

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 الخامس - العدد 43 - يونيو 2018

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



المشرفة العامة: د. سرور طالبلي

المؤسس ورئيس التحرير: أ. جمال بلبكاي

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

ISSN 2311-5181

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.

هيئة التحرير:

- أ.د. عاصم شحادة علي (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)
- د. بغداد باي عبد القادر (المركز الجامعي غليزان، الجزائر)
- د. تيقان بوبكر (رئاسة جامعة التكوين المتواصل، الجزائر)
- د. سامية ابريغم (جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر)
- د. طراد طارق (جامعة خنشلة، الجزائر)
- د. طوال عبد العزيز (جامعة الجلفة، الجزائر)

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

اللجنة العلمية:

- أ.م.د. فليح مضحي أحمد السامرائي (جامعة المدينة العالمية، ماليزيا)
- أ.د. شحاتة سليمان محمد سليمان (جامعة القاهرة، مصر).
- د. بحري صابر (جامعة سطيف 2، الجزائر)
- د. سامية شينار (جامعة باتنة 1، الجزائر)
- د. سعيد علي (جامعة نغاونديري، الكاميرون).
- د. لالو سوفريادي بن مجيب (جامعة متارام الإسلامية الحكومية، إندونيسيا).
- د. مراد علة (جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر)
- د. نعموني مراد (جامعة لوئيس ي علي، البليدة 2، الجزائر)

أعضاء لجنة التحكيم الاستشارية لهذا العدد:

- د. إبراهيم إسماعيل عبده محمد (جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية).
- د. أسماء سالم علي عريبي (الجامعة الأسمرية، ليبيا).
- د. اليسع حسن أحمد (جامعة طرابلس، ليبيا).
- د. بن حجوبة حميد (جامعة مستغانم، الجزائر).
- د. بن سولة نور الدين (جامعة مصطفى اسطمبولي، معسكر، الجزائر).
- د. حسن عالي (جامعة الدكتور مولاي الطاهر، سعيدة، الجزائر)
- د. سعيد علي (جامعة نغاونديري، الكاميرون).
- د. شلالي لخضر (المركز الجامعي أفلو، الأغواط، الجزائر).
- د. صلاح الدين أركيبي (جامعة محمد الأول، المغرب).
- د. عبد الرزاق سيب (جامعة تلمسان، الجزائر).
- د. لطيف نجاح شهيد القصاب الفتلاوي (جامعة كربلاء، العراق).
- د. مزرارة نعيمة (جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر 2)

التدقيق اللغوي:

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

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 منَ 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 • إستراتيجية التدريب وعلاقتها بتعزيز إدارة الجودة الشاملة (TQM) دراسة ميدانية بمؤسسة ORCIM للصناعة الميكانيكية- واد رهيو- قصير بن عودة • مختار يوب /جامعة وهران2، الجزائر
- 25 • أثر تعليم المرأة على تغيير النموذج الزواجي في الجزائر اثر بن صديق زوبيدة، طالبة دكتوراه/جامعة تلمسان، الجزائر
- 35 • الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات:دراسة ميدانية بولاية سطيف(الجزائر) د.سمير جوهاري/جامعة برج بوعريج، الجزائر
- 65 • الإدارة المدرسية في ضوء مشروع المؤسسة د. المسوس يعقوب/جامعة وهران2، الجزائر
- 77 • العناصر والحليات المعمارية المنفذة على واجهات المنازل التقليدية في مدينة دمار اليمانية، د. مبروك محمد الدماري/جامعة دمار، اليمن
- 93 • تكييف اختبار ذكاء الأطفال المصري للدكتورة إجلال محمد يسري على البيئة الجزائرية، د.عيواج صونيا/جامعة باتنة 1، الجزائر
- 117 • بارادغم إعادة الإنتاج بالجامعة: الأسس الإستمولوجية والمعرفية الباحث نورالدين غزوان/جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب
- 129 • رؤية جديدة للتعليم " تناول معرفي عصبي" د.مليكة عليوان/جامعة مولود معمري تيزي وزو
- 143 • مشكلات التنظيم في مؤسسات الإدارة المحلية:دراسة ميدانية بمدينة الجلفة، د.غريب حسين/جامعة الجلفة ، الباحثة لطرش الحاجة إيمان/جامعة الجلفة

قراءة في كتاب

- 151 • قراءة في كتاب: " واحات طااطا: سحر المجال وغنى التراث" الباحث رشيد صديق /جامعة محمد الخامس الرباط المغرب

الافتتاحية

الحمد لله الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم، نحمده حمد الشاكرين ونثني عليه بما هو أهله،
والصلاة والسلام على معلّم الناس الخير أمّا بعد:

7

نضع بين أيديكم العدد الثالث و الأربعون من مجلة "جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية"، حيث يحمل هذا العدد رزنامةً ممتازةً من البحوث و المقالات الأكاديمية التي تدعم مجالات علمية عديدة، ومتنوعة لتخلق فسيفساء متجانسة لمختلف فروع العلوم الإنسانية و الإجتماعية.

نقدم هذا العدد إلى القراء الكرام؛ راجين أن يجدوا فيه ما يفيدهم وينفعهم في بحوثهم ودراساتهم الأكاديمية، كما نرجو أن تكون هذه المجلة نبراسًا لحل إشكاليات علمية معقدة تربط العديد من المتغيرات النظرية والتطبيقية.

و يطيب لي أن أقدم خالص الشكر و الثناء و التقدير لجميع من أسهم في صدور هذا العدد، هذا و تودّ هيئة تحرير المجلة من قرائها أن يتفاعلوا معها من خلال موقعها على شبكة الإنترنت وبريدها الإلكتروني بإبداء ملاحظاتهم وتقديم مقترحاتهم التي يرون أنها يمكن لها مردود جيّد على تطوير المجلة والارتقاء بها.

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 © 2018

إستراتيجية التدريب وعلاقتها بتعزيز إدارة الجودة الشاملة (TQM)

دراسة ميدانية بمؤسسة ORCIM للصناعة الميكانيكية- واد رهيو-

قصير بن عودة/جامعة وهران2، الجزائر مختاريوب /جامعة وهران2، الجزائر

ملخص :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين إستراتيجية التدريب وإدارة الجودة الشاملة، في المؤسسة الإنتاجية ORCIM بولاية غليزان، حيث كانت العينة 200 عاملاً، اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد توصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجية التدريب وكافة أبعاد إدارة الجودة الشاملة المتمثلة في (التخطيط للجودة، والرقابة على الجودة، والتحسين المستمر)، كما أظهرت الدراسة أن هناك اهتمام كبير من قبل المؤسسة محل الدراسة بتطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة، والحرص على رفع مستوى الأداء العمال من خلال الاهتمام بعملية التدريب.

الكلمات المفتاحية: التدريب، إدارة الجودة الشاملة (TQM)، التخطيط للجودة، الرقابة على الجودة، التحسين المستمر.

مقدمة:

تعتبر الموارد البشرية المؤهلة والدرية مورداً من أهم الموارد التي تعتمد عليها المنظمة، باعتبارها مصدراً أساسياً في تحقيق أهدافها والوصول إلى بغيتها ومرامها، فقد أصبح ينظر إلى الموارد البشرية في هذا العصر على أنها من الموارد الرئيسية التي تزخر بها المؤسسات، بعد أن كانت مجرد يد عاملة منفذة ومنتجة لا علاقة لها برسالة المنظمة وأهدافها، كما كانت تستبعد من عملية اتخاذ القرارات الخاصة بالمنظمة، فلا نكون مبالغين إذا قلنا أن الذي يشغل اليوم بال مفكرين والباحثين في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية هو البحث عن كيفية تدريب تطوير المهارات والكفاءات، واستثمار هذه الموارد استثماراً فعالاً بما يحقق مستوى عالي ورفيع من التنمية والتطوير.

كما لا يمكن تحقيق الاستغلال الأمثل للموارد البشرية التي تزخر بها المؤسسة دون وجود إدارة فعالة ومؤهلة تتبنى إستراتيجية التدريب كآلية تسعى من خلالها إلى تحقيق أهدافها ورسالتها، وعلى رأس هذه الأهداف التي تسعى إليها إدارة الموارد البشرية هو تحقيق الجودة الشاملة في جميع المجالات التي تنشط فيها المنظمة، هذه الأخيرة التي أصبحت في هذا العصر تحتل صدارة الاهتمام إدارة الموارد البشرية، حتى قيل أن الجودة الشاملة هي المحك الأساسي على فعالية إدارة الموارد البشرية، فتبني استراتيجيات فعالة من طرف إدارة الموارد البشرية لها النفس الأهداف مع تبني إدارة الجودة الشاملة (TQM)، باعتبار كلاهما يسعيان إلى تحقيق التميز ورضا العميل.

1- إشكالية الدراسة:

إن إدارة الجودة الشاملة (TQM) نظام متكامل، تسعى المؤسسات من خلاله للوصول إلى تحقيق التطور والتنمية والتميز في جميع المجالات، ولا يتأتى ذلك إلا بوجود إدارة فعالة تحتوي على موارد بشرية لها من الخبرة والكفاءة ما يؤهلها إلى تحقيق الأهداف المنشودة، فمن هذا المنطلق يفترض أن عملية التدريب تمت بصلة بإدارة الجودة الشاملة، و بناء عليه يمكن طرح الإشكالية الآتية:

10

- هل توجد علاقة ارتباطية بين التدريب وإدارة الجودة الشاملة ؟

2 - التساؤلات الفرعية : وتندرج تحت هذه الإشكالية ثلاثة أسئلة فرعية استقهاها الباحث من ثلاثية الجودة الشاملة(التخطيط، الرقابة، التحسين)للعالم الأمريكي "جوزيف جوران" Juran مؤسس المعهد العالمي للجودة 1979 وهي كالاتي :

- هل توجد علاقة ارتباطية بين التدريب والتخطيط للجودة الشاملة ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين التدريب والرقابة على الجودة الشاملة ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين التدريب والتحسين المستمر للجودة الشاملة ؟

3- فرضيات الدراسة :

1-3 الفرضية الرئيسية : توجد علاقة ارتباطية بين التدريب وإدارة الجودة الشاملة

2-3 الفرضيات الفرعية : في محاولة للإجابة على التساؤلات المطروحة قمنا بصياغة الفرضيات البديلة التالية:

- توجد علاقة ارتباطية بين التدريب والتخطيط للجودة الشاملة .
 - توجد علاقة ارتباطية بين التدريب و الرقابة على الجودة الشاملة .
 - توجد علاقة ارتباطية بين التدريب و التحسين المستمر للجودة الشاملة .
- 4- الهدف من الدراسة: بناء على إشكالية والأهمية التي تكتسبها هذه الدراسة، فإن الهدف لا يخرج عن كونه محاولة لتحقيق أغراض التالية:

- تحديد مستوى العلاقة بين عملية التدريب و إدارة الجودة الشاملة.
- التعرف على إستراتيجية ، وما موقعها من المنظمة .
- التعرف على الموارد البشرية، وأثرها، وما هو دورها في نجاح المنظمات.
- التعرف على إدارة الجودة الشاملة وكيفية تعزيزها وتطبيقاتها .
- الخروج بتوصيات مهمة في ضوء النتائج المتوصل إليها في الواقع الميداني.

ثانياً: الدراسة النظرية:

1- إستراتيجية التدريب:

تعمل إستراتيجية التدريب على إضافة ميزة تنافسية للمنظمات، فهي تسعى إلى رفع أداء الفرد والمؤسسة على حد سواء، ومن هذا المنطلق اختلف المتخصصون في تحديد مفهوم التدريب، فمنهم من يرى أنه يندرج تحت عملية التعلم، ومنهم من يرى أنه إكساب المهارات والخبرات المتنوعة والمتعلقة بمجال مهني معين.

1-1 تعريف التدريب: Training

إنّ تدريب الأفراد يعتبر استثمار يتيح للمنظمات رفع المهارات وإنتاجية القوى العاملة، مع تحسين جودة منتجاتها وخدماتها¹.

و يعرف التدريب بأنه عملية مستمرة ومخططة تهدف إلى مساعدة الفرد في دراسة وتعلم كيف يؤدي الأعمال التي يقوم بها بكفاءة وفاعلية².

ويرى غيات³ أن التدريب هو تنمية المنظمة وتحسين للاتجاهات والمعرفة والمهارات ونماذج السلوكيات المتطلبة في مواقف العمل المختلفة، من أجل قيام الأفراد بمهامهم المهنية أحسن قياماً.

2-1 أهداف التدريب:

يهدف التدريب إلى تحقيق أمور جوهرية تسعى إليها جُل المنظمات ومن أهمها:

- يهدف التدريب إلى تحقيق التنمية الاقتصادية وتم ذلك من خلال زيادة لإنتاجية العمل نتيجة الارتفاع بمعدل الأداء وتحسين نوعية القوة العاملة.
- مساعدة الشخص على أداء عمله بطريقة أفضل وتقوية المسؤولية لدى العامل نحو موقع العمل ونحو المجتمع الذي يعيش فيه.
- يعمل التدريب على إعداد العامل للأعمال الفنية الصعبة والدقيقة، كما يُنمي لدى القادة والمشرفين المهارات الأفضل.
- تنمية الشعور بالرضا لدى العاملين، حيث تزداد الثقة بالنفس نتيجة تحسين الأداء الناجم عن التدريب العلمي المنظم كما يقلل الإحساس بالتعب والملل.
- التدريب الجيد يمكن أن يساعد في الكشف عن الاستعدادات والمهارات الكامنة لدى العاملين.
- التدريب الجيد يؤدي لارتفاع مستوى الأداء وزيادة الإنتاج كماً وكيفاً، وانخفاض التكاليف والنفقات مع قلة الزمن وبساطة المجهود وقلة الخسائر⁴.

¹ -Haddad,s Makhlof, f:Guide pratique pour la Gestion des Ressources Humaines, Alger, Pages Bleues,2113,page 110.

² - أبوشندي، سعد عامر، إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية، عمان: دار أسامة للنشر، 2011، ص36.

³ - غيات، بوفلجة، مبادئ التسيير البشري، الجزائر: دار الغرب للطباعة والنشر، ص67.

⁴ - ياسين، حمدي، وعسكر، علي، والموسوي، علم النفس الصناعي والتنظيمي: بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الكتاب الحديث، ص216.

وإجمالاً لأهداف التدريب يؤكد (Sekiou) أن نجاح المنظمات أو المجتمع ككل، مرتبط بالضرورة بعملية تدريب الأفراد فالتدريب يعتبر وسيلة لتطوير الاقتصاد والازدهار الاجتماعي، والتأمين ضد البطالة والشيخوخة وفقدان التوظيف وعدم ملائمة الفرد لعمله¹.

3-1 تحديد احتياجات التدريب :

يقصد باحتياجات التدريب أنها عبارة عن معلومات أو اتجاهات أو مهارات أو قدرات معينة فنية أو سلوكية يراد تنميتها أو تغييرها أو تعديلها إما بسبب تغيرات تنظيمية أو تكنولوجية أو إنسانية أو بسبب ترقيات أو بسبب ترقيات أو تنقلات أو لمقابلة توسعات ونواحي تطوير معينة، أو حل مشكلات متوقعة².

وتعرف احتياجات التدريب على أنها "عبارة عن وجود تناقص أو اختلاف حالي أو مستقبلي بين وضع قائم وبين وضع مرغوب فيه في أداء منظمة، أو أفراد، في أي من المعارف أو المهارات أو الاتجاهات"³ وتتضمن عملية تحديد الاحتياجات ثلاث مراحل هي :

أ- التحليل التنظيمي: ويعد التحليل الأداة الأساسية لتقدير الاحتياجات الكمية والنوعية من الموارد البشرية وهي العملية التي يستند إليها بشكل دقيق وصف الوظيفة وأنشطتها التي تعد النواة الرئيسية في تركيبة المنظمة، كذلك تحديد صفات شاغل تلك الوظيفة من خلال ما توفره من معلومات متعلقة بالمؤهلات والمهارات التي يتمتع بها الفرد، كما يعد تحليل المنظمة الوسيلة التي يمكن أن تحقق أهداف المنظمة بوصفه وظيفة مركزية لإدارة الموارد البشرية⁴.

وبإمكان المنظمة وهي بصدد تحليل المتغيرات المنظمة الاستعانة بعدة مؤشرات كمعدلات الإنتاجية، وتكلفة العمال ، والغياب والتأخير ، ودوران العمل ، والحوادث ، والمناخ التنظيمي ، ومعنوية العاملين، وهكذا حتى تلقى هذه المؤشرات ضوءاً على احتياجات التدريب كما أن هذا التحليل يساعد في تحديد الإطار العام لمحتوى واتجاهات وأسبقيات ومواقع التدريب⁵.

ب- تحليل الأفراد: إن تحليل الأفراد يساعد في تحديد الموظفين الذين يحتاجون إلى التدريب، وهذا يتضمن التحديد فيما إذا كان الأداء الحالي أو الأداء المتوقع يشير إلى وجود حاجة للتدريب.

ج - تحليل المهمة : نتائج تحليل المهمة المهام في وصف نشاطات العمل تتضمن المهام المنجزة من قبل العاملين والذين يملكون المعرفة، والمهارات، والقدرات المطلوبة لإتمام المهام⁶.

¹- Sekiou et autre, *Gestion de ressources humaines*, 2, édition, Bruxelles, 2001, page 293.

²- حسين، فايز، سيكولوجيا الإدارة العامة، عمان: دار أسامة للنشر، 2008، ص 66.

³- كاضم وآخرون، الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية، مجلة أدب الكوفة، العدد 21، 2015، ص 445.

⁴- ناضم جواد وآخرون، التوافق المهني للعاملين في إطار تحليل الوظيفة وتصميمها، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، العدد 2016، ص 94.

⁵- السالم، مؤيد سعيد، وآخرون، إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي، ط2، الأردن: دار جدارا للكتاب العالمي، 2009، ص 136.

⁶- حسين، فايز، سيكولوجيا الإدارة العامة، عمان: دار أسامة للنشر، 2008، ص 84.

4-1 أساليب التدريب :

يقصد بأساليب التدريب هي الطريقة (الكيفية) التي يتم من خلالها عرض المادة التدريبية، وتنقسم أساليب التدريب إلى ثلاثة أنواع:

1-4-1 أساليب العرض: لعملية العرض أسلوبين هما :

أ - المحاضرة: في الغالب يستعان بالمحاضرات كوسيلة للتدريب من أجل نقل المعلومات النظرية للمتدربين، والمحاضر أو المدرب هنا يتولى مهمة إعداد المادة العلمية وعرضها وتفسيرها للمشاركين في البرنامج التدريبي الذي يخصص لعدد كبير من العمال، بالإضافة إلى المؤتمرات والندوات التي تدخل ضمن إطار المحاضرات، إلا أنها تعتمد على المشاركة والمساهمة بين جميع الأعضاء في المناقشات¹.

ب العرض الإيضاحي: العرض الإيضاحي هو أسلوب يتم استخدامه لتقديم طريقة أو مهارة معينة تحت ظروف حقيقية مماثلة للواقع. والعرض الإيضاحي شأنه شأن المحاضرة يهدف إلى تزويد المتدربين بمعارف ومهارات معينة.

2-4-1 أساليب المشاركة: التدريب بهذا الأسلوب له عدة طرق وهي :

أ - المناقشات: هو أسلوب تدريبي حيث يتم فيه طرح موضوع ما من قبل المدرب، وتتم مناقشته بشكل تشاركي مع المشاركين والوصول إلى استنتاجات ومقترحات تعني هذا الموضوع.

ب - دراسة الحالة: دراسة الحالة تتضمن اختباراً تفصيلياً لوضع محدد، هذا الوضع قد يكون حقيقياً أو افتراضياً لكن بالضرورة أن يتم اختياره بعناية ليتضح ويرتبط بشكل مباشر بالإطار العام للبرنامج التدريبي.

ج - لعب الأدوار: يستخدم هذا الأسلوب في مجالات التدريب على العلاقات الإنسانية مثل التفاوض، صنع القرارات، القيادة، إدارة الاجتماعات².

د- العصف الذهني: هذا الأسلوب يستخدم بكثرة في توليد الأفكار والتشجيع على الابتكار حيث يتم تقديم موضوع أو مشكلة للمتدربين، ويعرف "نهبان" العصف الذهني بأنه توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة³.

هـ - مجموعة المناقشة: هذا الأسلوب تم تحويله من أسلوب العصف الذهني وهو يهدف إلى توليد نقاشات تقود إلى أفكار جديدة، تضم في العادة (5-6) أشخاص وقد يطلب من المجموعة إنتاج أفكار حول موضوع محدد أو مفتوح باختيار شخص منها ليقوم بعرض نتائج عملها على الآخرين.

و- الدراما الاجتماعية: هي أحد الأساليب ذات الأهمية الكبيرة في التدريب في مجال الاتجاهات والسلوك، إلا أن هذا الأسلوب يحتاج إلى الكثير من العمل والإعداد المسبق.

¹ - شتاتحة، عائشة، أهمية تدريب الموارد البشرية ودوره في تحقيق الميزة التنافسية: دراسة حالة مديرية الصيانة لسوناطراك الأغواط، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية العلوم الاقتصادية جامعة الجزائر، 2011، ص 146.

- المصدر السابق، ص 146.²

³ - نهبان، يحيى محمد، العصف الذهني وحل المشكلات، ط2، عمان: دار البازوري، 2015، ص 19.

ز- الألعاب والتمارين: الألعاب واحدة من الأساليب ذات السمات الخاصة في التدريب حيث أنها تختلف عن كل الأساليب الأخرى من حيث أنها لا تتطلب الكثير من الموارد، إضافة إلى خلق أو إبداع فكرة من خلال اللعبة.

ح - القصة غير الكاملة: القيام بسرد قصة غير مكتملة ويترك المتدربين يتصورون الحل، وهي من الأساليب المحببة في التدريب، وترسخ المفاهيم والأفكار بشكل قوي في أذهان المتدرب وتقوي ملكة الابتكار والخيال لديه، إلا أنها تتطلب إعداداً جيداً وإلا صار هناك لبس وعدم فهم للمغزى الحقيقي منها.

5-1 مبادئ إستراتيجية التدريب : لعملية التدريب مبادئ أساسية تتمثل في مجملها :

- الاستمرار: بأن التدريب عملية مستمرة.
- الإمكانية : أي أن كل شيء قابل للتعليم.
- الذاتية : بمعنى أن التنمية عملية ذاتية.
- التفاعل: التفاعل بين المدرب والمتدرب وقدرة كلا الطرفين على الاستفادة.
- التكامل: النواحي الفنية تكمل الجوانب السلوكية وهذه الأخيرة تكمل الجوانب العقلية وهكذا.
- العمومية: يستفيد المتدرب من النتائج في الأنشطة المختلفة، الشخصية و الإدارية والفنية والمالية..
- الإيجابية: التدريب نشاط إيجابي.
- الشمول : عملية التدريب تشمل العاملين جميعاً على كافة المستويات الإدارية.
- المسؤولية: التدريب مسؤولية كل مدير.
- العمق : يعمل التدريب على تغيير القناعات والاتجاهات¹.

ثالثاً: إدارة الجودة الشاملة: (TQM)

إنَّ مصطلح إدارة الجودة الشاملة أو النوعية الشاملة كما أورده (خضير، 2000) غدا في يومنا هذا من المصطلحات الشائعة ولا سيما في عالم التجارة، وهو مصطلح مبني على مسلمة باتت تستحوذ على أذهان المنتجين بشكل عام ومؤداها أن نجاح أي عمل على المدى البعيد غدا مرهوناً بالجودة في الإنتاج والمنتج والقيادة المشرفة عليه، ولم تعد الجودة الشاملة في اقتصادنا المعاصر تعني ببساطة القدرة على إنتاج سلعة أو خدمة أفضل من نظيراتها المتاحة بالأسواق.

وتعتبر إدارة الجودة الشاملة فلسفة إدارية تكافح لوضع الاستعمال الأفضل لجميع الموارد والفرص المتاحة من خلال طرائق تحسين معينة، ولهذا السبب تشكل إدارة الجودة الشاملة الإستراتيجية الأساسية لتحسين الأعمال، ومن المتوقع أن تصبح مسألة ومعجزة إدارية في المستقبل بسبب أهميتها للكفاءة والتنافسية معاً².

حيث أكد "جوران" في كتابه الشهير (Quality Handbook) أن الجودة تعني تلك الميزات الخاصة بالمنتجات والتي تلي احتياجات العملاء وبالتالي توفير رضا العملاء. وفي هذا المعنى، تكون الجودة موجهة إلى الدخل³.

¹- هالة، مويبي، و هبول وسيلة، دور التدريب في تطوير أداء العاملين في المؤسسة، رسالة ماستر (غير منشورة): جامعة البويرة، 2015، 06.

²- رعد، حسن الصرف، كيف تتعلم أسرار الجودة الشاملة، سورية، دار علاء الدين للنشر والتوزيع، 2001، ص 37.

³ -Juran,M,J):Quality control handbookco-editor-in-chief,Blanton Godfrey,1998 .

ويرى (عبد الرحمان توفيق)¹ " أن إدارة الجودة الشاملة " تشتمل على ستة مبادئ رئيسية هي:

- التركيز على العميل.
- التركيز على العمليات.
- الوقاية من الأخطاء مقابل الفحص.
- حشد خبرات القوى العاملة.
- اتخاذ القرارات بناء على الحقائق.
- إرجاع الأثر: (Feedback).

1 - ممارسات إدارة الجودة الشاملة: يرى "جوران" أن إدارة الجودة الشاملة تركز على ثلاثة ممارسات أساسية تتمثل في التخطيط للجودة، والرقابة عليها، والتحسين المستمر.

1-1 - التخطيط للجودة الشاملة: (Planing TQM)

يقصد بالتخطيط لإدارة الجودة الشاملة أو ما يسمى بهندسة الجودة " عملية وضع أهداف رئيسية للحصول على جودة طويلة الأجل، إضافة إلى القيام بخطوات رئيسية لتحقيق تلك الأهداف، وأبرز "جوران" أن التخطيط يتم من خلال بناء برنامج لمستوى الجودة، يمكن من خلاله متابعة عملية الجودة، وأن الهدف من التخطيط هو المنتجات أو الخدمات أو الأنظمة أو العمليات التي تسهل على المنظمة معرفة توقعات المستفيد.

2-1 - الرقابة على الجودة: (Quality control) تعرف الرقابة على الجودة أنها مجموعة من الخطوات المحددة مسبقا والتي تهدف إلى التأكد من الإنتاج المتحقق هل هو متطابق مع المواصفات والخصائص الأساسية الموضوعية للمنتج، فالرقابة هي إحدى الوظائف التي يمارسها المديرون في جميع المنظمات وفي كل المستويات الإدارية بغرض التثبيت من أن ما تم تنفيذه مطابق لما هو مخطط له، وتعتبر مراقبة الجودة تقييم الأداء مقارنة بالتوقعات وتحديد الفجوات والعمل على معالجة أي قصور².

وللرقابة مبادئ أساسية لا يمكن الحياد عنها ومن أهم هذه المبادئ:

- يجب أن تتميز الرقابة بالمرونة مما يمكنها من مواجهة التغيرات في الظروف غير المتوقعة.
- يجب أن يتميز النظام الرقابي بالوضوح والسهولة والاستيعاب من جانب القائمين عليه.
- يجب أن تشتمل الرقابة على مجموعة من نظم الإنذار التي ترشد على الانحرافات فور وقوعها.
- يجب أن تركز العملية الرقابية على مجموعة من المقاييس الموضوعية والكمية بقدر الإمكان.
- يجب أن لا تزيد تكلفة النظام الرقابي على الوفورات التي يحققها³.

¹ - عبد الرحمان، توفيق، الجودة الشاملة: الدليل المتكامل للمفاهيم والأدوات، مصر، مركز الخبرات المهنية للإدارة، إصدار بيمك، 2011، ص 40.

² - جيمس ماكريث، بوب بايتس، الكتاب الصغير لنظريات الإدارة الكبيرة وكيفية استخدامها، ترجمة مكتبة جرير، السعودية: دار جرير للنشر والتوزيع، 2015، ص 196.

³ - محمد، الصبري، تنمية المهارات الإدارية والسلوكية للعاملين الجدد، الإسكندرية، مصر: دار حورس الدولية، 2009، ص 101.

3-1 - التحسين المستمر: (Continual Improvement) يعتبر التحسين المستمر للعمليات هو أحد مبادئ إدارة الجودة الشاملة، حيث يشترك جميع العاملين في تحسين العمليات الداخلية للمنشأة عبر فرق التحسين من خلال منهجية تطبيقية محددة، وتبين الدراسات العلمية أن أي فشل وإخفاق في تحقيق النتائج المطلوبة للأعمال يعود سببه بنسبة 80% على الأقل إلى العمليات والنظم المطلوبة و20% بسبب أخطاء الأشخاص، لذلك ولتجاوز أي إخفاق وإصلاح أي عيب أو خلل إصلاحاً جذرياً ينبغي تحسين جودة العمليات التي أدت إلى هذا الإخفاق برفع فعاليتها وكفاءتها في تحقيق النتائج المرغوبة.

2 - أدوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة :

تعتبر أدوات تطبيق الجودة الشاملة الأساليب والمنهج العلمية والعملية التي تُطبَّق على كافة الأنشطة بغرض تطويرها وتحسينها، وتتعدد أدوات الجودة على حسب طبيعة الأنشطة والمهام، وعلى حسب الأهداف المرجوة من الجودة، ومن أهمها وأشهرها:

1-2 مخطط عظم السمكة (السبب والنتيجة) Fish Bone : يعرف مخطط السبب والنتيجة كذلك بمسمى مخطط "إيشيكاوا" نسبة للعالم الياباني إيشيكاوا الذي قام بتطوير هذه التقنية في عام 1943، حيث عرفها جابر بأنها "إستراتيجية تدريبية تتضمن عدة خطوات إجرائية متتابعة، تركز على التفاعل بين الطالب والمعلم، والمادة العلمية، لاكتساب المعرفة الجديدة وتكاملها، واتساقها مع المعرفة القائمة لدى الطلبة للوصول إلى نهايات ونتائج جديدة"¹.

2-2 مخطط باريتو Pareto Chart 20/80

ويسمى أيضاً المجالات القليلة الحاكمة، يعد مبدأ "باريتو" من أقوى الأدوات التي ابتكرها الإنسان، ولهذا نجد أن تحديد 20% / أو العوامل القليلة الحاكمة يؤدي إلى توفير جهد كبير، ولكن يجب أن تؤخذ هذه العوامل في الحسبان في ضوء القضايا لأشمل². ويضيف "جيمس وبايتس" في كتابهما (الكتاب الصغير لنظريات الإدارة الكبيرة): مبدأ "باريتو" ربما يكون النظرية الوحيدة الأكثر فائدة التي يمكن للمديرين أن يعرفوها لماذا؟ لأنه يمكن استخدامه لتقليل أعباء العمل التي يشعر بها المدير ويمكن تطبيقه على نطاق واسع من الظروف (جيمس وبايتس، 2015، ص234).

3-2 العصف الذهني: (إثارة الأفكار) (Brain Storming) : العصف الذهني هو إستراتيجية تستخدم كأسلوب لتحفيز التفكير والإبداع لحل المشاكل المستعصية سواء العملية أو العلمية أو الحياتية، ويعرفه عبد الرحمان توفيق في كتابه الممتع (إدارة الجودة الشاملة على أنه "استخدام العقل في التصدي النشط للمشكلة"³.

4-2 خريطة التدفق: (Flow Cshrt): هي عبارة عن تمثيل بياني يعتمد على الرسم لتوضيح ترتيب العمليات اللازمة لحل المشكلة، الهدف منها المساعدة في إلقاء الضوء على تتابع العمليات المتعلقة بنقاط اتخاذ القرار الرئيسية.

¹- جابر، عبد الحميد جابر، الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق، القاهرة: دار الفكر العربي، 2003، ص62.

²- عبد الرحمان، توفيق، الجودة الشاملة: الدليل المتكامل للمفاهيم والأدوات، مصر، مركز الخبرات المهنية للإدارة، إصدار بيمك، 2011، ص386.

³- محمود، عبد الفتاح رضوان، إدارة الجودة الشاملة: فكر وفلسفة قبل أن يكون تطبيق، القاهرة : الناشر المجموعة العربية للتدريب والنشر، 2012، ص54.

5-2 منهجية ستة سيجما (6σ) (Six Sigma) : تعتبر "السته سيجما" أو ما يسمى "النظام الرشيق" من أهم الابتكارات الإحصائية في فضاء الجودة الشاملة، لاسيما في العصر الحديث، وهي من أهم وأبر المبادرات التي قدمتها شركة الاتصالات العامية متورولا (Motorola) لتقليل نسبة الهدر وتحقيق الكمال، وذلك عام 1980.

ويشير منهج Six Sigma إلى العملية التي لا ينتج عنها أكثر من 3.4 عيوب في مليون فرصة، لأن هذا المعدل من العيوب منخفض جداً، ويرتبط مصطلح الستة سيجما أحياناً مع مصطلح انعدام العيوب¹.

ومن الناحية التطبيقية تعد "السته سيجما" أحد أكثر برامج استراتيجيات الإدارة فاعليةً في العصر الحاضر فيما يتعلق بالتغيير في كل الثقافة والعملية الإنتاجية².

رابعاً: منهجية الدراسة:

1- منهج الدراسة:

استخدم الباحث في إطار إعداد هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقف عند حدود وصف الظاهرة وتحليلها بغية الكشف عن حيثياتها وتأكيد درجة وجودها ومستوى الارتباط بين متغيراتها.

2- حدود الدراسة: شملت هذه الدراسة الحدود التالية:

1-2 الحدود المكانية: اقتصر مجتمع الدراسة على مؤسسة صناعية ORSIM للصناعات الميكانيكية بغرب الجزائر.

2-2 الحدود الزمنية: استغرقت الدراسة الأساسية من (2016 إلى غاية مارس 2017).

3-2 الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة متكونة من 200 عامل من مؤسسة ORSIM، قد تم اختيارها بالطريقة القصدية باعتبارها الأنسب لمثل هذه الدراسة ولأنها تمثل مجتمع الدراسة.

3 - أداة الدراسة: تماشياً مع طبيعة الموضوع فقد تمّ الاعتماد في هذه الدراسة على الاستبيان، باعتباره أداة رئيسية في البحث العلمي، وقد قام الباحث بتصميمه بعد الإطلاع على أدبيات الموضوع، والنظر في الدراسات السابقة، والزيارات الاستطلاعية لميدان الدراسة، القسم الأول منه متعلق بمتغير التدريب، واشتمل على 11 فقرة، والمتغير الثاني المتعلق بإدارة الجودة و اشتمل على 42 فقرة.

4- الخصائص السيكومترية للأداة:

1-4 الصدق: اعتمد الباحث على نوعين من الصدق بالاعتماد على برنامج Spss وهما:

أ - الصدق الظاهري (صدق المحكمين): وقد تدرت نسبة الصدق الظاهري للأداة بـ 89%.

ب - صدق الاتساق الداخلي: اتصفت الأداة باتساق داخلي في كل فقرات الاستبيان، وقد تم ذلك على مرحلتين:

- الاتساق كل عبارات مع محورها و مع الدرجة الكلية الاستبيان.

- صدق البنائي للمحاور: (مصنوفة معاملات الارتباط البنائية).

¹ -Park, Sung H: **Six Sigma for Quality and Promotion**, Asian Productivity Organization, 2003, page 2.

² - سعيد بن حمود، الزهراني، سيجم ستة، مجلة عالم الجودة، العدد الأول، 2010 ص 40.

2-4 الثبات: بعد انتهاء الباحث من التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال اعتماد معامل الارتباط (بيرسون)، والاستعانة ببرنامج Spss كان لا بد من التأكد من ثباتها، حيث استخدم في ذلك حساب التجزئة النصفية، وحساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ) على العينة الاستطلاعية.

أ - التجزئة النصفية:

المتغيرات	العبارات	معامل التجزئة النصفية	تصحیح (سبيرمن)
التدريب	11	0,936	0,938
إدارة الجودة الشاملة	42	0,951	0,952

ب- ألفا كرونباخ: استخدم الباحث طريقة " ألفا كرونباخ " لقياس ثبات الاستبيان، وكانت النتائج كما هي ظاهرة في الجدول التالي:

المتغيرات	عدد العبارات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
التدريب	11	0.920
إدارة الجودة الشاملة	42	0.965

5- عرض النتائج : بعد الانتهاء من الدراسة الأساسية واستفراغ البيانات وحسابها إحصائياً مستعيناً ببرنامج الحزمة الإحصائية SPSS توصل الباحث إلى ما يلي:

جدول رقم 03 يبين نتائج معامل الارتباط بين التدريب ومتغيرات إدارة الجودة الشاملة.

العينة	التدريب			
	SIG	الدلالة	R	
200	0,000	0,01	0,434	التخطيط للجودة الشاملة
	0,000	0,01	0,432	الرقابة على الجودة
	0,000	0,01	0,462	التحسين المستمر

من خلال الجدول رقم 03 عرض النتائج يتبين لنا أنه توجد علاقة ارتباطية قوية بين التدريب و متغيرات إدارة الجودة الشاملة، فالتخطيط للجودة الشاملة، يقدر معامل الارتباط $R = 0,434$ ، والرقابة تقدر بـ $0,432$ والتحسين قدر بـ $0,462$ ، وهي علاقة موجة طردية، أي أنه كلما ارتفع مستوى إستراتيجية التدريب في إدارة الموارد البشرية ارتفع مستوى التخطيط لإدارة الجودة الشاملة، حيث قدرت الدرجة المعنوية SIG بـ $0,000$ أي أن العلاقة دالة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,01$ ما يعادل نسبة خطأ واحد في 100 وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل القائل: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التدريب و إدارة الجودة الشاملة.

6- تفسير مناقشة النتائج :

1-6 الفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباطية بين التدريب و التخطيط للجودة الشاملة .

لقد أظهرت نتائج اختبار الفرضية الأولى وجود علاقة ارتباطية منخفضة قليلاً عن المتوسط بين استراتيجية التدريب والتخطيط للجودة الشاملة، تقدر بـ $0,434$ كما هو مبين في الجدول، حيث قدرت الدرجة المعنوية SIG بـ $0,000$ أي أن العلاقة دالة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,01$ ما يعادل نسبة خطأ واحد في 100، ويعلل الباحث نتائج هذه العلاقة، بأن إستراتيجية التدريب بكل مكوناتها تدعم عملية التخطيط لإدارة الجودة الشاملة بطريقة غير مباشرة، كون عملية التدريب تنصب على تحسين وتطوير إدارة الموارد البشرية بطريقة تختلف عن تحسين وتطوير إدارة الجودة، فكلاهما له نمط خاص والتحسين والتطوير والتدريب، فعملية التدريب داخل المؤسسة بطريقة فعالة وشاملة تؤثر إيجاباً على عملية التخطيط للجودة الشاملة. وهذا ما ضمنته دراسة (ليث، وعبد الجبار، 2005)¹، في دراستهما لأثر إستراتيجيات إدارة الموارد البشرية HRM على الجودة الشاملة في القطاع الحكومي، على أنه ينبغي في أي منظمة وجدود تدريب وتطوير مستمر وناجح ومنسجم مع أهداف إدارة الجودة الشاملة، وهذا يعني وجوب تطوير إستراتيجية التدريب وفق لحاجة المنظمة أولاً ووفقاً لتطورات البيئة التي تؤثر على أعمال المنظمة.

وهذا يتوافق مع ما أكده "بن عيشي" من جامعة قالمة، في بحثه (مدى فاعلية التدريب في تحقيق الجودة الشاملة) على أن "التدريب في إدارة الجودة الشاملة ليس مجرد عملية مرحلية ابتدائية تقوم بها المنظمة عند شروعها في تنفيذ برامج الجودة الشاملة بل هو عملية متزامنة ومرتبطة بالتحسين المستمر في الأداء.

وجاءت دراسة (حريق، 2011) أيضاً موافقة لهذا الطرح تحت عنوان "إستراتيجية التدريب في ظل إدارة الجودة الشاملة" دراسة ميدانية لفي مؤسسة سونلغاز سعيدة، على أن التدريب له أهمية كبيرة في تحقيق مبادئ الجودة الشاملة بكل أبعادها: التخطيط والرقابة والتحسين.

وعلى حسب (باري كشاوي، 2005) "أن التدريب وتطوير الموظفين لا تحدث بمعزل عن كل جوانب إدارة الموارد البشرية، كما يفيد أن عملية التدريب هي تأهيل العاملين حتى يتمكنوا من تنفيذ المسؤوليات الموكلة إليهم في الوظيفة الحالية والالتزام

¹ - عبد الجبار، آلاء، وحسين، ليث سعد الله، العلاقة بين استراتيجيات إدارة الموارد البشرية ومدخل الجودة الشاملة: في القطاع العام، مجلة تنمية الرافدين، العدد 28، 2005، ص 91.

بالمقاييس المطلوبة¹ ومن أكبر المسؤوليات الموكلة للعاملين الذين تحصلوا على هذا التأهيل هو التخطيط للجودة الشاملة، والذي بموجبه تحقق المنظمة جل أهدافها.

وإذا نظرنا إلى وظيفة التخطيط للجودة الشاملة والتي تعني التحديد المسبق للأهداف المراد الوصول إليها- كما مر معنا في الفصل الثالث- فهذه المهمة الكبرى لا تقع على عاتق عمال ليس لهم كفاءة كافية تؤهلهم للتخطيط المسبق، بل تناط هذه المسؤوليات لمن لهم خبرة عالية تحصلوا عليها من خلال عملية التدريب التطوير المستمر.

وهذا ما ذكره (عبد الفتاح، 2012) في كتابه إدارة الجودة الشاملة فكر وفلسفة، على أن " التخطيط للجودة الشاملة يساعد على تنمية المهارات وقدرات المديرين عن طريق ما يقومون به من وضع للخطط والبرامج".

ونخلص من نتائج هذه الفرضية، وما سبق معنا من آراء الخبراء في إدارة الجودة الشاملة، إلى أن إستراتيجية التدريب في جوهرها تساعد على تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلى رأس هذه المبادئ عملية التخطيط للجودة.

2-6 الفرضية الثانية: توجد علاقة ارتباطية بين التدريب والرقابة على الجودة الشاملة .

من خلال النتائج الظاهرة في الجدول يتبين لنا أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التدريب والرقابة على الجودة الشاملة، تقدر بـ 0,432، وهي علاقة موجبة طردية، حيث قدرت الدرجة المعنوية SIG بـ 0,000 أي أن العلاقة دالة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,01$ ما يعادل نسبة خطأ واحد في 100.

الرقابة على الجودة الشاملة لها علاقة كبيرة بإستراتيجية التدريب، فالرقابة هي وظيفة أساسية تأتي لتكمل الحلقة العلمية لمبادئ إدارة الجودة الشاملة، وهي تتمثل وتتجسد في الزوايا الثلاث المدخلات، ومعالجة العمليات، والمخرجات، والهدف منها تصحيح مسار الأداء وتحقيق التحسين المستمر في العمليات الإدارية، والتدريب ما هو إلا عملية؛ الهدف الأساسي منها هو تحسين الأداء وتطويره، فهنا تكمن العلاقة الجوهرية بين الرقابة والتدريب، فكلاهما يسعى إلى تصحيح المسار وتحسين الأداء. ترى نسبة عالية من المستجيبين في مؤسسة (ORSIM) بلغت 85% بأن المؤسسة توفر نظام تدقيق في المعايير المعتمدة في الجودة، كما جاءت النتائج مرتفعة حول عنصر (رضا العاملين على عملية الرقابة على الجودة)، كما كانت النتائج قوية أيضاً حول عنصر (مصادر الرقابة تتحلّى بالمصداقية وتخلو من الذاتية). هذا ما يؤكد أن الرقابة على الجودة الشاملة لا تشكل عند العاملين مشكلة أو عقبة تعطل مساره المهني كما تقوم به عمليات الرقابة في إدارة الموارد البشرية .

حيث أكسبت عملية الرقابة على الجودة الشاملة العاملين نوع من تحمل المسؤولية والتدريب على العمليات من خلال دقة المراقبة، فلولا عملية الرقابة على الجودة من أجل ضمانها لما اكتسب العمال تلك التجربة، ومن تم تحصل التغذية الراجعة بينهما، فالتدريب يساعد ويسهل عملية المراقبة على الجودة، والعملية الرقابة تكسب العمل خبرة ومهارة في مجال عمله.

ويعتبر إرجاع الأثر في رأي (عبد الرحمان توفيق) من المبادئ الستة الرئيسية لإدارة الجودة الشاملة، وهي: التركيز على العميل، التركيز على العمليات، والوقاية من الأخطار، وحشد الخبرات، واتخاذ القرارات بناء على الحقائق، وإرجاع الأثر².

ويشير (باري كشاوي، 2005) على أن عملية التدريب هي تأهيل العاملين حتى يتمكنوا من تنفيذ المسؤوليات الموكلة إليهم في الوظيفة الحالية والالتزام بالمقاييس المطلوبة".

¹- باري، كشاوي، إدارة الموارد البشرية، ط 2، القاهرة: دار الفاروق، 2006.

²- عبد الرحمان، توفيق، الجودة الشاملة: الدليل المتكامل للمفاهيم والأدوات، مصر، مركز الخبرات المهنية للإدارة، إصدار بيمك، 2011، ص

و دراسة (حريق، 2011) المتضمن لمتغير التدريب جاءت مؤكدة لما توصلنا إليه من علاقة التدريب بالرقابة على الجودة وكانت دراسته حول "إستراتيجية التدريب في ظل إدارة الجودة الشاملة" دراسة ميدانية لفي مؤسسة سونلغاز سعيدة، أكد في دراسته على أن التدريب له أهمية كبيرة في تحقيق مبادئ الجودة الشاملة بكل أبعادها: التخطيط والرقابة والتحسين.

وهذا ما نادى به العالم "جوران" الذي يعتبر رائداً من رواد الجودة الشاملة، وهو صاحب ثلاثية الجودة (التخطيط، الرقابة، التحسين)، فقد حدد جوران عشرة خطوات لتحسين الجودة الشاملة من بينها (تقديم التدريب في مجال الجودة الشاملة)¹.

و على العموم يمكن القول من خلال نتائج هذه الفرضية مقارنة بنتائج دراسات سابقة أخرى، أن إستراتيجية التدريب، لها علاقة قوية وطردية بمتغير الرقابة على الجودة الشاملة.

3-6 الفرضية الثالثة: توجد علاقة ارتباطية بين التدريب والتحسين المستمر للجودة الشاملة.

من خلال الجدول يتبين لنا أنه توجد علاقة ارتباطية قوية بين التدريب والتحسين المستمر، تقدر ب 0,462، وهي علاقة موجة طردية، حيث قدرت الدرجة المعنوية SIG ب 0,000 أي أن العلاقة دالة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,01$ ما يعادل نسبة خطأ واحد في 100.

تعتبر عملية التحسين المستمر أحد الركائز التي تعتمد عليها المنظمة في تطوير أداءها وتعزيز موقفها في إدارة الجودة الشاملة، ومن أهم التقنيات المستعملة في هذه العملية العمل الجماعي المدرب والمؤهل للعمل ضمن فريق متكامل ومتفاعل في أداء العمليات الإدارية والإنتاجية، فهنا تكمن العلاقة الموجبة بين التدريب كوسيلة إدارية وإستراتيجية من إستراتيجيات إدارة الموارد البشرية، والتحسين المستمر كعنصر أساسي ومبدأ فعال من مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وقد جاء في إحدى مبادئ "جوزاف جوران" للجودة الشاملة (تقديم التدريب في مجال الجودة).

وهذا ما ورد في دراسة (علاء، 2014)²، الذي اهتم بدراسة استعمال تقنية التحسين المستمر في تطوير أداء المنظمات، أن التدريب والانضباط يعتبر من أهم وأصعب عناصر في تحقيق التحسين المستمر، لأنه مرتبط بالتدريب للقوى العاملة على تحقيق عناصر التحسين المتمثلة في (5S) وهي (التصفية، والتنظيم، والتنظيف، والتقييم، والتدريب)، وأكد أن عملية التدريب تجعل هذه العناصر جزء من سلوكها، ومن فوائده المحافظة على قدرة العمل بكفاءة ورفع مستوى المهارات والمحافظة على الجودة.

ودراسة (ليث، 2005)³ مطابقة وموافقة لهذه الفرضية، حيث سلط الضوء على دور التدريب في التحسين المستمر لأداء العاملين في إطار إدارة الجودة الشاملة، وشملت الدراسة عينة من المدراء في بعض المنظمات الصناعية في نينوى بالعراق، وتوصلت الدراسة إلى أن عملية التدريب في المنظمة له أهمية كبيرة في تحسين أداء العاملين، وكانت من نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات التدريب والتحسين المستمر، وتراوح درجة المعنوية من 50% إلى 60%.

¹ - بن علي القرني، عوض، مبادئ الجودة لدى روادها، سلسلة ثقافة الجودة، العدد الأول، 1431، ص 5.

² - علاء، جاسم سليمان، استعمال تقنية التحسين المستمر في تطوير أداء المنظمة: بالتطبيق على بنك سبا الإسلامي، مجلة العلوم الاقتصادية، بغداد، العدد 2014، 41.

³ - عبد الجبار، آلاء، وحسين، ليث سعد الله، العلاقة بين استراتيجيات إدارة الموارد البشرية ومدخل الجودة الشاملة: في القطاع العام، مجلة تنمية الراقدين، العدد 28، 2005.

فالتدريب له علاقة قوية وطردية بالتحسين المستمر، بحيث يزيد أحدهما بزيادة الآخر وينقص بنقصانه، وهما يكونان نسقاً مغلقاً، ويشكلان بهذا النسق التغذية الراجعة، فعملية التدريب إذا رجعنا إلى الفصول النظرية نجدتها تهدف كما أكد ذلك (Sekiou,1990)¹ أن نجاح المنظمات أو المجتمع ككل، مرتبط بالضرورة بعملية تدريب الأفراد، فالتدريب يعتبر وسيلة لتطوير الاقتصاد والازدهار الاجتماعي، والتأمين ضد البطالة والشيخوخة وفقدان التوظيف وعدم ملائمة الفرد لعمله. ويوضح أيضاً في هذا السياق (حمدي، وعسكر)²، أن التدريب الجيد يؤدي لارتفاع مستوى الأداء وزيادة الإنتاج كما وكيفاً، وانخفاض التكاليف والنفقات مع قلة الزمن وبساطة المجهود وقلة الخسائر.

وهذا هو عين ما تسعى إليه عملية التحسين المستمر كما أورد (علاء، 2014) من أن التحسين المستمر يهدف إلى إجراء التحسينات الصغيرة بشكل متزايد لفترات طويلة لتحقيق مستويات أداء أفضل والتخلص من أوجه الضياع والإسراف في موارد المنظمة المادية والبشرية والمالية.

فهذه المقاربة بين إستراتيجية التدريب وعملية التحسين المستمر، والتي من شأنها رفع مستوى أداء المنظمات وتحقيق أهدافها، يجعلنا نتأكد من وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بينهما، وعلى الرغم من أن مؤشر العلاقة المتحصل عليه في الدراسة كان يدل على وجود علاقة منخفضة تقدر بـ 0,462 إلا أن العلاقة بين المتغيرين قوية في جوهرها ومدلولها، ولا يمكن لأحد أن يتجاهلها.

التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإنه يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- ❖ ضرورة الاهتمام بتطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة والتركيز على إستراتيجية التدريب باعتباره الوسيلة الأساسية لنجاح إدارة الجودة الشاملة في أي مؤسسة.
- ❖ من الأهمية بمكان أن توضح الإدارة العليا في أي منظمة أهمية التدريب وطرقه ومناهجه الحديثة وكيفية التعامل مع ممارسات إدارة الجودة الشاملة.
- ❖ العمل على زيادة الدورات التدريبية في مجال الجودة الشاملة لجميع العمال وتوعيتهم بأهميتها في تحسين مستوى الأداء ورفع الإنتاج وتعريفهم برواد الجودة وبرامجهم التطويرية أمثال: "ديمنج" و "جوران" و "إيشيكاوا" و "جانبلوسكي" وغيرهم ...
- ❖ ننصح المؤسسات التي ترغب في تطبيق إدارة الجودة الشاملة بأن تبدأ أولاً وكتمهيد في تطبيق معايير ومتطلبات نظام الأيزو 9001 باعتبارها أول عتبة لتطبيق الجودة، وعندئذ تكون قد أسست نظاماً قائماً على منهجية إدارة الجودة الشاملة التي لا سقف للتطوير والتحسين المستمر فيها .
- ❖ ضرورة الانفتاح على التجارب العالمية في مجال الجودة في الدول المتقدمة عموماً والعربية خصوصاً لاستفادة من تطبيقها ومن أبرزها جوائز الجودة العالمية (جائزة ديمنج ، جائزة مالكوم بالدريج، جائزة دبي للأداء المتميز، جائزة تركية لجودة

¹- Sekiou et autre, 2001, page 293, édition, Bruxelles.

²- ياسين، حمدي، وعسكر، علي، والموسوي، علم النفس الصناعي والتنظيمي: بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الكتاب الحديث، ص121.

الأداء...)، وفي نفس السياق يقول: مارك إتش¹ "لا أعتقد أنه توجد شركة لا يمكنها تطبيق الالتزام بالجودة...فهذا يساعد المنظمة على تقليل القرارات السيئة إلى حد الأدنى، وزيادة القرارات الجيدة في المستقبل.

❖ ضرورة اهتمام المنظمات الجزائرية في جميع القطاعات الإنتاجية والخدماتية بضرورة العودة إلى القيم السامية والأخلاق الرفيعة التي جاء بها الإسلام والنهل من معانيه الصافية في مجال العمل، فالإسلام أول من رفع شعار الجودة في جميع مناحي الحياة وهو أول من ركز على الإتقان وتحسين الأعمال ﴿صُنِعَ اللَّهُ الَّذِي أَنْتَقَنَ كُلَّ شَيْءٍ﴾².

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

- أبوشندي، سعد عامر، إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية، عمان: دار أسامة للنشر، (2011).
- العساف، حمد صالح، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر، (1995).
- أسماء، عزيز عبد الكريم، وحببتر، إقبال كاضم، الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية، مجلة أدب الكوفة، العدد 21، (2015).
- إتش مارك، ماكورماك، ما لا يدرسونك إياه في كلية إدارة الأعمال بجامعة هارفارد، الإمارات: مكتبة جرير، مترجم، (2015).
- ياسين، حمدي، وعسكر، علي، والموسوي، حسن، علم النفس الصناعي والتنظيمي: بين النظرية والتطبيق، القاهرة: دار الكتاب الحديث (ب ت).
- حسين، فايز، سيكولوجيا الإدارة العامة، عمان: دار أسامة للنشر، (2008).
- هالة، موسى، و هبول وسيلة، دور التدريب في تطوير أداء العاملين في المؤسسة، رسالة ماستر (غير منشورة): جامعة البويرة، (2015).
- سعيد بن حمود، الزهراني، سيجما ستة، مجلة عالم الجودة، العدد الأول، (2010).
- عبد الزبيدي، ناضم جواد، ومحم، جابر، التوافق المهني للعاملين في إطار تحليل الوظيفة وتصميمها، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، العدد 22، (2016).
- شتاتحة، عائشة، أهمية تدريب الموارد البشرية ودوره في تحقيق الميزة التنافسية: دراسة حالة مديرية الصيانة لسوناطراك الأغواط، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية العلوم الاقتصادية جامعة الجزائر 3، (2011).
- رعد، حسن الصرف، كيف تتعلم أسرار الجودة الشاملة، سورية، دار علاء الدين للنشر والتوزيع، (2001).
- باري، كشاوي، إدارة الموارد البشرية، ط 2، القاهرة: دار الفاروق، (2006).

¹- إتش مارك، ماكورماك، ما لا يدرسونك إياه في كلية إدارة الأعمال بجامعة هارفارد، الإمارات: مكتبة جرير، مترجم، 2015، ص 187.

²- سورة النمل رقم 88.

- محمود، عبد الفتاح رضوان، إدارة الجودة الشاملة: فكر وفلسفة قبل أن يكون تطبيق، القاهرة: الناشر المجموعة العربية للتدريب والنشر (2012).
- محمد، الصيرفي، تنمية المهارات الإدارية والسلوكية للعاملين الجدد، الإسكندرية، مصر: دار حورس الدولية، (2009).
- جيمس ماكريث، بوب بايتس، الكتاب الصغير لنظريات الإدارة الكبيرة وكيفية استخدامها، ترجمة مكتبة جرير، السعودية: دار جرير للنشر والتوزيع، (2015).
- جابر، عبد الحميد جابر، الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق، القاهرة: دار الفكر العربي، (2003).
- غيات، بوفلجة، مبادئ التسيير البشري، الجزائر: دار الغرب للطباعة والنشر (ب ت).
- السالم، مؤيد سعيد، وصالح، عادل حرحوش، إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي، ط2، الأردن: دار جدارا للكتاب العالمي، (2009).
- عبد الجبار، ألاء، وحسين، ليث سعد الله، العلاقة بين استراتيجيات إدارة الموارد البشرية ومدخل الجودة الشاملة: في القطاع العام، مجلة تنمية الرافدين، العدد 28، (2005).
- المراجع باللغة الأجنبية:

- Christian ,D , **La Qualité**, itcic édition, Blida, Alger, (2013).
- Juran,M,J , **Quality control handbook**co-editor-in-chief,Blanton Godfrey, (1998).
- Park, Sung H, **Six Sigma for Quality and Promotion**, Asian Productivity Organization, (2003).
- Sekoiu et autre, **Gestion de ressources humaines** , 2édition. Bruxelles, (2001).
- Bin Abdullah, M, And Juan ,Taríb,**The Influence of Soft and Hard Quality Management Practices on Performance**. *Asia Pacific Management Review*. 17(2), (2012).
- Loan,T, Nguyen, **Improving performance IT and TQM in Vitanamese organisations**, Phd thesis ,University of Fribourg,(2006). Switzerland .
- Benhardt Robert, **publishing Pacific Grove** ,Californie,(1991).
- Haddad,s.Makhlouf, f, **Guide pratique pour la Gestion des Ressources Humaines**, Alger : Pages Bleues(2013).

أثر تعليم المرأة على تغيير النموذج الزواجي في الجزائر

بن صدّيق زوبيدة، طالبة دكتوراه/جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، الجزائر

ملخص :

إنّ التغيرات التي شهدتها المجتمع الجزائري أدت إلى ظهور نموذج زواج جديد ، و أبرز ما تجلّى من خلال هذا التغيّر هو الارتفاع المستمر لسنّ الزواج الأوّل بالنسبة للذكور و الإناث و لعلّ التحقيقات السكانية التي أجريت مؤخرًا تبين بشكل واضح هذا التغيّر ، فبعد أن كان سنّ زواج المرأة غداة الاستقلال لا يتعدّى 18 سنة أصبح اليوم بعد فترة ليست بطويلة في حدود 29 سنة ، و المرأة بتعليمها أصبحت تطمح لتحقيق أهداف أخرى كالوصول إلى مستويات دراسية أعلى و بالتالي ظهور ميل لديهنّ إلى تأخير سنّ الزواج الأوّل ، دلالة على تراجع ظاهرة الزواج المبكر الاقل من 20 سنة في المجتمع . فكيف يؤثّر تعليم المرأة على تغيير ثقافتها اتجاه الزواج ؟

الكلمات المفتاحية : الزواج ، الجزائر ، تعليم المرأة ، متوسط سن الزواج.

مقدمة :

يعتبر الزواج واحدا من أهمّ النظم الاجتماعية و أقدمها و الذي من خلاله تتشكّل النواة الأساسية للمجتمع الإنساني ألا و هي الأسرة و قد مرّ على هذا النظام أطوار مختلفة و تميّز بعادات و تقاليد متباينة عبر العصور و لم يحظ بقوانين ثابتة تحفظ له الهدوء و التوازن.

