، وتوفير الظروف الملائمة للطّلبة لتعميق معلوماتهم وإثرائها، وتنمية قدراتهم، وصقل مهاراتهم، واكتشاف مواهبهم، وإشباع حاجاتهم، وتلبية ميولهم، وتنمية هواياتهم وإبداعاتهم، وستعمل على مساعدتهم في مواجهة ما يقعون به من مشكلات لغويّة عند استخدامهم اللّغة في حياتهم اليوميّة، وعلى تكيّفهم مع ما يستجدّ أمامهم من مواقف؛ لذا تعدّ الأنشطة التّعليميّة عنصراً مهمّاً من عناصر المنهج المدرسي الحديث.

سادساً: المواصفات المعيارية في مجال إستراتيجيات التّقويم:

التّقويم ركنٌ أساسيٌّ في بناء المناهج وتطويرها، إذ يمثّل أداةً لمراقبة نجاح العملية التّعليميّة من عدمه، وتعديل أسلوبها التّعليمي باستمرار من خلال ما تحصل عليه من التّغذية الرّاجعة؛ فيفترض أن يسبق التّقويم العملية التّعليميّة، ويلازمها، ويتابعها، للوقوف على مشكلاتها، والبحث عن حلّها، ورسم الخطوط الّلازمة لتطويرها تحقيقاً للأهداف التّربويّة المرسومة؛ فلا تطوير للمناهج دون تقييم وتقويم.

وللتّقويم استعمالاتٌ كثيرةٌ غير أنّه في الجانب التّربوي يُراد به أحد شيئين: بيان قيمة تحصيل الطّالب، ومدى تحقيقه لأهداف التّربية، وتصحيح تعلّمه وتخليصه من نقاط الضّعف في تحصيله.

والجدير بالذّكر أنّ التّقويم التّربوي في ظلّ مفهومه الحديث معنيٌّ بجميع عناصر المنهج ومكوّناته بما في ذلك الأهداف، والمحتوى، وطرائق التّدريس، والأنشطة التّعليميّة، والطّالب، والتّقويم نفسه، وعلاقته بتلك العناصر علاقة دائريّة لا خطيّة، يؤثّر فيها، ويتأثّر بها، فعدم تحقيق الأهداف التي ترصدها العملية التّعليميّة قد يعود إلى خللٍ في مستوى تحديد الأهداف كأن تكون طموحةً للغاية، أو في مستوى اختيار المحتوى كأن يكون فقيراً لا يلبي احتياجات الطّلبة، أو على مستوى التّقويم كأن يكون الاختبار غير موضوعي يفتقر إلى المواصفات العلميّة؛ لذا ليس بالضرّورة إلقاء مسؤوليّة الفشل، وعدم تحقيق الأهداف على كاهل الطّالب فقط.

ولكي يحقّق التّقويم التّربوي أهدافه في مجال تعليم قواعد اللّغة العربيّة فإنّه من الضّروري أن تتوقّر فيه مجموعة من المواصفات المعيارية، كارتباطه بأهداف منهج قواعد اللّغة العربيّة، وتركيزه على الأداء الفعلي للطّلبة، وعلى صدق استجاباتهم، واعتماده على مؤشرات واضحة لأدائهم، واقترانه بعملية التّعليم والتّعلّم من البداية حتّى النّهاية، وأن يكون متّسماً بالاستمراريّة والتنوّع، مهمّماً بتقديم التّغذية الرّاجعة، مشتملاً على جميع عناصر المنظومة التّعليميّة بما فيها الأنشطة الصّفيّة، وغير

الصِّفِيَّة، محققًا التَّكامل بين مجالات التَّعلُّم، متنوعًا في أساليبه وأدواته وفق الأهداف التَّعليميَّة، وإستراتيجيات التَّعليم والتَّعلُّم، مراعيًا الفروق الفرديَّة بين الطُّلبة، واتَّصاف أدواته بالموضوعيَّة.

ومما ينبغي أن يتَّصف به التَّقويم توفيره آليات وقواعد محدَّدة تساعد القائمين بالتَّقويم على إعداد أدوات تقويمية مناسبة في ضوءها، واتَّصاف تعليمات تقدير درجات الطُّلبة بالوضوح والتَّحديد، وإعلان نتائج التَّقويم في الوقت المحدد، وبأساليب متعدِّدة، وإتاحة أساليبه المستخدمة للطُّلبة فرصًا للتَّقويم الذاتي، وتوظيف نتائجه لتحسين المستوى التَّعليمي، كما ينبغي أن يسهم التَّقويم في تشخيص نقاط القوَّة والضعف لدى الطُّلبة، وإثراء جوانب القوَّة وتعزيزها لديهم، وإتاحة الفرصة لعلاج جوانب الضَّعف، وأن تتضمن أدواته مفردات لقياس المستويات المعرفية العليا.

وسوف يحقِّق التَّقويم أهدافه في مجال تعليم قواعد اللُّغة العربيَّة، إذا رُوِّعت فيه المواصفات المعياريَّة السَّابقة.

ومما ينبغي التَّأكيد عليه هنا هو ضرورة اقتراح مجموعة من إستراتيجيات التَّقويم المناسبة لمعلِّمي اللُّغة العربيَّة في ضوء المواصفات المعياريَّة السَّابقة؛ ليختار منها المعلِّم الأكثر مناسبة من وجهة نظره لتقويم منهج قواعد اللُّغة العربيَّة، وضرورة تكثيف دورات تدريبيَّة لمعلِّمي اللُّغة العربيَّة لرفع كفايتهم في مجال إستراتيجيات التَّقويم.

وتجدر الإشارة إلى أنَّ تطوير منهج قواعد اللُّغة العربيَّة سينجح بشكل أفضل إذا رُوِّعت فيه المواصفات المعياريَّة السَّابقة، حيث إنَّها تعدُّ منطلقًا ومدخلًا لآلية عملية تطوريَّة في الجانب التَّربوي، وهي من أهمِّ العوامل المساعدة في نجاح تطوير المناهج الدِّراسيَّة.

خاتمة:

سعى هذا البحث إلى الوقوف على المواصفات المعياريَّة التي ينبغي أن يتَّصف بها منهج قواعد اللُّغة العربيَّة، وأظهر أنَّ المواصفات المعياريَّة هي عبارة عن موجّهات متَّفقة عليها من قبل خبراء التَّربية، وتعبّر عن المستوى النَّوعي للمنهج؛ ليكون ذا جودة عالية، وكشف البحث عن أهميَّة المواصفات المعياريَّة في تطوير العملية التَّربويَّة بصفة عامة وتطوير المناهج الدِّراسيَّة بصفة خاصة، وأنَّ الاهتمام بالمواصفات المعياريَّة في المجال التَّربوي في الولايات المتحدة الأمريكيَّة تعدُّ أقدم وأبرز مشروعات بناء المعايير التَّربويَّة على المستوى العالمي، فتاريخها مرتبط بجهود كبيرة متواصلة في مجال تطوير التَّعليم برمتها، وحركة الإصلاح التَّربويَّة التي تناولت مختلف مجالات منظومة التَّربية والتَّعليم، وبذلك تعدُّ حركة تربيَّة إصلاحية معاصرة تهتمُّ بالبحث عن مسببات الجودة في التَّربية والتَّعليم مستفيدة من حركات التَّطوير التَّربوي السَّابقة عليها، وقد كشف البحث عن مجموعة من المواصفات المعياريَّة؛ يمكن أن تسهم في تطوير منهج قواعد اللُّغة العربيَّة، وأكد على أنَّ تطوير منهج القواعد سينجح بشكل أفضل إذا رُوِّعت فيه تلك المواصفات المعياريَّة.