و على الرّغم من قدم نظام الزواج فقد تعرّض لبعض التغيرات نتيجة لما تعرّضت له المجتمعات من تحولات اجتماعية ، اقتصادية ، ديموغرافية و سياسية و كغيره من المجتمعات شهد المجتمع الجزائري عدّة تحولات هامة أفرزت ظواهر لم يسبق و أن عرفها بالشكل الذي تظهر عليه حاليًا و من بينها تأخر سنّ الزواج حيث يعتبر التعليم و لا يزال من أهمّ المحددات و العوامل المساهمة في تأثيره على سنّ الزواج الأوّل خاصة بالنسبة للإناث ، فمن خلال هذا المقال نسعى إلى معرفة نوع العلاقة بين تعليم المرأة و الزواج و مدى تأثير المتغيّر الأوّل و مساهمته في إحداث تغيير في المتغيّر الثاني.

أولاً : المرأة و التعليم في الجزائر :

1- وضع تعليم المرأة بعد الاستقلال :بعد حصول الجزائر على استقلالها السياسي سنة 1962 كان وضع التعليم عموماً و تعليم المرأة خصوصاً متدهوراً للغاية حيث أدت سياسة التجهيل التي مارسها المستعمر طيلة فترة الاحتلال إلى تفسّي الأمية بين كافة شرائح المجتمع.

إلا أنّ وعي النخبة السياسية الحاكمة التي قادت البلاد مع بداية الاستقلال ساهم إلى حدّ بعيد في توسيع التعليم في كافّة أنحاء البلاد فبالنسبة لمحو الأمية فقد بذلت الدولة الجزائرية جهوداً معتبرة قصد التقليل من نسبة الأمية التي كانت غداة

الاستقلال تمسّ نسبة 90% من السكّان و قد ادّى ذلك إلى تراجعها لتصل سنة 2003 إلى 26.5% و فيما يتعلّق بأميّة النساء فقد انخفضت من 40.33% سنة 1998 لتصل إلى 34.6% سنة 2003 من مجموع النساء اللّاتي يبلغن من العمر أكثر من 40 سنة¹ ، فالجزائر جعلت مجانية التعليم واجب أساسي قامت عليه المنظومة التربويّة بالإضافة إلى انتهاجها سياسة تعميم التعليم و لكن أهم التغيّرات التي حصلت و التي يجوز و صفها بالتطوّر الكميّ بشأن مشاركة المرأة الجزائريّة تتمثّل في قطاع التعليم حيث ارتفعت نسبة تمدرس الفتيات ما بين 6-15 سنة من 36.9% سنة 1966 إلى 92% سنة 2008²

كما عملت الدولة على توفير الخدمات الاجتماعية المدرسيّة كالمطاعم ، النقل المدرسي و المنح الدراسيّة كما سمحت الاستثمارات الضخمة في هياكل التعليم بتقريب المدرسة من التلاميذ ، خاصّة في الأرياف و المناطق النائيّة و هو ما ساهم في ارتفاع نسبة التمدرس حيث التطوّر الملحوظ في تعليم البنات شكّل تحوّلًا في تعليم المرأة في الجزائر و هو ما يؤهلها للمشاركة أكثر في الحياة الاجتماعية و يزيد من فرص تقلدّها مناصب المسؤوليّة، الأمر الذي ينعكس إيجابا على مكانتها داخل الأسرة و خارجها من جهة أخرى شهدت ظاهرة تفوّق الإناث على الذكور في التعليم تصاعدا مستمرا عام بعد عام حيث شملت الظاهرة الآن كلّ الأطوار الدرّاسيّة بما فيها الجامعي فبينما لم يكن عدد الطالبات الجزائريّات

سنة 1963 يتجاوز 420 طالبة من مجموع 2750 طالب أي بنسبة 15% فقط فإنّ نسبة الطالبات في التعليم العالي فقد ارتفعت إلى 57% في قسم التدرّج مقارنة ب 38% لدى الطلبة من الذكور² جدول (1): تطوّر معدّل التمدرس حسب الجنس للفئة (14-16 سنة) خلال 1966-2008

السنوات	ذكور (%)	إناث (%)	النسبة الإجماليّة (%)
1966	56.8	39.6	47.2
1977	80.8	59.6	70.4
1987	87.75	71.56	79.86
1998	85.28	80.73	83.05
2002	92.02	88.4	90.25
2006	96.1	94.06	95.1
2008	96.43	94.31	95.39

المصدر: تريكي حسان، حجام العربي، ص 6

¹- طفياني مليكة، واقع المشاريع التعليميّة الموجهة للمرأة في الجمهورية الجزائرية، ص 22

²- بلقاسم بن زين، المرأة الجزائرية و التغيير، المجلة الجزائرية في الأنثروبولوجيا و العلوم الاجتماعية، 2015، ص 9

¹ تريكي حسان، حجام العربي، الأبعاد الاجتماعية و الثقافيّة لمشاركة المرأة الجزائرية في العمليّة التنمويّة، ص 5-6.

جدول(2): نسبة البنات في التعليم الثانوي والجامعي

السنة	2000	2003	2005	2015
التعليم الثانوي	975862	1095730	1123123	853780
نسبة البنات(%)	56.15	56.73	57.72	58.48
التعليم الجامعي	466084	589993	721833	/
نسبة البنات(%)	52.6	55	57.5	/

المصدر: تريكي حسان، حجام العربي، ص6

2GPI- مؤشر التكافؤ بين الجنسين

يستخدم هذا المؤشر لتقييم الفوارق بين الجنسين و قيمة مؤشر التكافؤ بين الجنسين 1 و تعني أنّ لا فارق في المؤشرين بين الفتيات و الفتيان فهما متساويان تماما.
فالمؤشر الذي يقلّ عن 1 يشير الى أنّ قيمة المؤشر هي أعلى عند الفتيان منه عند الفتيات و يكون العكس صحيحا عندما يزيد مؤشر التكافؤ عن الواحد.¹

جدول(3): تطوّر مؤشر التكافؤ بين الجنسين في الجزائر.

مؤشر التكافؤ بين الجنسين							
التعليم الثانوي				التعليم الإبتدائي			
2012	2009	2004	1999	2012	2009	2004	1999
1.04	1.02	1.05	1.01	0.94	0.94	0.98	0.91

المصدر: 2012، 1999 منظمة الأمم المتحدة، ص13

2004 تقرير التنمية البشرية للعام 2006، ص 372

من خلال الجدول نلاحظ ارتفاع مؤشر التكافؤ بين الجنسين من 0.91 سنة 1999 الى 0.94 سنة 2012 وهي قريبة من 1 ممّا يدل على اقترابها من تحقيق التساوي في التحاق نسب الفتيات بالمدرسة مقارنة بالفتيان و مع ذلك تبقى نسب التحاق الفتيان بالمدرسة أكبر من نسب التحاق الفتيات، أمّا على مستوى التعليم الثانوي فمؤشر التكافؤ بين الجنسين أكبر من 1 في كلّ

¹تقرير المرصد العربي للتربية، التعليم في الوطن العربي، 2012، ص15

السنوات حيث ارتفع من 1.01 سنة 1999 الى 1.04 سنة 2012 ممّا يدلّ على أنّ نسب التحاق الفتيات بالتعليم الثانوي أعلى منه عند الفتيان.

أما على مستوى التعليم العالي و حسب تقرير التنمية البشرية للعام 2006 فنسب التحاق الفتيات بالجامعة أكبر من نسب التحاق الفتيان حيث بلغ مؤشّر التكافؤ بين الجنسين 1.09 سنة 2004

ثانياً: متوسط سن الزواج الأول: يعتبر سن أول زواج حدثا غير متجدد، ومتوسط سن أول زواج هو المؤشّر الحقيقي لقياس تقدّم أو تأخّر سن الزواج لدى الرجال أو النساء حيث يعتبر متغيّر مستقل لتفسير النمط العمري للخصوبة، فتأخّر سن الزواج يؤدّي إلى تناقص فترة الخصوبة، و يعتبر المتوسط الحسابي للعمر عند الزواج الأول من المقاييس التي تسمح بدراسة توقيت الزواج الأول¹

شهد هذا المؤشّر مرحلتين بارزتين مستعرضا تاريخ هذه الظاهرة و تعكس في وقت معيّن الانتقال من نموذج الزواج التقليدي (الزواج المبكّر) إلى نموذج الزواج الحديث (الزواج المتأخّر)²

جدول(4): تطوّر متوسط سن الزواج الأول في الجزائر

الجنس	1948	1954	1966	1970	1977	1987	1992	1998	2002	2006	2008
نساء	20.8	19.6	18.3	19.3	20.9	23.7	27.2	27.8	29.6	29.8	29.3
رجال	25.8	25.2	23.2	24.4	25.3	27.6	30.1	31.3	33	33.5	33

المصدر: N343، donnée statistique 2001، ONS 1948 à 1966، De

Hammouda N et kahinacherfiferoukhi، De 2002 à 2006

dynamique démographique en Algerie، 2008.

من خلال الجدول يمكن تقسيمه إلى ثلاث مراحل: الأولى من سنة 1948 إلى سنة 1966 حيث بلغ متوسط سن الزواج لدى الذكور 25.8 سنة في 1948 لينخفض إلى 25.2 سنة في 1954 أما بالنسبة للإناث فقد بلغ 20.8 سنة في 1948 لينخفض كذلك إلى 19.6 سنة في 1954 حيث شهدت الجزائر سنة 1948 نهاية الحرب العالمية التي شارك فيها عدد كبير من الشباب الجزائري مع فرنسا ضد ألمانيا، أما سنة 1954 هو مشاركة الشباب الجزائري في الثورة التحريرية³ ليواصل متوسط سن الزواج في الانخفاض سنة 1966 حيث بلغ 23.2 سنة بالنسبة للذكور و 18.3 سنة بالنسبة للإناث و يعود هذا الانخفاض إلى توقّف الحرب التحريرية و استقرار الأمن و إطلاق صراح المساجين و عودة المجنّدين الذين كانوا في جيش التحرير الوطني و بالتالي ارتفاع معدلات الزواج المرحلة الثانية بعد سنة 1970 حيث يلاحظ ارتفاع متوسط سن الزواج إلى غاية سنة 2002 حيث بلغ

¹KouaouciAli، Elements d'analyse démographique، Alger، office des publications universitaires، 1994، p 61

²DelendaAissa، Le nouveau modèle de la nuptialité، actes de séminaire national sur la situation démographique de l'Algerie، p22

³السعيد مربيعي، التغيرات السكانية في الجزائر (1936-1966)، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1984، ص 135

هذا المتوسط بالنسبة للإناث 20.9 سنة في 1977 ليصل إلى 29.6 سنة في 2002 أي بارتفاع 7 سنوات وهذا راجع إلى التحوّلات الاجتماعية الديمغرافية و السياسية التي شهدتها المجتمع الجزائري فهذا التحوّل من المرأة الجزائرية والأخص زيادة نسبتها في التعليم ممّا أدّى إلى زوال النظرة القديمة نحو الزواج على أنّه وسيلة لتحقيق غاية ألى و هي إنجاب الأطفال فأصبحت تفكر في التعليم قبل الزواج و ذلك كأولوية من أولوياتها في الحياة المرحلة الثالثة بعد سنة 2002 حيث شهد متوسط سن الزواج بالنسبة لكلّ من الذكور و الإناث استقرارا إلى غاية سنة 2008 حيث قدر ب 29 سنة لدى الإناث و 33 سنة بالنسبة للذكور

جدول(5): متوسط عدد المواليد الأحياء للسيدات (45-49) حسب السن عند الزواج

السن عند الزواج	14-10	17-15	19-18	21-20	24-22	29-25	49-30
1992	8.4	8.1	7.4	6.9	5.2	4.4	2.3
2002	6.7	7.4	6.8	5.9	5.4	3.8	1.8

المصدر: EASF 2002:

يعدّ عمر الفتاة عند زواجها الأول في سنّ مبكرة من المتغيرات الهامة في تفسير تباينات الخصوبة و معرفة محدّداتها و مؤشّرا حيويًا على مدى ارتفاع مستويات الخصوبة داخل المجتمع¹ حيث أوضحت نتائج بعض المسوح التي أجريت على عيّنات من سكّان الهند أنّ معدّل خصوبتهم يرجع إلى الاتفاق السائد بينهم على أن يكون الزواج مبكرا جدّا إلى الحدّ الذي تزداد معه فرص الإنجاب مع طول مدّة الزواج² أمّا في الجزائر نجد أنّ النّساء اللّاتي تزوّجن دون 15 سنة قد أنجبن بمتوسط 8.4 طفل سنة 1992 و 7.6 طفل سنة 2002 في حين جاء هذا المتوسط بمقدار 2.3 طفل سنة 1992 و 1.8 طفل سنة 2002 للنّساء اللّاتي تزوّجن في عمر 30 سنة فأكثر، هذا الانخفاض في عدد الأطفال مع زيادة العمر عند الزواج الأوّل راجع إلى طول فترة تمدرس المرأة و دخولها سوق العمل و بالتالي تأخر سن الزواج ممّا يؤدّي إلى تقلص مدّة الحياة الإيجابية ثالثا: التعليم كعامل من عوامل تغيير التّمودج الزواجي:

1- تعليم المرأة و ارتفاع متوسط سنّ الزواج : يعتبر التعليم و لا يزال من أهمّ المحدّدات و العوامل المساهمة في تطوّر الخصوبة وهو لا يقلّ أهميّة في تأثيره على سنّ الزواج الأوّل خاصّة بالنسبة للمرأة فحسب دراسة Jacques vallin التي أجراها في الجزائر سنة 1970 عن المحدّدات السوسيوإقتصادية المؤثّرة على سنّ الزواج عند النّساء تبين أنّ التعليم يبقى العامل الأكثر تأثيرا على هذا المؤشّر وقد ميّز الباحث بين عاملين مؤثّرين :

لأوّل مباشر وهو أنّ فترة تمدرس الإناث قد يؤخّر سنّ زواجهن لسنوات عديدة ، الثاني غير مباشر وهو أنّ المرأة كلّما زاد مستواها التعليمي كلّما قلّ تأثير العادات و القيم الاجتماعية المرتبطة بالزواج المبكر و اتّسعت دائرة الحرّية و اختيار الشريك المناسب في التوقيت المناسب لها .

¹حسام سليمان عيد، بعض محدّدات خصوبة المرأة الفلسطينية في قطاع غزّة ،مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد 2

2010، ص 153

²عبد الرزاق جلي، علم إجتماع السكّان دار المعرفة الجامعيّة ، ط1 الإسكندرية ، 2008، ص 249

وحسب التحقيق الوطني لسنة 1970 تبين أنّ هناك اختلافات مهمّة في سنّ الزواج الأوّل حسب مستوى التعليم و حسب الجنس ، و التباين كان أكبر بالنسبة للإناث حيث بلغ سنّ الزواج عند الأميّات حالي 18.5 سنة بينما وصل إلى حدود 24 سنة عند المتحصّلات على المستوى الثانوي أو العالي أي بفارق 5 سنوات تقريبا و مع مرور السنوات زاد متوسط سن الزواج عند كلّ الفئات و المستويات التعليميّة لكن مع استمرار الفروق و الاختلاف بين مستوى آخر¹.

جدول (6): تطوّر سنّ الزواج الأوّل حسب الجنس و المستوى التعليمي

		إناث			ذكور		
		1992	2002	2006	1992	2002	2006
المستوى التعليمي							
أمّي		23.6	28.3	30.4	27.4	31	28.7
يقرأ و يكتب		25.6	28.7		29.7	32.2	
إبتدائي		25.6	29.3	32.9	31	33.4	29.6
متوسّط		26.9	30.7	33.9	30.9	33.2	29
ثانوي +		30.3	33.2	33.8 ثانوي 34.8 جامعي	31.6	35.5	29.6 ثانوي 33.2 جامعي
المجموع		25.9	29.6	33.5	30.1	33	29.8

المصدر: MICS 2006 EASF 2002 EASME 1992

2- معدّلات العزوبة و مستوى تعليم المرأة :

يعتبر التعليم من أهمّ المؤشّرات التي يقاس بها درجة تقدّم و تطوّر المجتمعات إذ أنّ تنميّة الأمم و الشعوب مرتبطة بالمستوى التعليمي و الثقافي الذي يحقّقه أفرادها ، فكلّما زاد المستوى التعليمي للسكان انعكس ذلك على العديد من الخصائص الاجتماعية و الديمغرافيّة لهذه الدّول.

فارتفاع مستوى تعليم الإناث أدّى في كثير من الدّول إلى ارتفاع سن الزواج الأوّل كما أنّه ينعكس في كثير من الحالات على معدّلات العزوبة في مختلف الفئات العمريّة .

فمن خلال الدّراسة التي أجراها philipe Antoine عن ارتفاع نسب العازبات في بعض دّول إفريقيا و من بينها السنغال وجد أنّ التعليم يحدث فروقا هامّة بين النّساء العازبات حيث تبين أنّ معدّلات العزوبة عند المتعلّقات أعلى منها بكثير عند غير

¹صلاح الدّين فاني ، عوامل ارتفاع سنّ الزواج الأوّل في الجزائر ، جامعة باتنة ، ص 8

المتعلّقات¹، و الجزائر أيضا عرفت تغييرات في سوق الزواج حيث كان للتعليم الدّور الكبير في ذلك فمن خلال تحقيق 2002 فالاختلاف في معدلات العزوبة يبدأ من الفئة العمرية 20-24 سنة حيث يمكن تمييز النساء العازبات اللّواتي بلغن المستوى الثانوي عن باقي الفئات الأخرى فالعزوبة مسّت ما يقارب نصفهنّ في الفئة العمرية 30-34 سنة حيث أنّ نسبة النساء العازبات في هذا المستوى هي ضعف النّساء الأميّات وذلك في نفس الفئة

كذلك فإنّ العزوبة تقدّر بـ 3 أضعاف في المستوى الثانوي مقارنة بالأميّات في الفئة 35-39 سنة (جدول (7) : تطوّر نسب العزوبة في الجزائر حسب المستوى التعليمي لدى الإناث

ثانوي	متوسّط	إبتدائي	يقرأ ويكتب	أمّي	
99.35	99.5	98.11	96.17	96.09	19-15
95.81	85.01	77.76	80.53	79.28	24-20
78.52	59.81	54.04	52.80	50.83	29-25
49.30	41.54	35.11	28.05	26.95	34-30
32.95	21.81	20.57	14.95	11.18	39-35
27.59	16.40	11.27	10.35	5.69	44-40
5.56	15.23	5.41	5.05	1.94	49-45
17.65	3.85	5.83	2.81	1.62	54-50
-	-	8.11	-	1.30	59-55
-	-	-	-	0.65	64-60
-	-	-	-	0.96	69-65
-	-	-	-	0.23	+70

المصدر: EASF 2002

3- تعليم المرأة وعملية اختيار الشريك (الخروج من نطاق الزواج الداخلي) :

إنّ الوعي الثقافي جعل الفرد يعتقد أنّ مسألة الزواج تتعلّق به شخصيًا لا بأهله فتعليم المرأة و انتشار ظاهرة الاختلاط في المؤسسات التعليمية و تبادل الآراء و ظهور حركات تحرّر المرأة كلّها شكّلت عوامل لها تأثير حالي و مستقبلي على نمط الأسرة ،

¹عمرية ميمون ، تغيير نموذج الزواج في الجزائر ، رسالة ماجستير في الديمغرافيا ، جامعة باتنة ، 2009 ، ص 65

و يبدو أنّ مجال الاختيار لم يعد يجعل الزّواج الدّاخلِي (القرابي) ذلك الزواج المفضّل ، فاختيار الشريك لم يعد بدوره محصورا في نطاق ابنة العمّ أو الخال بل ظهر أسلوب الزواج الخارجي.

فاختيار الشريك أو الشريكة يتم في إطار الصراع بين الآباء والأبناء حيث يظنّ الآباء أنّه باختيار رشيد منهم للشريك من عائلة المصاهرة أو القرابة سوف يحتفظون بمهّمات كبيرة مع أبنائهم ، بينما يرى الأبناء أنّه باختيارهم الفردي للشريك والمبني على العاطفة المتبادلة سوف يضمنون التوازن في حياتهم الزوجية المقبلة¹.

32

و ممّا ساهم في توسيع دائرة الاختيار الزواجي التطوّر الاجتماعي لوضعية المرأة أمام اختيارها لزوجها فشجّعها كذلك على الزواج الخارجي وأصبح الفرد المقبل على الزّواج يميل إلى اختيار شريكة حياته خارج دائرة قرابته و اتّجهت عملية الاختيار إلى نمط آخر كاختيار زميلة الدّراسة أو زميلة العمل وأصبح أسلوب الاختيار الوالدي إضافة إلى دائرة القرابة يلقيان الكثير من التّفدّ والرفض من طرف الأبناء على عكس الاختيار الحرّ الذي يحظى بالتقدير والمكانة لدى الأبناء ، حيث أنّ الاتجاه العالمي الجديد الذي يتزايد يوما بعد يوم يعطي حرية أكثر للمرأة ورفع القيود التي كانت تعوق حركتها من خلال اشتراكها في الحياة الاقتصادية ، الاجتماعية ، السياسية ، التربوية والتعليمية في مجتمعنا ، كما أصبحت المرأة تتعلّم الآن مثل الرّجل ، كلّ هذا التغيّر في مركز المرأة تبعه بالضرورة تغيّرات مصاحبة فيما يتعلق بالزواج وبالاختيار في الزواج فقد أصبحت المرأة في العصر الحديث أقلّ احتمالا لزواج لا تتوفّر فيه عوامل الاطمئنان والسعادة وهيّ تسارع أكثر من ذي قبل بطلب الحرية إن وجدت لأنّ زواجها لا يسير سيرا هادئا طبيعيا ، كما أصبحت تفضّل شخص عن آخر أو تفضّل شخصا بعينه في مجال الزّواج² وإذا حاولنا الرّبط بين التعليم ونمط الزواج الدّاخلِي في الجزائر نجده يمارس تأثيرا واضحا على معدّلات الزواج ، فحسب إحصائيات الديوان الوطني للإحصاء لسنة 1984 يتبيّن الإرتباط السّلبِي بين مستوى التّعليم ومعدّلات الزواج الدّاخلِي حيث أنّه كلّما ارتفع المستوى التعليمي للمرأة قلّت صلة القرابة مع الزوج.

جدول (8): توزيع الأزواج حسب صلة القرابة ومستوى تعليم المرأة

المجموع	جامعي	متوسّط	إبتدائي	أمّي	توجد صلة قرابة
52.21	0.37	4.78	14.15	32.91	توجد صلة قرابة
47.79	0.62	5.40	18.37	23.34	لا توجد صلة قرابة
100	1.05	10.18	32.52	56.25	المجموع

المصدر: ONS، démographie Algérienne 1985،

وإذا ما انتقلنا إلى التحقيين الوطنيّين 1992 و 2002 نجد دائما تأثير المستوى التعليمي للمرأة على معدّلات الزواج الداخلي و الجدول التالي يبيّن ذلك

¹مسعودة كسال ، مشكلة الطّلاق في المجتمع الجزائري ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1986 ، ص 90

²سامية حسن السّاعاتي ، الاختيار الزواجي والتغيّر الاجتماعي ، دار النهضة ، لبنان ، 1981 ، ص 80

جدول (9): توزيع النساء حسب صلة القرابة مع الزوج ومستوى التعليم

		السنة		المستوى التعليمي
		1992	2002	
لا توجد صلة قرابة	توجد صلة قرابة	لا توجد صلة قرابة	توجد صلة قرابة	
60.8	39.2	61.6	38.3	أمي
67.9	32.1	68.8	31.2	يقرأ و يكتب
71	28.8	70.4	29.3	إبتدائي
74.1	25.7	67.2	32.9	متوسّط
78.1	12.8	78.6	21.5	ثانوي+

المصدر: Bedrouni Mohamed، La nuptialité Algerienne: variation dans.

Le temps et l'espace.

من خلال الجدول نلاحظ أن النساء الأميات انتقل معدّل زواجهنّ من الأقارب من 38.3% في تحقيق 1992 ليرتفع إلى 39.2% ثمّ يبدأ الانخفاض يبرز لدى النساء ذوات المستوى الابتدائي والمتوسّط والثانوي حيث انخفض معدّل زواج الأقارب لديهنّ من 29.3% سنة 1992 إلى 28.8% في المستوى الابتدائي و من 32.9% سنة 1992 إلى 25.7% سنة 2002 في المستوى المتوسّط ومن 21.5% سنة 1992 إلى 12.8% سنة 2002 وبهذا انخفض المعدّل بنسبة 9% وذلك في المستوى الثانوي والجامعي وعموماً يمكن القول أنّه تغيّرت النظرة للزواج الخارجي وأصبحت تلقى إقبالا أكثر من قبل خاصّة لدى الأفراد الذين يغلبون مصالحهم الفرديّة على مصلحة وعلاقة القرابة و عليه برز شكل زواحي جديد هو الزواج الخارجي الذي تعدّى نطاق العائلة (الأسرة الممتدة) و ساهم في تكثيف العلاقات الاجتماعية كما أنّ خروج المرأة للتعليم و بروز الاستقلالية الفرديّة وغيرها من أساليب التقدّم المادي والفكري وتغيّر الكثير من المفاهيم والأدوار أدّى إلى اختلاف نظام الزّواج من الأسلوب التقليدي إلى الأسلوب المعاصر هذا الاختلاف يكمن أساسا في عمليّة الاختيار¹

لذلك فقد أكّدت دراسة 2002 حول صحّة الأسرة أنّ الرّجل غالبا ما يختار امرأة أقلّ منه سنّا بنسبة 91% فاختلاف المستوى الدّراسي والمستوى المعيشي لا يغيّر شيئا في عمليّة الاختيار الخاصّ بالسنّ في حين أنّ المرأة تتطلّع دائما إلى رجل أعلى منها مرتبة و نادرا ما تقبل برجل بطّال أو يشغل منصبا متواضعا أو أقلّ من منصبها وهذا ما يعرّض الكثير من النساء ذوات مستويات عالية و مناصب عمل رقيّة إلى امتداد فترة العزوبة إلى ما بعد 35 سنة .

¹مصطفى بوتفنونوشت، العائلة الجزائرية التطور والخصائص الحديثة، ترجمة دمري أحمد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984، ص 259

خاتمة:

عرف الزواج في الجزائر كما في باقي الدول العربية من الناحية الاجتماعية و الديمغرافية تغيرات عميقة ظهرت في ارتفاع سن أول زواج وزيادة نسب العزّاب و نمط الاختيار الزواجي فكلّ هذه التغيرات التي طرأت على الزواج إنّما تعكس تغيراً في الظروف الاجتماعية الاقتصادية و الثقافية خاصة في مجال التعليم بالإضافة إلى تغيير نمط التفكير.

قائمة المراجع:

- 1- السعيد مربي، التغيرات السكانية في الجزائر 1936-1966، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1984.
- 2- مسعودة كسال، مشكلة الطلاق في المجتمع الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986.
- 3- سامية حسن الساعاتي، الاختيار الزواجي و التغير الاجتماعي، دار النهضة، لبنان، 1981.
- 4- مصطفى بوتفنوشت، العائلة الجزائرية التطور و الخصائص الحديثة، ترجمة دمري أحمد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984.
- 5- عبد الرزاق جلي، علم اجتماع السكان، دار المعرفة الجامعية، ط4، الإسكندرية.
- 6- طفياني مليكة، واقع المشاريع التعليمية الموجهة للمرأة في الجمهورية الجزائرية
- 7- بلقاسم بن زنين، المرأة الجزائرية و التغيير، المجلة الجزائرية في الأنثروبولوجيا و العلوم الاجتماعية، 2015
- 8- تريكي حسان، حجام العربي، الأبعاد الاجتماعية و الثقافية لمشاركة المرأة الجزائرية في العملية التنموية
- 9- تقرير المرصد العربي للتربية، التعليم في الوطن العربي، 2012.
- 10- تقرير التنمية البشرية للعام 2006
- 11- منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة، تقرير إقليمي عن الدول العربية، 2012.
- 12- الأمم المتحدة، السكان و التعليم و التنمية، 2003
- 13- عمرية ميمون، تغير نموذج الزواج في الجزائر، رسالة ماجستير في الديموغرافيا، جامعة باتنة، 2009.
- 14- حسام سليمان عيد، بعض محددات خصوبة المرأة الفلسطينية في قطاع غزة، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد2، 2010.
- 15- kouaouciAli, Elements d'analyse démographique, office des publication universitaires, alger, 1994
- 16-Delenda aissa, le nouveau modèle de la nuptialité, actes de séminaire national sur la situation démographique de l'algerie
- 17- BedrouniMohamed, La nuptialité algérienne: variation dans le temps et l'espace.

الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية بولاية سطيف (الجزائر) د.سمير جوهاري/جامعة برج بوعرييج، الجزائر

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين عليهم (مدير، مفتش)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة تكونت من (79) كفاءة. بعد التأكد من صدقها وثباتها، وهي موزعة على (04) محاور هي: المعارف والمفاهيم النظرية، التخطيط للدروس، تنفيذ الدروس، التقويم، طبقت على عينة اختيرت بطريقة عشوائية قوامها (373) فردا. وقد أُعتمد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي.

وبعد تحليل البيانات دلّت النتائج أن معلمي التعليم الابتدائي بحاجة إلى التدريب على جميع الكفاءات والمهارات التي تضمنتها الاستبانة بدرجة متوسطة، وكان الترتيب التنازلي للاحتياجات كما يلي: التخطيط للدروس بوزن مئوي (72.36%)، المعارف والمفاهيم النظرية بوزن مئوي (71.73%)، التقويم بوزن مئوي (70.71%)، تنفيذ الدروس بوزن مئوي (67.55%). كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في احتياجات معلمي التعليم الابتدائي تبعا لمتغير المؤهل العلمي، في حين وجدت فروق دالة إحصائية في الاحتياجات تبعا لمتغير مستويات الوظيفة (معلم، مدير، مفتش) ولصالح المفتشين، ومتغير جنس المعلم ولصالح المعلمات، ومتغير الأقدمية في التدريس ولصالح ذوي أقدمية في التدريس من (1 سنة - 10 سنوات، 11 - 20 سنة، 21 سنة - 30 سنة).

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، التدريس بالكفاءات، معلمي التعليم الابتدائي.

مقدمة:

مثل نموذج "مقاربة التدريس بالكفاءات" الاختيار البيداغوجي لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، حيث تم إجرائها تغيير مضامين الكتب المدرسية حتى توافق النموذج الإصلاحي، غير أن هذا التغيير فرض أيضا تغييرا في الممارسات البيداغوجية المتعلقة بالتدريس والتقويم كفعل لا يقل أهمية عن باقي عناصر المنهج التعليمي. إذ أنّ التقويم في ارتباطه العضوي بالتدريس، يخبر عن مستوى بلوغ المقاصد التربوية، ليس هذا فحسب بل تصحيح الثغرات في الفعل التعليمي/التعلمي بما يرفع من فعالية الأداء، لذا فإن كل تطوير يتم التخطيط له للرتقي بالعملية التعليمية/التعلمية وجعلها أكثر كفاءة وجودة عنصره الأساسي المعلم، لذلك يجب إعادة النظر في إعداد وتدريب المعلمين لتحقيق التطوير المنشود في التعليم إلى الحد الذي يؤكد عليه البعض بأنه لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي إلا من خلال ارتقاء مستوى أداء المعلمين فيه، من هنا كان لا بد من الاهتمام

ببرامج وأساليب تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة، وأن تكون حسب الأولويات وتنظم وفقا للمستجدات على الساحة التربوية، والحاجات التي ينبغي أن تلم بها.

وتكتسب هذه الدراسة أهميتها، لأنها تهدف إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، والتي تم العمل بها مع الدخول المدرسي للسنة الدراسية 2003-2004، حيث أحدثت وزارة التربية الجزائرية مناهج وكتب مدرسية جديدة، وهذا الأخير يعتبر الوجه التطبيقي لما جاء في المنهاج من أهداف، محتوى، أنشطة، تقويم، وعلى اعتبار أنه مصدر تعليمي/ تعليمي لكل من المعلم والمتعلم، فهو يمثل لجميع المراحل الدراسية ركنا مهما من أركان العملية التعليمية/ التعليمية، وله أهمية كبيرة كونه أداة من أدوات المصنع التربوي الذي تعد فيه أجيال المستقبل، فهو يفتح أمام المتعلمين سبلا متعددة تساعد على اكتساب الاتجاهات الإيجابية، وأنماط السلوك الجيدة، والقيم التقدمية، فضلا عن المعارف والمهارات.

إشكالية الدراسة:

نظرا للتطورات التي يشهدها الميدان التربوي في مختلف دول العالم، ومنها النظام التربوي الجزائري في شتى المجالات (تدريس، تقويم، أساليب التدريس، إدارة الصف، والتفاعل الصفّي...إلخ)، إلا أنه يبقى المعلم يمثل أهم عنصر من مركبات العلاقة الديدانكتيكية، فضلا عن كونه يمثل حجر الزاوية في أي إصلاح تربوي، تأسيسا على المقولة التربوية التي تؤكد أنه: "لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرقى إلا من خلال ارتقاء مستوى أداء المعلمين فيه".¹

لأن نجاح عملية التدريس يتوقف بشكل أساسي على المدرس المعدّ إعدادا جيدا، أي المعلم الذي يمتلك الكفاءات والمهارات التدريسية (المعرفية والأدائية)، والتي تمكنه من ممارسة عملية التدريس بكفاءة عالية². وحتى تكون عملية تدريب معلمي التعليم الابتدائي ناجحة ومحققة لأهدافها، فلا بد من أن تقوم على أسس علمية، تستند إلى أخذ رأي المعلمين، والمشرفين عليهم (مدراء، مشرف تربوي)، في المجالات التي يحتاجونها، كما بينت بعض الدراسات أن لمدراء المدارس الدور الفعال في نمو أداء المعلمين. وذكر الكثير من الباحثين التربويين أمثال: غاستون ميالاريه، حسن الطعاني، عبابنة، فولر، وسلاجر، أهمية مشاركة المعلمين في تحديد حاجاتهم التدريبية، لأن هذه المشاركة تعكس الحقيقة التي يواجهها المعلمون فعلا.

ولكي يحقق تدريب المعلمين أهدافه فإن الأمر يتطلب تلبية الاحتياجات التدريبية للمعلمين، حيث إن التدريب وسيلة لإعادة بناء وتجديد معارف، خبرات، مهارات، وكفاءات المعلمين في ضوء ما يستجد من مستحدثات على الساحة التربوية³. حيث أكد (بوب، شلتون، جونز، 1996) في دراسة لهم عن تصميم برنامج تدريبي لأخذ الاحتياجات التدريبية المتعددة للمعلمين في الحسبان، أنه يجب التعرف إلى الاهتمامات والاحتياجات التدريبية المتعددة قبل تأسيس البرنامج أو بنائه، ومن ثم تقديم التدريب من أجل تلبية هذه الاحتياجات التدريبية، وذلك من أجل تحقيق التطوير المهني للمعلمين⁴.

¹Higinsons.F, L.(1996). teacherrôles and global change, the 45 th session of the international conférence on éducation, 30 sep. 5 .oct : Unesco Geneva

² بن هوشيلال لشعيل وعبد الله محمد خطيبة(2002). المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس لكلية التربية لجامعة السلطان قابوس وحاجتهم للتدريب عليها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، مجلة العلوم الإنسانية. ع18، الجزائر، ص09.

³ أوصاف ديب(2006). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تقنيات التعليم، مجلة جامعة دمشق، م22، ع2، سوريا، ص 437.

⁴Brand,Glenn.A(1997). Whatresearchsay. training teachers for usingtechnology, journal of staff development, vol 19, N 01,p2

وثبت أن الكثير من البلدان العربية من بينها الجزائر، تشكو من نقص تكوين المعلمين، ونقص كفاءاتهم المهنية وقصور خلفيتهم العلمية والثقافية، بسبب النقص في الإعداد المهني لهم قبل الخدمة، وعدم تلقيهم تدريباً كافياً أثناء الخدمة يمكنهم من مواجهة المستجدات الأكاديمية والمهنية.¹

كما يمكن أن نضيف ما ذكره كل من كليكسن Gullikson (1984) وستيجينز و برجفورد Stiggins and Brigeford (1985)، في دراسة أجريها أن المعلمين، قد شعروا بعدم كفاءتهم وحاجتهم إلى مزيد من التدريب في الاختبارات التحصيلية وفي التقويم بصفة عامة.²

ولما كان نجاح أي برنامج تدريبي يقاس بمدى التعرف إلى الاحتياجات التدريبية للفئة المستهدفة من التدريب، فإن معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في ولاية سطيف بشكل علمي تستدعي التعرف إلى هذه الاحتياجات، وربطها ببعض المتغيرات المتصلة بالمعلمين. وفي هذا الشأن بذلت جهود العديد من الباحثين والمربين في هذا الميدان أمثال: كزافي روجيرز (Xavier. Roegiers)، فليب بيرنو (Philippe Perrenoud)، عبد الكريم غريب، لرفع مستوى أداء المعلمين للتدريس وفق هذه المقاربة الجديدة (التدريس بالكفاءات). حيث يتم حصر الكفاءات التي يحتاجها المعلمون للقيام بواجباتهم على أكمل وجه، وفي ضوء هذه الاحتياجات يتم تصميم البرامج التدريبية للمعلمين والتي تؤدي بالتالي إلى إيجاد معلم كفاء متمكن من التدريس بالكفاءات.

والمتتبع لموضوع تدريب المعلمين في الجزائر يلاحظ أن أغلب الدراسات التي تناولت استجابات المعلمين بخصوص الإصلاحات التربوية وبالتحديد المقاربة بالكفاءات. فقد أجمعت هذه الدراسات على أنه في إطار غياب واضح لمرجعية التعليم تعذر على المدرسين فهم طبيعة هذه المقاربة أسلوباً ومنهجية وحتى العمل بها. ومن هذه الدراسات التي أكدت على ضعف تكوين المعلمين للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات نذكر: دراسة حناش فضيلة (2007)، دراسة عميار سعيد (2008)، دراسة نورة بوعيشة (2008)، دراسة عوارب الأخضر (2009)، دراسة لكحل لخضر (2009)، والواقع أن هذه الدراسات قد أظهرت نقص التكوين التربوي لدى المدرسين، وأنهم لم يتلقوا تدريباً (تكوينا) يؤهلهم للتدريس بالكفاءات، وسيبقى مطمحا رهينا بالمستوى الذي يصل إليه مستوى تكوينهم.

ولقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على التقويم الذاتي وتقويم من يشرف عليهم في رصد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، لأنه من أكثر الأساليب فعالية في تحديد ما يحتاجه المعلم من كفاءات تدريسية. هذا ما دفع بالباحث للإجابة على أسئلة الدراسة الآتية:

1 - ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في المحاور (المعارف والمفاهيم النظرية، التخطيط للدروس، تنفيذ الدروس، التقويم) من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين عليهم (المفتشين، المدرء)؟

¹ بن هوشيل للشعيل وعبد الله محمد خطايبية. (2002). مرجع سابق، ص 10.

² وليام. أ. مهنزو وأرفرين. ج. لهمان. (2003). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ترجمة هيثم كامل الزبيدي، ط 1، العين: دار الكتاب الجامعي، ص 79.

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تحديدهم للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في كل محور من محاور الدراسة (المعارف والمفاهيم النظرية، التخطيط للدروس، تنفيذ الدروس، التقويم) باختلاف مستويات الوظيفة (معلم، مدير، مفتش)؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في كل محور من محاور الدراسة (المعارف والمفاهيم النظرية، التخطيط للدروس، تنفيذ الدروس، التقويم) حسب الجنس (ذكور، إناث)؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في كل محور من محاور الدراسة (المعارف والمفاهيم النظرية، التخطيط للدروس، تنفيذ الدروس، التقويم) حسب المؤهل العلمي (جامعي، خريج المعاهد التكنولوجية، توظيف مباشر)؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في كل محور من محاور الدراسة (المعارف والمفاهيم النظرية، التخطيط للدروس، تنفيذ الدروس، التقويم) حسب الأقدمية التدريسية (1 سنة-10 سنوات، 11 سنة-20 سنة، 21 سنة-30 سنة، 31 سنة-40 سنة)؟

أهمية الدراسة: تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

1- كثرة الانتقادات الموجهة إلى تدني جودة ونوعية المخرجات التعليمية في المقاربات السابقة (المقاربة بالمحتويات وبالأهداف) وعدم مواءمة مخرجات التعليم مع متطلبات خطط التنمية. وعدم مناسبة مخرجات التعليم لحاجات سوق العمل، وارتفاع تكلفة التعليم في ضوء معدلات التضخم العالمية وزيادة الهدر التربوي في المؤسسات التعليمية.

2- كونها قد تفتح الباب لمزيد من الدراسات في هذا المجال في مختلف المؤسسات التعليمية.

3- تحديد الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلمي التعليم الابتدائي خاصة لكون هذه المرحلة قاعدة التنشئة العلمية للتلاميذ، مما يتوجب على المعلمين تكوين خاص يتماشى وخصوصيات هذه المرحلة وينبثق عن الكفاءات التدريسية النظرية والعملية (الأدائية) المتمثلة في كفاءات المفاهيم والمعارف النظرية، كفاءات تخطيط الدروس، كفاءات تنفيذ الدروس، كفاءات التقويم.

أهداف الدراسة: تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التعليم الابتدائي لتطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات.

2- التعرف على الفروق الموجودة بين المعلمين والمدراء والمفتشين في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي.

3- التعرف على الفروق الموجودة بين المعلمين التي تعود إلى جنسهم (ذكور، إناث)، المؤهل العلمي (جامعي، خريج المعاهد التكنولوجية، توظيف مباشر)، عدد سنوات الأقدمية في التدريس (1 سنة-10 سنوات، 11 سنة-20 سنة، 21 سنة-30 سنة، 31 سنة-40 سنة).

التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

1- الاحتياجات التدريبية: تعرف إجرائيا بأنها متغير يمثل استجابة معلمي ومدراء ومفتشي التعليم الابتدائي للكفاءات والمهارات التي يرون بأنّ معلم التعليم الابتدائي بحاجة إليها، والتي تظهر من خلال نتائج أداة الدراسة (الاستبيان)، وامتلاكها يساعده على ممارسة عملية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات بكل كفاءة.

2- معلم التعليم الابتدائي: إجرائيا: هو الشخص المكلف بالتدريس و المطالب بمتابعة تكوين أثناء الخدمة وفق برنامج محدد من أجل تحسين مستواه التعليمي والرفع من كفاءاته التدريسية، ومكلفون بتربية وتعليم التلاميذ.

3- الكفاءات التدريسية: تعرف إجرائيا على أنها مجموعة الكفاءات والمهارات التدريسية المتعلقة بالتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، التي يجب أن يمتلكها معلم التعليم الابتدائي ويكون قادرا على توظيفها داخل القسم بدرجة مقبولة من الأداء والاتقان، وتشمل كفاءات المعارف والمفاهيم النظرية، كفاءات تخطيط الدروس، كفاءات تنفيذ الدروس، وكفاءات التقويم. والتي تم التعرف عليها من خلال أداة الدراسة (الاستبيان).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعريف الاحتياجات التدريبية للمعلم:

يعرفها براون 2002 Brown على أنها: "عملية مستمرة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لتحديد الحاجة التدريبية مما يساعد على تطوير برنامج تدريبي قادر على مساعدة المؤسسات في تحقيق أهدافها."¹

وعرفها اللقاني والجمال 2003 بأنها: "مجموعة من المتغيرات والتطورات التي يجب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات المعلمين، لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي، الذي يساهم بدوره في تحسين نوعية التعليم."² أما محمد عليما (1991) فعرفها بأنها: "الفرق بين المستوى المعرفي أو المهارة المطلوبة لأداء عمل معين، وذلك المستوى الواجب توفره عند الفرد الذي يؤدي هذا العمل، وذلك في عنصر واحد أو أكثر من عناصر الأداء الوظيفي، كالاستعداد النفسي، أو القدرات الإبداعية، أو تحمل المسؤولية."³

فالاحتياجات التدريبية في هذه الدراسة تكمن في حاجة معلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف (الجزائر) إلى التدريب على المفاهيم والمعارف النظرية، والتدريب على الممارسة العملية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات (تخطيط الدروس، تنفيذها، تقويمها)، لأسباب ترجع إلى عدم قدرتهم على العمل بهذه المقاربة (التدريس بالكفاءات) في الميدان.

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين:

مما لا شك فيه أنّ عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مستمرة وهامة، تضمن تحقيق الجدوى المنشودة للبرامج التدريبية، فكلما كان التعرف عليها بدقة كلما كانت تلبي أكثر احتياجات المعلمين ورفع كفاءاتهم، ولها أهمية كبيرة قبل تخطيط برامج تدريب المعلمين لأنها:

¹ أحمد الخطيب، عبد الله زامل العززي. (2008). تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية، ط1، الأردن: عالم الكتب الحديث، ص35.

² اللقاني أحمد حسين، علي أحمد الجمال. (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفة المناهج وطرق التدريس، ط3، القاهرة: عالم الكتب، ص10.

³ محمد عليان عليما. (1991). الاتجاهات الحديثة في التعليم والتدريب والإدارة، ط1، عمان: دار الخوايا للنشر والتوزيع، ص8.

- تساعد في التعرف على نقطة الانطلاق، وذلك على اعتبار أن الاحتياجات التدريبية تمثل الفرق أو الفجوة بين ما لدى المعلمين من كفاءات وما ينبغي أن تكون عليه كفاءاتهم بعد التدريب.
- الكشف عن العراقيل التي يمكن أن تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف التدريبية المتوخاة¹.
- الوسيلة المثلى لتحديد القدر المطلوب تزويده للمعلمين من معلومات، معارف، كفاءات، مهارات، وخبرات بكل أنواعها كما وكيفا لإحداث التطور ورفع كفاءة المعلمين مهنيا لتأدية أدوارهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات².
- تعد الأساس لكل عناصر العملية التدريبية وأهمها عملية تحديد الأهداف التدريبية، وتصميم محتوى البرنامج التدريبي ونشاطاته، وتقييمه³.
- توضح الأفراد المطلوب تدريبهم، نوع التدريب المطلوب، أسلوب التدريب المناسب لهم، والنتائج المتوقعة⁴.
- تحديد واختيار طبيعة ومحتوى المواد التعليمية ونوع الأجهزة والأدوات اللازمة لتنفيذ البرنامج التدريبي.
- تحديد الأولويات والسياق الذي يجري فيه التدريب من حيث مكان وزمان ومدة التدريب اللازم، وطريقة تنفيذه⁵.

أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية:

هناك العديد من الأساليب المتبعة لتحديد الاحتياجات التدريبية تختلف باختلاف الموقع التنظيمي للفرد بالمؤسسة (معلم، مدير، مشرف) نظرا لاختلاف أعباء ومسؤوليات ومطالب كل عمل، إلا أنه هناك ثلاثة أنواع من الأساليب العلمية الأساسية يمكن الاعتماد عليها في الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي، وهذه الأنواع تتكون من: تحليل التنظيم، تحليل العمل (الأداء)، وتحليل خصائص الفرد، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي: أسلوب تحليل التنظيم، أسلوب تحليل المهمات (تحليل العمل)، أسلوب تحليل أداء الفرد، بالإضافة إلى ذلك تتعد الأدوات والطرق التي يمكن استخدامها في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية، الأمر الذي يتوجب رصد هذه الاحتياجات وفق منهجية علمية دقيقة تستخدم فيها أدوات وطرق متنوعة ومناسبة، وأن يقوم بهذه العملية متخصصون يمتلكون الكفاءات العلمية والفنية والخبرة الكافية التي تؤهلهم لجمع معلومات دقيقة وموضوعية. ولعل أهم تلك الأدوات والطرق نذكر ما يلي: المقابلة، الاستبيان، الملاحظة، الاختبارات، تحليل المشكلات، تحليل تقارير المشرفين، آراء الخبراء، قوائم الاحتياجات التدريبية.

مقاربة التدريس بالكفاءات:

لما وجهت إلى التدريس بالأهداف انتقادات لاذعة بسبب اعتمادها على تجزئة الأهداف، طرحت من طرف الباحثين في الميدان التربوي بيداغوجيا الكفاءات كبديل لبيداغوجيا الأهداف. فمقاربة التدريس بالكفاءات تهدف إلى جعل المتعلم يبني مسار

¹حنان عبد الحليم رزق.(2001). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة في ضوء كفاياتهم المهنية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، الجزء الأول، عدد 47، ص ص 10، 11.

²أوصاف ديب.(2006). مرجع سابق، ص 440.

³محمد لطفي محمد جاد(2007). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء احتياجاتهم التدريبية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين الشمس، القاهرة، عدد 125، ص 213.

⁴ليلي قطيشات ومحمد أبو الرزق.(2006). تصميم البرامج التدريبية وبنائها، رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، المملكة الأردنية الهاشمية، مجلد 45، ص 83.

⁵حنان عبد الحليم رزق.(2001). مرجع سابق، ص 12.

تعلمه من خلال تفاعله في الموقف التعليمي- التعليمي وما يتضمنه من معلم وزملاء ومحتوى معرفي ووسائل... إلخ، ويبنى أيضا بتعلم نشط يقوم بشكل كبير على مواجهة المشكلات والبحث عن حلولها.

فالتدريس بالكفاءات يجعل من المتعلم عنصرا فعالا في العملية التعليمية- التعلمية، كما يعتمد على أسلوب حل المشكلات، التعلم في مجموعات، وإنتاج المشاريع كأساليب للتدريس.

وهذا يعتبر حاجي فريد (2005) أن: "التدريس بالكفاءات منهاجا للتعلم وليس برنامجا للتعليم، تعلم يهدف إلى اكتساب المتعلم كفاءات، معارف، ومهارات. وليس تعليما لتدريس المحفوظات والمعلومات."¹

ويعرف "فليب بيرنو" (2004) التدريس بالكفاءات أيضا على أنه: "تدريس يستهدف تنظيم المعرفة وتنشيط آليات اكتسابها واستخدام الواقع واستثماره، إنه تدريس يستهدف تكوين وتأهيل التلميذ للانخراط في الواقع والتسلح بمعرفة منظمة تسمح له بالتصرف الفعال لتجاوزها أو ترويضها لصالحه وهذا تكون المعرفة أثناء الحاجة."²

وتعتمد بيداغوجيا التدريس بالكفاءات على مفهوم الوضعية-المشكلة باعتبارها عنصرا أساسيا في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وتمثل المجال الملائم الذي تنجز فيه أنشطة تعليمية- تعلمية متعلقة بالكفاءة، أو أنشطة تقويم الكفاءة نفسها، ومنه يمكن اعتبار مفهوم الوضعية المشكلة يدل على المعارف والمهارات العملية التي يتوفر عليها المتعلم من قبل، أو بمعنى أيضا العناصر التي يجب على هذا المتعلم إعادة اكتسابها.³

وهي أيضا وضعية تطرح ما أسماه دالون جفيل Delongeville وهوبر Hubert (2001) بالزحزحة البنائية، وهي ليست بنائية فحسب، بل غالبا ما يتم بناؤها أيضا على اعتبار أن الوضعية-المشكلة تتموضع داخل سلسلة مخطط لها للتعلم.⁴ وتعرف أيضا بأنها: "السياق الذي يتم فيه نشاط أو يقع فيه حدث تعليمي وتحيل لفظة "الوضعية" إلى مفهوم "الوضعية - المشكلة" (situation-problème) التي يقصد بها مجموعة متساوية من المعارف المختلفة التي توظف لإنجاز عمل محدد."⁵، بهذا المعنى فإن الوضعية عبارة عن "عائق معرفي" هدفه إثارة اهتمام المتعلم وحثه على بناء تعلمات في موضوع معين.

وقد قال فليب ميريو (1991) معرفا الوضعية-المشكلة هي: "وضعية تعليمية يقترح فيها نشاط لا يمكن أن يقوم به الفرد بطريقة جيدة بدون أن يحقق تعلما دقيقا. وإن هذا التعلم الذي يعتبر الهدف الحقيقي من الوضعية-المشكلة يتم بعزل العائق أمام انجاز النشاط... وككل وضعية تعليمية فإن الوضعية-المشكلة يجب أن تبنى بالاعتماد على تقييم تشخيصي ثلاثي (الحوافز، الكفاءات، والقدرات)."⁶

أما بيرينو (1997) فقد أبرز التعلم اعتمادا على المسائل وعلى المسائل المفتوحة ثم بين أن العمل بواسطة الوضعيات-المشكلة يختلف عن ذلك، وأن هذه المقاربة التي وقع تطويرها من قبل ميريو Meirrieu (1989) هي الآن معتمدة من قبل كثير من

¹ فريد حاجي. (2005). بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع، ص 44.

² نورة بوعيشة. (2008). الممارسة التدريسية في ضوء مقارنة التدريس بالكفاءات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة، الجزائر، ص 88.

³ عبد اللطيف الجابري. (2009). إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، ط1، الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، ص 45.

⁴ كزافي روجيرس. (2007). التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، الدار البيضاء المغربية: منشورات عالم التربية، ص 18.

⁵ Roegiers Xavier (2004). Une pédagogies de l'intégration. 2ème édition. BRUXELLE : De Boeck université., p 64

⁶ Meirrieu. Ph.(1991). Apprendre...oui, mais comment. 8ème édition. Paris : E S F éditeur., p190

التعلميين... في مختلف المواد، من الرياضيات إلى التربية البدنية... ولنكون واقعيين فإن المشكل ينبغي أن يكون في إطار وضعية تعطيه معناه... وأن مفهوم الوضعية يذكرنا بالثورة الكوبرنيكية التي قامت بها البيداغوجيات البنائية وتعليمات المواد. ذلك أن مهنة المعلم لا تتمثل اليوم حسب هذا التوجه في التعليم، ولكن في التمكين من التعلم، أي في إيجاد وضعيات مناسبة ترفع احتمالات التعلم المنتظر.¹

ويقصد بالوضعية-المشكلة السياق أو الظروف العامة التي ستتم فيها عملية التعلم، والذي يؤدي إلى ناتج تعليمي جديد، تنمو من خلاله الكفاءة، فالوضعية-المشكلة إذن لها أهمية قصوى بسبب أن فعل التعلم يتم في إطارها، وتمكن المتعلم من تجنيد مختلف مكتسباته السابقة، لمعالجة المشكلة المطروحة، بهدف الوصول إلى ناتج تعليمي يؤدي إلى بناء الكفاءة المنتظرة.² والوضعية-المشكلة بشكل عام، هي وضعية تجيب عن إشكال مطروح. ويمكن القول أن الوضعية-المشكلة تعني جملة من المعلومات التي ينبغي أن يوظفها تلميذ أو مجموعة من التلاميذ، من أجل تنفيذ مهمة محددة، لم يكن مخرجها في البداية واضحاً.

الدراسات السابقة:

دراسة عفاش يحيى (1991) هدفت إلى معرفة المهارات والكفاءات التي يحتاجها المشاركون والمشاركات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة في الأردن كما يراها المعلمون والمعلمات أنفسهم، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل فقرات الاستبيان، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن الكفاءات ذات الدرجة المهمة جداً، والتي حصلت على نسبة مرتفعة في تخطيط الدرس هي صياغة أهداف تعليمية محددة لمحتوى الدرس، وتحليل المحتوى، وتنظيم نتائج الخبرات وتنظيم محتوى الدرس منطقياً، أما في مجال تنفيذ الدرس كانت الكفاءات التعليمية التالية مهمة جداً ومن وجهة نظر العينة استخدم وسائل الإيضاح في عملية التعليم، واستخدام أساليب التعزيز، وفي مجال إدارة الصف كانت معظم الكفاءات ذات درجة مرتفعة جداً وأهمها، تقبل آراء ومشاعر الطلبة واحترامها، تنمية الأنماط السلوكية المرغوبة، وإيجاد جو اجتماعي انفعالي إيجابي داخل غرفة الصف، كما أوصت الدراسة بأن تحاول كليات التأهيل التربوي أو وزارة التربية والتعليم اعتماد الكفاءات التعليمية عند تصميم البرامج الخاصة للتأهيل لما في ذلك من أثر في رفع مستوى المعلم المهني والمعرفي.³

بينما هدفت دراسة عبابنة صالح⁴ إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء المناهج الجديدة من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها: وجود درجة احتياج تدريبي كبير لـ (18) فقرة، ودرجة احتياج تدريبي متوسط لباقي الفقرات من وجهة نظر المعلمين، بينما أظهرت وجهة نظر المشرفين وجود درجة احتياج تدريبي كبيرة لـ (45) فقرة، ودرجة احتياج تدريبي فوق المتوسط لباقي الفقرات، ودلت النتائج أيضاً على وجود فروق تعزى لمتغير الوظيفة ولصالح المشرفين، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل والخبرة والمبحث الذي يدرسه المعلم.

¹Philippe Perrenoud.(1997). construire des compétences dès l'école. 1 premier édition. Paris : E.S.F éditeur.p 75.76

²خير الدين هني(2005). مقارنة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة ع/ بن: الجزائر، ص 119.

³رياض يوسف سمور.(2006). دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين، مجلة العلوم الإسلامية، وزارة التربية والتعليم: غزة، م 14، ع2، ص 471.

⁴عبابنة صالح.(1996). الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ظل المناهج الجديدة من وجهة نظر المشرفين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

بينما هدفت دراسة حسينة أحمد¹ إلى معرفة مدى إدراك معلمي المدرسة الابتدائية للمفاهيم المرتبطة بمقاربة التدريس بالكفاءات التي تضمنتها مناهج الإصلاح الجديدة، وكانت النتائج التي توصلت إليها هي أن المعلمين المنفذيين لمناهج الإصلاح والخاصة بالسنة الأولى ابتدائي غير مدركين للمفاهيم التربوية المتضمنة في مناهج الإصلاح وأن تباينهم وفق متغير الخبرة، المؤهل العلمي، التكوين لم يؤثر على إدراكهم وبالتالي فهم غير قادرين في الوقت الراهن على ممارسة التدريس بالكفاءات باعتبار أنهم يفتقرون لأهم ملامح للمعلم المحترف وهو التحكم في الكفاءات المهنية الخاصة بالتكوين المعرفي أولاً، ثم مهارات التطبيق وكفاءات الإنجاز ثانياً.

وهدفت دراسة صالح ذياب هندي² إلى التعرف على الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلتين الإعدادية والثانوية بسلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين أنفسهم، واستقصاء علاقة تلك الحاجات بجنس المعلم وسنوات خبرته والمرحلة التي يعلم فيها. وأظهرت نتائج البحث أن أهم الحاجات التدريبية التي اتفق عليها المعلمون والمعلمات هي (06) حاجات، بالنسبة للموجهين هي (28) حاجة، وقد اتفق الموجهون مع المعلمين على أهمية (06) حاجات تدريبية، وكشفت نتائج اختبار (T) وجود فروق بين متوسطات تقدير الحاجات تعزى إلى أثر الجنس في مجال المنهاج فقط وبزيادة لصالح المعلمين، وعدم وجود فروق بين متوسطات تقدير المعلمين للحاجات تعزى لأثر متغير المرحلة. كما كشفت نتائج تحليل التباين عدم وجود فروق بين متوسطات تقدير المعلمين للحاجات تعود إلى متغير مستوى الخبرة.

بينما هدفت دراسة Coop³ إلى إعداد قائمة كفايات تدريسية أساسية للمعلمين ومعرفة أهميتها بالنسبة لهم من وجهة نظر المختصين التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية، والتعرف فيما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديراتهم لهذه الأهمية تعزى إلى متغير الجنس، ولتحقيق هذه الأهداف أجرى الباحث مقابلات مع عينة من المرشدين الاختصاصيين والخبراء التربويين في مدارس الصين المتوسطة بلغ عددها (289)، تضمنت أسئلة مفتوحة موزعة على خمسة محاور أساسية هي: تخطيط التدريس، تنفيذ، تقويم، الوسائل والأجهزة التربوية، والكفايات الشخصية، وقد بينت النتائج ما يلي: اتفاق الخبراء والمرشدين التربويين على (83) كفاية ضرورية، كما تمكن أفراد العينة من أداء (42%) من الكفايات بمستوى إتقان عال (31%) بمستوى إتقان متوسط و(27%) بمستوى إتقان منخفض. لم تكن هناك فروق ذات دلالة بين أهمية الكفايات من وجهة نظر المختصين يمكن أن تعزى إلى متغير الجنس في المحاور كافة، باستثناء محور الوسائل والأدوات التربوية حيث وجدت فروق لصالح الإناث.

وهدفت دراسة أديب حمادنة⁴ إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الأساسية في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الاحتياج إلى مجال التقويم، مجال التعمق اللغوي، مجال تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا الحاسوب كان كبيراً جداً، بينما كان الاحتياج إلى مجال أساليب التدريس، مجال إدارة الصف، مجال التخطيط الدراسي، مجال الاتصال بأولياء الأمور، ومجال تحليل المنهاج في درجة متوسطة، كما أظهرت

¹ حسينة أحمد. (2004). مدى إدراك معلم المدرسة الابتدائية للمفاهيم المرتبطة بمقاربة التدريس بالكفاءات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة باتنة، الجزائر.

² صالح ذياب هندي. (2005). الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين أنفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، مجلد 32، عدد 02.

³ Coop, george (2006). Increasing teacher effectiveness. Newyork : macmillanpublishingcompany. pp 84-94

⁴ أديب حمادنة. (2007). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية كما يقدرها المعلمون في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق، المجلة الأردنية للعلوم التربوية، الأردن، مجلد 03، عدد 01.

الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha(0.05)$ تعزى إلى متغيري الجنس والخبرة في مجالات الدراسة، عدا مجال التخطيط الدراسي فتوجد فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الإناث. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha(0.05)$ تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي لصالح بكالوريوس آداب، ومتغير مكان العمل لصالح البادية الشمالية الشرقية.

وجاءت دراسة نورة بوعيشة¹ هدف إلى الكشف عن واقع الممارسات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء التدريس بالكفاءات وذلك من وجهة نظر المفتشين التربويين، ولقد جاءت نتائج الدراسة كما يلي: أن معلم المرحلة الابتدائية سواء كان أستاذاً مجازاً أو معلم المدرسة الأساسية لا يمارس دائماً تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، والتقويم القائم على التدريس بالكفاءات، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية في ممارستهما للتخطيط والتنفيذ في ضوء مقارنة التدريس بالكفاءات، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارستهما للتقويم بالكفاءات، وذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين.

وفي نفس الإطار هدفت دراسة عيّد² إلى التعرف على أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين التربويين في ضوء مطالب منهج اللغة الإنجليزية المطور، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: حاجة معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية للتدريب على الاحتياجات في المجال اللغوي ومجال المهارات التدريسية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين كانت بدرجة عالية وقليلة. وجود فروق عند تقديرات المشرفين وتقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المجال اللغوي لصالح المشرفين. وعدم وجود فروق في مجال المهارات التدريسية. كما لا توجد فروق عند مستوى الدلالة $\alpha(0.05)$ في الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير مؤهل المعلم، خبرة المعلم، وعدد الدورات التدريبية.

وأيضاً هدفت دراسة حامد³ للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لتنفيذ المقررات المطورة من وجهة نظر معلمي ومشرفي المادة، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: حاجة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، للتدريب على الاحتياجات في المجال التخصصي والمجال التربوي بدرجة متوسطة، عدا محور الإحصاء والاحتمالات والمجال التربوي كانت درجة الاحتياج كبيرة من وجهة نظر المشرفين، كما توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات مشرفي ومعلمي الرياضيات حول الاحتياجات التدريبية، في المجالين التربوي والتخصصي، ما عدا محور الإحصاء والاحتمالات، فقد كانت دالة في اتجاه المشرفين. كما أوصت ببناء برامج تدريبية لمعلمي الرياضيات، وإلى تطوير مقررات تدريس الرياضيات بكليات التربية في ضوء متطلبات المقررات المطورة.

التعليق على الدراسات السابقة: من خلال مراجعة الدراسات السابقة تبين للباحث استخلاص ما يلي:

- حثت بعض الدراسات في نتائجها وتوصياتها على عقد دورات تدريبية للمعلمين تتعلق بالتدريس بالكفاءات، بالإضافة إلى أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة، كما أن ذلك التدريب بحاجة إلى تطوير دائم لرفع مستوى أداء المعلم، كما ركزت بعض

¹ نورة بوعيشة. (2008). مرجع سابق.

² عيّد بن سمران محمد المرامحي (2013). الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في ضوء مطالب منهج اللغة الإنجليزية المطور بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

³ حامد بن أحمد حسين الثقفي (2013). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الدراسات على ضرورة إعادة النظر في البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة، مع مراعاة تخطيط وتصميم تلك البرامج التدريبية.

- أظهرت بعض الدراسات ضعف المستوى العام لكفاءات المعلمين والأساتذة في مجال المفاهيم والمعارف النظرية لهذه المقاربة (المقاربة بالكفاءات)، بالإضافة أيضا إلى ضعف ممارساتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات، وأن غالبيتهم يشكون من صعوبة تطبيق هذه البيداغوجيا ميدانيا، وأنهم لم يتلقوا تدريباً (تكوينا) للتدريس وفق البيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

- أن جميع الدراسات السابقة أجمعت على أهمية دراسة الاحتياجات التدريبية للمعلمين وتحديدها بطريقة علمية، لأنها الأساس المعتمد في التخطيط لبرامج التدريب، وفي تنفيذها وتقييمها.

منهج الدراسة: تهدف الدراسة لرصد الاحتياجات التدريبية (التكوينية) لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي.

مجتمع وعينة الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين (المفتشين)، ومدراء المدارس الابتدائية، ومعلمي التعليم الابتدائي بولاية سطيف للعام الدراسي 2014/2015، وقد بلغ المجتمع الأصلي للمعلمين (2347) معلما ومعلمة، و(669) مديرا ومديرة، و(68) مفتشا ومفتشة. أما بالنسبة للعينة فقد تم اختيار عينة عشوائية عنقودية حجمها (210) معلما ومعلمة، و(116) مديرا ومديرة. أما بالنسبة لعينة المفتشين فاعتمد الباحث على عينة المسح الشامل، وكان حجمها (47) مفتشا.

حدود الدراسة: أجرى الباحث دراسته بولاية سطيف (الجزائر)، وقد استغرقت مدة الدراسة الميدانية خمسة أشهر، ابتداءً من شهر جانفي 2015 إلى أواخر شهر ماي 2015. أما المجال البشري فقد شمل عينة من معلمي ومديري ومفتشي التعليم الابتدائي بولاية سطيف (الجزائر).

أداة الدراسة: لجمع بيانات الدراسة تم إعداد استبيان اعتمادا على الأدب التربوي والدراسات السابقة، تحليل أداء معلم التعليم الابتدائي ومهامه التدريسية، المقابلات الشخصية مع المفتشين والمدراء، والإطلاع على بعض المناشير والوثائق التربوية حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات منها: دليل المعلم، الوثيقة المرافقة، المنهاج الدراسي. وتكونت من (79) بنداً موزعة على (04) محاور وهي: محور المعارف والمفاهيم النظرية (23 بند)، التخطيط للدرس (18 بند)، تنفيذ الدرس (18 بند)، التقويم (20 بند). وتم تحديد أربعة مستويات تمثل أو لا تمثل درجة الاحتياج للتدريب، وأعطى لكل مستوى درجة رقمية، حيث يعني الرقم (3) أن الاحتياج إلى الكفاءة أو المهارة بدرجة كبيرة، ويعني الرقم (2) أن الاحتياج للكفاءة أو المهارة بدرجة متوسطة، ويعني الرقم (1) أن الاحتياج للكفاءة أو المهارة بدرجة قليلة، ويعني الرقم (0) أن الكفاءة أو المهارة لا تمثل احتياجا تدريبيا.

الخصائص السيكومترية للاستبيان: تم التأكد من صدق الاستبيان عن طريق صدق المحكمين، فقد تم عرضه على (07) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد طلب منهم تقديم آراءهم وملاحظاتهم حول مدى وضوح العبارات ومناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة، الدقة العلمية واللغوية لصياغة العبارات ومدى ارتباطها بمحاور الدراسة، تعديل أو حذف، أو إضافة عبارات أخرى مقترحة.

وبعد حساب الصدق الظاهري بين المحكمين بتطبيق قانون بيلاك Bellack، تم تحديد معيار (70%) كمحك للحكم على مناسبة البنود لما أعدت لقياسه، مع الأخذ بعين الاعتبار التعديلات والملاحظات والإضافات التي أدلى بها المحكمين، وبعد ذلك جرى تطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية مكونة من (90) فردا من خارج عينة الدراسة من أجل حساب صدق الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون Pearson بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمحور الذي تنتهي إليه، وتراوحت

قيم الارتباطات بين (0.56) و(0.88) وجميعها دالة إحصائية عند $\alpha(0.01)$. كما تم حساب معاملات الارتباط بين محاور أداة الدراسة (الاستبيان) والدرجة الكلية للأداة (الاستبيان) وتراوحت بين (0.91-0.95) وهي دالة إحصائية عند $\alpha(0.01)$.

وتم حساب ثبات الاستبيان عن طريق معامل ارتباط ألفا لكرونباخ Alpha de Cronbach لكل محور، والأداة ككل (الاستبيان)، حيث وجد معامل ثبات الأداة ككل (0.98) وللمحاور: المعارف والمفاهيم النظرية (0.95)، التخطيط للدروس (0.96)، تنفيذ الدروس (0.97)، ومحور التقويم (0.97) وهو معامل ثبات مرتفع ودالا على ثبات الاستبيان، مما يدل على أن الاستبيان يتميز بصدق وثبات عاليين، وبالتالي فهو صالح للاستخدام في جمع البيانات.

ومن أجل تصنيف الاحتياجات التدريبية، فقد اعتمد الباحث على الأوساط المرجحة والأوزان المئوية للحكم على مدى وجود أو عدم وجود احتياج تدريبي، حيث تعني الدرجة (0-0.75) لا يوجد احتياجاً تدريبياً، (0.75-1.50) تمثل احتياجاً بدرجة قليلة، (1.50-2.25) تمثل احتياجاً بدرجة متوسطة، والدرجة (2.25-3) تمثل احتياجاً بدرجة كبيرة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: لقد تم معالجة بيانات الدراسة بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروف بـ (SPSS) الإصدار العشرين version 20.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

للإجابة على السؤال الأول قام الباحث بحساب الوسط المرجح، الانحراف المعياري، والوزن المئوي لكل بند من بنود الاحتياجات التدريبية التي تندرج تحت كل محور من محاور الدراسة، والجدول رقم (01) يوضح ذلك.

جدول رقم (01): بين الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المئوي، والترتيب حسب تقديرات أفراد العينة للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في كل محور من محاور الاستبيان والاستبيان ككل.

رقم المحور	المحاور	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي %	الترتيب
1	الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحور المعارف والمفاهيم النظرية.	2.152	0.902	71.73%	2
2	الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحور التخطيط للدروس.	2.170	0.913	72.36%	1
3	الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحور تنفيذ الدروس.	2.026	0.947	67.55%	4
4	الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحور التقويم.	2.136	0.950	71.22%	3
	المحاور ككل	2.121	0.928	70.71%	

يبين الجدول رقم (01) أن الوسط المرجح حسب تقديرات أفراد العينة للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات تراوحت بين (2.026) و(2.170). وما يمكن قوله أن أفراد العينة لم يبالغوا في تقديرهم لدرجة الاحتياج

التدريبي للمعلم وركزوا على احتياجاته الفعلية بدليل أنها جاءت متوسطة وقريبة جدا من درجة الاحتياج التدريبي الكبيرة، كما يرون حاجة المعلمين إلى التدريب على الكفاءات والمهارات المحددة في محاور الاستبيان، وإلى إدراك أهميتها في تنمية وتطوير المعارف والمفاهيم النظرية من جهة، ومن جهة أخرى تطوير كفاءاتهم وممارساتهم التدريسية. وهذه النتيجة المتوصل إليها اختلفت مع نتيجة دراسة أديب حمادنة (2007)، ودراسة عباينة صالح (1996).

المحور الأول: محور الاحتياجات المتعلقة بالمعارف والمفاهيم النظرية: جاءت نتائج تقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي على بنود المحور الأول كما يوضحها الجدول رقم (02).

جدول رقم (02): يوضح الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المثوي، والترتيب حسب تقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي في محور الأول.

الترتيب	الوزن للمعلم	الانحراف المعياري	الوسط المرجح	البنود	رقم البند
7	77.30	0.836	2.319	التعرف على مفهوم الكفاءة وأنواعها ومستوياتها.	01
5	78	0.787	2.340	التمييز بين الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها (كالقدرة، المهارة، الأداء، الفعالية، الهدف الاجرائي، الاستعداد).	02
13	71.60	0.999	2.148	التعرف على مفهوم المقاربة بالكفاءات وأهدافها وخصائصها.	03
22	60.26	1.076	1.808	التمييز بين المقاربة بالكفاءات والمقاربات الأخرى (بالمحتوى، بالأهداف).	04
17	68.06	0.977	2.042	فهم المرجعية التاريخية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	05
6	78	0.841	2.340	التعرف على خصائص النموذج البنائي في عملية التعلم.	06
1	83.66	0.718	2.510	التعرف على طرائق واستراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	07
4	78.7	0.919	2.361	المقصود بالوضعية - المشكلة وأهميتها في العملية التعليمية-التعلمية.	08
12	71.60	0.932	2.148	التمييز بين وضعية مشكلة وحل مشكلة.	09
16	68.06	0.858	2.042	التعرف على مفهوم الوضعية الإدماجية ومكوناتها وخصائصها.	10
21	63.10	0.813	1.893	التعرف على مفهوم الوضعية التعليمية ومكوناتها.	11
18	68.06	1.020	2.042	التمييز بين وضعية الإدماج ووضعية التعلم.	12
20	64.53	1.030	1.936	التعرف على مفهوم المورد وأنواعه.	13

10	74.46	0.889	2.234	التعرف على مفهوم التخطيط الدراسي وأهميته في ضوء التدريس بالكفاءات.	14
8	76.56	0.882	2.297	التعرف على مفهوم المعيار وأنواعه.	15
19	67.36	0.846	2.021	التعرف على مفهوم المؤشر ووظيفته في عملية التقويم.	16
3	79.43	0.922	2.383	التعرف على مفهوم التقويم بالكفاءات وأنواعه وأهميته في العملية التعليمية-التعلمية.	17
11	73.03	0.947	2.191	التمييز بين التقويم بالكفاءات وغيره(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).	18
2	79.43	0.848	2.383	التمييز بين المصطلحات المرتبطة بتقويم الكفاءات(مستوى الكفاءة، مؤشر الكفاءة، الأداء، المعيار...) وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).	19
9	75.86	0.771	2.276	التمييز بين وسائل التقويم الملائمة في تقويم الكفاءات وغيرها(التقويم بالأهداف، التقويم بالمحتويات).	20
15	68.76	0.941	2.063	التعرف على الخصائص النمائية لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.	21
14	68.76	0.894	2.063	التعرف على المعالجة البيداغوجية وخطواتها الرئيسية.	22
23	55.30	1.005	1.659	التمييز بين أنماط التقويم التشخيصي، التكويني والنهائي.	23
*2	71.73	0.902	2.152	المحور ككل	

يتضح من الجدول رقم(02) أن المتوسط المرجح حسب تقديرات أفراد العينة للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي لكفاءات محاور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بمقاربة التدريس بالكفاءات. قد تراوحت بين(1.659) و(2.510). مما تدل على درجة الاحتياج التدريبي الكبيرة والمتوسطة، حيث كانت الفقرات رقم(07، 19، 17، 08، 02، 06، 01، 15، 20) درجة الحاجة التدريبية إليها كبيرة، أما الفقرات(14، 18، 09، 03، 22، 21، 10، 05، 12، 16، 13، 11، 04، 23) كان الاحتياج إليها بدرجة متوسطة وهي قريبة جدا من درجة الاحتياج الكبيرة. وهذا يعني أن معلميات التعليم الابتدائي بحاجة إلى التعرف على جميع المعارف والمفاهيم التي وردت في المحور رقم(1) من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين عليهم، وحسب تصريحات المفتشين بأن معلمو التعليم الابتدائي لم يتلقوا تكوينا كافيا يؤهلهم للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ولذلك يرون بأنهم بحاجة إلى مثل هذه المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس بالكفاءات والتي تساعد المعلم على التحكم في الممارسات التدريسية داخل الصف، وخاصة عندما يطلعون على دليل المعلم، والوثيقة المرفقة ويجدون معلوماته جديدة عليهم. وهذا ما أكدته نتائج

دراسة حسينة أمحمد (2004)، ودراسة الأخضر قويدري (2005)، كما تتفق أيضا مع نتائج دراسة عباينة صالح (1996)، ودراسة حامد بن أحمد حسين الثقفي (2013)، واختلفت مع نتائج دراسة عيد بن سمران محمد المرامي (2013).

المحور الثاني: محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للدروس: جاءت نتائج تقديرات أفراد العينة للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي على بنود المحور الثاني كما يوضحها الجدول رقم (03).

جدول رقم (03): يوضح الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المنوي، والترتيب حسب تقديرات أفراد العينة للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور تخطيط الدروس وفق المقاربة بالكفاءات.

رقم البند	البنود	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المنوي	الترتيب
24	التدرب على كيفية تحليل المنهاج واستخراج الكفاءات المستهدفة المراد اكسابها للمتعلمين.	2.276	1.036	75.86	5
25	التدرب على صياغة الكفاءات المستهدفة لكل نشاط تعليمي.	2.191	0.947	73.03	10
26	التدرب على تصنيف الكفاءات التعليمية حسب مجالاتها السلوكية، المعرفية، الوجدانية والحسوحركية.	2.085	0.746	69.50	14
27	التدرب على كيفية اختيار وتوظيف استراتيجيات التدريس المناسبة لكل موقف تعليمي في ضوء الكفاءات المستهدفة وخصائص المتعلمين.	2.255	0.943	75.16	7
28	التدرب على كيفية اختيار الوسائل التعليمية-التعلمية المناسبة لكل موقف تعليمي وتوظيفها.	2.063	0.986	68.76	16
29	التدرب على صياغة مؤشرات الكفاءة لكل نشاط تعليمي في شكل سلوك قابل للملاحظة والقياس.	2.063	0.734	68.76	15
30	التدرب على كيفية اختيار أدوات التقويم المناسبة لكل موقف تعليمي.	2.148	0.932	71.60	13
31	التدرب على ربط وإدماج الكفاءات المكتسبة في مختلف المواد التعليمية.	2.319	0.934	77.30	3
32	التدرب على صياغة وضعية مشكلة لبناء تعلم، إدماج موارد، تقويم مكتسبات.	2.404	0.900	80.13	1
33	التدرب على كيفية إعداد الوضعيات التعليمية الخاصة بكل نشاط تعليمي.	2.255	0.871	75.16	6

4	76.56	0.930	2.297	التدريب على كيفية ربط الوضعيات التعليمية في بعض الأنشطة التعليمية بالحياة اليومية للمتعلمين.	34
9	73.73	0.858	2.212	التدريب على كيفية صياغة وضعيات إدماجية في نهاية كل موقف تعليمي.	35
11	73.03	1.035	2.191	التدريب على اختيار الأنشطة التعليمية التي تتناسب وقدرات المتعلمين المعرفية، المهارية والحسية.	36
8	74.46	0.839	2.234	التدريب على كيفية اختيار معايير التحكم على تحقق الكفاءة المستهدفة.	37
18	54.60	1.071	1.638	التدريب على كيفية توزيع الوقت على مختلف مراحل انجاز التعليمات.	38
17	63.10	1.005	1.893	التدريب على اختيار أنشطة الدعم وعلاج الثغرات عند المتعلمين.	39
12	72.33	1.006	2.170	التدريب على كيفية اختيار وسائل تعليمية تساهم في إثارة دافعية المتعلمين.	40
2	79.43	0.677	2.383	التدريب على صياغة وضعيات تعليمية مركبة تتوافق مع نوع الكفاءة المطلوبة.	41
*1	72.36	0.913	2.170	المحور ككل	

يتضح من الجدول (03) أن الوسط المرجح حسب تقديرات أفراد العينة للاحتياجات التدريبية للمعلم في محور تخطيط الدروس وفق المقارنة بالكفاءات قد تراوحت بين (1.638) و(2.404). وهذا يعني أن درجة الاحتياج التدريبي على البنود (32)، 41، 31، 34، 24، 33، 27) من وجهة نظرهم ومن وجهة المشرفين عليهم كانت كبيرة، بينما باقي البنود (37، 35، 25، 36، 40، 30، 26، 29، 28، 39، 38) كانت درجة الاحتياج التدريبي إليها متوسطة وهي قريبة جدا من درجة الاحتياج التدريبي الكبيرة، مما يدل على حاجة المعلم إلى التدريب على جميع كفاءات ومهارات محور التخطيط للدروس وفق المقارنة بالكفاءات حسب وجهة نظر المفتشين، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى ضعف تكوين المعلمين، وأن غالبيتهم لم يتلقوا تكويننا سهل لهم ممارسة عملية التخطيط وفق مقارنة التدريس بالكفاءات، وهذا ما أكدته دراسة عميار سعيد (2008)، دراسة الأخضر قويدري (2005)، واختلفت مع دراسة عفاش يحي (1991)، ودراسة أديب حمادنة (2007).

المحور الثالث: محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتنفيذ الدروس: جاءت نتائج تقديرات أفراد العينة للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي على بنود المحور الثالث كما يوضحها الجدول رقم (04).

جدول رقم (04): يوضح الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المتوي، والترتيب حسب تقديرات أفراد العينة للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور تنفيذ الدروس وفق المقارنة بالكفاءات.

رقم البند	البنود	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن الموزون	الترتيب
42	التدريب على تهيئة البيئة الصفية المناسبة لعملية التعلم.	1.766	1.087	58.86	17
43	التدريب على استخدام أساليب استثارة دافعية المتعلم نحو الموقف التعليمي.	2.127	0.946	70.90	8
44	التدريب على كيفية تقديم الوضعية-المشكلة في بداية كل نشاط تعليمي.	2.042	1.082	68.06	9
45	التدريب على إنجاز الأنشطة التعليمية انطلاقاً من خبرات المتعلمين.	1.829	0.962	60.96	13
46	التدريب على استعمال الوسائل التعليمية المناسبة أثناء تنفيذ الدرس.	1.808	1.035	60.26	15
47	التدريب على استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الأنشطة التعليمية لاكتساب الكفاءات للمتعلمين.	2.148	0.833	71.60	7
48	التدريب على استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس الأنشطة التعليمية لتطوير كفاءات المتعلمين.	2.191	0.850	73.03	5
49	التدريب على متابعة تنفيذ واستخدام بيداغوجيا المشروع في تدريس الأنشطة التعليمية.	2.425	0.773	80.83	1
50	التدريب على كيفية توجيه المتعلم لمواجهة وحل وضعية تعلم مركبة.	2.191	0.875	73.03	6
51	التدريب على استخدام التقويم التكويني للتحكم في مسار الفعل التعليمي اتجاه وضعية تعلمية معينة.	2.234	0.982	74.46	3
52	التدريب على تنوع أنماط التفاعل الصفّي (اللفظي وغير اللفظي) بين المعلم والمتعلمين.	2.212	0.858	73.73	4
53	التدريب على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.	1.808	0.992	60.26	14
54	التدريب على ضبط الصف وإدارته بطريقة جيدة لتنظيم سير العملية التعليمية-التعلمية.	1.936	0.964	64.53	11
55	التدريب على كيفية ربط المعارف والمكتسبات السابقة بالمعارف والمكتسبات الجديدة.	1.659	1.128	55.30	18

10	66.66	0.908	2.000	التدريب على التنوع في استخدام أدوات التقييم في مراحل التنفيذ المختلفة للدروس.	56
12	63.80	0.880	1.914	التدريب على استخدام أساليب الدعم والتعزيز لتعلم الأنشطة التعليمية.	57
16	59.56	1.082	1.787	التدريب على كيفية تشجيع التلاميذ على القيام بمشاريع بحوث فردية وجماعية.	58
2	80.13	0.825	2.404	التدريب على كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية الصفية للمتعلمين.	59
*4	67.55	0.947	2.026	المحور ككل	

يتضح من الجدول رقم (04) أن الأوساط المرجحة حسب تقديرات أفراد العينة للاحتياجات التدريبية للمعلم في محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات تراوحت بين (1.659) و(2.425) من أصل (3). أي توزعت على درجة الاحتياج التدريبي الكبيرة والمتوسطة، مما يدل على أن معلمي التعليم الابتدائي بحاجة للتدريب على كفاءات محور تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين عليهم.

ويتضح من الجدول رقم (04) أن درجة الاحتياج التدريبي على البنود (49.59) من وجهة نظر أفراد العينة كانت كبيرة، بينما البنود (51، 52، 48، 50، 47، 43، 44، 56، 54، 57، 45، 53، 46، 58، 42، 55) كانت درجة الاحتياج التدريبي إليها متوسطة وأغلب الكفاءات والمهارات كانت قريباً جداً من درجة الاحتياج التدريبي الكبيرة، وهذا ما يراه أفراد العينة بصفتهم الساهرين على تكوين المعلمين بأن المعلم بحاجة إلى مثل هذه الكفاءات والمهارات التي تشكل الأرضية الصلبة للارتقاء بمستوى التدريس بالمقاربة بالكفاءات بحسب تقديرهم، وهذا ما أكدت عليه دراسة حسينة أحمد (2004)، دراسة الأخضر قويدري (2005)، دراسة عميار سعيد (2008)، دراسة نورة بوعيشة (2009)، دراسة عفاش يحي (1991).

المحور الرابع: محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات: جاءت نتائج تقديرات أفراد العينة للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي على بنود المحور الرابع كما يوضحها الجدول رقم (05).

جدول رقم (05): يوضح الوسط المرجح، الانحراف المعياري، الوزن المثوي، والترتيب حسب تقديرات أفراد العينة للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور التقويم.

الترتيب	الوزن المئومي%	الانحراف المعياري	الوسط المرجح	البنود	رقم البند
3	78	0.938	2.340	التدريب على استعمال أدوات التقييم المناسبة مع كل موقف تعليمي لتقويم أداء المتعلمين.	60

2	78	0.938	2.340	التدريب على التحكم في تنوع واختيار أدوات التقييم المناسبة مع كل موقف تعليمي.	61
4	77.30	0.911	2.319	التدريب على كيفية إتباع المراحل العملية والمنهجية لتصميم أسلوب تقويبي موضوعي وفعال.	62
11	70.20	0.937	2.106	التدريب على كيفية بناء شبكات تقويمية فردية وجماعية خاصة بكل كفاءة مستهدفة في جميع الأنشطة التعليمية.	63
9	72.33	0.939	2.170	التدريب على كيفية بناء بنود الاختبار التحصيلي المرتبطة بالكفاءات المستهدفة.	64
20	61.70	1.021	1.851	التدريب على كيفية تحديد المكتسبات القبلية لدى المتعلمين.	65
1	79.43	0.922	2.383	التدريب على كيفية بناء الوضعيات التقويمية الأكثر تمثيلا للكفاءة.	66
8	72.33	0.892	2.170	التدريب على كيفية بناء شبكات تصحيح الوضعيات التقويمية.	67
7	74.46	0.889	2.234	التدريب على مهارة تقديم تغذية راجعة للمتعلمين.	68
6	76.56	0.831	2.297	التدريب على كيفية تحديد واختيار معايير ومؤشرات التقييم.	69
5	77.30	0.980	2.319	التدريب على كيفية تحديد مؤشرات كل معيار من معايير شبكة تصحيح الوضعيات التعليمية.	70
16	67.36	0.966	2.021	التدريب على استغلال وضعيات الإدماج في الربط بين مكتسبات المتعلمين والتحقق منها.	71
18	63.80	1.039	1.914	التدريب على كيفية تشخيص الصعوبات الملاحظة عند كل متعلم.	72
12	70.20	0.983	2.106	التدريب على كيفية استعمال نتائج التقييم في تعديل مسار العملية التعليمية/ التعليمية بكل مكوناتها.	73
15	67.36	0.943	2.021	التدريب على توظيف التقييم التشخيصي لتوجيه التعلمات.	74
18	63.80	1.039	1.914	التدريب على كيفية بناء وإعداد سلالمة التقدير.	75
10	71.60	0.807	2.148	التدريب على كيفية التعامل مع مستويات التحكم (تحكم أدنى، تحكم جزئي، تحكم أقصى، لا تحكم).	76

17	65.23	0.977	1.957	التدريب على كيفية استغلال حصص الدعم لتغطية النقائص عند المتعلم.	77
13	69.50	1.039	2.085	التدريب على كيفية وضع خطط علاجية لتدارك الأخطاء عند المتعلمين.	78
14	68.06	1.020	2.042	التدريب على كيفية التحكم في بناء جدول التخصيص والتقييم هدف.	79
*3	71.22	0.950	2.136	المحور ككل	

يتبين من الجدول رقم (05) أن الأوساط المرجحة حسب تقديرات أفراد العينة للاحتياجات التدريبية للمعلم في محور التقييم وفق المقارنة بالكفاءات قد تراوحت (1.851) و (2.383) من أصل (3). وأنبأ البنود (66، 61، 60، 62، 70، 69) كانت درجة الاحتياج التدريبية لها كبيرة حسب تقديرات أفراد العينة، بينما كانت البنود (68، 67، 64، 76، 63، 73، 78، 79، 74، 71، 77، 75، 72، 65) درجة الاحتياج التدريبي إليها متوسطة وهي قريبة جدا من درجة الاحتياج التدريبي الكبيرة. وهذا يعني أن معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بحاجة إلى التدريب (التكون) على الكفاءات المتعلقة بمحور التقييم وفق المقارنة بالكفاءات، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على غياب الثقافة التقييمية لدى معلمي التعليم الابتدائي للتقويم بالكفاءات. وهذا ما أكدته دراسة نورة بوعيشة (2009)، وأشارت نتائج دراسة عميار سعيد (2008) إلى أن أفراد عينة الدراسة (المعلمين) تجدوا صعوبات في التقويم وتطبيقه.

وهذا يشير إلى أن ممارسات التقويم لدى معلمي التعليم الابتدائي لا ترقى إلى الممارسات القائمة على المقارنة بالكفاءات التي تهدف إلى تحسين وتعديل المسار التعليمي للتلميذ. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة عواريب الأخضر (2009)، وهذا ما أكده فليب بيرينو philippepernaud (1995)، حيث يعتبر التقويم مشكلة المشكلات في المقارنة بالكفاءات، لأن تقويم الكفاءات يتطلب معانيها ضمن وضعيات مركبة، وهو ما يفتح المجال في الاختلافات في الحكم. "وتختلف مع نتائج دراسة أديب حمادنة (2007)، دراسة عيد بن سمران محمد المرامعي (2013).

السؤال الثاني: للإجابة على السؤال الثاني قام الباحث باستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA كما هو مبين في الجدول رقم (06).

جدول رقم (06): يبين دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقارنة بالكفاءات حسب متغير طبيعة الوظيفة.

الأسلوب الإحصائي محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	P
	بين المجموعات	1282.365	2	641.182		

¹ فليب بيرنو. (2004). بناء الكفايات إنطلاقاً من المدرسة، ترجمة لحسن بوتكلاي، ط1، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، ص 24.

0.077 الفرق غير دال	2.586	247.913	370	91727.732	داخل المجموعات	محور المعارف والمفاهيم النظرية
			372	93010.097	المجموع الكلي	
0.015 الفرق دال	4.260	826.792	2	1653.585	بين المجموعات	محور الدروس
		194.082	370	71810.447	داخل المجموعات	
			372	73464.032	المجموع الكلي	
0.022 الفرق دال	3.866	844.965	2	1689.931	بين المجموعات	محور الدروس تنفيذ
		218.544	370	80861.179	داخل المجموعات	
			372	82551.110	المجموع الكلي	
0.015 الفرق دال	4.257	1011.146	2	2022.291	بين المجموعات	محور التقويم
		237.549	370	87893.215	داخل المجموعات	
			372	89915.507	المجموع الكلي	
0.016 الفرق دال	4.164	12856.949	2	25713.898	بين المجموعات	الاستبيان ككل
		3087.792	370	1142483	داخل المجموعات	
			372	1168197	المجموع الكلي	

يتبين من خلال الجدول رقم (6) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تقديرهم للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس بالكفاءات حسب متغير طبيعة الوظيفة (معلم، مدير، مفتش)، وهذا يدل على أن متغير طبيعة الوظيفة لم يكن له تأثيراً في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور المعارف والمفاهيم النظرية حسب أفراد عينة الدراسة، مما يعطي صورة واضحة على أن جميع كفاءات هذا المحور مهمة لمعلمي التعليم الابتدائي حسب أفراد عينة الدراسة ولم يكن بينهم اختلافاً في تحديدها، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع

نتائج دراسة عيد بن سمران محمد المرامحي (2013)، دراسة حامد بن أحمد حسين الثقفي (2013)، وتختلف مع نتائج دراسة عبابنة صالح (1996)، دراسة عيد بن سمران محمد المرامحي (2013).

ويتضح أيضا من خلال الجدول (6) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تقديرهم للاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور التخطيط للدروس، محور تنفيذ الدروس، محور التقويم وفق مقارنة التدريس بالكفاءات، والأداة ككل حسب متغير طبيعة الوظيفة (معلم، مدير، مفتش)، وهذا يعني أن متغير طبيعة الوظيفة كان له تأثيرا في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقارنة بالكفاءات، ولصالح مفتشي التعليم الابتدائي. حيث أعطوا هذه الكفاءات والمهارات أهمية كبيرة كحاجات تدريبية، يجب أن يمتلكها المعلم ويتمكن من إتقانها، كونهم (المفتشين) على دراية تامة بالاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي في محور التخطيط للدروس، محور تنفيذ الدروس، محور التقويم بصفهم المكونين لهذه الفئة والساھرين على تقويم أدائهم في الميدان من خلال الزيارات التفتيشية التي يقومون بها دوريا للمعلم وعقد دورات تكوينية أثناء العطل وأيام دراسية وملتقيات تدور حول مقارنة التدريس بالكفاءات. ولمعرفة لصالح من تعود هذه الفروق قام الباحث باختبار الفروق بين متوسطات المجموعات بالاعتماد على تقنية الاختبارات التبعية المتمثلة في اختبار توكي (HSD) test de tukey بواسطة هذا الاختبار يمكن عقد كل المقارنات الزوجية الممكنة بين أفراد العينة حسب متغير طبيعة الوظيفة (معلم، مدير، مفتش).

حيث أظهرت نتائج اختبار توكي (HSD) test de tukey أن هناك فروق في تقدير درجة الاحتياج التدريبي لمعلم التعليم الابتدائي في محور التخطيط للدروس ومحور تنفيذ الدروس ومحور التقويم وفق مقارنة التدريس بالكفاءات بين معلمي ومفتشي التعليم الابتدائي، وهي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.011)، (0.037)، (0.014) على التوالي ولصالح مفتشي التعليم الابتدائي. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المفتشين على دراية تامة بالاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي في محور التخطيط للدروس وفق مقارنة التدريس بالكفاءات كونهم المكونين لهذه الفئة والساھرين على تقويم أدائهم في الميدان من خلال الزيارات التفتيشية التي يقومون بها وعقد دورات تكوينية أثناء العطل وأيام دراسية وملتقيات تدور حول مقارنة التدريس بالكفاءات منذ بداية العمل بهذه المقارنة سنة 2004/2003.

وجاءت نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة عبابنة صالح (1996)، دراسة عيد بن سمران محمد المرامحي (2013)، وتختلف مع نتائج دراسة عيد بن سمران محمد المرامحي (2013)، دراسة حامد بن أحمد حسين الثقفي (2013).

السؤال الثالث: وللإجابة على السؤال الثالث قام الباحث باستعمال الأسلوب الإحصائي T. test لعينتين مستقلتين وغير متجانستين، حيث يبين الجدول (7) نتائج اختبار "T".

جدول رقم (7): يبين دلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس وفق المقارنة بالكفاءات حسب متغير جنسهم من خلال اختبار "t. test".

P 2Tailed	DF	T	P	F	S	\bar{X}	الأسلوب الإحصائي الجنس	محاور الدراسة
0.008	208	-2.678	0.024	5.186	17.86543	40.2021	ذكور	العلماء

الفرق دال					15.09046	46.2931	إناث	
0.003	208	-3.012	0.205	1.620	14.76656	29.3298	ذكور	محور التخطيط
الفرق دال					13.58091	35.2328	إناث	للدروس
0.001	208	-3.388	0.714	0.135	15.67026	26.5851	ذكور	محور تنفيذ الدروس
الفرق دال					15.28469	33.8534	إناث	
0.000	208	-3.583	0.158	2.012	16.61481	31.5851	ذكور	محورال
الفرق دال					14.70637	39.3362	إناث	تقويم
0.001	208	-3.408	0.218	1.524	60.21071	127.7021	ذكور	الاستبيا
الفرق دال					54.47741	154.7155	إناث	ن ككل

يتضح من بيانات الجدول رقم (7) أنه كان الفرق دالا إحصائيا في محور المعارف والمفاهيم النظرية، محور التخطيط للدروس، محور تنفيذ الدروس، محور التقويم، أداة الدراسة ككل (الاستبيان)، وهذا يعني أن متغير جنس المعلم كان له تأثيرا في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، حيث أن عينة الإناث (المعلمات) أعطين للكفاءات والمهارات المذكورة في أداة الدراسة (الاستبيان) بحسب محاورها أهمية كبيرة كحاجات تدريبية ضرورية للتدريب (التكون) فيها، وهذا يعني حاجة المعلمات إلى التدريب على هذه الكفاءات والمهارات أكثر من المعلمين، والتي من شأنها أن تنمي وتطور كفاءات ومهارات معلم التعليم الابتدائي، ولأن أثر ذلك سينعكس على متعلميه الذين سيدرسهم هذا من جهة، وسيطور المنظومة التربوية من جهة أخرى. لذلك على المسؤولين والجهات المعنية الأخذ بهذه الاحتياجات (الكفاءات)، ووضعها في إعداد البرامج التدريبية لتطوير كفاءات المعلم الذي تم نسيانه باعتباره أحد الأطراف الفاعلة في تطوير المنظومة التربوية. وجاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة صالح ذياب هندي (2005)، دراسة أديب حمادنة (2007)، وتختلف مع نتائج دراسة عباينة صالح (1996)، وتختلف مع نتائج دراسة أديب حمادنة (2007).

السؤال الرابع: وللإجابة على السؤال الرابع قام الباحث باستعمال الأسلوب الإحصائي تحليل التباين الأحادي الاتجاه "Anova"، والجدول رقم (8) يبين ذلك.

جدول رقم (8): يبين دلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس بالكفاءات حسب متغير المؤهل العلمي من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه.

P	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	الأسلوب الإحصائي محاور الدراسة
0.749 الفرق غير دال	0.289	80.550	2	161.099	بين المجموعات	محور المعارف والمفاهيم النظرية
		278.437	207	57636.468	داخل المجموعات	
			209	57797.567	المجموع الكلي	
0.728 الفرق غير دال	0.318	66.386	2	132.773	بين المجموعات	محور تخطيط الدروس
		208.531	207	43166.008	داخل المجموعات	
			209	43298.781	المجموع الكلي	
0.948 الفرق غير دال	0.053	13.442	2	26.883	بين المجموعات	محور تنفيذ الدروس
		253.234	207	52419.517	داخل المجموعات	
			209	52446.400	المجموع الكلي	
0.860 الفرق غير دال	0.151	38.989	2	77.978	بين المجموعات	محور التقويم
		258.871	207	53586.288	داخل المجموعات	
			209	53664.267	المجموع الكلي	
0.920 الفرق غير دال	0.083	288.547	2	577.094	بين المجموعات	الاستبيان ككل
		3457.798	207	715764.2	داخل المجموعات	
			209	716341.3	المجموع الكلي	

من خلال نتائج الجدول رقم (8) يتبين أن الفروق لم تكن دالة إحصائياً في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس بالكفاءات، محور التخطيط للدروس، محور تنفيذ الدروس، محور التقويم، والاستبيان ككل، وهذا يدل على أن متغير المؤهل العلمي لم يكن له تأثيراً على تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مما يعطي صورة واضحة على أن جميع كفاءات ومهارات محاور الاستبيان كان معلمي التعليم الابتدائي بحاجة إلى التدريب (التكون) فيها سواء باختلاف مؤهلاتهم أو تكوينهم. بالإضافة إلى هذا، فالتكوين الذي كان يتم في الجامعات والمعاهد التكنولوجية كان يتركز على الجوانب النظرية والأكاديمية، دون التركيز على الجوانب البيداغوجية والتطبيقية (الممارسة التدريسية). ومن خلال نتائج الدراسة الميدانية، يتبين أن غالبية المعلمين سواء خريج الجامعة أو خريج المعاهد التكنولوجية والذي تم توظيفه مباشرة، لا يستطيعون تحديد الكفاءات المستهدفة وصياغة وضعية مشكلة لبناء تعلم، إدماج موارد، تقويم مكتسبات، بناء وضعية تقويمية، اختيار معايير ومؤشرات التقويم، حيث أن هذه الكفاءات كانت درجة الاحتياج التدريبي إليها كبيرة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها الباحثة حسينة أحميد (2004)، وهذا ما أكدته دراسة عميار سعيد (2008) والتي توصلت إلى أن نسبة (100%) من أفراد العينة لم يتلقوا أي تكوين بالمقاربة بالكفاءات، وأن نسبة 100% تجدوا صعوبات في التقويم بالكفاءات. دراسة عبابنة صالح (1996)، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أديب حمادنة (2007).

السؤال الخامس: وللإجابة على السؤال الخامس قام الباحث باستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين الأحادي الاتجاه "Anova"، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (9).

جدول رقم (9): يوضح دلالة الفروق بين معلمي التعليم الابتدائي في تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية للتدريس بالكفاءات تحسب متغير الأقدمية في التدريس من خلال اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA

P	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المعالجة الإحصائية محاور الدراسة
0.255 الفرق غير دال	1.363	374.997	3	1124.992	بين المجموعات	محور المعارف والمفاهيم النظرية
		275.110	206	56672.574	داخل المجموعات	
			209	57797.567	المجموع الكلي	
0.023 الفرق دال	3.228	648.054	3	1944.163	بين المجموعات	محور تخطيط الدروس
		200.751	206	41354.618	داخل المجموعات	
			209	43298.781	المجموع الكلي	
0.026 الفرق دال	3.140	764.521	3	2293.562	بين المجموعات	محور تنفيذ الدروس
		243.460	206	50152.838	داخل المجموعات	
			209	52446.400	المجموع الكلي	
0.005 الفرق دال	4.440	1086.472	3	3259.417	بين المجموعات	محور التقويم
		244.684	206	50404.850	داخل المجموعات	
			209	53664.267	المجموع الكلي	
0.023 الفرق دال	3.228	10720.030	3	32160.091	بين المجموعات	الاستبيان ككل
		3321.268	206	684181.190	داخل المجموعات	
			209	716341.281	المجموع الكلي	

من خلال بيانات الجدول رقم(9) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتدريس بالكفاءات حسب متغير فئات الأقدمية في التدريس (1سنة-10سنوات، 11سنة-20سنة، 21سنة-30سنة، 31سنة-40سنة)، وهذا يدل على أن متغير الأقدمية في التدريس لم يكن له تأثيراً على تحديد احتياجاتهم التدريبية في محور المعارف والمفاهيم النظرية، مما يعطي صورة واضحة على أن جميع كفاءات هذا المحور كان معلمي التعليم الابتدائي بحاجة إليها.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عيد بن سمران محمد المرابي(2013)، دراسة أديب حمادنة(2007)، دراسة صالح ذياب هندي(2005)، دراسة حسينة أحمد(2004)، وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة عابنة صالح(1996)، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أسيا العطوي(2010).

بينما كان الفرق دالا إحصائيا في محور التخطيط للدروس، محور تنفيذ الدروس، محورالتقويم، وأداة الدراسة ككل(الاستبيان) بالنظر إلى قيمة الدلالة $(0.023)(0.026)(0.005)(0.023)$ التي لم تتجاوز مستوى الدلالة $\alpha (0.05)$ مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم الابتدائي في تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في محور(التخطيط للدروس، تنفيذ الدروس، التقويم، وأداة الدراسة ككل) وفق مقارنة التدريس بالكفاءات حسب متغير فئات الأقدمية في التدريس، وهذا يعني أن متغير الأقدمية في التدريس كان له تأثيراً على تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقارنة بالكفاءات، حيث أن المعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 1سنة-10سنوات، 11سنة-20سنة، 21سنة-30سنة أعطوا أهمية كبيرة للكفاءات والمهارات التي تضمنها محورالتخطيط للدروس، محور تنفيذ الدروس، محورالتقويم، وأداة الدراسة ككل(الاستبيان) كاحتياجات تدريبية ضرورية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار من طرف الجهات الوصية في تصميم البرامج التدريبية، على حساب المعلمين ذوي أقدمية في التدريس 31سنة-40سنة الذين لم يعطوها أهمية كونهم مقبلين على سن التقاعد وفي نظرهم ليسوا بحاجة إلى التكوين، وأن لديهم الخبرة الكافية في ميدان التدريس.

ولمعرفة لصالح من تعود هذه الفروق قام الباحث باختبار الفروق بين متوسطات المجموعات بالاعتماد على تقنية الاختبارات التبعية المتمثلة في اختبار توكي (HSD) test de tukey بواسطة هذا الاختبار يمكن عقد كل المقارنات الزوجية الممكنة بين المعلمين حسب متغير فئات الأقدمية في التدريس (1سنة-10سنوات، 11سنة-20سنة، 21سنة-30سنة، 31سنة-40سنة).

حيث أظهرت نتائج اختبار توكي (HSD) test de tukey أن هناك فروق في تقدير درجة الاحتياج التدريبي في محور التخطيط للدروس، تنفيذ الدروس وفق مقارنة التدريس بالكفاءات بين معلمي التعليم الابتدائي ذوي أقدمية في التدريس من 1سنة - 10سنوات والمعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 31سنة-40سنة، وهي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.047) ، (0.043) ، و (0.029) ولصالح المعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 1سنة -10سنوات، وأن هناك فروقا بين المعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 11سنة -20سنة والمعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 31سنة-40سنة، وهي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.029) ، (0.025) ، و (0.012) ولصالح المعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 11سنة -20سنة، وتوجد فروقا أيضا بين المعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 21سنة -30سنة والمعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 31سنة-40سنة، وهي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.049) ، (0.036) ، و (0.005) ولصالح المعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 21سنة -30سنة. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي أقدمية في التدريس من 1سنة-10سنوات، 11سنة-20سنة، 21سنة-30سنة أعطوا أهمية كبيرة للكفاءات والمهارات التي تضمنها محور التخطيط للدروس، تنفيذ الدروس، والتقويم وفق المقارنة بالكفاءات كاحتياجات تدريبية هامة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار من طرف الجهات الوصية

في إعداد البرامج التدريبية، على حساب المعلمين ذوي أقدمية في التدريس 31 سنة-40 سنة لم يعطوها أهمية كونهم مقبلين على سن التقاعد وفي نظرهم ليسوا بحاجة إلى التكوين ولم يعطوا لكفاءات التخطيط للدروس أي أهمية.

ولكي يكون لعدد سنوات التدريس أثر في التدريس، وفي أداء المعلم ورفع كفاءته التدريسية، ينبغي تصويب خبرات المعلمين وتقويمها المستمر من قبل المفتشين والخبراء التربويين ذوي الكفاءة العالية، والعمل على تزويدهم بالخبرات التدريسية الجديدة اللازمة لتطوير كفاءاتهم المعرفية والأدائية، من خلال إطلاعهم على المستجدات الجديدة على الساحة التربوية بصفة عامة، وفي ميدان التدريس بصفة خاصة، ولا يكون ذلك إلا من خلال بناء برامج تدريبية خاصة بالمعلمين انطلاقاً من احتياجاتهم التدريبية، وبالرغم من تنظيم دورات تدريبية (تكوينية) لمعلم التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، إلا أنها غير كافية ولا ترقى إلى مستوى التدريس بالكفاءات. وهذا ما أكدته دراسة نورة بوعيشة (2008)، حيث توصلت إلى أن معلم المرحلة الابتدائية لا يمارس دائماً التدريس بالمقاربة بالكفاءات (التخطيط، التنفيذ، والتقويم).

ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها وهي وجود فروق لعدد سنوات التدريس بين المعلمين في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلم التعليم الابتدائي في محور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لمدى أهمية هذه الكفاءات والمهارات في تطوير أداءهم التدريسي هذا من جهة، ومن جهة أخرى يمكن أن تعود إلى ضعف تكوينهم وإنّ أمكن أن نقول عدم تلقينهم تكويناً كافياً للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، كذلك إلى ضعف الاهتمام بالنمو الذاتي للمعلم، وقلة اهتمام المسؤولين التربويين بتطوير المعلم مهنيًا، وهذا ما لمسناه من خلال الدراسة الميدانية، حيث نجد حاجة المعلمين للتدريب على الكفاءات التي جاءت في محور التقويم. وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدل على أن المحاضرات، المنتقيات، التربصات، والندوات التي كانت تقدم لمعلمي التعليم الابتدائي كانت بعيدة عن احتياجات المعلم، أو تدني دافعية المعلم للتدريس ورفضه للإصلاح، مما منع تحول عملية اكتساب المعلم للكفاءات التدريسية إلى ممارسة عملية. وهذا ما لمسناه عند المعلمين ذوي أقدمية في التدريس تراوحت بين 31 سنة-40 سنة لعدم تقبلهم الإصلاح وحتى التكوين مرددين كلمة رانا خارجين تقاعد لسنا بحاجة للتكوين.

ولتدارك هذا النقص الموجود في أداء معلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وتطوير كفاءاتهم الأدائية وقدراتهم المعرفية، لا يكون ذلك إلا من خلال تصميم برامج تدريبية انطلاقاً من الاحتياجات التي قام أفراد عينة الدراسة بتحديدتها في هذه الدراسة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة آسيا العطوي (2010)، دراسة أديب حمادنة (2007)، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عيد بن سمران محمد المرامي (2013)، دراسة صالح ذياب هندي (2005)، دراسة حسينة أحميد (2004)، ودراسة عابنة صالح (1996).

التوصيات والاقتراحات:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، أراد الباحث أن يقدم مجموعة من التوصيات والاقتراحات، التي يرى فيها أنها تقدم الإضافة للقائمين على تطوير المنظومة التربوية الجزائرية، ويمكن أن نجملها في النقاط التالية:

- ضرورة الاهتمام بالبرامج التدريبية للمتكونين باعتبارها عنصراً أساسياً في تنمية وتطوير القدرات المعرفية، وتحسين الممارسات التدريسية.

- الاهتمام بتطوير مختلف الكفاءات المعرفية والأدائية التي يحتاجها المعلم في مجالات عمله وخاصة في مجالات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وذلك من خلال التنوع في طرق وأساليب التدريب من محاضرات، ملتقيات، ندوات، وتربصات، أسلوب تمثيل الأدوار، التعلم الذاتي، التدريس المصغر، تكنولوجيا التعليم، التعليم المبرمج.

- الإهتمام بالتكوين الذاتي والمستمر لمعلمي التعليم الابتدائي في المجال المعرفي والممارسة التدريسية للوصول إلى مستوى من الكفاءة اللازمة لممارسة مهنة التدريس.
- إجراء دراسات أخرى مماثلة تتناول الكفاءات المهنية لمعلم التعليم الابتدائي التي لم تتطرق لها الدراسة الحالية.
- التأكيد على استخدام الأساليب العلمية والمنهجية المتنوعة لتقدير الاحتياجات التدريبية للمعلم والأستاذ، بحيث يكون فيها المعلم شريكاً، بالإضافة إلى المشرفين عليه (مدير، مفتش، أستاذ مكون).
- ضرورة تخصيص مراكز خاصة للتدريب التربوي تتوفر على الإمكانيات والوسائل الضرورية لذلك.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- 1- أحمد الخطيب، عبد الله زامل العززي (2008). تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية. ط1. الأردن: عالم الكتب الحديث.
- 2- أديب حمادنة (2007). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية كما يقدرها المعلمون في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق. 1(3) المجلة الأردنية للعلوم التربوية: الأردن.
- 3- أسيا العطوي (2010). صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية. كلية الآداب والعلوم الاجتماعية. جامعة فرحات عباس سطيف: الجزائر.
- 4- اللقاني أحمد حسين، علي أحمد الجمل (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفة المناهج وطرق التدريس. ط3. القاهرة: عالم الكتب.
- 5- أوصاف ديب (2006). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تقنيات التعليم. 2(22). مجلة جامعة دمشق: سوريا.
- 6- بن هوشيلال شعييل و عبد الله محمد خطيبة (2002). المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس لكلية التربية لجامعة السلطان قابوس وحاجتهم للتدريب عليها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا. 18. مجلة العلوم الإنسانية. جامعة منتوري قسنطينة: الجزائر.
- 7- حامد بن أحمد حسين الثقفي (2013). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.
- 8- حسينة أحميد (2004). مدى إدراك معلم المدرسة الابتدائية للمفاهيم المرتبطة بمقاربة التدريس بالكفاءات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس وعلوم التربية. جامعة باتنة: الجزائر.
- 9- حنان عبد الحليم رزق (2001). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة في ضوء كفاياتهم المهنية. الجزء الأول. 47. مجلة كلية التربية: جامعة المنصورة.
- 10- خير الدين هني (2005). مقارنة التدريس بالكفاءات. ط1. مطبعة ع/ بن: الجزائر.

- 11- رياض يوسف سمور(2006). دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين. 2(14) مجلة العلوم الإسلامية. وزارة التربية والتعليم:غزة.
- 12- سعيد عميار(2008). أثر التدريس بالمقاربة بالكفاءات على نتائج شهادة التعليم المتوسط. 10. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الجزائر.
- 13- صالح ذياب هندي(2005). الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين أنفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات. 2(32). دراسات العلوم التربوية. الجامعة الأردنية.
- 14- عبابنة صالح(1996). الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ظل المناهج الجديدة من وجهة نظر المشرفين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك: الأردن.
- 15- عبد اللطيف الجابري(2009). إدماج وتقييم الكفايات الأساسية. ط1. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.
- 16- عيد بن سمران محمد المرامي(2013). الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في ضوء مطالب منهج اللغة الإنجليزية المطور بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.
- 17- لافريد حاجي(2005). بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
- 18- فليب بيرنو(2004). بناء الكفايات إنطلاقاً من المدرسة. ترجمة لحسن بوتكلاي. ط1. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.
- 19- كزافي روجيرس(2007). التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات. ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب. الدار البيضاء المغربية: منشورات عالم التربية.
- 20- ليلى قطيشات ومحمد أبو الرز(2006). تصميم البرامج التدريبية وبنائها. م45. رسالة المعلم. وزارة التربية والتعليم: المملكة الأردنية الهاشمية.
- 21- محمد عليان عليمات(1991). الاتجاهات الحديثة في التعليم والتدريب والإدارة. ط1. عمان: دار الخوايا للنشر والتوزيع.
- 22- محمد لطفي محمد جاد(2007). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء احتياجاتهم التدريبية. 125. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة عين الشمس: القاهرة.
- 23- نورة بوعيشة(2008). الممارسة التدريسية في ضوء مقارنة التدريس بالكفاءات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة ورقلة: الجزائر.
- 24- وليام.أ. مهرنزو أرفرين. ج. لهما(2003). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ترجمة هيثم كامل الزبيدي. ط1. العين: دار الكتاب الجامعي.



المراجع الأجنبية:

- 25-Brand,Glenn.A(1997). **Whatresearchsay.trainingteachers for usingtechnology**. 1(19)journal of staff development.<http://www.nsd.org/library/jsd/brand191.html>.
- 26-Coop. george(2006).**increasingteachereffectiveness**.newyork : macmillanpublishingcompany.
- 27-Higginson. F, L(1996).**teacher rôles and global change**.the 45 th session of the international conférence on éducation. 30 sep. 5 oct :Unesco Geneva
- 28-Meirrieu. Ph(1991). **Apprendre...oui, mais comment**. 8ème édition.Paris : E S F éditeur.
- 29-Philippe Perrenoud(1997).**construire des compétences dés l'école**. 1 premier édition. Paris : E.S.F éditeur.
- 30-Roegiers Xavier (2004).**Une pédagogies de l'intégration**.2ème édition.BRUXELLE : De Boeck université.

الإدارة المدرسية في ضوء مشروع المؤسسة

د. المسوس يعقوب/جامعة وهران2، الجزائر

ملخص:

تعتبر التحديات التي أصبحت تواجه المنظومة التربوية مثل العولمة والتطور التكنولوجي وانعكاساتها على جميع الأصعدة الاجتماعية، الثقافية والعلمية، حافزاً لتطبيق العديد من الإصلاحات التي من شأنها تحسين نوعية مخرجاتها، ومن بين هذه الإصلاحات نجد مشروع المؤسسة الذي جاء لتحقيق التكامل بين ثلاثة جوانب مهمة (التربوي، البيداغوجي، الإداري). وللإشارة فإن مشروع المؤسسة يسعى إلى تحقيق الفعالية والتي بدورها تتطلب تنظيماً محكماً وإستراتيجية ملائمة، وبالأخص تعبئة جميع أعضاء الجماعة التربوية (الإداريون، المعلمون، التلاميذ وغيرهم) كما يتطلب كذلك تجنيد جميع عناصر المحيط (أولياء التلاميذ، السلطات المحلية وغيرهم) خدمة للمدرسة و أعضائها.

الكلمات المفتاحية: الإدارة المدرسية، مشروع المؤسسة.

مقدمة

إن القطاع التربوي من القطاعات الحساسة والمهمة والمحركة لعجلة التنمية، وذلك نظراً للدور الذي تلعبه مؤسساته داخل المجتمع وخاصة إذا كان من مجتمعات الدول النامية.

إن المشاكل التي تتخبط فيها المدرسة الجزائرية عديدة ومتنوعة وانعكست سلباً على مخرجاتها (التلاميذ)، من حيث النوعية والكفاءة ولعل المتتبع للإصلاحات التربوية العديدة، والتي ركزت في بداياتها على الكمية و شيئاً فشيئاً أصبحت تبحث عن الجودة، يكتشف المنعرج الجديد الذي سلكته أهداف المنظومة التربوية، وذلك نظراً للعديد من العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي جعلت العملية التربوية تتمحور حول التلميذ وذلك بتسخير جميع الوسائل المادية والبشرية لخدمته.

إن إصلاح النظام التربوي كان مدخل العديد من الدول نحو التقدم والازدهار وذلك للوعي التام بخطورة وحساسية الدور الذي تلعبه المدرسة في تحديد مصير الدول، التي أصبحت تقيس تطورها بتطور مدارسها ونظمها التربوية، ولعل غياب فلسفة وإستراتيجية واضحتين تستند إليهما المنظومة التربوية جعلها تسير نحو أهداف مجهولة قد تزيد من المشاكل التي يتخبط فيها المجتمع.

إن البحث عن الجودة والفعالية أصبح مطلب العديد من مؤسسات المجتمع، خدماتية أو اجتماعية، وخاصة فعالية الأفراد التي تعتبر المحرك الأساسي نحو التنمية. هذا ما يدعونا إلى إعادة النظر في كيفية تسيير المدرسة الجزائرية التي مرت بالعديد من الإصلاحات، والتي سعت إلى توفير ظروف أحسن لتلميذ التلاميذ، والهادفة إلى تحسين مخرجاتها مثل زيادة نسب النجاح والتقليل من نسب التسرب المدرسي والتقليل من مظاهر العنف المدرسي.