توصيات البحث ومقترحاته:

في ضوء أدبيات البحث ونتائجه يوصي الباحثان بما يلي:

- ضرورة تحديد مواصفات معيارية واضحة لتطوير منهج قواعد اللُّغة العربيَّة قبل البدء بعمليات تطويره.
- الحرص على وعي جميع المشاركين في عمليات تطوير منهج قواعد اللُّغة العربيَّة بمواصفاته المعياريَّة، وسعيهم إلى تحقيقها من خلال أدوارهم.
- ضرورة الإفادة من المواصفات المعياريَّة الواردة في البحث الحالي في تطوير منهج قواعد اللُّغة العربيَّة.

■ إجراء بحوث مماثلة على المناهج اللغوية الأخرى كالبلاغة، والأدب وغيرها.

قائمة المراجع

1. ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي. (2003م). لسان العرب. المجلد الثامن. ط3. بيروت: دار صادر للطباعة والتوزيع.
2. بادي، غسان. (1985م). تحديد معنى طريقة التدريس في إطار علمي متجدد، سلسلة دراسات تربوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها(6)، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، ص 83-97.
3. براون، هـ. دوجلاس. (1994م). أسس تعلّم اللّغة وتعليمها. ترجمة عبده الراجحي؛ وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنّشر والتّوزيع. بيروت.
4. بناني، رشيد. (1991م). من البيداغوجيا إلى الديدكتيك. الحوار الأكاديمي والجامعي. الدار البيضاء، المغرب.
5. الجلي، سوسن (2010م). الجودة في التعليم العالي. مجلة الاتحاد الجامعات العربية. ع (3) السنة (21)، عمان: المملكة الاردنية الهاشمية.
6. الخرماني، عابد. (2006م). الأخطاء الشائعة في التعبير الشفهي والكتابي لدى تلاميذ مدارس تحفيظ القرآن الكريم وتلاميذ قسم العلوم الشرعية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أم القرى.
7. الدقري، محمد أحمد حسين. (2004م). الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. جامعه صنعاء.
8. زيتون، كمال عبد الحميد. (2004م). تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر بحث مقدّم في المؤتمر العلمي السادس عشر "تكوين المعلم"، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس ص ص 114-142.
9. زيتون، عايش. (2010م). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها. عمان: دار الشروق.
10. سرحان، الدمرداش عبد المجيد. (1988م). المناهج المعاصرة. الكويت: دار النهضة العربية.
11. سعودي، علاء؛ هيئة التحرير، والناقاة، محمود؛ وشحاتة، حسن. (2005م). تقويم أهداف تعليم اللغة العربية في الصّفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات العالمية لتعليم اللغات: ملخص رسالة ماجستير. مقدّم المؤتمر العلمي السابع عشر- مناهج التعليم والمستويات المعيارية- مصر، مج 2، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 816-830.
12. شحاتة، حسن؛ والتّجار، زينب؛ وعمار، حامد. (2003م). معجم المصطلحات التربوية والنّفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
13. صاري، محمد. (2009). الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية. بحث مقدّم المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها -السعودية، الرياض: جامعة الملك سعود، 1-21.
14. صالح، إدريس. (2011م). تطوير المناهج والمعايير التربوية. تم استرجاعه بتاريخ: 2016/05/21م، على الموقع <http://kenanaonline.com/users/dredrees/posts/241256>

15. طنطاوي، مصطفى. (2005م). بناء منهج لتعليم الثقافة الإسلامية لطلاب مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء الأسس والمعايير اللازمة له في تحقيق بعض أهدافه. بحث مقدّم في المؤتمر العلمي السابع عشر- مناهج التعليم والمستويات المعيارية-مصر، مج 2، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 518 - 609.
16. عبد السلام، مصطفى. (1998م). معايير تدريس العلوم والتطوير المهني رؤية مستقبلية، بحث مقدّم في المؤتمر العلمي الثاني "إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين"، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، 85 - 148.
17. عبد السلام، مصطفى. (2003م). إصلاح التربية العلمية في ضوء معايير المعرفة المهنية لمعلم معلمي العلوم، بحث مقدّم في المؤتمر العلمي السابع "نحو تربية علمية أفضل" القاهرة: الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، 239 - 258.
18. عبد الله، صالح. (2013م). اللغة العربية: فضلها وأهميتها وكيفية تفعيلها في الغرفة الدراسية. رسالة المعلم -الأردن، مج 51، ع 1، 36-37.
19. عبد المنعم، منصور؛ وعبد الرزاق، صلاح. (2004م). تطوير المناهج (مدخل أخلاقي لمستقبل التعليم). القاهرة: مصر. مكتبة زهراء الشرق.
20. العليمات، فاطمة محمد. (2011م). تقويم الكتاب الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المعلمين والطلبة. دراسات-العلوم الانسانية والاجتماعية -الأردن، مج 38، ع 3، 939-951.
21. الغامدي، سعيد بن عبد الله. (2010م). تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
22. فضل الله، محمد رجب. (2005م). متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية. بحث مقدّم في المؤتمر العلمي السابع عشر- مناهج التعليم والمستويات المعيارية-مصر، مج 1، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 147 - 178.
23. فودة، محمد. (2012م). برنامج لغوي باستخدام الحاسوب لتنمية المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة-مصر، ع 131، 270-309.
24. مجاور، محمد؛ والديب، فتحي. (2002م). المنهج المدرسي: أسسه وتطبيقاته التربوية. الكويت: دار القلم.
25. محمود، حسين بشير. (2008م). المستويات المعيارية: مدخل لنشر ثقافة الجودة وإصلاح التعليم قبل الجامعي. بحث مقدم في المؤتمر العلمي العشرون - مناهج التعليم والهوية الثقافية -مصر، مج 4، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 1458 - 1470.
26. المكاوي، محمد أشرف. (2006م). أساسيات المناهج. الرياض، دار النشر الدولي.
27. مينا، فايز مراد. (2006م). الجودة الشاملة والمستويات المعيارية. مستقبل التربية العربية-مصر، مج 12، ع 43، 500-507.
28. الناقة، محمود. (2005). مقدمة المؤتمر العلمي السابع عشر- مناهج التعليم والمستويات المعيارية-مصر، مج 1، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، أ-ز.



29. الوكيل، حلمي؛ ومحمود، حسن. (2005م). الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى (مرحلة التعليم الأساسي) القاهرة: دار الفكر العربي.
30. الوكيل، حلمي. (2000م). تطوير المناهج أسبابه، أسسه، أساليبه، خطواته، معوقاته. القاهرة: دار الفكر العربي.
31. Jones, J. (2005) .**The Standards Movement – past And present**. Available on line at: [http://my.erepc.com/press wis/stndmvt.html](http://my.erepc.com/presswis/stndmvt.html).
32. Spady, W. (1994). **Outcome – Based Education: Critical issues and Answers**. American Association of School Administrators, Arlington, VA.
33. Spady, W. and Marshall, K. (1991). Beyond Traditional Outcome – Based Education. **Educational Leadership**, 49: 67-72.

الدعم العربي للثورة الجزائرية 1954-1962: "الجانب الصحي نموذجًا"

أ. عائشة مرجع/جامعة أوبوكر بلقايد، تلمسان

ملخص:

تهدف هذه الدراسة لإبراز مظاهر الدعم العربي للثورة الجزائرية، بالتركيز على الميدان الصحي، ذلك أن مظاهر الدعم العربية للثورة الجزائرية أخذت أوجه مختلفة، من دعم مادي وسياسي وإعلامي ..