ويعتبر مشروع المؤسسة من الإصلاحات التربوية الحديثة العهد و الهادفة إلى تفعيل أداء المؤسسات التربوية، ومن الواضح أن أي مشروع تربوي يحتاج إلى مجموعة من الوسائل والأليات الفاعلة والمساهمة في إنجاحه. أو بعبارة أخرى تحسين مستوى فعالية الجوانب التنظيمية والإستراتيجية والبشرية للمؤسسة (المدرسة). والسؤال الرئيسي المطروح للبحث نظريا هو: ما درجة فعالية أداء مشروع المؤسسة المدرسية الجزائرية في ظل التشريع الإداري المدرسي الجزائري الحالي؟

1- الإدارة المدرسية من منظور التسيير التقليدي العام للمؤسسة

لقد تباينت تعريفاتها كما تباينت جوانب التركيز في مفهومها، ولقد عرفها: "كونتر" و"داونيل" بأنها وظيفة تنفيذ الأعمال عن طريق الآخرين" وعرفها "رالف دافيز" بأنها الوظيفة القيادية التي تتكون من أنشطة التخطيط والتنظيم والرقابة لتحقيق الأهداف العامة للمنظمة"¹.

كما يعرفها محمد عز الدين عبد الهادي " الإدارة استخدام حكيم ومقنن لوسائل ومصادر مادية وبشرية من أجل تحقيق أهداف منظمة معينة سبق وضعها"²

ولقد عرفت " بأن الإدارة المدرسية تتعلق بما تقوم به المدرسة من مهام وأنشطة من أجل تحقيق رسالة التربية، وبتعبير آخر يتحدد مستوى الإدارة المدرسية الإجرائي على مستوى المدرسة فقط"³.

من خلال ما سبق يمكن تعريف الإدارة المدرسية على أنها ذلك الكل المنظم أو جملة العمليات المنسقة التي تهدف إلى عقلنة الفعل التربوي وذلك من خلال التخطيط والتنظيم والتنسيق والرقابة للفعل التربوي وذلك لغرض تحقيق الأهداف المسطرة و المتمثلة في توفير الشروط اللازمة لتدريس التلاميذ، لتحقيق أهداف المنظومة التربوية.

2- خصائص الإدارة المدرسية (التعليمية):

إن الإدارة كالثقافة لها عموميات تشترك فيها الإنسانية عامة، وخصوصيات تخص فئة بعينها دون فئات أخرى، ولهذا فلكل نوع من أنواع الإدارة هذه الصفات، فهناك صفات عامة تشترك فيها كل أنواع الإدارات وهناك خصوصيات لكل إدارة، يمكن حصرها كما يلي⁴:

أ - الإدارة التعليمية مسؤولية جماعية:

بما أن الإدارة التعليمية تختص بالتعليم الذي يتم بالأساتذة والمعلمين الذين يمكن اعتبارهم المحور الرئيسي الذي ينشط العملية التعليمية، والموظفين الإداريين الذين تدور حولهم العملية الإدارية والعمال الذين يقدمون الخدمات التي توفر شروط التمدرس المناسبة، إلى جانب ما يحتاج إليه هؤلاء من مستلزمات وأدوات وأجهزة ومعدات تمثل محورا آخر في التعليم وفي إدارته، وهناك محور آخر يتمثل في الفلسفة التربوية التي اقرها المجتمع، وما يتبعها من تشريعات وقوانين وقرارات، كل هذه تعتبر تنظيمات على المستوى التربوي، ومؤشرات تدل على عمق المسؤولية التي تتحملها الإدارة التعليمية، وإذا كانت الغاية من

¹- إسماعيل محمد دياب، الإدارة المدرسية، دار الجامعة الجديدة للنشر، 2001، ص 95.

²- مجدي عبد الكريم حبيب، التقييم والقياس، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى، 2000، ص 24.

³- أحسن لبصير، دليل التسيير المهني لإدارة الثانويات والمدارس الأساسية، دار الهدى، (بدون طبعة)، عين مليلة، 2002، ص 27.

⁴- نفس المرجع، ص 28.

التعليم النهوض بالمجتمع، فان الغاية لا تتم إلا إذا تضافرت جهود الجميع وتم تنظيمها وتنسيقها، وأدرك العاملون أن ما يقومون به مسؤولية وطنية.

ب - الإدارة التعليمية مهمة اجتماعية:

الإدارة عملية جماعية ومهمة اجتماعية يشترك فيها اغلب أفراد المجتمع الذي تؤثر فيه وتتأثر به، لأنها وليدة حاجات اجتماعية، وتسعى لفائدة الجماعة، وتنحصر في تنظيم اجتماعي يتم التعامل فيه راسيا وأفقيا، يهدف إلى خدمة التلاميذ الذين يعدون حجر الأساس في نهضة المجتمع، وبالتالي فهي ليست عملية إشرافية فحسب، بل أنها تشمل إلى جانب ذلك التخطيط والتنظيم والتنسيق والرقابة لنسبة كبيرة من فئات المجتمع، وبذلك فإنها تعتبر مهمة اجتماعية تستوجب جماعية العمل وتستهدف فائدة الجماعة.

ج - الإدارة التعليمية عملية تكنولوجية:

التكنولوجيا في اللغة اليونانية القديمة تعني المعالجة المنظمة، وهي مجموعة المهارات والأساليب العلمية المنظمة التي تستخدم لحل مشكلات علمية، وبذلك فإن التكنولوجيا الإدارية، وهي مجموعة المعارف العلمية والأساليب المنظمة التي تطبق في مواجهة المشكلات العملية بغية حلها في ميدان الإدارة دون أن يعني ذلك بالضرورة استخدام الآلات في التطبيق.

د - الإدارة التعليمية عملية قيادية:

الإدارة التعليمية هي التي تقود المجتمع، وهي التي تيسر التعليم وهي التي يحتاج إليها كل أفراد المجتمع، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، فهي كقيادة تهدف إلى تحقيق السياسة المرسومة لتحقيق أهداف المجتمع، وهي كإدارة تعتبر وسيلة للوصول إلى هذه الأهداف بما توفره من ظروف مناسبة، وإمكانيات مادية وبشرية، فارتباط القيادة بالإدارة هو جوهر الإدارة التعليمية، وأساس عملها. فالقائد هو إداري بالضرورة، ولكن الإداري قد لا يكون قائدا، ولهذا فإن استراتيجية الإدارة في التعليم تتطلب من جميع العاملين بها مشاركة ايجابية وإدراكا كاملا، وفهما واعيا، وتوجها سليما، يتمثل في عمل ناجح، وغاية محققة، بمعنى وجود رابطة قوية بين تنظيمات العمل وقيادته.

هـ - الإدارة التعليمية عملية إنسانية:

مجال عمل الإدارة يركز على جانبيين أحدهما مادي وثانيهما معنوي وهو الأهم بالنسبة للإدارة التعليمية على وجه الخصوص، فالجوانب الإنسانية هي أهم ما يميز عمل الإدارة التعليمية، لأنها تتعامل مع كافة قطاعات المجتمع، وقد أشارت الكثير من الدراسات والأبحاث إلى أن فشل الكثير من الإداريين في مهامهم، وفي تحقيق أهداف العمل مرجعه إلى نقص المهارة الإنسانية عندهم، أكثر من قصورهم في مهارة العمل، بل أن كثيرا من المشكلات المتعلقة بالإدارة والعمل أساسها عامل إنساني.

3- مهارات القائد الإداري والتربوي:

قيادة النظام التربوي وإدارته تتجاوز في مضامينها سمات القادة وخصالهم، كما لا تقتصر فقط على التعامل الفاعل مع انضباطية المعلمين والتلاميذ أو العناية بالبناء المدرسي وصيانتته أو بتأمين المتطلبات المالية أو حفظ الملفات والسجلات الرسمية وغير ذلك من الأمور التي تعد ضرورية في إدارة النظم التربوية. إن توافر ذلك كله لا يشكل بالضرورة شمولية المقصود بقيادة وإدارة النظام التربوي، إلا إذا امتزج أداء هؤلاء القادة بعدد من المهارات التي يفترض توفرها.

وقد قدم "روبرت كاتز" (نقلا هاني عن عبد الرحمان صالح الطويل) تصورا بناء على أساس ضرورة توافر مهارات ثلاث لدى القائد والإداري التربوي تشكل إطارا مرجعيا ومنطلقا لازما لنجاح تفاعله مع المهام والأدوار الموكلة إليه، كما أن قيام الإداري والقائد بمهامه وبشكل متميز تتطلب منه اكتساب بعض المهارات التي يمكن أن نلخصها كما يلي¹:

(1)- المهارات الفنية Technical skills:

توفر هذه المهارات فهما ودراية وكفاية في مجال محدد من النشاطات المتخصصة كتلك التي تتصل بالأساليب والعمليات والإجراءات التعليمية التعليمية، أو بالتقنيات المتعلقة بمتطلبات الدور، وتتضمن المهارات الفنية معرفة متخصصة وقدرة تحليلية ضمن مجال هذه المعرفة تمكن من استخدام الكفايات المهنية كافة والوسائل والأساليب في مجال التخصص. ويتم تمكين القادة والإداريين التربويين من هذه المهارة عبر برامج مصممة خصيصا لتأهيلهم وتهيئتهم من خلال نشاطات أكاديمية مدروسة.

(2)- المهارات الإنسانية Human skills :

تعرف هذه المهارات بأنها مقدرة المسؤول التربوي على التعامل الفعال والسلوك كعضو في جماعة وكعنصر فاعل في تنمية الجهود التشاركية ضمن الفريق الذي يتولى قيادته. وغالبا ما يجد الإداريون أنفسهم في موقف يستدعي الموازنة بين توظيف هذه المهارة وتفعيلها مقابل توظيف وتفعيل متطلبات المهارة الفنية.

(3)- المهارات الإدراكية التصورية Conceptual skills:

وتعني هذه المهارة مقدرة الإداري والقائد التربوي على رؤية مؤسسته ككل وعلى تفهمه وإدراكه شبكة العلاقات التي تربط بين وظائفها ومكوناتها الفرعية المتنوعة، وكيف أن أي تغيير في أي مكون فرعي سيؤثر وبالضرورة ولو بنسب متفاوتة على بقية المكونات الفرعية الأخرى التي يشتمل عليها النظام. كما تعني إدراك الإداري والقائد التربوي لشبكة العلاقات بين النظام الذي يعمل فيه وما يزاومه من نظم اجتماعية أخرى وتبصره للعناصر الرئيسية والمهمة في أي موقف يعيشه ويتعامل معه. وهذا سيمكنه بالضرورة من التصرف بطريقة تؤدي إلى نجاح وتقدم مؤسسته في جميع جوانبها.

4- تحديات الإدارة المدرسية:

إن الإدارة المدرسية تواجه كل يوم العديد من المشكلات والتحديات التي تحتّم عليها اختراق أسوار الروتين والنمط التقليدي الذي تنتهجه، والبدء بالتفكير الجاد لوضع إستراتيجية عملية تتماشى مع تراث الماضي ومعطيات الواقع وتوقعات المستقبل. كما ينظر البعض إلى الإدارة المدرسية على أنها عمل روتيني يرتبط بنجاحها بمدى قدرة القائد الإداري على تطبيق الأنظمة واللوائح والتقيد بها، وعدم إحداث أي مشكلات للجهات الإشرافية. وفي الكثير من الدول النامية والعربية على وجه الخصوص، لا تزال بعض قيادات الإدارة المدرسية بحاجة إلى الإعداد الجيد، وتفتقر إلى الخبرات والمهارات الفنية والمهنية والتربوية التي تساعد على القيام بدورها بنجاح وفاعلية، إذ قد يتم اختيار هذه العناصر القيادية دون توافر أسس أو معايير موضوعية. ولهذا، فإن إحداث نقلة نوعية في مخرجات العملية التعليمية، يتطلب الإعداد والتأهيل والتدريب الجيد في أثناء العمل لمختلف قيادات الإدارة المدرسية، باعتبارها أهم عنصر في نجاح أو فشل العملية التعليمية، وتواجه القيادات التربوية، وفي

¹- هاني عبد الرحمان صالح الطويل، الإدارة التعليمية: مفاهيم وآفاق، دار وائل للنشر، ط1، 1999، ص26.

طليعتها قيادات الإدارة المدرسية الكثير من المشكلات والتحديات المتسارعة، التي تشكل ضغوطا متزايدة، نتيجة لسرعة تغير ظروف الحياة المتطورة والمتجددة والتي أصبحت تمثل هاجسا لها، ومن بين هذه المشكلات والتحديات نذكر منها¹:

- الافتقار إلى فلسفة واضحة ومحددة المعالم حول الإدارة المدرسية برمتها.
 - الافتقار إلى استراتيجيات وخطط واضحة ومحددة تترجم الفلسفة إلى واقع ملموس.
 - الافتقار إلى كثير من القيادات التربوية (مدراء المدارس) المؤهلة والمدرّبة علميا وتربويا وفنيا ومهنيًا.
 - الافتقار إلى معايير واضحة ومحددة للحكم على نجاح العمل الإداري وفعاليتها.
 - الافتقار إلى معايير واضحة ومحددة للتحقق من مدى تنفيذ الأهداف.
 - إغراق القيادات التربوية (مدراء المدارس)، بأعمال روتينية وورقية على حساب الأعمال الإبداعية.
 - عدم توافر الموارد المالية اللازمة لمواكبة الطموحات والخطط المقترحة.
 - افتقار القيادات التربوية إلى السلطات والصلاحيات اللازمة لممارسة المهام والمسؤوليات الموكولة إليها على أكمل وجه.
 - عدم وضوح النظم واللوائح التنظيمية، والافتقار إلى مرجعية معينة لتفسيرها.
 - الافتقار إلى الأجهزة والوسائل التعليمية التعليمية اللازمة.
 - الافتقار إلى الحوافز المادية والمعنوية المجزية للقيادات التربوية، مما يشجعها على الاستمرار في المهنة وعدم الالتفات أو التفكير بمزاولة مهنة أخرى بعد انقضاء فترة الدوام.
- 5- مقارنة بين التسيير التقليدي والتسيير الحديث:

يمكن أن نلخص أوجه التشابه والاختلاف بين الإدارة التقليدية والإدارة الحديثة فيما يلي²:

- جدول 1: مقارنة بين التسيير الحديث والتسيير التقليدي.

خصائص التسيير التقليدي (الإدارة التقليدية)	خصائص التسيير الحديث (الإدارة الحديثة)
- غلبة مهام ممارسة السلطة والانفراد بالقرار على سلوك المدير، الأمر والمراقب رسميا لتطبيق القوانين وفق سلوك المدير الرئيس.	- قيام المدير بأدوار قيادية في التسيير، باعتباره قائدا منسقا ومشجعا ومنشطا، ويعتبر الإدارة وسيلة لخدمة التعليم التعلم وفق سلوك المدير القائد.
- اعتماد مفهوم التسيير (Gestion)	- اعتماد المفهوم الحديث للإدارة (Management)

¹ - عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط1، بيروت، 2000، ص442.

² - صالح نعاس لعرابة، الدليل المنهجي لتسيير المدرسة بالمشروع، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2007، ص12.

- القيام بالمهام التقنية والإجراءات الروتينية، وتطبيق التعليمات الواردة من إدارة عليا، مع سيادة النزعة البيروقراطية.	- القيام بمهام بوظائف ومهام وادوار متنوعة تشمل: التسيير والإدارة والقيادة والتنظيم والتطوير، كما تشمل مفهوم النجاح في العمل وتحقيق نتائج ايجابية، واستعمال وسائل ناجعة.
- القيام بمهام محددة إداريا دون اخذ المبادرة.	- الحرص دائما على أخذ المبادرة والتطوير والإبداع.
- التركيز على الإجراءات الشكلية وتنفيذ التعليمات.	- القيام بعمليات منظمة ومتكاملة تشمل على: التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، والمراقبة، والتقييم، والتتبع.
- اعتماد العمل الفردي.	- اعتماد المقاربة التشاركية.
- عدم استلزام التمكّن من مجالات معرفية مختلفة.	- استلزام الإمام بمجالات معرفية متنوعة منها: علم الإدارة وفروع علم النفس والقانون الإداري.
- قلة الاهتمام والانشغال بالنجاعة والفعالية، واعتماد تقويم المؤسسات على الالتزام بالتعليمات.	- اعتماد ثقافة "المقاولة" والتدبير الفعال للموارد البشرية عن طريق التواصل الجيد والحفز والتقييم القائم على النتائج والفعالية في استعمال الموارد المادية والمالية.
- تركيز سلطة القرار بين أيدي شخص واحد غالبا ما يكون في إدارة أعلى ضمن الهرم الإداري (سيادة النظام المركزي)	- تخويل قسط كبير من سلطة القرار للمؤسسة نفسها، وغالبا ما تكون هذه السلطة مقسمة بين مكونات ومجالس المؤسسة ضمن مقاربة تشاركية غير متمركزة.

تعليق: من خلال الجدول نلاحظ أن التسيير التقليدي أقرب ما يكون إلى الإدارة المدرسية بالتشريع أو الإدارة الأوتوقراطية و البيروقراطية أما التسيير العصري فهو أقرب ما يكون إلى مشروع المؤسسة.

6- تعريف مشروع المؤسسة:

إنه "شكل من أشكال التجديد البيداغوجي، وفعل تربوي تساهم جميع الأطراف المعنية في بلورته ضمن خطة عمل تراعي واقع المحيط الاجتماعي والثقافي، وتهدف إلى تجويد الممارسة التنشيطية للمؤسسة بما يسمح لها بالدخول في شبكة من العلاقات مع شركاء محليين في نسق ديناميكي فعال ومنتج"¹.

كما يمكن تعريفه بأنه "أداة تسييرية قائمة على مبدأي الاشتراك وتوحيد الجهود بين الأفراد تخطيطا وتنفيذا، من أجل أن نخرج طريقة التسيير الحالية من تقوقعها وروتينيتها، ويضاعف من مردودها التربوي" وذلك لأنه²:

- يعني كل الفئات المتعاملة (أساتذة، إدارة، تلاميذ، أولياء)

¹- مصطفى بن حبيلس، مشروع المؤسسة ومشروع المصلحة، مجلة المربي، العدد 6، 2006، ص 05.

²- هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، مشروع المؤسسة، الجزائر، 2005، ص 15.

- ينطبق على كل النشاطات الأساسية داخل المؤسسة الساعية إلى المزيد من النجاعة والتقويم.

- يشمل مجموعة متماسكة من الوسائل والطرائق التي يتم اختيارها، لتحقيق أهداف عامة ومن خلالها الغايات الوطنية. وهكذا يصبح مشروع المؤسسة دالا على مخطط شامل لحل مشكل أو عدة مشكلات انطلاقا من تحليل الوضع ورسم الأهداف المنشودة ثم انتقاء الحلول المناسبة والوسائل اللازمة".

7- أنواع المشاريع:

توجد العديد من أنواع المشاريع تختلف من حيث المبادرين (الباعثين والمحركين لها)، إضافة إلى حقل و مدة تطبيقها في المدرسة وهي كما يلي¹: (انظر الجدول 2)

إضافة إلى ما سبق فإن "مارك برو" Marc Bru و "لويس نوت" Louis Not قد ميّزا خمس وظائف أساسية لبيداغوجيا المشروع وهي كالآتي²:

- وظيفة اقتصادية وإنتاجية: والتي تركز مباشرة على وضع نشاط معين وذلك لتبرير استغلال الإمكانيات المادية الموضوعة تحت تصرف المؤسسة.

- وظيفة علاجية: وفيها يقوم بتجديد اهتمامات التلاميذ المدرسية، كما تسمح للمتكونين بالانخراط في نشاطات ذات دلالة على مستوى التعلم، وكذلك على مستوى الالتزام الاجتماعي والمهني.

- وظيفة تعليمية: أين ترجع الأفعال البيداغوجية في معالجتها التسلسلية إلى المعارف الجديدة والأهداف.

- وظيفة اجتماعية إعلامية: باعتبار أن أي تطور يرجع بصفة مباشرة أو غير مباشرة إلى الشركاء.

- وظيفة سياسية: وتتجلى هذه الوظيفة عندما تكون بيداغوجيا المشروع كهدف للتربية وليس فقط وسيلة، والتي تسعى إلى تكوين المواطن بأفق المشاركة الفعالة في الحياة العامة.

¹ - Philippe Champy et Christiane Etevé , Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Edition Nathan , Paris, 1994 , p804.

² - Louis Not et Marc Bru , Les Fonction du projet de l'établissement , 1994.

جدول 2: أنواع المشاريع وخصائصها.

المدة	المؤسسة	حقل التطبيق	المبادرون	نوع المشروع
سنويا، ونادرا ما تكون سنتين.	المؤسسة المدرسية: فريق من التلاميذ، والراشدين، كما يمكن أن تكون العديد من مشاريع الفعل التربوي في نفس المؤسسة.	حقل التطبيق هو إنجاز مع مجموعة التلاميذ نشاط يوصل إلى منتج اجتماعي (عرض مسرحي، دراسة المحيط، معرض وغيرها).	المبادرون هم التلاميذ وبعض المعلمين، أو موظفي /مستخدمي المدرسة الذين يكونون جماعة الانطلاق والدافعية. المقصود أن يعرف بين التلاميذ والراشدين نشاط معين يسعى الجميع إلى تحقيقه.	مشروع الفعل التربوي
متعدد السنوات	المؤسسة المدرسية في وسطها الاجتماعي وجميع الشبكات المنسوجة في الخارج.	حقل التطبيق، يتوسع إلى شبكة حول المدرسة وتهدف إلى تحقيق أحسن اندماج للفرد داخل المدرسة أو المجتمع (اكتساب الاستقلالية، تفويض المسؤولية وغيرها)	أعضاء من الجماعة المدرسية (إداريون، أولياء، تلاميذ، معلمون) يكونون مشروعا ينظر للتلميذ كفرد أكثر منه كمتكون.	المشروع التربوي
سنوي أو متعدد السنوات	المؤسسة المدرسية في الداخل وفي كفاءاتها البيداغوجية	حقل التطبيق هو المؤسسة أو جزء من المؤسسة، وليس فقط قسم دراسي وهذا يتعلق كما يشير إليه اسمه "البيداغوجيا"	بالأساس هو فريق من المعلمين يسمى الجماعة البيداغوجية، وهي النواة الأقوى التي ستحقق المشروع، المتمركز حول الممارسة المهنية الأساسية للمعلمين.	المشروع البيداغوجي
متعدد السنوات	المؤسسة التربوية كهوية في النسق المحلي الواسع.	جميع أعضاء المدرسة، بالإضافة إلى الأولياء والشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين.	هذا هو متغير ويمكن أن يأتي من فريق معلمين أو فريق متعدد الأصناف في داخل المؤسسة، وفي جميع	مشروع المؤسسة

			الحالات، فان الهيئة العليا لفحص ومراجعة محتملة للمشروع فهي مجلس إدارة المؤسسة.	
بيداغوجيا المشروع	معلمو نفس مجموعة التلاميذ.	النشاطات البيداغوجية والتربوية داخل المؤسسة.	المؤسسة المدرسية من التلاميذ خلال تجمعاتها من التلاميذ والمعلمين.	سنوي أو فصلي
مشروع التلميذ	التلميذ مرافق من قبل راشد من المؤسسة المدرسية (المعلم، المستشار الرئيسي للتربية، أو مستشار التوجيه)	يعنى بالجانب الشخصي و كذا المهني للتلميذ، في الاستراتيجية الموظفة في المدرسة.	المؤسسة المدرسية وهياكل التوجيه	متعدد السنوات

8- أهداف مشروع المؤسسة:

يمكن أن نجل الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها مشروع المؤسسة في أهداف تسييرية و أهداف تعليمية¹:

أ- الأهداف التسييرية:

- منح الاستقلالية للمؤسسة في وضع الإستراتيجية الخاصة بها بما يتناسب مع إمكانياتها.
- تحقيق مبدأ التشارك في تسيير المؤسسة، وذلك بمنح الفرصة لكل الأعضاء في المساهمة بأفكارهم و إبداعاتهم، إضافة إلى مجهوداتهم.
- زرع مبدأ المسؤولية لدى كل أفراد المؤسسة.
- تفعيل دور الاتصال الأفقي بجانب الاتصال العمودي داخل المؤسسة، وزرع الثقة المتبادلة لدى أعضاء المؤسسة.

ب- الأهداف التعليمية:

- تزويد التلاميذ بمكتسبات ذات جودة.
- الارتقاء بأساليب التقويم البيداغوجي وجعله وسيلة وأداة لتفعيل العملية التربوية.

9- مقومات مشروع المؤسسة:

إن مشروع المؤسسة يقوم على مجموعة من المقومات والإمكانيات وهي كالآتي²:

¹ - هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم و بن حبيلس مصطفى، مرجع سابق.

² Claude le Bœuf et Alex Mucchielli, le projet d'entreprise, paris, 1991,p 33.

(1)- الموارد البشرية: كما هو معلوم فان مشروع المؤسسة يجند الفريق الإداري بصفة كبيرة أثناء مرحلة بناء المشروع، ثم بنسبة اقل أثناء تنفيذ ومراقبة مشروع المؤسسة.

كما يعتمد على فريق للقيادة وجميع أفراد المؤسسة تبعاً للأدوار الموزعة والمحددة لكل عضو، فهذا عن الأعضاء الداخليين، أما الأعضاء الخارجيين فهم عبارة عن (مستشارين، ومكونين).

(2)- الموارد المادية: إن العمل في إطار مشروع المؤسسة يتطلب:

- عمل الموارد البشرية لساعات إضافية.

- مساعدة أعضاء خارجيين (كاستشاريين أو مكونين).

- عقد اجتماعات خاصة بسير وتقييم المشروع.

- تكوين الفريق التربوي والإداري لتنفيذ المشروع.

كل هذه الأعمال السابقة تتطلب من المؤسسة إعداد ميزانية خاصة، تتناسب مع حجم المؤسسة.

(3)- الإمكانيات التنظيمية: ونعني بالإمكانيات التنظيمية، هو قدرة المؤسسة على التنظيم وإعداد نظام داخلي جديد إضافة إلى تبني نظام تسييري جديد، والتخطيط لمناصب عمل جديدة وإدماج تكنولوجيات جديدة.

وباختصار فعلى الإدارة امتلاك القدرة على إعادة تنظيم المؤسسة.

10- مراحل إعداد مشروع المؤسسة

إن مشروع المؤسسة يمر بأربع مراحل مهمة وتتمثل فيما يلي¹:

(1)- مرحلة التشخيص: وفيها يشخص واقع المؤسسة استناداً إلى توجهات السياسة التربوية، وذلك من خلال جمع كل المعلومات المتعلقة بالمدرسة (مؤشرات الحياة المدرسية، الموارد البشرية والمادية المتوفرة فيها)، كما يتم أيضاً تشخيص العوامل المؤثرة سلباً أو إيجاباً على المشروع.

(2)- مرحلة إعداد المشروع: وترتكز هذه المرحلة على استغلال المعلومات المحصلة في تشخيص وضع المؤسسة لتحديد وترتيب جملة من الأهداف الممكن تحقيقها في مدة يحددها المخطط.

- ضبط الحاجات الضرورية لتحقيق الأهداف المرسومة.

- ضبط الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة وسبل استغلالها.

- تقدير الإمكانيات الإضافية اللازمة لإنجاز المشروع.

- وضع خطة عملية تراعي الإمكانيات والحاجات وتنفذ على مراحل سنوية على مدى المدة المحددة للمشروع في المخطط.

- ضبط مؤشرات وآليات متابعة المشروع وتقييمه.

¹- بن حبيلس مصطفى، مرجع سابق، ص 6.

(3)- مرحلة إنجاز المشروع:

- الشروع في تنفيذ المشروع في بداية السنة المحددة للانطلاق فيه.

- متابعة متواصلة لإنجاز المشروع وتعديله عند الحاجة.

(4)- مرحلة تقييم المشروع:

- يقوم المشروع سنويا وفق الأهداف المرسومة له ووفق التوجهات العامة للسياسة التربوية، ويرمي التقييم إلى الوقوف على:

- التغييرات الدالة على مردود المؤسسة.

- العوامل السلبية التي تحول دون السير الحسن للمشروع.

- تعديل الخطة على ضوء ما يستخلص من التقييم.

كما يقترح أنطوان مادري (Antoine Mudry) منهجية أخرى في صياغة مشروع المؤسسة وهي كالتالي¹:

(1)- اختيار موضوع للمشروع: وفيها يتم توظيف جميع الطاقات لمواجهة مشكل أو مجموعة مشاكل.

(2)- التعريف بالشركاء المعنيين: مثل (الأولياء، الإدارة، المعلمين، التلاميذ) وذلك انطلاقا من الموضوع الذي تم اختياره، حيث تتفاوت درجة مساهمة كل عضو في بناء المشروع حسب موقعه داخل المدرسة.

(3)- تكوين جماعة القيادة: حيث تتكلف بتوجيه جميع النشاطات داخل المشروع، بحيث يوجد داخل هذه الجماعة أعضاء يقومون باستثارة جميع الأفكار الإبداعية، كما يمكن تكوين هؤلاء الأعضاء في تسيير الموارد البشرية.

(4)- تحضير رزنامة وجرّد جميع الوسائل والإمكانيات المتاحة للمؤسسة: وفيها يتم توضيح الأهداف بدقة.

(5)- انطلاق العملية الإبداعية والتوظيفية لجميع الموارد: ويتم ذلك حسب الرزنامة الموضوعية (أسبوع، شهر، سنة).

(6)- التقييم: أو وضع الحصيلة (مدى تحقق الأهداف وتغير الاتجاهات).

ومن خلال المراحل السابقة، تبين كيفية صياغة مشروع المؤسسة الذي يسمح بخلق ديناميكية جديدة تساهم فيها جميع الشركاء الداخليين والخارجيين للمؤسسة.

11- مشروع المؤسسة كوسيلة لتفعيل المدارس:

بعد الملاحظة والتدقيق فإنه يمكن رصد بعض الخصائص التي تميز المدارس التي تتسم بالفعالية وهي كمايلي²:

* المدراء داخل هذه المدارس هم الفاعلون، بحيث يحددون بوضوح الأهداف، وينظمون التبادلات كما يسهرون على تنفيذ القرارات المتخذة، إضافة إلى أنهم متفتحون على الأفكار الجديدة، ويسعون إلى تحقيق الانسجام مع الفريق التربوي وذلك بتشجيعهم وتحفيزهم. كما يساهمون في تفتح المدرسة على العالم الخارجي، كما يقومون بالتنسيق مع الأولياء.

¹ -Antoine Mudry, projets et conduite de l'action, 1996 ,p3

² -Monica Gather Thurler, l'efficacité des établissements, ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit, 1994.

(<http://www.unige.ch>), p10

* المعلمون وفي بعض الحالات حتى التلاميذ، يشاركون في التخطيط وفي وضع القرارات، كما يشاركون في الاجتماعات المبرمجة بفعالية، كما أنهم يحضون ببرامج تكوينية، والتي من خلالها يبلورون ويتخذون قرارات متعلقة بالتنظيم الداخلي والخارجي للمؤسسة مثل (استعمال الزمن، وضع النشاطات، استغلال الموارد المادية والبشرية، التكوين المستمر).

* فريق المعلمين والمعلمات يتميزون بالكفاءة والإبداع والثقة بالنفس، إضافة إلى استعدادهم لتطوير كفاءاتهم البيداغوجية.

* وضع تحت تصرف المعلمين بعض الموارد المادية والبشرية التي تسمح لهم بتطوير كفاءاتهم واكتساب تقنيات جديدة في التعليم.

* تضامن جميع أعضاء المدرسة لمواجهة الفشل الذي يمكن أن تقع فيه المدرسة وذلك من خلال الإبداع وإيجاد تطبيقات جديدة، وهذا لا يكون إلا في مؤسسة تتسم بالمرونة في التسيير.

ويلاحظ أن هذه الخصائص المفعلّة لنشاط المدرسة ما هي إلا بعض خصائص مشروع المؤسسة.

خاتمة:

إن العمل بمشروع المؤسسة يسعى إلى حل المشكلات التي تواجه المؤسسات التربوية وتحول دون تحقيق الأهداف التربوية والبيداغوجية، وذلك من خلال تفعيل أدوار كل أعضاء المدرسة (من معلمين، و تلاميذ، و إداريين)، كما أن مشروع المؤسسة تتعدى فائدته إلى المجتمع من خلال ضمان أحسن اندماج للتلاميذ في المجتمع.

كما يعتبر مشروع المؤسسة استجابة للتغيرات التي حصلت داخل المجتمع (اقتصادية، اجتماعية، ثقافية، تكنولوجية) والتي بدورها خلقت جوا من التنافسية بين المؤسسات التربوية، بحثا عن الجودة في المخرجات.

قائمة المراجع

- 1- إسماعيل محمد دياب، الإدارة المدرسية، دار الجامعة الجديدة للنشر، 2001.
 - 2- مجدي عبد الكريم حبيب، التقويم والقياس، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى، 2000.
 - 3- أحسن لبصير، دليل التسيير المنهجي لإدارة الثانويات والمدارس الأساسية، دار الهدى، (بدون طبعة)، عين مليلة، 2002.
 - 4- هاني عبد الرحمان صالح الطويل، الإدارة التعليمية: مفاهيم وأفاق، دار وائل للنشر، ط1، 1999.
 - 5- عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط1، بيروت، 2000.
 - 6- صالح نعاس لعراية، الدليل المنهجي لتسيير المدرسة بالمشروع، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2007.
 - 7- مصطفى بن حبيلس، مشروع المؤسسة ومشروع المصلحة، مجلة المربي، العدد6، 2006.
 - 8- هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، مشروع المؤسسة، الجزائر، 2005.
- Antoine Mudry, projets et conduite de l'action, 1996.
- Claude le Bœuf et Alex Mucchielli, le projet d'entreprise, paris, 1991.
- Louis Not et Marc Bru , Les Fonction du projet de l'établissement , 1994.
- http://www.edunet.tn/ressources/bulletin/Numero2/arabe/kiadat_machrou.htm
- Monica Gather Thurler, l'efficacité des établissements, ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit, 1994. (<http://www.unige.ch>)
- Philippe Champy et Christiane Etevé,(Directeurs de la Rédaction), Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Edition Nathan , Paris, 1994.

العناصر والحليات المعمارية المنفذة على واجهات المنازل التقليدية في مدينة ذمار اليمنية

د. مبروك محمد الذماري/جامعة ذمار، اليمن.

ملخص:

يتناول هذا البحث دراسة ميدانية توثيقية لأحد جوانب التراث المادي الثابت، والمتمثل في العناصر والحليات المعمارية المنفذة على الواجهات الخارجية لمنازل مدينة ذمار التاريخية باليمن. وقد استعرض البحث كثير من المعلومات؛ منها التي تتعلق بالدور الوظيفي لهذه العناصر، ومدى ملائمتها والشكل الخارجي للمنازل، وأخرى تتعلق بالجانب البيئي. وإضافة إلى ذلك بيّن البحث المقدرة والمهارة العالية التي جسدها البنائين والحرفيين، على تلك الواجهات، في سبيل خلق روح من التنوع والتميز للعمارة السكنية.

الكلمات مفتاحية: المنازل التقليدية - العناصر والحليات المعمارية - الواجهات الخارجية، مدينة ذمار اليمنية.

مقدمة:

تعتبر عمارة المنازل التقليدية فن حضاري متوارث على مر السنين، وحصيلة ابداع الشعوب، وتعد أيضاً انعكاساً للمستوى الاقتصادي (المعيشي) للسكان. ومدينة ذمار القديمة - التي تقع على بعد 100 كيلو متر جنوب العاصمة صنعاء - إحدى المدن التاريخية في اليمن ذات الطابع المعماري التراثي⁽¹⁾، التي تضم منازل مميزة أنشئت بمادة الحجارة والطوب الأحمر والطوب اللبن، ويتراوح عدد طوابقها من طابق إلى أربعة طوابق.

وتتركز عدد كبير من المنازل التراثية في الأحياء القديمة من المدينة، وهي: الحوطة، والمحل، والجراجيش (خارطة: 1)، بالإضافة إلى حي القاع (قاع اليهود سابقاً) الذي يعد حياً منفصلاً بذاته. وعلى الرغم من التوسع العمراني الكبير الذي شهدته المدينة القديمة، وتزايد أعداد المباني الحديثة داخل أحيائها؛ إلا أنها ما زالت تحتفظ بملامحها الأصلية ذات الخصوصية المعمارية⁽²⁾.

وقد لعب العاملان الديني والاجتماعي دوراً رئيسياً في ظهور عدد من العناصر المعمارية الخارجية للمنزل التقليدي الذماري كغيره من المدن اليمنية؛ حيث يبدو ذلك واضحاً في العناصر التي تعتمد أساساً على حجب رؤية من بداخل المنزل وخاصة النساء.

(1) ذمار: تنطق حالياً بفتح الذال، وقد شيدت في الجهة الشمالية الشرقية من قاع بلسان في وادي الجنات، والذي يمتد طويلاً من الغرب إلى الشرق، في نفس اتجاه مجرى المياه للوادي المعروف حالياً بوادي الجنات. وإلى الشمال من مدينة ذمار القديمة يقع حصن هران الأثري ويبعد عنها بمسافة (1كم)، وإلى الجنوب تقع قرية ذمار القرن على بعد (4 كم)، وإلى الشرق تقع قرية الملة على بعد (5كم)، وقد وصل التوسع العمراني لمدينة ذمار إليها، وفي الجهة الشمالية الشرقية تقع قرية يفع على بعد (6 كم) تقريباً. انظر: خلدون هزاع الرازي: "ذمار القرن موقع مدين ذمار القديمة"، بحث ضمن كتاب صنعاء الحضارة والتاريخ، صنعاء، 2005، مجلد 1، ص 120.

(2) فؤاد عبد الغني الشميري: "الأثار الإسلامية في مدينة ذمار"، بحث ضمن كتاب ذمار عبر العصور، دار جامعة ذمار للطباعة والنشر، ط 1،

وتلائم أسلوب البناء وطرق تنفيذ تلك العناصر مع العوامل المناخية السائدة في المدينة، وهو ينم عن خبرة وبراعة للمعماريين في دراسة البيئة الجغرافية لموقع البناء.

تتميز الواجهات الخارجية للمنازل في المنطقة الجبلية في اليمن بشخصيتها المستقلة، وذلك بفضل الثراء الفني الواضح للعناصر المعمارية المكونة للواجهات، من نوافذ وفتحات وغيرها مع الالتزام الكامل بالقواعد التشكيلية الأساسية التي تعطي الاحساس بالجمال⁽¹⁾.

ولا يمكن بأي حال من الأحوال إغفال الذوق الفني لدى البنائين (الأساطية) والحرفيين، الذين برعوا في إبراز واجهات المنازل، التي لا تختلف كثيراً عن مثيلاتها في منازل مدينة صنعاء القديمة بكل ما تحمله من زخارف ومدخل ونوافذ وقمرات ومشربيات، صنعت منها لوحة فنية جميلة ورائعة، مع وجود بعض الخصائص الفنية والزخرفية في واجهات المنزل الذماري⁽²⁾.

الدراسة الوصفية:

يتناول هذا البحث العناصر الموجودة في الغلاف الخارجي للمنزل الذماري (لوحة:1)، وسوف يتم تقسيم الموضوع إلى محورين: الأول العناصر المعمارية، والثاني الحليات (الزخارف) المعمارية.

أولاً: العناصر المعمارية

1- أبواب المداخل:

المداخل الكبيرة (لوحة:2): وتوجد في المنازل الكبيرة ذات الطوابق المتعددة. ويتألف الواحد منها من فتحة معقودة مرتدة، غالباً ما تتوسط الواجهة الرئيسية للمنزل، ويبلغ اتساعها حوالي (2م)، وارتفاعها نحو (2.5م) تقريباً. ويعلو فتحة المدخل عقد آخر تستند رجلاه على كتف ذات شكل كابولي، وفتح في المنطقة ما بين العقدتين نافذة أو عدد من الفتحات الصغيرة، كما نحت على قطع الحجارة في المنطقة المحصورة بين العقدتين أيضاً تاريخ بناء المنزل، وعبارة دعائية بخط بارز. ومنها بمدخل بيت الحاذق عبارة "ما شاء الله سنة 1365".

وفتحة المدخل شغلت باب خشبي يتألف من مصراعين كبيرين، يفتحان معاً عند الحاجة، بينما يتوسط المصراع الأيمن فتحة باب خشبي صغير (خوخة) تستخدم باستمرار.

المداخل الصغيرة (لوحة:3): تعد هذه المداخل الأكثر شيوعاً في منازل مدينة ذمار، إذ تتألف أغلبها من فتحة معقودة تتوسط جدار الواجهة الرئيسية للمنزل، وهناك مداخل أخرى تم تنفيذها بالأسلوب نفسه الذي ظهر في المداخل الكبيرة.

استخدم في صناعة أبواب المداخل الصغيرة أنواع عديدة من الخشب المحلي كالأثل والطلح والطنب⁽³⁾. وتتألف هذه الأبواب من عدة ألواح تم جمعها مع بعضها، وهي في الأصل ذات شكل مستطيل قائم يتوسطه باب أوسط يتخذ الشكل المستطيل أو المستطيل ذو نهاية علوية معقودة.

(1) محمد طلعت الدالي: "خصائص العمارة الإسلامية وتميز المعمار اليمني"، مجلة دراسات يمنية، العدد 35، مركز الدراسات والبحوث اليمني، 1989، ص 287.

(2) فؤاد الشميري: "الأثار الإسلامية"، ص 73.

(3) هناك العديد من أنواع الأخشاب التي كانت تستخدم في صناعة المصارع الخشبية، الخاصة بالأبواب ومغالقها، أو النوافذ وإطاراتها، أو في الأعتاب، وغيرها من الاستخدامات الخارجية والداخلية للمنازل. ويعد خشب الطنب أشهرها نظراً لتميزه بالقوة والمتانة وغير قابلته للتواء، وقابل

ولكل جزء من الباب الخشبي تسمية خاصة به (شكل:1)، وغالباً ما زينت بزخارف بارزة أو غائرة، تضم عناصر كتابية ونباتية وهندسية. وأبرز الأجزاء التي تم تنفيذ الزخارف عليها هو الطلبة والجمبة، إذ اشتملت على البسملة وتاريخ صناعة الباب، إضافة إلى بيت من الشعر أو عبارة دعائية، ومنها على سبيل المثال: "يا داخل الدار صلي على المختار"، و"سورة الإخلاص كبرى دائماً وبها أرجو نجاتي يوم عذاب" (لوحة:4-5)، و"اللهم لا طارق يطرق إلا بخير". ومن الزخارف النباتية أيضاً أشرطة من الأوراق الثلاثية المكررة (لوحة:6). ومن الجدير ذكره أن الزخارف الكتابية والنباتية المنفذة على الأبواب الصغيرة تعد إحدى الخصائص الزخرفية، التي وجدت على أبواب المنازل التقليدية في عدد من المدن اليمنية، ومنها في منازل مدينتي إب وصنعاء القديمتين.

2- النوافذ (الطاقات):

النافذة صفة للطاقة إذا كانت تخترق الحائط من جانب لآخر، وهي على نوعين: الأول نافذة (مفتوحة)، والثانية صماء⁽¹⁾، وفي منازل مدينة ذمار ظهر أربعة أشكال للنوافذ التي تنتمي إلى النوع الأول، وفي الفقرات التالية وصف مفصل لجميع أنواع النوافذ.

النوافذ المفتوحة:

1. 2- النوافذ الخشبية (لوحة:7): هي عبارة عن مصراعين من الخشب يتم تثبيتهما في إطار خشبي بواسطة مفصلتين من الحديد، يطلق محلياً على الواحدة منها (رزة)⁽²⁾.

وتفتح هذه النوافذ أثناء فترة النهار لإدخال الضوء والهواء إلى غرف المنزل، بينما تغلق خلال الليل لكي تحجب دخول الرياح الباردة، كما يتم إغلاقها أيضاً أثناء هطول الأمطار، من أجل الحصول على تدفئة مناسبة بداخل المنزل. وهناك نوعين منها: الأول يضم كل مصراع في مساحته الوسطى نافذة صغيرة (خوخة). أما النوع الثاني من النوافذ الخشبية ذو المصراعين فهي لا تشتمل على فتحات.

2.2- النوافذ الزجاجية (لوحة:8): غالباً ما تستخدم في الطوابق العليا، وتتألف من ألواح زجاجية شفافة تثبت على إطار خشبي، وقد تشتمل على مصراعين أو ثلاثة مصاريع، تتقدمها قضبان حديدية، حيث يستطيع من بداخل المنزل التمتع بالمنظر

للتشكيل والزخرفة والنقش، في أعمال النجارة. ويتواجد الطنب بكثرة في أعماق الوديان محمياً من الرياح، وعلى سفوح المنحدرات بين ارتفاع من 1000 إلى 2500 متر، وبخاصة في الحيمتين وفي حجة والمحويت، وهي مناطق زراعة البن، حيث يشكل ظلماً مفيداً لأشجارها. للمزيد انظر: سلطان محسن سلام، الحرف التقليدية الإسلامية في العمارة اليمنية، رسالة ماجستير، (غير منشورة)، كلية الفنون الجميلة، جامعة حلوان، 1989، ص 135. وأيضاً: جيمت وبولس بونافان: فن الزخرفة الخشبية في صنعاء، ترجمة محمد العروسي، ومحمد زيد، المركز الفرنسي للدراسات اليمنية والمعهد الفرنسي للدراسات العربية بدمشق، 1996، ص 15.

(1) يحيى وزيري: موسوعة عناصر العمارة الإسلامية، ج 1، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط 1، 1999، ص 65.
(2) الرزة: تتألف من قطعتين: الأولى حلقة حديدية دائرية تثبت في إطار النافذة (الطاقة)، والقطعة الثانية تسمى ب (الخطاف) وهي أيضاً قطعة حديدية تثبت في طرف مصراع النافذة بواسطة المسامير الحديدية، ولها تدبير ملتنحو الأسفل يوضع في وسط الحلقة الحديدية المذكورة. وقد يتم عمل رزة أو اثنتين في طرف مصراع النافذة، أو أكثر بحسب الحاجة إلى ذلك. للمزيد انظر: أحمد محمد الحاضري، فن وهندسة البناء الصناعي، الهيئة العامة للكتاب، صنعاء، ط 1، 2000، ص 154.

الخارجي والحصول على الاضاءة الكافية. وهذا النوع من النوافذ الحديثة تسمى نافذة تركيبيّة⁽¹⁾؛ وهي من مميزات الفترة الأولى من الحكم العثماني في اليمن⁽²⁾.

2-3- نوافذ الزجاج المغطاة بمصاريع من الخشب (لوحة:9)

استخدم هذا النوع من التغطيات لفتحات النوافذ التي تضم مصراعين أو أكثر من الخشب؛ ويبدو أنه في مرحلة لاحقة تم إلحاق مصاريع زجاجية من الداخل، لأن المصاريع الخشبية كانت موجودة قبل دخول النوافذ الزجاجية إلى اليمن خلال الوجود العثماني الأول⁽³⁾.

2-4- نوافذ زجاجية مغطاة بشباك ذو مصراعين خشبيان (لوحة:10)

في هذا النوع من النوافذ تم استبدال المصراعين الخشبيين بمصراعين من ألواح خشبية رقيقة متقاطعة، تم تثبيتها بشكل مائل في إطار خشبي مستطيل الشكل، بحيث تظهر فيها ثقب صغيرة ذات شكل معين. وتعمل هذه النوافذ على تخفيف حدة أشعة الشمس، وإدخال الهواء البارد إلى حجرات المنزل من خلال الثقوب الصغيرة المذكورة.

النوافذ الصماء (مصمته) (لوحة:11-12):

ويقصد بها النوافذ الكاذبة التي تعطي البناء شكلاً جميلاً متناسقاً خاصة في الجدران التي لا يحسن فتح نافذة فيها⁽⁴⁾، وخاصة في الواجهة الشمالية للمنزل بسبب كثرة هبوب الرياح الباردة من هذه الجهة. والكثير من هذه النوافذ تمت زخرفتها بأشكال هندسية تكونت باستخدام مادة الأجر المستعملة في البناء نفسه.

وربما أن تقنية استخدام النوافذ الوهمية المزخرفة تعد استمراراً لما كانت عليه في العمارة اليمنية القديمة، فقد كانت تزخرف الجدران الداخلية للمعابد (لوحة:13)، ثم امتد انتشارها إلى المباني العامة⁽⁵⁾. وقد عثر على نماذج عديدة من هذه النوافذ في المواقع الأثرية المحيطة بمدينة ذمار.

3- الشبائيك: يطلق لفظ الشباك في العمارة الصناعية على حجارة تخرج من فتحة في الواجهة، ولها أحياناً جدران مخرمة⁽⁶⁾، وهو أيضاً عنصر معماري يصنع من الخشب أو مشيد بالحجارة أو الأجر⁽⁷⁾. وقد وجدت هذه الأنواع الثلاثة مجتمعة في بعض المنازل، بينما البعض الآخر ظهرت عليها شبائيك حجرية أو من الأجر. والغرض الوظيفي الرئيسي لهذه الشبائيك هو اجتماعي،

(1) لقد لعب الأتراك دوراً حاسماً في تطوير النوافذ، حيث ذكر (رائيس) الذي زار صنعاء أربع مرات سنة 1927-1937م، أنه وجد صناعة زجاج في الجنوب الغربي من شبه الجزيرة العربية قبل الاسلام، ولم يستعد نشاطها بعد أن تم نسيانها في القرون الأولى من التاريخ الاسلامي، كما لاحظ أن ألواح الزجاج مستوردة وتسمى النافذة الحديثة ذات الأطار الخشي والزجاج الشفاف نافذة تركية. للمزيد انظر: بونافان: فن الزخرفة الخشبية، ص 157.

(2) غازي رجب محمد: "الستائر الجصية في الفن العربي اليمني (العقود اليمنية)"، مجلة دراسات يمنية، العدد 28، مركز الدراسات والبحوث اليمني، صنعاء، 1987، ص 69.

(3) بونافان: فن الزخرفة الخشبية، ص 185.

(4) غازي رجب: "الستائر الجصية"، ص 62.

(5) منير عبد الجليل العريقي: الفن المعماري والفكر الديني في اليمن القديم، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط 1، 2002، ص 261.

(6) أحمد إبراهيم حنشور: الخصائص المعمارية للمدينة اليمنية القديمة، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، قسم التاريخ، كلية الآداب جامعة عدن، 2007، صورة رقم 39، ص 123.

(7) غازي رجب: الستائر الجصية، ص 68.

حيث يستطيع من بداخل المنزل - خاصة النساء - النظر من خلال الفتحات التي في جوانب وأرضية الشباك معرفة من بأسفل المنزل، دون أن يشاهد من في الخارج؛ وبالتالي فهي بمثابة العين السحرية، لا سيما وأن الغالبية من هذه الشبابيك تقع في الطوابق العليا فوق مدخل المنزل مباشرة.

3-1 - الشباك الحجري (لوحة:14): عبارة عن بناء مسقوف بارز عن سمت جدار واجهة المنزل، ويتألف من ثلاثة أضلاع، ومحمول على كتفين حجريين بارزين (كوابيل)⁽¹⁾. ويفتح في واجهته وجوانبه العديد من الفتحات الصغيرة، أما أرضيته فيضم أيضاً فتحة صغيرة أو اثنتين. وقد وجد هذا النوع بكثرة في العديد من المنازل البرجية في القرى والمدن والتراثية في المنطقة الجبلية باليمن، حيث كان يستخدم كعنصر دفاعي لمراقبة ما يجري أمام الدار⁽²⁾، وكذا حماية المدخل، بواسطة إلقاء المواد الحارقة أو رمي السهام على من يحاول اقتحامه⁽³⁾.

3-2 - شباك الأجر (لوحة:15): هذا النوع من الشبابيك يشبه تماماً الشباك الحجري السابق ذكره، سواءً في إنشائه أو وظيفته، غير أن الأول يبني في الطوابق الحجرية، بينما الثاني يتم إنشائه في الطوابق المبنية بالأجر. وقد يقع الشباك في الواجهة الرئيسية للمنزل فوق المدخل مباشرةً، أو في بقية الواجهات الأخرى، كما تضم ذروات المنازل أيضاً شباك بارز - أو أكثر - من الأجر (لوحة:14).

3-3 - شباك خشبي بارز شبيه بالمشربية (لوحة:16)

يتألف من صندوق خشبي بارز عن سمت الجدار، يحتوي على ألواح طولية رقيقة تم تثبيتها بشكل متقاطع في إطار خشبي، حيث ظهرت على واجهته فتحات صغيرة ذات شكل معين. وهناك نموذج آخر مماثل، تمت صناعته بواسطة ألواح مجمعة، نفذت الزخارف عليه بطريقة التفريغ والتخريم، غالباً ما كانت تضم زخارف نباتية.

ويبدو أن انتشار الشباك الخشبي المخرم قد بدأ في نهاية (ق19م)؛ ومن مدينة جدة باعتبارها مركز اقتصادي سائد، وصل هذا الأسلوب إلى موانئ البحر الأحمر، وبخاصة مدينتي اللحية والحديدة، ثم صعد ببطء إلى المرتفعات الجبلية⁽⁴⁾. ومن المؤكد أن مدينة دمار أحد الأماكن التي وصل إليها هذا النموذج من تغطية النوافذ كمدنيتي صنعاء وإب، خاصة وأن مديريات عتمة ووصابين - الواقعة غرب مدينة دمار - كانت تنتج كميات كبيرة من الأخشاب المستخدمة في أعمال النجارة.

ويستنتج مما تم ذكره أن الشباك الخشبي ظهر في فترة متأخرة بعد الشبابيك المبنية بالحجر والأجر.

(1) الكابولي (Corbel): يأتي الكابولي في هندسة العمارة بمعنى مسند حجري يحمل ما برز من وجه البناء كالشرفات ونحوها. وفي المصطلح الأثري المعماري للدلالة على بروز من حجر أو خشب غالباً أو من الأجر أو الحديد، وأحياناً يبني خارجاً عن سمت الواجهة ليكون بمثابة دعامة تحمل كمرّة أو حزاماً لأرضية البناء الذي يعلوه. وقد استخدمت الكوابيل الحجرية والخشبية بشكل خاص لحمل كثير من بروزات الأبنية الأثرية، مثل الشرفات والخارجات والظلات وبعض دورات المآذن بدلا من المقرنصات أحياناً، وأسفل القراميد البارزة فوق المداخل والأبواب والشبابيك العلوية بالواجهات، وأعلى البانوهات الرأسية ذات الردود. انظر: عاصم محمد رزق: معجم مصطلحات العمارة والفنون الإسلامية، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط 1، 2000، ص 248.

(2) انظر: غازي محمد رجب، "مظاهر حربية في العمارة العربية اليمينية"، مجلة آداب المستنصرية، العدد 11، بغداد، 1985، ص 589.

(3) الجدير ذكره أن الشباك الحجري يشبه المشربية الخشبية، وقد ظهر كعنصر دفاعي منذ فترة مبكرة في التاريخ الإسلامي، خاصة في عمارة القصور المحصنة في بادية الشام، التي ترجع إلى الفترة الأموية، ومنها على سبيل المثال أعلى بوابات قصر الحير الشرقي. انظر: ك. كرزويل: الآثار الإسلامية الأولى، ترجمة عبد الهادي عبله، استخرج نصوصه وعلق عليه أحمد غسان سبانو، دار قتيبة، دمشق، ط 1، 1984، ص 169.

(4) بونفان: فن الزخرفة الخشبية، ص 208.

4- المشربيات الخشبية (لوحة:17):

المشربية عبارة عن شرفة بارزة عن جدار المنزل أو المبنى، وتلعب دور النافذة في الطوابق العليا، وهي تصنع من قطع خشبية صغيرة مخروطية ومتداخلة ومجمعة ضمن أطر تجعل منها غرفة صغيرة⁽¹⁾. وهي بذلك تشبه الشباك المبنى بالحجارة أو الأجر، ويعد دخول المشربيات الخشبية إلى اليمن مرحلة متطورة في فن العمارة السكنية.

وتؤدي المشربية وظيفة اجتماعية ودينية، وهي عدم قدرة المارة مشاهدة النساء أثناء تواجدهن بداخل المنزل. كما تؤدي وظائف أخرى تتمثل في تبريد الجرار المملوء بالماء، ولعلها أخذت اسمها من تلك المشربيات الفخارية، إضافة إلى أنها تخفف من قوة النور الداخل إلى البيت مباشرة أو منعكساً، مع السماح للهواء يتخللها مصفى مما يحمل من غبار⁽²⁾.

وتتخذ المشربية أشكالاً مختلفة وهي تتفاوت في أحجامها وتصميماتها⁽³⁾، وفي واجهات منازل مدينة ذمار لا يتجاوز عرضها (1.5م)، ولها ثلاث واجهات تطل على الخارج، تعلق بعضها أشكال حيوانية أو طيور، وغالباً ما كانت توضع في الواجهة الرئيسية من المنزل التي تضم المدخل، وبذلك فهي تضيف طابعاً جمالياً إلى جانب العناصر المعمارية الأخرى. وقد لوحظ قلة وجود المشربيات الخشبية في منازل مدينة ذمار، حيث اقتصر وجودها على المنازل الكبيرة⁽⁴⁾.

5-القميرية: هناك نوعين من القميريات بحسب المادة المصنوعة منها، الأولى مصنوعة من ألواح الرخام، والثانية من ستائر الجص.

5-1- قميريات الرخام (لوحة:18-19)

تذكر المصادر العربية أن الرخام حجارة اختصت بها اليمن وحدها دون سائر البلدان، تضيء ما وراءها كالزجاج، ويطلق عليه اليمنيون اليوم اسم البلق، وهو ذو لون أبيض وأصفر، أو ما بين البياض والصفار⁽⁵⁾، كما يطلق عليه أيضاً المرمر⁽⁶⁾. وقد استخدمت هذه الأحجار في عمل ألواح رقيقة لتغطية الفتحات التي تعلق نوافذ منازل مدينة ذمار، وغيرها من المدن الجبلية في اليمن؛ ولعل سبب تسمية هذه الألواح بالقميرية بياضها الناصع الذي تتميز به، ولأن النور يكون أبيض هادئاً أشبه بضوء القمر⁽⁷⁾.

ويرجع استخدام الرخام في تغطية النوافذ في اليمن إلى فترة ما قبل الإسلام، بدليل ذكر ذلك في أحد نقوش المسند (ZM 1/5)، ويبدو أن ذلك كان شائعاً في اليمن القديم⁽⁸⁾. وقد تحدث المؤرخ الهمداني (ق 4هـ) عن قصر غمدان - الذي يرجح بناؤه إلى الملك

(1) يحيى وزيري: موسوعة عناصر العمارة الإسلامية، ج 1، ص 95.

(2) نفسه.

(3) خالد محمد عذب: التراث الحضاري والمعماري للمدن الإسلامية، دار الكتب العلمية، القاهرة، 2003، ص 102.

(4) ظهرت المشربيات بكثرة على واجهات منازل كبار القوم، ذو المكانة الاجتماعية الكبيرة كطبقة التجار والقضاة والمشائخ والأسر ذات الدخل المعيشي الكبير، ويبدو أن صناعتها كانت باهظة الثمن، ويدل على ذلك عدم وجودها في منازل عامة الناس. وفي الوقت الراهن تعاني هذه المشربيات الإهمال وعدم الصيانة، ويتم استبدالها بنوافذ زجاجية حديثة، وهي بذلك في طريقها للزوال نهائياً.

(5) بونفان: فن الزخرفة الخشبية، ص 154.

(6) فهمي علي الأغبري: ألفاظ المنشآت المعمارية في اليمن القديم، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية الآداب - جامعة صنعاء، 2004، النسخة الإلكترونية، ص 15.

(7) غازي رجب: "الستائر الجصية"، ص 67.

(8) انظر: فهمي الأغبري: ألفاظ المنشآت المعمارية، ص 104-105.

(إل شرح يحضب الحميري)⁽¹⁾- بقوله: "كان في أعلاه غرفة لها لهج، وهي الكوى كل كوة منها بباب رخام في مقيل من الساج والأبنوس، وسقف الغرفة رخامة واحدة صفيحة"⁽²⁾.

وبالتالي فإن استمرارية استخدام ألواح الرخام لتغطية القمريات إلى وقت قريب تعد إحدى مميزات العمارة اليمنية. ولكنها في الوقت الراهن لم تعد مستخدمة؛ حيث تم استبدال أغلب قمريات الرخام بأخرى زجاجية، ولم تعد توجد نماذج منها إلا عدد قليل في بعض المنازل، وسبب الاختفاء التدريجي لها هو انتشار استخدام الزجاج وبأقل تكلفة.

5-2 - قمريات الجص (عقود الجص) (لوحة: 20 - 21)

يطلق على النافذة المصنوعة من الجص المعشق بالزجاج الأبيض أو الملون اسم (قمرية)، الغرض الوظيفي لها هو السماح بدخول الضوء إلى الغرف، وفي الوقت نفسه تحجب الرؤية إلى الداخل⁽³⁾. وإضافة إلى ذلك تعتبر إحدى وسائل الزينة، فهي تظفي طابعاً جمالياً للغلاف الخارجي في المنزل، وتبعث أجمل الأثر في النفس عندما تنفذ منها الأنوار إلى داخل الغرف في النهار، عندما تعكس ألوانها على الجدران البيضاء⁽⁴⁾.

تتخذ العقود الجصية شكلاً دائرياً أو نصف دائري أو مدبب، وتركب في كل فتحة معقودة تقريباً، ويقسم سطحها إلى أشكال مخرمة هندسية ونباتية وكتابات عربية مطرزة بالزجاج الملون. وفي بعض الأحيان تضم القمرية عقدين من الجص يعملان على عكس أشعة الشمس والتخفيف من حدتها، وأحدهما خارجي غشي بزجاج أبيض أو خالي من الزجاج، والثاني داخلي؛ إذ يعتبر الأول واقياً للعقد الأصلي (الداخلي)، حيث يحميه من تراكم الغبار والرمل ومن تأثير الأمطار⁽⁵⁾.

والجدير ذكره أن هذا النوع من القمريات استخدم بكثرة في منازل المنطقة الوسطى والجبالية في اليمن. ويرجع تأريخ إضافة الزجاج الملون إلى الستائر الجصية إلى أواخر العصر الفاطمي، ويبدو أن ازدهار فن العقود المعشق بالزجاج في اليمن كان مقترناً بازدهاره في مصر، خصوصاً بعد أن تطورت العلاقات بين الفاطميين في مصر والصليبيين في اليمن في النصف الثاني من القرن الخامس الهجري⁽⁶⁾.

ثانياً: الحليات المعمارية

الحلية المعمارية هي الشيء الذي يضاف إلى المبنى لتحسين مظهره، وكلمة (زخرفة) هي من الكلمات المرادفة لها⁽⁷⁾. ونقصد بها هنا الأشربة والأشكال الزخرفية المنفذة بمواد البناء نفسها سواءً من مادة الحجارة أو الحجر. وقد اختلفت الحليات المعمارية في

(1) الحسن بن أحمد الهمداني: الإكليل (من أخبار اليمن وأنساب حمير)، ج 8، تحقيق وتعليق: محمد بن علي الأكوع، مكتبة الإرشاد، صنعاء، 2008، ص 45.

(2) نفسه، ص 46.

(3) حسن الباشا: مدخل إلى الآثار الإسلامية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1996، ص 617 - 618.

(4) غازي رجب: "الستائر الجصية"، ص 64.

(5) نفسه، ص 66.

(6) غازي رجب: "الستائر الجصية"، ص 70.

(7) هنادي سمير نامق كنعان: الحليات المعمارية في القصور العثمانية في البلدة القديمة بنابلس (دراسة تحليلية)، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح بنابلس، 2010، ص 57.

أشكالها وأسلوب تنفيذها، وهنا يجب الإشارة إلى أنها تشبه تلك المنفذة على واجهات المنازل التقليدية بعدد من المدن اليمنية وخاصة مدينة صنعاء القديمة.

1- الزخارف الحجرية:

1-1- أسلوب البناء بالأبلىق والمشهر: استخدم أسلوب البناء المعروف معمارياً بـ (الأبلىق)، وهو تعاقب صفوف (مداميك) الجدار بالحجارة ذات اللون الأبيض والأسود، ولكن هذه الطريقة في البناء كانت محدودة وعلى نطاق ضيق. أما الأسلوب الثاني فيعرف أيضاً بـ (المشهر)، وهو عملية البناء باستخدام الحجارة ذات الألوان الأبيض والأسود والأحمر، وقد لوحظ وجودها في بعض المنازل التي أنشئت بكاملها بالحجارة، وخاصة في صنجات عقود النوافذ.

1-2- أشرطة الحجارة (الأحزمة): ظهرت على العديد من المنازل أشرطة حجرية تكمل الطوابق التي أنشئت من مادة الحجارة، وهي توجي بانتهاء الطابق وبداية الطابق الذي يليه من الأعلى. وقوام الزخارف التي تشتمل عليها هذه الأشرطة هندسية، ومنها شريط يتألف من ثلاثة صفوف أفقية، الصف السفلي والعلوي بارزان عن سمت الجدار بمقدار حوالي (1 سم)، ولا يختلف أسلوب بنائهما عن بقية صفوف الجدار، بينما يضم الصف الأوسط زخارف هندسية ذات شكل معين، وصفين متقابلين لأشكال مثلثة؛ تشكلت من خلال وضع قطع الحجارة على زواياها بشكل متراس (لوحة: 22).

وهناك نوع آخر من الأشرطة تكمل بعض الطوابق الأخيرة من المنازل الحجرية، وطريقة بنائها تشبه طريقة تنفيذ الشريط السابق ذكره، لكن الأسلوب الزخرفي يختلف تماماً، حيث اشتمل الصف الأوسط على صفين متداخلين من قطع الحجارة ذات الشكل المثلث، العلوي حجارتته ذو اللون الأبيض، والسفلي باللون الأسود، ويطلق على هذا الأسلوب الزخرفي بـ (أسنان المنشار) (لوحة: 23).

2- زخارف الأجر:

2-1- الأشرطة الأفقية (الأحزمة) (لوحة: 24): ساعد على تميز الأظهار للعمارة الخارجية (الواجهات) - في منازل الأجر - وجود الأشرطة الزخرفية بالمادة البنائية نفسها، كأفاريز (أحزمة) تفصل بداية كل دور في واجهته الخارجية، وهذه عناصر هامة أكسبت الواجهات جمالاً وتشكياً، واتخذت أشكالاً هندسية متعددة ومتنوعة⁽¹⁾. فكلما تطلع المرء إلى أعلى البيت تلمست عيناه كثرة الزخارف، ويدهش المرء عند رؤيته لتلك الأشكال العديدة المبهرة في زخرفتها⁽²⁾.

2-2- الأشرطة الرأسية (لوحة: 25): ظهرت على واجهات المنازل أشرطة زخرفية رأسية، تضيف تنوعاً وجمالاً إلى جانب الأشرطة الأفقية. وأغلب هذه الأشرطة تقع أسفل الفتحات الصغيرة (الشاقوص)، وجميعها نفذت بمادة البناء نفسها (الأجر). وهذا النوع من الأشرطة تميزت به منازل دمار القديمة عنها في واجهات منازل صنعاء القديمة. وهي تضم عناصر هندسية مكررة، منها زخرفة خط متكسر (زجاج) يبدأ من الأسفل إلى الأعلى، وآخر لزخرفة السهم التي تشبه الرقم (√).

2-3 - زخارف الأجر المنفذة على الذروات (لوحة: 26)

يكلل المنازل السكنية وخاصة الكبيرة ذروة يطلق عليها محلياً بـ (التجواب)، تعتبر خاتمة للبناء. ومعمارياً يبلغ ارتفاع الذروة حوالي (1 م) إلى (1.5 م) تقريباً، وتضم عدداً من العناصر المعمارية والحليات الزخرفية، وهي: أشكال معقودة لنوافذ صماء، تضم

(1) انظر: سلطان سلام: الحرف التقليدية الإسلامية في العمارة اليمنية، ص 82.

(2) نفسه، ص 15.

العديد منها زخارف هندسية متنوعة من الأجر. وإضافة إلى ذلك توجد شباييك بارزة من الأجر، تتخللها في جوانبها وارضيتها فتحات للرؤية، وهي تشبه تلك السابق ذكرها.

وإلى جانب الدور الجمالي لذروات المنازل، فهي تؤدي أغراض وظيفية مهمة، لعل أبرزها الغرض الاجتماعي وكذا الأمني، ويتمثلان في إضفاء طابع الخصوصية لساكنة المنزل، وخاصة النساء في عدم مشاهدتهن أثناء تواجدهن في سطح المنزل؛ بالإضافة إلى منع سقوط الأطفال⁽¹⁾.

النتائج:

من خلال الدراسة الميدانية التوثيقية لواجهات المنازل التقليدية بمدينة دمار القديمة، خرج البحث بعدد من النتائج يمكن تلخيصها في الفقرات الآتية:

- تلاءمت مواد البناء التقليدية البسيطة مع البيئة والمناخ في مدينة دمار، إذ تم استغلال هذه المواد في تنفيذ مبان ضخمة ذات طابع معماري تراثي فريد.

- اهتم المعماريون (معلمي البناء) بإبراز الواجهة الرئيسية للمنزل بشكل خاص عن بقية الواجهات، بدليل وجود أغلب العناصر المعمارية والزخرفية على هذه الواجهة، ولأنها أيضاً تطل على الشارع الرئيسي فهي تضم المدخل الرئيسي للمنزل.

- هناك تدرج واضح في تنفيذ العناصر المعمارية والحليات المعمارية المنفذة على الواجهات من الأسفل إلى الأعلى؛ أي أنه عندما يمعن المشاهد بنظره إلى واجهة المنزل يلاحظ الثراء الفني والتشكيلي، من خلال كثرة الزخارف وزيادة عدد النوافذ واتساعها في الطابق الأعلى عنه في الطابق الأسفل منه، وهكذا حتى تنتهي الواجهة من الأعلى بخاتمة البناء (الذروة) التي تضم أروع التشكيلات الزخرفية والعناصر المعمارية.

- كان للعوامل الدينية والاجتماعية والوظيفية دوراً في وجود عناصر معمارية محددة، كالمشربيات المبنية بالأحجار أو الأجر أو الخشب، وكذلك ذروة المنزل.

- تبين أن هناك تفاوت كبير في ظهور العناصر المعمارية والزخرفية، حيث كان للعامل الاقتصادي المتمثل في الدخل المعيشي لساكنة المنزل دور في ذلك. حيث أن واجهات منازل كبار القوم – كالقضاة والتجار مثلاً – ذات ثراء فني كبير أكسبت بدورها هذه الواجهات جمالاً وتشكياً رائعاً. وعلى العكس من ذلك في واجهات منازل بقية السكان من ذوي الدخل المحدود، وجد قلة في تنفيذ تلك العناصر، فنجد أن أغلب منازلهم أنشئت بمادة الطوب اللبن وكسيت واجهاتها من الخارج بطبقة من الطين.

- لم يتخلى المعماريون عن عدد من العناصر المعمارية التي كانت سائدة منذ فترات زمنية سابقة لبناء المنازل، ومن هذه العناصر استخدام ألواح الرخام (القمرجات)، والنوافذ المصمتة (الكاذبة)، وهذا يدل على الاستمرارية وشدة التمسك بالمووروث المعماري على مر السنين.

- تأثرت المنازل كغيرها من المدن اليمنية بعناصر معمارية وافدة خلال فترة الحكم العثماني لليمن (1538/1918م)، ومن هذه التأثيرات في استخدام النوافذ الزجاجية والمشربيات الخشبية، وإن كان ظهور هذه الأخيرة على واجهات المنازل بشكل محدود.

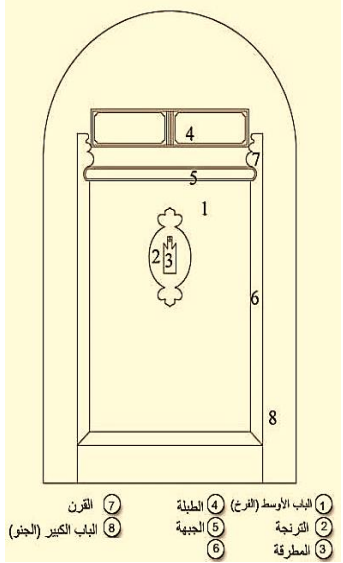
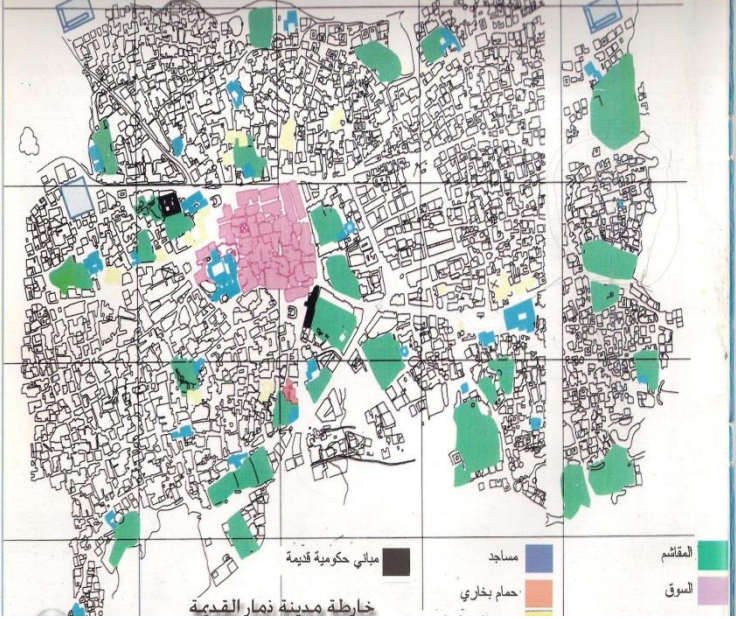

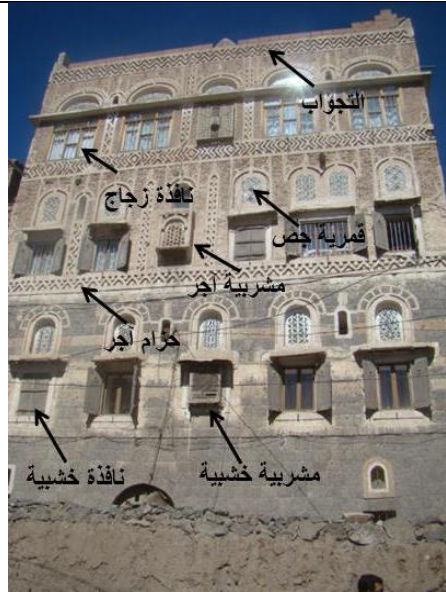
(1) يعتبر سطح المنزل الذمري بمثابة الفناء (الحوش) لأنه مكشوف، ويستطيع ساكنة المنزل مشاهدة المناظر التي خارج المنزل، من خلال فتحات الجدار الساتر (الذروة)، كما يمكنهم نشر الملابس تحت أشعة الشمس. وإضافة إلى ذلك يقوم السطح بدور الحديقة، حيث يتم غرس بعض النباتات - بداخل أحواض بلاستيكية أو حديدية - الخاصة بالزينة، أو الطبية، أو تلك المتعلقة بالمناسبات الاجتماعية.

- وجدت وحدة فنية وتشابه في تنفيذ العناصر والحليات المعمارية، لكنها في الوقت نفسه تنوعت من منزل إلى آخر، وكذلك من طابق إلى الذي يليه؛ وبالتالي حافظ المعمار على مبدأ الوحدة والتنوع.

قائمة المراجع:

1. الأغبري: فهمي علي، ألفاظ المنشآت المعمارية في اليمن القديم، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية الآداب - جامعة صنعاء، 2004، النسخة الالكترونية.
2. الباشا: حسن، مدخل إلى الآثار الاسلامية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1996.
3. بونافان: بولس وجيمت، فن الزخرفة الخشبية في صنعاء، ترجمة محمد العروسي، ومحمد زيد، المركز الفرنسي للدراسات اليمنية والمعهد الفرنسي للدراسات العربية بدمشق، 1996.
4. الحاضري: أحمد محمد، فن وهندسة البناء الصنعاني، الهيئة العامة للكتاب، صنعاء، ط 1، 2000.
5. حنشور: أحمد إبراهيم، الخصائص المعمارية للمدينة اليمنية القديمة، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، قسم التاريخ، كلية الآداب جامعة عدن، 2007.
6. الدالي: محمد طلعت، خصائص العمارة الاسلامية وتميز المعمار اليمني، مجلة دراسات يمنية، العدد 35، مركز الدراسات والبحوث اليمني، 1989، ص 246 - 287.
7. الرازي: خلدون هزاع، دمار القرن موقع مدينة دمار القديمة، بحث ضمن كتاب صنعاء الحضارة والتاريخ، صنعاء، 2005، مجلد 1، ص 120-147.
8. رزق: عاصم محمد، معجم مصطلحات العمارة والفنون الاسلامية، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط 1، 2000.
9. سلام: سلطان محسن، الحرف التقليدية الاسلامية في العمارة اليمنية، رسالة ماجستير، (غير منشورة)، كلية الفنون الجميلة، جامعة حلوان، 1989.
10. الشميري: فؤاد عبد الغني، الآثار الاسلامية في مدينة دمار، بحث ضمن كتاب دمار عبر العصور، دار جامعة دمار للطباعة والنشر، ط 1، 2009، ص 48 - 86.
11. العريقي: منير عبد الجليل، الفن المعماري والفكر الديني في اليمن القديم، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط 1، 2002.
12. عزب: خالد محمد، التراث الحضاري والمعماري للمدن الاسلامية، دار الكتب العلمية، القاهرة، 2003.
13. كرزويل: الآثار الاسلامية الأولى، ترجمة عبد الهادي عبلة، استخرج نصوصه وعلق عليه أحمد غسان سبانو، دار قتيبة، دمشق، ط 1، 1984.
14. كنعان: هنادي سمير نامق، الحليات المعمارية في القصور العثمانية في البلدة القديمة بنابلس (دراسة تحليلية)، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح بنابلس، 2010.
15. محمد: غازي رجب: الستائر الجصية في الفن العربي اليمني (العقود اليمنية)، مجلة دراسات يمنية، العدد 28 (2)، مركز الدراسات والبحوث اليمني، صنعاء، 1987، ص 59 - 76.
16. —: مظاهر حربية في العمارة العربية اليمنية، مجلة آداب المستنصرية، العدد 11، بغداد، 1985، ص 587 - 594.
17. الهمداني: الحسن بن أحمد، الإكليل (من أخبار اليمن وأنسب حمير)، ج 8، تحقيق وتعليق: محمد بن علي الأكوغ، مكتبة الارشاد، صنعاء، 2008.
18. وزيري: يحيى، موسوعة عناصر العمارة الاسلامية، ج 1، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط 1، 1999.

اللوحات والأشكال

 <p>١ الباب الأوسط (الفرغ) ٤ الطيبة ٢ الترنجة ٥ الجببية ٣ المطرقة ٦ ٧ القرن ٨ الباب الكبير (الجنو)</p>	 <p>مقائم مساجد حمام بخاري مبنى حكومية قديمة سوق خارطة مدينة دمار القديمة</p>
<p>شكل (1) مكونات الباب</p>	<p>خارطة (1) الأحياء القديمة بمدينة دمار- عن الدليل السياحي لمحافظة دمار 2007</p>
	 <p>التجواب نافذة زجاج قمرية حص مشربية حجر حرام حجر مشربية خشبية نافذة خشبية</p>
<p>المشراق لوحة (2) نموذج للمداخل الكبيرة (بيت الحاذق - حي الحوطة)</p>	<p>لوحة (1) بعض من العناصر المعمارية في الغلاف الخارجي للمنزل التقليدي الدماري</p>

<p>لوحة (4) المداخل الصغيرة</p>	<p>لوحة (3) نموذج من المداخل الصغيرة الشبيهة بالمداخل الكبيرة. باب بيت المجاهد - حي الجراجيش</p>

<p>لوحة (6) زخارف نباتية على جبهة الباب</p>	<p>لوحة (5) زخارف كتابية على جبهة الباب</p>

<p>لوحة (8) النوافذ الزجاجية</p>	<p>لوحة (7) النوافذ الخشبية</p>



لوحة (10) نافذة زجاجية مغطاة بشباك ذات
بمصراعين



لوحة (9) نوافذ الزجاج المغطاة بالمصاريع الخشبية



لوحة (12) نافذة صماء مزخرفة بقطع الحجر



لوحة (11) ثلاث من النوافذ الصماء



لوحة (14) شباك حجري بارز



لوحة (13) صف من النوافذ الوهمية - عنعنشور

<p>لوحة (16) شباك خشبي بارز شبيه بالمشربية</p>	<p>لوحة (15) شباك أجر بارز</p>	
<p>لوحة (19) قمرية الرخام من الداخل</p>	<p>لوحة (18) قمرية الرخام من الخارج</p>	<p>لوحة (17) المشربية الخشبية</p>
<p>لوحة (21) قمریات منفردة مغطاة بزجاج ملون وزخارف هندسية ومعمارية</p>	<p>لوحة (20) القمرية - عقود الجص</p>	







لوحة (22) نموذج من الأشرطة الحجرية التي تكمل الطوابق الحجرية



لوحة (23) شريط زخرفي علوي (أسنان المنشار)



لوحة (24) ثلاثة أشرطة من الأجر (الأحزمة الأفقية)

<p>أ</p>  <p>ب</p>  <p>ج</p> 	
<p>لوحة (26) نماذج متنوعة من ذروات المنازل (التجواب)</p>	<p>لوحة (25) الزخارف الرأسية</p>

تكييف اختبار ذكاء الأطفال المصري للدكتورة إجلال يسري على البيئة الجزائرية

د.عيواج صونيا/جامعة باتنة 1، الجزائر

ملخص :

هدفت الدراسة إلى تكييف اختبار ذكاء الأطفال للدكتورة إجلال يسري و الذي يخص فئة الأطفال (3,9 سنوات)، وقد اخترنا موضوعنا هذا لشعورنا بمشكلة خطورة تطبيق الإختبارات الأجنبية في الجزائر دون تكييف وتقنين واعتماد معاييرها للتشخيص ، و أيضا لافتقار مكتباتنا للاختبارات المكيفة على البيئة الجزائرية أو المصممة في هذه البيئة ، طبقنا هذا الاختبار على عينة إجمالية قدرت ب 830 تلميذ وتلميذة موزعين على الابتدائيات و المدارس الخاصة والحضانات لولايات ميلة قسنطينة وسطيف ، فلتكييف الاختبار تتبعنا خطوات منهجية واضحة : بالنسبة لإجراء التعديلات ودراسة معاملات السهولة و الصعوبة طبقنا الاختبار على عينة أولى قدرت ب 150 تلميذ وتلميذة ، و لدراسة الصفات السيكمترية طبقنا الاختبار على عينة ثانية قدرت ب 150 تلميذ وتلميذة، وللمعايرة تم تطبيقه على عينة ثالثة مختلفة عن العينتين السابقتين قدرت ب 530 تلميذ وتلميذة حيث تم استخراج المتوسطات و الانحرافات المعيارية لفئات أفراد العينة حسب الأعمار بالأشهر وعلى أساس نتائج هذا التطبيق تم بناء معايير ميثينية مناظرة للدرجات الخام وبهذا أصبح يمكن تطبيق هذا الاختبار على أطفال جزائريين (3,9 سنوات) وبمعايير جزائرية .

الكلمات المفتاحية : تكييف ، تقنين ، الصفات السيكمترية ، المعايير ، الدرجات الخام .

مقدمة :

لقد كان العلماء يتخذون المستوى العلمي و القدرة على التعلم كمعيار للذكاء ، فكان الشخص الذكي عندهم هو الشخص القادر على أن يتعلم و يلم بشتى ألوان المعرفة ، و كانوا يرون أن كمية المعلومات لدى الفرد دليل على مدى ذكائه ، و قد عُرف الذكاء قديما بأنه قوة ، كما نظر إليه البعض على أنه وظيفة إدراكية تمثل جانبا من الحياة العقلية تقابل الجانب الانفعال¹ . قال " هربرت سببتر Herbert Spiter " أن وظيفة الذكاء الرئيسة هي تمكين الكائن الحي من التكيف مع بيئته المعقدة والمتغيرة على الدوام وهو ما يستلزم سيارة الذكاء في تعقيده ومرونته.

ونجد أن جالتون Galton قد ابتعد عن التفسير الفلسفي للذكاء الذي اعتمد على التأمل الباطن وتقييم القوى العقلية ، الإدراكية التربوية ، إلى جانب ذلك قام جيمس كاتل Cattell بإثبات عدم قدرة الاختبارات الحركية في التنبؤ بمدى النجاح في الأعمال المدرسية ، ولقد حاول "سيمون و بينيه Binet and Simmon " دراسة الذكاء وأكدوا أن ذكاء الفرد يظهر من خلال

¹ أحمد سعد جلال ، (2008)، مبادئ الإحصاء النفسي ، ط 1 ، تطبيقات و تدريبات عملية على برنامج spss الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ، القاهرة ، مصر ، ص 53 .

أدائه للأعمال المختلفة ونستطيع قياسه عن طريق استجابته لأحد هذه الأعمال ووضع أول اختبار لقياس القدرة العقلية وعرف: مقياس الذكاء العمري وعدلاه سنة 1908 فُصلت الأسئلة كي تناسب مع كل عمر من الأعمار من 3-13 سنة واهتدى بذلك بينيه Binet إلى مسألة العمر العقلي الذي يدل على المستوى العقلي للطفل مقارنة بعمره الزمني سنة 1911¹

و تقدم "منستربرج Monestrbirj" بالاختبارات خطوة نحو قياس العمليات العقلية العليا، إذ نشر اختبارات للقراءة وتسمية ألوان الأشياء وتسمية وتقسيم الحيوانات والملابس... كذلك استعمل اختبارات تذكر الأرقام.²

ومع هذا التطور الكبير في مجال وفرة الاختبارات في علم النفس بكل تخصصاته والسؤال الذي يطرح نفسه هو أي من هذه الاختبارات أفضل من حيث دقته في قياس الظاهرة التي يراد قياسها، وهذا التساؤل يحير كل الجهات التي تعتمد على هذه الاختبارات و لذلك فهي تسعى إلى إيجاد المعايير الأساسية التي تحتكم إليها لتحديد جودة الاختبار، وقد تناولنا في بحثنا هذا كمرجع اختبار الذكاء للدكتورة إجلال محمد يسري أستاذة الصحة النفسية، كلية الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر و التي أنشأت اختبار ذكاء الأطفال من ثلاثة إلى تسع سنوات، أي ما يقابل مرحلة الحضانه و التعليم الابتدائي على البيئة المصرية مع الأخذ بعين الاعتبار بعض التعديلات الضرورية لكي يتلاءم وثقافة البيئة الجزائرية.

1- مشكلة البحث:

إن الطفرة الحقيقية في القياس النفسي حدثت مع جهود ألفريد بينيه Binet في أوائل القرن 20، ففي عام 1904 كلف وزير التعليم الفرنسي بينيه Binet بإعداد طريقة للتعرف على الأطفال الملتحقين بمدارس باريس الذين يتوقع أن يخفقوا في متابعة المنهج الرسمي حتى يمكن تسكينهم في برامج خاصة تناسب حاجاتهم.³

وحسب بياجيه Piaget « إن جميع الأطفال يمرون خلال نموهم بنفس المراحل (المراحل الأربعة للنمو المعرفي)، هذا الإصرار على التتابع الثابت في مراحل النمو بالنسبة لجميع الأطفال يعتبر النضج عنصرا هاما جدا عند النمو، فهو يربط بين النضج الجسدي و العقلي، وقد أوضحت بعض البحوث الحديثة أن الأطفال المتخلفين عقليا يمرون في نموهم العقلي بنفس المراحل التي يمر بها الأطفال الأسوياء ولكن بمعدل أبطأ.»⁴

ومما لا شك فيه أن الجزائر تفتقر إلى حد كبير إلى أدوات القياس، رغم أهمية استعمالها في مؤسساتنا سواء التعليمية أو العلاجية الخاصة، ودورها الفعال في منهجية السيرورة العلاجية، ونظرا لهذا النقص الواضح يلجأ الباحثون إلى تكييف أدوات قياس أجنبية و التي تتميز بوفرتها في كل المجالات و الاختصاصات ولكن عملية التكييف هذه تكاد تكون منعدمة في الجزائر إذا ما قورنت بانجازات التقنين في الدول العربية الأخرى لان المشكل هنا يطرح بشكل آخر أن المختصون النفسانيون بكل أنواع تخصصهم مازالوا يعتمدون على تطبيق اختبارات مستوردة من الخارج بلا تكييف أو تقنين، فبالرغم من أن اختبارات الذكاء المتوفرة عبر العالم قد بنيت في بيئات سسيو ثقافية تختلف عن البيئة الجزائرية، إلا أنها تطبق ويتعامل مع المفحوص على أساس نتيجتها رغم التشكيك في مصداقية نتائجها. ومجتمعنا الجزائري على غرار باقي المجتمعات له خصوصيات ثقافية تميزه عن باقي الدول العربية أو الأجنبية إذ أنه تعرض لاستعمارات كثيرة، وهذا ما يجعل ثقافتنا خاصة نوعا ما، لا تتوافق مع

¹ Feldmen ,R,(1996) Understanding psychology,(Fourth Edition)Mc Graw hill,USA.

² أحمد سعد جلال، (2008)، مرجع سابق، ص 57.

³ محمد محروس الشناوي، (1997)، التخلف العقلي، دار غرب، القاهرة، ص 25.

⁴ Gardner h, 1993, Multiple intelligences : the theory into prattice, New York Basic Book,p225.

جداول المعايرة الأجنبية ومن هنا جاء شعورنا بمشكلة تطبيق الاختبارات الأجنبية دون تقنين أو تكييف و اعتماد معاييرها الأصلية في التشخيص.

ولتخطي هذا المشكل وأيضا لنقص اختبارات الذكاء المعربة في المؤسسات التربوية وفي مراكز التربية الخاصة في الجزائر ارتأت الباحثة تكييف اختبار ذكاء الأطفال للدكتورة إجلال يسري على البيئة الجزائرية .

ومن كل ما سبق فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. هل يمكن تكييف وتقنين اختبار ذكاء الأطفال للدكتورة إجلال يسري على البيئة الجزائرية ؟
2. هل يتمتع اختبار ذكاء الأطفال للدكتورة إجلال يسري بخصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقه على تلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر ؟
3. ما هي معاملات صدق اختبار ذكاء الأطفال للدكتورة إجلال يسري بعد تطبيقه على تلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر ؟
4. ما هي معاملات ثبات اختبار ذكاء الأطفال للدكتورة إجلال يسري بعد تطبيقه على تلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر ؟
5. ما هي المعايير المئينية لاختبار ذكاء الأطفال للدكتورة إجلال يسري بعد تطبيقه على تلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر ؟
6. ما هي معايير درجة z لاختبار ذكاء الأطفال للدكتورة إجلال يسري بعد تطبيقه على تلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر ؟

2- فرضيات الدراسة :

الفرضية العامة : يمكن تكييف اختبار ذكاء الأطفال للدكتورة إجلال يسري على تلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر .

الفرضيات الجزئية :

الفرضية الجزئية الأولى : يتمتع اختبار ذكاء الأطفال للدكتورة إجلال يسري بمعاملات ثبات مقبولة مع خصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقه على تلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر .

الفرضية الجزئية الثانية : يتمتع اختبار ذكاء الأطفال للدكتورة إجلال يسري بمعاملات صدق مقبولة مع خصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقه على تلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر .

3- أهداف الدراسة: الهدف هنا هو توفير اختبار ذكاء مكيف في الجزائر يستفيد منه الأخصائيين و الباحثين في الجزائر و العمل على إثراء أدبيات البحث في هذا المجال.

4- أهمية الدراسة :تنبع أهمية الدراسة النظرية و التطبيقية في أنها مساهمة متواضعة في مجال البحث العلمي و النتائج التي ستتوصل إليها هذه الدراسة ستكون انطلاقة لبحوث و دراسات أخرى في مجال علم النفس، كما ستساهم في إثراء المكتبة الجامعية خاصة أمام حداثة الموضوع و هي ذات أهمية كبيرة لما تقدمه الاختبارات من تشخيص و تحديد مستوى الذكاء .

5- تعاريف بعض المفاهيم :

1-5 مفهوم التقنين **Standardization** : تستخدم كلمة تقنين في مجال القياس النفسي بمعنيين:

المعنى الأول: أن تكون إجراءات إعداد الاختبار وصياغة بنوده ، وطريقة تقديمه وأسلوب تصحيحه موحدة في كل المواقف، بحيث تكون تدخلات الفاحص في أضيق الحدود ، وإمكان الحصول على النتائج نفسها إذا استخدمه فاحص آخر على نفس

المفحوصين ، ويفقد الاختبار أساسه العلمي والموضوعي إذا لم يكن متقنا بهذا المعنى أما المعنى الثاني فهو أن يقن الاختبار على عينة ممثلة للمجتمع الذي يستخدم فيه بهدف الحصول على معايير معينة ، تحدد معنى الدرجة التي يحصل عليها الفرد ، وكيف تفسر هذه الدرجة ، وفقا لتشتت درجات أفراد المجتمع على الاختبار ، وهو ما نجده في اختبارات الذكاء، ويوجد اختبار مقن بالمعنى الأول، وليس مقننا بالمعنى الثاني، ففي الكثير من الحالات يستخدم الباحثون اختبارات لأغراض البحث العلمي دون أن يقوموا بتقنيها أو استخراج معايير للدرجات عليها من المجتمع ولا يؤثر ذلك في كفاءة الاختبار أو أساسه العلمي ، مادام لم يستخدمه بهدف تشخيصي أو يهدف تفسير درجات فرد معين عليه، إلا أنه ليس مقبولا استخدام اختبار غير مقن بالمعنى الأول ، كما لا يوجد اختبار مقن بالمعنى الثاني دون أن يكون مقن بالمعنى الأول¹

2-5 تكييف اختبار : وفي حالة ترجمة اختبار من لغة إلى لغة أخرى، أو اقتباسه ونقله إلى بيئة غير التي أعد لها أصلا، فإنه يتعين على الباحث في هذه الحالات أن يعيد من جديد إجراءات عملية التقنين على عينات من البيئة الجديدة حتى يصل به إلى درجة من الصلاحية لاستخدامه بكل اطمئنان وصلاحية الاختبار تتضمن الشكل و المضمون فالشكل يعني المواصفات الحثية للاختبار، أما المضمون فينبغي إجراء تغييرات وتعديلات في بنوده بما يتفق وثقافة البيئة الجديدة.²

3-5 التعريف الإجرائي للذكاء:

الذكاء هو القدرة على التفكير المجرد، و الحكم السليم، وهو القدرة على التكيف وهو أيضا القدرة على التعلم وتقاس درجة الذكاء من خلال تطبيق اختبار ذكاء الأطفال .

6- الدراسات السابقة :

إن ظاهرة تكييف الاختبارات الأجنبية ناقصة في الجزائر نظرا لعدم تكون اختصاصيين في المجال، وتكييف اختبارات الذكاء تقريبا تكاد تكون منعدمة في الجزائر خاصة تكييف اختبار ذكاء الأطفال لإجلال يسري فلا توجد ولو دراسة واحدة كيفت هذا الاختبار إما إذا تكلمنا عن اختبارات الذكاء بصفة عامة فنسجل العديد من التكييفات لاختبارات الذكاء نذكر أهمها :

في 1928 تمت مراجعة الصيغة الأولى Terman أو Stanford-Binet سنة 1916 من طرف حسن عمر ، و في 1937-1938 تم تكييف هذا الاختبار تكييفا قريبا على المجتمع المصري من طرف إسماعيل القباني ، ثم جاء التكييف النهائي له سنة 1956 على يد عبد السلام أحمد محمد و مليكة لويس كامل التي كيفت أيضا مقياس وكسلر بلفيو سنة 1972 ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال سنة 83 ، أما في العراق فقد تم تكييف اختبار وكسلر لذكاء الراشدين WISC سنة 1961 من قبل شويح مطلب سعد الله ، وفي سنة 1970 كيف عبد الفتاح قيس اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة وفي لبنان تم تكييف اختبار رسم الرجل ل GOODNOUGH سنة 1982 من طرف عطية ن ثم تكييف D48 سنة 1982 وكيف (سكرج) مكعبات كوس سنة 1980³ ونجد عدة بحوث قامت في المملكة العربية السعودية من طرف عدة طلبة متربصين في جامعة أم القرى تخصص اختبارات ومقاييس ، فنذكر مثلا تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة من طرف عبد الرحمن معتوق عبد الرحمن زمزمي .

¹بشير معمري، (2007)، القياس النفسي و تصميم أدواته للطلاب و الباحثين ، ط2 ، منشورات الحبر، ص190.

²بشير معمري، (2007)، مرجع سابق، ص192.

³جلال فرشيثي(2000)، إعادة تكييف اختبار كاتل للذكاء على المجتمع الجزائري، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر، ص138.

وحيث يذكر بدوره في دراسته 1419 أن أول تقنين لاختبارات رافن كان في سنة 1949، حيث وضع رافن Raven الاختبار في صورة كتب وطبقه على 208 من الطلاب البريطانيين في منطقة دميريز ، تتراوح أعمارهم ما بين 11 و 5 سنة ، ولمقارنة أداء المفحوص في الاختبار بأداء زملائه في نفس المستوى العمري استخدم الترتيب المثني ، وقد تمت إعادة تقنين هذا الاختبار على المستوى العربي حيث أجرى عيد 1979 دراسة تجريبية هي الأولى في الكويت لتقنين اختبار رافن الملونة وذلك على عينة طبقية عشوائية تمثل جميع مناطق الكويت وبلغ عددها 1997 تلميذا وتلميذة من الصف الأول حتى الصف الرابع من المرحلة الابتدائية وتتراوح أعمارهم فيما بين (6-10-11) سنة ، لاحظ عيد ازدياد الدرجة التي يحصل عليها الأفراد بازدياد أعمارهم ، وبذلك يتضح أن الاختبار يتمتع بالصدق التكويني ، وقام أيضا بحساب التكرار المتجمع المئوي لفئات الأعمار المختلفة ومنه تم رسم منحنيات التكرار المتجمع المئوي Cumulative-percent curves والتي أظهرت نمو القدرة العقلية للأطفال بازديادهم في العمر .

ثم اتبعه القرشي 1987 بدراسة لتقنين اختبار رافن الملون في الكويت على عينة بلغت 2000 طفل أعمارهم من 6 سنوات إلى 10 سنوات ونصف ثم اختبرهم بالطريقة التطبيقية على أساس الجنس و العمر ، تشمل كل فئة عمرية 100 من البنين و 100 من البنات وعدد من طلاب المعاهد الخاصة يمثلون مستويات من التخلف العقلي البسيط وتمثل هذه الفئة (2%) من عينة التقنين ، وتم استخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار وكان مقداره (0.89) وبالتجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان كان معامل الثبات مقداره (0.89) في التطبيق الأول و في الثاني 0.82، وحسب معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية والدرجة الكلية تراوحت ما بين 0.66 و 0.88 في التطبيق الأول و 0.46 و 0.91 في التطبيق الثاني وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) وتم استخراج الصدق التلازمي باستخدام معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة وبعض المقاييس الفرعية لاختبار وكسلر للأطفال وتراوحت ما بين 0.40، 0.45¹.

وفي جامعة أم القرى قام فريق بحث بقيادة أبو حطب وآخرون سنة 1399 بتقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة على البيئة السعودية (المنطقة الغربية) حيث بدأ التطبيق للاختبار العادي و المتقدم حيث استخراج ثبات الاختبار بطريقة إعادة على مجموعات مختلفة من عينة التقنين الأصلية في مختلف الأعمار من 10-25 سنة وتراوحت بين 0.49-0.85 أما الصدق فاعتمد في إيجاد أولاه على صدق التكوين الفرضي وذلك حيث وجد أن اختبار المصفوفات المتتابعة غير لغتي من خلال اللجوء إلى محتواه وكذلك وجد انه اختبار قوة حيث تم حساب معدلات الارتباط بين الاختبار و الزمن وتراوحت ما بين 0.09 ، 0.28 وهي غير دالة وأيضا وجد أن المفردات تتابع من الأسهل إلى الأصعب ، وفي تمايز العمر من دلالة الفروق بين متوسطات الأعمار المتتابعة وكذلك وجد أن الاختبار يميز بين الصفوف الدراسية المختلفة أما الصدق المرتبط بالمحكات، فقد استخدم أكثر من محك وجميعها دالة عند مستوى دلالة 0.05 أو مستوى 0.01 ، كما يوجد الكثير من الباحثين في الدول العربية ممن قاموا بتقنين هذا الاختبار ونرجع إلى الدراسة التي قام بها عبد الرحمن معتوق الزمزمي حيث قام بتقنين اختبار رافن على أطفال الصم بالسعودية وقد تحصل على معامل ثبات بطريقة إعادة التطبيق قدره 0.810 وبطريقة التناسق الداخلي بمعاملات تتراوح بين 0.65 و 0.86 بوسيط قدره 0.76 ، أما فيما يخص الصدق فقد تحصل على صدق ذاتي مقدر ب 0.95 وصدق تلازمي مقارنة باختبار ذكاء الرجل بلغ 0.70 وهو دال عند مستوى دلالة 0.01 ، أما في الجزائر فقد تم تقنين المصفوفات المتتابعة لرافن سنة 1961 من طرف Guemonprez في إطار الانتقاء السيكوتقني لجزائريين مسلمين مرشحين لتكوين مهني للراشدين (F.P.A) وكان ذلك في مرحلة استعمار الجزائر ، حيث قامت مصلحة الانتقاء لمركز الدراسات و البحث السيكوتقني بباريس (CERP) ما بين

¹ عبد الرحمن معتوق الزمزمي ، (1419)، تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن على الطلاب الصم بالمملكة العربية السعودية ،

أكتوبر وافريل بإجراء الاختبار على 94 راشدا ذكرا جزائريا مسلما (يقال مسلم ليفرقوهم عن الفرنسيين المعمرين و الذين كانوا يعتبرونهم جزائريين أيضا) ، حيث تراوحت أعمارهم ما بين 16 و 42 سنة ، بمتوسط عمر قدره 23 سنة ، ومستوى تعليمي تراوح ما بين الابتدائي و المدارس القرآنية ، وقد تمت هذه المعاييرة في 7 فئات.

ومنذ ذلك الحين ، والجزائريين (وبعد استقلالهم سنة 1962) يدرسون الأفراد و يقيمونهم ، في غياب أدوات تقنية لتقييم الذكاء ، انطلاقا من منظور شخصية الطفل الجزائري ضمن منظور التحليل النفسي ، من خلال الاختبارات الاسقاطية التي قامت بها Suzanne Mazella على اختبار Von-staabs ل Sceno-test واختبار رسم العائلة و اختبار الخروف ذو اللطخة السوداء (La patte noiree) ، الذي أجراه فوغالي على الأطفال الجزائريين.

وقد بقي هذا الاختبار سائدا في الجزائر ، لآيت سيدهم محمد و احمد مختار مع فريق من الجامعيين الجزائريين معه ، و إعادة التفكير في اختبار من اختبارات الشخصية ، وهو اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) الذي صممه Henry Murray وتم تطبيقه على المجتمع الجزائري ، مع إحداث تغييرات على مستوى المعالجة كإدخال شبكة التحليل ل Vica Shentoub ونظرية التحليل النفسي كإطار مرجعي تفسيري.

وفي إطار الجمعية الجزائرية لعلم النفس (S.A.R.P) التي كان يشرف عليها آيت سيدهم ، ويشرف عليها حاليا خالد نور الدين ، تم تنصيب فريق من الباحثين سنة 1996 برئاسة خالد نور الدين ، يهتم بتكييف وتقنين الاختبارات بالدرجة الأولى ، وقد ساهم معه جلال فرشيثي لمدة سنة 1997/1996 وتحت إشرافه في محاولة تقنين مجموعة من الاختبارات نذكر منها: D48 و (PM38) P.M.S ل (RAVEN) على متمرسين جزائريين¹.

كما قام جلال الفرشيثي بإعادة تكييف اختبار كاتل للذكاء (السلم 3) في الجزائر سنة 2001، وقد تناول في دراسته عدة محاور في مجال التكيف استعملها بالتعليمية حيث اقترح تقنين تعليمات الاختبارات الفرعية الأربعة ورأى عدم الضرورة لتغيير زمن الاختبار لإمكانية تحقيق التفريق بين الأقوياء و المتوسطين و الضعفاء، ومن ثم لغة الكتابة الموجودة على كراسة الاختبار.²

7-منهج الدراسة :

نظرا ولأننا قمنا بتطبيق الاختبار على فترات متقطعة فالمنهج الوصفي حسب عبيدات وآخرين " يقتصر على وضع قائم في فترة زمنية محددة أو تطوير يشمل عدة فترات زمنية " وحيث أن بحثنا هذا يغوص في جمع وتبويب وتحليل وتفسير البيانات في الوقت الراهن ، اتبعنا المنهج الوصفي التحليلي باعتباره منهج مرتبط بظاهرة معاصرة ، هذا مع مراعاة " تكييف " هذا المنهج للمتطلبات و الشروط الخاصة التي تفرضها الدراسة السيكومترية لأدوات القياس النفسي عامة ، وللأداة موضع الاهتمام في الوقت نفسه ، وما سيتبع ذلك من استخدام أساليب عديدة ومتنوعة في استخراج الثبات والصدق.

8-مجتمع الدراسة :

ونقصد بمجتمع الدراسة جميع مفردات الظاهرة التي يقوم بدراستها الباحث ويتمثل مجتمع الدراسة الحالية في تلاميذ المرحلة الابتدائية الجزائريين من فئة العاديين .

9-عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية وهي عينة الأطفال العاديين من المدارس الابتدائية المذكورة في الجدول رقم (5) يتراوح عددهم 850 تلميذ وتلميذة موزعين على الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي لولاية قسنطينة ، سطيف وميلة

¹جلال فرشيثي، (2000)، مرجع سابق، ص 144-145

²جلال فرشيثي، (2000)، مرجع سابق، ص 22

و أطفال الروضة بمدينة شلغوم العيد ولاية ميله وتشمل هذه العينة أفراد العينة الإستطلاعية (150 تلميذ) و أفراد العينة الأساسية (150 تلميذ) وأفراد عينة بناء المعايير (530 تلميذ) .

10-الإطار الزماني والمكاني :

تم إجراء هذه الدراسة في السنة الدراسية 2011-2012 إبتداء من شهر سبتمبر إلى نهاية شهر جانفي 2011 في المدارس الابتدائية في كل من ولاية قسنطينة وميلة وسطيف (الشرق الجزائري) ومدرسة خاصة للتعليم التحضيري بمدينة شلغوم العيد.

11-أدوات الدراسة¹:

1-11 التعريف بالاختبار:

أنشئ اختبار ذكاء الأطفال بهدف قياس الذكاء بمعنى القدرة العقلية العامة لدى الأطفال من سن 3-9 سنوات أي ما يقابل مرحلة الحضانه والصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية وقد مرّ بعدة تعديلات و اشتملت الصورة النهائية على:

الجزء المصور:

يتكون من 45 وحدة، يسبقها ثلاثة أمثلة تدريبية (أ، ب، ج)، ، ويطلب من الطفل أن يشير إليها وهذا الجزء يشتمل على ثلاثة مستويات: من 3-5 ، 5-7 ، 7-9 سنوات ويحتوي الجزء الأول على لوحة بها ثلاثة أشكال منها شكلان متماثلان والشكل الثالث مختلف، ويطلب من الطفل الإشارة إلى الشكل المختلف (بعد إجراء الوحدات التدريبية الثلاث الأولى)، ويحتوي على 15 بطاقة والجزء الثاني عبارة عن خمسة عشر بطاقة بكل منها أربعة أشكال (أكثر صعوبة)، منها ثلاثة متفقة في الغرض والرابع مختلف عنها، أما الجزء الثالث فهو عبارة عن 15 بطاقة تحتوي كل منها على خمسة أشكال، كل شكلين منها متشابهين والخامس مختلف.

الجزء اللفظي:

يتكون من 45 عبارة مقسمة إلى ثلاثة مستويات عمرية، المستوى الأول يحتوي على 15 عبارة متدرجة من السهل إلى الصعب، وهي للفئة العمرية 3-5 سنوات، والمستوى الثاني يحتوي على 15 عبارة للفئة العمرية 5-7 سنوات، والمستوى الثالث يحتوي على 15 عبارة للفئة العمرية 7-9 سنوات، وهذه العبارات المطلوب فيها تكلمة الكلمة الناقصة.

11-2 تقنين الاختبار:

تم تقنينه في البيئة المصرية ، فتكونت عينة التقنين من 600 طفل وطفلة من حضانات الأطفال، والصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، من القاهرة الكبرى والوجهين البحري والقبلي، وتراوحت أعمار العينة بين 3-9 سنوات، بمتوسطة 6 سنوات وكان التطبيق فرديا والنتائج كما يلي

معامل ثبات الاختبار بطريقة الإعادة هو 71 ر و تم الاطمئنان على صدق الاختبار باستخدام مقياس ستانفورد بينيه للذكاء وكان معامل الصدق بهذه الطريقة 65 ر.

¹إجلال محمد يسري ، (1988)، اختبار ذكاء الاطفال ، مكتبة الإسكندرية .

11-3 تعليمات الاختبار:

يلاحظ أن الاختبار بصفة عامة اختبار قوة، وليس هناك زمن محدد للإجابة، يقدم الفاحص الجزء المصور إلى الطفل ويطلب منه ان يبين اين هو الاختلاف،

وإذا استغرق الطفل أكثر من نصف دقيقة ولم يجب في أي بطاقة، يسأله الفاحص مرة أخيرة للحصول على الإجابة أو التأكد من فشل الطفل ويستكمل الفاحص باقي البطاقات بالترتيب إلى أن يفشل الطفل في عشر بطاقات متتالية فيوقف الاختبار. أما في الجزء اللفظي: فيقدم الفاحص هذا الجزء إلى الطفل قائلا: « نقلك شوية جمل فيها كلمات ناقصة، وأنت تسمعها مليح، وتكمل الكلام الناقص ». أما إذا فشل الطفل في أي منهما، فيشرح له بنفس الطريقة السابقة، يتابع الفاحص تقديم الجمل حتى الجملة العاشرة بالترتيب، فإذا لم ينجح الطفل في أي منها يوقف الاختبار لأنه يكون غير مناسب لمثل هذا الطفل.

11-4 التصحيح:

تحسب لكل إجابة صحيحة درجة واحدة، ولا توضع علامات على الإجابات الخاطئة .
11-5 تقدير نسبة الذكاء:

تقدر الدرجة الخام التي حصل عليها الطفل في الاختبار ثم يستخرج العمر العقلي المقابل للدرجة الخام من جدول معايير

الأعمار العقلية و يحسب العمر الزمني للطفل بالشهور وتحسب نسبة الذكاء بالمعادلة الآتية: $100 \times \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}}$

نسبة الذكاء

12- إجراءات تطبيق الدراسة:

تحصلنا على الاختبار بتحميله مباشرة من موقع (مكتبة الإسكندرية) قمنا بزيارة إلى مفتشي المقاطعات بكل من قسنطينة و ميلة و سطيف و تحصلنا على رخص للعمل في العديد من الإبتدائيات التي اخترناها و قد امتدت عملية التطبيق من بداية شهر سبتمبر إل نهاية شهر جانفي بمساعدة بعض النفسانيين .

12-1. إجراءات التعديل:

بعد التشاور مع بعض المحكمين تمت بعض التعديلات على النسخة الأصلية للاختبار بما يتناسب و ثقافة البيئة الجزائرية وقد شملت التعديلات في الجانب المصور: تم تعديل البطاقة رقم 25 من المجموعة الثانية فتم تغيير صورة الأهرام بصورة مقام الشهيد وصورة الآلهة الفرعونية بصور علماء جزائريين هم ابن باديس والبشير الابراهيمي ، و الامير عبد القادر كما تم تعديل البطاقة رقم 41 من المجموعة الثالثة و التي تضم العلم المصري في 5 وضعيات بالعلم الجزائري في نفس الوضعيات المعتمدة في الاختبار اما في الجانب اللفظي فالتعديلات موضحة في الجدول الآتي :

الجدول رقم (1): يلخص التعديلات على الاختبار في جزئه اللفظي .

الجملة المعدلة	الجملة الأصلية
واحد وواحد قداش يساوى.....	واحد وواحد كام
اللحم ناكلوه و الحليب	اللحمة ناكلها و الشاى
الستيلو نكتب بيه و المغرفة	القلم نكتب بيه و الملعقة

البيوت علشان نسكن فيها و الكتب علشان...	الدار نسكنو فيها و الكتاب.....
الديسكلتة لها عجلتين ، والعربة لها	الفيلو عندها زوج روض ، والطموويل عندها
الليمون حاذق ، والسكر ...	القارص حامض ، والسكر
في الشتاء نلبس هدوم ثقيلة ، وفي الصيف هدوم	في الشتاء نلبس قش ثقيل، وفي الصيف نلبس قش
الصبيان لما يكبرو ويقوا رجالة ، والبنات تبقى	الذكور لما يكبرو ويوليو رجالة ، والبنات يوليو
الكلب له اربع جلين والبطة لها	الكلب عنده اربع جلين و البطة عندها.....
الفلاح يزرع الارض ، والدكتور يعالج ...	الفلاح يزرع الارض والطبيب يداوى
القطة تملد ، والفخة	القطة تملد والحاجة
البلح لونه احمر ، والذهب لونه	التمر لونه نقر ، والذهب لونه.....
نعمل السكر من القصب ونعمل العيش من	نعمل السكر من القصب، ونعمل الخبز من
البامية والملوخية خضار ، والعنب و الموز	البطاطا و البصل خضر ، والعنب والبانان...
الهدوم معمولة من القماش و الكتب معمولة من	اللباس مخدوم من القماش ، والكتب مخدومة من
الكسح معمول من الخشب والمسمار معمول	الكسح مخدوم من الخشب ، والمسمار مخدوم من ...
القرش والجنيه فلوس ، والذهب و الفضة.....	الدينار نقود ، والذهب والفضة ...
يناير من شهور الشتاء و اغسطس من شهور..	جانفي من أشهر الشتاء ، وأوت من أشهر
القط والكلب حيوانات والفخة و البطة.....	القط والكلب حيوانات ، والحاجة والبطة

12-2 الإعداد لتطبيق الاختبار: قمنا بنسخ كتاب الاختبار بنفس عدد القائمين بالتطبيق ، كما قمنا بنسخ عدد كافي من ورقة الإجابة يوافق عدد التلاميذ المطبق عليهم الاختبار .

12-3 التلاميذ المطبق عليهم الاختبار: بعد أن تم استبعاد التلاميذ الذين يفوق سنهم الفئات العمرية المطلوبة قمنا بتقسيم أفراد عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات حسب ما يقتضيه تطبيق الاختبار ، كما تم استبعاد التلاميذ الذين يعانون من إعاقات عقلية و هذا انطلاقا من الملف الصحي للتلاميذ.

12-4 ظروف إجراء الاختبار: تطبيق هذا الاختبار يتطلب جو هادئ ووجود الفاحص و المفحوص فقط وهنا كانت الصعوبة في تطبيق الاختبار لعدم وجود حجرات فارغة في كل الأوقات وبما أن تطبيق الاختبار يتطلب وجود تآلف بين الفاحص و المفحوص و ذلك لتجنب رفض المفحوص الإجابة عن بعض البنود أو عدم الاقتناع الكلي من طرفه بالاختبار ككل ، وانطلاقا من هذا قمنا بزيارات للأقسام ككل و تعرفنا فيها على التلاميذ و قد تم ذلك في أول مقابلة كانت مع التلاميذ ، بعد ذلك شاركنا معظم تلاميذ الأقسام المختارة في نشاطات التسلية في حصة النشاطات اللاصفية المبرمجة لكل قسم و تم توزيع الحلوى عليهم بهدف التقرب من التلاميذ.

13- إجراءات الدراسة الاستطلاعية: تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة قدرها 150 تلميذ وتلميذة موزعين على الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي و التعليم التحضيري وذلك لان الاختبار يخص هذه الفئة العمرية من 3 الى 9 سنوات ، وقد أخذت هذه العينة من أطفال روضة "مدرسة الزهراء الخاصة " بمدينة شلغوم العيد ولاية ميله ، وهذا خاص بالفئة العمرية اقل من 5 سنوات وأكثر من 3 سنوات والتي قدرت ب 50 تلميذ وتلميذة أما الفئة العمرية المحصورة بين 5 الى

6 سنوات و 11 شهرا فقد تم اختيارها عشوائيا من تلاميذ الصف الأول والثاني بقدر 50 تلميذ وتلميذة من مدرسة عبان رمضان بشلغوم العيد ولاية ميلة والفئة من 7 إلى 9 سنوات من نفس المدرسة الابتدائية بقدر 50 تلميذ وتلميذة .

جدول رقم (2) يمثل توزيع أفراد العينة الاستطلاعية:

عدد الأفراد	المدرسة	الفئات العمرية
50	مدرسة الزهراء الخاصة	من 3 إلى 4 سنوات و 11 شهر
50	مدرسة عبان رمضان	من 5 إلى 6 سنوات و 11 شهر
50	مدرسة عبان رمضان	من 7 إلى 9 سنوات

وقد تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية للأهداف الآتية :

- حساب معاملات السهولة والصعوبة من اجل إعادة ترتيب أو حذف بعض البنود .
- تغيير وتعديل بعض بنود الاختبار و التي لم يستطع أغلبية التلاميذ استيعابها .
- معرفة الوقت المستغرق لتطبيق الاختبار .
- معرفة مدى ملائمة الاختبار للتطبيق على مختلف الفئات العمرية (3-9 سنوات).

1-13 دراسة سهولة وصعوبة البنود: للتأكد من مدى ملائمة بنود هذا الاختبار لأطفال الفئات العمرية المذكورة سابقا من حيث فهم محتوياته و طريقة الإجابة عليه ، قمنا بتطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية، وبعد تطبيق هذا الاختبار على أفراد العينة المذكورة في الجدول رقم 03 فرغت البيانات في الجدول الآتي :

الجدول رقم (3):يمثل نتائج حساب معامل الصعوبة والسهولة لبنود الاختبار

الجزء اللفظي	الترتيب حسب معامل السهولة	معامل سهولة المجموعة 3	عدد الإجابات المستحقة	الترتيب حسب معامل السهولة	معامل سهولة المجموعة 2	عدد الإجابات الصحيحة	الترتيب حسب معامل السهولة	معامل سهولة المجموعة 1	عدد الإجابات الصحيحة	معامل السهولة	البنود
	1	0.98	49	1	0.96	48	1	0.96	48	1	1
	2	0.96	48	3	0.90	45	2	0.94	47	2	2
	3	0.90	45	3	0.90	45	2	0.94	45	2	3
	5	0.88	44	5	0.88	44	4	0.90	43	4	4
	3	0.90	45	1	0.96	48	6	0.86	43	6	5
	5	0.88	44	6	0.86	43	6	0.86	43	6	6
	7	0.86	43	6	0.86	43	6	0.86	43	6	7
	11	0.78	39	9	0.84	42	4	0.90	45	4	8
	10	0.80	40	10	0.82	41	6	0.86	43	6	9
	8	0.84	42	12	0.80	40	10	0.80	40	10	10
	9	0.82	41	6	0.86	43	10	0.80	40	10	11
	12	0.76	38	10	0.82	41	10	0.80	40	10	12

الجزء المصنوع	14	0.74	37	14	0.78	39	13	0.78	39	
	12	0.76	38	12	0.80	40	13	0.78	39	
	15	0.60	30	14	0.78	39	15	0.70	35	
	4	0.94	47	1	0.98	49	1	0.98	49	16
	1	0.98	49	14	0.86	43	1	0.98	50	
	1	0.98	50	1	0.98	49	1	0.98	49	
	1	0.98	49	5	0.96	48	7	0.96	48	
	4	0.94	47	1	0.98	49	7	0.96	48	
	6	0.92	46	7	0.94	47	1	0.98	49	
	6	0.92	46	7	0.94	47	1	0.98	49	
	9	0.90	45	11	0.90	45	7	0.96	48	
	11	0.86	43	11	0.90	45	11	0.94	47	
	13	0.80	40	5	0.96	48	12	0.88	44	
	10	0.90	45	13	0.88	44	6	0.98	49	
	14	0.40	20	1	0.98	49	7	0.96	48	
	6	0.92	46	9	0.92	46	11	0.94	47	
	11	0.86	43	9	0.92	46	13	0.86	43	
	15	0.30	15	15	0.84	42	14	0.84	42	

التعليق: يتضح من خلال نتائج الجدول الموضحة أعلاه وحسب الدراسة التي أقيمت على هذه العينة ويهدف معرفة مدى سهولة و صعوبة أسئلة الاختبار فإنه لا توجد حسب المعطيات الموجودة في الجدول السابق أسئلة سهلة جدا يعرفها جميع الأطفال و بذلك لا توجد فائدة منها و يتحتم حذفها ، كما أنه لا توجد هناك أسئلة صعبة جدا لم يستطيع الإجابة عنها كل الأطفال و تستلزم حذفها أما فيما يخص ترتيب البنود فإنه توجد العديد من البنود لها نفس معاملات السهولة و لذلك ارتأينا عدم التغيير في ترتيب البنود حتى لا يحدث هناك خلط في ترتيب هذه البنود.