لذا أحاول في هذا الموضوع تسليط الضوء على الدعم العربي للثورة الجزائرية في الميدان الصحي، عن طريق إرسال الدول العربية الأدوية ووسائل العلاج، والأموال التي خصصت جبهة التحرير الوطني نصيبا منها لفائدة مصلحة الصحة، وإرسال الأغذية والألبسة باعتبار هذه الأخيرة من الشروط الأساسية لضمان صحة الإنسان، كما سخرت بعض الدول العربية هياكلها الصحية لفائدة المرضى والجرحى من جنود جيش التحرير الوطني.

الكلمات المفتاحية: الثورة الجزائرية، الدعم العربي، الميدان الصحي.

مقدمة:

لقد دخلت الثورة الجزائرية التاريخ من أوسع أبوابها، ووجدت طريقها واسعا إلى ينبوع الرأي العام العالمي بأسره وأثارت اهتمام جميع البلدان، في الوقت نفسه التي كان هذه الثورة بحاجة ماسة إلى الدعم المادي الخارجي، لذا رأت جبهة التحرير الوطني من الضروري العمل في هذا الميدان، والبحث عن مصادر لتمويل الثورة، عن طريق الوفد الخارجي والهلل الأحمر الجزائري¹، بإرسال نداءات لطلب المساعدات والتضامن الخارجي.

فلقيت الثورة الجزائرية، الدعم المادي من قبل العديد من الدول العربية والهيئات والمنظمات الإنسانية، اختلفت مظاهره ومجالاته، وبما أن موضوع الدراسة يتمحور حول الجانب الصحي، لا بد من إبراز مظاهر وأشكال الدعم العربي التي وجهت للجزائر من أجل تحسين الوضع الصحي.

ضعفا كبيرا في الميدان الصحي، نظرا لنقص المؤسسات والهيكل الصحية، والإطارات الطبية، ونقص الأدوية ووسائل العلاج، فكيف استفادت الثورة من الدعم العربي في مجال الصحة؟ وما هي مظاهر هذا الدعم؟

¹تأسس الهلال الأحمر الجزائري لجبهة التحرير الوطني في 11 ديسمبر 1956 بالمغرب الأقصى، من قبل مجموعة من اطارات الصحة على رأسهم الدكتور بومدين بن اسماعيل، والصيدلي مرابن بن عبد الله، للاهتمام بشؤون الاجئين الجزائريين، والحصول على الدعم المادي للثورة الجزائرية، ينظر: مصطفى، خياطي: المآزر البيضاء... ص443.

1-إطالة عامة حول الثورة الجزائرية :

لقد جاءت الثورة الجزائرية نتيجة لتطور الحراك السياسي والاجتماعي في الجزائر ، معبرة عن رفضها للواقع الاستعماري ، وبعد فشل مختلف أساليب المقاومة بتوجهاتها المختلفة ، فانطلقت الثورة التحريرية الجزائرية في الفاتح من نوفمبر سنة 1954 بعد جملة من الاستعدادات ، تحت قيادة ساهمت مساهمة فعالة في التحضير لها وتفجيرها ، وتكونت هذه القيادة من جماعة الداخل والوفد الخارجي بالقاهرة¹ .

فنفذ جيش التحرير الوطني في الساعة الصفر من ليلة الفاتح نوفمبر 1954 أكثر من ثلاثون هجوم عسكري ، نتج عنه خسائر مقبولة في جانب العدو الفرنسي² .

بهذا أثارت الثورة الجزائرية الرأي العام المحلي والدولي ، من الدول الأجنبية والعربية ، هذه الأخيرة التي سارعت إلى نصرت القضية الجزائرية والوقوف إلى جانبها بمختلف أساليب الدعم والتضامن العربي مع حتى نيل الجزائر للاستقلال .

2- مظاهر الدعم العربي في الميدان الصحي للثورة الجزائرية :

لقد كان لوقوع الثورة التحريرية آثار على الدول العربية ، أدت إلى تباين واختلاف درجات التأييد العربي للقضية الجزائرية ، لكن على الرغم من ذلك فإن العالم العربي ظل يشكل بعدا استراتيجيا وقاعدة خلفية للدعم المادي والمعنوي ، وهذا ما أكده أحمد توفيق المدني بقوله : "أنظروا إلى مجموع الدول العربية ، وانظروا إلى كل أمم العروبة على الإطلاق ، لقد التفت كلها حول القضية الجزائرية التفافا قلبيا صادقا ، وانفجرت براكين الشعور العربي حول الشعب الجزائريويتدفق هذا الشعور ماديا بشقى أنواع الإعانة ، فإن لم تكن هذه المعاونات متناسبة مع ثورة الشعور ومع حاجات الثورة الجزائرية فهي على كل حال مستمرة..."³ .

وقد اختلفت أنواع المساعدات الموجهة للجزائر ، لكن ما يهمننا هنا هي المساعدات التي تخدم مصلحة الصحة ، وتتمثل في الأموال ، الأغذية ، والأدوية والألبسة والأغطية ، والوسائل الطبية ، وعلاج الجرحى ، والتي كانت ترسل في أغلبها عن طريق الهلال الأحمر الجزائري ، يوجه جزءا منها لجيش التحرير الوطني ، ويمكن طرح أمثلة عن أوجه الدعم العربية التي قدمت للثورة الجزائري في الجانب الصحي كالتالي :

1-الدعم المغربي والتونسي :

إن البدء بالحديث عن الدعم التونسي والمغربي للثورة الجزائرية على وجه خاص ، يرجع إلى العوامل الجغرافية و الروابط الروحية والحضارية والدينية بين أقطاب المغرب العربي الثلاث تونس والجزائر والمغرب .

فعلاقة العلاقات التونسية والجزائرية والمغربية ، حولت كل من القطب التونسي والمغربي إلى قاعدة اسناد خلفية جد مهمة للثورة الجزائرية ، ومقرا لعلاج الجرحى والمرضى من جنود جيش التحرير الوطني ، ومأوى للاجئين الجزائريين في الشرق والغرب الجزائري .

أ-الدعم المغربي :

¹ أحمد ، سيعود : العمل الدبلوماسي لجهة التحرير الوطني 1954-1958 ، دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر ، 2008 ، ص 57.

² الفضيل ، الورثاني : الجزائر الثائرة ، ط 3 ، دار الهدى ، الجزائر ، 1991 ، ص 183.

³ أحمد توفيق ، المدني : حياة كفاف 1925-1954 ، ج 1 ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، 1977 ، ص 238.

لقد كان لحدث الثورة الجزائرية أثر قوي على المغرب الأقصى حكومة وشعبا، نظرا للوحدة الجغرافية، إلى جانب التاريخ المشترك، واللغة والعادات والتقاليد، هذا ما أدى إلى ظهور تضامن قوي مع الثورة الجزائرية.

وقد تجلت معالم الدعم المغربي للقضية الجزائرية، في مطالبة أحمد بلفريج ممثل المغرب في الأمم المتحدة، لدى هيئة الأمم المتحدة سنة 1955، بوضع حد للمجازر المرتكبة في حق الشعب الجزائري، كما أكد على رفض المغرب للطرح الفرنسي القائل أن الجزائر جزء لا يتجزأ من فرنسا¹.

كما مكن التعاطف المغربي مع الثورة الجزائرية، جبهة التحرير الوطني، من تأسيس قاعدة لوجستكية، لعبت دورا هاما لا يمكن الاستهانة به، بحيث كانت الركيزة الأساسية لجبهة التحرير الوطني عامة والولاية الخامسة خاصة، بحيث كانت ممرا لعلاج الجرحى من المجاهدين والمدنيين، والتزود بالأدوية والمؤن.