14- إجراءات الدراسة الأساسية: بعد ما تم إجراء بعض التعديلات وبموافقة المحكمين على أغلبية التغييرات ومن أجل التحقق من مصداقية الاختبار بحساب الخصائص السيكومترية للاختبار من صدق وثبات ، تم اختيار عينة قدرها 150 تلميذ من الذكور والإناث مقسمة إلى ثلاث مجموعات متساوية العدد بحيث شملت المجموعة الأولى الفئة العمرية من 3 سنوات إلى 4 سنوات و 11 شهرا والمجموعة الثانية شملت الفئة العمرية من 5 سنوات إلى 6 سنوات و 11 شهرا أما المجموعة الثالثة فشملت الفئة من 7 سنوات إلى 9 سنوات وبعد فترة زمنية قدرت ب 20 يوم تم إعادة التطبيق على نفس العينة من أجل التحقق من الثبات بحساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين

الجدول رقم (04): يمثل توزيع أفراد العينة الأساسية

عدد	النسبة	الفئة العمرية
50	جمعية العلماء	من 3 إلى 4 سنوات و 11 شهر
50	مدرسة عبد الله باشا	من 5 إلى 6 سنوات و 11 شهر
50	مدرسة عبد الله باشا	من 7 إلى 9 سنوات

بعد التأكد من صدق وثبات الاختبار قمنا بتطبيق الاختبار في صورته المعدلة النهائية على عينة قوامها 530 طفل جزائري من الجنسين موزعة على الحضانات و المدارس الابتدائية للولايات الثلاث سطيف ، قسنطينة وميلة موزعة حسب الجدول الموالي وهذا من أجل إيجاد معايير خاصة بهذا الاختبار والتي تتلاءم مع البيئة الجزائرية .

الجدول رقم (5) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الولايات، المدارس، الجنس والمستويات

المجموع	الثالث		الثاني		الأول		التحضيرى		ما قبل التحضيرى		الصفوف	
	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	المدارس	الولايات
49	/	/	8	6	16	10	9	3	/	/	مدرسة شجرة الدر	قسنطينة
56	11	8	16	6	6	3	3	3	/	/	مدرسة الخوارزمي	
60	6	11	11	8	8	6	6	4	/	/	مدرسة مبارك	
63	7	2	15	9	9	9	4	8	/	/	5 جويلة	سطيف
57	4	4	15	9	9	9	4	3	/	/	لعمش عمر	
71	16	12	8	4	12	8	8	3	/	/	عبان رمضان	ميلة
33	6	9	7	6	4	1	/	/	/	/	عبد الله باشا	
42	3	6	5	8	17	9	/	/	/	/	الجمهورية	
25	1	1	8	3	7	3	1	5	/	/	مصطفى بن بولعيد	
70	/	/	/	/	/	/	/	/	24	46	مدرسة الزهراء الخاصة	
530	07		146		146		161		70		المجموع	

تصحيح الاختبار : تم تصحيح الاختبار حسب الإجراءات الواردة في دليل الاختبار .

15- الأساليب الإحصائية المستخدمة : حساب معامل الصعوبة والسهولة لبنود الاختبار ، حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق ، حساب صدق الاختبار باستخدام الصدق الذاتي عن طريق الجذر التربيعي لمعامل الثبات وأيضاً باستخدام صدق المحكمين ، حساب المتوسط الحسابي وحساب الانحراف المعياري والمئيني والدرجة المعيارية لكل الدرجات المحصل عليها حسب الفئات العمرية وهذا لوضع المعايير الخاصة بالبيئة الجزائرية.

16- عرض وتحليل النتائج:

عرض نتائج تكييف الاختبار: إن الاختبار الجيد هو الذي يصلح لأداء الغرض الذي وضع من أجله على الوجه الأكمل ومن ثم هذا الاختبار لا يكتمل إلا إذا توافرت معلومات عن مدى صلاحيته للقياس ، فالاستخدام العلمي للاختبارات والمقاييس يفرض على الباحث التأكد من مواصفاتها السيكومترية حتى يمكن الاعتماد على نتائجها وتوظيفها في اتخاذ قرارات معينة ، ومن أهم المواصفات السيكومترية التي يجب أن تتوفر في الاختبار الجيد هي الثبات و الصدق .

16-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى والتي تنص على أن :

يتمتع اختبار ذكاء الأطفال للدكتورة إجلال يسرى بمعاملات ثبات مقبولة مع خصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقه على تلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر .

و لاختبار الفرضية تم حساب معاملات الثبات Reliability بطرق متعددة منها إعادة تطبيق الاختبار **test-Retest Method** حيث قمنا بتطبيقه على عينة ثانية غير العينة الاستطلاعية و لا تدخل ضمن العينة النهائية وقدرها 150 تلميذ وتلميذة و بعد 15 يوم تم إعادة التطبيق و إستخدمنا نظرية الارتباط لمعرفة العلاقة بين التطبيقين ، ولتطبيق نظرية كارل بيرسون لمعامل الارتباط إعتدنا على الخصائص التالية : قيمة معامل الارتباط تتغير بين +1 ، -1 أي أن :

$(+) \leq r \leq 1$ و يرمز لمعامل الارتباط ب r و كلما إقتربت قيمة معامل الارتباط من (+) 1 أو من (-) 1 كان إرتباطا قويا ، وكلما إقتربت هذه القيمة من الصفر كلما كان إرتباطا ضعيفا وإذا كانت إشارة معامل الارتباط موجبة كان إرتباطا طرديا ، وإذا كان سلبيا كان إرتباطا عكسيا .

وبعد التطبيق كانت النتائج موضحة في الجدول الموالي :

جدول رقم (6): يمثل معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني

المجموعات	أفراد العينة	المتوسط الحسابي		معامل الارتباط بيرسون المحسوب	معامل الارتباط بيرسون الجدولة		درجة الحرية DF=n-1
		التطبيق الأول	التطبيق الثاني		0.01	0.05	
المجموعة الأولى	50	27.20	27.72	0.88	0.354	0.273	48
المجموعة الثانية	50	52.86	53.32	0.93	0.354	0.273	48
المجموعة الثالثة	50	84.18	84.74	0.92	0.354	0.273	48

من خلال الجدول نجد أن :

لدى المجموعة الأولى: عند مستوى الدلالة 0.01: نجد أن قيمة معامل الارتباط بيرسون الجدولية يساوي (0.354) وهي اصغر من القيمة التجريبية المحسوبة والمقدرة ب (0.88) بدرجة حرية 48 و هي قريبة من (1+) وبهذا نقول انه توجد علاقة ارتباطيه قوية بين درجات الأفراد على الاختبار في التطبيقين.

أما عند مستوى دلالة 0.05 فان قيمة معامل الارتباط بيرسون الجدولية هي (0.273) اصغر من قيمة معامل الارتباط المحسوبة والمقدرة ب (0.80) عند درجة الحرية 48، و هي قريبة من (1+) وبهذا نقول انه توجد علاقة ارتباطيه قوية بين درجات الأفراد على الاختبار في التطبيقين.

لدى المجموعة الثانية : بحسب مستوى الدلالة 0.01: نجد ان قيمة معامل الارتباط لبيرسون الجدولية وهي (0.354) عند درجة حرية 48 اصغر من قيمة معامل الارتباط بيرسون المحسوبة والمقدرة ب (0.93) لدى المجموعة الثانية و هي قريبة من (1+) وبهذا نقول انه توجد علاقة ارتباطيه قوية بين درجات الأفراد على الاختبار في التطبيقين.

أما عند مستوى الدلالة 0.05 نجد أن قيمة معامل الارتباط لبيرسون الجدولية وهي (0.273) عند درجة حرية 48 اصغر من قيمة معامل الارتباط بيرسون المحسوبة والمقدرة ب (0.93) لدى المجموعة الثانية ، وبهذا فان العلاقة بين درجات الأفراد على الاختبار ارتباطيه حقيقية .

لدى المجموعة الثالثة: بحسب مستوى الدلالة 0.01: نجد ان قيمة معامل الارتباط لبيرسون الجدولية وهي (0.354) عند درجة حرية 48 اصغر من قيمة معامل الارتباط بيرسون المحسوبة والمقدرة ب (0.92) لدى المجموعة الثانية ، وبهذا فان العلاقة بين درجات الأفراد على الاختبار علاقة ارتباطيه حقيقية .

أما عند مستوى الدلالة 0.05 نجد أن قيمة معامل الارتباط لبيرسون الجدولية وهي (0.273) عند درجة حرية 48 اصغر من قيمة معامل الارتباط بيرسون المحسوبة والمقدرة ب (0.92) لدى المجموعة الثانية ، وبهذا فان العلاقة بين درجات الأفراد على الاختبار ارتباطيه حقيقية .

– ومن نتائج معاملات الارتباط في المجموعات الثلاثة نستنتج أن هذا الاختبار ثابت و بذلك تحققت الفرضية الأولى و التي مفادها أن : يتمتع اختبار ذكاء الأطفال للدكتوراة إجلال يسرى بمعاملات ثبات مقبولة مع خصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقه على تلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر .

2-16 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية والتي تنص على أن:

– يتمتع اختبار ذكاء الأطفال للدكتوراة إجلال يسرى بمعاملات صدق مقبولة مع خصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقه على تلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر .

1-2-16 الصدق : الصدق من المعالم الرئيسية الهامة التي يقوم عليها الاختبار النفسي ، و الصدق ان يقيس الاختبار ما يطلب منه قياسه ، وان يكون الاختبار النفسي مفيدا في تحقيق هدف معين هو في العادة قياس احد المتغيرات ، وهناك العديد من الطرق الإحصائية التي تستخدم للتحقق من صدق الاختبارات المختلفة ولقد اخترنا أسهلها لبيان مدى صدق اختبارنا هذا وهي :

ا/صدق المحكمين: عرض هذا الاختبار على مجموعة من أساتذة جامعيين و مدراء الإبتدائيات و مفتشي التعليم الإبتدائي ومعلمي التعليم الإبتدائي، ومختصين نفسيين في مراكز الشباب ومراكز خاصة وتم تقديم ملاحظات أخذتها الباحثة بعين الاعتبار و تم الاعتماد عليها في إعداد الشكل النهائي للاختبار.

ب/الصدق الذاتي: ويطلق عليه أيضا مؤشر الثبات وهو صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من أخطاء الصدق ، ومن ثم فان الدرجات الحقيقية هي الميزان أو المحك الذي ينسب إليه صدق الاختبار .

إن الصدق الذاتي يمثل العلاقة بين الصدق و الثبات و ذلك باستعمال طريقة استخراج الصدق من الثبات لأنه يمكن استخراج الصدق من الثبات وذلك لوجود ارتباط قوي بين صدق الاختبار و ثباته...فعندما نحصل على ثبات الاختبار فإنه يمكن استخراج أعلى معدل للصدق ، و يمكن أن نلخص العلاقة بين الصدق الذاتي و الثبات بالمعادلة الآتية :

ثبات المقياس = $\sqrt{\text{الصدق الذاتي للاختبار}^1}$ ، وبما أن ثبات الاختبار يعتمد على ارتباط الدرجات الحقيقية للاختبار بنفسها إذا أعيد الاختبار على نفس المجموعة لهذا كانت الصلة وثيقة بين الثبات التي بلغت في المجموعة الأولى 0.88 وبحساب الجذر التربيعي لهذه القيمة بلغت قيمة معامل الصدق الذاتي 0.93 وهي قيمة عالية تؤكد صدق الاختبار وهذه النتائج كانت قريبة جدا من النتائج التي تحصل عليها القرشي سنة 1987 لتقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة حيث تحصل على معامل ثبات بطريقة إعادة التطبيق $r = 0,98$ و تحصل على معاملات صدق تراوحت بين 0,40 و 0,47 وهي أقل بكثير من قيمة معامل الصدق لهذه المجموعة، وبالرجوع لقيمة معامل الثبات التي بلغت في المجموعة الثانية $r = 0,93$ وبحساب الجذر التربيعي لهذه القيمة بلغ معامل الصدق الذاتي 0.96 وهي قيمة عالية تؤكد صدق الاختبار والتي فاقت معامل الثبات في دراسة حامد زهران في إختبار ذكاء الشباب اللفظي والتي قدرت ب $r = 0,74$ ، و $r = 0,78$ وبالرجوع لقيمة معامل الثبات التي بلغت في المجموعة الثالثة 0.92 وبحساب الجذر التربيعي لهذه القيمة بلغت قيمة معامل الصدق الذاتي 0.95 وهي قيمة عالية تؤكد صدق الاختبار ، وهذا ما يتوافق مع دراسة معتوق الذي تحصل أيضا على معامل صدق $r = 0,95$ وأما معامل الثبات فهو أكثر قيمة من معامل الثبات في نفس الدراسة ولذي قدر ب 0,83 وبذلك تحققت الفرضية الثانية والتي مفادها ان : يتمتع اختبار ذكاء الأطفال للدكتورة إجلال يسرى بمعاملات صدق مقبولة مع خصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقه على تلاميذ المرحلة الإبتدائية في الجزائر .

16-3 بناء المعايير: بعد التأكد من صدق وثبات الاختبار قمنا بتطبيق الاختبار على عينة نهائية غير العينتين السابقتين والمقدرة ب 530 تلميذ وتلميذة موزعة على الصفوف الثلاثة الأولى للولايات الثلاث : قسنطينة ، سطيف و ميله ، ومما لا شك فيه أن الدرجة الخام التي يحصل عليها المفحوص من أدائه لأي اختبار من الاختبارات لا معنى لها وحدها ، حيث لا نستطيع من خلال هذه الدرجة أن نعرف مستوى المفحوص ومدى تفوقه أو إخفاقه ، وبالتالي أصبح تطبيق المقياس على الفرد لا فائدة منه ، لذلك كان لا بد من إيجاد الطريقة التي تفسر لنا هذه الدرجة ، وكان ذلك عن طريق نسبة الدرجة الخام إلى مستوى معين أو إلى مجموعة العلامات التي تنتمي إليها وتسمى معيارا (المعايير العشرية ، المئينية) حيث نلجأ إلى تحويل الدرجة الخام إلى درجة

¹ أحمد محمد الطيب ، (1999) ، التقويم و القياس النفسي و التربوي، المكتب الجامعي الحديث ، الطبعة الأولى ، الإسكندرية، ص212.

أخرى ، نستطيع من خلالها مقارنة درجة المفحوص بغيره من المجموعة التي طبق عليها الاختبار ، فيصبح لدينا إطار نستطيع من خلاله مقارنة الدرجة بغيرها من الدرجات.¹

وتوجد عدة مقاييس إحصائية لبناء المعايير لعل أهمها : مقياس المواقع النسبية : تعمل مقاييس المواقع النسبية على تحديد الموقع النسبي لعلاقة فرد ما بالنسبة لباقي العلاقات ، وتفيد في مقارنة أداء الفرد على واحد أو أكثر من الاختبارات أو الموضوعات المدرسية ويستخدم في هذه المقاييس عادة ما يلي :

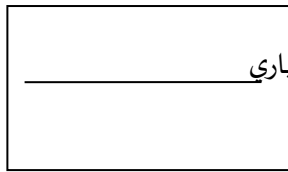
1- المئينيات : وتشير إلى النسبة المئوية للحالات التي تقع تحت حالة معينة .

2- الدرجات المعيارية : وهي عبارة عن الفرق بين الدرجة الخام و المتوسط الحسابي مقسوما على الانحراف المعياري تدل على بعد القيمة المعنية عن المتوسط الحسابي بدلالة الانحرافات المعيارية.²

3- المئين Percentil: والمئين من مئة ويرمز لها بالرمز (ي) وهي إيجاد قيم معينة ضمن التوزيع تسبقها أو تلمها نسبة مئوية معينة عن المشاهدات الداخلة فيه فالمئين 80 مثلا تشير إلى المئين الذي يكون ترتيبه الثمانين وهو القيمة الواقعة ضمن التوزيع والتي يصغرها 80% من الحالات ، ويكبرها 20% منها ، وللمئين فائدته الكبيرة خاصة في المقاييس العقلية حيث يلحق بالاختبار عادة جدول يبين المئين المقابل للدرجات المختلفة بحيث إذا طبق المقياس على احد الأفراد ثم نحسب الدرجة الخام وبعد ذلك يتم الرجوع إلى مثل هذا الجدول فانه يمكن معرفة مركز هذا الفرد بالنسبة إلى مجتمعه.³

الدرجات المعيارية Standard Score : تستخدم الدرجات المعيارية في مقارنة مستوى أداء فرد معين بمستوى أداء المجموعة التي ينتمي إليها بصفة عامة ، وذلك عن طريق انحراف أية درجة عن متوسطه بمعنى : مدى ارتفاع أو انخفاض هذه الدرجة

عن المتوسط القيمة - المتوسط



الانحراف المعياري

وعليه فإن الدرجات المعيارية تساوي

لبناء المعايير قمنا بتصحيح الاختبار وتفرغ نتائجه أي الدرجات الخام متناظرة مع العمر بالأشهر لأفراد العينة النهائية والمقدرة ب 530 تلميذ وتلميذة ، كما قمنا بتبويب وترتيب الدرجات حسب العمر بالأشهر لتسهيل عملية بناء جداول للمئين خاصة بالبيئة التي تمت بها عملية التقنين .

المعايير المئينية الجزائرية : قسمنا عينة الدراسة إلى 5 مجموعات حسب السن و المستوى الدراسي و الجدول الموالي يوضح هذا التقسيم :

¹الامياء حسان ، (2011)،الكشف عن إضطرابات الحساب و معالجة الأعداد لدى الطفل الجزائري (6-11) من خلال تكييف و تقنين بطارية زاريكي على البيئة الجزائرية ، رسالة ماجستير في الأطفونيا ، جامعة الجزائر ، ، ص178-179.

²سامي محمد ملحم ، (2002)، مناهج البحث في التربية و علم النفس ، ط2 ، دار المسيرة ، عمان الاردن، ص 179.

³سامي محمد ملحم ، (2002)، مرجع سابق ، ص 180

جدول رقم (7): يوضح تقسيمات أفراد العينة إلى مجموعات حسب السن والمستوى الدراسي.

المجموعات	العمر بالأشهر	المستوى الدراسي
المجموعة الأولى	من 36 شهر إلى 59 شهر	ما قبل التحضيري (الحضانة)
المجموعة الثانية	من 60 شهر إلى 71 شهر	التحضيري
المجموعة الثالثة	من 72 شهر إلى 83 شهر	السنة الأولى ابتدائي
المجموعة الرابعة	من 84 شهر إلى 95 شهرا	السنة الثانية ابتدائي
المجموعة الخامسة	من 96 شهرا إلى 107 شهرا	السنة الثالثة

بعد هذا التقسيم قمنا ببناء جداول خاصة بالبيئة الجزائرية نوضح فيها الدرجات الخام للفئات العمرية الخمسة ، كل فئة عمرية على حدى حيث تحول فيها الدرجات الخام (Notes brutes) المتحصل عليها من الاختبار إلى درجات مئوية وتكون قراءتنا للجدول كالمثال التالي :

مثلا تلميذ عمره 40 شهر و الذي تحصل في هذا الاختبار على درجة خام =28 نقابل هذه الدرجة في جدول المئينيات الخاص بالفئة العمرية لهذا التلميذ فنجدها تقابل المئيني 77.14 نقره إلى المئين 77 وهذا يعني أن هذا التلميذ هو أحسن من 77 بالمائة من أفراد عينته وأسوأ من 23 بالمائة من أفراد عينته .

الجدول رقم (8): يبين بناء المعايير المئينية. للمجموعة العمرية من (36 إلى 59 شهر).

الدرجات	التكرارات	%	المتجمع الصاعد المئوي	المئيني
30	5	07,14	100,00	96,43
29	6	08,57	92,86	88,57
28	10	14,29	84,29	77,14
27	5	07,14	70,00	66,43
26	6	08,57	62,86	58,57
25	3	04,29	54,29	52,14
24	8	11,43	50,00	44,29
23	9	12,86	38,57	32,14

22,86	25,71	05,71	4	22
18,57	20,00	02,86	2	21
14,29	17,14	05,71	4	20
08,57	11,43	05,71	4	19
02,86	05,71	05,71	4	18
	0		70	

الجدول رقم (9): يبين بناء المعايير المنينية للمجموعة العمرية من (60 إلى 71 شهر)

المنيني	المتجمع الصاعد المنوي	%	التكرارات	الدرجات
98,36	100,00	03,28	2	59
95,08	96,72	03,28	2	58
88,52	93,44	09,84	6	57
83,61	83,61	00,00	0	56
81,97	83,61	03,28	2	55
76,23	80,33	08,20	5	54
70,49	72,13	03,28	2	53
67,21	68,85	03,28	2	52
60,66	65,57	09,84	6	51
55,74	55,74	00,00	0	50
54,10	55,74	03,28	2	49
45,08	52,46	14,75	9	48

36,07	37,70	03,28	2	47
28,69	34,43	11,48	7	46
21,31	22,95	03,28	2	45
18,03	19,67	03,28	2	44
15,57	16,39	01,64	1	43
13,93	14,75	01,64	1	42
11,48	13,11	03,28	2	41
08,20	09,84	03,28	2	40
04,92	06,56	03,28	2	39
03,28	03,28	00,00	0	38
03,28	03,28	00,00	0	37
02,46	03,28	01,64	1	36
00,82	01,64	01,64	1	35
	0		61	

الجدول رقم (10): يمثل بناء المعايير المئينية للمجموعة العمرية من (72 إلى 83 شهر)

الدرجات	التكرارات	%	المتجمع الصاعد المئوي	المئوي
60	9	06,16	100,00	96,92
59	17	11,64	93,84	88,01
58	20	13,70	82,19	75,34
57	27	18,49	68,49	59,25
56	20	13,70	50,00	43,15

35,62	36,30	01,37	2	55
31,85	34,93	06,16	9	54
26,37	28,77	04,79	7	53
23,97	23,97	00,00	0	52
22,60	23,97	02,74	4	51
20,21	21,23	02,05	3	50
16,44	19,18	05,48	8	49
11,64	13,70	04,11	6	48
07,19	09,59	04,79	7	47
03,77	04,79	02,05	3	46
02,40	02,74	00,68	1	45
01,03	02,05	02,05	3	44
	0		146	

الجدول رقم (11): يمثل بناء المعايير المئينية للمجموعة العمرية من (84 إلى 95 شهر)

الدرجات	التكرارات	%	المتجمع الصاعد المئوي	المئيني
89	2	01,47	100,00	99,26
88	1	00,74	98,53	98,16
87	9	06,62	97,79	94,49
86	7	05,15	91,18	88,60
85	13	09,56	86,03	81,25

74,63	76,47	03,68	5	84
72,06	72,79	01,47	2	83
70,22	71,32	02,21	3	82
66,91	69,12	04,41	6	81
64,34	64,71	00,74	1	80
60,29	63,97	07,35	10	79
54,78	56,62	03,68	5	78
51,10	52,94	03,68	5	77
47,43	49,26	03,68	5	76
42,65	45,59	05,88	8	75
37,50	39,71	04,41	6	74
33,09	35,29	04,41	6	73
30,51	30,88	00,74	1	72
29,78	30,15	00,74	1	71
29,04	29,41	00,74	1	70
26,84	28,68	03,68	5	69
22,79	25,00	04,41	6	68
19,12	20,59	02,94	4	67
16,91	17,65	01,47	2	66
14,71	16,18	02,94	4	65
12,13	13,24	02,21	3	64

09,56	11,03	02,94	4	63
06,62	08,09	02,94	4	62
03,68	05,15	02,94	4	61
02,21	02,21	00,00	0	60
02,21	02,21	00,00	0	59
01,84	02,21	00,74	1	58
01,10	01,47	00,74	1	57
00,74	00,74	00,00	0	56
00,74	00,74	00,00	0	55
00,74	00,74	00,00	0	54
00,74	00,74	00,00	0	53
00,74	00,74	00,00	0	52
00,74	00,74	00,00	0	51
00,74	00,74	00,00	0	50
00,37	00,74	00,74	1	49
	0		136	

الجدول رقم (12): يمثل بناء المعايير المئينية للمجموعة العمرية من (96 إلى 107 شهر)

الدرجات	التكرارات	%	المتجمع الصاعد المئوي	المئيني
90	1	00,93	100,00	99,53
89	18	16,82	99,07	90,65

72,90	82,24	18,69	20	88
56,07	63,55	14,95	16	87
38,79	48,60	19,63	21	86
25,23	28,97	07,48	8	85
17,76	21,50	07,48	8	84
11,21	14,02	05,61	6	83
07,94	08,41	00,93	1	82
07,48	07,48	00,00	0	81
07,48	07,48	00,00	0	80
05,14	07,48	04,67	5	79
02,34	02,80	00,93	1	78
01,87	01,87	00,00	0	77
01,87	01,87	00,00	0	76
00,93	01,87	01,87	2	75
	0		107	

وبهذا نكون قد اجبنا على التساؤل الخامس والتي مفاده ان : ما هي المعايير المئينية لاختبار ذكاء الأطفال للدكتورة إجلال يسرى بعد تطبيقه على تلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر .

استنتاج عام : اعتمادا على النتائج المتحصل عليها و انطلاقا من معامل الارتباط بيرسون والذي تدل قيمته على أن الاختبار ثابت واعتمادا على معامل الصدق الذاتي الذي تعبر نتيجته على صدق الاختبار واعتمادا أيضا على بناء المعايير فقد تم تكييف اختبار ذكاء الأطفال للدكتورة إجلال محمد يسرى و الذي يخص الفئة العمرية من 3 إلى 9 سنوات على البيئة الجزائرية وقد تتبعنا في دراستنا هذه كل الخطوات المنهجية الخاصة بتكييف اختبار أجني على البيئة المحلية وبذلك نكون قد حققنا أهداف دراستنا.

توصيات و اقتراحات : سنختم دراستنا هذه ببعض التوصيات و الاقتراحات :

- تشكيل فرق بحث في المعاهد والجامعات عبر كامل الوطن يتخصصوا في عملية التكييف والتقنين وتكون مقسمة لمجموعات (تطبيق ، تفرغ ، تحليل ، بناء معايير).
- إعادة تقنين الاختبارات المقننة في فترات زمنية بعيدة عن يوم إجراء التطبيق نظرا لتغير الظروف المحيطة بتطبيق الاختبار .

قائمة المراجع:

- 1- أحمد محمد الطيب ، (1999) ، التقييم و القياس النفسي و التربوي، المكتب الجامعي الحديث ، الطبعة الأولى ، الإسكندرية.
- 2- أحمد سعد جلال ، (2008)، مبادئ الاحصاء النفسي ، ط1 ، تطبيقات و تدريبات عملية على برنامج spssالدار الدولية للاستثمارات الثقافية ، القاهرة ، مصر .
- 3- إجلال محمد يسري ، (1988)، إختبار ذكاء الأطفال ، مكتبة الإسكندرية .
- 4- بشير معمري ، (2007) ، القياس النفسي و تصميم ادواته للطلاب و الباحثين ، ط2 ، منشورات الخبر.
- 5- جلال فرشيثي، (2000)، إعادة تكييف إختبار كاتل للذكاء على المجتمع الجزائري ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر .
- 6- سامي محمد ملحم ، (2002)، مناهج البحث في التربية و علم النفس ، ط2 ، دار المسيرة ، عمان الاردن .
- 7- عبد الرحمن معتوق الزمزمي ، (1419)، تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن على الطلاب الصم بالمملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ام القرى ، السعودية .
- 8- محمد محروس الشناوي ، (1997) ، التخلف العقلي، دار غريب، القاهرة .
- 9- محمد عبيدات ، محمد أبو النصار ، (1997) ، منهجية البحث العلمي ، ط1، دار وائل للنشر ، الاردن .
- 10- لامياء حسان ،الكشف عن إضطرابات الحساب و معالجة الأعداد لدى الطفل الجزائري (6-11) من خلال تكييف و تقنين بطارية زاريكي على البيئة الجزائرية ، رسالة ماجستير في الأطفونيا ، جامعة الجزائر ، 2011.
- 11- Feldmen ,R,(1996) Understanding psychology,(Fourth Edition)Mc Graw hill,USA.
- 12- Gardner h, 1993, Multiple intelligences : the theory into pratice, New York Basic Books.
- 13- Hooper, D et all. (2008). Structural equation modelling :guidelines for determing model fit . the electronic journal of busniess research methods volume 6 issue 1.53-60

باراديغم إعادة الإنتاج بالجامعة: الأسس الإستمولوجية والمعرفية

نورالدين غزوان: باحث في سلك الدكتوراه/جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب

ملخص:

نهدف من خلال هذه الورقة إثارة بعض جوانب النقاش المعرفي والإستمولوجي حول موضوع الجامعة، كما تبلور في الأدبيات السوسولوجية. ولن نستكين في هذا الإطار إلى النمطية التي طبعت الكتابات السوسولوجية حول الجامعة، والتي تؤرخ لهذا الحقل المعرفي عن طريق بسط أهم الأطروحات الأساسية التي طبعتها، بمعزل سياقاتها وانتماءاتها الفكرية، بل سنعمل على إعادة بناء هذه الأدبيات ضمن باراديغمات علمية تشترك نفس القضايا والمناهج والنتائج. وبما أن الإحاطة -في مقال واحد- بمجمل الباراديغمات التي طبعت مسار التفكير السوسولوجي حول الجامعة تطرح تحديات موضوعية على الباحث، فإننا اقتصرنا في هذه الورقة على باراديغم إعادة الإنتاج الذي هيمن على المتون السوسولوجية إلى غاية ستينيات القرن الماضي، مع توضيحنا لأبرز الأسس الإستمولوجية التي بني عليها هذا الباراديغم، وأيضا الأسس المعرفية التي ترسم داخل حدوده العلمية (نقصد هنا التحليل الوظيفي، الاقتصادي، والثقافي).

الكلمات المفتاحية: الباراديغم، إعادة الإنتاج، الجامعة، البنيات الاجتماعية، الهابتوس.

مقدمة:

لقد شكلت الجامعة باعتبارها مؤسسة اجتماعية موضوعا بارزا للعديد من الدراسات في حقول معرفية مختلفة، نظرا للمكانة والأدوار والرهانات المنوطة بها داخل المجتمع؛ سواء بضرورة تحقيقها لتنمية مجتمعية تستجيب لمتطلبات الواقع المجتمعي في مستوياته المختلفة، أو بضرورة تحقيقها لحركية ورفي عموديين للأفراد المرتادين لها. إن الجامعة لا تنفصل عن تحولات المجتمع وتعقيده وتمفصلاته—الذي لا ينفصل بدوره عن التحولات المجتمعية التي تعرفها المنظومة الكونية- بل تتداخل وتتفاعل مع هذه التعقيدات والتحولات، إذ إن رهاناتها وأدوارها نتيجة لرهانات المجتمع من جهة، وسبب في خلق رهانات جديدة للمجتمع من جهة أخرى.

من الناحية السوسولوجية تعد الجامعة من أهم المواضيع التي حظيت باهتمام كبير في الاتجاهين الفرنكفوني والأنجلوساكسوني؛ حيث تطرقا بالدراسة والتحليل والتفسير لمجموعة من المواضيع والإشكالات التي تبلورت نظريا ضمن أطروحات علمية ونقاشات معرفية متعددة الأبعاد والمقاربات مست مواضيع من قبيل: المنهاج، طرق التدريس، الهدر الجامعي، مسارات الطلبة، التوجيه الجامعي، الاندماج الاجتماعي... إلخ، في إطار دراسة وكشف وظائفها وأدوارها الشاملة، الصريحة والخفية.

ولعل محاولة الوقوف عند هذه الأطروحات والتعامل معها في إطار باراديغمات علمية يتطلب منا منهجيا التعامل معها من زاوية القضايا والموضوعات التي تناولتها والمناهج التي اعتمدها لمعالجة هذه القضايا، وأيضا مختلف التفسيرات والتأويلات

التي انتهت إليها. إذ الباراديغم هو الصورة الأساسية لقضية الموضوع في العلم والمنطلق الذي يحدد القضايا التي ينبغي أن تدرس والأسئلة التي يجب أن تطرح وكذا القواعد التي ينبغي اتباعها في تأويل الأجوبة المحصل عليها، كما أنه يشكل العنصر الرابط بين النظريات والمناهج والأدوات التي يحتضنها¹، والعدة المنهجية التي يعمل الباحثون (في أي تخصص) من خلالها على تفسير ظواهر أو إشكالات علمية². وأيضا مجمل المعتقدات الضمنية التي يضع الباحثون على أساسها فرضياتهم ونظرياتهم³.

إن هذا التعريف الإجرائي لمفهوم الباراديغم يجعلنا في مواجهة للنصوص السوسيولوجية عبر عدة مداخل أساسية يجب توفرها والإجماع عليها، وهي: مدخل القضايا الذي يشكل موضوع اشتغال الباحث، ومدخل النظريات الذي يشكل الإطار المحدد لخلفيات اشتغال الباحث، ومدخل المفاهيم الذي يحيل إلى الانتماء النظري للباحث والبناء العلمي للخطاب السوسيولوجي، وأخيرا المدخل المنهجي الذي يشير إلى الوسائل العلمية التي يتبعها الباحث في إطار بنائه للمعرفة العلمية.

وفيما يخص الأدبيات السوسيولوجية حول الجامعة فإنه يمكننا إجمالها في ثلاث باراديغمات مهيمنة. يتعلق الأمر أولا بباراديغم إعادة الإنتاج الذي كان سائدا في سنوات الستينيات، حيث كان الرهان الموجه لكتابات هذه الفترة هو كشف الوظيفة المادية والرمزية لإعادة الإنتاج التي تضطلع بها الجامعة، وإزالة اللثام عن أسطورة المساواة التي تسوق لها، بالشكل الذي لا ينفصل ابستمولوجيا ومنهجيا عن النظريات الشمولية كأسس أكسيومية في عمليات التحليل والتفسير (كالمدرسة الوظيفية، والماركسية، والبنوية).

ثانيا؛ يتعلق الأمر بباراديغم الفاعل الاجتماعي الذي لا يعتقد في إمكانية تفسير اللامساواة الحاصلة بالجامعة استنادا إلى بنيات متعالية عن الأفراد وخارجة عنهم أو متحكمة في سلوكياتهم شعوريا ولا شعوريا. ويتوسل مقابل ذلك مفاهيم جديدة تستجيب لتحولات المجتمع وتعقيداته وأيضا للأسس النظرية والابستمولوجية التي ينهل منها؛ من قبيل "استراتيجيات الفاعل، السلوك العقلائي، السلوك المقصود، منطلق الفوائد والأرباح، رهانات الفاعلين..." ليؤكد على دور الفاعلين في اختياراتهم وسلوكياتهم العقلانية اللاسلبية-غير الخاضعة.

أخيرا نجد الباراديغم الذي حاول النزول إلى قلب الجامعة "بفتح العلب السوداء" والتعاطي مع مواضيع ميكروسوسيولوجية كالعلاقات بين الطلبة، والعلاقات بين الطلبة والأساتذة، وأيضا مراحل وآليات وسيرورة الاندماج في الحياة الجامعية، وبعض الثقافات الفرعية التي تشكل داخل الجامعة كفضاء للايقين والاحتمالات، بالاستناد على الأسس النظرية والتراكمات المعرفية والابستمولوجية للمدرسة التفاعلية الرمزية، والإثنيمتودولوجيا.

سنعمل في هذا الورقة على عرض باراديغم إعادة الإنتاج الذي ركز على دراسة دور الجامعة داخل المجتمع، واللامساواة الاجتماعية داخل الجامعة كقضايا أساسية لاشتغاله. قضايا تشترك نتيجة إعادة إنتاج نفس آليات اشتغال المجتمع، ولو برؤى ومرجعيات نظرية مختلفة. فاللامساواة الاجتماعية داخل الجامعة شكلت في الواقع الخيط الناظم للمتون السوسيولوجية المنضوية تحت لواء هذا الباراديغم عبر بنائها وإعادة بنائها وأيضا تشكيلها وإعادة تشكيلها في إطار قوالب إشكالية وقضوية متعددة. ارتبطت هذه الإشكالات والقضايا في البداية بموضوع الولوج والنجاح بالجامعة، لتتخذ بعد ذلك

¹ George Ritzer, Sociological theory, Mc Graw- Hill, 8 édition, 2011, P. A10.

² Willet Gilles, « Paradigme, théorie, modèle, schéma : qu'est-ce donc ? », Communication et Organisation, Novembre, 1996, P.P. 2-3

³ Boudon R, et al, Dictionnaire de Sociologie, Larousse-Bordas, Paris, 1998, P.170.

مناحي إشكالية أخرى تمت فيها مساءلة ديمقراطية التعليم الجامعي والانفتاح على مسارات الطلبة وأفاهم المهنية بسوق الشغل (إشكالية الاندماج) واستراتيجياتهم المختلفة المبنية اجتماعيا، وأيضا علاقاتهم وتفاعلاتهم داخل النسق الجامعي.

تأسيسا على هذا سنتوقف بداية مع أبرز الأسس النظرية والابستمولوجية التي يبني عليها الباراديغم كخطوط كبرى تسم اشتغاله الصريح والضمني، لننتقل بعد ذلك إلى مختلف التفسيرات والتأويلات التي أسندت لقضاياها الأساسية ضمن خطابا للمدرسة الوظيفية في كل من فرنسا وأمريكا مع إيميل دوركايم (Émile Durkheim) وتالكوت بارسونز (Talcott Parsons)، ثم مع المدرسة الماركسية ذات الخلفية الاقتصادية، وبعد ذلك مع الأطروحة المركزية لهذا الباراديغم مع عالمي الاجتماع الفرنسيين بيير بورديو (Pierre Bourdieu) وجون كلود باسرون (J.-C. Passeron) من خلال كتابيهما "الورثة: الطلبة والثقافة" « Les Héritiers : Les étudiants et la culture » و« إعادة الإنتاج » "La Reproduction". لنحيل في الأخير إلى بعض الدراسات التي كشفت عن اللامساواة الاجتماعية داخل الجامعة بتبني نفس المقاربة التفسيرية والتحليلية في فترات متعددة، على أننا مع ذلك لا ندعي استنفاد مجموع الدراسات والأطروحات التي يستوعبها هذا الباراديغم.

باراديغم إعادة الإنتاج بالجامعة: الأسس النظرية والإبستمولوجية .

إن الأسس النظرية والإبستمولوجية الذي يبني عليه باراديغم إعادة الإنتاج بالجامعة، بما هو باراديغم عرف وجاهته العلمية ومثاقمه المعرفية مع عالمي الاجتماع الفرنسيين "بيير بورديو" و "جون كلود باسرون" من خلال كتابيهما "الورثة: الطلبة والثقافة" و" إعادة الإنتاج"، وأيضا بما هو دراسات أخرى سابقة عن الكتابين وممهدة لهما بشكل أو بآخر، وأخيرا بما هو دراسات وكتابات لاحقة ومعززة لسيادة خلفه اشتغاله النظرية من طرف السوسيولوجيين سواء في فرنسا أو بريطانيا أو أمريكا، يجد جذوره التحليلية والتفسيرية في السوسيولوجيا الماركسية مع المدرسة الوظيفية التي تعتبر أن الغاية المتحكمة في العلاقات والتفاعلات الحاصلة على مستوى النسق تحكمها فكرة استدامة المجتمع وإعادة إنتاجه مما يسمح لهذا النسق بالحفاظ على متغيراته البنائية¹، والمدرسة الماركسية والتيار البنوي الذي يرى أن البناء الاجتماعي المتشكل من مؤسسات وسلوكيات متوافقة فيما بينها تحدد غايات معينة يجب الحفاظ عليها. نتحدث هنا عن الجانب المستقر (الستاتيكي) لقواعد الفعل الاجتماعي حيث أدوار ووظائف الأفراد محددة بشكل قبلي. إن السؤال الموجه بشكل عام لمجمل هذه الدراسات كان يروم إلى كشف وظيفة ودور المدرسة داخل المجتمع، باعتبارها مؤسسة اجتماعية تساهم إما في الحفاظ على استقرار المجتمع ونشر قيمه ومعاييره، وإما بالحفاظ على مصالح فئة معينة داخله كسفا بنيويا شموليا. بمعنى آخر؛ كانت المحددات الماكروية للمجتمع متحكمة في بناء المتون السوسيولوجية التي تنضوي في إطار هذا الباراديغم. إن فالمجتمع وبنائه واستراتيجياته هي المتحكمة في عمله، لا استراتيجيات الأفراد (أي لا الفاعلين) كما هو الأمر مثلا مع الباراديغمات اللاحقة. يتجلى هذا التحديد أيضا على مستوى المفاهيم المعتمدة التي تعكس في جوهرها السوسيولوجيا الماكروية، حيث نجد مفاهيم من قبيل: "الطبقة، المجتمع، الهيمنة، الإيديولوجيا، إعادة الإنتاج، الفرد، النظام الاجتماعي، النسق الاجتماعي، البنية الاجتماعية، دور ووظيفة المدرسة، الانتماء الاجتماعي، ثقافة الطبقة... الخ".

من جهة أخرى، لا ينفصل الأسس الابستمولوجية لهذا الباراديغم الذي ترسم حدوده ضمن السوسيولوجيا الماكروية، عن بعض الأسس الإبستمولوجية للسوسيولوجيا العامة؛ نقصد هنا التأثير البين لنتائج الفيزياء الكلاسيكية وعلم الفلك اللذان طغى عليهما التحليل الماكروي الحتمي، إذ أن علم الفلك كما يقول هنري بوانكاري (H. Poincaré) هو الذي علم الإنسان أن ثمة

¹ جاك هارمان، خطابات علم الاجتماع في النظرية الاجتماعية، ترجمة العياشي عنصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى 2010، ص: 91.

قوانين. فملاحظتنا لسير الكواكب وحركات الأجرام السماوية والقدرة على التنبؤ بأوضاع الكواكب وحركاتها في المستقبل من خلال معرفة الوضع الراهن لكل كوكب من الكواكب جعل العلماء يعممون هاته الحتمية المشاهدة في نطاق الميكانيكا السماوية، فعمموا الحتمية الميكانيكية على العالم الطبيعي كله، ثم على الظواهر الحسية وأخيرا على الإنسان نفسه¹.

التحليل الوظيفي: الجامعة وإعادة إنتاج قيم ومعايير المجتمع.

إن محاولة التأريخ لأبرز الأطروحات السوسيولوجية التي حاولت الكشف عن وظيفة الجامعة (أو وظيفة المدرسة بشكل عام*) بالمجتمع من خلال إدخال إعادة الإنتاج؛ بما هي إعادة إنتاج شاملة ومعقدة لبنيات المجتمع ككل، يفرض على الباحث في حقل السوسيولوجيا التعامل مع الإسهامات السوسيولوجية في هذا المجال بشكل تجميعي تصنيفي ولو على حساب الحمولة النظرية للمفهوم. فالعديد من علماء اجتماع المدرسة كماري ديري بيلا (Marie Duru-Bellat) وفان زانتن (VanZanten) مثلا تجاوزوا الحمولة الدلالية لمفهوم إعادة الإنتاج -كما تبلور مع بيير بورديو- في تصنيف أبرز الأطروحات التي تنضوي تحت هذا البارادايغم. وعلى نفس المنوال سنعمل في إطار تقديمنا لبرادايغم إعادة الإنتاج في علاقته بوظيفة الجامعة، -من خلال التنظيرات المتراكمة في الإرث السوسيولوجي داخل سيرورته التاريخية-، على توسيع المعنى السوسيولوجي للمفهوم، ليشمل بجانب التحليل النقدي للمجتمع والثنائيات المتصارعة داخله بنيويا وتاريخيا، بعض الأطروحات الوظيفية التي تروم التجانس والاستقرار والحفاظ داخل المجتمع.

إن التيار الوظيفي الذي ظلممنا إلى غاية الستينات، والذي يشكل استمرارا لأطروحات إيميل دوركايم، اتخذ من إشكالية دور المدرسة داخل المجتمع القضية الأساسية في اشتغاله. وهو يسعى في مجمل تحليله للمؤسسة الجامعية إلى التأكيد على الدور الوظيفي الذي تحتله داخل النظام الاجتماعي. بمعنى آخر؛ فالمؤسسة الجامعية (أو المدرسة بشكل عام) لها دور أساسي، كما هو الشأن بالنسبة لباقي مؤسسات المجتمع، في الحفاظ على استقرار واستمرار المجتمع. "فوفق النظرة الوظيفية؛ أو بشكل أدق البنيوية الوظيفية، يتألف المجتمع من عناصر مترابطة، ثابتة نسبيا، تساهم كل منها حسب وظيفتها الخاصة في استبقاء واستدامة النظام (مجموعات، تنظيمات، مؤسسات...) ويمارس فيه الأفراد أدوارا ويحتلون مكانات محددة"² إنها رؤية تنبني على أساس عضوي في تفسير الواقع الاجتماعي، حيث يحدد تكامل الوظائف والأدوار المعنى الكلي للمجتمع، المختلف نوعيا عن أجزائه، من خلال التنشئة الاجتماعية كسيرورة وعملية يتم من خلالها الحفاظ على استمرار واستقرار المجتمع، وأيضا كمقولة تفسيرية يستنجد بها الوظيفيون في تحليلهم للواقع الاجتماعي ككل.

¹ زكريا ابراهيم، مشكلة الحرية، مكتبة مصر دار الطباعة الحديثة، الطبعة الثالثة 1972 ص: 85.

*: نحاول في هذا الفصل تجميع الأفكار والأطروحات السوسيولوجية مع رسم تحدياتها العلمية ضمن بارادايغم إعادة الإنتاج بالجامعة. بما هو بارادايغم قائم بذاته معرفيا ومنهجيا (أي من حيث القضايا، والمفاهيم، والفرضيات، والتفسيرات...) ونشير إلى أن معالجة القضايا السوسيولوجية التي تتخذ من الجامعة موضوعا لها لا تنفصل عن باقي المستويات الدراسية. فالأطروحات الثاوية خلف الدراسات والمقالات والكتب التي تشير إلى الجامعة بشكل جزئي في إطار ما يصطلح عليه "بالمدرسة" أو "سوسيولوجيا المدرسة" تدخل ضمن تحليلنا لمختلف المبادئ والقضايا المعرفية والمنهجية التي يقوم عليها بارادايغم إعادة الإنتاج في الجامعة. إذ سوسيولوجيا الجامعة تنضوي تحت لواء سوسيولوجيا المدرسة، بل أحيانا لا يتم الإشارة إليها بشكل معزول بقدر ما يتم ذلك في إطار شمولي وعام.

²Forquin Jean-Claude, Les Sociologues de L'éducation américains et britanniques : Présentation et choix de textes, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1997, p.p. 11-12.

بناء على هذه الرؤية الوظيفية، تضطلع الجامعة أو المدرسة بشكل عام -باعتبارها مؤسسة من المؤسسات الاجتماعية في نظر إيميل دوركايم"- بدور غرس القيم الأخلاقية، السائدة بالمجتمع وتمييز الأفراد إلى احتلال مكانات خاصة داخل التقسيم الاجتماعي للعمل. إنها تقوم بوظيفة التجانس عن طريق إدماج الأفراد داخل المجتمع، وأيضا وظيفة التنوع تبعا للتقسيم الاجتماعي للعمل، دون الوصول إلى مستوى التقسيم¹؛ أي دون الوصول إلى مستوى العزل والإقصاء الممنهج لطبقات دون أخرى، فهي بهذا المعنى مؤسسة محايدة تستجيب للغايات الجوهرية الثابتة خلف النظام الاجتماعي وذلك بإعادة إنتاج قيمه ومعاييره، وأيضا الاستجابة لتحولاته المجتمعية بضممان إعداد وتكوين أفراد يستجيبون للأدوار والمكانات المحددة اجتماعيا.

إن منح التفكير السوسيولوجي الوظيفي لا ينطبق فقط على الاتجاه الفرنسي كما دشنه دوركايم بشكل معمق؛ إذ هيمنت الوظيفية كذلك على التفكير السوسيولوجي حول التربية بالدول الأنجلوساكسونية خلال فترة الخمسينيات والستينيات من خلال مجموعة من الدراسات الإمبريقية المهمة حول الطبقات الاجتماعية والت مدرس، وقد كان السؤال الجوهرية آنذاك ينصب حول مساهمة التمدن في المجتمعات المعاصرة على مستوى تعليم القيم والمعايير والأدوار الاجتماعية، وأيضا العلاقة المشتركة التي يمكن تأسيسها بين المدرسة والعائلة والوسط المني والإعلام. ففي الخمسينيات بالسياق الأمريكي مثلا نجد مقال « The School Class as a Social System » لتالكوت بارسونز ينسجم مع الطرح الوظيفي. فالمدرسة "أو وكالة التنشئة الاجتماعية" بتعبير بارسونز تحتل في المجتمعات المعاصرة وظيفة التنشئة الاجتماعية، ووظيفة الانتقاء الاجتماعي في آن واحد، والتعلمت الدراسية في هذه المجتمعات هي إحدى القواعد المهمة للسيرورة التي من خلالها يكتسب الشاب الكفايات والحوافز التي تسمح له بالإبقاء والحفاظ على دور محدد في حياته².

إن بارسونز رغم محاولته كشف الدور الانتقائي الذي تفرضه المدرسة من خلال ديمقراطية الاستحقاق التي تمكن من شرعنة التراتبات الاجتماعية، فهو ظل وفيما للتحليل الوظيفي؛ إذ رأى أن المدرسة بشكل عام هي مؤسسة تنشئية تتصدى لاحتلال دور ترسيخ القيم السائدة في المجتمع، أو ما يسميه بارسونز "المعيار"، وأنه لا مجال لمساءلة مبادئ التنشئة الاجتماعية والانتقاء المسطر داخلها³، وهي نفس فكرة روبير دريبين (Robert Dreeben) الذي شدد على القول بأن المدرسة تلعب دورا مهما في نقل القيم والمعايير المميزة للمجتمع المعاصر⁴.

يجد التصور الوظيفي لدور المؤسسة الجامعية (أو مؤسسة المدرسة بشكل عام) في صيغته العامة، امتداداته كذلك ضمن مختلف فروع السوسيولوجيا التي اتخذت من النظرية الوظيفية أساسا للتحليل والتفسير. ويمكننا هنا أن نأتي على أطروحة شارل بيدويل (Charl Bidwell) الذي ينتمي إلى سوسيولوجيا التنظيمات بتصور وظيفي، حيث قام بتحليل المدرسة كتنظيم، ليؤكد على أن وظيفة المؤسسات الدراسية هي نتيجة لسيرورة العقلنة الموجهة للإجابة عن طلب التنشئة الممتدة، واسعة النطاق، والموجهة لجيل الشباب، وهو طلب انبثق عن المجتمع العام. كما يمكننا الإتيان كذلك على ما يميزه داخل النظرية الوظيفية تحت اسم "الوظيفية التكنولوجية" التي كانت حاضرة بقوة في سنوات الستينيات، والتي ركزت بشكل أساسي على التطبيقات التربوية للتطور التكنولوجي. فالتطور التكنولوجي السريع والتوسع الاقتصادي وتكثيف المنافسة الدولية دفع للمرور إلى مشكل الحاجات الجديدة على مستوى اليد العاملة المؤهلة والرفع من الكفاءات وهو ما دفع للنظر إلى التمدن

¹ Marie Duru-Bellat et Van Zanten, Sociologie de L'école, Armand colin, Paris, p. 200.

² Forquin Jean-Claude, Ibid. p. p. 11-12.

³ Marie Duru-Bellat et Van Zanten, Ibid. p. 201

⁴ Forquin Jean-Claude, Ibid. p. 14

كطريق نحو التحديث و التنمية¹. إنهموقف يفيد بشكل صريح أن الوظيفة التكنولوجية ظلت متمسكة بالوظيفة الوظيفية لمؤسسة المدرسة، حيث كانالرهان عليها لخلق أفراد مؤهلين من الناحية الكيفية استجابة لتحولات المجتمع من جهة، وللحفاظ عليه من جهة أخرى، دون النيش في خلفيات الهيمنة والتمايز الثاوية خلف الوظيفة الأساسية للمدرسة بشكل عام. إنها إشكالات ستلاقي تفسيرات سوسيولوجية مغايرة مع المدرسة الماركسية التي تتعاطى مع الواقع الاجتماعي من خلال مدخل الصراع والهيمنة عوض الاستقرار والتجانس والاتفاق.

التحليل الاقتصادي: الجامعة وإعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية.

لقد رأينا أنالجامعة شكلت وفقاًلمقاربة الوظيفة موجّهاً للتحرر الفردي والرقى الجماعي، وأساساً للتنشئة الاجتماعية، عبر تقسيم المسالك والشعب وفقاً لمتطلبات تقسيم العمل. أما الانتقاء الذي تفرضه فهوغير قابلللمساءلة بعد "الاتفاق" حول القيم الأساسية والثقافة المدرسية التي تسمح للمجتمع بالمضي قدماً.² إنها رؤية محافظة تميل إلى رصد وتفضيل الاستقرار والانسجام والتكامل على حساب الصراع والتناقض، وهو ما دفع للتشكيك في تحليلاتها وتفسيراتها لدور الجامعة أو المدرسة بالمجتمع، وتوجيه الأسئلة المطروحة صوب منحنى آخر مع مدرسة أخرى ووفق تحليل مغاير يستوعب ويكشف غايات خفية تعتمل داخل المدرسة.

يتعلق الأمر هنا بالمدرسة الماركسية التي اتخذت بعداً آخر في رسم القضايا الأساسية لاشتغالها. اتخذت الماركسية إلى جانب إشكالية دور الجامعة داخل المجتمع إشكالية اللامساواة الاجتماعية داخل الجامعة كقضايا أساسية تسم اشتغالها. والتحليل هنايقوم بالدرجة الأولى على نفي وجود أي اعتبار أو اتفاق بين أفراد المجتمع حول معايير أساسية مشتركة، وأيضاً النفي الصريح لأسطورة المدرسة المحايدة. إنالتحليل الماركسي الذي سيأخذ أبعاداً مختلفة في التحليل يقوم على مسلمة انقسام المجتمع إلى طبقتين؛ طبقة المهيمنين الذين يملكون وسائل الإنتاج، وطبقة المهيمن عليهم الذين لا يملكون وسائل الإنتاج. وأن كل ما تستوعبه البنية الفوقية للمجتمع هو انعكاس سلبي لبنيته التحتية. بمعنى آخر؛ فالمؤسسات المجتمعية والتي لا تشكل الجامعة استثناء منها تخدم مصالح الطبقة المهيمنة وتسمى إلى بث وترسيخ روحها داخل المجتمع. إنها جهاز إيديولوجي بتعبيرالفيلسوفالفرنسي لوي ألتوسير (Louis Althusser) يوزع الأفراد على مختلف مواقع التقسيم الاجتماعي للعمل؛ وفيما وراء هذا التوزيع الذي يأخذ طابعاً تقنياً صرفاً يتم نقل وتمير الإيديولوجيا البورجوازية³.

في أمريكا، وعلى نفس المنوال، قام الباحثان بولز (Bowles) وجنتيس (Gintis) بخلفيتهما الماركسية بتطوير ما يسمى "بنظرية المواصلة" La Théorie de la Correspondance والتي يرون من خلالها أن الوظيفة الجوهرية للمدرسة بشكل عام في المجتمعات الرأسمالية هي إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية، وذلك بإنتاج قوى عمل قادرة على الامتثال للنسق الاقتصادي والاجتماعي المؤسس على استغلال العمال⁴ إنها نظرية تفسر اللامساواة الاجتماعية تفسيراً اقتصادياً، من منطلق التسليم بوجود علاقة بين تنظيم العمل وتنظيم التعليم الذي يعد النخبة لتقلد مناصبها في اقتصاد الطبقة، ويعد العمال لتقبل مكانتهم المتدنية ضمن اقتصاد الطبقة. فأبناء العمال يكتسبون معارفوتطبيقات مناسبة للعمل اليدوي وفي شعب مناسبة

¹ Ibid. p.p. 15-16

² Marie Duru-Bellat et Van Zanten, Ibid. p. 201

³عبدالكريم غريب، سوسيولوجيا المدرسة، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، 2009، ص: 56.

⁴Forquin Jean-Claude, Ibid. p. 32

لذلك. وعلى العكس من ذلك، يتم وضع أبناء النخبة ضمن شعب مشجعة على العمل بالوثيرة التي تناسبهم دون اخضاعهم للمراقبات الهرمية¹.

لقد حاولت هذه النظرية في مجملها إمالة اللثام عن الأدوار الإيديولوجية التي تقوم بها الجامعة داخل المجتمع الرأسمالي من خلال رصد التمايز الذي تسره إلى المجتمع وسعها الدائم للحفاظ على ترابته الطبقية التي تستجيب لإعادة إنتاج نفس شروط الطبقة والهيمنة والضبط والمصالح السائدة، مستندة في ذلك إلى تفسيرات اقتصادية حتمية صرفة.

هذه التفسيرات الاقتصادية التي تنبني على مفهوم الطبقة في صيغته التجريدية سيتم تجاوزها والتشكيك فيها نظرا لطمسها للفاعلية الفردية للأفراد، واستنادها إلى مفاهيم وكيانات مجردة يصعب تحديدها والفصل بينها واقعيا. وسنشهد في مقابل ذلك انبثاقا لتحليلات وتفسيرات مغايرة بمناهج علمية وأسس إبستمولوجية جديدة مع عالمي الاجتماع الفرنسيين؛ بيير بورديو وجون كلود باسرون، من خلال كتابهما "الورثة: الطلبة والثقافة" الصادر سنة 1964، الذي اقترحا فيه تحليلا للتمايزات الاجتماعية على مستوى الولوج إلى الجامعة والنجاح فيها.

التحليل الثقافي: الجامعة وإعادة إنتاج علاقات الهيمنة والعنف الرمزي.

مع سنوات الستينات أصبحت سوسيولوجيا المدرسة إحدى أهم التخصصات المهيمنة على الممارسة العلمية في حقل السوسيولوجيا الفرنسية، وذلك بعد صدور كتاب الورثة. لقد حاول بورديو وباسرون من خلال هذا الكتاب موضحة الجامعة داخل الحقل الثقافي وفي مجال القيم والدلالات، مع المزج بين الإرث الماركسي بالحفاظ على الطابع الأساسي لانقسام المجتمع إلى مهيمينين ومهيمن عليهم، والإرث الفيبري الذي لا يقيد الهيمنة بالدائرة الاقتصادية بقدر ما يدرجها في إطار عنف رمزي يمارس من خلال الأفكار والقيم والميولات التي يضعها الفاعلون الحائزون على مواقع قوة، عبر فرضها كما لو كانت تحظى بشرعية جوهرية لشرعنة تحديد الأشخاص الذين من شأنهم شغل وضع الهيمنة داخل المجتمع بصفة مشروعة².

لقد ظهر كتاب الورثة سنة 1964 في سياق نظام سياسي أحاديهيمنة للحركة الماركسية، التي كان من تجلياتها العديدة معارضة النقابة الطلابية لسياسات العديد من الأحزاب السياسية، إضافة إلى الارتفاع الكبير في أعداد الطلبة وتوزيعهم المختلف على الشعب (حيث تستقطب كليات الآداب أعدادا أكثر من كليات العلوم³)، وهو ما ترافق بنقاشات عديدة تمس ديمقراطية التعليم وأسئلة من قبيل علاقات الانتماء الاجتماعي بالولوج إلى الجامعة. إنه سياق اجتماعي وسياسي كان موافقا لبروز نقاشات حول الجامعة الفرنسية في تلك الفترة.