وقد استقبلت المستشفيات المغربية، العديد من جرحى جيش التحرير الوطني²، خاصة مستشفى لوستو loustou بمدينة وجدة³، والذين كان يعمل به العديد من الأطباء الجزائريين من بينهم: الدكتور هدام، بوكلي، فارس، رحال، لزرق⁴، ويعتبر هذا المستشفى من المستشفيات الهامة بالمغرب الأقصى، فقد كان بهم مصالح لتخصصات عدة (الجراحة العامة، طب العيون، جراحة الأسنان، الأمراض الصدرية) كما لعب دور مهم في تكوين طلبة الطب والمرضىين للالتحاق بجيش التحرير الوطني، على سبيل المثال، المريضة "أنيسة بركات" وزميلتها "جميلة مهدي"، اللتان تلقتا التكوين والتدريب الطبي بمستشفى لوستو⁵. ليتم توجيههم بعد ذلك للعمل ضمن المنطقة الثانية من الولاية الخامسة بصفة ممرضات، فقد كان هناك 400 جندي من ج.ت.و يعالج بمدينة وجدة سنة 1957، والأغلبية بمستشفى لوستو⁶.

كما وضع المغرب الأقصى العديد من المراكز الصحية تحت تصرف جبهة التحرير الوطني، ببركان، الخميسات، الدار البيضاء، مكناس، الرباط، وفي نفس الصدد قامت جبهة التحرير الوطني بوضع منازل خاصة بالجرحى والمرضى من أجل النقاها والراحة، مثل تخصيص منزل كبير بوجدة للمجاهدين الجرحى بالقرب المستشفى العسكري⁷، وهناك من الجرحى الذين كانوا يعالجون عبر مزارع الريف المغربي، مثل الدكتور بنعيم D.Benaim، الذي كان يعالج الجنود الجزائريين بمزرعة أنقاد⁸.

وقد سمحت الظروف لجبهة التحرير الوطني بتأسيس العديد من المراكز الصحية، بمساعدة المغاربة واللاجئين الجزائريين والجالية الجزائرية المقيمة في المغرب خاصة في مدينة وجدة، كان نصفهم يمتلك أراضي زراعية والبعض الآخر من أصحاب المهن الحرة وموظفين كبار في المغرب⁹.

¹ مريم، صغير: مواقف الدول العربية من القضية الجزائرية 1954-1962، ط 2، دار الحكمة، الجزائر، 2012، ص 156.155.

² 1H1594-d1 : Maroc. Aïd logistique, Fiche N : A.M 13(2)11-02-1957.

³ IBID: Fiche N :AM13(3)-26.09.1956

⁴ IBID: Fiche N :AM13(6)-23.05.1957.

⁵ أنيسة، بركات درار: نضال المرأة الجزائرية خلال الثورة التحريرية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985، ص 42.

⁶ IBID: Fiche N :AM13(1)-12.05.1957.

⁷ FR.CAOM:ORAN151/Activité F.L.N au Maroc. Maison de convalescence pour les blesses du FLN à oujda ;Marnia 9Mars 1958

⁸ 1H1594-d1 : Maroc. Aïd logistique, Fiche N : A.M 13(1)05-10-1956.

⁹ توفيق، بنو: الدكتور محمد أمير بن عيسى الطيبين المناضل 1926-1990، مذكرة نيل الماجستير في التاريخ الحديث والمعاصر - أعلام الحركة الوطنية والثورة الجزائرية، جامعة وهران، كلية العلوم الإنسانية والحضارة الإسلامية - قسم التاريخ، الجزائر، 2005-2006، ص 124.

ويمكن ذكرها بإيجاز كالتالي: مركز العرايش والذي أشرف عليه كل من الدكتور بن سماعيل ومحمد أمير بن سماعيل، مركز دار الكبداني، واولت، الخميسات، زغنغن، بن مهيدي (la Base 15)، بوصافي، وجدة، النواصر، الدار البيضاء، تيطوان، الرباط، القنيطرة، أحفير، ملوية، لمحمدية، طنجة، سلا، فقيق، توسياست، مركز بوبكر بقيادة كعو محمد¹. قامت هذه المراكز بمهام عدة، تتمثل في علاج المرضى والجرحى من الجنود واللاجئين، كما قدمت خدمات صحية للسكان المغاربة².

فمن هذا يتضح جليا اهتمام جهة التحرير الوطني بمصلحة الصحة، فبمساعدة الشعب والسلطات المغربية، استطاعت توفير العناية الصحية للعديد من اللاجئين الجزائريين والمجاهدين، على الرغم من الرقابة الاستعمارية التي كانت تعرف بوجود مصلحة صحية على مستوى الحدود الغربية، خاصة بعد حصولها على وثائق تتعلق بالخدمات الصحية لـ ج.ت.و.، هذا ما أكد لها على أن هناك علاقة بين الطب وجهة التحرير الوطني وجيش التحرير الوطني، فاكتشفت سلطة الاحتلال مواقع العديد من المستشفيات والمراكز الصحية، مثل اكتشاف العديد من مراكز العلاج لجهة التحرير الوطني في المغرب الأقصى (بوعرفة، تاندر، جرادة، بركان، عين الصفا)³.

ب- تونس:

تميزت العلاقات الجزائرية التونسية هي الأخرى بالودية والتضامن، نظرا لمختلف الروابط الجغرافية والاجتماعية والتاريخية التي تربط بين الشعبين، وازدادت مظاهر التضامن التونسي مع الجزائر تظهر جليا باندلاع الثورة التحريرية. بفتح تونس أراضيها لاستقبال فلول اللاجئين من الجزائريين، وقدمت لهم مساعدات من طرف السلطات الاستعمارية والهلال الأحمر التونسي رفقة الجمعيات والمنظمات الوطنية⁴.

كما كانت الحدود التونسية ممرا للمؤن والأدوية، والجرحى للعلاج في المراكز الصحية المشتركة بين تونس والجزائر (مركز الحبيب بورقيبة تامر، وعزيزة عثمانى بالعاصمة التونسية)، والمراكز المتواجدة على المناطق الحدودية: مركز باجة، بنزت، مدن، الكاف، القصرين، قابس وغيرها⁵.

وتوضح الدعم التونسي الصحي للجزائر، من خلال استجابة السلطات التونسية إلى حاجيات مصلحة الصحة، بتقديم الأطباء التونسيين المساعدة اللازمة من بينهم: الدكتور حجري رئيس الصحة التونسية العسكرية، والدكتور بن قطاق في صفاقص⁶. وبما أن تونس عرفت هي الأخرى هجرة العديد من الأطباء وطلبة الذين بلغ عددهم حوالي 45 بتونس، تم تعيين الأطباء الجزائريين كمسؤولين على مصالح الصحة في العديد من المستشفيات التونسية من أجل الاعتناء بالمجاهدين، من بينهم

¹ IBID: Fiche N :AM13(6)-28.02.1957.

² Mohamed; Guentari; Organisation politico-Administrative et militaire de la révolution Algérienne de 1954 à 1962; tome 2, OPU, Alger, 2000, pp323.326.

³ 1h1691.d2Organisation du FLN –ALN. Service sanitaire (Note renseignements) Alger le 1 juin 1957.

⁴ صالح، عسول: اللاجئون الجزائريون بتونس ودورهم في الثورة 1962/1956، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في التاريخ الحديث، جامعة الحاج لخضر باتنة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم التاريخ وعلم الآثار، 2008-2009، ص 93.

⁵ المرجع السابق، ص 93.

⁶ مصطفى، خياطي: المآزر البيضاء خلال الثورة الجزائرية، منشورات ANEP، ترجمة: نسيبة غربي، الجزائر، 2013، ص 28.

الدكتور تيجاني هدام في مستشفى صديقي ، والدكتور علي عقبي في السويس ، وبشير منتوري وبلعباس بوزراع ومراد سليم طالب في الكاف .

وفيما يخص طلبة الطب الجزائريين ، فقد انضم العديد منهم بصفة متريصين في المستشفيات التونسية ، من أجل تقديم العناية الصحية للجزائريين والتونسيين¹ .

وكنتيجة للتعاون والدعم التونسي إضافة إلى مجهودات الأطباء وطلبة الطب الجزائريين ، استطاعت جبهة التحرير الوطني تنظيم مصلحة الصحة على مستوى القاعدة الشرقية ، لتقديم وتوفير الخدمات الصحية للمجاهدين واللاجئين .

ج-باقي الدول العربية :

مما لا شك أن التضامن العربي ظل وضحا طلية حرب التحرير الوطني ، بشكل جلي ، فبعد أن وضحنا المدد والدعم التي قامت به كل من تونس والمغرب ، نقف مرة أخرى لإعطاء أمثلة عن بعض الدول العربية التي أعانت الجزائر ، وساندها من أجل تحسين الوضع الصحي للجزائريين من لاجئين ومدنيين وجيش التحرير الوطني .

فلم تتوان العديد من الدول العربية عن تقديم الدعم المادي ، على الرغم من ضعف اقتصادها وفقير ، على سبيل المثال لبنان التي ساندت جبهة التحرير الوطني سياسيا ، وماديا ، حيث أرسل الصليب الأحمر اللبناني مبلغا ماليا قدر بألف ريال لبناني ، ومساعدات طبية أخرى² ، والسودان التي أرسلت مبلغ مالي ، عن طريق سفيره في مصر ، على الرغم من فقرها³ .

ولا يمكننا في هذا الصدد غض النظر عن المساعدات المادية ، التي قدمتها العراق ، ففي 1962 تسلمت الجزائر حوالي 100 طن من المساعدات المادية ، واستلم جيش التحرير الوطني 900 كلف من الأدوية وسيارة إسعاف مجهزة بكامل معداتها⁴ ، أما سوريا فهي الأخرى ، مدت يد العون للجزائريين من خلال فتح باب التطوع للسوريين للمشاركة في حرب التحرير ، وكان من بينهم عدد من الأطباء هم : "نور الدين العطاسي ، ويوسف الزعيم ، وسفوح العطاسي ، وصالح السيد ، ورياض برمادة ، وابراهيم ماخوس⁵" ، الذين سافروا إلى تونس من أجل الالتحاق بصفوف جيش التحرير الوطني ، ونظرا لسوء الوضع المعيشي بالجزائر ، قدمت سوريا حوالي 100 قنطار من القمح السوري لوفد جبهة التحرير الوطني⁶ .

كما توعدت المملكة العربية السعودية بتقديم إعانات مالية للجبهة التحرير الوطني ، حيث خصصت 250 ألف جنيه سنويا لصالح الثورة التحريرية⁷ ، كما عبرت المملكة العربية السعودية عن دعمها القوي للثورة الجزائرية ، في إحدى قرارات المؤتمر الإسلامي المنعقد بمكة المكرمة في 19 ماي 1962 ، أن المؤتمر يحيي حكومة الجزائر وشعبها المجاهد ، ويشيد ببطولته وبيبارك

¹ المرجع السابق ، ص 28.

² مريم ، صغير : المرجع السابق ، ص 294.

³ المرجع السابق ، ص 308.

⁴ مريم ، صغير : المرجع السابق ، ص 270.

⁵ مصطفى ، خياطي : المرجع السابق ، ص 502.

⁶ الطاهر ، جبلي : شبكات الدعم اللوجستيكي للثورة التحريرية 1954-1962 ، أطروحة دكتوراه في التاريخ المعاصر ، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان ، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية - قسم التاريخ ، الجزائر ، 2008-2009 ، ص 281.

⁷ المرجع السابق ، ص 286.

انتصاراته، وأكد على أن من واجب الشعوب الإسلامية مساعدة الجزائر ماديا وسياسيا، واستنكر السياسة الهمجية للجيش الفرنسي، وما يرتكبه من فضائع وإرهاب¹.

ثم مصر التي قدمت الدعم والتأييد اللامحدود للثورة الجزائرية، وبالنسبة للدعم المادي، فقد بعثت مصر باخرة محملة بشحنة من المواد الغذائية والملابس بقيمة 200 مليون فرنك فرنسي، بتاريخ 19 نوفمبر 1959²، وليبيا كذلك لم تبخل في مساعدة الثورة، بجمع التبرعات عن طريق لجان متخصصة وإرسالها عن طريق الحدود.

د-الجامعة العربية :

لعبت الجامعة العربية دور مهم في تقديم الدعم المادي للثورة الجزائرية، فقد أولت الأمانة العامة للجامعة العربية كبير عنايتها باللاجئين الجزائريين في تونس والمغرب، نظرا لسوء الأوضاع المعيشية التي كان يعيشها اللاجئون، والتي تفتقر إلى شروط النظافة والصحة والحياة، فقامت الجامعة العربية بالمساعي الكفيلة لتقديم المساعدة اللازمة في هذا الميدان³.

خاتمة :

وقفت مختلف الدول العربية إلى جانب الثورة الجزائرية، فلم تأل هذه الدول جهدا لدعم الثورة الجزائرية في الميدان الصحي، عن طريق جمع مختلف التبرعات المادية من طعام ولباس وأدوية وأموال، في حين جعلت كل من تونس والمغرب أرضها محلا لعلاج المرضى والجرحى وتكوين المرضى، وهذا ما كان له أثر كبير في إسناد ودعم الثورة التحريرية الجزائرية في تحقيق أهدافها، التي تكلفت بنيل الاستقلال التام في 05 جويلية 1962، هذا الانتصار الذي أتج صدور العرب الذي وقفوا عازمين لانتصار القضية الجزائرية.

قائمة المصادر والمراجع :

1-المصادر:

أ- باللغة العربية :

المدني (أحمد توفيق): حياة كفاح 1925-1954، الجزء 1، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1977.

ب- باللغة الفرنسية :

*أرشيف القوات البرية الفرنسية بقصر فانسان (باريس) :

- 1H1594-d1 : Maroc. Aïd logistique :

Fiche N : A.M 13(2)11-02-1957.

Fiche N :AM13(3)-26.09.1956.

Fiche N :AM13(6)-23.05.1957.

¹ إخلاص بخيت الجعافرة وخديجة عبد الكريم النعيمات: موقف المملكة العربية السعودية من الثورة الجزائرية 1954-1962، من خلال صحيفة أم القرى 1954-1962 من خلال صحيفة أم القرى السعودية، المجلة الأردنية للتاريخ والآثار، المجلد 6، العدد 3، 2012، ص 90.

² 1h1586.C.R.A.Fiche n:5(4)1959.

³ أحمد، بشيري: الثورة الجزائرية والجامعة العربية، منشورات تالة، الجزائر، 2005، ص 125.

Fiche N :AM13(1)-12.05.1957.

Fiche N : A.M 13(1)05-10-1956.

Fiche N :AM13(6)-28.02.1957.

-1H1691.d2Organisation du FLN –ALN. Service sanitaire (Note renseignements)Alger le 1 juin 1957.

- 1h1586.C.R.A.Fiche n:5(4)1959.

-أرشيف اكس اونبرفونس بمرسيليا – فرنسا

- FR.CAOM:ORAN151/Activité F.L.N au Maroc .Maison de convalescence pour les blessés du FLN à Oujda ;Marnia 9Mars 1958.

2-المراجع :

أ – الكتب باللغة العربية :

- الورثاني (الفضيل):الجزائر الثائرة ، ط 3 ، دار الهدى ، الجزائر .

- بشيري (أحمد): الثورة الجزائرية والجامعة العربية ، منشورات تالة ، الجزائر ، 2005 .