من الناحية المنهجية، اعتمد بورديو وباسرون في كتابهما على المقاربة الإحصائية في كشف التمايزات الحاصلة داخل الجامعة، ودور إعادة الإنتاج الذي تضطلع به، على أن الابتكار الميتودولوجي الذي أتيا به هو اعتمادهما لجداول ومبيانات تقيس الحظوظ الموضوعية في الولوج إلى التعليم العالي حسب الفئات السوسيو مهنية المختلفة⁴ بطريقة سانكرونية Synchronique،

¹ Mehan Hugh, « Comprendre les inégalités scolaire: La contribution des approches interprétatives » p. 323. In: Forquin Jean-Claude, Les Sociologues de L'éducation américains et britanniques : Présentation et choix de textes, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1997

² عبد الكريم غريب، ص.ص: 55-56.

³ Fave-Bonnet Marie-Françoise, Clerc Nicole. « Des « Héritiers » aux « nouveau étudiants » : 35 ans de recherches » Revue française de pédagogie, Volume 136, 2001, p.p. 10-11

⁴ Masson Philipe, Ibid. p. 81.

حيث جندا اهتمامهما لكشف الحثيات الثقافية الطلابية بعيدا عن مفهوم الزمن والتاريخ¹. إن النهج المتبع هنا من طرف بورديو، وأيضا المتبع في أغلب الأدبيات السوسيولوجية التي تدخل في إطار باراديغم إعادة الإنتاج، هو بالأساس منهج إحصائي يقوم على المعطيات الإحصائية الرسمية وغير الرسمية الجاهزة، بحيث يروم تفسير الظواهر والإشكالات والقضايا المطروحة. التحليل هنا لا ينفصل عن أسس السوسيولوجيا الماكروية إذ يمر عبر الأرقام والنسب لا عبر المعاني والدلالات التي يضيفها الأفراد على سلوكياتهم كما هو الشأن مثلا بالنسبة لمقاربات الفهم والتأويل.

لقد انطلق بورديو وباسرون من مجموعة من المعطيات التي تم تجميعها عن طريق مركز السوسيولوجيا الأوروبية والتي تناولت شروط الطلبة ومعيشهم، وبعض معطيات المكتب الجامعي للإحصاء، والمعهد الوطني للإحصاء، إضافة إلى بعض الدراسات التي أجراها الطلبة تحت إشرافهما. ليستخلصا من خلالها وجود تمثيل لا متكافئ للطبقات الاجتماعية في التعليم العالي؛ إذ إن حظوظ الولوج هي نتيجة لانتقاء يمارس بدقة وصرامة غير متكافئتين حسب الأصول الاجتماعية للطلبة. يتعلق الأمر حسب بورديو وباسرون باستبعاد للطبقات غير المحظوظة؛ فابن الأطر العليا له الحظ في الولوج إلى التعليم العالي أكثر بثمانين مرة من ابن الأجير الفلاحي، وبأربعين مرة من ابن العامل².

إن الهم المعرفي الذي شغل بورديو وباسرون في هذا الكتاب يتجلى في كشف ارتباط الولوج إلى الجامعة بالانتماء الاجتماعي للطلاب، وإمالة اللثام عن اللامساواة الثاوية خلف مسارات الطلبة بمختلف الشعب، فالتفسير اجتماعي-ثقافي محض لهذه اللامساواة كما أراد ذلك الباحثين. فأبناء العمال والأجراء والزراعيين يتوجهون بشكل كبير نحو شعب الآداب والعلوم، بينما يتجه أبناء الأطر العليا وأصحاب المهن الحرة صوب شعب الطب والصيدلة. هذا اللاتكافؤ لا يمس فقط التراتبات الاجتماعية وإنما يسم الاختلافات بين الجنسين أيضا؛ إذ أن هناك هيمنة ولا تكافؤ لصالح الذكور في الولوج إلى شعب العلوم والصيدلة داخل فئة أبناء العمال والأجراء الزراعيين³.

في إطار الاستبعاد الحاصل دائما على مستوى الولوج إلى الجامعة حسب الأصول الاجتماعية للطلبة، يكشف الباحثان بالأرقام أن أبناء الأجراء الزراعيين المسجلين بالمدرسة العليا للأساتذة ENS لا يتجاوزون نسبة 0.7% في بينما تصل النسبة بالنسبة لأبناء المزارعين إلى 3.6%. أما بخصوص أبناء الأطر المتوسطة فهي تصل إلى 29.6%. وترتفع إلى 58.5% بالنسبة لأبناء الأطر العليا وأصحاب المهن الحرة⁴.

إن طبيعة المؤسسات تساهم في ترسيخ هذه اللامساواة، وذلك باستيلاء أبناء الطبقات المحظوظة على حظوظ الولوج، فالمدرسة العليا للأساتذة والبولتكنيك تضمان على سبيل المثال 57% و 51% من أبناء المهن الحرة. و26% و15% من أبناء الأطر المتوسطة على التوالي⁵.

إجمالا يميز بورديو وباسرون بين أربع فئات داخل الجامعة؛ فئات غير محظوظة تملك القليل من الحظوظ الرمزية في إرسال أبناءها للجامعة بأقل من 5% من الحظوظ. وفئات متوسطة (العمال، الحرفيين، التجار) لها 15% من الحظوظ، وفئة الأطر المتوسطة التي لها ضعف نسبة الفئة السابقة ب30% من الحظوظ، ثم فئة الأطر العليا وأصحاب المهن الحرة بضعف نسبة

¹ Ibid. p. 77.

² Bourdieu pierre, Passeron Jean-Claude, *Les Héritiers: Les étudiants et la culture* Les Édition de Minuit, Paris, 1964, p. 11.

³ Ibid. p. 16.

⁴ Ibid. p. 13

⁵ Ibid. p.p. 18-19.

الفئة السابقة أيضا ب60% من الحظوظ. إنها اختلافات جوهرية في الحدود الموضوعية للولوج إلى الدراسات الجامعية، والتي تعكس صورة الدراسات العليا حسب الأوساط الاجتماعية سواء كمستقبل "مستحيل" أو "ممكن" أو "عادي"¹.

في تفسيرهما لعلاقة الانتماء الاجتماعي بالولوج إلى الجامعة، لم يكتفي بورديو وباسرون بالحديث عن مفاهيم مجردة كالطبقة الاجتماعية أو الجوانب الاقتصادية الثابتة لدى الطبقات المحظوظة، بل حاولا الإحاطة بالحيثيات التي تجعل من اللامساواة قابلة للقياس ويسيرة الفهم. وقد اعتبروا بذلك -تجاوزا للتفسيرات التقليدية الاقتصادية السائدة قبلهم- أن الصفات الثقافية أو الإرث الثقافي المميز لكل طبقة هو المفسر للامساواة² من خلال انكباهما على مدارس الشروط الأنطولوجية للطلبة، وماضهم الدراسي ومواقفهم حول الجامعة، مع إبرازهما للاختلافات الواضحة لصالح أبناء الطبقات المحظوظة³ إن الرأسمال الثقافي الذي يملكه الشباب في الأوساط الثرية (الكتب، الرحلات، الولوج إلى وسائل الاعلام..); أو بشكل أوسع الإرث الثقافي هو العامل الحاسم في نجاحهم الدراسي. يشمل هذا الإرث العديد من الأوجه: بحيث يعكس في المقام الأول التفاوت في إتقان الأدوات الفكرية التي يعود فيها الفضل إلى الوسط العائلي؛ إذ يتقن أبناء الطبقات الميسورة على سبيل المثال اللغة المطلوبة بالمدرسة بشكل أفضل، كما يعكس هذا الإرث الثقافي بعدا كفييا Dimension qualitative يتجلى في رؤى الأفراد المختلفة حول العالم والتي تدين إلى الرساميل الموروثة من العائلة بالمعنى الذي يدل عليه مصطلح "الأخلاق" "Ethos" الفيبييري أو بشكل أوسع "الهابتوس" "Habitus"⁴.

إن الهابتوس هو صلة الوصل -النظرية- المفسرة لكيفية اشتغال الرأسمال الثقافي وحيازته الدور الرئيس في إعادة الإنتاج. فهو يمثل البنيات الموضوعية التي يستدمجها الأفراد بشكل موضوعي، واع وغير واع، والمشكلة لمختلف الرساميل التي يحوزونها، المبنية على خبرات التاريخ وتجاربه والمتحكمة في بلورة سلوكياتهم الفردية معيدة بذلك البنيات الموضوعية سيرتها الأولى. ويتجلى الهابتوس في اليومي من خلال ما يسميه بورديو "الحس العلمي" "Sens pratique" أو "حس التوجه الاجتماعي" الذي يتيح للفرد التحرك داخل الحقول الاجتماعية وتكييف ممارساته حسب مطالب المجتمع بطريقة تلقائية، دون الحاجة إلى تفكير واع. كما يشمل أيضا القيم والمعارف وهو بذلك له دلالة حاسمة في الحقل المدرسي. فالمدرسة رغم تصريحها عن لا مبالاتها اتجاه تنوع الإرث الثقافي، فهي تسمح ضمنيا بولوج الورثة فقط بما يمكن تسميته بيداغوجيا غياب البيداغوجيا أو البيداغوجيا اللامرئية بتعبير بازيل برنستاين (Basil Bernstein) فالمطالب المطلوبة داخل المدرسة كاللغة يتم اكتسابها من طرف العائلات بالنسبة للورثة، أما أبناء الطبقات غير المحظوظة فهم يحتاجون لأجل التعلم والنجاح إلى سيرورة حقيقية من التثاقف. إنها شروط معقدة تحدث تحت اسم المساواة والتي تعبر في الواقع عن اللامساواة وعن المتطلبات القبلية ذات الطبيعة الاجتماعية كما تنم في نهاية المطاف على أن الممارسة التربوية هي بمثابة عنف رمزي، لأنها تفرض تعسفا ثقافيا يخدم مصالح الطبقات المهيمنة، التي تضعها علاقات القوة في موقع الهيمنة⁶.

¹ Ibid. p. 12.

² Sarah Galdiolo, et Al, « Influence indirectes de l'origine sociale sur la réussite académique à l'université », L'orientation scolaire et professionnelle, Mars 2012, p. 2.

³ Bourdieu pierre, Passeron Jean-Claude, Ibid. p. 28.

⁴ Marie Duru-Bellat et Van Zanten, Ibid. p. 203.

⁵ Ibid. p. 203.

⁶ فاوبار محمد، المدرسة والمجتمع وإشكالية لا تكافؤ الحظوظ، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2011، ص. 42.

يكشف لنا بورديو وباسرون أيضا في كتاب إعادة الإنتاج على أن الأفعال والأعمال البيداغوجية داخل النسق الجامعي تحكمها نفس العلة الغائية-إعادة الإنتاج. فالامتحان على سبيل المثال، كفعل بيداغوجي، يفرض تعريفا اجتماعيا للمعرفة ولطريقة إظهارها على أنه الأهل للجزء الجامعي، فإنه يهب عملية تلقين الثقافة المهيمنة وقيمة تلك الثقافة أحد أنجع أدواته، كما أن العرف الذي يتكون في فقه الامتحانات يدين بالجوهري من سماته إلى الوضعية التي فيها يتشكل، يقعد اكتساب الثقافة الشرعية والعلاقة الشرعية بالثقافة¹. نفس الأمر ينطبق على طرق التدريس التي تسعى إلى تأبيد امتيازات ثقافية وتصديقتها، امتيازات قائمة على احتكار شروط اكتساب العلاقة بالثقافة، والتي تنزع الطبقات المحظوظة إلى الاعتراف بها وفرضها على أنها شرعية على سبيل أن لهم، بالذات، احتكارها... لأن نمط التلقين الذي يقيمه (النسق التعليمي) يظل على الرغم من خصوصيته النسبية على صلة بنمط تلقين الثقافة الشرعية².

إن مؤامرة الصمت هاته حول الشروط الاجتماعية للنجاح الدراسي، حسب بورديو وباسرون، مهمة للمدرسة في إنجازها لوظيفة شرعنة النظام الاجتماعي، إذ من الجائز القيام بكل مخالطة اجتماعية للنظر إلى وظيفتها كأنها شرعية وبالتالي الحفاظ على حيادها³.

تأسيسا على هذه التحديدات المعرفية والتفسيرية التي جاء بها بورديو وباسرون نستشف محاولتهما كشف إيديولوجية وظيفة الجامعة بالسياق الفرنسي خلال حقبة الستينيات. تتجلى العلة الغائية المحركة لهذه الوظيفة في إعادة إنتاج التفاوتات الاجتماعية والاقتصادية وأيضا الهيمنة وكل أشكال العنف الرمزي عبر مدخل الإرث الثقافي كتجسيد مؤشرات طرق اشتغال إعادة الإنتاج، وعبر مفهوم الهابتوس كمقولة تحليلية تسمح بكشف العلاقات المبنية بين "العناصر الثقافية كوسيط بين البنيات الاقتصادية والنسق الدراسي وحياة الأعوان"⁴؛ أي كبنية مبنية وبانية لسلوكات وممارسات الأفراد سواء بشكل واع أو غير واع.

في الواقع، عمل بورديو وباسرون على تفكيك البنى الخفية المتحكمة في سير الجامعة، وما تعكسه هذه البنى من سير للمجتمع بشكل عام، عبر هدم التصورات البسيطة للامساواة وكل أشكال المخالطة التي تحيلها إلى اختلافات طبيعية. فالأساس الذي تنبني عليه اجتماعي-ثقافي، وغاية الباحثين تازعنحو نزع طابع الطبيعي عن الأشياء وإزالة الغموض واللبس عن السير المعتمل بشكل خفي ومقصود ضمن البنيات السياسية والاجتماعية والثقافية للجامعة في سبيل إرسائها للشرعنة والحياد والموضوعية التي لا تقبل الجدل أو النزول بها ووضعها موضع تساؤل.

إنتفكيك بورديو وباسرون وتهديمهما المخالطة الأدوار الخفية التي تقوم بها الجامعة داخل المجتمع يجد أساسه الاستمولوجيقي استنادهما لأول مرة على تصورات الآباء الثلاثة المؤسسين - في كتاب إميرقي - في تحليلهم للوظائف الخفية للمؤسسة الجامعية، إذ اقترحا تحليلا لا يتأسس فقط على مقارنة عامة للعلاقات الطباقية (ماركس)، ولكن أيضا على مبادئ الشرعنة

¹ بورديو بيير، باسرون ج. ك.، إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى، بيروت، 2007، ص: 274.

² المرجع نفسه، ص: 266.

³ Marie Duru-Bellat et Van Zanten, Ibid. p. 204.

⁴ Mehan Hugh, « Comprendre les inégalités scolaire: La contribution des approches interprétatives » p. 324. Cité par: Forquin Jean-Claude, *Les Sociologues de L'éducation américains et britanniques : Présentation et choix de textes*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1997

(فيبر) التي يتأسس وفقها النظام وتستقر علاقاته الموضوعية، عبر معطيات كمية (دوركايم)¹، وأيضا استنادهما بشكل قوي على فلسفة العلوم من خلال محاولة القطع مع الحس المشترك، وذلك بالانطلاق من معطيات ميدانية واقعية على أساسها تم بناء التحليل الخاضع لموضوعة الذات الموضوعة للبحث، بالشكل الذي يقوم على التأويل والتفسير المتعدد الروافد في سبيل إعطاء معنى لواقع اشتغال الجامعة بعيدا عن أوهام الحس المشترك.

هذا دون أن ننسى كذلك نهلهما البين من نموذج الأنثروبولوجيا البنوية وذلك بالاتجاه صوب دراسة القوانين العامة المتحكمة في السلوكيات الاجتماعية وتوضيحهما في كافة مستويات التحليل أن السلوكيات والممارسات الاجتماعية الفردية تدين إلى انتماءها الطبقي² وأنه ليس من الضروري أن يعي الفرد بالمحددات البنوية الرئيسية المتحكمة في سلوكه.

خاتمة:

من خلال التحديدات السابقة يتبين لنا أن إعادة الإنتاج داخل الجامعة شكلت باراديجما قائما بذاته في تفسير دور ووظيفة الجامعة داخل المجتمع، وهو ما يتبين من خلال الإجماع النسبي على طرق الاشتغال المنهجية والمفاهيم المعتمدة في التحليل والتفسير، سواء في الاتجاه الفرنسي أو الاتجاه الأنجلوساكسوني. وعلى الرغم من وجود تأويلات مختلفة لدور ووظيفة المدرسة في الأدبيات السوسيولوجية في كل من المدرسة الوظيفية والمدرسة الماركسية، وأيضا الكتابات البوردوية- التي حاولت المزج بين الإرث الدوركايمي والماركسي والفيبري بمنهج بنيوي-، فهي في مجملها تنزع إلى تمثيل الأفراد على أنهم يمتلكون حرية واستقلالية "نسبية" في ممارساتهم مقارنة بالبنيات، كما تشترك القبول بإعادة الإنتاج كعلة غائية متحكمة في سير النسق الجامعي. فإذا كانت هذه العلة الغائية تتمثل في إعادة إنتاج نفس قيم ومعايير المجتمع والمحافظة عليها بما يضمن استقرار المجتمع حسب الرؤية الوظيفية بشكل عام، فهي في تصور المدرسة الماركسية وسيلة لإعادة إنتاج نفس منطق الهيمنة والتقسيم اللامتكافئ للرساميل الاقتصادية بين الطبقات الاجتماعية المهيمنة والمهيمن عليها، استنادا لتفسيرات اقتصادية حتمية. وأخيرا فهي تشكل في رأي بوردو وباسرون وسيلة لإعادة إنتاج نفس الشروط والنتائج الاجتماعية المتضمنة للتفاوتات والهيمنة والتقسيم الطبقي، عبر الإرث الثقافي الذي يحمله الأفراد، المبني والبانى للسلوكيات الفردية والجماعية، أو بتعبير أدق عبر الهابيتوسات كمقولة تحليلية وتفسيرية لكيفية اشتغال واستمرار منطق إعادة الإنتاج داخل الجامعة.

في الواقع، إن باراديجم إعادة الإنتاج الذي هيمن على الأدبيات السوسيولوجية حول الجامعة- خصوصا في سنوات الستينيات- له أهمية معرفية ومنهجية في تفسير الواقع الاجتماعي ككل، إذ ظل محافظا على الروابط المفاهيمية والابستمولوجية التي تضمن التفاعل بين حقل تطبيقه وحقل السوسيولوجيا العامة. كما تتجلى أهميته العلمية في عدم انحسار مخزونه التأويلي بشكل نهائي إلى حدود الآن- رغم تبلور باراديجمات أخرى كانت لها القدرة على تفسير إشكالات جديدة اعتمادا على أسس نظرية وابستمولوجية جديدة تستجيب لتحولات الواقع الاجتماعي-، إذ لازال هناك استمرار في الزمن لدراسات حديثة حاولت تفسير اللامساواة واللاتكافؤ داخل الجامعة بنفس المنطق التحليلي عن طريق رصد إشكالات جديدة للدراسة.

جدير بالذكر كذلك أن الباراديجمات التي تلت باراديجم إعادة الإنتاج في الجامعة لم تتبلور بمعزل عن هذا الباراديجم، إذ أن مجمل الدراسات والتنظيرات اللاحقة عليه كانت تمر عبره؛ إما تعزيزا وتأكيذا أو نقدا ومحاولة للتجاوز، بالشكل الذي يعكس تشابها وتطابقا في تطور الأدبيات والباراديجمات السوسيولوجية بشكل عام، والذي لا يتم بشكل متآني ومستقل بقدر ما يتم بشكل متداخل ومتفاعل. فالمعرفة السوسيولوجية تتطور منذ نشأتها داخل منطق التفاعل والأخذ والرد والنقد.

¹ Masson Philippe, Ibid. p. 86.

² Masson Philippe, Ibid. p.p. 81-88.

ختاما، يبدو لنا أن باراديغم إعادة الإنتاج داخل حقل الجامعة كانت له أهمية كبرى في تاريخ سوسيولوجيا المدرسة، خصوصا كما تبلور في ستينيات القرن الماضي مع كل من بيير بورديو وجون كلود باسرون، اللذان أخذوا على عاتقهما-كعالمي اجتماع ملتزمين- تفكيك عناصر اشتغال الواقع الجامعي والخبايا الثاوية خلف أدواره بشكل نقدي يتجاوز الرؤية السطحية التي تسوّق لوظيفة الجامعة داخل المجتمع، مع إزالة طابع الطبيعي عن الأشياء التي تقدم نفسها بديهية ومحايدة.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- 1- جاك هارمان، خطابات علم الاجتماع في النظرية الاجتماعية، ترجمة العياشي عنصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى 2010
- 2- زكريا ابراهيم، مشكلة الحرية، مكتبة مصر دار الطباعة الحديثة، الطبعة الثالثة 1972
- 3- عبدالكريم غريب، سوسيولوجيا المدرسة، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى 2009
- 4- فاوهار محمد، المدرسة والمجتمع وإشكالية لا تكافؤ الحظوظ، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2011
- 5- بورديو بيير، باسرون ج.ك، إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى، بيروت، 2007

المراجع الأجنبية:

1. George Ritzer , Sociological theory, Mc Graw- Hill, 8 édition, 2011
2. Willet Gilles, « Paradigme, théorie, modèle, schéma : qu'est-ce donc ? », **Communication et Organisation**, Novembre, 1996
3. Boudon R, et al, Dictionnaire de Sociologie, Larousse-Bordas, Paris,1998Forquin Jean-Claude, Les Sociologues de L'éducation américains et britanniques : Présentation et choix de textes, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1997
4. Marie Duru-Bellat et Van Zanten, Sociologie de L'école, Armand colin, Paris
5. Mehan Hugh, « Comprendre les inégalités scolaire: La contribution des approches interprétatives » In: Forquin Jean-Claude, Les Sociologues de L'éducation américains et britanniques : Présentation et choix de textes, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1997
6. Fave-Bonnet Marie-Françoise, Clerc Nicole. « Des « Héritiers » aux « nouveau étudiants »: 35 ans de recherches » **Revue française de pédagogie**, Volume 136, 2001
7. Bourdieu pierre, Passeron Jean-Claude, Les Héritiers: Les étudiants et la cultureLes Édition de Minuit, Paris
8. Sarah Galdiolo, et Al, « Influence indirectes de l'origine sociale sur la réussite académique à l'université », **L'orientation scolaire et professionnelle**, Mars 2012

رؤية جديدة للتعلم "تناول معرفي عصبي"

د.مليقة عليوان/جامعة مولود معمري تيزي وزو

ملخص:

الهدف من التدريس هو دعم عملية التعلم، والتعلم من أهم الوظائف الأساسية للبشر فجميع الناس مُهيئون لكي يتعلموا بفاعلية كبيرة، يحدث التعلم بشكل مقصود في مواقف التعلم والتدريس، كما يحدث بشكل غير مقصود عن طريق ما يمر بنا من خبرات، نحن في هذا المقال سنركز على التعلم في مواقف التدريس وبما أن التعلم ناتج عن عملية التدريس والعكس غير صحيح سنتناول فما يلي الرؤية الجديدة للتعلم وكيفية حدوث التعلم الفعال.

الكلمات المفتاحية: التعلم، رؤية معرفية عصبية.

تمهيد:

طوّرت البحوث الحديثة في مجال التعلم مفاهيم جديدة، بسبب تراكم أنواع جديدة من المعلومات والبحث في كيفية حصول التعلم الفعّال الذي تحوّل من مجرد نقل المعرفة وتذكر المعلومات، إلى التركيز على فهم التلاميذ وتطبيق المعرفة أي الجانب الاجرائي للمعرفة.

ومؤخرا حلت كلمة معرفة¹ Cognition محل كلمة معرفة connaissance من دون أن تلغها أو تعوّضها، فالتمييز بين الكلمتين يظهر في العلاقة بالدماغ Cerveau حيث أن المعرفة cognition هي بمثابة النشاط الأساسي للدماغ سواء من ناحية البنية structure أو من ناحية الوظيفة fonction بيننا المعارف connaissances فهي مجموع نواتج ومحصول هذا النشاط، وبالتالي يمكن القول أنه ليس هناك من معرفة إلا بوجد الدماغ.

ويمكن أن نشخص المعرفة مثلا في هذه اللحظة بسؤال بماذا نفكر الآن؟²

1. التعاريف الحديثة للتعلم:

- العملية التي بواسطتها يستقبل الفرد ويعالج البيانات الحسية ويرمزها داخل الأبنية العصبية للدماغ ويحتفظ بها لحين استخدامها لاحقا.
- التعلم عملية عقلية داخلية نستدل على حدوثها من ملاحظة التغيرات التي تطرأ على مستوى أداء الفرد نتيجة ممارسته عملاً معيناً.

¹ المعرفة: هي تفاعل كل العمليات المعرفية (المحتوي المعرفي) والخبرات التي تعكس قدرة الفرد على حل المشكلات.

² Frédéric chappelle et all Laid-mémoire des thérapies comportementales et cognitives Dunod, paris 2008.

- التعلم مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المتعلم من أجل اكتساب معرفة معينة في مجال محدد.¹
- يُعرف التعلم بأنه تعديل أو تغيير في سلوك الفرد، نتيجة الخبرة أو الممارسة من التعاريف المقدمة نستنتج أن التعلّم يتضمّن عملية التغيّر، والتغير يحدث نتيجة معايشة خبرة فمثلا حل مجموعة من التمارين في الرياضيات يتطلب ممارسة خبرة للتعلم للمادة بمعنى أن يكون تعلم مادة الرياضيات أثر في حل التمارين.
- ويتطلب التعلم الفعال أن يفكر التلميذ في المعلومات لا أن يسجلها فقط، كما يتضمن التعلم الفعال أيضا القدرة على استحضار الاستراتيجيات المهمة من الذاكرة بكل مرونة.
- التعلم في أساسه عملية تفكير وأن توظيف التفكير في التعلم يُحوّل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يفضي إلى إتقان أفضل للمحتوي المعرفي، وإلى ربط عناصره بعضها البعض.
- دراسات بينت أن سيرورات التعلم تُرافقها أغلبية الأحيان بتغيير النشاط في شبكة الدماغ، وكلما كانت المعلومات موجّهة اتجاه شبكة للمعالجة أكثر آلية كلما كان انتقال أثر التعلم²
- إن المعلومات مع تسارعها وتزايدها وتنوعها لم تعد تمثل أهمية في عصرنا الحاضر إلا بقدر أعمال الفكر فيها واستخلاص الجديد والمفيد منها وبناءً عليه، فإن على تعليمنا أن لا يتوقف في أهدافه في زيادة المعلومات وإنما ينبغي أن تتطور هذه الأهداف وما يرتبط بها من محتوى لتشمل تنشيط عقل المتعلم واستثارة ذهنه³
- في المجال الأكاديمي، التعلّم يمكن أن يوضّح من خلال سلوكيات التلميذ المرئية، بالمثل من خلال بنية التفكير غير المرئية، كما يوضّح أيضا من خلال النتائج الملاحظة أو الكفاءات المستعملة للوصول لهذه النتائج، وتكميليًا الأنشطة العقلية التي يتجنّد بها التلميذ ليحلّ أنشطة مدرسيّة لها بعد عام تنطبق على كل تلميذ يتعلم، لكن لها أيضا أبعاد فرديّة ما يترجم بالا تجانس في تصرفات وسلوكيات التلاميذ الملاحظة داخل القسم على مستوى كلّ تلميذ. ممّا سبق ذكره، يمكن القول أن الحديث عن التعلم يعني الحديث عن التفكير، والتعلم يرتبط ارتباطاً قوياً بالتغيّر في التنظيم المعرفي، فنحن نتعلم المعلومات العامة، واللغات وما إلى ذلك من مواد الدراسة وهذه المعلومات تحتل جزءا هاما من خبراتنا، وعلى قدر تمثيلنا لهذه المعلومات والقدرة على إعادة صياغتها، يكون تعلّمنا.
- ولقد أدى التطور في مجال معرفة مراحل نمو الطفل، وكذا ميلاد علم النفس المعرفي إلى تميّز مهام التعلم بالكيفية التالية:
- التعلم من حيث هو موجه للتذكر والحفظ واستثمار المعلومات المخزّنة.
- التعلم من حيث مهامه الفهم المخصّص للتفكير، طرح المشكلات وتحديد إجراءات جديدة من خلال مُعطيات سابقة. عالم النفس بياجيه Jean Piaget هو أيضا فرق بين التعلم من حيث :

¹عزو إسماعيل عفانة، يوسف إبراهيم الجيش التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين، دار الثقافة للنشر والتوزيع الطبعة الأولى، عمان. 2009

² (Michel Perraudeau, Michel perreaudeau, les stratégies d'apprentissages: comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs, Armand colin, Paris 2006

³³فايزة سعد محمد درجة توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي ودرجة ممارسة المعلمين لتلك المهارات

-التعلم بالمعنى الكلاسيكي :

كالاستدكار مثلاً مجموعة الخوارزميات الرياضية دون تدخل الفهم، بمعنى استعمال التطبيق مع إجراءات بسيطة.

-التعلم المرتبط بالفهم :

هي أنشطة ذات علاقة بالتجريد والتحليل وإصدار قرارات والإبداع.

واختلف كل من ففوتسكي Vygotsky وبياجيه J-Piaget في نظرتهم للنمو والتعلم.

يرى ففوتسكي أن التعلم يسبق النمو، بينما يرى بياجيه أن النمو هو نظام وشرط إلزامي للتعلم، بحيث تعتبر كل مرحلة أساس للمرحلة التي تليها إلى أن يصل الطفل إلى مرحلة العمليات العقلية التي تبدأ ببداية مرحلة الطفولة المتأخرة.

يعد بياجيه أحد الأعمدة الأساسية في تطوّر المعمار المعرفي في نظريته التي طوّرها وهدف منها فهم نمو وتطوّر العمليات الذهنية للطفل. التطور الذهني المعرفي هو العملية التي يتم بها تنظيم الأفكار وتحسينها بفعل التفاعلات الفردية التي يجربها الفرد في البيئة.¹

ويعد التفكير من الظواهر النمائية التي تتطور عبر مراحل العمر المختلفة، إذ يُمارس الأطفال منذ ولادتهم ما سمّاه بياجيه -J- piaget التفكير الحسي حركي Sensorimotrice

-المستوى الحس حركي Sensorimotrice

يدور حول أشياء مفردة محسوسة، هو أكثر شيوعاً عند الأطفال دون السادسة من العمر، والتفكير لا يكون بحضور الفكر وإنما يُحدّد بحضور الشيء أو الموضوع مثل الوصول إلى الأشياء، إبعادها وتخبيئتها، في هذه المرحلة يضع الأشياء والسلوكيات في علاقات يبدأ الطفل خلال مرحلة الحس حركية بإدراك الوسائل مثل أن يصعد على كرسي ليحصل على شيء مُرتفع عنه، وهذا التصرف يُعممه على سلوكيات أخرى، هذا النظام إذن وسيلة الفهم لكن بدون تفكير. ومن خصائص هذه المرحلة تمركز الطفل حول ذاته² (Egocentrisme)

-المستوى التصوري (مرحلة العمليات):

يتطلب صوراً حسية مختلفة، هو أكثر شيوعاً عند الأطفال، إن التفكير يستمر في النمو ويقوم على استخدام المفاهيم والمدرجات الكلية وفي هذه المرحلة يزداد إنتاجه وقدرته على التركيز، كما أن الذاكرة تنمو نمواً مطرداً ويكون التذكر عن طريق الفهم مثل تذكر الأيام والأعداد وربطها مع الواقع، ويرى بياجيه أن عملية التطور العقلي لا تتم بشكل مفاجئ بل بشكل تدريجي متناسق ومتكامل.³

وفي هذه المرحلة تزداد قدرة الطفل على الانتباه من حيث المدة والجديّة ويصبح قادراً على التحرر النسبي من مشتتات الانتباه.⁴

¹ أحمد فلاح العلوان. علم النفس التربوي: عمان الطبعة الأولى دار الحامد للنشر والتوزيع 2009.

² Egocentrisme: هو حديث الطفل مع ذاته.

³ نبيل عبد الهادي نماذج تربوية تعليمية، دار وائل للنشر والطباعة الطبعة الأولى، عمان 2000.

⁴ أحمد الزغبى علم النفس النمو دار زهران، عمان 2001.

خلال هذه المرحلة يستخدم بياجه مصطلح العمليات ليشير إلى فكرة التجمعات المنطقية وهي استراتيجيات يستخدمها الطفل في التجميع والتصنيف وهو بداية التفكير العملي.

كما يرتبط التفكير عنده بالخبرة الحسية إذ يستطيع تكوين فروض لها علاقة بالمدركات الحسية ولا يقدر التفكير بطريقة تجريدية، ومن الظواهر المعرفية الأخرى نجد ظاهرة الاحتفاظ المعرفي¹ (La conservation) وتعنى قدرة الطفل على إدراك أن الأشياء تحتفظ بهويتها حتى بعد أن تطرأ عليها بعض التغييرات أو التحولات الواضحة للعيان فمثلا سكب الماء من أنبوب رفيع وطويل إلى آخر قصير وعريض فهنا لا نغيّر من كمية المادة الأصلية، هذا المثال يبين قدرة الطفل على الاحتفاظ بالمادة (الكتلة والوزن)²

ونمو الإدراك أحد مظاهر النمو العقلي في مرحلة الطفولة المتأخرة، فالإدراك هو القدرة على معرفة الأشياء عن طريق الحواس، فلو أن طفلا شاهد بعض أغصان الغابة تهمز فانه يدرك أن اهتزاز هذه الأغصان هو نتيجة وجود حيوانات.

ويرتبط النمو الإدراكي بالنمو الحسي بصورة كبيرة، لذا لا يمكن الحديث عن عملية الإدراك بمعزل عن عملية الإحساس ولكنهما ليس عملية واحدة، فالإحساس عملية فسيولوجية تتمثل في استقبال الإثارة الحسية من العالم الخارجي وتحويلها إلى نبضات كهرو عصبية في النظام العصبي، في حين أن الإدراك هو عملية تفسير لهذه النبضات وإعطائها المعاني الخاصة بها وعملية الإدراك لها بعد حسي وبعد معرفي، البعد الحسي مرتبط بالمعلومات التي تجمعها الحواس من العالم الخارجي البعد المعرفي يتمثل في معالجة المعلومات وتفسيرها.

-مستوى التفكير المجرد: تبدأ هذه المرحلة من (14/13 سنة) فما فوق يطلق عليها بياجه فترة العمليات الشكلية المجردة، وهي أرقى مراحل النمو عنده، وفيها يبدأ الطفل بتكوين ما يسمى التفكير المنطقي الافتراضي، يعنى أنه يستطيع أن يفكر في الحوادث والمشكلات بطريقة علمية مجردة يعنى الاعتماد على معاني الأشياء وما يقابلها من ألفاظ وأرقام³.

2. نظريات التعلم:

- نظرية جيلفورد (Guilford): اهتمت بالعمليات العقلية ومحتويات التعلم ونواتج التعلم والتي يوضحها المخطط التالي:

العمليات العقلية	محتويات التعلم	نواتج التعلم
------------------	----------------	--------------

¹الاحتفاظ المعرفي: قدرة الطفل أن يدرك خصائص معينة للشيء، كالكم، العدد، الوزن، والحجم وتضل ثابتة ولا تتغير على الرغم من التحولات التي قد تحدث لها.

²جابر عبد الحميد جابر أطر التفكير ونظرياته، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى عمان الأردن. 2008

³غسان يوسف، استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا. الطبعة الأولى الإصدار الأول، دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان 2008

العدد6 هو عدد التباديل للتفاعلات الثلاثية للمكونات.

- وحدات
- فئات
- علاقات
- تركيبات
- تحويلات

- أشكال
- رموز
- لغة
- سلوك

- تذكر
- إدراك / معرفة
- تقويم
- ناتج تقاربي
- ناتج تباعدي

يري جيلفورد بأنه توجد عند الفرد $120 = 6 \times 4 \times 5$ قدرة عقلية¹ من أمثلة العمليات العقلية:

- تذكر..... تذكر
- إدراك أشكال متنوعة من البيانات وفهماها..... إدراك
- إصدار أحكام..... تقويم
- الإنتاج التقاربي²..... ناتج تقاربي
- الإنتاج التباعدي³..... ناتج تباعدي

من أمثلة القدرات العقلية:

العلاقة بين أضلاع المثلث القائم الزاوية: تجمع بين عملية (تذكر) لناتج تعليمي (علاقة) ومحتوي تعلم (الرموز) ما يسمح بربط بين عناصر المحتوى المعرفي وتوظيف محتواه فالعديد من الدراسات تؤكد أن الأفراد الذين يمتلكون معرفة نظرية أو خلفية معرفية جيدة من المعلومات النظرية أقدر على اشتقاق العديد من الاستراتيجيات الفعالة للموقف المشكل ومن ثم يصلون إلى حلول تقاربيه أو تباعديه لها من خلال ما يتيح لهم بناءهم المعرفي⁴ وتوظيف محتواه في إنتاج الحل، كما تؤدي المعرفة العامة إلى تفعيل الكفاءة الذاتية التي هي نتاج لثقة الفرد بمعلوماته⁵

العدد6 هو عدد التباديل للتفاعلات الثلاثية للمكونات.

العدد7 هو الإنتاج الذي يكون مشتقا من بيانات معطاة وإنتاجا مألوفاً

العدد8 هو يكون اشتقاقا ابتكاري جديدا وغير مألوف.

⁴ البنية المعرفية هي خلاصة خبرات الفرد الناتجة عن تفاعله مع العوامل البيئية والوراثية والبيولوجية من خلال نموه وتكيفه مع مراحل العمر المختلفة وتطوير البنية المعرفية هو تطوير التكوينات الجديدة للوحدات المعرفية فكلما تعقدت العمليات دلت على تطور البني المعرفية.

⁵شذى عبد الباقي محمد، مصطفى محمد علي اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان الأردن. 2011

نظرية جانيه (Gagné): اهتمت بأنماط التعلم والتي حددها بالآتي:

1. التعلم الإشاري: هو تعلم وجداني، فقد تسبب الملاحظات السلبية الحادة للتمييز فشل في حل مسألة رياضية.
2. التعلم عن طريق التمايز: هو تعلم عن طريق تمييز شيء عن أشياء أخرى مثل التمييز بين العدد 3 وأعداد أخرى مثل العدد 4 و5.
3. تعلم المفاهيم: وهو تعلم إدراك خواص مشاركة بين عدة أشياء، يتم تجريبها مثل مفهوم التوازي، مفهوم النقطة¹ فالتعليم الفعال يهتم بالمفاهيم إذ تشكل المفاهيم وحدات التعلم الأساسية و من دون المفاهيم تكون المفاهيم مترابطة لا يستطيع المتعلم إدراك العلاقات فيما، توظيفها أو تطبيقها في مواقف جديدة ولا إجراء العمليات العقلية عليها فتكوين المفهوم هو حسن التمييز بين الخصائص التي تنتشر بين عناصر فئة من الأشياء أو الأفكار، ووفقا لذلك فالمفهوم يمكن تعريفه في ضوء ملامح أساسية معينة وفي ضوء القواعد التي تتصل بهذه الملامح مثلا من خصائص السيارات التحرك والانتقال مهما اختلفت أنواعها، ومع ذلك فإن هذه الخاصية تعد ملمحاً لأشياء أخرى كالقطارات والطيور. إن التمييز بين ملامح المفاهيم يمكن أن تنطلق من أسس كمية كما انطلقت من أسس كيفية فالتنقل أو الحركة وهي خاصية كيفية يمكن أن تقاس كمياً أيضاً، فالسيارة لها سرعة وقدرة في الحركة، لكن يمكن أن لا تكون لديها نفس سرعة حركة سيارة أخرى من نوع آخر، إذن يمكن أن يدخل البعدين في التكوين أو الصياغة التصورية، وهما الملامح الكمية واللامح الكيفية. إن تكوين المفهوم يعد أكثر ضيقاً بالمقارنة بالتفكير ويبدو أنه أكثر قابلية للتحليل التجريبي².
- ولا يتحقق ذلك إلا من خلال الخبرة، فنحن نبني فهمنا للعالم الذي نعيش فيه بواسطة الخبرات التي نتعرض لها، وأن كل واحد منا يشكل قوانينه ونماذجه العقلية التي يستخدمها في جعل خبرة ما ذات معنى، بذلك فإن التعلم ببساطة ما هو إلا تعديل نماذجنا العقلية للتكيف مع الخبرات الجديدة.
4. تعلم القواعد: وهو تعلم أرقى من الأنماط السابقة لأن القاعدة تربط بين مفهومين أو أكثر مثلا خاصية الإبدال أو قانون مساحة الدائرة...).
5. تعلم حل المشكلات: هو ما يتطلب قدرات عقلية أعلى ويتضمن ما سبق الإشارة إليه من فهم المشكلة وتحليل معطياتها وتحديد المطلوب فيها ووضع خطة للحل وتنفيذ الخطة والتحقق من صحة الحل.

¹وليم عبيد تعليم الرياضيات لجميع الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، عمان. 2004

التحليل التجريبي: في علم النفس المعرفي مثلا ساعد في وضع تصنيف لأنماط الذاكرة وعندما تحلل هذه الأشكال المعقدة من تكوين المفهوم إلى عناصرها أو مكوناتها الأساسية يستنتج منها سلسلة من العمليات المعرفية البسيطة جدا والأكثر قابلية للتحليل.

6. إدراك العلاقات: العلاقة هي أرقى مستويات العمليات العقلية جميعاً لأنها تتطلب نشاطاً عقلياً أعقد وأصعب من المطلوب في المستويات الأخرى فالعلاقة هي المعبر عن القدرة العقلية¹ العامة ووظيفة هذه القدرة أن تعمل بتكامل الوظائف العقلية جميعاً في مختلف مستوياتها، وهذه القدرة هي ما عبرنا عنه بالذكاء²

صنفت الدراسات الإدراك لدى الأطفال إلى الانتباه، الإحساس، الشعور، الإدراك الحسي، الإدراك المعرفي يمثل الإحساس الاستجابة و الأثر النفسي الذي ينشأ مباشرة من انفعال حاسة ثم انتقال التأثير إلى مراكز الحس في الدماغ ، فيمثل رد فعل نتيجة مؤثر خارجي يتضمن تغييرات نفسية، التحليل لمختلف المعلومات من خلال عمليات الربط بين الإدراك الحسي و المعرفي حيث يعطي الإدراك الحسي المصدر الأول للمعلومات المرتبطة بمراحل عملية التعلم، وتتم هذه العمليات من خلال إعادة تنظيم هذه المعلومات، لتعطي معنى معيناً أو لتدل على شيء ما.

- نظرية برونر (Bruner):

اهتم برونر بالاكشاف، من مبادئه أن أي مفهوم يمكن تدريسه عند أي مرحلة (بأسلوب يتفق مع مرحلة النمو العقلي). يرى برونر أن نظرية التعلم تكون وصفية، بمعنى أنها وصف لما هو متوقع أن يحدث، فهي تصف الأنشطة العقلية التي يستطيع الأطفال إجراؤها في مراحل معينة، بينما نظرية التعليم تكون توصيفية بمعنى أنها تعطي توصيفاً كيف نعلم الأطفال مفاهيم أو مهارات معينة عندما يكونون مستعدين لتعلمها.

مثلاً نظرية بياجيه التي تقول أن الأطفال في مرحلة معينة لا يفهمون خاصية ثبات العدد هي نظرية تعلم بينما نظرية التعليم تعطي توصيفاً لكيفية تعليم الأطفال ثبات العدد، عندما يكونون مستعدين لذلك عقلياً³

ومؤخراً بينت الدراسات والأبحاث المعتمدة على الوسائل التكنولوجية الحديثة بروز نماذج تربوية تأخذ بالمستجدات الحديثة لكلا الاتجاهين التربوي والنفسي، والاتجاه العصبي.

-الاتجاه العصبي:

يستخدم البحوث الحديثة في علم الأعصاب وهو يؤكد كيف يتعلم الدماغ بصورة طبيعية، بناء على ما نعرفه حالياً حول البنية الفعلية و وظائف الدماغ البشري في مختلف مراحل التطور هذه النظرية تساعد أيضاً في تفسير السلوكيات المتكررة للتعلم، وتُمكن المعلمين بربط التعلم بحياة الطلاب الحقيقية و تجاربهم العاطفية، فضلاً عن خبراتهم الشخصية، هذا شكل من أشكال التعلم يشمل أيضاً بعض المفاهيم التعليمية الحديثة مثل الذكاءات المتعددة أساليب التعلم ، التعلم القائم على المشكلات.

¹ التفكير يقع في المستوى الرابع أي مستوى إدراك العلاقات وتنظيم الخبرات من أهم عناصر مكونات مفهوم التفكير والتي عبر عنها ابن خلدون بمفاهيم الانتظام والترتيب والربط.

² يرى ستيرنبرج أن الذكاء عبارة عن مجموعة من مهارات التفكير. (فتحي جروان 2002) والذكاء مركب من قوى (قدرات) طبيعية وأساليب فنية (استراتيجيات تفكير) ومحتوى، اتحدت جميعاً لتكوين شخص ذكي (ناديا سميح 2007)

³وليم عبيد تعليم الرياضيات لجميع الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، عمان. 2004

-كيف يحدث التعلم وفقاً لنظرية الاتجاه العصبي :

يحدث التعلم حينما تتشابك العصبونات مع بعضها البعض في مناطق مختلفة من الدماغ محدثة شحنات كهروكيميائية داخل الخلية بهدف تبادل المعلومات، وبذلك فإن علماء الدماغ يعرفون التعلم بأنه:

-عملية تكوين ارتباطات بين مجموعة من العصبونات

والتعلم عمل مهم تقوم به الخلايا العصبية مجتمعة ولا يمكن تحقيقه بشكل فردي من قبل خلية عصبية واحدة بل يحتاج إلى تضافر مجموعات من الخلايا العصبية.¹

فالخلايا العصبية هي التي تجعل الدماغ العضو المسؤول عن التفكير والتعلم وهي مسؤولة عن معالجة المعلومات والتي تنقلها على شكل إشارات كيميائية أو كهربائية إلى الخلايا الأخرى، فالأساس في حدوث عملية التعلم داخل المخ هي الخلايا العصبية ونقطة التواصل بين الخلايا العصبية هي عملية التعلم، وكلما تكررت نفس الاتصالات بين الخلايا، كلما توطدت مادة التعلم لدى المتعلم ولا تنسى أبداً.

فيما عرف محمد عبد الهادي حسين 2008 التعلم المستند إلى الدماغ بأنه:

" نظرية تعلم مستندة على بنية ووظائف المخ فهي حصيلة تكامل عدة مجالات علمية مختلفة منها: علم الأعصاب، الفسيولوجية، البيوكيمياء، الطب، علم المعرفة، وعلوم الكمبيوتر وتعرفها ناديا سميح السلطي²:
العملية التي بواسطتها يستقبل الفرد ويعالج البيانات الحسية، ويرمزها داخل الأبنية العصبية للدماغ ويحتفظ بها لحين استخدامها لاحقاً.

6.المبادئ التي تقوم عليها نظرية التعلم القائم على الدماغ :

1.الدماغ جهاز حيوي :

الجسم، الدماغ والعقل وحدة ديناميكية واحدة، فهو نظام مكوّن من أجزاء ولكن يعمل ككل وذو قدرة فائقة على التكيف مع المحيط، فالتعلم يغيّر الدماغ فيزيائياً، حيث يمروره بخبره جديدة يعيد تنظيم نفسه ويغيّر شبكات التوصيل الكهرو كيميائي فيه، ويعمل الدماغ و والعقل والجسم مع بعضها بشكل كبير.

2.التعلم تطوري:

إن الدماغ بتركيبه المعقد وقدراته غير متناهية مرّن³ بشكل كبير يتغيّر باستمرار من كينونته التي تشكلت فلا ينمو البناء المادي للدماغ فقط بسبب توافر الغذاء والحماية له فحسب، بل تؤدي الخبرات الحياتية التي يمتلكها الفرد إلى ترابطات جديدة بين الأعصاب وإفراز كيمائيات تنقل الإشارات، وهناك مراحل لتطور الدماغ المادي، ففي السنوات الأعلى يكون معدل النمو مذهلاً حيث يمكنه تكوين كميات كبيرة من الترابطات ويكون حتى سن البلوغ ذا سلاسة هائلة وقابلة للتغيير مما أظهر ما يعرف ب نوافذ الفرص أي بدايات وفترات مناسبة جداً لحدوث تعلم ما.

¹ طارق عبد الرؤوف عامر، ربيع محمد. توظيف أبحاث الدماغ في التعلم، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان الأردن 2008

² ناديا سميح السلطي، التعلم المستند لأبحاث الدماغ، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان الأردن 2008

³ مرّن أو مرونة الدماغ plasticité cérébrale

3. يدعم التعلم المعقد بالتحدي ويكف بالتهديد:

وهما نظامان ذو عضوين أو جزئيين داخل المسح يتكون من خلالها الانطباعات الأولى للخبرات فإذا لم يُشر هذا الانطباع الأولى بأن هناك شئ مخيف، تتوجه المعلومات الأولية إلى الفترة الحسية حيث يتم إدراكها ويتكون استجابات وانفعالات هادئة. أما إذا حدث العكس وكان هناك ما يخيف الفرد لا ترسل المعلومات إلى الفترة الحسية فلا يتم إدراكها أو فهمها ولكن تظهر استجابة انفعالية ومضادة.

4. البيئة الآمنة للتعلم:

الدماغ قادر على صنع شبكات عصبية تبعاً لتعقيد التعلم بما يؤثر على قدرة الدماغ على التكيف مع البيئة، إن الشبكات التي تعزّز من خلال إعادة تشغيلها تبقى وتقوى في حين أن الشبكات التي لا يتكرر تشغيلها تضمحل، وعليه فإن الخبرات التي يمر بها الطفل في عامه الأول كقيلة بتكوين شبكات عصبية تجعل دماغه يقترب من الحالة التي يصل إليها في سن الرشد، الوصلات بين الخلايا العصبية التي تعرف باسم الشجيرات تشكل ممرات عصبية أو خرائط التعلم. والمحيط الخارجي له دور كبير في تنمية الدماغ يتشكل ويعيد تشكيل نفسه طبقاً لنوعية المعلومات التي يتلقاها من المحيط الخارجي، وهذا الأخير مجموعة من العوامل الغذاء، النوم، الأنشطة البدنية¹...

3. انتقال أثر التعلم :

تعد خاصية انتقال أثر التعلم من المبادئ الأساسية في التعلم الفعال وقد اهتمت أبحاث التعلم بهذا المبدأ وتناولته من حيث:

- أثر التعلم السابق على معالجة معلومات جديدة .

- مدى استخدام المتعلم للتعلم الجديد في المستقبل .

عندما ينتقل التعلم الجديد إلى الذاكرة العاملة، فإن ذاكرة طويلة المدى، تُثار بواسطة إشارة من قرين أمون² Hippocampe) تبحث في نفس الوقت في مواقع التخزين طويل المدى عن أي تعلم قديم مُشابه للتعلم الجديد، أو مُرتبط به، وفي حالة وجود الخبرات فإنه ينشط عملية التواصل بين خلية وخلية، وتكون هناك فرصة لتصبح الممرات العصبية أكثر فاعلية.

مما سبق يستنتج أن نظام معالجة المعلومات Système de traitement de l'information يعتمد على التعلم السابق لكي يرتبط مع معلومات جديدة.

- أنواع انتقال التعلم

صنّف الباحث (سوسا 2001) انتقال التعلم إلى صنفين هما :

-الانتقال الايجابي (transition Positif)

يحدث هذا النوع عندما يُساعد التعلم القديم على التعامل مع التعلم الجديد.

-الانتقال السلبي (Transition Négatif)

¹.1 2010 introduction a la psychologie cognitive, Donod, paris2ème édition paris . Alain lieury

²قرين أمون أو حصان البحر: هو الجزء الحشوي من الذاكرة العاملة

يتداخل أحيانا التّعلّم السابق مع فهم المتعلم للتّعلم الجديد، مُؤديا إلى حدوث التشويش

وعلى هذا الأساس يمكننا القول أن التّعلم عملية مكتسبة تحدث على مستوى الدماغ. التّعلم الايجابي يُقصد به توسيع المعرفة، معلومات سابقة عن الموضوع ثم تُضَاف المعلومات الجديدة ما يُؤدى إلى زيادة التّعلم ولذا سُمي بالاجيبي، أما الانتقال السلبي فهو ضَعف عمليّة التواصل بين الخلايا العصبية لسبب عدم وجود خبرات سابقة عن الموضوع، ما يُسبب عمليّة التشويش.

4. مراحل التّعلم:

إنّ الخبرات السابقة تنبّه إطلاق الكيماويات النواقل العصبية (والتي تبين أنها تدعّم الخبرة التعليمية، ولمزيد من الفهم لآلية التّعلم فقد اقترح جنسن (Jensen) تقسيم عملية التّعلم إلى خمسة مراحل سنتناولها بشيء من التفصيل فيما يلي:

1. مرحلة الإعداد:

يمكن تحقيقها من خلال الطرق المباشرة مثل توفير الأوراق والملخصات للطلاب -أو طرق غير مباشرة - مثل وضع أدوات بصرية متعلقة بموضوع التّعلم، كلتا العمليتين تكملان بعضهما البعض، ومن الجوانب المفيدة لتسهيل اكتساب الدماغ للتّعلم توفير عدد متنوع من الخبرات أمام المتعلم لكي يستخرج منها ما يتعلمه، بالإضافة إلى تحديد نسبة الوقت الذي ينبغي على المتعلم التحدث والعمل خلالها بدلا من الاستماع فقط، وعموما فإن أفضل طريقة لذلك هي تخصيص نصف الوقت لطرح الموضوعات، وترك النصف الآخر للاستيعاب والتجريب والمناقشة والإقاء نظرة جديدة على محتوى التّعلم .

ويرى أوزابل أن العامل الأكثر أهمية في التأثير على المتعلم هو مدى الوضوح عنده ومدى تنظيم المعرفة الحاضرة لديه، والمعرفة عند أوزابل هي الإطار الذي يتألف من الحقائق المفاهيم، المعلومات، التعميمات، النظريات والقضايا التي تعلمها الفرد ويمكن استدعائها واستخدامها في الموقف التعليم المناسب وهي ما تسمى بالبنية المعرفية.¹

وهذه المعرفة عند أوزابل تتكون عبر مجموعة من الأنشطة التي يجب أن يقوم بها المتعلم وهي: ربط الأفكار الجديدة بالمعلومات المعروفة سابقا، وتخزين هذه المعلومات والاحتفاظ بها، ثم تطبيق المعلومات الجديدة في مواقف الحياة، ولذلك يرى أوزابل أن الصعوبة التي يواجهها الطلاب في أي مادة دراسية تعود إلى عدم تأكد المعلم من الخلفية المعرفية لطلابه مما يسبب لهم شيئا من الإحباط والتثبيط والاضطراب في المعرفة التي اكتسبوها.²

2. مرحلة الشرح أو الإيضاح:

تمثل مرحلة الشرح والإيضاح أو تصحيح الخطأ والتعمق المرحلة الثالثة من مراحل التّعلم المستند إلى الدماغ، فعملية الإيضاح لا تقتصر فقط على إعادة أو تكرار ما حفظه المتعلم عن ظهر قلب، بل يتعداه إلى تنمية طرق عصبية في دماغه لربط المعلومات بحيث تكون ذات معنى، وذلك من خلال توفير فرص التجريب والتفاعل مع الخبرة الجديدة، ودور الإيضاح في هذه

¹البنية المعرفية: البنية المعرفية هي خلاصة خبرات الفرد الناتجة عن تفاعله مع العوامل البيئية والوراثية والبيولوجية (الدماغ).

²شذى عبد الباقي محمد، مصطفى محمد علي. اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الأردن، 2011.

المرحلة جعل الدماغ يحافظ على الترابطات العصبية التي حدثت من التعلم الجديد مما يشجع على التفكير العميق بهذا التعلم، وذلك لأن الترابط العصبي قد يحدث بشكل مؤقت ثم يضيع فتحدث عملية النسيان للتعلم الجديد. كما تمثل عملية تقديم المادة الدراسية بصورتها النهائية للمتعلم باستخدام أى من الأساليب التي تستخدم في إيصال المعلومة، وتتضمن هذه المرحلة إجراءين هما:

أ-تنظيم طرح المادة بطريقة متسلسلة تمكن الطالب من دمج المعلومات الجديدة في بناءه المعرفي السابق.

ب-الحرص على شد انتباه الطلاب طوال فترة العملية التدريسية.

3.مرحلة تكوين الذاكرة:

يتم خلالها الربط بين الأجزاء التي تم تعلمها لكي يتم استرجاعها في أوقات لاحقة، وحتى يتحقق دوام التعلم الجديد وسهولة استرجاعه لا بد من مراعاة وجود عوامل تسهم في ذلك مثل توفر الراحة الكافية للمتعلم، والحدة الانفعالية، ودرجة وكمية الترابطات، ومرحلة النمو، وحالة المتعلم، التغذية وغير ذلك، فمثلا تعمل التغذية على توفير المواد الخام اللازمة لإنتاج كل المواد الكيميائية للذاكرة، كما إن ردود الأفعال الانفعالية تحفز إفراز الناقلات العصبية، وبالتالي تشتمل هذه المرحلة على فكرة عامة عن الموضوع وكلما كان لدى المتعلم خلفية أكثر عن الموضوع، وتصوّر ذهني للمواضيع ذات الصلة، كلما كان أسرع في معالجة المعلومات وأسرع في تمثيل المعلومات الجديدة ومعالجتها¹.

4. مرحلة الاكتساب:

إن التعريف العصبي للاكتساب هو تشكيل ترابطات تشابكية أو تواصل بين الأعصاب بعضها مع البعض الآخر، وتعتمد خطوة تكوين الترابطات بشكل كبير على الخبرة السابقة.

5.التفصيل (يحدث من خلال عملية التفكير):

التفصيل يكشف عن ترابط المواضيع ويُدعم تعميق الفهم، فهناك ضرورة للمعنى المضاف من خلال التوسع، والتفكير هو العملية التي عن طريقها يتشكل التمثيل العقلي الجديد ويتصف باتساعه أكثر من انصافه بالضيق، مثلا عندما نقرأ كتاباً فمن المفترض أن المعلومات تمر عبر سلسلة من المعالجات تبدأ من المخزن الحسي(استقبال المعلومات الحسية) وتنتهي في مخزن الذاكرة، وهذه المعلومات الجديدة يتم تحويلها وتصنيفها وبعد ذلك ينشأ عن عملية التحويل والتصنيف إنتاج جديد.

6.تكوين الذاكرة:

الذاكرة ناتجة من تقوية التعلم، بحيث ما يتم تعلمه على سبيل المثال يوم السبت، قابل للاسترجاع يوم الخميس، وتتدخل عوامل كثيرة مثل الراحة، نوع الترابطات ضعيفة، قوية، كميّتها، المرحلة النمائية...الخ وتتلخص العملية في الآتي:

تُعبّر النبضة الكهربائية محور الخلية العصبية، حيث تُحفّز إطلاق النواقل العصبية داخل فجوة تنتقل الكيمواويات عبر الفجوة، ويتم (التشابك)، وبعملية تستغرق ميكروثانية ويتم امتصاص النواقل العصبية التي انطلقت، وكذلك يُعاد امتصاصها بواسطة آلاف النبضات السريعة المتهيجة والتي تنشط كل ثانية كما تؤثر النواقل العصبية في استجابة نقاط التشابك وتؤدي إمّا إلى عجز في التعلم الانتقال السلبي أو إلى تدعيمها أي الانتقال الايجابي.

¹ناديا سميح السلطي، التعلم المستند لأبحاث الدماغ، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الأردن، 2008.