- بركات درار (أنيسة): نضال المرأة الجزائرية خلال الثورة التحريرية ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، 1985 .

- سيعود (أحمد): العمل الدبلوماسي لجهة التحرير الوطني 1954-1958 ، دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر ، 2008 .

- خياطي (مصطفى): المآزر البيضاء خلال الثورة الجزائرية ، منشورات ANEP ، ترجمة: نسيبة غربي ، الجزائر ، 2013 .

- صغير (مريم): مواقف الدول العربية من القضية الجزائرية 1954-1962 ، ط 2 ، دار الحكمة ، الجزائر ، 2012 .

ب – الكتب باللغة الفرنسية :

- Guentari (Mohamed): Organisation politico-Administrative et militaire de la révolution Algérienne de 1954 à 1962;tome 2,OPU ,Alger,2000.

ج- الرسائل الجامعية :

- برنو (توفيق):الدكتور محمد أمير بن عيسى الطبيب المناضل 1926-1990 ، مذكرة نيل الماجستير في التاريخ الحديث والمعاصر – أعلام الحركة الوطنية والثورة الجزائرية ، جامعة وهران ، كلية العلوم الإنسانية والحضارة الإسلامية –قسم التاريخ-، الجزائر ، 2005-2006 .

-جيلي (الطاهر):شبكات الدعم اللوجستيكي للثورة التحريرية 1954-1962 ، أطروحة دكتوراه في التاريخ المعاصر ، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان ، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية –قسم التاريخ ، الجزائر ، 2008-2009 .

- ،عسول (صالح):اللاجئون الجزائريون بتونس ودورهم في الثورة 1956/1962 ،رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في التاريخ الحديث، جامعة الحاج لخضر باتنة ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم التاريخ وعلم الآثار، 2008-2009 .



د- المقالات :

- بخيت الجعافرة (إخلاص) و النعيمات عبد الكريم (خديجة): موقف المملكة العربية السعودية من الثورة الجزائرية 1954-1962، من خلال صحيفة أم القرى 1954-1962 من خلال صحيفة أم القرى السعودية، المجلة الأردنية للتاريخ والآثار، المجلد 6، العدد 3، 2012.

L'évaluation des comportements socio-adaptatifs à travers l'échelle de « Vineland » - adaptation à la population algérienne-

Dib Zahéra/Enseignantede /Université Djilali Yabess- Sidi Belabess- Algérie.

Abstract:

This study aims at adapting the scale of Vineland, which estimates the adaptive behavior, in Algerian company, and to be able to adapt it, it has needed to measure, its reliability and its validity by using the coefficient of Cronbach Alpha and that of Guttman for the reliability and the facial validity before, it was necessary to make a translation and one retro (rear-view mirror) translation finally the scale is valid and reliable after the signing on a sample of 360 parents.

Keywords: adaptive behavior, scale of Vineland, reliability, validity.

I. Introduction:

La psychologie a toujours tenté de s'imposer parmi les autres science set ce grâce à Watson, le premier scientifique ayant fait des expérimentations sur le comportement.

Par la suite, les travaux de Simon et Binet ont réussi à donner une mesure au phénomène psychologique qu'est l'intelligence à travers leur test de mesure du Quotient Intellectuel (QI); l'intelligence est dès lors définie comme la capacité de résoudre un problème et de s'adapter à une situation ou des événements de la vie quotidienne.

Pour les chercheurs qui lui ont succédé, la théorie de Binet n'a pas été suffisante pour l'évaluation générale de l'intelligence d'une personne ; pour d'Howard Gardner l'intelligence ne peut être générale et globale mais multiple, impliquant plusieurs domaines chez la même personne à la fois.

A partir de cela, nous pouvons constater que l'être humain utilise certaines habiletés, dans un fonctionnement qui lui permette une adaptation à son milieu socio-culturel de façon générale et à sa vie domestique de façon particulière, voir une meilleure qualité de vie.

II. Les comportements adaptatifs :

La notion du comportement adaptatif a depuis longtemps été liée à la déficience intellectuelle ; cette dernière ne peut être évoquée sans aborder l'intelligence et ses théories depuis Binet jusqu'à Gardner.

L'intelligence est définie comme «une fonction liée à l'organisation et à la structuration des connaissances» (Belleau, J, 2001, p.2).

Selon le même auteur, pour l'évaluation de l'intelligence, il fallait se baser sur la mesure du Quotient Intellectuel (QI) et sur la capacité d'un sujet à résoudre un problème.

Après cette époque, on assiste à l'apparition d'autres théories comme celle de H.Gardner sur l'intelligence multiple; selon cette théorie, l'intelligence multiplie le résultat de facteurs environnementaux qui touchent plusieurs secteurs et permet à la personne de s'adapter à son environnement social et culturel.

Le comportement adaptatif est défini comme l'ensemble des habiletés, le respect des normes et la capacité de s'occuper de soi-même dans la vie et l'adaptabilité à l'environnement.

L'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2001) situe la performance d'un individu dans son environnement ordinaire à travers neuf (9) domaines : l'apprentissage ; l'application des connaissances ; la gestion des tâches et exigences générales ; la communication ; la mobilité ; l'entretien personnel ; l'activité domestique ; l'activité relationnelle avec autrui ; les grands domaines de la vie, communautaire, social et civique.

Le Diagnostic Statistique des Maladies (DSM-IV ; 1996) utilise le terme de « fonctionnement adaptatif » qui est défini comme la façon dont l'individu fait effectivement face aux exigences de la vie courante et à sa capacité à atteindre les normes d'autonomie personnelles que l'on peut atteindre eu égard à son groupe d'âge particulier, son contexte socioculturel et son environnement.

Quant à la définition donnée par la Classification Internationale des Maladies CIM-10, elle aborde la capacité adaptative sans en donner la définition de cette dernière. Le manuel de l'American Psychological Association (APA), parle de fonctionnement adaptatif déterminé par la mesure du comportement adaptatif (Jacobson et Mullick, 1996).

Le comportement adaptatif est défini selon Luckasson et Borthwick-Dully comme « l'ensemble des habiletés conceptuelles, sociales et pratiques, apprises par l'individu pour lui permettre le fonctionnement dans la vie quotidienne » (2002, p.14).

A partir de ce qui précède, nous pouvons constater la différence des définitions du comportement adaptatif et des outils permettant le diagnostic du retard mental. Parmi les échelles capables de mesurer et d'évaluer les comportements adaptatifs, l'échelle de Vineland semble s'imposer actuellement sur le plan international car ayant fait ses preuves dans le domaine que nous abordons.

III. Définition de psychométrie :

Selon Galton (1879) «La psychométrie est l'art d'imposer aux opérations de l'esprit la mesure et le nombre» (Jehel, 2003).

La psychométrie : concerne tous les champs de la psychologie y compris la neuropsychologie mais à l'origine, les tests ont été mis au point pour évaluer les performances intellectuelles (Test d'intelligence de Binet-Simon) pour apprécier les composantes de la personnalité, C'est la science de la mesure de « l'esprit ».

1- Les caractéristiques psychométriques :

- **La fidélité** : réfère au degré de constance ou d'exactitude avec lequel un instrument ou technique mesure le concept ou le phénomène qu'il est supposé mesurer.

- **La validité** : d'un instrument de mesure réfère au degré auquel l'instrument mesure ce qu'il est supposé mesurer. Vu que cette définition est jugée comme restrictive par certains chercheurs.

- **La sensibilité** : permet une discrimination des troubles et sensibilité au changement.

IV. Problématique:

Comme avancé plus haut, la psychologie a renforcé son statut scientifique en introduisant la mesure des comportements et des conduites humaines.

Depuis les travaux de F. Galton (1822-1911), la mesure des phénomènes humains est devenue une pratique courante et un label de scientificité. Cependant, les innombrables tests mis au point par les psychologues se heurtent à la question de leur généralisation à tous les groupes sociaux. Cette question pose un problème connu sous le terme des invariants, désignant ce qui est commun et ce qui est différent à deux groupes sociaux soumis à la mesure en psychologie.

Le premier test ayant connu des remises en question indiscutables a été le test de mesure du « QI » mis au point par A. Binet. En effet, des chercheurs comme M. Tort ont relevé que certains items présents dans le test n'étaient pas compris et connus par les enfants issus des milieux ruraux car n'ayant jamais été confrontés dans leur vie quotidienne au contenu des épreuves aux quelles ils étaient soumis.

A partir des constatations établies, un questionnement s'est imposé comme suit: l'intelligence humaine est-elle une faculté « pure » ou plutôt dépendante du milieu du sujet? Cette question a entraîné la remise en cause de la conception dominante à l'époque- de l'intelligence proposée par Spearman (1863-1945) et connue sous le nom de « facteur G ».

Pour cet auteur, l'intelligence se présente sous la forme d'une faculté générale qui comprend une faculté d'adaptation aux diverses situations et expériences. Mise à l'épreuve des comportements, cette théorie est trop « heuristique » pour prendre en compte les particularités comme c'est le cas des comportements socio-adaptatifs qui constituent l'objet de notre recherche.

La question de l'évaluation de l'adaptation sociale est à la fois une vieille question et une question actuelle, car elle remonte initialement à Doll (1930) à travers une première tentative de construction d'une échelle de

« maturité sociale ».Aujourd'hui l'échelle de « Vineland » semble s'imposer parmi les multiples échelles existantes dans le monde.

L'échelle de Vineland se réfère à une conception (multiple) de Gardner qui postule qu'un sujet peut à la fois avoir une bonne intelligence (communication, interactions sociales positives...)et une moins bonne intelligence des faits intellectuels, comme dans le cas du retard mental ou l'intelligence pratique est altérée, par contre dans le cas de l'autisme c'est l'intelligence sociale qui est touchée.

134

Cette échelle n'a pas été créée spécifiquement pour l'évaluation des personnes présentant des troubles envahissants du développement, mais des études ont montré sa pertinence pour le diagnostic de ce trouble.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes posé les questionnements suivants :

- ✓ Est-ce que l'échelle de Vineland peut être efficace pour la société algérienne ?
- ✓ Quelle est la place du facteur culturel dans les résultats donnés par cette échelle?

Pour répondre à nos questionnements de départ, nous avons avancé l'hypothèse suivante :

L'échelle peut être efficace pour la société algérienne si elle est adaptée, et le facteur culturel joue un rôle important.

V.La méthodologie:

Pour effectuer cette recherche on a partagé la partie pratique en deux parties, la pré enquête, et l'étude principale et les démarches méthodologiques sont les suivantes :

1- La pré enquête :la pré enquête a eu pour but devérifier la version préliminaire de l'échelle de « Vineland », Vérifier la disponibilité de l'échantillon, Vérifier de l'équivalence de l'échelle de « Vineland », pour voir si les items sont bien compris, Et Vérifier les items s'ils s'accordent et sont conformes à la population algérienne.

L'adaptation interculturelle d'un instrument de mesure en sciences sociales, est un processus complexe qui nécessite un investissement intellectuel et temporel important, parce que ce genre de processus doit obéir à des étapes méthodologiques bien définies, pour pouvoir atteindre les objectifs définis que chaque chercheur.

Au cours de notre pré-enquête nous avons fait une traduction de l'échelle de « Vineland » de la langue française vers la langue arabe, et cela pour établir une version préliminaire de l'échelle tout en respectant l'équivalence sémantique et l'équivalence des expressions.

Mais au cours des passations qu'on a effectué nous avons remarqué que la correspondance entre les mots est difficilement réalisable d'une culture à une autre sachant que l'échelle de « Vineland » est une échelle américaine conçue selon le mode de vie et la culture américaine.

Certains items ont posé problèmes, parce qu'ils ne correspondent pas à la réalité dans le mode de vie et la culture algérienne.

2- L'étude principale : Pour procéder à l'adaptation de l'échelle de Vineland, nous avons suivi des étapes bien définies et après avoir passé par tous les étapes qu'il faut pour créer une version arabe conforme aux normes méthodologiques et psychométriques.

135

L'ensemble des 297 items a été traduit de la langue française vers la langue arabe dans le but de la vérification de son équivalence, et cela on la fait durant la pré-enquête.

Pendant l'étude principale, nous avons procédé à la passation avec des entretiens semi-directifs sur un échantillon de 360 parents dispersés sur le territoire algérien, pour qu'il soit représentatif et généraliser les résultats obtenus, pour pouvoir adapter l'échelle de Vineland.

Pour que l'échelle soit valide, elle doit rencontrer des critères de validité concomitante, de validité de construit, et elle doit également présenter des aspects qui assurent sa fidélité, maintenant nous allons indiquer les procédures qu'il faut afin de vérifier la validité d'une échelle traduite :

a. la fidélité de la mesure est essentielle afin d'assurer la validité de l'échelle, ce concept réfère à la consistance interne de l'échelle et à sa stabilité temporelle, afin de vérifier la consistance interne de l'échelle, en vérifiant la consistance des items et leurs concordances, pour cela le coefficient approprié pour ça le Cranbach Alpha les valeurs les plus appropriés sont entre 0.70 et 0.95. et le coefficient de Guttman pour confirmer la fidélité de l'échelle de Vineland et les valeurs exigées pour vérifier la consistance interne est entre 0.70 et 0.90.

b. la validité de construit repose sur la sélection d'items propres à mesurer des aspects qui devraient être cohérents avec les connaissances théoriques, il se peut que les comportements socio-adaptatifs l'aspect évalué par l'échelle de Vineland se présentent différemment dans notre culture par rapport à la culture américaine originale à l'échelle, bien que l'échelle possède une validité apparente ou faciale, il est important de vérifier si l'échelle traduite garde la structure du construit, et la corrélation entre les différents items qui compose l'échelle de Vineland et la cohérence avec les domaines et les sous-domaines.

IV. Présentation de l'échelle Vineland:

Diffusée sous le nom d'Echelle de Maturité Sociale de Vineland en 1965, l'échelle a été créée par E.Doll ; après plusieurs révisions et modifications, la dernière mouture a vu le jour en 1998.

L'échelle Vineland est une échelle conçue pour évaluer les comportements adaptatifs et elle est destinée aux parents des enfants âgés de 0 à 18 ans et 11 mois, et contient 297 items.

a) Les fonctions de l'échelle de Vineland :

L'échelle s'adresse à tout sujet âgé de 0 à 18 ans et 11 mois, ainsi qu'à un adulte présentant un retard de développement. Elle s'utilise quand l'évaluation du fonctionnement quotidien est nécessaire à savoir:

- ✓ L'évaluation diagnostique : forces et faiblesses du cas et le choix de la prise en charge.
- ✓ L'évolution : mesure du changement, contrôle de l'évolution.
- ✓ L'évaluation ou recherche : évaluation d'un programme éducatif mis en place.

b) Les domaines évalués :

- ✓ Communication : Réception, Expression, Ecrit.
- ✓ Autonomie vie quotidienne : Personnel, Familial, Social.
- ✓ Socialisation : Interactions, Loisirs, Ressources communautaires.
- ✓ Motricité : Globale, Fine.
- ✓ Troubles du comportement : Partie I, Partie II

c) Modalités de passation:

En vue de recueillir les données concernant l'enfant, nous avons réalisé un entretien semi-directif de 20mn à 60 mn avec un adulte (parent ou familial) connaissant bien le comportement de l'enfant dans la vie quotidienne. Le point de départ de l'entretien se fait en fonction de l'âge chronologique de l'enfant.

d) La cotation :

La cotation s'effectue de la manière suivante :

- ✓ Si l'activité est réalisée de façon satisfaisante et habituelle (même si l'enfant n'a qu'occasionnellement l'opportunité de la réaliser= 2
- ✓ Si l'activité est réussie quelquefois ou bien partiellement réussie=1
- ✓ Si l'activité n'est jamais réalisée =0
- ✓ Si l'activité ne peut être réalisée en raison de facteurs externes limitants= N (n'a pas l'occasion)
- ✓ Si le référent ne peut répondre= DK ('don't know')

Le total des notes est ensuite converti en âge de développement dans chaque domaine et sous-domaine (score seuil et score plafond).

e) Résultats :

- ✓ Notes Brutes: Somme des scores obtenus dans chaque domaine.
- ✓ Notes Standards: Transformation des notes brutes à l'aide des tables de cotations.
- ✓ Age de développement: A chaque note standard correspond un âge de développement.