7. الاستخدام الموسع:

إن الأساس في التعلم هو تطوير شبكات عصبية ذات هدف موجه والتالف العصبي المتسق هو كل ما يدور حوله التعلم ويتم تطوير الشبكات العصبية الموسعة أو الممتدة عبر الوقت من خلال عمليات تكوين، تطوير ترابطات صحيحة، وتقوية الترابطات¹

أهمية الرؤية الجديدة للتعلم في التطبيقات التربوية في مرحلة الطفولة المتأخرة

- ◆ يجب مراعاة أهمية الاهتمام بالصحة الجسمية للتلميذ.
- ◆ أهمية التربية الرياضية والتدريب على بعض الألعاب المنظمة.
- ◆ استغلال مرحلة الطفولة المتأخرة في التدريب على المهارات الحركية.
- ◆ الاهتمام بالتعليم عن طريق الممارسة.
- ◆ رعاية النمو الحسي للطفل خاصة المهارات اليدوية.
- ◆ العمل على نمو المفاهيم قبل العمل على تكديس المعلومات في عقول الأطفال واستخدام الأفكار المعنوية المجردة.
- ◆ مساعدة الطفل على السيطرة على انفعالاته وضبطها.
- ◆ أهمية إشباع الحاجات النفسية للطفل مثل الحب والأمن والانتماء.
- ◆ أهمية الانضمام إلى جماعات في المدرسة والقيام بالرحلات وتحمل المسؤولية

خلاصة:

بعد بيان كل ما تقدم حاولنا إدراج الرؤية الجديدة للتعلم التي هي نتاج عملية التدريس حيث:

-أشرنا إلى مفهوم التعلم من مختلف وجهات النظر واستخلصنا من تباين وجهات النظر أن التعلم الجديد يتطلب أن يفكر التلميذ في المعلومات لا أن يسجلها ، تطرقنا إلى أهم النظريات الحديثة التي تناولت هذا المتغير، ثم انتقلنا إلى توضيح كيفية حدوث انتقال أثر التعلم وتوصلنا إلى بيان أن التعلم تراكمي، التعلم الجديد يبني على التعلم السابق وحدث عملية التعلم ما هي إلا عملية فسيولوجية محضّة في الدماغ وهو استنتاج من عنوان مراحل التعلم ثم تطرقنا إلى شرح الرؤية الجديدة للتعلم المستندة لأبحاث الدماغ وما جاءت به في التطبيقات التربوية وهي توجهات من أجل التعلم ذي المعنى، وعلى الرغم من أن هناك وحدات في الدماغ ذات وظائف محدّدة للعمليات المعرفية كالتفكير، ووحدات خاصة بالانفعالات وأخرى للصحة البدنية، فإن هذه الوحدات غير منفصلة في الدماغ بل تتم معالجتها جميعها في نفس الوقت مما يؤثر في كيفية تعلمنا وفيما نتعلمه، أي تتفاعل فيما بينها لأجل حدوث التعلم ذي معنى.

قائمة المراجع:

- أحمد مرعي، محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة دار المسيرة للنشر والتوزيع الطبعة الأولى، عمان. 2000
- أحمد الزغبى، علم النفس النمو دار زهران، عمان. 2001
- أحمد فلاح العلوان. علم النفس التربوي: عمان الطبعة الأولى دار الحامد للنشر والتوزيع 2009.
- جابر عبد الحميد جابر أطر التفكير ونظرياته، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى عمان. 2008

¹ناديا سميح السلطي، التعلم المستند لأبحاث الدماغ، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان الأردن، 2008.

-شذى عبد الباقي محمد، مصطفى محمد علي. اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي. دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان الأردن. 2011

-طارق عبد الرؤوف عامر، ربيع محمد توظيف أبحاث الدماغ في التعلم، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان الأردن 2008
-عزو إسماعيل عفانة، يوسف إبراهيم الجيش التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين، دار الثقافة للنشر والتوزيع الطبعة الأولى، عمان. 2009.

-غسان يوسف قطيط إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا دار الثقافة للنشر والتوزيع الطبعة الأولى الإصدار الأول، عمان. 2008

-نبيل عبد الهادي، نماذج تربوية تعليمية، دار وائل للنشر والطباعة الطبعة الأولى، عمان. 2008

-ناديا سميح السلطي، التعلم المستند لأبحاث الدماغ، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان الأردن 2008

-وليم عبيد، تعليم الرياضيات لجميع الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى، عمان 2004.

فايزة سعد محمد درجة توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي ودرجة ممارسة المعلمين لتلك المهارات جامعة الشرق الأوسط. 2011.

- Alain lieury introduction a la psychologie cognitive, Donod, paris 2ème édition paris 2010

-Alain lieury Mémoire et Réussite scolaire Donod , paris, 2ème édition paris 2012

-Michel Perraudeau, Michel perreaudeau, les stratégies d'apprentissages : comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs, Armand colin, Paris 2006.

مشكلات التنظيم في مؤسسات الإدارة المحلية: دراسة ميدانية بمدينة الجلفة

الباحثة لطرش الحاجة إيمان/جامعة الجلفة

د.غريب حسين/جامعة الجلفة

ملخص :

مرت الإدارة العمومية في الجزائر بعدة تجارب ومراحل تنظيمية، اتسمت بالكثير من الخصوصيات والتعقيدات التي تملها الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع ككل.

وهذا منذ الاستقلال حتى اليوم ، فكان لزاما على الدولة بالتعجيل ببناء جهاز إداري وطني ، يستجيب لمتطلبات التنمية الوطنية وأبعادها ، وعلى أنقاض هذا ظهر جهاز إداري وطني يتسم بالكثير من الايجابيات وفي المقابل الكثير من السلبيات ، وعلى مستوى هذا الأخير ظهرت مشكلات تنظيمية ترتبط بالبيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة ، خصوصا على مستوى المؤسسات الإدارية المحلية، زمن الملاحظ تسارع استمرارية التطور الاجتماعي في شتى الميادين، أدى في الكثير من الأحيان إلى تراجع الفعالية التنظيمية لهذه المؤسسات، فكان يجب عليها أن تطور أساليبها وتبدي مرونة فيما يخص التعامل والتجارب مع معطياتها.

على العكس من ذلك نجدها اتسمت ببعض الجمود والتخلف الذي أساء إلى علاقتها التنظيمية الداخلية قبل الإساءة إلى المحيط الاجتماعي، مما تسبب في تراجع مستوى فعاليتها وكفاءتها في التصدي لمتغيرات الوضع الاجتماعي ولتنوع الخدمات المقدمة للمواطن على المستوى المحلي خاصة.

لقد أجريت عدة إصلاحات دون أن تصل إلى مبتغاها في حل مشكلتها الأساسية الأمر الذي جعلنا نتساءل بطريقه علمية عن طبيعة هذه المشكلات التي استعصت عن الحل.

الكلمات المفتاحية: مشكلات التنظيم، الإدارة المحلية، مدينة الجلفة.

مقدمة :

لم تستقر التجربة الإدارية المحلية الجزائرية على نموذج إداري معين يوافق طبيعة العلاقات الاجتماعية السائدة، ويستجيب للتطورات الاجتماعية الحاصلة في المجتمع، سواء كان ذلك على المستوى السياسي أو الاقتصادي أو الاجتماعي الثقافي وليس القصد بالنموذج الإداري السياسي وإنما طبيعة عمله وعلاقته بالمحيط الاجتماعي ومدى استجابته له.

لقد اهتمت الدولة الجزائرية بالبلدية على أساس أنها الوحدة الأساسية لها، لأنها تشكل الاتصال المباشر والأول بين الدولة والمجتمع، ولأجل ذلك فقد قامت بمجموعة من الإصلاحات لتأهيل البلدية حتى تتعامل بطريقة فعالة مع المجتمع، ولعل أهم تلك الإصلاحات ما تم حول التسيير الإداري من أجل خلق فعالية التنظيم الإداري والتجاوب مع متطلبات النسق الاجتماعي، ومن خفض درجات التوتر في المجتمع.

لا يمكن الحديث عن التنظيم الإداري المحلي دون الحديث عن طبيعة مستويات التنظيم التي يتميز بها، لأجل تحقيق التكامل والتكيف الكفيل بتحقيق أهداف التنظيم الإداري المحلي، إلا أن ما لوحظ أن الإدارة المحلية عرفت في الكثير من الحالات اضطرابات متعلقة أساسا بالاختلالات في المتطلبات الوظيفية الأساسية لهذا التنظيم الأمر الذي ولد عجزا في إحداث تكامل تام لعناصر التنظيم البلدي، كما يتفق أغلب المهتمين بالإدارة المحلية مع وجود إغراقات في بعض المبادئ الإدارية الأساسية، بالإضافة إلى أن علاقات العمل لا تستجيب للمستوى المطلوب، الأمر الذي أدى إلى ضعف فعالية التنظيم الإداري البلدي، بالإضافة إلى بعض المؤشرات الأخرى، كالتحفيزات وطبيعتها التي لا تخضع إلى معايير إدارية واضحة، ولعل بلدية الجلفة محل الدراسة لا تستثني من هذا التوجه العام للإدارة المحلية في الجزائر ومن ثم جاء تساؤلنا كالاتي:

1- ما هي طبيعة التحفيز التنظيمية الموجودة في الإدارة المحلية وهل تتلاءم مع خصوصيات هذه الإدارة ومن المستفيد أكثر؟

2- هل لقلة البرامج التكوينية ومحتواها داخل الإدارة التي تساهم في ضعف تحكم العمال في التكنولوجي أثر على التكيف التنظيمي؟

3- هل لوجود علاقات اجتماعية بين العمال ومؤسساتهم أثر على الفعالية الإدارية للإدارة المحلية؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية المطروحة تتضح لنا الفرضيات الآتية:

- للتحفيز التنظيمية أشكال معينة لا تتلاءم مع خصوصيات الإدارة.

- لضعف التحكم في التكنولوجيا وقلة البرامج التكوينية أثر على التكيف التنظيمي.

- للعلاقات الاجتماعية بين العمال ومؤسساتهم أثر على الفعالية الإدارية للإدارة المحلية.

ومن خلال هذا نتطرق لبعض المفاهيم التي تقوم عليها دراسة، والتي يمكن أن تؤثر بصفة مباشرة أو غير مباشرة في الموضوع وهي كالاتي:

1- البيئة التنظيمية: هناك بيئة اجتماعية تنظيمية لأي تنظيم تمارس من خلالها نشاطاته ويحقق أهدافه قد تكون في مراحل معينه عامل مساعد وقد تكون العكس نتيجة لتأثره بالتغيرات التي يعرفها المجتمع، ومن الناحية النظرية ميز السوسيولوجيون بين بيئتين على أساس منهجي أكاديمي ألا وهما:

1- البيئة الخارجية: ونستطيع أن نقول ببساطة أنها تلك العوامل والمتغيرات التي تقع خارج حدود التنظيم الرسمي، ويرى البعض بأنها تعني القوى والمتغيرات الفاعلة المؤثرة على المنظمة، وهي تقع خارج حدودها.

2- البيئة الداخلية: ويذهب تعريف هذه البيئة التنظيمية إلى أنها عبارة عن الأفراد والجماعات والتقنيات والتشريعات والنظم التي تعمل داخل المنظمة أو تعمل المنظمة بموجبها.¹

2- الإدارة المحلية: في ضوء التعاريف الذي تسوقه طبقة عريضة من المختصين لمفهوم المركزية أو تركيز السلطات، حيث أنها تعني احتكار السلطة الواحدة في الدولة. وأن كثرت فروعها وتعددت صورها وتنوعت هيئاتها الوظيفية الإدارية العامة داخلها، وهذا مادامت هذه الفروع وتلك الهيئات لا تتمتع بالشخصية المعنوية المستقلة عن شخصية تلك السلطة المهيمنة على شؤون الإدارة، وما دامت التبعية الرئاسية تربطهم دائما وأعمالهم بها.²

في ضوء هذا التعريف للمركزية الإدارية تفهم الإدارة المحلية أو اللامركزية ، وهو ما يفيد بأنها طريقة في التنظيم الإداري داخل الدولة تتضمن توزيع الوظيفة الإدارية بين الحكومة المركزية .

من خلال هذه الرؤية يمكن التوصل إلى العناصر الأساسية التي تبرز وجود الإدارة المحلية وتشكل أبرز أهدافها وخصائصها التنظيمية وذلك كالآتي :

- اختلاف المجتمع على المستوى المحلي عن الكل من حيث الاحتياجات والمصالح.

- انتخاب الهيئات المحلية التي يمكن أن تدير هذه المصالح.

- تبعية الإدارة المحلية للإدارة المركزية من حيث الرقابة.

- التدرج من حيث الأهمية وسلم المسؤوليات.

- الإدارة المحلية أكثر فهما واستعانا للمشاكل التي يعاني منها المواطن على المستوى المحلي، وأكثر تجاوبا معها بفعل الاحتكاك.

- الخطة التنظيمية العامة لمؤسسات الإدارة المحلية تخضع للتوجهات العامة للدولة، وهي تتبعها كذلك من خلال تحصيلها للموارد الضرورية لعملها.

- وجوب تضافر الجهود بين الإدارة المحلية والإدارة المركزية من أجل تفعيل الإمكانيات المتاحة والتساند وضمان أكبر قدر من الانسجام والتوافق والفعالية التنظيمية.

- تأثر الإدارة المحلية بالمشاكل التي تصيب الدولة والنظام الاجتماعي ككل .

3- المتطلبات الوظيفية: فكرة المتطلبات الوظيفية تشير إلى تحقيق و أنجاز الظروف الأساسية التي تساعد التنظيم والنظام الاجتماعي عموما على البقاء والاستمرار والتطور، من ضمن هذه الظروف نجد إدماج الأفراد اجتماعيا أو وجود لغة مشتركة يستطيعون من خلالها التفاهم فيما بينهم، وكذا وجود طريقة شرعية أو مبررات تساعد على توزيع الأدوار الاجتماعية على أبناء المجتمع.³

4- التحفيز: يقصد به الباعث أو المنبه للسلوك ، ومن الممكن استعمال كلمه لتعني أيضا الدافع أما الحوافز في ميدان العمل والتنظيم فهي الوسائل المختلفة التي تستخدمها الإدارة لحث العمال على التفاني في العمل وزيادة الإنتاج بطريقه أو بأخرى...ولا يمكن للحوافز أن تحقق أهدافها إلا بعد تهيئة الجو الاجتماعي والتنظيمي المناسب للعمل كتوطيد العلاقات الاجتماعية و الإنسانية بين العاملين، ودراسة الظروف المحيطة بالعامل وتحديد الأهداف وتوضيحها.

4-1- محفزات مادية:كالأجور والعلاوات والمكافئات المختلفة، ومطابقة الوسائل للأهداف من هياكل وأدوات وعلاقات وغيرها.

4-2- محفزات معنوية: كجو التنظيمي الهادئ والمتوازن بما يشمله من تعاون وتساند وتفاهم .

- المقاربة النظرية: في دراستنا هذه انطلقنا من مدخلين رئيسيين لنظرية التنظيم كفيولين بأن يجعلها هذه الدراسة تفهم في إطارها النظري، وتصل إلى أهدافها في فهم مشكلة التكامل ووصفها وتحليلها وتفسيرها ، وكذا مشكلة التكيف التنظيمي وفعالية الإدارة كعنصر تنظيمي ودورها في حدوث بعض المشكلات التنظيمية .

نلخص مداخل النظرية في مدخلين هما: المدخل البنائي والمدخل السلوكي، بما يستجيب لطبيعة الدراسة وأهدافها مع عرض مبسط لهما.

1- المدخل البنائي: اخترنا هذا المدخل نظرا لكونه يتناول الجوانب التنظيمية الداخلية للتنظيم وكذا لتصوره للتنظيم كنسق مفتوح يتأثر بمعطيات بيئته الخارجية، فمن خلال مفاهيمه ومقولاته يمكن فهم الأبعاد المختلفة للواقع التنظيمي لمؤسسات الإدارة المحلية.

فالتنظيمات حسب هذا المدخل هي أبنية متوافقة مع الأهداف من حيث الوحدات والأقسام والفروع وتدرج السلطة والمسؤوليات وشبكة الاتصال والعمل النقابي بالإضافة إلى البناءات غير الرسمية الأخرى. فكل سلوك حسب هذا المدخل، إنما يعود في طبيعته إلى طبيعة البناء التنظيمي ككل.

2- المدخل السلوكي: التنظيم حسب هذا المدخل هو بمثابة مناخ أو بيئة تؤثر على سلوكيات الأفراد وعلاقاتهم، مما يترتب عنه أن فهم هذه السلوكيات يتم على ضوء هذه البيئة التي يشكلها الأفراد والجماعات والعلاقات التنظيمية والوسائل والأفعال والقوانين والإجراءات والتكنولوجيا وغيرها.

وقد ركز هذا المدخل في دراسته للتنظيم وفهمه للسلوك الإنساني داخله على أبعاد محددة، كأساليب القيادة المشاركة والخصائص الأساسية لشخصية الإنسان في مقابل خصائص التنظيم الرسمي وكذا الإسهامات في مقابل التحفيز أو المحفزات، فجميع هذه الأبعاد التنظيمية تشكل مجتمعه مناخا تنظيميا أو بيئة تنظيمية تعمل على تحديد اتجاهات الناس ودوافعهم الفردية والجماعية في العمل والأفراد يتفاعلون في إطار مجموع العناصر البيئية التي تشكل المناخ التنظيمي ويتصرفون وفق هذه العناصر مثل أساليب القيادة.

- مفهوم التنظيم: يرى تالكوت بارسونز بأن التنظيم يعني ذلك النسق الاجتماعي المنظم، الذي أنشئ من أجل تحقيق أهداف محددة.

ويسوق ميشال ريد: للتنظيم على اعتبار انه وحدات اجتماعية يتم توجيهها نحو تحقيق أهداف جمعية أو إشباع حاجات نظامية لأعضاء المجتمع أو البيئة.

- ديناميات التنظيم: أو ديناميات البناء الاجتماعي، لا يعني فقط مجرد عملية التغير في أنماط الجماعات الأولية وتغير القيادة بتغير الموقف، كذلك تغير أنماط الاتصال والمعايير الاجتماعية وتغير الجزاءات غير المقننة مع تغير نوع المعايير المنهكة... وغيرها.

وأهم موضوعات الدينامية في المواضيع الأساسية الآتية: الصراع، التوازن، التكامل.

الصراع: ظاهرة دائمة في التنظيم وانه سوف يظل محترما ما بقي التعارض بين مصالح مختلف الجماعات قائما.

التوازن: أهم ما يميز التنظيمات من خصائص هي التوازن أي الدوام والاستمرارية بفضل توازن الذاتي يعمل كل تنظيم على الاحتفاظ بشكله وانتظام بنيانه.

التكامل: يتكون التنظيم من عدة أجزاء لا يمكن فهمها إلا في إطار الكل في بعض الأحيان، باعتباره نسقا مفتوحا يمتاز بالديناميكية والتطور، فانه مطالب بان يحقق الظروف الأزمة والبيئة الملائمة للأداء ولتحقيق الأهداف المرسومة. فتحقيق تكامل كلي داخل التنظيم لا يتحقق إلا بالعمل على عدة مستويات سواء داخلية أو خارجية

- المنهج: إن طبيعة موضوع الدراسة المتمثل في التحقق من مجموع الفرضيات المتعلقة بالتنظيم في مؤسسات الإدارة المحلية، من خلال إجراء بحث ميداني على مستوى إحدى البلديات التابعة لولاية الجلفة وباستجواب المستخدمين التابعين لهذه البلدية، هذا فرض علينا استخدام المنهج الكمي لأجل قياس الظاهرة الاجتماعية.

- أدوات البحث: استخدمنا الاستبيان كأداة لجمع البيانات، والتي جرى تنظيم أسئلة الاستبيان بقصد الحصول على البيانات اللازمة على النحو الآتي:

- أسئلة خاصة بالفرضية الأولى، والمتعلقة بمشكلة التكامل التنظيمي.

- أسئلة خاصة بالفرضية الثانية، والمتعلقة بمشكلة التكيف التنظيمي.

- أسئلة خاصة بالفرضية الثالثة، وتتعلق بمشكلة الفعالية التنظيمية للإدارة.

- الأدوات الإحصائية: لا يمكن الاستغناء على لغة الأرقام في الميدان السوسولوجي ويأتي هذا في إطار التزاوج بين منهجين كمي والكيفي فيمكن عرضها في الجداول وتثبيت بياناتها وهي من النوع البسيط.

عينة الدراسة: أخذنا عينة من عمال الإدارة، وتم تقسيم العينة كالآتي:

الإطارات: أولئك الذين يشغلون مناصب إشرافية (الأمين العام، رؤساء المصالح، والمكاتب).

الأعوان: وهم فئة تتولى الأعمال الإدارية والتقنية غير الإشرافية كأعوان الإدارات المكاتب التقنيين وأعوان الرقن والأمن.

فئة العمال المهنيين: العمال الأدنى في السلم وهم ينتمون إلى عدة أصناف مهنية.

وبناء على حجم مجتمع الدراسة الذي يبلغ 200 مفردة - الإطارات - الأعوان - العمال المهنيين.

ونظرا لطبيعة الدراسة فقد تم استعمال العينة غير الاحتمالية لأنه يتم اختيار مفرداتها من مجتمع الدراسة بطريقة لا تتبع أي الطرق العشوائية، واعتمدنا على العينة الحصصية، وذلك بالنظر إلى العوامل الموضوعية.

مجال الدراسة:

المجال المكاني: تدور دراسة حول إحدى مؤسسات الإدارة المحلية الأكثر أهمية على المستوى الوطني، من حيث أنها لبنة أساسية من لبنات التنمية والتنظيم وباعتبارها هيئة وسيطة بين المواطن والدولة.

وبما أن تنظيم هذه المؤسسات متماثل ولا توجد فروق جوهرية تذكر فيما بينهم، وان تناول العينة من مؤسسة واحدة يمكن أن يغنيننا نوعا ما عن تناولها كلها، وقد كانت هذه المؤسسة هي بلدية الجلفة.

تعريفها: أنشأت بلدية الجلفة في 24 جانفي 1851، تقع في الجهة الوسطى لمنطقة الهضاب العليا، وتبعد عن العاصمة بحوالي 300 كم جنوبا.

المساحة: تبلغ المساحة الإجمالية على مستوى تراب الولاية 549.30 ها ويقدر عدد سكان بلدية الجلفة 837.132 نسمة

المجال البشري: لقد بلغ عدد موظفي هذه المؤسسة حسب الوثائق الرسمية، إلى غاية 31|03|2009، 200 عامل موزعون على مختلف المصالح والمكاتب.

بالإضافة إلى استعمال الملاحظة كأداة بحث لتأكيد بعض المعطيات أو نفيها.

نتائج الدراسة: من خلال كل المعطيات الواردة في الاستمارات، ومن خلال الملاحظات الميدانية والنتائج المتحصل عليها بعد التفريغ:

1- على مستوى الفرضية الأولى هناك فعلا مشكلة التكامل التنظيمي ترتبط بها العديد من المشكلات التنظيمية الأخرى ، وهي تعود إلى العديد من العوامل التنظيمية المتعلقة خاصة بالبيئة التنظيمية الاجتماعية داخل المؤسسة ، من حيث غياب التكامل الاجتماعي بين الأفراد والجماعات وعدم انسجامهم ، وذلك من كل النواحي التكاملية الأساسية للتنظيم ، سواء كان ذلك من ناحية التكامل الوظيفي الذي يلخص تكامل جهود الأفراد والجماعات وتساندها كما هو مطلوب رسميا ، أو من ناحية التكامل التفاعلي الذي يلخص الجانب الاجتماعي التنظيمي من حيث العمليات على وجه الخصوص ، أو حتى من ناحية التكامل المعياري لديهم .

أن غياب كل جانب من هذه الجوانب التكاملية السياسية أو أحدهما على الأقل خاصة في بعض الظروف الخاصة ، بطريقه مباشرة أو غير مباشرة ، على المساهمة في التأثير على الجوانب التكاملية الأخرى.

فإذا تطرقنا مثلا إلى جانب التكامل المعياري، فإننا نجد أنه يعكس في الكثير من الأمور درجة الانسجام الوظيفي الاجتماعي للأفراد والجماعات ودرجة تعاونهم وتساندهم الوظيفي داخل المؤسسة ، لأن معايير العمل الأساسية لا يدخل بها الأفراد في التنظيم وإنما يكتسبون داخله بقدر كبير ، بالرغم من أنه لا يمكن إنكار دور القيم والمعايير التي يدخل بها الفرد في هذا التنظيم ، فالكثير من الأفراد مثلا ، يلاحظ بأنهم يدخلون بقيم ومعايير اجتماعية غير متوافقة بما يكفي مع قيم التنظيم ومعاييرها ، ولكن في النهاية نجد أنهم يتصرفون بدرجة كبيرة وفق هذه المعايير الأخيرة خاصة إذا كانت البيئة التنظيمية تساعد على ذلك وتحث عليه ، وهذا كنتيجة للتأثير الكبير الذي تمارسه جماعات العمل على قيم الفرد واتجاهاته كما أثبتته الدراسات الإمبريقية في هذا الميدان.

فكل التفاعلات التي تجري داخل المؤسسة بين أعضائها هي نتيجة كذلك لأنماط من القيم والمعايير المحددة اجتماعيا وتنظيميا. 2- على مستوى الفرضية الثانية المتعلقة بمشكلة التكيف التنظيمي، فتم التوصل إلى أن هناك فعلا مشكلة من هذا القبيل، أسهمت في إضعاف الكفاءة التنظيمية لمؤسسات الإدارة المحلية فيما يخص قدرتها على الوفاء بالتزاماتها الاجتماعية بفعالية، والقيام بوظيفتها في ذلك بالشكل المطلوب والملائم لطبيعة التحديات المفروضة عليها بفعل بيئتها الداخلية والخارجية. أي أن هناك مشكلا فيما يخص ملائمة وسائلها لطبيعة هذه التحديات المستمرة في التغير والتطور، فمن حيث الوسائل البشرية على وجه الخصوص، نجد أن المستوى التأهيلي للأفراد من حيث المستوى التعليمي خاصة والمستوى الثقافي العام، لم يعد يناسب هذه التغيرات ولم يعد يسمح للأفراد بان يقوموا بأدوارهم التنظيمية كما ينبغي وبالكفاءة المطلوبة، وهو ما انعكس على ضعف قدرتهم في استيعاب هذه التحولات والتأقلم معها من حيث حل مشكلاتهم التنظيمية، وكذا معاملاتهم مع المواطن الذي تربطه علاقة مصالح مباشرة مع هذه المؤسسات التي يعمل بها هؤلاء.

3- على مستوى الفرضية الثالثة تم التوصل إلى أن هناك مشكلة ضعف الفعالية على مستوى إدارات الإدارة المحلية ، وهي تعود حسب المؤشرات إلى كون المسؤولين بهذه المؤسسة لا يقومون بأدوارهم التنظيمية الإدارية كما ينبغي من حيث العمل على حل مشكلات العمل والعمال والاهتمام بهم وتحسس المشكلات التي تعوق أداءهم لمهامهم بطريقة مقبولة. ويكون هذا خاصة من خلال تفعيل عملية الاتصال التي تمكنهم من استطلاع الوضع وتقريب وجهات النظر والتفاهم والانسجام الاجتماعي بين مختلف الأفراد والفئات المهنية الاجتماعية داخل المؤسسة.

كذلك تم تسجيل عدم اهتمام المسؤولين وعدم اكتراثهم لما يجري وهو أمر ناتج في جزء مهم منه عن غياب كبير لروح المسؤولية لدى هؤلاء بحيث أنهم لا يعملوا عن طريق المبادرة التي تعتبر من أهم مسؤوليات المشرفين وتقليل من تبني الاعتبارات

الشخصية البحثية على حساب التعامل وفق الاعتبارات الموضوعية الرسمية، وهذا كله لمجابهة ذلك النقص الذي تشهده الجوانب التنظيمية الأخرى والتي تتعلق بنقص الإمكانيات المادية.

الاستنتاج العام :

من خلال كل المعطيات الواردة يمكن القول وكاستنتاج منطقي لوجود مشكلة التكامل هذه، بان هناك توازن كبير إلى حد ما بين الوسائل التي تستعين بها المؤسسة في أداءها لوظيفتها هذه وبين غاياتها التي تنشده الوصول إليها.

ومن خلال مفهوم التكامل، يمكن أن نتطرق إلى عوامل نقص الوسائل وعدم توازنها مع الأهداف المنشودة، أي عدم وجود الوسائل الكافية والمحيط المشجع على التكامل التنظيمي العام الذي يمكن من خلاله تحقيق هذه الأهداف، كما انه من خلال مفهوم التكيف يمكننا أن نتطرق كذلك إلى عدم تلاءم هذه الوسائل مع الأهداف من الناحية النوعية وعدم قدرتها على مجارات التغيرات السريعة والعميقة الحاصلة على مستوى بيئة هذه المؤسسات سواء كان ذلك من الناحية الثقافية الاجتماعية أو من الناحية التقنية، ويمكن كذلك تصور بعض المشكلات الجزئية الأخرى في ضوء مشكلة ضعف الفعالية التنظيمية لإدارة التنظيم من حيث انعدام روح المسؤولية الحقيقية، تلك المسؤولية التي تعني أن المسؤول يجب أن يتصف أكثر من الأفراد الآخرين بسلوك تنظيمي أكثر إنضباطا وصرامة وأكثر فعالية ومبادرة.

خاتمة :

إن التنظيم يبني حقيقة على مجموعة ميكانيزمات علمية متلائمة وموافقة لطبيعة الغايات أي تطابق وسائله مع أهدافه المحددة، تلك الأهداف التي أنشئت هذا التنظيم من اجل تحقيقها ميدانيا.

وهو كنسق اجتماعي فرعي يعمل ويستمر في عمله من خلال مجموعة وسائل مادية وأخرى بشرية، وقوانين تنظيمية وقواعد وقيم ومعايير ثقافية ولكن كذلك من خلال وضع هذه الوسائل اتجاه بعضها البعض، فهنا تظهر ربما قيمة العنصر البشري داخل المؤسسة أي انه الوحيد الذي بمقدوره تفعيل كل العناصر التنظيمية من وسائل مادية وقانونية وقواعد عمل وما إلى ذلك .

إن المشكلات التنظيمية الأساسية لمؤسسات الإدارة المحلية هي نتيجة الضعف في كل هذه الجوانب وليس نتيجة لجانب معين دو الآخر، لأن الفعالية التنظيمية لأي مؤسسة في أداءها لوظيفتها في المجتمع، لا ترتبط فقط بالإمكانيات المادية ومدى تطور هذه الإمكانيات أو تخلفها، ولو أن ذلك يشكل جانبا هاما من الجوانب التنظيمية، وإنما ترتبط وبشكل أساسي بفاعلية تنظيم هذه المؤسسات ونوعية وسائلها البشرية وكفاءة هذه الوسائل ميدانيا وانتمائها وتكاملها وانسجامها الاجتماعي التنظيمي، فالمنهج التنظيمي المحفز يمكن أن يؤدي إلى إعادة التوازن إلى الجوانب الغير متوازنة في التنظيم ويمكن أن يسهم في تفعيل عقلاني للوسائل المتاحة على نقصها خاصة البشرية منها، في اتجاه هذا التكامل التنظيمي والاجتماعي.

وتمحور الاجتهاد حول ثلاثة مشكلات تنظيمية عامة تعرفها هذه المؤسسات ويتعلق الأمر في المقام الأول بمشكلة التكامل التنظيمي أي أن هناك ضعفا على هذا المستوى سواء من الناحية البنائية، على مستوى الوسائل والإمكانيات والمحيط الفيزيقي المادي للعمل، أو من الناحية الاجتماعية التنظيمية للأفراد والجماعات بالتحديد .

والنتيجة المتوصل إليها من خلال هذا كله أن هناك ضعف في مستوى التكامل المادي أولا وضعف في مستوى التكامل الاجتماعي ثانيا وبصفة خاصة، أي ضعف التكامل على المستوى التفاعلي بين الأفراد والجماعات كادوار ونشاطات وضعف تكاملهم الوظيفي بحيث تسود اللامبالاة وانعدام روح المسؤولية.

وفيما يخص مشكلة التكيف التنظيمي أو صعوبة التكيف مع التطورات التي أصبح يعرفها المجتمع بشكل متواصل أي هناك تخلف على مستوى المؤسسات في مواجهة هذه التطورات والتأقلم وفق معطياتها التي أثرت بشكل مباشر وغير مباشر على بيئتها التنظيمية ككل ويظهر هذا من خلال غياب البرامج التكوينية والتأهيلية الملائمة إلى يمكنها تحسين المستوى العلمي والثقافي للموظفين.

دون أن ننسى مشكلة ضعف الفعالية التنظيمية الإدارية هذه المؤسسات، تلك الفعالية التي لا تتعلق بتطبيق القوانين التنظيمية بحذافيرها فقط لأن هذا من شأنه أن يؤدي في كثير من الأحيان إلى الإضرار بأداء التنظيم وليس إلى خدمته ، وهذا يرجح لضعف الاتصال بين الإدارة والعمال وضعف العلاقات الاجتماعية التنظيمية بين الرؤساء والمرؤوسين لأن مسئولين الإدارة المحلية لا يبذلون الجهد اللازم في اتجاه التعامل مع الوضع الصعب الذي تمر به.

وفي الأخير يمكن القول إن هذه الدراسة تمكنت من تحديد أهم المشكلات في مفاهيم علمية موضوعية ،كمشكلة التكامل ومشكلة التكيف وكذا الفعالية التنظيمية للإدارة بحيث مكننا من خلالها إلى حد ما، أن نفهم فهما موضوعيا واقع التنظيم في هذه المؤسسات.

قائمة المراجع:

1. محمد بومخلوف التنظيم الصناعي والبيئة ، دار الأمة ، ط1، الجزائر، 2001.
2. السيد الحسين علم اجتماع التنظيم، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية 1994.
3. جعفر قاسم أمن ، أسس التنظيم الإداري والإدارة المحلية بالجزائر ، الجزائر د م ج ، 1978.
4. دينكن ميتشل معجم علم الاجتماع ت ، إحسان محمد الحسين ، دار الطبيعة، بيروت ط2 ، 1986 ص105 .
5. صلاح ليومي، حوافز الإنتاج الصناعي ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1982 ص 1، 2_ ديفيد سيلفرمان ، الإطار السوسيولوجي لنظرية التنظيم وتقديم : هادل مختار الهواري، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة ط2، 1980.
6. علي عبد الرزاق جلي علم اجتماع الصناعي ، دار المعرفة الجامعية ط2، 1996، ص173، 174 مورييس أنجرس منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية ، بوزيدي صحراوي وكمال بوشرف وسعيد سبعون لإشراف ومراجعة مصطفى ماضي، دار القصبية، 2004.
7. سيد احمد غرين البحث الاجتماعي ، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، 1998.
8. عبد الهادي الجوهري، علم الاجتماع الإدارة ، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1998.
9. قباري إسماعيل، علم اجتماع الإداري ، منشأة المعارف، الإسكندرية.
10. عمار بوحوش، نظرية التنظيم ، مكتبة الشعب ، الجزائر.

Amitai atzioni, modern organization, N .j :.Englewood Cliffes,prentice hall,1964 ,p .3

Michel Ireed, the sociology of organization : the mes,perpectives andprospects,N,Y :harvester wheatheaf,1992

قراءة في كتاب: "واحات طاطا: سحر المجال وغنى التراث"

رشيد صديق/باحث بسلك الدكتوراه/جامعة محمد الخامس الرباط المغرب

151

ملخص:

حاولنا من خلال هذا المقال، قراءة مضامين كتاب واحات طاطا: سحر المجال وغنى التراث، قراءة تركيبية لفصول ومحاور هذه الدراسة وفق ثلاثة محاور أساسية. ويندرج هذا العمل ضمن سلسلة الدراسات تاريخ ومجتمعات المغرب الصحراوي التي تصدرها وكالة الجنوب للإنعاش والتنمية الاقتصادية والاجتماعية للمملكة المغربية. الكلمات المفتاحية: الواحات، التراث، الجنوب المغربي، طاطا.



تقديم:

يعتبر كتاب واحات طاطا من بين منشورات سلسلة تاريخ ومجتمعات المغرب الصحراوي، التي تصدرها وكالة الإنعاش والتنمية الاقتصادية والاجتماعية بالأقاليم الجنوبية للمملكة المغربية. وهو حصيلة عمل جماعي، ساهم في إعداده وانجازه الباحثين: مبارك أيت عدي، والمحفوظ أسميري¹. من تقديم الأستاذ حسن اوريد.

يعد هذا الكتاب إضافة علمية ونوعية للخزانة المغربية، لسد النقص الحاصل في تاريخ وتراث المجتمعات الواحية الصحراوية والشبه الصحراوية المغربية. فما هي أهم مضامين فصول هذا الكتاب؟ وما المناهج المتبعة في هذه الدراسة؟ وما هي الخلاصات والاستنتاجات العلمية التي خلص إليها الباحثين في هذا العمل؟ وللإجابة على هذه التساؤلات المعرفية حاولنا قراءة هذا العمل وفق ثلاثة محاور أساسية وهي كالآتي:

المحور الأول: على مستوى الشكل

قبل الحديث عن أهم مضامين هذا الكتاب، لا بد من الوقوف على أهم المرتكزات الشكلية له. فالكتاب الذي نحن بصدد إجراء قراءة فيه، يقع في 287 صفحة من الحجم الكبير. وهي من الكتب الجميلة المقرونة باللغة العربية. يحتوي الكتاب، على تقديم عام ومقدمة طالالية، وستة مباحث، وخاتمة.

المحور الثاني: على مستوى المضمون

في المقدمة، أشار الباحثين إلى أهمية الموقع الاستراتيجي لواحات طاطا، الذي لعب أدوارا تاريخية في ربط شمال المغرب وجنوب الصحراء. إذ شكلت هذه الواحات محطة إستراتيجية منذ العصور ما قبل التاريخ واستمرت حتى الفترة الإسلامية، ووصولاً إلى الفترة الحديثة. ومن جانب آخر، ابرز الباحثين دور العنصرين المتحكمين في الإرث التاريخي والحضاري لهذه الواحات والمتمثل أساسا في الريادة الحضارية للمجال، والموقع الاستراتيجي لهذه الواحات ضمن خريطة المجالات الشبه الصحراوية والصحراوية المغربية.

إن المميزات الثقافية والجغرافية لهذه المجالات الواحية، تؤكد على التعدد اللغوي والثقافي في تاريخ المنطقة. ورغم ندرة المراجع حول التاريخ القديم والوسيط للمنطقة²، اعتمد المؤلفين على المعطيات المادية أغنت تاريخ المنطقة بشواهد تاريخية وحضارية، تشهد على أسرار الماضي وخباياه.

لم يكتفي الباحثين على الشواهد المادية التاريخية والحضارية للمنطقة، بل فحسب، حاولوا تتبع المسار العلمي والبحثي حول تاريخ مجال باني وواحاته إلى حدود القرن السادس عشر، حيث شهد هذا الأخير، طفرة نوعية في مجال التدوين والتأليف، نظرا، لاهتمام المتصوفة الدينية للحركة العلمية. فمن خلال المخطوطات وذخائر الخزانات العلمية للمنطقة، تبين أن تاريخ الهوامش الصحراوية المغربية لازالت تكتنف أحداث تاريخية تحتاج إلى البحث والتنقيب في المصادر التاريخية المهمة بالتاريخ العام للمنطقة. كما تابع المؤلفين المسلسل التاريخي للمنطقة إلى حدود القرن التاسع عشر، انطلاقاً من الأبحاث الاستعمارية المتمثلة في المونوغرافية والأرشيف الفرنسي للمنطقة، باعتبارها جزءاً من مصادر تاريخ المنطقة خلال الفترة الراهنة.

1- باحثين من المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية للمملكة المغربية، حاصلين على شهادة الدكتوراه في التاريخ بجامعة محمد الخامس أكادال الرباط.
2- يرجع الباحثين قلة المراجع حول تاريخ المنطقة إلى عدم اهتمام المؤرخين القدماء بما وراء سلسلة باني، وتركز الدراسات حول المجالات الساحلية: كماسة، ونون، ودرة...

في المبحث الأول، تطرق الباحثين إلى أهمية العامل الجيولوجي "الزمن ما قبل الكمبري"، والذي ساهم في تكوين الواحات الشبه الصحراوية والسلسلة الجبلية للأطلس الصغير التي تعد جزءا من التراث الجيولوجي والطبيعي بالمغرب. بإضافة إلى هذا، ساعدت الطبيعة الجيولوجية للمنطقة، الإنسان القديم في انجاز وتشكيل لوحات صخرية وفنية، تعبر عن معتقداته وطبيعة البيئة اليكولوجية والحيوانية خلال فترتي ما قبل وما قبل التاريخ.

من جانب آخر، أكد الباحثين على دور المجاري المائية والروافد التي تخترق المنطقة في خلق الواحات، إذ ساهمت بشكل أساسي في استيطان المجموعات البشرية من العصور القديمة، وحفظ التوازنات البيئية والطبيعية للمنطقة منذ تلك الفترة. كما أنها ساهمت في تشكيل ممرات طبوغرافية وطبيعية، وتنوع الفضاء النباتي والفرشة المائية لهذه المجالات الواحية، الشيء الذي أنتج تراثا طبيعيا غنيا بشكل عام، ومجالا متميزا بخصوصيات ومشاهد طبيعية متعددة ومتنوعة على وجه الخصوص.

في نفس السياق، ذهب الباحثين إلى التركيز على التركيبة البشرية للواحات طاطا، باعتبارها محددات أساسية في تنوع وتعدد المجموعات البشرية المستقرة فيها¹، من خلال المعطيات التاريخية الميدانية من نقوش صخرية ومقابر جنائزية ومواقع الصناعات الحجرية، التي تدل على أقدمية المنطقة وعلى عمق الذاكرة الجماعية الضاربة في أعماق التاريخ، المتنوعة والمتعددة الأصول والاثنيات، والأجناس البشرية الوافدة على المنطقة².

من زاوية أخرى، تؤكد الروايات الشفوية حول المنطقة عن تواجد حضارات قديمة منها: فنة اليهود، والمسيح، والتي استقرت بالمنطقة عبر مراحل تاريخية قديمة. وقد رجح الباحثين أن التاريخ البشري للواحات طاطا، يعد محطة وصول أولى للهجرات المعقيلية خلال الفترة الإسلامية والتي أغنت النسيج البشري للمنطقة. عموما، خلص الباحثين في هذا المبحث على اعتبار أن التاريخ البشري للمنطقة جزء من التاريخ العام للواحات المغربية، إذ لا يمكن فصله عن تاريخ باقي المجالات الواحية الصحراوية المغربية.

وكاستنتاج عام لما سبق، ذهب الباحثين في المبحث الثاني إلى إبراز العمق التاريخي والحضاري للواحات طاطا، من خلال التركيز على مجموعة من المظاهر التي تؤكد الاستقرار البشري، وهي القاسم المشترك بين جل المناطق الشبه الصحراوية والصحراوية ومن أهمها: حضارات ما قبل التاريخ: وتتجلى أساسا في مواقع الصناعات الحجرية إلى تزخر بها المنطقة، وهي مواقع لحضارات العصر الحجري القديم والعصر الحجري الحديث والفن الصخري: وهو من أهم الشواهد التاريخية لكتابة تاريخ المنطقة. لقد أكد الباحثين أن منطقة طاطا تعتبر أولا، متاحف تاريخية للنقوش الصخرية، والتي تتميز بمراحل مختلفة من الاستقرار البشري منذ مرحلة ما قبل التاريخ حتى الفترة الليبية الأمازيغية... إلا أنها، تحتاج اليوم إلى اتخاذ إجراءات كفيلة لحماية هذا الموروث التاريخي والحد من المخاطر والمشاكل التي يعاني منها في الوقت الراهن. ثانيا، مجال غنيا بالمدافن ما قبل الإسلام والتي تشكل مظهرا من مظاهر الاستقرار البشري بالمنطقة، وجانب من جوانب تاريخ المنطقة الغير المعروف خلال الفترة ما قبل الإسلام³.

1- يؤكد الباحثين أن هذا التنوع البشري للمنطقة ليس وليد اليوم، بل هو نتاج مسلسل تاريخي امتد منذ البدايات الأولى للهجرات البشرية عبر التاريخ.

2- رجح الباحثين إن النقص الحاصل في عدم معرفة الأصول التاريخية للمجموعات البشرية في المنطقة، راجع إلى قلة الأبحاث الأركيولوجية والحفريات الأثرية التي من شأنها المساهمة في كشف أسرار التاريخ البشري للمنطقة.

3- حسب تعبير الباحثين تبقى معرفة خصائص ومميزات حضارات ما قبل التاريخ وما قبل الإسلام نسبية وقليلة مقارنة مع المناطق الأخرى، فهي تحتاج إلى دراسات أثرية علمية معمقة تساعد الباحثين الإجابة على مختلف التساؤلات المرتبطة بالمعتقدات الجنائزية وطرق الدفن والمعمار القديم.

في المبحث الثالث، اعتبر الباحثين أن واحات طاطا شهدت خلال العصر الوسيط أدوار تاريخية وسياسية في تاريخ المغرب، وذلك راجع إلى دور الزعامات الصوفية والدينية التي قادت الحملات العسكرية على السواحل المغربية ضد المستعمر، والتي كان لها دورا مهما في دعم وقيادة الحركات إلى الحكم المركزي، والمساهمة في تكوين دول حكمت المغرب خلال الفترة الوسيطة -منها الدولة المرابطية والسعدية- مما أهلها لتكون حاضرة عريقة في تاريخ المغرب العام.

وقف الباحثين في المبحث الرابع على جوانب من التراث المعماري الأصيل لواحات طاطا.. ومنها مدينة تامدولت التاريخية، وتعتبر أول الجوانب المعمارية التي استوقفت الباحثين مع الذاكرة التاريخية للمنطقة، إذ تعتبر من أقدم المراكز التجارية بالمغرب خلال الفترة الوسيطة والحديثة، والتي حيرت المؤرخين منذ المرحلة المرابطية إلى يومنا هذا، نظرا لغياب معلومات تاريخية حول عمرانها وأسباب تخريبها.

يتحدث الجانب الثاني عن النظام المعماري الاجتماعي المعروف بالأطلس الصغير بالمخازن الجماعية أو إكودار. حيث أكد الباحثين أن واحات طاطا غنية ومعروفة بهذا النوع المعماري العريق الذي يقوم بأدوار ووظائف اجتماعية وثقافية بامتياز. وصنفوا هذا النوع إلى صنفين: مخازن الواحات، والتي توجد في السهول والمنبسطات والمبنية بتقنيات التراب المدكوك. أما الصنف الثاني، وهي مخازن أهل الجبل، وتستعمل فيها الحجارة كمادة أساسية في مواد البناء، وأبراج الحراسة لمراقبة الخطر الخارجي، لضمان استمرارية وحماية الممتلكات من الهجمات والحروب.

وبخصوص الجانب الثالث، فقد خصصه الباحثين للعمارة الدينية بالمنطقة. وقد صنفا الباحثين إلى نوعين: الزوايا والأضرحة. بالنسبة للنوع الأول، تم تقسيمه حسب الفترة التاريخية، بحيث نجد زوايا القرن 16م، التي ساهمت في محاربة المسيحيين ومحاولة ترسيخ أسس الدين الإسلامي كزوايا سيدي محمد مبارك الاقاوي وسيدي محمد يعقوب والتميز بنمط معماري وهندسة وزخرفة أصليتين. و زوايا القرن 19م، والتي بناها شيوخ الزوايا والتجار، وقد ساهمت في إعادة العلاقات الروحية والتجارية بين بلاد السودان والمغرب. أما النوع الثاني من العمارة الدينية، فهو الأضرحة. إذ تنتشر كثيرا في أرجاء المنطقة وهي أضرحة يهودية¹. وتم تصنيفها إلى نوعين أضرحة مجهولة-يهودية وأضرحة لشخصيات دينية معروفة.

أما الجانب الثالث، فقد خصص للعمارة الدفاعية والعسكرية. أهمها القصبات والحصون. بالنسبة للقصبات تم تقسيمها إلى أنواع حسب التقسيم الجغرافي والمجالي للقبائل: ومنها قصبات الموجودة في مجال تحكات وتاكيزولت. والنوع الثالث، في الحدود إمارة تزرولت، ومن أهم هذه القصبات تكديرت نتيكمار، تاكديرت أويون، تكاديرت أوكليد... وبإضافة إلى ذلك، أضاف الباحثين نوع آخر وهو القصبات المخزنية. منها المخصصة للقواد كقصة خليفة الباشا الكلاوي، وقصبات القائدية المتميزة بطابع خاص معماري هندسي فريد. ومع بداية الفترة الاستعمارية، سجل الباحثين أن العمارة التقليدية الأصلية عرفت تراجعاً على مستوى البناء والمعمار، حيث ظهرت "الرياضات" كشكل معماري يحمل تأثيرات جديدة، ومحافظ على زخارف تبويحيات². ومن أهم هذه الرياضات رياض قواد ايت بونعيلات، ورياض التاجر الحاج الحسين بلكاغ...

¹- أكد الباحثين أن معظم أضرحة المنطقة أصلها يهودي. فانطلاقاً من تسمياتها يبدو منذ الوهلة الأولى أنها يهودية، لكننا نكشف أن الغموض الفكري لازال مطروحا إلى يومنا. فربما يعود أصل هذه أضرحة إلى قبور ما قبل التاريخ والعكس صحيح، قد تكون مزارات لأولياء من الفترة الإسلامية وتم انتسابها إلى يهود المنطقة أثناء استقرارهم بها. يبقى السؤال والفضول الفكري لازال مطروح إلى حدود إزالة اللبس والغموض عن أصل هذه المزارات والأضرحة.

²- هي نخبة محلية تنتمي إلى عائلة عريقة بإقليم طاطا متخصصة في فن العمارة، وقد صنفا الباحثين عمارة هذه العائلة تبويحيات أي العمارة الراقية كإرث محلي مخصص للنخب المحلية بالمنطقة

وبإضافة إلى الجانب الرابع، لم يغفل الباحثين دور العمارة اليهودية في تاريخ وتراث المجتمع الواحي الطاطوي، كأحد جوانب التراث المعماري بالمنطقة، إذ تعتبر الملاحات والأضرحة والمقابر اليهودية جزءاً لا يتجزأ من العمارة الواحية التي تشترك بعض مميزاتها وخصوصياتها مع العمارة الإسلامية بالمنطقة. ومن أهم هذه المميزات المشتركة، تشابه العمارة الواحية واليهودية من حيث نمط ومواد البناء، وعدم انعزالها عن قصور ومساكن المسلمين.

لقد أجمع الباحثين أن هذه العمارة المحلية تعد من الشواهد المادية التي تدل على وجود تواصل ثقافي وديني بين المنطقة وباقي المناطق الصحراوية والشبه الصحراوية خلال فترات تاريخية قديمة.

في المبحث الخامس، خصصه الباحثين لتقديم جوانب من التراث المادي المرتبط بالخبرات والمهارات والصناعات المعدنية والجلدية والطبيعية. وركزوا أساساً على بعض النماذج من الخبرات المحلية ومنها: الصناعات اليدوية: وهي كل الحرف والفنون المرتبطة أساساً بشجرة النخيل. والمقسمة إلى قسمين: صناعات يدوية مرتبطة بالمرأة، وتشمل كل الأدوات ذات الاستعمال المنزلي. وأخرى مرتبطة بالرجل، وهي ذات الطابع الفلاحي بالخصوص. أما الصناعات المعدنية: فيرجع الباحثين ازدهارها إلى كثرة المنجم المعدنية بالمنطقة، وإلى استقرار أعرق المجموعات اليهودية بالمنطقة، وتأثير هذه الأخيرة، بالمسالك التجارية الصحراوية البعيدة المدى. و الصناعة الثالثة: وهي صناعة قديمة تعود إلى ثلاثة آلاف سنة قبل الميلاد، حيث تؤكد الحلي المعدنية الموجودة في قبور ما قبل الإسلام عن أقدمية الصناعة واستعمالها القديم. أما الصناعة الرابعة وهي مرتبطة بالجلد تستمد قيمتها من خلال الألوان الزخرفية والصبغات المنقوشة فيها، ويرجع سبب ازدهارها في الواحات إلى تنوع المهارات والخبرات التي يملكها الرجل والمستقرين بالمنطقة.

أما الشق المرتبط بصناعة الأعشاب الطبيعية، فقد أكد المؤلفين أن واحات طاطا عموماً واحتى تسينت وتوزونين خصوصاً، تزخر بالعديد من الأعشاب الطبية والمستعملة في التداوي والتطبيب والتجميل، بحيث تساهم المؤهلات الطبيعية والمعدنية الموجودة بالمنطقة في توفير المادة الأولية لأهالي المنطقة، مما يساعدهم في امتلاك هذه الصناعات عبر الأجيال.

المبحث السادس والأخير، المخصص لأنواع وأشكال اللباس والفرجة وعادات الطبخ. حاول الباحثين تأصيل العمق الحضاري والتاريخي والتنوع الثقافي للمنطقة انطلاقاً من هذه النماذج المدروسة، مبيناً في ذلك العوامل المتداخلة في صناعة اللباس. لقد قسم الباحثين أنواع اللباس إلى ثلاثة أنواع رئيسية: لباس ساكنة واحات باني، ولباس ساكنة واحات السفوح الجنوبية للأطلس الصغير، ولباس الرجل. فلاحظوا وجود قواسم مشتركة والمتمثلة في طغيان اللون الأسود، والأبيض، والأزرق، وكذا شاسعة الثوب المخصصة للباس. كما أنهم قاموا بمقارنة بين أوجه الاختلاف والتشابه في اللباس الرجل والمرأة في الجنوب المغربي.

وفي القسم الخاص بأشكال الفرجة، صنف الباحثين أنواع الفرجة إلى نوعين: الأول، فهو التراث الغنائي الخاص بالمستقرين بالواحات والمرتبط بالحراطين والبيض كالدرست، وأنهنقار، واحواش الفتيات. وهو من الفنون الشعبية المشتركة بين النساء والرجال والذي يختلف من منطقة إلى أخرى حسب المحددات التاريخية والاجتماعية لكل الوحدات البشرية المستقرة بالمنطقة. أما الثاني، وهو التراث الغنائي الخاص بالرجال الامازيغ والعرب في نفس الوقت. فهو لا يختلف عن باقي الأنواع الأخرى، لكنه يرتبط بالقبائل الرحال المستقرة بالمنطق، ويتميز بغياب الآلات الموسيقية. ومن بين الأنواع المشهور فيه: رقصة تاحواشت، ترحالت، رقصة لهرمة، الشمرة، الكدره، وفن الرسمه، والهوارية، والطحاني... الخ. والنوع الثالث المرتبط بأحواش ن اسمكان أو كناوة. وهو من الفنون التي ارتبطت بالتمظهرات الاجتماعية للفئة العبيد والمعبرة عن معاناتهم وأحوالهم وظروفهم الاجتماعية والثقافية، حيث يعد هذا الفن من الفنون التي تستمد أصولها من جنوب الصحراء، والتي حظيت بأهمية بالغة لدى ساكنة المنطقة، إذ يعكس التمازج الثقافي والحضاري بين الجنوب المغربي ودول جنوب إفريقيا عبر التاريخ. أما النوع

الثالث والأخير، ويسمى أحواش هاوي. وهو شكل غنائي من الأشكال الفرجية المرتبطة بالقرن السادس عشر، ذات الطابع الديني ومن أشهر هذا النوع أحواش ن هاوي بواحة تمنارت جنوب المغرب.

المحور الثالث: على مستوى المنهج

بعد الحديث عن مضامين فصول ومحاور الدراسة، لا تخلو أي دراسة ميدانية من منهج أو مناهج علمية متنوعة، إلا في حالات نادرة، كالتي تسوق الدراسات كمنتوج تسوقي ربحي دون هدف أو تأصيل علمي جديد. فالعمل الذي بين أيدينا، نجح الباحثون إلى امتلاك منهجية علمية تحترم أسس ومبادئ البحث العلمي الرصين.

لقد استعمل الباحثين في هذه الدراسة مجموعة من التقنيات المنهجية المرتبط بالبحث التاريخي والجغرافي والأثري في آن واحد، بل أيضا وظفوا صور فوتوغرافية ذات جودة عالية لتأكيد صحة المعلومات.

إن المنهج التاريخي المستعمل في هذه الدراسة احترم بشكل شمولي تقنياته من وصف وتحليل ومقارنة، حيث اعتمد مؤلفيه على روايات شفوية، ووثائق ورسائل وظهائر سلطانية ثم أرشيف فرنسي في كتابة التاريخ الجهوي لواحاح طاطا عبر المراحل التاريخية.

وفي نفس السياق، استند الباحثين على منهجية أثرية تتجلى في توظيف المادة الأثرية الخامة في دراسة التراث الأركيولوجي للواحاح المدروسة، والمتمثلة أساسا في اللوحات الصخرية وأشكال المقابر الجنائزية ماقبل الإسلام.

ومن الناحية الجغرافية، وظف الباحثين الخرائط الجغرافية لتوطين المجال المدروس والقصور والقصبات والحصون، ومواقع الفن الصخري بواحات طاطا، والتي توجي بوعي المؤلفين بأهمية التوطن الجغرافي في الدراسات الأثرية والتراثية. كما أنها تمكن القارئ من وضع تصور أولي لقراءة المؤهلات الثقافية والتاريخية للواحاح قصد فهم العوامل المتحكمة والمساعدة في تركيز الأشكال التراثية والأثرية في منطقة معينة دون أخرى. ومن جهة أخرى، تساهم في صنع القرارات السياسات التنموية للمنطقة.

والجدير بالذكر في هذه الدراسة، هي محاولات الباحثين طرح تساؤلات معرفية حول تاريخ الفن الصخري والعمارة اليهودية والاستقرار البشري بالمنطقة، وهي بمثابة وقفات تاريخية ولحظات استقرائية حول الإشكالات المطروحة في الساحة المعرفية والبحث العلمي حول المنطقة.

وعلاوة على ما سبق، لم يكتفي الباحثين على المناهج العلمية السابقة، بل اعتمدوا على بيلوغرافية متنوعة ومتعددة منها مراجع ومصادر ومقالات علمية باللغتين الفرنسية والعربية. إجمالا، لقد أضفت كل هذه المناهج والتقنيات والخطوات العلمية للكتاب طابعا علميا فريدا ومتميزا ومتناسقا في فصوله.

خاتمة:

وفي الختام، خلص الباحثين إلى أن الموقع الاستراتيجي للمجالات الواحية لطاطا، ساهم بشكل كبير في تمركز استقرار البشري قديم وتنوع أصول وثقافته، الشيء الذي أعطى لواحاح طاطا عمقا تاريخيا وحضاريا متميزا في تاريخ المملكة الغربية العام.

تجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة لم تكتفي فقط بجرد المؤهلات التاريخية والتراثية لواحاح طاطا، بل ساهمت في إبراز مختلف التحولات التي عرفتها المنطقة خلال السنوات الأخيرة والتي أثرت بشكل سلبي على التراث الثقافي المادي واللامادي للواحاح، حيث أصبحت تهدده بالاندثار والزوال في الأفق القريب. الأمر الذي دفع المؤلفين إلى دعوة الجهات المعنية والوصية بقطاع التراث والثقافة والسياحة بالمملكة المغربية بضرورة الرقي بالمؤهلات واستثمارها في التنمية المحلية والسياحة الواحية لخدمة أهداف التنمية الشاملة والمستدامة.



ومجمل القول، لابد من الاعتراف بأهمية وقيمة هذا العمل الرصين، والمتجسد في غنى وتنوع النتائج المحصلة عليها. وفي الأخير، إن هذه المحاولة ليست إلا مساهمة متواضعة لقراءة كتاب علمي قراءة تركيبية، وليست نقدية لمضامينه، فهو عمل يحمل في طياته أحداث تاريخية واجتماعية غنية تحتاج إلى المزيد من البحث والتنقيب والتنقيح لإزالة الغبار عن تاريخ وتراث واحات طاطا بالخصوص، وباقي المجالات الواحية الصحراوية والشبه الصحراوية عامة. وأخيرا، يعد هذا الكتاب دعوة خاصة للباحثين من جميع التخصصات العلمية والجهات المعنية بالاهتمام ورد الاعتبار لتاريخ وتراث المجتمعات الواحية المغربية خاصة والمغربية عموما.



جميع الحقوق محفوظة

لمركز جيل البحث العلمي © 2018