IV. Procédure et population étudiée:

1. Traduction et adaptation de l'échelle :pour procéder à l'adaptation de l'échelle de Vineland, nous avons suivi des étapes bien définies.

L'ensemble des 297items a été traduit de la langue française vers la langue arabe dans le but de créer une version préliminaire de l'échelle dont les items ont été testés sur un nombre réduit de la population.

L'échelle obtenue a été distribuée à des juges bilingues- après leur avoir expliqué les objectifs de l'étude et les données fondamentales sur l'échelle en question- en vue de tester la fidélité inter-juges. Deux ou plusieurs évaluateurs cotent la cohérence des items et leur fiabilité.

L'étape suivante a consisté en la rétro traduction¹ pour comparer les deux versions, sans que les juges n'aient connaissance de la version originale de l'échelle.

Nous avons par la suite fait une pré-enquête afin de tester l'efficacité de l'échelle dans sa version arabe en prenant en considération les remarques et les observations établies par les juges. La pré-enquête a concerné 70 parents qui ont bien compris les items de l'échelle dans l'ensemble, ce qui nous a permis de déduire l'efficacité de l'échelle et de passer à l'enquête proprement dite.

2. Population étudiée et échantillonnage :

Afin de mesurer la validité² de l'échelle, sa sensibilité et sa fidélité, il a fallu constituer un échantillon représentatif de la population en faisant appel à des techniques déterminant la taille et le type de l'échantillon. Notre population de recherche est constituée de 360 parents ; pour que l'échantillon soit représentatif de la population, et pour une meilleure fiabilité, c et échantillon aléatoire est obtenu par un tirage au hasard parmi les parents ayant des enfants entre 4ans à 7 ans (au plan national),

VI. Résultats préliminaires:

Après passation, nous avons procédé au dépouillement des résultats et calculs des scores standards et scores brutes, ainsi que l'âge réel de chaque cas, nous avons obtenu les résultats suivants :

- L'échelle est valide ;
- L'échelle est fiable ou fidèle³. Pour mesurer la fidélité de l'échelle on a utilisé les coefficients alpha de Cranbach et Guttman.

¹ Rétro traduction renvoie ici à la traduction de la langue arabe vers la langue française

² La validité d'une échelle renvoie au degré avec lequel celle-ci mesure effectivement ce qu'elle est censée. La validité apparente est un type de validité, c'est une évaluation (de surface) des items par des juges qui ne sont pas nécessairement des experts en méthodologie des tests ni du domaine d'évaluation.

³La fidélité est la reproductibilité de l'échelle, sa capacité à bien mesurer les compétences des individus

Fiabilité / fidélité :

1. Le coefficient d'Alpha Cranbach :

	N	%
Observation valide	307	100.0
Exclu	0	0
Total	307	100.0

138

Tableau

1 : les résultats de toutes les variables

Statistiques de fiabilité

Tableau 2 : les résultats de la fidélité mesurée par alpha Cranbach

Alpha de Cranbach	Nombre d'éléments
,705	4

Les résultats obtenus et illustrés dans les deux tableaux, nous montrent que l'échelle est fiable et fidèle à 0.705. Selon plusieurs scientifiques et psychométriciens, une valeur alpha supérieure à 0,7 est satisfaisante. Par ailleurs, un résultat supérieur à 0,9 est considéré comme souhaitable.

2. Le coefficient de Guttman :

	N	%
Observation valide	307	100.0
Exclu	0	0
Total	307	100.0

Tableau 3 : calcul des variables

Statistiques de fiabilité

Lambda 1	,528
2	,808
3	,705
4	,911
5	,870
6	,926
Nombre d'éléments :	4

Tableau 4 : la mesure de fidélité par le coefficient de Guttman.

Selon les résultats obtenus et qui figurent dans le tableau 3 et le tableau 4, on peut dire que l'échelle est fiable et fidèle ; selon les valeurs psychométriques de référence, le niveau d'acceptation du coefficient de Gutmann peut être compris entre 0,60 et 0,65, sachant que chaque variable a été calculée seule pour obtenir plus de fiabilité.

VII. Discussion :

Les entretiens que nous avons effectué avec les mères, nous montrent la validité de notre hypothèse, à savoir qu'il existe un nombre appréciable d'items dans l'échelle de Vineland auxquels les mères ne peuvent répondre car ne faisant pas partie de leurs univers socio culturel.

Après dépouillement des résultats et calcul des scores obtenus par les enfants, nous avons remarqué un certain « retard » concernant certains sous domaines, voir des domaines comparativement aux normes américaines. Considérant la définition du comportement adaptatif, abordée plus haut, et qui renvoie à la capacité d'un sujet à s'adapter à son environnement socio-culturel, nous pouvons expliquer ces résultats par le fait que l'enfant n'a pas l'habitude de « faire certaines choses » car ne faisant pas partie de son quotidien et non pas par ce qu'il est dans l'incapacité de les faire.

L'échelle de Vineland a été élaborée par « Doll » sur une population américaine en référence au mode de vie et aux comportements quotidiens de cette population ; le mode de vie à les comportements quotidiens de la population algérienne étant différents, le fonctionnement adaptatif de cette population l'est tout aussi bien et devrait faire l'objet de recherches plus approfondies pour en définir les particularités.

VIII. Conclusion :

Enfin et pour conclure cet article, il est important de dire que le comportement adaptatif d'un sujet renvoie à l'aptitude de ce dernier à interagir avec son milieu, à travers deux composantes de l'intelligence, à savoir l'intelligence sociale et l'intelligence pratique. Ces deux formes de l'intelligence constituent la base des comportements adaptatifs mobilisés par un sujet face à un milieu socio-culturel donné.



Bibliographie :

- Beaud, M. (2005). L'art de la thèse. Alger:Casbah Editions.
- Bouletreau, A., Chouanière, D. (1999). Concevoir, Traduire et valider un questionnaire. Institut National de Recherche. Belgique.
- Corroyer, D., Wolff, M. (2003). L'analyse statistique des données en psychologie – Concepts et méthodes de base. Paris : Armand Colin.
- Lavarde, A-M. (2008). Guide méthodologique de la recherche en psychologie. Bruxelles : de boeck.
- Jehel. L (2000). Principe et limites de la psychométrie. Paris
- Mini DSM-IV. (1996). Critères diagnostiques. Paris:Masson.
- Sockeel, P., Marro, C. (2007). Psychométrie et méthodes de tests. Paris: Masson.
- Sparrow, S., Balla, D., Cicchetti, D. (1984, 2005). Vineland, Adaptive Behavior Scales. USA.



جميع الحقوق محفوظة

لمركز جيل البحث العلمي © 2017

ISSN 2311-5181